

ROSSELLA MARZULLO

Il bullismo e il cyber-bullismo di matrice omofobica in adolescenza

Come citare:

Marzullo R. (2022), *Il bullismo e il cyber-bullismo di matrice omofobica in adolescenza*, in “Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»”, LI, 2, 215-238.

Abstract

Bullying is increasingly configured as the expression of intolerance towards what is perceived as different, at its basis therefore lies the absence of the culture of recognition of the other, labeled as dissimilar due to ethnicity, physical and psychological characteristics or simply for life choices, or for sexual orientation. In the case of homophobic bullying, it is precisely the sexual orientation that unleashes the aggressive force of the bully or bullies, who can express their feeling of contempt (that is, of disavowal of the other) through verbal aggression, such as the threat or the insult, or through physical aggression, such as beatings or other forms of violence against the body of the other, or even indirectly, that is through slander, false news about the victim disseminated on social media, up to conduct aimed at social isolation. [...]

Keywords: bullying, homophobia, violence, adolescence, family.

ROSSELLA MARZULLO*

Il bullismo e il cyber-bullismo di matrice omofobica in adolescenza

Abstract

Il bullismo si configura sempre di più come l'espressione dell'intolleranza verso ciò che si percepisce come diverso. Alla sua base risiede dunque l'assenza della cultura del riconoscimento dell'altro, etichettato come dissimile per appartenenza etnica, per caratteristiche fisiche e psicologiche o semplicemente per scelte di vita, o per l'orientamento sessuale. Nel caso del bullismo omofobico è proprio l'orientamento sessuale a scatenare la forza aggressiva del bullo o dei bulli, che possono esprimere il loro sentimento di disprezzo (cioè di disconoscimento dell'altro) mediante aggressioni verbali, quali ad esempio la minaccia o l'ingiuria, oppure mediante aggressioni fisiche, come le percosse o altre forme di violenza contro la corporeità dell'altro, ovvero anche in modo indiretto, cioè attraverso calunnie, false notizie sulla vittima diffuse sui *social*, sino a condotte finalizzate all'isolamento sociale. Tutto ciò tradisce, nella gran parte dei casi, assenza di pensiero, capacità critica e parole. Parole non dette che si trasformano in incomunicabilità e chiusura, cicatrici mute che esprimono forme di sofferenza e insofferenza e rischiano di diventare malattie sociali e antropologiche, specie se non adeguatamente affrontate. Per ricostruire consapevolezza e capacità critica abbiamo bisogno di parole per pensare, perché non si possono formulare pensieri complessi se non si hanno a disposizione le parole per farlo. Come si fa a comprendere che il rispetto dell'altro, della sua autenticità, delle sue scelte o del suo orientamento sessuale è fondamentale nelle relazioni umane? Se non si ha un pensiero critico la mente si fa rigida e respinge tutto ciò che percepisce come diverso, come non corrispondente ai propri paradigmi fissi e imm modificabili, ma se si è abituati a parlare, a leggere, a mettere

* Rossella Marzullo è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, dove insegna Pedagogia sociale e Pedagogia della devianza. È direttore del Master in "Prevenzione socio-educativa e tutela dei minori provenienti da contesti deprivati e mafiosi" attivato presso l'Ateneo reggino.

a confronto diverse situazioni, a interpretare gli eventi, ci si può difendere anche dai pericoli che si celano nella subcultura del disconoscimento dell'altro, del "diverso".

Parole chiave: bullismo, omofobia, violenza, adolescenza, famiglia.

Bullying is increasingly configured as the expression of intolerance towards what is perceived as different, at its basis therefore lies the absence of the culture of recognition of the other, labeled as dissimilar due to ethnicity, physical and psychological characteristics or simply for life choices, or for sexual orientation. In the case of homophobic bullying, it is precisely the sexual orientation that unleashes the aggressive force of the bully or bullies, who can express their feeling of contempt (that is, of disavowal of the other) through verbal aggression, such as the threat or the insult, or through physical aggression, such as beatings or other forms of violence against the body of the other, or even indirectly, that is through slander, false news about the victim disseminated on social media, up to conduct aimed at social isolation. All this betrays, in most cases, the absence of thought, critical capacity and words. Unspoken words that turn into incommunicability and closure, silent scars that express forms of suffering and intolerance that risk becoming social and anthropological diseases, especially if not adequately addressed. To reconstruct awareness and critical capacity we need words to think, because complex thoughts cannot be formulated if you do not have the words to do so. How do you understand that respect for others, their authenticity, their choices or their sexual orientation is fundamental in human relationships? If you do not have critical thinking, the mind becomes rigid and rejects everything it perceives as different, as not corresponding to its own fixed and unchangeable paradigms, but if one is used to speaking, reading, comparing different situations, interpreting events, one can also defend oneself from the dangers that are hidden in the subculture of disavowal of the other, of the "different".

Keywords: bullying, homophobia, violence, adolescence, family.

1. Premessa

Nell'introduzione al loro volume *Infanzia e violenza*, Franco Cambi e Simonetta Ulivieri (1990, p. IX) già negli anni '90 scrivevano

la violenza si avvia ad essere, in questo ultimo scorcio di secolo, uno dei sintomi (e dei più drammatici oltre che dei più significativi) della crisi epocale che stiamo vivendo. [...] In questo clima entropico, nu-

trito di tensioni e carico di aggressività, i bambini, proprio perché più deboli e indifesi, sono un po' vittime quasi predestinate.

Dall'*incipit* di quel volume sono trascorsi più di trent'anni e se alcune cose sono cambiate, specie sul piano delle tecniche di tutela, sia a livello nazionale che internazionale, altre purtroppo sono ancora perfettamente in linea con lo scenario descritto dai due studiosi e i bambini continuano a essere vittime di violenza, sia da parte degli adulti che da parte dei coetanei, a dispetto dei grandi proclami di progresso sociale e crescita culturale. Per tale ragione è fondamentale parlarne, perché la violenza sui minori, da chiunque provenga, è una questione pedagogica, come ci ricorda Maria Grazia Riva (1993) nel volume *L'abuso educativo*. Si tratta infatti di una questione che richiama la profonda e dolente connessione fra educazione e violenza. Tale nesso, chiaro e innegabile, chiede oggi più che mai alla pedagogia un impegno etico e scientifico verso un tema ancora troppo poco indagato, perché

l'educazione [...] è stata da sempre il veicolo di riproduzione delle culture e delle società. In questa stessa operazione è racchiuso un importante esercizio di potere sull'altro, non per forza autoritario, però in ogni caso costitutivo, di persuasione dell'altro, di incanalamento dell'altro dentro certi esiti e certe mete auspiccate dalla famiglia, dalla scuola, dai servizi, dalla società (Riva, 2004, p. 80).

Nell'indagine sui nessi tra educazione e violenza si colloca a pieno titolo il complesso e sempre più diffuso fenomeno del bullismo, specie quello di matrice omofobica che ormai domina nelle nostre scuole, generando effetti devastanti, sia sulla psiche delle vittime, sia dal punto di vista sociale, perché i ragazzi, già colpiti dalla pandemia e dalla crisi dalla stessa generata, finiscono con l'arrendersi a un contesto che sentono ostile abbandonando sempre più spesso gli studi. E, come osserva Batini (2021, p. 12) “non frequentare la scuola per questi bambini non significa soltanto perdere opportunità di apprendimento, significa piuttosto precipitare ai margini adesso ed esercitare un'opzione in tal senso per il proprio futuro”.

