

Prevent and counter bullying and cyberbullying through the SEP device: sensitise, educate, protect. Results of an investigation

Prevenire e contrastare bullismo e cyberbullismo attraverso il dispositivo SEP: sensibilizzare, educare, proteggere. Risultanze di un'indagine

Loredana Perla^a, Ilenia Amati^b, Rosa Palermo^{c,1}

^a *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*, loredana.perla@uniba.it

^b *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*, ilenia.amati@uniba.it

^c *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*, rosa.palermo@uniba.it

Abstract

This paper focuses on an investigation into the complex phenomenology of bullying and cyberbullying behaviour, focusing actions of contrast and treatment within a preventive perspective of inclusive education capable of designing multi-level strategies. The paper presents the results of a collaborative research-training project with a network of Apulian secondary schools and the consequent design of the educational device for the prevention and treatment of the phenomenon (the SEP device: sensitise, educate, protect) useful for dealing with the phenomena from a pedagogical point of view. The device allows to develop an observational and receptive posture concerning the behavioural prodromes and to accept the complexity of the phenomena adopting multiple-levels educational choices. These are articulated in an inclusive adaptive approach built on the context and aimed at the entire group and not just on the bully-victim dyad.

Keywords: bullying; cyberbullying; inclusion; SEP device; whole-education approach.

Sintesi

Il presente contributo mette a tema un'indagine sulla complessa fenomenologia dei comportamenti di bullismo e cyberbullismo, focalizzando le azioni di contrasto e di cura entro una prospettiva preventiva di didattica dell'inclusione in grado di progettare strategie a più livelli. Nel contributo si presentano le risultanze di una ricerca-formazione collaborativa avviata con una rete di scuole secondarie di I e II grado pugliesi e la conseguente progettazione del dispositivo di educazione alla prevenzione e cura del fenomeno (il dispositivo SEP: sensibilizzare, educare, proteggere) utile a fronteggiare i fenomeni in chiave pedagogica. Il dispositivo consente di assumere una postura osservativa e ricettiva dei prodromi comportamentali e di accogliere la complessità dei fenomeni adottando scelte educative a più livelli articolate in un approccio adattivo inclusivo costruito sul contesto e rivolto all'intero gruppo e non solo alla diade bullo-vittima.

Parole chiave: bullismo; cyberbullismo; inclusione; dispositivo SEP; approccio globale.

¹ Il lavoro è frutto di un progetto condiviso. Tuttavia si attribuiscono i paragrafi 1, 2 a Perla, il paragrafo 3 a Palermo, i paragrafi 4, 4.1, 5 ad Amati.

1. Introduzione

Bullismo e cyberbullismo sono fenomeni di forte rilevanza sociale che il gruppo di ricerca Didasco² (operante nel Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro) ha posto al centro di una indagine pluriennale anche alla luce del quadro normativo tratteggiato dalla Legge 71 del 29 maggio 2017, entrata in vigore il 18 giugno 2017 e delle Linee di orientamento del 2017 e del 2021. Nel concreto, saranno presentati i risultati di una ricerca-formazione, a statuto collaborativo, avviata con una rete di scuole pugliesi al fine di far emergere evidenze empiriche che hanno costituito la base per il disegno progettuale di un dispositivo di educazione alla prevenzione e cura del fenomeno (il dispositivo SEP: sensibilizzare, educare, proteggere). Il dispositivo sintetizza le fasi dell'intera progettazione della ricerca-formazione comprendendone fasi, ruoli e funzioni degli attori coinvolti, esiti conseguiti e prospettive di generalizzazione.

2. Bullismo: fenomenologia in mutamento

Sebbene il bullismo sia un fenomeno tutt'altro che recente, le complesse implicazioni sociali, pedagogiche, educative e psicologiche sono attualissime e al centro di numerosi dibattiti e, purtroppo, di cronache quotidiane. Per contrastare i fenomeni, l'Italia ha adottato un Piano nazionale di prevenzione già nel 2017 per poi integrarlo nel 2021 (Decreto ministeriale 18 del 13 gennaio 2021 emanato con nota 482 del 18 febbraio 2021) col quale ha istituito una rete nazionale di supporto, finanziando diverse iniziative. Questo perché la violenza in ambito scolastico, e non solo, in tutte le sue molteplici forme, è una violazione del diritto dei bambini e degli adolescenti all'educazione, alla salute e al benessere. Nessun paese può realizzare un sistema educativo di qualità per tutti, che sia inclusivo ed equo, se gli studenti sono vittime di violenza e bullismo a scuola (Unesco, 2019). Si ricorda infatti che con la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e l'Adolescenza (1989) approvata dall'ONU, ratificata in Italia e resa esecutiva con la L. n. 176 del 1991, gli Stati si impegnano a *proteggere il bambino da ogni forma di violenza*. Così come l'impegno ad assicurare l'accesso di tutte e tutti ad "un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento" è tra i 17 *Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile* identificati dalla Comunità internazionale per il benessere dell'umanità (Agenda 2030, Obiettivo n. 4).

La scuola è quindi sfidata ad essere in prima linea, nella prospettiva della didattica dell'inclusione (Perla, 2013), per individuare e contrastare tutte le possibili *forme di esclusione* che, tra le mura scolastiche e non solo, possano prodursi e/o replicarsi. Lo studio di approcci pedagogici mirati al contrasto e alla prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo costituisce, in questa prospettiva, un esempio di revisione della mediazione didattica tradizionale in direzione *inclusiva* (Perla, Garofoli, Amati, & Santacroce, 2022).

Una delle difficoltà che si incontrano nella progettazione di interventi di prevenzione e contrasto al bullismo e cyberbullismo è la comprensione chiara e approfondita delle

² DidaSco (Didattiche Scolastiche) è un gruppo di ricerca nato per iniziativa di Loredana Perla nel giugno del 2010 presso l'allora Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro con l'obiettivo di elaborare proposte di ricerca-formazione in risposta ai bisogni emergenti dal territorio pugliese (e non solo). L'organigramma di DidaSco è a impianto misto: il gruppo è, infatti, costituito da docenti universitari di varie discipline – dunque non solo pedagogiche – delle Università del territorio e da dirigenti e insegnanti delle Scuole pugliesi.

dinamiche, dei confini e delle caratteristiche specifiche dei due fenomeni. È bene precisare, infatti, che spesso il fenomeno del bullismo è enfaticizzato o confuso con altri fenomeni quali la violenza, gli atti vandalici, il teppismo, i furti, etc. Spesso il termine è utilizzato impropriamente ad indicare una sintesi significativa ed incisiva per trattare di tutte le manifestazioni di disagio o di violenza o di aggressività che riguardano i giovani, creando un forte disorientamento nell'opinione pubblica (Barone, 2016). Per questo si ritiene importante recuperare una delle prime definizioni di bullismo (Olweus, 1978; 1991; 1993) e ampliarla alla luce di nuove interpretazioni cogliendone le analogie, se esistenti, con il cyberbullismo.

