



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI TORINO



**Ricerca intervento**  
**Monitoraggio Bullismi**

**Rapporto di ricerca**

*a cura di A.R. Favretto, E.M. Torre, M.A. Gallina, S. Fucci, T. Parisi, E. Ferrara*

1. BULLISMO E CYBERBULLISMO: UNO SGUARDO DI INSIEME .....	3
1.1. Bullismo e cyberbullismo: problemi di definizione e di rilevazione .....	4
1.2. Le dimensioni del fenomeno .....	6
2. IL QUADRO DELLA RICERCA .....	7
2.1. Obiettivi .....	7
2.2. Metodi e tecniche della ricerca .....	8
2.3. Campione.....	9
3. LE CARATTERISTICHE DEI PARTECIPANTI.....	11
3.1. Gli studenti e le studentesse .....	11
3.2. I docenti.....	13
3.3. Il personale tecnico-amministrativo.....	14
4. LA CONOSCENZA DEI FENOMENI DEL BULLISMO E DEL CYBERBULLISMO.....	16
4.1. Il punto di vista degli studenti e delle studentesse .....	16
4.1.1. Le definizioni di bullismo e cyberbullismo.....	16
4.1.2. Chi sono il bullo e il cyberbullo? .....	19
4.2. Il punto di vista dei docenti .....	21
4.3. Il punto di vista del personale tecnico-amministrativo.....	23
5. LA PERCEZIONE DEL BULLISMO PRIMA, DURANTE E DOPO IL LOCKDOWN.....	25
5.1. Introduzione e obiettivi del capitolo .....	25
5.2. Le vittime di bullismo: la voce dei ragazzi e delle ragazze .....	26
5.3. I testimoni di bullismo: la voce dei ragazzi e delle ragazze .....	28
5.4. I testimoni di bullismo: gli/le insegnanti .....	29
5.5. I luoghi del bullismo.....	30
6. LA CONOSCENZA DELLA LEGGE .....	33
6.1. Il quadro normativo.....	33
6.2. La conoscenza della legge.....	36
7. PROGETTI DI PREVENZIONE E ATTIVITA' FORMATIVE PER CONTRASTARE BULLISMO E CYBERBULLISMO	41
7.1. Partecipazione a progetti di prevenzione del cyberbullismo .....	41
7.2. La formazione .....	44
CONCLUSIONI .....	48
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	54

## 1. BULLISMO E CYBERBULLISMO: UNO SGUARDO DI INSIEME

A. R. Favretto

Il bullismo e il cyberbullismo sono fenomeni sociali diffusi che destano preoccupazione non soltanto per le conseguenze immediate sulle vittime, sulle loro famiglie, sui pari, sugli aggressori e sulle comunità, con costi individuali e sociali di rilievo, ma anche per le conseguenze di medio e di lungo periodo, documentate in modo approfondito da un'ampia letteratura scientifica (si vedano tra gli altri Mark *et al.*, 2019; Brunstein Klomek *et al.*, 2010; Hunter *et al.*, 2014; Wolke *et al.*, 2001). Non stupisce, dunque, che un organo di governo quale il Consiglio Regionale del Piemonte abbia ormai da molti anni rivolto la propria attenzione a tali fenomeni, promuovendo, insieme con altre istituzioni e per mezzo di propri organi<sup>1</sup> attività di documentazione e di contrasto. In particolare, la Regione Piemonte si è dotata di una legge (L.R. 5 febbraio 2018, n. 2, Disposizioni in materia di prevenzione e contrasto dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo) con la quale, integrando gli obiettivi con quelli definiti dalla precedente legge nazionale (L. 29 maggio 2017 n. 71, Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo) ha inteso promuovere attività di monitoraggio, di prevenzione e di contrasto degli atti di prevaricazione tra pari, con particolare riferimento alla presenza di tali atti in rete.

La ricerca-intervento pilota, i cui esiti presentiamo nel presente Rapporto, nasce proprio dalla volontà espressa nella legge regionale di comprendere e monitorare la presenza del bullismo e del cyberbullismo nella Regione Piemonte. Promossa dal Corecom del Piemonte, assunta come propria dagli Assessorati alla Sanità e alla Formazione della Regione Piemonte, sostenuta dall'USR del Piemonte, dalla Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni di Torino, dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza piemontese e realizzata dalle Università degli Studi di Torino e del Piemonte Orientale<sup>2</sup>, si inserisce nella prospettiva dei *New Childhood Studies*, che considera i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze come soggetti sociali attivi e competenti, in grado di partecipare alla propria tutela e di sviluppare e di comunicare le proprie opinioni sulle questioni che li riguardano.

Questa nuova visione dell'infanzia e dell'adolescenza si è diffusa anche a partire dal riconoscimento, a livello internazionale, dei diritti soggettivi dei minori, introdotti in particolare dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989) e dalla Convenzione Europea sull'esercizio dei diritti dei minori di Strasburgo (1996). A partire dall'emanazione di questi documenti, accanto agli

---

<sup>1</sup> Corecom Piemonte; Assessorato alla Sanità, Livelli essenziali di assistenza, Edilizia della Regione Piemonte; Assessorato all'Istruzione, Formazione Professionale, Lavoro e Diritto allo Studio Universitario della Regione Piemonte; USR Piemonte; Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni; Università degli Studi di Torino; Università del Piemonte Orientale; Forze dell'Ordine; Garante Regionale per l'Infanzia e l'Adolescenza della regione Piemonte.

<sup>2</sup> Il gruppo di ricerca ringrazia per il sostegno fattivo fornito alla realizzazione della ricerca la dott.ssa Nadia Carpi, la dott.ssa Simona Maria Cavagnero, la dott.ssa Elena Ganzit, la dott.ssa Valentina Rosso e la dott.ssa Rita Turino.

obiettivi di tutela (*protection*) e di predisposizione degli strumenti atti a promuovere lo sviluppo e il benessere delle nuove generazioni (*provision*), ogni azione destinata ai bambini e ai ragazzi deve necessariamente promuovere la loro partecipazione attiva alla vita sociale (*participation*). Ciò significa che il mondo adulto deve agire ponendo l'accento non soltanto sulla protezione, ma anche sulla *provision* e sulla *participation*, dunque deve promuovere interventi che mirino, da un lato, a proteggere dalla sopraffazione e, d'altro lato, a favorire la scoperta di modalità di autoprotezione, di difesa reciproca e di solidarietà tra pari, così come la strutturazione di ambienti scolastici nei quali le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi acquisiscano la conoscenza di pratiche sociali atte a stimolare la solidarietà e a facilitare la gestione di situazioni di conflitto e di sopraffazione.

In altre parole, i bambini e i ragazzi, le bambine e le ragazze devono essere oggi considerati protagonisti attivi della loro tutela e deve essere loro garantito l'accompagnamento verso la pratica della cittadinanza attiva e della partecipazione anche per quanto riguarda gli interventi volti alla prevenzione e al contrasto dei fenomeni di bullismo e di cyberbullismo.

### **1.1. Bullismo e cyberbullismo: problemi di definizione e di rilevanza**

Il bullismo e il cyberbullismo sono fenomeni sociali di difficile definizione. Tradizionalmente sono stati intesi come forme particolare di conflitto tra pari, che si caratterizzano per l'adozione di atti e di comportamenti prevaricatori da parte di uno o più componenti di un gruppo ai danni di altri, alla presenza di spettatori che possono far parte del gruppo, oppure che possono essere esterni al gruppo stesso. Secondo questa visione tradizionale, affinché si possa parlare di bullismo è necessario che i comportamenti prevaricatori abbiano alcune specifiche caratteristiche: debbono essere atti percepiti come negativi dall'offensore e dalla vittima e, se presente, anche dal gruppo; debbono essere intenzionali, cioè frutto di una scelta effettuata dall'offensore; si devono caratterizzare come reiterati e persistenti, nel senso che devono essere comportamenti ripetuti e continuativi ai danni della vittima; infine, debbono essere frutto di un sistematico abuso di potere da parte dell'offensore (cfr., tra gli altri, Bacchini, 2007; Belacchi, Biagetti, 2007; Buccoliero, 2008; Rigby, 2002). Anche questa visione tradizionale, analogamente ad altre più attuali, sostiene che il bullismo sia un fenomeno che non riguarda soltanto comportamenti individuali, espressione di problemi soggettivi, ma che riguarda soprattutto comportamenti di natura relazione. Per questa ragione, per essere compreso, deve essere analizzato in ragione del contesto in cui si origina e si manifesta (Pepler, Craig, 2008; Di Renzo, 2007), ponendo particolare attenzione alle modalità con le quali si struttura gerarchicamente il gruppo sociale in cui il conflitto si determina e il differenziale di potere interno al contesto stesso (Iannaccone, 2007). L'analisi del contesto implica, infatti, conoscere l'eventuale coinvolgimento non soltanto del "bullo" e della vittima, ma anche degli altri membri del gruppo, i quali possono anche assumere il ruolo di "aiutanti" o di "sostenitori" dell'offensore, incoraggiandone l'azione, o di "testimoni", qualora essi osservino ciò che accade senza intervenire, oppure ancora di "difensori della vittima" (Horton, 2011; Bacchini, 2007).

Infine, rileviamo che tradizionalmente il bullismo è stato considerato dalla letteratura come caratterizzante le relazioni scolastiche fra bambini e fra ragazzi (Olweus, 1993; Fonzi, 1997; Vignaga,

2014), anche se studi più recenti hanno messo in evidenza la rilevanza del fenomeno nelle relazioni fra pari esperite in ambito extrascolastico. Questa riflessione è divenuta fondamentale con l'avvento della rete informatica, che ha creato le condizioni per le quali gli atti di prevaricazione tra giovani pari si sono differenziati, affiancando al bullismo il cosiddetto cyberbullismo (De Salvatore, 2012; Civita, 2011).

Con il diffondersi di una differente sensibilità nei confronti della partecipazione infantile e adolescenziale, anche la definizione tradizionale del bullismo è stata sottoposta a critica. Si è ritenuto, infatti, che essa lasci inesplorati molti punti rilevanti per la conoscenza del fenomeno stesso, soprattutto in relazione alle differenze di genere, di cultura, di classe sociale, di contesto. Inoltre, essa risulta scarsamente applicabile, nella sua interezza, al fenomeno del cyberbullismo. Ancora, la definizione tradizionale intende il fenomeno come statico, mentre invece si tratta di un fenomeno dinamico, molto fluido, soggetto a mutazioni sollecitate dal contesto, da cui è estremamente dipendente. Infine - osservazione rilevante nella costruzione della presente ricerca - non tiene conto delle differenze di significato attribuito dai bambini e dagli adolescenti ai termini "bullismo" e "cyberbullismo", impedendo, in tal modo, la costruzione di interventi efficaci che sappiano tenere in considerazione il punto di vista dei più giovani ( Cfr., tra gli altri, Canty *et al.*, 2016; Thornberg, 2015) in quell'ottica partecipativa richiesta dalla Carta dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza e dalla carte successive. In altre parole, la definizione tradizionale è stata giudicata troppo distante dall'esperienza concreta dei bambini e dei ragazzi, delle bambine e delle ragazze, e le critiche a essa rivolte hanno spinto un numero crescente di studiosi a costruire piani di rilevazione del fenomeno che tengano in considerazione la voce delle nuove generazioni. In aggiunta, sottolineando l'importanza dell'analisi di contesto, si sono aperti percorsi di ricerca che hanno inteso ascoltare la voci di tutti gli attori presenti sulla scena in cui si realizzano gli atti di prevaricazione: gli aggressori, le vittime, loro reti sociali, gli adulti significativi per i bambini e i ragazzi (Mishna *et al.*, 2020).

Accanto alla definizione più tradizionale, che prende vita dal lavoro seminale di Olweus (1993), sono fiorite numerosi altre definizioni che ad essa si riconnettono, dando origine a una molteplicità di significati dei termini bullismo e cyberbullismo. Tale molteplicità, che denuncia una profonda incertezza definitoria, non soltanto è presente nel linguaggio comune e nei discorsi della politica e degli amministratori locali, ma è rilevabile anche nei lavori scientifici.

L'indeterminatezza definitoria si lega, anche, alla grande varietà riscontrabile sul piano metodologico. Come è stato più volte rilevato, peraltro anche recentemente e in modo molto approfondito (Beltran-Catalan, Cruz-Catalan, 2020), esiste un grande problema riguardante la varietà delle forme di misurazione utilizzate per la rilevazione e la conoscenza dei fenomeni bullismo e cyberbullismo, così come per la misurazione dell'efficacia degli interventi di prevenzione e di contrasto. In altre parole, mancando definizioni condivise, è difficile stabilire indicatori adeguati e condivisi dalla comunità scientifica per rilevare ciò che è bullismo e ciò che è cyberbullismo, differenziandoli da altre forme di aggressione e di prevaricazione. Mancano quindi indicatori certi e omogenei per conoscere con accuratezza la natura e l'estensione del fenomeno, per stabilirne l'intensità, per promuovere attività di prevenzione e di contrasto scientificamente fondate, non basate soltanto su assunzioni scarsamente sottoponibili a valutazioni di efficacia.

## 1.2. Le dimensioni del fenomeno

I più recenti dati sul bullismo e sul cyberbullismo messi a disposizione dall'Istat (2014) mostrano una situazione a livello nazionale caratterizzata da una presenza importante di entrambi i fenomeni. In generale, infatti, poco più della metà dei ragazzi tra gli 11 e i 17 anni hanno dichiarato di essere stati oggetto nell'ultimo anno di episodi offensivi, non rispettosi e/o violenti da parte di coetanei, circa il 20% di aver subito questi atti più di una volta al mese, e quasi il 10% con cadenza settimanale. Nel dettaglio, le vittime sono soprattutto i più piccoli, cioè i ragazzi tra gli 11 e i 13 anni, e le ragazze. I comportamenti prevaricatori paiono essere più diffusi nelle regioni settentrionali.

Fra coloro che hanno dichiarato di essere fruitori di tecnologia (circa il 90% della popolazione target), il 22% ha sostenuto di avere subito forme di prepotenza per mezzo di cellulari, internet, e-mail. Anche in questo caso, le ragazze più dei ragazzi sembrano essere vittime di cyberbullismo.

Questi dati, anche se non recenti, paiono essere rafforzati da una attualissima indagine condotta da Terre des Hommes insieme con ScuolaZoo nell'ambito delle attività dell'Osservatorio Indifesa, su un campione di circa 6.000 adolescenti e giovani adulti italiani di età compresa tra i 13 e i 23 anni. Anche in questo caso, oltre il 60% dei rispondenti ha dichiarato di essere stato/a vittima di episodi di bullismo o cyberbullismo e quasi il 70% di esserne stato/a testimone diretto/a. Inoltre, circa l'8% delle ragazze ammette di aver compiuto atti di bullismo o cyberbullismo, percentuale questa che raggiunge quasi il 15% nel caso dei ragazzi.

Questi dati mostrano una fotografia del fenomeno piuttosto rilevante, nonostante la diffusione negli ultimi anni di molteplici strategie e di progetti promossi, soprattutto a livello scolastico, in tutte le regioni italiane dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e dagli Osservatori Regionali sul bullismo. Tra questi possiamo senza dubbio richiamare il Piano Nazionale per la Prevenzione del Bullismo e del Cyber-bullismo a Scuola 2016/2017, così come le Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo adottate dal MIUR proprio per dare attuazione al dettato della legge 71/2017. Entrambi i documenti intendono promuovere iniziative a livello nazionale al fine di coinvolgere il maggior numero possibile di istituzioni scolastiche di qualsiasi ordine e grado e costruire una rete di contrasto al bullismo e al cyberbullismo.

A questo proposito, studi recenti mettono in evidenza alcune caratteristiche di efficacia degli interventi che possono essere attuati per prevenire e contrastare il fenomeno in ambito scolastico. Tra questi emergono: la presenza di una rete educativa competente sul tema, costituita dagli adulti più direttamente coinvolti nel contesto (insegnanti, personale ATA, genitori) e da eventuali altri professionisti (psicologi, mediatori, forze dell'ordine), che intervengono su più livelli all'interno del contesto perseguendo obiettivi comuni; l'utilizzo di strategie educative e di strumenti coerenti con la fase evolutiva degli alunni e con le specificità del contesto di intervento; l'impiego di strumenti adeguati per il monitoraggio e la valutazione degli interventi attuati (Ttofi, Farrington, 2009; Cornell, Bradshaw, 2015; Hawley, Williford, 2015). Appare inoltre rilevante il ruolo degli studenti, sia come

attori delle azioni educative (peer education), sia come soggetti esperti in grado di offrire un punto di vista privilegiato, utile a identificare le potenzialità e le criticità degli interventi proposti (Cunningham et al., 2010).

## **2. II QUADRO DELLA RICERCA**

A.R. Favretto

### **2.1. Obiettivi**

La ricerca-intervento pilota qui presentata ha inteso collocarsi nell'alveo della lotta al fenomeno del bullismo e del cyberbullismo così come previsto per quest'ultimo dall'art.1 c.1. della già citata legge 71 del 2017 che "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 ed 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".

In particolare, la ricerca si è posta tre obiettivi generali: il primo, di carattere conoscitivo, ha voluto approfondire le caratteristiche del fenomeno secondo il punto di vista di ragazzi e ragazze, dei professori e del personale amministrativo presenti in alcune scuole piemontesi; il secondo obiettivo ha voluto offrire i dati raccolti come stimolo per le politiche sociali e per la predisposizione "partecipata", da parte dei ragazzi e delle ragazze, di attività e di corsi di azione volti al contrasto e alla prevenzione del fenomeno; il terzo obiettivo, di carattere educativo, ha inteso offrire occasioni di approfondimento e di riflessione a tutti gli attori coinvolti nella ricerca-intervento: ragazzi e ragazze, docenti, personale amministrativo.

In particolare, per quanto riguarda il primo obiettivo la ricerca ha voluto costruire e sottoporre all'esame di fattibilità un modello di conoscenza e monitoraggio del fenomeno, da implementare negli anni successivi alla conclusione della fase pilota, estendendolo a tutte le scuole del Piemonte che intendano adottarlo. Tale monitoraggio è costituito da (a) una parte relativa alla percezione che gli adulti hanno dei fenomeni bullismo e cyberbullismo in ambito scolastico, ossia dalla raccolta di informazioni in merito agli episodi di bullismo e di cyberbullismo, con le relative caratteristiche, di cui sono venuti a conoscenza insegnanti e personale ATA; (b) una parte relativa alla percezione dei due fenomeni e alle opinioni su di essi espressa dalle ragazze e dai ragazzi, così come richiesto dall'art.12 della Carta ONU dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989).

