



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI FERRARA
- EX LABORE FRUCTUS -

Annali online della Didattica e della Formazione Docente



Illustrazione di copertina di Anna Forlati
(Manifesto della XXIX edizione del Festival "I teatri del mondo")

ISSN 2038-1034

RESPONSABILE – Università degli Studi di Ferrara

Elena Marescotti, Dipartimento di Studi Umanistici

COMITATO DI REDAZIONE – Università degli Studi di Ferrara

Maria Teresa Borgato, Dipartimento di Matematica e Informatica

Elisabetta Fava, Dipartimento di Studi Umanistici

Elena Marescotti, Dipartimento di Studi Umanistici

Jacopo Mattei, Dipartimento di Economia e Management

Simonetta Pancaldi, Dipartimento di Scienze della Vita e Biotecnologie

Arianna Thiene, Dipartimento di Giurisprudenza

Ursula Thun Hohenstein, Dipartimento di Studi Umanistici

Silvana Vecchio, Dipartimento di Studi Umanistici

Luciana Zaccagni, Dipartimento di Scienze biomediche e chirurgico specialistiche

COMITATO SCIENTIFICO

Luciana Bellatalla, Università degli Studi di Ferrara

Maria Del Mar del Pozo, Universidad de Alcalá

Antonio Genovese, Università degli Studi di Bologna

Roberto Greci, Università degli Studi di Parma

Florentia Lustig, University of Gothenburg

Ledi Menabue, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Valeria Ruggiero, Università degli Studi di Ferrara

Waine Urban, University of Alabama

COMITATO DEI REFEREE

Carmen Betti, Università degli Studi di Firenze

Francesco Citti, Università degli Studi di Bologna

Matthew Leigh, St Anne's College – University of Oxford

Frank Simon, Ghent University

Eva West, University of Gothenburg

Stefania Zanzi, Università degli Studi di Ferrara

La Rivista “Annali online della Didattica e della Formazione Docente” è classificata dall’ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa)

INDICE

EDITORIALE

Elena Marescotti _____ 1

Presentazione del NUMERO MONOGRAFICO

La scuola al tempo dei social network

Arianna Thiene, Elena Marescotti _____ 4

ARTICOLI

Il minore come persona digitale. Regole, tutele e privacy dei minori sul Web

Enrico Maestri _____ 7

I diritti della personalità dei minori nello spazio virtuale

Arianna Thiene _____ 26

Le conseguenze penalistiche delle condotte di cyberbullismo.

Un’analisi de jure condito

Ciro Grandi _____ 40

I rischi insiti nell’utilizzo del Web come possibile strumento di sfruttamento sessuale dei minori: l’attuazione in Italia della Convenzione di Lanzarote e il potenziamento degli strumenti repressivi

Costanza Bernasconi _____ 59

Istituzioni scolastiche e trattamento online dei dati personali di studenti minorenni

Riccardo M. Colangelo _____ 72

Famiglia, scuola e mondo virtuale.

Come la Rete sta modificando le dinamiche familiari e scolastiche

Rosa Grazia Romano _____ 90

<i>La scuola e i pericoli dei social network: cosa insegnare ai nativi digitali per un uso responsabile del Web</i> Angela De Piano _____	107
<i>Keats' "negative capability" for digital resilience education. Exploring boundaries among English language, social network, and resilience as resources for communication and inclusion</i> Patrizia Garista, Letizia Cinganotto _____	127
<i>Consapevolmente intelligenti: un'indagine esplorativa sull'uso dei social network nella scuola primaria</i> Giuseppa Cappuccio, Francesca Pedone _____	141
<i>I social network a scuola. Indagine esplorativa all'interno di tre scuole secondarie di primo grado della regione Emilia-Romagna</i> Manuela Fabbri, Luca Ferrari _____	164
<i>Contenuti digitali e pratica di insegnamento. Lo studio di caso di un repository di scuola superiore di II grado</i> Laura Sara Agrati _____	195
<i>Razzismo e xenofobia nei social network. La pedagogia interculturale tra tecnologie e nuove emergenze</i> Federico Zannoni _____	214
<i>La "scuola digitale" dei gruppi Facebook (GFb) dedicati agli insegnanti: verso la formazione onlife? Come valutano i docenti la propria esperienza di auto-aggiornamento digitale</i> Filippo Ceretti, Francesca Ravanelli _____	230
<i>Social network, scuola e famiglie: una revisione della letteratura scientifica</i> Rosa Cera _____	263
<i>Investigating Technology Usage and Perceptions on Cyber-Mobbullying in Higher Education in the United States among College-Age Youth: A Correlational Study at a Research Institution</i> Mitsunori Misawa _____	279

RECENSIONI

A. Soro, <i>Liberi e connessi</i>, Torino, Codice Edizioni, 2016 Marco Dalla Libera _____	300
E. Maestri, <i>Lex informatica. Diritto, persona e potere nell'età del cyberspazio</i>, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2015 Enrica Martinelli _____	302
A. Curioni, <i>La privacy vi salverà la vita! Internet, social, chat e altre mortali amenità</i>, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2017 Nicoletta Muccioli _____	306
M. Sanavio, L. M. Busetto, <i>Generazioni digitali</i>, Cinisello Balsamo (Mi), Edizioni San Paolo, 2017 Ilaria Malaguti _____	308
G. Volpin, <i>Via le mani dai bambini</i>, Bergamo, I Quindici, 2014 Stefano Corso _____	310
C. Sposini, <i>Il metodo anti-cyberbullismo. Per un uso consapevole di internet e dei social network</i>, Cinisello Balsamo (Mi), Edizioni San Paolo, 2014 Irene Salmaso _____	313
M. Deriu, M. Filomia, <i>Famiglia e nuovi media. I nativi digitali e i loro genitori</i>, Cinisello Balsamo (Mi), Edizioni San Paolo, 2015 Silvia Di Genova _____	316
REFEREES 2016-2017 _____	320

EDITORIALE

Elena Marescotti

“Preferiamo riporre le nostre speranze nelle ‘reti’ anziché nelle relazioni, nella speranza che in una rete ci siano sempre numeri di telefono disponibili con cui scambiare messaggi di fedeltà. Cerchiamo di supplire alla qualità con la quantità (anche se la probabilità di vincere la lotteria è irrisoria, e la somma di tante probabilità irrisorie non ne genera una più apprezzabile). Distribuire il rischio, accrescere le possibilità di successo aumentando il numero delle scommesse: questa ci sembra la via più prudente da seguire. In una simile ricerca di sicurezza, tuttavia, l’itinerario che ci lasciamo alle spalle ci appare come un camposanto di speranze deluse e di aspettative frustrate, e la via da percorrere è disseminata di rapporti superficiali e fragili. Man mano che avanziamo, il terreno non diventa più solido: semmai appare ancora più scivoloso, e poco propizio all’insediamento. Chi vi cammina sopra tende ad accelerare il passo e, se già corre, a correre più forte”.

(Z. Bauman, *Liquid Fear*, Cambridge, Polity Press, 2006; tr. it. *Paura liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2009, p. 89)

I social network e, più in generale, le modalità di comunicazione supportate da servizi, piattaforme, applicazioni online, sono sempre più presenti – sia pure in contesti, per usi e a livelli diversificati – nelle vite di tutti, in particolar modo dei giovani e dei giovanissimi.

La stessa scuola è dunque coinvolta, direttamente o indirettamente, in un fenomeno – quello dell’interattività digitale, multimediale, istantanea – che, in alcuni casi, riesce a gestire e a sfruttare sul piano didattico ed educativo, mentre, in altri casi, ne registra gli effetti in termini di disattenzione, elusione delle attività formative, fino ad arrivare a gravi casi di cyberbullismo, violazione della privacy, mancata tutela dei dati personali dei minori.

Ma quanto e che cosa la scuola, ovvero gli insegnanti, conoscono ed applicano delle regole contenute nel Codice della Privacy e delle condizioni contrattuali che regolano l’accesso ai social network? E i genitori come e quanto responsabilmente disciplinano l’uso della rete in famiglia e negli altri contesti di vita dei loro figli minorenni?

Sollecitata da questi interrogativi, tanto contingenti quanto sostanziali nel richiamare gli adulti alle loro responsabilità educative, la Redazione della Rivista “Annali online della Didattica e della Formazione Docente” ha invitato ricercatori e studiosi ad affrontare la tematica, focalizzando l’attenzione, da un lato, sulle misure, nazionali e sovranazionali, finalizzate a costruire una tutela dei minori nel mondo digitale, con particolare riferimento alle regole che disciplinano il rapporto dei giovani con i siti di socializzazione (età minima di iscrizione, cono-

scenza delle policy adottate, protezione dei propri e degli altrui dati personali, consenso alla pubblicazione di video e foto ecc.), dall'altro sull'effettiva conoscenza del quadro normativo e dei rischi del Web da parte di genitori ed insegnanti.

L'approccio adottato non ha certo inteso misconoscere le potenzialità – in termini di comunicazione, circolazione di informazioni, socializzazione e costruzione di reti relazionali – dei social network, né, tantomeno, demonizzarne la frequentazione e l'utilizzo alla luce dei tragici fatti che, sempre più frequentemente, le cronache giornalistiche ci presentano e che proprio nei social network vedono annidarsi condotte lesive e oltraggiose, soprusi, violenze. Tuttavia, tali fatti non possono, e non devono, essere ignorati, né considerati eccessi in qualche modo "fisiologici" del nostro tempo, soprattutto nella consapevolezza che, se è comprensibile che solo i più eclatanti, per gravità, assurgano alle prime pagine dei giornali e agli approfondimenti televisivi, innumerevoli e crescenti sono gli episodi quotidiani di un utilizzo "superficiale" dei social network; episodi dalle conseguenze tutt'altro che trascurabili ma che passano in sordina grazie ad una progressiva, strisciante e pericolosa assuefazione sociale che sfuma inesorabilmente il senso e la percezione di valori e norme intitolati al rispetto di sé e degli altri.

Di qui, l'idea di dedicare un intero numero monografico a questi temi, alla loro fenomenologia, alle loro implicazioni. La prospettiva di analisi, proprio in virtù della complessità degli argomenti da affrontare, non poteva che essere di carattere interdisciplinare, coinvolgendo, in particolar modo, competenze giuridiche e competenze pedagogiche.

Si tratta di osservatori che, come si noterà, faticano a restare a lungo o nettamente separati, giacché si richiamano l'un l'altro in una comunione di intenti che, al fondo, sono appunto gli stessi: non solo comprendere quanto sta accadendo, non solo indicare vie perseguibili in ottemperanza alle normative ispirate ad un progetto antropologico di promozione della dignità e della qualità della vita umana ma, anche e soprattutto, recuperare il senso dell'educazione come conoscenza, come responsabilità individuale e collettiva, come tensione ad un assetto sociale in grado di promuovere e valorizzare relazioni interpersonali positive e arricchenti, anche attraverso i social network.

Ma ciò non è possibile se gli adulti tutti – e i genitori e gli insegnanti, *in primis* – non acquisiscono piena contezza del fatto che i social network, proprio per l'ampio ventaglio di opportunità e possibilità che offrono, richiedono una competenza d'uso ampia e approfondita, e di certo non solo meramente strumentale. Ecco, allora, che i contributi qui presentati aprono la strada ad un livello di riflessione che punta ad essere etico e, quindi, necessariamente educativo.

Ulteriori, ma non secondari, elementi hanno poi contribuito a rafforzare il progetto redazionale: in primo luogo, l'infaticabile attività del Garante per la protezione dei dati personali, che proprio nel mese di novembre 2016 ha pubblicato una nuova guida, intitolata *La scuola a prova di privacy*, inviata a tutti gli Istituti scolastici pubblici e privati; in secondo luogo, il nuovo Regolamento Privacy (UE) 2016/679, che ha fissato a sedici anni l'età per l'iscrizione ai siti di socializzazione, Regolamento su cui è stato organizzato un importante Convegno a Rovigo, promosso dall'Università degli Studi di Ferrara, sempre a novembre 2016, nell'ambito del Dottorato di Ricerca in "Diritto dell'Unione europea", e che ha visto una nutrita partecipazione e relazioni di grande pregio.

Se tutto ciò è avvenuto nel mentre che la Redazione era impegnata nella messa a punto e nella diffusione della Call for Papers, altrettanto significativo appare il fatto che, a maggio 2017, praticamente giunti in dirittura d'arrivo con la pubblicazione del numero monografico, sia arrivata la notizia dell'approvazione della Legge per il contrasto alle forme di *cyberbullismo*, e che, poche settimane dopo, ai primi di giugno, sia stata resa disponibile la Relazione delle attività 2016 del Garante per la Protezione dei dati personali.

In questo contesto, ove l'interesse per i social network appare particolarmente acceso – ma anche contraddittorio e disorientante, laddove oscilla tra “apocalittici e integrati” o si esaurisce nel sensazionalismo della cronaca – gli “Annali online della Didattica e della Formazione Docente” hanno inteso dare un contributo nella prospettiva dell'approfondimento e della riflessione, nella speranza di potersi configurare come un utile “strumento di lavoro” al servizio di chi, a vario titolo e a vari livelli, svolge il ruolo di “educatore”.

Con questo numero, infine, la Rivista si pregia di una nuova copertina, che intende esprimere, visivamente e metaforicamente, il senso della crescita come cammino e avventura educativa: all'illustratrice Anna Forlati, che ci ha fatto dono di un suo pregevole lavoro, rivolgiamo il nostro apprezzamento e la nostra gratitudine.

Presentazione del **NUMERO MONOGRAFICO** *La Scuola al tempo dei social network*

Arianna Thiene
Elena Marescotti

È innegabile che le piattaforme di social networking (Facebook, YouTube, Twitter, Pinterest, Instagram, Ask *et similia*) e i servizi di messaggistica istantanea (WhatsApp, Telegram ecc.) abbiano contribuito in modo significativo a rendere sempre più evanescente il confine tra vita pubblica e vita privata. Questa tendenza è favorita non solo dallo sviluppo esponenziale delle tecnologie informatiche, ma anche dall'affannosa ricerca di visibilità di chi cerca di affermare se stesso mettendo instancabilmente online ogni informazione personale, in un selfie quasi perenne.

Nel nostro post-moderno indiscreto ed esibizionista, parole come riserbo e segretezza suonano, soprattutto per i giovani, ormai logore e desuete, quasi destinate all'oblio.

Naturalmente i più interessati a promuovere i nuovi, e forse più suadenti, valori della condivisione e della trasparenza, sono i grandi monopolisti del Web, che traggono immensi profitti dai dati personali che, spesso in modo poco meditato, forniamo loro con grande disinvoltura, allettati dall'apparente gratuità dei servizi digitali offerti.

Gli adulti dovrebbero essere i primi a utilizzare i siti di socializzazione, e in generale lo spazio virtuale, in modo responsabile e nel rispetto della riservatezza, diritto che sembra ormai relegato ai margini di ogni discorso morale e politico. Spesso, invece, affiora dalla rete una visione dei figli come cose in possesso dei genitori. Foto di bambini postate senza alcuna impostazione di privacy (e quindi esposte ad una platea sconosciuta di utenti) fin dal loro concepimento. Un classico del delirio digitale in cui siamo immersi sono le ecografie in gravidanza, i primi bagnetti, le pagelle e tutta una serie di informazioni e immagini che dovrebbero rimanere nell'intimità familiare e amicale.

Non è certo fantadiritto ipotizzare ad un certo punto una reazione risarcitoria dei figli nei confronti dei genitori perché la responsabilità civile dilaga anche nel diritto di famiglia, è un istituto virale anche in tema di violazione di doveri endofamiliari. La cronaca straniera sta già registrando i primi casi. Molto clamore ha suscitato la richiesta di risarcimento dei danni avanzata da una ragazza diciottenne austriaca nei confronti dei genitori, che avevano iniziato a condividere le foto della figlia con i loro settecento amici virtuali nel 2009 quando la fanciulla aveva 11 anni. Ecco lo sfogo: “Non voglio che la mia infanzia sia pubblica, mi imbarazza. Non conosco vergogna e non hanno limiti: a loro non importa se quelle immagini mi ritraggono seduta sul water o nuda in culla” (“La Stampa”, 15/09/2016).

Al riguardo, proprio in questi giorni, Antonello Soro, Presidente dell'Autorità Garante per la protezione dei dati personali, nell'illustrare al Parlamento la Relazione relativa all'attività svolta nel 2016 ha esortato i genitori a non inserire immagini dei figli in rete perché queste sono destinate ad alimentare nel Dark Web il raccapricciante fenomeno della pedo-pornografia, cresciuto vertiginosamente nell'ultimo anno (nel 2016 sono state due milioni le immagini censite).

Molti, purtroppo, negli ultimi mesi gli episodi di gravissima violazione della reputazione e della sicurezza dei minori, amplificati e resi ancora più crudeli dal vento digitale. I casi di sexting e di grooming si sprecano, menzioniamo una vicenda che ci sembra sintomatica di una indifferenza e di una disumanità a cui non dobbiamo certo abituarci: una ragazza di diciassette anni viene stuprata nel bagno di una discoteca. Le amiche riprendono la scena e poi la inviano su WhatsApp a tutti i loro conoscenti, compresa la vittima ("il Resto del Carlino", 14/09/2016).

Sappiamo bene che la recentissima legge sul cyberbullismo (Legge 29/05/2017, n. 71, *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*, in vigore dal 18 giugno 2017), oggetto ovviamente di approfondimento in queste pagine, deve molto alla coraggiosa tenacia del padre di una ragazzina, suicidatasi a causa degli insulti in rete da parte dei compagni.

L'incontenibile aggressività di queste vicende rivela non solo l'urgenza di una riflessione scientifica, culturale e sociale, ma il profilarsi di una irrinunciabile sfida civile.

Il presente volume degli "Annali online della Didattica e della Formazione Docente" raccoglie, con ricchezza di prospettive provenienti da un dibattito che trascende i confini del nostro Paese, riflessioni giuridiche e pedagogiche che ci auguriamo possano aiutare i lettori ad orientarsi nell'intricato, spesso ai più sconosciuto, universo normativo relativo ai diritti e alle libertà dei minori e alla protezione dei loro dati personali.

Con l'avvertenza che i dati non sono qualcosa di algido e sterile, oggi oggetto di crescente mercificazione, ma costituiscono un frammento della nostra identità.

Questa discussione delle idee, resa possibile grazie al contributo puntuale e generoso di studiosi di tutta Italia (e non solo) e animata dalla ferma volontà di preservare la dignità e la riservatezza dei fanciulli, ha coinvolto competenze e saperi diversi, tutti necessari per fornire un quadro critico, ma allo stesso tempo propositivo.

L'indagine è stata impreziosita da ricerche empiriche che hanno investito tutti i gradi del sistema scolastico e da recensioni di testi che ci sembrava doveroso segnalare per sollecitare approfondimenti e una riflessione sulla privacy, come intuizione di fondo dell'esistenza.

Va da sé che di fronte al fenomeno dell'interattività multimediale la Scuola svolge un ruolo fondamentale, non solo perché riesce a sfruttare queste risorse sul piano didattico, ma anche perché può trasmettere (non solo ai discenti, ma anche alle Famiglie) le competenze di alfabetizzazione digitale necessarie per sviluppare un pensiero critico e incoraggiare un uso positivo di internet, che è oggi fondamentale per lo sviluppo della personalità degli adolescenti.

Recependo i suggerimenti emersi in diverse occasioni a livello europeo, la Legge 13 luglio 2015, n. 107 (c.d. Buona Scuola) indica tra gli obiettivi formativi prioritari "lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'uti-

lizzo critico dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro” (art. 1, comma 7, lett. f).