2. Il bullismo omofobico

Il bullismo si configura sempre di più come l'espressione dell'intolleranza verso ciò che si percepisce come diverso, alla sua base risiede

dunque l'assenza della cultura del riconoscimento dell'altro, etichettato come dissimile per appartenenza etnica, per caratteristiche fisiche e psicologiche o semplicemente per scelte di vita, o per l'orientamento sessuale. Nel caso del bullismo omofobico è proprio l'orientamento sessuale a scatenare la forza aggressiva del bullo o dei bulli, che possono esprimere il loro sentimento di disprezzo (cioè di disconoscimento dell'altro) mediante aggressioni verbali, quali ad esempio la minaccia o l'ingiuria, oppure mediante aggressioni fisiche, come le percosse o altre forme di violenza contro la corporeità dell'altro, ovvero anche in modo indiretto, cioè attraverso calunnie, false notizie sulla vittima diffuse sui *social*, sino a condotte finalizzate all'isolamento sociale (ivi, p. 14).

Il bullismo omofobico nasce dal pregiudizio, dalla disinformazione, dalla scarsa tolleranza per tutto ciò che è "altro", "diverso da sé", trova cioè la sua origine nell'assenza della "dialettica del riconoscimento dell'altro" (D'Antone, 2020, p. 112). Riconoscimento che può farsi paradossalmente più difficile nel mondo contemporaneo, nel quale "le nuove referenze simboliche mostrano un sistema vivo, dinamico, contrattuale, i cui soggetti – potenzialmente più liberi – negoziano tra loro il proprio spazio vitale" (Formenti, 2000, p. 117). Tuttavia la negoziazione, per poter essere efficace, richiede il preliminare e indispensabile riconoscimento dell'altro, altrimenti la collisione diviene quasi inevitabile. Quello del riconoscimento – come ci ricorda Ricoeur (1986/1989, p. 290) con il suo rimando alle categorie di intersoggettività e autocoscienza di matrice hegeliana – è un terreno difficile, che richiede l'ardua operazione di partire dal *Sé come un altro*: l'identità non costituisce un dato immediato, originario dell'autodeterminazione dell'io, ma è il risultato della dialettica incessante tra il sé e l'altro. L'identità del soggetto implica in modo costitutivo, dunque, il riconoscimento dell'alterità: "conoscere se stesso" per l'essere umano significa sempre riconoscersi attraverso la mediazione dell'alterità (nei vari volti/segni in cui essa si manifesta: il tu, il contesto storico di appartenenza, il linguaggio, le istituzioni). Ma questa operazione è faticosa e, quando non viene agita, esplose la dinamica della relazione negativa con connotazioni distruttive.

Platero e Gómez (2007) sostengono che quando si parla di bullismo omofobico si ha a che fare con

quei comportamenti violenti a causa dei quali un alunno o un'alunna viene esposto ripetutamente all'esclusione, all'isolamento, alla minaccia, agli insulti e alle aggressioni da parte del gruppo dei pari, di una o più persone che fanno parte dell'ambiente a lui/lei più vicino, in una relazione asimmetrica di potere, dove gli aggressori o "bulli" si servono dell'omofobia, del sessismo e dei valori associati all'eterosessismo. La vittima sarà squalificata e de-umanizzata, e in generale, non potrà uscir fuori da sola da questa situazione, in cui possono trovarsi non solo i giovani gay, lesbiche, transessuali o bisessuali, ma anche qualunque persona che sia recepita o rappresentata fuori dai modelli di genere normativi (trad. mia).

Dalla definizione emerge chiaramente che una delle peculiarità del bullismo omofobico risiede nel coinvolgimento di tutta la giovane popolazione LGBT (Lesbiche, Gay, Bisessuali e *Transgender*) e include in questo potenziale gruppo di soggetti aggredibili anche tutti quegli adolescenti che sono percepiti come omosessuali ma che, in realtà, vivono la propria identità sessuale in maniera ancora incerta, in virtù della fase evolutiva specifica che stanno attraversando. Ciò conferma che la matrice dell'azione aggressiva è da rintracciarsi nel disconoscimento di chiunque concretamente, o anche solo potenzialmente, si discosti da un modello di accettazione predeterminato e costruito su rigide coordinate che l'aggressore vive come non negoziabili. Una di queste coordinate è inquadrabile nell'eterosessismo, che diviene un dispositivo di potere sull'altro, sin dalle prime fasi della socializzazione secondaria.

L'eterosessismo, è definito da Herek (2004, p. 16) quale "sistema ideologico che nega, denigra e stigmatizza ogni forma di comportamento, identità, relazione o comunità non eterosessuale"; tale struttura del pensiero, basata su una pericolosa e fuorviante fissità ideativa, conduce alla negazione totale dell'omosessualità e produce come conseguenza comportamentale quella di colpire tutto ciò che non rientra nei paradigmi di mascolinità e femminilità. Tale *habitus* mentale è quello da cui trae origine l'ancora diffuso stigma sociale dell'omosessualità, che, nonostante gli apparenti passi in avanti, tuttora risente di gravi e radicati pregiudizi connessi alle scelte sessuali di ciascuno.

È innegabile che le condotte di aggressione fisica o verbale, quelle di esclusione o quelle di dileggio o di diffamazione, siano accomunate dalla matrice discriminatoria, che specie in età adolescenziale, quando

il consenso ricevuto dai pari assume un'importanza vitale, si trasforma in un grave fattore di stress, le cui conseguenze a breve e lungo termine possono essere molto pesanti. Gli effetti negativi delle condotte discriminatorie e violente possono essere di diversa entità, essi vanno dal ritiro scolastico, all'isolamento sino alla depressione, ai disturbi d'ansia e ai comportamenti autodistruttivi, tra cui purtroppo – come i casi di cronaca ci raccontano – deve annoverarsi anche il suicidio.

Risulta ampiamente dimostrato dagli studi di settore (D'Augelli *et al.*, 2002; Rivers, 2004; Poteat, Espelage, 2007; Espelage *et al.*, 2008) che le prepotenze, le aggressioni, gli insulti a sfondo omofobico rappresentano un grave danno all'equilibrio psico-fisico di un adolescente, perché oltre a minacciare il benessere e la salute dei giovani sono ormai anche un forte predittore di abbandono degli studi e di disinvestimento nella scuola e nel futuro da parte dei ragazzi LGBT. Ciò deve spingere il mondo degli educatori a farsi carico di un fenomeno di così forte allarme sociale, che ha ricadute importanti sull'intero progetto di vita delle giovani vittime del pregiudizio omofobico, perché il fondamento culturale dello stesso, di cui si è cercato di dar conto, è innegabile e deve essere decostruito.

Osserva Batini che il bullismo omofobico, come sostenuto anche dall'UNESCO, è un “problema educativo e come tale deve essere contrastato dal settore educativo” (2021, p. 15).