Nel suo lavoro pionieristico, Olweus definisce il bullismo come “una forma sistematica e ripetuta nel tempo di atti di prevaricazione e vittimizzazione di uno studente ad opera di uno o più compagni”. Aspetto peculiare e centrale della definizione di Olweus è l'asimmetria *nella e della* relazione: lo studente vittimizzato ha difficoltà nel difendersi e si trova inevitabilmente in una situazione di impotenza, di esclusione causata da uno squilibrio di potere, reale o percepito (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1996; Olweus, 1993). Sulla base delle aggressioni, è possibile distinguere il bullismo in: a) verbale³ (insulti, minacce, prese in giro, maldicenza); b) fisico (aggressioni fisiche, danneggiamento di proprietà della vittima); c) psicologico (esclusione sociale sistematica) (Farrington, 1993; Monks & Smith, 2006). Sul piano cognitivo, i “bulli” sono caratterizzati da *bias* che supportano l'utilizzo dei comportamenti aggressivi come vantaggiosi e ammissibili, nonché accettabili. Si percepiscono sicuri nella loro aggressività e si aspettano risultati positivi, l'aggressività è considerata una condotta ‘normalizzata’ (Menesini & Nocentini, 2017).

Sull'altro versante, in merito ai bambini vittime di bullismo, diversi studi segnalano una tendenza a presentare livelli più bassi di rendimento scolastico (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010) o difficoltà di adattamento sociale (Ybarra & Mitchell, 2004) legate alla scarsa accettazione e bassa qualità dei rapporti con i pari, scarsa autostima. È importante sottolineare, però, che atteggiamenti aggressivi e bassi livelli di empatia sono da associarsi sia alla violenza in generale, sia al bullismo in particolare (Menesini & Nocentini, 2017).

Il bullismo, infatti, si articola come una particolare forma di violenza, una delle più comuni tra le mura scolastiche, ma va separata e distinta dalle altre forme di violenza (si veda Figura 1). Comprendere in maniera dettagliata la complessità e specificità del fenomeno adottando una chiara definizione concettuale condivisa, risulta prerequisito fondamentale per analizzare il fenomeno, consente di utilizzare le giuste categorie interpretative creando quindi una base per la progettazione di iniziative coerenti e sistemiche di prevenzione e intervento. Esplicativa è in tal senso la rappresentazione grafica che l'Unesco (2019) propone per spiegare le analogie e differenze tra violenza in generale e bullismo nello specifico (si veda Figura 1).

³ È qui un riferimento implicito alle parole per ferire censite da De Mauro (2016) e definite “hate words” da Aaron Peckham nel suo “Urban dictionary: fularious street slang defined” (2005) e spiegate come: “termini odiosi che provocano dolore perché sono dispregiativi per natura. Sono le parole peggiori che si possano usare, soprattutto se si appartiene a un gruppo che esercita il potere su un altro perché costituisce una minoranza o perché ha alle spalle una lunga storia di discriminazione [...]”.

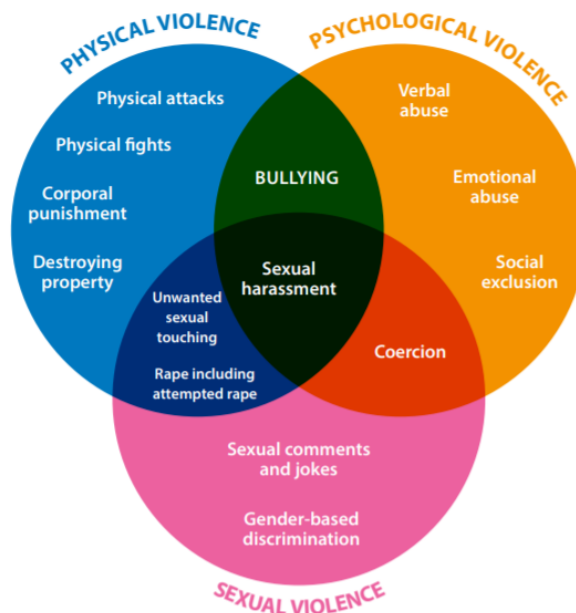


Figura 1. Quadro concettuale di violenza e bullismo a scuola. Da Unesco, 2019.

Sulla specificità dei bulli e delle vittime gli studi scientifici propongono risultati contrastanti e frammentati, riferiti ad una eccessiva categorizzazione che causa divisioni all'interno dei gruppi, producendo etichette di 'bullo', 'vittima', 'spettatore' ecc. È quindi necessario assumere una prospettiva pedagogica narrativa che si discosti da mere categorizzazioni e accolga la complessità e singolarità del fenomeno strettamente legati al contesto in cui si verificano, alle storie legate al sottobanco, agli impliciti non detti (Perla, 2010). Le azioni di contrasto al bullismo sono tanto più utili quanto più, è sottinteso, sono in grado di recepire e attivare in termini di prevenzione la *didattica dell'inclusione*, allontanando il paradigma di una *presunta* "normalità" basata su una *presunta* omogeneità. L'inclusione non si basa, infatti, sulla distanza da uno standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della piena partecipazione attiva e consapevole di tutte le persone alla vita sociale. I diritti si incarnano in storie individuali (Gardou, 2006) e sono sempre strettamente legati al problema della democrazia e della pace (Bobbio, 1990). Bullismo e cyberbullismo mettono in crisi proprio i principi di democrazia e pace, ed è intuibile che sia necessaria un'azione che superi sia la diade disfunzionale bullo-vittima, che la percezione di distanza del 'bullo' e della 'vittima' dal macrogruppo. Si tratta di lavorare, invece, *sul e nel* contesto scuola, attraverso esperienze di educazione *al* rispetto supportate da uno sguardo inclusivo in grado di leggere precocemente i primi segni di manifestazione delle condotte, arginandole *dall'interno*. Altro aspetto peculiare del bullismo e del cyberbullismo è la presenza di *bystanders*, ovvero gli 'spettatori' che assistono passivamente agli eventi di prevaricazione del bullo contro la vittima. La chiave per risolvere tale aspetto problematico verte sulla promozione delle competenze civiche e di cittadinanza, soprattutto nell'educazione dei comportamenti di questi ultimi. La dinamica va 'accerchiata' e contrastata proprio lì, nell'ambiente, con una didattica dell'inclusione che, per suo stesso statuto, è orientata alla modificazione dei contesti (Perla, 2013).