Questo scopo può essere raggiunto solo partendo da una conoscenza da parte dei dirigenti scolastici e di tutto il corpo docente del quadro normativo, a partire dalle maestose garanzie sovranazionali: il riferimento va in primo luogo alla Convenzione di New York sui diritti del fanciullo del 1989 e ora a quella di Lanzarote finalizzata a prevenire e contrastare l’abuso sessuale sui minori.

Per rafforzare la tutela dei fanciulli nel mondo digitale è altresì fondamentale l’acquisizione di una familiarità con le regole che disciplinano il rapporto negoziale con i siti di socializzazione: la controversa età minima per una valida iscrizione, le condizioni contrattuali, le policy adottate, le modalità per esercitare il c.d. diritto all’oblio.

Consapevoli che nei meandri della rete i minori (ma anche gli adulti) possono perdere il controllo non solo dei loro dati personali, ma anche della loro dignità, abbiamo riservato molta attenzione allo studio e al commento delle più recenti iniziative, non solo legislative, adottate nel nostro ordinamento al fine di arginare i rischi provenienti da internet (che rimane un regno senza regole e senza sovrano) per i diritti dei bambini e dei ragazzi.

Il fatto che questo numero degli “Annali online della Didattica e della Formazione Docente” venga pubblicato quasi contestualmente all’approvazione della Legge sul cyberbullismo, avvenuta il 17 maggio del 2017, legge che investe formalmente la Scuola di un ruolo educativo decisivo per l’intero gruppo sociale, e preceda di poco l’applicabilità del nuovo Regolamento europeo 2016/679 relativo alla *Protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali*, conferma la necessità di un comune impegno intellettuale, a cui non ci siamo sottratte con un approccio che speriamo scevro da pregiudizi.

In particolare, tra gli orientamenti che la summenzionata Legge prescrive in ambito scolastico tanto per la prevenzione quanto per il contrasto del cyberbullismo (art. 4), troviamo particolarmente importante il richiamo alla formazione degli insegnanti e del personale della scuola nel suo complesso, la cui professionalità non può certo dirsi acquisita ed esaurita una volta per tutte, soprattutto a fronte di sfide così impegnative; tuttavia, non possiamo fare a meno di rilevare come il monito a non gravare di nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica denoti un “investimento” non ancora del tutto adeguato, che rischia di restare tale soltanto nelle, sia pur considerevoli, dichiarazioni di intenti. La formazione iniziale e in itinere dei docenti, il loro aggiornamento permanente, non meno della direzione e/o loro coinvolgimento in progetti formativi *ad hoc*, richiedono risorse, anche materiali, di non poco momento, pena l’incorrere in iniziative sporadiche o di basso livello che finirebbero per non avere l’efficacia auspicata e, non ultimo, per acuire i fenomeni di *burn-out* del corpo docente medesimo.

La posta in gioco è alta, e ancora una volta molto si chiede alla Scuola: segnale, questo, delle difficoltà della compagine politica, globalmente intesa, di gestire adeguatamente, a livello sociale macro, i problemi emergenti, ma anche della necessità di ribadire il ruolo educativo ad ampio raggio dell’istituzione scolastica, quale officina di saperi e laboratorio di convivenza civile.

Per la cortese e puntuale rilettura delle bozze, le Curatrici ringraziano Stefano Corso e Giuseppina Salemi.

Il minore come persona digitale. Regole, tutele e privacy dei minori sul Web

Enrico Maestri

Abstract – *The purpose of this work is to discuss and investigate the following theses: 1. the code, that is to say the software and the hardware cyberspace is made of, imposes a normative set-up both on Web collective and individual conduct. By that, law's regulative task on Web can't be denied; for instance, think about sanctions imposed by laws about copyright, contracts, slander and obscenity. Yet Internet represents a universe made of flows and frictions, unwilling to whatever top-down governance alien to its users. Code is performative: "what it says, it does"; 2. cyberspace is an ambivalent place, where many activities are laid on top of real world's ones and many others are peculiar to it, showing its own plasticity. Technological innovation's growth rate is still increasing, together with new insidious forms of invasion of people's private life. It is still strong the temptation to waive one's own rights only to enjoy the technological paradise we are offered. A new entity – digital person – makes its appearance on digital ecosystem, as technological outcome of classical person concept's reconfiguration; 3. the development of 2.0 applications allows to put into connection people and their digital identities: individuals get involved in a digital swarm, forming links free from any territorial and simultaneous physical presence's chains. Our privacy (in particular, that of the minors, born in the digital era) is progressively eaten away by our rising indulgency, apathy, unconcern and explicit support to measures, shown us as necessary and harmless. If it is yet untimely to say that privacy is almost death, new generations, whether they like it or not, are playing a leading role in a cultural praxis and in a primary socialization which is far from the concept of privacy; 4. the fourth thesis, summing up this note, investigates if it is yet possible or not to give space to new effective forms of governance, appointed to defend the digital person: its rights to dignity, habeas data and personal data privacy.*

Riassunto – *Nel corso di questo lavoro ho inteso approfondire e discutere le seguenti tesi: 1. il code, ossia il software e l'hardware che costituiscono il cyberspazio, impone un assetto normativo sul comportamento individuale e collettivo nel Web. Con ciò non si nega la funzione regolativa del diritto sul cyberspazio; si pensi ad esempio alle sanzioni previste dalle leggi sul copyright, sul diritto contrattuale, sulla diffamazione e sull'oscenità. Pur tuttavia, Internet rappresenta un universo di flussi e di attriti restio all'imposizione top-down di qualsivoglia governance estranea ai propri utenti. Il code è performativo: "ciò che dice fa"; 2. il cyberspazio è un luogo ambivalente, ove molte attività si sovrappongono alle attività del mondo reale e molte attività gli sono peculiari, denotando la plasticità che gli è propria. Il tasso di crescita dell'innovazione tecnologica continua ad aumentare ed è accompagnato da nuove insidiose forme di invasione della sfera privata delle persone. È forte la tentazione di rinunciare ai propri diritti per godere del paradiso tecnologico che ci viene offerto. Nell'ecosistema digitale compare una nuova entità – la persona digitale – quale esito tecnologico della riconfigurazione della nozione classica di persona; 3. lo sviluppo delle applicazioni 2.0 permette la connessione tra persone e loro corrispondenti identità digitali: soggetti che formano legami senza vincoli di spazio e di compresenza fisica diventano parte di uno sciamone digitale. La nostra privacy (e in particolar modo quella dei minori, nativi digitali) è progressivamente erosa dalla nostra crescente accondiscendenza, apatia, indifferenza o supporto esplicito a misure che ci sono presentate come indispensabili o innocue. Se è ancora prematuro affermare che la privacy è ormai morta, le giovani generazioni sono protagoniste, volenti o no, di una prassi culturale e di una socializzazione primaria lontane dal concetto di privacy; 4. la quarta tesi, con cui concludo questo contributo, approfondisce la questione se si possono*

ancora ricavare spazi per forme di governance efficaci a tutelare la persona digitale: il suo diritto alla dignità, all'habeas data e alla riservatezza dei dati personali in Internet.

Keywords – Lex informatica, internet governance, digital person, offensive internet, privacy

Parole chiave – Lex informatica, governance di internet, persona digitale, offensività online, riservatezza

Enrico Maestri è Professore associato di *Filosofia del diritto* presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Ferrara, dove attualmente insegna *Teoria generale del diritto e Metodologia e logica giuridica*. È autore di numerosi saggi su temi di biodiritto, di bioetica, di diritto delle nuove tecnologie e di giustizia ecologica. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Lex Informatica. Diritto, persona e potere nell'età del cyberspazio* (Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2015); *Giustizia ecologica. Un confronto tra la teoria di Rawls e la teoria di Nussbaum* (in "Diritto e questioni pubbliche", 2016); *Lex informatica e diritto. Pratiche sociali, sovranità e fonti nel cyberspazio* (in "Ars interpretandi", 2017).

“Anche le brave persone diventano pirati in un mondo in cui le regole appaiono assurde”.

(L. Lessig, *Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*, New York, Penguin Press, 2008; tr. it. *Il futuro del copyright (e delle nuove generazioni)*, Milano, Etas, 2009)

1. Modalità di regolazione di internet tra cyberlibertarianism e cyberpaternalism

Nonostante risulti difficile individuare un corretto inquadramento della natura giuridica del cyberspazio, secondo i sostenitori dell'approccio giuspositivistico il diritto continua a disciplinare compiutamente le attività digitali di ogni cybernauta. Internet rinvia all'immagine di uno spazio virtuale, in cui la difficoltà risiede tanto nel definire le relazioni tra spazio reale e virtuale quanto nello stabilire come predisporre un diritto della Rete; esso, infatti, non può essere ancorato a uno spazio territoriale. Conseguentemente, occorre individuare linee di confine non più fisiche, ma inevitabilmente logiche. Ciononostante, è pur vero che dagli inizi degli anni Novanta ogni azione compiuta in Rete ha una disciplina di riferimento, spesso corredata da sanzioni anche gravi.

Non solo in Italia, ma anche nel resto del mondo l'evoluzione del diritto sulle nuove tecnologie ha via via normato tutti gli aspetti della vita digitale e dei comportamenti online, arrivando a toccare qualsiasi ambito.

Dunque, secondo i giuristi di diritto positivo, ogni attività che si svolge in Rete è disciplinata da una norma cui occorre prestare attenzione, perché “la Rete è un luogo profondamente concreto e capace di accogliere nel suo seno, nel bene e nel male, le più umane esigenze”¹.

¹ P. Costanzo, voce *Internet*, in *Digesto delle Discipline Pubblicistiche*, Torino, Utet, 2000, p. 349.

Internet è, perciò, sia un insieme di norme sia una struttura dalla logica interna fondata su regole tecniche. Dal punto di vista giuridico, Internet non è un soggetto; la realizzazione dei vari rapporti telematici in Rete richiama l'immagine di un *luogo* dove si instaurano relazioni commerciali, personali o in cui vengono commessi atti illeciti.

In che misura *effettivamente* il diritto regoli il comportamento nel cyberspazio è una questione a sé. Il diritto, comunque sia, “continues to threaten an expected return. Legislatures enact, prosecutors threaten, courts convict”².

Il cyberspazio è di per sé uno spazio del mondo reale, non solo perché da quest'ultimo può essere regolato, ma soprattutto perché gli utenti del cyberspazio vivono nella realtà: “Cyberspace is not, and never could be, the kingdom of mind; minds are attached to bodies, and bodies exist in the space of the world. And Cyberspace as such does not preexist its users”³. L'unicità del paradigma del *cyberspace as place* risiede nella particolare interazione che esso realizza tra potere normativo e progettazione tecnica (elemento qualificante di questo spazio, che va continuamente esaminata). È solo traducendo queste specificità in leggi e in politiche mirate che potrà avviarsi un progetto di regolazione del cyberspazio, ancorato a un approccio di carattere pragmatico⁴.

In contrapposizione a questa prospettiva (il diritto “doma” il *code*⁵), la corrente *cyberlibertaria* ha rivendicato la natura libertaria della Rete, qualificandola come un unico spazio virtuale che potesse e dovesse restare scevro da qualsiasi tipo di regolazione (*a-regulation or self-regulation*), specie se statale. John Perry Barlow, nella sua ormai mitica *A Cyberspace Independence Declaration* (9 febbraio 1996), declama: “Governi del Mondo, stanchi giganti di carne ed acciaio, io vengo dal Cyberspazio, la nuova dimora della Mente. A nome del futuro, chiedo a voi, esseri del passato, di lasciarci soli. Non siete graditi fra di noi. Non avete alcuna sovranità sui luoghi dove ci incontriamo”.

Le condotte sfuggono al controllo del governo in ragione dell'anonimità e della multi-giurisdizionalità che connotano il cyberspazio: è la stessa natura dello spazio digitale a rendere *irregolamentabile* il comportamento.

In tal senso sono rivelatrici le riflessioni di Johnson e Post, secondo i quali: “Cyberspace radically undermines the relationship between legally significant (online) phenomena and physical location. The rise of the global computer network is destroying the link between geographical location and: (1) the power of local governments to assert control over online behaviour; (2) the effects of on line behaviour on individuals and things; (3) the legitimacy of a local sovereign's efforts to regulate global phenomena; and (4) the ability of physical location to give notice of which sets of rules apply. The Net thus radically subverts the system of rule-

² L. Lessig, *The Law of the Horse: What Cyberlaw Might Teach*, in “Harvard Law Review”, 501, 1999, p. 508.

³ J. E. Cohen, *Cyberspace as/and places*, in “Columbia Law Review”, 107, 2007, p. 218.

⁴ T. Wu, *Cyberspace sovereignty? – Internet and the International System*, in “Harvard Journal Law & Technology”, 3, 1997, p. 256.

⁵ Per *code* (o *Lex informatica*) s'intende l'insieme dei protocolli informatici, del software, dell'hardware, degli algoritmi e del codice binario con cui i programmatori informatici strutturano ed architettano la Rete, stabilendo i vari modi d'uso delle tecnologie informatiche.

making based on borders between physical spaces, at least with respect to the claim that Cyberspace should naturally be governed by territorially defined rules”⁶.

Il cyberspazio non sarebbe dunque uno spazio senza regole, bensì uno spazio distinto e diverso in cui le ormai delegittimate autorità pubbliche dei luoghi reali sono sostituite dagli utenti della Rete, che dettano per se stessi regole atte a realizzare i loro desideri e bisogni. Entrare nel cyberspazio, del resto, è un atto di volontà ben preciso che determina l'accettazione delle regole di Internet: “No one accidentally strays across the border into cyberspace. To be sure, Cyberspace is not a homogenous place. Crossing into Cyberspace is a meaningful act that would make application of a distinct law of Cyberspace’ fair to those who pass over the electronic boundary”⁷.

Ad avviso dei sostenitori del *cyberlibertarianism*, la *governance* del cyberspazio si costruisce dal basso (*bottom-up*): a dettare le regole sono gli stessi utenti, legittimati proprio dall'utilizzo della Rete. La legge, infatti, intesa come “thoughtful group conversation about core values”⁸ persisterà, ma non potrà – e d’altro canto, nemmeno potrebbe – essere quella stessa applicabile a territori fisici e geograficamente definiti.

Presumere che l’architettura della Rete sarebbe fissata *by default* e il governo sarebbe incapace di adottare misure efficaci in grado di modificarla, rende in parte errata la credenza relativa all’architettura ontologica e normativa del cyberspazio.

Inoltre, a fronte di un approccio particolarmente attento alla struttura della Rete, essa non considera seriamente l’evidente ricaduta di tutte le attività che si svolgono *online* nel mondo reale.

Quando si visita il *cyberspace*, non si viaggia verso un luogo: anche nello spazio virtuale un comportamento antisociale è vietato e il soggetto che lo compie, ancorché *online*, resta soggetto alla diretta regolazione dello Stato di residenza⁹.

Pur tuttavia, bisogna ammettere che il *self-regulation approach* del cyberspazio coglie una questione reale: la fonte primaria dello spazio in Rete rimane pur sempre un processo decentralizzato di adozione *volontaria* di standard tecnici da parte di operatori di rete (*Internet Service Providers*), piattaforme Web (*Website Platforms*) e comunità degli utenti (*Virtual Communities*). L’esistenza di differenti sotto-comunità di utenti determina l’eterogeneità delle regole applicabili, tra loro antinomiche. Tali antinomie normative sono superabili mediante l’accesso ad altre e diverse aree della Rete da parte di coloro che non dovessero condividere un determinato corpo di regole vigente in un determinato Stato.

In accordo con l’approccio teorico-giuridico di Lawrence Lessig, io ritengo che l’architettura del cyberspazio non sia fissata *by default*, bensì in funzione del *design* (*rectius*: del suo *code*). Il *code* è mutevole: potrebbero essere il governo o il mondo delle multinazionali a determinarne una particolare evoluzione. L’architettura del cyberspazio è neutrale. Laddove le architetture del *code* incidono sui vincoli giuridici, finiscono per soppiantare anche i valori del diritto. Nel

⁶ D. R. Johnson, D. Post, *Law and Borders. The Rise of Law in Cyberspace*, in “Stanford Law Review”, 48, 1996, p. 1370.

⁷ *Ivi*, p. 1379.

⁸ *Ivi*, p. 1402.

⁹ A. Murray, *Information Technology Law. The law and society*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 56.

caso della proprietà intellettuale, ad esempio, il *code* appare *sovrainclusivo* rispetto alla legge: quest'ultima favorisce un'implementazione architettonica del *code* tale da favorire i detentori di cospicue percentuali di proprietà intellettuale, così esentando le multinazionali delle telecomunicazioni dalle responsabilità di servizio universale e condivisione delle reti. Nel campo del *copyright* l'architettura digitale, cioè il modo con cui le tecnologie disegnano *ex ante* lo spazio di comportamento degli utenti, ha progressivamente ristretto i margini di libertà (*fair use*) delle scelte individuali.

La società post-Internet determina un'intensificazione della normativa sul *copyright* digitale, posta a sostegno delle grandi imprese produttrici di contenuti digitali: la legge, infatti, inizia a disciplinare minuziosamente i comportamenti dell'utente-cittadino-consumatore (c.d. *netizen*). Il diritto interagisce col *code* (*co-regulation*), vietando sia l'aggiramento delle protezioni tecnologiche sia la produzione di tecnologie finalizzate all'elusione delle protezioni medesime¹⁰. L'architettura, rappresentata dal sistema numerico binario, è diventata un vincolo fortissimo per l'individuo, massimamente invasiva delle sue capacità di azione: la proprietà digitale diviene proprietà mimetica dell'architettura (ogni utilizzo di un'opera creativa si trasforma automaticamente in una copia) e pone ora controlli e regole, influenzando su legge e mercato¹¹. Ad avviso di Lessig, d'ora in poi i controlli sull'accesso ai contenuti non saranno ratificati dai tribunali, ma verranno inseriti dai programmatori tramite il *code*. Diversamente dai controlli introdotti per legge, quelli inseriti dalla tecnologia non formano oggetto di verifica giudiziale¹². D'altronde, mentre la regola legislativa risulta verificabile e contestabile, altrettanto non può dirsi per la regola tecnologica¹³.

Al fine di bilanciare i limiti e le possibilità del comportamento nel cyberspazio, la sfida normativa consiste dunque nel realizzare una continua interazione tra regolazione statale o sovranazionale e l'architettura del *code*.

In questo senso e contrariamente a quanto esaminato in materia di *copyright* dei beni intangibili, la natura preventiva del *code* potrebbe seguire un percorso inverso, cioè quello dell'incorporazione nelle regole informatiche di valori giuridici condivisi.

In questo modo, il *code* è *sottoinclusivo* rispetto alla legge: essa può incidere sull'uso generale di quelle tecnologie digitali (ad esempio, i *Censor Software* o i *Kids-Mode Browsing*) deputate alla realizzazione di un set di valori condivisi (tutela dei soggetti più vulnerabili, libertà di espressione, parità di accesso alle forme di informazione e comunicazione tecnologica,

¹⁰ R. Caso, *L'“immoralità” delle regole tecnologiche: un commento alle teorie degli studiosi Burk e Gillespie*, in G. Ziccardi (a cura di), *Nuove tecnologie e diritti di libertà nelle teorie nordamericane*, Modena, Mucchi Editore, 2007, p. 38.

¹¹ Ad esempio, il sistema delineato dal *Digital Rights Management* (DRM) impone di fatto clausole contrattuali e condizioni d'uso restrittive dell'utilizzo del bene digitale. Attraverso un controllo pervasivo ed invasivo della privacy del consumatore, è il titolare del contenuto, prima e più del legislatore, ad impostare i termini dell'equilibrio tra interesse economico proprietario e fruizione del contenuto.

¹² L. Lessig, *Cultura libera: un equilibrio fra anarchia e controllo, contro l'estremismo della proprietà intellettuale*, Milano, Apogeo, 2007, pp. 124 ss.