Il bullismo omofobico lede infatti il diritto all'educazione sotto un duplice profilo, quello delle vittime, a cui viene negato un percorso scolastico in sicurezza e secondo standard adeguati di apprendimento e crescita personale, e quello degli stessi bulli che necessitano di ricevere un'educazione rispondente ai principi contenuti nell'art. 29 della Convenzione ONU sui diritti del fanciullo (1989), che al punto b) dispone che l'educazione debba essere finalizzata a sviluppare nel bambino il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite, e al punto d) chiarisce che quella medesima educazione debba prepararlo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi, e delle persone di origine autoctona.

Tradire questo compito, vuol dire dissipare umanità, vuol dire rinunciare all'inveramento del quarto obiettivo dell'Agenda 2030, che

impono agli Stati membri di *fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, vittime e bulli compresi.

3. Il cyber-bullismo omofobico

Nel nostro sistema di vita gli adulti risultano sempre più impegnati e assenti, i giovani sempre più soli, le tecnologie sempre più presenti nelle vite di tutti a riempire solitudini di vario tipo. Una deriva, in effetti, cominciata a partire dagli anni '70 del secolo scorso quando i giovani cominciavano ad essere lasciati sempre più in compagnia di surrogati sociali: prima la televisione, poi il computer degli anni 80-90, con i video giochi, ed infine gli *smartphone* della contemporaneità. I genitori hanno progressivamente nel tempo smarrito la funzione di guida che è stata sostituita da quella di “supporter”, di “fan” dei loro figli: la famiglia è diventata “iper-affettiva”, per dirla sempre con Augè (Iavarone, 2022, pp. 27-28).

Così Maria Luisa Iavarone descrive i mutamenti vertiginosi del nostro tempo e gli effetti che gli stessi hanno prodotto sulla genitorialità e sui ragazzi, che ormai non vivono solo in contesti reali, come la scuola o il gruppo dei pari, ma abitano un altrove virtuale che si fa per loro sempre più accattivante al progredire della tecnologia. Non a caso Marc Prensky (2001) si riferisce alle generazioni cresciute negli ultimi quindici anni con gli appellativi di “Nativi digitali” o “madrelingua del linguaggio digitale” per dare l'idea di quanto per i post-millennials l'essere connessi rappresenti un dato di fatto, un'esperienza connaturata nella quotidianità (Raskauskas, Stoltz, 2007). Abituati all'esercizio della funzione *multitasking*, all'istantaneità degli ipertesti e a una connettività illimitata, gli adolescenti assorbono e fanno proprie tutte le novità delle moderne comunità virtuali, estese ormai a livello globale, comunicando in tempo reale e instaurando relazioni senza alcun confine di spazio (Ferri, 2011). Tuttavia la velocità dell'evoluzione tecnologica, il cambiamento nelle modalità di comunicazione online, uniti a una scarsa attenzione all'educazione all'uso del digitale, non hanno consentito ai più piccoli di imparare a scindere consapevolmente i comportamenti ammissibili in rete da quelli con profili di pericolosità e potenzialmente dannosi, oltre che lesivi della sfera altrui. Così parallelamente all'uso consapevole e intelligente della rete Internet, si è

sviluppato e diffuso un uso distorto e improprio della stessa. Ad esempio le modalità attraverso le quali gli adolescenti si prendono gioco dei coetanei in rete spesso oltrepassano i limiti del lecito sconfinando nel *cyber-bullismo*, il quale assume poi una precisa connotazione quando è di matrice omofobica.

Il *cyber-bullismo* omofobico è attuato tramite la diffusione di foto e video o mediante altri tipi di aggressioni virtuali e ha come vittime persone che differiscono per orientamento, identità o interessi dal ruolo eterosessuale tradizionale. Il *network* americano GLSEN, che si occupa di rendere le scuole sicure per gli studenti LGBT, nel 2013 ha pubblicato i risultati di uno studio che esplora l'esperienza degli adolescenti LGBT in rete, secondo i quali circa il 42% degli adolescenti LGBT ha subito condotte di bullismo online. Il dato è tre volte maggiore rispetto a quello rilevato sul campione di adolescenti non-LGBT.

Il *cyber-bullismo* omofobico non è meno pericoloso di quello che si consuma mediante una relazione fisica tra aggressore e vittima, perché la sofferenza generata dallo stigma sociale derivante dallo scherno via *web* ha mietuto numerose vittime. Si pensi al caso del diciottenne Tyler Clementi, prodigioso violinista della Rutgers University, che si è suicidato lanciandosi dal George Washington Bridge, perché due suoi "amici" avevano diffuso in rete un video girato di nascosto in cui il giovane intratteneva un rapporto intimo con un uomo, esponendolo così al pubblico ludibrio e agli insulti provenienti dai colleghi di corso.

Il caso richiamato è solo uno dei tanti in cui un giovane non riesce a reggere l'urto violento del bullismo online, che è ormai riconosciuto dalla psicologia clinica come primaria fonte di angoscia e potenziale psicopatologia per gli adolescenti nativi digitali. Il *cyber-bullismo* è in grado di generare i medesimi effetti dannosi del bullismo; addirittura, per alcuni profili, è ancor più pregiudizievole per la salute psicofisica di un adolescente, vista la capacità pervasiva della rete, la forza mediatica dei messaggi e la difficoltà di cancellazione dei dati che una volta messi in rete diventano incontrollabili (Weyland, 2010). Ciò può comportare nella vittima: depressione, ulteriore riduzione dell'autostima, problemi di concentrazione, rifiuto scolastico, disturbi d'ansia, isolamento sociale, fobie sociali, comportamenti autolesivi/autodistruttivi, somatizzazioni, paura, problemi relazionali, pensieri suicidari o addirittura, in alcuni casi, il suicidio vero e proprio (Feinberg, Robey, 2008).

4. Il bullismo e la teoria sociale-cognitiva di Bandura

Un grave fattore di rischio idoneo a incidere sull'insorgenza del bullismo, in particolare quello diffuso nel contesto scolastico, è rappresentato proprio dalle dinamiche di gruppo. Già nei primi anni 2000 Graham e Juvonen (2001) avevano enucleato alcuni meccanismi che si scatenano all'interno del gruppo facendo scaturire dinamiche prevaricatorie anche in ragazzi solitamente non aggressivi. Il primo è quello del *contatto sociale* che stimola l'assunzione di comportamenti aggressivi per emulazione. Tale meccanismo è tanto più probabile quanto più è elevata la considerazione dell'aggressore da parte del gruppo. Poi c'è l'*indebolimento del controllo*, che consente alla volontà del gruppo di prevalere rispetto ai processi inibitori che dovrebbero evitare la comparsa della prepotenza e del desiderio di dominio.