Il ragazzo esposto a comportamenti prevaricanti o offensivi si percepisce in una condizione di impotenza e di svantaggio di fronte ai suoi aggressori, per rendere un'azione realmente

incisiva e utile va elaborata un'azione volta a creare le condizioni tali affinché dal livello di *esclusione* si passi ad un livello di *inclusione* in cui il contesto sia una risorsa per tutti gli attori coinvolti. Lo “spazio-classe” e il “tempo scuola” sono i dispositivi che “istituiscono” e accolgono e al contempo realizzano l'inclusione.

3. Insidie del web e cyberbullismo

Le prime definizioni del cyberbullismo sono una declinazione della definizione tradizionale di bullismo, ad esempio le definizioni di Smith e collaboratori (2008) e Olweus (2012) descrivono il cyberbullismo come: “un atto aggressivo, intenzionale e ripetuto nel tempo, attuato da un singolo o un gruppo attraverso mezzi di comunicazione elettronici, verso una vittima che non riesce a difendersi”, altri studiosi descrivono il fenomeno nettamente separato dal bullismo offline o scolastico (ad es. Tokunaga, 2010).

Per comprendere in cosa il cyberbullismo differisca dal bullismo tradizionale, è necessaria una riflessione preliminare sul ‘cyberspazio’, definito più comunemente con il termine *rete* per delineare quel particolare ambiente di comunicazione emergente dall’interconnessione mondiale dei computer (Lévy, 1997) che consente di essere costantemente connessi attraverso smartphone e device digitali (Drusian, Magaouda, & Scarcelli, 2019). Da qui, un irrigidimento ideologico porta a dedurre che gli adolescenti dipendano totalmente dalla tecnologia elettronica in modo tale da non poter immaginare una vita senza di essa (Berson, Berson, & Ferron, 2002) dimenticando che nel web gli adolescenti tentano di trovare una risposta ai loro bisogni di socialità (boyd, 2018⁴). La risposta ai rischi qui presentati non può essere quindi un divieto all’accesso del mondo virtuale ma al contrario è necessario attivare un dialogo costruttivo poiché escludere gli adolescenti dagli spazi pubblici, anche virtuali, può certamente dare all’adulto un senso di controllo e di sicurezza ma priva sistematicamente i giovani del loro diritto alla vita pubblica e sociale, anche nella declinazione virtuale (boyd, 2018). È proprio la connessione con un pubblico mondiale e in tempo reale, per l’aggiunta, a creare un carattere indefinito che lascia spazio alla possibilità di anonimato – ora quasi arginata grazie allo sviluppo delle AI – e alla creazione di condizioni favorevoli di diffusione di cyberbullismo. Tra le insidie della rete, un contenuto virtuale specificamente violento potrebbe *permanere nel web* e causare un effetto incontrollato e non del tutto volontario: l’*impossibilità all’oblio*, permette ad un contenuto virtuale violento (si pensi ad esempio ad un video di vessazioni, un meme denigratorio) seppur rimosso, di essere accessibile su altre piattaforme, di essere salvato e ricondiviso; si aggiunge la possibilità di creare profili fake e l’utilizzo di pseudonimi falsi che alimentano un senso di deresponsabilizzazione delle azioni virtuali, nonché la *transnazionalità* che aumenta l’effetto e la portata dell’impatto (Gagliardone, Gal, Alves, & Martinez, 2015). Intolleranza e ostilità, atteggiamenti tipici del cyberbullismo e del bullismo, nascono da un atteggiamento polarizzato: polarizzazioni di identità e di ruoli sociali portano ciascuno a voler eccellere lì dove è socialmente collocato sia se apprezzabile (*il leader della squadra, la più bella*) sia se negativo (*sono il più sballato*) (Genta, Brighi, & Guarini, 2013). Tale polarizzazione comporta nella vita *onlife* (Floridi, 2015) e *online* una radicalizzazione di affinità con il gruppo di appartenenza – il cosiddetto effetto *in-group* (Waltman & Mattheis, 2017) – e un atteggiamento di distanza da chi è percepito *esterno, altro dal gruppo* (effetto *out-group*) (Udupa, Gagliardone, Deem, & Csuka, 2020). In questo modo si radicalizza

⁴ È l’Autrice a preferire l’utilizzo dello stampato minuscolo.

sempre più uno sguardo etnocentrico, ossia la propensione ad indossare come lente interpretativa e conoscitiva della realtà circostante esclusivamente il punto di vista del proprio gruppo, che si traduce in conflitto laddove incontra e si scontra con l'alterità (Pasta, 2018; Palermo, 2021).

Se assumiamo per vero che gli smartphone e i device tutti riducano la nostra capacità di provare empatia (Turkle, 2015), di sentire l'altro, la scuola si configura ancor più come luogo elettivo di apprendimento del *vivere civile* (Perla, 2022) ed è inevitabilmente sfidata a trovare strategie di promozione dell'empatia, dell'ascolto e dell'inclusione.

Nel concreto questo implica, in chiave didattica, un'educazione al *bene comune* attraverso una programmazione per competenze di educazione civica inserita nell'offerta formativa e nel curriculum di istituto e, congiuntamente, nella pratica didattica quotidiana con scelte metodologiche di *active learning* (Perkins, Brown, & Taylor, 1996; Perla, 2020) e forme di partecipazione/coinvolgimento effettivo delle famiglie: tutti elementi che restituiscono significatività alla relazione educativa e al ruolo magistrale del docente (Boeris, 2018; Perla, 2010).

A tal proposito, quali sono gli orientamenti nazionali ed internazionali di contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo? L'Unesco (2019) propone un'azione sistemica su più livelli:

1. leadership e impegno di alto valore politico;
2. collaborazione e partnership sia a livello macro (tra ministeri, organizzazioni professionali e media) che sul versante micro (i partenariati dovrebbero coinvolgere tutta la comunità scolastica e gli enti territoriali);
3. *evidence based approach* integrati da dati accurati e completi e valutazioni sistematiche dei programmi;
4. formazione e supporto per gli insegnanti, assistenza e supporto per gli studenti coinvolti.

La ricerca-formazione qui presentata si iscrive nella prospettiva delineata dall'ultimo punto.

4. La ricerca-formazione

La ricerca-formazione ha avuto inizio da una riflessione congiunta fra i dirigenti di una rete di scuole formata dall'Istituto Tecnico "Vitale Giordano" di Bitonto, "D. Cotugno – G. Carducci – Giovanni XXIII" di Ruvo di Puglia, "Michelangelo" di Bari con capofila l'"Istituto Moro – Fiore – Gesmundo" di Terlizzi, insegnanti e ricercatori del Dipartimento For.Psi.Com dell'Università degli Studi di Bari in merito all'opportunità di esplorare le rappresentazioni di studenti e docenti circa i fenomeni di bullismo e cyberbullismo cui far seguire un percorso di formazione di *skills* finalizzate al miglioramento delle capacità di osservazione e di giusto intervento degli insegnanti. La ricerca si è avvalsa di un protocollo di AdP (Analisi delle pratiche educative) (Altet, 2003; Laneve 2005; Perla, 2010; 2014; Vinatier, Altet, 2008) a statuto collaborativo (R-C).

