

BULLISMO E CYBERBULLISMO

Comprenderli per combatterli.
Strategie operative per psicologi,
educatori ed insegnanti

MARIA LUISA GENTA



*Strumenti per il lavoro
psico-sociale ed educativo*

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

BULLISMO E CYBERBULLISMO

**Comprenderli per combatterli.
Strategie operative per psicologi,
educatori ed insegnanti**

MARIA LUISA GENTA

***Strumenti per il lavoro
psico-sociale ed educativo***

FrancoAngeli

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

*Ai miei maestri mai dimenticati e agli allievi
che coraggiosamente proseguono l'impresa*

Indice

Prima parte

Conoscere e prevenire sono meglio che punire

1. La sfida della complessità nell'educare alle relazioni	pag.	13
1. Alcune considerazioni: conoscere per prevenire	»	13
2. Istinto e cultura: ripensare il concetto di istinto	»	20
3. Biologia o ambiente, innato o appreso?	»	23
4. Evoluzione biologica e culturale a diverse velocità: un fattore di rischio?	»	25
5. Contro gli eccessi semplificativi e le visioni mono-causali	»	26
6. Per un nuovo umanesimo contro la compartimentazione delle discipline	»	29
7. Alcune conclusioni	»	31
2. L'importanza dei percorsi nello sviluppo: crescere bene	»	33
1. Dall'intersoggettività al senso del noi	»	33
2. L'importanza dell'intenzionalità condivisa e collettiva: il senso del noi	»	35
3. Lo stile adulto induttivo dei genitori	»	37
4. Insegnanti ed educatori: lo stile induttivo adulto e l'intersoggettività nel gruppo di pari	»	41

- | | |
|---|---------|
| 5. Il concetto di empatia come solvente universale: punto zero positivo e punto zero negativo | pag. 44 |
| 6. Alcune conclusioni | » 46 |

Seconda parte
Meccanismi aggressivi nell'uomo

- | | |
|---|------|
| 1. Aggressività buona e cattiva | » 51 |
| 1. La psicologia evoluzionistica: riconsiderare il concetto di aggressività | » 51 |
| 2. L'aggressività è sempre indice di mancato adattamento nelle relazioni e nell'ambiente? | » 53 |
| 3. L'aggressività buona e l'aggressività cattiva: il lato buono dell'aggressività | » 55 |
| 2. Situazione <i>versus</i> disposizione: una prospettiva "situazionista" | » 59 |
| 1. Il lato cattivo dell'aggressività | » 59 |
| 2. Aggressività a livello estremo: il fenomeno guerra | » 63 |
| 3. Alcune conclusioni | » 68 |

Terza parte
Le condotte aggressive a scuola

- | | |
|---|------|
| 1. La violenza e il bullismo tradizionale | » 73 |
| 1. Le condotte violente a scuola | » 73 |
| 2. Il bullismo "tradizionale" tra compagni di scuola: che cos'è? | » 76 |
| 3. Dati e risultati di ricerca | » 80 |
| 2. Come intervenire? Alcuni esempi | » 85 |
| 1. Coinvolgere i genitori: un compito spesso difficile | » 85 |
| 2. La formazione e la supervisione agli insegnanti in un intervento anti-bullismo | » 90 |
| 3. Interventi anti-bullismo nelle classi di scuole secondarie superiori | » 94 |
| 4. Alcune conclusioni | » 97 |

Quarta parte

Il bullismo elettronico (cyberbullismo)

1. Il bullismo elettronico: le caratteristiche del cyberbullismo	pag. 103
1. È vero che Internet ci rende stupidi, dipendenti, violenti?	» 103
2. La comunicazione nei social network e in Facebook	» 108
3. Le caratteristiche del cyberbullismo rispetto al bullismo tradizionale	» 111
4. Gli effetti negativi della comunicazione via Internet e gli effetti del bullismo elettronico sui giovani	» 115
2. Genitori, interventi a scuola e cyberbullismo	» 121
1. I genitori di fronte al bullismo elettronico	» 121
2. I comportamenti problematici dei genitori e il cyberbullismo dei figli	» 125
3. Il cyberbullismo e la scuola: alcuni modelli di intervento	» 128
4. Alcune conclusioni	» 136
Una conversazione per pensare	» 141
Bibliografia	» 159