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, si è trattato di mettere a disposizione dei decisori politici, degli amministratori locali, dei soggetti istituzionali, delle autonomie scolastiche, delle istituzioni educative extrascolastiche e, più in generale, di tutti adulti che si occupano dell'educazione delle nuove generazioni, strumenti adeguati al fine di progettare e di porre in essere politiche e interventi efficaci a partire soprattutto dalle esperienze, dalle opinioni e dai suggerimenti espressi dalle ragazze e dai ragazzi. In questo senso, anche i più giovani sono stati intesi come "esperti" della loro condizione, quindi "osservatori privilegiati" del fenomeno e soggetti

attivabili per contrastarlo efficacemente. In particolare, si è inteso promuovere, da parte delle ragazze e dei ragazzi e degli adulti che hanno partecipato alla ricerca, la co-costruzione di un corpus di suggerimenti da mettere a disposizione di tutti coloro che intendono porre in essere strumenti di contrasto ai fenomeni di bullismo e cyberbullismo.

Poiché ogni intervento che si svolge in ambito scolastico deve avere valenza educativa, stante il mandato sociale e giuridico dell'istituzione scolastica, la ricerca-intervento "partecipata" ha inteso, con il terzo obiettivo, di carattere educativo, promuovere un aumento della consapevolezza delle ragazze e dei ragazzi rispetto agli atti di prevaricazione e agli strumenti psicologici e sociali atti alla prevenzione, al contrasto e alla gestione degli stessi; inoltre, ha inteso sollecitare l'empatia e la capacità di gestire i conflitti, così come la consapevolezza dei ragazzi e delle ragazze in merito al loro essere titolari di diritti e di doveri nelle relazioni con gli adulti e con i pari; infine, ha inteso stimolare la maturazione della cittadinanza digitale consapevole, espressa sia in termini di difesa e autoprotezione (adozione di strumenti di difesa e autodifesa, tra cui il "diritto all'oblio"), sia in termini di solidarietà e inclusione (strumenti per l'inclusione).

## **2.2. Metodi e tecniche della ricerca**

Come anticipato, considerate le premesse teoriche e le ricadute operative progettate, il lavoro si è strutturato come ricerca-intervento di tipo pilota, ossia una ricerca preliminare svolta su un insieme ristretto della popolazione scolastica oggetto di indagine, al fine di raccogliere dati necessari allo sviluppo di un modello di monitoraggio "partecipato" utile a successive indagini condotte su un campione più ampio della popolazione scolastica della Regione Piemonte. Inoltre, come abbiamo avuto modo di sottolineare, la ricerca si è caratterizzata, nei suoi aspetti di "intervento", per le sue fondanti valenze educative, destinate allo sviluppo individuale e sociale degli studenti che sono stati coinvolti, e per le sollecitazioni alla riflessione rivolte agli adulti che hanno partecipato alla rilevazione.

In particolare, la ricerca si è strutturata in due differenti parti: la prima, dedicata alla conoscenza e all'esplorazione del fenomeno dal punto di vista delle ragazze, dei ragazzi e dei loro insegnanti e del personale ATA, e alla sensibilizzazione alla formazione di un'opinione sul tema, secondo il mandato delle Convenzioni internazionali; la seconda, dedicata specificamente alla rielaborazione condivisa di quanto emerso nella prima parte, e ciò attraverso la stimolazione all'espressione dell'opinione delle ragazze e dei ragazzi coinvolti e attraverso la co-progettazione di un repertorio di suggerimenti da mettere a disposizione dei decisori politici, degli amministratori e di tutti coloro che intendano promuovere attività di contrasto al fenomeno del bullismo e del cyberbullismo. Questa seconda parte ha dovuto forzatamente essere ridotta, rispetto al progetto originario, a causa del Covid-19, che ha impedito alle ricercatrici l'accesso alle scuole. Proprio in considerazione del fatto che la fase di discesa sul campo si è svolta in periodo di pandemia, il gruppo di ricerca ha deciso di introdurre nei questionari predisposti per la rilevazione una batteria di domande dedicate all'esplorazione del fenomeno sia nel periodo immediatamente precedente il Covid-19 (nei 6 mesi che hanno preceduto il primo lockdown), sia nel periodo del primo lockdown (mesi di marzo-giugno 2020), sia nell'ultimo anno scolastico (2020-2021).

Per la rilevazione dei dati sono state adottate differenti tecniche e strumenti d'indagine.

Per la ricostruzione delle rappresentazioni del fenomeno, si è fatto ricorso a tecniche di raccolta dati quantitative. In particolare, sono stati utilizzati tre questionari on line: un primo questionario, destinato alle ragazze e ai ragazzi iscritti alla scuola secondaria (sia di primo, sia di secondo grado); un secondo questionario, destinato agli insegnanti; un terzo, destinato al personale ATA degli stessi istituti. Questa prima parte della ricerca-intervento è risultata essere strategica soprattutto per gli studenti delle scuole secondarie di I grado, i quali necessitano di acquisire consapevolezza del fenomeno conflittuale e delle possibili strategie di trattamento, nonché di formarsi una propria opinione in modo da essere pronti ad esprimerla e poter agire in modo efficace già al compimento del quattordicesimo anno di età, limite a partire dal quale la legge nazionale li abilita a chiedere in autonomia interventi a loro difesa per atti di cyberbullismo. La somministrazione dei questionari agli studenti è stata agevolata dal coinvolgimento degli insegnanti referenti per il bullismo e il cyberbullismo dei singoli istituti, che hanno svolto un ruolo di supporto nella compilazione. Questa scelta ha permesso di ridurre al minimo il tasso di caduta.

La seconda parte della ricerca è stata di tipo qualitativo. In particolare, a causa della pandemia non è stato possibile realizzare i previsti focus group con gruppi di ragazze e ragazzi delle scuole secondarie (di primo e secondo grado) coinvolti nel progetto, con i loro insegnanti e con il personale ATA. Si è deciso, invece, di coinvolgere in interviste di gruppo a distanza alcuni ragazzi e alcune ragazze di un insieme ristretto di istituti nei quali era stato in precedenza somministrato il questionario. Le interviste di gruppo sono state realizzate attraverso l'invio di una scheda, con la quale si chiedeva l'elaborazione di alcune riflessioni e di alcuni consigli pratici da rivolgere a tutti coloro che si occupano di organizzare e finanziare percorsi finalizzati a contrastare cyberbullismo e bullismo (es. gli organi della scuola, professori e presidi; l'Ufficio scolastico regionale; gli amministratori pubblici come il Consiglio regionale e il Ministero dell'Istruzione).

Una terza parte della ricerca ha previsto la ricognizione, attraverso a predisposizione di una piattaforma ad hoc, delle attività di contrasto del fenomeno che le scuole campione hanno attuato o a cui hanno partecipato negli ultimi due anni.

## **2.3. Campione**

La ricerca-intervento, configurandosi come pilota, ha coinvolto un ristretto campione di scuole secondarie di primo e di secondo grado e di istituzioni per la formazione professionale di tutte le province del Piemonte a partire dalle Scuole Polo.

Il campione di scuole è stato costruito in modo "ragionato", sulla base di alcune variabili che, a partire dalla letteratura e della distribuzione territoriale delle scuole, sono state individuate come rilevanti per gli obiettivi della ricerca-intervento. In totale, sono stati coinvolti un totale di 48 tra istituti secondari di primo e di secondo grado e scuole professionali, 6 per ciascuna delle otto province del Piemonte. La scelta del tipo di istituti secondari di II grado e delle scuole professionali è stata dettata dall'esigenza di mantenere quanto più possibile equilibrato per genere il campione

degli studenti<sup>3</sup>. In ciascun Istituto secondario di I grado sono state coinvolte due classi, mentre negli istituti secondari di II grado e nelle scuole professionali è stata coinvolta una sola classe.

---

<sup>3</sup> Gli istituti coinvolti sono stati:

I.C. "De Amicis-Manzoni", Liceo Scientifico "G. Galilei"; I.I.S. "Saluzzo-Plana" – Liceo delle Scienze Umane, I.I.S. "Vinci-Nervi-Fermi-Migliara", e ENAIP per la provincia di Alessandria;

Scuola secondaria di I grado "A. Brofferio", Liceo Scientifico "F. Vercelli", Liceo "A. Monti" – Liceo delle Scienze Umane, I.I.S. "P. Andriano", I.I.S. "A. Castigliano" e Agenzia di Formazione Professionale "Colline Astigiane" per la provincia di Asti;

I.C. "San Francesco d'Assisi", Liceo "A. Avogadro", I.I.S. "E. Bona", I.I.S. "Q. Sella" e ENAIP per la provincia di Biella;

I.C. "Cuneo – Oltrestura", Liceo "S. Pellico e G. Peano" – Liceo Scientifico, Liceo "E. De Amicis" – Liceo delle Scienze Umane, I.I.S. "E. Guala", I.I.S. "S. Grandis" e ENAIP per la provincia di Cuneo;

I.C. "R. Levi Montalcini", Liceo "A. Antonelli, I.T.E. "O.F. Mossotti", I.P.S "Ravizza", CIOFS per la provincia di Novara;

I.C. Carignano, Liceo Scientifico "C. Cattaneo", Liceo "Regina Margherita" – Liceo delle Scienze Umane, I.I.S. "G. Plana" e ENGIM Piemonte per la provincia di Torino;

Liceo Classico, Scientifico e delle Scienze Umane "B. Cavalieri" – Liceo Scientifico, I.I. S. "L. Cobianchi" – Liceo delle Scienze Umane e I.I.S. "Ferrini Franzosini" per il Verbano-Cusio-Ossola;

I.C. "Ferraris", I.I.S. "L. Lagrangia" – Liceo delle Scienze Umane, I.I.S. "C. Cavour", I.I.S. "F. Lombardi" e Formater per la provincia di Vercelli.

### 3. LE CARATTERISTICHE DEI PARTECIPANTI

S. Fucci

La ricerca ha coinvolto circa un migliaio di studenti e studentesse, circa 300 insegnanti e poco più di 100 unità di personale tecnico-amministrativo dei 48 istituti secondari di I e II secondo grado e delle agenzie formative che hanno aderito al progetto. In particolare, sono stati analizzati 957 questionari completi della componente studentesca, 297 del personale docente e 108 del personale di segreteria.

#### 3.1. Gli studenti e le studentesse

Dei 957 questionari completati, 402 sono stati compilati da ragazzi e 545 da ragazze, con una distribuzione per genere lievemente sbilanciata sul genere femminile rispetto al dato regionale, e 10 da studenti che hanno dichiarato di non rispecchiarsi né nel genere maschile né in quello femminile (tab.1).

*Tabella 1. Distribuzione per genere del campione di studenti e studentesse*

Genere	Frequenza assoluta	Frequenza %
Maschio	402	42
Femmina	545	57
Altro	10	1
Totale	957	100

L'80% dei rispondenti è nato in Italia da entrambi genitori italiani, il 6% è nato all'estero, mentre il 14% ha dichiarato di essere nato in Italia da almeno un genitore nato all'estero.

Poco più di un quarto dei rispondenti (pari al 27%) frequentava un istituto secondario di I grado, mentre il restante 73% era costituito da studenti e studentesse degli istituti secondari di II grado (tab.2). In particolare, di questi ultimi il 35% erano liceali, il 14% erano iscritti a un istituto tecnico (per lo più del settore economico con una piccola percentuale del settore turistico), il 13% erano studenti e studentesse degli istituti professionali del settore dei servizi e l'11% erano iscritti ad agenzie formative del settore ristorazione.

*Tabella 2. Distribuzione per tipo di scuola frequentata dai rispondenti*

Tipo istituto frequentato	Frequenza assoluta	Frequenza %
<b>Istituto secondario I grado</b>	<b>258</b>	<b>27</b>
<i>Liceo scientifico</i>	172	18
<i>Liceo scienze umane</i>	163	17
<b>Liceo</b>	<b>335</b>	<b>35</b>
<i>Istituto tecnico economico</i>	115	12
<i>Istituto tecnico turistico</i>	19	2
<b>Istituto tecnico</b>	<b>134</b>	<b>14</b>
Istituto professionale sett. servizi	124	13
Agenzia formativa sett. ristorazione	105	11

Alla ricerca hanno partecipato ragazzi e ragazze di tutte le province del Piemonte con una leggera sovra rappresentazione di studenti e studentesse delle province di Cuneo, Biella e Alessandria e una sottorappresentazione di quelli frequentanti istituti secondari del novarese e del Verbano-Cusio-Ossola (tab.3).

*Tabella 3. Distribuzione dei rispondenti per provincia (%)*

<i>Provincia</i>	<i>Frequenza %</i>
<i>Alessandria</i>	15
<i>Asti</i>	14
<i>Biella</i>	16
<i>Cuneo</i>	17
<i>Novara</i>	9
<i>Torino</i>	12
<i>Verbania</i>	7
<i>Vercelli</i>	10

### 3.2. I docenti

Poco meno dei tre quarti del personale docente che ha compilato in modo completo il questionario era costituito da donne (circa il 73%), il 23% era costituito da uomini, mentre 3 docenti hanno dichiarato di non rispecchiarsi né nel genere maschile né in quello femminile.

La maggior parte dei rispondenti (circa il 55% del campione) aveva almeno 50 anni, di cui un terzo (pari quasi al 20%) era costituito da docenti di almeno 60 anni. Solo 8 erano, invece, i docenti con meno di 30 anni (tab.4). Per quanto riguarda l'anzianità di servizio, possiamo rilevare come circa un quinto dei professori e delle professoresse rispondenti abbia dichiarato meno di 6 anni di esperienza di insegnamento, indicatore questo del fatto che una quota rilevante di questo personale docente ha iniziato a insegnare a più di 30 anni. Per converso, circa il 44% di coloro che si sono resi disponibili a compilare il questionario ha, invece, dichiarato una anzianità di servizio di almeno 20 anni (tab.5).

*Tabella 4. Distribuzione dei docenti per classi di età*

Classi di età	Frequenza assoluta	Frequenza %
Meno di 30 anni	8	3
Da 30 a 39 anni	47	16
Da 40 a 49 anni	78	26
Da 50 a 59 anni	109	37
60 anni e +	55	18
<b>Totale</b>	<b>297</b>	<b>100</b>

*Tabella 5. Distribuzione dei docenti per anzianità di servizio*

Anni di anzianità di servizio	Frequenza assoluta	Frequenza %
Meno di 6	56	19
Da 6 a 10	46	15
Da 11 a 20	65	22
Da 21 a 30	77	26
+ di 30	53	18
<b>Totale</b>	<b>297</b>	<b>100</b>

Una parte rilevante del gruppo di docenti che hanno partecipato alla survey era in possesso di un titolo di studio elevato. Soltanto il 6% dei rispondenti era, infatti, in possesso di un diploma, il 90% ha dichiarato, invece, di essere almeno laureato. In particolare, l'82% era in possesso di una laurea e l'8% di un master o di un dottorato di ricerca (tab.6).

*Tabella 6. Distribuzione dei docenti per titolo di studio*

Titolo di studio	Frequenza assoluta	Frequenza %
Diploma	18	6
Laurea	243	82
Master/Dottorato	24	8
Altro titolo	12	4
<b>Totale</b>	<b>297</b>	<b>100</b>

I due terzi degli insegnanti e delle insegnanti rispondenti (119 su 297) insegnavano in un istituto secondario di II grado o in una agenzia di formazione professionale. In particolare, la maggior parte dei docenti insegnavano discipline linguistico-letterarie (il 33% pari a 98 soggetti), matematico-scientifiche (il 19% pari a 56 soggetti), pratiche di indirizzo (l'11% pari a 33) o tecnico-artistiche (il 10% pari a 30).

### 3.3. Il personale tecnico-amministrativo

La ricerca ha coinvolto, oltre agli studenti e alle studentesse e ai loro docenti, anche una quota di personale addetto alla segreteria. In totale, sono stati 108 i dipendenti delle segreterie dei 48 istituti secondari e agenzie formative piemontesi ad avere completato il questionario loro riservato.

La componente femminile si è rivelata essere preminente, considerato che soltanto in un terzo dei casi i rispondenti sono uomini (circa il 26% del totale). L'età media è abbastanza elevata (oltre 50 anni) così come l'anzianità di servizio (più del 40% dei rispondenti ha più di 20 anni di anzianità di servizio) (tab.7). A differenza del personale docente, il personale di segreteria ha nella maggior parte dei casi un titolo di studio medio basso: il 17% è in possesso della licenza media e il 59% del diploma.

*Tabella 7. Distribuzione del personale ATA per anzianità di servizio*

Anni di anzianità di servizio	Frequenza assoluta	Frequenza %
Meno di 6	25	23

Da 6 a 10	9	8
Da 11 a 20	29	27
Da 21 a 30	34	32
+ di 30	11	10
<b>Totale</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

I due terzi del personale tecnico-amministrativo che ha compilato il questionario è in servizio in un istituto secondario di II grado, il 24% in uno di I grado e il 10% lavora in una agenzia di formazione professionale.



Dalla word cloud relativa alla definizione di bullismo (fig.1) emerge chiaramente come questo fenomeno venga considerato da un buon numero di rispondenti una forma di violenza che può assumere, nello specifico e a seconda delle situazioni, i tratti della violenza fisica, verbale e/o psicologica. Alcuni studenti e studentesse hanno rafforzato questa posizione sostenendo il fatto che il bullismo possa assumere le vesti, in quanto manifestazione di violenza verbale, della presa in giro o del prendersi gioco di un'altra persona, così come dell'insulto o della derisione. Un altro elemento connesso alla dimensione della violenza sottolineato da un certo numero di rispondenti è stato il fatto che si trattasse di un abuso di potere posto in essere dall'aggressore nei confronti delle vittime.

Indipendentemente dal tipo di comportamento o di atteggiamento, appare chiaro dalle definizioni degli studenti e delle studentesse che gli atti di bullismo possano essere perpetrati, spesso in ambito scolastico, sia da un singolo, sia da un gruppo nei confronti di un coetaneo considerato, a torto o a ragione, una persona più debole o una persona fragile e/o vulnerabile. Un certo numero di rispondenti ha, inoltre, sottolineato che gli atti di bullismo, per essere considerati tali, debbano assumere il carattere dell'intenzionalità e della continuità.