¹³ R. Caso, *L'“immoralità” delle regole tecnologiche: un commento alle teorie degli studiosi Burk e Gillespie*, cit., p. 43.

promozione del controllo democratico nella progettazione tecnologica, garanzia di riservatezza dei dati personali).

Lessig propone due esempi in cui il *code* appare la soluzione a problemi di informazione, rispettando un approccio *value-centered design*.

Il primo problema impone di chiedersi se la delimitazione di zone (*zoning*) dell'espressione digitale, avente contenuti adatti ai soli adulti, sia in grado di tenere i minori lontani dalla pornografia.

Il secondo problema, invece, induce a domandarsi se nel cyberspazio sia davvero possibile decidere se partecipare o acconsentire alla nostra sorveglianza e rinunciare, di conseguenza, alla nostra privacy.

La risposta a questi due problemi – nel primo caso, delimitare una zona per la pornografia e, nel secondo caso, scegliere di tutelare una privacy protetta – dipende dall'architettura intrinseca del cyberspazio. La risposta è lasciata alla discrezionalità dei regolatori: dare regole per il cambiamento dell'assetto tecnico del *code* o lasciare il cyberspazio com'è e accettare che finalità condivise siano lasciate al loro destino, quali la salvaguardia della privacy dei minori a non essere esposti a contenuti indecenti o offensivi?

Siamo di fronte a quello che filosoficamente viene indicato come un vero e proprio "dilemma giuridico": da un lato, si promuove sempre più la progettazione di infrastrutture informatiche che vincolino a comportamenti corretti e conformi alle norme giuridiche (si pensi, ad esempio, ai principi della *privacy by design*); dall'altro lato, il radicamento e la costante applicazione del *code* stabilito dal software e dall'hardware potrebbe diventare una prassi e contribuire a generare nelle persone la convinzione che i comportamenti tenuti in Internet siano corretti *by default*¹⁴.

2. La persona tra identità digitale e biografia digitale

Dave Eggers ambienta uno dei suoi ultimi romanzi, *Il Cerchio* (Milano, Mondadori, 2014), nel campus di una grande azienda (il *Cerchio*). La giovane protagonista, Mae Holland, è e rimane sola, senza alcun orizzonte di azione collettiva e di solidarietà di classe. Lo scopo dell'azienda (che non produce beni materiali) è mettere in connessione il maggior numero di persone possibile, ma, al contempo, renderle trasparenti, indurle a rinunciare ad ogni forma di privacy. In un futuro distopico ciascuno si muoverà con addosso una serie di apparecchi che lo renderanno visibile e *partecipato* da decine di milioni di altri individui. Pur di far parte della comunità degli eletti del *Cerchio*, Mae Holland non esita a rinunciare alla propria privacy per un regime di trasparenza assoluta, che richiede di condividere sul Web qualsiasi esperienza personale e di trasmettere in *live streaming* la propria vita. Dentro il *Cerchio* ogni cosa è perfetta: le persone migliori hanno creato i sistemi migliori e i sistemi migliori hanno creato il po-

¹⁴ R. Brighi, *Dati informatici e modelli dei dati. Verso "una nuova dimensione della realtà"*, in S. Zullo, R. Brighi (a cura di), *Filosofia del diritto e nuove tecnologie*, Roma, Aracne, 2015, p. 290.

sto più bello del mondo. Tuttavia, per poter usufruire delle comodità offerte dal *Cerchio*, le persone devono rinunciare totalmente alla loro privacy¹⁵.

L'individuo diventa una miniera da cui estrarre le preziose informazioni che porta con sé; cedendo i propri dati volontariamente, egli si rende protagonista attivo della cancellazione della propria privacy.

Se i dati personali si trasformano in merce, è chiaro che, al momento del loro ingresso nella Rete, i diritti riconosciuti nel mondo reale diventano più fragili e più sfumati. Essi sono sottoposti alla pressione di soggetti privati sovranazionali che, per aggirare determinati vincoli giuridici, scelgono la giurisdizione più vantaggiosa al fine di mettere in atto un vero e proprio *Forum Shopping by Plaintiffs* dello spazio regolativo. L'habitat ideale per chiunque voglia esercitare una sorveglianza globale sui *corpi digitali*¹⁶ è creato dal connubio fra questa capacità giuridica, la capacità digitale di raccolta dati che lo sviluppo impetuoso delle tecnologie informatiche offre, la capillare diffusione di Internet e, infine, la creazione di *Big Data*¹⁷. Essi sono analizzati e gestiti con il processo del *Data Mining*, ossia con un insieme di tecniche (raccolta di dati, applicazione di algoritmi, esame e interpretazione dei risultati, applicazione del profilo) che, sulla base dei dati raccolti, genera nuove informazioni al fine di prevedere dei risultati prima del loro verificarsi¹⁸.

Sebbene la persona abbia dato il consenso alla registrazione dei dati (si pensi, ad esempio, alle informazioni RIFD conservate nelle *Oyster Cards* usate per il trasporto pubblico a Londra), non sempre immagina che da questi dati possono essere elaborati profili utilizzabili a scopo di marketing. L'opacità stessa del processo di profilazione allontana ogni possibilità di assoggettare a controllo l'uso dei dati raccolti.

Grazie alle categorizzazioni su cui la profilazione si basa, la vita della società contemporanea ruota attorno ad un unico perno: l'informazione. Al contempo, però, queste tecniche si pongono in continua tensione con il diritto alla privacy, con il diritto alla protezione dei dati personali e con il diritto alla non discriminazione.

¹⁵ Come spesso accade, la realtà ha ormai superato la fantasia. Dai primi mesi del 2016 Facebook ha lanciato la piattaforma *Facebook Live*, un nuovo servizio per trasmettere video in streaming in diretta e alcune altre novità che rendono più facile per tutti creare, trasmettere o solo guardare video su Facebook. Con *Facebook Live* è possibile fare con lo smartphone una diretta streaming di quello che si ha di fronte: quando si aprirà la casella per pubblicare uno status, comparirà l'icona "Live Video", oltre a quelle "Aggiungi foto/video" e "Crea album fotografico" e si potrà aggiungere una breve descrizione sulla diretta che si sta per fare e selezionare quali fra gli amici potranno vederla; durante la diretta si potrà vedere il numero di amici che la stanno seguendo, i loro nomi e i loro commenti allo streaming. Ebbene, da recenti notizie di cronaca, la funzione *live* di Facebook ha permesso di trasmettere in diretta l'omicidio di un passante di 74 anni e l'impiccagione in diretta perpetrata dal padre, poi suicidatosi, sulla figlia undicenne. In entrambi i casi, prima che l'algoritmo di Facebook rimediasse rimuovendo il video, questi ultimi ormai erano già stati condivisi da centinaia di migliaia di visualizzazioni, postate su YouTube e su altre piattaforme web di *video sharing*.

¹⁶ D. Lyon, *La società sorvegliata. Tecnologie di controllo della vita quotidiana*, Milano, Feltrinelli, 2002, pp. 138-141.

¹⁷ Sull'impatto dei *Big Data* nella società contemporanea, cfr. V. Mayer-Shönberger, N. K. Cukier, *Big data. Una rivoluzione che trasformerà il nostro modo di vivere e già minaccia la nostra libertà*, Milano, Garzanti, 2013.

¹⁸ T. Z. Zarsky, *Governmental Data Mining and its Alternatives*, in "Penn State Law Review", 11, 2011, pp. 285-330.

Nella vita quotidiana vengono offerte ai cittadini soluzioni sempre più rapide e semplici per effettuare acquisti attraverso pagamenti elettronici, per utilizzare servizi di *socialità digitale* tramite l'iscrizione a siti di social network, per effettuare in modo veloce ricerche di contenuti con un motore di ricerca. I servizi disponibili sugli smartphone o qualsiasi altro *wearable device* sono innumerevoli: ad esempio, i *fitness tracker* sono i dispositivi che hanno raggiunto la maggiore diffusione ed il miglior successo nel mercato.

Il dato personale non s'identifica più con il dato anagrafico: esso va inteso come qualsiasi *informazione biografica* che si riferisce ad un soggetto; rientrano in questa categoria tutte le informazioni che descrivono un elemento biologico, economico, sociale e finanziario della persona. Ogni transazione di dati che si svolge su Internet viene immagazzinata nei *Big Data* per poi essere analizzata dal *provider* del servizio oppure da un'azienda terza, che ne acquisisce i dati sul mercato. I dati personali memorizzati rimarranno per sempre nei *Big Data*, sfuggendo definitivamente al controllo del legittimo proprietario, ossia del soggetto cui si riferiscono.

Per meglio focalizzarci sul problema in questione, immaginiamo un banale esperimento mentale: cosa accadrebbe se un soggetto, pubblico o privato, fosse in grado di accedere ai database gestiti dalle 30 *corporations* che controllano il 90% del traffico mondiale della Rete e che contengono i dati digitali personali sensibili e sensibilissimi di un individuo?

Si riuscirebbe a ricostruire in modo pressoché perfetto, minuzioso e dettagliato¹⁹ tanto il profilo della vita digitale quanto il profilo della vita reale di questa persona²⁰, dando persino conto dei suoi dati biologici e genetici.

Il processo di *profilazione* rende trasparente la vita di qualsiasi individuo, esponendolo alle discipline *minutissime* ed ipertecniche del potere²¹. Nasce dunque la necessità di tutelare i diritti di una nuova entità – la *persona digitale* – che si muove nel cyberspazio, dove i limiti temporali e spaziali sono stati abbattuti²² e dove domina chi dispone delle più adeguate conoscenze e dei migliori mezzi tecnologici.

La *persona digitale* transita continuamente tra due mondi interconnessi da piattaforme, veri e propri veicoli di trasmissione, memorizzazione e manipolazione di tutte le informazioni; questo *nonluogo*²³ digitale e globale è il *World Wide Web*, una tecnologia che, a partire dal 1991, ha profondamente modificato la visione del mondo dell'uomo contemporaneo, trasformandone usi e costumi quotidiani.

In questo ambiente, in cui le barriere sono abbattute e le regole sembrano non esistere, l'utente si sente partecipe di un grande gioco virtuale dove tutto gli è permesso: egli non deve preoccuparsi delle conseguenze sociali e giuridiche delle sue *azioni digitali*.

I siti di socializzazione (*social networking sites*), tra i quali il più diffuso è Facebook, incitano ed esaltano quest'atteggiamento. Sul social network il soggetto si sente quasi in dovere

¹⁹ Si pensi ad esempio ai dati biometrici sensibilissimi come le impronte digitali utilizzate quali password per l'accesso al dispositivo dall'ultima generazione di smartphone.

²⁰ M. Hildebrandt, S. Gutwirth (Eds.), *Profiling the European Citizen. Cross-Disciplinary Perspectives*, New York, Springer, 2008, pp. 47-63.

²¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2014, pp. 214-247.

²² D. Lyon, *La società sorvegliata. Tecnologie di controllo della vita quotidiana*, cit., pp. 22-25.

²³ M. Augè, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 2009.

di condividere informazioni personali, foto e video che lo ritraggono; esse, una volta rese pubbliche in Rete, rimangono nella piena disponibilità di Facebook, che le conserva e può legittimamente utilizzarle, poiché sono state raccolte con il consenso informato ed esplicito dei suoi utenti.

La rete Internet si è manifestata una tecnologia in grado di modificare la configurazione dei rapporti sociali ad ogni livello (dai rapporti tra individui ai rapporti tra potere pubblico e cittadino), assumendo dimensioni globali.

Per avere una visione pragmatica di Internet, oltre che più aderente alla realtà sociale, occorre individuare le possibili tutele della *persona digitale*, intesa come figura diversa e nuova, la cui fenomenologia dei rapporti umani subisce un mutamento per effetto del nuovo ambiente in cui viene ad esprimersi.

Una persona reale e un'intelligenza artificiale (un *informational organism* o *inforg*²⁴) non si possono porre sullo stesso piano, sebbene entrambe agiscano in un ambiente digitale. Da un punto di vista tecnico il confronto regge perfettamente, perché – si sostiene – non conta se l'informazione è data da un'entità vivente o da un'entità artificiale. Tuttavia, si corre il rischio di perdere di vista i caratteri propri del genere umano, come il valore della dignità e il senso morale dell'appartenenza alla propria specie.

La *persona digitale* è costituita da tutte le informazioni inserite dall'individuo nella Rete: ogni azione immagazzinata in *files* (tracce digitali lasciate dalla sua navigazione e documenti prodotti dall'interazione con l'ambiente Web in cui si trova) rappresenta la personalità di qualsiasi individuo espressa nel *nonluogo* Internet, costituendone l'identità digitale²⁵.

La panoplia di innovazioni digitali e l'uso massivo delle tecnologie *smart* trasforma la persona (intesa classicamente quale identità soggettiva e integrità psico-fisica) in *persona digitale*, cioè in un *cluster* di dati²⁶ in cui la corporeità, anziché scomparire, viene trasfigurata *socialmente* e disciplinata *tecnologicamente*.

Tanto nel mondo reale come nel mondo digitale la persona si riconosce attraverso i suoi ricordi, le sue esperienze e i suoi interessi, ossia attraverso i frammenti di memoria che contribuiscono a creare l'immagine del Sé e la propria biografia²⁷, costituita da tutti i file (foto, video, documenti), le informazioni e le azioni prodotte dalla persona durante la sua permanenza nella Rete: essi concorrono, cioè, a ricostruire l'immagine di sé che l'individuo, mediante lo strumento del Web, intende proiettare all'esterno. La biografia rappresenta il legame tra le due persone, quella fisica e quella digitale, secondo due modalità diverse: per la *persona fisica* è la capacità di auto-riconoscersi e di avere consapevolezza del proprio piano di vita; per la *persona digitale*, invece, è costituita da una sequenza di frammenti della propria immagine. Quale proiezione *disincarnata* di un corpo fisico, la *persona digitale* acquista i diritti e recepisce i valori dei quali la persona fisica è titolare e portatrice nel mondo reale.

²⁴ L. Floridi, *La rivoluzione dell'informazione*, Torino, Codice, 2012.

²⁵ C. Sullivan, *Digital Identity*, Adelaide, University of Adelaide Press, 2011, pp. 5-10.

²⁶ M. Castells, *La nascita della società in rete*, Milano, UBE, 2002, p. 22.

²⁷ S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Roma-Bari, Laterza, 2012, pp. 273-276.

L'importanza della tutela dei dati personali su Internet (e la loro trasformazione in informazioni) si spiega in ragione del ruolo determinante che essi assumono nel definire la personalità dell'individuo sul Web.

Tuttavia, si deve tenere presente che l'identità, sia nel mondo reale sia nel mondo digitale, non è un dato statico ma dinamico e mutevole nel tempo. La *persona digitale* è intimamente legata alle informazioni di cui è composta: ogni addizione o sottrazione di informazione può incidere sensibilmente sulla sua struttura ontologica digitale e, di conseguenza, sull'immagine proiettata all'esterno.

L'immagine della *persona digitale* nella sua *integrità* è nota solo al suo proprietario, cioè a colui che l'ha plasmata con la propria volontà²⁸; la conoscenza che i terzi ne hanno è circoscritta, invece, agli unici dati con i quali vengono in contatto, ossia la *scia* dei frammenti digitali lasciati nel Web.

In questo senso la *persona digitale* è un'entità polimorfica, che varia in base al contesto ed alla natura dei dati.

Dunque, l'*identità digitale* è un concetto diverso da quello di *persona digitale*: la prima denota un processo di validazione dell'utente connesso al Web, che accede ai servizi informatici (piattaforme social, pagamenti elettronici, ecc.) dove le rappresentazioni di sé sono tante quanti sono i differenti profili che si possono creare; la seconda, invece, indica la rappresentazione dell'immagine virtuale che si può ottenere dai dati, successivamente trasformati in informazioni, che il soggetto immette nella Rete e che garantiscono una *virtualizzazione infinita* delle proprie pratiche sociali.

La difficoltà nel controllo e nella gestione delle informazioni personali, una volta pubblicate sul Web, rappresenta la maggior criticità della *persona digitale* e della sua vita su Internet, soprattutto in ragione del numero di connessioni che ogni individuo collegato alla Rete intrattiene, nonché della loro potenziale vastità.

Ciò comporta una vera e propria mutazione genetica del trattamento dei dati e della loro concezione: passando da componente fondamentale per la costruzione della *personalità digitale* dell'individuo a valore immateriale di scambio, essi entrano a fare parte di quell'immensa rete di calcolo che è Internet.

3. I minori nella Rete tra obscenity e privacy

Ad avviso di Levmore e Nussbaum, Internet viene banalmente descritto come un luogo virtuale dove l'uomo è in grado di esercitare la libertà al massimo grado. Le sofisticate tecnologie con basse barriere all'accesso dei contenuti digitali incantano sia i libertari sia i comunitaristi, poiché consentono la divulgazione istantanea di informazioni a milioni di utenti. I regolatori, al fine di garantire sempre più la libertà di parola, promulgano leggi come il *Communications Decency Act*, che limita *de facto* la responsabilità giuridica dei *service providers* di Internet nell'attività di divulgazione delle informazioni immesse in Rete, qualsiasi contenuto esse ab-

²⁸ *Ivi*, p. 318.

biano. Tuttavia, un Internet non regolamentato è un terreno fertile per la diffusione e l'agevolazione di comportamenti illeciti: gli abusi perpetrati attraverso la comunicazione di contenuti indecenti ed offensivi sono frutto di scelte sociali, tecnologiche e giuridiche²⁹.

Nell'ambito giuridico statunitense, laddove sia in gioco la tutela dei minori, qualunque tipo di discorso, ritenuto accettabile in normali circostanze, potrebbe essere vietato. La Corte Suprema ha infatti evidenziato il forte interesse pubblico nella tutela del benessere fisico e psicologico dei minori. Qualunque restrizione in materia, però, dev'essere compiuta "by narrowly drawn regulations without unnecessarily interfering with First Amendment freedoms"³⁰; ciò significa che si devono sempre tenere presenti le libertà garantite dal Primo Emendamento, evitando di interferire con esse quando non sia strettamente necessario. È lecito, pertanto, vietare la vendita ai minori di materiale potenzialmente dannoso, benché inoffensivo laddove destinato ad un adulto. Allo stesso modo, durante le ore del giorno in cui è possibile che i bambini siano parte dell'audience, è lecito proibire la diffusione via radio o televisione di contenuti trasmessi con linguaggio indecente. Tuttavia, la capacità del Governo di vietare contenuti per la protezione dei minori non è illimitata; dimostrazione ne è il caso *Reno v. American Civil Liberties Union*³¹. In quell'occasione la Corte Suprema aveva dichiarato incostituzionali due articoli del *Communications Decency Act* (CDA), provvedimento del 1996 del Congresso sulla regolamentazione di materiale pornografico in Internet, che proibiva la comunicazione di materiale indecente con i minori tramite Internet. La Corte aveva messo in luce che gli articoli in questione penalizzavano esageratamente gli adulti, affermando che l'interesse del Governo nella tutela del minore non avrebbe dovuto giustificare la soppressione della libertà di espressione degli adulti. Pertanto, in sostituzione del *Communications Decency Act*, nel 1998 il Congresso aveva promulgato il *Child Online Protection Act* (COPA). Esso tiene maggiormente in considerazione la differenza tra materiale dannoso per i minori e materiale oggettivamente indecente, vietando espressamente la comunicazione ai minori di materiale del primo tipo e consentendo agli adulti la libera visione del materiale del secondo tipo.

In ambedue le regolazioni il Congresso statunitense ha fallito due volte: nel primo caso, un'eccessiva regolamentazione ha finito per sfociare nella censura della Corte Suprema per infrazione del Primo Emendamento sulla libertà di espressione; nel secondo caso, nel tentativo di porvi rimedio, ha gravato gli adulti di una responsabilità eccessiva.