Il disegno progettuale è stato costruito su tre assi di lavoro: il primo asse ha esplorato le fonti normative. Nel corso di questa prima fase sono state presentate, prima agli insegnanti e poi agli studenti, le principali norme di riferimento inerenti il contrasto a bullismo e cyberbullismo (Legge 29 maggio 2017 n. 71 recante "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo" Aggiornamento, le Linee

di orientamento per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo” 2017, le Linee guida per l’uso positivo delle tecnologie digitali e la prevenzione dei rischi nelle scuole del 2019, le Linee di Orientamento per la prevenzione e il contrasto del Bullismo e Cyberbullismo – aggiornamento 2021). Il secondo asse di lavoro si è articolato in cinque azioni: formazione dei docenti coinvolti nel progetto e degli opinion leader⁵ da parte dei docenti stessi; formazione degli opinion leader; attivazione di laboratori di formazione degli opinion leader; attivazione di laboratori di lavoro congiunto fra opinion leader e compagni di classe delle scuole di appartenenza; realizzazione di uno spot finale e raccolta dati finalizzati al disegno progettuale del dispositivo. Il terzo asse di azioni è consistito nel monitoraggio e valutazione dell’intero percorso al fine di verificarne l’efficacia educativa. Gli strumenti di monitoraggio utilizzati sono stati: questionari per alunni e insegnanti, videoregistrazioni delle sessioni laboratoriali, report formatori, diario di bordo dei docenti tutor, schede monitoraggio dei ricercatori. Dopo la fase di mappatura iniziale dei bisogni formativi e il censimento dei casi di bullismo e cyberbullismo verificatosi nelle scuole della rete negli ultimi cinque anni, abbiamo focalizzato sei obiettivi (Figura 2):

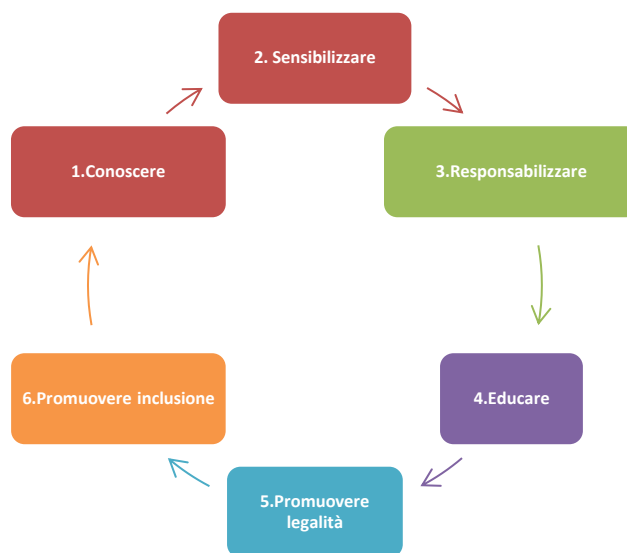


Figura 2. Obiettivi della ricerca-formazione.

1. *conoscere* la consistenza del fenomeno del cyber-bullismo fra gli adolescenti delle scuole partecipanti alla rete;
2. *sensibilizzare* tutti gli attori del contesto scolastico ad approcci di “attraversamento” del conflitto non violento;
3. *responsabilizzare* gli studenti all’uso consapevole dei media tecnologici e dei social network;
4. *educare* alla convivenza civile;
5. *promuovere la cultura della legalità* attraverso la conoscenza dei reati legati alla rete e ai social network;

⁵ Gli opinion leader (20 per scuola) sono gli studenti individuati per partecipare ai laboratori di formazione. Questi, successivamente, hanno avuto il compito di riprodurre i laboratori nella propria classe durante le assemblee di classe o istituto.

6. *promuovere l'inclusione* in modo 'orizzontale', ovvero sostenendo pratiche di tutoraggio tra gli studenti attraverso approcci *peer-to-peer*.

Sono state poi definite le cinque fasi della ricerca (Figura 3).

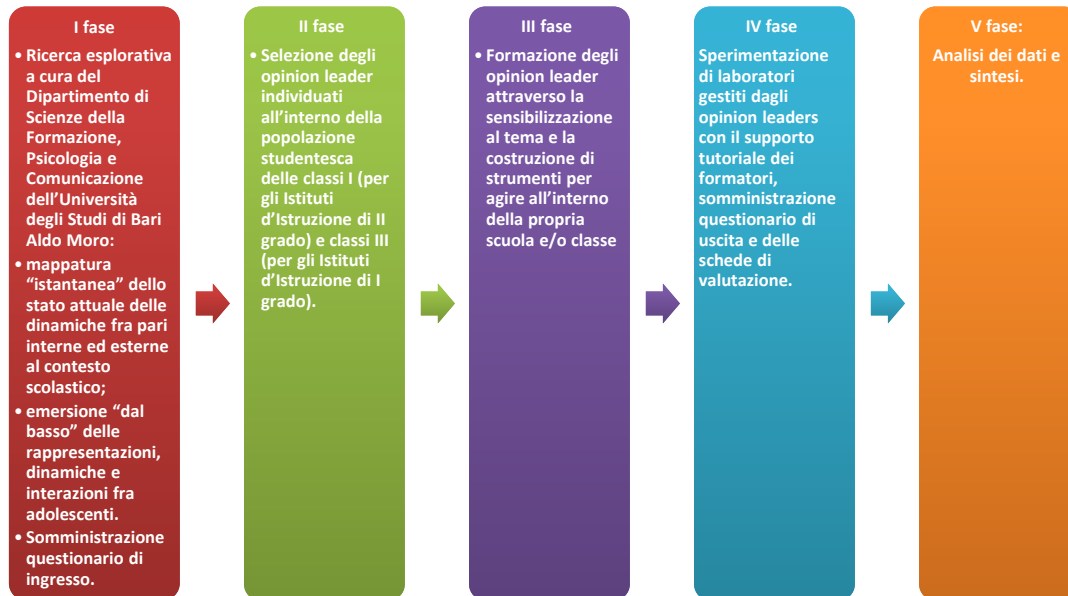


Figura 3. Le fasi della ricerca – formazione.