Prima parte

**Conoscere e prevenire
sono meglio che punire**

1. La sfida della complessità nell'educare alle relazioni

1. Alcune considerazioni: conoscere per prevenire

Di fronte alla complessità e alla difficoltà che la condizione dei giovani e degli adolescenti nella nostra società pongono agli adulti, spesso gli “esperti” pensano che educatori, genitori, insegnanti e personale politico non considerino l’insieme delle grandi forze che regolano lo sviluppo di un essere in formazione. Chi si occupa di sviluppo spesso rileva come agli adulti manchi una visione complessa e articolata dei percorsi evolutivi e della condizione giovanile. Tale visione è necessaria quando si delineano le “buone pratiche”, le condotte auspicabili e le strategie di intervento operativo utili per prevenire o affrontare proficuamente le disfunzioni nei comportamenti di relazione, in famiglia, a scuola, nella società. Al contrario viene in genere considerato “naturale”, e quindi da alcuni ritenuto spesso scontato, allevare ed educare bambini in formazione nel corso del loro sviluppo, insegnare loro le regole che mettono ordine nella nostra società, addestrarli alle relazioni con coetanei e adulti nelle situazioni più diverse, far capire loro ciò che è “bene” e ciò che è “male” e il valore delle emozioni e dei percorsi cognitivi negli anni a volte difficili della loro formazione.

Riguardo ai processi educativi e alle forze che li influenzano, vengono spesso usati dagli adulti concetti che si trasformano in utili valigie dove tutto può essere stipato: per esempio con il “mancato attaccamento” o un “attaccamento disturbato” alla madre si spiegano comportamenti sgraditi in bambini di età pre-scolare e scolare, o in adolescenti difficili. Ancora: con il termine “aggressività” e “violenza” si definiscono comportamenti molto diversi tra loro, e spesso si ascrivono a una “natura” umana problematica o a un temperamento individuale difficile.

Quando una scuola di pensiero, una teoria, un orientamento sperimentale e “scientifico” hanno voluto interpretare il comportamento e la “natura” dell’uomo secondo una visione mono-fattoriale o eccessivamente semplificante, le distorsioni interpretative hanno portato a una visione parziale e spesso errata della cosiddetta “natura umana”. L’attribuire a un unico fattore preponderante eventi complessi e distribuiti in un arco ampio di tempo ha portato alla creazione di costrutti che potevano racchiudere comportamenti e relazioni diversi, come effetti accomunati da un unico fattore causale. Il concetto di “aggressività”, interpretato come lo scatenamento dell’antica “bestia” dentro di noi e inteso come indice di una “natura maligna” nella nostra specie, è un esempio di tale operazione, per cui si interpretano come fenomeni dati dalla natura violenta dell’uomo la guerra, lo stupro, l’omicidio, il femminicidio, come eventi causati da un medesimo imperativo biologico e da un preteso istinto cieco e bestiale (Zamperini, 2014). E ancora: nell’ambito dei primi mesi di vita del bambino, il concetto di “attaccamento”, pur derivando da una nobile tradizione e dall’opera pregevole di J. Bowlby, ha assunto la caratteristica di interpretazione mono-causale di eventi diversi e distribuiti in un lungo arco temporale: nel senso comune, spesso il cattivo adattamento di un bambino nella scuola primaria viene spiegato da educatori e insegnanti con il fatto che il bambino ha subito un “attaccamento” difficile con la madre, oppure, anche a livelli accademici, tale “causa” viene considerata determinante a distanza di decenni nell’interpretazione di comportamenti di giovani adulti.

