

Giorgina Di Iorio (a cura di)

Prevenire, valutare e contrastare bullismo e cyberbullismo

Ricerche e buone pratiche



LIVE

Erickson

EDITING

MEDIALAB

DAVIDE BORTOLI

IMPAGINAZIONE

MEDIALAB

DIEGO MANTICA

IMMAGINE DI COPERTINA

GIULIA SIMIELE

COPERTINA

MEDIALAB

DIEGO MANTICA

DIREZIONE ARTISTICA

GIORDANO PACENZA

© 2020 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

N. verde 800 844052

Fax 0461 950698

www.erickson.it

info@erickson.it

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.

È consentita la fotocopiatura delle schede operative contrassegnate dal simbolo del © copyright, a esclusivo uso didattico interno.

Giorgina Di Iorio (a cura di)

Prevenire, valutare e contrastare bullismo e cyberbullismo

Ricerche e buone pratiche





Vivi. Scrivi. Pubblica. Condividi.

La nuova linea editoriale di Erickson che dà voce alle tue esperienze

È il progetto firmato Erickson che propone libri di narrativa, testi autobiografici, presentazioni di buone prassi, descrizioni di sperimentazioni, metodologie e strumenti di lavoro, dando voce ai professionisti del mondo della scuola, dell'educazione e del settore socio-sanitario, ma anche a genitori, studenti, pazienti, utenti, volontari e cittadini attivi.

Seleziona e pubblica le esperienze, le sperimentazioni e le idee che questi protagonisti hanno sviluppato e realizzato in ambito educativo, didattico, psicologico e socio-sanitario, per dare loro la possibilità di condividerle attraverso la stampa tradizionale, l'e-book e il web.

Sul sito **www.ericksonlive.it** è attiva una community dove autori e lettori possono incontrarsi per confrontarsi, dare e ricevere suggerimenti, scambiare le proprie esperienze, commentare le opere, trovare approfondimenti, scaricare materiali. Un'occasione unica per approfondire una serie di tematiche importanti per la propria crescita personale e professionale.

Indice

<i>Introduzione</i> (G. Di Iorio)	11
<i>Capitolo 1</i>	15
Un riesame di ciò che è «dato per scontato». Il fenomeno del cyberbullismo e le correlazioni con l'evoluzione della generatività sociale (G. Di Iorio)	
<i>Capitolo 2</i>	25
Il ruolo del referente scolastico per le iniziative contro il cyberbullismo e la progettualità inclusiva (G. Di Iorio)	
<i>Capitolo 3</i>	41
Le buone pratiche inclusive (G. Di Iorio)	
<i>Capitolo 4</i>	53
Lo screening pedagogico-didattico per fotografare i bisogni educativi e/o BES, attraverso «ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche» (G. Di Iorio)	
<i>Capitolo 5</i>	63
La Legge n. 71/17: un'alleanza educativa per la tutela e la promozione dei minori nell'era del digitale (E. Ferrara)	
<i>Capitolo 6</i>	113
Una nuova best practice per contrastare bullismo e cyberbullismo. Tri-Pax Tribunale Pedagogico della Pace (A. Battaglia)	
<i>Capitolo 7</i>	121
La patente per l'uso consapevole dello smartphone. Progetto interistituzionale per la prevenzione e il contrasto al fenomeno del cyberbullismo (A. Iaderosa, S. Rubatto, N. Tantardini, M. Croce e E. Gabutti)	
<i>Capitolo 8</i>	131
Una voce fuori dal coro. Web: non solo bullismo e cyberbullismo. Il nostro rapporto con Internet è un bicchiere mezzo vuoto. O mezzo pieno? (S. Accetta)	

<i>Capitolo 9</i>	135
Bullismo e cyberbullismo. La creatività come strumento preferenziale per gestire il disagio e innovare l'azione educativa (<i>F. Saliceti</i>)	
<i>Capitolo 10</i>	153
Adolescenti e socializzazione: il ruolo dei media (<i>R.A. Papa</i>)	
<i>Capitolo 11</i>	169
Sviluppo di relazioni positive e bullismo. Risultati della ricerca (<i>A. Donati</i>)	
<i>Capitolo 12</i>	183
«Regoliamoci»: un progetto scolastico sperimentale nell'epoca del «bullismo ambientale» (<i>M. Zampini</i>)	
<i>Appendice</i>	191
Intervista narrativa al prof. Luca Bernardo (<i>G. Di Iorio e A. Donati</i>)	
<i>Risorse online</i>	195

Sono disponibili online altri contributi, che possono essere letti all'indirizzo www.ericksonlive.it/, nella pagina dedicata al volume.

La Curatrice

Giorgina Di Ioia. Pedagogista clinico, già Giudice onorario minorile presso la Corte d'Appello del Tribunale di Campobasso, già formatore in qualità di docente supervisore SSIS e tutor coordinatore TFA per le abilitazioni dei docenti della scuola secondaria di secondo grado (presso l'Università del Molise), per i neoassunti in ruolo e corsi in varie scuole, è docente presso il Liceo Artistico «G. Manzù» – IIS «M. Pagano» (Liceo Classico, Artistico e Scientifico) di Campobasso, con l'incarico di referente per il contrasto e la prevenzione dei fenomeni di bullismo/cyberbullismo. Specialista certificata presso INDEX-IPR International Professional Registers dell'Istituto Itard, è autrice di numerosi articoli: ha collaborato dal 2003 al 2011 al «Giornale di Pedagogia»; dal 2016 fa parte della redazione nazionale del «Diogene's Journal», periodico scientifico-professionale online dell'Istituto Itard; dal 2019 collabora con il Network di Professionisti per Soluzioni Integrate «ConsulenzeIntegrate2.0» (<https://consulenzeintegrate.wordpress.com>) e dal 2020 con la rivista online «Magic e-School». Tra le sue pubblicazioni si segnalano: *Il caso del bullo con disturbi di apprendimento* (in *Il Pedagogista. Ambiti professionali e competenze*, a cura di M.P. Dellabianca, Junior, 2009); *Prevenzione e valutazione pedagogica del bullismo* (EricksonLIVE, 2011). Ha collaborato al volume *Reti contro la dispersione scolastica*, a cura di M. Rossi-Doria e S. Tabarelli (Erickson, 2016).

Gli Autori

Elena Ferrara. Senatrice della Repubblica nella XVII legislatura, prima firmataria della Legge 71/2017 «Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo», è relatrice, formatrice e autrice di pubblicazioni sul tema dell'educazione digitale e della prevenzione dei rischi in Internet. È stata docente di Educazione musicale nella scuola secondaria di primo grado, formatrice IRRSAE Piemonte, docente di Propedeutica musicale presso il Civico Istituto Musicale Brera e docente di Laboratorio musicale presso la Scuola Superiore per Educatori del Comune di Novara, per il quale ha operato anche come animatrice nei servizi per disabili. Docente distaccata, è oggi collaboratrice presso l'USR per il Piemonte – Ufficio per lo Studente. Fondatrice della Sezione di Novara e Presidente nazionale della Società Italiana per l'Educazione Musicale (SIEM), ha pubblicato come curatrice e autrice testi e articoli sul tema dell'educazione, della pedagogia e della didattica musicale. Come parlamentare impegnata nei diritti dei minori è prima firmataria del DdL 1365 «Abbado» e promotrice del Decreto Legislativo 60/2017 «Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività». È componente del Comitato Regionale del Piemonte per l'UNICEF.

Adriana Battaglia. Già consigliera del Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, valutatrice dei progetti della Commissione Europea (Bruxelles), è titolare del metodo antibullismo «Tri-Pax» (Tribunale della Pace), che sta riscontrando consensi nelle scuole europee in cui è stato applicato; ex dirigente scolastico, ha ricoperto vari incarichi regionali e ministeriali nel settore educativo. Si occupa di bullismo da vari anni, è referente scientifica di «I'm not scared», progetto europeo sul bullismo con il partenariato di molti Paesi europei, e collabora con Ministeri dell'Istruzione europei e varie Università, tra cui alcune dell'A-

merica Latina. Autrice e giornalista, pubblica articoli di pedagogia e psicologia sulla rivista online «Il sussidiario». Tra i vari lavori sul tema, si segnalano: *Battle against the school bullying, European strategy against school bullying* (Editrice Velar); *Io non ho paura. 1: Storie di vittime e di bulli* (FrancoAngeli, 2009); *Cyberbullismo. Il nuovo male oscuro* (Marna, 2016).

Mauro Croce. Psicologo, psicoterapeuta e criminologo, è docente a contratto di Psicologia della devianza e della criminalità presso l'Università della Valle d'Aosta. Ha collaborato con la Universidad Nacional de San Luis in Argentina, dove ha pubblicato con altri autori *Los escenarios de adicciones en las sociedades actuales* (2011) e *Tratado sobre el juego patológico* (2012). Ha curato con G. Bellio *Manuale sul gioco d'azzardo*, con F. Di Lernia *Psicologia della liberazione* (2018) e con A. Gnemmi *Peer Education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*.

Elena Gabutti. Psicologa, psicoterapeuta, esperta in dipendenze comportamentali, si forma nel campo delle tematiche del comportamento aggressivo, prosociale e del disimpegno morale, svolgendo la propria attività in numerosi progetti di comunità e nel Servizio pubblico delle Dipendenze (SerD), occupandosi prevalentemente di gioco d'azzardo. Partecipa alla nascita del progetto «Patente di smartphone – Per un uso critico e consapevole delle nuove tecnologie» nelle scuole della Provincia del Verbano-Cusio-Ossola e promuove la diffusione delle tematiche del comportamento responsabile nella comunità con i progetti «Patente di smartphone-over 65». Su queste tematiche è autrice, con M. Croce, A. Gnemmi e A. Iaderosa, di *Un patentino per lo smartphone? Riflessioni e risultati da un progetto interistituzionale di educazione all'uso consapevole e responsabile* («Dal Fare al Dire», n. 3, 2018, Edizioni Publiedit). Presenta e pubblica i risultati del progetto «Over-65 e Nuove Tecnologie: un progetto per un uso consapevole» al Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Psicogeriatrica sia nel 2019 che nel 2020, a Firenze, presso il Palazzo dei Congressi. Attualmente svolge attività privata e pubblica e collabora con l'Associazione «Contorno Viola» di Verbania che si occupa di Peer & Media Education.

Angelo Iaderosa. Docente distaccato presso l'Ufficio Studi e Programmazione dell'Ambito Territoriale del Verbano-Cusio-Ossola, Ufficio IX USR per il Piemonte, si occupa dal 2017 del progetto «Patente di smartphone» per la prevenzione e il contrasto al fenomeno del cyberbullismo. Ha promosso e collaborato a gruppi di lavoro, studio e formazione sulla didattica inclusiva, dedicandosi in particolare ai temi dei DSA e della disabilità, con progetti specifici provinciali interistituzionali. Nel 2018 ha collaborato con M. Croce, E. Gabutti, A. Gnemmi a *Un patentino per lo smartphone? Riflessioni e risultati da un progetto interistituzionale di educazione all'uso consapevole e responsabile* («Dal Fare al Dire», n. 3, Edizioni Publiedit).

Stefania Rubatto. Dirigente scolastico dal 2012, ha partecipato al gruppo di lavoro per il progetto «Patente di smartphone», curandone la comunicazione. Attualmente gestisce l'IC «A. Bagnolini» di Villadossola, scuola responsabile della gestione amministrativa del progetto per l'area del Verbano-Cusio-Ossola. È da sempre impegnata nell'attuazione di progetti interistituzionali e provinciali mirati alla promozione della didattica innovativa per il contrasto delle povertà educative e per la promozione del benessere e dell'inclusione.

Nadia Tantardini. Dirigente scolastico dal 2012, attualmente dirige l'IIS «Ferrini Franzosini» di Verbania, scuola che ha curato la grafica del progetto «Patente di smartphone» per

la prevenzione e il contrasto al fenomeno del cyberbullismo. Ha partecipato al gruppo di lavoro per il progetto «Patente di smartphone», curandone in particolare la comunicazione. Collabora da anni a progetti provinciali interistituzionali sui temi dell'inclusione scolastica.

Savino Accetta. Esperto di comunicazione sociale, fondatore e presidente dell'Associazione «La Banda degli Onesti Onlus», membro dell'advisory board di «Generazioni connesse», è promotore di una moderna comunità educante e della legge lombarda contro bullismo e cyberbullismo. È consulente del Comune di Milano, Dipartimento Salute e Welfare, per la comunicazione sociale, disagio giovanile e moderne dipendenze, nonché membro e promotore della rete civica «Milano Noslot». Sono in corso protocolli di collaborazione dell'Associazione con MIUR e ANCI Lombardia. Su committenza CORECOM Lombardia, è coautore della guida per immagini *Internet 6 tu* per ragazzi e genitori digitali. È partner del JRC UE – Joint Research Center di Ispira per la realizzazione della nuova versione internazionale del gioco didattico Happy onLife, studiato per promuovere la competenza digitale degli studenti delle scuole primarie. È tra gli autori del progetto «Teen Bull», vincitore di bando MIUR, che ha portato alla scrittura della *Carta dei diritti e dei doveri sociali dei ragazzi*, contro ogni forma di bullismo e cyberbullismo; l'iniziativa ha ricevuto encomio formale del Quirinale. L'Associazione vanta quattro medaglie da due Presidenti della Repubblica Italiana (www.labandadeglionesti.org).

Francesca Saliceti. Pedagogista, formatrice aziendale e scolastica, esperta di creatività, è consigliere nazionale UNIPED (Unione Italiana Pedagogisti). Presso l'Università degli Studi del Molise è docente a contratto di Pedagogia sociale e di Didattica delle educazioni; inoltre, da anni collabora con la cattedra di Pedagogia generale e Pedagogia interculturale presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria. Opera come docente e formatrice presso enti di formazione e come progettista di percorsi formativi, creativi e innovativi. Ha contribuito a diverse pubblicazioni, nazionali e internazionali, riguardanti il bullismo, la creatività, le new addictions. Fra gli ultimi titoli si segnala: *Leadership Creatività Formazione. La gestione del cambiamento e dell'imprevisto nei sistemi organizzativi* (EricksonLIVE, 2014).

Rebeca Andreina Papa. Dottore di ricerca in Sociologia e ricerca sociale, docente a contratto presso l'Università degli Studi del Molise, si occupa, in particolare, di pratiche mediali digitali dei minori e di media education. Collabora come consulente con Save the Children Italia e la cooperativa EDI – Educazione ai Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Ha pubblicato diversi articoli su riviste specializzate e saggi. Tra le ultime pubblicazioni: *Cyberbullismo, quando il bullo è online (in Bullismo scolastico. Letture, forme, strumenti)*, a cura di D. Barba e G. Tramontano, Aracne, 2016).

Andrea Donati. Psicologo, è referente scientifico e progettuale per la «Banda degli Onesti». In tale veste collabora da diversi anni con i principali enti e le amministrazioni pubbliche, tra cui il Comune di Milano, su temi quali il gap e il disagio giovanile, per «Generazioni Connesse», ATS Milano, JRC – European Commission su tematiche come i bullismi e le violenze. Ha realizzato e seguito molteplici progetti sociali comunitari di prevenzione. Ha curato alcune pubblicazioni su questi temi.

Mariassunta Zampini. Docente MIUR presso l'IC «I. Petrone» di Campobasso, è strenua sostenitrice di metodologie e percorsi didattici che pongano al centro dell'attenzione le relazioni

umane e il benessere individuale e sociale. Ha visitato anche scuole all'estero in cui l'innovazione pedagogica è mirata all'educazione alla responsabilità, alla libertà e alla cooperazione.

Giancarlo Prosperi. Sociologo e pedagogista, specializzato in mediazione familiare e scolastica, armonizzatore familiare trainer, cultore della materia all'Università di Teramo, si è occupato di ricerca storica sul Risorgimento. Svolge attività di consulenza a enti pubblici per l'organizzazione e la gestione della formazione e progettazione territoriale dei servizi alla persona. Ha avuto segnalazione di merito alla III, IV e VI edizione del Premio nazionale di poesia inedita «Ossi di seppia», Taggia (IM), e al V Premio Nazionale di Pedagogia «il Monitore di Pescara». È inoltre autore di diversi volumi e saggi storici e pedagogici. Attualmente è docente nella scuola secondaria statale.

Rosina Bentivenga. Psicologa psicoterapeuta. Fra le ultime pubblicazioni: *Le interazioni online: tecnologia, cambiamenti cognitivi, espressione emotiva e processi di socializzazione* (in *Bussola digitale per naviganti consapevoli. Guida all'uso sicuro e informato di internet*, EPC Editore, 2019); *Responsabilità e consapevolezza nell'uso della Rete* (con E. Pietrafesa e S. Montegiove, in *Bulli e cyberbulli ora basta! Informare e prevenire: una guida per insegnanti, genitori e studenti*, EPC Editore, 2017).

Fabio Piacenti. Laureato in Sociologia e Scienze dell'educazione, è presidente dell'Istituto di ricerca economica e sociale EURES, da lui fondato nel 1998. Esperto di analisi qualitative e quantitative, ha lavorato come consulente e direttore presso diversi istituti di ricerca italiani. Dal 2008 insegna Statistica giudiziaria presso il Master in Scienze forensi dell'Università di Roma «La Sapienza», svolgendo attività seminariali anche presso altri Atenei. Ha pubblicato numerosi articoli e partecipato alla stesura di numerosi libri sul fenomeno omicidiario e, più in generale, sul tema della violenza nelle relazioni interpersonali. Ha curato il volume *100 storie di bullismo. Narrazione, consapevolezza, intervento* (Eures, 2019).

Mariangela D'Ambrosio. Assistente sociale, è dottore di ricerca in Sociologia giuridica, della devianza e del mutamento sociale e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Economia in UNIMOL. Collabora, dal 2015, con la cooperativa EDI – Educazione ai Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza di Roma. Fra le sue ultime pubblicazioni: *Famiglia e dinamiche devianti: un'analisi socio-criminologica dei comportamenti disfunzionali dei minori nel virtuale e nel contesto reale* (in *Bambini in dinamiche familiari complesse*, a cura di R. Felaco e G. Baldassarre, Kaizen, 2019, pp. 9-64).

Linda Di Lorenzo. Assistente sociale, counselor, progettista nel sociale, è operatrice per la prevenzione del disagio giovanile presso enti pubblici e privati in collaborazione con l'Associazione di promozione sociale «Pianeta Giovani» e altri committenti.

Luciano Tammaro. Avvocato, è formatore per la leadership (Creatività e innovazione nella gestione delle risorse umane), docente e formatore presso enti di formazione (Diritto del Lavoro, Legislazione sanitaria, Pedagogia, Tecniche del lavoro educativo, Preparazione concorsi), e docente specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado.

Si ringrazia la prof.ssa Immacolata Zippo, docente presso la scuola secondaria di secondo grado, per la traduzione degli abstract in inglese.

Si ringrazia Giulia Simiele per l'illustrazione di copertina.

Introduzione

Il progetto editoriale, edificato in un intervento integrato, concreto, è fondato sull'evidenza dei fenomeni riscontrati e sull'efficacia dei sistemi adottati. Gli orientamenti, osservati alla luce di esperienze, ricerche, competenze di esperti autorevoli, evidenziano criticamente i punti di forza, il valore e l'efficacia di ogni tecnica d'intervento pedagogica, psicologica e sociologica per fare *il punto*, capire dove siamo arrivati e andare oltre. *L'obiettivo* è fornire strumenti per acquisire padronanza e competenze al fine di personalizzare le relazioni in modo positivo, costruttivo, resiliente, assertivo e consentire la crescita della motivazione, in un processo inclusivo, che come punto di partenza può adottare buone pratiche già sperimentate, con l'aiuto di schede operative.

Il lavoro, destinato a tutti, va condiviso nella pratica, così come hanno operato gli esperti, di varia provenienza culturale e scientifica, che sono accomunati dal fine di sviluppare l'autostima e di rieducare in un ambiente sano che limiti al massimo il condizionamento negativo, per prevenire, valutare e combattere il fenomeno del bullismo/cyberbullismo, «male sociale» che ha urgente bisogno di essere arginato, in quanto l'aggressività fisica, verbale/non verbale può causare autolesionismo, eterolesionismo, problemi di condotta, nevrosi vegetative,¹ ritiro sociale, depressione, fino ad arrivare al suicidio.

¹ Le nevrosi vegetative in parte sono indotte poiché trattasi di malattie non causate dal trauma di un organo ma da una disfunzione del sistema nervoso autonomo, che come si sa risente molto delle tensioni emotive dell'individuo e si possono avere conseguenze negative sulla vita scolastica e sociale. Le nevrosi vegetative si manifestano con disturbi metabolici, gastrointestinali, cardiovascolari, ecc. Comportamentismo e riflessologia spiegano la nevrosi come la risposta inadeguata allo stress, ovvero come errore di apprendimento a seguito di apprendimenti sfavorevoli (*I disturbi del comportamento*, sapere.it).

L'utilità e le ricadute educative della prevenzione sono determinanti per evitare i traumi e i comportamenti estremi, su descritti, ma ci tutelano anche da disagi scolastici e sociali correlati al problema, tra cui non ultime le difficoltà di apprendimento, l'abbandono scolastico, l'aumento della povertà educativa e il perdurare del fallimento formativo di massa.

Le diverse esperienze narrate e documentate nel presente volume trovano soluzioni efficaci, attraverso buone pratiche, tenendo conto della complessità del fenomeno e dimostrando come sia possibile sperimentare strategie nuove per affrontare i problemi in modo più costruttivo, lasciando man mano le situazioni distruttive (che si dimostreranno tali agli stessi interlocutori), per consentire gradualmente il recupero della resilienza, la crescita dell'autostima e la necessaria spinta al cambiamento.

Il comportamento deviante del bullismo, seguito dal cyberbullismo (che ha trovato terreno fertile nei nativi digitali), sostanzialmente sfocia in un fenomeno sociale che riguarda tutti, pertanto la sua importanza passa attraverso il rafforzamento della cultura della legalità e della responsabilità individuale e collettiva.

Il fenomeno non è un problema solo per la vittima, ma anche per tutte le persone che assistono o avvertono l'esistenza di tali comportamenti, sia impliciti che espliciti.

Sono necessari interventi con programmi di alfabetizzazione sociale ed emozionale, così come descritto nelle buone pratiche, per rispondere al dettato normativo che attribuisce a una pluralità di soggetti compiti e responsabilità ben precisi, ribadendo il ruolo centrale della scuola, che è chiamata a realizzare azioni in un'ottica di governance diretta dal MIUR, che includano:

La formazione del personale, la partecipazione di un proprio referente per ogni autonomia scolastica, la promozione di un ruolo attivo degli studenti, nonché di ex studenti che abbiano già operato all'interno dell'istituto scolastico in attività di peer education, la previsione di misure di sostegno e di rieducazione dei minori coinvolti (Legge n. 71/2017, art. 4, c. 2).

L'idea è quella di creare la rete dell'inclusione diffusa e di prestare una speciale attenzione all'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES).²

Il lavoro offre una visione del fenomeno fondata sull'esperienza diretta di chi opera nel settore. Tutto quello che gli autori ci spiegano e ci invitano a fare come prevenzione, valutazione e rieducazione intorno al tema del bullismo/

² Per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali sono attivati percorsi di didattica individualizzata e personalizzata, alla luce della Legge 170/10, del DM 12/07/2011 e delle allegate Linee guida, delle novità introdotte dal DM del 27 dicembre 2012 e dalla CM n. 8 del 6 marzo 2013.

cyberbullismo può essere non solo una proposta possibile da realizzare nelle nostre scuole e fuori, ma un vera e propria novità per la formazione. Le buone pratiche presentate riguardano la Legge 71/17 sul cyberbullismo, come alleanza educativa, descritta dalla stessa già senatrice on. E. Ferrara; il metodo antibullismo Tri-Pax della ex dirigente prof.ssa A. Battaglia; lo «Screening Pedagogico-didattico per fotografare i bisogni educativi e/o BES» della prof.ssa G. Di Ioia, le buone pratiche del prof. L. Bernardo messe in atto presso il Fatebenefratelli di Milano, l'esempio del progetto dello psicologo A. Donati, membro rappresentante in «Generazioni Connesse» del SIC presso il MIUR, e del presidente dell'Associazione «La Banda degli onesti», S. Accetta; l'illustrazione del progetto «100 storie di bullismo» dei ricercatori Piacenti e Bentivenga; le esperienze della formatrice Saliceti e dei docenti Zampini, Prosperi; i risultati e le buone pratiche del progetto «Stop Bullying», promosso in undici regioni italiane, le ricerche degli esperti D'Ambrosio, Di Ioia, Di Lorenzo, Tammaro; la Patente per l'uso consapevole dello smartphone, progetto interistituzionale degli esperti Iaderosa, Croce, Rubatto, Tantardini, Gabutti.

I contributi sono espressione del processo di generatività sociale in pratica; un crocevia di esperienze importanti per confrontarsi sul problema, prevenire i danni che le relazioni negative possono apportare alla persona, all'apprendimento, all'evoluzione della nostra società, che spesso vede gli invisibili nascosti dietro un PC, con una vita vuota. È un lavoro che illustra gli strumenti indispensabili ad arginare la demotivazione, le relazioni negative. Consente a operatori, docenti, genitori e a tutti coloro che si interfacciano al fenomeno di adottare buone pratiche, metodi, progetti, con fondate ricerche e considerazioni pedagogiche, psicologiche, sociologiche e giuridiche, in un approccio educativo ecologico-globale che avvicina il concetto di «abitare la scuola» a spazi più ampi, alla territorialità reale e/o digitale per far emergere attori e campi non previsti. Viene dato un rinforzo positivo all'espressione «aprire la scuola al territorio», che implicitamente significa costruire una comunità di apprendimento, con un grande capitale di alfabetizzazione, «sul modello di literacy situate, ossia intrinseche all'esperienza, su un modello antropologico di apprendimento stimolato e legato alle attività che si svolgono, che va documentato, riconosciuto, valutato e certificato» (Rossi-Doria e Tabarelli, 2016).

L'esigenza avvertita da gran parte degli esperti è quella di lavorare insieme, di collaborare, di confrontarsi, di percorrere, nei limiti del possibile, itinerari progettuali comuni, di operare condividendo i medesimi propositi; insomma, di lavorare in rete, nel senso più alto. Il progetto editoriale ha coinvolto professionisti dal Nord al Sud dell'Italia, uniti in un impegno corale, avanguardista, garanzia di inclusività.

Giorgina Di Ioia

Bibliografia

- Comunicazione Ministeriale n. 8 del 6/3/2013, «Strumenti di intervento per i BES.
- Decreto Ministeriale del 12/7/2011, «Decreto Correttivo e Allegate Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento».
- Decreto Ministeriale del 27/12/2012, «Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione».
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico».
- MIUR (2017), *Aggiornamento linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*, ottobre, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/4df7c320-e98f-4417-9c31-9100fd63e2be?version=1.0> (consultato il 30 aprile 2020).
- Rossi-Doria M. e Tabarelli S. (a cura di) (2016), *Alcune buone pratiche del e sul territorio. L'outdoor education*. In *Reti contro la dispersione scolastica*, Trento, Erickson.
- sapere.it, *I disturbi del comportamento*, <http://www.sapere.it/sapere/strumenti/studifacile/psicologia-pedagogia/Psicologia/La-psicologia-clinica/I-disturbi-del-comportamento.html> (consultato il 30 aprile 2020).

Capitolo 1

Un riesame di ciò che è «dato per scontato»

*Il fenomeno del cyberbullismo e le correlazioni
con l'evoluzione della generatività sociale*

Giorgina Di Ioia

Sommario

I fenomeni di bullismo e cyberbullismo, attenzionati come emergenza sociale, si snodano nella relazionalità aumentata e coinvolgono la generatività sociale nell'impegno della responsabilità. Abbiamo l'obbligo di un riesame di ciò che è «dato per scontato»; avere cura educativa, affinché quanto è stato creato possa incamminarsi autonomamente, così come ci insegnano i principi fondamentali della generatività sociale, che impone alla conoscenza e quindi alle scienze di passare dall'integrazione fra le discipline alla inclusività, riconoscendo l'importanza delle interazioni reciproche, sinergiche e coagenti come chiave interpretativa per spiegare la complessità.

Parole chiave: cyberbullismo, generatività sociale, inclusività.

Abstract

Bullying and cyberbullying phenomena, focused on as social emergency, encompass the augmented relationality and involve the social generativity in its charge of responsibility. We are obliged to re-examine all we assume as «taken for granted»; to have an educational care, in order that what has been accomplished can take its own way autonomously, according to the fundamental principles of the social generativity, which imposes to knowledge and therefore to sciences to move from the integration among different subjects to inclusivity, recognising the importance of reciprocal and synergic interactions, like the interpretative key to explain complexity.

Keywords: cyberbullying, social generativity, inclusiveness.

Il pericolo avvertito, percepito nel continuo confronto, abbisogna di attenzione in quanto dall'incontro con la differenza possono nascere numerose dinamiche negative che si intrecciano nella rete telematica fino a divenire virali. Abbiamo l'obbligo di un riesame di ciò che è «dato per scontato», avere cura educativa, affinché quanto è stato creato possa incamminarsi autonomamente, così come ci insegnano i principi fondamentali della generatività sociale,¹ che impone alla conoscenza e quindi alle scienze l'integrazione di biologico, psicologico e sociale, culturale e storico, riconoscendo l'importanza delle interazioni reciproche, sinergiche e coagenti come chiave interpretativa per spiegare la complessità. A livello epistemologico, essa ci induce a prestare attenzione alle emergenze, ai numerosi livelli di descrizione della manifestatività della vita, alla generazione degli altrettanti livelli della sua modellizzazione, al senso di possibilità, all'energizzare nuove idee per nuove azioni, all'apertura del campo per nuove alleanze (Giaccardi e Magatti, 2014).

I fenomeni di bullismo e cyberbullismo, attenzionati come emergenza sociale, coinvolgono la generatività sociale nell'impegno della responsabilità. L'osservazione pedagogica sul fenomeno del cyberbullismo (che estende quello del bullismo, limitato alla classe, al cortile delle nostre scuole o ai luoghi associativi) parte dall'effetto che l'iperconnessione produce in una relazionalità aumentata, con aspetti positivi e negativi. La possibilità di confrontarsi in conversazioni potenzialmente molto ampie (che permettono di uscire dai nostri piccoli centri e creare relazioni e legami in base a idee, interessi, progetti, valori condivisi) supera le vecchie stereotipie. La trasformazione del modo di concepire la socializzazione, non più limitato al proprio contesto, permette di allargare gli orizzonti.

Il nuovo modo di relazionarsi attraverso i social network, con atti piacevoli o subiti, come nella realtà, potrebbe essere superato con un'educazione adeguata, ma ciò che crea molte difficoltà è l'accelerazione. L'incontro con la differenza va di pari passo con la sensazione di pericolo e mentre un trentennio fa era saltuaria, limitata nel tempo, a situazioni particolari (come, ad esempio, lasciare il proprio contesto per l'emigrazione, fare un viaggio, cambiare lavoro), oggi è sempre pre-

¹ Il concetto di generatività nasce negli anni Cinquanta dagli studi dello psicologo Erik Erikson, il quale lo descrive come «preoccupazione di creare e dirigere una nuova generazione», competenza che il soggetto adulto è chiamato a possedere nella piena maturità, con responsabilità, all'interno di un quadro evolutivo di progressive acquisizioni di natura psicosociale, dimostrate con palese interesse, cura e investimento «per ciò che è stato generato per amore, necessità o caso». Non solo dunque per ciò che si è «costruito», ma anche per ciò che si è ricevuto in eredità o incontrato, decidendo di farsene carico. Scrive Erikson: «L'uomo maturo ha bisogno che si abbia bisogno di lui e la maturità ha bisogno di essere guidata e incoraggiata da ciò che è stato prodotto e di cui bisogna prendersi cura». L'idea di generatività, applicata in un primo momento principalmente in ambito psicologico e psicosociale, a partire dagli anni Novanta si è evoluta in una riflessione più articolata, che investe tutte le scienze sociali (Casavecchia, 2018).

sente, per la convivenza quotidiana con il web. È difficile da gestire, a causa della eccessiva rapidità a cui l'individuo fa fatica a adeguarsi, per carenza di un confronto assertivo e per una mancanza di riflessione e riflessività.

È bene ricordare che un confronto assertivo² ha come requisito di partenza la capacità di ascoltare l'altro, prestando attenzione e interesse a ciò che sta comunicando, focalizzandosi non solo sul messaggio, ma anche sull'interpretazione corretta degli aspetti non verbali che danno significato alle parole del proprio interlocutore e ne spiegano il grado di partecipazione; inoltre consiste nella capacità di esprimere in modo chiaro ed efficace le proprie emozioni e opinioni, tenendo conto del punto di vista altrui.³

La riflessione che si estende nella riflessività è autentica quando l'individuo si allontana dal rischio dell'improvvisazione, dialoga con il contesto, non cerca risposte di routine (mette in atto continue interrogazioni della realtà, esplora diverse opportunità), non si limita al ripensamento post azione, si apre al futuro per inaugurare nuovi comportamenti, nuovi pensieri, nuove pratiche (scolastiche, sociali, professionali). Riflettere è vedere se stessi in una prospettiva più ampia, grazie alla quale si può meglio valutare, valorizzare e, se serve, trasformare il proprio punto di vista e i comportamenti, per imparare, adattarsi e cambiare. La riflessività, da tempo oggetto di studi e ricerche,⁴ ha caratterizzato tutto il filone dell'apprendimento organizzativo e dato origine a concetti quali *learning organization*, *sensemaking*, *knowledge management*, *reflective management* (organizzazione dell'apprendimento, sensibilizzazione, gestione della conoscenza, gestione riflessiva). Nell'ambito della formazione e della consulenza individuale e ai gruppi,

il tema della riflessività ha dato origine a un variegato universo di pratiche: action learning, narrazione autobiografica, formazione alle metacompetenze, formazione esperienziale, interventi legati alle comunità di pratica e di apprendimento, coaching, career counseling. In primo piano è il valore attribuito all'esperienza la quale rappresenta il luogo privilegiato da cui partire per costruire nuovi saperi e nuovi scenari di cambiamento per il sé e il contesto in cui opera (Contesini, 2016).

² Al fine di promuovere l'adozione di uno stile assertivo a scuola può essere utile raggiungere i seguenti obiettivi trasversali: riconoscere le proprie emozioni e saperle comunicare; essere in grado di esprimere le proprie opinioni e i propri bisogni; maturare la capacità di gestire i conflitti; saper utilizzare i messaggi-Io.

³ Alberti ed Emmons (2003) la definiscono come «un comportamento che permette a una persona di agire nel suo pieno interesse, di difendere il suo punto di vista senza ansia esagerata, di esprimere con sincerità e disinvoltura i propri sentimenti e di difendere i suoi diritti senza ignorare quelli altrui».

⁴ Risale agli anni Novanta un particolare interesse per la riflessività, per l'appunto dalla pubblicazione del saggio di D.A. Schön *Il professionista riflessivo*, tradotto in Italia nel 1993.

Le pratiche e l'apprendimento non possono essere eccessivamente chiusi e standardizzati (in difesa delle certezze che l'individuo naturalmente protegge per il legame a schemi mentali consolidati), ma costantemente sviluppati, rivisti e trasformati in risposta ai bisogni emergenti nei contesti sociali in cui si esercitano. La processualità dinamica, per essere veicolata verso un vivere sano, ha necessità di maturare competenze fondamentali, tra cui la capacità di adattarsi ai cambiamenti, a situazioni nuove, la più importante *skill* contemporanea, che può essere sviluppata attraverso due aspetti cruciali: la *flessibilità*, intesa come la capacità di accettare una trasformazione, e la *versatilità*, ossia l'abilità di trasformare l'incertezza in un'opportunità. A tal proposito è significativo ricordare che nel 1994 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha proposto un elenco di dieci «competenze di vita» (*life skills*) ritenute essenziali al benessere e alla salute psicosociale dei bambini e degli adolescenti: Problem solving, Decision making, Senso critico, Creatività, Autocoscienza: conoscere se stessi, Gestione delle emozioni, Gestione dello stress, Comunicazione efficace, Empatia, Competenze nelle relazioni interpersonali. Il presupposto teorico alla base della proposta dell'OMS è di tipo costruttivistico: l'apprendimento è un'acquisizione attiva, che avviene attraverso la strutturazione e la trasformazione dell'esperienza non solo cognitiva, ma anche sociale ed emotiva.

L'acquisizione di queste competenze, cui se ne affiancheranno altre legate più specificamente alle metodologie di studio, è necessaria per prevenire comportamenti a rischio e per promuovere il benessere personale e prosociale, che educa anche alla resilienza, alla nostra percezione di autoefficacia e autostima (Marmocchi, Dall'Aglio e Tannini, 2004).

In questa prospettiva assume perciò particolare rilevanza l'educazione alla salute, in quanto costituisce aspetto fondante della piena formazione dell'uomo, del «pieno sviluppo» di cui parla l'art. 3 della Costituzione della Repubblica. Al riguardo è opportuno citare il significato autentico di tale espressione, precisando che, come afferma l'OMS, la salute è «lo stato di completo benessere fisico, mentale e sociale» e non mera assenza di malattia. Educazione alla salute significa «promozione del pieno sviluppo della personalità, cioè promozione della piena realizzazione delle potenzialità dell'intelligenza, dell'affettività, dell'integrazione sociale dei singoli alunni, in modo da assicurare la pienezza della vita personale, l'attivazione di tutta l'umanità di cui ogni soggetto è ricco».

È necessario sottolineare che in questa direzione il Consiglio sull'istruzione dell'UE si è concentrato, tra le altre cose, sul ruolo del settore della gioventù in un approccio integrato e intersettoriale per «prevenire e combattere la radicalizzazione violenta dei giovani» (Consiglio dell'Unione europea, 2016). Ha, inoltre, incoraggiato lo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica e del pensiero critico attraverso l'istruzione e la formazione (Consiglio dell'Unione europea, 2016) e ha enfatizzato la necessità dell'«inclusione nella diversità al fine di conseguire un'istruzione di

qualità per tutti» (Consiglio dell'Unione europea, 2017). Nel piano di lavoro per la cultura 2019-2022 (considerato uno strumento strategico che fissa priorità e definisce azioni concrete per affrontare la globalizzazione, le crescenti diversità sociali nel campo della politica culturale e il passaggio al digitale), il Consiglio dell'UE, per la tematica «Giovane generazione creativa», mira a promuovere la creatività dei giovani e il loro potenziale di innovazione nell'era digitale, con la seguente motivazione:

Sin dalla più giovane età la cultura e l'istruzione favoriscono lo sviluppo di competenze creative e del pensiero critico. La digitalizzazione dà vita a nuovi modelli di accesso alla cultura, di reinterpretazione personale e di espressione personale, suscitando un vivo interesse nei giovani e coinvolgendoli come pubblico attivo. Sussiste una crescente esigenza di disporre di un approccio più strategico alla partecipazione dei giovani alla cultura, al fine di promuovere la loro creatività e sviluppare competenze importanti per la loro occupabilità, cittadinanza attiva e inclusione sociale future (Consiglio dell'Unione europea, 2018).

La portata del cambiamento è avanguardista: non si tratta di «riformare» un modello educativo, ma di adattarlo ai bisogni dell'individuo contemporaneo con l'educazione al pensiero generativo, che «nasce da un bisogno esterno, che viene raccolto da un gruppo di lavoro, il quale lo interiorizza, lo analizza, lo elabora e infine lo restituisce al cliente in una forma più nuova e utile» (Clocchiatti, 2017).

Il pensiero generativo viene così definito perché genera idee e soluzioni durante la riflessione sul bisogno, l'esigenza o il problema. Nella necessità della valutazione di diverse soluzioni (spostandosi in una dimensione immaginaria, di creazione di più soluzioni alternative, con l'allontanamento dal problema e la destrutturazione), attiva il pensiero divergente, capace di liberare le energie creative, per non farsi condizionare dai vincoli pratici e per generare nuove idee. I fattori del pensiero divergente sono l'originalità, l'elaborazione delle proposte (ovvero la capacità di spiegarle, arricchirle), la fluidità (ovvero la quantità e qualità di soluzioni proposte), la flessibilità (ovvero la possibilità di incrociare diverse categorie concettuali) e infine la valutazione (ovvero la capacità di selezionare le varie proposte). La scelta dell'idea si ha con la sintesi tra le domande iniziali (vincoli, bisogni reali, obiettivi) e le proposte elaborate durante la fase divergente (intuizioni, stimoli, idee varie) che attivano il pensiero convergente (Clocchiatti, 2017).

La generatività rappresenta la lotta contro la stagnazione che in questo momento colpisce i soggetti, le istituzioni e le organizzazioni.

Accanto alla più immediata generatività familiare e parentale, la generatività acquista una connotazione «sociale» anzitutto perché la sua azione

finisce per toccare cerchie sempre più ampie — un'impresa, una realtà associativa, una comunità locale — del presente e finanche del futuro, ossia le prossime generazioni e i futuri assetti socio-istituzionali. Essa può concretizzarsi in una serie molto eterogenea di ruoli sociali che presiedono in qualche modo alla funzione di trasmissione; ricombina, riarticolandole, le categorie dell'innovazione (genialità) e della sostenibilità (eccedenza, gratuità, generosità) (P. Cappelletti, cit. in Casavecchia, 2018).

Il concetto di generatività in ambito sociologico, descritto come un'azione consapevole, diretta a uno scopo liberamente scelto, rispettosa del contesto e aperta al futuro,

implica la capacità di tenere insieme quattro movimenti, che non possono prescindere gli uni dagli altri: desiderare (una spinta vitale senza la quale nulla è possibile); mettere al mondo (far nascere, far rinascere, dare inizio a qualcosa che non c'era); prendersi cura (movimento senza il quale nulla può durare); lasciar andare: per mettere veramente al mondo occorre tagliare ogni cordone ombelicale e «autorizzare», ovvero passare il testimone, riconoscere che la realtà che si è messa al mondo o rigenerata può camminare con le sue gambe, anche su vie nuove (Giaccardi e Magatti, 2014).

Generare è prima un bisogno sociale e simbolico che un'esigenza biologica, etica o estetica, ma ciò che è stato generato è diverso dal generante. Concetto che viene espresso molto bene da Natalia Ginzburg in *Le piccole virtù*:

Una vocazione è l'unica vera salute e ricchezza dell'uomo [...] E se abbiamo una vocazione noi stessi, se non l'abbiamo tradita, possiamo tener lontano dal nostro cuore, nell'amore che portiamo ai nostri figli, il senso della proprietà. Se invece una vocazione non l'abbiamo, o se l'abbiamo abbandonata o tradita, per cinismo o per paura di vivere, o per un malinteso amor paterno, o per qualche piccola virtù che si è installata in noi, allora ci aggrappiamo ai nostri figli come un naufrago al tronco dell'albero, pretendiamo vivacemente da loro che ci restituiscano tutto quanto gli abbiamo dato, che ottengano dalla vita tutto quanto a noi è mancato; finiamo col chiedere a loro tutto quanto può darci soltanto la nostra vocazione stessa [...] Vogliamo che siano in tutto opera nostra [...] Ma se abbiamo una vocazione noi stessi, se non l'abbiamo rinnegata e tradita, allora possiamo lasciarli germogliare quietamente fuori di noi, circondati dell'ombra e dello spazio che richiede il germoglio d'una vocazione, il germoglio d'un essere (Ginzburg, 1998, pp. 126-127).

Si può parlare di generatività per tutti gli scopi o luoghi delle vite come: il lavoro e le attività professionali, le organizzazioni di volontariato, la partecipazione

a organizzazioni religiose o politiche, le attività nelle comunità, l'amicizia o altre attività di svago.⁵

Nella maggior parte delle esperienze rivolte alla prevenzione e al contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo con azioni consapevoli, dirette a uno scopo liberamente scelto, dettate dall'impegno e dalla responsabilità della generatività sociale, è stata (ed è) riconosciuta la necessità di usare un *approccio ecologico e sistemico*, attraverso la messa in atto di progetti che coinvolgano scuole e iniziative di comunità, volte a potenziare l'attenzione attraverso training, video, opuscoli informativi, incontri, azioni di recupero.

Il termine *ecologico* è relativo all'interezza del fenomeno, all'educazione ecologica, alla diagnosi ecologica, che possiamo distinguere in:

- ecologia di I livello, riferita alla totalità della persona;
- ecologia di II livello, riferita anche al contesto di vita o situazione (Crispiani, 2001).

L'*approccio ecologico* implica competenze sia culturali (saperi, linguaggi, esperienze, norme morali, religione), sia funzionali (inerenti alle funzioni della personalità, le capacità psicologiche e corporee che la costituiscono: emozioni, percezioni, affetti, interessi, motivazioni, intelligenza, linguaggio, relazionalità, movimenti, coordinazione, ecc.).

Secondo il Dizionario Palazzi Folena, il termine *sistemico* è relativo al vocabolo *sistema*, rimanda a un tutto composto di varie parti, o a una classificazione che, in base a un certo criterio, dispone ordinatamente tutti gli esemplari noti di una data classe; oppure, ancora, a un insieme di principi e tesi, organicamente connessi, che costituiscono una dottrina filosofica o una teoria scientifica; o, infine, a una nuova tattica o metodo.

L'*approccio sistemico* racchiude tutto il quadro terminologico su esposto, in quanto:

- coinvolge varie figure e vari enti;
- per essere studiato ha bisogno di classificare;
- ha portato gli esperti a selezionare dei comportamenti tipo, scientificamente studiati;
- per essere controllato ha bisogno di metodi e strategie adeguate al contesto (Crispiani, 2001).

⁵ Amietta e collaboratori (2011) sottolineano come il termine generatività si ritrovi in Petronio, ma il pensiero della generatività vada distinto da quello di paternità e maternità.

I fenomeni di bullismo e cyberbullismo, sulla scorta delle esperienze e delle osservazioni dianzi richiamate, sappiamo che nascono anche per una carenza di potenziale formativo che nel bambino, nel preadolescente e nell'adolescente non va individuato nell'organismo, né unicamente nell'insieme degli stimoli, ma nello spazio che istituisce la loro relazione, ossia nella interazione tra natura e cultura. Questa affermazione trova la sua validità pedagogica allorquando l'individuo si pone in relazione con sé, gli altri e l'ambiente in modo funzionale e originale, ossia quando la generatività acquista una connotazione «sociale». La valutazione pedagogica del potenziale formativo deve prendere in considerazione, quindi, sia le capacità del soggetto (ad esempio: bisogni, interessi, attitudini, stili cognitivi, linguaggi), sia i livelli di stimolazione esterna (contesto familiare, cultura del contesto complessivo, livelli di equilibrio affettivo dell'ambiente di vita). Basta pensare, per chiarire, al soggetto iperdotato collocato in un ambiente di grave deprivazione culturale; o pensare al caso opposto (Tassi, 1993).

Da questo approccio alla prevenzione del bullismo/cyberbullismo, che si misura in un processo ecologico-sistemico e in relazione alla generatività sociale, maturano e si consolidano anche i tratti della personalità generativa che (oltre a essere resiliente, assertiva, riflessiva, tollerante verso l'incertezza, produttiva, persistente, creativa) riconosce e si prende cura dell'altro adattandosi, organizzandosi e progettando insieme al gruppo per rispondere ai bisogni del singolo e della società.⁶

Bibliografia

- Alberti R.E. e Emmons M.L. (2003), *Essere assertivi. Come imparare a farsi rispettare senza prevaricare gli altri*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- Alberti R.E. e Emmons M.L. (2008), *Your perfect right. Assertiveness and equality in your life and relationships*, 9th ed., Atascadero, CA, Impact.
- Amietta P.L., Fabbri D., Munari A. e Trupia P. (2011), *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*, Milano, FrancoAngeli.
- Baggio F. (2013), *Assertività e training assertivo. Teoria e pratica per migliorare le capacità relazionali dei pazienti*, Milano, FrancoAngeli.
- Casavecchia A. (2018), *Generatività sociale*, 10 ottobre, <http://generativita.it/it/approfondimenti/generativita-sociale> (consultato il 30 aprile 2020).
- Clocchiatti G. (2017), *Creatività per l'innovazione. Come produrre idee vincenti per migliorare la competitività*, Milano, FrancoAngeli.

⁶ Erikson indica due persone in cui la personalità generativa si è manifestata: Martin Luther King e Gandhi (Erikson, 1950; Erikson e Erikson, 1999).

- Consiglio dell'Unione europea (2018), *Progetto di conclusioni del Consiglio sul piano di lavoro per la cultura 2019-2022*, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13948-2018-INIT/it/pdf> (consultato il 30 aprile 2020).
- Contesini S. (2016), *La pratica riflessiva*, «Reflective Management — Formazione & Cambiamento, Rassegna trimestrale su teorie e pratiche dell'apprendimento», n. 4, <http://www.formazione-cambiamento.it/numeri/2016/4-reflective-management/87-gli-articoli/571-la-pratica-riflessiva> (consultato il 30 aprile 2020).
- Crispiani P. (2001), *Pedagogia Clinica*, Azzano San Paolo (BG), Junior.
- Erikson E.H. (1950), *Childhood and society*, London, W.W. Norton & Co.
- Erikson E.H. e Erikson J.M. (1999), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Citizenship Education at School in Europe — 2017*, Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Citizenship_education_Final-Report-2017-1.pdf (consultato il 30 aprile 2020).
- Giaccardi C. e Magatti M. (2014), *Generativi di tutto il mondo, unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Milano, Feltrinelli.
- Ginzburg N. (1962), *Le piccole virtù*, a cura di D. Scarpa, Torino, Einaudi.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C. e Tannini M. (2004), *Educare le life skills*, Trento, Erickson.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Tassi R. (1993), *Nozioni di educabilità e potenziale formativo*. In R. Tassi (a cura di), *Itinerari pedagogici*, Bologna, Zanichelli.
- WHO (1994), *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*, 2nd rev, World Health Organization. Division of Mental Health, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/6355> (consultato il 30 aprile 2020).

Capitolo 2

Il ruolo del referente scolastico per le iniziative contro il cyberbullismo e la progettualità inclusiva

Giorgina Di Ioia

Sommario

Il ruolo del docente con funzioni di referente per le iniziative contro il cyberbullismo, in ogni istituto scolastico, nell'ambito della propria autonomia, è quello di coordinare le diverse iniziative di prevenzione e contrasto dei fenomeni, sviluppando una progettualità con un approccio inclusivo; collaborando con le forze di polizia, i servizi minorili dell'amministrazione della giustizia, le associazioni e i centri di aggregazione giovanile sul territorio, enti locali, servizi territoriali; rispecchiando l'art. 4, comma 2, della Legge n. 71 del 29 maggio 2017 e le Linee di orientamento 2018. L'orientamento inclusivo invita a redigere una progettualità di prevenzione e contrasto dei fenomeni che abbia sempre un carattere educativo e mai punitivo, con compiti e responsabilità ben precisi, in riferimento alle competenze trasversali.

Parole chiave: referente cyberbullismo, formazione, progetto, protocollo.

Abstract

In every school, and within the exercise of its autonomy, the role of the teacher responsible for the actions against cyberbullying is to coordinate any initiatives preventing and contrasting this kind of phenomena, developing a planning with an inclusive approach; cooperating with the police forces, the juvenile services of the Administration of Justice, the associations and the local youth centres, the local agencies, the territorial services; in compliance with art. 4, paragraph 2 of Law No. 71 of 29 May 2017 and the guidelines 2018. The inclusive orientation encourages to draw up a planning for the prevention and contrast to the phenomena with an educational and never punitive aim, including precise tasks and responsibilities regarding transversal competencies.

Keywords: cyberbullying referent, training, project, protocol.

Il docente con funzioni di referente per le iniziative contro il cyberbullismo e la progettualità inclusiva nasce in risposta all'articolo 4, comma 2, della Legge n. 71 del 29 maggio 2017, che dispone l'adozione da parte del MIUR di Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo nelle scuole, sentito il Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità (DGMC). Le Linee di orientamento per il triennio 2017-2019 sono state redatte (aggiornando quelle promulgate nell'aprile del 2015) all'interno del Piano nazionale per l'educazione al rispetto, in data 27 ottobre 2017. Il dettato normativo attribuisce a una pluralità di soggetti compiti e responsabilità ben precisi, ribadendo il ruolo centrale della scuola, che è chiamata a realizzare azioni in un'ottica di *governance* diretta dal MIUR che includano

la formazione del personale, la partecipazione di un proprio referente per ogni autonomia scolastica, la promozione di un ruolo attivo degli studenti, nonché di ex studenti che abbiano già operato all'interno dell'istituto scolastico in attività di peer education, la previsione di misure di sostegno e di rieducazione dei minori coinvolti (L. 71/2017, art. 4, c. 2).¹

La figura del docente referente con competenze specifiche risulta centrale e diventa l'interfaccia con le forze di polizia, con i servizi minorili dell'amministrazione della giustizia, le associazioni e i centri di aggregazione giovanile sul territorio, per il coordinamento delle iniziative di prevenzione e contrasto del cyberbullismo (MIUR, 2017); ha il compito di motivare i colleghi e i genitori a prendere iniziative al fine di promuovere l'educazione all'uso consapevole della rete Internet, dei diritti e dei doveri legati all'utilizzo delle tecnologie informatiche, trasversale alle discipline del curriculum che può concretizzarsi tramite appositi progetti, aventi carattere di continuità tra i diversi gradi di istruzione ed elaborati singolarmente o in Rete, in collaborazione con enti locali, servizi territoriali, organi di polizia, associazioni ed enti.

Nell'ambito della promozione degli interventi finalizzati ad assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali,

¹ Con nota 27 ottobre 2017 prot. n. 5515, il MIUR comunica che sul sito www.noisiamopari.it è pubblicato il Piano nazionale per l'educazione al rispetto, finalizzato a promuovere in tutte le scuole d'Italia una serie di azioni educative e formative tese alla promozione dei valori sanciti dall'art. 3 della Costituzione. Attraverso l'approfondimento delle tematiche riportate nel Piano, le istituzioni scolastiche sono chiamate ad avviare azioni tese a coinvolgere studenti, docenti e genitori al rispetto delle differenze e al superamento dei pregiudizi. Fanno parte del Piano: le Linee Guida Nazionali Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione (art. 1, comma 16, L. 107/2015); le Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo nelle scuole (art. 4, L. 71/2017).

sociali del territorio, è compito del Dirigente scolastico definire le linee di indirizzo del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e del Patto di Corresponsabilità (DPR 235/07) affinché contemplino misure specificamente dedicate alla prevenzione del cyberbullismo. Le novità introdotte dalla Legge e i compiti affidati dalla stessa alle scuole comportano delle modifiche al Regolamento di Istituto e al Patto Educativo di Corresponsabilità, di cui al DPR n. 249/1998 (rispettivamente articolo 4, comma 1, e articolo 5-bis). Regolamento di Istituto e Patto Educativo di Corresponsabilità vanno integrati con specifici riferimenti a comportamenti di cyberbullismo e relative sanzioni disciplinari. Queste ultime devono essere proporzionate alla gravità degli atti compiuti. La scuola, nella persona del Dirigente scolastico, deve informare tempestivamente, qualora venga a conoscenza di atti di cyberbullismo che non si configurino come reato, i genitori dei minori coinvolti (o chi ne esercita la responsabilità genitoriale o i tutori) e attivare, nei confronti dello/ gli studente/i che ha/hanno commesso atti di cyberbullismo, azioni di carattere non punitivo ma educativo.²

Il Dirigente scolastico e il docente referente, insieme ai collaboratori per la prevenzione, devono garantire la massima informazione alle famiglie, relativamente a tutte le attività e iniziative intraprese, anche attraverso un'apposita sezione nel sito Web della scuola. Il docente referente può svolgere un importante compito di supporto al Dirigente scolastico per la revisione/stesura di Regolamenti (Regolamento d'Istituto, Patto Educativo di Corresponsabilità) di cui al DPR n. 249/1998 (rispettivamente articolo 4, comma 1, e articolo 5-bis), atti e documenti (PTOF, PdM, Rav) riferiti alla prevenzione e al contrasto del fenomeno del bullismo e cyberbullismo, coordinandosi anche con i docenti incaricati per le diverse funzioni strumentali³ nelle varie aree, al fine di una stesura dettagliata del *protocollo di prevenzione* (si veda il box 2.1) con i relativi riferimenti normativi da condividere con il Collegio dei docenti, che lo dovrà approvare, a cui seguirà la verifica e conferma del Consiglio d'Istituto, per promuovere l'educazione all'uso consapevole della rete Internet e ai diritti e doveri connessi all'utilizzo delle tecnologie informatiche, quale elemento trasversale alle diverse discipline curriculari, anche mediante la realizzazione di apposite attività progettuali aventi carattere di continuità, elabo-

² Il comma 1 dell'art. 5 prevede: «salvo che il fatto costituisca reato, in applicazione della normativa vigente e delle disposizioni di cui al comma 2, il Dirigente scolastico che venga a conoscenza di atti di cyberbullismo ne informa tempestivamente i soggetti esercenti la responsabilità genitoriale ovvero i tutori dei minori coinvolti e attiva adeguate azioni di carattere educativo».

³ Le funzioni strumentali al PTOF sono rappresentate da docenti di riferimento per aree specifiche di intervento considerate strategiche per la vita dell'Istituto; i docenti incaricati sono funzionali al PTOF, sono cioè risorse per la realizzazione delle finalità istituzionali della scuola in regime di autonomia e, per la propria area di intervento, svolgono attività di coordinamento, gestione e sviluppo (normativa di riferimento: CCNL 1998-2001, art. 28; CCNL 1998-2001, art. 37; CCNL 2002-2005, artt. 30 e 86 lett. e; CCNL scuola 2006/2009, art. 33).

rati da reti di scuole in collaborazione con enti locali. Il docente referente ha il compito di svolgere un ruolo di supporto per i docenti al fine di favorire scelte metodologiche, buone pratiche, progetti e strategie didattiche per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze trasversali, sociali e civiche, nel più ampio concetto di educazione alla cittadinanza attiva e globale, attraverso un processo inclusivo. Necessario diventa il confronto con l'esperto (counselor, pedagogo, psicologo scolastico) che si occuperà dello sportello ascolto al fine di individuare i disagi e condividere le strategie pedagogiche più adeguate.

Il referente scolastico per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del bullismo/cyberbullismo ha il compito di coordinare:

- il monitoraggio di prevenzione a inizio anno, per analizzare la situazione con un approccio globale;
- il monitoraggio per i casi particolari eventualmente individuati, al fine di una rieducazione nel contesto;
- il monitoraggio di valutazione degli interventi attuati;
- una educazione trasversale con attenzione al bullismo, base per conoscere il cyberbullismo;
- lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, necessarie all'esercizio di una cittadinanza digitale consapevole;
- interventi formativi, informativi e partecipativi di sensibilizzazione per docenti, genitori, collaboratori scolastici, studenti, studentesse, nonché di ex studenti che abbiano già operato all'interno dell'istituto scolastico in attività di *peer education*;
- azioni di rieducazione attraverso buone pratiche;
- percorsi e progetti che rispondano alla cultura della Rete e che sappiano integrare approcci legali, morali, sociali e curricolari per favorire il benessere di tutti gli studenti, in un'ottica di governance diretta dal MIUR orientata alla promozione di percorsi formativi inclusivi mediante la predisposizione di un curriculum attento alle diversità.

Il referente scolastico al fine di coordinare i lavori ha bisogno di redigere un progetto di massima, a inizio anno scolastico, che potrà subire variazioni a seconda delle situazioni che si presenteranno, ma che gli servirà da orientamento.

BOX 2.1

Esempio/schema del Protocollo di prevenzione, correlato di note e precisazioni utili alle diverse realtà scolastiche⁴

Progetto del referente scolastico per la prevenzione e contrasto del fenomeno del bullismo/cyberbullismo

Denominazione del progetto: «Prevenzione, valutazione e rieducazione pedagogica del bullismo e cyberbullismo»

Responsabile del progetto: Referente scolastico per le iniziative contro il cyberbullismo, prof./prof.ssa . . .

Obiettivi misurabili che si intendono perseguire, i destinatari a cui si rivolge, le finalità e le metodologie utilizzate. Rapporti con altre istituzioni.

Obiettivi generali:

- saper individuare i bisogni e i disagi degli alunni;
- saper riconoscere le problematiche e i disagi di genitori, docenti, collaboratori;
- sensibilizzare rispetto al fenomeno (alunni, docenti, collaboratori scolastici, genitori, nonni, tutor);
- formare tutti a riconoscere gli indicatori del bullismo/cyberbullismo e alla cultura della Rete;
- orientare i docenti verso le buone pratiche trasversali alla didattica;
- saper condurre il gruppo al «pensare positivo», con empatia, attraverso comportamenti e progetti costruttivi.

Destinatari: tutti gli alunni [Istituto di Istruzione Superiore/Istituto comprensivo]

Fasi del percorso:

Stilare un protocollo. Monitorare i bisogni e i disagi di alunni, insegnanti, collaboratori e genitori utilizzando un questionario online. Attivare corsi di formazione per docenti, collaboratori scolastici, genitori, nonni, tutor. Sensibilizzare gli alunni con assemblea d'Istituto a tema. Orientare i docenti verso le buone pratiche trasversali alla didattica con seminari, incontri, confronti. Redigere un documento di e-Policy con la piattaforma messa a punto da «Generazioni Connesse». Attivare lo sportello ascolto. Partecipare alle iniziative del territorio e seguire le linee guida e gli aggiornamenti del MIUR. Progettare eventuali percorsi rieducativi per le classi a rischio.

Descrivere l'arco temporale nel quale il progetto si attua, illustrare le fasi operative individuando le attività da svolgere in un anno finanziario separatamente da quelle da svolgere in un altro.

Durata [annuale/biennale/triennale]

Modalità organizzative:

Elaborazione e stesura dettagliata del protocollo di prevenzione e rieducazione con i relativi riferimenti normativi da condividere con il Collegio dei docenti, che lo dovrà approvare, a cui seguirà verifica e approvazione da parte del Consiglio d'Istituto. Revisione/stesura di Regolamenti (Patto Educativo di Corresponsabilità, Regolamento d'Istituto), di cui al DPR n. 249/1998 (rispettivamente articolo 4, comma 1, e articolo 5-bis), atti e documenti (PTOF, PdM, Rav) riferiti alla prevenzione e al contrasto del fenomeno del bullismo e cyberbullismo. Coordinamento con gli insegnanti che andranno a inserire nel piano di lavoro lezioni trasversali di prevenzione riferita a tutti gli studenti, o universale (Menesini, Nocentini e Palladino, 2017), area importante su cui investire per ridurre il rischio e promuovere risorse e resilienza a livello individuale, di classe e di scuola. Somministrazione di questionari online indirizzati a genitori, alunni e docenti; osservazione e valutazione del monitoraggio; elaborazione del documento di e-Policy, con il supporto e la formazione di «Generazioni Connesse»; iscrizione alla piattaforma Elisa (formazione in e-Learning per docenti referenti e il team); organizzazione dell'assemblea d'Istituto con i rappresentanti degli studenti, il Dirigente e con i docenti; attività sportive di prevenzione con gli insegnanti di scienze motorie. Attivazione dello sportello ascolto. Formazione specifica per genitori, personale ATA e docenti. Formazione per i docenti sulle buone pratiche e l'orientamento. Partecipazione alle iniziative del territorio e informazione continua sulle indicazioni del MIUR. Progettazione di eventuali percorsi rieducativi per le classi a rischio.

Risorse umane: [Indicare i profili di riferimento dei docenti, dei non docenti e dei collaboratori esterni che si prevede di utilizzare. Indicare i nominativi delle persone che ricopriranno ruoli rilevanti].

⁴ L'esempio di progetto è stato già redatto in forma simile e proposto dall'autrice al Collegio docenti per l'Istituto «M. Pagano» di Campobasso (Liceo Classico, Artistico, Scientifico), sede in cui è referente scolastico per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo.

Personale della scuola. Referente: prof./prof.ssa ... Collaboratori del Referente: prof.ri ... Esperti interni: ... Esperti esterni: ...

Costi per il personale: ...

Beni e servizi [Indicare le risorse logistiche e organizzative che si prevede di utilizzare per la realizzazione. Separare gli acquisti da effettuare per anno finanziario].

Spazi della scuola: ...

Spazi esterni: ...

Ore complessive: ...

Scheda contabile

Referente del progetto

Team dei docenti collaboratori

Esperti esterni

Esperti interni

Luogo e data

Il responsabile del progetto

Prof./Prof.ssa ...

Il *monitoraggio iniziale*⁵ che va indirizzato agli allievi, ai docenti, ai collaboratori scolastici e ai genitori servirà ad avere una fotografia dei bisogni per orientarsi nelle iniziative di prevenzione pedagogica e di rieducazione. Attuando un'azione a largo raggio si farà un primo passo verso la sensibilizzazione da parte dei vari attori che inizieranno a riflettere riguardo a: disagi, comportamenti a rischio e non, prevaricazioni in presenza e online, uso inadeguato e adeguato della Rete e dei cellulari.