Un altro aspetto richiamato in molte definizioni riguarda l'obiettivo con il quale il bullo agisce. Da un lato, un certo numero di definizioni sembra mettere in evidenza come le azioni di bullismo abbiano l'obiettivo di inferiorizzare la vittima oppure di emarginarla e isolarla socialmente. Dall'altro, le definizioni fornite dai ragazzi e dalle ragazze che hanno partecipato alla ricerca hanno posto in evidenza alcuni elementi di tipo personale che caratterizzerebbero il bullo e dai quali sembrerebbe trasparire l'intento dell'aggressore di porre in essere comportamenti bullizzanti al fine di attirare l'attenzione su di sé e di sentirsi migliore e/o più forte di fronte ai coetanei.

Un ultimo aspetto che spesso viene richiamato nelle definizioni di bullismo fornite dai partecipanti alla ricerca è legato alle ragioni che spingono il bullo ad adottare comportamenti violenti. In questo senso, appare essere ancora forte e ben presente il richiamo a ragioni di ordine personale e/o familiare, quali ad esempio eventuali problemi che il bullo vivrebbe all'interno del contesto familiare, oppure la mancanza di sufficiente sostegno da parte dei propri genitori. Accanto a queste ragioni, si aggiunge il richiamo alla rabbia repressa che muoverebbe alcuni adolescenti, così come si aggiunge il richiamo all'insicurezza.

Da un'analisi complessiva delle definizioni fornite dagli studenti e dalle studentesse sembra emergere una predominanza di aspetti che si rifanno a una definizione del bullismo di tipo tradizionale (a partire da Olweus) che, come è stato ben sottolineato nella prima parte di questo rapporto di ricerca, pone attenzione all'intenzionalità dei comportamenti, alla loro persistenza e reiterazione nel tempo, e a forme di abuso di potere esercitate per lo più in ambito scolastico. Dall'altra parte, un aspetto che sembra essere poco presente nelle definizioni fornite dai rispondenti è il richiamo alla relazionalità degli atti e dei comportamenti bullizzanti, laddove invece viene molto più spesso fatto riferimento a ragioni di carattere individuale alla base dell'agire del bullo o del gruppo di bulli.



ben più ampio, senza contare il fatto che ragazzi e ragazze ritengono la cancellazione dalla rete dei contenuti bullizzanti necessitante di procedure non semplici e soprattutto non immediate.

#### 4.1.2. Chi sono il bullo e il cyberbullo?

Le domande relative alla definizione di bullo e di cyberbullo erano chiuse e di tipo *multiple choice*: i rispondenti avevano, quindi, a disposizione una batteria di possibili opzioni di risposta e potevano liberamente decidere di selezionare fino a un massimo di due risposte in ordine di importanza.

La maggior parte degli adolescenti (il 56%) ha sostenuto che il bullo sarebbe una persona bisognosa di attenzioni (fig.3). Questa opzione di risposta, che come abbiamo già evidenziato in precedenza è un elemento presente nelle rappresentazioni degli adolescenti che hanno partecipato alla ricerca, è stata scelta come prima opzione dal 30% dei rispondenti e come seconda opzione da un altro 26%. In particolare, questa opzione è stata più selezionata dagli studenti che non dalle studentesse, soprattutto dai liceali iscritti allo scientifico e da studenti e studentesse nati all'estero o nati in Italia con un solo genitore italiano.

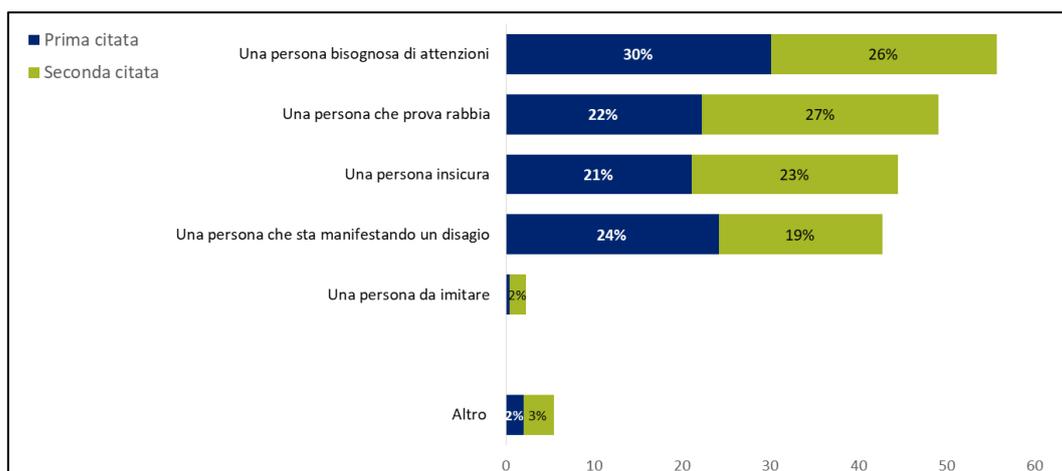
Altro aspetto ricorrente, selezionato da circa la metà del campione studentesco, è la rabbia provata dal bullo, elemento di carattere emotivo che di fatto viene considerato come causa scatenante del suo comportamento. In questo caso, tale modalità di risposta è stata selezionata come prima opzione dal 22% dei rispondenti e dal 27% come seconda opzione. Sono soprattutto le ragazze e gli studenti che hanno dichiarato di non riconoscersi nella classificazione tradizionale di genere, i frequentanti gli istituti tecnici del settore turistico e i nati all'estero ad essersi riferiti con maggiore frequenza a questo aspetto.

Il 44% dei rispondenti ha anche sostenuto che il bullo è una persona insicura (il 21% ha optato per questa definizione come prima opzione e il 23% come seconda), con una sovra rappresentazione delle ragazze, degli studenti degli istituti tecnici e di quelli professionali e dei nati in Italia con uno o entrambi i genitori nati in Italia.

Un ulteriore 43% ha sostenuto che il bullo sarebbe una persona che sta manifestando un disagio (circa il 24% dei rispondenti ha selezionato questa come prima opzione e il 19% come seconda) con una sovra rappresentazione dei ragazzi, degli iscritti al liceo delle scienze umane e dei rispondenti nati all'estero.

Soltanto il 2% dei rispondenti, pari a 19 tra studenti e studentesse, ha sostenuto che il bullo sarebbe una persona da imitare.

Figura 3. Chi è il bullo?

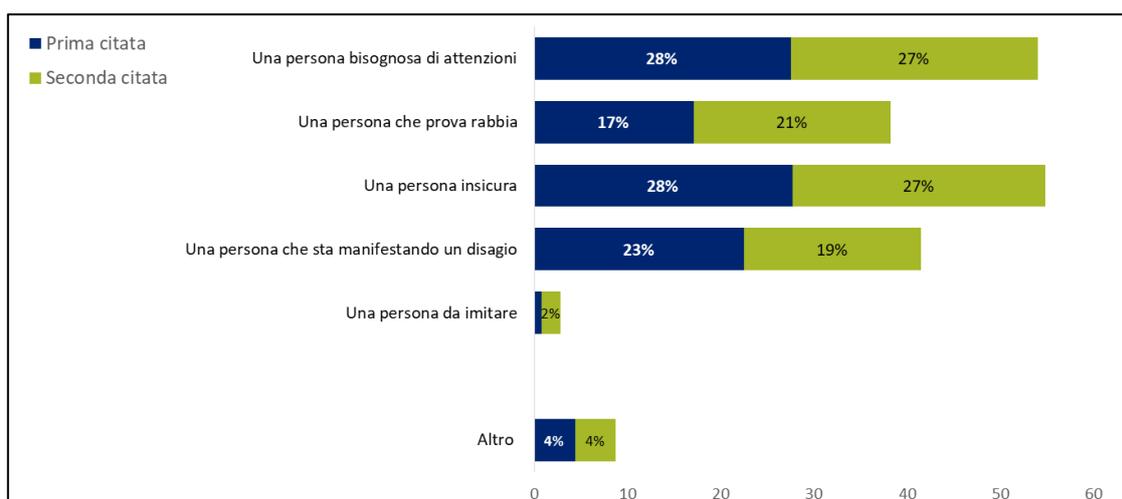


Anche nel caso della domanda riguardante il cyberbullo (fig.4), la maggior parte dei rispondenti ha sostenuto che si tratterebbe di una persona bisognosa di attenzioni, mentre una percentuale decisamente maggiore di studenti e di studentesse rispetto alla definizione di bullo ha sostenuto che il cyberbullo sarebbe una persona insicura (55% rispetto al precedente 44%). Sia che si faccia riferimento alla prima piuttosto che alla seconda definizione, il 28% degli studenti e delle studentesse ha scelto queste opzioni come prima scelta e il 27% come seconda. A sostenere che il cyberbullo sarebbe una persona bisognosa di attenzioni sarebbero maggiormente gli studenti e le studentesse frequentanti gli istituti tecnici economici o gli istituti professionali, nonché i nati all'estero o i nati in Italia ma con entrambi i genitori nati all'estero. Nel caso, invece, dei rispondenti che considerano il cyberbullo una persona insicura vi sarebbe una sovrarappresentazione delle studentesse e di coloro che frequentano il liceo delle scienze umane o un istituto tecnico di tipo economico.

Il 38% dei rispondenti ha, inoltre, sostenuto che il cyberbullo sarebbe una persona che prova rabbia. In questo caso, il numero di studenti e di studentesse che ritengono il cyberbullo mosso da questo tipo di sentimento è decisamente inferiore rispetto alla medesima definizione data per il bullo, laddove infatti questa opzione di risposta era stata selezionata dalla metà circa del campione. Sarebbero soprattutto gli iscritti agli istituti tecnici indirizzo turistico e agli istituti professionali a scegliere questa opzione di risposta.

In modo analogo a quanto sostenuto per il bullo, una quota rilevante pari a circa il 42% dei rispondenti ha evidenziato come il cyberbullo sarebbe una persona che manifesta attraverso il proprio comportamento una qualche forma di disagio. Anche in questo caso, sarebbero soprattutto i ragazzi a riconoscere questa caratteristica al cyberbullo.

Figura 4. Chi è il cyberbullo?



## 4.2. Il punto di vista dei docenti

Anche nel questionario rivolto ai docenti era presente una sezione che intendeva indagare la loro esperienza diretta con i fenomeni oggetto della ricerca. In particolare, all'interno di questa sezione sono state proposte una prima domanda per ricostruire la loro percezione rispetto ai tipi di bullismo e di cyberbullismo più frequenti e altre due domande nelle quali si chiedeva loro se si fossero mai trovati a dover gestire situazioni di bullismo e/o di cyberbullismo.

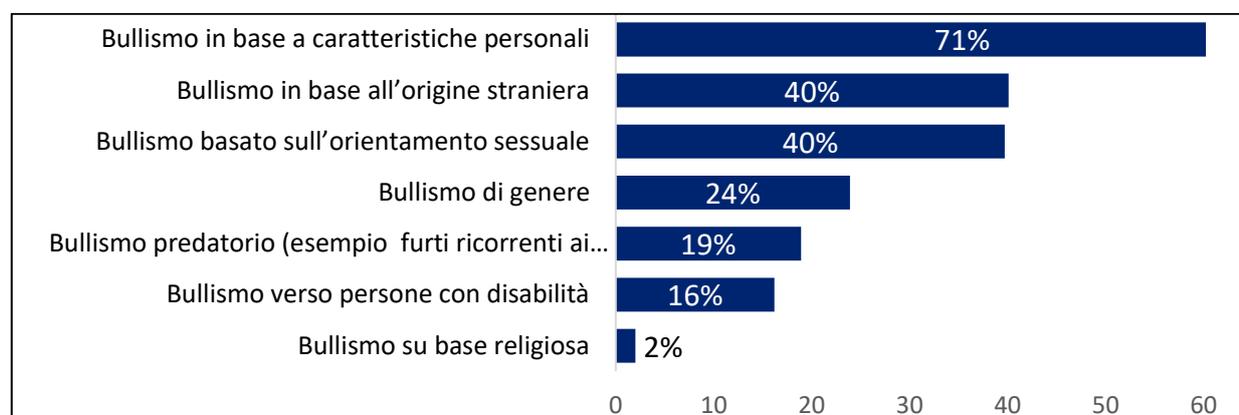
Nel caso della domanda sulla percezione dei tipi di bullismo e di cyberbullismo più diffusi, i rispondenti potevano scegliere fino a un massimo di tre tra le opzioni di risposta previste.

Prendendo in considerazione la percezione dei tipi di bullismo più diffusi vale la pena rilevare che il 71% dei docenti che hanno partecipato alla rilevazione ha sostenuto che una delle forme più diffuse di bullismo sia quello agito sulla base di caratteristiche personali della vittima (fig.5). Sarebbero soprattutto i docenti più "anziani" a considerare questo tipo di bullismo come uno dei più diffusi, mentre i docenti delle agenzie di formazione professionale sarebbero quelli che meno considerano questa forma di bullismo tra le più diffuse.

Inoltre, il 40% dei docenti rispondenti ha inserito fra i tipi di bullismo più diffusi quello basato sull'origine straniera e quello fondato sull'orientamento sessuale. In particolare, sarebbero stati i docenti più giovani e, dunque, con minore anzianità di servizio e soprattutto quelli delle agenzie di formazione professionale a scegliere maggiormente l'opzione di risposta "bullismo in base all'origine straniera". Allo stesso modo, la modalità di risposta relativa al bullismo in base all'orientamento sessuale è stata selezionata soprattutto dagli insegnanti e dalle insegnanti delle agenzie di formazione professionale, mentre sarebbe stata mediamente poco scelta da quelli in servizio presso gli istituti secondari di I grado.

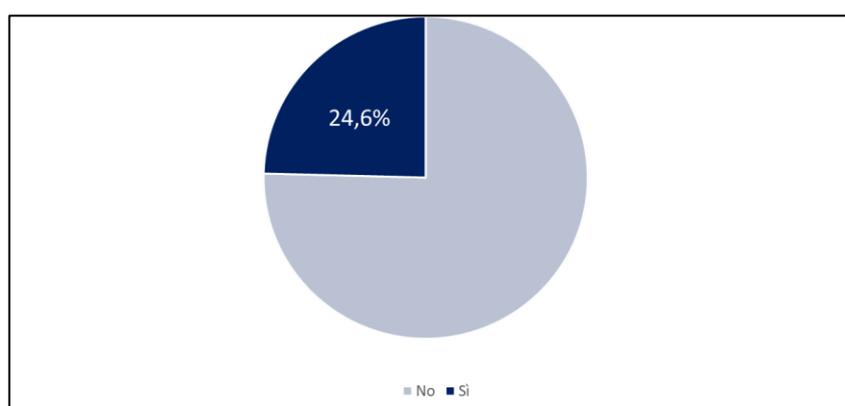
Il bullismo di genere è stato selezionato da circa un quarto dei docenti rispondenti con una sovra rappresentazione dei docenti più anziani e di quelli in forza presso gli istituti secondari di I grado.

*Figura 5. Tipi di bullismo/cyberbullismo più frequenti*



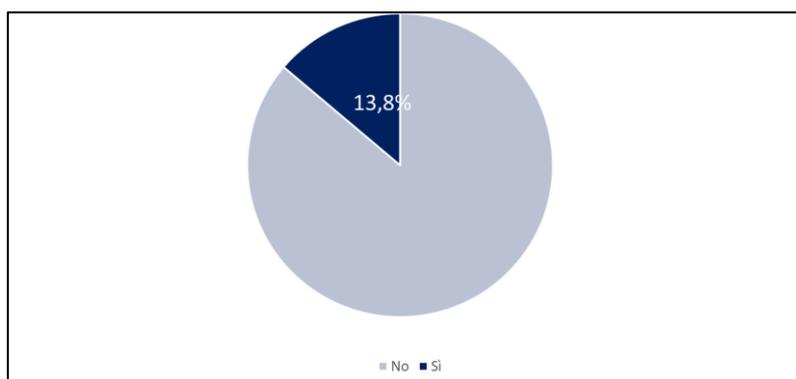
Circa un quarto dei docenti partecipanti alla ricerca (73 su 297) ha dichiarato di essersi trovato a dover fronteggiare situazioni di bullismo (fig.6). Si tratta nella maggior parte dei casi di insegnanti con molta esperienza di insegnamento (il 30% di coloro che hanno più di 20 anni di anzianità hanno dichiarato di aver dovuto gestire situazioni di questo tipo a fronte del 15% dei docenti con anzianità inferiore a 10 anni). Allo stesso modo, i professori che hanno fatto esperienza di gestione di situazioni bullizzanti sono stati soprattutto quelli che insegnavano in agenzie di formazione professionale e meno quelli in servizio presso gli istituti secondari di secondo grado.

*Figura 6. Gestione diretta di situazioni di bullismo*



Decisamente più ridotto è stato il numero di rispondenti che ha dichiarato di aver dovuto gestire situazioni di bullismo in rete, dunque di cyberbullismo: solo 41 docenti (poco meno del 14% del campione), infatti, ha dichiarato di essersi occupato di situazioni di cyberbullismo (fig.7).

*Figura 7. Gestione diretta di situazioni di cyberbullismo*



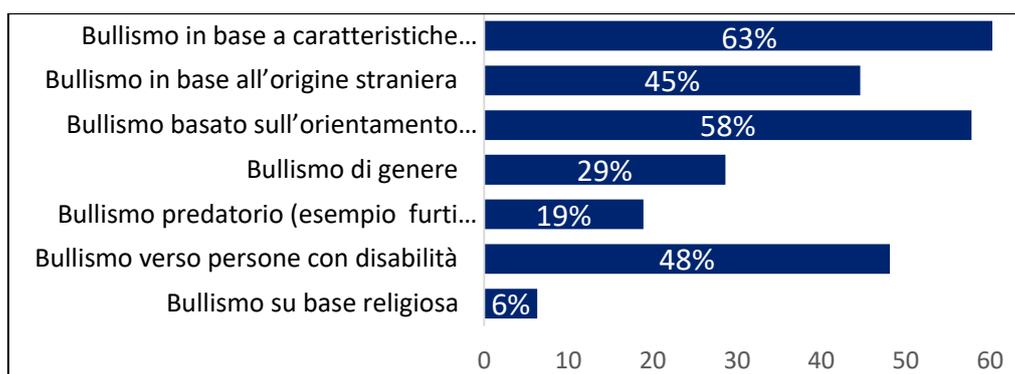
### **4.3. Il punto di vista del personale tecnico-amministrativo**

Nel questionario rivolto al personale di segreteria era prevista una domanda che, esattamente come nel caso dei docenti, aveva l'intento di rilevare la percezione che questi soggetti avevano dei tipi di bullismo e cyberbullismo più diffusi.