Nell’ambito delle discipline che studiano il comportamento umano si possono riscontrare interpretazioni che privilegiano l’influsso di un solo fattore preponderante: per esempio viene considerato unicamente o soprattutto l’influsso ambientale nello sviluppo di un essere in formazione. Un esempio estremo di questo orientamento è dato dal messaggio insito nelle parole di Watson, dalla sua convinzione di poter plasmare un qualsiasi lattante con le adeguate stimolazioni e di farne un santo, uno scienziato o un delinquente a seconda degli stimoli ambientali da lui forniti al bambino nel corso dello sviluppo. Nella stessa psicologia accademica sono stati presenti concetti e orientamenti stereotipici di tipo innatista (per esempio, il gene della schizofrenia) o ambientalista, che oggi ritroviamo nelle convinzioni espresse dal buon senso comune, e che spesso possiamo ritrovare nei vissuti di insegnanti, genitori, educatori posti di fronte alle più diverse situazioni problematiche che il processo di sviluppo comporta.

Se consideriamo alcuni fattori non chiaramente considerati nell’ambito dell’educazione, emerge in modo rilevante il problema della responsabilità, peraltro sentito spesso in modo tormentato dagli adulti nei confronti dei giovani. Il problema della responsabilità individuale degli adulti (genitori,

insegnanti, educatori, politici), delle responsabilità collettive e delle istituzioni, delle responsabilità degli individui singoli in formazione e dei gruppi in cui avviene la crescita non è a volte chiaro o chiaramente analizzato. Saper riconoscere la propria responsabilità, le responsabilità degli altri agenti educativi, le responsabilità delle istituzioni e saper evitare il pericolo della delega può aiutare ad adempiere in modo positivo il ruolo che l'adulto ricopre. Per esempio, molti insegnanti manifestano tutto il loro senso di impotenza nell'intervenire in modo positivo ed efficace sulle dinamiche dello sviluppo dei loro allievi, e spesso incolpano le famiglie di non essere in sintonia con le proprie strategie educative, invocando un nuovo patto tra scuola e famiglia. Altri, al contrario, non tengono conto delle diverse situazioni sociali in cui si trovano a operare e applicano le proprie categorie educative di insegnamento secondo schemi rigidi e progressivi che tutti devono seguire con pari passo.

Occorre far presente a tutti che un insegnante ha un enorme potere di influenzare in modo positivo un allievo, se quest'ultimo sente nell'insegnante entusiasmo, coerenza insieme alle competenze necessarie, e sente di essere considerato come una persona con le sue caratteristiche uniche cui viene insegnato in ultima analisi come orientarsi nella vita. È per questo che educare e insegnare dovrebbero essere considerate come le strategie di una professione difficile e delicata, che meriterebbe la più alta considerazione in una società civile che abbia a cuore la sorte dei propri giovani. È necessario che gli educatori conoscano la complessità e l'unicità degli educandi, ed è necessario che un educatore ricerchi nel suo scrigno di conoscenze i fondamentali del difficile mestiere di vivere. Sarebbe utile per gli adulti porsi alcune domande, le cui risposte implicano visioni complesse che hanno le radici profonde nella nostra storia di individui e di specie.

Alcune domande tra le tante possibili sono utili a fornire un esempio. È sempre vero che ambienti virtuosi plasmano esseri umani altrettanto virtuosi? È vero che il bambino si prepara a diventare un Giano bifronte capace, nel corso del suo sviluppo, sia di legami sociali empatici e altruistici sia di atti aggressivi estremi? Fino a che punto è fondata la contrapposizione netta tra istinto e cultura, come forze che si escludono a vicenda o che si contrappongono? È accettabile un approccio scientifico che non tenga dovutamente conto delle differenze inter-individuali? Esistono delle trappole poste all'uomo dal suo passato evolutivo, una sorta di "binari evolutivi" che dobbiamo conoscere per meglio orientare il nostro comportamento? Come spiegare le costanti che nella nostra storia si ripetono nella più grande diversità di situazioni e di epoche storiche? Quali sono i meccanismi della compenetrazione tra predisposizioni biologiche e apprendimenti ambientali? Come evitare i "buchi neri" delle civiltà come lo sterminio sistematico delle

minoranze (etniche, religiose ecc.) e i diversi tipi di “olocausto” che si sono verificati e si verificano tuttora nella nostra storia? Sono dunque impotenti le scienze umane e le nostre tecnologie avanzate di fronte a tali “derive” del comportamento umano?