È chiaro dunque, anche in applicazione di tali assunti, che la forza del bullo finisce col risiedere nella cultura della prevaricazione di un gruppo che si sente coeso e si riconosce nell'adesione ai comportamenti violenti del suo leader. Le evoluzioni negative dei rapporti interpersonali scatenate dal comportamento aggressivo e prepotente del bullo vanno poi a rafforzare le sue scelte di prevaricazione, perché esse non esisterebbero senza il gruppo che lo sostiene, come non esisterebbero se non ci fossero, in questa interazione tra pari, i diversi ruoli: tra cui l'aiutante del bullo, che incita quest'ultimo al compimento degli atti aggressivi verso la vittima, gli spettatori, che assistono indifferenti a quanto accade sotto i loro occhi, e la vittima stessa, che si identifica in un ruolo umiliante, mortificante, pur di aver parte nella relazione tra pari. Si crea in conclusione una dinamica tossica, perché l'accettazione passiva del ruolo di vittima in molti casi scatena nel bullo comportamenti di delegittimazione e svalutazione della stessa, i quali producono due ordini di conseguenze decisamente pericolosi: l'elisione dei sensi di colpa nell'autore delle aggressioni ed il radicarsi della relazione negativa sul piano della subalternità della vittima. Tale subalternità viene percepita come tratto consustanziale del soggetto passivo, in particolare nei casi di bullismo omofobico, quasi come se lo stesso non chiedesse altro che ricevere trattamenti umilianti e offensivi.

Le dinamiche di gruppo che alimentano le condotte di bullismo rimandano ai meccanismi di disimpegno morale di Bandura, che – come hanno sottolineato Menesini *et. al.* (1999) – ha offerto un importante

contributo nell'analisi di alcune componenti socio-cognitive e morali in relazione al comportamento aggressivo e prepotente.

Bandura ha individuato nel costrutto del disimpegno morale l'elemento spartiacque tra i principi morali interiorizzati dall'individuo e le sue condotte, non necessariamente coerenti con tali principi. Secondo Bandura, infatti, l'acquisizione dei principi morali non garantisce automaticamente la moralità della condotta; ciò che impedisce di trasgredire le norme morali e che dunque previene comportamenti immorali, sono i controlli interni e le autosanzioni (come il senso di colpa, il biasimo e l'autoriprovazione). I controlli interni, però, non sono fissi ed immutabili, operano soltanto se attivati e numerosi processi psicologici e sociali possono concorrere alla loro disattivazione selettiva. Nel comportamento aggressivo, in particolare, alcuni meccanismi portano a disimpegnarsi moralmente, cioè a creare una separazione tra il concetto personale di morale e il comportamento dell'individuo nella vita quotidiana. Questi meccanismi rendono accettabili condotte offensive che di norma sono condannabili tramite l'appello a principi superiori, il ricorso a eufemismi, e il confronto con condotte più riprovevoli. Bandura (1997/2000) definisce "disimpegno morale" la disattivazione parziale o totale del controllo morale, attraverso la quale il soggetto si mette al riparo dai sentimenti di svalutazione, che sono altrimenti associati ad una condotta immorale.

I meccanismi di disimpegno morale elaborati da Bandura si possono qualificare come vere e proprie tecniche di autoassoluzione. Si tratta di strategie cognitivo-discorsive di auto-esonero, capaci di annientare gli imperativi morali interni alla persona. La nullificazione degli imperativi di ordine morale consente al soggetto non solo di porre in essere condotte aggressive, ma soprattutto di giustificare il proprio atto trasgressivo sempre e comunque. Il continuo ricorso a meccanismi di disimpegno morale è fortemente preoccupante nella misura in cui la sedimentazione di queste tecniche autoassolutorie incentivi il ragazzo a consolidare nel tempo condotte devianti. Questo accade perché la strategia del disimpegno consiste in "un processo cognitivo sociale che non interviene in forma giustificatoria dopo l'azione, ma ne precede la realizzazione, consentendola, ne accompagna il corso e la rilegge in modo favorevole al suo autore sganciandolo dalle responsabilità che l'azione implica" (De Leo, Patrizi, 2002, p. 22).

Bandura ha individuato otto meccanismi di disimpegno morale distinti in tre gruppi. Nel primo gruppo rientrano i processi di disimpegno che operano sulla definizione della condotta. Tra essi si annovera la *giustificazione morale* che permette al soggetto di eliminare la negatività del fatto commesso facendo appello a ragioni altamente meritevoli e socialmente apprezzabili. Tale meccanismo consente di reinterpretare l'azione posta in essere, riqualificandola in termini di positività. Vi rientra poi l'*etichettamento eufemistico*, corrispondente ad una tecnica che opera primariamente sul piano del linguaggio: si utilizzano formule capaci di mitigare il tenore dell'azione, rendendola più tollerabile, ove non addirittura condivisibile. Infine, del primo gruppo fa parte anche il *confronto vantaggioso* che si caratterizza per il ridimensionamento dell'azione messa in comparazione con altre ritenute più gravi. Ciò permette all'autore del fatto di percepire il suo agito come accettabile, per la sola ragione che esisterebbero condotte suscettibili di maggiore riprovazione morale.

Nel secondo gruppo rientrano i meccanismi che determinano una distorsione nella relazione causa-effetto, come nel caso del *dislocamento della responsabilità*. Tale meccanismo induce il soggetto ad attribuire la responsabilità del suo agito ad altri, spesso a persone autorevoli alla cui richiesta non sarebbe stato possibile sottrarsi. Altra forma di disimpegno morale rientrante nel secondo gruppo è la *diffusione della responsabilità*, che consiste nell'attenuare la propria posizione diluendola all'interno di un agito collettivo. Da ultimo si trova la *distorsione (o non considerazione) delle conseguenze* che induce il soggetto a minimizzare gli effetti o i danni cagionati alla vittima.

Nel terzo, ed ultimo gruppo, rientrano infine, quei processi che operano una svalutazione della vittima, *colpevolizzandola* dell'accaduto, ovvero *deumanizzandola*, come accade in molti casi di bullismo omofobico. L'attribuzione di colpa alla vittima è un meccanismo di disimpegno molto frequente. Attraverso questa strategia il soggetto ribalta la propria responsabilità su chi ha subito la condotta aggressiva e si giustifica con l'inevitabilità della propria reazione di fronte al comportamento provocatorio della vittima. La deumanizzazione della vittima è probabilmente il meccanismo autoassolutorio peggiore: il soggetto passivo della violenza viene privato, a livello cognitivo, della

propria dignità umana; in tal modo l'autore del fatto esclude in radice la possibilità di nutrire verso la vittima qualsiasi sentimento di empatia o di identificazione (Cassibba, 2008); si assiste, in sostanza, alla reificazione della vittima, che non è percepita come un essere umano degno di considerazione e rispetto, ma come un qualsiasi oggetto contro cui scagliare la propria *vis* aggressiva.

Le insidie del disimpegno morale sono assai temibili, perché esso incide enormemente su quei fattori che ordinariamente fungono da deterrente rispetto alla messa in atto di azioni violative di principi. Incide, infatti, sulla riprovazione, sulla vergogna, sul rimorso e sul senso di colpa, elidendoli in modo netto e drastico.

5. Il ruolo della famiglia nell'insorgenza del fenomeno

Il bullismo omofobico, secondo Lingiardi (2007, pp. 87-88), presenta tre elementi ricorrenti: a) le prepotenze esercitate dal bullo chiamano sempre in causa una dimensione sessuale; b) la vittima in numerosi casi sente di non poter chiedere aiuto agli adulti di riferimento, perché teme di richiamare l'attenzione sulla propria sessualità; c) la vittima spesso percepisce un certo senso di solitudine anche rispetto al gruppo dei pari, dai quali non riceve sostegno.