In questo caso, il personale tecnico-amministrativo sembra considerare il bullismo/cyberbullismo basato su caratteristiche personali come il tipo più diffuso (scelto dal 63% dei rispondenti), seguito poi da quello fondato sull'orientamento sessuale (58%) (fig.8). Nel primo caso, sarebbero stati soprattutto i soggetti con minore esperienza (questo tipo di bullismo/cyberbullismo è stato, infatti, selezionato dal 71% del personale di segreteria con meno di 6 anni di anzianità e dall'86% di quello con un'anzianità di servizio compresa tra i 6 e i 10 anni), quelli con più di trent'anni di anzianità e gli impiegati nelle agenzie di formazione professionale (91%). Sarebbero, invece, gli addetti alle segreteria più giovani e con meno di vent'anni di anzianità a percepire come più diffuso il tipo di bullismo/cyberbullismo fondato sull'orientamento di genere. Rispetto a questi due tipi di bullismo e cyberbullismo possiamo rilevare un convergenza tra le percezioni del personale docente e del personale addetto alla segreteria.

A differenza, invece, delle percezioni espresse dal personale docente, il personale tecnico-amministrativo coinvolto nella ricerca avrebbe inserito tra i tipi di bullismo/cyberbullismo più diffusi quello rivolto alle persone con disabilità (opzione di risposta scelta dal 48% del campione). In particolare, a esprimere questo tipo di percezione sarebbero per lo più soggetti con poca esperienza professionale (meno di 6 anni) e soggetti con più di 20 anni di anzianità di servizio.

*Figura 8. Tipi di bullismo/cyberbullismo più frequenti*



## 5. LA PERCEZIONE DEL BULLISMO PRIMA, DURANTE E DOPO IL LOCKDOWN

M.A. Gallina, T. Parisi

### 5.1. Introduzione e obiettivi del capitolo

Il bullismo è un prodotto sociale che ha forti connessioni con le dinamiche relazionali insite nella scuola stessa e nel contesto sociale in generale. D'altra parte, tra gli elementi di violenza culturale va annoverato, oltre a ciò che legittima la violenza contro il debole in quanto tale, anche tutto l'insieme di convinzioni che sostengono la discriminazione. Sulla base dei comportamenti messi in atto dai prevaricatori è possibile identificare varie forme di bullismo (Sharp & Smith, 1995, 11):

- a. puramente **psicologico** (o indiretto), caratterizzato da comportamenti di esclusione sistematica dal gruppo, maldicenza, manipolazione dei rapporti sociali della vittima; questa modalità di bullismo è prevalentemente femminile;
- b. **verbale**, caratterizzato da prese in giro con cattiveria, soprannomi ed epiteti ingiuriosi, insulti, inclusi quelli attraverso biglietti, sms ed e-mail, ma anche minacce e atti ricattatori; questa modalità è sia maschile sia femminile;
- c. **fisico**, caratterizzato da vere e proprie aggressioni, scherzi pesanti, danneggiamento di oggetti personali, furti, estorsioni, violenza fisica, calci, spintoni o schiaffi reiterati che prendono la forma di continui tormenti; questa è una modalità prevalentemente maschile.

A queste modalità se ne aggiungono **altre legate nello specifico ai mezzi di comunicazione on-line** (cyberbullismo, Tirocchi, 2007), quali il *punking* ossia la violenza e umiliazione verbale tra maschi (Phillips, 2007), il *fraping* (Facebook raping) ossia la modifica del profilo online di qualcuno a sua insaputa, il *trolling* ossia il bombardamento con insulti e minacce, il *flaming* ossia la comunicazione argomentativa aggressiva, lo *slamming*, ossia le molestie online di gruppo (Chisholm & Day, 2013).

Il questionario che, lo ricordiamo, è stato compilato da studenti/sse, insegnanti e personale ATA in una sola seduta, li sollecitava a riflettere sul fenomeno del bullismo e del cyberbullismo in tre periodi distinti:

1. nel periodo precedente il primo lockdown (settembre 2019-febbraio 2020);
2. durante il primo lockdown (marzo-giugno 2020);
3. nel periodo successivo al primo lockdown (anno scolastico 2020/21).

A tutti gli intervistati è stata proposta una lista di comportamenti riconducibili alle forme di bullismo e cyberbullismo sopra descritte. Ai ragazzi è stato chiesto anzitutto di indicare l'eventualità di averli subiti (e quanto spesso in ciascun periodo) in prima persona. Di tutti gli intervistati, compresi quindi gli adulti, è stata poi rilevata la percezione di quanto questi episodi siano frequenti, basandosi sulle volte che ne sono stati spettatori nei tre diversi periodi presi in esame. Infine, solo a quanti hanno assistito a episodi di bullismo è stato chiesto di indicare, da una lista preordinata, i tre luoghi a loro parere più a rischio di diventare teatro di atti di bullismo.

Questo capitolo presenta alcuni dati di confronto sul fenomeno del bullismo e del cyberbullismo percepiti in tre periodi distinti e rilevati presso le tre figure che popolano ogni giorno gli edifici scolastici (studenti, docenti e personale ATA). Obiettivo del capitolo è fornire degli spunti di riflessione empiricamente fondati che consentano di valutare se e come il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo sia cambiato tra il periodo pre-pandemico e l'anno scolastico 2020/21 per effetto del periodo di sospensione delle attività in presenza nella primavera del 2020. Inoltre, la compresenza di diversi punti di vista – studenti/sse, insegnanti e personale ATA -, consente di valutare se e quanto l'ambiente scuola sia percepito allo stesso modo dagli adulti e dai ragazzi/e rispetto al rischio di prevaricazioni tra pari.

Nella prima parte, presentiamo i dati relativi alla percezione del fenomeno da parte dei ragazzi e delle ragazze che sono stati vittime di episodi di bullismo e/o di cyberbullismo. Nella seconda parte, presentiamo i dati relativi alla percezione del fenomeno da parte dei ragazzi e delle ragazze che sono stati testimoni di questi episodi. Nella terza parte, la parola passa ai/alle loro insegnanti per valutare quale sia la percezione del fenomeno dal loro particolare punto di osservazione. Nella quarta parte, infine, si esplorano i luoghi del bullismo e del cyberbullismo con i diversi sguardi che possono avere studenti, docenti e personale ATA.

## 5.2. Le vittime di bullismo: la voce dei ragazzi e delle ragazze

Iniziamo con la disamina degli episodi di bullismo e di cyberbullismo in cui i ragazzi/e si sono riconosciuti nel ruolo di vittime. Per prima cosa, metteremo a fuoco i trend principali osservati nei tre periodi presi in esame. Di seguito, si presenterà ciascuno dei tre momenti singolarmente, mettendo in luce le differenti percezioni legate al genere.

Dal confronto diacronico dei tre periodi presi in esame emerge come nell'anno scolastico 2020/21 i ragazzi e le ragazze si siano sentiti, per tutte le fattispecie considerate, meno frequentemente colpiti da episodi di bullismo e di cyberbullismo rispetto a quanto avveniva nel precedente anno scolastico, prima della sospensione delle attività in presenza legata all'emergenza sanitaria (tab.8).

In particolare, sono diminuiti gli **attacchi psicologici e verbali**. Prima del lockdown, il 40% degli studenti era stato bersaglio di insulti e prese in giro in almeno un paio di occasioni, percentuale che scende al di sotto del 25% con l'avvio del nuovo anno scolastico 2020/21. Anche le maldicenze, intese come la diffusione di informazioni false, ha segnato una contrazione significativa nella percentuale di vittime tra gli studenti (la percentuale di chi non lo ha mai subito passa dal 64,8% del periodo pre-pandemico all'82,1% nell'anno scolastico 2020/21). Stesso andamento per la diffusione di informazioni false: in questo caso, la percentuale di studenti che non hanno mai subito questo genere di vessazione sale dal 75,7% all'85,6%.

Gli **attacchi fisici**, che riguardano fortunatamente una piccola percentuale di studenti (pur se, come vedremo, con rilevanti differenze di genere), sono rimasti invece sostanzialmente stabili: il 2,9% degli studenti/sse che ne era vittima più volte al mese nel periodo pre-pandemico rimane sostanzialmente invariata (2,9 e 2,6%), così come chi riportava solo un paio di episodi (percentuale

che passa dal 5,3% al 3,6%). Anche la percentuale di studenti e studentesse ricattati non subisce variazioni di rilievo nel passaggio dal periodo pre pandemico all'avvio dell'anno scolastico 2020/21.

Passando infine alle tre fattispecie più riconducibili all'ambito dei **cyberbullismo** - utilizzo indebito dei profili personali, caricamento e diffusione online di foto personali e l'invito a partecipare a sfide online – si segnala nel confronto diacronico una lieve diminuzione, nonostante il maggior tempo trascorso online nel periodo del lockdown avrebbe potuto far ipotizzare una maggior frequenza di questo genere di comportamenti.

**Tabella 8 - Episodi di bullismo subiti personalmente dai ragazzi. Confronto tra i tre periodi in esame. (% di studenti e studentesse che hanno dichiarato di averli subiti "almeno due volte" nel periodo considerato).**

	Prima del lockdown			Durante il lockdown			Questo anno scolastico		
	Più volte al mese	Max 2 volte	Mai	Più volte al mese	Max 2 volte	Mai	Più volte al mese	Max 2 volte	Mai
Essere aggredito/a con spintoni calci strattoni ecc.	2,9	5,3	90,6	-	-	-	2,6	3,6	92,6
Essere minacciato/a fisicamente	4,0	9,6	85,3	-	-	-	2,3	4,7	91,7
Essere costretto/a a fare cose che non volevi e/o ricattato/a	3,1	7,6	88,1	3,0	3,1	92,6	2,2	5,5	91,0
Essere contattato/a da qualcuno che voleva approfittarsi di te	6,2	16,0	76,7	5,2	9,7	83,8	4,9	9,8	84,0
Sapere che sono state diffuse informazioni false sul tuo conto	9,3	24,8	64,8	5,5	12,0	81,2	5,9	10,8	82,1
Essere preso/a in giro o insultato/a (es. per il tuo aspetto fisico/modo di parlare/opinioni)	14,8	25,2	58,8	8,7	14,0	76,1	8,8	15,6	74,4
Sapere che sono state diffuse informazioni confidenziali e private che ti riguardano	6,1	17,1	75,7	3,7	9,3	85,8	3,7	9,5	85,6
Scoprire che qualcun altro è entrato/a nel tuo profilo personale per inviare messaggi falsi ai tuoi contatti	1,5	5,0	92,4	2,2	2,6	93,9	1,1	1,8	95,8
Scoprire che alcune tue foto/video personali sono stati caricati e diffusi on-line	2,0	4,8	92,1	1,3	3,1	94,4	1,4	1,9	95,5
Essere forzato/a a partecipare a challenge on-line	1,1	1,6	96,1	1,5	0,6	96,7	0,7	0,9	97,1

Passiamo ora all'analisi dei singoli periodi considerati nella ricerca, con un particolare focus sulle differenze di genere.

Nel periodo **prima del lockdown**, la maggioranza assoluta dei ragazzi non ritiene di avere subito atti di bullismo diretto o indiretto. Nella casistica delle possibili forme di bullismo, nel periodo pre pandemico le più diffuse sono state quelle indirette: il 40% degli intervistati si è sentito vittima di prese in giro e insulti e il 35% di maldicenze. Le maggiori differenze tra maschi e femmine si rilevano per la frequenza di minacce fisiche – subite dal 19% dei maschi contro il 10% delle coetanee – mentre ai danni delle ragazze sono più frequenti episodi di maldicenza – riportate dal 39% delle ragazze contro il 29% dei coetanei.

Nel periodo della sospensione delle attività in presenza **durante il lockdown**, emerge principalmente una forma di cyberbullismo che si esprime in prese in giro (22%) e diffusione di informazioni false (17%) o private (13%). Non essendo più praticabile, per il distanziamento, la modalità di bullismo più fisico, si attenuano le differenze di genere per quanto riguarda il bullismo

indiretto: la diffusione di informazioni false sul proprio conto è percepita dal 20% delle ragazze e dal 15% dei coetanei.

Nel periodo **successivo al lockdown (anno scolastico 2020/21)**, probabilmente anche grazie al perdurare delle restrizioni legate al distanziamento sociale, sono le forme di bullismo indiretto quelle di cui studenti e studentesse (senza differenze significative) si sentono più di frequente vittime: quasi uno su quattro (24,3%) si è detto vittima di prese in giro e insulti. Si segnala comunque una lieve ripresa delle forme di bullismo fisico, che indicano nuovamente una preponderanza di vittime maschili.

### 5.3. I testimoni di bullismo: la voce dei ragazzi e delle ragazze

Passiamo ora ad analizzare le esperienze vicarie di bullismo, quando cioè il ragazzo o la ragazza non sono stati coinvolti direttamente nell'episodio di prevaricazione ma vi hanno solo assistito. Lo sguardo dei ragazzi/e come spettatori di episodi di bullismo e del cyberbullismo restituisce un quadro coerente anche se non perfettamente sovrapponibile a quello offerto dalle vittime (tab.9).

Per quanto riguarda il **bullismo fisico**, diminuisce la percentuale di studenti e studentesse che dichiarano di aver assistito ad almeno un paio di episodi (dal 20,4% al 15,6% per quanto riguarda le aggressioni e dal 22,7% al 15,4% per quanto riguarda le minacce fisiche), mentre la voce delle vittime rivelava un quadro di sostanziale stabilità di queste forme di bullismo.

Cala anche la percentuale di studenti che hanno assistito a forme di **bullismo verbale e psicologico**: le prese in giro passano dal 39,4% al 31,1%, la diffusione di informazioni false scende dal 24,6 al 17,6% e la diffusione di informazioni provate dal 19,3 al 14,2%.

**Tabella 9 - Episodi di bullismo osservati dai ragazzi. Confronto tra i tre periodi in esame. (% di studenti e studentesse che hanno dichiarato di averli visti accadere "almeno due volte" nel periodo considerato).**

	Prima del lockdown	Durante il lockdown	Questo anno scolastico
	(%)	(%)	(%)
Base (totale campione)	957	957	957
Aggressioni con spintoni / calci / strattoni	20,4%		15,6%
Minacce fisiche	22,7%		15,4%
Obblighi / ricatti a fare cose che non vogliono	14,4%	11,8%	12,0%
Contatti da qualcuno che voleva approfittarsi	20,3%	16,8%	15,8%
Diffusione di informazioni false	24,6%	17,6%	17,6%
Prese in giro / insulti	39,4%	27,7%	31,1%
Diffusione di informazioni private	19,3%	14,9%	14,2%
Accesso al profilo personale per inviare messaggi falsi ai suoi contatti	12,4%	10,4%	8,7%
Caricamento online / diffusione di foto personali	10,0%	7,9%	7,6%
Invito a partecipazione a challenge online	4,1%	4,4%	3,9%
Altro		2,2%	2,6%

Gli studenti e le studentesse hanno la sensazione che siano lievemente diminuiti anche gli episodi di **cyberbullismo**: cala dal 12,4 all'8,7% la percentuale di studenti/sse che hanno assistito ad almeno un paio di casi di accessi fraudolenti e uso indebito di profili personali; dal 10,0% al 7,6% la percentuale di chi ha dichiarato di essere stato testimone della diffusione di immagini personali online senza il consenso dell'interessato. Nei tre periodi rimane abbastanza costante il dato relativo al coinvolgimento dei ragazzi/e in sfide online, anche se non riguarda un numero elevato di soggetti.

Passiamo ora all'esame dei tre periodi presi singolarmente, mettendo in luce quando presenti le differenze di genere.

I ragazzi e le ragazze **prima del lockdown** erano più frequentemente testimoni di prese in giro e insulti (39,4%). Uno su quattro (24,6%) dichiara di aver assistito alla diffusione di informazioni false sul conto dei compagni/e. Non era infrequente neppure assistere a aggressioni (20,4%) e minacce fisiche (22,7%). La percezione della diffusione di forme di cyberbullismo tra i coetanei dipinge un quadro peggiore di quanto riportato dalle vittime: il 12,4% è stato testimone di utilizzi indebiti di profili personali, il 10% di diffusione di materiale personale online e il 4,1% di inviti a partecipare a sfide online.

**Durante il lockdown**, come già riportato dalle vittime, sembra ci sia stata una contrazione degli episodi di bullismo, anche se rimane elevata la percentuale di studenti/sse che assistono a prese in giro e insulti (27,7%) e alla diffusione di informazioni false (17,6%).

Con il rientro in classe **nell'anno scolastico 2020/21**, poco più del 15% degli studenti ha assistito a episodi di bullismo fisico e aggressioni, ma la fattispecie di bullismo più diffusa è quella che si esprime con prese in giro e insulti (31,1%).

#### **5.4. I testimoni di bullismo: gli/le insegnanti**

Passiamo ora a descrivere le percezioni degli insegnanti rispetto al fenomeno del bullismo e del cyberbullismo tra i loro studenti (tab.10).

Tab. 10 - Episodi di bullismo osservati degli insegnanti. Confronto tra i tre periodi in esame. (% di insegnanti che hanno dichiarato di averli visti accadere “almeno due volte” nel periodo considerato)

	Prima del lockdown	Durante il lockdown	Questo anno scolastico
	(%)	(%)	(%)
Base (totale campione)	957	957	957
Aggressioni con spintoni / calci / strattoni	23,6%		23,0%
Minacce fisiche	17,2%		17,2%
Obblighi / ricatti a fare cose che non vogliono	9,8%	5,7%	6,1%
Contatti da qualcuno che voleva approfittarsi	4,7%	3,0%	3,4%
Diffusione di informazioni false	30,4%	13,9%	19,3%
Prese in giro / insulti	51,7%	26,7%	40,5%
Diffusione di informazioni private	28,0%	12,5%	16,6%
Accesso al profilo personale per inviare messaggi falsi ai suoi contatti	8,8%	4,1%	7,4%
Caricamento online / diffusione di foto personali	19,3%	10,5%	10,1%
Invito a partecipazione a challenge online	5,1%	2,4%	4,1%
Altro		0,7%	

Dal loro osservatorio privilegiato, i/le docenti notano una certa stabilità nell’incidenza delle forme di **bullismo fisico** tra il periodo pre pandemico e il rientro in presenza: si attestano infatti attorno al 23% in entrambi i periodi gli episodi di aggressione e al 17% quelli di minacce fisiche.