Ciò dimostra che nel cyberspazio tutte le forme tradizionali di "limitazione preventiva" risultano inapplicabili: per la sua stessa struttura di progettazione, nonché per le sue dimensioni e la sua mutevolezza, è praticamente impossibile pensare ad Internet come ad uno strumento in qualche modo censurabile.

Sul piano del diritto, infatti, l'incertezza circa l'applicabilità analogica a Internet delle discipline giuridiche relative ai media tradizionali rappresenta il problema di partenza; quindi, posto

²⁹ S. Levmore, M. C. Nussbaum (Eds.), *The Offensive Internet. Speech, Privacy, and Reputation*, Harvard, Harvard University Press, 2011.

³⁰ Cfr. Corte Suprema degli Stati Uniti, citata in K.A. Ruane, *Freedom of Speech and Press: Exceptions to the First Amendment*. Congressional Research Service, p. 22, in <https://www.fas.org/sgp/crs/misc/95-815.pdf>, consultato in data 10/04/2017.

³¹ *Reno v. American Civil Liberties Union*, 521 U.S. 844 (1997).

che ciò che è illegale offline lo è anche online, spesso la reale applicazione delle norme si scontra con la difficoltà di sussumere le fattispecie concrete di Internet all'interno di quelle astratte previste dalla normativa tradizionale.

La delocalizzazione (che pone problemi d'identificabilità dei soggetti oltre che di giurisdizione³²), le grandi possibilità d'anonimato concesse agli utenti, le modalità peculiari di pubblicazione dei materiali: sono tutte particolarità di Internet che rendono estremamente difficile l'applicazione della normativa riferita ai mass-media tradizionali.

A rivelarsi inefficaci sono stati anche i recenti tentativi di estendere online la responsabilità giuridica da fatto illecito civile e penale agli *Internet Service Provider*, vera e propria spina dorsale della Rete. Al riguardo, la pressione che i *content and access providers* hanno esercitato sugli organi regolatori ha mostrato la loro volontà di prediligere un indirizzo di autogestione e di autoregolamentazione, a totale detrimento di un'efficiente forma statale e sovranazionale di controllo giuridico³³.

Gli Stati, nel tentativo di riaffermare la propria sovranità digitale, cercano disperatamente di monitorare, filtrare o proteggere i flussi digitali; tuttavia, i dati di Internet sono replicabili all'infinito ed esistono contemporaneamente in molteplici luoghi. Essi possono essere illegalmente reindirizzati o inoltrati a determinati destinatari, mentre i riceventi hanno la possibilità di eluderli, come pure di accedervi³⁴.

È forse il *code* che potrebbe intervenire a vicariare la parziale insufficienza dell'*enforcement* giuridico nel cyberspazio?

Relativamente ai contenuti offensivi e pornografici, la risposta dei tribunali è "vedere ed aspettare". Nella convinzione che il sistema di Internet non esisterebbe prima delle azioni e dei comportamenti degli uomini ("*cyberspace is not extraterritorial*"³⁵), tribunali e legislatori ri-

³² Su questo punto, cfr. ad esempio la sentenza Cassazione Sez. V Penale, 4741/2000, 17 Novembre 2000.

³³ Oggi la norma di riferimento è la Direttiva dell'8 giugno del 2000 ("*Direttiva sul commercio elettronico*", 2000/31/CE; recepita dal D. Lgs. n. 70 del 2003), che ha sancito l'assenza di un obbligo generale di sorveglianza per gli ISP (art. 15, 2000/31/CE). Più nel dettaglio possiamo dire che i Provider, in linea di massima, non sono responsabili quando svolgono servizi di c.d. *mere conduit* (art. 12), *caching* (art. 13) e *hosting* (art. 14).

³⁴ Occorre sottolineare che sia la direttiva 2004/48/ce in materia di *copyright enforcements* sia le Convenzioni e le linee-guida in materia di *cybercrime*, le quali hanno implementato gli strumenti in materia di *data protection* e di *data retention*, intimano agli *Internet Service Provider* di comunicare l'IP dei soggetti coinvolti per procedere alla loro identificazione. Ciò sia prima sia dopo la direttiva 2006/24/ce sulla conservazione dei dati, dichiarata invalida nel 2014 dalla Corte di Giustizia dell'Unione Europea per violazione dei diritti fondamentali della vita privata e della protezione dei dati personali. Eppure, quest'insieme di norme giuridiche deve confrontarsi con difficoltà di natura tecnica, le quali rischiano di indirizzare le indagini della Polizia giudiziaria e le relative misure verso soggetti sbagliati. Ogni secondo, infatti, si collegano ad Internet milioni di persone e gli *Internet Service Provider* conservano tutte le informazioni di accesso di attività svolta dagli utenti: l'autorità che effettua una richiesta errando sull'orario anche di un solo secondo potrebbe perseguire l'utente sbagliato, magari collegatosi un secondo prima ed, eventualmente, condannarlo come autore dell'illecito telematico. Oltre al noto utilizzo dei *proxy servers*, esistono strumenti tecnici che rendono anonima la navigazione, come gli *anonymous remailers*, server che ricevono messaggi di posta elettronica e li inviano nuovamente senza rivelare la loro provenienza originaria.

³⁵ A. Etzioni, *The Limits of Privacy*, New York, Basic Books, 1999, pp. 96-99.

tengono che si debba attendere per osservare lo sviluppo del network in molti contesti differenti quali la pornografia, la privacy e la tassazione.

Si tratta di un errore fatale: organi giurisdizionali e legislativi dimostrano di non aver compreso che il sistema tecnico ha invaso la totalità del vissuto e l'intera pratica sociale; difatti, la relazione con il sistema tecnico è immediata (o de-medializzata). Ormai i *pattern* culturali sono divenuti semplici riflessi dell'ambiente tecnico: è ciò che McLuhan intese esprimere con la celebre formula: "The medium is the message"³⁶.

L'erroneità di una tale impostazione si appalesa anche con riguardo ad una seconda questione, più peculiare dell'ecosistema digitale, consistente nella già poc'anzi esposta osservazione: "code is law". Ciò significa che le architetture di Internet già contengono codici e linguaggi normativi di auto-organizzazione in grado di stabilire e influenzare l'uso delle informazioni disponibili in Rete.

Anziché scandalizzarsi e criminalizzare i comportamenti tenuti dai minori navigando in Rete³⁷, occorre programmare le tecnologie affinché siano funzionali ad un controllo portato all'interno dell'infrastruttura³⁸.

Laddove i regolatori pubblici decidessero di progettare *policy* di controllo solo *ex post*, lasciando ai privati produttori dei codici informatici il controllo delle possibilità connesse a Internet, a venire compromesse sarebbero la privacy, la libera circolazione delle idee e altri importanti valori sociali, quali la dignità, la reputazione e il rispetto delle persone; a questo punto, non potremmo dolerci del fatto che i giovani sono diventati protagonisti e vittime di una *shitstorm* in cui l'interazione è fortemente connotata in senso negativo e, talvolta, violento. Grazie a impostazioni predefinite relative alla privacy, l'architettura informatica dei blog, Snapchat, Twitter, Instagram e Facebook determina una de-medializzazione della comunicazione: ciascuno produce e diffonde informazioni, sicché soggetto e oggetto si confondono e ognuno sfrutta se stesso. Incoraggiati dal medium digitale, i giovani diventano loro malgrado i protagonisti di una dilagante cultura dell'indiscrezione e della mancanza di rispetto³⁹. Ogni click viene registrato e usato per generare feedback performativi (nella stessa misura degli "I like"); essi, infatti, incentivano ulteriori azioni che annullano il confine tra privacy e sorveglianza, tra auto-illuminazione e reputazione. Sul Web i giovani si esprimono in modo anonimo, pur avendo un profilo che cercano senza posa di ottimizzare: anziché essere "nessuno", si espongono insistentemente e ambiscono ad essere "qualcuno". Non vogliono essere anonimi, ma lo spazio digitale li trasforma in "qualcuno anonimo". Manca loro la spiritualità del riunirsi; d'altronde, il Web non glielo permette: sono individui isolati, *hikikomori* e auto-segreganti che vivono davanti al display⁴⁰. Paradossalmente, ancora una volta, il Web li costringe ad una forma di auto-illuminazione che riduce la distanza tra il pubblico e il privato. Quest'assenza di distanza,

³⁶ J. Ellul, *Il sistema tecnico. La gabbia delle società contemporanee*, Milano, Jaca Book, 2004, p. 59.

³⁷ L. Lessig, *Remix. Il futuro del copyright (e delle nuove generazioni)*, Milano, ETAS, 2009, pp. 218-222.

³⁸ C. Sunstein, *Republic.com. Cittadini informati o consumatori di informazioni?*, Bologna, il Mulino, 2003.

³⁹ B. C. Han, *Nello Sciame. Visioni del digitale*, Roma, nottetempo, 2015, pp. 26-30.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 24.

indotta dalla comunicazione digitale, privilegia di fatto un'esibizione pornografica dell'intimità e della sfera privata⁴¹.

Solo intervenendo sulle architetture della rete e imponendo un mutamento del *code* si potrà affrontare la questione della protezione dei minori dalle forme di espressione destinate agli adulti nella Rete (oscene, indecenti, pornografiche, violente); infatti, nessuna forma di regolamentazione sarà efficace se non controllerà dall'interno, *by design*, le architetture che consentono o strutturano le nostre azioni sul Web.

Ad esempio, l'uso generale delle tecnologie d'identificazione su Internet accrescerebbe la regolabilità del comportamento nel cyberspazio: quest'opzione tecnica, implementabile dai governi, renderebbe impossibile qualsiasi raccolta e trasmissione di dati personali d'identificazione sull'utente di un browser *Kids-mode*.

Finché i regolatori pubblici continueranno a immaginare una perfetta simmetria tra azioni *offline* e azioni *online*, nessuna normazione preventiva risulterà efficace: il confine tra *offline* e *online* potrà risultare netto solo agendo sulle scelte di *design* degli spazi virtuali su Internet⁴².

La pornografia nello spazio reale è tenuta fuori dalla portata dei minori: per essi è comunque difficile (anche se non impossibile) acquistare materiale pornografico sia a causa delle leggi, che proibiscono la vendita di pornografia; sia a causa delle norme sociali, che impongono di evitare coloro che vendono pornografia ai minori; infine, a causa del mercato, perché la pornografia è costosa⁴³.

Le regole dello spazio reale – qui sta il punto decisivo della questione – dipendono da certe caratteristiche di *design*. Nello spazio reale l'età è un fatto immediatamente conoscibile: ovviamente un ragazzo potrebbe cercare di dissimularla, ma generalmente ciò non accade; infatti, all'adulto che vende o tratta pornografia è nota la minore età del ragazzo. Nello spazio reale l'autenticazione di sé consente facilmente di creare zone che rendono *off-limits* i contenuti osceni dell'espressione⁴⁴.

Nel cyberspazio, invece, l'età non è immediatamente conoscibile. Quand'anche le stesse restrizioni di mercato, nonché le stesse leggi e norme sociali, trovassero applicazione al cyberspazio, ogni tentativo di istituire delle zone *off-limits* per la pornografia si scontrerebbe con la difficoltà concreta di accertare l'età. Per un sito che accetta il traffico utente, ogni richiesta è identica alle altre: l'architettura fondamentale del cyberspazio garantisce l'invisibilità alle caratteristiche dell'utente.

L'unica soluzione che consenta di identificare l'età parrebbe essere la modifica del *code* della Rete per consentire la trasmissibilità delle informazioni relative all'età *dell'user* e per rendere tracciabile l'anonimato. È pur vero che, allo stato attuale, non c'è un rapporto necessario tra un terminale (avente un dato indirizzo IP) e la persona; i governi, però, potrebbero intervenire per facilitare l'uso delle tecnologie di identificazione e di autenticazione degli utenti sul Web.

⁴¹ *Ibidem*, pp. 88-89.

⁴² D. J. Solove, *The Future of Reputation. Gossip, Rumor, and Privacy on the Internet*, New Haven, Yale University Press, 2007, p. 190.

⁴³ L. Lessig, *The Law of the Horse: What Cyberlaw Might Teach*, cit., p. 504.

⁴⁴ *Ibidem*.

Tutelare i minori sul Web è dunque possibile, a patto, però, d'imporre un giudizio relativo ai soggetti che dovrebbero avere accesso a determinati contenuti, cui verrebbero sottoposti anche coloro che compongono il *code* informatico; in tal modo, anche le architetture del cyberspazio sarebbero disegnate in conformità alle regole statali.

4. La persona digitale tra habeas corpus e habeas data

L'esigenza di proteggere la segretezza dell'informazione è sempre stata presente nella storia dell'umanità. Il potere ha sempre percepito il valore del segreto e dell'*asimmetria informativa*, soprattutto in contesti di sorveglianza della popolazione o di conflitto sociale interno. Idem dicasi per i singoli che considerano la tutela del segreto dei propri dati sensibili come una garanzia fondamentale per la loro libertà individuale e per la loro piena espressione nella società.

Senza soffermarsi sulle molteplici definizioni di *privacy*⁴⁵ e sui rapporti con la protezione dei dati personali⁴⁶, qui interessa rammentare che tanto il diritto alla *privacy* quanto la protezione dei dati personali sono riconosciuti nelle Costituzioni nazionali e nelle Carte europee e internazionali dei diritti fondamentali.

Negli Stati Uniti la Costituzione non contempla il diritto alla *privacy*: esso viene indirettamente tutelato dal Quarto Emendamento, relativo al divieto delle perquisizioni irragionevoli da parte dell'autorità giudiziaria. Tuttavia, è proprio in seno al dibattito dottrinale statunitense che si formulerà la prima definizione di *privacy*.

Poiché negli Stati Uniti la diffusione dei giornali e lo sviluppo del giornalismo nel XIX secolo avevano favorito la circolazione di false notizie (*fake news*), la dottrina e la giurisprudenza dovettero interessarsi al problema della tutela della *privacy* dagli abusi provocati dalla circolazione di informazioni non veritiere.

Samuel D. Warren e Louis D. Brandeis furono i primi giuristi a definire e a sistematizzare il diritto alla *privacy*⁴⁷.

Nel loro saggio esso è definito come un diritto negativo, un *right to be let alone*, poiché tutela il soggetto che pretende di mantenere segrete le informazioni afferenti la sua sfera intima, ideologica, familiare e sessuale.

Un diritto così definito implica il divieto a qualsiasi soggetto pubblico o privato di sorvegliare l'individuo e di interferire nella sua sfera privata, tranne che nei casi tassativamente previsti dalla legge. Il diritto alla *privacy*, reso estremamente dinamico e mutevole dall'evoluzione tecnologica, coinvolge nuovi aspetti della vita e richiede l'introduzione di nuove forme di tutela.

⁴⁵ D. J. Solove, *The Future of Reputation. Gossip, Rumor, and Privacy on the Internet*, cit., pp. 170 ss.

⁴⁶ F. Pizzetti, *Il prisma del diritto all'oblio*, in Id. (a cura di), *Il caso del diritto all'oblio*, Torino, Giappichelli, 2013, pp. 21-63.

⁴⁷ S. D. Warren, L. D. Brandeis, *The right to Privacy*, in "Harvard Law Review", 5, 1890, pp. 193-220.

Non si tratta solo di difendere i dati personali dalla violazione del segreto e dalla pubblicazione indebita da parte di terzi⁴⁸, ma anche dal rischio di manipolazione cui sono esposti dopo l'immissione in sistemi di comunicazione e di diffusione difficilmente controllabili.

In forza di questa evoluzione, per rispondere alle esigenze progressivamente e incessantemente espresse dalla *socialità digitale*, oggi il nucleo originario del diritto alla privacy è arricchito da nuove circostanze. Tra di esse rientrano il diritto al controllo dell'uso, da parte di terzi, delle informazioni riguardanti una persona⁴⁹ e il diritto a non vedere le proprie informazioni alterate. Successivamente, il riconoscimento del diritto alla difesa delle proprie scelte di vita⁵⁰ ha reso la privacy un aspetto fondamentale ed una precondizione al pieno godimento del diritto all'autodeterminazione; infine, si ricordi il diritto alla costruzione della propria identità ed all'adozione di tutte le misure "che impediscono a ciascuno di essere semplificato, oggettivato e valutato fuori contesto"⁵¹.

La privacy gode dunque di una duplice valenza. Verso l'esterno, tale diritto protegge le informazioni personali dal controllo di terzi; verso l'interno, esso è orientato alla tutela dell'autodeterminazione del proprio piano di vita, elemento costitutivo della sfera privata⁵² di ciascuno, che ne è proprietario. In definitiva, l'espansione dei significati e delle tutele ricondotte all'interno della privacy sono indirizzate alla tutela dell'integrità e della dignità personale.

La tutela dei dati personali non può limitarsi agli organi di informazione di massa, come stampa e televisione (già oggetto di una disciplina *ad hoc*), ma deve estendersi alla rete Internet, capillarmente diffusa in ogni settore della società.

Chi controlla il mercato della produzione e della distribuzione dell'informazione stabilisce quali merci verranno prese in considerazione e, quindi, a quali informazioni sarà ufficialmente consentito di accedere nel "mercato dei dati personali".

I dati di cui le *corporations* informatiche entrano in possesso sono di diversa natura: orientamento ideologico, orientamento religioso, preferenze sessuali, transazioni economiche, tipologia dei consumi, dati biometrici (impronte digitali, scansione della retina) e dati genetici⁵³.

A ben vedere, si tratta di dati che nel loro insieme rivelano gli interessi critici e gli interessi esperienziali della vita di una persona, fino a svelarne la sua essenza ontologica⁵⁴.

Si è proposto di potenziare la criptazione dei dati contenuti nelle memorie dei dispositivi per proteggere la privacy del proprietario delle informazioni afferenti a dati di natura biologica. Tuttavia, è paradossale che i dati non contraffabili, come le impronte digitali, siano così preziosi da rendere vana una qualsiasi *policy* di bilanciamento tra protezione dei dati sensibilis-

⁴⁸ P. Samuelson, *A New Kind of Privacy? Regulating Uses of Personal Data in the Global Information Economy*, in "California Law Review", 87, 1999, pp. 751-766.

⁴⁹ Livello di tutela introdotto da A. Westin, *Privacy and Freedom*, New York, Athaeneum, 1970.

⁵⁰ L. Friedman, *The Republic of Choice. Law, Authority and Culture*, London, Harvard University Press, 1990, p. 184.

⁵¹ J. Rosen, *The Unwanted Gaze. The Destruction of Privacy in America*, New York, Random House, 2000, p. 20.

⁵² S. Rodotà, *Tecnologie e diritti*, Bologna, il Mulino, 1995, p. 122.

⁵³ R. Wacks, *Privacy. A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2010, pp. 10-12.

⁵⁴ *Ivi*, pp. 21-22.

simi e il loro uso legittimo; in materia di consenso informato, infatti, è ormai consolidata tra le *data and biobanking corporations* la prassi dell'utilizzo del *out-put system*.

In questo senso, i metodi di sicurezza informatica basati su parametri biometrici permetterebbero all'azienda di disporre, in linea del tutto teorica, di un archivio costituito dalle impronte digitali dei suoi clienti, ponendo in essere una vera e propria schedatura di dubbia legalità.

In un contesto di questo tipo, l'oggetto di tutela si espande notevolmente: oltre alla protezione della diffusione di notizie riguardanti l'immagine pubblica dell'individuo, esso viene ad includere l'astensione da parte di soggetti terzi alla conservazione e manipolazione di dati, che, nella maggior parte dei casi, sono tracce digitali impossibili da cancellare; nonostante i dati personali siano stati sottoposti a un processo di anonimizzazione, rimane pur sempre possibile l'applicazione del processo inverso di re-identificazione.

Poiché gran parte dei processi computazionali opera in modo nascosto per l'utente, l'accezione contemporanea di privacy deve necessariamente indicare la protezione dei dati appartenenti all'individuo e afferenti alla sua personalità, indipendentemente dal luogo nel quale essa si esprime.