Le domande che possiamo porci come educatori sono davvero molte e complesse: rinunciare a tentare di rispondere almeno ad alcune di esse o a rendersi conto della complessità dei percorsi da esse evocati significa affrontare dei processi di rischio che possono risultare dolorosi per l’uomo. Questo è tanto più vero se si vuole affrontare il tema dell’aggressività umana e delle sue diverse forme, passate e presenti, non esclusa l’aggressività elettronica, agita online, che pone problemi del tutto particolari a chi vuole capire un fenomeno studiato sistematicamente solo dopo il 2000.

Per questo chi scrive ha ritenuto necessario indicare agli adulti che hanno la delicata e difficile funzione nella nostra società di educare e allevare i nostri bambini e i nostri giovani e di insegnare loro le vie della conoscenza e i comportamenti adeguati a una comunità di cittadini, alcuni materiali di riflessione. Ritengo utile soprattutto non dimenticare nel pensiero e coerentemente nell’azione, alcune considerazioni di base capaci di orientare il nostro comportamento pratico e le nostre modalità di relazione con i bambini i giovani e gli adolescenti di oggi: solo sviluppando una visione sistemica e “umanistica” si possono praticare e innestare nel tessuto vivo delle relazioni strategie operative adeguate e utili al processo educativo.

Auspiciando una profonda trasformazione del concetto di “educazione” e di insegnamento, Morin (2015) nel suo manifesto per cambiare l’educazione seguendo Rousseau ci dice che educazione è innanzitutto insegnare a vivere. Alcuni concetti a lui cari sono tuttavia in rotta di collisione con la teoria e la pratica del nostro agire. Per esempio la constatazione secondo cui l’insegnamento deve portare a un’“antropo-etica” basata sulla responsabilità di ciascuno di noi e la solidarietà verso gli altri e, allargando il cerchio, a una solidarietà comunitaria e allo sviluppo della nostra coscienza di appartenere alla specie umana, non sempre viene riconosciuta.

Tale visione viene ignorata e contraddetta non solo da molti di noi ma anche dai rappresentanti più alti delle nostre istituzioni. Per esempio, nell’aprile 2016 il presidente del CNR rispondeva all’Università di Catania a una domanda sul progetto “Human Technopole” nell’ex area expo di Milano con parole che sembrano sconfessare apertamente i concetti sopra esposti. L’alto rappresentante del prestigioso Centro nazionale della ricerca in Italia infatti metteva in guardia dal dichiarare l’etica superiore a tutti (perché questo era Robespierre), e invitava a far andare avanti l’Italia facendo sinergie, senza pensare a principi etici. È singolare che Morin citi Rousseau per affermare un’antropo-etica e che

il presidente del CNR, per disconfermare l'etica come principio superiore, citi Robespierre. È noto che le opere di Rousseau fossero amate e lette quotidianamente da Robespierre nel breve corso della sua singolare vita.