Crollano invece, secondo gli insegnanti, gli episodi di **bullismo psicologico e verbale**. Prese in giro e insulti (anche in rete), che prima del lockdown erano osservati dal 51,7% degli insegnanti ma solo dal 40,5% durante l’anno scolastico 2020/21. Lo stesso avviene per la diffusione di informazioni private, che passa dal 28,0% al 16,6% - e di informazioni false, che scende dal 30,4% al 19,3%.

Le tre forme tipiche di **cyberbullismo** si attenuano nella percezione degli insegnanti solo per quanto riguarda il caricamento e la diffusione di foto personali (che passa dal 19,3 al 10,1%). Restano invece stabili sia gli episodi di utilizzo indebito di profili personali (sempre attorno al 7-8%) e di inviti a partecipare a challenge online (tra il 4-5%).

## 5.5. I luoghi del bullismo

Solo agli intervistati che hanno assistito (o anche subito, nel caso degli studenti) a episodi di bullismo, è stato chiesto di indicare in un elenco di possibili luoghi (fisici e virtuali) dove tali episodi si sono manifestati con maggior frequenza.

Iniziamo la descrizione dei risultati partendo dagli **studenti/sse**, mettendo a confronto le percezioni di vittime e spettatori nel periodo precedente al lockdown e con il rientro in presenza nell’anno scolastico 2020/21 (tab.11).

Tabella 11 – I luoghi del bullismo nel periodo pre pandemico e nell’AS 2020/21 secondo studenti e studentesse. Fono a un massimo di 3 risposte

	Prima del lockdown		Questo anno scolastico	
	Studenti (atti subiti)	Studenti (testimone)	Studenti (atti subiti)	Studenti (testimone)
	(%)	(%)	(%)	(%)
Base (hanno subito / visto almeno un atto di bullismo)	450/500 ca.	400 / 440 ca.	300/340 ca.	320 / 350 ca.
A scuola	46,3%	50,3%	51,9%	58,5%
Fuori della scuola	37,3%	34,0%	25,9%	35,7%
Nei luoghi dove si svolgono attività extrascolastiche	13,5%	21,4%	13,6%	18,0%
Per strada	21,9%	34,2%	24,6%	34,0%
Nei centri commerciali	2,2%	3,0%	2,7%	3,1%
Sui trasporti pubblici o alle fermate	7,4%	9,6%	7,3%	8,5%
Nei bar	5,9%	9,1%	6,4%	7,1%
Nelle sale giochi	0,9%	2,2%	1,0%	1,2%
Sui social	33,8%	46,0%	38,9%	45,2%
Utilizzando le app di messaggistica	30,3%	32,1%	32,2%	31,7%
Attraverso le mail	0,9%	1,0%	1,0%	0,6%

Iniziamo con il confronto tra i due periodi in esame. La gerarchia dei luoghi teatro di atti di bullismo si presenta invariata: la **scuola** (dentro e fuori dall’edificio) e gli **ambienti virtuali** (social e app). Anche la **strada** è indicata da una percentuale non trascurabile di studenti come luogo in cui si subiscono (o si osservano) atti di bullismo. Anche se la gerarchia dei luoghi a rischio si mantiene costante, qualcosa è cambiato dal periodo pre pandemico al ritorno in classe: si intensifica infatti la percezione che gli ambienti scolastici siano rischiosi dal punto di vista del bullismo.

Vittime e spettatori restituiscono a propria volta un quadro molto simile per quanto concerne la gerarchia dei luoghi, ma con intensità differenti, in particolare per quanto riguarda gli episodi di bullismo che avvengono per strada: le vittime la indicano meno spesso rispetto ai coetanei spettatori come luogo di bullismo, in entrambi i periodi considerati. Molto significativa è invece la contrazione della percentuale di vittime che indica i dintorni della scuola come aree a rischio: la percentuale di studenti che ha indicato queste aree come a rischio cala dal 37,3 al 25,9% (mentre la stessa percentuale, per quanto riguarda gli spettatori, resta pressoché invariata).

Passiamo ora la parola ai **docenti** e al **personale ATA**. Questo gruppo di intervistati ha ricevuto una lista di luoghi differente rispetto a quella proposta agli studenti, più dettagliata per quanto riguarda gli ambienti interni agli edifici scolastici. A questo proposito, giova ricordare che le due figure professionali hanno ovviamente con i ragazzi/e un ruolo diverso e questo si riflette sulle occasioni e sui luoghi in cui possono osservare gli episodi di bullismo (tab.12).

Tabella 12 – I luoghi del bullismo nel periodo pre pandemico e nell'AS 2020/21 secondo gli/le insegnanti e il personale ATA. Fino a un massimo di 3 risposte

	Prima del lockdown		Questo anno scolastico	
	Docenti (testimone)	Personale (testimone)	Docenti (testimone)	Personale (testimone)
	(%) 150/160 ca.	(%) 40 ca.	(%) 120/140 ca.	(%) 30 ca.
In classe	34,6%	23,1%	50,4%	33,3%
In corridoio	33,8%	34,1%	26,4%	27,6%
Nei bagni	11,4%	14,6%	9,4%	10,0%
In mensa	1,3%	2,6%	0,0%	0,0%
Nei pressi della scuola	37,0%	37,2%	35,3%	45,5%
Nel tragitto casa scuola	17,7%	10,3%	10,4%	12,5%
In contesti extrascolastici	26,3%	17,9%	34,1%	13,8%
Sui social	38,7%	37,5%	39,0%	40,0%
Utilizzando app di messaggistica	31,9%	17,1%	35,0%	16,7%
Attraverso le mail	0,0%	2,6%	0,0%	0,0%

La gerarchia dei luoghi teatro di atti di bullismo è identica in entrambi i periodi considerati e per le due figure professionali: luoghi fisici interni alla scuola, in particolare la classe e il corridoio, i dintorni dell'edificio ma anche gli ambienti virtuali, come social e, per gli insegnanti, le chat. Si segnala che col rientro a scuola il personale ATA indica più frequentemente di prima tra i luoghi a rischio i dintorni della scuola (la percentuale passa dal 37,2 al 45,5%).

## 6. LA CONOSCENZA DELLA LEGGE

A.R. Favretto, E. Ferrara

### 6.1. Il quadro normativo

Come abbiamo avuto modo di sottolineare nella prima parte del rapporto, la partecipazione infantile e adolescenziale alla vita sociale non si realizza in modo automatico, ma necessita delle attività di *provision* poste in essere dagli adulti. Tra queste attività spicca la produzione normativa. Nel caso del bullismo e del cyberbullismo, l'attuale normativa è stata creata non soltanto allo scopo di proteggere i bambini e i ragazzi dagli atti di prevaricazione, ma anche allo scopo di rendere possibile e di sollecitare proprio la partecipazione, fornendo, innanzitutto, la cornice di legittimità all'ascolto della loro opinione. In quest'ottica, la normativa vigente sollecita gli adulti ad accompagnare i bambini e i ragazzi, le bambine e le ragazze a praticare forme di cittadinanza attiva e, nello specifico, ad acquisire la consapevolezza di essere titolari di diritti e di doveri anche in riferimento alle attività svolte in rete.

La Legge 29 maggio 2017 n. 71, "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo", si ispira alla promozione dei diritti umani, in particolare alla promozione dei diritti dei minori, sottolineando le valenze educative degli interventi degli adulti volti a prevenire e a contrastare il fenomeno e il ricorso al diritto penale come *extrema ratio*, quando i comportamenti osservati integrano fattispecie di reato. Si tratta, infatti, di una norma che affronta un fenomeno sociale diffuso tra i più giovani e che intende intervenire coinvolgendo le nuove generazioni in percorsi educativi di autonomizzazione e in processi di sicurezza partecipata.

La valenza partecipativa della norma nazionale indica che i principi generali a cui si ispira sono quelli contenuti nella Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e l'adolescenza, nella Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, nella Carta Europea dei diritti del fanciullo (contenuti specificamente ribaditi nel Commento n. 25 On children's rights in relation to the digital environment del 24 marzo 2021). Rispetto alle strategie di intervento la norma è conforme alla Decisione 1351/2008/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 16 dicembre 2008 (Decisione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a un programma comunitario pluriennale per la protezione dei bambini che usano internet e altre tecnologie di comunicazione). Con il progetto Generazioni Connesse del MIUR l'Italia ha, infatti, aderito agli obiettivi della Direttiva e, in riferimento al fenomeno in oggetto, attivandosi nel contrasto alla pedopornografia, al grooming e al cyberbullismo.

La Legge 71/2017 definisce il fenomeno del cyberbullismo come atto aggressivo, per via telematica, intenzionalmente rivolto a una vittima di minore età (o un gruppo di minori) per isolarla, umiliarla, ridicolizzarla ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso. Le condotte di cyberbullismo possono anche integrare fattispecie di reato come la diffamazione e lo *stalking* e possono violare le norme del Codice della privacy per le quali sono già presenti le relative condanne nel nostro ordinamento.

Poiché, come abbiamo sottolineato, gli adulti hanno il compito di porre in essere attività di *provision*, la Legge prospetta la messa a sistema di una *governance* interistituzionale, a partire dal livello nazionale (Tavolo tecnico incardinato presso il Consiglio dei Ministri e coordinato dal MIUR) per la progettazione di una strategia nazionale mediante un “Piano di azione integrato” volto a contrastare il cyberbullismo, con azioni a carattere preventivo, di sensibilizzazione e promozione della cultura della legalità in Internet. La norma riserva specifica attenzione alla scuola in tutte le sue articolazioni, ma si rivolge anche all’intera cittadinanza (campagne informative attraverso i media, gli organi di comunicazione, di stampa, ecc). Prevede inoltre un Codice di coregolamentazione a cui devono attenersi gli operatori dei servizi di *networking* e della rete Internet finalizzato all’attuazione delle misure di tutela dei minori (in particolare, prevede la rimozione dei contenuti lesivi della dignità dei minori) e un Comitato di monitoraggio per la verifica delle azioni intraprese e l’adattamento delle stesse all’evoluzione tecnologica.

La norma mette al centro la scuola e le studentesse e gli studenti, sottolinea la promozione di un loro ruolo attivo (prevede anche il coinvolgimento di ex studenti che già abbiano operato entro l’istituto scolastico in attività di *peer education*) e crea le condizioni affinché proprio le autonomie scolastiche di ogni ordine e grado svolgano attività di sensibilizzazione al fenomeno, promuovano l’educazione all’uso consapevole di Internet e assumano il ruolo di generatrici di cultura di cittadinanza digitale, richiamando la trasversalità tra le discipline, la continuità verticale tra gli ordini di scuola e la formazione di reti di scuole per attività specifiche con i docenti, le allieve e gli allievi. Inoltre, sollecita l’attivazione di progetti in collaborazione con gli Enti Locali, i servizi territoriali, gli organi di polizia, le associazioni del terzo settore.

Le linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo, aggiornate ogni biennio, indicano le azioni di formazione del personale (concretizzatesi a livello nazionale dal 2018 con il Progetto Elisa: piattaforma e-learning per la formazione degli insegnanti sulle strategie antibullismo con avviamento di attività di monitoraggio dall’a.s. 2020/2021), il ruolo del Dirigente scolastico e del referente per il cyberbullismo, nominato obbligatoriamente in ogni scuola, la previsione di misure di sostegno e rieducazione degli studenti e delle studentesse coinvolti (servizi di cura, attività riparative, ecc.), in rete con i servizi territoriali.

La Legge prevede, infine, specifiche previsioni di tutela del minore vittima o artefice di cyberbullismo, quale l’introduzione del nuovo diritto riconosciuto alle vittime ultraquattordicenni (o ai genitori della vittima infraquattordicenne) di rivolgere al titolare del trattamento dei dati della piattaforma un’istanza di rimozione, nonché di avanzare una specifica procedura dinanzi al Garante per la protezione dei dati personali che consenta a ciascun minore ultraquattordicenne di ottenere una tutela rafforzata. Tale tutela è volta all’adozione di provvedimenti inibitori e prescrittivi (oscuramento, rimozione o blocco dei dati personali diffusi su Internet o *social network*) che garantiscano la dignità del minore oggetto di atti di cyberbullismo. Altrettanto innovativa è la previsione della procedura dell’ammonimento del Questore, mutuata da quella prevista per lo *stalking*, destinata agli autori di condotte di cyberbullismo che integrano alcune fattispecie di reato attivabile in assenza di querela. È una misura finalizzata sia ad evitare il ricorso alla sanzione penale, sia a rendere il minore che ha compiuto atti di sopraffazione in rete consapevole della gravità e delle conseguenze del proprio agire. La valenza riparativa ed educativa dell’ammonimento è resa

esplicita dal fatto che esso cessa di avere effetto al compimento della maggiore età senza lasciare traccia, quindi, sulla fedina penale dell'autore.

Come accennato, anche la Regione Piemonte si è dotata, alla pari di altre Regioni italiane, di una specifica legge per contrastare i fenomeni di bullismo e di cyberbullismo. Si tratta della Legge regionale 5 febbraio 2018, n. 2, "Disposizioni in materia di prevenzione e contrasto dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo". Gli obiettivi dichiarati, in perfetta concordanza con una visione degli atti di prevaricazione tra pari come espressione e rinforzo di forme di malessere sociale e relazionale, riguardano la promozione e il sostegno di interventi e di azioni di prevenzione, gestione e contrasto del fenomeno del bullismo e il cyberbullismo, al fine di tutelare e valorizzare la crescita delle nuove generazioni proteggendo i soggetti più fragili; la valorizzazione del benessere tra pari e la prevenzione del disagio nell'età dell'infanzia e dell'adolescenza; il supporto delle attività svolte dai soggetti che, a vario titolo, ricoprono un ruolo educativo con i minori.

Le azioni previste dalla Legge regionale sono molteplici e testimoniano la volontà di ingaggio nel contrastare il bullismo e il cyberbullismo:

- 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 ad uniformare le relative modalità di valutazione. In tal senso il

Consiglio Regionale ha approvato all'unanimità l'Ordine del giorno n. 1303, in sede di discussione della norma 2/18, impegnando la Giunta ad attivarsi per l'istituzione regionale della "patente" regionale per l'uso consapevole della rete e dei social network già sperimentata dall'A.S. 2017/2018 nella provincia del VCO a seguito dell'entrata in vigore della Legge nazionale, come strumento di prevenzione universale rispetto al cyberbullismo e ai comportamenti a rischio.

Inoltre, la Legge Regionale ha previsto:

- l'istituzione di un Tavolo tecnico (che si può avvalere del Garante regionale infanzia e adolescenza, del Corecom, dell'Osservatorio regionale permanente per la prevenzione dei bullismi dell'USR, dei dipartimenti ASL e di EELL) 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;
- l'attribuzione al Comitato regionale per le comunicazioni della funzione di osservatorio sul fenomeno del cyberbullismo e di concorso (anche attraverso protocolli di intesa con soggetti terzi) alle azioni di prevenzione e di contrasto promosse dalla Regione;
- l'istituzione, da parte della Regione, anche in collaborazione con altri soggetti, di centri specializzati nella cura dei disturbi derivanti dal bullismo e dal cyberbullismo con équipe multidisciplinari.

La presente ricerca è stata realizzata proprio in ottemperanza al dettato della normativa nazionale e regionale, con il preciso scopo di raccogliere informazioni sui fenomeni del bullismo e del cyberbullismo nella Regione Piemonte, avviandone, in tal modo, il monitoraggio permanente. Inoltre, sempre nel solco del dettato normativo, con la ricerca-intervento si è inteso sollecitare la diffusione della sensibilità riguardo agli atti di prevaricazione, anche stimolando la consapevolezza, nelle nuove generazioni, della titolarità di diritti e doveri, tra cui il diritto a formarsi e a esprimere opinioni su temi così rilevanti per la vita degli adolescenti quali gli atti di prevaricazione *on line* e *off line*.

## 6.2. La conoscenza della legge

Come abbiamo precedentemente sottolineato, tra i punti essenziali per la percezione di sé come titolari di diritti e di doveri è la conoscenza della legge. Ciò è vero non soltanto per la popolazione adulta, tenuta alla conoscenza delle norme giuridiche che regolano la vita sociale, ma anche per le giovani generazioni, le quali sono impegnate a integrare nella propria esperienza di vita quotidiana la conoscenza delle leggi che regolano la società a cui appartengono. In particolare, la conoscenza delle norme diviene, per i ragazzi, le ragazze, i bambini e le bambine, parte del processo di socializzazione normativa (Favretto, 2016). Si tratta di un processo estremamente importante perché permette di costruire la coscienza normativa individuale e di conoscere e di apprendere – anche in modo critico – le norme e i valori delle società di appartenenza e gli strumenti culturali che consentono di vivere la vita quotidiana nei differenti contesti; inoltre, tale processo rende gli individui capaci di rapportarsi con le varie forme di autorità, di gestire i differenziali di potere con gli

adulti e con i pari, di governare situazioni di conflitto interpersonale e strutturale. In altre parole, esso pone nella condizione di conoscere la struttura normativa della società di appartenenza e rende possibile la costruzione di ognuno come titolare di diritti e di doveri.

Da quanto rilevato risulta conseguente che la conoscenza delle norme riguardanti il bullismo e il cyberbullismo, soprattutto per la loro parte abilitante anche dei più giovani all'azione, rappresenti un elemento strategico per stimolare la partecipazione dei bambini e dei ragazzi alla loro stessa tutela (Dell'Antonio, 2001) e per promuovere la diffusione di una sensibilità sociale che sappia contrastare gli atti di prevaricazione a partire dal riconoscimento di ognuno come titolare dei diritti all'ascolto e alla protezione, nonché del dovere di ciascuno, adulto o minorenni, di contrastare il fenomeno secondo le proprie forze, la propria situazione sociale, il proprio ruolo.