4.1. Analisi dei dati

I questionari pre e post intervento finalizzati all'analisi delle rappresentazioni del fenomeno sono stati somministrati agli studenti e ai docenti delle sei scuole nel numero, rispettivamente, di 830 e di 130. La partecipazione dei ragazzi si è attestata intorno all'86.5%, del totale del campione di convenienza (Corbetta, 1999; Herzel, 1991; Kish, 1992; Stuart, 1996). Si precisa che la distribuzione per età e genere del campione dei ragazzi analizzato nel presente lavoro è equa, senza apprezzabili differenze per età; gli studenti sono stati 420 (50,6% del campione), le studentesse 410 (49,4% del campione). I docenti della scuola secondaria di primo grado rispondenti sono stati 34 (26,15%), quelli delle scuole secondarie di secondo grado 96 (73,85%). Dopo una prima parte esplorativa sulla percezione dello stare bene in classe, si è chiesto agli studenti quale fosse il loro atteggiamento nei confronti di chi subisce prepotenze. Il 78,5% degli studenti ha dichiarato di dare una mano alla vittima, l'11% di far finta di niente, il 7,7% di cedere a comportamenti di 'presa in giro' e l'1,4% di far finta di niente quando la vittima non fa parte del gruppo. Inoltre, l'1,4% ha dichiarato che la vittima meriti di essere trattata così. È stato poi chiesto come ci si senta quando altri ragazzi esercitano comportamenti di sopraffazione. A fronte del 59,4% che ha dichiarato di non subire delle prepotenze, l'11,8% ha dichiarato di essere stato male dopo aver subito una prepotenza, il 9,7% di essersi sentito indifeso e bisognoso di aiuto, il 2,4% preoccupato delle valutazioni altrui.

A questo punto si sono indagate le azioni dei ragazzi quando assistono a prepotenze. Si è chiesto agli studenti cosa provassero effettivamente. Il 52,2% degli studenti ha dichiarato che i propri amici si schierano dalla parte della vittima; il 21,1% che ha provato dispiacere ma ha avuto paura ad intervenire; il 14% si è mostrato disinteressato. Ancora, è stato chiesto di definire l'autore delle prepotenze nei casi in cui ci si è trovati ad assistere ad un episodio

specifico. Il 25% degli studenti ha identificato nel responsabile una sola persona della propria classe; il 24.3% alcune persone della stessa classe e il 19.3% un gruppo della classe. Per il 4% la responsabilità si è fatta ricadere su tutta la classe (il 72.6% degli studenti ha ritenuto che in classe ci fossero dei compagni che esercitano sistematicamente prepotenze). Il 27.4% ha dichiarato che è una sola persona fuori della classe fosse il prepotente.

È stato poi chiesto quale fosse l'atteggiamento nei confronti del bullo: il 34.5% ha dichiarato di essere indifferente; il 27.8% ha dichiarato di evitare contatti con il bullo perché ne ha paura; il 25.9% di reagire apertamente alle sue prepotenze, il 10.8% di essere felice quando il bullo si trova in difficoltà e l'1% di ammirarlo per le sue 'qualità' di 'capo' e perché lo fa divertire.

Abbiamo poi indagato la tipologia delle prepotenze subite.

Per il 40.4% dei rispondenti "la presa in giro" è una prepotenza se sistematica e fatta con finalità di ferire l'altro. L'altro dato che fa riflettere è quello relativo alle offese e agli insulti subiti dal 25.1% del campione e l'esclusione dal gruppo, indicata dall'11.9% del totale. Interessante è stato indagare i luoghi ove avvengono le azioni di violenza. Abbiamo compreso che, dopo la rete (cellulare (28.1%) e computer (19.3%) ne sono gli strumenti di accesso), il luogo dichiarato meno sicuro è stata la classe per il 26.3% a cui si sono aggiunti l'entrata e l'uscita da scuola per il 10.5% degli intervistati.

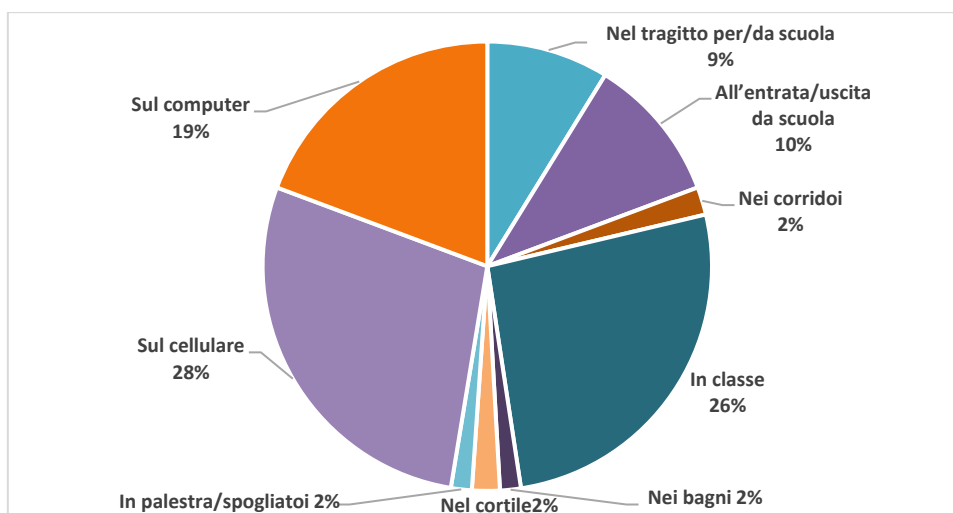


Figura 4. Luoghi dove avvengono più frequentemente episodi di bullismo e cyberbullismo secondo gli studenti.

Interessante è stato confrontare i dati ottenuti dal questionario somministrato agli studenti con quelli emersi dal questionario dei docenti. Anche gli insegnanti, come gli studenti, hanno ritenuto la scuola un luogo poco sicuro (Figura 4). Infatti, il 34.9% dei docenti ha ritenuto che atti prepotenti siano subiti all'interno della classe e il 34.2%, ha ritenuto che avvengano nelle vicinanze della scuola. Piuttosto sottovalutato è stato il fenomeno di cyberbullismo. A differenza di quanto avvenuto da parte degli studenti, le azioni di prevaricazione che avvengono tramite social network con cellulari e computer sono poco focalizzate dall'attenzione dei docenti. I relativi rischi vengono sottostimati dagli insegnanti. Agli insegnanti è stato anche chiesto quale tipologia di prepotenza abbiano subito secondo loro le vittime. Dalle risposte dei docenti si evince che il 24.7% degli studenti che esercitano prepotenze hanno ripetutamente offeso la vittima con soprannomi

offensivi, parolacce o insulti, il 23.5% ha esercitato ‘prese in giro’ legate, ad esempio, all’aspetto fisico e/o al modo di parlare e che il 21% ha agito attraverso insulti sui social o attraverso il cellulare. Più contenuta è invece la quota: il 9.9% di coloro che hanno esercitato minacce e quella di chi ha esercitato minacce molto pesanti (9.9%) (Figura 5).