Da tali corollari si evince che la maggiore possibilità di propagazione del fenomeno è data dall'assenza di supporto ad opera di figure adulte di riferimento, dunque dall'assenza di supporto familiare e scolastico, che riguarda indistintamente sia il bullo che la sua vittima.

Con riguardo all'assenza di supporto familiare, deve porsi in rilievo che sussiste un'innegabile correlazione tra stili educativi parentali, assunzione del ruolo di bullo e processi di vittimizzazione. Olweus (1993/2006), infatti, ha evidenziato che l'immersione in un clima familiare apertamente ostile, incline all'uso di codici relazionali autoritari, violenti e coercitivi, stimola nei ragazzi l'assunzione di condotte aggressive, divenendo terreno di coltura del bullismo; così come Ross (1996) ha posto l'accento sui pregiudizi derivanti da uno stile educativo incoerente, idoneo a sollecitare l'insorgenza dell'aggressività dovuta all'incapacità del bambino di prevedere le reazioni dei suoi genitori. E non meno insidiosa è la sempre più elevata presenza di stili permissivi e trascuranti tipici della famiglia contemporanea. Il permissivismo distratto e noncurante diventa fonte di grave disorientamento

e alimenta comportamenti prevaricanti e logiche di sopraffazione dell'altro. Ci ricorda Vanna Boffo che oggi

i genitori hanno un compito ben preciso che non può essere risolto con la genericità del voler bene. I genitori sono gli artefici della costruzione di un progetto vitale che in primo luogo deve richiamare la formazione del proprio sé (2007, p. 42).

L'illusione dell'assecondamento *ad libitum*, confuso con una malintesa idea di rispetto del bambino, o di libertà da forme di assoggettamento educativo tanto cara alla scuola della deideologizzazione, altro non è che rinuncia definitiva alla libertà. Non è libero mai chi non dispone di consapevolezza che gli consentano di scegliere, di orientarsi, di decidere di se stesso e per se stesso. Parimenti non è libero chi è vittima di subdoli condizionamenti, di forze conformiste e omologanti, o di logiche di appartenenza ad aggregazioni umane che annientano il valore del singolo in favore dell'affermazione del gruppo.

Gli studi che si sono focalizzati invece sui profili delle vittime e sui processi che favoriscono l'assunzione di tale ruolo nelle relazioni negative (Bowers *et. al.*, 1992, pp. 371-387), hanno rilevato, in alcuni casi, la sussistenza di atteggiamenti iperprotettivi da parte dei genitori che finiscono col produrre nei ragazzi una certa difficoltà nella costruzione e nella gestione delle relazioni sociali specie quelle con i pari.

Se, dunque, è di tutta evidenza la capacità incrementativa del rischio di disagio o devianza derivante dal difficile rapporto con i pari, dal rifiuto e dall'aggregazione selettiva tra compagni, non si può non comprendere l'enorme incidenza sul corretto sviluppo del bambino che può avere un determinato stile educativo adoperato in famiglia.

È quasi superfluo osservare che il problema diviene assai più grave se sono proprio i genitori (e non i pari) a fornire un modello negativo con il quale i figli si identificano, poiché alcune dinamiche familiari preparano il terreno per un processo di disadattamento, facilitando e accelerando un percorso deviante. Ne sono una drammatica testimonianza i casi di violenza agita nei rapporti familiari ed adoperata come tecnica relazionale anche all'esterno. La violenza si interiorizza e distrugge anche la convivenza civile nella comunità.

Le famiglie contemporanee, diffusamente, tendono ad accettare qualsiasi comportamento dei figli, giustificando anche l'inaccettabile, fa-

cendo smarrire il senso autentico della relazione familiare. Le derive di questa dinamica sono note a tutti: i genitori finiscono col diventare colusivi con i figli, stabiliscono con essi alleanze fatali che possono arrivare sino all'aggressione di insegnanti, precettori, allenatori, maestri d'arte percepiti come scomodi ostacoli al percorso di affermazione dei loro figli. Possono giungere a negare che i figli si siano resi autori di condotte di bullismo o *cyber-bullismo*, impedendo a questi ultimi anche di accedere alla possibilità salvifica della revisione critica dei propri agiti.

Che nel corso del '900 la famiglia sia profondamente cambiata è cosa nota. Abbiamo assistito al passaggio dalla famiglia autoritaria – così ben simboleggiata nelle sue degenerazioni dalla figura del padrepadrone tratteggiata da Ledda (che con questo sintagma ha posto in rilievo la concezione proprietaria della filiazione tradita dalla stessa semantica) – alle famiglie del mondo contemporaneo. E parliamo di famiglie al plurale perché accanto al modello tradizionale si collocano a pieno titolo le convivenze, le famiglie ricomposte, i nuclei monogenitoriali e le famiglie omogenitoriali. E ciò richiede alla pedagogia e alle scienze umane tutte di ridefinire la realtà familiare, che, comunque si costituisca, rimane – per usare le parole di Corsi (2006) – “il luogo privilegiato dell'amore, dell'educazione e della cura delle persone che lo compongono”.

Tuttavia, l'aver individuato nell'educazione, nella cura e nell'amore il nucleo centrale dei compiti spettanti ai genitori contemporanei non risolve i problemi e le sfide che ci si pongono di fronte, specie se osserviamo che l'essere umano oggi appare sempre più fragile e disorientato anche nella costruzione dei legami con l'altro.

Il vero punto dolente è dunque la struttura della relazione educativa tra genitori e figli nel mondo contemporaneo, perché le modalità attraverso le quali si costruisce la relazione educativa fanno la differenza e spingono a riflettere sul ruolo fondamentale esercitato dalla famiglia nella formazione, come ci dice Viviana Burza (2010) nel bel saggio *La formazione in famiglia tra emancipazione e devianza*.

“Chiunque ami un figlio si fa vulnerabile”, dice la Nussbaum (1986/2011), perché generare mette a rischio la persona, la espone, la rivela nell'inatteso; e l'inatteso è ulteriore fonte di disorientamento per la famiglia contemporanea, sempre più in difficoltà rispetto alle sfide che la attendono, prima tra tutte la trasformazione cognitiva delle gio-

vani generazioni cresciute nella dimensione *cyber*, la quale è ormai l'ambiente educativo prevalente e – purtroppo – anche vicariante rispetto a una genitorialità che esita nell'agire e spesso latita nella vita dei figli, alimentando in loro un senso di solitudine e disorientamento. L'adolescente di oggi evoca la dostoevskijana voce narrante delle *Memorie dal sottosuolo*, trascorre il suo tempo a spingersi negli oscuri labirinti della psiche, a sezionare e a scomporre impietosamente le proprie contraddizioni, ad analizzare comportamenti, gesti, pensieri. È un groviglio cupo e denso, fitto e contorto di autolesionismo e di auto-compiacimento, dove vengono meno le leggi del mondo e gli schemi, come anche le imbastiture astratte dell'intelletto.