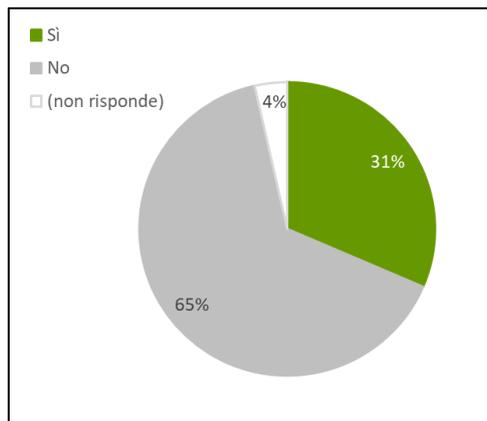
Considerata l'importanza della conoscenza delle norme nello sviluppo della coscienza normativa e nella crescita della percezione individuale e di gruppo della titolarità di diritti e di doveri, la ricerca ha sondato tra i ragazzi e le ragazze coinvolti nella rilevazione la conoscenza dell'esistenza della Legge 71/2017 e l'eventuale opinione maturata in merito.

Come si evince dalla figura riportata (fig.9), meno di un terzo dei ragazzi che hanno risposto alla domanda hanno dichiarato di aver sentito parlare della norma (32,6%), con una lieve prevalenza di risposte positive tra le ragazze (il 35% delle ragazze contro il 28,9% dei ragazzi). Analizzando i dati per provincia, inoltre, possiamo apprezzare come il VCO e il vercellese siano le zone dove la conoscenza della legge è stata dichiarata più frequentemente (VCO 50,8% dei rispondenti; VC 41% dei rispondenti suddivisi per provincia). Si tratta di province, peraltro, dove i ragazzi e le ragazze hanno risposto con maggiore frequenza di avere partecipato a progetti di prevenzione riguardanti bullismo e cyberbullismo<sup>4</sup>. Merita ricordare che proprio la Città di Verbania, per sensibilizzare a riguardo del fenomeno gli studenti e la cittadinanza, ha amplificato il progetto Patente per lo smartphone, da anni realizzato in tutti gli Istituti Comprensivi provinciali, con una specifica campagna promozionale installata sui mezzi di trasporto pubblico e realizzata con il coinvolgimento degli Istituti superiori ad indirizzo grafico. Per converso, merita sottolineare come in alcune province (Alessandria, Asti, Biella, Novara, Torino), sebbene circa la metà degli intervistati della secondaria di secondo grado affermi di avere partecipato a programmi di prevenzione, gli stessi ragazzi e ragazze dichiarino una scarsa conoscenza dell'esistenza della legge.

---

<sup>4</sup> I dati riguardanti il VCO sono limitati alla scuola superiore di secondo grado.

Figura 9 – Conoscenza della legge dichiarata dagli studenti e dalle studentesse

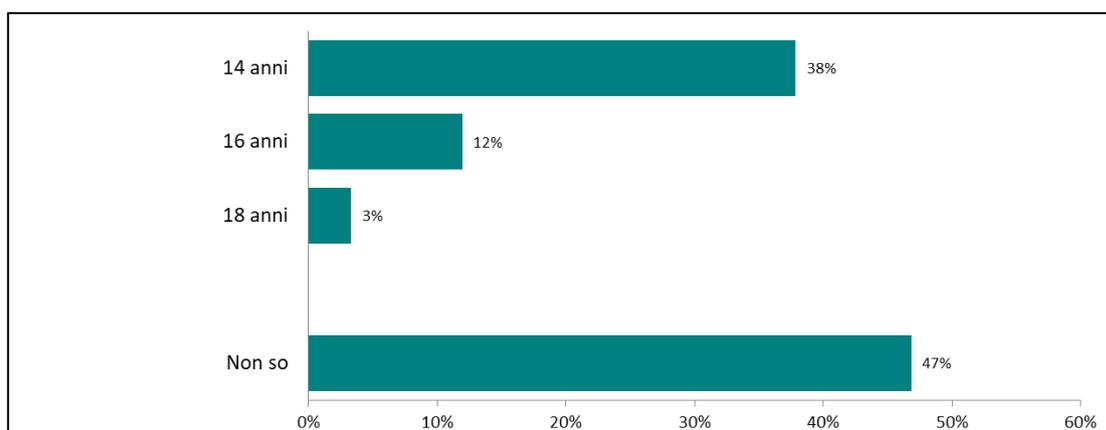


Sono soprattutto le studentesse e gli studenti del Liceo delle Scienze Umane a dichiarare la conoscenza dell'esistenza della legge; al polo opposto si collocano gli Istituto Professionale e la Scuola di Formazione professionale.

Anche la titolarità del diritto di denunciare direttamente, senza l'intermediazione degli adulti, e di chiedere ai gestori dei siti la rimozione dei materiali offensivi per i minorenni, riconosciuta dalla Legge 71/2017 a partire dai 14 anni, è correttamente individuata soltanto da una parte minoritaria degli intervistati, circa il 38% dei rispondenti alla domanda, con un rilevante 47% che dichiara di non averne conoscenza, nemmeno per via intuitiva (fig.10). Poiché si tratta di una vera e propria disposizione emancipatoria, volta al riconoscimento della capacità di azione degli adolescenti, il dato risulta particolarmente carico di significato, in quanto illustra con efficacia quanto le disposizioni normative riferite all'*agency* adolescenziale siano ancora misconosciute finanche ai diretti interessati.

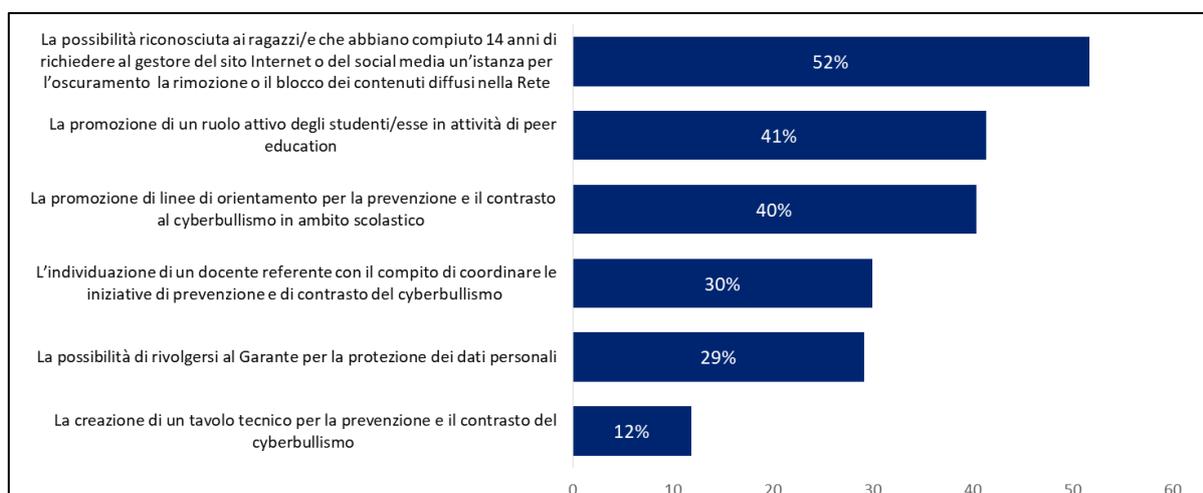
Osservando le distribuzioni per genere, su 301 rispondenti che hanno sentito parlare della legge sono 74 le ragazze che hanno individuato correttamente l'età della titolarità del diritto a denunciare direttamente (ossia il 40% di coloro che hanno sentito parlare della legge e circa il 65% di coloro che conoscono correttamente l'età), mentre i ragazzi sono 38 (ossia il 33, 9% di coloro che hanno sentito parlare della legge e il 33% circa di coloro che conoscono correttamente l'età). Al di là della diffusione della conoscenza della legge nei singoli istituti, il dato generale conferma come nonostante i programmi di prevenzione a cui gli studenti hanno dichiarato di avere partecipato (oltre il 45% dei rispondenti), il dettato normativo non sia stato ancora integrato in toto, o nelle sue parti fondamentali, nelle competenze sociali e nella coscienza normativa dei ragazzi e delle ragazze intervistati, che risultano in tal modo non poter utilizzare, per mancanza di conoscenza, uno strumento rilevante per la protezione e la promozione delle loro azioni di autotutela.

**Figura 10 – Conoscenza dell'età alla quale è possibile denunciare direttamente**



L'importanza della parte abilitante ed emancipatoria della legge nei confronti dei ragazzi e delle ragazze vittima di aggressioni in rete è stata evidenziata da oltre la metà degli insegnanti coinvolti nella ricerca (fig.11): infatti, questa estesa parte del campione ha attribuito una valutazione massimamente positiva alla possibilità riconosciuta già ai quattordicenni di agire in proprio per chiedere l'oscuramento e la rimozione di contenuti offensivi di cui sono stati oggetto. Segue, in ordine di valutazione positiva attribuita alla normativa, un altro punto abilitante l'agency adolescenziale, ossia la promozione del ruolo attivo degli studenti e delle studentesse nelle attività di *peer education*. Citata anche da un terzo del campione un'altra disposizione abilitante, la possibilità riconosciuta ai ragazzi di presentare direttamente l'istanza di rimozione al Garante per la protezione dei dati personali.

**Figura 11 – Valutazione della parte abilitante ed emancipatoria della legge 171/2017**



La selezione di questi punti come i più qualificanti della normativa, operata dai docenti e dalle docenti coinvolti nell'indagine, sottolinea come nelle istituzioni scolastiche sia diffusa la consapevolezza che i programmi e le attività di contrasto al cyberbullismo devono sollecitare la partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze e che anche gli adolescenti possono essere stimolati a percepirsi come titolari del diritto di esprimere la propria volontà, senza la mediazione degli adulti, quando ne ravvisino la necessità o lo ritengano opportuno.

Da segnalare, infine, che una parte rilevante del corpo docenti intervistato, circa il 40%, ritiene importanti alcune attività operative e gestionali riguardanti il contrasto e la prevenzione del cyberbullismo, quali la presenza di linee condivise per orientare gli interventi e l'individuazione di un docente referente in ogni scuola.

Nonostante l'apprezzamento dichiarato dagli insegnanti nei confronti di alcuni punti abilitanti le azioni degli e delle adolescenti presenti nella legge nazionale, è necessario sottolineare come la mancata conoscenza di questo importante strumento normativo da parte dei ragazzi e delle ragazze potrebbe contribuire a rafforzare la debolezza di fronte agli atti di prevaricazione, invece di sollecitare un aumento dell'*agency* anche nel campo del contrasto al cyberbullismo.

## **7. PROGETTI DI PREVENZIONE E ATTIVITA' FORMATIVE PER CONTRASTARE BULLISMO E CYBERBULLISMO**

E.M. Torre

Prevenire e, nel caso, contrastare il bullismo e il cyberbullismo è un compito che tutti coloro che si occupano dell'educazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze sono chiamati ad assolvere. Per questo motivo la ricerca condotta ha inteso approfondire anche questo tema, indagandone due aspetti principali:

- la partecipazione a progetti di prevenzione da parte dei ragazzi, delle ragazze e dei loro insegnanti (anche per esplorare indirettamente le effettive risposte alle istanze promosse dalla normativa);
- la partecipazione e la percezione di competenza rispetto all'azione sul fenomeno da parte di insegnanti e personale tecnico amministrativo;

al fine di evidenziare non solo la diffusione degli interventi preventivi e delle attività formative, ma anche la loro tipologia.

Relativamente al primo punto gli interventi e i programmi di prevenzione del bullismo e del cyberbullismo sono aumentati molto dagli anni '80 in avanti e sono ora diversi e variamente diffusi a livello internazionale e nazionale (Ttofi e Farrington, 2012; Menesini, Nocentini e Palladino (2017). È quindi utile esplorarne la diffusione anche a livello regionale.

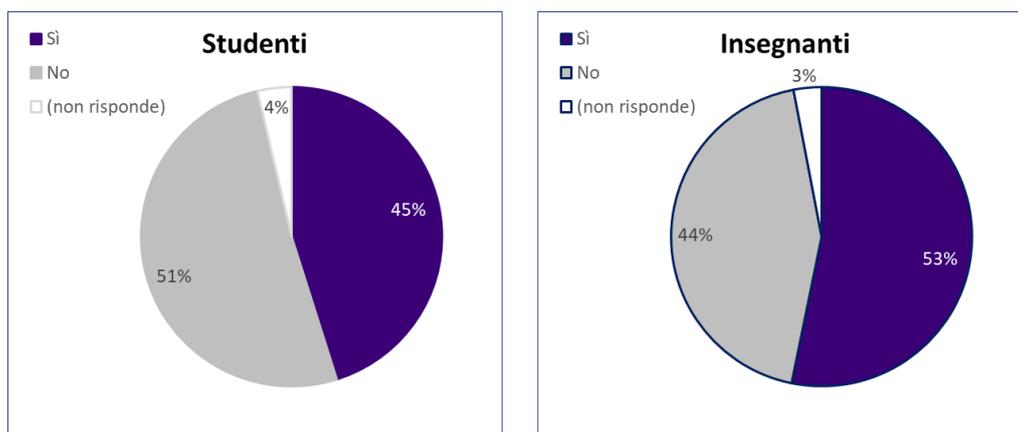
Anche nella seconda direzione si è assistito ad un incremento dei percorsi formativi rivolti in particolare agli insegnanti: è il caso del Progetto Elisa (a cui si è fatto riferimento nel capitolo precedente) che dal 2018 prevede percorsi formativi online dedicati ai docenti referenti delle scuole e più recentemente ai dirigenti scolastici. Ricordiamo al proposito che le evidenze di ricerca riportano, tra i fattori di efficacia degli interventi, la formazione e l'accompagnamento adeguato di tutti gli adulti che operano nei contesti coinvolti e che possono avere punti di vista privilegiati, ad esempio su ciò che accade negli spazi comuni o immediatamente fuori dall'istituto (Ertesvag, 2015; Rawlings e Stoddard, 2019).

Ci limiteremo in questa sede a descrivere tali elementi, rimandando ad approfondimenti successivi l'analisi sui bisogni formativi degli adulti e sulle caratteristiche dei progetti avviati nelle scuole.

### **7.1. Partecipazione a progetti di prevenzione del cyberbullismo**

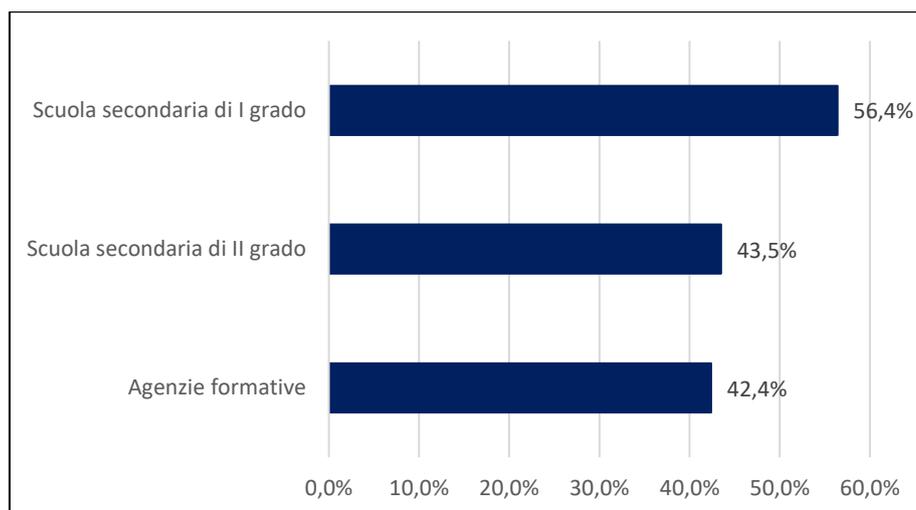
La partecipazione a progetti di prevenzione del cyberbullismo ha riguardato poco meno della metà degli studenti del campione (45%). Tale dato è confermato dagli insegnanti che hanno seguito i percorsi con loro (fig.12).

*Figura 12 – Partecipazione a progetti di prevenzione del cyberbullismo (ragazzi/e e insegnanti)*



Gli interventi proposti hanno coinvolto in misura maggiore la scuola secondaria di I grado (56%) rispetto alla scuola secondaria di II grado (43,5%) e alle agenzie formative (42,4%). Si tratta di un dato in linea con la letteratura che evidenzia come risultino particolarmente efficaci per limitare l'insorgere e il diffondersi delle condotte di prevaricazione gli interventi rivolti ai minori nella fascia di età compresa tra gli 11 e i 14 anni (Ttofi e Farrington, 2009). Dal punto di vista longitudinale tale dato mette in evidenza il progressivo incremento della diffusione di interventi educativi sul tema: gli studenti e le studentesse che, al momento della compilazione del questionario, frequentavano le ultime classi della scuola secondaria di II grado o dei percorsi professionali hanno verosimilmente avuto nel tempo meno occasioni di lavorare sul tema (fig.13).

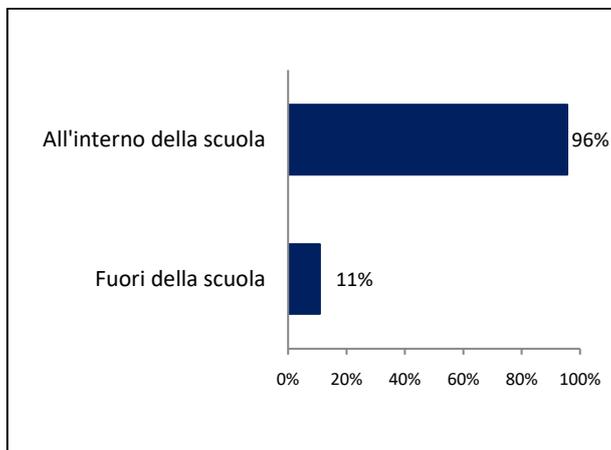
*Figura 13 – Partecipazione a progetti di prevenzione del cyberbullismo (ragazzi/e). Distribuzione per tipo di scuola frequentata*



La scuola è la sede privilegiata per la partecipazione a interventi preventivi (96% degli interventi riportati). Si rileva però anche una quota (11%) di interventi a cui i rispondenti dichiarano di aver partecipato in ambito extrascolastico. Questo può indicare un progressivo coinvolgimento di

molteplici agenzie educative che, nella prospettiva di un insieme di azioni sinergiche tra scuola e territorio, potrebbe portare ad un incremento dell'incisività delle azioni preventive (fig.14).