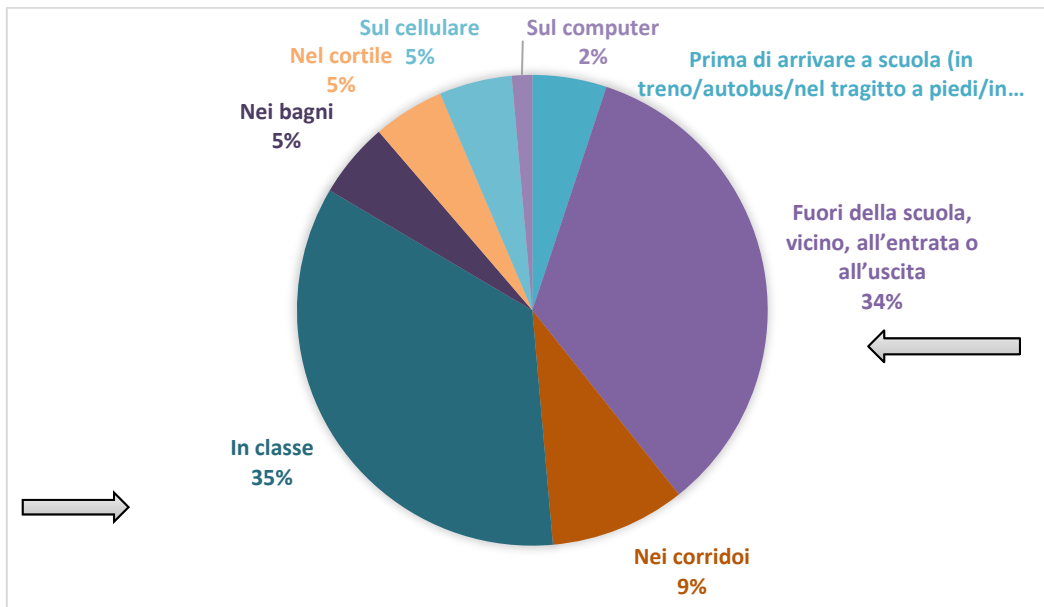


Figura 5. Luoghi dove avvengono più frequentemente episodi di bullismo e cyberbullismo secondo gli insegnanti.

4.2. I laboratori con gli studenti

Durante la quarta fase del progetto di ricerca, il gruppo degli opinion leader (120 studenti individuati dai docenti referenti) ha frequentato 28 ore di laboratorio formativo (Agrati, 2008; Perla, Agrati, & Amati, 2020) con gli esperti dell’associazione IntegrAzioni. Nei laboratori si è utilizzata la strategia del *learning by doing* e del coinvolgimento attivo, rendendo il laboratorio un luogo di elaborazione e ricostruzione delle conoscenze pregresse degli studenti. I laboratori hanno previsto una organizzazione scandita in tre fasi (Figura 6).



Figura 6. Fasi delle attività laboratoriali.

I tre obiettivi generali che si è inteso perseguire sono illustrati in Figura 7.



Figura 7. Obiettivi generali perseguiti durante i laboratori formativi.

Per il perseguimento degli obiettivi sono stati selezionati tre temi che sono stati oggetto poi delle attività laboratoriali: uso consapevole del web, forme di rischio telematico (sexting, grooming, pedopornografia); le emozioni proprie e dell'altro; i diritti umani. Le attività laboratoriali (Figura 8) sono state svolte o singolarmente o in gruppo o a coppie utilizzando metodologie diverse come simulazione di casi, problem solving, focus group, role playing.

Tema del laboratorio	Obiettivo generale	Obiettivo specifico	Attività	Strumenti e metodi
1. Uso consapevole del web	Rendere consapevoli gli alunni rispetto al fenomeno di rischio telematico	Prendere consapevolezza del rischio di sexting, grooming, pedopornografia	Film "Cyberbulli. Pettegolezzi online" Scheda video Storia di G. Costruzione delle fake news	Ppt Lim Pc Cooperative Learning
2. Le emozioni proprie e dell'altro	Riconoscere le emozioni	Imparare a regolare le proprie emozioni	Lettura delle storie sul bullismo e schede sulle strategie Costruire le carte delle emozioni	Libri Materiali per la costruzione delle carte delle emozioni Role Playing e focus group
3. I diritti umani	Conoscere e applicare nella propria realtà il concetto di diritto umano	Adottare comportamenti per promuovere alcuni diritti umani nel proprio contesto di vita	Attività: creare un poster del rispetto	Colori Gomitoli di lana Problem solving Peer too peer

Figura 8. Schema riassuntivo delle tematiche affrontate durante i laboratori, degli obiettivi generali e specifici, delle attività, degli strumenti e dei metodi utilizzati. Da Amati, Santacroce 2022.

Al termine delle esperienze laboratoriali a ciascun opinion leader partecipante è stato chiesto di rispondere ad un questionario di gradimento in forma anonima con delle frasi che sintetizzassero l'esperienza vissuta. I ragazzi hanno risposto che l'attività è stata vissuta in modo molto positivo ed è risultata non solo piacevole ma anche coinvolgente ed interessante. Inoltre, è emerso che il grado di coinvolgimento del gruppo durante il laboratorio è stato, per il 54% degli studenti ottimo. Il 64% degli studenti ha anche ritenuto di aver contribuito in modo ottimale al buon funzionamento del lavoro di gruppo. Anche la valutazione globale sull'organizzazione, metodologie utilizzate, conoscenze acquisite e riflessioni elaborate è stata molto positiva per il 93% dei partecipanti. I laboratori sono stati per gli opinion leader occasione per riflettere su cose a cui non si dava importanza prima; luogo di promozione delle capacità riflessive e critiche oltre che di implementazione delle competenze relazionali. Al termine del percorso gli studenti hanno concretamente preso consapevolezza di cosa siano bullismo e cyberbullismo.

Le attività laboratoriali sono state oggetto di osservazioni partecipate nonché di registrazioni video successivamente rese oggetto di analisi. L'analisi dei video è stata svolta seguendo le cinque fasi richiamate in Figura 9.