Il sottosuolo d'altronde è il mondo sepolto, è l'assenza di ogni legge o convenienza imposta dalla società o dal prossimo; è collisione incessante tra pulsioni dissimili, tra ordine e disordine, tra regole e caos, tra serenità e sovvertimento, tra costruzione e dissipazione, tra visioni eroiche e quotidiane meschinità. Il sottosuolo disvela il caos, la discordanza, la problematicità di quello che "l'intelletto si è illuso di rendere cognito, levigato e definito" (Cantoni, 1948, p. 47), generando una disarmonia radicale tra ciò che è intimo e oscuro e ciò che domina oltre quel suolo in cui l'animo acerbo di un adolescente si inabissa per perdersi senza speranza né soluzione. Secondo Galimberti (2008) tutti i giovani contemporanei, affaticati dalla ricerca di un'identità che stenta a emergere, "stanno male", e

non per le solite crisi esistenziali che costellano la giovinezza, ma perché un ospite inquietante, il nichilismo, si aggira tra loro, penetra nei loro sentimenti, confonde i loro pensieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui (p. 12).

Quel nichilismo è l'esito di una promessa tradita.

Famiglia e scuola, vittime entrambe del tramonto delle idee e dei progetti visionari, sembrano ossessionate dall'aspetto performativo di figli e studenti, perché la società tecnocratica ha detto loro che l'uomo non è più il soggetto del suo operare, ma il mero esecutore di azioni descritte e prescritte da logiche di mercato, i cui unici canoni sono quelli dell'efficienza e della produttività.

Ciò determina marginalità sociale e culturale, rifugio nelle vite pa-

rallele, non quelle plutarchiane, ma quelle costruite sui *social*, dove pensieri ed emozioni si dissolvono, perché di fatto mancano i luoghi, gli ambienti, le moderne agorà per una loro vera possibilità di estrinsecazione.

Quale pedagogia, allora, per una famiglia educativa nell'epoca delle passioni tristi? Quale pedagogia di fronte alla “metamorfosi del mondo”, che ha generato quelli che Mario Caligiuri (2020, p. 16) chiama studenti a tre dimensioni immersi nell'ambiente *cyber*? È più che mai urgente il ritorno a uno specifico statuto dell'educazione: l'*umanitas* e le parole.

Per ricostruire consapevolezza e capacità critica abbiamo bisogno di parole per pensare, perché non si possono formulare pensieri complessi se non si hanno a disposizione le parole per farlo. Le parole schiudono significati, aprono mondi, ci introducono in quella meravigliosa dimensione che è l'oltre, come diceva Pirandello nei quaderni di *Serafino Gubbio operatore*.

Come si fa, senza coscienza critica, a muoversi nella complessità del contemporaneo? Come si fa a discriminare le *fake news* dalle notizie vere? Come si fa a comprendere che il rispetto dell'altro, della sua autenticità, delle sue scelte o del suo orientamento sessuale è fondamentale nelle relazioni umane? Se non si ha un pensiero critico la mente si fa rigida e respinge tutto ciò che percepisce come diverso, come non corrispondente ai propri paradigmi fissi e imm modificabili, ma se si è abituati a parlare, a leggere, a mettere a confronto diverse situazioni, a interpretare gli eventi, ci si può difendere anche dai pericoli che si celano nella subcultura del disconoscimento dell'altro, del “diverso”.

La pedagogia, allora, deve restituire ai giovani le parole, capovolgendo il brocardo di Catone. Non più *rem tene verba sequuntur*, ma il contrario: *verba tene res sequuntur*. Perché le cose seguiranno naturalmente una volta riattivato il processo di umanizzazione della vita attraverso il potere delle parole. “La parola è farmaco”, ammonisce Gorgia nell'*Encomio di Elena*, e dunque è strumento prezioso per costruire coscienze critiche, per riconoscersi come persone, per sentirsi all'interno della propria storia e di quella degli altri, per diventare memoria condivisa in un significato lontano dall'algido scambio di immagini via *social*. Le parole sono rivoluzionarie, sono l'antidoto alla

supremazia degli algoritmi, sono la via più efficace per il cambiamento, che – come dice Olga Tokarczuk – è sempre più nobile della stabilità.

6. Prospettive pedagogiche per una corretta educazione alla sessualità e al rispetto dell'altro

Per restituire ai giovani le parole, è necessario allora partire da loro per progettare strategie di intervento efficaci contro il bullismo e contro il *cyber-bullismo*. I bambini e i ragazzi devono avere un ruolo centrale nella lotta contro tali forme di prevaricazione. Perché se è vero che le prevaricazioni e i soprusi, spesso perpetrati di fronte a spettatori silenti e collusi, sono un problema che esiste da sempre fra i giovani, come ci ricorda la celebre descrizione del personaggio di Franti contenuta nel libro *Cuore*, è vero anche che le dinamiche sociali, le caratteristiche individuali – e con esse il fenomeno stesso – hanno cambiato forma e diffusione, trasformandosi in quelli che oggi riconosciamo specificamente come atti di bullismo e *cyber-bullismo*. La platea dei potenziali spettatori è aumentata, è cresciuto il fenomeno del disimpegno morale ed è aumentato enormemente il valore sociale dell'immagine e dell'identità costruita nel mondo virtuale. Così, quelli che erano soprusi, si sono trasformati sempre più in devastanti traumi identitari. Allora non si può che partire dai giovani, dal mondo nel quale si muovono e nel quale sono immersi, per individuare percorsi in grado di disinnescare tali dinamiche.

È ormai cosa nota e scientificamente acclarata che la maggior parte degli interventi contro il bullismo si connota per l'adozione di un approccio globale di tipo sistemico ed ecologico. L'approccio sistemico integra al suo interno diversi livelli di intervento: dalla scuola come sistema fino ai singoli individui coinvolti nel fenomeno, passando attraverso la classe e il gruppo, perché le dinamiche interne ai gruppi-classe possono giocare un ruolo significativo al fine di potenziare o viceversa ridurre e prevenire il problema. L'approccio ecologico, nel solco tracciato dalla teoria sistemica, suggerisce poi di non agire mediante interventi specialistici esterni alla scuola, ma attivando le risorse della scuola stessa, cioè attivando le risorse rappresentate proprio da insegnanti, studenti, genitori e personale non docente. Dunque, per colpire il bullismo, si deve partire dalle risorse delle persone. E allora perché non partire

dalle risorse presenti nei bambini e negli adolescenti che, nel bene e nel male, sono e restano i veri protagonisti di queste vicende?

Tale assunto rappresenta il punto di partenza di una strategia di contrasto alla prevaricazione che considera i bambini e gli adolescenti come autentici agenti di cambiamento, valorizzando la loro naturale capacità di provare empatia verso i compagni. D'altronde, non è possibile attivare progetti destinati ai ragazzi prescindendo dal loro coinvolgimento attivo: loro rappresentano la principale e più importante risorsa da cui partire. Certamente ciò richiede la predisposizione di modelli di intervento differenti, a seconda delle età e del grado di scuola a cui si fa riferimento, tuttavia il principio comune è quello dell'approccio cooperativo, partecipativo e responsabilizzante dei giovani.