Un *percorso di formazione per i docenti*, con un lavoro sulle buone pratiche trasversali, porterà alla sensibilizzazione verso il problema e alla consapevolezza di una didattica che può essere integrata da varie tecniche inclusive, utili a creare un buon clima di classe e ad agevolare il lavoro che sarà poi vissuto con maggiore consapevolezza dagli alunni. Il processo va anche supportato dallo *sportello ascolto*, finalizzato a riorientare l'adolescente in difficoltà, che prevede un massimo di tre-quattro incontri per studente, in genere sufficienti per consentirgli di focalizzare le soluzioni attuabili, riscoprire le proprie potenzialità inespresse, uscire dall'*impasse*

⁵ Riguardo agli strumenti al fine del monitoraggio iniziale, vengono segnalati: «Come vivo la scuola — Item e schede operative», «Il colloquio e lo Sportello ascolto a scuola: strumento e strategia anti-bullismo», «Esempio di alleanza educativa», «Questionario per alunni e griglie valutative», «Questionario di valutazione per insegnanti e griglie valutative», «Questionario anonimo per insegnanti e griglie valutative» (Di Ioia, *Prevenzione e valutazione pedagogica del bullismo*, EricksonLIVE, 2011).

che in alcuni momenti della vita causa passività e sofferenza, trasformare il conflitto in atteggiamento propositivo al cambiamento.

Il colloquio che si svolge all'interno dello sportello d'ascolto non ha fini terapeutici ma di counseling, per aiutare il/la ragazzo/a a individuare i problemi e le possibili soluzioni, collaborando con gli insegnanti in un'area psicopedagogica di intervento integrato, promuovendo l'instaurarsi di una relazione privilegiata e significativa, sede di reale ascolto e apprendimento. Rappresenta un'occasione di avvicinamento a una preziosa figura di aiuto, che offre nel corso dell'anno scolastico la possibilità di sperimentare il valore della riflessione guidata, che permette di ridurre la confusione, ristabilire ordini di priorità sulla base dei valori del ragazzo, focalizzare le proprie esigenze, tenendole separate dalle pressioni di tipo sociale cui l'adolescente è sensibile. Le attività di ascolto rivolte ai genitori, invece, hanno come finalità il potenziamento delle capacità genitoriali e delle abilità comunicativo-relazionali con i figli e nel confronto scuola-famiglia. Oltre ai colloqui individuali, lo sportello dell'Istituto può prevedere, su richiesta dei docenti, ampio spazio dedicato all'incontro delle classi, gestito con la tecnica del circle-time e del role-taking, allo scopo di costruire insieme una realtà in cui prendere coscienza di sé, dell'altro da sé e apertamente discutere dei propri vissuti, delle emozioni e delle problematiche tipiche dei ragazzi, fra cui il bullismo (Di Ioia, 2011, pp. 41-42).

I referenti d'istituto per la prevenzione e il contrasto al bullismo e cyberbullismo (con il supporto del team):

- coordinano e promuovono iniziative di informazione, di sensibilizzazione e di prevenzione del fenomeno del bullismo e cyberbullismo, rivolte alle famiglie, agli studenti e al personale scolastico, coinvolgendo, possibilmente, anche enti, associazioni, forze dell'ordine presenti sul territorio (attraverso progetti d'Istituto, corsi di formazione, seminari, dibattiti, finalizzati all'educazione e all'uso consapevole della rete Internet);
- promuovono attività progettuali connesse all'utilizzo delle tecnologie informatiche, aventi carattere di continuità tra i diversi gradi di istruzione, o progetti elaborati da reti di scuole, in collaborazione con enti locali, organi di polizia, associazioni e altri enti;
- curano rapporti di rete fra scuole per eventuali convegni/seminari/corsi e per la giornata mondiale sulla sicurezza in Internet, il «Safer Internet Day»;
- attivano una e-Policy, con il supporto di «Generazioni Connesse»;
- aggiornano la documentazione, i format, i questionari;
- coordinano le attività di informazione sulle sanzioni previste dal Regolamento d'Istituto nei casi di cyberbullismo, navigazione online a rischio e sulle responsabilità di natura civile e penale, anche con eventuale affiancamento di genitori e studenti.

Formazione specifica del docente referente

Il docente referente viene individuato «preferibilmente tra i docenti che posseggano competenze specifiche e abbiano manifestato l'interesse ad avviare un percorso di formazione specifico» (MIUR, 2015, p. 3). Le conoscenze e le competenze, evidenziate già in una nota nelle Linee di orientamento 2015, sono relative a:

aspetti psicologici, sociali e giuridici dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo; potenzialità, criticità e pericoli del mondo virtuale; regole di base della comunicazione e del comportamento sul Web (netiquette, norme sulla privacy digitale); strategie per l'osservazione, la rilevazione precoce dei segnali precursori dei comportamenti a rischio e per la creazione di ambienti di apprendimento facilitanti attraverso le metodologie della peer education, del cooperative learning, del learning by doing e per la progettazione di interventi didattici finalizzati all'inclusione e alla convivenza civile anche attraverso l'utilizzo delle ICT e di principali servizi di networking (MIUR, 2015, p. 23).⁶

Nelle Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo aggiornate (2017-2019), «ai docenti referenti, così come ai Dirigenti scolastici, non sono attribuite nuove responsabilità o ulteriori compiti, se non quelli di raccogliere e diffondere le buone pratiche educative, organizzative e azioni di monitoraggio, favorendo così l'elaborazione di un modello di e-Policy d'istituto», con il supporto di «Generazioni Connesse». Tuttavia, al fine assicurare a tutti i soggetti coinvolti in azioni di prevenzione del cyberbullismo strumenti utili per conoscere e attivare azioni di contrasto al fenomeno, il MIUR ha elaborato la piattaforma Elisa (formazione in e-Learning per docenti referenti e il team). Tale azione è stata rafforzata dalle iniziative previste dal Piano Integrato di cui all'art. 3 della L. 71/2017 nonché dalle iniziative intraprese sia dagli Uffici Scolastici Regionali che dalle istituzioni medesime (MIUR, 2017, p. 10).

⁶ «I percorsi formativi da organizzare presso i CTS in modalità *blended* (e/o altro) dovranno essere inseriti nel Piano annuale di aggiornamento delle istituzioni scolastiche e puntare a far acquisire le conoscenze e le competenze» (MIUR, 2015, p. 23, nota 25).

BOX 2.2

Esempio di protocollo per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e cyberbullismo⁷

Istituto Comprensivo/Scuola ...

Protocollo per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e cyberbullismo

Approvato dal Collegio dei Docenti nella seduta del ...

Adottato dal Consiglio d'Istituto nella seduta del ...

Premessa

Il Protocollo è un documento redatto per rispondere in modo esplicito al dettato normativo che attribuisce a una pluralità di soggetti compiti e responsabilità ben precisi, ribadendo il ruolo centrale della Scuola, chiamata a realizzare azioni in un'ottica di governance diretta dal MIUR (art. 4, c. 2, della Legge n. 71 del 29 maggio 2017) che includa la formazione del personale scolastico, degli allievi, delle famiglie al fine di monitorare situazioni a rischio, individuare modalità per prevenire, affrontare e contrastare il fenomeno del bullismo e cyberbullismo, che deve essere conosciuto e combattuto in tutte le forme, secondo un approccio ecologico-sistemico e in un processo altamente educativo, così come previsto:

- dagli artt. 3, 33, 34 della Costituzione Italiana;
- dalla Direttiva MIUR n.16 del 5 febbraio 2007 recante «Linee di indirizzo generali e azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo»;
- dalla direttiva MPI n. 30 del 15 marzo 2007 recante «Linee di indirizzo e indicazioni in materia di utilizzo di telefoni cellulari e di altri dispositivi elettronici durante l'attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari, dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti»;
- dalla direttiva MPI n. 104 del 30 novembre 2007 recante «Linee di indirizzo e chiarimenti interpretativi e applicativi in ordine alla normativa vigente posta a tutela della privacy con particolare riferimento all'utilizzo di telefoni cellulari o di altri dispositivi elettronici nelle comunità scolastiche allo scopo di acquisire e/o divulgare immagini, filmati o registrazioni vocali»;
- dalla direttiva MIUR n.1455/06 MIUR, Aprile 2015, o per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo;
- dal DPR 249/98 e 235/2007 recante «Statuto delle studentesse e degli studenti»;
- dagli artt. 581, 582, 594, 595, 610, 612, 635 del codice penale;
- dagli artt. 2043, 2047, 2048 del codice civile;
- dalla Legge 29 maggio 2017, n. 71;
- dalle Nuove linee di orientamento MIUR, Ottobre 2017, per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo.

L'Istituto/La scuola ... rispecchiando la normativa vigente attiva un approccio inclusivo e invita i diversi soggetti a prevedere una progettualità che abbia sempre un carattere educativo e mai punitivo. Vengono quindi attribuiti compiti e responsabilità ben precisi. Alunni, famiglie, docenti e tutto il personale scolastico attivo nell'Istituto si impegnano a segnalare al Dirigente scolastico i casi di bullismo e cyberbullismo di cui sono a conoscenza, anche se presunti, in modo da attivare tutte le procedure di verifica necessarie. Nella scuola intesa come comunità educante (CCNL 2018) chiunque (docente o personale ATA) ha titolo a intervenire per arginare e/o segnalare comportamenti a rischio o non consoni all'istituzione scolastica.

Ruoli e responsabilità

Il Dirigente scolastico:

- definisce le linee di indirizzo del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, rispettando le novità introdotte dall'art. 5 della Legge 71/2017 e i compiti affidati dalla stessa alle scuole che comportano delle modifiche al Regolamento di Istituto e al Patto Educativo di Corresponsabilità (DPR 235/07) affinché contemplino misure specificamente dedicate alla prevenzione

⁷ L'esempio di protocollo è stato redatto dall'autrice in forma simile a quello proposto al Collegio docenti per l'Istituto «M. Pagano» di Campobasso (Liceo Classico, Artistico, Scientifico), sede in cui è referente scolastico per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo.

del cyberbullismo (il comma 1 dell'art. 5 prevede: «salvo che il fatto costituisca reato, in applicazione della normativa vigente e delle disposizioni di cui al comma 2, il Dirigente scolastico che venga a conoscenza di atti di cyberbullismo ne informa tempestivamente i soggetti esercenti la responsabilità genitoriale ovvero i tutori dei minori coinvolti e attiva adeguate azioni di carattere educativo»; MIUR, 2017);

- individua attraverso il Collegio dei Docenti il/la referente per la prevenzione e il contrasto al bullismo e cyberbullismo e il team (composto di almeno tre docenti);
- attiva specifiche intese con i servizi territoriali (servizi alla salute, servizi sociali, forze dell'ordine) in grado di fornire supporto specializzato e continuativo ai minori coinvolti;
- assicura la massima informazione alle famiglie di tutte le attività e iniziative intraprese (anche attraverso una sezione dedicata sul sito Web della scuola);
- informa tempestivamente, salvo che il fatto costituisca reato, qualora venga a conoscenza di atti di cyberbullismo, i soggetti esercenti la responsabilità genitoriale e attiva adeguate azioni di carattere educativo;
- denuncia all'autorità giudiziaria anche solo sulla base di un sospetto (il codice parla di casi che «possono» presentare i caratteri di un delitto procedibile d'ufficio) in quanto sta solo alla funzione giudiziaria stabilire la veridicità del fatto e la natura dolosa o accidentale del caso.

Il team ha l'impegno di:

- una formazione continua e indirizzare i colleghi, collaborando con il Dirigente, alla formazione (esempi: progetto Elisa – Formazione in e-Learning degli Insegnanti sulle Strategie Antibullismo; progetto «Generazioni Connesse», percorso guidato che consente di riflettere su tematiche legate alla sicurezza online e all'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica)
- usufruire di strumenti, materiali e incontri di formazione;
- dotarsi di una policy di e-Safety (un documento autoprodotta dalla scuola, sulla base dell'indice ragionato messo a disposizione da «Generazioni Connesse», sito del progetto Safer Internet Center per l'Italia, volto a descrivere una nuova visione del fenomeno della Rete, le norme comportamentali e le procedure per l'utilizzo delle TIC in ambiente scolastico, le misure per la prevenzione e quelle per la rilevazione e gestione delle problematiche connesse a un uso non responsabile delle tecnologie digitali) riconosciuta dal MIUR.

Il Collegio dei docenti:

- propone lo sportello ascolto, condotto da personale specializzato (psicologi, pedagogisti, counselor), che ha il compito di collaborare con il team per la prevenzione contro il bullismo e cyberbullismo e tutto il personale scolastico;
- promuove scelte didattiche e educative, anche in collaborazione con altre scuole in Rete, per la prevenzione del fenomeno del bullismo e cyberbullismo;
- prevede all'interno del PTOF corsi di aggiornamento e formazione in materia di cittadinanza digitale e di prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo per genitori, docenti e personale ATA;
- programma all'interno del PTOF attività progettuali e azioni culturali e educative rivolte agli studenti, per promuovere l'acquisizione delle competenze necessarie all'esercizio di una cittadinanza digitale consapevole;
- coinvolge, nella prevenzione e contrasto al fenomeno del bullismo e cyberbullismo, tutte le componenti della comunità scolastica, in particolare quelle che operano nell'area della prevenzione e rieducazione.

Il Consiglio d'Istituto:

- approva e adotta il Regolamento per la prevenzione e il contrasto al bullismo e cyberbullismo;
- si pronuncia sulle sanzioni— previa verifica della sussistenza di elementi concreti e precisi dai quali si evinca la responsabilità disciplinare dello studente — qualora a scuola si verificano azioni di bullismo e/o casi di diffusione a terzi di foto/audio/video in violazione delle norme sulla privacy.

Il docente referente per la prevenzione e il contrasto al bullismo e cyberbullismo (con il supporto del team):

- coordina e promuove iniziative di informazione, di sensibilizzazione e di prevenzione del fenomeno del bullismo e cyberbullismo, rivolte alle famiglie, agli studenti e al personale scolastico, coinvolgendo, possibilmente, anche enti, associazioni, forze dell'ordine presenti sul territorio, attraverso progetti d'Istituto, corsi di formazione, seminari, dibattiti, finalizzati all'educazione e all'uso consapevole della rete Internet;
- si attiva per la somministrazione di questionari indirizzati a genitori, alunni e docenti (anche attraverso piattaforme online), finalizzati al monitoraggio, che possano fornire una fotografia della situazione e consentire una valutazione oggettiva dell'efficacia degli interventi attuati;
- promuove attività progettuali connesse all'utilizzo delle tecnologie informatiche, aventi carattere di continuità tra i diversi gradi di istruzione, o progetti elaborati da reti di scuole, in collaborazione con enti locali, organi di polizia, associazioni ed enti;
- cura rapporti di rete fra scuole per eventuali convegni/seminari/corsi e per la Giornata mondiale sulla sicurezza in Internet, il «Safer Internet Day»;

- promuove la dotazione del proprio Istituto di una e-Policy, con il supporto di «Generazioni Connesse»;
- aggiorna, coadiuvato dal team, la documentazione, i format, il monitoraggio, il sito Web;
- coordina le attività di informazione/formazione sulle sanzioni previste dal Regolamento d'Istituto nei casi di bullismo/cyberbullismo, navigazione online a rischio, sulle responsabilità di natura civile e penale, indirizzate a studenti, docenti, genitori, collaboratori scolastici;
- supporta il Dirigente scolastico nella revisione/stesura di Regolamenti, atti e documenti;
- raccoglie e diffonde buone pratiche.

Il Consiglio di classe il/la docente:

- favorisce un clima collaborativo all'interno della classe, promuovendo l'integrazione, la cooperazione e l'aiuto tra pari;
- pianifica attività didattiche e/o integrative per il coinvolgimento attivo e collaborativo degli studenti e l'approfondimento di tematiche finalizzate alla riflessione e alla presa di coscienza di valori di convivenza civile quali il rispetto, l'uguaglianza e la dignità;
- nelle relazioni con le famiglie propone progetti di educazione alla legalità e alla cittadinanza attiva.

Il/la docente che sospetta stia accadendo qualcosa tra gli alunni della propria classe, riferibile a un episodio di disagio, può:

- condividere con il/la referente per il cyberbullismo, il team e il/la Dirigente quanto ha osservato e valutare insieme possibili strategie;
- avvisare il Consiglio di classe;
- sondare il clima di classe, ascoltando i ragazzi e monitorando ciò che accade.

Qualora, invece, il/la docente abbia certezza che stia accadendo qualcosa tra gli alunni della propria classe, riferibile a un episodio di bullismo o cyberbullismo, deve avvisare immediatamente il Dirigente scolastico che denuncia all'autorità giudiziaria anche solo sulla base di un sospetto e, a seguire, in base ai fatti accaduti si proseguirà con accertamenti, eventuale rieducazione, convocando il Consiglio di classe e il Consiglio d'Istituto, per valutare insieme possibili strategie, con un monitoraggio accurato da condividere con le figure genitoriali e la supervisione di un esperto esterno.

I genitori

I genitori hanno il compito di informarsi/formarsi sul fenomeno e fare prevenzione assicurando ai propri figli le corrette impostazioni di privacy su tutti i dispositivi a cui hanno accesso e, nel caso ci siano sospetti, hanno il dovere di informare la scuola (un docente di classe, il referente per il bullismo e il cyberbullismo, il/la Dirigente) per avviare un proficuo scambio di informazioni. I genitori possono anche rivolgersi alla help-line di Telefono Azzurro al numero 1.96.96 o consultare la sezione dedicata al bullismo e al cyberbullismo del sito Web della scuola.

La Legge 71/2017 indica per la prima volta tempi e modalità per richiedere la rimozione di contenuti ritenuti dannosi per i minori. Il genitore o soggetto esercente la responsabilità genitoriale o il minore (che abbia compiuto 14 anni), vittima di cyberbullismo, può chiedere al gestore del sito Internet o del social media o al titolare del trattamento di oscurare, rimuovere o bloccare i contenuti diffusi in Rete. Se non vi provvedesse entro 48 ore, l'interessato può rivolgersi al Garante della privacy che interverrà direttamente entro le successive 48 ore, ai sensi degli articoli 143 e 144 del Codice della privacy (<https://www.garanteprivacy.it/cyberbullismo>). La Legge, inoltre, introduce come strumento di intervento preventivo l' *ammonimento del Questore* (qualora non si ravvisino reati e non sia stata formalizzata querela o non sia stata presentata denuncia), che, sulla falsariga di quanto già è previsto per lo stalking, inviterà il cyberbullo a non ripetere gli atti vessatori. Insieme al minore sarà convocato anche un genitore, il quale dovrà avere la consapevolezza che gli effetti dell'ammonimento cessano al compimento della maggiore età. La responsabilità dell'atto di cyberbullismo è in capo alla persona che ha commesso l'illecito, se ultraquattordicenne, e può anche essere di carattere penale; al di sotto della soglia dei 14 anni, lo stesso non è imputabile, ma è possibile chiedere il risarcimento dei danni cagionati a chi riveste la responsabilità genitoriale (di cui al comma 1 dell'art. 2048 c.c.: *culpa in vigilando e in educando*). Accade che la responsabilità dei danni conseguiti a episodi di cyberbullismo spesso sia individuata in più soggetti, ai sensi dell'art. 2055 c.c. «responsabilità solidale»; in questa fattispecie sono stati spesso coinvolti anche i genitori, che hanno il dovere morale di: partecipare attivamente alle azioni di formazione/informazione istituite dalla scuola; essere attenti ai comportamenti dei propri figli e vigilare sull'uso delle tecnologie da parte dei ragazzi, con particolare attenzione ai tempi, alle modalità; collaborare secondo quanto previsto dal Patto di corresponsabilità; conoscere il Regolamento disciplinare d'Istituto e le sanzioni previste dal protocollo — parte integrante del regolamento d'Istituto — nei casi di cyberbullismo e navigazione online a rischio.

Gli alunni

Gli alunni, oltre a rispettare il regolamento scolastico che vieta (se non per esclusive finalità scolastiche) l'utilizzo degli smartphone, devono essere sensibilizzati a un uso responsabile della Rete (sia per motivi di studio e ricerca, sia come mezzo per restare in contatto con i propri compagni) e diventare capaci di gestire le relazioni digitali e sociali, che instaurano anche fuori da scuola, per una cittadinanza attiva e consapevole. Il Quadro comune di riferimento europeo delle Competenze Digitali (DIGCOMP) individua, tra le principali aree di competenza, proprio quella della sicurezza, intesa come

protezione personale, protezione dei dati, protezione dell'identità digitale, misure di sicurezza e uso sicuro e sostenibile. È evidente che una maggiore competenza «tecnica» aiuta a proteggere sé e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali, ma non basta. Questa competenza deve essere inserita in un percorso più ampio sulla conoscenza di sé, sulle emozioni, sull'affettività, sulle dinamiche nelle relazioni sociali, sulla cittadinanza e sulla consapevolezza delle norme di comportamento. L'obiettivo potrà essere raggiunto solo se gli interventi formativi vedranno la partecipazione e la collaborazione dei giovani internauti che, nonostante siano quasi perennemente interconnessi, appaiono sempre più soli e spesso incapaci di gestire la complessità del Web, che può distruggere una reputazione nell'arco di poche ore e sviluppare disagi, patologie, comportamenti asociali e devianze.

Coinvolti nella progettazione e nella realizzazione delle iniziative scolastiche, al fine di favorire un miglioramento del clima, dopo opportuna formazione, potranno operare come tutor per altri studenti. Nello specifico, la Legge 71 individua nell'educazione tra pari uno strumento privilegiato per veicolare informazioni e buone pratiche. Le esperienze di peer education rappresentano una grande risorsa e tanti sono gli esempi di come i ragazzi siano abili a intercettare atti di cyberbullismo anche quando il problema si sta verificando tra studenti di istituti scolastici differenti e/o in contesti extrascolastici. Gli alunni sono gli attori principali del benessere della comunità scolastica e sono tenuti pertanto a segnalare agli organi preposti (Dirigente scolastico, referente del bullismo/ cyberbullismo, psicologo/pedagogista/counselor della scuola, docenti, ecc.) eventuali atti di bullismo e cyberbullismo di cui sono a conoscenza, consapevoli del fatto che verrà garantita loro la riservatezza di quanto comunicato.

Il collaboratore scolastico

Il collaboratore scolastico, nell'ambito delle mansioni attinenti al profilo professionale, svolge servizio di sorveglianza nei locali della scuola collaborando con il personale docente per assicurare il miglior svolgimento organizzativo di tutti i momenti della giornata scolastica e vigilando sugli alunni a loro affidati nei casi di momentanea assenza del docente, per particolari esigenze e necessità. Pertanto deve avere una informazione-formazione circa il fenomeno del bullismo/cyberbullismo, conoscere gli indicatori a rischio e le responsabilità.

Indicatori del fenomeno

Il bullo è:

- un debole;
- «un primitivo delle relazioni umane»;
- un ragazzo che non ha imparato a dialogare con gli altri;
- colui che ha difficoltà ad ascoltare il proprio interlocutore, di capire le sue ragioni e di sentire le sue emozioni;
- a volte un ragazzo che va male a scuola.

Caratteristiche del bullismo e indicatori

Il bullismo presenta le seguenti *caratteristiche di base*:

- *intenzionalità*: il bullo vuole, non per caso, ma intenzionalmente, provocare un danno alla vittima;
- *persistenza*: non si tratta di episodi isolati ma ripetuti da parte del bullo nei confronti di un particolare compagno;
- *disequilibrio*: interazione asimmetrica tra il bullo e la vittima; c'è uno squilibrio di potere e di prestigio tra i due attori del dramma (il bullo che agisce e la vittima che non è in grado di difendersi);
- *comportamento di attacco*: perpetrato con modalità di tipo diretto, cioè fisico (botte, pugni, calci, ecc.) o verbale (offese, minacce), e con modalità di tipo psicologico indiretto (esclusione, diffamazione).

Possiamo definire i principali *ruoli* dei protagonisti di un atto di bullismo:

- *bullo*: prende attivamente l'iniziativa;
- *vittima*: subisce il bullismo;
- *aiutante*: seguace del bullo;
- *sostenitore*: incita e guarda;
- *difensore*: prende le difese della vittima;
- *esterno*: cerca di rimanere fuori.

Il bullismo si presenta nelle seguenti *forme*.

Dirette:

- verbali (offese, minacce, ecc.);
- fisiche (calci, schiaffi, ecc.).

Indirette:

- verbali (calunnie, dicerie, ecc.);
- non verbali (gesti, lettere offensive, isolamento).

In base a comportamenti ripetuti nel tempo possiamo definire alcuni *indicatori specifici*.

Forma diretta di tipo verbale:

- prendere in giro, rimproverare, intimidire, ecc.;
- minacciare, mettere in ridicolo, provocare, ecc.;
- comandare, ingiuriare, offendere. ecc.

Forma diretta di tipo fisico:

- picchiare, tirare i capelli, dare calci e pugni, ecc.;
- rinchiudere in una stanza, spingere, graffiare, ecc.;
- danneggiare le cose altrui, ecc.

Forme indirette di tipo verbale:

- calunnie, dicerie, bugie, linguaggio allusivo, ecc.;
- telefonate offensive.

Forme indirette di tipo non verbale:

- manipolare o danneggiare rapporti di amicizia;
- escludere e isolare;
- fare gesti rudi e smorfie;
- inviare biglietti o lettere offensive.

(Tratto da Di Ioia, 2011)

Caratteristiche del cyberbullismo e indicatori

Il *cyberbullismo* si distingue in otto tipologie, differenti per la modalità attraverso la quale si manifestano e lo «spazio», o contesto virtuale, in cui si inseriscono.

- *Flaming*: messaggi violenti e volgari mirati a suscitare una lite online.
- *Harassment*: dall'inglese «molestia», invio ripetuto di messaggi offensivi, scortesi e insultanti con l'obiettivo di ferire qualcuno.
- *Cyberstalking*: invio ripetuto di messaggi che includono esplicite minacce fisiche, al punto che la vittima arriva a temere per la propria incolumità.
- *Denigrazione*: parlare di qualcuno online, inviare o pubblicare pettegolezzi, dicerie crudeli o foto compromettenti per danneggiare la reputazione della vittima o le amicizie.
- *Outing estorto*: registrazione delle confidenze raccolte all'interno di un ambiente privato, creando un clima di fiducia, e poi inserite integralmente in un blog pubblico.
- *Impersonificazione*: violare l'account di qualcuno, farsi passare per questa persona e inviare messaggi per dare una cattiva immagine della stessa, crearle problemi o pericoli e danneggiarne la reputazione o le amicizie.
- *Esclusione*: escludere deliberatamente una persona da un gruppo online (come una lista di amici) per ferirla.
- *Sexting*: invio di messaggi via smartphone e Internet, corredati da immagini a sfondo sessuale (si veda <https://www.rizzolieducation.it/risorse/cittadinanzadigitale/bullismo-e-cyberbullismo>).
- Ulteriori comportamenti previsti dalla legge 71/2017 e aggiornamenti.

I docenti di tutta la scuola o dell'Istituto frequenteranno corsi informativi/formativi e stabiliranno le regole preventive implicite o esplicite ragionate con gli alunni da veicolare in modo chiaro, in riferimento all'età e con varie metodologie e argomenti trasversali alle discipline (si veda *Cosa può fare l'insegnante* in Di Ioia, 2011), immaginando un patto d'aula condiviso, riflessivo, che potrà essere una sorta di vademecum antibullismo e anticiberbullismo (a tal proposito risultano interessanti gli spunti di riflessione e i suggerimenti per navigare nel Web con le dovute cautele al fine di raggiungere un equilibrio tra innovazione e rispetto dei principi di tutela e salvaguardia reciproca, in G. Tammaro, 2019), in cui verranno evidenziati, in un approccio curricolare condiviso, alcuni concetti, quesiti e comportamenti fondamentali:

- i bisogni che portano l'individuo a commettere atti di bullismo e cyberbullismo;
- come aiutare le vittime, i bulli, i cyberbulli, gli astanti;
- perché non partecipare alle prepotenze;
- cosa porta a chiedere aiuto;
- perché non si deve accettare la sofferenza in modo passivo o far finta di nulla;
- quando e come denunciare atti di prepotenza;
- come cercare di difendere i compagni a cui vengono creati disagi evidenti o mascherati;
- perché non assecondare e appoggiare chi fa vessazioni;
- perché è importante evitare di isolare un compagno/una compagna;
- perché è fondamentale non condividere video o foto in cui sono presenti atti di bullismo/cyberbullismo, ma segnalarli e chiederne la rimozione;
- perché invitare gli amici a non diffondere i contenuti o commentare video e foto offensive;
- quali conseguenze può avere non rispettare le regole;
- come star bene a scuola e nella società.

Procedure scolastiche in caso di atti di bullismo e di cyberbullismo

In base a quanto stabilito dallo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, le sanzioni sono sempre temporanee, proporzionate alla infrazione disciplinare e ispirate al principio di gradualità, nonché, per quanto possibile, al principio di riparazione del danno. Esse tengono conto della situazione personale dello studente, della gravità del comportamento e delle conseguenze che da esso derivano. La scuola adotta sanzioni disciplinari educative e mai punitive che possono variare, a seconda della gravità dei fatti accertati:

- nota disciplinare (con rilevanza ai fini dell'attribuzione del voto di comportamento, che deve avere carattere descrittivo e non accusatorio);
- convocazione e colloquio con i genitori dell'alunno/a o alunni coinvolti;
- intervento al gruppo classe con l'obiettivo di sviluppare l'empatia e la capacità di dialogo;
- diritto a partecipare ad attività complementari ed extrascolastiche, con particolari regole educative;
- attività risarcitorie di natura sociale e culturale;
- eventuale segnalazione alle autorità competenti.

Quando si viene a conoscenza di un atto che potrebbe essere configurabile come cyberbullismo/bullismo, ne consegue l'informazione immediata al Dirigente scolastico, che non può ometterne denuncia all'autorità giudiziaria.

Stabilire i confini nei vissuti di disagio è per gli insegnanti un compito estremamente difficile, pertanto si procede per gradi e adeguandosi alle situazioni che si presenteranno di volta in volta, seguendo degli indicatori di orientamento come quelli elencati a seguire.

Prevenzione

Le strategie di prevenzione e di contrasto al cyberbullismo/bullismo è per la scuola una priorità. Nel favorire opportune azioni educative e pedagogiche, la scuola promuove la conoscenza del fenomeno e la diffusione delle regole basilari della comunicazione efficace e del comportamento sul Web, attraverso un monitoraggio (per alunni, docenti, genitori, personale scolastico) e attività trasversali alla didattica/progetti, che verranno esplicitamente delineati, come negli esempi a seguire.

Elenco dei progetti di prevenzione e contrasto messi in atto dalla Scuola/Istituto [Alcuni esempi]:

- «Prevenzione pedagogica dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo» (coinvolge l'intero Istituto);
- «Disagio e cyberbullismo: conoscere i confini per educare»;
- Progetto ELISA (formazione in e-Learning per docenti, referente cyberbullismo/bullismo e il team);
- «Generazioni Connesse» (coinvolge l'intero Istituto, è un percorso guidato che consente di riflettere su tematiche legate alla sicurezza online e all'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica; di usufruire di strumenti, materiali e incontri di formazione; dotarsi di una policy di e-Safety riconosciuta dal MIUR);
- EI-PASS: certificazioni informatiche (coinvolge l'intero Istituto e il territorio);
- Sportello ascolto (coinvolge l'intero Istituto);
- Educazione alla cittadinanza consapevole (coinvolge l'intero Istituto e il territorio).

Osservazione e ascolto dei fatti

Qualora dovessero presentarsi dei disagi (non configurabili come reato), anche attraverso il monitoraggio per il cyberbullismo/bullismo, si procederà alla raccolta di informazioni, aiutati anche dall'esperto che condurrà lo Sportello ascolto a scuola.

In questa fase sarà importante astenersi dal formulare giudizi; sarà necessario creare un clima di empatia, di solidarietà e di disponibilità al confronto che permetta un'oggettiva raccolta di informazioni da condividere con il Dirigente, il Consiglio di classe, il/la referente, il/la pedagoga, il/la counselor, lo/la psicologo/a della scuola e con i genitori.

Valutazione oggettiva del disagio

Dall'osservazione e dall'ascolto dei disagi (non configurabili come reato) si passerà alla valutazione oggettiva delle strategie educative specifiche da intraprendere, in linea con i recenti studi e le ricerche sulle buone pratiche da condividere con il Dirigente, il Consiglio di classe, il/la referente, il/la pedagoga, il/la counselor, lo/la psicologo/a della scuola e con i genitori.

Prevenzione del disagio

Per prevenire il disagio scolastico (con i conseguenti comportamenti a rischio) è indispensabile distinguerlo dal fenomeno di bullismo/cyberbullismo attraverso alcuni indicatori specifici e quindi sapere (in sintesi) che trattasi di un aspetto del disagio giovanile, il quale può manifestarsi con varie modalità, tra cui comportamenti di disturbo in classe, iperattività, irrequietezza; difficoltà di apprendimento, di attenzione, di inserimento nel gruppo; scarsa motivazione, basso rendimento, abbandono, dispersione scolastica. Il disagio scolastico, correlato anche a variabili personali, familiari, ambientali, va analizzato e monitorato nella situazione di partenza, all'inizio dell'anno scolastico, quando si lavorerà per creare un buon clima di classe. Qualora si evidenziassero eventuali difficoltà relazionali/emozionali (tali da determinare una situazione di circolarità, che potrebbe acuire il vissuto di disagio rendendo difficile la definizione dei confini causali), si cercherà di rafforzare le competenze, le attitudini e i comportamenti che promuovono il benessere.

Azione rieducativa per atti di bullismo/cyberbullismo

Nel momento in cui la scuola dovrà intraprendere un'azione rieducativa, previa denuncia all'autorità giudiziaria e/o ammonimento del Questore, per atti di bullismo/cyberbullismo, si procederà seguendo un progetto rispetto al caso specifico in un approccio ecologico-sistemico.

In questa fase sarà importante creare un clima inclusivo, accogliente, evitando che la vittima si possa sentire responsabile, e bisognerà porre attenzione ai bisogni del bullo nonché degli astanti.

Sarà fondamentale portare il bullo/cyberbullo allo svolgimento di azioni positive e a un intervento sul gruppo classe per sviluppare l'empatia, l'educazione alle emozioni e all'autocontrollo; sarà necessario stabilire delle regole e consolidare la consapevolezza delle conseguenze rispetto alla violazione del patto d'aula (che si traducono nel disagio e quindi nel non star bene a scuola); si sentirà il bisogno di sviluppare le abilità di dialogo, di comunicazione assertiva e di negoziazione.

Monitoraggio e rinforzo delle strategie educative per atti di bullismo/cyberbullismo

Il rinforzo del percorso educativo all'interno della classe dovrà avere come focus l'esplicitazione del conflitto, con un monitoraggio di autovalutazione. Il gruppo classe potrà diventare un luogo per imparare a stare nelle relazioni, affrontandone gli aspetti problematici, offrendo strumenti e modalità per sviluppare un'alfabetizzazione emotiva e socio-relazionale. Per avere successo, la strategia antibullismo/anticyberbullismo dovrà svilupparsi in un contesto di valori condivisi. Il recupero potrà avvenire solo attraverso l'intervento educativo sinergico delle agenzie preposte alla loro educazione e, quindi, famiglia, scuola, istituzioni.

Bibliografia

Comunicazione Ministeriale n. 8 del 6/3/2013, «Strumenti di intervento per i BES». Di Ioia G. (2011), *Prevenzione e valutazione pedagogica del bullismo*, Trento, EricksonLIVE.

Decreto Legislativo 66/2017, «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità».

Decreto Legislativo 96/2019, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

Decreto Ministeriale del 27/12/2012, «Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica».

Menesini E., Nocentini A. e Palladino B.E. (2017), *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo*, Bologna, il Mulino.

- MIUR (2015), *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e cyberbullismo*, https://www.istruzione.it/allegati/2015/2015_04_13_16_39_29.pdf (consultato il 30 aprile 2020).
- MIUR (2017), *Aggiornamento linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*, ottobre, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/4df7c320-e98f-4417-9c31-9100fd63e2be?version=1.0> (consultato il 30 aprile 2020).
- Tamaro G. (2019), *Cyberbullismo: come sconfiggerlo in 8 mosse*, ConsulenzeIntegrate2.0, Network di Professionisti per Soluzioni Integrate, <https://consulenzeintegrate.wordpress.com/2019/06/06/cyberbullismo-sconfiggerlo-in-7-mosse> (consultato il 30 aprile 2020).

Capitolo 3

Le buone pratiche inclusive

Giorgina Di Ioia

Sommario

Le buone pratiche sono determinanti per evitare i traumi e i comportamenti estremi, tutelano da disagi scolastici e sociali correlati al problema, tra cui non ultime le difficoltà di apprendimento, l'abbandono scolastico, l'aumento della povertà educativa e il perdurare del fallimento formativo di massa. L'esigenza è dare risposte concrete, andare incontro in modo efficace a eventuali Bisogni Educativi Speciali (BES), che necessitano di strategie costruttive, attenzionando al fondamentale ruolo della scuola.

Parole chiave: normativa, buone pratiche, inclusione, ALACT.

Abstract

New practices are crucial to avoid traumatic events and extreme behaviours, they protect by school and social hardship related to the problem analysed in the present study, including, not least, learning difficulties, the increase of education poverty and the enduring of the mass formative failure. The need is to give practical responses, meeting effectively the possible Special Needs Education (SNE), which require constructive strategies, focusing on the fundamental role of the school.

Keywords: legislation, best practices, inclusion, ALACT.

Le buone pratiche hanno il compito di favorire l'apprendimento di tutti gli alunni per raggiungere pienamente l'inclusione (si vedano DM del 27 dicembre 2012; CM n. 8 del 6 marzo 2013; DLgs 66/2017 e DLgs 96/2019), con un'azione didattica-pedagogica condivisa, come testimoniano esperienze, ricerche e metodologie affrontate in questo lavoro editoriale.

L'obiettivo è di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni in situazione di difficoltà, in linea con la Direttiva che ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica,¹ basato sulla certificazione della disabilità, indirizzando il campo di intervento verso un processo inclusivo di responsabilità per tutta la comunità educante, che interviene prima sul contesto.

La richiesta è una speciale attenzione all'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), intesi come «svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana, perché appartenenti a culture diverse». La necessità è di andare incontro alle particolari esigenze che ogni alunno può manifestare, «su quell'area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale», anche limitatamente a un periodo circoscritto e in assenza di una diagnosi clinica «o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta». La normativa dà ai docenti competenza per individuare tali tipologie di BES «sulla base di elementi oggettivi (come ad esempio una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche» (CM n. 8 del 6 marzo 2013, p. 3) e responsabilità. «Ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso» (CM n. 8 del 6 marzo 2013, p. 2).

La circolare del 17 maggio 2018 intitolata «L'Autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno» pone l'accento sul concetto che «la soluzione al problema di un alunno non è formalizzarne l'esistenza, ma trovare le soluzioni adatte affinché l'ostacolo sia superato» e «andare oltre: progettare modi nuovi di fare scuola» per evitare l'insuccesso, la dispersione e l'abbandono (p. 6).

L'idea è quella di creare la rete dell'inclusione diffusa, rafforzare la collaborazione fra le scuole dello stesso territorio e fra le scuole polo di ambito, con diverse funzioni (ad esempio, la scuola polo per la formazione), rendere concreta

¹ L'Italia vanta circa trent'anni di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola ordinaria (in cui si è nobilmente occupata nell'ambito educativo del singolo, dell'approccio specialistico), che con l'inclusione si trasforma in processo che riguarda tutti gli alunni, interviene sul contesto prima che sul singolo e si riferisce alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica (dalla Legge 118/71, art. 28, passando per la Legge Quadro 104 del 1992).

per i docenti la possibilità di avere punti di contatto e di riferimento per tutte le problematiche inerenti ai bisogni educativi speciali. È questo il ruolo dei nuovi Centri Territoriali per l’Inclusione (CTI), strategici per la «costituzione [...] di reti territoriali tra istituzioni scolastiche, al fine di conseguire la gestione ottimale delle risorse umane, strumentali e finanziarie»; di «reti per l’integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali, la formazione permanente, la prevenzione dell’abbandono e il contrasto dell’insuccesso scolastico e formativo e dei fenomeni di bullismo, specialmente per le aree di massima corrispondenza tra povertà e dispersione scolastica» (CM n. 8 del 6 marzo 2013, p. 6).

Con il DLgs n. 96 del 7 agosto 2019 (art. 8, «Modificazioni all’articolo 9 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66»), al comma 1 si precisa: «Per ciascun ambito territoriale provinciale, ovvero a livello delle città metropolitane, è costituito il Gruppo per l’Inclusione Territoriale (GIT). Il GIT è composto da personale docente esperto nell’ambito dell’inclusione [...] Il GIT è nominato con decreto del direttore generale dell’ufficio scolastico regionale ed è coordinato da un dirigente tecnico o da un dirigente scolastico che lo presiede. [...] Il GIT, che agisce in coordinamento con l’ufficio scolastico regionale, supporta le istituzioni scolastiche nella definizione dei PEI secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF, nell’uso ottimale dei molteplici sostegni disponibili, previsti nel Piano per l’Inclusione della singola istituzione scolastica, nel potenziamento della corresponsabilità educativa e delle attività di didattica inclusiva». E poi si aggiunge che: «I CTS, al fine di ottimizzare l’erogazione del servizio, attivano modalità di collaborazione con i GIT per il supporto alle scuole del territorio per i processi di inclusione».

La didattica inclusiva

La responsabilità dei docenti (limitatamente a un periodo circoscritto e/o in assenza di una diagnosi clinica) di indicare in quali casi sia opportuna e necessaria l’adozione della personalizzazione didattica, che valorizzi le differenze, con un Piano Didattico Personalizzato (PDP), ed eventualmente misure compensative o dispensative che bisogna definire, monitorare, documentare con strategie di intervento e criteri di valutazione, si traducono in un processo didattico-pedagogico inclusivo molto complesso, coordinato dal Gruppo per l’inclusione (GLI).²

² «Presso ciascuna istituzione scolastica è istituito il Gruppo di lavoro per l’inclusione (GLI). Il GLI è composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e, eventualmente, da personale ATA, nonché da specialisti della Azienda sanitaria locale e del territorio di riferimento dell’istituzione scolastica. Il gruppo è nominato e presieduto dal Dirigente scolastico e ha il compito di supportare il Collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l’inclusione nonché i docenti contitolari e i Consigli di classe nell’attuazione dei PEI. In sede di definizione e

La valutazione del BES, essendo di natura comparativa, si può esprimere attraverso l'intersoggettività resa dalla convergenza di valutazioni di più osservatori e nelle diverse condizioni, quindi con l'apprezzamento della frequenza dei sintomi, dei comportamenti, delle difficoltà, il confronto con i pari di età e rispetto alla provenienza etnico-culturale. La prima grande sfida verso il successo è saper osservare gli alunni e valutare se siamo di fronte a un bisogno educativo speciale.

Fondamentale è partire dai bisogni che possiamo osservare e valutare attraverso uno screening pedagogico-didattico, costruito con il Consiglio di classe, condiviso con il GLI e il Collegio docenti.

Casi di bisogni educativi speciali collegati a fenomeni di bullismo e cyberbullismo

L'obiettivo di questo lavoro editoriale è soprattutto quello di riflettere sui casi di bisogni educativi speciali collegati a fenomeni di bullismo e cyberbullismo. La lettura dello screening pedagogico-didattico (delineato nel prossimo capitolo), oltre a valutare le difficoltà legate alla didattica, ai comportamenti a rischio fisiologici nel periodo adolescenziale e della preadolescenza, come le «bugie che fanno crescere»,³ ha lo scopo di fotografare, attraverso un monitoraggio specifico, i bisogni dei vari attori nei loro ruoli (il *bullo* che prende attivamente l'iniziativa, la *vittima* che subisce, il *sostenitore* che incita e guarda, il *difensore* che prende le difese della vittima, l'*esterno* che cerca di rimanere fuori, l'*aiutante* seguace del bullo) (Di Ioia, 2011). Nel caso del cyberbullismo: chi inoltra messaggi violenti e volgari mirati a suscitare una lite online (flaming), chi invia ripetutamente messaggi offensivi, scortesi e insultanti con l'obiettivo di ferire qualcuno (harassment), chi manda ripetutamente messaggi che includono esplicite minacce fisiche, al punto che la vittima arriva a temere per la propria incolumità (cyberstalking), chi parla male di qualcuno online, inviando o pubblicando pettegolezzi, dicerie crudeli o foto compromettenti per

attuazione del Piano di inclusione, il GLI si avvale della consulenza e del supporto degli studenti, dei genitori e può avvalersi della consulenza dei rappresentanti delle associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative del territorio nell'inclusione scolastica. In sede di definizione dell'utilizzazione delle risorse complessive destinate all'istituzione scolastica ai fini dell'assistenza di competenza degli enti locali, alle riunioni del GLI partecipa un rappresentante dell'ente territoriale competente, secondo quanto previsto dall'accordo di cui all'articolo 3, comma 5-bis. Al fine di realizzare il Piano di inclusione e il PEI, il GLI collabora con il GIT di cui al comma 4 e con le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio» (DLgs n. 96 del 7 agosto 2019).

³ La bugia rappresenta il «no» verso l'autonomia, preadolescenti e adolescenti difendono il loro spazio personale, delineano un confine netto, in chiave psicologica, tra sé e l'altro. Sentono semplicemente il bisogno di crescere, che, a volte, non è corrisposto dalle figure genitoriali, le quali si sostituiscono e attuano un continuo controllo, inviando un messaggio di scarsa fiducia.

danneggiare la reputazione della vittima o le amicizie (denigrazione), chi registra le confidenze raccolte all'interno di un ambiente privato, creando un clima di fiducia, per poi inserirle integralmente in un blog pubblico (outing estorto), chi va a violare l'account di qualcuno al fine di inviare messaggi per dare una cattiva immagine della stessa, crearle problemi o pericoli e danneggiarne la reputazione o le amicizie (impersonificazione), chi esclude deliberatamente una persona da un gruppo online (come una lista di amici) per ferirla (esclusione), chi invia messaggi via smartphone e internet, corredati da immagini a sfondo sessuale (sexting).

Vanno osservate le vittime del fenomeno che riportano problemi di insicurezza, di insonnia, dolori addominali, enuresi, angoscia, tristezza, mal di testa, depressione, ansia, bassa autostima, eccessiva passività nelle relazioni interpersonali e un sempre maggior isolamento sociale, con conseguenze negative sulla vita scolastica: aumenta l'assenteismo, diminuisce la motivazione allo studio e il rendimento scolastico è spesso altalenante, al di sotto delle reali capacità del discente. La vittima del bullo/cyberbullo riceve, direttamente o indirettamente, questi messaggi: «tu non puoi far parte del nostro gruppo perché sei diverso», «noi non ti accettiamo» o «io non ti accetto», «non mi piaci», «sei inferiore», «non esisti», «sei escluso», «non vali niente» (Di Ioia, 2011). L'essere il bersaglio delle prepotenze del bullo/cyberbullo denota nel corso degli anni una forma di vittimizzazione particolarmente grave che può portare alla messa in atto di condotte auto-aggressive, a sferrare attacchi rivolti al proprio corpo, fino, in casi più estremi, a comportamenti autodistruttivi, come il suicidio. Sono da attenzionare poi, e non per ultimi, i casi di alunni con difficoltà/disturbi dell'apprendimento, sicuramente meno motivati, che possiedono o tendono alla bassa autostima, e che hanno una marcia in più per diventare bullo o vittima (Di Ioia, 2009; Zappella, 2009).

L'intervento pedagogico individuale per rieducare alunni con bisogni educativi speciali collegati a fenomeni di bullismo e cyberbullismo risulta inefficace. Un intervento preventivo o rieducativo deve essere rivolto a tutti gli alunni e non direttamente ai bulli o cyberbulli e alle loro vittime, perché il bullo non è motivato al cambiamento, le sue azioni non sono percepite da lui come un problema e invece le vittime potrebbero sentirsi in colpa, provare vergogna, rabbia, paura. L'analisi di partenza può fondarsi sul dato che i comportamenti riferiti a fenomeni di bullismo e cyberbullismo, in quanto disturbi qualitativi, non sono misurabili, ma apprezzabili, descrivibili, narrabili.

Oltre a osservare e valutare attraverso uno screening pedagogico-didattico, costruito con il Consiglio di classe, è necessario somministrare questionari specifici sul fenomeno bullismo e cyberbullismo, con il supporto del documento di e-Policy, al fine di monitorare la situazione complessiva dell'Istituto/Scuola (in conformità con il progetto del referente scolastico e il protocollo riguardo alla prevenzione e al contrasto del fenomeno — si veda il capitolo 2), per poi passare a eventuali fasi successive di maggiore attenzione, qualora si ravvisassero episodi o comportamenti reiterati di disagio, che vanno condivisi nei rispettivi consigli di classe facendo

riferimento ai documenti approvati (Regolamento d'Istituto, Patto Educativo di Corresponsabilità) di cui al DPR n. 249/1998 (art. 4, c. 1, e art. 5-bis), atti e documenti (PTOF, PdM, Rav) e al Protocollo scolastico sulla prevenzione e il contrasto.

Compito educativo principale sarà attivare le potenzialità di ogni ragazzo e allenare le *competenze emotive* (come la consapevolezza di sé e la gestione delle emozioni), *sociali* (entrare in empatia con l'altro, saper instaurare relazioni efficaci e comunicare in modo efficace, anche con un utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media), *cognitive* (come risolvere i problemi, prendere buone decisioni, sviluppare senso critico e creatività) e *scolastiche* (per individuare difficoltà, bisogni educativi speciali BES — CM n. 8 del 6 marzo 2013 — in un processo inclusivo al fine di educare alla cittadinanza globale).

Regola è conoscere le metodologie, tra cui *peer education*, *cooperative learning*, *learning by doing*, *token economy*, *role playing*⁴ e altre strategie per favorire il successo scolastico, evitando l'«impotenza appresa»,⁵ per colmare lo svantaggio socioculturale e le carenze del contesto relazionale; fondamentale è promuovere l'educazione all'uso consapevole della rete Internet e l'educazione ai diritti e ai doveri legati allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti.⁶

⁴ «I percorsi formativi da organizzare presso i CTS in modalità *blended* (e/o altro) dovranno essere inseriti nel Piano annuale di aggiornamento delle istituzioni scolastiche e puntare a far acquisire le conoscenze e le competenze relative a: aspetti psicologici, sociali e giuridici dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo; potenzialità, criticità e pericoli del mondo virtuale; regole di base della comunicazione e del comportamento sul Web (*netiquette*, norme sulla privacy digitale); strategie per l'osservazione, la rilevazione precoce dei segnali precursori dei comportamenti a rischio e per la creazione di ambienti di apprendimento facilitanti attraverso le metodologie della *peer education*, del *cooperative learning*, del *learning by doing* e per la progettazione di interventi didattici finalizzati all'inclusione e alla convivenza civile anche attraverso l'utilizzo delle ICT e dei principali servizi di *networking*» (MIUR, 2015, p. 23).

⁵ È evidente il richiamo alla teoria vygotskiana dell'area di sviluppo prossimale. Mentre Piaget riteneva possibile l'apprendimento dell'alunno solo sulla base del livello attuale di sviluppo, Vygotskij rovescia in qualche modo l'impostazione piagetiana: lo sviluppo cognitivo è anticipato, reso possibile e in qualche modo trainato dall'apprendimento. Quindi nell'ambiente, in particolare nella famiglia e nella scuola, si devono creare le condizioni per passare dal «livello attuale» di padronanza in cui il soggetto si trova a un successivo «livello potenziale». Lo spazio interposto fra i due livelli è definito da Vygotskij area di sviluppo potenziale o zona prossimale di sviluppo. In questo spazio, con la mediazione vigile e rassicurante di un insegnante o di un compagno più competente, il discente può applicare dapprima in modo guidato e controllato e via via in modo sempre più autonomo i concetti e le procedure apprese. La reiterazione applicativa conduce allo sviluppo pieno della competenza che, nella letteratura psico-pedagogica, viene definita «sovrapprendimento». L'approccio vygotskiano è definito «socioculturale» proprio per l'importanza decisiva che assume l'ambiente nel determinare la maturazione cognitiva dell'alunno. Per un'applicazione didattica delle teorie di Lev Semënovič Vygotskij si può vedere Dixon-Krauss (2000).

⁶ La Legge 107 del 2015 ha introdotto, tra gli obiettivi formativi prioritari, lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, finalizzato anche a un utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media e declinato dal Piano Nazionale Scuola Digitale.

Nel Piano Nazionale Scuola Digitale vengono definite le competenze trasversali di cui i nostri studenti hanno bisogno partendo da un'idea allineata al ventunesimo secolo:

In particolare, rafforzare le competenze relative alla comprensione e alla produzione di contenuti complessi e articolati anche all'interno dell'universo comunicativo digitale, nel quale a volte prevalgono granularità e frammentazione. Proprio per questo è essenziale lavorare sull'alfabetizzazione informativa e digitale (*information literacy* e *digital literacy*), che mettono al centro il ruolo dell'informazione e dei dati nello sviluppo di una società interconnessa basata sulle conoscenze e l'informazione. [...] E i docenti, dalla loro parte e in particolare per quanto riguarda le competenze digitali, dovranno essere messi nelle giuste condizioni per agire come facilitatori di percorsi didattici innovativi basati su contenuti più familiari per i loro studenti (MIUR, 2015b, p. 29).

Con il lavoro di revisione degli strumenti d'azione avviato dalla Nuova Agenda 2030 in chiave europea le otto competenze per l'apprendimento permanente, per la flessibilità e l'adattabilità di fronte alle trasformazioni digitali e tecnologiche in corso, sono interdipendenti e ugualmente importanti.

Rendere, pertanto, effettivo un approccio centrato sulle competenze vuol dire migliorare le abilità di base, ma anche investire in competenze più complesse le cui caratteristiche sono state rimodulate per assicurare resilienza e capacità di adattamento [...] Un approfondimento a parte meritano le competenze personali e sociali comprendenti le soft skill, ovvero le competenze trasversali e trasferibili attraverso la dimensione operativa del fare: capacità di interagire e lavorare con gli altri, capacità di risoluzione di problemi, creatività, pensiero critico, consapevolezza, resilienza e capacità di individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili per affrontare la complessità e l'incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla natura mutante delle economie moderne e delle società complesse. In chiave europea gli obiettivi, o meglio i risultati di apprendimento, si collegano, quindi, al mondo reale attraverso attività orientate all'azione, per mezzo di esperienze maturate durante il corso degli studi, acquisite attraverso progetti orientati al fare e a compiti di realtà (DM n. 774 del 4 settembre 2019).

Riflessione, riflessività e Modello ALACT

Nella logica della *facilitazione degli apprendimenti*, del *supporto al cambiamento* e dell'*argine alla dispersione scolastica*, riflessione e riflessività sono il ponte necessario tra ciò che avviene da un lato in termini di apprendimento — spesso per

vie incidentali, non sufficientemente portate alla consapevolezza — e dall'altro lato in termini di competenza — come equilibrio progressivo di comportamenti efficaci.

L'insegnamento/apprendimento osservato e agito in un contesto che varia, che muta, che si modifica, diventa esercizio «guidato» della professione in tutte le sue forme ma anche pratica riflessiva, per rispondere alle competenze organizzative, relazionali, progettuali. La riflessività sull'esperienza deve poi far sì che conoscenze e competenze raggiunte possano essere decontestualizzate e riusate, impiegate, utilizzate in contesti diversi, superando in tal modo quel rischio dell'«incapsulamento» (Engström, 1995) delle conoscenze acquisite e non trasferite nella pratica quotidiana. Fare scuola in un «agire intenzionale consapevolmente impostato» coltivando la riflessività potrà favorire nei futuri insegnanti lo sviluppo di un «pensiero complesso che tenga conto dell'inatteso» (Morin, 2000); significherà aiutare lo studente a riflettere sulle modalità di organizzazione della pratica didattica e delle metodologie di lavoro per rendere esplicito anche l'implicito, per evitare di riproporre comportamenti stereotipati e inconsapevoli, al fine di entrare nei contenuti attraverso la lettura della realtà e le osservazioni raccolte in *e-book* o *storytelling*. La riflessione poi verrà estesa nella riflessività, allorquando essa implicherà anche il suo soggetto, e diverrà autentica quando l'individuo, dialogando con il contesto, non cercherà risposte di routine, ma metterà in atto continue interrogazioni della realtà, esplorerà diverse opportunità; non si limiterà al ripensamento post azione, si porrà nella terra di mezzo, come costruzione della «Terra più tardi» (Tolkien, 2018, Lettera n. 211).

La riflessione e la riflessività riusciranno a rivedere le prassi consolidate, l'eccesso di assimilazione a scapito dell'accomodamento (riferendosi alla teoria di Piaget), il *bias*,⁷ la curiosità epistemica,⁸ l'autoregolazione come funzione cognitiva e metacognitiva (Crispiani, 2004, p. 211), ma, in generale, per la nostra vita, nella

⁷ Gli psicologi pionieri negli studi sulle distorsioni del giudizio, o bias cognitivi, sono stati Daniel Kahneman e Amos Tversky. Un esempio di bias cognitivi che deformano le scelte è l'illusione della frequenza: «il cervello tende a selezionare come più frequenti le informazioni che ci riguardano. Per esempio a farci notare donne con i capelli corti se ci siamo appena tagliate i capelli corti o auto rosse se abbiamo appena acquistato una macchina rossa»; oppure il bias di conferma: «a ciascuno di noi piace essere d'accordo con le persone che sono d'accordo con noi (li potremmo definire individui dal metaprogramma adeguante) e ciascuno di noi tende a evitare individui o gruppi che ci fanno in qualche modo sentire a disagio (dissonanza cognitiva)» (https://www.modellidicomunicazione.com/wp-content/uploads/2019/02/Bias_euristiche.pdf). Su Wikipedia leggiamo: «Il bias in psicologia cognitiva indica un pregiudizio, non necessariamente corrispondente all'evidenza, sviluppato sulla base dell'interpretazione delle informazioni in possesso, anche se non logicamente o semanticamente connesse tra loro, che porta dunque a un errore di valutazione o mancanza di oggettività di giudizio».

⁸ Lo psicologo canadese Daniel E. Berlyne, già collaboratore di Piaget, nel 1960 definì la curiosità epistemica come meccanismo fondante dell'intelligenza umana per cui a ogni nuova conoscenza si aprono nuove possibilità di sapere e sperimentare; lo stimolo alla curiosità nell'apprendimento secondo Berlyne è collegato alle emozioni positive di gioia e benessere (Berlyne, 1971).

logica della facilitazione degli apprendimenti, accompagneranno gli attori principali dell'apprendimento verso il traguardo delle competenze, attraverso «l'intelligenza emotiva chiave, per comprendere l'altro»,⁹ passando dall'anomia all'eteronomia, fino alla completa autonomia.

Il Modello ALACT¹⁰ (figura 3.1) descrive il processo di riflessione in cinque fasi che rappresentano un ciclo completo nella spirale dello sviluppo professionale:

- *Action* (azione)
- *Looking back on action* (ritorno sull'azione)
- *Awareness of essential aspects* (consapevolezza degli aspetti essenziali)
- *Creating alternative methods of action* (creazione di metodi di azione alternativi)
- *Trial* (sperimentazione).

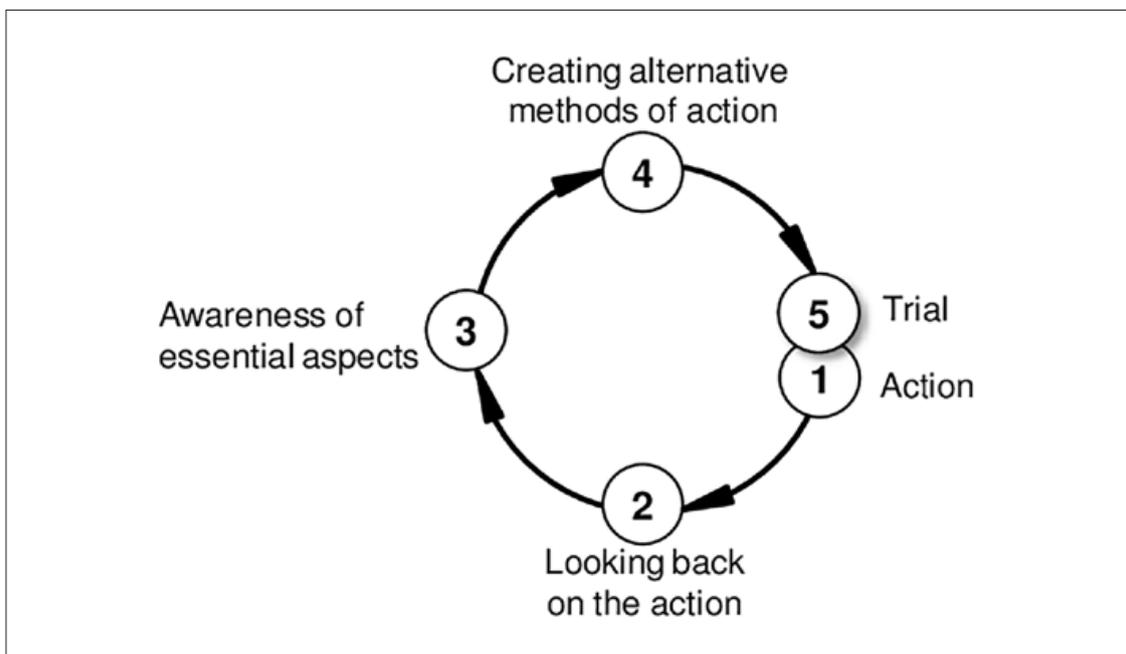


Fig. 3.1 Modello ALACT.

⁹ «L'intelligenza emotiva è la chiave per comprendere l'altro [...] Ci vorrebbe una formazione specifica per i professori, che dovrebbero essere scelti anche in base a criteri emotivi e non solo conoscitivi. Se una persona non è empatica e coinvolgente non può fare il professore [...] L'educazione emotiva è ciò che più scarseggia nel sistema scolastico italiano; quando un ragazzo rimane impantanato nello stadio pulsionale il rischio è che sviluppi forme di violenza e bullismo, perché la pulsione non si esprime in parole, ma solo in gesti e azioni» (U. Galimberti, www.diregiovani.it).

¹⁰ Il Modello ALACT, proposto da Korthagen nel 1985, è alla base di una filosofia della formazione realistica dell'insegnante (Bertin, s.d.).

Utilizzando il Modello ALACT è possibile, ad esempio, costruire una scheda orientativa dei percorsi basata sul «problem-solving attitude», l’atteggiamento di apertura e disponibilità alla soluzione dei problemi, in modo da permettere la riflessione del docente sia in termini didattici che relazionali (box 3.1)

BOX 3.1

Scheda orientativa basata sul «problem-solving attitude»

Action (azione): Puntualità, impegno, disponibilità alla collaborazione, saper instaurare relazioni con alunni e insegnanti, saper osservare, saper ascoltare, saper progettare, saper gestire il compito.

Looking back on action (ritorno sull’azione): Monitoraggio delle modalità di lavoro concordate in sede di progettazione, migliorando le capacità di ascolto, di osservazione, di comunicazione efficace, rinforzando le abilità organizzative, empatiche).

Awareness of essential aspects (consapevolezza degli aspetti essenziali): Atteggiamento propositivo, che si traduce nel superare gli schemi mentali, essere disponibili al confronto con il gruppo docente, migliorare l’assertività, tutelare l’efficacia dell’attività realizzata, adeguando le forme di monitoraggio utilizzate sui diversi stili di apprendimento, la riflessività sui continui problem solving e la valutazione pedagogica del potenziale formativo.

Creating alternative methods of action (creazione di metodi di azione alternativi): Ricerca attiva per arrivare alla consapevolezza di ciò che si sa e si sa fare nel contesto, dare significato alle novità; ristrutturare la mappa cognitiva personale apportando nuovi saperi; applicare il pensiero analogico, i risultati della riflessività, reinterpretandoli al di fuori degli schemi mentali pregressi.

Trial (sperimentazione): Sperimentare con duttilità, flessibilità di rappresentazione e controllo, attraverso l’autonomia incrementata dalla percezione della propria competenza, della capacità di agire efficacemente; praticare con empatia le metodologie di problem solving, peer education, cooperative learning, learning by doing, token economy, role playing e altre strategie per favorire il successo scolastico, anche attraverso l’utilizzo delle ICT (Information and Communications Technology) e dei principali servizi di networking.

Il modello ALACT può essere utile anche per affrontare la gestione della classe e le problematiche relazionali. Il docente, partendo da situazioni concrete e mediando, proverà a gestire il conflitto senza negarlo. Lavorando sul patto d’aula e su una comunicazione assertiva, che presuppone consapevolezza dei propri processi comunicativi ed emotivi (attraverso una puntuale riflessione, in termini sia didattici che relazionali), potrà rilevare i bisogni e annotarli su un taccuino di viaggio, per poi facilitare la didattica in un percorso di riflessività (box 3.2).