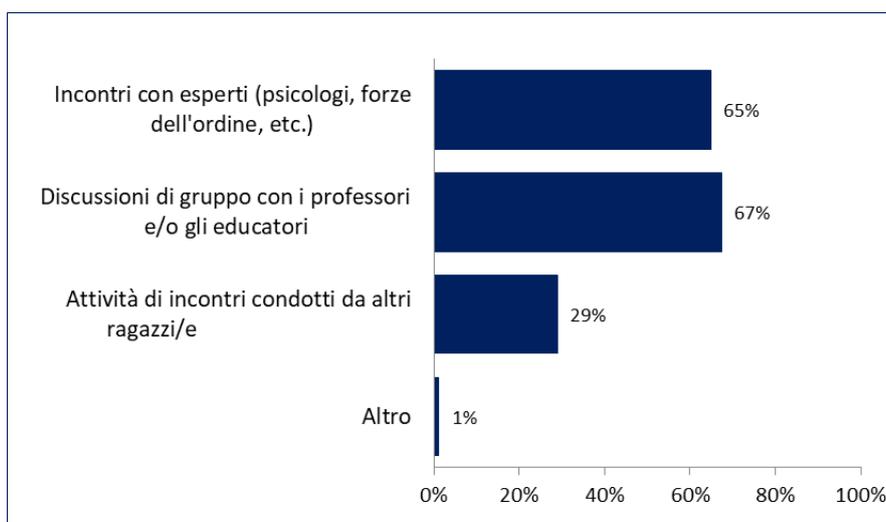
*Figura 14 – Sede degli interventi preventivi (ragazzi/e)*



Gli interventi preventivi proposti sono però ancora principalmente demandati agli adulti (65%), in particolare a esperti sul tema, ovvero rappresentanti delle forze dell'ordine, psicologi, educatori.

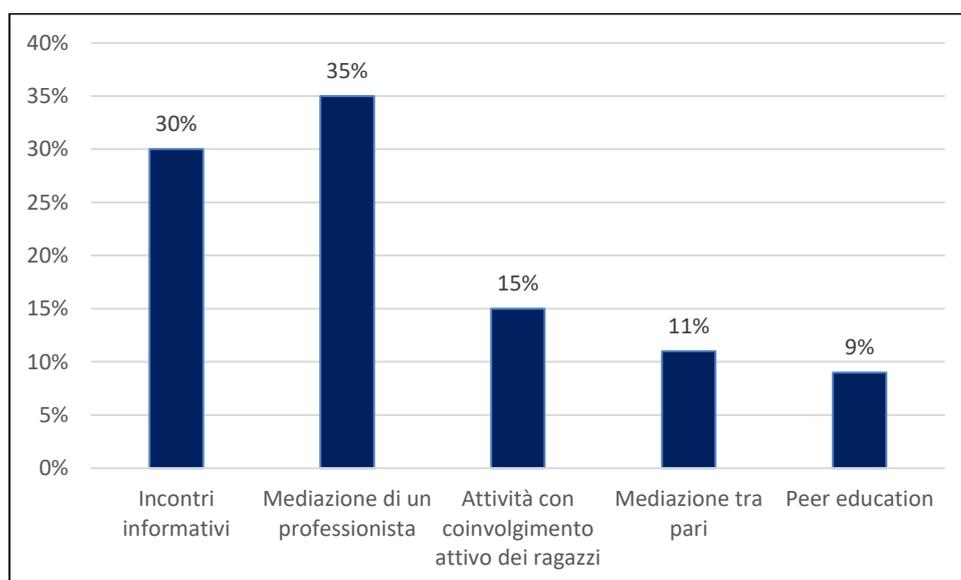
Vengono riportate parallelamente anche esperienze che coinvolgono più direttamente i ragazzi e le ragazze (ad esempio, attività di gruppo condotte dagli insegnanti/educatori, 67%), ma vengono segnalati in misura decisamente minore (29%) interventi che prevedono la loro partecipazione attiva, sul modello tipico, ad esempio, della peer education (fig.15).

*Figura 15 – Tipologia degli interventi preventivi (ragazzi/e)*



Anche in questo caso si osserva una conferma da parte degli insegnanti, che indicano come strategie più efficaci nell'affrontare il fenomeno quelle che caratterizzate dal ruolo degli adulti (possibilmente esperti, come forze dell'ordine, psicologi o educatori), sia come mediatori (35%) sia in termini meramente informativi (30%) e attribuiscono, invece, un'efficacia decrescente alle strategie che prevedono una più attiva partecipazione, anche in termini di coprogettazione, degli studenti (fig.16). Si tratta di un elemento di riflessione, se si pone ascolto a quanto invece i ragazzi indicano.

*Figura 16 – Strategie più efficaci secondo gli insegnanti*

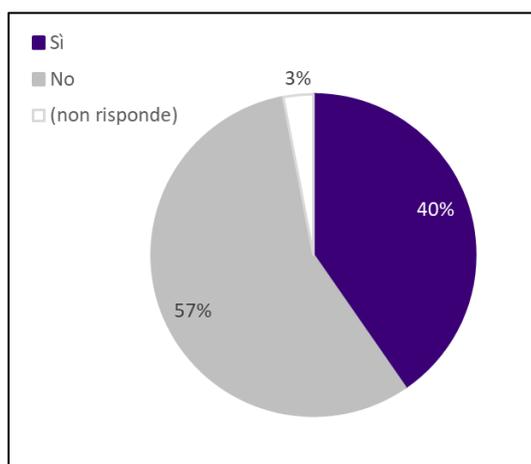


## 7.2. La formazione

Il 40% degli insegnanti del campione ha partecipato a interventi di formazione sui temi del bullismo e del cyberbullismo (fig.17), più frequentemente organizzati dalla scuola o proposti dall'Ufficio scolastico regionale e che hanno previsto interventi da parte di forze dell'ordine o di esperti in ambito psicologico.

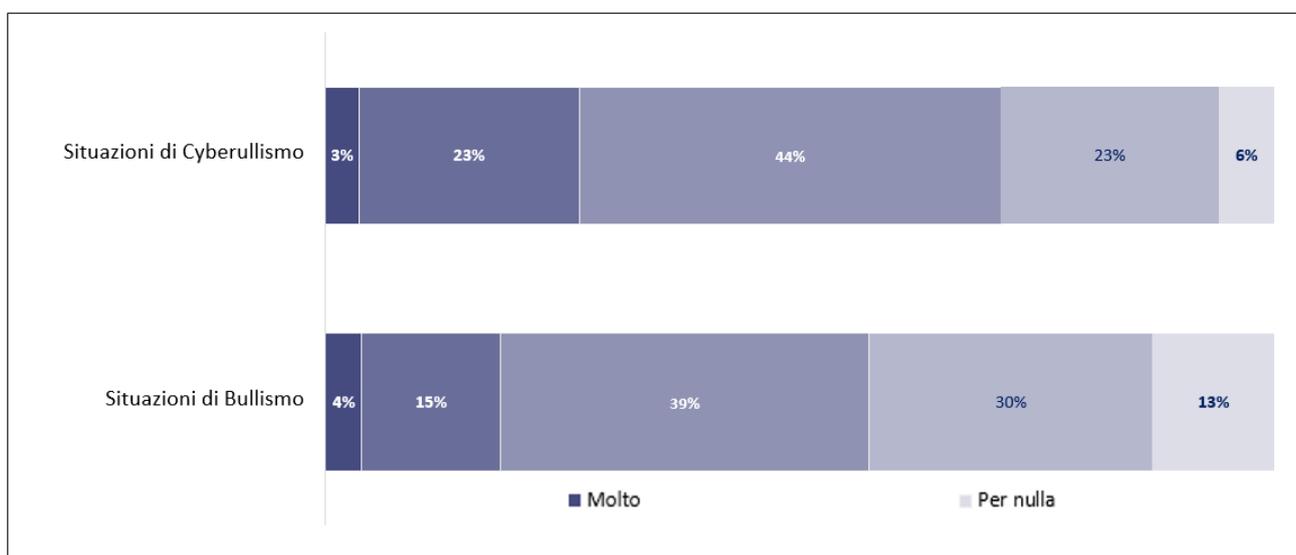
I temi trattati hanno riguardato in misura crescente il cyberbullismo rispetto al bullismo e più nello specifico gli aspetti normativi, la sicurezza in rete o le strategie di prevenzione, riconoscimento e intervento sul fenomeno.

*Fig. 17 – Partecipazione a percorsi di formazione (insegnanti)*



Alla partecipazione alla formazione è collegata la percezione di competenza degli insegnanti. In generale essi percepiscono di possedere un livello di preparazione adeguato ad affrontare il fenomeno (fig.18).

*Figura 18 – Preparazione percepita (insegnanti)*



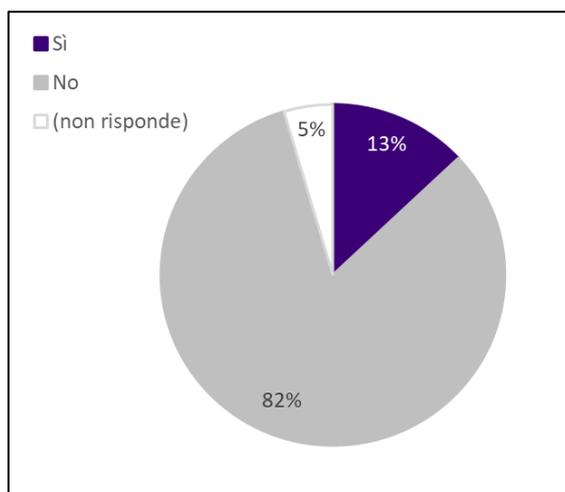
La percezione di competenza dei docenti è più elevata rispetto al cyberbullismo che rispetto a bullismo. Il 26% degli insegnanti dichiara, infatti, di sentirsi molto o adeguatamente formato per affrontare fenomeni riconducibili al cyberbullismo e il 29% afferma di sentirsi poco o per nulla formato a tale fine. La percentuale di chi si sente poco o per nulla preparato cresce però, arrivando al 43%, per quanto concerne la percezione di competenza connessa alla gestione del bullismo.

Tale differenza può essere spiegata con una maggiore attenzione dedicata negli ultimi anni alle azioni di prevaricazione online, sia dal punto di vista normativo, sia dal punto di vista delle proposte di formazione in servizio.

L'incidenza della formazione sulla percezione di competenza è peraltro evidente: gli insegnanti che hanno partecipato a percorsi di formazione sui temi del bullismo e del cyberbullismo si percepiscono, in maniera significativa più preparati dei colleghi che non hanno partecipato alla formazione.

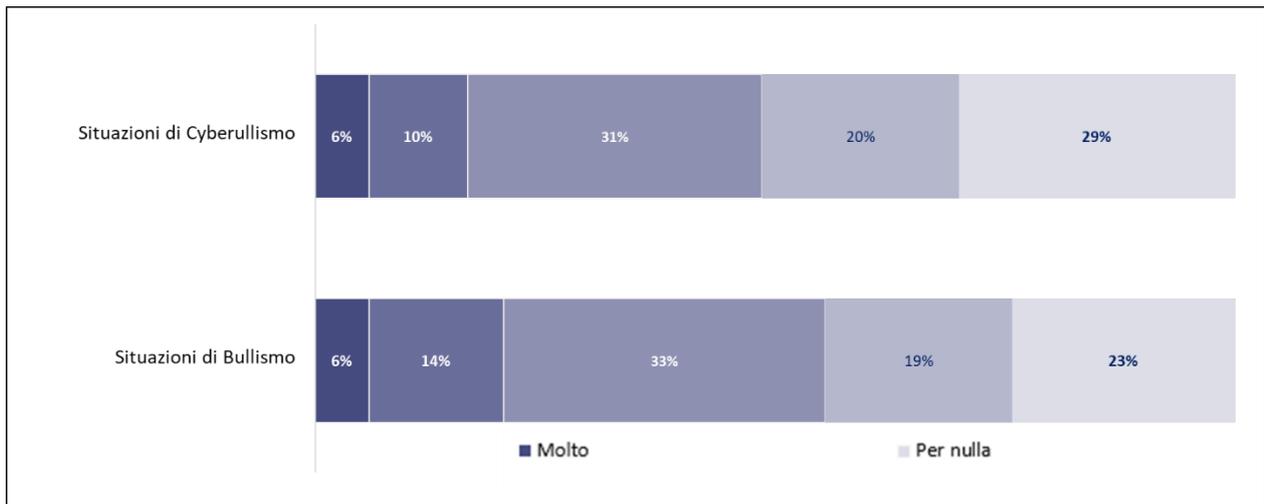
Il personale tecnico amministrativo, che pure, come si è evidenziato nei capitoli precedenti, è spesso coinvolto nella gestione di situazioni di prevaricazione o comunque ne è testimone, è raggiunto da proposte formative in misura nettamente minore. Solamente il 13% del campione considerato dichiara, infatti, di aver potuto fruire di occasioni formative (fig.19).

*Figura 19 – Partecipazione a percorsi di formazione (personale ATA)*



A tale dato si accompagna la percezione di una debole competenza ad affrontare i fenomeni (fig.20): dei rispondenti il 49% si dichiara poco o per nulla preparato a gestire situazioni di cyberbullismo e il 42% a gestire situazioni di bullismo.

Figura 20 – Preparazione percepita (personale ATA)



## CONCLUSIONI

Dalla lettura dei dati fin qui illustrati emergono alcuni aspetti di interesse per la realizzazione di futuri percorsi di approfondimento e per la programmazione di interventi che si vogliono collocare nel solco tracciato dalla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, attenti a promuovere la partecipazione dei ragazzi e delle ragazze alla costruzione degli interventi che li riguardano e capaci di sviluppare attività di *provision* che prevedano l'ascolto degli adolescenti come loro elemento centrale e imprescindibile.

Dai dati raccolti emerge un primo aspetto rilevante: secondo le rappresentazioni del bullismo e del cyberbullismo rintracciate sia tra gli adolescenti coinvolti nella ricerca, sia tra gli adulti, i due fenomeni sono ritenuti presenti in modo strutturale e non soltanto occasionale nella vita dei ragazzi e delle ragazze. In altre parole, è diffusa tra gli intervistati l'idea che gli atti di prevaricazione siano elementi pervasivi della vita di relazione delle persone più giovani. Si tratta di un aspetto rilevante in quanto si riverbera sul senso di sicurezza relazionale e sul benessere delle studentesse e degli studenti intervistati. Infatti, come risulta intuitivo, per provare sensazioni di disagio e di insicurezza non è necessario essere stati sottoposti ad atti di prevaricazione, ma è sufficiente percepire il proprio ambiente di vita e le proprie relazioni come instabili dal punto di vista della fiducia interpersonale e come capaci di assumere forme aggressive e distruttive.

Un secondo aspetto rilevante riguarda le definizioni di bullismo offerte dai ragazzi e dalle ragazze e dagli adulti. Contrariamente a quanto presente nella letteratura più recente, da una prima analisi sembrerebbe emergere una dominanza di aspetti che si rifanno a una definizione del bullismo di tipo tradizionale (a partire da Olweus) che, come è stato sottolineato nella prima parte di questo rapporto di ricerca, pone attenzione all'intenzionalità dei comportamenti, alla loro persistenza e reiterazione nel tempo, a forme di abuso di potere esercitate per lo più in ambito scolastico. In aggiunta, viene molto spesso fatto riferimento a ragioni di carattere individuale alla base dell'agire del bullo o del gruppo di bulli. Viceversa, una caratteristica che sembra essere poco presente nelle definizioni fornite dai rispondenti, è il richiamo alla relazionalità degli atti e dei comportamenti bullizzanti e all'importanza delle variabili di contesto. Tuttavia, come vedremo tra breve, la consapevolezza che gli aspetti relazionali e di contesto siano componenti essenziali degli atti di prevaricazione emerge in altre parti della ricerca, in primis nelle definizioni di bullo e di cyberbullo.

Alla domanda (a risposta multipla) su chi essi fossero, la maggior parte dei rispondenti ha sostenuto che sia il bullo, sia il cyberbullo sarebbero persone bisognose di attenzioni (questa opzione è infatti stata scelta dal 56% dei ragazzi e delle ragazze nel caso del bullo e dal 55% nel caso del cyberbullo). Da queste definizioni si comprende come le caratteristiche personali a cui hanno fatto riferimento i ragazzi e le ragazze come cause dei comportamenti prevaricanti siano lontane dall'essere rappresentate come caratteristiche quali disturbi del carattere e della personalità, mentre sono più ampiamente riconducibili a problemi di ordine relazionale. Il voler attirare l'attenzione, infatti, è innanzitutto decodificabile come una richiesta di aiuto, espressa secondo modalità aggressive, da parte di ragazzi e ragazze che non vivono in modo soddisfacente il loro rapporto con gli altri, sia in presenza, sia a distanza.

Un altro aspetto rilevante riguarda la parziale omogeneità di rappresentazione del bullismo tra adulti e adolescenti. Se, da un lato, anche i docenti e il personale tecnico-amministrativo intervistati paiono, come abbiamo visto, fornire indicazioni riguardanti il bullismo e il cyberbullismo in linea con le definizioni tradizionali, essi dimostrano di prestare un'attenzione più ampia alle manifestazioni di aggressività nelle relazioni, introducendo osservazioni interessanti in merito ai differenti tipi di vittima. Infatti, oltre a individuare la diffusione di forme di bullismo tradizionale, agito a causa di problemi personali dell'aggressore, individuano aggressioni basate sull'orientamento sessuale e, soprattutto secondo l'opinione del personale ATA, bullismo/cyberbullismo agiti nei confronti di persone con disabilità.

A proposito di quest'ultimo tipo di vittima, come abbiamo già avuto modo di sottolineare nel commento ai dati riferito ad altri *items*, non soltanto la visione complessiva del bullismo e del cyberbullismo espressa da adulti e studenti/esse converge soltanto parzialmente, ma anche quella espressa dagli adulti pare essere soltanto parzialmente omogenea all'interno di questa parte del campione. Ciò significa che la percezione dell'esistenza e delle caratteristiche qualificanti del fenomeno è fortemente variabile non soltanto secondo l'osservatore che la compie e la sua sensibilità, ma anche secondo il punto di osservazione adottato dall'osservatore stesso. In altre parole, in assenza di definizioni scientificamente fondate e univoche dei due fenomeni e di indicazioni specifiche per individuare gli indicatori dei fenomeni stessi, oltreché in assenza di forme di monitoraggio costanti e aggiornate nel tempo, le caratteristiche e le dimensioni del bullismo e del cyberbullismo sono sempre intensamente soggette alla variabilità delle singole percezioni individuali e la ricostruzione di un quadro generale riguardante i due fenomeni, collocato in specifici contesti relazionali e in determinati archi temporali, non potrà mai essere realizzato.