Le ricerche scientifiche sul tema (Rigby *et. al.*, 1997) hanno dimostrato che i bambini maggiormente cooperativi sono meno prepotenti degli altri, più accettati dai compagni, mentre sia i bulli che le vittime risultano essere meno cooperativi della media. Le ragioni poste alla base delle differenze rilevate sono diverse: la scarsa cooperazione dei bulli sembrerebbe dipendere dal loro basso livello di empatia e dall'atteggiamento di ostilità generalizzata verso gli altri; mentre le difficoltà delle vittime sembrerebbero derivare dalla loro forte inibizione e dalla scarsa accettazione sociale. Ecco perché la spinta cooperativa impressa dal basso può rappresentare un valido strumento di contrasto al bullismo: è indiscutibile infatti la grande rilevanza delle relazioni tra pari nel corso dello sviluppo. Durante l'adolescenza, in particolare, l'importanza di queste relazioni assume una valenza ulteriore per via della sua influenza sul benessere emotivo e sull'integrazione sociale dell'individuo (Fulcheri, 2005; Genta *et. al.*, 2009; Hightower, 1990). Le relazioni positive tra pari, infatti, sono correlate a un senso di identità accettato, al senso di valore, di fiducia e di autostima che il giovane sente. I pari, d'altronde, rappresentano modelli significativi in quanto vengono percepiti come simili e in grado così di influenzare desideri, aspirazioni e comportamenti. Perciò, così come il gruppo può costituire un amplificatore del rischio di assunzione di comportamenti antisociali, allo stesso modo può divenire regolatore e mediatore dei processi di socializzazione, con possibili funzioni sia protettive che promozionali (De Leo, Malagoli Togliatti, 2000; Genta *et. al.*, 2009).

Tante possono essere le modalità realizzative delle strategie di coo-

perazione. Ad esempio, nel modello antibullismo sviluppato in Inghilterra, Cowie *et. al.* (1994) hanno proposto il “*cooperative learning activities*”, all’interno del quale i c.d. Circoli di Qualità sono chiamati a individuare soluzioni efficaci sulle problematiche connesse alle prepotenze e al bullismo. Un ulteriore modello basato sulle competenze sociali e sulla cooperazione è rappresentato dalle esperienze di educazione e supporto tra pari sviluppato in Australia (Rigby, 1996). Tale modello si fonda sul potenziamento delle capacità dei ragazzi di consolare, aiutare e dare sostegno ai compagni. Alcune ricerche realizzate prevalentemente in Canada, Nuova Zelanda e anche in Inghilterra, hanno dimostrato che, sulla base di *training* iniziali e mediante un supporto costante, è possibile creare all’interno della scuola dei sistemi che guidino e sviluppino le naturali capacità dei bambini di dare e ricevere aiuto. Interessante è anche il programma italiano No Trap (Non-cadiamointrappola), un programma *evidence based*, ideato e sperimentato dal Laboratorio di Studi Longitudinali in Psicologia dello Sviluppo dell’Università di Firenze, e finalizzato alla prevenzione e al contrasto del bullismo e del *cyber*-bullismo (Batini, 2021). Il No Trap è indirizzato agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado e gli esiti di validazione hanno dimostrato che si è rivelato decisamente efficace nella riduzione del bullismo e del *cyber*-bullismo, che risultano diminuiti di circa il 30%, con ricadute positive sul benessere dell’intero gruppo classe. Risultati assai soddisfacenti ha dato anche l’intervento psicoeducativo, basato su attività didattiche-formative, giochi di ruolo e *training* di educazione emotiva allo scopo di promuovere comportamenti prosociali nei ragazzi, realizzato da Spinelli *et. al.* (2011). Anche tale intervento ha portato ad una generale diminuzione delle cosiddette azioni di bullismo indiretto e ad un miglioramento del clima di classe dovuto al potenziamento dei processi di simbolizzazione e sublimazione delle componenti aggressive.

Al di là delle peculiarità di ciascun programma, ciò che accomuna gli interventi a cui si è fatto cenno, è l’efficacia della *peer education*, quale linea guida dell’educazione al benessere, in grado di promuovere la messa in atto di comportamenti e relazioni prosociali e adattive che coinvolgono bulli, vittime e gruppo classe nel suo insieme.

Sono proprio le abilità prosociali, in particolare quelle sollecitate dal gruppo dei pari, l’antidoto contro il disconoscimento dell’altro che

è alla base degli atti di bullismo e *cyber-bullismo*, perché quelle abilità sviluppano la sensibilità empatica verso le esigenze dell'altro, il senso di condivisione delle norme sociali di convivenza e il rispetto delle diversità in un'ottica inclusiva.

Imparare a gestire in modo socialmente accettabile le componenti pulsionali permette uno sviluppo armonico degli aspetti superegoici, rappresentati in particolare dalla capacità di introiettare e accettare le regole sociali e le norme morali. L'introiezione di tali norme consente un migliore adattamento sociale e uno sviluppo più equilibrato del sé, aiutando gli adolescenti a raggiungere pian piano il difficile punto d'equilibrio tra principio di piacere e principio di realtà.

D'altra parte dobbiamo sempre tenere a mente che in nessuna altra fase della vita si subisce un cambiamento così radicale come quello che si verifica in adolescenza e negli anni immediatamente successivi. L'adolescente vive per molto tempo all'interno di un processo di trasformazione corporea ed emotiva in cui è costretto a ripensare il proprio corpo, deve imparare a conoscerlo e a restituire a se stesso e alla sua nuova fisicità altri significati sotto più profili, a partire da quello etico per finire a quello socio-relazionale. È un vero e proprio viaggio all'interno di se stessi. Un viaggio per alcuni molto più difficile che per altri, specie per chi entra in possesso di un'immagine mentale della propria corporeità alla quale deve far corrispondere i codici (anche quelli socialmente imposti) dell'identità di genere.

L'impresa è in ogni caso complessa per tutti, anche per chi non deve compiere l'ulteriore fatica del raccordo tra scoperta dell'orientamento sessuale e codici sociali di genere. La complessità è data dalla naturale difficoltà connessa alle trasformazioni della crescita che si unisce alle criticità del mondo contemporaneo, in cui fin troppo spesso i ragazzi rischiano di sentirsi indesiderabili, privi di fascino e destinati a una triste invisibilità in un mondo che vive di immagini e attorno a esse costruisce identità. Le distorsioni e le distopie del contemporaneo fanno della corporeità uno strumento efficace per competere nel mercato degli sguardi, dei desideri e dei *like*. È il numero dei "mi piace" sui *social* che determina la possibilità di essere visibili e riconoscibili; il numero dei "mi piace" definisce la linea di demarcazione tra inclusione ed esclusione.