BOX 3.2

Modello ALACT per gestire la classe e affrontare le problematiche relazionali

Action (azione): *Individuare le problematiche*. Osservare, catalogare, decodificare le problematiche sia nelle relazioni tra pari che nelle relazioni con i docenti. Il lavoro, che può coinvolgere tutto il Consiglio di classe, userà tra i vari strumenti pedagogico-didattici lo screening della situazione di partenza, il monitoraggio per i BES e quello specifico su bullismo e cyberbullismo, a cui si affiancherà il taccuino di viaggio, strumento sul quale il docente/viaggiatore potrà annotare solo quanto lo colpisce, applicando un filtro selettivo sulla significatività delle evidenze da rilevare, che induce a una lettura critica della realtà, non circoscritta all’ambito metodologico-didattico, ma aperta al contesto socioculturale, organizzativo e istituzionale, che impegna alla riflessione continua sugli eventi per interpretare la realtà e a riflettere sull’esperienza, attraverso la narrazione.

Looking back at the action (ritorno sull’azione): *Riflettere e ricostruire insieme*. Confronto e riflessione tra i docenti che condividono le problematiche/le difficoltà del singolo o del gruppo. Come procedere: partire dai bisogni e mettere in evidenza

i fatti significativi, facendo una descrizione del fenomeno quanto più oggettiva possibile, per poi sviluppare un progetto educativo. Un esempio edificante lo possiamo trovare nel progetto educativo di Itard, che tenta di rieducare Victor; egli «pone nel proprio mirino le condotte psicologiche interiori, quindi le emozioni, i sentimenti, i bisogni e le capacità relazionali, ne osserva dettagliatamente le pieghe e adotta strategie educative, ovvero procedure per tentativi» (Crispiani, 1998).

Awareness of essential aspects (creazione di metodi di azione alternativi): *Attivare una situazione emotivamente inattesa*. Proporre, ad esempio, una lezione, un incontro, un film, una lettera, una seduta di role playing, un viaggio, una passeggiata o altro che possa essere una situazione condivisa, da coinvolgere emotivamente tutti in uno spazio chiuso o aperto (che oltre ad essere autentica sia totalmente inattesa, sorprendente a tal punto da destrutturarli completamente per dare spazio a un nuovo modo di vedere, non condizionato dalla solita routine). La nuova situazione potrà creare un silenzio inatteso da cui sarà possibile destrutturare il copione che ognuno si era costruito e iniziare a edificare il nuovo. Un esempio stimolo può essere il filmato *Dal frastuono al silenzio — Ototake Hirotsada al Progetto Chance*, riferito all'omonimo progetto per una innovativa scuola pubblica di seconda occasione e di avvio alla formazione professionale e a stage in botteghe artigianali in tre quartieri a forte rischio sociale di Napoli, esperienza di punta della Legge 285/97 ritenuta buona pratica dall'UE e dal Consiglio d'Europa.

Trial (sperimentazione): Nel momento in cui la situazione emotivamente inattesa li avrà condotti verso un'unica direzione condivisa, annullate o quasi le sofferenze dettate dai condizionamenti, dai vissuti, non più percepiti come disagio, si andrà verso la sperimentazione di progetti condivisi e costruttivi per ognuno.

Bibliografia

- Berlyne D.E. (1960), *Conflict, arousal, and curiosity*, New York, McGraw-Hill.
Trad. it., *Conflitto, attivazione e creatività*, Milano, FrancoAngeli.
- Bertin B. (s.d.), *Lo sviluppo della riflessività nella formazione iniziale, il modello ALACT — Gli schemi mentali*, Corso tutor dei tirocinanti nel nuovo modello di formazione degli insegnanti, corso TT01_A, ANFIS (Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor).
- Comunicazione Ministeriale n. 8 del 6/3/2013, «Strumenti di intervento per i BES».
- Crispiani P. (1998), *J.M. Itard e la pedagogia clinica*, Napoli, Tecnodid.
- Crispiani P. (2004), *Didattica cognitivista*, Roma, Armando.
- Decreto Legislativo n. 66/2017, «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità».
- Decreto Legislativo n. 96/2019, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.
- Decreto Ministeriale del 27/12/2012, «Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica».
- Decreto Ministeriale n. 5669 del 12/7/2011, «Linee guida disturbi specifici di apprendimento».
- Decreto Ministeriale n. 774 del 4/9/2019, «Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento».
- Di Ioia G. (2011), *Prevenzione e valutazione pedagogica del bullismo*, Trento, EricksonLIVE.
- Di Ioia G. (2019), *Il caso del bullo con disturbi di apprendimento*. In M.P. Dellabiancia (a cura di), *Il pedagogista. Ambiti professionali e competenze*, Bergamo, Junior.
- Dixon-Krauss L. (a cura di) (2000), *Vygotskij in classe*, Trento, Erickson.

- Engström Y. (1995), *Non scholae sed vitae discimus: come superare l'incapsulamento scolastico*. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello e C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED.
- Korthagen F.A.J. (1985), *Reflective teaching and preservice teaching education*, «Journal of Teacher Education», vol. 9, n. 31985.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico».
- MIUR (2015), *Piano Nazionale Scuola Digitale*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686> (consultato il 30 aprile 2020).
- MIUR (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+su+l+contrasto+del+fallimento+formativo> (consultato il 30 aprile 2020).
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.
- Tassi R. (1993), *Nozioni di educabilità e potenziale formativo*. In R. Tassi (a cura di), *Itinerari pedagogici*, Bologna, Zanichelli.
- Tolkien J.R.R. (2018), *Lettere 1914-1973*, Milano, Bompiani.
- Zappella M. (2009), *Ragionando sul bullismo*, «Giornale di Pedagogia», suppl. al n. 3.

Capitolo 4

Lo screening pedagogico-didattico per fotografare i bisogni educativi e/o BES, attraverso «ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche»

Giorgina Di Ioia

Sommario

Lo screening pedagogico-didattico è uno strumento utile a prevenire, far emergere e valutare eventuali difficoltà di apprendimento, di relazione, di comportamento. È una risposta costruttiva al processo inclusivo per evitare i fenomeni diffusi di *dropping-out*.

Parole chiave: screening, inclusione, dropping-out.

Abstract

Pedagogical-didactic screening is a useful tool for preventing, highlighting and evaluating any learning, relationship and behavior difficulties. It is a constructive response to the inclusive process to avoid the widespread drop-out phenomena.

Keywords: screening, inclusion, dropping-out.

Descrizione

Lo screening pedagogico-didattico è uno strumento utile a prevenire, far emergere e riconoscere eventuali difficoltà di apprendimento, di relazione, di comportamento (che si possono manifestare con inadeguatezze nella scrittura, nella lettura, nel calcolo, nella comprensione logica; con problemi di attenzione, di ascolto, di memoria, iperattività; con difficoltà nei rapporti interpersonali). È una risposta costruttiva al processo inclusivo, uno strumento per fotografare i bisogni educativi speciali e non, attraverso «ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche» (CM n. 8 del 6 marzo 2013).

Lo screening pedagogico-didattico nasce da un insight scaturito dall'esperienza, con studi particolari circa le difficoltà e i disturbi di apprendimento, dalla ricerca nell'ambito della Pedagogia clinica e giuridica (disagio giovanile, dispersione scolastica, comportamenti a rischio, tra cui bullismo/cyberbullismo), dalla continua sperimentazione didattica nella scuola secondaria di secondo grado e nell'ambito della pedagogia scolastica, tra scienza e professione, per la formazione degli insegnanti nei vari gradi di istruzione.¹

Obiettivi

Si punta a individuare nell'analisi della situazione di partenza i percorsi educativi più adatti, un sempre più opportuno orientamento metodologico-didattico, strategie adeguate ed efficaci allo sviluppo metacognitivo, per costruire abilità e competenze atte a progettare il successo scolastico di ciascun alunno, per valutare il potenziale formativo che deve prendere in considerazione sia le capacità del soggetto (bisogni, interessi, attitudini, stili cognitivi, linguaggi), sia i livelli di stimolazione esterna (cultura del contesto complessivo, livelli di equilibrio affettivo dell'ambiente di vita),² per evitare i fenomeni diffusi di *dropping-out*.³

¹ Lo screening pedagogico-didattico, come strumento di buona pratica, è stato già condiviso in due Convegni internazionali di Pedagogia (Università degli Studi di Verona 2015 e di Ferrara 2016), in Convegni Nazionali (Fiera Didacta, Firenze 2017; Stop bullying per il contrasto di bullismo e cyberbullismo — convegno finale con i rappresentanti di 11 regioni italiane, 2019; Save the Children — tavolo territoriale, 2019) e incontri formativi per docenti.

² Basti pensare, per chiarire, all'alunno iperdotato collocato in un ambiente di grave deprivazione culturale, o pensare al caso opposto (Tassi, 1993).

³ «Il cadere fuori (dropping out) dal nostro sistema scolastico e formativo e l'imparare meno sono condizioni, all'avvio della vita, che riguardano tendenzialmente, sempre e molto di più, i figli di famiglie povere e povere di istruzione, a maggior ragione se crescono in contesti territoriali escludenti, in particolare nel Mezzogiorno ma anche nelle periferie urbane di tutta Italia, in modo marcato se stranieri con un forte trend migliorativo se di seconda o terza generazione e

Indicatori essenziali

- Stile di apprendimento
- Come vivo la scuola
- Memoria visiva, verbale
- Conoscere e riconoscere le emozioni
- Lateralità
- Coordinazione motoria
- Percezione del corpo in situazioni statiche e dinamiche
- Lettura
- Ascolto
- Ortografia
- Grafia/spazio grafico
- Comprensione del testo scritto e orale
- Competenza logico-lessicale
- Calcolo scritto e orale
- Visuo-spazialità.

Gli indicatori essenziali che già vengono utilizzati implicitamente ed esplicitamente in ogni ordine di scuola nella valutazione, con i relativi adeguamenti da parte dei docenti in base all'età, possono essere sistematizzati, ampliati e diventare strumento di osservazione iniziale, di screening pedagogico-didattico per migliorare la professionalità docente e portare gli alunni al successo scolastico.

peggiorativo se non nati in Italia. [...] La misura degli “abbandoni precoci da istruzione e formazione” è da tempo valutata con parametri condivisi nell’UE. In particolare la categoria degli *early leavers from education and training* (ELET) è uno dei due indicatori relativi al settore istruzione e formazione scelti per monitorare i progressi dell’Unione Europea verso gli obiettivi strategici di crescita “intelligente, sostenibile e inclusiva” fissati per il 2020. L’indicatore ESL è definito come percentuale della popolazione fra i 18 e i 24 anni che ha conseguito al massimo il titolo di scuola secondaria inferiore e non frequenta altri corsi scolastici né svolge attività formative. Per questo indicatore la strategia EU 2020 ha mantenuto il target, non raggiunto nel 2010, definito nell’ambito della “strategia di Lisbona”, cioè che la percentuale di abbandoni precoci in tutta l’Unione non superi il 10%. [...] I dati MIUR, inoltre, evidenziano una differenziazione di genere (donne intorno al 12%, uomini oltre il 16%) e forti differenze nei tassi di abbandono tra le diverse regioni rispetto al raggiungimento dell’obiettivo, stabilito dall’UE (UE, 2020), del 10% entro l’anno 2020: si va da un +14 % rispetto al traguardo UE (24% di abbandoni) della Sicilia al -2% del Veneto (8% di abbandoni). [...] L’Italia resta ancora “zavorrata” dal fenomeno della dispersione scolastica di massa legata alle povertà che si somma al peso della strutturale incompetenza alfabetica in una parte molto larga della popolazione adulta» (MIUR, 2018).

Organizzazione del piano di lavoro

Lo screening pedagogico-didattico, costruito con prove specifiche, in base all'età degli alunni, a inizio anno, o per un progetto di accoglienza, ci permette di avere subito chiare le eventuali difficoltà di ogni studente o di un gruppo e di trovare le strategie e le metodologie adeguate al caso. I docenti della classe, che hanno l'importante impegno di comunicare e coordinarsi sulle prove d'ingresso, possono in questo modo facilitare il loro compito inserendo i risultati oggettivi nella scheda (esempio box 4.1), per poi aprire il confronto con l'insediamento del primo Consiglio di classe. Le descrizioni delle singole note, con indicatori e materiali condivisi, vengono sicuramente semplificate dopo aver concordato il modo di procedere tra i docenti delle diverse discipline. Il collega di religione (ad esempio) può verificare lo «Stile di apprendimento», mentre il docente di scienze motorie (ad esempio) può osservare la «Percezione del corpo in situazioni statiche e dinamiche».

Il lavoro è bene che sia corale, tenendo conto che la valutazione dei bisogni educativi, come già detto, è di natura comparativa e si esprime attraverso l'inter-soggettività, resa dalla convergenza di valutazioni di più osservatori e nelle diverse condizioni: l'apprezzamento della frequenza dei sintomi, dei comportamenti, delle difficoltà. Naturalmente è importante verificare il confronto con i pari di età e la provenienza etnico-culturale). Alcune prove, come quella di ascolto, di visuo-spazialità, di comprensione del testo, di lettura, di conoscere e riconoscere le emozioni, possono essere svolte in forme diverse da più docenti e/o anche in collaborazione con esperti (pedagogista, psicologo o counselor scolastico), in modo da non incorrere in errori di valutazione; tenendo ben presente che i disturbi e le difficoltà di tipo qualitativo non sono misurabili, ma apprezzabili, descrivibili, narrabili.

Lo screening pedagogico-didattico (box 4.1) può essere inserito anche nel Piano di miglioramento della scuola con lo scopo di una valutazione trasversale, oggettiva, e senza voti, condivisa dal Collegio dei docenti, per fotografare con maggiore cura e professionalità i bisogni educativi e/o Bisogni Educativi Speciali (BES), che già per prassi si analizzano, ma in modo spesso autonomo e solo parzialmente condiviso. Sistematizzando l'osservazione, le prove oggettive, gli indicatori pedagogici e didattici adeguati all'età (condivisi, con accurata riflessività e con metodologie adeguate), il Consiglio di classe può avere un quadro chiaro delle «ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche» e «ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi», il risultato dello screening pedagogico-didattico permetterà di descrivere «opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso» (CM n. 8 del 6 marzo 2013).

1. Lo stile apprenditivo è la modalità con cui individualmente si attiva l'apprendimento, inteso nel senso della prima e personale registrazione delle informazioni (Crispiani e Giacconi, 2007). I questionari sullo stile di apprendimento sono tanti e reperibili sul Web, ma per un approfondimento si consiglia *Stili cognitivi – Metacognizione – Rendimento scolastico* (Crispiani, 2009).
2. «Come vivo la scuola» è uno strumento semplice da utilizzare, reperibile anche su Internet, tratto da *Prevenzione e valutazione del bullismo* (Di Ioia, 2011). A questo si può associare anche il *Questionario di rilevazione per fenomeni di bullismo* (in Di Ioia, 2011) e il questionario per il cyberbullismo da Piattaforma ELISA: *Florence Cyberbullying Cybervictimization Scales brief version – Revised* (FCBCVSs) e *Florence Bullying Victimization Scales* (FBVSs).
3. Memoriates visivo e verbale. Un esempio è in *Ore 10: si gioca!* (Giacosa e Zirulia, 1999).
4. Ascolto/ Attenzione. I test di ascolto e attenzione si possono trovare con una certa facilità nei manuali di grammatica di lingua italiana e straniera. Si consiglia anche *CLICK! Aprire le porte dell'apprendimento* (Candusso, 2018).
5. Lettura. Gli indicatori generali si possono così riassumere: lettura fluida, scorrevole, con poche esitazioni, lettura sillabante, con inciampi, con inversioni, con sostituzioni, perdita del senso nell'accapo, parole simili, parole inventate, rifiuto. Un confronto utile è l'*autoanalisi della lettura* in *Didattica cognitivista* (Crispiani, 2006, p. 172).
6. Comprensione del testo scritto e orale. I materiali didattici sono facilmente reperibili nei testi di grammatica di lingua italiana e straniera. Per un approfondimento si consigliano: Tuffanelli, 2007; Crispiani, Carducci e Sasanelli, 2012.
7. Competenza logico-lessicale. I materiali didattici sono spesso allegati ai testi di grammatica di lingua italiana e straniera; ma anche ai manuali di altre discipline. Può essere utile inoltre confrontarsi con Crispiani e Sasanelli, 2008.
- 8-10. Ortografia. Grafia. Visuo-spazialità. La valutazione dell'ortografia può essere associata alla verifica delle abilità visuo-spaziali e alla grafia. Possiamo fare, ad esempio, un dettato (di circa 12 righe) su un foglio bianco senza margini, per verificare anche l'abilità visuo-spaziale nell'ordinare le frasi secondo quanto stabilito dal docente. Gli alunni dovranno essere informati preventivamente che l'insegnante durante l'operazione di dettatura calcolerà il tempo medio al fine di dare a tutti l'opportunità di scrivere, senza, però, ripetere frasi o parole. Importante sarà ascoltare la voce del docente, che non dovrà essere interrotta da rumori di sedie, banchi, voci di sottofondo. Prima di procedere con il dettato, inoltre, l'insegnante leggerà una volta il testo per favorire la pre-comprensione, onde evitare ansia da prestazione e chiederà loro di attenersi agli spazi del foglio con le regole essenziali. L'osservazione sarà di tipo qualitativo più che quantitativo, ma al fine di avere dei parametri si andranno a individuare il numero delle omissioni di parole o frasi e il numero degli errori ortografici e si osserveranno la grafia ed eventuali problemi visuo-spaziali. L'insegnante dovrà osservare se il testo viene scritto dall'alunno rispettando i margini, le righe orizzontali della scrittura, lo spazio complessivo del foglio, che volutamente è senza righe al fine di osservare anche questa abilità. Alcuni indicatori visuo-spaziali: rispetta i margini, le righe orizzontali della scrittura, lo spazio complessivo del foglio. Alcuni descrittori della grafia: elisione dei grafemi finali, grafemi slegati, confusione dei grafemi speculari (p, b, d, q), grafia discontinua, riprese grafiche, ritocchi, tratto grafico irregolare per dimensione, spessore, ritmo, chiusura, spazio. Può essere utile confrontarsi con: Crispiani e Giacconi, 2006; Crispiani e Capparucci, 2008.
11. Calcolo orale e scritto. I test di calcolo sono facilmente reperibili nei libri in adozione. Può essere utile inoltre confrontarsi con Crispiani, Giacconi e Catasta, 2009.
12. Conoscere e riconoscere le emozioni. Il lavoro può essere organizzato con l'obiettivo di valutare le abilità emotive fondamentali, ossia: la consapevolezza emotiva, che genera principalmente la capacità di distinguere e denominare le proprie emozioni in determinate situazioni (rabbia, tristezza, felicità, ecc.); il controllo emotivo, che si manifesta prevalentemente attraverso il controllo degli impulsi e delle emozioni; la capacità di sapersi motivare; il controllo dell'aggressività diretta verso gli altri e verso se stessi; la gestione efficace delle relazioni interpersonali; l'empatia. Possono essere utili i testi di Margot Sunderland *Disegnare le emozioni* (2002) e *Autare i bambini... a esprimere le emozioni* (2005).
- 13-15. Lateralità. Percezione del corpo in situazioni statiche e dinamiche. Coordinazione motoria. I test sono facilmente reperibili nei libri in adozione per scienze motorie. Utile è confrontarsi anche con: Vermigli et al., 2002; Crispiani et al., 2007. Può essere interessante sapere che la caratteristica fondamentale del disturbo di sviluppo della coordinazione è una marcata compromissione dello sviluppo della coordinazione motoria (disprassia), inteso come «disorganizzata esecuzione di azioni, di movimenti organizzati e volontari, pur in assenza di impedimenti organici o deficit sensoriali. Disturbo qualitativo, disordine di sequenze di azioni nei contesti spaziali e temporali. Interessa la motricità di ogni tipo: motorio, oculo-motorio, linguistico, di pensiero, lettorio, scrittorio, grafo-motorio, mnestico, del calcolo orale, dell'organizzazione spazio-temporale in genere; si accompagna a lentezza, difficoltà negli automatismi motori rapidi, nell'integrazione sensoriale e nella grafo-motricità» (Crispiani e Giacconi, 2008; Crispiani, 2011).

BOX 4.2

Esempio di scheda per lo screening pedagogico-didattico

Classe prima di una scuola secondaria di I

Istituto/Liceo: _____		Screening pedagogico-didattico													
Classe: _____		sez.: _____													
Alunno/a	1 Stile di apprendimento	2 «Come vivo la scuola»	3 Memoria visiva e verbale	4 Ascolto/Attenzione	5 Lettura	6 Comprensione del testo scritto e orale	7 Competenza logico-lessicale	8 Ortografia	9 Grafia	10 Visuo-spazialità	11 Calcolo orale	12 Conoscere e riconoscere le emozioni	13 Lateralità	14 Percezione del corpo in situazioni statiche e dinamiche	15 Coordinazione motoria
Tony	Visivo non verbale	In modo negativo	Visiva: 10 prove esatte su 12. Verbale: 8 su 12	2 prove esatte su 5	Inciampi	Buona con il testo orale; insufficiente con il testo scritto	Sufficiente per comprendere testi semplici	11 errori su un testo di 12 righe	Esitazioni e tratto grafico irregolare; mancata chiusura di forme	Difficoltà di orientamento delle figure nello spazio; incerto orientamento nel foglio	Non ricorda le tabelline	Non riconosce le emozioni	Sinistra incerta, non pura	Difficoltà nel gioco di squadra	Disorganizzazione esecuzione di azioni, movimenti organizzati e volontari
Irene	Cinestetico	Con qualche disagio	Visiva: 12 prove esatte su 12. Verbale: 7 su 12	3 prove esatte su 5	Fluida	Evidenzia la perdita del senso nell'acapo	Non mostra padronanza logico-lessicale	1 errore su un testo di 12 righe	Tratto grafico regolare	Si orienta in modo adeguato	Non emergono difficoltà	Non riesce a esprimere le emozioni	Non si evidenziano difficoltà	Non si evidenziano difficoltà	Non si evidenziano difficoltà
Giovanni	Visivo verbale	In modo positivo	Visiva: 10 prove esatte su 12. Verbale: 2 su 12	5 prove esatte su 5	Fluida	Comprende molto bene sia il testo scritto che quello orale	Mostra padronanza logico-lessicale	Nessun errore	Tratto grafico regolare	Si orienta in modo adeguato	Non emergono difficoltà	Riconosce le emozioni e le comunica	Non si evidenziano difficoltà	Non emergono difficoltà	Non emergono difficoltà
Andrea	Analitico	Con qualche disagio	Visiva: 12 prove esatte su 12. Verbale: 6 su 12	3 prove esatte su 5	Sostituzioni e interruzioni	Non riesce a cogliere semplici inferenze nel testo scritto né nella narrazione	Non mostra padronanza logico-lessicale	8 errori su un testo di 12 righe	Riprese grafiche e mancata chiusura di forme	Difficoltà di orientamento delle figure nello spazio	Difficoltà a eseguire mentalmente la moltiplicazione e la divisione di operazioni semplici	Riconosce le emozioni ma non le comunica	Si disorienta nei movimenti rapidi	Disprassia	

L'ambiente nel quale si svolge lo screening pedagogico-didattico assume le caratteristiche di un laboratorio ludico nel quale si lavora al fine di valutare la qualità delle abilità e delle competenze progressivamente affrontate, con tecniche e contenuti individuati dai docenti ma anche condivisi, vicini alla realtà, di maggiore interesse per gli allievi, con metodologie didattiche basate sull'utilizzo delle tecnologie digitali che aiutano a realizzare interventi formativi centrati sull'esperienza e, allo stesso tempo, consentono allo studente di apprendere soprattutto tramite l'autovalutazione in un ambiente interattivo di «apprendimento per scoperta», che simuli contesti reali e che favorisca la resilienza (Dozza, 2006).

Le metodologie, attive/partecipative, da prediligere sono: *learning by doing* (apprendimento attraverso il fare, attraverso l'operare, attraverso le azioni), *role play*, lavoro di gruppo, *brainstorming*, *problem solving*, *cooperative learning*, *tutoring*, *flipped classroom*, uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, il modello dialogico-eromatico (interattività) e il modello metacognitivo, al fine di progettare il nuovo attraverso la ricerca-azione.

Per verificare l'ascolto e la relazione comunicativa viene dato molto spazio alle competenze personali e sociali, le *soft skills*, dette anche *life skills*,⁴ ovvero alle competenze trasversali e trasferibili attraverso la dimensione operativa del fare, per orientarsi verso le *hard skills*.⁵ L'imperativo è un ascolto sensibile, basato sull'empatia e un linguaggio assertivo, in un ambiente accogliente, con ampie possibilità di cambiamenti positivi e la negoziazione di eventuali conflitti.

⁴ È significativo ricordare che nel 1994 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha proposto un elenco di dieci «competenze di vita» (life skills) ritenute essenziali al benessere e alla salute psicosociale dei bambini e degli adolescenti, con l'obiettivo di migliorare l'autostima e la fiducia. Questo nucleo fondamentale è costituito da 10 competenze che possono essere raggruppate in tre macro-aree: 1. Life skills *emotive* (Consapevolezza di sé – Self Awareness; Gestione delle emozioni – Coping with emotion; Gestione dello stress – Coping with stress); 2. Life skills *relazionali* (Empatia – Empathy; Comunicazione efficace – Effective communication; Relazioni efficaci – Interpersonal relationship skills); 3. Life skills *cognitive* (Risolvere i problemi – Problem solving; Prendere decisioni – Decision making; Pensiero critico – Critical thinking; Pensiero creativo – Creative thinking). Il presupposto teorico alla base della proposta dell'OMS è di tipo costruttivista: l'apprendimento è un'acquisizione attiva, che avviene attraverso la strutturazione e la trasformazione dell'esperienza non solo cognitiva, ma anche sociale ed emotiva. L'acquisizione di queste competenze, cui se ne affiancheranno altre legate più specificamente alle metodologie di studio, è necessaria per prevenire comportamenti a rischio e per promuovere il benessere personale e prosociale, che educa anche alla resilienza (si vedano: Marmocchi, Dall'Aglio e Tannini, 2004; DEA Scuola, 2017).

⁵ «Le competenze tecniche (hard skills) sono l'insieme delle conoscenze e delle relative abilità/capacità che utilizziamo per svolgere un ruolo professionale» (Pezzoli, 2017).

Bibliografia

- Candusso B. (2018), *CLICK! Aprire le porte dell'apprendimento*, Trento, EricksonLIVE.
- Crispiani P. (2006), *Didattica cognitivista*, Roma, Armando.
- Crispiani P. (2009), *Stili Cognitivi – Metacognizione – Rendimento scolastico*, Senigallia, Liceo Classico «G. Peticari», 12 gennaio, <http://nuke.peticari.it/LinkClick.aspx?fileticket=n4e830agReg%3D&tabid=76&mid=686> (consultato il 30 aprile 2020).
- Crispiani P. (2011), *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, Bergamo, Junior.
- Crispiani P. e Capparucci M.L. (2007), *Lettoscrittura. Azione 8. Dislessia – Disgrafia – Discalculia*, Bergamo, Junior.
- Crispiani P. e Giaconi C. (2006), *La grafo-motricità. Azione 6. Dislessia – Disgrafia – Discalculia*, Bergamo, Junior.
- Crispiani P. e Giaconi C. (2007), *Hermes 2008. Glossario pedagogico professionale*, Bergamo, Junior.
- Crispiani P. e Sasanelli L.D. (2008), *Il linguaggio. Azione 5. Dislessia – Disgrafia – Discalculia*, Bergamo, Junior.
- Crispiani P., Carducci S. e Sasanelli L.D. (2012), *La comprensione del testo. Azione 9. Dislessia – Disgrafia – Discalculia*, Bergamo, Junior.
- Crispiani P., Giaconi C. e Catasta C. (2009), *Il calcolo. Azione 10. Dislessia – Disgrafia – Discalculia*, Bergamo, Junior.
- Crispiani P., Bitti N., Esposito L., Fiorillo A., Gulli F. e Mignanelli F. (2007), *La motricità. Azione 3 – Le percezioni. Azione 3 – La memoria. Azione 4. Dislessia – Disgrafia – Discalculia*, Bergamo, Junior.
- DEA Scuola (2017), *Life Skills: le 10 competenze che migliorano la vita degli studenti*, 2 aprile, <https://blog.deascuola.it/articoli/soft-skills-competenze> (consultato il 30 aprile 2020).
- Dozza L. (2006), *Essere resilienti: le parole per sentire e sapere di avere, essere, potere*. In L. Dozza, *Relazioni cooperative a scuola*, Trento, Erickson, pp. 108-114.
- Giacosa M. e Zirulia M. (1999), *Ore 10: si gioca!*, Milano, Principato.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C. e Tannini M. (2004), *Educare le life skills*, Trento, Erickson.
- MIUR (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+su+l+contrasto+del+fallimento+formativo> (consultato il 30 aprile 2020).
- Pezzoli M. (2017), *Soft skills che generano valore. Le competenze trasversali per l'industria 4.0*, Milano, FrancoAngeli.

- Sunderland M. (2002), *Disegnare le emozioni*, Trento, Erickson.
- Sunderland M. (2005), *Aiutare i bambini... a esprimere le emozioni*, Trento, Erickson.
- Tassi R. (1993), *Nozioni di educabilità e potenziale formativo*. In R. Tassi (a cura di), *Itinerari pedagogici*, Bologna, Zanichelli.
- Tuffanelli L. (2007), *Comprendere. Didattica per operazioni mentali*, Trento, Erickson.
- Vermigli P., Travaglia G., Alcini S. e Galluccio M. (2002), *ACCESS. Analisi degli Indicatori Cognitivo-Emozionali del Successo Scolastico*, Trento, Erickson.

Capitolo 5

La Legge n. 71/17: un'alleanza educativa per la tutela e la promozione dei minori nell'era del digitale

Elena Ferrara

Sommario

La legge 71/17 è una norma che guarda al mondo dei giovanissimi internauti secondo un approccio educativo e preventivo, ponendoli al centro del percorso di sicurezza partecipata e di cittadinanza digitale consapevole. Si richiamano le convenzioni internazionali da cui discendono le disposizioni della legislazione nazionale, che prevede dispositivi atti a tutelare i diritti del minore, sia esso vittima o responsabile di un uso prevaricatorio della rete. Il minore viene considerato soggetto a cui rivolgere misure di tutela rafforzata in virtù della sua maggiore vulnerabilità, come confermato dai recenti regolamenti e provvedimenti di protezione della privacy. La Legge individua una *governance* istituzionale basata sul principio dell'alleanza educativa e indica azioni strategiche e metodologiche che mettono al centro il minore e la scuola che, insieme alla famiglia, costituisce l'ambito educativo per eccellenza. Sebbene sia ancora solo parzialmente attuata, a due anni dalla sua entrata in vigore si rileva una crescita delle progettualità e delle buone pratiche nella scuola, così come si riscontrano, anche a fronte di diverse leggi regionali nel frattempo approvate, condivisioni e collaborazioni tra istituzioni ed enti sui diversi livelli territoriali. Il testo non si sottrae al confronto sulla sua caratteristica extrapenale: come norma di diritto mite appare coerente, o addirittura antesignana, rispetto alle Raccomandazioni in tema di tutela dei minori emanate nel 2018 dall'Unione europea.

Parole chiave: tutela minori, privacy, diritto oblio, educazione e prevenzione, prevaricazione.

Abstract

Law 71/17 is a norm that looks at the world of very young Internet users with an educational and preventive approach, placing them at the center of the path of participatory security and conscious digital citizenship. The international conventions are recalled and the national legislation provides for devices to protect the rights of the child, be it victim or responsible for a prevaricating use of the network considering the minor subject to whom to address enhanced protection measures by virtue of its greater vulnerability, as confirmed by recent regulations and privacy protection measures. The law identifies an institutional governance based on the principle of the educational alliance and indicates strategic and methodological actions that focus on the child and the school which, together with the family, constitutes the educational field par excellence. Two years after its entry into force, although still only partially implemented, there is a growth in planning and good practices in the school, as well as, even in the face of several regional laws approved in the meantime, sharing and collaboration between institutions and institutions at different territorial levels. The text does not subtract itself from the comparison on its extra-criminal characteristic: as a rule of mild law it appears to be coherent, or even forerunners, with respect to the Recommendations on the protection of minors issued in 2018 by the European Union.

Keywords: protection of minors, privacy, oblivion law, education and prevention, abuse of power.

Premessa

La Legge n. 71/17 «Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo» rappresenta un importante passo avanti nell'affrontare una piaga sociale in forte espansione tra giovani e giovanissimi di tutto il mondo, che ha segnato tragicamente anche l'Italia.

A differenza di altre norme sui diritti umani e civili approvate nella XVII legislatura a fronte di decennali dibattiti parlamentari, essa affronta una nuova frontiera relativa a un fenomeno recente e ancora da definire, complesso di per sé, ma reso ancora più intricato e *in fieri* dall'ambiente digitale in cui si concretizza. Nelle piazze virtuali la protezione dei minori (da materiale pedopornografico, adescamento, siti che incitano all'odio, al suicidio, al gioco d'azzardo) pone problemi rilevanti e da tempo oggetto di attenzione della comunità scientifica nazionale e internazionale, nonché di programmi dell'Unione europea declinati anche nel nostro Paese. Certo è che, con l'esplosione dei social network, gli strumenti adot-

tati appaiono insufficienti ad affrontare l'avanzare di nuovi comportamenti della comunicazione digitale e, in particolare, del bullismo in rete. Il decisore politico italiano butta il cuore oltre l'ostacolo e approva, per far fronte all'utilizzo esponenziale della comunicazione social, sostanzialmente all'unanimità e primo in Europa, una legge di diritto mite che mette al centro i minori nel solco delle convenzioni internazionali, delle strategie europee, della normativa e delle politiche nazionali sui diritti dei minori. L'obiettivo è rivolto alla tutela di una generazione di giovanissimi internauti che utilizzano condotte prevaricatorie fra loro su un'infrastruttura molto frequentata, quanto poco conosciuta, rispetto ai rischi in cui troppo facilmente si incorre. La previsione di strategie e nuovi istituti è quindi rivolta alla protezione delle persone di minore età e alla promozione di autonome competenze volte alla partecipazione diretta della propria sicurezza in rete, in difesa della propria dignità, a tutela della privacy e in funzione di una cittadinanza digitale più serena, libera e responsabile.

La Legge 71/17 è stata presentata all'intergruppo per la tutela dei minori del Parlamento europeo il 18 gennaio 2018, riscontrando un grande interesse. Le *Linee guida per rispettare, proteggere e soddisfare i diritti dei minori nell'ambiente digitale* (emesse nel luglio dello stesso anno con Raccomandazione CM/Rec(2018)7 del Comitato dei Ministri agli Stati membri) invitano tutti i Paesi europei a adottare norme e politiche che garantiscano i diritti del fanciullo che cresce in Internet. L'Italia ha avuto, quindi, un ruolo di avanguardia con una norma dalla forte valenza innovativa; la speranza, in particolare sul tema della protezione dei minori nel digitale, è che tutti i Paesi europei giungano, in tempi brevi, a adottare normative in linea con le citate Raccomandazioni.

La nascita della Legge, l'iter normativo, le finalità e le definizioni

La Legge nasce in Senato, nell'ambito della Commissione Straordinaria per la promozione dei Diritti Umani, dove nel giugno 2013 vengo nominata referente dal presidente Luigi Manconi per il fenomeno del cyberbullismo. Viene quindi avviata un'indagine conoscitiva per affrontare un tema di rilevante complessità e quindi afferente a un congruo numero di istituzioni e di campi del sapere. Per me, approdata da poche settimane all'esperienza parlamentare, questo incarico rappresenta una grande opportunità per trovare risposte al dolore e agli interrogativi sollevati dalla tragedia di Carolina Picchio, la mia ex alunna quattordicenne suicida per atti persecutori che, contrariamente ad altri minori vittime silenziose, lascia scritte le motivazioni del suo gesto: «beh il bullismo, tutto qui». Quella notte, il 5 gennaio 2013, ciò che Carolina non regge è un video diventato virale sulla rete. Solo in quel momento, a fronte di migliaia di commenti oltraggiosi, decide di

gettarsi dalla finestra. Un mese dopo compagni e amici organizzano a Novara una marcia contro il cyberbullismo.

L'indagine conoscitiva consente l'interlocuzione con soggetti competenti: dalla Polizia postale e delle telecomunicazioni al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, dalle associazioni impegnate in progetti nazionali e internazionali al Garante per la protezione dei dati personali e l'AGCOM, fino al Garante per l'infanzia e l'adolescenza, ai servizi minorili di giustizia. Ma indubabilmente la nostra indagine deve connettersi con territori d'oltralpe, sia in relazione ai percorsi di tutela afferenti al tema *media e minori* di cui l'Unione europea si è fatta promotrice, sia nel confronto con i giganti del web. La Decisione n. 1351/2008/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 16 dicembre 2008 è un passaggio fondamentale per l'avvio di un programma di protezione dei minori in rete che avrà ricadute importanti nei Paesi membri e sicuramente anche in Italia, come si dirà più avanti, con il progetto di «Generazioni Connesse».

Alcuni richiami in premessa ci offrono una panoramica dello stato dell'arte in quel momento, in cui i social media sono ancora in una fase iniziale e i cellulari iniziano a diffondersi anche tra le giovani generazioni. La forte determinazione nel contrastare pedopornografia, turismo sessuale e adescamenti si rivolge anche ai fenomeni di imitazione da parte dei bambini (qui inteso per minorenni) circa condotte di molestia, minaccia, umiliazione, quindi al fenomeno del cyberbullismo che si sviluppa tra pari.

Il quadro legislativo comunitario inteso ad affrontare le sfide poste dai contenuti digitali nella società dell'informazione contiene disposizioni sulla protezione dei minori, sulla tutela della vita privata e sulla responsabilità dei prestatori intermediari di servizi. La decisione quadro 2004/68/GAI del Consiglio, del 22 dicembre 2003, relativa alla lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pornografia infantile, stabilisce i requisiti minimi che gli Stati membri devono osservare per definire i reati e le sanzioni appropriate. Basandosi sulla raccomandazione 98/560/CE del Consiglio, del 24 settembre 1998, concernente lo sviluppo della competitività dell'industria dei servizi audiovisivi e d'informazione europei attraverso la promozione di strutture nazionali volte a raggiungere un livello comparabile e efficace di tutela dei minori e della dignità umana, la raccomandazione 2006/952/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 20 dicembre 2006, relativa alla tutela dei minori e della dignità umana e al diritto di rettifica relativamente alla competitività dell'industria europea dei servizi audiovisivi e d'informazione in linea, definisce orientamenti per l'elaborazione di un'autoregolamentazione su scala nazionale e ne estende l'ambito di applicazione per includervi l'alfabetizzazione mediatica, la collaborazione e lo scambio di esperienze e delle migliori prassi tra organismi di regolamentazione, autoregolamentazione e co-regolamentazione e misure per combattere la discriminazione

in tutti i mezzi di comunicazione. Occorre portare avanti gli interventi sia nel campo dei contenuti potenzialmente dannosi per i bambini, in particolare il materiale pornografico, sia nel campo dei contenuti illeciti, con particolare attenzione alla pedopornografia. Allo stesso modo continuano ad essere necessari interventi per evitare che i bambini divengano vittime di comportamenti dannosi e illeciti che causano danni fisici e psicologici e siano indotti a imitare tali comportamenti pregiudizievoli per se stessi e per altri. Occorre in particolare cercare possibili soluzioni per impedire agli adulti di proporre, attraverso le tecnologie di informazione e comunicazione, incontri a bambini con l'intenzione di commettere abusi o altri reati sessuali. Allo stesso tempo si dovrebbe rivolgere particolare attenzione ai sistemi di sostegno reciproco. Gli interventi dovrebbero inoltre mirare a evitare che i bambini siano vittime di minacce, molestie e umiliazioni tramite Internet e/o le tecnologie digitali interattive, compresi i telefoni cellulari (Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea, 2008).

Con specifico interesse a una nuova declinazione dei diritti fondamentali nell'ambiente digitale, inteso come nuova dimensione di libertà, di scambio e di conoscenza, la Presidenza della Camera dei Deputati nel 2014 promuove la costituzione, per la prima volta in sede parlamentare, di una Commissione di studio per l'elaborazione di principi in tema di diritti e doveri relativi a Internet. L'iniziativa fa seguito all'approvazione in Brasile della legge cosiddetta «Marco civil» nell'aprile 2014, alle sentenze della Corte di giustizia dell'Unione europea dell'8 aprile (Google-Spain) e del 13 maggio 2014 (Digital rights Ireland), alla raccomandazione del Consiglio d'Europa anch'essa del 16 aprile 2014 (sulla protezione dei diritti umani su Internet) e la sentenza della Corte Suprema USA del 25 giugno 2014 (sulla privacy relativa ai telefoni cellulari). Il lavoro della Commissione porta alla stesura della Dichiarazione dei diritti in Internet nell'ottobre del 2014 che è oggetto di una consultazione pubblica con conseguente approvazione il 28 luglio del 2015.

Nel 2016 la Presidente Boldrini e la Ministra Giannini siglano il «Protocollo d'intesa per la conoscenza dei diritti e doveri in Internet» e nel Piano nazionale del MIUR viene individuato il 7 febbraio 2017 come la prima Giornata contro il bullismo a scuola, in coincidenza con la Giornata Europea della Sicurezza in rete («Safer Internet Day») indetta dalla Commissione europea. Parallelamente si sta celebrando, presso il Tribunale dei Minori di Torino, il primo processo per cyberbullismo scaturito dalle indagini condotte sul caso Picchio. Sarà questo processo a liquidare per sempre la definizione di «ragazzate» con cui spesso venivano minimizzate le condotte di prepotenza, molestia, abuso, derisione che portano la vittima all'isolamento e all'annullamento della propria autostima fino a veri e propri stati depressivi. Altrettanto rilevante, in quel processo, è il trattamento

riservato ai minori, quattordicenni all'epoca dei fatti, imputati di reati anche gravi, ad esempio la morte come conseguenza di altro reato. Il processo di Carolina, che solo sei anni più tardi vedrà l'estinzione dei reati a carico dei minori, per le evidenze positive ottenute dagli importanti interventi di giustizia riparativa, dimostra come la giustizia minorile in Italia, in linea con le convenzioni internazionali, prediliga la rieducazione alla logica sanzionatoria.

Mentre la Legge n. 71/17 compie i suoi primi passi, si verificano, in particolare nella primavera del 2014, altri episodi di bullismo informatico che vedono coinvolte persone di minore età, in particolare preadolescenti di genere femminile. Questi tragici eventi confermano un disagio crescente manifestato dai soggetti in età evolutiva, sempre più precocemente connessi con tablet e smartphone di cui vengono provvisti prima dei dieci anni. Di fronte all'emergenza, appare evidente quanto la tecnologia new media meriti una specifica educazione da parte della famiglia e della scuola dal momento che la rete, se usata in modo distorto, iperbolizza istanze identitarie e di autoaffermazione, allenta i freni inibitori e sminuisce il disvalore morale e sociale delle condotte, amplifica dinamiche relazionali prevaricatorie. Aspetto non sottovalutabile è che nei casi di prevaricazione tra pari il web estenda illimitatamente nel tempo e nello spazio gli effetti del contenuto illecito. Questo non necessita, quindi, la reiterazione da parte dell'aggressore: è la rete che rende «virale» il contenuto offensivo e del cyberbullo. Troppo facile sbagliare, quindi, in particolare se la navigazione in rete avviene in condizioni di inconsapevolezza dei rischi per carenza educativa e informativa e per precocità anagrafica, cioè quando ancora non si è sufficientemente elaborato un pensiero critico e maturata un'adeguata capacità relazionale. Il gap generazionale a livello digitale evidenzia una carenza delle agenzie educative, *in primis* famiglia e scuola, rispetto alla formazione sull'uso consapevole della rete, nonostante siano meritoriamente presenti in Italia esperienze virtuose in vari contesti a partire da quelli scolastici. Specificamente rivolta al bullismo, anche di tipo informatico, è la Direttiva del MIUR n. 16 del 5 febbraio 2007 «Linee di indirizzo generale e azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo», che ha portato all'istituzione di Osservatori regionali di prevenzione al bullismo in capo agli Uffici Scolastici Regionali.

Esperienze di prevenzione e cura sono, inoltre, presenti in diverse strutture sanitarie a fronte di crescenti evidenze di disagio e disturbi anche patologici negli adolescenti iperconnessi, come la dipendenza da smartphone. In giurisprudenza intervengono pronunce sui reati informatici contro la persona che allarma rispetto all'uso inconsapevole di soggetti minori ma imputabili. Ad esempio, la Corte di Cassazione (Trib. Firenze, sez. I, 18 giugno 2014) sostiene che postare un commento offensivo su un social network realizza la fattispecie aggravata del reato di diffamazione e quindi anche ai *like* a sostegno di quel contenuto può

essere contestato il concorso in diffamazione aggravata. Anche se il messaggio è stato cancellato, dopo la lettura di almeno due persone è da ritenersi comunque consumato e la giurisprudenza riconosce il risarcimento del danno.

La percezione di operare nell'anonimato e la difficoltà di esercitare il controllo parentale/educativo sul web inducono il Dipartimento di Giustizia Minorile ad attivare progetti e programmi di prevenzione anche cofinanziati dall'UE come Daphne III (2013). Il mondo dell'università e della ricerca è impegnato in interessanti studi attività di ricerca-azione sul fenomeno. Un significativo contributo viene apportato al progetto europeo «TABBY in Internet» («Threat Assessment of Bullying Behavior in Youngsters», volto alla valutazione della minaccia di cyberbullismo nei giovani. La Polizia postale organizza un intervento di sensibilizzazione per un uso sicuro della rete, «Una vita da social», rivolto agli studenti delle scuole, ai genitori e diffuso su tutto il territorio nazionale. Fondamentale in quel contesto, come nel presente, è l'apporto del Terzo settore, presente in molti dei progetti come partner e/o promotore di azioni di prevenzione, cito per tutti Save the Children e Telefono Azzurro, peraltro presenti nel menzionato progetto MIUR di «Generazioni Connesse».

Questi elementi di contesto aiutano a comprendere come l'approccio al fenomeno sia stato necessariamente orientato alla prevenzione e al contrasto, nella consapevolezza che le vittime come gli autori di condotte di prevaricazione tra pari di minore età (ma anche tutti gli spettatori che in diverso grado si rendono corresponsabili di illeciti) siano da considerare soggetti bisognosi e meritevoli di azioni educative, formative, di sostegno, di cura e di interventi riparativi. In quel momento l'imperativo per il legislatore è quello di capire come debellare gli utilizzi distorti della rete, in particolare nelle piazze virtuali dei social media, da parte dei giovanissimi. Nonostante l'obiettivo iniziale non sia necessariamente rivolto a specifiche previsioni di legge, cresce l'urgenza di addivenire a una definizione del fenomeno, nonché la consapevolezza della necessità di misure rafforzate di protezione rivolte alla riservatezza del minore. Per questa ragione appare non solo opportuna, ma necessaria e urgente una legge di prevenzione e contrasto al fenomeno del cyberbullismo: si delineano definizioni e dispositivi di tutela dei minori in Internet e si elaborano, anche sulla base delle buone pratiche attive sui territori, le strategie di governance. Nasce così il disegno di legge 1261, diventato legge oltre tre anni più tardi. L'approccio di diritto mite della proposta normativa viene esplicitato fin dal primo comma, nelle finalità all'art. 1 comma 1, che nella stesura definitiva, approvata in quarta lettura alla Camera, recita:

La presente legge si pone l'obiettivo di contrastare il fenomeno del cyberbullismo in tutte le sue manifestazioni, con azioni a carattere preventivo e con una strategia di attenzione, tutela e educazione nei confronti dei

minori coinvolti, sia nella posizione di vittime sia in quella di responsabili di illeciti, assicurando l'attuazione degli interventi senza distinzione di età nell'ambito delle istituzioni scolastiche.

La Legge 71/17 assolve, al comma 2 del medesimo articolo, il compito di dare una definizione di cyberbullismo evitando l'introduzione di una nuova fattispecie di delitto, in quanto al diverso concretizzarsi della prevaricazione in rete corrispondono reati già contemplati dal nostro codice:

Ai fini della presente legge, per «*cyberbullismo*» si intende qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi a oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore, il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo.

Sinteticamente riporto l'iter della norma per far comprendere come la Legge n. 71/2017, nella scelta di contrastare il cyberbullismo con azioni a carattere preventivo e con misure ispirate alla sicurezza partecipata da parte dei minori, si sia scontrata (e, purtroppo, si scontri ancora oggi) con approcci di carattere punitivo-sanzionatorio. Il dibattito parlamentare, oltre all'opportunità o meno di inserire un nuovo delitto e/o aggravanti di reato, ha evidenziato altri due temi cruciali sui quali, come promotrice della norma, ho sempre ritenuto necessario mantenere fede alla stesura iniziale. Si tratta in particolare dell'ipotesi di estensione dei dispositivi di tutela anche agli adulti e l'inclusione del bullismo tradizionale. Circoscrivere alla tutela dei minori le misure contenute in norma appare coerente con le convenzioni internazionali, i trattati europei e il nostro ordinamento, in particolare per queste ragioni:

1. per rispetto alla consolidata letteratura scientifica che utilizza il termine «bullismo» nel definire condotte di prevaricazione tra pari in età evolutiva;
2. per rafforzare la norma nelle finalità e previsioni extragiudiziarie: si tratta infatti di autori di minore età che, pur essendo perseguibili a partire dal compimento del quattordicesimo anno, sono particolarmente meritevoli di trattamenti rieducativi;
3. per non compromettere la già complessa operazione di rimozione dei contenuti lesivi, in quanto è per il miglior interesse del minore che si fa appello, anche in Internet, alle tutele rafforzate.

Rispetto al ricomprendere anche il bullismo tradizionale, la scelta è stata determinata dalla peculiarità del fenomeno in contesto telematico e quindi la necessità di porre al centro delle misure legislative la nuova frontiera, quella che ha trasformato le comunità in community. A supporto della necessità di contrastare con misure specifiche le offese, derisioni e violenze all'interno dell'ambiente digitale possiamo contare su un consolidato corpus di studi e ricerche che hanno ben evidenziato parallelismi e divergenze rispetto al bullismo tradizionale. Se, infatti, da un lato vengono confermate le comuni matrici discriminatorie e le dinamiche relazionali adolescenziali come moventi delle prevaricazioni tra pari, è altrettanto assodato come il bullismo informatico abbia indotto lo studioso, come il decisore politico, a specificarne alcune peculiari connotazioni. Abbiamo già fatto cenno al tema della reiterazione, ineludibile nelle definizioni delle condotte di bullismo tradizionale, che assume ruolo e impatto diversi nella vittimizzazione sul web.

Il Dossier redatto dall'Ufficio Studi del Senato nel gennaio 2017 propone, infatti, a supporto dei lavori parlamentari la seguente riflessione sul fenomeno del cyberbullismo:

Ancorché sia sovente estensione e prosecuzione del bullismo «tradizionale», il cyberbullismo assume connotati propri di fluidità e pervasività. Rilevano qui: la capacità di permeare le percezioni e la psicologia e la vita quotidiana dei giovanissimi, le cui attività di socializzazione avvengono sul web con altrettanta «realità» che fuori di esso; la sua natura «virale», in grado di superare ogni confine e distanza nonché di raggiungere un grande numero di osservatori e testimoni; la sequenzialità dei messaggi, talché può sfumare fin quasi a dissolversi la individuabilità della deliberazione e della intenzionalità del messaggio nocivo; la possibile assunzione di una personalità in rete altra da sé, con conseguente affievolimento del senso del lecito e di remore etiche, e il controllo degli adulti è reso vieppiù difficoltoso dal divario generazionale in termini di alfabetizzazione digitale. Nel cyberbullismo il grande numero, se non potenziale illimitatezza, del pubblico esponenziale di contatti, così come l'anonimato e la distanza da un luogo fisico (spesso la scuola) senza rischio di essere individuati e contrastati, rendono possibile un «effetto slavina» dell'intimidazione e del discredito (Senato, 2017).

Per affrontare la lotta a un fenomeno così insidioso e pervasivo è fondamentale mettere in atto un intervento formativo rivolto trasversalmente al più ampio numero di operatori che entrano in contatto con i giovani internauti. Ma è altrettanto evidente quanto sia necessario prevedere una co-regolamentazione con le aziende digitali e immaginare una governance di tutela e di monitoraggio dell'efficacia degli interventi. Fin dal momento della elaborazione del DDL 1261 si è attivato un proficuo confronto con i provider circa le loro responsa-

bilità nella tutela dei minori. Pur ritenendo opportuno coinvolgere i colossi del web nelle azioni di prevenzione e contrasto, ritengo non vadano in alcun modo a loro delegate responsabilità che appartengono all'educazione, alla convivenza civile, inclusiva e democratica. I ragazzi debbono infatti maturare la capacità di esprimere le proprie identità, relazioni, pensieri e, in ultima analisi, la propria libertà nella società digitale osservando le regole di una società matura, rispettosi di sé e degli altri. In questo senso il reale è virtuale e viceversa: le regole e i valori sono gli stessi soprattutto a fronte dei possibili risvolti negativi e dei pericoli riscontrabili nella società dell'informazione. Non è lasciando alle aziende digitali l'ultima parola sulle «verità» (nel caso delle *fake news*) o la facoltà di «censurare» le offese mediante algoritmi (nel caso del cyberbullismo) che otterremo i risultati sperati. Una legge di tutela della dignità dei minori, nata da tristi vicende di prevaricazione tra pari, non può diventare il cavallo di Troia per «fare i conti» con i nuovi potentati digitali. Si rischia di arrecare un danno proprio alle giovanissime generazioni e questo non è in alcun modo, ma soprattutto eticamente, giustificabile. Correttezza vuole che si eviti la strumentalizzazione di storie tanto dolorose, ma si condivida una diffusa responsabilità per formare cittadini consapevoli in grado di usare la rete con umanità! La rete, infatti, è un'infrastruttura che sollecita i comportamenti narcisistici, ma può anche attivare confronti interpersonali sani e costruttivi; può incentivare rabbie, rancori e odio così come può essere veicolo di buoni sentimenti e solidarietà.

Penso di aver evidenziato i nodi principali sui quali si è incentrato il confronto parlamentare che ha condotto all'approvazione della Legge 71/17. Per sintetizzare l'iter, sul piano temporale, ho già richiamato l'indagine conoscitiva in Commissione Diritti umani, a partire dal giugno 2013, che ha portato alla stesura di due disegni di legge e tra questi quello a mia prima firma n. 1261 annunciato in Senato il 27 gennaio 2014. L'incardinamento in Commissione affari costituzionali avviene nel mese di luglio dello stesso anno, con relatore sen. Francesco Palermo che propone e ottiene l'assorbimento del DDL 1620; l'approvazione all'unanimità in prima lettura dal Senato avviene il 20 maggio 2015. In seconda lettura dalla Camera dei deputati viene approvato a maggioranza il 20 settembre 2016 dopo un'importante attività emendativa in Commissioni congiunte II e XII: il nuovo testo prevede un ampliamento della disciplina al fenomeno del bullismo offline, l'estensione a una platea universale, la modifica del Codice penale con la previsione di un'aggravante. Il 31 gennaio 2017 il testo viene approvato dal Senato in terza lettura: si ritorna all'originaria impostazione confermando la scelta di disciplinare il solo fenomeno del cyberbullismo tra pari di minore età e non intendendo incidere su disposizioni di natura penalistica. La quarta lettura alla Camera infine conferma l'orientamento del Senato convenendo sulla necessità di approvare la norma come era stata concepita in origine. Ciò avviene definitivamente alla Camera il 17 maggio, quando

la Presidente Boldrini dedica a Carolina e alle vittime di cyberbullismo la legge di cui sono stata promotrice.

La definizione concernente il «gestore del sito Internet» conclude il primo articolo (comma 3):

Ai fini della presente legge, per «gestore del sito Internet» si intende il prestatore di servizi della società dell'informazione, diverso da quelli di cui agli articoli 14, 15 e 16 del decreto legislativo 9 aprile 2003, n. 70, che, sulla rete Internet, cura la gestione dei contenuti di un sito in cui si possono riscontrare le condotte di cui al comma 2.

Si tratta anche in questo caso di circoscrivere il campo delle azioni e delle responsabilità. Si è quindi ritenuto utile comprendere nella definizione di «gestori» tutti i fornitori di contenuti su Internet e i responsabili della gestione dei contenuti. Si ricorda a questo riguardo la sentenza della Corte di giustizia dell'Unione europea del maggio 2014 nella causa C131/12 (c.d. «causa Google Spain»), la quale ha affermato che il gestore di un motore di ricerca sia responsabile, ai sensi della normativa europea in materia di tutela della privacy, del trattamento da esso effettuato dei dati personali che appaiono su pagine web pubblicate da terzi. Le previsioni normative, nel momento della stesura del DDL 1261, sono quelle dell'abrogato Codice della privacy, cioè il DLgs 70/2003 in attuazione della Direttiva europea 2000/31/CE sul commercio elettronico.

Con l'entrata in vigore, nel maggio 2018, del GDPR che dedica diversi articoli proprio alla protezione dati dei minorenni europei, si rafforzano le tutele nei loro confronti; è evidente quanto la materia sia, comunque, caratterizzata da un divenire giurisprudenziale che ha avuto riflessi sulla norma sia *in itinere* sia successivamente. In quel contesto la Legge 71/17 ha voluto riconoscere al minore ultraquattordicenne, vittima di condotte di cyberbullismo, un nuovo diritto: poter richiedere, anche autonomamente, al gestore del sito o dei social media la cancellazione di contenuti ritenuti lesivi della propria dignità.

La dignità del minore fra identità digitale, web reputation e privacy

Nel mondo digitale, che comprende tutta l'esperienza di crescita dei minori internauti, un aspetto decisamente rilevante è quello legato alla crescita della consapevolezza di sé, dei diritti/doveri di protezione dei dati personali, della dignità e della libertà individuale e collettiva.

Un primo diritto rispetto a Internet è quello di avere accesso alla rete. Questo aspetto è ben trattato nella Dichiarazione dei diritti in Internet redatta nel 2015

dalla Commissione per i diritti e doveri in Internet della Camera dei deputati. Alla base della nostra riflessione sulla cittadinanza digitale vale la pena di ricordare l'art. 3 («Diritto alla conoscenza e all'educazione in rete»):

1. Le istituzioni pubbliche assicurano la creazione, l'uso e la diffusione della conoscenza in rete intesa come bene accessibile e fruibile da parte di ogni soggetto.
2. Debbono essere presi in considerazione i diritti derivanti dal riconoscimento degli interessi morali e materiali legati alla produzione di conoscenze.
3. Ogni persona ha diritto ad essere posta in condizione di acquisire e di aggiornare le capacità necessarie a utilizzare Internet in modo consapevole per l'esercizio dei propri diritti e delle proprie libertà fondamentali.
4. Le Istituzioni pubbliche promuovono, in particolare attraverso il sistema dell'istruzione e della formazione, l'educazione all'uso consapevole di Internet e intervengono per rimuovere ogni forma di ritardo culturale che precluda o limiti l'utilizzo di Internet da parte delle persone.
5. L'uso consapevole di Internet è fondamentale garanzia per lo sviluppo di uguali possibilità di crescita individuale e collettiva, il riequilibrio democratico delle differenze di potere sulla rete tra attori economici, Istituzioni e cittadini, la prevenzione delle discriminazioni e dei comportamenti a rischio e di quelli lesivi delle libertà altrui.

Quali cambiamenti presuppone crescere in una community piuttosto che in una comunità? Quali conseguenze riscontra la ricerca sullo sviluppo cognitivo, psicologico e sociale, per chi nasce in un ambiente digitale? Il legislatore che desidera intervenire sul disagio sociale di bambini e adolescenti sa di doversi confrontare con il contesto naturale di svolgimento della personalità del minore: la rete. Prioritariamente lo Stato deve formare i minori sradicando l'idea che Internet sia uno spazio senza regole, il che vuol dire rafforzare la formazione di un cittadino digitale consapevole e vigile rispetto al disvalore sociale dei comportamenti in rete. Oltre ai dispositivi della Legge 107/15, alla Legge 71/17, la Legge 92/19 sull'inserimento dell'educazione civica, di recentissima approvazione, conferma la necessità di formare il cittadino digitale. In particolare all'art. 5, «Educazione alla cittadinanza digitale», tra gli obiettivi dell'offerta formativa ne specifica alcuni utili alla nostra riflessione:

- e) creare e gestire l'identità digitale, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire e tutelare i dati che si producono attraverso diversi strumenti digitali, ambienti e servizi, rispettare i dati e le identità altrui; utilizzare e condividere informazioni personali identificabili proteggendo se stessi e gli altri;

- f) conoscere le politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali;
- g) essere in grado di evitare, usando tecnologie digitali, rischi per la salute e minacce al proprio benessere fisico e psicologico; essere in grado di proteggere sé e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali; essere consapevoli di come le tecnologie digitali possono influire sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyberbullismo.

Oltre alla mia esperienza pluridecennale di docente della scuola secondaria di primo grado, negli ultimi sei anni scolastici ho incontrato moltissimi studenti in tutta Italia. Nelle centinaia di iniziative organizzate in gran parte dalle scuole, ho maturato alcuni elementi che ritengo importanti quando parliamo di giovani internauti: affrontare il tema della tutela dei dati personali non può esulare dalla consapevolezza della propria *identità* e da un approfondimento del concetto di *privacy*. E questo è tutt'altro che banale!

Non essendo possibile in questa sede affrontare in modo esaustivo la complessità di questi argomenti, mi limito a sottoporre all'attenzione del lettore quanto si sia modificata, nel mondo della comunicazione orizzontale, la formazione identitaria dei nativi digitali e quanto siano profondamente coinvolte (o sconvolte) le loro relazioni sociali. Quello che non può succedere, in una comunità educante attenta, inclusiva e adeguata al mondo digitale, è eludere queste riflessioni. Affermazioni come «il bullismo c'è sempre stato e non è mai morto nessuno» tendono a negare la diversità del contesto digitale, minimizzare la gravità del fatto e disattendere l'ascolto del reale disagio dei nostri adolescenti. Anche solo prendendo in considerazione le modificazioni logistiche e spazio-temporali della comunicazione *new media*, rileviamo quanto possano incidere sulla formazione della personalità e dell'esperienza relazionale dei nativi digitali. Molto allarmante è infatti la precocità nell'utilizzo dei *devices* spesso in assenza di controllo parentale. Non c'è solo il pericolo di incorrere in gravi rischi quale l'adescamento o la dipendenza da gioco o da social network.

Per i nativi digitali una delle certezze è che la propria esistenza sia strettamente legata alla presenza sulla rete e il riconoscimento sociale venga misurato dal numero dei *followers* e dai *likes*. Nelle diverse «piazze virtuali» è inevitabile dover attirare l'attenzione mostrando qualcosa di sé. La *web reputation* si costruisce spesso troppo precocemente, prima dei 13 anni. Se sono state imposte delle soglie anagrafiche per registrare un account è proprio nel rispetto del livello di maturazione di un utente che deve potersi destreggiare nella complessità una volta acquisite le necessarie capacità cognitive. Troppo spesso, infatti, gli usi distorti del web iniziano in fase evolutiva e mediamente tra compagni di scuola: i preadolescenti si confrontano con l'esigenza di essere accettati nella community, anche a costo di tradire la propria o

l'altrui riservatezza, anche intraprendendo azioni trasgressive e/o ricorrendo, come bulli o come gregari, a condotte prevaricatorie. Non serve una grande fantasia: le sollecitazioni più o meno intimidatorie («se non posti un selfie intimo non sei dei nostri») inducono a condotte lesive capaci di innescare paure, sensi di colpa, abbassamento dell'autostima («se non pubblico un selfie intimo mi escludono e quindi non esisto, se accetto non solo esisto ma posso ottenere dei consensi»), mentre nel bullo rinforzano comportamenti aggressivi e di abuso del «potere». Ruoli che possono anche essere interpretati dallo stesso soggetto per l'innescarsi di meccanismi multi-identitari molto pericolosi in una delicata fase evolutiva della personalità. Recenti ricerche sul fenomeno del cyberbullismo confermano, infatti, che oltre un terzo degli intervistati che si sono dichiarati vittime di prevaricazione online ha reagito con medesime modalità in veste di aggressore nei confronti di qualcuno più fragile di lui. È sempre possibile, infatti, individuare chi è ancora più solo e discriminato di te ed è tanto più facile se il tutto si realizza dietro a uno schermo, al sicuro, nella propria cameretta!