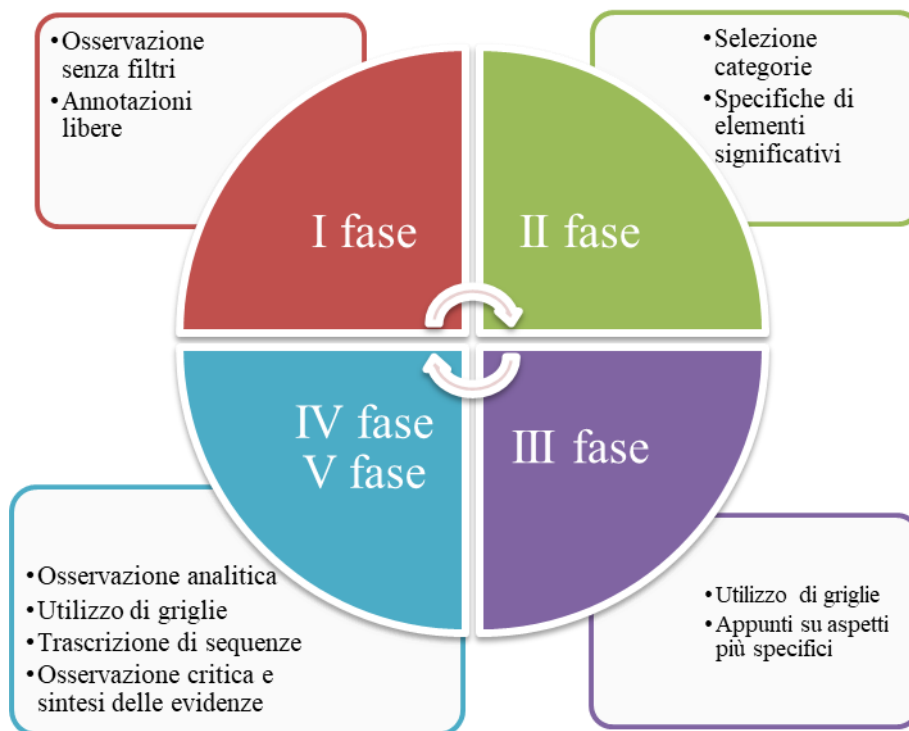


Figura 9. Fasi per l'analisi del video.

Al termine delle attività è stato possibile delineare il dispositivo SEP (sensibilizzare, educare, proteggere) della ricerca (Figura 10 e 11). Esso costituisce la struttura latente dell'intera progettazione della ricerca-formazione e può essere replicato in altri contesti. Nel dispositivo sono *visibilizzate* tutte le variabili/azioni costitutive l'ambiente di apprendimento che è stato allestito nel corso del progetto; tutti i passaggi e le tappe finalizzate al raggiungimento dei traguardi; tutti i ruoli e le funzioni assegnate agli attori coinvolti (Amati & Santacroce, 2022; Perla, 2022). Esso si articola in quattro fasi (Figura 10), esplicitate nello schema di sintesi (Figura 11): macro e micro progettazione delle azioni

(bisogni di formazione, osservazione del contesto, definizione degli obiettivi, organizzazione di spazi, tempi e fasi operative, definizione delle modalità di monitoraggio e valutazione, condivisione di tutti i processi, realizzazione degli interventi); realizzazione della ricerca formazione (mappatura dei partecipanti, selezione e formazione degli opinion leader, realizzazione dei laboratori, attività di sintesi e restituzione); utilizzo degli strumenti documentativi (questionari, scheda video riprese, diario di bordo, schede di annotazione e di osservazione); co-restituzione (analisi dei materiali, dei dati, monitoraggio e condivisione).



Figura 10. Le quattro fasi del dispositivo SEP (sensibilizzare, educare, proteggere).

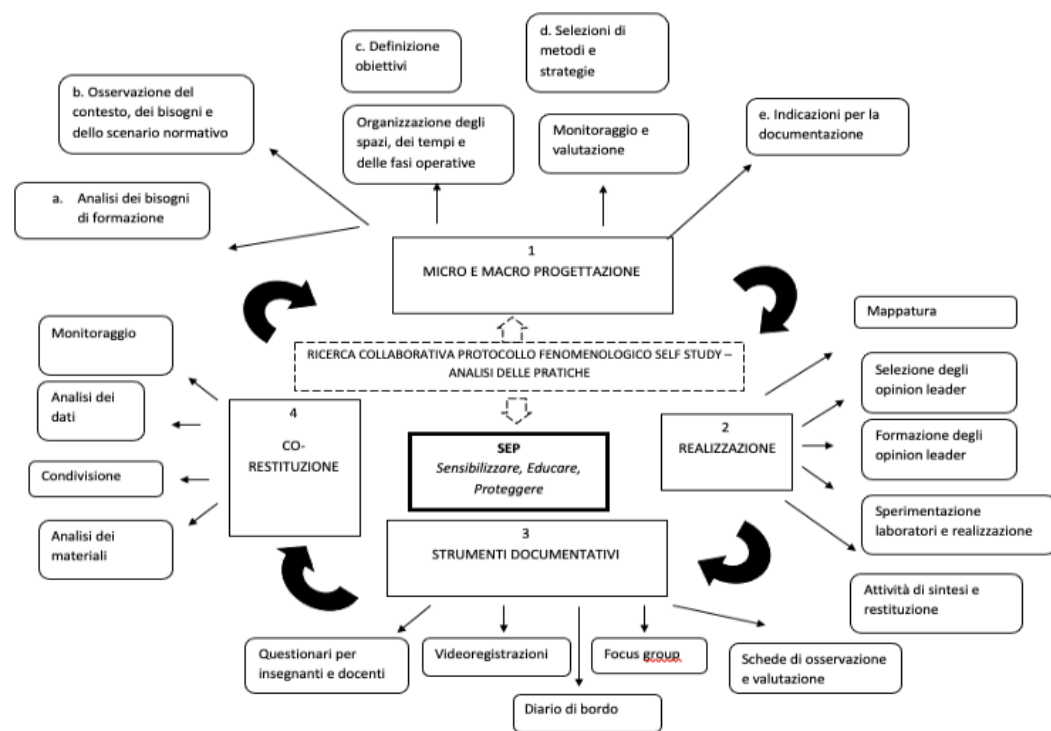


Figura 11. Dispositivo SEP (sensibilizzare, educare, proteggere).

5. Conclusioni

Il progetto ha evidenziato ancora una volta che la relazione educativa è il mediatore elettivo dell'agire di un insegnante (Perla, Agrati, & Amati, 2020). Lo è stato anche in questa

ricerca-formazione finalizzata alla costruzione di un dispositivo di prevenzione e contrasto di fenomeni complessi quali sono il bullismo e il cyberbullismo a scuola. Le dinamiche bullistiche e cyberbullistiche originano da relazioni disfunzionali e, come è noto, è proprio l'esperienza relazionale, soprattutto quella sperimentata nella famiglia d'origine, a dare forma alla storia di vita di ciascuno, a condizionarne l'incontro con le dimensioni dello studio e del lavoro, così come dell'amore e della gioia. I modi in cui il soggetto 'vede' il mondo e gli altri sono sempre filtrati dalle esperienze agite, dagli incontri avuti, dai traumi subiti. E le dinamiche vissute nella propria personale esperienza di vita tendono a riproporsi inconsciamente anche in fasi, relazioni e contesti molto diversi da quelle originarie. Per questo è importante per l'insegnante e/o l'educatore che voglia accostare e 'curare' il disagio di situazioni relazionali manifeste in aula, quali quelle espresse dalla fenomenologia comportamentale bullistica e cyberbullistica, imparare a fare i conti col proprio mondo emotivo e confrontarsi con le proprie personali rappresentazioni dei fenomeni. Bullismo e cyberbullismo sono fenomeni che necessitano di una postura osservativa da attivare con pazienza; richiedono azioni di lettura delle complesse dinamiche che si instaurano nel gruppo-classe e non solo nella diade bullo-vittima. Saper leggere cosa avviene a livello manifesto e latente nella relazione d'aula, saper porsi in ascolto attento delle parole dei ragazzi, saperne osservare i gesti, le azioni, gli sguardi permette all'insegnante di orientare l'azione in modi mirati.