Un quarto aspetto interessante emerso dalla ricerca riguarda nello specifico le vittime di bullismo e cyberbullismo. I dati, in questo caso, offrono una buona notizia, ossia che nel complesso sembrano diminuiti gli studenti che si sono sentiti colpiti da atti di bullismo, un po' per tutte le fattispecie elencate di bullismo "classico" (fisico e verbale/psicologico) e di cyber-bullismo, rispetto al periodo precedente la pandemia. Per converso, e in questo risiede la brutta notizia, questa riduzione complessiva del fenomeno sembra riguardare solo i casi sporadici (atti di sopraffazione subiti al massimo un paio di volte) mentre la percentuale di vittime di comportamenti vessatori reiterati (più volte al mese o più frequentemente ancora) non si è modificata in modo significativo con il rientro in classe dopo il lockdown. Questi dati, ancora una volta, evidenziano la presenza strutturale e non sporadica degli atti di prevaricazione nelle relazioni vissute nei gruppi di pari.

Alla relativa stabilità nella percentuale di vittime di ripetuti comportamenti di prevaricazione, fa da contraltare la voce degli spettatori che dipingono una situazione più rosea, almeno per quanto riguarda le forme "classiche" di bullismo (fisico oppure verbale/psicologico).

Come abbiamo rilevato nel rapporto, il trend in diminuzione segnalato, nella percezione degli studenti, per quanto riguarda gli episodi di bullismo fisico o psicologico/verbale, non sembra però contagiare gli ambienti virtuali. La percentuale di studenti che ritiene di aver assistito a atti di cyberbullismo è infatti piuttosto stabile. Tale stabilità indica, comunque, che nonostante ci si potesse attendere che l'aumento del tempo obbligatoriamente trascorso online a causa della

pandemia avrebbe potuto aumentare le occasioni di questo tipo di bullismo, ciò non è avvenuto. Si tratta di un dato, a nostro avviso, estremamente interessante, in quanto parrebbe indicare che, nella percezione dei ragazzi e delle ragazze, non è la quantità di tempo di esposizione alle relazioni virtuali che influenza le condotte prevaricatorie, quanto altri aspetti, probabilmente di carattere relazionale. Su tali aspetti sappiamo ancora troppo poco ed è necessario, a nostro avviso, condurre nuove esplorazioni.

Anche a proposito di questi temi gli insegnanti si confermano osservatori attenti dell'ambiente scolastico. Sono molto allineati, infatti, con gli studenti vittime di bullismo nel segnalare una sostanziale stabilità degli episodi di aggressione fisica anche con il rientro in classe, rispetto al periodo precedente le chiusure della primavera del 2020. Inoltre, segnalano un trend in diminuzione per quanto riguarda il bullismo verbale e psicologico e anche del cyber-bullismo, allineandosi in questo alle percezioni degli studenti e delle studentesse.

Segnaliamo, infine, un aspetto che merita di essere approfondito e che riguarda la possibilità di essere contattati da persone malintenzionate, a proposito della quale emerge una disomogeneità tra lo sguardo degli adulti e quello degli adolescenti: nella percezione dei ragazzi questo è un fatto abbastanza frequente (tra gli studenti la percentuale si attesta attorno al 5% per le vittime, tra il 15 e il 20% gli spettatori), ma appena il 3-4% degli insegnanti ne è al corrente. È probabile che questo accada perché questi episodi hanno più facilmente luogo fuori dalle mura scolastiche, a opera non di compagni e compagne ma di persone estranee all'ambito scolastico. Tuttavia, pensiamo sia utile richiamare l'attenzione su questo punto: pur non trattandosi di un dato riferito al cyberbullismo, rimane comunque un dato che desta preoccupazione.

Un ulteriore aspetto rilevante emerso dalla ricerca riguarda i luoghi in cui si manifestano gli atti di bullismo. Innanzitutto, sottolineiamo che sia le vittime, sia gli spettatori percepiscono gli ambienti scolastici come i luoghi privilegiati in cui si manifesta il fenomeno. Per quanto riguarda le vittime si passa da una percentuale del 46,3% prima del lockdown a un 51,1%, dopo il lockdown; per gli spettatori aumenta la percentuale passando dal 50,3% al 58,5% dal periodo pre-pandemico al ritorno in classe. Quindi, pare si intensifichi la percezione che gli ambienti scolastici siano più rischiosi. Ciò rafforza quanto abbiamo sostenuto in precedenza: la scuola pare essere un luogo di vita soltanto parzialmente adeguato per il benessere e per il senso di sicurezza individuale. Questi dati paiono essere in controtendenza rispetto a quelli raccolti a proposito delle vittime e degli spettatori, a riprova della difficoltà di cogliere appieno e in modo coerente le caratteristiche del fenomeno.

È inoltre interessante osservare la contrazione del numero delle vittime che indica i dintorni della scuola come aree a rischio: la percentuale di studenti che ha indicato queste aree come a rischio cala dal 37,3 al 25,9% (mentre la stessa percentuale, per quanto riguarda gli spettatori, resta pressoché invariata). A questo proposito, ipotizziamo che le norme sul distanziamento possano essere state lievemente dissuasive.

Per quanto riguarda la situazione relativa alla Rete, notiamo che il cyberbullismo si manifesta prevalentemente sui social e con le app di messaggistica. Interessante notare come ci siamo percentuali simili sia prima sia dopo il lockdown. Per l'uso dei social, si registra un incremento per le vittime passando dal 33,8% durante il lockdown al 38,9% durante l'anno 2020/2021.

Qual è invece la percezione di docenti e personale ATA in merito ai luoghi, considerato anche il loro diverso ruolo professionale con i ragazzi? Premettiamo che questo gruppo di intervistati ha ricevuto una lista di luoghi differente rispetto a quella proposta agli studenti, più dettagliata per quanto riguarda gli ambienti interni agli edifici scolastici. Secondo i docenti la percentuale relativa alla classe come luogo di bullismo passa dal 34,6% al 50,4%. In tal modo, queste figure professionali concordano pienamente con le percezioni espresse, al proposito, dagli studenti e dalle studentesse. Viceversa, si segnala che col rientro a scuola il personale ATA indica più frequentemente di prima i dintorni della scuola tra i luoghi a rischio (la percentuale passa dal 37,2 al 45,5%), esprimendo in tal modo una percezione completamente disomogenea rispetto a quella dei ragazzi e delle ragazze.

Un quinto aspetto che riteniamo essere molto rilevante riguarda la conoscenza e le opinioni sulle norme concernenti il bullismo e il cyberbullismo. Come abbiamo avuto modo di rilevare nella presentazione dei dati, nonostante l'esposizione del campione di studenti e studentesse ad attività formative sul tema, la conoscenza delle norme è molto limitata. In particolare, desideriamo ancora una volta sottolineare come questa scarsa conoscenza tocchi soprattutto gli aspetti emancipatori e abilitanti della normativa, di fatto limitando la loro possibilità di promuovere in proprio azioni di autotutela. In altre parole, è come se i ragazzi e le ragazze intervistate avessero scarsa contezza dell'autonomia concessa loro dalle norme le quali, rappresentandoli come dotati di discernimento e come soggetti in grado di valutare con accortezza la loro situazione già a partire dal quattordicesimo anno d'età (che, come ricordiamo, è anche il limite a partire dal quale si applica l'imputabilità), li abilita a decidere autonomamente se chiedere o meno la rimozione di contenuti che ritengono lesivi per la loro dignità.

Ricordiamo, in aggiunta, che i dispositivi emancipatori e abilitanti contenuti nella normativa nazionale vigente sono molto apprezzati da larga parte del personale docente, che ha dimostrato in tal modo di non temere affatto l'autonomia degli adolescenti quanto, viceversa, di apprezzarla.

Un ultimo aspetto meritevole di attenzione riguarda le attività di prevenzione e la formazione. A questo proposito, si evidenzia una buona diffusione dei progetti di prevenzione in cui studenti e studentesse vengono coinvolti con i loro insegnanti (circa la metà del campione ha partecipato a interventi con questo fine). La scuola rimane la sede privilegiata per la partecipazione a progetti preventivi, anche se si rileva una quota di proposte provenienti dall'ambito extrascolastico. Si tratta di un elemento positivo, poiché le sinergie delle azioni portate avanti da più agenzie educative sul territorio può aumentare l'impatto degli interventi. A fronte di ciò rileviamo tuttavia come la cultura della partecipazione dei ragazzi e degli adolescenti sia però ancora limitata. Infatti, tra le attività da porre in essere a scopo preventivo, gli insegnanti hanno segnalato in misura minore rispetto ad altre forme le attività tra pari. Per converso, sono molto richiamate attività che vedono come centrali figure adulte di esperti.

Come sappiamo, il nostro tempo è caratterizzato dalla centralità del sapere esperto, quindi questa visione appare in sintonia con lo spirito del nostro tempo. Anche il nostro gruppo di lavoro ritiene estremamente importante che non si affidino attività così delicate per il benessere dei ragazzi e delle ragazze a persone che non siano esperte del tema, intendendo come esperte figure che siano specializzate non solo in settori specifici riguardanti il bullismo e il cyberbullismo, ma che

abbiano competenze riguardanti la psicologia e la pedagogia dell'adolescenza e competenze di lettura profonda dei fatti sociali e delle relazioni che riguardano l'adolescenza stessa. Anche i docenti intervistati paiono esprimere questa opinione, sebbene nella forma sintetica prevista dal questionario.

L'adesione alla cultura degli esperti, tuttavia, pare far scolorire l'esigenza di costruire percorsi di prevenzione fondati sulla partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze, come invece specificamente richiesto dalla carta Onu e dalle Convenzioni successive. Questa lettura dei dati pare parzialmente mitigata dall'individuazione, da parte dei docenti, di una specifica figura esperta, il mediatore, che frequentemente attua percorsi di costruzione del trattamento dei conflitti in modo partecipato. Anche nel territorio piemontese si stanno diffondendo attività di prevenzione che mirano a formare figure di ragazzi e ragazze mediatori del conflitto, sotto la guida di adulti esperti in mediazione.

Rispetto al tema della formazione, importante fattore di efficacia per la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo, si rileva come sia da continuare attivamente il lavoro capillare rivolto agli insegnanti (che dichiarano di aver potuto fruire di formazione sul tema nel 40% dei casi) e da incrementare il coinvolgimento del personale tecnico amministrativo, anch'esso in prima linea nell'osservazione e nell'intervento sul fenomeno, ma meno frequentemente preparato a farlo.

In conclusione, richiamando gli obiettivi principali della ricerca-intervento pilota i cui primi esiti abbiamo illustrato, vogliamo sottolineare l'esigenza di costruire forme longitudinali di monitoraggio del fenomeno che abbiano caratteristiche quali, innanzitutto, l'utilizzo di definizioni chiare di bullismo e di cyberbullismo, sottoponibili a revisione quando necessario, rese stabili e condivise; l'introduzione di indicatori chiari e fondati scientificamente di bullismo e di cyberbullismo, condivisi e resi stabili nel tempo; l'utilizzo di strumenti di rilevazione omogenei sul territorio, in grado di ridurre, come indicato in precedenza, le variabilità riscontrabili nelle percezioni individuali dei fenomeni e le distorsioni soggettive di prospettiva.

Vogliamo, inoltre, sottolineare, l'importanza di produrre attività di contrasto che collochino al centro la partecipazione dei ragazzi e delle ragazze, ponendo in essere occasioni strutturate e stabili di ascolto del loro punto di vista, fornendo loro le competenze necessarie per agire come soggetti attivi nelle pratiche di autotutela e come promotori di una cultura volta all'espressione del disagio e al trattamento dei conflitti in chiave non aggressiva. Una tale prospettiva richiama inevitabilmente l'impegno delle istituzioni a fornire agli adulti che operano nella scuola e nelle attività educative extrascolastiche tutto il necessario per costruire luoghi e tempi dedicati all'ascolto degli e delle adolescenti e alla costruzione comune delle opinioni.

Tra queste attività non potrà mancare la diffusione della conoscenza degli elementi abilitanti ed emancipatori contenuti nella normativa vigente, a partire dalla quale le azioni di autotutela dei ragazzi e delle ragazze possono esprimersi anche in autonomia, qualora essi/e lo ritengano necessario.

Infine, vogliamo sottolineare che così come la presenza degli atti di prevaricazione è percepita e rappresentata come strutturale nelle relazioni tra pari, così sarebbe necessario divenissero strutturali nella vita scolastica l'attitudine all'ascolto, l'educazione all'empatia, le occasioni di

costruzione partecipata di benessere relazionale anche attraverso percorsi di apprendimento di nuove pratiche di gestione del conflitto, così come indicato da una parte rilevante del campione degli insegnanti.

Tutto ciò perché, come dice un efficace slogan coniato da alcuni ragazzi e da alcune ragazze che hanno partecipato alla ricerca, il bullismo non insegna, ma segna.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bacchini, D., (2007), "Le relazioni del bullismo con il clima sociale e scolastico", in *Minorigiustizia*, n.4, pp.142-150.
- Belacchi, C., Biagetti, G., (2007), "I ruoli dei partecipanti nel bullismo: oltre lo stereotipo bullo-vittima", in *Minorigiustizia*, n.4, pp.163-175.
- Beltran-Catalan, M., Cruz-Catalan, E., (2020), "How long bullying last? A comparison between a self-reported general bullying-victimization question and specific bullying-victimization questions", in *Children & Youth Services Review*, Vol.111.
- Buccoliero, E., (2008), *La relazione bullo-vittima: un tentativo di classificazione*, in A. Abruzzese, *Bullismo e percezione della legalità*, Franco Angeli, Milano.
- Brunstein Klomek, A., Sourander, A., Gould, M., (2010), "The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings", in *Canadian Journal of Psychiatry*, Vol.55, n.5, pp.282-288.
- Canty, J., Stubbet, M., Steers, D., Collings, S., (2016), "The trouble with bullying – Deconstructing the conventional definition of bullying for a child-centred investigation into children's use of social media", in *Children & Society*, Vol.30, pp.48-58.
- Chisholm J. F., Day S. K. (2013), "Current trends in cyberbullying", *Journal of social distress and the homeless*, 22, n. 1, pp. 35–57.
- Civita, A., (2011), *Cyberbullying. Un nuovo tipo di devianza*, Franco Angeli, Milano.
- Cornell, D., Bradshaw, C.P. (2015), "From a culture of bullying to a climate of support: the evolution of bullying prevention and research", *School Psychology Review*, 44, n. 4, pp. 499-503.
- Cunningham, C.E., Cunningham, L.J., Ratcliffe, J., Vaillancourt, T. (2010), "A qualitative analysis of the bullying prevention and intervention recommendations of students in grades 5 to 8", *Journal of School Violence*, n.9, pp. 321-338.
- De Salvatore, F., (2012), "Bullismo e cyberbullying, dal reale al virtuale tra media e new media", in *Minorigiustizia*, n.4, pp.94-101.
- Di Renzo, M., (2007), "Il bullismo tra senso di inadeguatezza e onnipotenza", in *Babele*, Vol.35, pp.27-30.
- Ertesvag, S.K. (2015), "Improving anti-bullying initiatives: the role of an expanded research agenda", *Journal of Educational Change*, 16, pp. 349-370.
- Fonzi, A., (1997), *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze.

- Hawley, P.H., Williford, A. (2015), "Articulating the theory of bullying intervention programs: views from social psychology, social work, and organizational science", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, pp. 3-15.
- Horton, P., (2011), "School bullying and social and moral orders", in *Children & Society*, Vol.25, pp.268-277.
- Hunter, S.C., Durkin, K., Boyle, J.M.E., Booth, J.N., Rasmussen S., (2014), "Adolescent bullying and sleep difficulties", in *European Journal of Psychology*, Vol.10, n. 4, pp.740-755.
- Iannaccone, N., (2007), "Bullismo: iniziamo dal termine", in *Minorigiustizia*, n.4, pp.129-133.
- Mark, L., Varnik, A., Sisask, M., (2019), "Who suffers most from being involved in bullying – bully, victim, or bully-victim?", in *Journal of School Health*, Vol.89, pp.136-144.
- Menesini E., Nocentini A., Palladino E. (2017), *Prevenire e contrastare il bullismo*, Bologna, Il Mulino.
- Mishna, F., Sanders, J.E., McNeil, S., Fearing, G., Kalenteridis, K., (2020), " 'If somebody is different': a critical analysis of parent, teacher and student perspectives on bullying and cyberbullying", in *Children & Youth Services Review*, Vol.118.
- Olweus, D., (1993), *Bullismo a scuola*, Giunti, Firenze.
- Pepler, D., Craig, W., (2008), *Understanding and Addressing Bullying. An International Perspective*, Routledge, London.
- Rigby, K., (2002), *New perspective on bullying*, Jessica Kingsley Publishers, Philadelphia.
- Rawlings, J.R., Stoddard, S.A. (2019), "A critical review of anti-bullying programs in North American elementary schools", *Journal of School Health*, 89, n. 9, pp. 759-780.
- Sharp S., Smith P. K. (1995), *Bulli e prepotenti a scuola*, Trento, Erickson.
- Thornberg, R., (2015), "Distressed bullies, social positioning and odd victims: young people's explanations of bullying", in *Children & Society*, Vol.29, pp.15-25.
- Tirocchi S. (2008), *Ragazzi fuori. Bullismo e altri percorsi devianti tra scuola e spettacolarizzazione mediale*, Milano, FrancoAngeli.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P. (2009), "What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes", *Journal of Aggression*, n. 1, pp. 13-24.
- Ttofi M.M., Farrington D.P. (2012), "Bullying prevention programs: the importance of peer intervention, disciplinary methods and age variations", *Journal of Experimental Criminology*, 8, pp. 443-462.
- Vignaga, G., (2014), "L'(in)sostenibile leggerezza del bullismo", in *Minorigiustizia*, n.2, pp.237-244.

Wolke, D., Copeland, W.E., Angold, A., Costello, E.J., (2013), "Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes", in *Psychological Science*, Vol.24, n.10, pp.1958-1970.