L'intermediazione del device rende possibile una sorta di «disumanizzazione» della vittima e diversifica in modo sostanziale il bullismo informatico da quello tradizionale, dove i ruoli di bullo e vittima sono molto più asimmetrici e difficilmente intercambiabili. Offese, esclusioni, minacce sulla rete costituiscono esperienze quotidiane e rafforzano la carenza di empatia. Oltre il 90% del campione di adolescenti di un'indagine condotta in Umbria afferma di aver assistito a un attacco di cyberbullismo una o due volte al mese negli ultimi tre mesi, circa il 10% ha assistito a messaggi cattivi o offensivi in un gruppo di WhatsApp (Pacilli e Spaccatini, 2017).

Solo l'educazione all'affettività e alla legalità può evitare il diffondersi di atteggiamenti di autodifesa per cui si è tutti più o meno «colpevoli» e quindi si è tutti più disponibili ad essere omertosi.

Contrastare le logiche della prevaricazione e dell'omertà come soluzione ai conflitti è un obiettivo importante nei casi di bullismo offline, ma lo è ancor di più nell'immaterialità di una rete nascosta agli occhi degli adulti (familiari, docenti, educatori), che accresce nei minori la percezione di vivere in un contesto che sfugge al controllo e quindi alla legge. Pensare, spesso troppo ingenuamente, di essere coperti dall'anonimato è un grave pericolo per un'identità alla ricerca di una facile affermazione e di «notorietà», ma ancora più rischioso se si pensa alla vittima che non percepisce, in questa rete fatta di luci e ombre, la possibilità di far valere il diritto fondamentale alla riservatezza.

La riflessione sulla riservatezza va quindi costruita in parallelo, cioè man mano che un bambino sviluppa la sua identità digitale. Su questo aspetto va rilevato che molti adulti, sicuramente attenti nella tutela di dati sensibili della propria famiglia nei contesti più formali, accantonano le opportune cautele sui social

media. In età analogica le foto che documentano i mille dettagli della famiglia in vacanza, con orari di partenza e di rientro, erano oggetto di protezione, così come le foto in costume da bagno: restavano ricordi privati e ben conservati tra le mura domestiche. L'era digitale registra l'abbattimento dei confini tra la sfera privata e quella pubblica. Oggi è molto complicato spiegare a un genitore quanto sia inopportuna la pubblicazione (con perdita di proprietà) di una foto del figlio minore perché non c'è percezione dei rischi in cui si incorre. Il Garante della Privacy, la Polizia postale, il Garante Nazionale Infanzia e Adolescenza, le Procure minorili mettono in allerta le famiglie e invitano a evitare la diffusione di foto di bambini e bambine sollecitando la responsabilità genitoriale rispetto ai rischi reali di tali comportamenti. I risultati dei reiterati e accorati appelli non sono apprezzabili, se pur accompagnati da campagne nazionali di sensibilizzazione. Non sono mancati provvedimenti, sanzioni e sentenze.

La riservatezza del minore è un tema che porta alla luce una certa arretratezza diffusa nel considerare i diritti dell'infanzia e adolescenza. Se, infatti, il diritto di protezione dei dati personali per gli adulti è stato acquisito dalle normative nazionale e internazionali con un percorso che possiamo definire lineare, il riconoscimento della *privacy del minore* si è affermato mediante un processo piuttosto arduo e in tempi più recenti. In Italia il diritto di famiglia supera il concetto di potestà genitoriale solo nel 1975 riconoscendo ai figli il «rispetto delle loro capacità, inclinazioni naturali e aspirazioni» da parte di entrambi i genitori, affermando così il *best interest* del minore stesso. Sebbene assente nella prima generazione di norme europee di protezione dati, va detto che i Garanti della privacy, nell'ultimo decennio del secolo scorso, hanno fornito pareri utili rispetto a principi di tutela specificamente rivolti ai minori. Questo ha riguardato alcune condotte che portano al rilascio di dati personali per partecipare, ad esempio, a giochi a premi, oppure alla geolocalizzazione. In relazione alla Legge 71/17 ritengo particolarmente interessante il diritto alla partecipazione: i minori diventano gradualmente capaci di contribuire alle decisioni che li riguardano e questo vale anche per la protezione dei dati. Si prevede, infatti, che il minore sia consultato, considerando il suo livello di maturazione, nel trattamento dei propri dati.

Il Codice italiano di protezione dei dati personali, nel 2003, pur in assenza di indicazioni europee in merito, affronta il tema della riservatezza per i minori: con alcuni articoli si ribadisce il divieto di pubblicazione e divulgazione di notizie o immagini che consentano l'identificazione di un soggetto minore coinvolto in un procedimento giudiziario non necessariamente penale, vieta la divulgazione delle sue generalità in caso di riproduzione di sentenze o provvedimenti giudiziari di ogni ordine e grado e specifica quali finalità, in ambiti amministrativo e sociale, possono considerarsi di interesse pubblico. Con il Regolamento europeo di protezione dei dati personali (GDPR) la questione della privacy dei minori assume un

peso decisamente diverso anche per il diritto europeo, che riconosce la maggior vulnerabilità del minore e quindi la tutela rafforzata dei suoi dati personali. Tale specifica protezione deriva dalla loro vulnerabilità, che li rende meno consapevoli dei rischi e delle conseguenze nonché dei loro diritti. L'attenzione del legislatore ricade sull'esercizio del consenso al trattamento dei dati personali in relazione ai servizi della società dell'informazione. Questo consenso in Italia è definito come legittimamente prestato dal minore che abbia almeno 14 anni. Al di sotto di questa soglia anagrafica, chi riveste la responsabilità genitoriale autorizza il trattamento dei dati del minore. Tale passaggio prevede che il titolare del trattamento dei dati debba adoperarsi per verificare che il consenso sia effettivamente esercitato dal genitore nel caso di un infraquattordicenne, così come dovrà ragionevolmente verificare se la dichiarazione del minore sia stata effettuata da ultraquattordicenne. Inoltre il titolare è tenuto a offrire al minore delle informative relative ai diritti e alle violazioni in forma accessibile e utilizzando un linguaggio semplice.

Un linguaggio semplice è infatti utilizzato dal Garante della privacy in *La scuola a prova di privacy*, la nuova guida per la protezione dei dati personali, per insegnare la privacy e rispettarla a scuola, di cui si attende un aggiornamento in funzione della successiva entrata in vigore del GDPR. Presentandola, nell'ottobre del 2016, il Presidente Antonello Soro afferma:

Le scuole sono chiamate ogni giorno ad affrontare la sfida più difficile, quella di educare le nuove generazioni non solo alla conoscenza di nozioni basilari e alla trasmissione del sapere, ma soprattutto al rispetto dei valori fondanti di una società. Nell'era di Internet e in presenza di nuove forme di comunicazione e condivisione questo compito diventa ancora più cruciale. È importante riaffermare quotidianamente, anche in ambito scolastico, quei principi di civiltà, come la riservatezza e la dignità della persona, che devono sempre essere al centro della formazione di ogni cittadino.

Non stupisce che il vademecum dedichi particolare attenzione alla «scuola 2.0» e al corretto uso delle nuove tecnologie, al fine di prevenire atti di cyberbullismo o altri episodi che possano segnare negativamente la vita dei più giovani. Ed è proprio a questa Autorità che la Legge 71/17 affida un compito molto delicato legato alla rimozione dei contenuti come disposizione di tutela dei minori.

L'istanza di rimozione del contenuto lesivo da parte del minore

Discende anche dai principi costituzionali la duplice visione del soggetto di minore età a cui abbiamo fatto riferimento: da un lato come soggetto vulnerabile e quindi meritevole di protezione e tutela e dall'altro come soggetto potenzialmente

attivo a cui riconoscere diritti. Questi ultimi devono essere esigibili da parte delle persone di minore età, in quanto la tutela della dignità del minore, la protezione dei suoi dati, non può essere rimessa, oltre a una certa età, alla sola valutazione di chi esercita la responsabilità genitoriale. In questa logica e sulla base di una reale emergenza, è maturata la previsione dell'art. 2, che dispone che ciascun minore ultraquattordicenne, nonché ciascun genitore o soggetto esercente la responsabilità genitoriale, possa inoltrare al titolare del trattamento o al gestore del sito Internet o del social media un'istanza per l'oscuramento, la rimozione o il blocco di qualsiasi dato del minore vittima di cyberbullismo, previa conservazione dei dati originali da identificare espressamente tramite relativo URL (*Uniform Resource Locator*). I dispositivi per la segnalazione devono essere ben evidenti sulle piattaforme per facilitare l'attivazione da parte di minori. Qualora entro le 24 ore successive l'istanza non vi sia stata alcuna comunicazione da parte del gestore dei dati ed entro le 48 ore non abbia provveduto, l'interessato può fare istanza al Garante per la protezione dei dati personali, il quale provvede entro 48 ore dal ricevimento della richiesta ai sensi degli articoli 143 e 144 del Codice della privacy. La tutela è attivabile anche quando la diffusione non evidenzia un «trattamento illecito di dati», previsto dall'art. 167 del Codice della privacy (DLgs n. 196/2003) o da altre norme incriminatrici. La richiesta al Garante può essere quindi proposta sia quando non sia possibile identificare il titolare del trattamento, sia quando quest'ultimo, richiesto dall'interessato, non abbia accolto la segnalazione del minore. L'istanza, il cui modello è presente da oltre due anni sul sito del Garante della privacy (<https://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/6732688>), può essere inoltrata, legittimamente, anche da chi riveste la responsabilità genitoriale; in tal modo la difesa della dignità del minore può essere agita dal genitore nel caso in cui la vittima, magari per paura di ritorsioni, possa astenersi dall'esercitare il diritto in autonomia. Sappiamo, tuttavia, che spesso le vittime non hanno il coraggio di rivolgersi al genitore o ad altra figura adulta per denunciare le offese e le aggressioni ricevute online. Da qui la previsione di attribuire autonomia a partire dal quattordicesimo anno, cioè dal momento in cui per il nostro ordinamento il soggetto è considerato in grado di intendere e volere e quindi penalmente perseguibile. La Legge 71/17, attribuendo questa sfera di autonomia, ha indirizzato il legislatore italiano a considerare il quattordicesimo anno di età come soglia minima anche per la concessione del trattamento dei dati personali nella fase di accesso ai servizi delle società di informazione. Il DLgs n. 101/2018 ha infatti abbassato di due anni la proposta contenuta nel GDPR (sedici anni), come auspicato da tanti operatori che negli anni hanno lavorato sui temi della *web reputation* e del bullismo informatico (Garante privacy, CoReCom, scuole, operatori del diritto, associazioni e Onlus di tutela dei diritti dei minori, associazioni genitori). Mentre è nota la complessità nell'esercitare il diritto all'oblio online e la delicatezza del

bilanciamento con i diritti all'espressione, alla critica, all'informazione, per i minori la misura può avere una maggiore efficacia. Pur considerando le prevedibili criticità nell'ottenere la rimozione, ritengo questa previsione fondamentale per rendere concreta la tutela da parte delle istituzioni, per incentivare le segnalazioni, per rafforzare la consapevolezza della propria dignità e la capacità di resilienza e per comprendere l'importanza di segnalare gli illeciti e i responsabili degli stessi.

La disposizione potrà consolidare la sua efficacia nel momento in cui saranno raggiunte le seguenti precondizioni.

- Informare i minori sull'autonomo diritto di tutelare la propria dignità con l'istanza di rimozione (per una recente indagine del MIUR solo il 30% dei minori conosce la norma).
- Informare della misura di tutela le famiglie e tutti i professionisti che operano con i minori.
- Attivare il codice di co-regolamentazione previsto all'art. 3 della norma in esame, che al comma 3 recita:

Il piano di cui al comma 2 è integrato, entro il termine previsto dal medesimo comma, con il codice di co-regolamentazione per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo, a cui devono attenersi gli operatori che forniscono servizi di social networking e gli altri operatori della rete Internet. Con il predetto codice è istituito un comitato di monitoraggio al quale è assegnato il compito di identificare procedure e formati standard per l'istanza di cui all'articolo 2, comma 1, nonché di aggiornare periodicamente, sulla base delle evoluzioni tecnologiche e dei dati raccolti dal Tavolo tecnico di cui al comma 1 del presente articolo, la tipologia dei soggetti ai quali è possibile inoltrare la medesima istanza secondo modalità disciplinate con il decreto di cui al medesimo comma 1.

- Diffondere, a partire dalle agenzie educative, opportuni vademecum per agevolare le istanze di rimozione.
- Promuovere momenti formativi e tavoli inter-istituzionali a livello regionale per approfondire le procedure di trattamento delle *notice and take down* anche a valle delle Leggi regionali di prevenzione e contrasto al bullismo e cyberbullismo nel frattempo approvate.
- Estendere in tutte le Regioni (oggi presenti in Piemonte e Abruzzo) protocolli d'intesa volti alla gestione delle segnalazioni tra il Garante della privacy e i CoReCom.

Ritengo interessante riportare un passaggio del Garante della privacy circa le misure di contrasto all'uso distorto della rete da parte dei minori:

Alcune importanti tutele sono state introdotte (ma forse non adeguatamente pubblicizzate) con la legge sul cyberbullismo, che nella consapevolezza della complessità del fenomeno, non riducibile a mera questione penale, ha coniugato prevenzione, tutela della vittima, responsabilizzazione delle piattaforme, con la possibilità, nel caso di loro inerzia (invero poco frequente), di adire al Garante (anche da parte del minore sopra i 14 anni) per ottenere la rimozione dei contenuti lesivi («Italia Oggi», 17/6/2019).

Non credo sia possibile esprimere una valutazione oggettiva sull'efficacia di questa previsione, tanto meno minimizzando il centinaio di istanze di rimozione su cui è intervenuto il Garante della privacy in questi due anni. Consideriamo infatti che, ad oggi, non si conosce il dato, senza dubbio più significativo, delle rimozioni effettuate dai provider che, peraltro, il Garante definisce «ottemperanti e non inerti». Se di inerzia vogliamo parlare, purtroppo, la dobbiamo attribuire al Tavolo tecnico che avrebbe dovuto operare e monitorare.

Una governance per l'azione di rete: il Tavolo tecnico

La costituzione di un organismo nazionale con compiti precisi di coordinamento tra i tanti soggetti coinvolti per affrontare in modo sinergico e olistico il cyberbullismo è apparsa ineludibile. La complessità del fenomeno deve, infatti, sollecitare tutti i professionisti che operano a contatto con i minori, ognuno con le sue prerogative, ma tutti competenti e formati a lavorare in rete con l'obiettivo di dare il miglior supporto alla loro identità digitale.

Per agevolare e consolidare questa strategia soprattutto a livello centrale, la norma istituisce, all'art. 3, un organismo al quale attribuisce importanti compiti di coordinamento. Il DPCM del 20 ottobre 2017 istituisce il Tavolo che si insedia, convocato dal Ministro all'istruzione Valeria Fedeli, in data 6 febbraio 2018 in occasione del «Safer Internet Day» e della giornata nazionale «Un nodo blu contro il bullismo». Per l'individuazione degli stakeholders del privato sociale il MIUR emana il bando che porta al completamento delle rappresentanze; il Tavolo così composto si è riunito per la prima volta il 10 luglio 2019 e sono attesi gli esiti operativi. Al Tavolo, coordinato dal MIUR, partecipano rappresentanti dei Ministeri dell'Interno, dell'Istruzione Università e Ricerca, delle Politiche sociali, della Giustizia, dello Sviluppo economico, della Salute; della Conferenza unificata e dell'ANCI; del Garante per la protezione dei dati personali, dell'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni, del Garante per l'infanzia e l'adolescenza, del Comitato di applicazione del codice di autoregolamentazione media e minori. Partecipano, inoltre, i rappresentanti di associazioni con comprovata esperienza nella promozione dei

diritti dei minori e nelle tematiche di genere, una rappresentanza delle associazioni studentesche, dei genitori e attive nella tutela dei minori.

Il Tavolo redige, entro 60 giorni dal suo insediamento, un piano di azione integrato per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo (nel rispetto della decisione 1351/2008/CE), nonché un sistema di raccolta di dati al fine di monitorare il fenomeno. I commi 3 e 4 disciplinano i contenuti del predetto piano di azione che è integrato con il Codice di co-regolamentazione rivolto sia agli operatori, che forniscono servizi di social networking, sia agli altri operatori della rete Internet. Lo stesso Codice deve prevedere l'istituzione di un Comitato di monitoraggio al quale sono assegnati i compiti sopra riportati. Devono essere inoltre stabilite campagne informative periodiche rivolte all'intera cittadinanza, a partire da studenti e famiglie, affidate alla Presidenza del Consiglio con la collaborazione dell'AGCOM. Il MIUR, annualmente, trasmette alle Camere una relazione sugli esiti delle attività intraprese.

L'improduttività, ad oggi, di questo organismo sta gravando notevolmente sull'efficacia della norma. Tanto è vero che le ultime raccomandazioni ONU sull'attuazione della Convenzione di New York, peraltro riprese puntualmente dalla Garante nazionale dell'infanzia e adolescenza, indicano la necessità e l'urgenza del pieno compimento della Legge 71/17 e, in particolare, dell'art. 3. La Garante nazionale Filomena Albano, che ha attivato un progetto itinerante «Off line – La vita oltre lo schermo», ha sollecitato il Governo sull'operatività del Tavolo tecnico: «È fondamentale che si adotti quanto prima il piano di azione integrato di prevenzione e contrasto al cyberbullismo e si realizzi un sistema di raccolta dei dati per monitorare l'evoluzione dei fenomeni». È utile ricordare che l'AGIA e il MIUR nell'autunno del 2018 hanno sottoscritto un protocollo d'intesa «per promuovere e garantire i diritti delle alunne e degli alunni» e che tra gli obiettivi è ben sottolineato quello di «promuovere l'educazione a un uso consapevole del digitale e dei social» (art. 2, comma 1, lettera f). Sono, peraltro, numerosi i protocolli d'intesa, per lo più bilaterali, tra le istituzioni, Autorità garanti, e i soggetti del Terzo settore che compongono il Tavolo tecnico e ritengo che, a fronte di esperienze e progettualità di collaborazione consolidate, il rischio attuale sia di disperdere energie, rinunciando a una visione complessiva e una gestione coordinata degli interventi. Per questo, l'organismo previsto dalla L. 71/17 è centrale nella lotta al cyberbullismo.

Un'esperienza significativa è rappresentata dal Coordinamento Nazionale Cyberbullismo (CoNaCy) che, su finanziamento del MIUR, mette in rete diverse strutture sanitarie rivolte alla cura di vittime e responsabili di cyberbullismo. Penso però che solo sviluppando esperienze sinergiche tra ministeri in un vero e proprio Piano d'azione si possano ottenere risultati concreti e duraturi: la formazione integrata di personale dei diversi settori (scolastico, sanitario e socio-assistenziale, servizi minorili di giustizia, forze dell'ordine, ecc.), la condivisione di protocolli

di intervento, la creazione di una rete di carattere nazionale, con linee-guida per i servizi territoriali e il coordinamento dei sistemi di segnalazione, evitando il replicarsi di numeri di ascolto e app di segnalazione dedicati al medesimo fenomeno. Istituisce un organismo di respiro nazionale anche l'art. 5 «Educazione alla cittadinanza digitale» della Legge 92/19 «Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica». La «Consulta dei diritti dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale» dovrà coordinarsi con il Tavolo tecnico della Legge 71/17:

3. Al fine di verificare l'attuazione del presente articolo, di diffonderne la conoscenza tra i soggetti interessati e di valutare eventuali esigenze di aggiornamento, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca convoca almeno ogni due anni la Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale, istituita presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ai sensi del decreto di cui al comma 4.

4. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono determinati i criteri di composizione e le modalità di funzionamento della Consulta di cui al comma 3, in modo da assicurare la rappresentanza degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie e degli esperti del settore. L'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza designa un componente della Consulta.

5. La Consulta di cui al comma 3 presenta periodicamente al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca una relazione sullo stato di attuazione del presente articolo e segnala eventuali iniziative di modificazione che ritenga opportune.

6. La Consulta di cui al comma 3 opera in coordinamento con il Tavolo tecnico istituito ai sensi dell'articolo 3 della legge 29 maggio 2017, n. 71.

In attesa del Decreto attuativo previsto, vale la pena di auspicare una reale interazione tra organismi attivi al MIUR rivolti allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti. Certamente una collaborazione deve essere attivata tra il Tavolo tecnico Legge 71/17, la Consulta Legge 92/19 nonché Osservatorio e Comitato scientifico del Piano Nazionale Scuola Digitale della L. 107/15, in quanto convergono sui temi dell'identità digitali dello studente. Ecco come recita il PNSD:

Definire le competenze di cui i nostri studenti hanno bisogno è una sfida ben più ampia e strutturata di quella che il sentire comune sintetizza nell'uso critico della rete, o nell'informatica. Dobbiamo affrontarla partendo da un'idea di competenze allineata al ventunesimo secolo: fatta di nuove alfabetizzazioni, ma anche e soprattutto di competenze trasversali e di attitudini da sviluppare. In particolare, occorre rafforzare le competenze

relative alla comprensione e alla produzione di contenuti complessi e articolati anche all'interno dell'universo comunicativo digitale, nel quale a volte prevalgono granularità e frammentazione. Proprio per questo è essenziale lavorare sull'alfabetizzazione informativa e digitale (information literacy e digital literacy), che mettono al centro il ruolo dell'informazione e dei dati nello sviluppo di una società interconnessa basata sulle conoscenze e l'informazione. È in questo contesto che occorre guardare alle sfide rappresentate dal rapporto fra pubblico e privato, dal rapporto tra creatività digitale e artigianato, e tra imprenditorialità digitale, manifattura e lavoro. Ed è ancora in questo contesto che va collocata l'introduzione al pensiero logico e computazionale e la familiarizzazione con gli aspetti operativi delle tecnologie informatiche. In questo paradigma, gli studenti devono essere utenti consapevoli di ambienti e strumenti digitali, ma anche produttori, creatori, progettisti. E i docenti, dalla loro parte e in particolare per quanto riguarda le competenze digitali, dovranno essere messi nelle giuste condizioni per agire come facilitatori di percorsi didattici innovativi basati su contenuti più familiari per i loro studenti (MIUR, 2015).

Declinare questa interazione a tutti i livelli del sistema scolastico è una bella sfida.

Nelle scuole, o reti di scuole, saranno presenti le seguenti figure:

- un docente coordinatore preposto all'insegnamento dell'Educazione civica per ogni classe (sono attese le circolari per attivare la Legge dall'anno scolastico 2019/20);
- il responsabile della privacy;
- il referente per il cyberbullismo;
- l'animatore digitale;
- il responsabile della salute e coordinatore per l'inclusione.

Una buona pratica potrebbe essere quella di prevedere una reale interazione tra queste figure per socializzare le esperienze e le competenze specifiche in tema di cittadinanza digitale.

L'Ufficio scolastico regionale del Piemonte ha previsto in tal senso il corso di formazione «Tuttinsieme contro il bullismo», coinvolgendo diverse figure di sistema (animatori digitali, referenti cyberbullismo e referenti della salute) a livello regionale. I docenti formati, a cascata, hanno organizzato, nell'ambito delle proprie province, momenti formativi sulla base del modello approntato dall'USR in cui è stata particolarmente caldeggiata la partecipazione dei Dirigenti scolastici. Al ruolo del Dirigente scolastico la Legge 71/17 e le linee di orientamento che ne sono derivate dedicano specifiche previsioni che sono oggetto del prossimo paragrafo.

Ruolo e responsabilità della scuola: Linee guida e docenti referenti

L'articolo 4 dispone l'adozione da parte del MIUR di Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo nelle scuole (sentito il Dipartimento della giustizia minorile del Ministero della Giustizia e avvalendosi della collaborazione della Polizia postale), da aggiornare con cadenza biennale. Le Linee di orientamento per il triennio 2017-2019 sono state redatte (aggiornando quelle promulgate nell'aprile del 2015), e in seguito presentate, all'interno del Piano nazionale per l'educazione al rispetto, in data 27 ottobre 2017. I contenuti più rilevanti riguardano: la formazione del personale scolastico; la promozione di un ruolo attivo degli studenti ed ex studenti nella prevenzione e nel contrasto dei fenomeni nelle scuole; la previsione di misure di sostegno e rieducazione dei minori coinvolti; un sistema di governance efficace, diretto dal MIUR. Si prevede l'individuazione in ogni scuola di un docente con funzioni di referente per le iniziative contro il cyberbullismo. Il referente coordina le diverse iniziative di prevenzione e contrasto dei fenomeni, anche collaborando con le Forze di polizia e le associazioni giovanili (o i «centri di aggregazione giovanile») presenti sul territorio. Per quanto riguarda la governance interna al MIUR, la norma affida agli Uffici scolastici regionali la pubblicazione di bandi per il finanziamento di progetti di particolare interesse elaborati da reti scolastiche per azioni integrate di contrasto al cyberbullismo e di educazione alla legalità, con il coinvolgimento di una rete di istituzioni pubbliche e del privato sociale. Come già ricordato, gli Osservatori Regionali, laddove istituiti a seguito della richiamata direttiva MIUR 16/2007, hanno svolto un ruolo fondamentale per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di prevaricazione tra pari anche sul web, costruendo nel tempo le opportune, quanto preziose, reti interistituzionali. Negli altri contesti gli Osservatori debbono essere attivati.

Alle scuole di ogni ordine e grado è affidata la promozione dell'educazione all'uso consapevole e ai diritti e doveri in Internet quale elemento trasversale alle diverse discipline curriculari dando continuità tra i diversi gradi di istruzione. Appare ineludibile, a tal proposito, inserire la conoscenza della Legge 71/17 e dei suoi istituti di tutela nei programmi di educazione civica (Legge 92/19) in relazione all'educazione alla cittadinanza digitale e all'educazione alla legalità. La norma indica, inoltre, la strada della sinergia tra servizi, enti e associazioni territoriali e del coinvolgimento diretto e partecipativo: una modalità di lavoro per progettare formazione integrata, sostegno alle vittime, iniziative rieducative, attività riparative o di utilità sociale. L'obbligo per le singole autonomie scolastiche di integrare i regolamenti d'istituto e il patto educativo di corresponsabilità, con specifici riferimenti a condotte di cyberbullismo e relative sanzioni disciplinari, può costituire l'occasione per coinvolgere famiglie e studenti. Le programmazioni

scolastiche devono infatti prevedere la promozione di un ruolo attivo degli studenti, nonché di ex studenti che abbiano già operato all'interno dell'istituto scolastico in attività di *peer education*. Il richiamo in norma di aspetti dal sapore didattico-metodologico volti alla partecipazione e al protagonismo degli studenti è in parte dovuto alla consapevolezza che i nostri internauti parlano un linguaggio a noi per lo più sconosciuto. Sappiamo quanto sia efficace la loro responsabilizzazione nella formazione tra pari e nel gestire i conflitti scolastici. È inoltre importante che loro stessi arrivino a riconoscere collettivamente il disvalore di condotte lesive, a legittimare le sanzioni, inflitte formalmente solo dagli organi deputati, a collaborare in percorsi di sostegno e riparativi. In questi percorsi è fondamentale il ruolo del Dirigente, che peraltro ha la responsabilità di intervenire quando si verificano casi di cyberbullismo informando tempestivamente i soggetti esercenti la responsabilità genitoriale dei minori coinvolti in atti di prevaricazione (salvo che il fatto costituisca reato) e attiva adeguate azioni di carattere educativo.

Verranno molto utili tutte le azioni partecipative messe in atto nella redazione dei regolamenti opportunamente integrati come previsto sempre all'art. 5. In questi anni di esperienza sono sempre più puntuali le riflessioni sugli interventi rivolti alle classi scolastiche o ai gruppi di minori all'interno dei quali si è verificato un fatto di cyberbullismo. In casi particolarmente gravi il Dirigente e il referente faranno leva sulla rete istituzionale per coinvolgere figure di supporto volte a specifici interventi pedagogici, psicologici e/o legali con bambini e adolescenti valutando l'opportunità di coinvolgere le loro famiglie. Se è vero, infatti, che la scuola ha un ruolo chiave nel creare consapevolezza rispetto ai forti cambiamenti, non solo di carattere relazionale, determinati dalle nuove forme di comunicazione, certamente è imprescindibile, soprattutto per i bambini più piccoli, il coinvolgimento della famiglia: dalla prevenzione rispetto ai rischi derivanti dall'abuso precoce delle nuove tecnologie, alla consapevolezza delle responsabilità genitoriali rispetto ai possibili illeciti di cui i figli si rendono autori o di cui sono vittime. Rispetto all'inerzia iniziale, in questi ultimi anni i genitori stanno reagendo in modo più significativo sia per la ricorrenza e la gravità dei fatti di cronaca, sia per i vissuti diretti di episodi dentro e fuori la scuola. Hanno anche contribuito al raggiungimento di questo risultato le tante iniziative sui territori in cui la scuola è stata spesso promotrice, ma che vedono gli Enti locali, i servizi territoriali e il volontariato particolarmente proattivi.

Il personale scolastico ha compreso i limiti degli eventi spot e, assecondando la necessità di conoscere meglio le responsabilità e le tutele determinate dai pericoli in Internet, sta elaborando, anche in rete tra scuole, progettualità più strutturate non solo per gli studenti, ma anche per i genitori. L'utilizzo delle nuove tecnologie è un tema che richiede percorsi di consapevolezza non indifferenti perché implica la disponibilità a mettere in discussione comportamenti consolidati sui social network affermando una nuova cultura della comunicazione digitale ispirata a regole

e valori. I fenomeni di *hate speech*, *fake news*, *revenge porn*, *stalking* informatico, di istigazione ad atti di autolesionismo devono allarmare, ma soprattutto devono promuovere stili di comunicazione e cultura della legalità. È importante che né il minore, né la famiglia si sentano soli ad affrontare questa grande sfida educativa e gli esempi di buone pratiche sono numerosi, come dimostra la presente pubblicazione. Quindi momenti informativi, ma anche formazione a medio e lungo termine che includa un'operatività utile al consolidamento di corretti stili di vita. Sull'uso degli schermi di tablet, smartphone e computer l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha dedicato specifiche raccomandazioni nelle recenti linee guida su attività fisica, comportamento sedentario e sonno, rispetto alle quali vanno senz'altro allertate le famiglie fin dai primi anni di vita del bambino: «I bambini sotto i cinque anni devono trascorrere meno tempo seduti a guardare gli schermi, devono dormire meglio e avere più tempo per giocare se vogliono crescere sani».

È opportuno, per entrare nello specifico delle previsioni di competenza del sistema d'istruzione, riprendere alcuni passaggi presenti nelle *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo* che, nelle more della redazione del Piano d'azione nazionale previsto all'art. 3, rappresentano, ad oggi, il documento di riferimento per le autonomie scolastiche:

Nelle more, quindi, della costituzione e dell'operatività del Tavolo inter-istituzionale presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, le presenti linee di orientamento rappresentano un primo strumento che potrà essere utile a orientare le azioni che le scuole vorranno autonomamente intraprendere, e che saranno successivamente integrate in un complessivo Piano di Azione nazionale (MIUR, 2017).

Per ovviare alla mancata emanazione del Piano d'azione nazionale, nella consapevolezza che la legge attribuisce al MIUR il coordinamento del Tavolo tecnico, il documento prevede:

Nelle more della costituzione di detto Tavolo di coordinamento nazionale, rimane e rimarrà fondamentale l'importante azione di coordinamento territoriale esercitata degli Uffici Scolastici Regionali, per il tramite degli Osservatori Regionali all'uopo istituiti e al supporto della rete locale dei Centri Territoriali. La Legge richiama, infine, a un'ulteriore azione di raccordo con ulteriori figure professionali, altri Enti e istituzioni deputati alla prevenzione e al contrasto del cyberbullismo quali assistenti sociali, educatori, operatori della Giustizia minorile (MIUR, 2017).

Sul piano prettamente educativo e didattico le Linee di orientamento richiamano la Legge 107/15, laddove ha «introdotto, tra gli obiettivi formativi prioritari,

lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, finalizzato anche a un utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media, e declinato dal Piano Nazionale Scuola Digitale». Così come risulta fondamentale l'esplicitazione dei programmi, ispirati alle direttive europee e consolidati negli anni, del Safer Internet Centre (che già vede collaborare istituzioni, Terzo settore e aziende digitali) e di «Generazioni Connesse», attivato dal MIUR in partenariato con Ministero dell'Interno-Polizia Postale e delle Comunicazioni, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, Save the Children Italia Onlus, Sos Il Telefono Azzurro, Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Skuola.net, Cooperativa EDI, Movimento Difesa del Cittadino e Agenzia Dire. Ritengo assolutamente degno di nota il progetto sociale di sensibilizzazione contro la violenza delle parole *Manifesto della comunicazione non ostile*, una carta che elenca dieci principi di stile utili a migliorare lo stile e il comportamento di chi sta in rete, ideato dall'associazione «Parole Ostili». Il Manifesto è stato distribuito a tutte le scuole d'Italia con circolare ministeriale nella primavera del 2017 e presentato al mondo della scuola attraverso le iniziative dedicate alla formazione didattica, frutto di un protocollo d'intesa con il MIUR. La spinta alla realizzazione del Manifesto è venuta anche da parte delle imprese, attori fondamentali sia per la diffusione di una maggior consapevolezza verso il linguaggio sui social media, sia per contribuire a una sensibilizzazione sui comportamenti comunicativi delle persone contrastando la diffusione del linguaggio d'odio. «Parole Ostili» nasce nel 2016, a partire dal presupposto che le parole sono importanti e hanno potere, ma che troppo spesso vengono usate in modo improprio, offensivo, sleale, impreciso, maleducato, fuorviante, diseducativo. La sinergia tra istituzioni territoriali, a cura del referente per il cyberbullismo e del Dirigente scolastico, è una condizione necessaria per prevenire il fenomeno e per affrontare gli episodi che si possono verificare nelle scuole:

Parimenti è auspicabile che il Dirigente scolastico attivi specifiche intese con i servizi territoriali (servizi della salute, servizi sociali, forze dell'ordine, servizi minorili dell'amministrazione della Giustizia) in grado di fornire supporto specializzato e continuativo ai minori coinvolti ove la scuola non disponga di adeguate risorse. Secondo la stessa logica, la L. 71/2017 prevede che presso ciascuna istituzione scolastica venga individuato un docente referente con il compito di coordinare le iniziative di prevenzione e di contrasto del cyberbullismo, anche avvalendosi della collaborazione delle Forze di polizia nonché delle associazioni e dei centri di aggregazione giovanile presenti sul territorio. Nell'ambito dell'istituzione scolastica il docente referente potrà, quindi, svolgere un importante compito di supporto al Dirigente scolastico per la revisione/stesura di Regolamenti (Regolamento d'istituto), atti e documenti (PTOF, PdM, Rav). Ai docenti referenti, così come ai Dirigenti scolastici, non sono quindi attribuite nuove responsabi-

lità o ulteriori compiti, se non quelli di raccogliere e diffondere le buone pratiche educative, organizzative e azioni di monitoraggio, favorendo così l'elaborazione di un modello di e-Policy d'istituto.

Il tema della segnalazione di contenuti nocivi, diffusamente trattato in precedenza, viene ribadito e integrato da ulteriori suggerimenti:

Le scuole possono, altresì, segnalare episodi di cyberbullismo e la presenza di materiale pedopornografico on line al servizio Helpline di Telefono Azzurro 1.96.96, una piattaforma integrata che si avvale di telefono, chat, sms, WhatsApp e Skype — strumenti per aiutare i ragazzi e le ragazze a comunicare il proprio disagio — e alla Hotline «Stop-It» di Save the Children, all'indirizzo www.stop-it.it, che consente agli utenti della rete di segnalare la presenza di materiale pedopornografico online. Attraverso procedure concordate, le segnalazioni sono successivamente trasmesse al Centro Nazionale per il Contrasto alla Pedopornografia su Internet, istituito presso la Polizia Postale e delle Comunicazioni, per consentire le attività di investigazione necessarie (MIUR, 2017).

Si ricorda che, in tempi più recenti, è stato attivato anche il numero verde 414 per segnalare atti di cyberbullismo da parte di studenti e famiglie e che dall'autunno del 2017 è entrata in funzione l'app Youpol della Polizia postale, che si rivolge anche al fenomeno dello spaccio di sostanze stupefacenti. Rispetto alla Polizia postale che ha svolto in questi anni un'importante attività di informazione di docenti e studenti, la Legge 71/17 dedica l'articolo 6 attribuendo risorse specifiche da investire per la formazione del personale della scuola. Dal punto di vista divulgativo e di sensibilizzazione, va registrato il risultato esorbitante della Campagna «Una vita da social» a cura della Polizia postale, che ormai conta oltre 1.700.000 studenti, 180.000 genitori, 100.000 docenti, 15.000 istituti scolastici e 250 città. A questi dati fa eco il progetto «Generazioni Connesse», che nell'anno scolastico 2018/19 ha coinvolto oltre 191.000 adulti (genitori, docenti e altri professionisti dell'infanzia), oltre 610.000 bambini/e e ragazzi/e. Nel medesimo anno scolastico ha preso il via la piattaforma «E-Learning degli Insegnanti sulle Strategie Antibullismo», in acronimo ELISA, nata da una collaborazione con l'Università di Firenze. Il corso è rivolto a docenti referenti per il cyberbullismo, fino a due per ogni istituto, e rappresenta uno strumento dal forte potenziale anche sul piano quantitativo, se si pensa che ad oggi quasi il 50% delle scuole italiane ha intrapreso la formazione. ELISA risponde ai dettami della L. 71/17 per formare personale docente, elaborare dati e svolgere approfondimenti scientifici su larga scala circa l'incidenza, la prevalenza e l'andamento dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo nelle scuole italiane. Il progetto risponde al bisogno di consulenze su situazioni

concrete che necessitano di competenze, risorse e interventi particolari. Esso intende selezionare campioni utili alla ricerca, ma anche offrire un canale diretto con le scuole cui sarà restituito un report personalizzato, cioè una fotografia della situazione del proprio istituto sui fenomeni che vengono monitorati nel tempo.

Responsabilità civili e penali. La procedura di ammonimento

Alcuni riferimenti al quadro normativo

La formazione ELISA comprende un corso dedicato agli aspetti giuridici. Le responsabilità dei cyberbulli, del personale scolastico e della famiglia, la Legge 71/17 e le norme introdotte dal GDPR sulla tutela della privacy sono gli argomenti prioritari di tale approfondimento. Come si è detto, sebbene le forme prevaricatorie agite dai giovani internauti siano differenziate e in evoluzione in un web che corre veloce, il nostro ordinamento contiene adeguate ipotesi di reato in caso di illeciti. Anche il processo di Carolina Picchio ha confermato come non sia necessario individuare un nuovo delitto. In un caso così drammatico per i responsabili è stato ipotizzato anche il delitto, art. 596 c.p. «reato di morte come conseguenza non voluta di altro reato». Invero, dobbiamo sottolinearlo, non sempre il cyberbullismo raggiunge la gravità di vere e proprie attività delittuose. Una legge di carattere preventivo, infatti, deve poter mettere in campo azioni educative e rieducative, volte al consolidarsi del disvalore sociale di atti lesivi della dignità propria e altrui, evitando che, nell'impunità e indifferenza, assumano la gravità di condotte di reato.

Risulta particolarmente importante tenere sempre ben presente la definizione di cyberbullismo per evitare di abusare del termine, giuridicamente enucleato con la Legge 71/17, e per escluderne il ricorso in caso di condotte estranee. È riscontrabile, infatti, un uso scorretto dei termini «bullismo» e «cyberbullismo» anche nella comunicazione quotidiana degli strumenti di informazione: una sovraesposizione mediatica, che amplifica impropriamente il loro utilizzo, non aiuta l'azione meritoria di sensibilizzazione di studenti, famiglie e dell'intera società volta alla conoscenza del fenomeno. I termini «bulli» e «bulle», cyber e non, non andrebbero utilizzati per atti gravemente criminosi, ad esempio, riferiti alle *baby gang*. Nemmeno appare opportuno usare questi termini per definire comportamenti arroganti di personaggi pubblici. Consideriamo che esiste un effetto emulativo, valutiamone la pericolosità e proteggiamo le generazioni più acerbe e fragili da questi pressapochismi.

Ricordiamo che il bullismo informatico presuppone il coinvolgimento di minori che mettono in atto, mediante strumenti telematici, attività di esclusione, persecuzione, prevaricazione (solitamente sostenuti da un branco), nei confronti di una vittima, anch'essa di minore età e normalmente appartenente allo stesso

contesto scolastico. Il bersaglio viene individuato per caratteristiche personali fisiche o psichiche e secondo modelli discriminatori purtroppo diffusi nella nostra società (aspetto fisico, orientamento sessuale, etnia, disabilità, religione). Perché si possa utilizzare tale definizione la vittima deve subire, intenzionalmente, un danno alla sua personale reputazione (anche quella di suoi familiari), permettendo così al cyberbullo e al branco di accrescere in autostima, notorietà e coesione. Si tratta di comportamenti antisociali e devianti, ma spesso purtroppo inconsapevoli, non sempre di per sé delinquenziali, ma certamente pericolosi perché possono preludere a devianze più gravi. Per questo, in un'ottica di rieducazione, va sempre considerato il bene del minore e non va identificata la sua persona con l'errore che ha commesso.

Certamente possiamo individuare, nell'agito del cyberbullo, condotte iscrivibili al codice penale anche relative alla vita *offline*, spesso utilizzate per consentire la «spettacolarizzazione dell'atto umiliante e aggressivo» destinato poi a diventare virale *online*. Il cyberbullismo, come si è detto, non prevedendo la reiterazione della condotta, merita una riflessione importante: nel digitale, laddove vige la misura temporale del *click*, è più facile «sbagliare» e un errore può assumere contorni anche drammatici. Il fenomeno del *sexting*, cioè l'invio di testi o immagini sessualmente esplicite tramite Internet, cui, va detto, fanno spesso seguito immediati pentimenti, dimostra quanto sia difficile percepire il danno arrecato a se stessi nella velocità e immaterialità della rete. Se l'intenzionalità prevede la consapevolezza della lesività della propria azione o omissione, nonché l'aver previsto e voluto determinare quell'effetto sulla vittima, sappiamo quanto sia particolarmente delicato e complesso attribuirlo a minori d'età. Il nostro codice ci guida in questa riflessione attraverso il combinato disposto dell'art. 42 c.p. («azione compiuta coscientemente»), l'art. 85 («imputabilità del minore per capacità di intendere e volere») e l'art. 45, che distingue dolo da colpa e preterintenzione. Le differenti attività che concretizzano la prevaricazione tra pari possono essere iscritte in condotte di reato previste dal Codice penale per lo più ravvisabili nei seguenti articoli: artt. 581, 582 e 583 «percosse, lesione personale e circostanze aggravanti», art. 595 «reato di diffamazione», art. 610 «violenza privata», art. 609 «violenza sessuale», art. 612 «minaccia», art. 612-bis «atti persecutori», art. 616 «violazione, sottrazione e soppressione di corrispondenza», art. 629 «estorsione», art. 635 «danneggiamento», art. 660 «molestia o disturbo alle persone», art. 600-ter «reato di pornografia minorile», art. 600-quater e art. 600-quater 1 «reato di diffusione di materiale pedopornografico», art. 617-sexies «falsificazione, alterazione o soppressione del contenuto di comunicazioni informatiche o telematiche», art. 635-bis «danneggiamento informatico», art. 494 «sostituzione di persona». Quest'ultimo delitto, diffusamente considerato uno «scherzo» tra giovanissimi, è denominato *impersonation* dal diritto informatico. Si tratta di uno degli illeciti alimentati dal fertile humus delle lande virtuali, dove cresce il cybercrime alimentato dalla percezione di agire nell'anonimato e dalla

familiarizzazione con i sistemi informatici: violazione della privacy, trattamento illecito, alterazioni, diffusione di dati personali fino alla violazione delle protezioni dei sistemi informatici (artt. 615-ter, 615-quater e 615-quinter per accesso abusivo a un sistema informatico o telematico o all'invio di un virus, art. 635-ter danneggiamento di sistemi informatici), nonché truffe o frodi informatiche (art. 640 e art. 640-ter). Dipartimento Giustizia Minorile – Ufficio Studi, Ricerche e Attività Internazionali e l'IFOS – Master in Criminologia clinica e Psicologia Giuridica hanno approntato nel 2015 un prezioso strumento di consultazione, aggiornato nel 2017: «iGloss@1.1» è stato realizzato nell'ambito di un pluriennale progetto di ricerca sulle nuove forme della devianza e della criminalità online in età evolutiva. Esso è rivolto non solo agli operatori dei servizi sociali, sanitari e giudiziari, ma anche ai giovani e ai loro genitori. È particolarmente utile l'analisi criminologica delle condotte agite nell'ambiente digitale: *flaming, harassment, cyberstalking, denigration, impersonation, outing, exposure, exclusion, sexting, hate speech, revenge porn*. Su quest'ultima condotta illecita è intervenuta la Legge 69/19, che sanziona chiunque invia, consegna, cede, pubblica o diffonde, dopo averli realizzati o sottratti e senza l'esplicito consenso delle persone interessate, immagini o video sessualmente espliciti, destinati invece a rimanere privati. In particolare, e vengono alla mente casi delittuosi avvenuti proprio in ambito minorile, la pena è aggravata se i fatti sono commessi attraverso strumenti informatici o telematici; se il responsabile è stato legato da relazione affettiva con la persona offesa; se i fatti sono commessi in danno di persona in condizione di inferiorità fisica o psichica. Se in tal caso si crea un nuovo reato, dall'altro sono state depenalizzate alcune fattispecie con decreti legislativi 7 e 8 del 2016. Tra questi l'ingiuria, a cui fanno riferimento gli artt. 1 e 7 della L. 71/17 e, per spiegarne le motivazioni, si riportano le parole del Ministero di Giustizia:

La depenalizzazione persegue gli obiettivi di deflazionare del sistema penale e rendere più effettiva la sanzione: data la scarsa offensività degli illeciti, si ritiene che l'applicazione di una sanzione amministrativa in tempi rapidi e certi avrà un effetto dissuasivo maggiore rispetto alla minaccia di un processo penale destinato spesso a cadere nel nulla. I reati connessi ai cosiddetti «Cybercrimes» che hanno subito una modifica a seguito della riforma processuale-penalistica in atto sono pochi: nel decreto legislativo 15 gennaio 2016, n. 7 è stato abrogato l'articolo 594 (ingiuria) del codice penale e nel decreto legislativo 15 gennaio 2016, n. 8 sono stati depenalizzati l'articolo 527 (atti osceni) e l'articolo 528 (pubblicazioni e spettacoli osceni) del codice penale. Nonostante la riforma non sia stata realizzata appositamente per i reati commessi in rete, ha apportato, in questo campo, dei benefici. I reati online infatti non hanno solo bisogno di interventi repressivi, in molti casi è necessario educare il minore più che punirlo.

Con il processo di riforma in atto si realizza, quindi, uno spostamento del baricentro dall'azione punitiva all'azione educativa, che ha come fine quello di orientare più che reprimere, valorizzare e promuovere la persona in fase di maturazione, cercando di guidarla verso l'integrazione sociale (Ministero della Giustizia, 2017).

Da queste ultime righe, a mio parere, risulta ragionevole ricomprendere l'ingiuria, non più oggetto di querela o denuncia, come condotta trattabile con procedura amministrativa, come l'ammonimento di cui parleremo a breve. Sarebbe opportuno un pronunciamento del Tavolo tecnico art. 3, con eventuali proposte emendative e/o linee guida volte a superare questa e altre criticità (ad esempio riferite alla procedibilità d'ufficio) nell'applicazione dell'ammonimento del Questore di cui si tratta più avanti.

Anche gli adeguamenti al nuovo GDPR hanno portato a modifiche del codice. In particolare la L. 71/17 cita l'art. 167 «trattamento illecito di dati» del DLgs 196/2003 che, tuttavia, viene confermato come fattispecie penale dall'art. 43 del DLgs 51/2018 e dall'art. 15 del DLgs 101/2018, con la previsione di una doppia articolazione procedurale, penale e amministrativa, in recepimento di una più marcata scelta a favore della sanzione amministrativa rispetto al percorso penale.

Per la rilevanza in sede risarcitoria dei danni subiti dalla vittima di cyberbullismo, va richiamato anche l'art. 10 del Codice civile: «Qualora l'immagine di una persona o dei genitori, del coniuge o dei figli sia stata esposta o pubblicata fuori dei casi in cui l'esposizione o la pubblicazione è dalla legge consentita, ovvero con pregiudizio al decoro o alla reputazione della persona stessa o dei detti congiunti l'autorità giudiziaria, su richiesta dell'interessato, può disporre che cessi l'abuso, salvo il risarcimento dei danni».

Nell'epoca dei «ritratti digitali» e dei selfie, vanno richiamati anche gli artt. 96 e 97 L. 633/1941 sui diritti relativi al ritratto: «Il ritratto di una persona non può essere esposto, riprodotto o messo in commercio senza il consenso di questa», poi ulteriormente declinato: «Il ritratto non può tuttavia essere esposto o messo in commercio, quando l'esposizione o messa in commercio rechi pregiudizio all'onore, alla reputazione o anche al decoro della persona ritrattata». In tutti i casi valgono le regole del Codice civile sul risarcimento danni che sono legate alla capacità di intendere e volere del minore. Se il minore è incapace di intendere e volere (di norma infraquattordicenne), si applica l'art. 2047 c.c.: sarà responsabile il sorvegliante, chi riveste la responsabilità genitoriale o altro. In caso contrario, risponde personalmente del fatto dannoso ai sensi dell'art. 2043 con l'eventuale proprio patrimonio, ma in solido con le altre figure su cui ricade la responsabilità, ai sensi dell'art. 2048 c.c.

Va precisato che, in caso venga attivato un procedimento dinanzi al Tribunale per i minorenni, non è consentito alle persone offese di chiedere il risarcimento

del danno, costituendosi parte civile nel processo, come di regola invece avviene per i processi penali che interessano i maggiorenni.

Il minore rischia una condanna penale irrogata dal Tribunale per i Minorenni, in ossequio alle regole dettate dal DPR n. 448/1988. L'ordinamento italiano è uno dei pochi a prevedere delle norme speciali per gli imputati minorenni, con un trattamento di favore volto alla risocializzazione del giovane, nei confronti del quale è auspicabile una rieducazione più veloce e, nella maggior parte dei casi, definitiva. In questa prospettiva, solo per fare un esempio, è sempre possibile richiedere — ex art. 28 del Decreto — una messa alla prova del minore (per i maggiorenni ciò è consentito solo a determinate condizioni), e quindi una reintegrazione attraverso il positivo espletamento di lavori di pubblica utilità o iniziative simili.

Anche il processo Picchio ha previsto l'attivazione della messa alla prova per i cinque imputati, quattordicenni all'epoca dei fatti: durato sei anni, di cui oltre due dedicate ad attività riparative, a fronte dell'attenta valutazione del percorso sostenuto dai ragazzi responsabili e accertato il loro pentimento, il processo si è chiuso e i reati estinti per decisione da parte del Giudice di non rinviare a giudizio. Il perdono giudiziale come esito del processo di Carolina ha determinato un ampio dibattito a livello nazionale, sollevato da chi, in particolare, si augurava la pena esemplare. Un dibattito ancora aperto che è riverberato anche in Parlamento, dove sono state depositate diverse proposte di Legge volte a una torsione sanzionatoria della Legge 71/17. Attualmente il confronto parlamentare su nuovi testi di legge è stato avviato in Commissione giustizia alla Camera il 30 maggio 2019.

Le responsabilità, il risarcimento danni e il dovere di segnalare

Come abbiamo visto, la responsabilità dei cyberbulli, se ultraquattordicenni, è in capo alla persona che ha commesso l'illecito e può anche essere di carattere penale; al di sotto della soglia dei 14 anni gli stessi non sono imputabili, ma è possibile chiedere il risarcimento dei danni cagionati a chi riveste la responsabilità genitoriale. Le responsabilità possono coinvolgere anche gli spettatori che «sostengono» il bullo (con commenti, like, condivisioni, tag, diffusione in chat, ecc.) e che, amplificando e rafforzando i contenuti offensivi del capobranco, ne diventano «complici». Nei loro confronti possono essere individuate ipotesi di responsabilità civile con conseguente obbligo di risarcimento del danno in favore della vittima, ma non vanno escluse le responsabilità penali di concorso materiale nel reato, concorso morale e omissione di soccorso a seconda che il ruolo sia stato di aiutante del bullo, di suo sostenitore o di spettatore «solidale». Spesso, infatti, accade che la responsabilità dei danni conseguiti a episodi di cyberbullismo sia individuata in più soggetti ai sensi dell'art. 2055 c.c. «responsabilità solidale»; in questa fattispecie sono stati spesso coinvolti anche i genitori. Come richiamato,

per chi riveste la responsabilità genitoriale di un figlio minore l'obbligo di risarcire il danno in solido è previsto dall'art. 2048 c.c. 1° comma *culpa in vigilando e in educando*. I genitori sono oggettivamente responsabili a meno che non dimostrino di aver educato opportunamente il figlio, di aver vigilato sui suoi comportamenti, di non essere riusciti a impedire il fatto. Al 2° comma del medesimo articolo troviamo la previsione di *culpa in vigilando* riguardante i docenti e il personale ATA. Per superare la presunzione di colpa è necessario dimostrare di aver adeguatamente vigilato secondo adeguate strategie preventive e di controllo volte a scongiurare situazioni come quella verificatasi, da considerarsi, quindi, un caso fortuito. Si introduce così la *culpa in organizzando* addebitabile al Dirigente scolastico ex art. 2043 c.c. nel caso in cui non abbia posto in essere tutte le misure organizzative per garantire la sicurezza nell'ambiente scolastico e la disciplina tra gli alunni. Rispetto alla *culpa in vigilando e in educando*, quella *in organizzando* deve essere dimostrata dal danneggiato. L'obbligo di denuncia è una responsabilità condivisa da un ampio numero di professioni della pubblica amministrazione a contatto con i minori. Il «pubblico ufficiale» o l'«incaricato di un pubblico servizio» (artt. 357 e 358 c.p.) che abbia notizia di un delitto procedibile d'ufficio ha l'obbligo di denuncia secondo l'art. 331 del Codice di procedura penale. L'obbligo di riferire alle Autorità sussiste anche solo sulla base di un sospetto (il codice parla di casi che «possono» presentare i caratteri di un delitto procedibile d'ufficio), in quanto sta solo alla funzione giudiziaria stabilire la veridicità del fatto e la natura dolosa o accidentale del caso. Anche gli operatori sanitari che, nell'esercizio della propria professione, abbiano prestato la propria assistenza in casi che possono presentare i caratteri di un delitto procedibile d'ufficio sono tenuti all'obbligo di segnalazione secondo gli artt. 365 c.p. e 334 c.p.p. Poiché l'intera società ha a cuore l'interesse supremo del minore, tutti i cittadini possono segnalare alle autorità di sicurezza situazioni di pregiudizio o abbandono di minorenni meritevoli di una tutela giudiziaria. Verificata la gravità del caso, per il tramite della Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni, la segnalazione viene inoltrata al Tribunale per i Minorenni con l'eventuale richiesta di apertura di una procedura, che può essere amministrativa (ex artt. 25 «Misure applicabili ai minori irregolari per condotta o per carattere» e 25-bis «Minori che esercitano la prostituzione o vittime di reati a carattere sessuale», RDL n. 1404 del 1934 e smi), oppure civile, ex artt. 330 c.c. «Decadenza dalla responsabilità genitoriale sui figli» e 333 c.c. «Condotta del genitore pregiudizievole ai figli».

L'ammonimento del Questore

La procedura dell'ammonimento prevista all'art. 7 della L. 71/17 è uno strumento fortemente innovativo per il nostro ordinamento con un'evidente finalità

preventiva nei confronti dei responsabili di cyberbullismo; essa è mutuata dalla disciplina relativa allo *stalking* (612-bis c.p.) e prevede che fino a quando non sia stata proposta querela o denuncia per i reati di diffamazione, minaccia o trattamento illecito di dati, commessi mediante l'utilizzo della rete Internet da minorenni di età superiore ai quattordici anni in danno di altri minorenni, il Questore convochi il minore, unitamente a un genitore o ad altro soggetto esercente la responsabilità genitoriale, ammonendo il medesimo, invitandolo a tenere una condotta conforme alla legge. Gli effetti della procedura cessano al compimento del diciottesimo anno di età, quindi sulla fedina penale del cyberbullo non comparirà nessuna traccia del provvedimento amministrativo.

Ritengo strategica questa previsione soprattutto per una tempistica molto ridotta della fase istruttoria. Essa rappresenta un momento di responsabilizzazione rispetto a una condotta di cyberbullismo, una «sgridata» che apre una fase che si conclude al raggiungimento della maggiore età. Dalla segnalazione dell'illecito all'ammonimento possono trascorrere poche ore e si può ragionevolmente supporre che l'intervento sia sufficiente a evitare reiterazioni della condotta. Anche se non si conosce formalmente il dato complessivo, diverse Questure sono intervenute per un totale che supera il centinaio di ammonimenti. Appare evidente da una mappatura non ufficiale che alcune Questure si sono immediatamente attivate e altre non hanno finora attivato l'istituto. Condizione imprescindibile, come per la segnalazione dei contenuti lesivi, è che il dispositivo sia ben conosciuto da tutti gli operatori della sicurezza e della scuola affinché i ragazzi e i genitori siano messi al corrente di tale opzione che, come detto, rappresenta un'alternativa alla denuncia/querela. È assolutamente opportuno informare le famiglie della possibilità di rivolgersi al Questore la richiesta di ammonimento spiegando loro, ad esempio, che non hanno l'onere della prova, tanto meno di prove reiterate. Un contenuto lesivo, salvato sullo smartphone, può essere sufficiente: un'offesa in chat o la minaccia di pubblicare una foto intima possono far scattare la procedura. Se è vero che la famiglia del cyberbullo può trovarsi ad affrontare qualcosa di non prevedibile, è però altrettanto plausibile che la stessa si renderà conto che la procedura d'ammonimento, concepita in termini preventivi, è quanto di più utile per la responsabilizzazione del figlio. Molto più grave sarebbe sostenere un processo penale o civile con oneri morali ed economici non indifferenti, se si sta alle sentenze che ormai sono numerose.

Come provvedimento amministrativo è previsto il ricorso al Prefetto da parte del genitore entro 30 giorni ed entro 60 giorni al TAR. Tra le critiche mosse a questo istituto richiamo l'assenza da un lato di previsione di percorsi rieducativi e, dall'altro, di specifiche misure in caso di recidività. Per il primo aspetto è evidente che, se le reti territoriali interistituzionali funzionano, è possibile prevedere percorsi rieducativi nei casi di studenti ammoniti, con il vantaggio di far percepire

la vicinanza di una rete educante, più che giudicante. In questo senso il Tavolo tecnico previsto all'art. 3 ha un ruolo molto importante in termini di indirizzo, linee guida e di circolazione delle buone pratiche. La medesima considerazione vale per la mancata previsione di misure conseguenti alla violazione delle prescrizioni impartite con l'ammonimento. Sono certa che facciano fede i risultati di estrema residualità di recidiva a fronte degli interventi di giustizia riparativa dei Tribunali per i Minorenni. Certo gli ammoniti devono sapere che l'Autorità di sicurezza ha emesso un provvedimento che cesserà solo al compimento della maggiore età. Diciamo che per loro deve essere chiaro che il «cartellino rosso» può essere evitato con un comportamento responsabile.

Le migliaia di studenti a cui ho spiegato questo istituto con la metafora del «cartellino giallo» hanno dimostrato di apprezzare la possibilità di tutelare la vittima con una segnalazione che «mette in sicurezza», ma anche di «salvare» il bullo evitando, se possibile, il percorso penale. Per potersi «fidare», vittime e spettatori devono percepire la possibilità di avere un riscontro tempestivo da parte delle istituzioni. Le tempistiche in questo caso, e credo veramente che questo sia un nodo fondamentale per una generazione che corre su una rete velocissima, sono l'indice della nostra capacità di reazione e su questo, appunto, si gioca la loro decisione a collaborare. È ovvio che ogni caso è a sé e che debbano essere assunte e condivise tra operatori le opportune valutazioni. Ma attenzione: i ragazzi sono angustiati da una quotidianità difficile e rischiosa nel digitale, ma sono ancor più terrorizzati da quello che potrebbe succedere in conseguenza a una segnalazione degli illeciti alle autorità competenti. Quanti mesi dovranno trascorrere prima di vederne gli effetti? Quali diffidenze si innescheranno e quali ritorsioni si subiranno? Sono domande lecite. I ragazzi devono poter avere fiducia nelle istituzioni e quindi comprendere che segnalare non solo è un dovere civico, ma è quella azione di responsabilità che salverà la vittima e il bullo. I referenti scolastici del cyberbullismo, gli adulti di riferimento (scuola ed extrascuola), i *peer educator*, sono presidi pronti a raccogliere il disagio delle vittime o degli spettatori.

Il cyberbullismo è difficilmente intercettabile se non si frequentano gli stessi spazi virtuali e quindi è un grosso problema per gli adulti esercitare la vigilanza. I genitori hanno scarse competenze per esercitare un controllo sulla vita social dei propri figli; altri non si sentono di «violare la privacy», ma forse non hanno la consapevolezza delle proprie responsabilità. Le esperienze di peer education ci raccontano di quanto ragazzi, se appositamente formati, rappresentino una grande risorsa. Riescono a intercettare atti di cyberbullismo anche quando il problema si sta verificando tra studenti di istituti scolastici differenti e/o in contesti extrascolastici, ad esempio nelle attività sportive. Anche in questi casi è importante che la scuola metta a disposizione le sue competenze, che assuma il ruolo di punto di riferimento, perché è la scuola che si colloca nel cuore della comunità educante.

Se pur perennemente interconnessi, i giovani internauti appaiono sempre più soli e spesso incapaci di gestire la complessità del web, che può distruggere una reputazione nell'arco di poche ore e sviluppare fragilità, disagi, patologie, comportamenti asociali e devianze. Problemi che accomunano vittime, bulli e spettatori interpellando il mondo adulto impegnato a offrire risposte efficaci anche in relazione alle tempistiche. Per questo sono state concepite le previsioni dell'istanza di rimozione e l'ammonimento del Questore. Molto è stato fatto in questi anni dalle Forze dell'ordine, comprese le Polizie municipali, dalla Polizia di Stato, dall'Arma dei Carabinieri e dai Servizi di giustizia minorile, per far crescere nei giovani la consapevolezza che le prevaricazioni non sono mai degli «scherzi» e che Internet richiede un supplemento di autotutela. La cultura della segnalazione si consolida nella fiducia e nella percezione della vicinanza degli adulti anche quando si sono commessi degli errori. È quindi opportuno interpretare la crescita di denunce, di ammonimenti e di sanzioni scolastiche (spesso rivolte anche agli spettatori e non solo ai responsabili degli atti di bullismo e cyberbullismo) come dato positivo, ipotizzando, come accade quando si affrontano questi fenomeni, che corrispondano a un aumento di consapevolezza e non a una maggiore ricorrenza degli eventi illeciti. I dati forniti dalla Polizia postale possono essere interpretati proprio in questo senso, dal momento che vedono in crescita i reati contro la persona commessi da minori: dai 104 casi registrati nel 2016 si è passati a 177 nel 2017 e 208 casi trattati nel 2018. In questa prospettiva acquista molta rilevanza sensibilizzare e intervenire in tutte le agenzie educative: centri di aggregazione giovanile sportivi e culturali, centri estivi, oratori e qualsiasi contesto in cui i minori vivono le esperienze sociali. Ecco perché a ogni livello di governo del territorio devono corrispondere procedure di prevenzione, interventi di contrasto e trattamento dei minori per dare concretezza a quell'alleanza educativa indispensabile per rispondere ai bisogni di crescita positiva e in sicurezza dei bambini e adolescenti digitali in una società libera, responsabile e inclusiva. Facendo «rete» anche nel web tutto questo è possibile.