In conclusione, le azioni di didattica dell'inclusione (Cottini, 2007; d'Alonzo, 2008; d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015; Giaconi, 2021; Perla, 2013) rivolte alla prevenzione e cura educativa delle condotte bullistiche e cyberbullistiche si legano a doppio filo a quelle di educazione alla "cittadinanza attiva", intesa come partecipazione responsabile di tutti i cittadini europei alla costruzione di una società civile e alla vita politica della comunità di cui sono parte. Le linee di orientamento internazionali suggeriscono di adottare interventi basati sul "whole-education approach" (Unesco, 2020). Il ruolo del contesto è determinante per frenare le dinamiche bullistiche e introdurre variabili trasformative. L'istituzione – scolastica e/o educativa – riveste dunque un ruolo-chiave per la prevenzione del fenomeno, tanto più se l'intervento educativo è avviato precocemente e non già nelle fasce di età più adulta in cui il fenomeno è ormai consolidato. Occorre, dunque, pensare ad approcci preventivi che prevedano le mosse sin dai primi anni della scolarizzazione. Occorre dialogare e strutturare percorsi sistemici in grado di attivare una sinergia tra i diversi attori recuperando e sostenendo il senso autentico di una convivenza civile. In prospettiva, dunque, è opportuno che gli insegnanti e gli educatori ricevano una formazione specifica di tipo relazionale-clinico e che siano progettati itinerari educativi e didattici specifici per l'analisi, contrasto e prevenzione al bullismo e al cyberbullismo.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Amati, I., & Santacroce, M. T. (2022). Bullismo e cyberbullismo a scuola. In L. Perla, F. Garofoli, I. Amati, M.T. Santacroce (Eds.), *La forza mite dell'educazione. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e cyberbullismo*. Milano: FrancoAngeli.

- Barone, L. (2016). *Bullismo e cyberbullismo: Riflessioni, percorsi di intervento, prospettive*. Vicalvi: Key Editore.
- Berson, I. R., Berson, M. J., & Ferron, J. (2002). Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States. *Journal of School Violence*, 1(2), 51–72.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Boeris, C. (2018). Il patto educativo di corresponsabilità: uno strumento per educare al bene comune nel percorso di educazione alla cittadinanza. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(1).
- boyd, d. (2018). *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web* (I ed. 2014 ed.). (F. Bertagna, Trad.). Roma: Castelvecchi.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. (2007). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Crick, N., & Grotpeter, J. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367–380.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Milano: Scholè.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- De Mauro, T. (2016, settembre 27). *Le parole per ferire*. Tratto da Internazionale: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/09/27/razzismo-parole-ferire> (ver. 15.03.2022).
- Decreto Legislativo 29 maggio 2017, n. 71. Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo.
- Drusian, M., Magaudda, P., & Scarcelli, C. M. (2019). *Vite interconnesse: pratiche digitali attraverso app, smartphone e piattaforme online*. Milano: Meltemi.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying . In M. Tonry, & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Ferrini, C., & Paris, O. (2019). *I discorsi dell'odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social network*. Roma: Carocci Editore.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer.
- Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., & Martinez, G. (2015). *Countering online hate speech*. Unesco.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erikson.

- Genta, M. L., Brighi, A., & Guarini, A. (2013). *Cyberbullismo: ricerche e strategie d'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., & Caldin, R. (2021). *Pedagogia speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Kish, L., (1992). Weighting for unequal pi, *Journal of Official Statistics*, 8, 183–200.
- Laneve, C. (2005). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture: Rapport au Conseil de l'Europe*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2017). *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo: approcci universali, selettivi e indicati*. Bologna: Il Mulino.
- Ministero dell'Istruzione (2017). Linee di orientamento per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo.
- Ministero dell'Istruzione (2019). Linee guida per l'uso positivo delle tecnologie digitali e la prevenzione dei rischi nelle scuole.
- Ministero dell'Istruzione (2021). Linee di Orientamento per la prevenzione e il contrasto del Bullismo e Cyberbullismo.
- Monks, C., & Smith, P. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801–821.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. New York: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). *Mobbning - vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520–538.
- Palermo, R. (2021). Human Rights Education: l'esperienza in Uniba. *NS Ricerca*, 4, 98–108.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Peckham, A. (2005). *Urban dictionary: Fularious street slang defined*. Andrews McMeel Publishing.
- Perkins, D., Brown, B., & Taylor, R. (1996). The ecology of empowerment: Predicting participation in community organizations. *Journal of Social Issues*, 52(1), 85–110.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Orientamenti per l'azione*. Lecce-Bergamo: Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*. Pensa Multimedia: Lecce.

- Perla, L. (2020). Didattica e pratiche dell'active learning. In G. Crescenza, & V. A., *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente* (pp. 264-274). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Perla, L. (2022). La forza mite dell'educazione. Contro bullismo e cyberbullismo. In Perla L., Garofoli F.J., Amati I., Santacroce M.T. (Eds.), *La forza mite dell'educazione. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e cyberbullismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., Agrati, L.S., Scarinci, A., Amati, I., & Santacroce, M. (2021). Riscrivere il 'Patto di corresponsabilità per l'insegnamento di educazione Civica: prime risultanze di una ricerca-formazione. *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione*, Proceeding X Congresso scientifico SIRD, 250–266.
- Perla, L., Agrati, L. S., & Amati, I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 17(2), 221–243.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatr*, 49(4), 376–385.
- Stuart A. I. (1996). Sondaggi di opinione - Idee per il campionamento. Roma: Newton & Compton.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York: Penguin Press.
- Udupa, S., Gagliardone, I., Deem, A., & Csuka, L. (2020). Hate Speech, Information Disorder, and Conflict. *SSRC - Research Review*.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Parigi: Unesco.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Recommendations by the Scientific Committee on Preventing and Addressing School Bullying and Cyberbullying*. Paris: Unesco.
- Waltman, M., & Mattheis, A. A. (2017). Understanding hate speech. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Tratto il giorno Febbraio 18, 2021. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.422> (ver. 15.03.2022).