Anche nel nostro vivere quotidiano incontriamo posizioni contraddittorie eclatanti. Per ricordare un esempio vicino al mondo accademico: è sorprendente come nei consigli di facoltà o di dipartimento studiosi della composizione dei conflitti sociali e caldeggianti della magica empatia possano esibire comportamenti tanto aggressivi contro i colleghi. Fortunatamente gli esempi contrari non mancano. Un esempio di "antropo-etica" basata sulla solidarietà vissuta nella pratica è stata data da Emilia Kamvysi la nonna di Lesbo di 85 anni, candidata al Nobel, per avere aiutato i profughi siriani approdati sull'isola. Secondo le sue parole in un pomeriggio grigio era approdato un gommone in spiaggia, e una madre con un neonato erano sbarcati fradici e affamati. Dopo aver detto alla madre di passarle il piccolo e di correre a farsi dare vestiti asciutti, il piccolo nelle sue braccia si era messo a piangere. Un'amica era corsa a prendere un poco di latte, scaldandolo nel biberon: il latte era però bollente e il bebè non lo voleva bere. Emilia lo aveva raffreddato in mare e il neonato lo aveva succhiato in un attimo: quando il piccolo aveva visto la madre che ritornava, aveva sorriso felice. Emilia ci dice che non dimenticherà mai questo sorriso. Le viene chiesto se si aspettava la candidatura al premio Nobel, e lei risponde di no, che si era solo comportata da "essere umano". Aggiunge di aver pensato ai suoi nipoti e che, anche se hai 85 anni e cammini con il bastone, fai quello che puoi per dare una mano. Un esempio di etica basata sulla responsabilità individuale e la solidarietà umana, un aiuto al prossimo offerto spontaneamente. Il processo di sviluppo e di crescita di ciascuno di noi comporta nella vita e nella pratica dell'insegnamento la consapevolezza di un giusto rapporto tra le nostre teorie e conoscenze del mondo e dell'umano e le nostre condotte, il nostro modo di porci in relazione con gli altri.

Evitare le contraddizioni più evidenti tra parlare e agire e accogliere nelle nostre condotte una visione antropo-etica richiede che noi sappiamo metterci in discussione, rinunciando ai muri difensivi che spesso erigiamo a nostra protezione. Questo è tanto più vero per un educatore: i giovani colgono, infatti, immediatamente il conflitto tra principi etici proclamati attraverso le parole e disconfermati nelle azioni e nel modo di vivere in relazione con altri. Un'etica soltanto proclamata e non agita diventa, infatti, un sentiero franso e rischioso. Considerando i possibili fattori di rischio nel processo di insegnamento, vediamo che può condurre a vicoli ciechi un atteggiamento basato su stereotipi o concetti eccessivamente semplificativi (abbiamo già citato il rischio dei "concetti valigia").

Un educatore dovrebbe per primo saper riconoscere la complessità della nostra natura umana composita e “trinitaria”. Noi siamo, secondo Morin e seguendo i concetti che ci propongono le scienze umane, esseri complessi composti da un anello a tre termini: 1) specie, 2) individuo, 3) società, dove ciascun termine è necessario all’esistenza e alla comprensione degli altri due. Infatti la specie e la storia della nostra evoluzione e della filogenesi si innestano nell’individuo con il suo patrimonio genetico e i binari (*constraints*) evolutivi entro cui si iscrive il suo comportamento; l’individuo e la società sono strettamente collegati attraverso costumi, cultura, linguaggio, così come l’individuo e l’ambiente sono strettamente connessi nel processo di sviluppo, fin da quando il feto è nell’utero materno. La necessità di comprendere la nostra natura complessa ci porta alla conclusione che occorre, evitando concetti semplicistici e le contraddizioni evidenti tra parole e fatti, rifondare l’educazione e le modalità in cui viene veicolata ai giovani. Modalità di insegnamento troppo frammentate e indifferenti alla complessità sistemica di un essere umano in formazione sono da considerare pericolose.

L’insegnamento disciplinare frammentato fa sì, infatti, che si possano osservare con una grande lente di ingrandimento i crateri che sono sulla pelle dell’elefante, ma che si perda di vista tutto l’elefante nella sua interezza. Secondo Morin sarebbero necessarie una rivoluzione e una metamorfosi della conoscenza: la ricomposizione tra discipline umanistiche e tecnico-scientifiche comporta una riorganizzazione delle discipline, ora disperse in scienze della natura, biologiche, fisiche, chimiche, matematiche, e nelle scienze umane, letteratura, filosofia, storia, antropologia ecc. Occorrerebbe salvaguardare sia la specializzazione delle singole discipline, sia la capacità di inquadrarle nel legame indissolubile fra unità e diversità di tutto ciò che è umano e in un tipo di insegnamento che sia anche insegnare a vivere e a comprendere la nostra condizione umana, chiudendo un cerchio virtuoso che si basa sul sapere-vivere-pensare-agire in una società globalizzata