Le leggi regionali e il ruolo degli Uffici scolastici regionali: l'esempio piemontese

La portata innovativa della Legge 71/17 sta proprio nell'incentivare la sicurezza digitale partecipata e nel favorire la proattività e il protagonismo dal basso, quindi a partire dai ragazzi. Lo fa mettendo in campo, come abbiamo visto, una governance per coordinare e monitorare le politiche di prevenzione e contrasto al cyberbullismo che attraversa tutti i livelli istituzionali, da quello centrale alle Regioni fino agli enti locali (sono, infatti, componenti del Tavolo tecnico la Conferenza unificata a l'ANCI). Come ricordato, il MIUR ha ottemperato alle previsioni di propria competenza coinvolgendo i diversi livelli del sistema scolastico anche per

ovviare alla mancanza del Piano d'azione nazionale. Il medesimo Ministero ha anche finanziato interventi specifici con risorse relative alla formazione, in particolare del PNSD e progettualità Legge 440/97. È però evidente che dovrebbero essere previste opportune implementazioni delle risorse economiche che sono state invece allocate in capitoli regionali a fronte di normative specifiche entrate in vigore negli ultimi anni. Va infatti segnalato che, dal 2016, oltre la metà delle Regioni italiane ha approvato norme specifiche per programmare piani di intervento di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo in un'ottica di sistema che, a maggior ragione, coinvolge servizi di competenza a partire da quello sanitario. Le Regioni che hanno all'attivo specifiche disposizioni normative sono: Puglia (LR 3/18), Marche (LR 32/18), Umbria (LR 4/18), Piemonte (LR 2/18), Liguria (LR 29/17), Friuli-Venezia Giulia (LR 17/17), Campania (LR 11/17), Lombardia (LR 142/17), Lazio (LR 2/16), Calabria (LR 9/18), Veneto (LR 45/17), Valle d'Aosta (LR 18/16), Emilia-Romagna (LR 11/16) e la Provincia autonoma di Trento (LP 6/18). Alcune Assemblee regionali stanno affrontando la discussione di norme sul tema tra cui Sardegna, Basilicata, Sicilia, Abruzzo, Molise. Per quanto riguarda la Toscana, è interessante rilevare che il Parlamento degli Studenti regionale ha elaborato e proposto alla Regione una Proposta di Legge «Disposizioni in materia di prevenzione e contrasto al fenomeno del bullismo e del cyberbullismo», oggi allo studio della Commissione Sanità.

Una delle normative approvate a valle della Legge 71/17 è quella della Regione Piemonte «Disposizioni in materia di prevenzione e contrasto dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo» (LR 2/2018), primo firmatario il novarese Domenico Rossi, che individua i seguenti obiettivi:

- promuovere e sostenere interventi e azioni di prevenzione, gestione e contrasto del fenomeno del bullismo in tutte le sue manifestazioni, compreso il cyberbullismo, al fine di tutelare e valorizzare la crescita educativa, psicologica e sociale dei minori, proteggendo, in particolare, i soggetti più fragili;
- valorizzare il benessere tra pari;
- prevenire il rischio nell'età dell'infanzia e dell'adolescenza;
- supportare i soggetti che, a vario titolo, ricoprono un ruolo educativo con i minori;

prevedendo le seguenti azioni:

- approvare un piano triennale finalizzato a promuovere e sostenere interventi a carattere multidisciplinare, volti alla diffusione della cultura della legalità, al rispetto della dignità della persona, alla valorizzazione delle diversità, al contrasto di ogni forma di discriminazione, alla promozione dell'educazione civica

- digitale, alla tutela dell'integrità psicofisica dei minori e all'utilizzo consapevole delle tecnologie informatiche e della rete;
- realizzare campagne di sensibilizzazione, approfondimento e informazione, rivolte a minori e adulti, prioritariamente all'interno delle scuole, in ordine alla gravità e alle conseguenze dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo;
 - promuovere iniziative di carattere culturale, sociale, ricreativo e sportivo sui temi della legalità, del rispetto reciproco e delle diversità, dell'educazione ai sentimenti, all'affettività e alla gestione dei conflitti, nonché sull'uso consapevole della rete Internet e delle nuove tecnologie informatiche;
 - organizzare corsi di formazione del personale scolastico e degli educatori e delle figure genitoriali, volti a garantire l'acquisizione di idonee tecniche psicopedagogiche e pratiche educative per un'efficace azione preventiva dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, con particolare attenzione ai rischi derivanti dai mezzi di comunicazione e dalla rete Internet;
 - attivare programmi di sostegno, anche con progetti personalizzati, rivolti ai minori vittime di atti di bullismo e di cyberbullismo, nonché di progetti finalizzati all'inclusione e alla responsabilizzazione degli autori e degli spettatori degli atti stessi attivare programmi di sostegno rivolti alle famiglie delle vittime e degli autori di atti di bullismo e di cyberbullismo;
 - promuovere percorsi formativi volti all'acquisizione delle competenze sull'uso responsabile del web e dei social network;
 - promuovere progetti atti a sostenere lo sviluppo di una piena cittadinanza digitale, implementando la capacità degli studenti di appropriarsi dei media digitali, passando da consumatori passivi a consumatori critici e produttori responsabili di contenuti e nuove architetture. Sotto questo profilo si prevede, inoltre, che la Regione promuova, anche in collaborazione con altri enti, progetti volti a coordinare le iniziative formative sull'uso consapevole della rete e dei social network e a uniformare le relative modalità di valutazione.

La legge regionale piemontese prevede, inoltre, che venga istituito un Tavolo tecnico presso la Giunta regionale, per predisporre il piano regionale degli interventi, condividere le buone prassi, raccogliere dati sul fenomeno e individuare percorsi di prevenzione del disagio scolastico. Il Tavolo tecnico collabora con il Garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza, con il CoReCom, con l'Osservatorio regionale permanente per la prevenzione di bullismi dell'USR, con i Dipartimenti delle ASL. È infatti specificamente previsto che la Regione istituisca centri specializzati nella cura dei disturbi derivanti dal bullismo e dal cyberbullismo con équipe multidisciplinari.

Una peculiarità della LR 2/18 è rappresentata dalla funzione, derivante da specifica regolamentazione AGCOM del 2017, attribuita al CoReCom che svolge

funzioni di raccolta dei dati e di segnalazioni relative al cyberbullismo, nonché di concorso (anche attraverso protocolli di intesa con soggetti terzi) alle azioni di prevenzione e di contrasto promosse dalla Regione anche in ambiti extrascolastici.

Va detto che in Piemonte è particolarmente attivo dal 2011 l'Osservatorio permanente regionale per la prevenzione dei bullismi dell'USR che prevede i seguenti componenti: Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte; Regione Piemonte: Direzione Coesione Sociale settore Istruzione, settore Politiche sociali Minori e Famiglia; Direzione Polizia Locale e Polizia per la Sicurezza; Comune di Torino: Servizio Settore Pari Opportunità, Servizio PO e LGBT; Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione; Università del Piemonte Orientale, Dipartimento di Giurisprudenza e Scienze Politiche, Economiche e Sociali; Ministero della Giustizia, Uffici di Servizio Sociale per i Minorenni; Procura presso il Tribunale per i Minorenni del Piemonte e della Valle d'Aosta; le Questure piemontesi di Alessandria, Asti, Biella, Cuneo, Novara, Torino, VCO, Vercelli; Comando dei Carabinieri Piemonte e Valle d'Aosta; Polizia Postale Piemonte e Valle d'Aosta; FORAGS: Forum Regionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola; FORUM del volontariato; Consulta degli Studenti.

L'Osservatorio si articola territorialmente in Gruppi di lavoro provinciali presso gli Uffici Scolastici d'Ambito e per la gestione delle attività coordinate nelle scuole. Esso ha previsto una governance di rete con l'individuazione di 12 scuole polo che a loro volta hanno formalizzato una sottorete di scuole che insistono sul territorio di competenza.

Tra i vari protocolli d'intesa attivati negli anni, quello più consolidato, poiché attivo dal 2007 in ottemperanza alla LR 28/07, prevede la sinergia tra USR, Regione Piemonte, Comando Legione Carabinieri Piemonte e Valle d'Aosta, Compartimento della Polizia Postale e delle Comunicazioni Piemonte e Valle d'Aosta, Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni del Piemonte e Valle d'Aosta, Comune di Torino ed è volto alla realizzazione di azioni condivise per la prevenzione di comportamenti a rischio e la lotta ai bullismi.

Nel 2018 tale protocollo è stato rinnovato, con la sottoscrizione di tutte le Questure della Regione Piemonte, a valle delle leggi sul cyberbullismo, con i seguenti obiettivi:

- proseguire l'attuazione di azioni sinergiche e di sistema sui temi dell'educazione alla cittadinanza, al rispetto reciproco, all'inclusione;
- costruire una «cornice» all'interno della quale promuovere, nell'autonomia dei singoli enti sottoscrittori, l'attivazione di una serie di iniziative condivise nell'ambito del Tavolo tecnico di lavoro;
- cogliere le opportunità formative-informative che possono nascere da una comunanza di intenti tra i soggetti istituzionali coinvolti, al fine di contra-

stare e prevenire fenomeni di bullismo, cyberbullismo o atteggiamenti che configurano reati;

- perseguire le finalità della Legge Regionale 2/2018, in particolare quelle di tutelare e valorizzare la crescita educativa, psicologica e sociale di minori, proteggendo, in particolare, i soggetti più fragili;
- valorizzare il benessere tra pari;
- prevenire i rischi nell'età dell'infanzia e dell'adolescenza;
- supportare i soggetti che, a vario titolo, ricoprono un ruolo educativo con i minori.

Si è molto lavorato nell'ultimo anno anche a una rete coordinata dal CoReCom tra vari soggetti istituzionali. Previsto dalla LR 2/18, l'accordo è finalizzato alla raccolta di informazioni, dati, studi, analisi e ricerche sull'andamento del fenomeno di prevaricazione tra pari, nonché all'elaborazione di linee guida volte a individuare, nelle more delle previsioni dall'art. 3, comma 2 e comma 3 della Legge 71/17, indicazioni per la gestione delle segnalazioni di cui all'art. 2, comma 1, della medesima norma. Va ricordata la citata sottoscrizione di un protocollo tra il CoReCom Piemonte e il Garante della privacy a favore della velocizzazione dell'istruttoria dell'intervento del Garante in caso di inerzia nel rimuovere un contenuto da parte del gestore dei dati.

A partire dall'a.s. 2019/2020 è prevista la realizzazione di un'indagine, a cura delle due università piemontesi, volta a indagare le rappresentazioni e i vissuti di adolescenti e preadolescenti rispetto alle prevaricazioni «in presenza» e «online». Il progetto di ricerca intende anche offrire strumenti sociali e metodi condivisi per gestire esclusioni, linguaggi ostili e condotte violente con maggiore adeguatezza e efficacia da parte delle scuole. La successiva fase di monitoraggio, dove è centrale il ruolo dell'USR, permette di offrire supporto alle autonomie scolastiche circa strumenti didattici, procedure d'intervento e metodi di valutazione dei risultati attesi. Il campione interessa studenti di secondaria di primo e secondo grado, nonché di centri di formazione professionale. Per le scuole aderenti è certamente una grande opportunità che permette di affrontare il tema dei bullismi con particolare supporto. A livello nazionale sarebbe importante avere una mappa delle ricerche e incentivare la condivisione di esperienze per poterle rendere comparabili.

In questi anni di attività l'Osservatorio permanente piemontese ha attivato e monitorato diversi altri protocolli di collaborazione con istituzioni, Enti e associazioni finalizzate a progettualità di contrasto ai bullismi, di cittadinanza digitale, di lotta al bullismo tramite la mediazione scolastica. Attività che hanno permesso di consolidare forti reti interistituzionali, che hanno gemmato iniziative di formazione trasversale, progettualità ed esperienze sempre più interconnesse. I

territori hanno dato vita a esperienze innovative che sono state valorizzate dall'USR e assunte come «buone pratiche» anche dalla normativa regionale.

Una delle iniziative più innovative è nata al confine nord-orientale del Verbano-Cusio-Ossola: la «Patente da smartphone», attivata dall'a.s. 2017/18 in tutte le scuole secondarie di primo grado nella Provincia, si è estesa nell'anno successivo a diverse scuole della provincia di Torino e di Cuneo. Questa certificazione di competenze sull'uso dello smartphone, pensata nelle prime classi delle scuole secondarie di primo grado, è infatti individuata come strumento di intervento nell'ambito della LR 2/2018. Rimandando quindi alla testimonianza di chi ha ideato la Patente, vorrei precisare che, senza nulla togliere ad altre analoghe iniziative sperimentate in Italia, ma in ambiti molto ristretti, quella modellizzata nel VCO, già conosciuta e apprezzata dal MIUR, può essere facilmente esportata assumendo carattere di progetto nazionale.

Le linee guida europee per i diritti dei minori nell'ambiente digitale

L'obiettivo di questo ampliamento all'ambito europeo è quello di verificare la coerenza dei contenuti della Legge 71/17, concepita nel 2013, rispetto a principi e strategie approvate successivamente dal Consiglio d'Europa. La Risoluzione n. 2256 (2019), «Internet e la governance dei diritti umani», nell'affermare che «i minori hanno bisogno di una protezione speciale online e che devono essere educati per imparare a stare lontani dai pericoli e ottenere il massimo beneficio da Internet», precisa: «Gli Stati membri del Consiglio d'Europa, insieme a tutti gli attori coinvolti, devono trarre il massimo vantaggio dalla Raccomandazione del Comitato dei Ministri CM/Rec(2018)7 sulle linee guida per rispettare, proteggere e realizzare i diritti dei minori nell'ambiente digitale».

Rimandando alla pubblicazione integrale della Raccomandazione, propongo una selezione riferita a quattro temi: diritti all'educazione digitale, diritti di riservatezza, principi normativi e governance.

Per gli aspetti educativi, alla base di qualsiasi strategia sui diritti minorili, il Punto 3.5 propone:

42. A sostegno di una vasta gamma di diritti del bambino, *l'educazione all'alfabetizzazione digitale* dovrebbe includere aspetti tecnici o competenze funzionali per utilizzare una vasta gamma di strumenti e risorse online, nonché competenze relative alla creazione di contenuti e alla comprensione critica dell'ambiente digitale, delle sue opportunità e dei suoi rischi.

43. L'alfabetizzazione digitale dovrebbe essere promossa in modo efficace nei contesti in cui i bambini usano Internet, in particolare *le scuole e organizzazioni che lavorano con e per i bambini*. Gli Stati dovrebbero anche

promuovere e sostenere *l'alfabetizzazione digitale dei genitori* o badare ai meccanismi stabiliti dallo Stato per raggiungere i genitori come mezzo essenziale per creare un sistema più sicuro e ambiente digitale sostenibile per bambini e famiglie. [...]

48. Gli Stati dovrebbero sviluppare e rafforzare iniziative e *programmi di educazione e sensibilizzazione* e strumenti per utenti per bambini, genitori o tutori, educatori e volontari che lavorano con i bambini, con il coinvolgimento dei minori. Tali programmi dovrebbero includere la conoscenza delle misure preventive, dei diritti e delle responsabilità nell'ambiente digitale, l'identificazione e la segnalazione di violazioni, rimedi e mezzi di ricorso disponibili. In particolare, tali programmi dovrebbero insegnare ai bambini a capire, in base alla loro età e sviluppo, cosa significa dare il consenso, rispettare altri diritti fondamentali, propri e di altri, cercare riparazione quando necessario e usare gli strumenti disponibili per proteggere e rispettare i loro diritti nell'ambiente digitale. *Inoltre, dovrebbero consentire ai bambini di capire e trattare con contenuti potenzialmente dannosi (come violenza e autolesionismo, pornografia per adulti, materiale sugli abusi sessuali su minori, discriminazione e razzismo, incitamento all'odio) e comportamenti (come la sollecitazione di minori a fini sessuali o grooming, bullismo o molestie, illegali trattamento dei dati personali, violazione dei diritti di proprietà intellettuale) e potenziali conseguenze del modo in cui le informazioni sui minori o condivise dai minori potrebbero essere ulteriormente divulgate in contesti diversi e da altri.*

49. Le *istituzioni educative e culturali formali e non formali* (compresi archivi, biblioteche, musei, organizzazioni per bambini e giovani e altre istituzioni di apprendimento) dovrebbero essere sostenute e incoraggiate a sviluppare e rendere disponibili una varietà di risorse di apprendimento digitali e interattive e a cooperare oltre i confini istituzionali per ottimizzare le opportunità di apprendimento in relazione all'ambiente digitale.

Circa i diritti di sicurezza in Internet per la tutela della privacy e della salute dei minori (Punto 3.6):

50. Tenendo conto dello sviluppo di nuove tecnologie, i bambini hanno il diritto di essere protetti da ogni forma di violenza, sfruttamento e abuso nell'ambiente digitale. Qualsiasi misura di protezione dovrebbe prendere in considerazione l'interesse superiore e le capacità in evoluzione del minore e non limitare indebitamente l'esercizio di altri diritti.

Esistono diverse aree di preoccupazione per il sano sviluppo e benessere dei bambini che possono sorgere in relazione all'ambiente digitale, inclusi, ma non solo, i rischi di danni derivanti da: [...]

- la rappresentazione degradante e stereotipata e l'eccessiva sessualizzazione delle donne e dei bambini in particolare; la rappresentazione e l'esaltazione di violenza e autolesionismo, in particolare suicidi; espressioni umilianti,

- discriminatorie o razziste e apologia per tali condotte; pubblicità, contenuti per adulti (rischio contenuto);
- bullismo, stalking e altre forme di molestie, diffusione non consensuale di immagini sessuali, estorsioni, incitamento all'odio, hacking, gioco d'azzardo, download illegale o altre violazioni della proprietà intellettuale, sfruttamento commerciale (comportamenti a rischio);
- uso eccessivo, privazione del sonno e danni fisici (rischi per la salute). [...]

55. Misure e politiche specifiche dovrebbero essere adottate per *proteggere i bambini dall'esposizione prematura all'ambiente digitale* a causa di benefici limitati rispetto alle loro particolari esigenze fisiche, psicologiche, sociali e di stimolazione.

56. *Gli Stati dovrebbero condividere le buone pratiche sui modi per affrontare i rischi nell'ambiente digitale, sia rispetto alla prevenzione sia ai rimedi.* [...]

59. *Gli Stati dovrebbero adottare misure per incoraggiare le imprese e le altre parti interessate a sviluppare e attuare politiche che affrontino il cyberbullismo, le molestie e l'incitamento all'odio e alla violenza nell'ambiente digitale.* Tali politiche dovrebbero includere informazioni chiare su comportamenti inaccettabili, meccanismi di segnalazione e sostegno significativo per i bambini coinvolti in tali atti.

Il Punto 3.7 è dedicato ai «rimedi» rispetto ai rischi della rete e prevede:

67. Gli Stati membri dovrebbero garantire l'efficace attuazione dei loro obblighi ai sensi degli articoli 6 e 13 della Convenzione europea sui diritti umani e altri strumenti internazionali ed europei sui diritti umani e il diritto di un bambino a un rimedio efficace quando i loro diritti umani e le loro libertà fondamentali sono stati violati nell'ambiente digitale. Ciò comporta *l'offerta di percorsi disponibili, conosciuti, accessibili, ordinabili e adatti ai bambini attraverso il quale i minori, nonché i loro genitori o rappresentanti legali, possono presentare reclami e chiedere rimedi.* I rimedi efficaci possono includere, a seconda della violazione in questione, richiesta, spiegazione, risposta, correzione, procedimento, *rimozione immediata di contenuti illeciti*, scuse, ripristino, riconnessione e compensazione.

68. Ai minori dovrebbero essere fornite informazioni e consigli sui rimedi disponibili a livello familiare, adattati alla loro età e maturità, in un linguaggio che possono comprendere e che è sensibile al genere e alla cultura. I meccanismi e i processi in atto dovrebbero garantire che *l'accesso ai rimedi sia rapido e adatto ai bambini e fornisca riparazioni adeguate ai minori.*

69. Gli Stati dovrebbero garantire che in tutti i casi l'accesso ai tribunali o il controllo giurisdizionale dei rimedi amministrativi e altro sono disponibili *mediante procedure, in linea con i principi stabiliti negli orientamenti del comitato dei ministri del Consiglio dell'Europa sulla giustizia minorile* (2010).

70. Gli Stati dovrebbero, se del caso, fornire anche ai minori e/o ai loro genitori o rappresentanti legali meccanismi non giudiziari, *mezzi amministrativi o di altro tipo per cercare rimedio, ad esempio attraverso i garanti per infanzia e altre istituzioni nazionali per i diritti umani e autorità di protezione dei dati*. La disponibilità, l'adeguatezza e l'efficacia di questi meccanismi per gestire i casi di violazioni o abusi dei diritti dei minori nell'ambiente digitale dovrebbero essere revisionati regolarmente.

Alcune linee-guida sulle normative suggerite ai Paesi membri figurano al Punto 4.1:

72. Le leggi e le politiche relative all'ambiente digitale dovrebbero essere valutate, nella loro fase di redazione, in relazione all'impatto che la loro attuazione potrebbe avere sul godimento dei *diritti umani e delle libertà fondamentali da parte dei minori*. Gli Stati dovrebbero rivedere a intervalli regolari e, se necessario, aggiornare i quadri giuridici per sostenere la piena realizzazione dei diritti del bambino nell'ambiente digitale.

73. Un quadro giuridico globale dovrebbe prevedere misure *preventive e protettive* in relazione all'ambiente digitale; fornire misure di supporto per genitori e tutori; proibire ogni forma di violenza, sfruttamento e abuso; includere rimedi efficaci, servizi di recupero e reintegrazione; stabilire consulenze sensibili al genere e meccanismi di denuncia; comprendere meccanismi a misura di minore per la consultazione e la partecipazione; e istituire meccanismi di responsabilità per combattere l'impunità.

74. Gli Stati dovrebbero *garantire che i loro quadri giuridici comprendano l'intera gamma di atti illeciti che possono essere commessi nell'ambiente digitale*, ove possibile formulato in modo neutrale sotto il profilo tecnologico, lasciando spazio all'emergere di nuove tecnologie. Tali quadri dovrebbero includere definizioni di reati, responsabilità penali, civili o amministrative e sanzioni per le persone fisiche e giuridiche e prestazioni di servizi per i minori. [...]

75. *Laddove si verificano forme di violenza online peer-to-peer o violazioni degli abusi, gli Stati dovrebbero, per quanto possibile, perseguire approcci preventivi e riparativi adeguati, evitando al contempo la criminalizzazione dei minori.* [...]

76. I quadri giuridici in essere dovrebbero prevedere che *le autorità indipendenti per la protezione dei dati siano competenti a trattare i reclami presentati da minori e/o loro genitori o tutori o rappresentanti legali relativi al trattamento illecito di dati personali di minori e istituire meccanismi efficaci che consentano ai minori di chiedere la rettifica o la cancellazione dei loro dati se questi sono stati trattati in contrasto con le disposizioni del diritto interno o quando i minori revocano il loro consenso*. Su richiesta, le parti interessate pubbliche e private dovrebbero essere obbligate a rimuovere o eliminare opportunamente tali contenuti gratuitamente.

77. Gli Stati dovrebbero creare un ambiente legale e normativo chiaro e prevedibile che aiuti *le aziende e le altre parti interessate a far fronte alle proprie responsabilità* nel rispetto dei diritti del bambino nell'ambiente digitale durante le sue operazioni.

78. Gli Stati dovrebbero garantire che i minori o i loro rappresentanti legali possano chiedere un *risarcimento* agli autori di violazioni dei loro diritti e abusi. Se del caso, si dovrebbe prendere in considerazione l'istituzione di fondi per l'indennizzo delle vittime minorenni o misure o programmi volti a fornire sostegno terapeutico o di altro tipo.

Infine alcune indicazioni relative alla governance delle politiche di intervento al Punto 4.2:

82. Al fine di ottenere un maggiore coordinamento e coerenza delle politiche nell'intera gamma dei diritti dei minori nell'ambiente digitale, gli Stati dovrebbero stabilire un *approccio nazionale strategico globale* e garantire che le politiche e le misure sono coerenti e si rafforzano a vicenda. Ciò può comprendere l'adozione di una strategia o di un piano d'azione o l'integrazione di una specifica attenzione per i diritti del bambino nell'ambiente digitale nei piani d'azione e nelle strategie esistenti e nelle politiche consolidate.

83. Un approccio nazionale strategico globale dovrebbe *identificare gli organi competenti con la responsabilità e l'autorità per attuare le azioni da intraprendere*, deve contenere obiettivi realistici e scanditi temporalmente, essere supportato da adeguate risorse umane e finanziarie, basarsi sulle attuali conoscenze scientifiche, sulla ricerca in corso, su risorse sufficienti e sulle buone pratiche.

84. Gli Stati dovrebbero coinvolgere *tutti gli stakeholders*, come i garanti per l'infanzia e autorità indipendenti per i diritti umani, soggetti interessati all'istruzione, autorità per la protezione dei dati, imprese e società civile, comprese organizzazione di minori, nella progettazione, elaborazione, attuazione e valutazione di una strategia o piano d'azione nazionale. [...]

85. Dovrebbero essere sviluppate metodologie per valutare i progressi e *valutare le azioni previste dalla strategia nazionale o piano d'azione* a tutti i livelli e da tutte le parti interessate. Le valutazioni dovrebbero essere condotte su base regolare al fine di individuare politiche e misure appropriate ed efficaci nel rispetto, protezione e rispetto dei diritti del minore dell'ambiente digitale.

86. Gli Stati dovrebbero adottare le misure appropriate per *diffondere ampiamente le informazioni sulle strategie* o sui piani d'azione adottati e la loro attuazione. [...]

90. Gli Stati dovrebbero adottare misure, tra cui l'elaborazione di politiche, *linee guida operative e/o codici di condotta, per sensibilizzare e supportare le imprese* all'interno della propria giurisdizione in merito ai loro ruoli,

responsabilità e impatto sui diritti dei minori, sulla loro cooperazione con le parti interessate. [...]

109. Gli Stati dovrebbero allocare risorse adeguate e fornire *formazione iniziale e continua per le forze dell'ordine, membri della magistratura e professionisti che lavorano con e per i minori*. Tale formazione dovrebbe migliorare le loro capacità e conoscenza dei diritti dei minori nell'ambiente digitale, i rischi che i bambini affrontano online, come riconoscere i segnali che un bambino può essere vittima di danni online, violenza, abusi e sfruttamento e quali misure adottare in risposta.

110. Gli Stati dovrebbero investire *nella ricerca e nello sviluppo delle conoscenze*, compresa la partecipazione di bambini e giovani nel campo dei diritti dei minori nell'ambiente digitale. La ricerca dovrebbe essere condotta indipendentemente da interessi rilevanti e dovrebbe essere sufficientemente dettagliata per differenziare le esperienze dei minori in base all'età, al sesso, allo status socioeconomico e ad altri fattori che rendono i bambini vulnerabili o resilienti nell'ambiente digitale.

È evidente non solo come la Legge 71/17 soddisfi gran parte delle linee guida europee, ma come, di fatto, le abbia anticipate. La mia relazione sulla norma italiana, in quanto promotrice della stessa, a Strasburgo nel gennaio 2018, ha probabilmente contribuito alla definizione di questo importante documento. L'appello che rivolsi in quell'occasione ai parlamentari europei dell'intergruppo per i diritti dei minori viene oggi confermato: solo un quadro legislativo condiviso tra più Paesi europei potrà implementarne l'efficacia delle strategie messe in atto per tutelare libertà e sicurezza in rete determinando un equilibrio di potere con i gestori delle piattaforme web (Ferrara, 2018).

Conclusioni

Per affrontare, quindi, una verifica dei risultati attesi nella tutela dei diritti dei minori digitali, è evidente come sia necessario avere un orizzonte internazionale. Certo, guardando al contesto nazionale, è necessario che il Piano d'azione previsto all'art. 3 sia attuato in ogni previsione, dando vita a una programmazione sinergica e coordinata tra i tanti soggetti coinvolti, comprese le aziende digitali con il codice di co-regolamentazione, e l'attività di monitoraggio delle azioni messe in campo. Grazie alla presenza della Conferenza Stato-Regioni sarà opportuno verificare anche l'incidenza delle normative regionali in merito. Inoltre è evidente la necessità di risorse per implementare le competenze e avere condizioni finanziarie adeguate per programmare attività in tutto il Paese superando il carattere estemporaneo.

La verifica potrà avvenire a valle di queste ineludibili condizioni. A chi sostiene l'inefficacia della norma, in questa fase, suggerirei di ascoltare i ragazzi, le centinaia di migliaia di studenti che hanno lavorato su questi temi, le decine di migliaia di peer educator che sono intervenuti in tanti casi non per «coprire» un evento di prevaricazione, ma per affrontarlo, partecipando responsabilmente alle strategie individuate per gestirlo.

Mi rivolgo in particolare ai parlamentari firmatari di diverse proposte di legge, una delle quali è già oggetto di discussione in aula alla Camera (PDL 1524). Esse spesso accomunano le condotte di bullismo e di cyberbullismo, non distinguono tra comportamenti aggressivi verso persone, animali o cose (quindi vandalismi, fenomeno delle baby gang e condotte crudeli), introducono sanzioni a genitori e bulli, prevedono procedure stringenti per i Dirigenti che vengono a conoscenza, in qualsiasi modo, di condotte di bullismi. La letteratura scientifica ci conferma che è l'educazione, quindi il coinvolgimento della scuola e delle altre agenzie educative, la strada migliore per affrontare il problema. Dobbiamo, quindi, rafforzare la collaborazione tra la scuola e altre agenzie e non favorire una competizione o giustapposizione irrazionale tra servizi educativi, socio-sanitari e di giustizia minorile. Servono più risorse e un maggior coordinamento. Serve, come ci ricordano le Raccomandazioni 2019 dell'ONU sui diritti dei bambini e degli adolescenti, la piena attuazione della Legge 71/17, in particolare con l'emanazione del Piano d'azione integrato, che deve vedere una piena alleanza educativa tra operatori e famiglie costruita sulla base di linee guida e formazione integrata. A fronte degli oltre 550 incontri sul territorio nazionale in cui ho avuto l'onore di confrontarmi sulla Legge 71/17 con studenti, genitori, personale della scuola, rappresentanti politici, religiosi e delle forze dell'ordine, professionisti e operatori territoriali di servizi sociali, sanitari, culturali e di giustizia minorile, di pubblica sicurezza, avvocati, giornalisti, docenti universitari e ricercatori di giuridica e criminologia informatica, esperti di pedagogia, psicologia e sociologia, studiosi di scienze della comunicazione e di diversi altri campi del sapere compresa la filosofia, autorità di garanzia e tutela dei minori ed esponenti di associazioni impegnate in questo settore, nonché rappresentanti dell'industria digitale (l'elenco è incompleto e me ne scuso), mi chiedo perché non vengano ascoltati, anche in sede istituzionale, i protagonisti: i nativi digitali, che sono i destinatari della legge. Trovo grave, ad esempio, che non abbia sentito questa esigenza la Commissione bicamerale infanzia e adolescenza, che ha recentemente condotto l'Indagine conoscitiva sul fenomeno del bullismo e del cyberbullismo. Perché non ascoltare proprio i diretti interessati convocando il Forum degli Studenti, le Consulte, i protagonisti dei progetti di prevenzione «dal basso», i peer educator? Un autentico grazie vorrei rivolgerlo, in chiusura, proprio a loro, nonché ai loro genitori, insegnanti e educatori che si sono impegnati in questa sfida, intraprendendo percorsi innovativi, mettendosi in gioco

e coinvolgendo la rete sociale e istituzionale proprio perché siano loro, le giovani generazioni, a costruire sicurezza e benessere in Internet nel presente e per il futuro.

«Spero che da oggi siate più sensibili con le parole» ha lasciato scritto Carolina. Più che una speranza un vero e proprio appello! Per questo il padre, raccogliendo il testimone, ha costituito la Fondazione Carolina, che opera proprio perché episodi di vittimizzazione nel web possano essere per sempre scongiurati. La medesima «speranza» ha rappresentato per me la motivazione per intraprendere la strada di una specifica normativa di tutela, affrontando le difficoltà dell'iter legislativo con la consapevolezza che una legge, per quanto innovativa, non può essere sufficiente a produrre un reale cambiamento negli stili di vita individuali e collettivi se non accompagnata da un profondo processo di acculturazione. Penso di aver reso evidente il grande lavoro che siamo chiamati a fare, in ambito nazionale ed europeo, per proteggere e promuovere i diritti delle persone di minore età nell'ambiente digitale. Nella consapevolezza dei punti di forza e di debolezza del quadro tracciato in questo capitolo, possiamo orgogliosamente dire che l'Italia sta dando il buon esempio!

Bibliografia

- Alovisio M., Gallus G.B. e Micozzi F.P. (a cura di) (2017), *Il cyberbullismo*, Roma, Dike Giuridica.
- Camera (2015), *Dichiarazione dei diritti in Internet*, https://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg17/commissione_internet/dichiarazione_dei_diritti_internet_pubblicata.pdf (consultato il 30 aprile 2020).
- Consiglio dei Ministri Ue (2017), *Recommendation CM/Rec(2017)7 of the Committee of Ministers to member States on the contribution of the European Landscape Convention to the exercise of human rights and democracy with a view to sustainable development*, <https://rm.coe.int/1680750d64> (consultato il 30 aprile 2020).
- Ferrara E. (2018), *Legge 71/17 «Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo»*, Relazione all'Intergruppo per i diritti dei minori del Parlamento Europeo, <http://www.elenaferrara.it/wp-content/uploads/2018/01/Relazione-UE-cyberbullismo-.pdf> (consultato il 30 aprile 2020).
- Foschino Barbaro M.G. e Russo P. (2018), *Bulli, cyberbulli e vittime*, Milano, FrancoAngeli.
- Ministero della Giustizia (2017), *iGloss@ 1.1 – L'Abc dei comportamenti devianti online*, https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_5_12.page?group=E (consultato il 30 aprile 2020).
- MIUR (2015), *Piano Nazionale Scuola Digitale*, http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf (consultato il 30 aprile 2020).

- MIUR (2017), *Aggiornamento linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione, ottobre, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/4df7c320-e98f-4417-9c31-9100fd63e2be?version=1.0> (consultato il 30 aprile 2020).
- Orofino M. e Pizzetti F.G. (2018), *Privacy, minori e cyberbullismo*, Torino, Giapichelli.
- Pacilli M.G. e Spaccatini F. (a cura di), *L'uso del web degli adolescenti umbri, Rischi e opportunità*, report 2017, CoReCom Umbria e Università degli Studi di Perugia.
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2008), *Decisione n. 1351/2008/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 16 dicembre 2008, relativa a un programma comunitario pluriennale per la protezione dei bambini che usano Internet e altre tecnologie di comunicazione (Testo rilevante ai fini del SEE)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32008D1351> (consultato il 30 aprile 2020).
- Senato (2017), *Cyberbullismo*, Dossier del Servizio studi del Senato della Repubblica, n. 439, XVII legislatura, <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01000902.pdf> (consultato il 30 aprile 2020).
- Soro A. (2019), *Contro il revenge porn estendere l'ammonizione*, «Italia Oggi», 17 giugno.

Capitolo 6

Una nuova best practice per contrastare bullismo e cyberbullismo. Tri-Pax Tribunale Pedagogico della Pace

Adriana Battaglia

Sommario

Il nuovo metodo antibullismo Tri-Pax («Tribunale della pace»), che ha trovato una proficua diffusione in scuole italiane e europee, è basato su pratiche di negoziazione dei conflitti, con un approccio narrativo allo studio del sé e dell'identità, per evidenziare che il contesto ha un'influenza significativa sul processo di sviluppo dell'individuo in esso coinvolto. L'elaborazione cognitiva, relazionale, emotiva all'interno del Tri-Pax permette ai ragazzi di ricostruire il significato di azioni ed emozioni positive o negative, a partire da un processo mediato dal pensiero narrativo. Questa buona pratica considera in maniera dinamica il contributo dei processi percettivi e vede l'alunno come attivo selettore e costruttore della propria esperienza.

Parole chiave: Tri-Pax (Tribunale della pace), bullismo, cyberbullismo, conflitto, negoziazione, emozione, percezione, azione, narrazione, relazione, contesto, esperienza, identità.

Abstract

The new anti-bullying method Tri-Pax («Peace Tribunal»), which has found a profitable spread in Italian and European schools, is based on conflict negotiation practices, with a narrative approach to the study of self and identity, to highlight that the context has a significant influence on the development process of the individual involved in it. The cognitive, relational and emotional processing within the Tri-Pax allows children to reconstruct the meaning of positive or negative actions and emotions, starting from

a process mediated by narrative thought. This good practice dynamically considers the contribution of perceptive processes and sees the student as an active selector and builder of his own experience.

Keywords: Tri-Pax (Peace Tribunal), bullying, cyberbullying, conflict, negotiation, emotion, perception, action, narration, relationship, context, experience, identity.

Oggi, più che mai, occorrerebbe avere nel campo educativo una visione integrata a livello psico-pedagogico, ovvero un approccio centrato sul tutto. L'*human gap*, cioè la distanza tra la complessità crescente dei problemi e la capacità di trovarvi una soluzione, ha bisogno dell'apprendimento in una nuova chiave pedagogica, efficace nella trasformazione evolutiva della persona. Ogni azione pedagogica dovrebbe puntare a spezzare l'isolamento dell'io individuale al fine di raggiungere un senso comunitario e una prospettiva planetaria; in questo senso si potrebbe parlare di pedagogia olistica. Va creato il senso del Noi, aperto a una visione universale delle cose. Occorrerebbe un nuovo approccio pedagogico per penetrare negli equilibri dei diversi livelli dell'essere umano: fisico, emozionale, cognitivo, spirituale, intuitivo, estetico-creativo, etico-solidale, sociale, multiculturale ed ecologico. Tale impostazione pedagogica può quindi avere successo importando nel processo educativo degli obiettivi precisi:

- Apprendere ad apprendere
- Sviluppare capacità critiche
- Offrire strumenti per la conoscenza del sé integrale: corpo, mente, spirito, emozioni
- Combattere i comportamenti distruttivi
- Imparare a comunicare con gli altri
- Alimentare le facoltà creative
- Creare condizioni di adattamento
- Offrire strumenti per il cambiamento
- Fare acquisire una concezione globale del mondo
- Coniugare la responsabilità individuale nel sociale
- Trovare strumenti di problem solving
- Conoscere le life skills
- Conoscere e vivere la dimensione web.

Oggi sussistono nuove logiche comunicative, dove la *net generation* deve imparare a muoversi. È doveroso sottolineare la centralità dei soggetti nell'ambito della pervasività dei dispositivi della rete. Oggi assistiamo alla trasformazione da

media di massa a personal media: da spettatore a produttore di contenuti. La trasversalità dei media è un dato della nostra contemporaneità ipercomplessa e stabilisce nuove forme di relazioni tra persone. È essenziale considerare il carattere sempre più mediato di relazioni che caratterizzano il nostro tempo sociale. «Network society», o «società di reti», è un concetto coniato da Jan Van Dijk e da Manuel Castells: si intende una società dove network sociali e reti di mass media danno forma alla propria modalità organizzativa e alle strutture individuali, organizzative e sociali. I media sono dispositivi simbolici attraverso cui viene prodotta e riprodotta quotidianamente la cultura di una collettività e, nella veste di apparati socio-tecnici, ridefiniscono quindi le condizioni dell'interazione personale e delle relazioni sociali. È oggi in gioco la nuova forma della Cittadinanza Digitale. Internet costituisce una forma empirica comune, atta a coniugare relazioni, saperi, identità e apparenze, rischi, opportunità, pubblico e privato. *Identità* si riferisce all'esperienza fenomenologica che si fonda sul sentirsi se stessi, nonostante i cambiamenti sperimentati nel tempo e nello spazio, e sull'essere riconosciuti dagli altri come tali. Quindi si può considerare una sintesi delle esperienze cognitive e affettive che strutturano il rapporto di sé/mondo. Due visioni teoriche contrapposte si esprimono a proposito di identità:

- a) *social cognition* americana, che considera l'immagine dell'individuo come elaboratore di informazioni;
- b) *social-costruttivista* europea, che ritiene l'individuo attore sociale della vita quotidiana.

L'identità può essere definita sé ideale ed è costituita da un'elaborazione personale e intrapsichica di informazioni di tipo sociale, contestuale e temporale. L'identità in rete merita un accenno particolare: basti pensare al gioco di potere sui social, dove si può esercitare dominio sull'altro, dove con pochissima energia e sbilanciamento di potere si possono produrre enormi ripercussioni di dolore, come nel caso del cyberbullismo, dove il mouse è sovrano, dove si rischia di essere tanti prodotti sul display. In Facebook si può entrare e gestire relazioni solo tramite lo schermo, senza alcun imbarazzo, magari in modo anonimo, o con pseudonimi o dietro un avatar. Perché allora faticare a costruire amicizie reali, quando non si rischia nel cambiare identità, esponendosi virtuosi e corretti? Nelle relazioni umane la mancanza di rischio equivale a mancanza di responsabilità, il rifiuto di venir giudicati agli occhi degli altri, e magari di correre anche il rischio del rifiuto. La responsabilità non è qualcosa da evitare, ma da imparare. Senza responsabilità non si può acquisire né la capacità di amare, né la virtù della giustizia. Se non fosse così, le persone rimarrebbero soltanto degli «apparecchi» complessi, negoziabili. Durante l'adolescenza vengono costruiti molteplici sé nei diversi contesti relazio-

nali. Secondo Erikson l'identità è una tappa molto significativa dello sviluppo dell'individuo, e si caratterizza come un'articolazione dei componenti individuali e collettivi e di una cultura condivisa.

L'identità sociale si costituisce attraverso una serie di esperienze, immagini, idee, sentimenti che si plasmano come una struttura unitaria, all'interno della quale l'esperienza di sé come individuo non può essere scissa dall'esperienza di sé come membro di un gruppo. Invece, secondo un approccio di tipo biologico (Hall), l'adolescenza è una fase di *storm and stress*: vale a dire l'età delle prese di posizione estreme, delle tempeste emozionali, della fiducia smisurata nelle proprie forze, della propensione al rischio e dei conflitti con la famiglia. Per Erikson, invece, l'adolescenza è un processo di adattamento progressivo del soggetto che evolve e che, per acquisire uno stabile concetto di sé, deve superare cambiamenti che gli vengono imposti dalla crescita fisica, psicologica, sociale e dal contesto culturale di riferimento.

Da questo processo di sintesi nasce il sentimento d'identità o identità dell'io che si esprime su tre livelli:

1. verso se stessi: sentirsi persone uniche e coerenti nonostante la molteplicità dei ruoli che possono essere giocati nel contesto sociale;
2. verso gli altri: essere integrati nel proprio ambiente sociale, sentire cioè che per gli altri riconoscono la propria identità e continuità;
3. continuità temporale: sentire cioè continuità tra ciò che si è diventati rispetto al passato con lo sguardo al futuro.

In adolescenza il valore delle approvazioni degli altri significativi accresce in modo notevole; infatti i predittori di una buona autostima sono le approvazioni ricevute dai compagni di classe, dai genitori e dall'amico del cuore. Per i nativi digitali il processo di identità si iscrive in una cornice interpretabile con nuove categorie di pensiero. Tra le varie traiettorie intellettuali del poststrutturalismo e del postmodernismo, si sono aperti inediti spazi mediali per poter esplorare operazioni di decostruzione, performativi o di costruzione virtuale della propria identità. Alcuni prodotti mediali, soprattutto chat e social, hanno rilevato spesso una dissoluzione della coerenza identitaria, e un gioco di sovrapposizione e sostituzione tra sé provvisori e intercambiabili. Occorre sottolineare che l'ampliamento dell'offerta online molto spesso crea un'erosione dovuta all'assorbimento sempre più immersivo delle nuove tecnologie nella vita dei giovani. Quindi la virtualità diviene, in questo scenario, una delle tante espressioni che le identità online assumono o possono assumere. Viene infatti messa in gioco la dialettica tra identità e identificazione che è alla base di ogni soggettività.

In questo contesto di pratiche sociali e opzioni tecnologiche, l'identità, più che «liquefarsi» in frammenti molteplici e talvolta contraddittori, assume la

forma e la dinamica di un incastro a mosaico, un *work in progress* che si nutre dei frammenti di vita e che, pur nella sua continua evoluzione, preserva elementi di permanenza. In linea con le più note teorie sulla postmodernità, l'identità diventa dunque un progetto autoriflessivo, un'attività che il soggetto deve svolgere attraverso la creazione e l'espressione di narrazioni biografiche che lo rendano decifrabile a sé e agli altri. La manipolabilità del digitale, così come la decontestualizzazione e il riadattamento, è in grado di creare avvicinamenti o allontanamenti. Le pratiche di autorappresentazione osservabili sul web possono dunque essere esaminate come pratiche riflessive, nelle quali l'identità è frutto di una mediazione tra la creatività dell'agente e le aspettative interiorizzate del pubblico atteso. Gli adolescenti, attraverso la loro presenza sociale virtuale, tendono a rinegoziare continuamente la propria identità. La rete diviene il luogo di detonazione delle pratiche di rappresentazione identitaria nell'ambito della medialità. L'identità virtuale degli adolescenti assume forma di coerenza o di volatilità così come i meccanismi di interazione tra il pubblico immaginato e quello reale dei feedback, non sempre prevedibili. Alle prese con la disponibilità costante di una grande quantità di prodotti mediali, giovani e giovanissimi danno vita a pratiche di immagazzinamento per lo più indiscriminate, i cui risultati non sono assimilabili, di conseguenza, a veri e propri archivi.

Nel panorama digitale, tra opportunità e rischi, in questi anni sono esplosi in modo devastante episodi di cyberbullismo, una delle più spietate piaghe giovanili. Al bullismo tradizionale il web ha conferito una nuova veste. Poiché il bullismo è una vera patologia relazionale, che richiede soluzioni nella relazione stessa, è necessario uno sforzo congiunto da parte di vari attori sociali, famiglia, scuola, istituzioni pubbliche e private, una proficua alleanza, capace di proporre e attuare azioni sinergiche a servizio dell'educazione dei giovani. Considerato il fenomeno in modo ampio, dal punto di vista psicologico, sociale, giuridico, pedagogico; tenuto conto di una significativa esperienza europea, attraverso l'impegno di Adriana Battaglia, Giancarlo Pavano e Barbara Dea Pradi, si è giunti alla strutturazione di una strategia antibullismo e anticiberbullismo, che è stata ed è in via di sperimentazione in varie scuole nazionali ed europee. In queste pagine verrà abbozzata una sintesi esplicativa della *best practice*, il cui nome è Tri-Pax, ovvero «Tribunale della Pace» (*Pedagogical Court of Peace*). Il Tri-Pax si sviluppa in un clima emotivo-narrativo transazionale, cioè il significato non viene dato, ma ciascun ragazzo lo costruisce interagendo con gli altri nella comunità in cui è inserito. Il Tri-Pax è basato su pratiche di negoziazione dei conflitti, con un approccio narrativo allo studio del sé e dell'identità, ed evidenza che il contesto ha un'influenza significativa sul processo di sviluppo dell'individuo in esso coinvolto. Questa buona pratica considera in maniera dinamica il contributo dei processi percettivi, interpretando il ruolo dell'alunno come attivo selettore e costruttore della propria esperienza. La parte operativa del Tri-Pax è data dal dialogo e quindi dal linguaggio che, in

quanto artefatto culturale, è determinato dalle caratteristiche dei contesti sociali, all'interno dei quali viene sperimentato e che, di conseguenza, connota lo sviluppo del pensiero e lo sviluppo del sé. L'influenza del sistema culturale è molto forte, così come il significato che questo acquisisce per le persone coinvolte; risulta impossibile separare la persona dal contesto di riferimento.

Il ruolo del ragazzo nel vivere questa *good practice* è attivo e propositivo, poiché tramite la sua capacità interpretativa contribuisce a ricreare o a modificare quella stessa cultura che, interiorizzata, ha contribuito a formare il sistema di significati espressi in forma simbolica, per mezzo dei quali ognuno può o deve orientarsi sul mondo. L'accesso alle dimensioni del sé, così come l'identità, dipende dai processi messi in atto per estrarre un senso dalle mappe dei significati che i ragazzi attribuiscono alla realtà abitata e vissuta in scenari spazio-temporali, sociali e culturali. Grazie alla modalità dialogica e discorsiva, mentre da una parte il ragazzo partecipa al sistema culturale condividendo significati, dall'altra avviene una negoziazione e reinterpretazione della realtà esterna. È proprio mediante il dialogo o la narrazione che il ragazzo esprime la propria visione della realtà, delle proprie credenze, delle proprie intenzioni, che diventano interpretabili per gli altri. Lavorare in un contesto dialogale con i ragazzi, tramite il pensiero narrante, implica di tener presente che, nel momento in cui un ragazzo esprime un'idea, questa è sempre frutto di una sua interpretazione, contiene il valore e il senso che il ragazzo stesso dà alla o alle sue esperienze che, a loro volta, sono il risultato del suo interagire in una determinata realtà sociale. I dialoghi scontro/incontro, accusa/difesa nei due gruppi di ragazzi all'interno del dialogo di ruolo Tri-Pax portano in luce i significati che costituiscono il fondamento della loro identità, con un metodo interpretativo che sta alla base della loro narrazione, come strumento di costruzione e conoscenza non solo del mondo, ma anche del proprio sé, come mediazione tra il sé e la realtà. Il ragazzo conosce il mondo non solo attraverso la sua rappresentazione obiettiva e fenomenologica, separata da una mente cosciente, ma anche attraverso un processo circolare in cui costruisce e trasforma continuamente il suo mondo e se stesso. Il Tri-Pax si pone dunque come processo di significazione entro uno spazio di riflessione, partendo dall'analisi di una situazione di bullismo o di cyberbullismo tramite video.

Ci piace ribadire che, contestualizzando l'azione nell'esperienza, questa diviene significativa, cioè subisce una collocazione adeguata sia alle motivazioni che la producono, sia ai suoi effetti. L'elaborazione cognitiva, relazionale, emotiva all'interno del Tri-Pax permette ai ragazzi di ricostruire il significato di azioni ed emozioni positive o negative, a partire da un processo ricostruttivo mediato dal pensiero narrativo. Bruner dice che «i nostri racconti creatori del sé ben presto riflettono il modo in cui gli altri si aspettano che noi dovremmo essere». A mano a mano che il Tri-Pax viene attuato dai due gruppi, della difesa della vittima e dell'accusa del bullo o cyberbullo, emergono via via gli *indicatori* del sé che il *coach senior* in qualità prima di facili-

tatore e, poi, di leader trasformativa utilizzerà come indizi rilevanti e segnali di come il ragazzo o i ragazzi vedono se stessi e si collocano rispetto al proprio contesto relazionale sociale e culturale. Ogni racconto o interpretazione dei ragazzi ha funzione ermeneutica, per cui è possibile mettere in luce anche i punti di svolta che equivalgono a elementi di rottura degli schemi di riferimento, valutando i processi di differenziazione (costruzioni di molteplici sé nei diversi contesti sociorelazionali) e di interpretazione (come dare unitarietà ai diversi sé).

A proposito degli indicatori, abbiamo ritenuto utile usare quelli proposti da Bruner, elencati di seguito.

- Agency: indicatori della capacità di agire, azione-scopo.
- Indicatori di impegno: riguardano la coerenza di un agente rispetto a una linea di azione progettata, che trascende l'impulso (tenacia, sacrificio).
- Indicatori di risorse: poteri, privilegi o beni che l'agente dispone per portare a termine i propri impegni, legittimità sociale, sorgenti di informazione (esterni) pazienza, perspicacia, persuasione (interni).
- Indicatori di riferimento sociale: possono riferirsi ai gruppi di classe o gruppi di riferimento costruiti cognitivamente come l'insieme di coloro che si prendono cura della legge e dell'ordine.
- Indicatori di valutazione: offrono segnali di come noi o gli altri valutiamo prospettive, esiti o progressi di una linea di comportamento progettata o in atto.
- Indicatori di qualità: sono stati d'animo, entusiasmo, noia, tristezza, disperazione, reputazione. Sono segnali di soggettività o di identità.
- Indicatori di riflessività: ci parlano della parte metacognitiva, delle attività riflessive impegnate nell'auto-esame, nella costruzione di sé, nell'autovalutazione.
- Indicatori di coerenza: si riferiscono all'apparente integrità dei propri atti.
- Indicatori di posizione: come un individuo si colloca nello spazio nel tempo e nell'ordine sociale.

Attraverso le narrazioni dei soggetti (gruppo A accusa bullo) (gruppo B difesa vittima), che iniziano: «Io sono ... e difendo ... perché ...», si realizza un processo di ridefinizione della propria identità che consente al soggetto anche di rileggere la realtà circostante, o la sua simulazione. In tale prospettiva, ogni narrazione si identifica con una costruzione psicosociale e, seppur costruita dalla persona, ricava i suoi significati dalla cultura di appartenenza.

Il Tri-Pax è un'attività formativo-didattica coordinata da coach facilitatori, in veste di leader trasformativi, che si sviluppa nel clima della peer education e utilizza le life skills per giungere alla risoluzione dei conflitti e alla mediazione. Si adotta il gioco di ruolo per richiamare i valori della solidarietà, la necessità delle regole, l'importanza di una buona «alfabetizzazione emozionale», il ruolo

dell'empatia cognitiva e affettiva. Si attua in un setting pedagogico, con la finalità di combattere il comportamento antisociale, caratterizzato da deficit nelle abilità sociali, difficoltà nella soluzione pacifica dei conflitti. Si propone di combattere le tendenze egocentriche e le distorsioni cognitive, in soggetti che presentano giudizi morali immaturi. Si configura come training sostitutivo all'aggressività. Vengono impiegate strategie alternative per rimodulare i comportamenti problematici e le distorsioni cognitive che supportano le condotte aggressive, sulla capacità di esprimere il proprio dissenso in modo costruttivo o di reagire ai fallimenti con resilienza. Gli strumenti operativi di supporto utilizzati nel progetto sono: video e test sull'autostima, sulla resilienza, sull'intelligenza emotiva.

I giochi di ruolo proposti sono:

1. *Empathetic and emozional circle* (Educazione morale)
2. *Mediation and inclusion* (Negoziazione dei conflitti)
3. *Emotional intelligence and intuition* (Contro gli stereotipi).

In sintesi, il Tri-Pax ha l'obiettivo di:

- Potenziare le abilità comunicative
- Ristrutturare gli stili attribuzionali
- Implementare il dialogo interno positivo (Self-Talk)
- Lavorare sull'affettività e l'anestesia sentimentale
- Offrire spazi di ascolto e condivisione
- Riflettere sulle risultanze di condotte non consone all'idea di cittadinanza attiva e di partecipazione democratica alla vita del Paese
- Prendere in carico relazionale i gruppi degli studenti che interpretano questa pratica
- Creare strumenti per reagire alla frustrazione e al dissenso
- Costruire efficaci modelli di relazione empatica
- Cercare modelli di negoziazione dei conflitti, di mediazione
- Valutare il senso delle regole e i bisogni dell'altro
- Modificare l'aggressività da attiva in proattiva
- Riconoscere le proprie criticità caratteriali quali: frustrazione, rabbia, inadeguatezza, perdita, invidia, gelosia
- Modulare e rimodulare corretti stili di vita nella complessità del nostro tempo
- Declinare in tutti gli aspetti il valore dell'empatia affettiva, non solo cognitiva
- Utilizzare la resilienza, per affrontare e superare situazioni di disagio e complessità distruttiva.

Il percorso educativo Tri-Pax è coordinato dalla scrivente Adriana Battaglia.

Capitolo 7

La patente per l'uso consapevole dello smartphone

Progetto interistituzionale per la prevenzione e il contrasto al fenomeno del cyberbullismo

Angelo Iaderosa, Stefania Rubatto, Nadia Tantardini, Mauro Croce e Elena Gabutti

Sommario

Il contributo si propone di illustrare e condividere un innovativo ed efficace progetto: il *patentino di smartphone*. Nato nella provincia di Verbania, come riflesso immediato della Legge 71/17, intende rispondere agli episodi di cyberbullismo, che tra il 2016 e il 2017 hanno registrato un incremento del 10%, e definire regole, limiti d'uso, età «giusta» per un utilizzo dello smartphone al riparo da rischi. Il coordinamento dell'intero progetto è dell'Ufficio Scolastico e il gruppo di lavoro consta di professionalità e competenze specifiche appartenenti ad ambiti diversi della Comunità territoriale; la sua forza è nell'interistituzionalità e nel coinvolgimento di tutte le scuole. Gli alunni delle classi prime della scuola secondaria di primo grado, a conclusione di un percorso formativo e dopo aver sostenuto il test finale, ottengono la patente, che rappresenta l'abilitazione all'uso consapevole dello smartphone. Nel percorso i genitori hanno un ruolo fondamentale: durante la cerimonia di consegna della patente sono chiamati a sottoscrivere con i loro figli un «patto» che sancisce solenne impegno di responsabilità davanti a tutta la comunità.

Parole chiave: patentino, smartphone, scuole, interistituzionalità.

Abstract

The contribution aims to illustrate and share an innovative and effective project: the smartphone license, which was born in the province of Verbania, as an immediate reflection of Law 71/17, to respond to cyberbullying episodes, which between 2016 and 2017 have recorded an increase of 10%, and define rules, limits of use, «right» age for a use of the smartphone pro-

tected from risks. The coordination of the entire project is by the School Office and the work group consists of professionalism and specific skills belonging to different areas of the territorial Community; its strength lies in the interinstitutional structure and the involvement of all schools. The students of the first grades of the upper secondary school, at the end of a training course and after having passed the final test, obtain the license, which represents the qualification to the conscious use of the smartphone. Along the way, parents play a fundamental role: during the license delivery ceremony, they are called to sign a «pact» with their children that confirms a solemn commitment of responsibility to the whole community.

Keywords: licence, smartphone, schools, collaboration among institutions.

Il *patentino di smartphone* nasce nel 2017 nella provincia del Verbano-Cusio-Ossola come strumento chiave di educazione alla cittadinanza digitale per gli studenti delle scuole del primo ciclo e per le loro famiglie; è un riflesso immediato della Legge 71/17 e ne traduce nella pratica l'ispirazione e i valori, individuando nella scuola il luogo principale per la prevenzione dei fenomeni di cyberbullismo e per il potenziamento della capacità di giudizio critico, valorizzando l'alleanza tra scuola e famiglia nell'azione educativa e individuando fra i docenti figure responsabili che siano un punto di riferimento. Il luogo di studio, progettazione e coordinamento del progetto è l'Ufficio Scolastico Territoriale del VCO, che da tempo si muove nell'ottica della promozione e condivisione di buone pratiche fra tutte le scuole provinciali, agisce con sensibilità, pragmatismo in tema di inclusività e prevenzione. Come ogni progetto pianificato per soddisfare efficacemente bisogni reali, anche il patentino di smartphone nasce al fine di rispondere a una domanda e a una preoccupazione poste in primo luogo dai genitori su quale sia l'età «giusta» per il possesso e l'utilizzo dello smartphone; quali possano essere le regole e i limiti d'uso e quali i rischi. Scelte e responsabilità che vengono sostanzialmente delegate alle famiglie senza che vi sia da parte della cosiddetta «comunità educante» una condivisione del percorso. D'altro canto, da un'attenta analisi di contesto emergeva che nella provincia di Verbania gli episodi di cyberbullismo, segnalati dagli alunni delle scuole primarie e secondarie a insegnanti, famiglie e forze dell'ordine, avevano avuto un incremento del 10% negli ultimi due anni e avevano riguardato in particolare la diffusione dei propri dati in Rete, il sexting e l'adescamento, gli insulti e le minacce sui social (Osservatorio regionale permanente per il contrasto a bullismo e cyberbullismo).

Una tematica così complessa e delicata richiedeva un approccio coraggioso e innovativo che superasse la logica di interventi estemporanei già messi in atto nelle singole scuole o nelle reti di scuole: per poter realizzare azioni sistemiche ed efficaci era necessario coinvolgere professionalità e competenze specifiche appar-

tenenti ad ambiti diversi della Comunità territoriale; l'adesione al progetto è stata immediata e ha letteralmente contagiato più persone per la sua semplicità e per la sua potenziale forza, che ha portato ben presto a un accordo interistituzionale tra Ufficio Scolastico Territoriale, ASL, Polizia di Stato e l'associazione «Contorno viola». A questo punto non è superfluo rimarcare che l'impegno e la collaborazione di tutti gli operatori appartenenti agli Enti sopra citati sono avvenuti nell'ambito della propria attività istituzionale senza oneri aggiuntivi, mentre l'esiguo costo della stampa delle patenti è stato sostenuto da una Fondazione locale.

Il confronto all'interno del gruppo di lavoro così costituito ha portato alla realizzazione di un percorso formativo unico per tutti gli Istituti della provincia, pubblici e privati, che ha avuto come momento culminante la consegna agli studenti delle classi prime di scuola secondaria di I grado di una vera e propria patente di guida per lo smartphone che li abilita, previo superamento di un test sugli apprendimenti, a un utilizzo consapevole e sicuro dello strumento. Il patentino rosa, la cui grafica è stata ideata dal corso di Grafica e Comunicazione di un Istituto Superiore locale, è stato consegnato per la prima volta durante l'a.s. 2017/18 a 4.000 studenti della provincia del VCO. Si è scelto volutamente di non coinvolgere gli alunni di scuola primaria, che devono attendere con pazienza l'età giusta per poter partecipare al corso e superare il test. Il momento più importante del percorso è la cerimonia pubblica di consegna, che avviene alla presenza dei genitori, delle autorità e delle forze dell'ordine: una sorta di rituale che, sollecitando il coinvolgimento psicologico, consolida la valenza simbolica e quindi l'efficacia di un codice condiviso da tutta la Comunità.

Il percorso formativo

La formazione, rivolta in un primo momento ai docenti referenti al cyberbullismo, si compone di due moduli che vengono presentati in un'unica giornata e costituiscono una traccia da approfondire eventualmente in classe con i materiali forniti insieme alle patenti alla fine del corso stesso. Gli argomenti trattati sono stati scelti sulla base dell'analisi del contesto territoriale e riguardano la gestione dei propri dati sensibili, l'adescamento e il sexting, la denigrazione e la prevaricazione sul web. Ogni docente riceve un manuale operativo con la traccia da seguire su cui sono riportati i video, reperiti su siti specializzati e riadattati alle esigenze didattiche, e le domande stimolo volte a favorire la discussione collettiva e rendere così gli studenti protagonisti attivi durante l'intero percorso (si veda l'Allegato 1). I tre moduli sopra descritti verranno trattati nelle classi dal docente referente per il contrasto del bullismo e del cyberbullismo nel corso di almeno due giornate formative.

La patente e l'esame

L'Ufficio Scolastico Territoriale ha dato indicazioni precise sulla grafica della patente, che doveva essere plastificata e rosa, in perfetta analogia con la patente di guida, che consente di utilizzare il mezzo e di circolare liberamente una volta raggiunta l'età idonea e dopo aver seguito uno specifico corso con il relativo superamento dell'esame. Sul fronte del documento campeggia l'immagine scelta per ritrarre ogni alunno, un avatar composto da una metà maschile e una femminile che rappresenta gli adolescenti, mentre sul retro appaiono i loghi del Ministero dell'Istruzione, della Polizia di Stato e degli altri partner di progetto. L'esame finale che consente di conseguire la patente è stato elaborato dal gruppo di lavoro ed è costituito da una batteria di test uguale per tutte le scuole, calibrata sugli argomenti oggetto del corso di formazione e sottoposta contemporaneamente a tutti gli studenti della provincia in una data prestabilita.

Il senso educativo della procedura risiede nel fatto che ogni nuova acquisizione di autonomia necessita di una consapevolezza dei rischi, della conoscenza delle modalità di utilizzo e della assunzione di una responsabilità personale. In particolare è risultato importante superare la percezione da parte di molti adolescenti che tutto sia dovuto e che le cose non abbiano invece il loro valore, le loro regole, e sia necessario «guadagnarsele». In questo sta il cuore della sfida educativa.

Il patto scuola-famiglia

Il «patto» tra figli e genitori costituisce un solenne impegno di responsabilità sottoscritto davanti a tutta la comunità. La scuola ne è garante. Il documento, scritto in prima persona, è un impegno a due voci, come una promessa reciproca tra figli e genitori, che permette di coinvolgere strettamente la famiglia. La prima parte è dedicata ai ragazzi. Il linguaggio è semplice, diretto e tocca i punti salienti del rischio smartphone: l'uso distorto della tecnologia («Non userò la tecnologia per mentire, deridere o ingannare un altro essere umano...»), l'uso della tecnologia come schermo («Non scriverò, in messaggi o mail, qualcosa che non direi di persona»), la pubblicazione superficiale della propria immagine in Rete, una traccia indelebile per la reputazione della persona («Non invierò e non chiederò foto delle parti intime... Sono consapevole che ciò potrebbe rovinare la mia vita in futuro»). Ne scaturiscono necessariamente l'impegno a far conoscere ai genitori le proprie password e la promessa conclusiva: «Imparerò a usare il web e lo smartphone senza essere usato da loro». La seconda parte è la voce di un genitore che, dopo aver ammesso nella premessa di sentirsi piuttosto disarmato di fronte al compito di difendere il figlio nel mondo digitale, afferma con forza l'importanza del pensiero critico e della fiducia reciproca («Il miglior antivirus è il tuo cervello... mi impegno a non abbandonarti... se accadrà qualcosa che non

saprai gestire, parlane... e insieme troveremo una soluzione»). La preoccupazione del genitore è educativa («Sii educato, resta nel mondo reale, vivi le tue esperienze e non guardare solo quelle altrui da un monitor, usa la Rete per espandere le tue conoscenze, ricorda che nel web niente si cancella») e, da genitore, ricorda al figlio che i veri responsabili di tutto ciò che succederà a lui sono mamma e papà, garanti del buon uso dello strumento e disposti anche a ritirare il patentino, in caso di trasgressione del codice di navigazione («In fondo anche la patente del motorino ti viene ritirata se sbagli»).