Ad esempio, attraverso la tecnologia del *cloud computing* l'utente trasferisce la sua attività informatica in un ambiente virtuale accessibile tramite browser, sfruttando in questo modo lo spazio di memoria offerto dal provider solo mediante connessione ad Internet. Il trasferimento dei dati avviene su un supporto di memorizzazione (Dropbox, Google Drive, OneDrive, ecc.) che sfugge al controllo del creatore e proprietario dei file. Quest'operazione avviene legalmente: è lo stesso utente che accetta e sottoscrive le condizioni del contratto di *clouding*, ma l'azienda fornitrice del servizio non garantisce sufficienti informazioni relative all'utilizzo che farà dei dati acquisiti e al trattamento cui andrà a sottoporli.

La *persona digitale* è il risultato dei dati prodotti dalla persona fisica, orpello elettronico, corpo-informazione, corpo-password; essa è, in definitiva, il ricettacolo di dati e di informazioni raccolti e processati che formano la *biografia digitale* della persona⁵⁵.

Ma, si badi, nella *persona digitale* non viene smarrita la corporeità del soggetto: questi non si distacca dalla sua materialità, ma viene socialmente mutato e tecnologicamente disciplinato, al punto tale che i sistemi informatici potrebbero indurlo a tenere scientemente comportamenti *contra legem*.

Rimane il fatto che la *persona*, seppur trasmutata da un punto di vista sia genetico (*cyborg*) sia cibernetico (*inforg*), mantiene intatto il diritto alla dignità e alla scelta delle informazioni conoscibili dalla società tramite il Web.

Come l'integrità fisica viene protetta dal potere pubblico tramite l'*habeas corpus*, così nel contesto digitale il corpo della *persona digitale* viene protetto tramite l'*habeas data*⁵⁶; esso prevede l'intangibilità dell'immagine pubblica prodotta dai dati immessi nella Rete e la tutela dalla manipolazione indebita, da parte di terzi, dei propri dati.

⁵⁵ F. Cristofari, *Gli algoritmi dell'identità: il corpo umano*, in S. Amato, F. Cristofari, S. Raciti, *Biometria. I codici a barre del corpo*, Torino, Giappichelli, 2013, pp. 43-45.

⁵⁶ S. Rodotà, *Il mondo nella rete. Quali diritti, quali i vincoli*, Roma-Bari, Laterza, 2012, pp. 27-32.

L'*habeas data* rappresenta il diritto della *persona digitale* di non vedere manipolato il proprio corpo virtuale da agenti esterni, dal suo stesso consenso o da un'autorità competente non autorizzata. Questa nuova forma di sovranità sui dati personali digitali costituisce il fondamento della tutela della sfera di riservatezza individuale e del nuovo concetto di privacy.

Con l'*habeas data* non si vuole limitare la diffusione dei dati personali, ma si vuole proteggere l'immagine complessiva nella quale il soggetto si riconosce e con la quale desidera proiettarsi all'esterno, senza l'interferenza di alcun soggetto terzo che la manipoli o la alteri. L'*habeas data* protegge il diritto alla dignità e all'autodeterminazione della *persona digitale* sia nel Web sia nel mondo reale.

Una visione di Internet più aderente alla realtà deve individuare le tutele effettive dell'*habeas data* di cui è titolare la *persona digitale*, intesa quale figura nuova e quale esito di una nuova fenomenologia dei rapporti umani consolidatasi nell'ecosistema digitale: trovare le contromisure giuridiche alla fenomenologia del "mi piace" è una questione che può essere risolta solo a patto che i regolatori pubblici prendano sul serio la possibilità di incidere *by design* sul code e sulle architetture del sistema computazionale.

5. Bibliografia di riferimento

Oltre ai saggi già riportati in nota, si vedano i seguenti per ulteriori approfondimenti:

Akdeniz Y., *Internet Child Pornography and the Law: National and International Responses*, London, Routledge, 2008.

Betzu M., *Regolare Internet. Le libertà di informazione e di comunicazione nell'era digitale*, Torino, Giappichelli, 2012.

Buckingham D., Willett R., *Digital Generations: Children, Young People, and the New Media*, London, Routledge, 2006.

Bygrave L. A., *Data Privacy Law: An International Perspective*, New York, Oxford University Press, 2014.

Land R., Bayne S. (Eds.), *Education in Cyberspace*, London, Routledge, 2005.

Lessig L., *Code Version 2.0*, New York, Basic Books, 2006.

MacDougall R. C., *Digination. Identity, Organization and Public Life in the Age of Small Digital Devices and Big Digital Domains*, Lanham, Fairleigh Dickinson University Press, 2012.

Marsden C. T., *Internet Co-Regulation. European Law, Regulatory Governance, and Legitimacy in Cyberspace*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

Murray A., *The Regulation of Cyberspace: Control in the Online Environment*, London, Routledge, 2006.

Perrit H. H., *Jurisdiction in Cyberspace*, in "Villanova Law Review", 1, 1996, pp. 1-64.

Preston C. B., *Zoning the Internet: A New Approach to Protecting Children Online*, in "Brigham Young University Law Review", 6, 2007, pp. 1417-1467.

Radin M.J., *Proprietà e cyberspazio*, in "Rivista critica di diritto privato", 1, 1997, pp. 89-111.

Reed C., *Making Laws for Cyberspace*, Oxford, Oxford University Press, 2012.

Reidenberg J., *Lex informatica: the Formulation of Information Policy Rules through Technology*, in "Texas Law Review", 76, 3, 1998, pp. 553-593.

Rogers A., *Protecting Children on Internet: Mission Impossible?*, in "Baylor Law Review", 61, 2009, pp. 323-356.

Solove D. J., *The Digital Person. Technology and Privacy in the Information Age*, New York, New York University Press, 2004.

van der Hof S., van der Berg B., Schermer B. (Eds.), *Minding Minors Wandering the Web: Regulating Online Child Safety*, La Hague, Asser Press, 2014.

Ziccardi G., *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Milano, Raffaello Cortina, 2016.

Received May 8, 2017

Revision received May 14, 2017 / May 19, 2017

Accepted May 23, 2017

I diritti della personalità dei minori nello spazio virtuale

Arianna Thiene

Abstract – *The virtual environment is undoubtedly a source of knowledge, a ‘place’ where today’s youngsters can communicate and develop their competences. Their online friends are resources because they widen their private spheres – social networks and instant messaging enable them to share opinions, photographs, videos, songs, comment events and organise outings with peers. However, all these Web opportunities may entail risks which have even been emphasised at European level. In addition to episodes of cyberbullying and sexting young people are subjected to on a daily basis, the possibility they may also come across violent contents or befriend despicable strangers (e.g., phenomena like child grooming) is all too real. Web meandering can make young people lose control of their own personal data as well as their reputation. They may also jeopardise third parties’ private spheres (their friends’, relatives’ and acquaintances’). To favour a positive, wholesome online environment and a productive use of the Internet, children’s creativity should be fostered. Digital literacy and media information should be provided not only by parents but also by schools, which can, or better, must prove to be precious references in helping students develop informed critical awareness of both the opportunities, but also the dangers lurking in the Web. Schools may reach most children independently of their age, and therefore even adults. The EU government has often demanded online safety should be compulsory in the school syllabi of member states. This paper outlines indications taken from measures, opinions and notes of the Garante (Authority) which has always shown great sensitivity both towards the privacy and dignity of minors, and towards enhancing protection tools set forth by Italian law (the Media and Minors Committee proposal of a Self-Regulating Code against cyberbullying undergoing public consultation; Internet rights charter; the law against cyberbullying) and more generally, by European law (new EU General Data Protection Regulation 2016/679).*

Riassunto – *È innegabile che il mondo virtuale costituisca oggi per i ragazzi una fonte di accesso al sapere, di comunicazione, di sviluppo delle competenze. Le amicizie di rete sono una risorsa perché permettono un allargamento della sfera personale: i siti di socializzazione e la messaggistica istantanea vengono utilizzati per scambiare opinioni, foto, video, canzoni, commentare avvenimenti, organizzare uscite con gli amici. Le opportunità offerte dal Web sono tuttavia connesse ai rischi più volte evidenziati anche in sede europea. Concreta è la possibilità che i ragazzi vengano in contatto con contenuti non adatti perché troppo violenti o con persone sconosciute e male intenzionate (si pensi al fenomeno del grooming). Per tacere dei sempre più frequenti episodi di cyberbullismo e sexting. Nei meandri della rete si può perdere facilmente il controllo non solo dei propri dati personali, ma anche della propria reputazione. Serio è anche il rischio di ledere la sfera privata di terzi (amici, familiari e conoscenti). Per favorire un ambiente online costruttivo ed arricchente occorre incoraggiare i fanciulli alla creatività e all’uso positivo di internet. L’alfabetizzazione digitale e l’istruzione circa i media sono compiti che spettano non solo ai genitori, ma anche alla Scuola che può, anzi deve, rivelarsi un riferimento prezioso affinché i discenti sviluppino un pensiero critico e consapevole sulle opportunità, ma anche sulle insidie della rete. Attraverso la Scuola è possibile raggiungere non solo la maggioranza dei ragazzi, a prescindere dall’età, dal censo o dall’estraneità, ma anche gli adulti. In sede europea si è in più occasioni insistito affinché l’insegnamento della sicurezza in linea divenga obbligatorio nei programmi scolastici degli Stati membri. Il presente articolo è finalizzato a ripercorrere non solo le indicazioni tratte dai provvedimenti, pareri e note, del Garante, che in questi anni ha sempre dimostrato profonda sensibilità nei confronti della riservatezza e dignità dei minori, ma anche ad approfondire gli strumenti di protezione previsti non solo nell’ordinamento italiano (proposta di Codice di Autoregolamentazione*

contro il Cyberbullismo avviata dal Comitato Media e minori e sottoposta a consultazione pubblica; Carta dei diritti in internet; la recentissima legge contro il Cyberbullismo), ma più in generale in sede europea (nuovo Regolamento (UE) 2016/679).

Keywords – privacy, personal data, Web, social networks, school

Parole chiave – riservatezza, dati personali, Rete, social network, scuola

Arianna Thiene (Trento, 1973) è Professore associato presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Ferrara, dove attualmente insegna *Istituzioni di diritto privato* e *Diritto civile*. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano i diritti della personalità, il diritto dei minori e della famiglia, la responsabilità civile. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *La tutela della personalità dal neminem laedere al suum cuique tribuere* (in "Rivista di diritto civile", 2014); *Salute, riserbo e rimedio risarcitorio* (in "Rivista italiana di medicina legale", 2015); *Figli, finzioni e responsabilità civile* (in "Famiglia e diritto", 2016); *Riservatezza e autodeterminazione del minore nelle scelte esistenziali* (in "Famiglia e diritto", 2017); *Segretezza e riappropriazione di informazioni di carattere personale: riserbo e oblio nel nuovo Regolamento europeo* (in "Nuove leggi civili commentate", 2017).

1. I fanciulli nel mondo digitale tra opportunità e insidie

I ragazzi oggi si tengono costantemente in contatto attraverso siti di socializzazione e messaggistica istantanea. Facebook, YouTube, Twitter, Pinterest, Instagram, WhatsApp vengono utilizzati per scambiare opinioni, foto, video, canzoni, commentare avvenimenti, organizzare uscite con gli amici ecc. La Rete è parte integrante della loro quotidianità. Nei confronti di queste nuove comunità virtuali si riscontrano atteggiamenti differenti da parte degli esperti (pediatri, psicologi, sociologi, educatori). Molti elogiano la Rete come fonte di opportunità, di accesso al sapere, di comunicazione, di sviluppo delle competenze; considerano le amicizie di Rete una risorsa perché permettono un allargamento delle sfere personali, anche se siamo di fronte a legami lontani dalla concezione umanistica di amicizia, intesa come rapporto disinteressato, privato, intriso dei valori della solidarietà.

Esiste anche un atteggiamento più cauto e forse pessimista. Sono in molti a temere che il mondo digitale possa incidere negativamente sullo sviluppo cognitivo dei giovani, anche perché spesso si rivela un mezzo per arginare la solitudine che talvolta isterilisce la loro vita. Le opportunità che offre la Rete sono fortemente connesse ai rischi che i giornali ci rammentano quasi tutti i giorni. Concreta è la possibilità che i ragazzi vengano in contatto con contenuti non adatti perché troppo violenti o con persone sconosciute e male intenzionate (l'allarme è dato soprattutto dal fenomeno del grooming, l'adescamento dei minori in Rete). Sempre più frequenti anche gli episodi di cyberbullismo e di sexting (cioè lo scambio di immagini a sfondo sessuale)¹.

¹ Il delicato rapporto tra i giovani utenti e internet è indagato da S. Livingstone, *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*, Milano, Vita e Pensiero, 2010; G. Mascheroni (a cura di), *I ragazzi e la rete*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012. Va da sé che in quest'ambito le indagini empiriche sono fondamentali: cfr. A.

I nativi digitali vengono spesso – non si sa bene se a torto o a ragione – bollati come una generazione che non attribuisce grande considerazione alla riservatezza perché considera la privacy un concetto anacronistico, un po' logoro, superato in nome del mito della trasparenza e dell'irresistibile fascino della condivisione². Ma bisogna stare attenti perché nei meandri della Rete si può perdere facilmente non solo il controllo dei propri dati personali (foto, post, tag, commenti, video), ma anche la propria reputazione. Senza contare che il Web, o meglio il rarefarsi di contatti reali, allenta i freni inibitori: le persone si mettono a nudo tra gioie e dolori, con una forma di spontaneismo, forse preziosa ed efficace, ma certo pericolosa. È noto che i siti di socializzazione, ma oggi anche i gruppi su WhatsApp, creano un (falso) senso di intimità che può spingere gli utenti (specie se giovani) ad esporre troppo la loro vita privata, a rivelare informazioni di carattere strettamente personale, che possono provocare effetti collaterali anche a distanza di anni³.

Concreto è anche il rischio di ledere la sfera privata di terzi (amici, familiari, conoscenti), perché troppo spesso ci si dimentica che non siamo liberi di inserire fotografie e in genere dati personali altrui⁴. Soprattutto perché si tratta di informazioni che possono essere ripubblicate da altri utenti e indicizzate su motori di ricerca, destinate a rimanere per sempre in Rete dove tutto viene decontestualizzato e dove il passato non passa mai. Ciò che un tempo poteva passare di bocca in bocca ed era destinato a rimanere confinato nella cerchia del proprio ambito sociale, ora è astrattamente suscettibile di rimanere intrappolato eternamente in internet e soprattutto di essere divulgato senza limiti.

I recenti e tristi episodi di insulti e diffamazione, che possono tingersi della drammaticità che ben conosciamo proprio perché amplificati dalla possibilità di pubblicazione e condivisione senza filtri con un numero infinito di utenti, evidenziano la condizione di perenne fragilità in cui si trovano i diritti fondamentali dei ragazzi nello spazio virtuale, un universo senza confini, senza regole e senza sovrano⁵.

Mantelero, *Children online and the future EU data protection framework: empirical evidences and legal analysis*, in "Int. J. Technology Policy and Law", 2016, pp. 169 ss.; G. Mascheroni, K. Ólafsson, *Net Children Go Mobile: il report italiano*, Milano, Osscom, Università Cattolica del Sacro Cuore, 2015.

² Il desiderio di riservatezza sembra essere quasi visto con sospetto dalle giovani generazioni: S. Turkle, *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Torino, Einaudi, 2016, pp. 109 ss. e pp. 359 ss.

³ Più in generale, sui pericoli del mondo digitale, cfr. E. Morozov, *The Net Delusion. The Dark Side of Internet Freedom*, New York, Paperback, 2011; N. Carr, *Il lato oscuro della rete. Libertà, sicurezza, privacy*, Milano, Rizzoli, 2008.

⁴ La possibilità di ledere la sfera privata di terzi è destinata ad aumentare di fronte alla nuova previsione del diritto al trasferimento dei dati da un Provider ad un altro contenuta all'art. 20 (Diritto alla portabilità dei dati) del nuovo Regolamento europeo 2016/679 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati).

⁵ A. Spangaro, *Minori e mass media: vecchi e nuovi strumenti di tutela*, Milano, Ipsoa, 2011, *passim*; A. Thiene, *L'inconsistente tutela dei minori nel mondo digitale*, in "Studium iuris", 2012, pp. 528 ss.

Particolarmente insidiati e a rischio, all'interno di una platea sconosciuta di utenti, sono il diritto all'identità personale e il diritto alla riservatezza e al rispetto della vita privata⁶, solennemente proclamati agli artt. 8 e 16 nella Convenzione di New York sui diritti del fanciullo del 1989, ratificata dall'Italia con l. 27 maggio 1991, n. 179. Si tratta, come noto, di un riferimento normativo imprescindibile perché ha portato a definitivo compimento una preziosa rivoluzione culturale e giuridica: la trasformazione del minore da semplice oggetto di protezione nei rapporti giuridici familiari a soggetto titolare di diritti fondamentali. Con la Convenzione Onu ha trovato finalmente consacrazione il principio che il superiore interesse del bambino deve orientare ogni intervento sull'infanzia⁷.

Di fronte all'incrudelirsi delle aggressioni alla riservatezza e alla reputazione non possiamo, tuttavia, non constatare la profonda distanza tra le maestose garanzie contemplate dalle Convenzioni internazionali e dalle norme costituzionali e la protezione in concreto accordata ai diritti fondamentali dei minori, specialmente nel mondo virtuale⁸.

La casistica purtroppo diventa di giorno in giorno più variegata⁹, la vicenda più eclatante, non solo per la profonda indignazione che ha suscitato nell'opinione pubblica, ma anche per il dibattito che ha alimentato in tema di *governance* della Rete, è senz'altro il caso Google Vivi Down, che vale la pena qui ripercorrere¹⁰. All'interno di un'aula scolastica un alunno minore d'età riprende con il cellulare le vessazioni, accompagnate da odiose espressioni offensive, cui viene sottoposto un ragazzino disabile da parte dei compagni di classe. Il filmato viene caricato in internet e nel periodo di permanenza in Rete viene visualizzato almeno 5500 volte, vincendo il primo posto nella classifica dei "video più divertenti" e il ventinovesimo in quello dei più "scaricati". Ci sono voluti ben due mesi perché Google, a seguito di una segnalazione da parte di un utente (c.d. *flag in*) e di un sollecito da parte della Polizia postale, ordinasse la rimozione del video. I quattro protagonisti degli atti di sopraffazione fisica e psicologica, forse convinti di poter trincerarsi dietro l'anonimato, sono stati identificati e giudicati per i delitti di violenza privata, ingiuria e minaccia davanti al Tribunale per i minori.

Non ci sono, in questi casi, solo conseguenze sul piano penale. La responsabilità civile è destinata a giocare un ruolo fondamentale anche in ragione della regola contenuta all'art. 2048 cod. civ., che prevede la responsabilità solidale e, nonostante i tentennamenti definitivi della giurisprudenza, oggettiva dei genitori per i danni cagionati ai terzi da fatti illeciti di figli

⁶ A. Thiene, *Riservatezza e autodeterminazione del minore nelle scelte esistenziali*, in "Famiglia e diritto", 2017, pp. 172 ss.

⁷ M. Dogliotti, *I diritti del minore e la convenzione dell'ONU*, in "Diritto di Famiglia e delle persone", 1992, pp. 301 ss. Per una recente indagine sui diritti della personalità dei minori v. M. Piccinni, *I minori d'età*, in C.M. Mazzoni e M. Piccinni, *La persona fisica*, in *Trattato di diritto privato* (a cura di G. Iudica e P. Zatti), Milano, Giuffrè, 2016, pp. 403 ss.