Ecco perché bisogna partire dai ragazzi, dal mondo in cui abitano

e che loro stessi contribuiscono a definire, per interrompere questa spirale di distorsioni che genera aggressività autodiretta ed eterodiretta. Gli adulti, siano essi genitori, educatori o insegnanti, dovrebbero provvedere all'elaborazione di una rinnovata educazione sentimentale che tenga presenti i rischi attuali; gli adulti sono chiamati a garantire agli adolescenti un sostegno nella lunga fatica della crescita e nelle tortuosità che oggi insidiano il concetto e la funzione della corporeità. Non è certo impresa semplice attenuare agli occhi dei giovani la seduzione dei *social* che celebrano di continuo il mito della bellezza e l'idea distorta del successo che passa attraverso i canoni del *web*, ma il nostro compito è quello di restituire ai ragazzi la parola e le parole per co-costruire una nuova idea di bellezza, fatta di autenticità, empatia e capacità di entrare in relazione con l'altro, riconoscendolo e riconoscendogli il diritto inalienabile di essere se stesso.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, New York (NY), W.H. Freeman and company (trad. it. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erikson, 2000).
- Batini F. (2021), *Bullismo: un quadro d'insieme*, in F. Batini, I.D.M. Scierri (a cura di), *In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie ombre*, Milano, FrancoAngeli.
- Boffo V. (2007), *Genitorialità e adolescenza: alla ricerca di una identità*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, 37-46.
- Bowers L., Smith P.K., Binney V. (1992), *Cohesion and Power in the Families of Children Involved in Bully/Victim Problems at School*, in “Journal of Family Therapy”, 14 (4), 371-387.
- Burza V. (2010), *La formazione in famiglia tra emancipazione e devianza*, in M. Caligiuri (a cura di), *Cultura della legalità: come lo Stato sta combattendo la 'ndrangheta*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Caligiuri M. (2020), *Tutta colpa della luna? La pedagogia in un mondo fuori controllo*, in “Formazione e Insegnamento”, XVIII (2), 12-21.
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di) (1990), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, Firenze, La Nuova Italia.

- Cantoni R. (1948), *Crisi dell'uomo: il pensiero di Dostoevskij*, Milano, Mondadori.
- Cassibba R. (2008), *Il disimpegno morale e la disattivazione della coscienza*, in S. Abbruzzese (a cura di), *Bullismo e percezione della legalità. Operatori delle scienze psicosociali, del diritto ed educatori a confronto*, Milano, FrancoAngeli.
- Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (20 novembre 1989), New York (NY), consultata da <https://www.minori.gov.it/it/la-convenzione-onu>
- Corsi M. (2006), *Famiglia e "famiglie": i diritti delle persone e il dovere della responsabilità*, in "Annali 2005, Facoltà di Scienze della formazione", vol. II, Macerata, EUM, 2006, pp. 85-94.
- Cowie H., Smith P., Boulton M., Laver R. (1994), *Cooperation in the Multi-Ethnic Classroom. The Impact of Cooperative Group Work on Social Relationships in Middle Schools*, London, Routledge.
- D'Antone A. (2020), *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- D'Augelli A.R., Pilkington N.W., Hershberger S.L. (2002), *Incidence and Mental Health Impact of Sexual Orientation Victimization of Lesbian, Gay and Bisexual Youths in High School*, in "School Psychology Quarterly", 17 (2), 148-167.
- De Leo G., Malagoli Togliatti M. (2000), *Il rischio della delinquenza e la sua prevenzione*, in G.V. Caprara, A. Fonzi (a cura di), *L'età sospesa*, Firenze, Giunti.
- De Leo G., Patrizi P. (2002), *Psicologia della devianza*, Carocci, Roma.
- Espelage D.L., Aragon S.R., Birkett M., Koenig B.W. (2008), *Homophobic Teasing, Psychological Outcomes, and Sexual Orientation among High School Students: What Influence Do Parents and Schools Have?*, in "School Psychology Review", 37 (2), 202-216.
- Feinberg T., Robey N. (2008), *Cyberbullying*, in "Principal Leadership", 9 (1), 10-14.
- Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Milano, Mondadori.
- Formenti L. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Guerini, Milano.
- Fulcheri M. (a cura di) (2005), *Le attuali frontiere della Psicologia Clinica*, Torino, C.S.E.

- Galimberti U. (2008), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli.
- Genta M.L, Brighi A., Guarini A. (a cura di) (2009), *Bullismo elettronico. Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, Roma, Carocci.
- Graham S., Juvonen J. (2001), *An attributional approach to peer victimization*, in J. Juvonen, S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, New York (NY), The Guilford Press.
- Herek G.M. (2004), *Beyond 'homophobia': Thinking about sexual stigma and prejudice in the twenty-first century*, in "Sexuality Research and Social Policy", 1 (2), 6-24.
- Hightower E. (1990), *Adolescent Interpersonal and Familial Precursors of Positive Mental Health at Mindlife*, in "Journal of Youth & Adolescence", 29, 129-156.
- Iavarone M.L. (2022), *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*, Milano, FrancoAngeli.
- Lingiardi V. (2007), *Citizen Gay. Famiglie, diritti negati e salute mentale*, Milano, Il Saggiatore.
- Menesini E., Fonzi A., Vannucci M. (1999), *Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente*, in A. Fonzi (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze, Giunti.
- Nussbaum M. (1986), *The fragility of goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*, Cambridge, Cambridge university press (trad. it. *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Bologna, Il Mulino, 2011).
- Olweus D. (1993), *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell (trad. it. *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Firenze, Giunti, 2006).
- Platero R., Gómez E. (2007), *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*, Madrid, Talasa.
- Poteat V.P., Espelage D.L. (2007), *Predicting Psychosocial Consequences of Homophobic Victimization in Middle School Students*, in "Journal of Early Adolescence", 27 (2), 175-191.
- Prensky M. (2001), *Digital natives, digital immigrants - part 1*, in "On the Horizon", 9 (5), 1-6.

- Raskauskas J., Stoltz A.D. (2007), *Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents*, in “Developmental Psychology”, 43 (3), 564-575.
- Ricoeur P. (1986), *Du texte à l’action. Essais d’herméneutique 2*, Paris, Editions du Seuil (trad. it. *Dal testo all’azione. Saggi di ermeneutica*, Milano, Jaca Book, 1989).
- Rigby K. (1996), *Bullying in schools. And what to do about it*, London, Jessica Kingsley.
- Rigby K., Cox I., Black G. (1997), *Cooperativeness and bully/victim problem among Australian schoolchildren*, in “The Journal of Social Psychology”, 137, 357-368.
- Riva M.G. (1993), *L’abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Milano, Unicopli.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini.
- Rivers I. (2004), *Recollections of Homophobia at School and Their Long-Term Implications for Research*, in “Crisis: Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention”, 25, 169-175.
- Ross D.M. (1996), *Childhood Bullying and Teasing: What School Personnel, Other Professionals, and Parents Can Do*, Alexandria (VA), American Counselling Association.
- Spinelli C., Pennelli M., Fiorentino F., Lamuraglia C., Taurino A., Fara De Caro M. (2011), *Comprendere e contrastare il bullismo. Un intervento psicoeducativo in un istituto di scuola superiore*, *Psicologia Scolastica*, 10 (1), 81-103.
- Weyland B. (2010), *Il Cyberbullismo*, consultato da <https://docplayer.it/amp/9475297-Violenza-e-prevenzione-alla-violenza-ws-cyberbullismo-beate-weyland-2010-il-cyberbullismo.html>