La cerimonia di consegna

Dopo aver superato l'esame-test, i ragazzi ricevono la patente dalle mani del loro Dirigente scolastico, del Sindaco della città, dei poliziotti, dei loro insegnanti, dei rappresentanti dell'Ufficio Scolastico Territoriale e del Servizio sanitario locale, durante una cerimonia pubblica alla quale sono invitati i genitori. Alla prima consegna hanno presenziato anche i firmatari della legge nazionale e regionale. Le cerimonie organizzate nelle varie scuole seguono un rituale concordato, i cui punti cardine sono la presenza di autorità e riferimenti per la crescita dei giovani cittadini, la lettura del patto genitori-figli, la consegna personale delle patenti in modo che ogni alunno abbia il proprio momento di attenzione e infine la foto ricordo dell'intero gruppo, in cui la patente viene mostrata orgogliosamente dai ragazzi come un traguardo raggiunto. La consegna è il momento culminante del percorso e anche quello in cui la comunità adulta si riunisce, come una rete di protezione per i giovani patentati. Qui si consolida il dialogo con le famiglie e si fa chiara la consapevolezza del ruolo fondamentale della comunità educante nel processo di crescita dei ragazzi anche di fronte ai pericoli della Rete.

Sviluppi e curvature del progetto

La filosofia che ha animato l'iniziativa della *patente di smartphone* è stata caratterizzata sin dal principio dall'obiettivo di non demonizzare la Rete e le nuove tecnologie, ma di promuoverne una fruizione consapevole. È proprio con questo spirito che si è pensato di usare gli stessi canali social dei cyberbulli per inondare il web di messaggi positivi. I ragazzi del Corso di Grafica dello stesso Istituto Superiore che ha realizzato le patenti hanno ideato una serie di pubblicità progresso per Facebook e Instagram, serigrafate poi anche sui bus che attraversano i tre ambiti della provincia, che stigmatizzano le azioni dei cyberbulli («Certe parole fanno male più di un pugno») e nel contempo invitano i ragazzi ad essere sempre attenti («Naviga in sicurezza!»).

Gli esiti positivi ottenuti al termine del primo anno di sperimentazione hanno inoltre consolidato il rapporto di collaborazione interistituzionale favorendo nuove curvature del progetto, con l'idea di intercettare l'aspetto dell'opportunità delle nuove tecnologie, incrementando quelle azioni che mirano alla promozione di reti sociali, alla qualità della vita dell'individuo, inserito in un determinato contesto sociale, che possano favorire la capacità critica e non la ricezione passiva dei contenuti, nuove opportunità relazionali e il superamento della solitudine verso una vita piena e attiva.

Per questo nasce l'idea di estendere l'esperienza del patentino per lo smartphone agli over 65 che in modi diversi utilizzano le nuove tecnologie e affrontano le sfide della complessità di una comunità connessa. Il format è quello di una formazione specifica sul territorio attraverso moduli educativi che consentano di intercettare il delicato equilibrio tra opportunità e rischi nel web a opera di personale competente e soprattutto dei ragazzi della scuola superiore all'interno dei progetti di Peer & Media Education. Gli studenti, invitati a insegnare agli «alunni over 65», ribaltano i ruoli consolidati e tutti hanno qualcosa da imparare: i ragazzi si soffermano sulle azioni quotidiane e spiegano, definiscono ciò che di solito è veloce e incalzante, mentre gli over 65 riconoscono expertise, conoscenza e competenza ai più giovani.

Conclusioni e prospettive

L'esperienza della patente di smartphone ha destato da subito l'attenzione e l'interesse della Regione Piemonte, che con la Legge Regionale 2/2018 ha previsto l'estensione del patentino contro il cyberbullismo a tutto il territorio, invitando le Dirigenti appartenenti al gruppo di lavoro a presentare il progetto alla XXXI edizione del Salone del Libro di Torino. Il progetto ha così avuto una notevole risonanza anche a livello nazionale, approdando alla trasmissione televisiva «Mi manda Rai 3» e innescando richieste di consulenza e approfondimenti da parte di numerosi Istituti scolastici e Regioni come la Toscana che si stanno muovendo in questa direzione.

Ciò che più conta è però il raggiungimento pieno degli obiettivi che ci si era prefissi: prima del progetto c'erano stati ammonimenti da parte del Questore, secondo quanto previsto dalla L. 71/2017, e numerose segnalazioni dei genitori ai Dirigenti scolastici e all'Ufficio scolastico territoriale, mentre nell'ultimo anno non si è registrato alcun caso di cyberbullismo e i referenti hanno saputo gestire con maggiore sicurezza ed efficacia la prevenzione. Il buon lavoro svolto sinora induce a potenziare ancora di più le azioni fin qui realizzate con la prospettiva di estenderle anche alle scuole secondarie di secondo grado (rinnovo della patente nelle classi prime) e di coinvolgere maggiormente i genitori che troppo spesso sottovalutano i rischi che i loro figli corrono sul web.

Bibliografia

- Croce M., Gabutti E., Gnemmi A. e Iaderosa A. (2018), *Un patentino per lo smartphone? Riflessioni e risultati da un progetto interistituzionale di educazione all'uso consapevole e responsabile*, «Dal Fare al Dire, Rivista italiana di informazione e confronto sulle patologie da dipendenza», vol. 3, pp. 17-29.
- Ferrara E. (2017), *Legge contro il cyber bullismo tutti gli articoli punto per punto*, https://www.youtube.com/watch?v=UKQn5n_sL2s (consultato il 30 aprile 2020).
- Gardner H. e Davis K. (2013), *Generazione App. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Milano, Feltrinelli.
- Hoffmann J.B. (2015), *I Rules: come educare figli iperconnessi*, Firenze, Giunti.

SCHEDE OPERATIVE

ALLEGATO 1

Argomento 1 – «I dati su Internet, no more secrets»

Video stimolo: spot belga *Dave il Santone* (<https://www.youtube.com/watch?v=qYnmfBiomlo>).

Parole chiave: dati sensibili, privacy, reputazione, privato, pubblico, rischi.

Elementi di discussione: Internet è per sempre ed è rivolto a tutti.

Domande: Ti piacerebbe se tutti i tuoi segreti venissero svelati? Cosa non vorresti far sapere di te? Ti piacerebbe far sapere a tutti dove sei? Vorresti che la tua cameretta avesse le pareti di vetro? Ti piacerebbe che una foto di quando eri piccolo e di cui ti vergogni fosse vista dai tutti i tuoi compagni?

Cosa fare?

1. Stilare con gli studenti una lista dei dati da non pubblicare: tipo di lavoro dei genitori, luogo e data delle proprie vacanze, informazioni sullo stato di salute proprio e della propria famiglia, foto intime, ecc.
2. Indurre gli studenti a immaginarsi adulti e sapere che tutti conoscono gli episodi più o meno edificanti successi a partire dall'infanzia.
3. Promuovere la ricerca condivisa di strumenti che proteggano la propria privacy: scegliere bene nome utente e password perché impedisce ai malintenzionati di rubare l'identità (ad esempio, non usare la data di nascita); porre particolare attenzione alla pubblicazione di foto che consentano di individuare la data e il luogo in cui si è stati.

Argomento 2 – «Adescamento/sexting»

Video stimolo: *Amiche: Internet e l'amore ingannevole* (<https://www.youtube.com/watch?v=eraITtchNis>).

Parole chiave: fiducia, falsa identità, lusinghe e minacce, sessualità, svendere la propria intimità.

Elementi di discussione: la storia proposta vede un adulto che adesci un minore, ma anche tra i pari ci si può approfittare della fiducia altrui e pubblicare l'intimità di una persona, svilendola.

Morale: la propria intimità e la propria riservatezza vanno protette.

Domande: Passeggeresti per il corso della tua città senza vestiti? Sei sicuro dell'identità della persona con la quale chatti?

Sei sicuro che la persona che ami o credi di amare non possa usare le tue immagini intime per secondi fini?

Cosa fare? Guidare gli studenti nell'individuazione di regole e comportamenti che garantiscano la tutela della propria persona.

1. Non avviare conversazioni e chat con chi non si conosce personalmente; avvisare subito i propri genitori, gli insegnanti, il docente referente per il cyberbullismo se qualcuno infastidisce.
2. Scegliere ambienti controllati e sicuri, come giochi online ufficiali, in modo da poter sorvegliare le conversazioni e rimuovere persone moleste; scegliere sempre le pagine ufficiali di gruppi musicali piuttosto che quelle amministrate dai fan.
3. Iscrivere a un forum online verificando sempre chi lo organizza e informandone i genitori.
4. Verificare la fonte di ciò che si scarica e installare un antivirus.

Argomento 3 – «Cyberbulli al tappeto»

Video stimolo: *Gaetano: Se mi posti ti cancello* (www.generazioniconnesse.it).

Parole chiave: scherzi, conseguenze, empatia, tacere, ridere, diversità, cyberbullismo.

Elementi di discussione: Tutta la classe organizza uno scherzo a Gaetano, il più timido. Quando si fa uno scherzo si ride con la vittima, quando si agisce da bulli si ride della vittima. Il bullismo coinvolge diverse persone: vittima, bullo, complice o fiancheggiatore. Le nuove tecnologie amplificano le conseguenze delle azioni compiute. Dietro a uno schermo si pensa di essere al sicuro e non ci si rende conto del male che si fa.

Le diverse forme del cyberattacco:

1. *Flaming*: offesa pura e semplice, spesso volgare sui social pubblici. Il cyberbullo cerca di tapparti la bocca ricoprendoti di insulti, magari pensando di far ridere.
2. *Harassment*: attacco, molestia fatta sui social privati, una serie di messaggi offensivi che leggi solo tu o il gruppo ristretto.
3. *Denigration*: insulto infarcito di pettegolezzi e menzogne per rovinare la tua reputazione.
4. *Impersonation*: furto d'identità. Il cyberbullo si spaccia per te, creando un falso profilo o una falsa e-mail, e spedisce ai tuoi amici dei messaggi a tuo nome.
5. *Outing*: il cyberbullo pubblica online a tuo nome informazioni imbarazzanti su di te (ad esempio quella foto in gita di cui

- ti vergognavi e pensavi fosse stata cancellata). Può avvenire se lasci computer o smartphone incustoditi e gli accessi ai social aperti.
6. *Trickery*: inganno. Il cyberbullo, dopo aver conquistato la tua fiducia, pubblica online tutto quello che vi siete detti, deridendoti.
 7. *Exclusion*: esclusione. Il cyberbullo ti isola dal gruppo per farti sentire solo (fa in modo che non sia ammesso al gruppo di classe su WhatsApp oppure che nessuno accetti la tua amicizia sui social network).
 8. *Cyberstalking*: persecuzione on line, cioè un incessante fuoco di fila di offese, molestie e minacce.

Cosa fare? Riflettere con gli studenti e analizzare insieme le varie strategie per difendersi dagli attacchi. Alcuni spunti: il bullo, il complice e la vittima si trovano a passare del tempo insieme nello stesso posto (dal cortile della scuola alla piazza virtuale) e le prepotenze del bullo si ripetono nel tempo. In più il cyberbullo non ha limiti di spazio né di tempo, si sente invincibile e invisibile. Di seguito alcuni consigli pratici per difendersi.

1. Autodifesa passiva, cioè l'arte di schivare i guai. Cerca ambienti controllati e sicuri; se hai dei dubbi chiedi un parere; non mentire sulla tua data di nascita; se qualcuno della tua famiglia ti tiene d'occhio, ringrazialo. Se qualcosa in Rete non ti piace, puoi andartene e cercare un posto che ti faccia stare meglio!
2. Autodifesa attiva, cioè l'arte di indossare i guantoni e salire sul ring. Potresti adottare:
 - *l'approccio diplomatico* (funziona soprattutto se conosci la persona): quando l'altro alza i toni, tu rimani tranquillo, chiedendo con gentilezza ma altrettanta fermezza di smetterla, oppure fai capire ai complici che stanno sbagliando, che hanno superato il limite e chiedi loro di stare dalla tua parte neutralizzando il cyberbullo;
 - *la parata bassa* (l'arte di ignorare): utilizza *nascondi/mute/hide*, funzione presente su tutti i social, per far sparire dal tuo schermo (non però da quello degli altri) le offese del cyberbullo;
 - *la parata alta* (il coraggio di tagliare): utilizza la funzione *cancella/rimuovi/delete* direttamente, se gestisci tu lo spazio, o chiedendo all'amministratore, se non gestisci tu;
 - *il cartellino giallo* (la pausa di riflessione): utilizza la funzione *kick* per «calcicare» fuori dall'ambiente il cyberbullo in un esilio momentaneo, prima di far scattare il cartellino rosso, come nel calcio;
 - *il K.O.* (il bullo al tappeto): utilizza le funzioni *ban* e *block*. Nel caso di WhatsApp il *ban* può essere inflitto da tutti e far rientrare il cyberbullo quando si è pentito e vuole tornare. Con *block* è come se tu avessi costruito un muro altissimo e insuperabile, senza richiedere l'intervento di un amministratore;
 - *Il quit* (il buon ritiro): decidi tu di lasciare un ambiente virtuale, lascia perdere e vai da un'altra parte; la cosa più importante è la tua serenità.

In ogni caso, ricorda la regola base: quando sei in difficoltà non isolarti, parlane con qualcuno di cui ti fidi per preparare un piano e affrontare il cyberbullo.

In classe, dalla riflessione all'azione: l'insegnante può focalizzarsi sulla storia di Gaetano e aiutare la classe a utilizzare i concetti emersi nelle situazioni specifiche attraverso un *gioco di ruolo*, al quale partecipano in prima persona alcuni alunni, mentre gli altri fungono da osservatori. I ruoli assegnati comprendono anche quelli genitoriali e si avvia una discussione sull'utilizzo del cellulare da cui emergono diversi punti di vista. In conclusione, è importante invitare gli alunni a condividere quanto emerso in classe con i propri genitori a casa.

Domande: Che cosa faresti al posto di Gaetano? E se fossi un suo compagno di classe? Potresti diventare un cyberbullo senza rendertene conto? Potresti diventare un complice, limitandoti a guardare quello che succede senza dire nulla?

ALLEGATO 2

Il patto

Hai uno smartphone con connessione web. Per chiamare ti bastava un semplice telefono cellulare. Uno strumento così potente presuppone però delle responsabilità, in fondo hai nelle mani qualcosa che nessuna generazione precedente ha avuto dalla nascita. Ma la responsabilità non è solo tua, sei minorenne e i tuoi sbagli li pagano anche mamma e papà.

Da figlio/a a genitore:

1. Ho uno smartphone; l'ho chiesto io. Dovrò essere responsabile di ciò che ci farò.
2. Saprete sempre le mie password per accedere.
3. Non userò la tecnologia per mentire, deridere o ingannare un altro essere umano e non mi farò coinvolgere in conversazioni che potranno fare del male a qualcun altro. Non voglio che venga fatto a me.
4. Se danneggerò lo smartphone, sarò responsabile del costo di sostituzione o riparazione.
5. Non scriverò, in messaggi o mail, qualcosa che non direi di persona.
6. Non invierò e non chiederò foto delle parti intime mie o di qualcun altro. Sono consapevole che ciò potrebbe rovinare la mia vita in futuro. La cattiva reputazione per ciò che potrei fare di sbagliato in Rete mi inseguirebbe per sempre.
7. Imparerò a capire come usare il web e lo smartphone senza essere usato da loro.

Da genitore a figlio/a:

Ho avuto in eredità le informazioni per proteggerti nel mondo fisico, ma non ne ho abbastanza per difenderti in quello digitale. I consigli che stai per leggere vogliono aiutarti a pensare, ricordati che il miglior antivirus del mondo è il tuo cervello. Mi impegno a non abbandonarti in un mondo di innumerevoli strade e una sola finestra.

1. Lo smartphone è «in prestito». La sua durata dipenderà dal tuo comportamento, in fondo anche la patente del motorino ti viene ritirata se sbagli.
2. Se suona, rispondi. È anche un telefono. Sii educato e non ignorare una telefonata se sullo schermo vedi scritto «Mamma» o «Papà».
3. Sei veloce a digitare, ma ricorda che velocità e intelligenza non viaggiano nella stessa corsia.
4. Resta nel mondo reale: ciò che ti porti dietro nella vita sono i ricordi e le esperienze. Vivi le tue e non guardare solo quelle altrui da un monitor.
5. Google, Instagram e WhatsApp dovranno essere i compagni per espandere le tue conoscenze, non i tuoi padroni.
6. In un mondo dove niente si cancella, ricorda che la vita digitale te la costruisci tu giorno per giorno.
7. Se non capirai o accadrà qualcosa che non saprai gestire, parlane e insieme troveremo una soluzione. Non siamo nativi digitali ma la vita è una palestra per tutte le soluzioni, spesso anche quelle fatte di bit.

Luogo e data _____

Firma genitore/i _____ Firma figlio/a _____

Capitolo 8

Una voce fuori dal coro. Web: non solo bullismo e cyberbullismo

*Il nostro rapporto con Internet è un bicchiere mezzo vuoto.
O mezzo pieno?*

Savino Accetta

Sommario

Siamo sempre stati resistenti al cambiamento. La routine è rassicurante, ma, a volte, succedono fatti nuovi che ci costringono a cambiare le nostre abitudini. Il bullismo è sempre esistito; ma abbiamo stentato a considerarlo un problema reale, almeno sino a quando ha preso la forma di cyberbullismo; nuova la forma, vecchi i problemi. Non focalizziamoci sull'effetto ma concentriamoci sulle cause. Domani potrebbe nascere una nuova espressione di bullismo, che ci troverebbe nuovamente impreparati, quindi smettiamo di inseguire i fenomeni e capiamo come governarli, attraverso la cultura. La comparsa di Internet da molti di noi viene ancora vista solo come un grande problema, trascurando totalmente la grande opportunità che il web costituisce per il nostro futuro.

Parole chiave: cyberbullismo, responsabilizzazione, competenza, prevenzione.

Abstract

We have always been resistant to change. The routine is reassuring, but sometimes new things happened that forced us to change our habits. Bullying has always existed; but we found it hard to consider a real problem, at least until it took the form of cyber-bullying; new form, old problems. Let's not focus on the effect but focus on the causes. Tomorrow there could be a new expression of bullying, which would probably be unprepared again, so we stop pursuing the phenomena and understand how to govern them, through culture. The appearance of the Internet by many of us is still seen as a major problem, totally neglecting the great opportunity that the web offers for our future.

Keywords: cyberbullying, empowerment, competence, prevention.

Diciamolo con franchezza: a noi italiani piace lamentarci.

Spesso, in assenza di idee — o per non fare fatica — preferiamo aspettare che una qualche Autorità intervenga per risolvere i nostri problemi al posto nostro. Forse siamo ancora carenti in termini di infrastrutture nazionali (ferrovie, strade, web, ecc.), ma in fondo l'infrastruttura più importante, quella che spesso manca, siamo noi, con la nostra mente e la nostra capacità di discernimento di fronte alle novità.

Per una volta, proviamo a dare una prospettiva diversa alla multiforme fenomenologia che ci offre il web, diamoci una possibile visione costruttiva.

Perché, a pensarci bene, quando si parla di cyberbullismo, il tema di fondo è quello del rispetto, della consapevolezza, quindi della responsabilizzazione dei singoli cittadini di domani.

Ciò detto, il web non è solo patologie, non è più solo emergenza, ma una straordinaria opportunità per il futuro dei nostri figli.¹

Le patologie, i problemi legati a Internet esistono e probabilmente ne nasceranno continuamente di nuovi; ma già esistono e sempre più disporremo di Leggi moderne, di tecniche di intervento appropriate grazie al MIUR, alla Polizia postale, ATS, ecc., nonché di protocolli di cura all'avanguardia, grazie anche alla Casa Pediatrica del Fatebenefratelli di Milano, fondata e diretta dal prof. Luca Bernardo. A patto, però, di conoscere e volere attivare le procedure che la Legge 171, la Legge nazionale, cosiddetta Legge Ferrara contro bullismo e cyberbullismo, mette a disposizione di dirigenti scolastici e docenti referenti per la materia. Il dottor Ciro Cascone, procuratore capo del Tribunale per i Minorenni di Milano, ha recentemente ricordato che nel 2018 in tutta Milano sono state attivate solo 3 (tre!) procedure di ammonimento del Questore, una delle principali innovazioni introdotte dalla Legge Ferrara; eppure la casistica della nostra realtà milanese ci

¹ I lettori non temano, siamo particolarmente consapevoli dei rischi del cyberbullismo. Abbiamo sviluppato la Legge lombarda sul cyberbullismo, approvata due anni fa, nata grazie a un tavolo tecnico multidisciplinare da noi coordinato, abbiamo contribuito alla Legge nazionale sul cyberbullismo, approvata a maggio 2017, a gennaio 2018 per CoReCom Lombardia abbiamo pubblicato la guida *Internet 6 tu*, un racconto tematico per immagini pensato per adolescenti e adulti. Membri dell'Advisory Board di «Generazioni Connesse» del MIUR, siamo autori di un progetto sperimentale vincitore di bando MIUR per l'individuazione di buone pratiche contro bullismo e cyberbullismo, TEEN BULL, acronimo di Tecnologia, Education, Empatia e Netiquette. Il progetto, operativo in tutte le province lombarde, ha visto all'opera 18 psicopedagogiste dell'età evolutiva nel ruolo di facilitatori e le Donne Giuriste di ADGI Milano come tutor, per consentire agli studenti delle superiori lombarde di pensare e far scrivere ai propri rappresentanti la Carta dei Diritti e dei Doveri Sociali, a ben vedere la loro Costituzione. Il progetto ha ricevuto l'apprezzamento formale della Presidenza della Repubblica. Attualmente stiamo portando — contemporaneamente — in sette Istituti Comprensivi di Milano un innovativo progetto sull'Educazione Civica Digitale, con il sostegno economico di Fondazione Cariplo, coinvolgendo centinaia di studenti e i relativi docenti e genitori («Milano fa scuola 2.0»).

mostra dati molto diversi. Ma d'ora in poi la nostra vera prima cura dovrebbe essere altro: parliamo di cura prima della cura, ovvero di cultura della competenza e della prevenzione. Punto.

La metafora dell'automobile, ovvero: niente di nuovo sotto il sole. Nella mia esperienza di comunicatore ho contribuito a sviluppare molte campagne di marketing per il mercato dell'auto e altri prodotti ad alto tasso di innovazione tecnologica, come il DVD e il navigatore satellitare, tutti oggetti ugualmente ritenuti inutili al loro esordio e oggi indispensabili. Ho pensato che la metafora dell'automobile al suo apparire possa aiutarci a comprendere meglio quanto in fondo siamo sempre stati resistenti all'innovazione e al cambiamento. Mentre ormai appare chiaro a tutti quanto lasciare un adolescente da solo sul web possa rivelarsi pericoloso quanto e più che affidare una Ferrari a un neopatentato, Internet è ancora visto dai più con crescente sospetto, così come l'automobile ai suoi esordi 100 anni fa, tanto che le prime auto dovettero essere precedute da un uomo a piedi, che sventolava due bandierine rosse per allertare ignari passanti del pericolo incombente... Buffo, no? Pensate a quanti posti di lavoro da sbandieratore avremmo creato in oltre un secolo di storia dell'automobile con milioni di vetture circolanti. Ora come allora, la modernità ci sconcerta. Così come oggi quest'immagine ci fa sorridere, visto il nostro rapporto simbiotico con l'auto, forse domani sorrideremo dei nostri attuali timori verso il web, verso la nostra vita futura.

Il web è la nostra grande opportunità, anche in ambito educativo: esistono esempi di intelligenza applicata al web che già consentono di iniziare a sfruttarne il potenziale buono in termini sociali e educativi, che noi oggi possiamo solo iniziare a intuire. Facciamo tre esempi concreti, per tre diverse classi di età.

1. *Baby Online Education. HOL Happy on Life*, gioco didattico sviluppato dal JRC – Joint Research Institute di Ispra, Unione Europea, per bimbi di 8/12 anni, insegna il valore della competenza digitale. I codici sorgenti sono stati liberati, cioè offerti gratuitamente a tutti dall'UE, e ci si può anche giocare in classe con la LIM, previa breve formazione per un tutor adulto. Con HOL già giocano e imparano bambini di tutta Europa e di diversi altri continenti, rendendo di fatto tutti i bimbi più diversi davvero uguali fra loro nella possibilità di apprendimento. (Siamo partner UE per lo sviluppo di nuove *release* del gioco, la realizzazione della versione integrale in tedesco e una ricerca nelle scuole del Nord, Centro e Sud Italia, nell'ambito di una ricerca internazionale coordinata dall'Università di Urbino, da cui emerge che le cattive relazioni tra i pari derivano sempre da una cattiva relazione tra minori e adulti).
2. *Monitoraggio per il contrasto continuativo dell'Hate-Speech, le parole d'odio sul web*. KAITIAKI, intelligenza artificiale per il presidio e il monitoraggio continuativo del cosiddetto *hate speech*, ovvero tutto quello che riteniamo contenuti

offensivi. In pratica le famiglie e le scuole, su base volontaria, possono verificare sistematicamente i contenuti espressi dai ragazzi e misurare puntualmente gli andamenti, in modo da orientare le attività future delle scuole di riferimento.

3. *Facebook degli sconosciuti*. HI-BYE sfrutta le potenzialità tipiche dei social network, ma una volta tanto non per allontanare le persone, favorendone l'isolamento tipico da realtà virtuale, ma anzi provocando incontri *de visu* tra persone reali, che desiderano condividere bisogni e passioni: come commentare un libro all'estero con un connazionale in transito o fare jogging al mattino in una città ospitante.

Anche se non fa notizia, tutto questo è già applicabile alla nostra realtà, è la strada maestra da seguire, una possibile visione costruttiva per un futuro più consapevole, per tutti noi: adolescenti, genitori e docenti.

Capitolo 9

Bullismo e cyberbullismo. La creatività come strumento preferenziale per gestire il disagio e innovare l'azione educativa

Francesca Saliceti

Sommario

Nella società postmoderna le giovani generazioni vivono più di realtà virtuale che di rapporti reali con gli altri. Questo ha determinato episodi di malessere che si manifestano nei ragazzi in diverse modalità comportamentali e stanno assumendo sempre più la forma del bullismo e del cyberbullismo. Di conseguenza la scuola, se vuole ancora essere un indispensabile punto di riferimento per i giovani, deve adottare nuovi paradigmi educativi criticamente e creativamente utili a ricostruire e rinnovare le vie di senso della società e dell'uomo, valorizzando la formazione dei docenti, innovando la didattica e implementando le esperienze metodologiche creative e attive.

Parole chiave: bullismo, cyberbullismo, educazione, didattica creativa.

Abstract

Within the post-modern society, new generations live in virtual reality more than in a real life with real relationships. All this has led to a sense of discomfort due to many reasons, with outcomes in different behaviors among young people, and these behaviors are always closer to a mould of bullying and cyberbullying. Consequently, if school still wants to be an essential benchmark to young people, it needs to adopt new educational paradigms, useful both in a critical and creative way to rebuild and renew the common sense for humankind and society, evaluating teacher's training, innovating education and using active and creative methodological experiences.

Keywords: bullying, cyberbullying, education, creative teaching.

Il bullismo, tradizionalmente collegato alla logica del branco, sia quando il bullo ne è il capo, sia quando si esibisce di fronte agli altri che approvano le sue spavalderie, è una manifestazione dilagante nelle scuole e in tutti gli ambienti informali frequentati da ragazze e ragazzi e, come dimostrano i fatti, si rivela con forme di violenza verbale, psicologica e fisica nei confronti di chi non sa o non può difendersi.

La molteplicità dei ruoli assunti dai ragazzi dimostra come il bullismo sia da considerare come *un fenomeno di interazione sociale* e non un problema del singolo soggetto; infatti, spesso i bulli «fanno gruppo» e riescono a coalizzarsi facendosi forza tra loro, accanendosi con coloro che prendono di mira, per svariati motivi, anche futili, approfittano del fatto di essere in maggioranza.

Nel gruppo classe, ad esempio, o in un generico gruppo formale o informale, il ruolo degli *assistenti* o dei *sostenitori* del bullo è fondamentale poiché ridere, stuzzicare o istigare il bullo affinché passi all'azione, godendo dello spettacolo in modo passivo, senza essere coinvolto direttamente e senza rischiare le conseguenze, è un modo di favorire e rinforzare di fatto il comportamento aggressivo, oltre ad assumere una posizione simile a quella del bullo (De Leonibus, 2016, pp. 34-36).

In uno studio longitudinale è stato realmente riscontrato che l'85% degli episodi di bullismo avviene in presenza dei coetanei con una stabilità nel tempo dei ruoli di bullo e di vittima, evidenziando altresì come tali azioni siano da ricollegare a un altrettanto stabile *social environment*: il bullo non è solo, intorno al bullo e alla vittima c'è il gruppo dei pari, ci sono i compagni con i loro ruoli differenti e significativi (Leoni e Caravita, 2014, pp. 77-99), come ad esempio l'aiutante (il seguace, che agisce sotto la protezione e la direzione del bullo), il sostenitore (che lo incoraggia ridendo, incitandolo o semplicemente stando a guardare), l'esterno (che non prende posizione), il difensore della vittima. Per comprendere il bullismo, inteso come un fenomeno relazionale/sistemico, e poter modificare le dinamiche relazionali che influenzano i comportamenti individuali, diventa essenziale e importante collocare il bullo e la vittima nel contesto d'interazione e di ruoli costituito dal contesto familiare e sociale, dall'ambiente del gruppo classe (Saliceti, 2007, pp. 16-18).

Il fenomeno presenta, quindi, una forte complessità, sia a livello di definizione che di dinamica reale degli eventi, dal momento che non include azioni negative occasionali fatte per scherzo o per un impeto di rabbia, ma viene usato come una specie di *script*, cioè come una sequenza, tutto sommato abbastanza stereotipata, nella quale gli attori svolgono ruoli stabiliti (bullo, vittima, osservatore, sostenitore del bullo, difensore della vittima). Il bullo dominante, di solito, è il soggetto la cui forza fisica tende ad essere maggiore di quella della vittima e dei suoi coetanei ed è abile a scegliere nel contesto la persona più indifesa che possa diventare la sua vittima, provando soddisfazione nel sottomettere e umiliare gli altri. Il bullo

non ha sensi di colpa e non è empatico, ma ha una pseudopercezione della sua autostima e una positiva immagine di sé, condizioni queste che impediscono e frenano la motivazione al cambiamento. Come se ciò non bastasse, oggi la Rete ha complicato ulteriormente le cose consentendo la nascita del cyberbullismo, o bullismo online, fenomeno che si verifica quando le vessazioni verso il coetaneo di turno non avvengono in presenza ma mediante la Rete, in particolar modo tramite i social network. Nell'ambito scolastico, le statistiche effettuate in Italia nel 2017 evidenziano 207 episodi di violenza e il 40% dei ragazzi intervistati hanno dichiarato di averne subite anche online.

A tale riguardo nel nostro Paese, secondo gli ultimi sondaggi, un ragazzo su due subisce episodi di bullismo; l'età a rischio è quella compresa fra 11 e 17 anni, anche se il periodo più critico è quello fra 11 e 13 anni. I dati statistici allarmavano già dal 2013-2014, anno in cui l'associazione «Telefono Azzurro» aveva calcolato che su 3.330 consulenze sui problemi dei giovani il 14,6% degli intervenuti affermava di essere stata vittima di bullismo. Nel 2014, invece, secondo l'indagine dell'Osservatorio adolescenti, rivolta a un campione di 1.500 studenti tra gli 11 e i 19 anni, il 34% dei ragazzi aveva affermato di avere subito forme di bullismo; il 50% dei ragazzi tra gli 11 e i 17 anni aveva subito vessazioni dai propri coetanei e i metodi utilizzati per opprimere psicologicamente la vittima riguardavano: insulti (1,2%), derisioni (6,3%), diffamazioni (5,1%), esclusioni (4,7%), aggressioni fisiche (3,8%).

Più spesso la violenza veniva subita dagli adolescenti privi di una vita sociale intensa. Infatti, il 48,8% dei ragazzi che quotidianamente incontrava i propri amici dichiarava di non avere mai subito atti vessatori.

A grandi linee, il fenomeno, nel tempo, è aumentato di circa 10 punti percentuali nell'anno 2015-2016. Il 59% degli intervistati dichiara di aver subito atti di bullismo, di cui il 48% li ha subiti saltuariamente, il 12% li ha subiti assiduamente. Secondo lo studio Istat dal titolo *Il Bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*, le femmine vengono prese di mira più spesso dei maschi e il fenomeno è più frequente tra chi ha pochi amici (Istat, 2015). Il fenomeno, in costante sviluppo, si evolve con l'utilizzo di Internet, dei telefonini o di altri tipi di tecnologia, dove il cyberbullo agisce indisturbato, protetto dall'anonimato e dalle possibilità di cambiare identità virtuale o averne contemporaneamente diverse, utilizzando telefonate, messaggi, chat, social network, siti di giochi e forum.

In pratica, le caratteristiche principali del cyberbullismo sono la pervasività e l'accessibilità, in quanto:

1. le aggressioni prescindono dalla compresenza fisica tra autore e vittima;
2. il contesto virtuale è asettico e impersonale;
3. non è necessaria la supremazia fisica o sociale del soggetto attivo;

4. la persecuzione non si arresta abbandonando il luogo, il cyberbullo può raggiungere la sua vittima in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo e la possibilità di avere i cellulari sempre accesi e connessi permette al cyberbullo di vessare la vittima ogni volta che vuole;
5. dopo l'immissione in Rete anche l'autore perde il controllo dei contenuti.

In pratica, le tipologie di abusi che i cyberbulli mettono in atto fanno riferimento alle categorie indicate di seguito.

- *Flaming*. Invio di messaggi dal contenuto aggressivo, volgare, denigratorio, tra due o più contendenti, i quali innescano una battaglia verbale in ambiente informatico (attraverso servizio di messaggistica, chat, bacheca di social network), con durata temporale circoscritta alla presenza online dei contendenti.
- *Harassment* (molestie). Sparlare di qualcuno per danneggiare la sua reputazione tramite l'invio di una moltitudine di messaggi per via informatica o telematica (via e-mail, messaggistica istantanea, ecc.), a contenuto volgare, aggressivo e/o minatorio.
- *Put-downs* (denigrazione). Diffusione per via informatica o telematica di notizie, fotografie o videoriprese, vere o artefatte (mediante fotomontaggi), riguardanti comportamenti o situazioni imbarazzanti che coinvolgono la vittima, con lo scopo di ridicolizzarla, offenderla o violarne la riservatezza (*cyberashing* o *happy slapping*).
- *Impersonation* (sostituzione di persona). Si verifica quando il soggetto attivo si impadronisce fortuitamente delle chiavi di accesso ai profili di identità digitale della vittima e ne approfitta per recare nocimento o imbarazzo, ad esempio inviando messaggi o pubblicando contenuti inopportuni visualizzabili come se provenissero dalla vittima stessa (profili fasulli costruiti con il nome o immagine della vittima).
- *Exposure* (rivelazioni). Pubblicare informazioni private e/o imbarazzanti su un'altra persona.
- *Trickery* (inganno). Ottenere la fiducia di qualcuno con l'inganno per poi pubblicare o condividere con altri le informazioni confidate via mezzi elettronici.
- *Exclusion* (esclusione). Escludere deliberatamente una persona da un gruppo online per ferirla.
- *Cyberstalking* (cyberpersecuzione). Molestie e denigrazioni ripetute e minacciose mirate a incutere paura.

I ragazzi rendono accessibile a tutti il materiale che pubblicano, inconsapevoli, a volte, dei rischi che questo genera. Infatti, un adolescente su tre rende sempre visibile quanto condiviso sui social. Si condividono per lo più messaggi,

foto e video, quasi mai notizie (Browne e Hamilton, 2005, pp. 702-710). In particolare, per quanto concerne le tecnologie, la piattaforma utilizzata da oltre il 90% degli studenti è WhatsApp, mentre il 63,72% dei ragazzi dichiara di usare Facebook. Il 65% lo usa per socializzare, il 59,49% per curiosità, il 31,9% per informarsi.

A tale riguardo, bisogna dire che gli episodi segnalati di cyberbullismo con vittime minorenni sono in crescita e, secondo i dati della Polizia postale, nel 2017 ce ne sono stati 354 di cui: 116 casi di ingiurie e molestie, 87 casi di diffamazione online, 123 casi di stalking. I minorenni denunciati invece sono stati 39. Quanto affermato emerge ugualmente dalla ricerca *I ragazzi e il cyberbullismo*, realizzata per Save the Children lo scorso febbraio, nella quale come luogo elettivo per il cyberbullismo i social network sono al primo posto, per il 61% dei ragazzi intervistati. Per quanto concerne il bullismo in Rete, secondo alcuni risultati di un'indagine presentata il 6 febbraio 2018 al Ministero dell'Interno, in occasione del «Safer Internet Day», realizzata dalla «Sapienza» e dal Moige (Movimento Italiano Genitori), ogni giorno oltre 175.000 bambini nel mondo si connettono a Internet per la prima volta (uno ogni mezzo secondo); nel mondo un utente su tre è un bambino; i giovani rappresentano il gruppo di età più connesso. Nel mondo, il 71% di loro è online.

I dati analizzati, dunque, non devono meravigliarci perché già nel 2012, nell'indagine sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, realizzata da Telefono Azzurro ed Eurispes, alla domanda «Ti è mai capitato di trovare on line cose sgradite?», i ragazzi avevano risposto di aver trovato foto o video imbarazzanti che ritraevano i coetanei (40,1%), foto personali che avevano creato loro imbarazzo (20,5%), video spiacevoli in cui erano presenti (11,1%). Da questa indagine emerge un dato interessante che riguarda le ragazze: infatti, la percentuale di vittime di cyberbullismo è più alta tra le ragazze (23,3%) che tra i ragazzi (14,7%). Al riguardo, un problema scottante è costituito dalle relazioni uomo/donna all'interno del gruppo classe, perché relativamente al bullismo è più facile che una ragazza subisca vessazioni da parte di compagni maschi prepotenti che viceversa. Nel concreto, anche i dati diffusi dal Ministero dell'Istruzione (MIUR, 2012) confermano che uno studente italiano su quattro compie o subisce atti di prevaricazione via Web: il 26% di ragazzi ne è vittima, mentre il 23,5% si definirebbe cyberbullo. In sintesi, tale ricerca condotta su 2.419 adolescenti dall'Osservatorio Open Eyes di cui fanno parte oltre al MIUR anche l'associazione «Chiama Milano», l'Istituto «Niccolò Machiavelli», il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Napoli, arriva a fare una classifica delle modalità di persecuzioni online:

1. flaming: messaggi violenti o volgari (commesso dal 17,8% dei maschi e dall'8,7% delle femmine);

2. denigrazione e danneggiamento della reputazione (10,2% dei ragazzi e 6,9% delle ragazze);
3. furto di identità, ovvero la creazione di un profilo fittizio (6,2% degli studenti e 4,1% delle studentesse);
4. esclusione della vittima dai gruppi di amici (8,4% dei cyberbulli e 3,8% delle cyberbulle).

In relazione a ciò, secondo uno studio americano i cyberbulli aggrediscono i coetanei soprattutto attraverso la diffusione di foto e immagini offensive e calunniose (59%) o attraverso la creazione di veri e propri gruppi chiusi contro la vittima designata (57%). Il cyberbullismo viene subito dal 67% degli adolescenti intervistati per l'aspetto fisico, dal 56% per l'orientamento sessuale, dal 43% perché d'origine straniera. In alcuni casi si è subito cyberbullismo perché disabili, una lotta contro la diversità, in tutte le sue svariate accezioni. Altro dato inquietante emerso dal sondaggio è che il cyberbullismo è riconosciuto dagli adolescenti come la loro maggiore minaccia attuale; nel 57% dei casi esaminati ha portato a serissime conseguenze psicologiche, come la depressione e l'isolamento (Copeland et al., 2013, pp.1-8). Infine, l'80% dei ragazzini intervistati ha confermato che la scuola rappresenta il luogo ideale di nascita del bullismo, «sia reale che virtuale».¹

Occorre attivare un nuovo patto di responsabilità educativa condiviso da tutti i soggetti interessati (genitori, ragazzi, insegnanti e educatori), sia sul versante relazionale che sull'utilizzo dei nuovi dispositivi elettronici da parte delle nuove generazioni (Gucciardo, 2015, pp. 106-111). In quest'ottica, le nuove tecnologie presentano molte potenzialità per veicolare messaggi positivi e per divertirsi, ma bisogna imparare a usarle nel modo corretto. Il bullismo è un problema di crisi a livello globale che investe *in primis* l'«educazione», che di fatto è l'azione finalizzata alla trasmissione dei valori morali e culturali da una generazione all'altra, valori su cui si fondano la convivenza civile e le istituzioni (Simeone, 2015, pp. 24-29). Un segnale allarmante riguarda particolarmente la difficoltà che genitori, insegnanti, educatori in generale hanno quando si segnalano problemi o disagi dei ragazzi. Disorientati e in difficoltà rispetto alla dimensione del fenomeno «bullismo e cyberbullismo», non riescono più ad essere una garanzia per una crescita sana delle nuove generazioni. Il tema dell'«adulità» da un po' di anni è indagato e si riferisce a una realtà in crisi; famiglia, scuola e società sono percepiti dalle giovani generazioni come disfunzionali.

Il sistema scolastico attuale, di fronte ai cambiamenti della società, continuamente delegittimato ha bisogno di riconquistare un ruolo attivo e significativo nel suo contesto, luogo in cui i discenti dovrebbero sperimentare la loro socialità,

¹ <https://www.noisiamofuturo.it/2018/03/18/il-bullismo-in-cifre> (consultato il 29 aprile 2020).

utile per evitare il dilagare di comportamenti aggressivi e violenti (Petermann, 2012, pp. 50-60). Nello specifico, il problema delle finalità educative presenta molte sfaccettature, per cui è continuo il processo di riarticolazione dei valori «prevalenti» che occorre tenere presenti, poiché alcuni di essi non sono sempre identificabili con quelli sostenuti dalle leggi fondamentali di una comunità. Questi valori comuni di una società cui riferirsi per definire le regole che devono governare la vita quotidiana e la convivenza dei giovani vanno difesi e promossi insieme al pluralismo delle idee. Per questi motivi, oggi, oltre al compito imprescindibile di istruzione e professionalizzazione delle nuove generazioni, al sistema formativo viene affidato il compito di educare i giovani ai valori condivisi della società, per farli sentire parte della propria comunità nazionale, per infondere fiducia, per spronarli ad agire nella legalità. Nell'adempimento di questo dovere, in realtà, si realizzano la funzione socializzante e la funzione politica del sistema scolastico.

In relazione a ciò, va evidenziato che la scuola può costituire per le giovani generazioni un contesto importante soltanto se si riesce a sviluppare una consapevole e attraente attività didattica e a organizzare un processo educativo significativo (trasparenza, rispetto delle cose e delle persone, ascolto, condivisione di obiettivi, equità, collaborazione, dialogo, spirito di sacrificio, empatia, spirito critico, creatività, ecc.). Nell'attuale momento, infatti, segnato dalla trasformazione, a volte dalla disgregazione delle relazioni familiari e in presenza di fenomeni allarmanti che investono la condizione giovanile, la «funzione educativa» della scuola assume un'importanza primaria. Per di più, se i valori e i linguaggi sono condivisi e le relazioni sono positive, rappresentano un grande vantaggio per un sano sviluppo emotivo e cognitivo delle nuove generazioni. Le relazioni positive creano, altresì, le occasioni per parlare di eventuali problemi, per segnalarli e portarli alla conoscenza di tutti, oltre ad essere di primaria importanza per prevenire i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo (Menesini e Tani, 2007, pp. 175-212).

A tale riguardo, come dichiara l'antropologo, etnologo, scrittore e filosofo francese M. Augé, in un'intervista a «la Repubblica»: «Bisogna ritornare al linguaggio delle finalità e ai miti del futuro, per cambiare profondamente l'educazione» (Augé, 2009, p. 110). In pratica, favorire l'apprendimento e l'adattamento significa aiutare l'alunno a gestire il proprio comportamento e promuovere buone relazioni con i compagni: le modalità relazionali possono avere un valore prognostico per quanto concerne i problemi e le difficoltà nel successivo sviluppo e rappresentano uno dei più significativi rilevatori di disagio in età scolare e adolescenziale. Sostanzialmente, la scuola ha il compito di prevenire in ogni modo quei fenomeni di bullismo all'interno del contesto e l'insegnante ha il dovere di riqualificarsi lavorando su se stesso al fine di rendere ancora più efficace la sua azione didattica, adottando appropriati interventi di sensibilizzazione anche con i genitori, che dovrebbero sostenere i docenti in un processo co-educativo (Altavela, 2005, pp. 111-121).

A tal fine, gli insegnanti per essere dei buoni professionisti non devono conoscere soltanto la propria disciplina, ma possedere competenze più ampie fino a comprendere nuove abilità relative alla buona relazionalità, alla capacità progettuale e organizzativa e didattica e al lavoro in team; non basta più solo sapere per saper insegnare, se non si compie una inversione di tendenza e non si cambia mentalità e soprattutto non si ridà autorevolezza alla scuola questo problema non sarà di facile soluzione. Il ruolo degli adulti, in particolare delle istituzioni educative formali e non formali, è quello di non lasciare soli i ragazzi e aiutarli a muoversi nel mondo tramite la «prevenzione» e l'«educazione», che certamente sono gli strumenti più efficaci per consentire ai giovani di conoscere e proteggersi dalle situazioni a rischio. La tutela dei minori è un atto di responsabilità collettiva che va condivisa e sostenuta dai genitori e dalle istituzioni (Pennetta, 2015, pp. 23-32).

La scuola non può più essere una comunità isolata e autoreferenziale, ma deve cambiare per potersi confrontare con l'universalità dei problemi e delle sfide della società postmoderna, una società plurale per etnie, religioni, ideologie, perché i cittadini del futuro saranno cittadini del mondo. La scuola ha bisogno della presenza del pedagogo all'interno dei contesti scolastici, che potrebbe costituire un referente educativo fondamentale per gli alunni, gli insegnanti e i genitori, individuando in maniera tempestiva quelle forme di disagio che potrebbero favorire lo sviluppo di comportamenti devianti. Il pedagogo, nello specifico, in base alle peculiarità del caso può ritenere utile un approccio sistemico, lavorando sia con la famiglia che con l'adolescente, predisponendo incontri con i genitori, con i docenti, con gli alunni e coordinando gli interventi al fine di aiutare i genitori e i ragazzi a trovare nuove e più funzionali modalità educative, per migliorare la relazione e la comunicazione, anche con l'attivazione di uno sportello d'ascolto.

Secondo molte ricerche compiute di recente, il disagio adolescenziale che si manifesta con gli episodi di bullismo e di cyberbullismo è in ascesa nelle scuole italiane. L'incremento è palese non solo nelle secondarie di primo e di secondo grado, ma soprattutto nella scuola primaria.

Va inoltre sottolineato che il sommerso è più di quello che emerge dai dati statistici, perché i bulli raramente raccontano gli abusi che mettono in atto, così come le vittime non riferiscono gli abusi e le violenze subite, non chiedono aiuto, soltanto a volte ne parlano con i coetanei e quasi mai si confidano con i genitori, gli insegnanti o gli adulti, per paura di essere giudicati, poco stimati o per difendere la propria privacy. Il bullo, di conseguenza, agisce indisturbato e le vittime restano sole e indifese. Certamente, nel periodo adolescenziale è fisiologico che la comunicazione tra genitori e figli o insegnanti e alunni sia più complicata. I cambiamenti psico-emotivi dell'adolescente, i mutamenti sociali, le difficoltà per i disagi e le sofferenze fanno percepire l'adulto come un ostacolo e non come un

punto di riferimento per la propria crescita e autonomia. L'insegnante, facilitatore della comunicazione, potrebbe essere il punto di svolta, riferimento e sostegno non solo per l'apprendimento dei saperi ma per la crescita emotiva e sociale.

La prevenzione e l'intervento sul disagio non possono prescindere da un'adeguata formazione degli insegnanti finalizzata allo sviluppo delle loro competenze comunicative e relazionali, all'uso delle nuove tecnologie nell'apprendimento, utili per realizzare gli obiettivi educativi e incrementare processi di apprendimento significativi al fine di prevenire ogni forma di disagio, insuccesso, abbandono e dispersione scolastica (Piccinini et al., 2018, pp. 417-607).

In quest'ottica, di primaria importanza sono proprio le metodologie e le strategie didattiche attive che agiscono e incidono su determinate variabili personali e sociali legate al disagio, come ad esempio l'autostima e l'autoefficacia, il rapporto tra pari, tra l'alunno e l'insegnante, tra la famiglia e l'insegnante (Dusi e Pati, 2011, p. 17). È importante, a tal proposito, che gli studenti si sentano coinvolti in prima persona e che abbiano la possibilità di svolgere approfondimenti anche in relazione ai loro interessi, cosa che non accade con la lezione trasmissiva, che privilegia un'asimmetria nel livello di partecipazione richiesto agli studenti, per cui l'insegnante è responsabile di gran parte del lavoro in classe e agli studenti non resta che un ruolo passivo.

La didattica creativa per gestire un disagio

Fino a qualche anno fa l'apprendimento nella scuola era veicolato da una metodologia trasmissiva e disciplinare, un processo, spesso, solamente razionale che non sempre produceva competenze per la vita.

La finalità del sistema scolastico contemporaneo è quella di formare le giovani generazioni alla vita, dotandole di mezzi e di strumenti che serviranno loro per affrontare il futuro sempre più incerto, aiutandole a sviluppare abilità e competenze utili per gestire la mutevolezza e la complessità del mondo attuale.

Su questo versante, anche per la pedagogia del terzo millennio insegnare non significa solo trasmettere informazioni, ma dedicarsi all'educazione e alla formazione integrale dell'uomo, incoraggiando sin dall'infanzia lo sviluppo delle capacità relazionali per lavorare insieme e condividere un percorso di crescita (Pellai, 2016, pp. 806-816). Per di più, la società attuale, caratterizzata dall'incertezza e dai cambiamenti repentini, richiede la formazione di personalità creative, ossia di ragazzi dotati di mezzi e di strumenti che serviranno per affrontare il futuro e far fronte alla complessità del mondo in cui vivono.

Tali finalità si perseguono, *in primis*, supportando gli alunni nel processo di scoperta e favorendo lo sviluppo del loro potenziale creativo; la scoperta promuove

nei soggetti in formazione un modo autonomo di pensare che stimola l'attitudine a cercare nuove idee e nuove soluzioni ai problemi e ad apprendere lungo tutto l'arco della vita (Cinque, 2010, pp. 24-98). Quindi, se la creatività può essere definita come il «processo mentale e sociale che riguarda la generazione di nuove idee e concetti», l'innovazione è il processo che segue e riguarda l'attuazione e l'applicazione proprio di queste idee nuove in contesti specifici e reali, di vita quotidiana, di studio, di lavoro, di ricerca scientifica (Saliceti, 2015, pp. 1161-1165). In relazione a ciò, Howard Gardner, psicologo e docente statunitense, nel testo *Cinque chiavi per il futuro* definisce le due grandi categorie dell'apollineo e del dionisiaco cui sembra apparentabile l'intelligenza umana:

La creatività è terreno dell'incertezza, dello stupore, del disequilibrio, è terreno del dionisiaco; la mente creativa è aperta alla sfida, alla tempesta, al cambiamento. Al contrario del temperamento controllato di colui che, apollineo, aspira alla sintesi, all'ordine, all'equilibrio, alla chiusura.

La scuola trasmissiva ha trascurato lo sviluppo dell'emisfero destro del cervello (piuttosto visivo, che funziona per immagini, riesce a essere più intuitivo, sincretico e che vede più in profondità) e ha continuato a sviluppare nei ragazzi maggiormente l'emisfero sinistro del cervello, quello logico, razionale, che assegna i nomi agli oggetti, alle emozioni o alle persone. In tal modo è venuto meno il pensiero creativo, che funziona quando le due parti del cervello vengono utilizzate in modo sinergico e complementare per incoraggiare lo sviluppo della creatività. Il pensiero creativo, mettendo a tacere i pensieri scontati, abitudinari, permette all'uomo di essere in grado di rispondere alla complessità degli eventi e di elaborare soluzioni originali e innovative.

Alla luce di queste affermazioni, si comprende bene la ragione per cui diviene necessario cambiare i modelli educativi, delineando nuovi modi di apprendere basati proprio sul pensiero creativo, sul problem solving e sullo sviluppo delle capacità emozionali e artistiche, in alternativa alle metodologie trasmissive noiose per i ragazzi (Burlison, 2005, pp. 436-451). Gli adulti dovrebbero provare innanzitutto a cambiare le loro categorie mentali e cercare di comprendere qual è la situazione in cui siamo e come possiamo costruire il bene comune (Sternberg, 2005, pp. 370-382).

Se la creatività è considerata a tutti gli effetti un potenziale umano educabile e la società ha bisogno proprio di intelligenze in grado di ripensare continuamente il futuro in chiave di cambiamento, l'educazione al pensiero creativo si deve perseguire supportando l'alunno durante tutto il processo d'apprendimento/insegnamento, ricordando che il clima emotivo, la motivazione, l'interesse e la curiosità, che vengono stimolati attraverso il lavoro degli insegnanti, possono

diventare non solo fattori atti a sviluppare la capacità di imparare a imparare e la creatività dell'alunno, ma anche fattori di prevenzione del disagio scolastico (Saliceti, 2014, pp. 39-52).

L'educazione al pensiero creativo, dunque, per essere realmente tale, deve porre al centro lo studente; avere una visione a tutto campo dell'educazione, sviluppare le particolarità e gli interessi di ogni studente; promuovere e portare allo sviluppo di un pensiero complesso. Solo in tal modo l'apprendimento durerà per tutto l'arco della vita. In questa prospettiva, è auspicabile che la classica lezione frontale diventi solo una delle modalità dell'agire didattico, mentre largo spazio dovrà essere dedicato ai processi funzionali all'inclusione e al raggiungimento degli obiettivi formativi di tutti e di ciascuno (Saliceti, 2015, pp. 1174-1178). Le nuove prospettive didattiche, dunque, richiedono un rinnovamento, *in primis*, degli «spazi fisici» e degli «strumenti didattici», che devono essere funzionali, flessibili e destrutturabili secondo le necessità operative. In secondo luogo, bisogna creare le condizioni per un ambiente psicologico di apprendimento ideale, che rechi benessere al singolo e al gruppo, rispettando i differenti tempi e i ritmi di apprendimento di ciascuno (Matteucci, 2014, p. 191). E poi, ma non per ultime, le metodologie di apprendimento devono facilitare e agevolare l'imparare a imparare del soggetto, sviluppando competenze comunicative, relazionali e sociali con il gruppo dei pari e con gli adulti, utilizzando le metodologie attive come il *cooperative learning*, la didattica laboratoriale, la ricerca e la sperimentazione, la didattica multimediale, la didattica creativa.

In questa accezione, in un certo senso più ampia, di creatività, se un fattore rilevante è costituito dal rapporto con gli altri, dagli scambi, dalla costruzione collaborativa della conoscenza, un ruolo altrettanto significativo hanno le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), molto utilizzate dai nativi digitali e che sono alla base di nuovi modi di impostare i problemi, di nuovi approcci, di nuove idee, di nuove intuizioni visionarie e di nuove scoperte. La didattica digitale è oggi uno strumento preferenziale capace di mettere i ragazzi in grado di gestire l'enorme flusso di informazioni presente in Rete, di imparare a utilizzare la tecnologia vantaggiosamente e in modo responsabile e di apprendere come proteggersi dai suoi lati negativi. Il problema non è tanto il mezzo quanto l'uso. L'aspetto negativo più preoccupante è la «dipendenza», soprattutto per i più giovani (Saliceti, 2014, pp. 1639-1643). A tale riguardo, il Web può diventare uno strumento pericoloso per una molteplicità di motivi: il computer e Internet isolano i ragazzi dalle relazioni tra coetanei; si può accedere a siti poco affidabili o fare conoscenze pericolose; Facebook non favorisce lo sviluppo di un'amicizia reale ma virtuale e non permette la vera conoscenza delle persone tra di loro; Facebook è un modo per mascherare la propria identità e personalità; i social facilitano lo sviluppo del cyberbullismo.

In ogni caso, le nuove tecnologie, se utilizzate positivamente, diventano una risorsa che offre nuove opportunità verso la costruzione di apprendimenti partecipati, significativi e permette agli studenti l'integrazione degli apprendimenti, di scelte e decisioni critiche e creative che consentono una fruizione personalizzata delle conoscenze, rigenerabile in altre conoscenze. Le tecnologie didattiche a cui bisognerebbe prestare attenzione sono in genere gli applicativi Web in *cloud computing*, utilizzabili per: la progettazione didattica; la gestione della classe; la didattica blended e inclusiva; il recupero degli alunni più vulnerabili (con disabilità, portatori di disturbi evolutivi specifici e di svantaggio socio-culturale e linguistico) maggiormente esposti «a rischio» di dispersione scolastica. Di certo, per una didattica multimediale/creativa, che prevede un ruolo attivo degli allievi, gli strumenti devono assumere un ruolo determinante e attivare un processo di apprendimento che permetta a ognuno di costruire il proprio sapere, attingendo le informazioni secondo i propri interessi e le proprie competenze. Educare al pensiero creativo vuol dire promuovere un contesto e un clima che inviti ad essere creativi e aiuti l'alunno a sviluppare una competenza fondamentale: affinare lo spirito critico che consente di analizzare e valutare tante soluzioni possibili per un dato problema, riconoscendo tra pensieri e oggetti connessioni originali, proponendo innovazioni e cambiamenti, modellando e adattando le conoscenze acquisite ai vari e differenti contesti e situazioni che si presenteranno nel corso della vita. Occorre porre in essere una «didattica creativa», ovvero quelle azioni che comprendono «tutte quelle metodologie e strategie che danno la possibilità all'alunno di coinvolgere nei processi apprenditivi entrambi gli emisferi cerebrali (quello sinistro analitico e razionale e quello destro intuitivo ed emotivo)». In concreto, «le didattiche e le metodologie attive o/e alternative e creative non hanno nulla di misterioso ma sono tutte quelle attività che coinvolgono attivamente lo studente nel processo di apprendimento al fine di conoscere prospettive differenti, nuove idee e nuovi concetti, nuove associazioni tra idee e concetti già esistenti» (Ellerani, 2013, pp. 18-23).

In concreto, le metodologie a cui si fa riferimento si collocano nell'ambito di quattro gruppi di tecniche attive:

1. tecniche simulative, in cui troviamo il *role playing* (gioco dei ruoli) per l'interpretazione e l'analisi dei comportamenti e dei ruoli sociali nelle relazioni interpersonali e l'*action maze* (azione nel labirinto) per lo sviluppo delle competenze decisionali e procedurali;
2. tecniche di analisi della situazione che si avvalgono di casi reali, ossia lo studio di caso e l'*incident*. Con lo studio di caso si sviluppano le capacità analitiche e le modalità di approccio a una situazione o a un problema, nell'*incident* si aggiungono le abilità decisionali e quelle predittive;

3. tecniche di riproduzione operativa tra cui i laboratori, gli atelier, i metodi sperimentali e di ricerca;
4. tecniche di produzione cooperativa, tra cui il metodo del cooperative learning, per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e relazionali (Ellerani e Pavan, 2002, pp. 28-32).

Queste metodologie e strategie, però, vanno utilizzate in tutte le discipline e sono utili per sviluppare processi di apprendimento diversi e più autonomi: per ricezione, per scoperta, per azione, per problemi, ecc.; al fine di garantire un'offerta formativa personalizzata, permettere all'allievo che non impara con un metodo a imparare con un altro, promuovere e/o consolidare l'interesse, la motivazione, la creatività degli studenti.

In relazione a quanto analizzato, fra le metodologie che aiutano maggiormente a sviluppare la creatività va indicato l'utilizzo del role playing (gioco di ruolo), valido non solo a potenziare la creatività individuale a far emergere il ruolo e le norme comportamentali, in un clima accogliente, sereno e collaborativo.

L'attività si suddivide e si organizza in quattro fasi:

1. *warming up*: è costituita da sketch, scenette, interviste, discussioni;
2. *azione*: i corsisti sono chiamati a immedesimarsi in ruoli diversi e a ipotizzare soluzioni;
3. *cooling off*: si esce dai ruoli e dal gioco per riprendere le distanze;
4. *analisi*: si analizza, si commenta e si discute di ciò che è avvenuto.

Un'altra metodologia utile ad allenare il pensiero creativo fa riferimento al problem solving, adatto soprattutto a sviluppare le abilità coinvolte nella risoluzione dei problemi razionali e/o emotivi, allo scopo di individuare, definire e risolvere creativamente una situazione problematica. Il metodo sviluppa la capacità di analizzare e valutare la propria attività cognitiva; il soggetto avrà così la consapevolezza dei vari aspetti del proprio lavoro mentale. Ad esempio, permette di individuare il tipo di ragionamento messo in atto e le difficoltà incontrate durante il processo risolutivo, i benefici ricavati; mette in grado l'alunno di scegliere per sé la strategia migliore o di trovare gli errori compiuti nel percorso di ricerca.

Il problem solving, però, non è soltanto un processo rigoroso e razionale, ma mira all'integrazione delle risorse logiche con quelle creative. Ogni problema può essere considerato dalla logica come un ostacolo che si frappone al raggiungimento degli obiettivi. Un approccio creativo, diversamente, permette di analizzare il problema da diversi punti di vista, di non vedere il problema come un ostacolo, ma di riformularlo in termini nuovi, di ottenere una visione globale della situazione, lasciando la possibilità di cogliere al tempo stesso le parti che la costituiscono

e i nessi tra queste. La soluzione sono le azioni che si devono intraprendere per raggiungere lo scopo prefissato. Questo implica prima di tutto un cambiamento a carico dell'ottica o della strategia del singolo e del gruppo. Comunque, pur partendo da una definizione sintetica, si comprende che grazie a questo metodo di apprendimento è possibile sviluppare tutta una serie di abilità fondamentali utili in tutti gli ambiti della vita e per il futuro, anche quando la situazione problematica è di tipo interpersonale/relazionale o emotiva.

Analogamente alle altre tecniche, va ricordato il brainstorming (letteralmente «tempesta di cervelli»), una tecnica creativa di gruppo utile a far emergere idee volte alla risoluzione dei problemi e a migliorare la creatività in quanto utilizza le discussioni di gruppo guidate da un animatore. In tal modo, il soggetto sviluppa la capacità di esprimere e condividere le proprie idee diversificate e insolite, ma realizzabili, apprende l'abitudine a lavorare in team in modo che tutti possano contribuire a una soluzione creativa. Sinteticamente gli step da seguire sono:

1. dato un problema, organizzare una riunione plenaria in cui ogni partecipante propone liberamente soluzioni di ogni tipo (anche strampalate, paradossali o con poco senso apparente) al problema, senza che nessuna di esse venga minimamente censurata;
2. si stila una lista di idee per un approccio a una soluzione;
3. si discute e si sceglie insieme una o più determinate soluzioni;
4. una sessione di brainstorming consiste in una nuova e completa soluzione del problema o in una lista di idee che si trasformeranno nella stesura di un programma di lavoro per trovare in seguito una soluzione, qualora non venisse evidenziata.

Questa tecnica fu ideata tra gli anni Quaranta e Cinquanta da Alex Osborn e da allora si è diffusa in molti ambienti, da quelli lavorativi a quelli didattici, per promuovere la creatività e l'interazione positiva.

Grande importanza, inoltre, assume ai fini del discorso sulla prevenzione del cyberbullismo l'esperienza artistica nei suoi diversi linguaggi (musicale, teatrale, pittorico, ecc.). Ad esempio, realizzare un'attività teatrale in un contesto scolastico vuol dire sviluppare la flessibilità mentale e la creatività, ma anche la capacità di ascolto, l'attenzione e il rispetto per l'altro, la capacità di leggere e di adattarsi alle situazioni, il saper lavorare in gruppo. Il teatro è un valido strumento educativo, poiché mette al centro del processo formativo lo studente, considerandolo come persona, dotato di una sfera emotiva e di capacità creative che nella scuola tradizionale venivano poco valorizzate. Offrire ai ragazzi la possibilità di riflettere sui propri comportamenti significa che essi possono avere una «metacognizione del mondo interiore e del rapporto con il proprio corpo, imparando a esercitare un

controllo sulle proprie emozioni, superando difficoltà e insicurezza e potenziando le capacità apprenditive e creative». È necessario «ripensare la scuola», modificare gli scenari per dare risposta ai bisogni educativi e formativi dei ragazzi di oggi (Ellerani, 2016, pp. 117-133).