⁸ C. Perlingieri, *La tutela dei minori di età nei social networks*, in "Rassegna di diritto civile", 2016, pp. 1324 ss.; A. Mantelero, *Teens online and data protection in Europe*, in "Contratto e impresa Europa", 2014, pp. 442 ss.

⁹ Per una rassegna cfr. A. Mantelero, *Adolescenti e privacy nella scuola ai tempi di YouTube*, in "Nuova giurisprudenza civile commentata", II, 2011, pp. 139 ss.

¹⁰ L'episodio è ricostruito, anche nei suoi sviluppi processuali, da G. Camera, O. Pollicino, *La legge è uguale anche sul Web. Dietro le quinte del caso Google – Vivi Down*, Milano, Egea, 2010.

minori¹¹. Al riguardo è interessante, in un caso di cyberbullismo, la decisione del Tribunale di Teramo, che ha configurato una responsabilità in capo ai genitori di fronte ad un comportamento di alcuni adolescenti che, in un gruppo creato in un sito di socializzazione e denominato “per tutti quelli che odiano Tizia”, avevano con insistenza pubblicato frasi ingiuriose e minacciose nei confronti di una compagna di scuola¹².

Si tratta evidentemente di rimedi che intervengono troppo tardi quando la violazione della sfera privata ha causato pregiudizi, morali e biologici, oramai irreparabili. Nel caso di minori d’età, la gravità delle conseguenze per tutti i soggetti coinvolti evidenzia la fragilità degli strumenti tradizionali a protezione della personalità presenti nel nostro ordinamento, incrinando altresì la fiducia in uno sviluppo socialmente responsabile della Rete¹³.

È chiaro che non ci si può certo avvicinare a questo tema con un atteggiamento antiquato e repressivo o peggio mettere in dubbio il valore dell’accessibilità della Rete, che rientra senza alcun dubbio tra le attività realizzatrici della persona¹⁴. È la stessa Convenzione di New York a riconoscere espressamente ai fanciulli il diritto di esprimere la propria opinione e di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria e amministrativa (art. 12); il diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione (art. 14); la libertà di associazione e di riunione (art. 15); il diritto all’istruzione e all’educazione, alla formazione umana e professionale (art. 28). Suggestiva è anche la lettura dell’art. 31, che suggella il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e all’attività ricreativa e a partecipare liberamente alla vita culturale e artistica.

2. Il ruolo della scuola nella strategia europea per la sicurezza dei minori in Rete

Sarebbe ovviamente irresponsabile rassegnarsi all’idea che la ragione tecnologica possa prendere il sopravvento sull’esigenza di garantire ai fanciulli la possibilità di godere in sicurezza dei benefici del Web. Non bisogna, infatti, dimenticare che proteggere i dati personali di un minore e la sua sfera privata significa proteggere la libertà e la vita stessa¹⁵.

Al riguardo le Autorità europee hanno, in diversi frangenti, richiamato l’attenzione degli Stati membri sulle insidie derivanti ai minori dall’evoluzione tecnologica, dalla transnazionalità della Rete e dalla natura virtuale delle attività svolte in assenza di regole europee e nazionali.

¹¹ G. De Cristofaro, *La responsabilità dei genitori per il danno cagionato a terzi dal minore*, in *Filiazione*, v. II, *Trattato di diritto di famiglia* (diretto da P. Zatti), 2° ed., Milano, Giuffrè, 2012, pp. 1501 ss.

¹² La sentenza del Trib. Teramo 16 gennaio 2012, n. 18 è pubblicata con nota di I. Famularo, in M. Bianca, A. Gambino, R. Messinetti (a cura di), *Libertà di manifestazione del pensiero e diritti fondamentali: profili applicativi nei social networks*, Milano, Giuffrè, 2016, pp. 207 ss.

¹³ Mette in luce i profili problematici di una privatizzazione assoluta del governo di internet E. Maestri, *Lex informatica. Diritto, persona e potere nell’età del cyberspazio*, Napoli, Esi, 2015, *passim*.

¹⁴ S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2012, pp. 378 ss.

¹⁵ Le parole sono di A. Soro, *Liberi e connessi*, Torino, Codice edizioni, 2016, p. 153.

Rimane fondamentale la Relazione della Commissione (*Tutela dei minori nel mondo digitale*)¹⁶, presentata il 13 settembre 2011 e finalizzata ad analizzare le misure adottate dagli Stati dell'Unione per attuare le raccomandazioni del Consiglio del 24 settembre 1998¹⁷, del Parlamento europeo e del Consiglio del 20 dicembre 2006¹⁸. Dalla lettura trapela non solo la preoccupazione per la scarsa sicurezza dei minori nel mondo virtuale a fronte di contenuti impropri e nocivi, ma anche la consapevolezza per i pregiudizi a cui è esposta la loro immagine online di fronte alla scarsa conoscenza delle impostazioni di privacy da parte dei ragazzi che frequentano siti di socializzazione in Rete. Viene puntualizzata una serie di suggerimenti perché la Rete possa configurarsi come fonte di opportunità, di accesso al sapere, di comunicazione, di sviluppo delle competenze, di miglioramento delle prospettive di lavoro. Allo scopo di creare un ambiente mediatico sicuro si invitano gli operatori di settore ad applicare impostazioni di privacy predefinite consone all'età e a garantire, in tutti i dispositivi per la navigazione in internet disponibili in Europa, la presenza di controlli parentali facili da configurare e accessibili a tutti. Si sollecitano gli Stati a diffondere la conoscenza delle linee dirette per la denuncia dei contenuti impropri online e a migliorare le strutture di supporto per agevolare la rimozione o l'oscuramento dei siti pericolosi. Viene incoraggiata l'adozione di misure di autoregolamentazione (c.d. codici di condotta) per rendere più sicuri i siti di socializzazione in un'ottica di sensibilizzazione dei valori della privacy. Vi è altresì una esortazione ad un utilizzo generalizzato dei sistemi di classificazione per età dei videogiochi, esortazione più che mai attuale alla luce del dibattito suscitato dal videogame GTA¹⁹.

È interessante in questa sede sottolineare come al centro della strategia europea per un mondo digitale sicuro per i ragazzi ci siano proprio le Scuole, dove i messaggi relativi alla sicurezza possono raggiungere sia la maggioranza dei ragazzi, a prescindere dall'età, dal cen-

¹⁶ Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni sull'applicazione della raccomandazione del Consiglio, del 24 settembre 1998, concernente lo sviluppo della competitività dell'industria dei servizi audiovisivi e d'informazione europei attraverso la promozione di strutture nazionali volte a raggiungere un livello comparabile e efficace di tutela dei minori e della dignità umana, e della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 20 dicembre 2006, relativa alla tutela dei minori e della dignità umana e al diritto di rettifica relativamente alla competitività dell'industria europea dei servizi audiovisivi e d'informazione in linea – Tutela dei minori nel mondo digitale – COM (2011) 556 def.

¹⁷ Raccomandazione del Consiglio del 24 settembre 1998, concernente lo sviluppo della competitività dell'industria dei servizi audiovisivi e d'informazione europei attraverso la promozione di strutture nazionali volte a raggiungere un livello comparabile e efficace di tutela dei minori e della dignità umana (98/560/CE, GU L 270 del 7.10.1998, p. 48).

¹⁸ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 20 dicembre 2006, relativa alla tutela dei minori e della dignità umana e al diritto di rettifica relativamente alla competitività dell'industria europea dei servizi audiovisivi e d'informazione in linea (2006/952/CE, GU L 378 del 27.12.2006, p. 72).

¹⁹ L. Gallimberti, *C'era una volta un bambino... Le basi neuro scientifiche del buon senso*, Ferrara, Book Editore, 2014, pp. 85 ss. L'attenzione verso il problema si deve anche alla petizione rivolta al Presidente del Consiglio, Matteo Renzi, il 6 febbraio 2016 dalla Vice Presidente della Commissione Cultura della Camera, la scienziata Ilaria Capua, a nome dei rappresentanti di tutti i gruppi parlamentari. La lettera si può leggere in <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2015/02/06/non-e-un-gioco-degradare-le-donne-lappello-contro-il-videogame-violento25.html>.

so o dall'estrazione, sia altri destinatari fondamentali come gli insegnanti e, indirettamente, i genitori. Va da sé che gli Stati membri dovranno intensificare gli sforzi per inserire l'insegnamento della sicurezza in linea nei programmi scolastici.

Il compito educativo della Scuola, imprescindibile per la realizzazione di un ambiente mediatico fondato sui principi di dignità umana, sicurezza e rispetto della vita privata, e la connessa formazione continua degli insegnanti sono indicate come priorità nelle politiche sociali, di istruzione e giovanili dell'Unione dalla Risoluzione del Parlamento europeo del 20 novembre 2012 sulla tutela dei minori nel mondo digitale²⁰.

Si tratta, lo sappiamo bene, di iniziative e di atti tutti formalmente non vincolanti, ma è innegabile che contengano esortazioni e suggerimenti così convincenti e persuasivi da non poter essere ignorati dalla legislazione degli Stati membri. Ed infatti la legge 13 luglio 2015, n. 107 (c.d. della Buona Scuola) indica tra gli obiettivi formativi prioritari "lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro" (art. 1, comma 7 lett. f)²¹.

Proposito ovviamente ambizioso, che presuppone una conoscenza della materia da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, che non possono certo farsi cogliere impreparati di fronte alle inedite problematiche derivanti dallo sviluppo delle nuove tecnologie. Per orientarsi all'interno della complessa, e spesso faticosa, normativa sul trattamento dei dati personali, è necessario fare affidamento sul sapere esperto del Garante della Privacy, che proprio nei mesi scorsi (novembre 2016), ha pubblicato una nuova guida *La scuola a prova di privacy*, ispirata a "quei principi di civiltà, come la riservatezza e la dignità della persona, che devono sempre essere al centro della formazione di ogni cittadino"²². Nel vademecum vengono ribaditi alcuni principi fondamentali del trattamento dei dati personali di studenti e personale scolastico e raccolti, in modo sistematico, i casi emersi dalla quotidianità scolastica e affrontati con maggiore frequenza a seguito di segnalazioni o reclami. Si pensi ad esempio al caso di diffusione sul sito internet della scuola dei dati personali dei minori in assenza di una idonea base normativa oppure al trattamento dei dati senza aver ricevuto un'adeguata informativa o senza avere espresso uno specifico e libero consenso. Utili e chiare sono le indicazioni relative alle riprese video e alle fotografie raccolte dai genitori durante le recite, le gite e i saggi scolastici, che devono rimanere in ambito familiare e amicale, e non possono di regola essere pubblicate sui siti di socializzazione e in generale in Rete. Con particolare sensibilità viene affrontato il tema del cyberbullismo e degli altri fenomeni di rischio connessi alle nuove tecnologie allo scopo di creare nei giovani la consapevolezza che le loro azioni in Rete possono produrre effetti negativi anche nella vita reale e per un tempo indefinito.

²⁰ Per ripercorrere l'iter di questa iniziativa: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2012-0353+0+DOC+XML+V0//IT>.

²¹ Per un'analisi degli obiettivi della Riforma, cfr. M. Cocconi, *Gli ingredienti necessari per la ricetta di una "buona" autonomia scolastica*, in "Istituzioni del federalismo", 2015, pp. 647 ss.

²² L'opuscolo, inviato a tutti gli istituti scolastici pubblici e privati, è consultabile all'indirizzo www.garanteprivacy.it.

3. Minori e social network: istruzioni per l'uso

La tutela dei minori nel mondo digitale è destinata a divenire finalmente più consistente grazie al Regolamento (UE) 2016/679 *relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati*, che troverà applicazione diretta in tutti gli Stati membri a partire dal 25 maggio 2018²³. In particolare sono due le disposizioni destinate ad incidere significativamente sulla protezione della dignità, della riservatezza e dell'immagine dei fanciulli: l'art. 8, *Condizioni applicabili al consenso dei minori in relazione ai servizi della società delle informazioni*, e l'art. 17, *Diritto alla cancellazione ("diritto all'oblio")*, previsioni, come vedremo, strettamente collegate tra loro.

L'art. 8 fissa con esclusivo riguardo ai servizi offerti dalle società dell'informazione, e cioè i siti di socializzazione²⁴, a 16 anni l'età in cui il minore acquista la capacità per dare il consenso al trattamento dei dati personali. Nel caso in cui il fanciullo abbia un'età inferiore, tale trattamento è lecito soltanto se e nella misura in cui il consenso è prestato dal titolare della responsabilità genitoriale. Tuttavia viene lasciata agli Stati membri la possibilità di abbassare l'età fino a 13 anni. Vedremo quale sarà la posizione dell'Italia.

Il secondo paragrafo dell'art. 8 prevede che il titolare del trattamento si attivi, con tutti i sistemi tecnici disponibili, per verificare il rispetto della regola sul limite d'età. Si tratta di un'indicazione importante perché, nonostante la formale raccomandazione dai parte dei gestori di non mentire al momento dell'inserimento dei propri dati personali, raccomandazione accompagnata dalla minaccia di recedere in caso di trasgressione della regola, non viene in concreto attuata nessuna politica di controllo.

Attualmente la tendenza dei siti di socializzazione (come Facebook, ma anche Friendster e Myspace) è quella di fissare a 13 anni l'età minima per l'iscrizione in autonomia, in ossequio al *Children's online Privacy Protection Act*, che obbliga i siti Web a chiedere l'autorizzazione dei genitori prima di raccogliere informazioni personali su bambini minori di 13 anni²⁵.

Sarebbe auspicabile che il nostro ordinamento scegliesse di mantenere il riferimento ai 16 anni e il conseguente controllo genitoriale sull'attivazione di un account fino al raggiungimento di quest'età. Distanziarsi dalla soluzione adottata in sede europea, consacrando anche dal

²³ Per un tempestivo commento cfr. G. Finocchiaro, *Introduzione al Regolamento europeo sulla protezione dei dati*, in "Nuove leggi civili commentate", 2017, pp. 1 ss.; F. Pizzetti, *Privacy e il diritto europeo alla protezione dei dati personali. Il Regolamento europeo 2016/679*, II, Torino, Giappichelli, 2016; S. Sica, V. D'Antonio, G. M. Riccio (a cura di), *La nuova disciplina europea della privacy*, Padova, Cedam, 2016.

²⁴ In Italia la riflessione sulla classificazione e sull'analisi dei contratti di socializzazione, che sfuggono alle consuete dinamiche negoziali, ha preso impulso dal Convegno "Facebook et similia (profili specifici dei social network)", organizzato presso la Facoltà di Giurisprudenza di Pavia il 30 settembre e il 1 ottobre del 2011. Gli atti del Convegno sono stati pubblicati negli *Annali italiani del diritto d'autore, della cultura e dello spettacolo* (diretti da L.C. Ubertazzi), Milano, Giuffrè, 2011. Il tema è stato poi approfondito da C. Perlingieri, *Profili civilistici dei social networks*, Napoli, Esi, 2014. In generale sulla capacità contrattuale del minore v. M. Cinque, *Il minore contraente. Contesti e limiti della capacità*, Padova, Cedam, 2007.

²⁵ Va precisato che, almeno per Facebook, le impostazioni di *privacy* risultano più rigide per i minori di età, che non compaiono in un elenco di ricerca pubblico e quindi non possono essere rintracciati utilizzando Google o altri motori di ricerca. *Amplius* C. Perlingieri, *La tutela dei minori di età nei social networks*, cit., p. 1330.

punto di vista legislativo l'attuale limite dei 13 anni, sarebbe certo possibile, ma si rivelerebbe una scelta incoerente sotto il profilo sistematico perché nel nostro ordinamento nessuna ipotesi di capacità d'agire anticipata è collegata a questa soglia dello sviluppo psicofisico del minore. Ci sono poi considerazioni di carattere anche non squisitamente giuridico. La presenza del genitore al momento della conclusione dell'accordo, cioè quando il giovane utente provvede a compilare il relativo format e ad accettare tutte le clausole contrattuali che sono riportate nel sito (leggibili anche in italiano, ma con l'avvertenza che in caso di conflitto prevarrà la versione inglese), è preziosa per guidare i figli nelle informazioni che inseriscono e nella scelta delle regole del sito finalizzate a proteggere la sfera privata.

Come ha messo bene in luce il Garante per la protezione dei dati personali nell'opuscolo *Social network: attenzione agli effetti collaterali*, pubblicato nel 2009²⁶, le tecniche di tutela più efficaci sono quelle che si fondano sull'autodeterminazione e quindi su una gestione consapevole dei dati personali, propri e altrui, dati che possono essere ripubblicati da altri utenti e indicizzati su motori di ricerca, potenzialmente destinati a rimanere intrappolati in Rete e condannati ad un eterno presente. Di fondamentale importanza risulta una definizione restrittiva delle impostazioni di privacy (che vanno dal livello "tutti", a quello intermedio "amici degli amici", fino a quello più restrittivo, e sicuramente auspicabile, "amici"), e un atteggiamento vigile e prudente nel momento in cui si stringono i contatti.

Sarà certamente compito dei genitori, ma in questo sarà ancora una volta preziosa la formazione all'interno della scuola, creare nei ragazzi la consapevolezza che gli accordi di social network non sono classificabili come contratti a titolo gratuito solo perché non prevedono il pagamento di un corrispettivo in denaro. Nell'attuale economia digitale l'autorizzazione al trattamento dei propri dati personali ben può giocare il ruolo di corrispettivo per la fruizione dei servizi offerti dal sito di socializzazione. Lo sfruttamento commerciale delle informazioni personali, icasticamente definite come il "nuovo petrolio della società digitale"²⁷, costituisce infatti la principale attività della imprese che forniscono servizi digitali. Senza trascurare che le informazioni si rivelano preziose per gli interessi economici e commerciali del titolare della piattaforma anche in considerazione del fatto che vengono utilizzate per affinare le prestazioni pubblicitarie all'interno del network.

I ragazzi vanno avvertiti che i loro dati personali, che hanno un enorme potenziale rappresentativo perché sono frammenti della loro identità (non solo virtuale), una volta immessi in rete, sfuggono alla loro possibilità di controllo, anche perché difficilmente potrà realizzarsi

²⁶ Scorrendo il vademecum, consultabile nel sito www.garanteprivacy.it, colpisce il ripetuto invito alla prudenza e alla cautela: "Pensa bene prima di pubblicare i tuoi dati personali (soprattutto nome, indirizzo, numero di telefono) in un profilo-utente o di accettare con disinvoltura proposte di amicizia". "Astieniti dal pubblicare informazioni personali e foto relative ad altri senza il loro consenso. Potresti rischiare anche sanzioni penali". Si arriva addirittura a consigliare, in contrasto con le indicazioni contenute nei siti, di utilizzare pseudonimi differenti per ciascuna rete a cui si aderisce, omettendo di inserire la data di nascita o altre informazioni personali nel nickname.

²⁷ L'espressione è di F. Pizzetti, *Il prisma del diritto all'oblio*, in *Il caso del diritto all'oblio*, Torino, Giappichelli, 2013, p. 41.

l'eliminazione completa di tutti i contenuti generati dall'utente (post, commenti, immagini, video ecc.), anche se sceglie di disattivare l'account.

Al riguardo va richiamata l'altra previsione molto importante contenuta nel nuovo Regolamento (UE) 2016/679, l'art. 17, *Diritto alla cancellazione* ("diritto all'oblio"). Tra le situazioni tassative in cui è possibile esercitare il diritto alla cancellazione dei dati è esplicitamente prevista alla lett. f. l'ipotesi di illiceità del trattamento per violazione della regola contemplata all'art. 8, riguardante come abbiamo appena visto, i dati raccolti relativamente all'offerta di servizi della società delle informazioni²⁸.