Conoscere l’umano nella sua complessità, pensare secondo un’etica che riguardi la condizione umana e agire evitando le contraddizioni più laceranti, ricomporre nel processo di insegnamento la frattura tra discipline umanistiche, scientifiche e tecniche, saper vivere i vantaggi e i rischi della comunicazione digitale e del mondo “virtuale”, ecco una sfida veramente stimolante per l’educazione nel nostro tempo! Esiste inoltre un ulteriore aspetto che riguarda la nostra condizione di uomini di oggi, e quindi un’educazione che tenga conto della complessità umana: potremmo definirlo come “nostalgia dell’assoluto” o come il rifugio che sentiamo ci venga dato dal trascendente. L’ambizione che gli uomini sentono di poter vivere al di là della condizione e della vita umana si esprime nel bisogno che molti provano di rapportarsi alla

trascendenza, a un sentire religioso o quantomeno spirituale, non esclusivamente o necessariamente dato dall'essere adepti di una religione.

Di fronte a tale "nostalgia dell'assoluto", occorrerebbe, secondo alcuni (Bidar, 2015), un nuovo modello di umanesimo trascendente o metafisico, che consenta all'uomo di oggi di intraprendere i percorsi spirituali sentiti come necessari. Secondo questa visione non occorre passare necessariamente attraverso l'immagine di un Dio; infatti le religioni possono essere assimilate ad arnesi il cui metallo occorre fondere per fabbricare nuovi e migliori utensili (*ibid.*): un compito fondamentale per l'educazione è trovare una visione che ri-inventi un umanesimo della trascendenza umana capace di colmare il vuoto spirituale sentito dall'uomo di oggi, paragonato a una fortezza vuota. Si erge contro la visione di un umanesimo della trascendenza quel movimento culturale internazionale che viene chiamato "trans-umanesimo", secondo cui l'uso delle scienze e delle tecniche dovrebbe migliorare le capacità fisiche e mentali degli esseri umani, riuscendo a vincere alcuni aspetti della condizione umana, quali la sofferenza, la disabilità, la malattia, l'invecchiamento e la morte. In quest'ottica i trans-umanisti contano sulle biotecnologie e su un uomo cibernetico potenziato dalle tecniche emergenti.

Rimane comunque fuori da tale visione un progresso spirituale della consapevolezza che gli esseri umani intrattengono di se stessi né alcun percorso che li porti verso una visione dell'assoluto. Qui si delinea una duplice sfida: 1) accogliere una visione che comprenda un umanesimo della trascendenza umana; 2) connettere questo umanesimo metafisico alla visione del trans-umanesimo che, pur promettendo di potenziare un uomo cibernetico, lascia il nostro essere come una fortezza vuota di spiritualità. Tale processo di integrazione nasce dal riconoscere anche i potenziali rischi che il progresso tecnologico comporta per l'uomo.

Stephen Hawking, l'astrofisico che ricopre a Cambridge la stessa cattedra di Isaac Newton, è notoriamente consapevole che il progresso tecnologico comporti, insieme ai vantaggi, alcuni grossi rischi per l'uomo, data la velocità di sviluppo dell'intelligenza artificiale: Hawking avverte che gli esseri umani, limitati dalla lentezza che i binari dell'evoluzione biologica comporta, non potranno competere con le macchine da cui rischiano di venire soppiantati e che potranno un giorno prendere il potere. Egli sottolinea la capacità dei computer di evolversi velocemente, raddoppiando velocità e memoria, e teme che le macchine ci potranno soppiantare in un futuro non lontano. È notevole osservare come lo studioso sia un grande beneficiario dal progresso tecnologico: colpito da Sclerosi laterale amiotrofica (SLA), e costretto su una sedia a rotelle essendo completamente paralizzato, deve infatti la sua capacità di comunicare a un complesso di macchine sofisticate. Parla