Nel contesto educativo occorre: valorizzare la produzione originale degli alunni; incoraggiare a sviluppare le idee personali; abituare gli alunni a problematizzare le proprie idee; incoraggiare gli alunni ad approfondire le proprie idee; creare e gestire un modello aperto di apprendimento; incoraggiare l'auto-apprendimento; abituare gli studenti a gestire il curriculum di studio in modo autonomo e personalizzato; coltivare processi superiori di apprendimento; proporre attività esplorative; usare gli strumenti informatici; utilizzare una didattica creativa e innovativa che rompa gli schemi già esistenti; puntare su vari metodi d'insegnamento, come ad esempio le metodologie didattiche attive: discussioni, cooperative learning, didattica multimediale, didattica laboratoriale e progettuale.

Il sistema educativo, oggi più che mai, preso atto dei fenomeni sempre più diffusi di disagio giovanile, ha la necessità di essere un luogo di assunzione di responsabilità attento alle esigenze educative, ai bisogni delle nuove generazioni e alle urgenze imposte dal contesto sociale. Il ruolo dell'insegnante esige ancor più che la formazione si confronti con la necessità di utilizzare metodi e modelli in grado di orientare l'azione educativa e fornire agli studenti strumenti per la lettura critica della realtà in cui vivono. Per l'insegnante del terzo millennio non è più sufficiente conoscere la propria disciplina e saperla porgere, ma occorrono competenze plurime, incluse quelle comunicative, relazionali, organizzative, progettuali, creative, didattiche e metodologiche (Gola, 2010, pp. 18-21).

Il primo step per risolvere i veri problemi della scuola è riconoscerli, analizzarli e capire che la scuola non può che «innovarsi», ritrovando al proprio interno le energie umane, professionali e istituzionali con le quali organizzare un nuovo modello teorico e metodologico cambiando il modo di pensare alla luce del contesto attuale e futuro. Come evidenziato dalla pedagogia attuale, insegnare oggi significa attuare relazioni significative con gli alunni e tra gli alunni al fine di costruire un ambiente di apprendimento che favorisca il benessere emotivo/affettivo e sociale di tutti e di ciascuno, elementi essenziali per la crescita della persona, per formare le giovani generazioni alla vita, per prevenire il disagio giovanile. Come emerge da una serie di studi recenti e dalla decisione del Consiglio e del Parlamento Europeo: comprendere, identificare e promuovere il potenziale creativo dell'alunno è un aspetto fondamentale in campo educativo e va tenuto sempre in considerazione quando si vogliono sviluppare programmi educativi e strategie atti a fornire un'educazione di qualità per tutti, poiché il concetto di creatività è strettamente collegato a quello di innovazione (Dewey, 1988, pp. 224-230). Pertanto, se la *creatività* può essere definita come il «processo mentale e sociale che riguarda la generazione di

nuove idee e concetti», la didattica creativa è il punto di partenza e la *conditio sine qua non* affinché si crei e si realizzi l'innovazione. Il processo che segue è quello che riguarda l'attuazione e l'applicazione di queste idee nuove in contesti specifici e reali, di vita quotidiana, di studio, di lavoro, di ricerca scientifica.

Una visione così articolata impone alla scuola un cambiamento significativo selezionando persone, metodi e strumenti capaci di favorire la cultura del benessere che si traduce in educazione al rispetto dell'altro, riconoscimento dei valori della diversità come risorsa e non come fonte di disuguaglianza, lotta alle discriminazioni, prevenzione del bullismo e del cyberbullismo, potenziamento delle competenze di base e delle life skills, didattiche collaborative e creative.

Bibliografia

- Altavela G. (2006), *Bullismo: definizione, attese, ruoli della famiglia e della scuola*, «Percorsi di Integrazione», a. XIII/XIV, n. 3/1, pp. 111-121.
- Augé M. (2009), *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo*, Milano, Elèuthera.
- Browne K.D. e Giachritsis C.H. (2005), *The influence of violent media on children and adolescents: A public-health approach*, «Lancet», vol. 365, pp. 702-710.
- Burleson W. (2005), *Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems*, «International Journal of Human-Computer Studies», vol. 63, n. 4-5, pp. 436-451.
- Cinque M. (2010), *La creatività come innovazione personale: Teorie e prospettive educative*, «SIRD Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 3, n. 5, p. 97.
- Copeland W.E., Wolke D., Angold A. e Costello J. (2013), *Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence*, «JAMA Psychiatry», vol. 70, n. 4, pp. 419-426.
- De Leonibus R. (2016), *Bullismo fenomenologia di un incubo*, «Rocca», n. 12, pp. 34-36.
- Dewey J. (1988), *Creative democracy*. In J.A. Boydston (a cura di), *John Dewey. The later works 1925-1953, vol. 14: 1939-41*, Carbondale/Edwardsville, IL, Southern Illinois University, pp. 224-230.
- Dusi P. e Pati L. (a cura di) (2011), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola.
- Ellerani P. (2013), *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Roma, Anicia.
- Ellerani P. (2016), *Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment*, «Formazione & Insegnamento», vol. 14, n. 3, pp. 117-133.

- Ellerani P. e Pavan D. (2001), *Il Cooperative Learning*, «Scuola Italiana Moderna», ottobre, pp. 28-32.
- Gola G. (2010), *Leggere l'insegnamento*. In Id., *La didattica nascosta. Prospettive di ricerca sulle conoscenze degli insegnanti*, Padova, Cleup, pp. 18-21.
- Gucciardo G. (2015), *Il Bullismo tra realtà e media*, «Segno», a. 41, n. 365-366, pp. 106-111.
- Istat (2015), *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi. Report Statistiche Anno 2014*, <https://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo.pdf> (consultato il 30 aprile 2020).
- Leoni M. e Caravita S.C.S. (2014), *Vittimizzazione in situazioni di bullismo e colpevolizzazione della vittima in rapporto a dimensioni di contesto: uno studio in due città*, «Maltrattamento e Abuso all'Infanzia», n. 1, pp. 77-99.
- Matteucci I. (2014), *Comunicare la salute e promuovere il benessere. Teorie e modelli per l'intervento nella scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Menesini E. e Tani F. (2007), *Sviluppo della competenza sociale e disturbi della condotta*. In F. Tani (a cura di), *Normalità e patologia nello sviluppo psichico*, Firenze, Giunti.
- Milani P. (2009), *Famiglia, famiglie e educazione dei figli*. In G. Chiosso, *Luoghi e pratiche dell'educazione e della formazione*, Milano, Mondadori Università.
- MIUR (2012), *Cyberbullismo e rischio devianza, strategie di prevenzione e interventi mirati*, Convegno Internazionale, Roma, 27 novembre.
- Pellai A. (2016), *Iperconnessi e bisognosi di legami. Quali relazioni tra gli adolescenti di oggi?*, «Aggiornamenti Sociali», a. 67, n. 12, pp. 806-816.
- Pennetta A.L. (2015), *Bullismo e responsabilità penale*. In A.L. Pennetta (a cura di), *Reati contro la persona e contro il patrimonio 2*, Torino, Giappichelli.
- Petermann F. (2012), *Ragazzi violenti: come tenere in pugno l'aggressività*, «Psicologia Contemporanea», luglio-agosto, pp. 50-60.
- Piccinini M.P. et al. (2018), *Internet: strumento e (s)oggetto di ricerca educativa*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 65, n. 3, pp. 417-607.
- Pietropaoli E. et al. (2015), *Bullismo: Gli autori, le vittime*, «Psicobiettivo», a. 35, n. 1, pp. 15-86.
- Sabato G. (2017), *Interventi in classe*, «Rocca», n. 19, pp. 23-32.
- Saliceti F. (2007), *Alcune considerazioni sul fenomeno «Bullismo»*, «Nuovo Gulliver News», n. 92, pp. 16-18.
- Saliceti F. (2014a), *Leadership Creatività Formazione. La gestione del cambiamento e dell'imprevisto nei sistemi organizzativi*, Trento, EricksonLIVE.
- Saliceti F. (2014b), *New addictions*, «Procedia: Social & Behavioral Sciences», n. 191, pp. 1639-1643.
- Saliceti F. (2015a), *Bullies and victim: A charming education to cope with distress*, «Procedia: Social & Behavioral Sciences», n. 197, pp. 1161-1165.

- Saliceti F. (2015b), *Educate for creativity: New educational strategies*, «Procedia: Social & Behavioral Sciences», n. 197, pp. 1174-1178.
- Simeone D. (2015), *Educare ai tempi del multiculturale e tecnologico*, «Famiglia Oggi», a. 37, n. 5, pp. 24-29.
- Sternberg R.J. (2005), *Creativity or creativities?*, «International Journal of Human-Computer Studies», vol. 63, n. 4-5, pp. 370-382.
- Zarate-Garza P.P., Biggs B.K., Croarkin P., Morath B., Loeffler J., Cuellar-Barboza A. e Tye S.J. (2017), *How well do we understand the long-term health implications of childhood bullying?*, «Harvard Review of Psychiatry», vol. 25, n. 2, pp. 89-95.

Sitografia

- <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/2013/10/02/osservatorio-nazionale-adolescenza>
- <https://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo.pdf>
- <https://www.noisiamofuturo.it/2018/03/18/il-Bullismo-in-cifre>

Capitolo 10

Adolescenti e socializzazione: il ruolo dei media

Rebeca Andreina Papa

Sommario

Internet rappresenta per gli adolescenti uno strumento fondamentale attraverso cui comunicare, entrare in contatto con gli altri e instaurare nuove relazioni. Il periodo adolescenziale si caratterizza per una progressiva diminuzione dell'influenza della famiglia che rende gli adolescenti più inclini a confrontarsi con il gruppo dei pari e i media. Questi ultimi, Internet compreso, sono importanti *agenzie di socializzazione informale* che fra gli adolescenti assumono un ruolo particolarmente significativo. In questo scenario, come si vedrà, le giovani generazioni si presentano al tempo stesso come soggetti forti e deboli. Il presente contributo, nello specifico, si pone l'obiettivo di esplorare il ruolo dei media nel processo di socializzazione degli adolescenti come agenzie informali centrali nella vita quotidiana dei ragazzi, con una particolare attenzione all'uso delle tecnologie digitali nelle relazioni sociali dei più giovani.

Parole chiave: adolescenza, media, socializzazione, Internet, socialità online.

Abstract

Internet is very important for adolescents to communicate, get in touch with their friends and build new relationships. Adolescence is characterized by a progressive independence from family and for this reason peer group and media become very important. In this scenario, adolescents are strong and fragile at the same time. The aim of present paper is to explore the role of media as a powerful agent of socialization in adolescence, with particular attention to the use of digital technology and to Internet relationship.

Keywords: adolescence, media, socialization, Internet, Internet relationship.

Il ruolo dei media nel processo di socializzazione degli adolescenti

L'età adolescenziale rappresenta un periodo della vita molto significativo per il processo di socializzazione, soprattutto in termini di sviluppo dell'identità, di costruzione di un sé autonomo e in relazione alla formazione di un proprio bagaglio valoriale. In tali processi anche i media, a diversi livelli, sono coinvolti come *agenzie di socializzazione informali* accanto ad altre agenzie come la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari. Essi costituiscono un elemento importante nel processo attraverso il quale gli adolescenti acquisiscono o si oppongono a modelli di comportamento, credenze e valori della realtà sociale in cui vivono (Arnett, 1995), a tal punto da indurre alcuni autori a sostenere che le nuove agenzie comunicative oggi più che mai «assumono un ruolo di supplenza e di risposta alla disaffezione verso la socializzazione formale» (Morcellini, 2000, p. 134). Gli studi sugli effetti dell'uso dei media nella socializzazione si sono moltiplicati soprattutto a seguito della diffusione della televisione. In particolar modo, essi si sono concentrati sugli effetti a lungo termine sul comportamento (ad esempio, diversi studi hanno analizzato il rapporto fra l'esposizione ai contenuti televisivi e i comportamenti violenti o prosociali, quelli sessuali o i disturbi alimentari), effetti sui valori e le rappresentazioni sociali (ad esempio, l'emergere di stereotipi, le rappresentazioni di genere, delle minoranze, ecc.), potenziale dei media nell'educazione e nell'apprendimento (Genner e Süß, 2017).

Ma prima di cercare di comprendere in che modo i media s'inseriscono nella vita degli adolescenti come importante agenzia di socializzazione informale, sembra opportuno spendere qualche parola sul concetto stesso di *socializzazione*, uno dei temi centrali della sociologia, fin dalle sue origini. È stato Durkheim (1922) a utilizzare per la prima volta il concetto in maniera specifica, definendolo come quel processo attraverso cui la giovane generazione acquisisce da quella precedente i modi di pensare, le norme, le regole e i valori prevalenti della società in cui vive. È quindi attraverso il processo di socializzazione che l'individuo diventa a pieno titolo un membro della società e grazie alla quale quest'ultima «rinнова perpetuamente le condizioni della propria esistenza» (Durkheim, 1962, p. 63). Per il sociologo francese la socializzazione deve mirare alla conservazione della società attraverso la soppressione negli individui di quegli istinti egoistici e asociali. Riprendendo la concezione di Durkheim e integrandola con apporti di carattere psicologico e psicoanalitico, Parsons presenta la socializzazione come una sorta di addestramento dell'individuo per l'acquisizione dei ruoli, dei modelli e dei valori della società in cui vive. Lo studioso, infatti, la definisce come «lo sviluppo negli individui degli impegni e delle capacità che costituiscono i prerequisiti essenziali per l'attuazione del loro ruolo futuro» (Parsons, 1951, p. 238). L'approccio funzionalista, fin dagli inizi, ha suscitato non poche perplessità, in quanto tende a dimenticare il

carattere interattivo del processo di socializzazione, presentando l'immagine di un individuo «ultrasocializzato». In netta opposizione con l'approccio funzionalista, troviamo quello conflittualista, che a partire da una concezione dei rapporti sociali in termini di conflitto fra le classi economiche (come per Marx) o tra classi, ceti e partiti (come per Weber), propone invece una visione negativa della socializzazione che assume, in questo caso, il significato di riproduzione dei rapporti di dominio esistenti all'interno del contesto sociale (Mentasti e Ottaviano, 2005). Altri approcci, come l'interazionismo simbolico, hanno proposto invece un modello alternativo a quello funzionalista e conflittualista, sostenendo una concezione della socializzazione in cui l'individuo è più attivo e quindi non più considerata come mero «apprendimento» e interiorizzazione dei modelli preesistenti nella società, ma come processo interattivo e di continua «negoiazione» fra individuo e società. Sul piano teorico, poi, va ricordato il tentativo influente elaborato da Berger e Luckmann (1966) nel sintetizzare le due prospettive diverse, da un lato quella di Durkheim e di Parsons, dall'altro quella interazionista elaborata da Mead (1934), centrata sulla costruzione sociale del sé attraverso la comunicazione e l'interazione sociale. I due autori definiscono la socializzazione come quel processo attraverso cui avviene l'inserimento, completo e coerente, di un individuo nel mondo oggettivo di una società o di un suo settore (Berger e Luckmann, 1966). Tale processo si costituisce in due fasi: la *socializzazione primaria*, che è quella che un individuo intraprende nell'infanzia, e quella *secondaria*, che si ha ogni qualvolta un soggetto già socializzato è introdotto in un nuovo settore del mondo oggettivo della sua società (Berger e Luckmann, 1966).

Il processo di socializzazione avviene, quindi, tramite il rapporto dell'individuo con le cosiddette *agenzie di socializzazione*. Nei primi anni di vita il principale agente di socializzazione per una persona è costituito dalla famiglia (genitori, fratelli, sorelle, nonni), a cui si possono aggiungere altre figure come governanti, babysitter, ecc. La famiglia durante l'infanzia motiva il bambino alla fiducia e all'obbedienza. Durante la crescita entrano in gioco, poi, altre importanti agenzie di socializzazione come la scuola, il gruppo dei pari e i media. Le ultime due diventano particolarmente significative proprio nel periodo adolescenziale. In questo periodo, infatti, la quantità di tempo speso dagli adolescenti con i genitori diminuisce significativamente, mentre aumenta quello trascorso con il gruppo dei pari e in solitudine. Ed è proprio in solitudine che gli adolescenti preferiscono usare i media, nella loro camera da letto oppure in altre stanze della casa quando non ci sono gli adulti. In questo modo, l'accesso ai media, come ad esempio l'uso della Rete, diviene per gli adolescenti una fuga dalla vita quotidiana, alla ricerca di uno spazio tutto loro dove sentirsi liberi, esplorare se stessi e i loro desideri, lontano dagli occhi e dal «giudizio» degli adulti. Tali tendenze all'individualizzazione rafforzate dalle tecnologie digitali e che hanno prodotto cambiamenti significativi

nelle esperienze mediali dei minori sono accentuate anche dalla crescente democratizzazione delle relazioni in famiglia (Buckingham, 2005).

Come già accennato in partenza, affrontando il problema del ruolo dei media nel processo di socializzazione degli adolescenti, fin dall'inizio, è emersa una tendenza diffusa fra gli studiosi a considerare la loro crescente importanza in relazione al parallelo «indebolimento» delle altre agenzie di socializzazioni formali, come la famiglia e la scuola. Di fronte a tale indebolimento, alla solitudine di fronte al mezzo, l'adolescente adotterebbe una sorta di *autosocializzazione* (Arnett, 1995). Insomma, secondo alcuni studiosi la particolare salienza che i media hanno per i giovani sarebbe tale non tanto in virtù di un loro «potere assoluto intrinseco», bensì perché la loro presenza va a inserirsi e a colmare un «vuoto istituzionale» (Mentasti e Ottaviano, 2005, p. 56). Di tale vuoto scriveva già Georg Simmel (1976), definendolo la «tragedia dell'epoca moderna», caratterizzata proprio dalla tendenza degli individui a ricercare incessantemente la propria autorealizzazione e a prendere sempre più le distanze dalle istituzioni, quindi sempre più deboli e lontane dal soggetto. Questa è anche l'ipotesi di Stefano Martelli (1996), che considera la «socializzazione mediale» come uno degli esiti del «processo di de-socializzazione» della società attuale:

La potenza dei media è tale perché in realtà oggi è debole l'intera società [...]. Proprio il passaggio da una socializzazione «forte», resa possibile dall'esistenza di un nucleo di valori condivisi dall'intera società, all'attuale «leggerezza» dell'azione educativa consente ai *new media* di apparire i «nuovi educatori» delle giovani generazioni (Martelli, 1996, p. 15).

Secondo lo studioso, la videosocializzazione costituisce una *socializzazione leggera*. La socializzazione «forte», tipica dell'età moderna, lascia quindi spazio a un processo socializzativo più *soft*, dagli esiti spesso impreveduti e contrastanti. Fra gli esiti più comuni, Martelli (1996) individua: l'*autosocializzazione*, l'*eterosocializzazione* e una *socializzazione a bassa definizione*. La prima forma di socializzazione, in realtà molto rara, è prevalentemente gestita dal soggetto ed è più frequente fra i giovani appartenenti a strati sociali elevati, poiché richiede ampia disponibilità sia di risorse materiali (accessibilità ai diversi media), sia culturali (cognitive, morali, discorsive). In questa forma di socializzazione il soggetto è in grado autonomamente di gestire l'ampia quantità di informazioni, spesso contraddittorie, che gli provengono dal mondo sociale, compresi i media, e di rielaborarle per la costruzione di una propria identità coerente e flessibile (Martelli, 1996). Un secondo esito è l'*eterosocializzazione*, che si ha quando il soggetto acquisisce un'identità definita ma poco flessibile, ed è influenzata, soprattutto, dalle molte informazioni che gli provengono o dall'industria dei media oppure dai piccoli gruppi neo-tribali tipici

della società postmoderna (gruppi di fan di personaggi dello spettacolo, comunità virtuali, ultrà, tifosi, ecc.) (Maffesoli, 1988). Tale forma di socializzazione è più frequente fra i giovani appartenenti a strati sociali svantaggiati dal punto di vista economico (minore disponibilità di risorse materiali) e culturale (Martelli, 1996). L'ultimo esito, più realistico e frequente nella maggior parte dei soggetti in età evolutiva, è quello della socializzazione a bassa definizione, caratterizzata dalla formazione di un'identità molto flessibile e aperta, ma allo stesso tempo debole e ricca di contraddizioni interne:

Nell'esporsi al profluvio di messaggi che le agenzie del policentrismo informativo e i nuovi media emettono in continuazione, il soggetto in età evolutiva effettua selezioni, al fine di costruire la propria identità sociale, basandosi su quanto gli pare utile al momento, in ciò seguendo gusti personali o mode [...]. L'esito di questo *bricolage* cognitivo non è però l'autosocializzazione, bensì la bassa definizione della personalità, la quale al termine del processo educativo risulta altamente in-determinata, ovvero ricca di informazioni però scarsamente orientata a conseguire mete sociali, incerta nel perseguire obiettivi di lungo periodo, poco creativa (Martelli, 1996, p. 45).

Se da un lato, insomma, i giovani d'oggi hanno a disposizione, grazie ai media e in particolare alla Rete, nuove opportunità conoscitive da utilizzare nel loro processo di socializzazione e formazione identitario e valoriale, allo stesso tempo proprio la disponibilità di un'enorme quantità di tali informazioni, che non sempre sono in grado di gestire, sommato a una presunta crisi delle agenzie di socializzazioni classiche, li porta, secondo alcuni autori, a costruirsi un'identità caratterizzata da credenze deboli e spesso contraddittorie.

Giovani e media: scuola e famiglia sono in crisi?

Ma quanto è reale l'ipotesi della crisi delle agenzie di socializzazioni classiche come la famiglia e la scuola, considerata anche nel rapporto degli adolescenti con i media? Seppur sia un dato di fatto che il ruolo della famiglia e della scuola abbia nel tempo subito un profondo cambiamento anche in relazione alla diffusione dei media nella società (e forse anche un certo indebolimento), sembra forse eccessivo parlare di vera e propria «crisi» di tali istituzioni, che, al contrario, sembrano rimanere centrali nel processo di formazione identitario e valoriale degli adolescenti. Va sottolineato, innanzitutto, che l'uso che facciamo dei media è anche il frutto dell'educazione familiare o ricevuta a scuola o a lavoro. Questi agenti di socializzazione plasmano l'approccio di ogni individuo ai media in termini di

abitudini, di valutazione della qualità dei contenuti multimediali o, ad esempio, in relazione ai modi di ricezione di determinati stereotipi rappresentati dai mezzi di comunicazione (Genner e Süß, 2017). Altri autori, ad esempio, sottolineano il fondamentale ruolo integrativo fra la cosiddetta «videosocializzazione», che aiuta a definire l'«identità collettiva», e i processi di socializzazione formali, messi in atto, ad esempio, dalla scuola e dalla famiglia, i quali concorrono maggiormente alla formazione dell'identità individuale:

Possiamo parlare dei prodotti mediali come un momento di integrazione, come espressione di una funzione complementare rispetto al ruolo assunto dalla struttura scolastica tutta orientata a favorire un'identità individuale (Porro, 1989, p. 218; cit. in Mentasti e Ottaviano, 1995).

Non ci sono evidenze quindi che debba necessariamente crearsi un conflitto fra le diverse agenzie di socializzazione nel processo di formazione dei giovani. Al contrario, sembra più verosimile pensare che i loro ruoli si integrino a vicenda. Nella vita degli adolescenti, infatti,

alla famiglia viene riconosciuto un ruolo più significativo e un peso più determinante nella risoluzione dei problemi riguardanti ambiti evolutivi orientati al futuro, con particolare riguardo agli «affari seri di cuore», alle scelte scolastiche o di lavoro. Per contro, dal gruppo ci si aspetta un sostegno nel far fronte a molti problemi relazionali del momento [...] e nel prendere posizione verso sollecitazioni diverse, tese a influenzare i comportamenti e le scelte quotidiane, provenienti dal mondo esterno al gruppo, mass-media compresi (Palmonari, 2001, pp. 113-114).

Di certo, come già sottolineato, non bisogna dimenticare però che, oggi più che mai, i bambini e gli adolescenti imparano molto in materia di ruoli e comportamento sociale dai media, che trasmettendo determinati contenuti simbolici, influenzano profondamente il processo di socializzazione, incoraggiando determinati valori e comportamenti. Piuttosto che analizzare, però, tale processo all'interno del vuoto istituzionale lasciato da una presunta crisi di famiglia e scuola, sarebbe forse più proficuo e interessante un confronto per studiarne reciproche influenze nella vita degli adolescenti. Naturalmente, i media si distinguono dalle altre agenzie di socializzazione, come la scuola e la famiglia, poiché, se queste ultime hanno generalmente lo scopo di educare e trasmettere ai più giovani i modelli valoriali prevalenti nella società di appartenenza, incoraggiandoli ad accettare quei valori ritenuti importanti per assicurare la trasmissione culturale da una generazione a un'altra, i contenuti dei media invece sono prevalentemente elaborati al fine di incontrare l'interesse dell'audience, ciò indipendentemente dall'eventuale

valore educativo proposto. Non va dimenticato che i media sono innanzitutto delle imprese e quindi la maggior parte delle scelte di contenuto che essi compiono è fondata su interessi principalmente economici, ossia finalizzate alla conquista di un'audience più ampia possibile. Ciò vale anche per la Rete, e in modo specifico per i social network, le cui logiche interne rispondono ad esempio alla «popolarità» dei contenuti e alla loro diffusione. Ovvero, tanto un contenuto è più popolare maggiore sarà la sua visibilità anche altri utenti (Vittadini, 2018). È evidente come ciò non abbia nulla a che vedere con il valore educativo dei contenuti, né con la loro stessa veridicità. Arnett (1995), in relazione all'influenza che i media possono avere sul processo di socializzazione degli adolescenti, sostiene che essi favoriscono una *socializzazione diffusa*, ossia aperta alle differenze e alla possibilità di scelta fra diverse alternative valoriali.

Infatti, nelle società in cui lo sviluppo e i contenuti dei media sono scarsamente controllati e non soggetti a limiti e censure severi, esiste una grande varietà di contenuti proposti nell'offerta mediale, i quali veicolano spesso modelli valoriali e comportamentali anche molto diversi fra di loro, con i quali gli adolescenti vengono a contatto a dai quali possono essere potenzialmente influenzati. Essi, quindi, offrendo attraverso i loro contenuti la rappresentazione di realtà, valori, modelli di comportamento plurimi, anche provenienti da culture diverse, favorirebbero una *socializzazione diffusa*, aperta al cambiamento e alle differenze. Come agenzia di socializzazione, sottolinea Arnett (1995), i media sono molto più simili al gruppo dei pari che alla famiglia o ad altre agenzie formali. D'altra parte, nel loro rapporto con questi ultimi, così come nella scelta della loro dieta mediale, gli adolescenti godono di un maggiore grado di libertà di cui invece non dispongono, ad esempio, nel rapporto con i genitori o a scuola. Questi ultimi sono maggiormente «istituzionalizzati» e caratterizzati da precise regole che i ragazzi, vogliano o no, devono obbedire. Si potrebbe affermare che agenzie come la famiglia e la scuola offrono all'individuo, soprattutto nell'infanzia e nel periodo adolescenziale, una «socializzazione guidata» in cui la libertà del soggetto rimane pur sempre limitata. Nel rapporto con i media e il gruppo dei pari, invece, i ragazzi generalmente godono di un maggiore grado di libertà e autonomia, indipendentemente dalle preferenze dei loro genitori o di altri adulti significativi.

Ai soggetti in via di sviluppo, quali sono i bambini e gli adolescenti, TV e nuovi media sembrano dischiudere il mondo, aprire uno spazio di esplorazione a distanza, al tempo stesso affascinante e invitante, e per di più esente da rischi e protetto da imprevisti. Tali mezzi consentono di attingere a un repertorio pressoché illimitato di informazioni e conoscenze sulla vita adulta, senza con ciò essere limitati dai vincoli dell'interazione reale, senza dover sottostare ai controlli familiari e sociali, né conformarsi ai comportamenti socialmente approvati [...]. È una socializzazione leggera quella

resa possibile da televisione e nuovi media, che consente ai soggetti in fase evolutiva di prendere in mano non solo il telecomando, ma pure la propria educazione, assemblando la propria identità con tratti presi da ambienti diversi, finanche da culture non occidentali (Martelli, 1996, pp. 16-17).

Va naturalmente sottolineato, però, che gli adolescenti non si pongono di fronte ai media come una sorta di *tabula rasa*, in grado di assorbire tutto ciò che viene loro proposto. Essi sono in grado di essere telespettatori attivi e critici con un bagaglio valoriale e culturale che hanno acquisito fin dalla prima infanzia attraverso i propri vissuti, l'educazione in famiglia e a scuola. Tale bagaglio, seppur può essere suscettibile di influenze e attacchi anche da parte dei media, rimane comunque lo strumento di riferimento essenziale attraverso cui gli adolescenti elaborano le loro decisioni anche in relazione ai contenuti mediali, al modo in cui si rapportano con essi e li interpretano. Inoltre, se è vero che gli adolescenti si caratterizzano soprattutto per uno spiccato desiderio di libertà e autonomia dai genitori, e quindi spesso si rapportano con i media e il gruppo dei pari proprio per sperimentare e scoprire nuovi rapporti, esperienze, modelli valoriali e accrescere la loro individualità (e talvolta proprio per opporsi al mondo degli adulti), essi allo stesso tempo, non avendo ancora la sicurezza e la maturità necessarie per orientarsi autonomamente nella realtà sociale, hanno costante bisogno di riferimenti forti e solidi provenienti dal mondo degli adulti. La mancanza di tali riferimenti, magari a causa di un ruolo debole della famiglia nel processo di socializzazione, può generare negli adolescenti confusione e disagio. In alcuni casi può capitare che i modelli valoriali con cui gli adolescenti entrano in contatto attraverso i media o il gruppo dei pari siano in conflitto rispetto a quelli trasmessi dalle altre agenzie di socializzazione come la famiglia o la scuola, generando una *mancanza di integrazione* nel processo di socializzazione. La possibilità di accedere autonomamente a una quantità sempre maggiore di contenuti provenienti ad esempio dalla Rete è sicuramente per gli adolescenti molto eccitante e stimolante; ma allo stesso tempo le contraddizioni fra i diversi messaggi possono generare uno stato di disorientamento.

Secondo Arnett (1995), queste contraddizioni e questa mancanza di integrazione presente nel processo di socializzazione degli adolescenti sono probabilmente una delle cause del malessere, dell'anomia e dell'alienazione che caratterizzano molti ragazzi d'oggi. Ma anche la stessa disponibilità attraverso i media di accedere a una quantità infinita di risorse, modelli valoriali e informazioni diverse può generare, soprattutto negli adolescenti, un'età già caratterizzata da un'identità spesso fragile e frammentaria, un effetto disorientante.

Un'altra importante influenza dei media elettronici nel processo di socializzazione dei bambini e degli adolescenti è stata sottolineata da Meyrowitz. L'autore spiega come una delle condizioni necessarie nel processo di socializzazio-

ne comprenda il *controllo dell'accesso all'informazione di un gruppo*; più i sistemi informativi sociali sono ben distinti, meglio si possono stabilire precisi stadi nella socializzazione. Meyrowitz ritiene che fra i maggiori effetti dell'avvento della televisione nella società vi sia senz'altro quello di aver sfumato i confini fra i diversi stadi della socializzazione, abbattendo le barriere classiche fra le informazioni adatte a un pubblico adulto e quelle adatte ai bambini e agli adolescenti. Sono rari i controlli che i genitori esercitano sulla dieta mediale dei loro figli, con l'effetto che i bambini e gli adolescenti hanno la possibilità, tramite la televisione, di accedere a tutta una serie di informazioni e conoscenze sulla realtà sociale e sul comportamento degli adulti a cui prima non avevano accesso, almeno fino a una certa età. Per tale ragione, oggi i bambini e i ragazzi sono costretti a «compiere un'evoluzione cognitiva e sociale individuale per raggiungere il loro status sociale. La strutturazione rigorosa di attività, conoscenze e ruoli in base all'età sembra ormai inutile» (Meyrowitz, 1995, p. 248). La possibilità che ognuno oggi ha di apprendere, soprattutto attraverso la televisione, i comportamenti di individui in altre fasi della socializzazione sembra rendere meno rilevante agire secondo la propria età. Insomma, uno degli effetti della televisione sul processo di socializzazione sottolineato da Meyrowitz è l'esposizione da parte dei bambini e dei più giovani ai «profondi retroscena» dell'età adulta. Molti programmi televisivi rivelano debolezze e fragilità del mondo degli adulti e forse non sarebbe sbagliato pensare che anche ciò, probabilmente, ha contribuito al cambiamento dei rapporti sempre più «alla pari» e meno autoritari fra genitori e figli. È così che, come sottolinea Meyrowitz, i media elettronici hanno contribuito alla sempre maggiore fusione fra infanzia ed età adulta, come sembra evidente anche in molti comportamenti tipici degli adolescenti d'oggi, basti pensare al sempre maggiore abbassamento dell'età per la prima esperienza sessuale, per la prima sigaretta o nel caso delle ragazze per la prima uscita truccate. Piccoli cambiamenti evidenti nei comportamenti degli adolescenti d'oggi, rispetto a quelli di un tempo, in cui probabilmente i media hanno avuto un ruolo di non poca importanza. D'altronde, come sottolinea Buckingham (2000), anche le forme di rappresentazione degli adolescenti da parte dei mass media sono caratterizzate da una sempre maggiore adultizzazione dei ragazzi e allo stesso tempo da una frequente rappresentazione infantilizzata degli adulti.

Adolescenti online: il ruolo della Rete nel processo di socializzazione, fra rischi e opportunità

Nel dibattito scientifico il tema del ruolo della Rete nei processi di socializzazione e in relazione alla socialità si è incentrato, soprattutto in una prima fase, su questa domanda: Internet ci isola ed è quindi un fattore di rischio nocivo per

i legami sociali significativi e per i processi di socializzazione, oppure offre nuove opportunità in tal senso? Il timore di una tendenza all'isolamento e a percorsi di atomizzazione sociale correlati a un sempre maggiore uso della Rete riguardano soprattutto l'età adolescenziale, già di per sé complessa e delicata, oltre che caratterizzata da un desiderio naturale di estraniarsi dal mondo, soprattutto da quello adulto. Tale timore potrebbe essere rafforzato da alcune ricerche che mostrano come sempre più adolescenti di diverse culture tendano a «murarsi vivi», ovvero scelgano di ritirarsi dal mondo esterno per dedicarsi esclusivamente a una loro passione, vivendo legami solo attraverso la Rete (Genta, 2013; Azuma, 2008).

Nella loro società sono vissuti come ammalati di un virus di passività individualista, e sembra che la loro vita si svolga in una specie di sospensione delle relazioni sociali e di moratoria esistenziale. Questi adolescenti sembrano rifiutarsi di diventare adulti aderendo a valori e al confronto che la loro società comportano, e vengono avvicinati a quei giovani, chiamati hikikomori, che scelgono di vivere non uscendo mai dalla loro camera per periodi molto lunghi di tempo (Genta, 2013, p. 19).

D'altra parte, invece, proprio fra i più giovani l'uso sociale della Rete è più rilevante rispetto alle altre attività che è possibile svolgere online (Gui, 2013). Ossia, i ragazzi usano Internet principalmente per relazionarsi con gli altri. Ma che tipo di relazioni la Rete è in grado di offrire ai più giovani? Un altro timore, quindi, che generalmente gli adulti provano nei confronti degli adolescenti *always on* è legato alla natura delle relazioni sociali che essi intrecciano online. A tale proposito la Turkle scrive:

I giovani sono i primi a crescere con l'aspettativa di una connessione costante: sempre on, e sempre con sé. [...] Tutto questo li rende abili con la tecnologia, ma determina una serie di nuove insicurezze. Curano le amicizie nei social network e poi si chiedono se sono fra amici. Sono connessi tutto il giorno, ma non sono sicuri di aver davvero comunicato (Turkle, 2011, p. 23).

Alcune ricerche fondate sulla teoria del confronto sociale hanno mostrato che usare i social network può causare sentimenti di invidia o depressione, perché gli utenti confrontano le loro vite con quelle suggerite dai post e dalle foto di altre persone. Ciò perché tendenzialmente la maggior parte degli utenti tende a rappresentare se stesso attraverso i social network nei suoi momenti migliori. Tale ipotesi però sembra essere valida principalmente per gli utenti passivi di social network, ovvero coloro che si limitano esclusivamente a visitare i profili altrui, senza pubblicare nulla. Per quegli utenti che invece aggiornano periodicamente i loro profili,

i social network rappresentano uno strumento per sentirsi più «connessi» ai loro amici e ridurre quindi i sentimenti di solitudine (Deters e Mehl, 2012). Di certo, in Rete si coltivano «amicizie» e «conoscenze» che potrebbero essere ricondotte a una forma di socialità debole, frammentaria, poco impegnata e meno faticosa (si può entrare e uscire dalla relazione con meno fatica, ad esempio). Alcune ricerche, infatti, mostrano come i ragazzi amino i rapporti online per l'assenza di problematicità e fatica che la relazione faccia a faccia invece presenta: protetti dallo schermo di un computer è possibile sparire quando si vuole e interrompere la relazione senza troppa difficoltà (si pensi al fenomeno del *ghosting*, ossia lasciare l'altro sparendo improvvisamente, senza dare spiegazioni), avere maggiore controllo su ciò che si dice e su come lo si dice. Il timore, allora, è che nella loro stessa vita quotidiana i ragazzi si ritrovino ad avere difficoltà a gestire relazioni più impegnative, con un conseguente isolamento nel mondo off-line e difficoltà di integrazione sociale. Ma è proprio così?

L'ipotesi più probabile è che in realtà Internet non si sostituisca alle nostre relazioni sociali quotidiane, ma piuttosto tenda a ristrutturarle. Wellman (2001) a tale proposito ha coniato il concetto di *glocalization*, dall'unione delle due parole *global* e *local*. A una visione della Rete che ci spingerebbe a isolarci e a vivere unicamente relazioni deboli, provvisorie e per certi versi superficiali, si sostituisce quindi una visione diversa e meno pessimista di Internet. La Rete ci permetterebbe, dunque, di arricchire i nostri legami forti, quelli che Wellman (2001) definisce *little boxes*, le relazioni amicali e familiari per noi significative da un punto di vista affettivo e su cui investiamo molto, con ulteriori legami deboli che rispondono al modello che Castells chiama dell'*individualismo in rete*, ovvero quei legami che noi intrecciamo online, anche in modo provvisorio e discontinuo, a partire dai nostri interessi, le nostre passioni, la ricerca di determinate informazioni, ecc. Le due forme di socialità, dunque, non si escluderebbero a vicenda, ma si sovrapporrebbero influenzandosi e ristrutturandosi, arricchendo quindi le nostre possibilità relazionali. A tale proposito alcuni studiosi parlano anche dei nuovi legami sociali come di *multimedia relations* (Baym et al., 2004) in cui sperimentiamo per noi stessi e da parte degli altri una *connected presence* (Licoppe, 2003). Le tecnologie di comunicazione mobile e online ci danno l'opportunità di vivere relazioni andando al di là della compresenza fisica e temporale, «generando un ambiente di comunicazione *full time e anywhere* che precede, accompagna e prolunga l'incontro faccia a faccia» (Mascheroni, 2010, p. 46). Tale prospettiva sembra confermata da numerose altre ricerche sulle motivazioni che spingono i giovani a usare Internet, soprattutto per comunicare e relazionarsi. Fra queste troviamo (Baiocco et al., 2011): il mantenimento delle relazioni, ossia rimanere in contatto con amici o parenti lontani (Valkenburg et al., 2006); incontrare nuove persone; compensazione sociale (compensare problemi comunicativi presenti nella comunicazione off-line con la

socializzazione on-line) (McKenna, Green e Gleason, 2002); inclusione sociale, ovvero il bisogno di appartenere a un gruppo (Wolak, Mitchell e Finkelhor, 2003).

Va sottolineato, inoltre, che le forme di socialità online degli adolescenti sono strettamente connesse con le competenze e abitudini relazionali degli stessi. Gli adolescenti socialmente più competenti utilizzerebbero la Rete come uno strumento in grado di potenziare le loro competenze relazionali e avrebbero quindi una maggiore fiducia e soddisfazione nelle possibilità offerte dai servizi online. I dati non sembrano però suggerire una relazione lineare tra la ricchezza della vita relazionale e l'utilizzo della Rete, ma portano una parziale conferma dell'ipotesi nota in letteratura come *richer-get-richer* (Kraut et al., 2002; Valkenburg e Peter, 2007). I ragazzi più estroversi e con maggiori competenze sociali tendono a considerare Internet come un'ulteriore possibilità per incontrare/conoscere i loro pari e per comunicare tanto con i «vecchi» amici che con le nuove e più recenti conoscenze (Ellison et al., 2007; Mcmillan e Morrison, 2008). Ma cosa accade invece ai ragazzi più timidi e introversi? Secondo la già citata teoria della *compensazione sociale*, questi ragazzi usano la Rete soprattutto per comunicare con i propri coetanei. Il mezzo, in questo caso, li aiuterebbe a superare le difficoltà relazionali che vivono nelle interazioni faccia a faccia. Attraverso Internet è così possibile parlare di sé e lasciarsi andare un po' di più, affrontare argomenti più intimi o situazioni problematiche di cui non si ha il coraggio di parlare in presenza (Wallace, 2017). In alcuni casi, però, il desiderio di rimanere in contatto costante con gli altri, essendo *always on*, può diventare quasi ossessivo, come dimostrano gli studi in campo psicologico che hanno portato all'elaborazione del concetto di *fear of missing out* (paura di essere tagliati fuori), ovvero il desiderio di rimanere continuamente in contatto con le attività che fanno le altre persone, per la paura e l'ansia sociale di essere esclusi da qualche evento o situazione socialmente significativa (Genner e Süss, 2017).

Insomma, il tema del rapporto fra Rete e adolescenti in riferimento ai processi di socializzazione e alle relazioni online è piuttosto complesso e, naturalmente, chiama in causa il ruolo della famiglia e della scuola. E allora diventa sempre più urgente aiutare i ragazzi a rispondere ad alcune domande cruciali in riferimento alla loro esperienza in Rete e alle loro relazioni online: come posso gestire la mia identità in Internet e in particolare nei social network? Come posso conciliare il mio desiderio di socialità, amicizia e visibilità in Rete con la mia sicurezza e con la protezione della privacy? Fino a che punto posso fidarmi degli altri nella comunicazione mediata dal computer? Come si riconfigurano le relazioni e gli affetti in ambienti saldamente ancorati all'idea di «essere sempre connessi»? (Ranieri e Manca, 2013). Sono domande complesse e i minori non possono essere lasciati soli nell'affrontarle. È sbagliato credere, infatti, che i cosiddetti *nativi digitali* (concetto ormai messo in discussione da molti studiosi) siano

utenti competenti dei media digitali. Spesso sono incerti e si riscoprono frustrati dal fatto che la tecnologia non abbia mantenuto le sue promesse (Buckingham, 2013). Ciò che li caratterizza e li differenzia dagli adulti è piuttosto una specie di fiducia e di approccio naturale nel rapporto con la Rete. E proprio tale fiducia, mista all'entusiasmo e all'ingenuità che talvolta caratterizzano l'età adolescenziale, spesso li porta a scontrarsi con i pericoli derivanti da un uso istintivo e «spavaldo» dei media digitali. Per questo è fondamentale, innanzitutto, un'assunzione di responsabilità da parte degli adulti in relazione al tema dei minori in Rete e diventa essenziale che adulti e ragazzi, attraverso percorsi continuativi di *alfabetizzazione digitale*, acquisiscano quelle competenze digitali necessarie per usare Internet in modo consapevole e responsabile.

Bibliografia

- Arnett J.J. (1995), *Adolescent's uses of media for self-socialization*, «Journal of Youth and Adolescence», vol. 24, n. 5, pp. 519-533.
- Azuma H. (2008), *Génération otaku: les enfants de la postmodernité*, Paris, Hachette.
- Baiocco R. et al. (2011), *Amicizia online: disimpegno o stimolazione?*, «Psicologia Clinica e dello Sviluppo», vol. 15, n. 2, pp. 335-352.
- Baym N.K., Zhang Y.B. e Lin M. (2004), *Social interactions across media: Interpersonal communication on the internet, face-to-face and the telephone*, «New Media & Society», vol. 6, n. 3, pp. 299-318.
- Berger P. e Luckmann T. (1966), *The social construction of reality*, New York, Doubleday. Trad. it., *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, il Mulino, 1969.
- Buckingham D. (2005), *Schooling the digital generation*, London, UCL IOE Press.
- Buckingham D. (2013), *Esiste una generazione digitale?* In R. Andò e I. Cortoni, *Media literacy per crescere nella cultura digitale*, Roma, Armando.
- Deters M. e Mehl M.R. (2013), *Does posting Facebook status updates increase or decrease loneliness? An online social networking experiment*, «Social Psychological and Personality Science», vol. 4, n. 5, pp. 579-586.
- Durkheim É. (1895), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Alcan. Trad. it., *Le regole del metodo sociologico*, Milano, Comunità, 1963.
- Durkheim É. (1924), *Sociologie et philosophie*, Paris, Alcan. Trad. it., *Sociologia e filosofia*, Milano, Comunità, 1996.
- Ellison N.B. et al. (2007), *The benefits of Facebook «friends»: Social capital and college students' use of online social network sites*, «Journal of Computer-Mediated Communication», vol. 12, pp. 1143-1168.
- Genner S. e Süß D. (2017), *Socialization as media effect*. In P. Rössler (a cura di), *The international encyclopedia of media effects*, Chichester, Wiley & Sons.

- Genta M.L. et al. (2013), *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento*, Milano, FrancoAngeli.
- Gui M. (2013), *A dieta di media. Comunicazione e qualità della vita*, Bologna, il Mulino.
- Kraut R. et al. (2002), *Internet paradox revisited*, «Journal of Social Issues», vol. 58, pp. 49-74.
- Licoppe C. (2003), *Two modes of maintaining interpersonal relations through the telephone: from the domestic to the mobile phone*. In J. Katz (a cura di), *Machines that become us. The social context of personal communication technology*, New Brunswick, NJ, Transaction, pp. 171-185.
- Maffessoli M. (1988), *Tempo delle tribù*, Milano, Guerini e associati.
- Manca S. e Ranieri M. (2013), *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento, Erickson.
- Martelli S. (a cura di) (1996), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Milano, FrancoAngeli.
- Mascheroni G. (a cura di) (2010), *Reti sociali e connettività ubiqua*. In F. Pasquali, B. Scifo e N. Vittadini (a cura di), *Crossmedia cultures. Giovani e pratiche di consumo digitali*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 45-62.
- McKenna K.Y et al. (2002), *Relationship formation on the Internet: What's the big attraction?*, «Journal of Social Issues», vol. 58, pp. 9-31.
- Mcmillan S.J. e Morrison M. (2008), *Coming of age with the Internet: A qualitative exploration of how the Internet has become an integral part of young people's lives*, «New Media Society», vol. 8, pp. 73-95.
- Mead G.H. (1934), *Mind, self and society*, Chicago, IL, University of Chicago Press. Trad. it., *Mente, sé, società*, Firenze-Milano, Giunti 2010.
- Meyrowitz J. (1995), *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Bologna, Baskerville.
- Mentasti L. e Ottaviano C. (2005), *Adolescenti e tv: uno sguardo sociologico*, «Ikon Forme e Processi del Comunicare», nn, 50/51, pp. 33-65.
- Morcellini M. (2000), *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione fra vecchi e nuovi e media*, Milano, FrancoAngeli.
- Palmonari A. (2001), *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino.
- Parsons T. (1951), *Values, motives, and systems of action*. In T. Parsons e E.A. Shils (a cura di), *Toward a general Theory of action*, Cambridge, MA, Harvard University Press, pp. 45-275.
- Thompson J.B. (1995), *The media and modernity. A social theory of the media*, Cambridge, Polity Press. Trad. it., *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale sui media*, Bologna, il Mulino, 1995.
- Turkle S. (2011), *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre di più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Torino, Codice.

- Valkenburg P. et al. (2006), *Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem*, «CyberPsychology & Behavior», vol. 9, n. 5, pp. 584-590.
- Valkenburg P.M. e Peter J. (2007), *Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends*, «Developmental Psychology», vol. 43, pp. 267-277.
- Vittadini N. (2018), *Social media studies. I social media alla soglia della maturità: storia, teorie e temi*, Milano, FrancoAngeli.
- Wallace P. (2017), *La psicologia di Internet*, Milano, Raffaello Cortina.
- Wellman B. (2004), *Little boxes, glocalization, and networked individualism*. In *Digital Cities II, Computational and Sociological Approaches, Second Kyoto Workshop on Digital Cities, Kyoto, Japan, October 18-20, 2001, Revised Papers*, pp. 337-343.
- Wolak J. et al. (2003), *Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close relationships*, «Journal of Adolescence», vol. 26, pp. 105-119.

Capitolo 11

Sviluppo di relazioni positive e bullismo

Risultati della ricerca

Andrea Donati

Sommario

Il lavoro è il risultato di molti anni di esperienza nelle scuole, di promozione della legalità e della cittadinanza attiva, in attività di contrasto a ogni forma di violenza, discriminazione e prevaricazione. La domanda su quali fossero i fattori prodromici che favoriscono lo sviluppo di comportamenti fortemente aggressivi e reiterati nei confronti dei propri pari in bambini e ragazzi è stata veicolante. A questa ha fatto seguito l'osservazione sistematica delle situazioni che si possono riscontrare in luoghi quali scuole, oratori, centri sportivi e di aggregazione, ossia comportamenti al limite dovuti a un mancato o non ancora completo sviluppo delle capacità relazionali e non solo verso i propri coetanei. Occorreva quindi verificare quali fossero i fattori specifici legati a questi aspetti. Nasce così la ricerca, coordinata dallo psicologo Andrea Donati, svolta nei mesi di maggio e giugno 2018 in Italia.

Parole chiave: bullismo, cyberbullismo, violenza, disagio giovanile.

Abstract

The work is the result of many years of experience in schools, of promoting legality and active citizenship, in law enforcement activities and all forms of violence, discrimination and abuse. The question about what are the factors that generate the development of highly aggressive and repeated methods towards their peers in children and young people has been a vehicle. This was followed by the systematic observation of the situations that occur in places such as schools, oratories, sports centers

and meeting places, that is, using the limit linked to a failure or not yet complete development of relational skills and not only to one's own peers. Therefore it is necessary to verify which are the specific factors related to these aspects. Thus was born the research, coordinated by the psychologist Andrea Donati, carried out in May and June 2018 in Italy.

Keywords: bullying, cyberbullying, violence, hardship among youth.

La ricerca su relazioni e bullismo

La ricerca, coordinata da Andrea Donati, è stata svolta nei mesi di maggio e giugno 2018 in Italia. Sono stati realizzati più di 150 questionari di autovalutazione somministrati a bambini compresi tra i 9 e i 12 anni. I test sono stati somministrati in forma anonima in alcune classi di due scuole, una di Campobasso, Centro Italia, e una di Ragusa, al Sud, sotto la guida esperta della dott.ssa Giorgina Di Ioia e del dott. Giuseppe Raffa.

I test utilizzati sono stati:

- CQS della Commissione Europea per la valutazione delle competenze digitali;
- *Test Olweus sul Bullismo a scuola*, validato a livello internazionale per soggetti dagli 8 ai 12 anni;
- *Test delle Relazioni Interpersonali* di Braken, validato a livello internazionale per soggetti dai 9 ai 19 anni.

Di questi sono stati scartati 38 questionari per mancata compilazione di molte parti, o per dati evidentemente non realistici (ripetitività delle risposte tutte uguali).

L'ipotesi della ricerca era quella di individuare una potenziale correlazione fra un minor sviluppo di relazioni positive e un maggiore rischio di divenire una potenziale vittima o un potenziale bullo/a.

Il *Test delle relazioni interpersonali* ha il vantaggio di andare a indagare cinque aree relative ai rapporti con:

- madre;
- padre;
- coetanei dello stesso sesso;
- coetanei del sesso opposto;
- insegnanti.

Questo, rapportato al *Test sul Bullismo a scuola* di Olweus, validato internazionalmente, che analizza tra gli intervistati sia il rischio di divenire vittima, sia

quello di diventare bullo, ci permette di comprendere se sussistano degli indicatori relativi al mancato rafforzamento positivo delle relazioni in ogni area.

Dal grafico in figura 11.1 si evince in maniera chiara quali siano gli indici di relazione positiva per ogni soggetto dello studio.

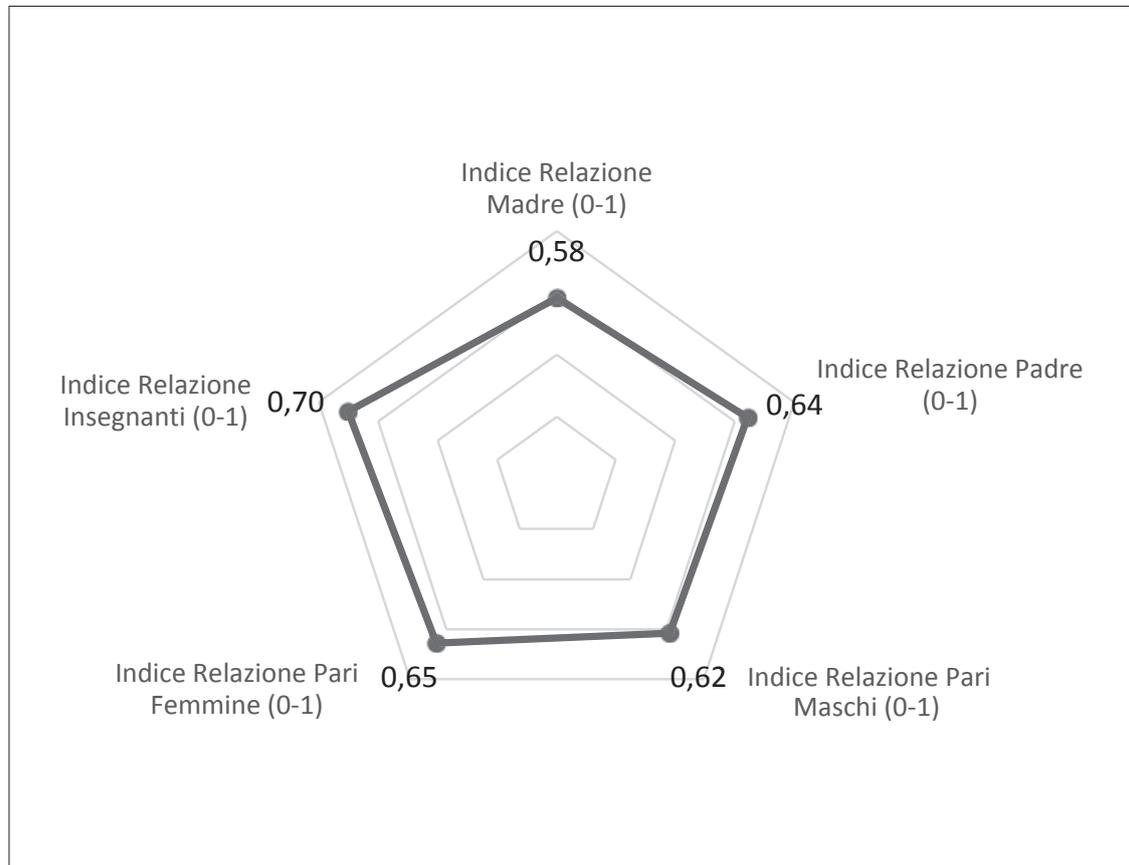


Fig. 11.1 Esito del Test delle relazioni interpersonali: rapporti con madre, padre, coetanei e insegnanti.

È stata attuata una valutazione media della positività rispetto a un indice 1-0 delle relazioni che ha poi definito una curva gaussiana (figura 11.2). La media 0,65 indica il valore intermedio di tutte le relazioni. La maggior parte delle frequenze di risposta si colloca nell'arco di 0,57 e 0,72.

Come è possibile evincere dal grafico in figura 11.3, tendenzialmente le femmine hanno competenze digitali e indici relazionali positivi più alti della media (quella complessiva è pari a 0,65 indicata dalla riga orizzontale) con tutti i soggetti. I maschi invece hanno valori più bassi.

Il dato più evidente di disparità si riscontra nel rapporto con i propri pari femminili/maschili. Mentre per le femmine è abbastanza allineato nel rapporto con l'altro sesso al rapporto che i maschi hanno con i propri pari, nel rapporto con le femmine si riscontra invece una tendenziale distanza da parte dei maschi dalle femmine molto più marcata che le stesse dai maschi.

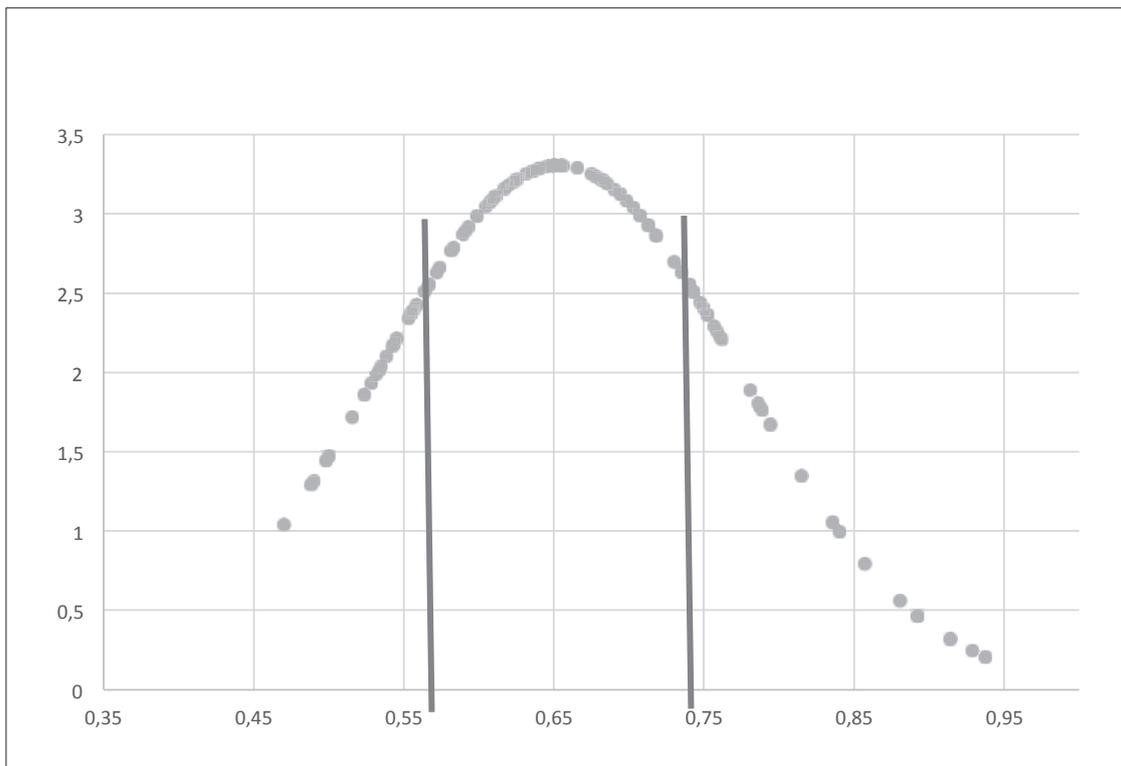


Fig. 11.2 Valutazione media della positività rispetto a un indice 1-0 delle relazioni.

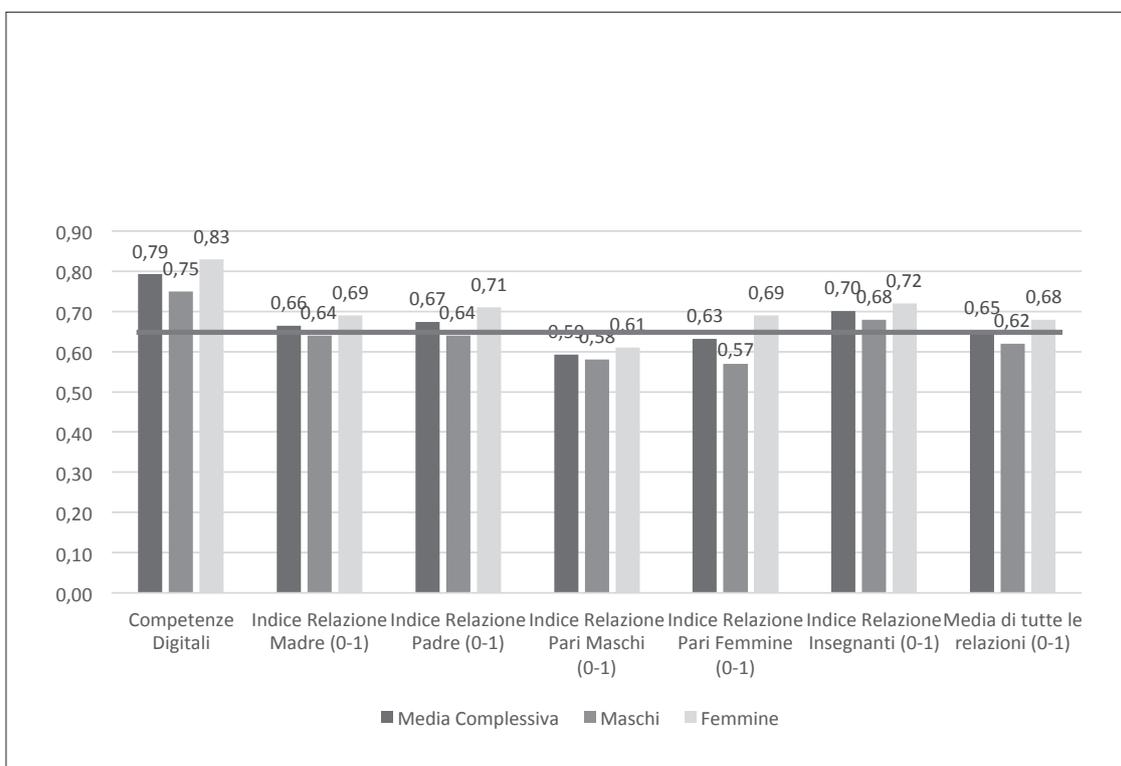


Fig. 11.3 Indici medi suddivisi tra maschi e femmine.

Gli altri indici tenuti in considerazione sono gli indici di bullismo e vittimismo, sempre indicati da 0 a 1. Si è costruito un indice indicativo secondo il test di Olweus sul bullismo, basato su una scala Likert a tre fattori («Spesso», «A volte», «Mai») che considera le frequenze nelle risposte «Spesso» e «A volte». Si è tenuto conto di un indice di rischio bullismo e rischio vittimismo alto se superiore a 0,6. Nel nostro studio si è evidenziata una popolazione a rischio di 10 maschi e 4 femmine, pari al 12,5% del totale (figura 11.4).

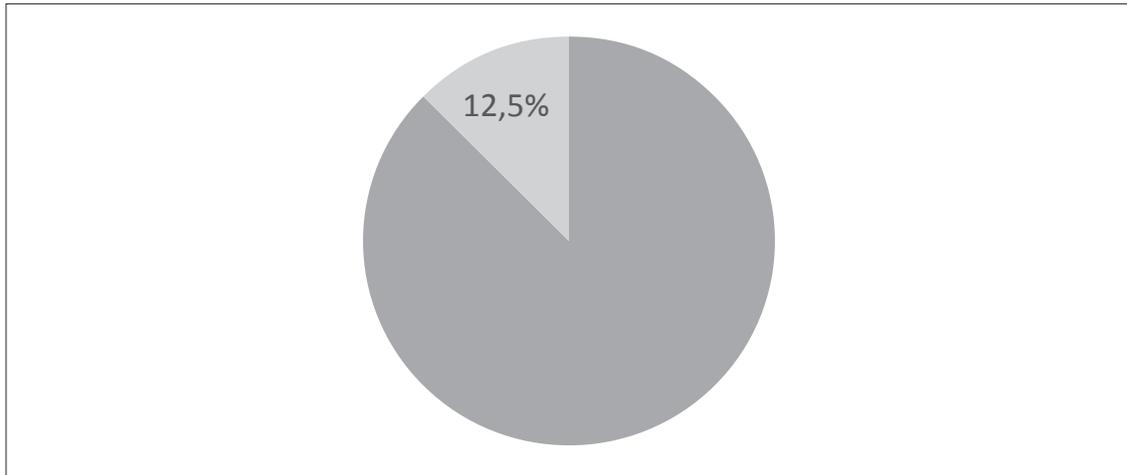


Fig. 11.4 Quota stimata di popolazione a rischio bullismo.

I dati ci dicono che il rischio di divenire vittima è quasi paritario tra maschi e femmine (tabella 11.1).