Per capire la portata di questa nuova regola è necessario richiamare il considerando n. 65 del Regolamento, dove si precisa che il diritto alla cancellazione dei dati acquista particolare rilevanza se l'interessato ha prestato il proprio consenso quando era minore e quindi non pienamente consapevole dei rischi derivanti dal trattamento. L'interessato dovrebbe poter procedere all'eliminazione, anche se ha raggiunto la maggiore età. Gli utenti, in altri termini, potranno esigere dal titolare del trattamento la cancellazione dei dati inseriti online in violazione della regola contenuta all'art. 8 relativa, come abbiamo già visto, all'età minima necessaria per esprimere validamente in autonomia il consenso al trattamento dei dati effettuato dai siti di socializzazione.

4. Primi interventi per un'effettiva tutela dei minori nel mondo digitale

Di fronte al moltiplicarsi di episodi di incontenibile aggressività nei confronti della sfera personale dei minori e all'attuale regime di sostanziale immunità dei Provider²⁹ appare evidente come il difficile rapporto tra le nuove risorse offerte dalla Rete (si pensi alle opportunità dal punto di vista relazionale, identitario e culturale) e le libertà fondamentali dei minori (di manifestazione del pensiero, di associazione, di partecipazione) non possa essere risolto con un semplice e rassegnato riferimento all'accresciuta consapevolezza dei fanciulli moderni e al principio di auto-responsabilità e neppure esaurirsi in un auspicio ad un'opera di digital literacy (rivolta a minori, genitori e insegnanti) da svolgersi nell'ambito dell'istruzione scolastica.

Alla luce dei gravissimi e angoscianti casi di "tatuaggi digitali" (ad es. diffusione virale di video a sfondo sessuale), iniziano ora a registrarsi i primi tentativi di rendere più consistente la tutela dei diritti della personalità in Rete.

È scomparsa la proposta di Codice di Autoregolamentazione per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo (proposta che non senza significato richiamava nelle premesse pro-

²⁸ Le situazioni-presupposto che legittimano sulla base dell'art. 17 l'esercizio del diritto di cancellazione sono ora descritte da A. Thiene, *Segretezza e riappropriazione di informazioni di carattere personale: riserbo e oblio nel nuovo Regolamento europeo*, in "Nuove leggi civili commentate", 2017, pp. 425 ss.

²⁹ In base alla Direttiva 2000/31/CE in tema di commercio elettronico e comunicazioni elettroniche (recepita in Italia con d. lgs. n. 70 del 2003) non è configurabile in capo al Provider un obbligo generale di sorveglianza sulle informazioni che trasmette e memorizza né un obbligo di ricercare attivamente fatti o circostanze che indichino la presenza di attività illecite. Cfr. A. Thiene, *L'inconsistente tutela dei minori nel mondo digitale*, cit., pp. 531-532.

prio la Convenzione di New York sui diritti dei fanciulli), avviata dal comitato Media e Minori (Ministero della Sviluppo economico) e sottoposta a consultazione pubblica nel gennaio 2014. La bozza prevedeva in capo ai social network aderenti al Codice di Autoregolamentazione il dovere di configurare per la segnalazione di episodi di cyberbullismo appositi meccanismi, ben visibili e diretti, in modo da consentire ai bambini e agli adolescenti di indicare situazioni di rischio e pericolo; la promessa di rispondere tempestivamente alle segnalazioni attraverso personale qualificato e di oscurare il contenuto lesivo segnalato; l'impegno a consentire alle autorità competenti di risalire all'identità di coloro che pongono in essere comportamenti discriminatori e denigratori. L'iniziativa è destinata necessariamente ad essere ripresa alla luce della recentissima approvazione della legge contro il cyberbullismo, che va nella direzione di una fattiva e solerte collaborazione da parte dei gestori della piattaforma.

La Carta dei diritti in internet, adottata il 28 luglio 2015, dopo una consultazione pubblica durata cinque mesi, dalla Commissione per i diritti e doveri in internet istituita presso la Camera dei Deputati non contiene una previsione specifica sui minori, nemmeno nella parte dedicata all'educazione in Rete (art. 3)³⁰. Sarebbe interessante verificare se si è, nei fatti, avverato l'auspicio della Presidente della Camera, e cioè una larghissima diffusione nelle scuole della conoscenza di questa Dichiarazione, che rappresenta senz'altro un risultato culturale e simbolico.

Come accennato, si è finalmente concluso il tortuoso iter parlamentare per la tanto attesa approvazione del disegno di legge contenente "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo"³¹. Dopo il passaggio alla Camera, dove era stato snaturato fino a diventare una miscellanea di regole, al Senato è tornato a concentrarsi sull'obiettivo di contrastare il fenomeno del cyberbullismo con azioni a carattere preventivo e con una strategia finalizzata alla tutela dei minori nel mondo digitale (art. 1).

La legge fornisce ora una definizione particolarmente ampia di cyberbullismo, ravvisato "in qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti online aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo" (art. 1, comma 2).

Tra le misure di prevenzione previste a tutela della dignità del minore vi è la possibilità per il minore ultraquattordicenne di inoltrare autonomamente al titolare del trattamento, al gestore del sito internet o del social media un'istanza per l'oscuramento, la rimozione, il blocco dei contenuti delle condotte aggressive avvenute online. Nel caso in cui il gestore ignori la richie-

³⁰ La dichiarazione si può leggere in http://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg17/commissione_internet/dichiarazione_dei_diritti_internet_publicata.pdf.

³¹ Il disegno di legge n. 1261-B, aggiornato alle ultime modifiche apportate al Senato nel gennaio 2017, può essere consultato in <http://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/Ddliter/47271.htm>.

sta l'interessato potrà rivolgersi al Garante per la protezione dei dati personali, il quale entro 48 ore dovrà intervenire (art. 2).

Non possiamo tacere, alla luce delle considerazioni che abbiamo svolto, la stravaganza del riferimento ai quattordici anni perché l'indicazione di questo indice temporale non tiene conto né della tendenza dei siti di socializzazione (*Facebook et similia*) di fissare a tredici anni l'età minima per l'iscrizione dei fanciulli né dell'art. 8 del nuovo Regolamento europeo 2016/679 che individua nei sedici anni la soglia in cui il ragazzo acquista la capacità per dare il consenso al trattamento dei dati personali con riguardo ai servizi offerti dalle società dell'informazione.

Alla luce dell'art. 4 (*Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto in ambito scolastico*) il ruolo della scuola è destinato a divenire ancora più importante. Ogni istituto scolastico dovrà individuare tra i suoi docenti un referente con il compito di coordinare le iniziative di prevenzione e di contrasto del cyberbullismo, anche avvalendosi della collaborazione delle Forze di Polizia.

Al fine di responsabilizzare i minori ultraquattordicenni, similmente a quanto previsto per lo stalking, viene prevista la procedura di ammonimento, che consente al questore di convocare il minore, unitamente ad almeno un genitore o ad altra persona esercente la responsabilità genitoriale. Gli effetti dell'ammonimento sono destinati a cessare con il compimento della maggiore età (art. 7).

Anche alla luce di questo primo intervento normativo e dell'applicazione del nuovo Regolamento europeo 2016/679 è ovviamente impensabile assumere un atteggiamento paternalista o peggio predicare un'insensata astinenza digitale, peraltro impossibile di fronte alla moltiplicazione dei luoghi di connessione e alla diffusione di device personali. Sarà, invece, necessario rafforzare l'alleanza educativa tra le formazioni sociali coinvolte nel percorso educativo del minore al fine di rendere davvero efficace l'opera di alfabetizzazione mediale nei confronti degli usi distorti e nocivi della Rete, che al contrario deve essere una risorsa per lo sviluppo della personalità dei ragazzi³².

5. Bibliografia di riferimento

Bianca M., Gambino A., Messinetti R., *Libertà di manifestazione del pensiero e diritti fondamentali: profili applicativi nei social networks*, Milano, Giuffrè, 2016.

Camera G., Pollicino O., *La legge è uguale anche sul Web. Dietro le quinte del caso Google – Vivi Down*, Milano, Egea, 2010.

Carr N., *Il lato oscuro della Rete. Libertà, sicurezza, privacy*, Milano, Rizzoli, 2008.

Cinque M., *Il minore contraente. Contesti e limiti della capacità*, Padova, Cedam, 2007.

³² In questo senso M. Sanavio, L. M. Busetto, *Generazioni digitali*, Cinisello Balsamo (Mi), Edizioni San Paolo, 2017.

- De Cristofaro G., *La responsabilità dei genitori per il danno cagionato a terzi dal minore*, in *Filiazione*, v. II, *Trattato di diritto di famiglia* (diretto da P. Zatti), 2° ed., Milano, Giuffrè, 2012.
- Dogliotti M., *I diritti del minore e la convenzione dell'ONU*, in "Diritto di Famiglia e delle persone", 1992.
- Finocchiaro G., *Introduzione al Regolamento europeo sulla protezione dei dati*, in "Nuove leggi civili commentate", 2017.
- Gallimberti L., *C'era una volta un bambino... Le basi neuro scientifiche del buon senso*, Ferrara, Book Editore, 2014.
- Livingstone S., *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.
- Maestri E., *Lex informatica. Diritto, persona e potere nell'età del cyberspazio*, Napoli, Esi, 2015.
- Mantelero A., *Adolescenti e privacy nella scuola ai tempi di YouTube*, in "Nuova giurisprudenza civile commentata", II, 2011.
- Mantelero A., *Children online and the future EU data protection framework: empirical evidences and legal analysis*, in "Int. J. Technology Policy and Law", 2016.
- Mantelero A., *Teens online and data protection in Europe*, in "Contratto e impresa Europa", 2014.
- Mascheroni G. (a cura di), *I ragazzi e la rete*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012.
- Mascheroni G. Ólafsson K., *Net Children Go Mobile: il report italiano*, Milano, Osscom, Università Cattolica del Sacro Cuore, 2015.
- Morozov E., *The Net Delusion. The Dark Side of Internet Freedom*, New York, Paperback, 2011.
- Perlingieri C., *La tutela dei minori di età nei social networks*, in "Rassegna di diritto civile", 2016.
- Perlingieri C., *Profili civilistici dei social networks*, Napoli, Esi, 2014.
- Piccinni M., *I minori d'età*, in C. M. Mazzoni e M. Piccinni, *La persona fisica*, in *Trattato di diritto privato* (a cura di G. Iudica e P. Zatti), Milano, Giuffrè, 2016, pp. 403 ss.
- Pizzetti F., *Privacy e il diritto europeo alla protezione dei dati personali. Il Regolamento europeo 2016/679*, II, Torino, Giappichelli, 2016.
- Pizzetti F., *Il prisma del diritto all'oblio*, in *Il caso del diritto all'oblio*, Torino, Giappichelli, 2013.
- Rodotà S., *Il diritto di avere diritti*, Roma-Bari, Laterza, 2012.
- Sanavio M., Busetto L.M., *Generazioni digitali*, Cinisello Balsamo (Mi), Edizioni San Paolo, 2017.
- Sica S., D'Antonio V., Riccio G. M. (a cura di), *La nuova disciplina europea della privacy*, Padova, Cedam, 2016.
- Soro A., *Liberi e connessi*, Torino, Codice edizioni, 2016.
- Spangaro A., *Minori e mass media: vecchi e nuovi strumenti di tutela*, Milano, Ipsoa, 2011.
- Thiene A., *L'inconsistente tutela dei minori nel mondo digitale*, in "Studium iuris", 2012.

Thiene A., *Riservatezza e autodeterminazione del minore nelle scelte esistenziali*, in “Famiglia e diritto”, 2017.

Thiene A., *Segretezza e riappropriazione di informazioni di carattere personale: riserbo e oblio nel nuovo Regolamento europeo*, in “Nuove leggi civili commentate”, 2017.

Turkle S., *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Torino, Einaudi, 2016.

Ubertazzi L. C. (dir.), *Annali italiani del diritto d'autore, della cultura e dello spettacolo*, Milano, Giuffrè, 2011.

Received April 9, 2017

Revision received May 5, 2017 / May 8, 2017

Accepted May 30, 2017

Le conseguenze penalistiche delle condotte di cyberbullismo. Un’analisi de jure condito

Ciro Grandi

Abstract – *The widespread use of digital technologies, in parallel with positive social effects, also generates considerable risks of expansion of illicit activities. Because of their careless attitude and their persistent connection with the Web, adolescents are particularly exposed to the threats of cybercrime. Since many years, legislators and scholars have been focusing on the protection of minors as victims of cybercrime. However, it is worth paying due attention also to the minors as perpetrators of cybercrimes. This essay analyses the criminal law relevance of cyberbullying, which provides for a crucial standpoint for an assessment of youth offenders’ behaviours in the cyberspace.*

Riassunto – *Oltre alle innegabili ricadute sociali virtuose, la diffusione degli strumenti informatici genera al contempo notevoli rischi di incremento di numerose attività illecite, anche penalmente rilevanti. Una categoria di individui particolarmente esposti ai pericoli sottesi alla “criminalità informatica” è rappresentata dagli adolescenti, sia in ragione della loro inesperienza, sia in ragione della “persistente connessione” alla rete che ne connota lo stile di vita. Se oramai da tempo l’attenzione del legislatore e della letteratura giuridica si è incentrata sulla tutela dei minori quali possibili vittime dei reati perpetrabili nello spazio virtuale, altrettanta attenzione meritano i comportamenti illeciti attuati dai minori stessi all’interno del medesimo spazio. Il presente contributo mira ad analizzare i profili penalmente rilevanti dei molteplici comportamenti riconducibili al fenomeno del cyberbullismo, il quale offre un punto prospettico privilegiato per un’indagine sulla devianza minorile che si esprime nella realtà virtuale.*

Keywords – Web, bullying, cyberbullying, criminal sanctions, criminal law

Parole chiave – Web, bullismo, cyberbullismo, conseguenze penali, diritto penale

Ciro Grandi (Ferrara, 1976) è Ricercatore confermato e Professore aggregato presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università degli Studi di Ferrara, dove attualmente insegna *Diritto penale II* (presso la sede di Rovigo) e *European Criminal Law* (in lingua inglese). Nel mese di aprile 2017 ha conseguito l’abilitazione nazionale a Professore associato di Diritto penale. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i riflessi penalistici dell’integrazione tra l’ordinamento giuridico nazionale e gli ordinamenti sovranazionali e lo studio delle interazioni tra la scienza penale e le altre branche del sapere scientifico. Tra le sue pubblicazioni principali: *Neuroscienze e responsabilità penale. Nuove soluzioni per problemi antichi?* (Torino, Giappichelli, 2016); *The Contribution of Italian case law in Defining the Notion of “Mafia”* (in “La legislazione penale”, 2016); *Riserva di legge e legalità penale europea* (Milano, Giuffrè, 2010).

1. Delimitazione dell'oggetto d'indagine.

La rilevanza penale dei comportamenti del bullo minorenne

È da tempo un luogo comune nell'ambito della letteratura giuridica, e in particolare di quella penalista, l'osservazione secondo la quale l'inarrestabile diffusione degli strumenti informatici e telematici offre nuove opportunità *non solo* per gli scambi commerciali, per la diffusione di idee e, più in generale, per lo sviluppo di attività che avvantaggiano gli individui e la collettività in modo lecito; *ma anche* per le attività criminali, la cui realizzazione si giova della riduzione dei tempi e dei costi, delle accresciute occasioni di profitto, nonché delle maggiori garanzie di anonimato offerte dal *Web*¹.

Le insidie sottese alla diffusione della c.d. "criminalità informatica" hanno destato negli ultimi anni crescente preoccupazione presso i legislatori, sia a livello nazionale, sia a livello sovranazionale, al punto che oramai non si contano le iniziative volte alla prevenzione e alla repressione dei fatti illeciti perpetrabili (anche) attraverso gli strumenti informatici².

Non si deve tuttavia ritenere che gli "effetti collaterali" criminogeni connessi alla diffusione degli strumenti informatici si limitino all'incremento delle attività delinquenziali poste in essere dalle grandi organizzazioni criminali, specie a carattere transnazionale (si pensi alle operazioni di riciclaggio dei capitali illeciti poste in essere anche attraverso i circuiti telematici, oppure alla diffusione di idee terroristiche e al reclutamento di combattenti via *Web* da parte dei gruppi estremisti); ovvero da operatori informatici esperti (si pensi ai c.d. *hackers*, nonché alle reti

¹ Già più di dieci anni or sono si riconosceva come internet fosse divenuta una "rete globale aperta all'accesso ed utilizzo di chiunque, che ha creato dimensioni e spazi inaspettati, non solo per lo svolgimento di leciti rapporti economici, personali e sociali, ma anche per altri di natura illecita o delinquenziale"; v. C. Sarzana di Sant'Ippolito, *Problemi vecchi e nuovi della lotta alla criminalità informatica*, in L. Picotti (a cura di), *Il diritto penale dell'informatica nell'epoca di internet*, Padova, Cedam, 2004, p. 3.

² Si pensi, ad esempio, alla *Convention on Cybercrime* adottata a Budapest il 23 novembre 2001 in seno al Consiglio d'Europa (organismo internazionale a carattere regionale, di cui fanno parte 47 Stati appartenenti all'area geografica europea, inclusi i 28 Paesi membri dell'Unione Europea), attuata in Italia con la legge 18 marzo 2008, n. 48. Con riferimento al diritto dell'Unione europea, va segnalata anzitutto la Direttiva 2013/40/UE, relativa agli attacchi contro i sistemi di informazione, adottata sulla base dell'art. 83 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (parte del "Trattato di Lisbona"), il quale, assai significativamente, annovera espressamente la "criminalità informatica" tra le forme di criminalità grave transnazionale per contrastare la quale l'Unione stessa può promuovere l'armonizzazione dei sistemi penali degli Stati membri. Non vanno poi dimenticati, sempre nell'ambito delle fonti sovranazionali, i numerosi testi normativi i quali, nell'occuparsi della prevenzione e repressione di determinati comportamenti criminali "comuni", contengono norme particolari dedicate alle modalità di realizzazione dei medesimi comportamenti attraverso lo strumento informatico: ad esempio, la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla protezione dei minori dallo sfruttamento e dagli abusi sessuali, del 25 ottobre 2007 (c.d. Convenzione di Lanzarote), prevede espressamente l'obbligo di punire l'adescamento di minori attraverso il Web (su questi aspetti, e in particolare sull'attuazione in Italia della norma in oggetto mediante la l. 1 ottobre 2012, n. 172; cfr. il contributo, in questa stessa Rivista, di C. Bernasconi, *I rischi insiti nell'utilizzo del Web come possibile strumento di sfruttamento sessuale dei minori: l'attuazione in Italia della Convenzione di Lanzarote e il potenziamento degli strumenti repressivi*, pp. 59-71); nonché, nell'ambito dell'Unione europea, la Direttiva 2011/92/UE del 13 dicembre 2011, relativa alla lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile, il cui art. 23 è dedicato alle "misure contro i siti Web che contengono o diffondono materiale pedopornografico".

di scambio di materiale pedopornografico o sostanze stupefacenti operanti nei meandri del c.d. “Deep Web”³), i quali impiegano in piena consapevolezza le proprie abilità per sfruttare al meglio le opportunità offerte dalla rete, al fine ultimo di massimizzare i profitti illeciti, pecuniari o di altra natura.

Al contrario, l'utilizzo dilagante degli strumenti informatici accresce il pericolo di un loro impiego indebito anche da parte di individui nient'affatto animati dall'intento di perseguire finalità illecite; in effetti, le enormi potenzialità degli strumenti informatici espongono determinate categorie di soggetti, semplicemente *poco avveduti*, al pericolo di incorrere, *senza piena consapevolezza*, in comportamenti non solo altamente lesivi degli interessi altrui, ma anche gravi conseguenze sanzionatorie. Il fenomeno del c.d. *cyberbullismo*, al quale questo lavoro è dedicato, rappresenta un esempio paradigmatico del pericolo appena descritto.