TABELLA 11.1
Popolazione a rischio di bullismo (suddivisione maschi e femmine)

	N	% sul totale
<i>Rischio di essere vittima</i>	9	8,0%
Maschi	5	4,5%
Femmine	4	3,6%
<i>Rischio di essere bullo</i>	8	7,1%
Maschi	7	6,3%
Femmine	1	0,9%
<i>Rischio di essere sia bullo che vittima</i>	3	2,7%
Maschi	2	1,8%
Femmine	1	0,9%
<i>Non a rischio</i>	98	87,5%
Maschi	43	38,4%
Femmine	55	49,1%

Per quanto concerne invece l'indice di rischio di divenire potenziale bullo, il dato è nettamente più elevato nei maschi (7 a 1; si veda anche la figura 11.5). Dati abbastanza in linea con gli studi generali che vedono i ragazzi più propensi a forme di bullismo fisico.

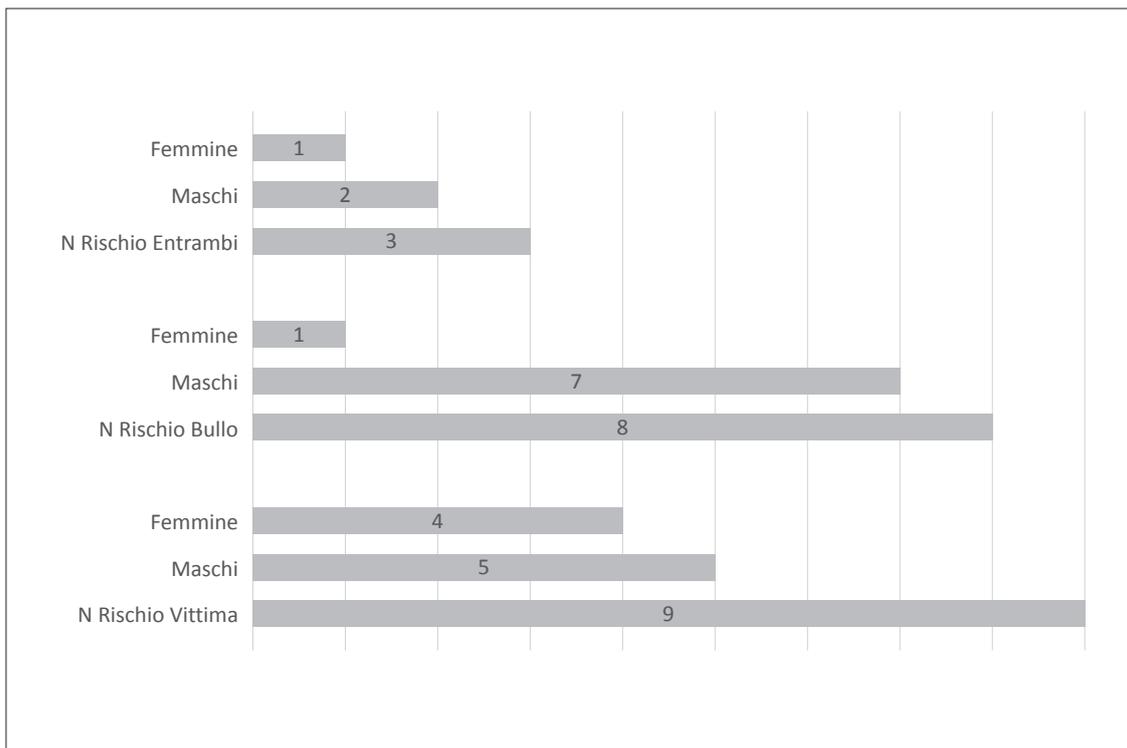


Fig. 11.5 Suddivisione per tipologia di rischio potenziale.

Un dato che andrebbe studiato più approfonditamente su scala più ampia è la presenza di tre soggetti su 14 che hanno evidenziato un rischio duplice, sia quello di essere vittima che di essere bullo/a. Questo potrebbe essere legato a comportamenti differenziati a seconda dei contesti, con riproduzione di comportamenti appresi a scuola o altri ambiti. Oppure, potrebbe indicare un'errata interpretazione dei segnali e una tendenza a sovrastimare la frequenza degli accadimenti, indicando «Spesso» invece di «A volte».

Relazioni e rischio di divenire un bullo/a

Analizzando le relazioni degli otto soggetti a rischio di potenziale bullismo, sette maschi e una femmina, si nota immediatamente come tendenzialmente quasi tutti i rapporti con le relazioni principali dei soggetti (genitori, pari e insegnanti) siano molto sotto la media e talvolta anche fortemente negativi (figura 11.6).

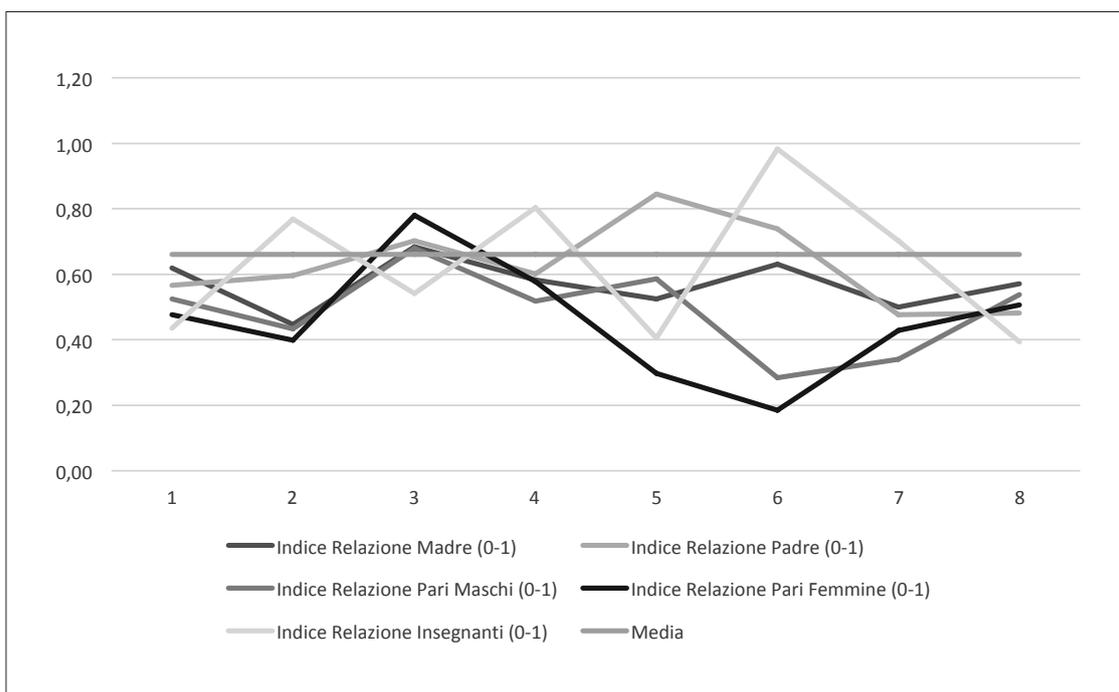


Fig. 11.6 Indice delle relazioni dei potenziali bulli maschi.

I dati positivi riguardano per cinque ragazzi solo la relazione con gli insegnanti, e per altri due ragazzi solo la relazione con il padre. Per l'unica ragazza di 9 anni coinvolta nel fenomeno i dati sono tutti positivi, tranne quello relativo ai rapporti con l'insegnante. Questo potrebbe anche essere dovuto a eventuali continui richiami per comportamenti negativi. Quindi poco indicativo ai fini della ricerca e con numeri troppo bassi per poter indicare una tendenza.

Per quanto concerne invece gli otto ragazzi con forti comportamenti da bullo (uno di 9 anni, cinque di 10 anni e due di 11 anni), gli indicatori ci danno risposte più evidenti. Più della metà (4 su 7) indica un buono o ottimo rapporto con gli insegnanti. Ci si dovrebbe aspettare, invece, un rapporto meno positivo, in quanto l'insegnante, notando i comportamenti negativi dei soggetti, dovrebbe procedere a maggiori punizioni o rimproveri. Non avendo un riscontro da parte degli insegnanti sui singoli soggetti, andrebbe indagato meglio questo aspetto. Si possono però formulare due ipotesi:

- i ragazzi mettono in atto strategie sociali avanzate con gli insegnanti, per mascherare i comportamenti (un po' in controtendenza con le capacità empatiche ridotte dei bulli);
- gli insegnanti tendono a sottovalutare il comportamento negativo e sottostimare la portata degli episodi, rafforzando di fatto involontariamente il comportamento da bullo dei ragazzi coinvolti.

Quest'ultima plausibile ipotesi ci deve dare delle indicazioni forti sul fatto che sottostimare i comportamenti negativi, non stigmatizzarli o non responsabilizzare

i soggetti bulli potrebbe essere un fattore di rafforzamento positivo, favorendo di conseguenza il reiterarsi di tali comportamenti.

Come è possibile evincere dal grafico di figura 11.7, il rischio di divenire bullo e mettere in atto comportamenti reiterati di bullismo è inversamente correlato allo sviluppo delle relazioni.

Il coefficiente di Pearson tra la media relazioni e l'indice di rischio bullismo è pari a $-0,32$. Questa prima ricerca sui numeri indicati ci dà un'indicazione che sussiste una *relazione inversa moderata quantificabile* (figura 11.7).

Come da analisi della varianza a due fattori riportata in Appendice al capitolo, valutata sui dati relativi agli indici delle relazioni, l'alpha di Cronbach risulta essere pari a $0,895$. Una attendibilità quindi molto alta.

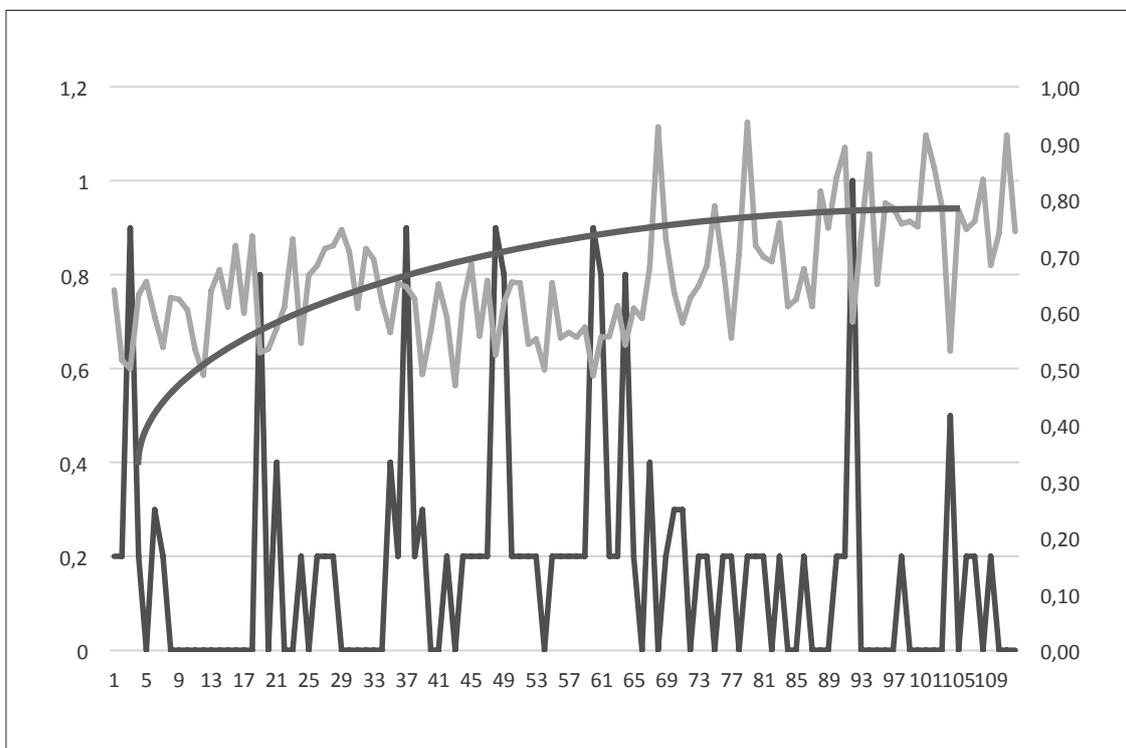


Fig. 11.7 Rischio bullismo e tendenza ad avere relazioni positive.

Relazioni e rischio di divenire vittima

Dei nove casi individuati con alto rischio vittimismo, pari all'8% della popolazione indagata, cinque sono maschi e quattro femmine. La suddivisione è uniforme evidenziando come il rischio sia pari in entrambi i sessi.

Ancor più che nel rischio bullismo, in questo caso si evidenziano notevoli problematiche relazionali con tutti gli altri (genitori, pari, insegnanti) (figura 11.8).

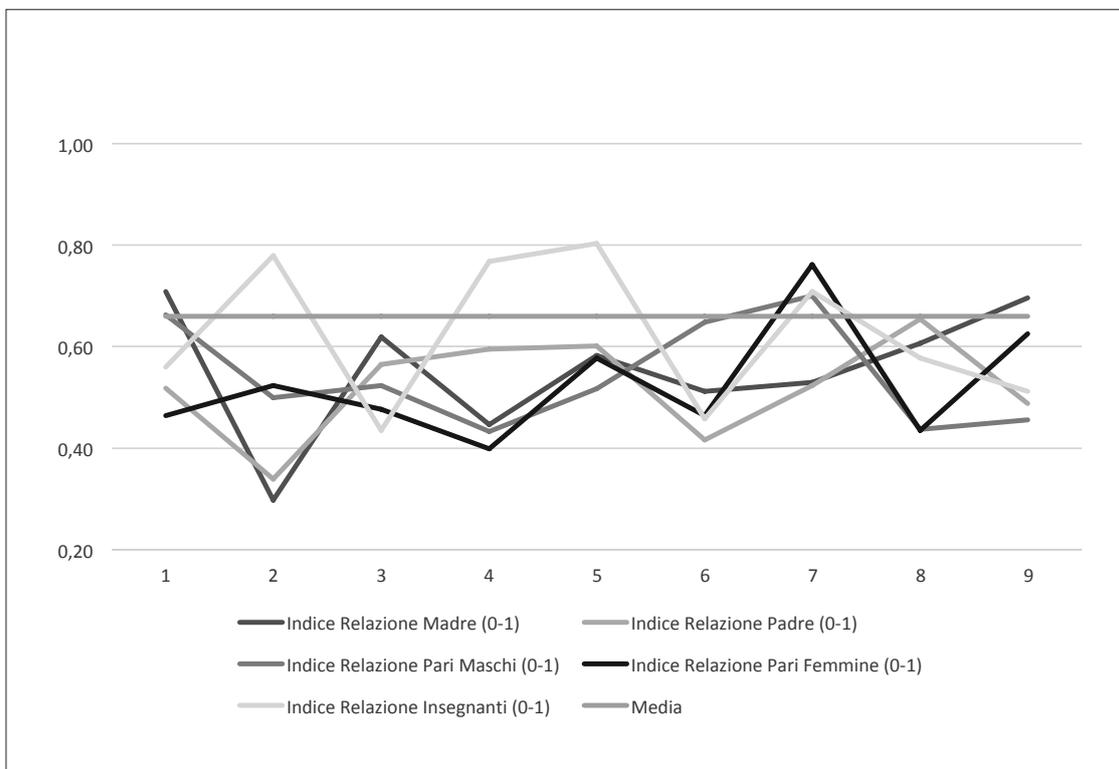


Fig. 11.8 Indice delle relazioni delle potenziali vittime.

Tutti i cinque maschi indicano una relazione negativa, a volte pessima, con il gruppo dei pari, indistintamente tra maschi e femmine. In linea con tutta la popolazione indagata, è evidente come i ragazzi tendano a non costruire relazioni con il gruppo delle ragazze, mantenendo una certa distanza. La risultanza negativa di rapporto con i propri pari maschi è evidentemente da imputare al fatto che subiscono forme di bullismo ripetute e non hanno supporto o aiuto dai compagni.

Per le quattro ragazze, invece, i dati sono suddivisi a metà: due ragazze evidenziano cattivi rapporti con il gruppo del proprio genere e due con il gruppo del genere opposto. Questo potrebbe essere legato a chi sono gli agenti del bullismo: se maschi o femmine.

Dei nove soggetti, tre ragazze e due ragazzi indicano un cattivo rapporto con il padre, due maschi e due femmine con la madre.

Tendenzialmente due soggetti a rischio su tre indicano un problema relazionale con uno o entrambi i genitori, e con l'altro un basso livello di relazione, quasi sempre al di sotto della media. In alcuni casi questo cattivo rapporto con i genitori viene compensato con un rapporto a volte molto positivo con gli insegnanti (figura 11.9), come è evidenziato dalla linea orizzontale nel grafico, con livelli anche molto al di sopra della media.

Non trovando supporto da parte della propria famiglia, sembrerebbe che i ragazzi si rivolgano al mondo degli adulti più vicino a loro.

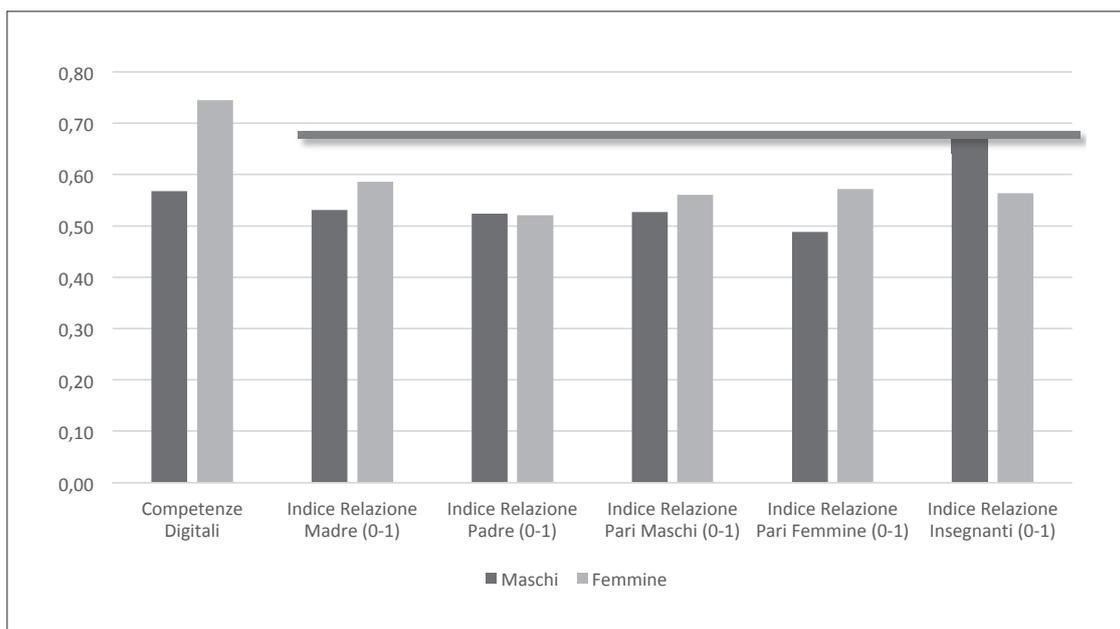


Fig. 11.9 Indici medi delle potenziali vittime suddivise per genere.

Si può ipotizzare che i fattori di rischio legati al divenire vittima vadano cercati in una cattiva relazione parentale, fredda, distaccata, incapace di ascoltare i bisogni o troppo esigente e dura. In tali casi sono immaginabili alcune ipotesi che potrebbero essere formulate per ulteriori indagini:

- a) dove sussiste una famiglia troppo dura ed esigente, il bambino tende a mantenere un ruolo di sudditanza o sottomissione, reiterandolo anche con i pari;
- b) dove vi sono distacco, freddezza e assenza affettiva, è probabile non si siano sviluppate le capacità empatiche e si cerchi un attaccamento e un'accettazione sociale attraverso la dipendenza negativa dei pari bulli (di norma del proprio sesso);
- c) l'incapacità di ascoltare i bisogni del bambino, denotando insofferenza o distacco, non permette alle vittime di esprimere i propri bisogni e chiedere aiuto, pensando che sia inutile e non ci sia soluzione, aumentando così il loro isolamento.

Il coefficiente di Pearson tra la media delle relazioni e l'indice di rischio di essere vittime in questo caso è lievemente inferiore, pari a $-0,30$. Questa prima ricerca sui numeri indicati già ci dà un'indicazione che sussiste una *relazione inversa moderata quantificabile*. In linea di principio, dalla ricerca si può evincere che sussiste appieno la conferma di una correlazione inversa tra sviluppo delle relazioni positive e rischi connessi al bullismo (sia per le potenziali vittime che per i possibili bulli). Andrà ulteriormente esplorata la possibilità di comprendere quali e quanto siano quelle più significative nella diffusione del fenomeno per poter individuare i correttivi necessari ad attuare percorsi strutturati di intervento per prevenire o contrastare tale fenomeno.

ALLEGATO
Analisi della varianza a due fattori senza replica

<i>RIEPILOGO</i>	<i>Conteggio</i>	<i>Somma</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>
Riga 1	6	3,838916256	0,639819376	0,001583
Riga 2	6	3,091133005	0,515188834	0,001454
Riga 3	6	2,999753695	0,499958949	0,006436
Riga 4	6	3,787931034	0,631321839	0,01389
Riga 5	6	3,927586207	0,654597701	0,014491
Riga 6	6	3,557142857	0,592857143	0,013302
Riga 7	6	3,22955665	0,538259442	0,011136
Riga 8	6	3,75320197	0,625533662	0,001876
Riga 9	6	3,733990148	0,622331691	0,00408
Riga 10	6	3,625862069	0,604310345	0,003432
Riga 11	6	3,199753695	0,533292282	0,011438
Riga 12	6	2,931280788	0,488546798	0,010885
Riga 13	6	3,833497537	0,638916256	0,006759
Riga 14	6	4,048768473	0,674794745	0,009054
Riga 15	6	3,655418719	0,609236453	0,005462
Riga 16	6	4,308128079	0,718021346	0,019441
Riga 17	6	3,593103448	0,598850575	0,004191
Riga 18	6	4,407635468	0,734605911	0,007756
Riga 19	6	3,169211823	0,52820197	0,018897
Riga 20	6	3,208374384	0,534729064	0,008129
Riga 21	6	3,428817734	0,571469622	0,005462
Riga 22	6	3,656403941	0,609400657	0,002267
Riga 23	6	4,37955665	0,729926108	0,008964
Riga 24	6	3,271674877	0,545279146	0,003205
Riga 25	6	3,992364532	0,665394089	0,024052
Riga 26	6	4,092610837	0,682101806	0,007273
Riga 27	6	4,275123153	0,712520525	0,020385
Riga 28	6	4,307389163	0,717898194	0,005179
Riga 29	6	4,482019704	0,747003284	0,01056
Riga 30	6	4,243842365	0,707307061	0,000539
Riga 31	6	3,642610837	0,607101806	0,002837
Riga 32	6	4,277339901	0,712889984	0,014096
Riga 33	6	4,163054187	0,693842365	0,00306
Riga 34	6	3,713793103	0,618965517	0,058271

<i>RIEPILOGO</i>	<i>Conteggio</i>	<i>Somma</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>
Riga 35	6	3,382758621	0,563793103	0,086491
Riga 36	6	3,904926108	0,650821018	0,017329
Riga 37	6	3,868965517	0,644827586	0,009741
Riga 38	6	3,745812808	0,624302135	0,005066
Riga 39	6	2,937438424	0,489573071	0,014291
Riga 40	6	3,398768473	0,566461412	0,009494
Riga 41	6	3,899014778	0,649835796	0,006658
Riga 42	6	3,545812808	0,590968801	0,004484
Riga 43	6	2,819704433	0,469950739	0,056529
Riga 44	6	3,707389163	0,617898194	0,001095
Riga 45	6	4,112068966	0,685344828	0,009387
Riga 46	6	3,349507389	0,558251232	0,006419
Riga 47	6	3,935960591	0,655993432	0,00317
Riga 48	6	3,142857143	0,523809524	0,004209
Riga 49	6	3,699261084	0,616543514	0,009543
Riga 50	6	3,920197044	0,653366174	0,012042
Riga 51	6	3,913300493	0,652216749	0,013954
Riga 52	6	3,25862069	0,543103448	0,002449
Riga 53	6	3,318226601	0,553037767	0,002135
Riga 54	6	2,98817734	0,498029557	0,003669
Riga 55	6	3,915024631	0,652504105	0,004596
Riga 56	6	3,326847291	0,554474548	0,005242
Riga 57	6	3,382758621	0,563793103	0,001625
Riga 58	6	3,336945813	0,556157635	0,001382
Riga 59	6	3,441625616	0,573604269	0,002955
Riga 60	6	2,927586207	0,487931034	0,028979
Riga 61	6	3,332512315	0,555418719	0,00822
Riga 62	6	3,3408867	0,55681445	0,006326
Riga 63	6	3,669211823	0,611535304	0,001116
Riga 64	6	3,25270936	0,542118227	0,008167
Riga 65	6	3,640640394	0,606773399	0,027766
Riga 66	6	3,533743842	0,588957307	0,017908
Riga 67	6	4,081280788	0,680213465	0,010146
Riga 68	6	5,570197044	0,928366174	0,004477
Riga 69	6	4,381773399	0,730295567	0,00298
Riga 70	6	3,813300493	0,635550082	0,023833

<i>RIEPILOGO</i>	<i>Conteggio</i>	<i>Somma</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>
Riga 71	6	3,48817734	0,58136289	0,014989
Riga 72	6	3,749261084	0,624876847	0,016838
Riga 73	6	3,878325123	0,646387521	0,002136
Riga 74	6	4,093349754	0,682224959	0,012831
Riga 75	6	4,729802956	0,788300493	0,020249
Riga 76	6	4,107142857	0,68452381	0,005258
Riga 77	6	3,328325123	0,554720854	0,066292
Riga 78	6	4,216256158	0,70270936	0,011702
Riga 79	6	5,62364532	0,93727422	0,001419
Riga 80	6	4,306157635	0,717692939	0,007398
Riga 81	6	4,189408867	0,698234811	0,005971
Riga 82	6	4,142364532	0,690394089	0,003066
Riga 83	6	4,550246305	0,758374384	0,006864
Riga 84	6	3,662807882	0,61046798	0,00414
Riga 85	6	3,736453202	0,6227422	0,014605
Riga 86	6	4,065763547	0,677627258	0,005916
Riga 87	6	3,660344828	0,610057471	0,002267
Riga 88	6	4,886945813	0,814490969	0,01651
Riga 89	6	4,49729064	0,74954844	0,002709
Riga 90	6	5,039655172	0,839942529	0,001882
Riga 91	6	5,351477833	0,891912972	0,000918
Riga 92	6	3,496059113	0,582676519	0,008211
Riga 93	6	4,407881773	0,734646962	0,017487
Riga 94	6	5,281773399	0,880295567	0,004849
Riga 95	6	3,902955665	0,650492611	0,004384
Riga 96	6	4,763300493	0,793883415	0,000948
Riga 97	6	4,71453202	0,785755337	0,003028
Riga 98	6	4,538916256	0,756486043	0,014237
Riga 99	6	4,569704433	0,761617406	0,008179
Riga 100	6	4,512068966	0,752011494	0,003916
Riga 101	6	5,482758621	0,913793103	0,003949
Riga 102	6	5,140147783	0,856691297	0,008192
Riga 103	6	4,723891626	0,787315271	0,002671
Riga 104	6	3,189162562	0,531527094	0,034449
Riga 105	6	4,685221675	0,780870279	0,008018
Riga 106	6	4,484236453	0,747372742	0,003257

<i>RIEPILOGO</i>	<i>Conteggio</i>	<i>Somma</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>
Riga 107	6	4,565517241	0,76091954	0,016847
Riga 108	6	5,012068966	0,835344828	0,001891
Riga 109	6	4,100492611	0,683415435	0,010487
Riga 110	6	4,439408867	0,739901478	0,0319
Riga 111	6	5,483251232	0,913875205	0,002124
Riga 112	6	4,456896552	0,742816092	0,015714
Riga 113	6	0	0	0
Colonna 1	113	75,10119048	0,664612305	0,025319
Colonna 2	113	76,20833333	0,674410029	0,023797
Colonna 3	113	67,05747126	0,593428949	0,020161
Colonna 4	113	71,42261905	0,632058576	0,026608
Colonna 5	113	79,27380952	0,701538137	0,025418
Colonna 6	113	73,81268473	0,653209599	0,014925

ANALISI VARIANZA						
Origine della variazione	SQ	gdl	MQ	F	Valore di significatività	F crit
Righe	10,029	112	0,089547613	9,591407	3,34195E-77	1,259056
Colonne	0,7838	5	0,15675856	16,79034	1,7859E-15	2,230113
Errore	5,2283	560	0,009336233			
Totale	16,041	677				

Alpha di Cronbach: 0,895

Capitolo 12

«Regoliamoci»: un progetto scolastico sperimentale nell'epoca del «bullismo ambientale»

Mariassunta Zampini

Sommario

Il benessere sociale è diventato una vittima della velocità che abbiamo imposto ai nostri ritmi di vita, compresi quelli scolastici. La velocità ci impedisce di riflettere sulle nostre azioni, favorendo il dilagare di atteggiamenti intolleranti e poco rispettosi, espressione di un fenomeno più ampio che si può definire «bullismo ambientale». Attraverso un progetto sperimentale sul benessere e sulla prevenzione del bullismo, è stato possibile riflettere sulla necessità di rallentare i ritmi della nostra vita e dedicarci a una maggiore cura delle persone e delle relazioni che possano favorire l'aiuto reciproco contro le sopraffazioni, sempre esistenti ma oggi diventate più preoccupanti.

Parole chiave: velocità, bullismo ambientale, cura.

Abstract

Social wellness is a victim of speed we imposed on our rhythms of everyday life, including school ones. Speed prevents us from reflecting about our actions and promotes the increasing of intolerance and lack of respect, expressions of a larger phenomenon that can be called «environmental bullying». A wellness and bullying prevention project has been a good opportunity to reflect on the need to slow down the rhythms of everyday life and take care of people and relationships in order to improve mutual aid against oppression, an old problem that becomes more and more worrying.

Keywords: speed, environmental bullying, care.

La velocità prima di tutto

Ogni insegnante, se osservasse con attenzione i propri alunni, sarebbe capace di cogliere gli elementi che entrano in gioco nel processo di apprendimento e di valutare le reali esigenze della delicata utenza con cui ha a che fare. Purtroppo, sempre più spesso, la preoccupazione per gli adempimenti burocratici e l'ansia di non riuscire a rispettare le scadenze amministrative non favoriscono la riflessione sugli aspetti più importanti della vita scolastica, che ovviamente non hanno nulla a che fare con la sterile compilazione di documenti.

Il benessere, nell'ambiente scolastico così come in qualsiasi altro contesto sociale, è una delle «vittime» della velocità che ormai contraddistingue la nostra vita. E pur verificando che l'insorgenza di situazioni di malessere è ormai all'ordine del giorno, e non solo nelle scuole, sembra che stentiamo ancora a riconoscere l'esistenza di un problema serio e diffuso. Come se ciò non bastasse, sollevare un problema sul benessere all'interno della scuola a volte significa «diventare un problema», in quanto si vanno a toccare e rompere equilibri creati con anni e anni di sudata ipocrisia nella speranza che non succeda mai nulla di grave. Mettere in discussione il proprio operato come figura impegnata nel processo educativo e riflettere sul proprio ruolo e sulle proprie responsabilità sociali richiede non solo tempo, ma anche tenacia ed energia per resistere ad attacchi che arrivano da ogni parte, a volte dagli stessi colleghi, dai dirigenti o anche dai genitori, accomunati tutti dalla presunta preoccupazione che, prima di tutto, venga portato a termine il programma disciplinare. Secondo qualcuno la scuola dovrebbe occuparsi solo di didattica. Ma come è possibile curare il processo di apprendimento ignorando la componente emotiva? Viviamo in una società in cui i ritmi di lavoro si ispirano sempre più a quelli della tecnologia, senza alcuna attenzione per quelli che sono, invece, i ritmi umani della vita, dettati dalla natura e imprescindibili. Nella scuola, ad esempio, i test standardizzati, una delle cui peculiarità è la velocità di esecuzione, sembrano ricalcare esattamente il modello dei videogiochi, anch'essi basati sulla velocità di esecuzione, senza lasciare spazio a una sana, lenta riflessione.

L'importanza della velocità nell'esecuzione di azioni ha sostituito l'importanza della funzionalità delle azioni, nel senso che dietro alle azioni non si intravede più lo scopo da perseguire; unico scopo è essere sempre più veloci nel compierle. Quindi, ipoteticamente, è come se non esistessero differenze tra le azioni perché non si riflette sul loro significato e sulle conseguenze che possono avere. La riflessione ha un prezzo troppo alto: richiede tempo. Quindi si fa prima a imitare le azioni di altri che a pensare a cosa si vuole veramente, cioè a cosa può servire per realizzare il nostro benessere. A volte, se si domanda a un bambino perché ha dato un pugno a un compagno o perché lo ha insultato, neanche lui riesce a trovare un vero motivo. A chi o a che cosa si ispirano le sue azioni? Quali sono i suoi modelli

di comportamento? Da cosa sono dettate le sue azioni? Sa dove vuole arrivare? E nell'attesa che qualcuno trovi una risposta a domande di questo tipo portiamo avanti il nostro prezioso, imprescindibile programma disciplinare...

Bullismo ambientale

Una conseguenza della velocizzazione dei ritmi di vita, e più precisamente della mancata riflessione sulle azioni proprie o altrui, è l'assuefazione alle varie forme di intolleranza e mancanza di rispetto nei confronti degli altri, che ci ha portato a spostare l'asticella delle buone pratiche di convivenza civile sempre più in basso. Le relazioni tra alunni, così come tra tutte le figure presenti nella scuola, soggiacciono, in molte realtà, alle regole dettate da una sorta di «bullismo ambientale», per cui spesso ci si astiene dall'esprimere le proprie opinioni perché queste, oltre a richiedere «troppo» tempo per essere ascoltate, potrebbero essere interpretate come una provocazione; e quando l'altro è un superiore scatta il timore di incorrere nell'offesa al «più forte». Considerando che il potere si può esercitare attraverso la promozione di principi di convivenza «sani» oppure attraverso pratiche come quella del leggendario «*ius primae noctis*», è ovvio che il bullo, di qualunque età, sia un «fan» del secondo. E nel momento in cui le persone che esercitano il potere prediligono l'autoritarismo rispetto all'autorevolezza, il gruppo viene degradato al rango di branco, all'interno del quale la paura di ognuno di esserne escluso e restare solo pregiudica la sua capacità di sostenere una posizione personale contraria a quella unanimemente riconosciuta. Non c'è tempo per l'ascolto, per il confronto, per lo scambio di vedute; e l'opinione personale, quindi, lungi dall'essere considerata espressione di pensiero razionale e frutto di riflessione, è assimilata a una sorta di pensiero sovversivo, da stroncare sul nascere. Così, in nome di un ipotetico quieto vivere, si finisce per tacere, restando incastrati in un ingranaggio in cui la gerarchia è intesa in modo feudale: ognuno ha il suo territorio in cui esercitare il proprio potere e a sua volta è sottomesso a un potere superiore.

In questo scenario il bullismo si può considerare come una delle conseguenze della visione distorta del potere e dell'autorità. E in questo delirio di feudalesimo, omertà e ipocrisia ci stupiamo che i ragazzi, che per le loro potenzialità ci piace definire «spugne», abbiano perduto il senso dei valori umani? Forse abbiamo trasmesso fin troppo bene, alle «spugne», quelli che sono diventati i reali valori della nostra società: potere, sopraffazione e visibilità a ogni costo. Non conta cosa facciamo, l'importante è che tutti possano vederci ed eventualmente temerci: è un modo per sentirci parte attiva del gruppo in cui viviamo. È una conferma della nostra esistenza. Probabilmente i personaggi illustri della storia, che con la passione delle loro idee hanno saputo rompere equilibri sociali e culturali, diventando artefici del progresso

dell'umanità anche a costo della propria vita, oggi sarebbero considerati dei poveri «sfigati» che non sanno adeguarsi alle regole del gruppo. Ed eccoci arrivati al punto cruciale della questione: le regole. A cosa servono? In base a quali criteri vengono stabilite? Chi stabilisce le regole? Qual è la differenza tra la trasgressione fine a se stessa e la manifestazione critica di un'esigenza di cambiamento delle regole? Qual è la linea di confine tra autorevolezza e abuso di potere quando si parla di rispetto delle regole?

Regoliamoci

Nell'anno scolastico 2016-2017, con i colleghi di una classe terza di scuola primaria, Paolo Cimini e Paola Di Stefano, ho condiviso la decisione di realizzare un progetto che avesse lo scopo non solo di migliorare il clima di apprendimento, ma anche di far riflettere gli alunni sul significato di benessere personale, sulla sua importanza ai fini del benessere della classe e sul bullismo inteso come mancanza di benessere, personale e sociale.

Il progetto, che abbiamo denominato «Regoliamoci», è nato dall'esigenza di favorire la riduzione degli eccessi di esuberanza di alcuni alunni e di smussare delle piccole tensioni interne alla classe, che provocavano la formazione di gruppi da cui alcuni bambini restavano esclusi. Abbiamo cominciato molto semplicemente riflettendo sul significato di benessere per ognuno di noi, alunni e insegnanti. Cosa ci fa stare bene in un luogo? Cosa fare per evitare che il benessere di una sola persona possa compromettere quello degli altri? Può esistere il benessere di uno senza il benessere degli altri? Procedendo con una serie di riflessioni, siamo arrivati a parlare del gioco, attività che, più di ogni altra, dovrebbe farci star bene. Ma per giocare in modo corretto e divertirsi, senza litigare, è necessario conoscere le regole del gioco e, soprattutto, rispettarle. Qualcuno ha ricordato di aver visto piccoli elenchi di regole anche all'entrata di una biblioteca o di un parco. Da qui si è riflettuto sul concetto di regola come elemento imprescindibile non solo per giocare, ma per sapere come ci si comporta in qualunque contesto sociale, dal più piccolo, come la classe di una scuola, al più grande, come una nazione o, addirittura, il mondo intero. Dopo la lettura di articoli che regolamentano la vita nel nostro istituto, contenuti nel *Patto educativo di corresponsabilità*, di articoli che regolamentano la vita nella nostra nazione, contenuti nella *Costituzione Italiana*, e di articoli che regolamentano la tutela dei minori, contenuti nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, è emersa l'esigenza di avere delle regole per star bene in classe. Suddividendo la classe in piccoli gruppi, ne sono state individuate alcune, che poi sono state selezionate e assemblate in un unico elenco, condiviso e sottoscritto da tutta la classe e da noi insegnanti. L'avvio della discussione sui conflitti interni alla classe ha richiesto una partecipazione sempre più attiva, alla ricerca di soluzioni pratiche da poter attuare

quotidianamente. Quindi si è pensato di ricorrere anche al «gioco» del *circle time*, con delle regole precise per intervenire nella discussione, e grazie ad esso quasi tutti sono riusciti piano piano ad aprirsi e parlare senza timore. Si è riflettuto, tra le altre cose, sulla necessità di usare parole e modi che non fossero offensivi né discriminatori.

Qualche giorno dopo l'inizio delle nostre riflessioni, ci siamo trovati di fronte a una situazione di mancanza oggettiva di benessere per tutti: la chiusura della nostra scuola per carenze strutturali dell'edificio. Il nostro benessere psico-fisico è stato, quindi, sconvolto dall'inizio dei turni di lezione pomeridiani presso un altro edificio del nostro istituto, con le conseguenze che si possono immaginare: il clima in classe era decisamente peggiorato, le tensioni aumentate e rese più pesanti dalla stanchezza fisica dei bambini, che avevano dovuto cambiare i ritmi della loro vita familiare e sociale. Siamo passati da un'idea di benessere teorica a un'esigenza di benessere concreta, in quanto risultava compromessa anche la sfera fisica della nostra vita. Quest'ultimo aspetto ci ha, in qualche modo, facilitato il compito, perché i bambini hanno potuto verificare che una maggiore vivacità portava a un maggior dispendio di energie. Quindi è apparsa evidente la necessità di ottimizzare l'uso delle energie.

Al *circle time*, svolto con regolarità una o due volte a settimana, si sono aggiunte, dopo un paio di mesi, altre attività inaspettate, nel momento in cui, per porre fine ai doppi turni, è avvenuto l'ultimo cambiamento nell'organizzazione logistica della scuola: il trasferimento di tre classi, tra cui la nostra, presso i locali di una scuola superiore della città, per l'esattezza il Liceo artistico «G. Manzù». L'ennesimo trasferimento ha creato, ovviamente, un ulteriore disorientamento nei bambini, che hanno perso ogni possibile contatto con il resto della scuola di appartenenza. È stato a quel punto che noi docenti di classe abbiamo pensato di trasformare una situazione di ulteriore disagio in un'opportunità. Abbiamo cercato, tra gli insegnanti della scuola che ci ospitava, qualcuno che volesse realizzare un'attività in collaborazione con noi. La nostra proposta è stata accolta da due insegnanti, una di lettere e una di arte, rispettivamente Giorgina Di Ioia e Carmen Del Russo, e lo spunto per avviare la collaborazione è stato proprio il nostro progetto sulle regole, visto che l'argomento è di interesse trasversale a tutti i gradi dell'istruzione. L'estrema disponibilità delle docenti appena conosciute e l'entusiasmo di tutti per l'avvio di un'esperienza assolutamente inattesa hanno fatto sì che nel giro di pochi giorni fossero elaborate quattro fasi del progetto cosiddetto «condiviso», in cui è confluito il nostro progetto iniziale. Le quattro fasi hanno trovato attuazione in quattro momenti di incontro tra i nostri bambini e i ragazzi di una classe prima del liceo:

- confronto attraverso il *circle time*;
- conoscenza delle emozioni per migliorare il proprio comportamento;
- sviluppo dell'empatia attraverso il disegno a due mani e a quattro mani;
- confronto di idee attraverso l'ascolto di storie sul tema del bullismo.

Il confronto attraverso il circle time ha avuto uno sviluppo imprevedibile. È stato interessante vedere l'evoluzione degli atteggiamenti di entrambe le classi durante l'incontro. Eravamo tutti consapevoli del fatto che stavamo sperimentando qualcosa di nuovo, o comunque di insolito, di cui nessuno poteva immaginare l'esito. Inizialmente è prevalso l'imbarazzo. Alcuni dei ragazzi del liceo che erano seduti in cerchio lungo il perimetro dell'aula sembravano snobbare, inizialmente, i bambini seduti in cerchio al centro dell'aula; e questi ultimi, naturalmente, si sono sentiti intimoriti. Il terreno era fertile per la manifestazione di eventuali forme di insofferenza, che puntualmente sono arrivate, ma, contrariamente a quanto si potesse supporre, hanno dato l'avvio a un sano confronto. I bambini hanno rotto il ghiaccio descrivendo l'attività da svolgere e i benefici che ne possono derivare; dopodiché, avendo già sperimentato la discussione dei conflitti tra compagni, non hanno esitato a far notare che qualcuno si stava comportando male. E da lì, un crescendo di coinvolgimento nella discussione da parte di tutti. Alcuni ragazzi si sono seduti tra i bambini e hanno tirato fuori ricordi di un'infanzia disturbata dalla presenza di qualche prepotente. Dal passato al presente il passo è stato breve. E così, si è passati al confronto tra i conflitti in età infantile e i conflitti in età adolescenziale, fino ad arrivare a consigli reciproci, tra bambini e ragazzi, sulle soluzioni da trovare. Insomma ci è sembrato di aver vinto la scommessa di far incontrare ragazzi di età così diverse, potenziali bulli e potenziali vittime, creando una situazione in cui non solo è stata azzerata la prevaricazione, ma si sono addirittura capovolti i ruoli legati all'età, nel senso che, per una volta, sono stati i più piccoli a insegnare qualcosa ai più grandi.

Nel secondo incontro i ruoli hanno rispettato i canoni convenzionali, quindi i ragazzi hanno aperto, ai più piccoli, la strada alla conoscenza del mondo delle emozioni. Video, diapositive ed esempi concreti hanno supportato la descrizione delle emozioni che ci fanno sentire «leggeri» e di quelle che, invece, ci danno l'idea di avere un enorme fardello sulle spalle. Ma l'attività più emozionante per noi docenti e più coinvolgente per i bambini e i ragazzi è stata, senza ombra di dubbio, una delle due previste per il terzo incontro, il disegno a due mani, in cui gli alunni del liceo hanno guidato i bambini impugnando insieme, una mano sull'altra, la penna per realizzare un disegno. Scopo di questa attività è stata la condivisione empatica e tacita attraverso la guida e la cura, che sono alla base della prevenzione di qualunque gesto di prevaricazione sull'altro. I bambini, seduti ognuno accanto a un ragazzo, si sono affidati completamente ai più grandi, che li hanno guidati con la stessa cura che si può avere nei confronti di un fratello minore. Il silenzio, che ha fatto da sottofondo a questa attività, ci ha dato la misura dell'intensità del coinvolgimento emotivo di tutti.

Nell'ultimo incontro i più piccoli hanno ascoltato il racconto, accompagnato da immagini, di storie di bullismo realizzate dai ragazzi del liceo. Grazie al racconto

fatto da ragazzi più grandi, quindi più maturi, i bambini hanno visto la figura del bullo in una luce diversa, quella della fragilità, che non si aspettavano. E, di contro, hanno imparato quanto possa diventare forte, grazie all'amicizia, una vittima del bullismo o del dilagante cyberbullismo, quindi quanto sia importante parlare senza timore del proprio disagio e denunciare la prepotenza gratuita perpetrata da qualcuno che è forte solo in apparenza. Il fenomeno del bullismo è sempre esistito, ma ciò che oggi lo rende più pericoloso è la mancanza di una rete di solidarietà a sostegno delle vittime. Oggi più che mai è facile ritrovarsi soli di fronte al bullo. Oggi più che mai per i bambini, e anche per i ragazzi, è difficile trovare amici di cui potersi fidare, a cui poter chiedere aiuto. Quindi, è sull'amicizia che bisogna far leva, sulle relazioni affettive, sull'importanza della solidarietà, dell'aiuto reciproco anche per fronteggiare i casi di sopraffazione. In poche parole non bisogna lasciar sole le persone. Ognuno di noi ha bisogno degli altri. Naturalmente, oltre ai momenti di condivisione descritti, ci sono stati momenti di elaborazione del progetto realizzati autonomamente da ognuna delle classi e adeguati alle relative età. Nello specifico, noi della scuola primaria, al termine di ciascuno degli incontri con i «ragazzoni» (termine coniato dai bambini per identificare i ragazzi del liceo), tornavamo in classe per discutere su ciò che si era fatto. Al termine della discussione, ogni bambino era invitato a redigere una breve relazione sull'incontro, contenente opinioni personali, seguita da un disegno per illustrare l'attività svolta. Dovendo contenere le opinioni personali, le relazioni erano, ovviamente, tutte diverse, mentre altri testi, elaborati collettivamente, erano uguali per tutti. Tutto il lavoro relativo al progetto, a partire dall'elenco di regole condivise, si trova all'interno di un quaderno creato appositamente e che già nell'aspetto esteriore presenta uno degli elementi che contribuiscono al benessere personale: la possibilità di esprimere la propria creatività. Ognuno dei bambini, infatti, ha personalizzato la copertina del suo quaderno utilizzando semplici materiali di riciclo — vecchi quotidiani, vecchie riviste, volantini pubblicitari — da cui sono state ritagliate illustrazioni, parole o lettere allo scopo di richiamare il tema del progetto. C'è da dire che, oltre al tempo da dedicare alle attività programmate, abbiamo trovato anche del tempo per incontri liberi tra bambini e ragazzi, tempo per giocare come si gioca tra fratelli di età diverse e anche, perché no, per mangiare una pizza insieme dopo la scuola. Se il bullo è incapace di vivere le sue emozioni, cosa c'è di meglio che esprimerle liberamente?

Sinceramente non saprei dire quale tempo sia stato speso meglio, se quello dedicato alle attività programmate o quello in cui abbiamo assistito a scambi simpatici e affettuosi tra alunni di età diverse, incontratisi per un caso fortuito. A conclusione del progetto è stato organizzato un incontro pomeridiano a cui sono stati invitati, oltre ai rispettivi capi d'istituto e colleghi, anche i genitori degli alunni; questi ultimi, oltre a rendersi conto del lavoro svolto a scuola, attraverso

i racconti degli alunni e le foto dei momenti più significativi del percorso, hanno potuto sperimentare in prima persona, con i loro figli, l'emozione nata dal disegno a due mani sopra descritto.

Conclusioni

Il progetto «Regoliamoci» non ha avuto, certo, la pretesa di essere esaustivo nella trattazione di temi quali il benessere, la condivisione delle regole e la prevenzione di fenomeni quali bullismo e cyberbullismo, ma forse ha contribuito a far riflettere un po' tutti sulla stretta connessione tra benessere interiore e benessere sociale, individuo e gruppo, nonché sulla possibilità di far lavorare insieme alunni di gradi di istruzione tanto distanti per discutere temi comuni per la crescita collettiva. Allo stesso tempo è servito a farci capire l'importanza dell'educazione alla tenerezza e alla cura delle persone. Ovviamente, volendo tornare alla riflessione iniziale sulla velocità, la cura e l'attenzione per l'altro richiedono molto tempo. Un tempo più vicino a quello che impiega una pianta per crescere che a quello che si impiega per un semplice clic...

Appendice

Intervista narrativa al prof. Luca Bernardo

Giorgina Di Ioia e Andrea Donati

Il professor Luca Bernardo, dopo aver lavorato alcuni anni negli Stati Uniti, dal 2005 dirige la Casa Pediatrica Fatebenefratelli Sacco di Milano, dove nel 2008 ha fondato il Centro Nazionale di contrasto al bullismo e cyberbullismo, polo di eccellenza contro il disagio giovanile, primo in Italia, diventato modello di riferimento per i protocolli di prevenzione e di intervento. Dal 2017 è Direttore del Centro di Coordinamento Nazionale Cyberbullismo con il MIUR.

Il Centro Nazionale di contrasto al bullismo e cyberbullismo come nasce?

Il Centro nasce per dare una risposta concreta alla sofferenza fisica e psicologica di tantissimi bambini. È un supporto clinico e psicologico per i bambini, gli adolescenti, le famiglie, ma non solo. Negli anni il nostro Centro si è specializzato anche nell'attività di prevenzione, sensibilizzazione e formazione, nel tentativo di contrastare il fenomeno del bullismo/cyberbullismo e le diverse problematiche che affliggono i giovani di oggi, creando un percorso virtuoso di una rete istituzionale intorno alla famiglia e alle scuole.

Quali gli obiettivi del polo di eccellenza presso la Casa Pediatrica Fatebenefratelli Sacco di Milano?

Aiutare i bulli e tutti quei ragazzi che oggi presentano fragilità e disagi, collegati con tutti i fenomeni e le psicopatologie, che necessitano di sostegno e cura in riferimento all'area adolescenziale. Mettiamo al centro l'età evolutiva, i minori con la famiglia e coinvolgiamo tutti i contesti dove vive il minore, in particolare la scuola come ponte tra famiglia e istituzione.

Sappiamo che l'ambiente è fondamentale per la rieducazione. Ci può descrivere il contesto del polo di eccellenza contro il disagio giovanile?

Le stanze e gli spazi comuni sono decorati per dare un maggiore benessere ai pazienti ricoverati. L'ambiente creato e offerto è colorato, caldo, adatto ai bambini che restano in degenza e che possono trarre benefici a livello emotivo e fisico anche in un luogo difficile come l'ospedale. Un percorso collegato anche con l'Accademia di Brera con un progetto di terapeutica artistica, dove i ragazzi esprimono attraverso l'arte la loro unicità e creatività. È un percorso di palestra con autostima e autodifesa, dove si coniugano mente e corpo per gestire l'aggressività.

Ci può descrivere le buone pratiche adottate?

Interventi di prevenzione per comportamenti a rischio, sensibilizzazione e formazione per i ragazzi, le famiglie e gli insegnanti. Percorsi psicologici, prese in carico dalle segnalazioni dei Servizi della Giustizia Minorile e del territorio con dei percorsi di messa alla prova. Interventi di accoglienza, ascolto e riconoscimento delle vittime, facendo interagire anche i ragazzi e le famiglie con la scuola, in una rete di sostegno che lavora sia intorno alle vittime che intorno agli aggressori.

Quali i risultati raggiunti?

Oggi il nostro Centro è diventato un vero punto di riferimento a livello nazionale per la cura, il benessere e la salute di tutti gli attori coinvolti all'interno del fenomeno (bulli, vittime e spettatori). Sentiamo l'esigenza di aiutare le famiglie coinvolgendo gli insegnanti con un'assistenza rapida e repentina prima che le azioni violente degenerino, prima che sia troppo tardi. Il nostro Centro in questi anni è già intervenuto, per predisporre linee di intervento ad hoc e per garantire alle scuole un'assistenza rapida e repentina nei casi di bullismo e cyberbullismo segnalati dai singoli istituti. Valutazione dei social media e della corresponsabilità tra la gestione dei social e l'utilizzo. Contrasto al «mi piace» («I like») quando è inteso come esaltazione del leader negativo. Contrasto del bullismo nell'ambito sportivo con un 10% di casi all'attivo nell'ultimo anno. Interazione delle Forze dell'Ordine e con la Magistratura. Nell'ultimo anno i casi analizzati sono stati circa 1.200, provenienti da tutta Italia con riscontri positivi e di guarigione.

Cosa consiglia ai genitori?

Di rivolgersi sempre a esperti e di chiedere aiuto se ravvisano la necessità e alcuni campanelli di allarme. Riflettiamo: a un primo livello, qualora l'episodio

avvenga in ambito scolastico, è importante interfacciarsi con la scuola per risolverlo, ma se non fosse possibile o il livello di attenzione si legasse a un intervento più tecnico, è fondamentale integrare un percorso che chieda aiuto a un Centro di riferimento e, nello stesso tempo, qualora si sospettasse il reato, è necessario fare una segnalazione alle forze dell'ordine.

Cosa consiglia ai docenti?

Di attivare un piano di alleanza scuola e famiglia affinché si possa intervenire sui ragazzi da più fronti e non solo a livello scolastico. Inoltre, sapendo che le figure scolastiche sono delle figure *in vigilando*, laddove la situazione va oltre la collaborazione e gestione scuola/famiglia, e si sospetta il reato, si deve segnalare alle forze dell'ordine.

L'idea nuova potrebbe essere quella di introdurre nelle scuole una disciplina che faccia prevenzione?

Nella scuola esistono già programmi preventivi, ma alcuni sono a macchia di leopardo; vi sono aree virtuose e altre meno. Quello che è importante è che ci siano esperti specialisti da almeno 5 o 10 anni che si interfaccino con i docenti e il Dirigente scolastico affinché ci sia una buona prassi di interventi e di azioni preventive e educative.

Quale potrebbe essere?

La vera prevenzione a livello nazionale è quella che potrebbe essere introdotta da parte del Ministro dell'Istruzione, vale a dire un'educazione civica che porti a una condivisione di ciò che si pensa e che si traduca in una parola: Rispetto. Inoltre, costituire una rete sempre più fitta e più stretta tra Istituzioni pubbliche e Istituzioni private riconosciute. Un ulteriore passo in avanti verrà fatto nel momento in cui si costituiranno delle linee guida di procedura nazionale di prevenzione, formazione, contrasto e supporto a disposizioni degli operatori della scuola e che vedano coinvolte famiglie, ragazzi e Istituzioni pubbliche, nel rispetto delle autonomie locali.

Risorse online

Sono disponibili online altri contributi. Di seguito sono riportati i sommari e le parole chiave. I testi integrali possono essere letti all'indirizzo www.ericksonlive.it/, nella pagina dedicata al volume.

A scuola di cittadinanza. Progettare, perché?

Giancarlo Prosperi

Sommario

Il progetto d'Istituto «Cittadinanza e Costituzione» si dimostra buona pratica con il fine di creare all'interno dei diversi ambiti disciplinari numerose occasioni di lavori cooperativi e compiti di realtà; un'opportunità ulteriore per la valutazione e la certificazione delle competenze, un nuovo modo di fare scuola con l'imperativo della ricerca, affiancata da contributi e riflessioni dei docenti, registi attenti di una didattica attiva, in continuo divenire e di prevenzione ai disagi sociali.

Parole chiave: bullismo, relazioni, alfabetizzazione, prevenzione, cittadinanza e costituzione.

Abstract

The «Citizenship and Constitution» Institute project proves to be good practice with the aim of creating numerous opportunities for cooperative work and reality tasks within the various disciplinary fields; an additional opportunity for the assessment and certification of skills, a new way of doing school with the imperative of research, accompanied by contributions and reflections by teachers, attentive directors of active teaching, in continuous evolution and prevention of social problems.

Keywords: bullying, relationships, literacy, prevention, citizenship and constitution.

Dalla narrazione alla riflessione: un percorso per diventare responsabili. Illustrazione del Progetto «100 storie di bullismo: narrazione, consapevolezza e intervento»

Rosina Bentivenga e Fabio Piacenti

Sommario

Il presente lavoro descrive il progetto realizzato da Eures – Ricerche economiche e sociali e Federconsumatori con il finanziamento della regione Lazio. Con questo progetto sono stati individuati i profili di rischio del bullismo e del cyberbullismo nelle scuole e sono state attivate azioni sperimentali di prevenzione e intervento nelle classi a più elevata incidenza di rischio. Il progetto, attraverso un'azione divulgativa, comunicativa e di confronto, ha cercato di rafforzare la consapevolezza e la capacità di risposta di giovani vittime e testimoni di fenomeni di bullismo. Inoltre, attraverso la narrazione, l'analisi e il confronto sui comportamenti e sui vissuti legati al fenomeno, si è tentato di evidenziare gli elementi comuni agli autori, alle vittime e ai testimoni di situazioni di bullismo a livello relazionale, emotivo. L'attenzione è stata posta ai percorsi che hanno portato ad agire, subire o a non contrastare i comportamenti prevaricatori e/o violenti. Il progetto ha coinvolto i giovani dei diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado e ha consentito di rilevare le specificità territoriali e per indirizzo scolastico, ovvero correlate ai differenti bacini di utenza; in questo modo è stato possibile studiare e proporre interventi contestualizzati e calibrati sulle specifiche esigenze e problematiche emerse.

Parole chiave: bullismo, cyberbullismo, consapevolezza, responsabilità.

Abstract

This work present the project realized by Eures – Economic and social research and Federconsumatori financed Lazio region. The project have identified the risk profiles of bullying and cyberbullying at school, activating experimental actions of prevention and intervention in the higher risk classes. The project sought to reinforce the awareness and response capacity of young victims and witnesses of bullying by a dissemination, communication and confrontation action. Moreover, through the narration, analysis and comparison of behaviors and experiences, an attempt has been made to highlight the common elements of the authors, victims and witnesses of bullying situations on a relational and emotionally level. The attention has been focused to the paths that have led to acting being, subjected, to or not opposing abusive and/or violent behaviour. The project involved young people from upper secondary school. It has been possible to detect territorial specificities and study

curriculum to propose interventions contextualized on specific needs and problems that emerged.

Keywords: bullying, cyberbullying, noting, responsibility.

Il selfie in adolescenza e l'identità digitale dei minori: nuove simbologie e nuovi significati del sé

Mariangela D'Ambrosio

Sommario

Il fenomeno del selfie assume un'importanza pregnante nel discorso pedagogico e sociologico attuale. L'articolo vuole sottolineare alcuni aspetti disfunzionali nell'uso del selfie, considerandone i pericoli e i rischi per i minori, con particolare riferimento alla fascia adolescenziale.

Parole chiave: selfie, selfie patologico, selfie generation.

Abstract

The debate on selfie phenomenon in the current pedagogical and sociological discourse it's really heated. The article wants to underline some dysfunctional aspects in the use of selfie, considering dangers and risks for children, in particular for adolescents.

Keywords: selfie, pathologic selfie, selfie generation.

Minori e online: un confronto fra modalità comunicative e relazionali dell'adolescente di oggi

Linda Di Lorenzo e Mariangela D'Ambrosio

Sommario

Il cyberbullismo è un fenomeno sociale di tipo relazionale che coinvolge soprattutto gli adolescenti, ma nelle sue diverse manifestazioni può includere un target molto più ampio. L'articolo vuole descrivere le caratteristiche peculiari del fenomeno del bullismo online, anche dal punto di vista degli studenti impegnati nel progetto di prevenzione «Stop Bullying».

Parole chiave: cyberbullismo, bullismo, identità virtuale, prevenzione, «Stop Bullying».

Abstract

The cyberbullying is a social phenomenon of a relational nature that mostly involves teenagers, but in its different manifestation may include a much wider target. This article wants to describe the peculiar features of cyberbullying, also from the point of view of the students involved in the prevention project «Stop Bullying».

Keywords: cyberbullying, bullying, virtual identity, prevention, «Stop Bullying».

Il cyberbullismo nell'era delle nuove tecnologie

Luciano Tammaro

Sommario

La diffusione delle nuove tecnologie telematiche, in particolare l'utilizzo dei «social», ha dato ulteriori possibilità ai bulli di utilizzare le risorse della Rete come un luogo virtuale dove compiere azioni di «bullismo elettronico» o «cyberbullismo». Il lavoro, con riferimenti scientifici e riflessioni, cerca di indagare la complessità del fenomeno, in un intreccio tra vita online e offline, e di delineare come la scuola possa realizzare percorsi educativi e didattici più idonei per prevenire e contrastare il fenomeno.

Parole chiave: nuove tecnologie, cyberbullismo, educazione, prevenzione, didattica digitale.

Abstract

The spread of new telematic technologies, particularly the use of social networks, has given further opportunities to bullies to use the resources of the Net as a virtual place where cyberbullying actions can be put into practice. The present work, through scientific references and considerations, aims to investigate the complexity of the phenomenon, interweaving between online and offline life, and to outline how the school may carry out the most suitable educational and teaching paths to prevent and hinder the phenomenon.

Keywords: new technologies, cyberbullying, education, prevention, digital education.

GRAZIE PER AVER SCARICATO



Vivi. Scrivi. Pubblica. Condividi.

La nuova linea editoriale di Erickson che dà voce alle tue esperienze

È il progetto firmato Erickson che propone libri di narrativa, testi autobiografici, presentazioni di buone prassi, descrizioni di sperimentazioni, metodologie e strumenti di lavoro, dando voce ai professionisti del mondo della scuola, dell'educazione e del settore socio-sanitario, ma anche a genitori, studenti, pazienti, utenti, volontari e cittadini attivi.

Seleziona e pubblica le esperienze, le sperimentazioni e le idee che questi protagonisti hanno sviluppato e realizzato in ambito educativo, didattico, psicologico e socio-sanitario, per dare loro la possibilità di condividerle attraverso la stampa tradizionale, l'e-book e il web.

Sul sito www.ericksonlive.it è attiva una community dove autori e lettori possono incontrarsi per confrontarsi, dare e ricevere suggerimenti, scambiare le proprie esperienze, commentare le opere, trovare approfondimenti, scaricare materiali. Un'occasione unica per approfondire una serie di tematiche importanti per la propria crescita personale e professionale.

The Erickson logo is displayed in white serif font on a solid red rectangular background. The word "Erickson" is written in a classic serif typeface, with a small white square positioned above the letter "i".

Vai su **www.erickson.it**
per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e scaricare gratuitamente
tutti gli «sfogliolibro», le demo dei CD-ROM e le gallerie di immagini.



Registrati su **www.erickson.it** e richiedi la **newsletter INFO**
per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte le novità
e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**
www.facebook.com/EdizioniErickson
Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità, approfondimenti
e discussioni sul mondo Erickson!

Il volume illustra alcune buone pratiche sperimentate sul campo da esperti di varie regioni italiane per arginare i fenomeni di bullismo e cyberbullismo. I protocolli condivisi dimostrano come l'inclusività sia importante anche nel modo di operare e di dialogare tra persone con professionalità diverse, con l'obiettivo corale di favorire relazioni positive e avvicinare il concetto di «abitare la scuola» a spazi più ampi, alla territorialità reale e/o digitale, facendo emergere attori e campi non previsti. La sperimentazione suggerisce di adottare nuove strategie, metodi, progetti ben fondati su ricerche e considerazioni pedagogiche, psicologiche, sociologiche, giuridiche, con particolare riferimento alla Legge 71/2017.

La pubblicazione, che nasce da un forte bisogno di aprirsi al nuovo con un approccio educativo ecologico-globale e inclusivo, si rivolge a pedagogisti, psicologi, counselor, educatori, docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici.



GIORGINA DI IOIA

Pedagogista clinico, già Giudice onorario minorile presso la Corte d'Appello del Tribunale di Campobasso e formatrice di insegnanti, è docente presso la scuola secondaria di secondo grado, con l'incarico di referente per il contrasto e la prevenzione dei fenomeni di bullismo/cyberbullismo presso l'IIS «Mario Pagano» CB. Specialista certificata per INDEX-IPR (International Professional Registers dell'Istituto Itard), è autrice di numerose pubblicazioni.



www.ericksonlive.it
Erickson dà voce alle tue esperienze 