Come il termine stesso rende evidente, tale fenomeno rappresenta l'evoluzione “cybernetica” di una vasta congerie di comportamenti di natura prevaricatoria, per consuetudine riuniti sotto l'ombrello semantico del termine “bullismo”, del quale pure si avrà modo di occuparsi.

Ora, se l'attenzione della dottrina e del legislatore si è appuntata oramai da molto tempo sul minore quale *vittima* dei reati perpetrabili attraverso gli strumenti informatici⁴, inclusi quelli riconducibili al *cyberbulling*, questo lavoro mira invece ad occuparsi del minore quale *soggetto attivo* di tali reati: più in particolare, si intende offrire una panoramica dei profili di rilievo penalistico dei comportamenti posti in essere dal “bullo”, e, ancora più in particolare, dal “cyberbullo” minorenni, soggetto il quale, a causa della miscela di inesperienza, avventatezza e desiderio di affermazione sociale, tipici dell'età immatura, risulta spesso ignaro delle conseguenze punitive cui può incorrere.

2. Una premessa indispensabile: i confini della responsabilità penale del minorenne

Nell'ordinamento giuridico italiano, così come nella quasi totalità degli ordinamenti stranieri, l'effettiva applicazione delle norme penali violate dalle condotte di bullismo e cyberbullismo commesse *dai minori d'età*, e l'irrogazione delle relative pene, sono condizionate da una vasta gamma di regole che differenziano il trattamento del minore autore di un reato rispetto al trattamento ordinario riservato ai delinquenti maggiorenni.

³ In argomento cfr. R. Meggiato, *Il lato oscuro della rete. Alla scoperta del Deep Web e del Bitcoin*, Milano, Apogeo, 2014; C. Frediani, *Deep Web. La rete oltre Google. Personaggi, storie e luoghi dell'internet più profonda*, Stampa Alternativa (ebook), 2016.

⁴ Come dimostrano le numerose iniziative legislative citate alla precedente nota n. 2. Nell'ambito della vastissima letteratura extragiuridica in argomento, si vedano, in sintesi, R. O. Connel, *A typology of cyber exploitation and online grooming practices*, Lancashire, University of Central Lancashire, 2013; M. Ybarra, K. J. Mitchell, *Online aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics*, in “Journal of Child Psychology & Psychiatry”, 2013, pp. 1308-1316.

Nell'impossibilità di analizzare, anche solo sinteticamente, le linee generali del *diritto penale minorile*⁵, ci si limiterà in questa sede al richiamo rapsodico di alcune norme fondamentali, dal cui complesso emerge come tale settore del diritto penale sia caratterizzato da una forte compressione dell'istanza puramente punitiva, a tutto vantaggio di quella riabilitativa.

Anzitutto, l'art. 97 del codice penale stabilisce che non sia "imputabile chi, nel momento in cui ha commesso il fatto, non aveva compiuto i quattordici anni": in altre parole, nell'ordinamento italiano qualsiasi comportamento corrispondente a una fattispecie di reato non risulta assoggettabile a pena laddove commesso da un soggetto infraquattordicenne, nei confronti del quale vige una presunzione assoluta di *non imputabilità*.

Ai sensi dell'art. 98 del codice penale, invece, laddove il reato sia commesso da un soggetto che ha compiuto i quattordici anni, ma non ancora i diciotto, si rende necessario stabilire – caso per caso nell'ambito del processo penale – se tale soggetto fosse al momento del fatto "capace di intendere e volere"; in altre parole, se egli avesse raggiunto, in quel momento, una maturità psico-fisica sufficiente a consentire la comprensione della natura illecita e delle conseguenze dannose del proprio comportamento⁶. Qualora tale valutazione abbia esito negativo, ancora una volta il minore infradiciottenne non sarà assoggettabile a pena; qualora invece l'esito sia positivo, il medesimo articolo impone una complessiva attenuazione della risposta sanzionatoria.

Pertanto, vale la pena di ripeterlo, le fattispecie di reato che verranno di volta in volta richiamate nel prosieguo dell'analisi non potranno *in alcun caso* trovare applicazione nei confronti di coloro che abbiano commesso il fatto prima del compimento del quattordicesimo anno d'età; né nei confronti di coloro i quali, di età compresa tra i quattordici e diciotto anni al momento del fatto, verranno *in concreto* considerati non imputabili, in quanto non sufficientemente maturi⁷.

Per giunta, anche nei confronti degli adolescenti maggiori di quattordici anni autori di reati e ritenuti imputabili l'effettiva esecuzione delle pene previste dalla legge in relazione ai singoli delitti che verranno presi in considerazione è una conseguenza tutt'altro che automatica. Occorre infatti ricordare la vasta gamma di istituti volti a ridurre la permanenza – se non a scongiurare in radice l'ingresso – del minore nel "circuito carcerario", il quale, come noto, risulta assai disfunzionale allo sviluppo armonioso della personalità ancora in formazione del minore stesso e alle sue *chances* di reinserimento sociale.

⁵ In argomento cfr., per tutti, G. Panebianco, *Il sistema penale minorile: imputabilità, pericolosità ed esigenze educative*, Torino, Giappichelli, 2012.

⁶ In argomento cfr., per tutti, M. T. Collica, *Il reo imputabile*, Torino, in F. C. Palazzo, C. E. Paliero (dir.), *Trattato teorico/pratico di diritto penale*, vol. I, G. de Vero (a cura di), *Le legge penale, il reato, il reo, la persona offesa*, Torino, Giappichelli, 2011, pp. 489 ss.

⁷ In entrambi i casi, il minore non imputabile ritenuto socialmente pericoloso (ovvero, ai sensi dell'art. 203 del codice penale, laddove sia "probabile che commetta nuovi fatti preveduti dalla legge come reati"), può essere assoggettato alla *misura di sicurezza del ricovero in un riformatorio giudiziario* (art. 223 c.p.); eventualità, a dire il vero, sempre più sporadica e riservata nella prassi applicativa ai minori autori di reati di notevolissima gravità.

Un solo esempio valga per tutti: ai sensi dell'art. 28 del d.p.r. 488/1988⁸, il giudice può *sempre* – ovvero qualsiasi sia il reato per cui si procede, inclusi i reati più gravi, puniti con l'ergastolo – disporre la sospensione del processo con messa alla prova del minore, il quale viene affidato ai servizi minorili per lo svolgimento di attività di “osservazione, trattamento e sostegno”. Trascorso il periodo di sospensione, la cui durata può variare in relazione alla gravità del reato, qualora le attività di trattamento individualizzato e di osservazione abbiano dato esito positivo e non siano state trasgredite le prescrizioni eventualmente impartite (come, ad esempio, l'obbligo di risarcire il danno provocato alle vittime), il giudice può “dichiarare il reato estinto”, senza ulteriori conseguenze.

Le numerose variabili da cui dipende l'operatività concreta delle norme penali che colpiscono le condotte di *cyberbullying*, ove commesse da minorenni, non devono ingannare sulla gravità delle conseguenze di tali condotte, non solo per le vittime, ma anche per gli stessi autori: resta infatti l'obbligo del risarcimento del danno sul piano civilistico⁹ e, soprattutto, l'esperienza del contatto con la giustizia penale, le cui tracce per certi versi indelebili sul piano individuale, familiare e sociale, prescindono dall'effettiva esecuzione della pena¹⁰.

3. Alle radici del cyberbullismo: il bullismo e i suoi profili di rilevanza penale

Per definire i contorni di rilevanza penale delle condotte prevaricatorie riconducibili al cyberbullismo, conviene prendere le mosse dall'inquadramento giuridico della manifestazione più tradizionale del fenomeno in questione, ovvero il *bullismo*; in seguito, verranno sottolineare le peculiarità della proiezione di quest'ultimo nel cyberspazio¹¹. Sin d'ora si può comunque anticipare che *tutti* i profili di rilevanza penale del bullismo tradizionale si ripropongono anche nell'ambito dei comportamenti rientranti nella versione cybernetica.

Il termine “bullismo”, di derivazione anglosassone¹², è divenuto di comune utilizzo nella lingua italiana, ove viene utilizzato per descrivere un comportamento spavaldo, arrogante, sfron-

⁸ Il quale detta la disciplina del processo penale minorile, che trova applicazione nei riguardi di tutti coloro che *al momento del fatto* non avevano compiuto diciotto anni; in argomento v., per tutti, G. Giostra (a cura di), *Il processo penale minorile. Commento al d.p.r. 448/1988*, Milano, Giuffrè, 2016.

⁹ Profilo che esula dalla presente indagine e sul quale si rinvia a C. Puzzo, A. Micoli, *Bullismo e responsabilità*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli, 2012, pp. 169 ss.; D. Bianchi, *Sinistri internet: responsabilità e risarcimento*, Milano, Giuffrè, 2016, pp. 52 ss.; e, in questa stessa Rivista, A. Thiene, *I diritti della personalità dei minori nello spazio virtuale*, pp. 26-39.

¹⁰ Per una maestosa rappresentazione letteraria delle ripercussioni afflittive del procedimento penale, a prescindere dalla irrogazione della sanzione, non si può che rinviare al romanzo di F. Kafka, *Il processo*, Torino, Einaudi, 2005.

¹¹ Cfr., *infra*, par. 4-5.

¹² Nell'*Oxford Dictionary* il sostantivo “*bully*” designa l'individuo che “*uses strength or influence to harm or intimidate those who are weaker*”; correlativamente il verbo “*to bully*” indica l'uso di “*superior strength to intimidate someone, typically to force them to do something*”.

tato, improntato alla “sopraffazione dei più deboli, con riferimenti a violenze fisiche e psicologiche attuate specialmente in ambienti scolastici o giovanili”¹³.

I tratti distintivi dei comportamenti riconducibili al bullismo (tutti suscettibili, come verrà precisato in seguito, di specifica valutazione in sede penale) sono stati ampiamente descritti ed analizzati da parte di una letteratura sociologica pressoché sterminata¹⁴. In questa sede, ci si limita a rievocare le seguenti caratteristiche fondamentali di tali comportamenti: *l'intenzionalità*, data dal fatto che il bullo agisce con consapevolezza, e sovente con premeditazione, col preciso intento di arrecare danno alla vittima; *la persistenza*, poiché l'interazione tra bullo e vittima non si esaurisce in un singolo episodio, ma si snoda in una serie di aggressioni reiterate nel tempo; *l'asimmetria di potere*, ovvero la disegualianza di forza, dovuta sia alle caratteristiche psico-fisiche individuali, sia al fatto che l'agente gode della complicità – o comunque dell'approvazione passiva – del gruppo, mentre la vittima soffre di una situazione di isolamento; *la dislocazione in un preciso contesto sociale*, ed in particolare il contesto scolastico.

Venendo ora alle *specifiche tipologie di condotta* suscettibili di apprezzamento sul piano penalistico, occorre subito precisare come nell'ordinamento giuridico italiano non esista un'apposita fattispecie di reato atta a punire “il bullismo” in quanto tale; esiste invece una recentissima definizione normativa ai sensi della quale col termine “bullismo” si intendono “l'aggressione o la molestia reiterate, da parte di una singola persona o di un gruppo di persone, a danno di una o più vittime, idonee a provocare in esse sentimenti di ansia, di timore, di isolamento o di emarginazione, attraverso atti o comportamenti vessatori, pressioni o violenze fisiche o psicologiche, istigazione al suicidio o all'autolesionismo, minacce o ricatti, furti o danneggiamenti, offese o derisioni per ragioni di lingua, etnia, religione, orientamento sessuale, aspetto fisico, disabilità o altre condizioni personali e sociali della vittima”¹⁵.

Questa definizione non determina ripercussioni specifiche in ambito penalistico, nel senso che non riconnette ai comportamenti ivi descritti alcuna conseguenza sanzionatoria¹⁶. Essa,

¹³ Voce *bullismo*, in *Vocabolario Treccani*, www.treccani.it.

¹⁴ Si veda al proposito l'ampio apparato bibliografico raccolto da E. Menesini, *Il bullismo a scuola: sviluppi recenti*, in “Rassegna dell'istruzione”, 2008, 1-2, pp. 51 ss., nell'ambito del quale si segnalano, in particolare, le opere di D. Olweus, *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*, Washington DC, Hemisphere press, 1973 (trad. it. *L'aggressività nella scuola. Prevaricatori e vittime*, Roma, Bulzoni, 1983); Id., *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford (UK), Cambridge (MA, USA), Blackwell Publishers, 1993 (trad. it., *Il bullismo*, Firenze, Giunti, 1995); Id., *Bully/victim problems in school: Facts and Intervention*, in “European Journal of Psychology of Education”, 12, 4, 1997, pp. 495 ss.; Id., *Sweden*, in P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (a cura di), *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective*, London, Routledge, pp. 7 ss.

¹⁵ Si allude all'approvazione della legge 29 maggio 2017, n. 71, rubricata “Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo”, il cui testo, definitivamente adottato dalla Camera dei deputati in data 17 maggio 2017, è stata pubblicata in Gazzetta Ufficiale (Serie Generale) n. 127 del 3 giugno 2017, e la cui entrata in vigore, ancora attesa nel momento in cui questo lavoro viene ultimato, è prevista il 18 giugno 2017. Il testo citato corrisponde al comma 2 dell'art. 1.

¹⁶ Il testo di legge definitivo, risultante dalle modifiche più volte apportate da entrambi i rami del Parlamento rispetto al disegno di legge n. 1261, originariamente presentato al Senato della Repubblica in data 27 gennaio 2014 e ivi approvato il 20 maggio 2015, non contiene innovazioni riguardanti le conseguenze strettamente penalistiche dei comportamenti riconducibili al cyberbullismo, ma si limita ad introdurre strumenti di natura preventiva,

piuttosto, nel richiamare una pluralità di comportamenti penalmente rilevanti quali esempi di modalità esecutive, conferma come al fenomeno in questione possono essere ricondotte diverse tipologie di aggressioni, volte a colpire una pluralità di interessi giuridicamente rilevanti del soggetto passivo e suscettibili di integrare un'ampia gamma di fattispecie di reati.

Nel tentativo di sistematizzare condotte anche assai eterogenee, e volendo privilegiare in questa sede le offese arrecate *ai beni personali*¹⁷, si può seguire la distinzione tracciata all'interno del titolo XII del libro secondo del codice penale, ove vengono disciplinati i "delitti contro la persona", i quali rappresentano senz'altro le figure criminose più frequentemente integrate dai comportamenti di natura bullistica.

Nel vasto panorama dei delitti contro la persona, verranno presi in rapida considerazione ipotesi disciplinate in tre diversi capi del titolo XII: il capo I, dedicato ai delitti contro la vita e l'incolumità individuale; il capo II, dedicato ai delitti contro l'onore; il capo III dedicato ai delitti contro la libertà personale. Il più delle volte, peraltro, l'interazione tra bullo e vittima si caratterizza per la compresenza di condotte lesive di tutti questi beni giuridici afferenti alla complessiva personalità della vittima.

a) *Quanto alle offese arrecate alla vita e l'incolumità individuale*¹⁸, ogni aggressione corporea posta in essere dal bullo nei confronti della vittima integra quanto meno il reato di percossa (art. 582 c.p.), il quale risulta perfezionato nel momento stesso in cui l'aggressione medesima si verifica in qualsiasi forma¹⁹, anche a prescindere dal prodursi di danni psico-fisici permanenti o transitori. Qualora tali danni si realizzino, assumendo la forma di una "malattia" nel corpo o nella mente (ferita, frattura, ustione, lesione di un organo, trauma psichico eccetera) l'autore dovrà rispondere del reato di lesioni dolose (artt. 582-583 c.p.)²⁰.

Se dall'aggressione fisica volontariamente perpetrata nei confronti della vittima dovessero derivare addirittura conseguenze letali, l'agente dovrà rispondere del reato di omicidio (artt.

la cui analisi esula dall'oggetto del presente lavoro. D'altronde, lo stesso art. 1 della fonte in commento individua quale obiettivo primario il contrasto al "fenomeno del cyberbullismo in tutte le sue manifestazioni, con azioni a carattere preventivo [corsivo aggiunto] 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" (art. 1, comma 1).

¹⁷ Non di rado, come risulta chiaro anche dalla lettura della definizione legislativa riportata nel testo, la vittima degli episodi di bullismo è assoggettata anche a taglieggiamenti patrimoniali, di volta in volta riconducibili ai reati di furto, rapina ed estorsione (puniti, rispettivamente, dagli artt. 624, 628 e 629 del codice penale); per approfondimenti al riguardo cfr. A. L. Pennetta, *Bullismo e responsabilità penale*, in A. L. Pennetta (a cura di), *La responsabilità giuridica per atti di bullismo*, Torino, Giappichelli, 2014, pp. 79 ss.

¹⁸ Per ogni approfondimento si rinvia ai contributi di L. Masera, *Delitti contro la vita e Delitti contro l'integrità fisica*, in F. C. Palazzo, C. E. Paliero (dir.), *Trattato teorico/pratico di diritto penale*, vol. VII, F. Viganò, C. Piergallini (a cura di), *Reati contro la persona e contro il patrimonio*², Torino, Giappichelli, 2015, pp. 3 ss. e pp. 99 ss.

¹⁹ Dalla semplice spinta, ai colpi portati a mani nude (graffi, calci, pugni), ai colpi inferti con l'ausilio di qualsiasi oggetto.

²⁰ Mentre le percosse sono punite con una lieve pena pecuniaria, le lesioni dolose vengono sanzionate con pene detentive anche di notevole durata, specie ove ricorrano le circostanze aggravanti volte a punire con maggiore durezza le condotte produttive di danni fisici gravi e permanenti: ad esempio, per le lesioni gravissime (che includono, ad esempio, le ipotesi di malattia insanabile, di perdita di un arto o di un senso, di sfregio del viso) l'art. 583 comma 2 c.p. prevede la reclusione fino ad un massimo di dodici anni.

575 e seguenti del codice penale)²¹. Si tratta, a dire il vero, di ipotesi estreme, a quanto consta mai verificatesi nell'esperienza italiana.

La cronaca narra invece di diversi episodi di adolescenti i quali, esasperati per i reiterati episodi di prevaricazione cui erano stati sottoposti, specie nel contesto scolastico, hanno scelto tragicamente di porre fine a una condizione esistenziale ritenuta non più tollerabile, togliendosi la vita. Non di rado, peraltro, nelle vicende in questione la sofferenza psichica delle vittime risultava essere stata amplificata proprio dalla diffusione di immagini e videoriprese degli episodi di abuso attraverso i canali informatici, dando luogo ad una tipica forma di manifestazione del cyberbullismo, di cui si dirà in seguito²².

Sempre dalla cronaca giudiziaria, si apprende che, a seguito a tali episodi sono state condotte indagini in relazione (anche) al reato di "istigazione o aiuto al suicidio" (art. 580) c.p.²³; non risulta peraltro alcuna sentenza di condanna per tale reato in relazione agli episodi appena rievocati. Al riguardo, ci si limita ad osservare che l'applicazione della fattispecie di istigazione al suicidio richiederebbe la sussistenza di un elemento di assai ardua verifica in relazione agli episodi di bullismo, ovvero il fatto che l'autore dei comportamenti prevaricatori abbia agito precisamente con la coscienza e la volontà di determinare o rafforzare il proposito suicida della vittima.

b) *Quanto alle offese arrecate all'onore*, la lesione di questo bene giuridico rappresenta un aspetto tipico, pressoché immancabile, degli episodi di bullismo. A questo riguardo, viene in rilievo la disciplina dell'ingiuria e della diffamazione²⁴. La prima figura, originariamente punita come illecito penale ai sensi dell'art. 594 c.p., è stata trasformata in illecito di natura meramente civilistica²⁵, alla commissione del quale consegue una sanzione pecuniaria civile. La seconda figura conserva invece la natura di illecito penale, disciplinato dagli artt. 595 ss. c.p.²⁶.

Entrambi gli illeciti in questione si realizzano, per l'appunto, quando viene offeso l'onore di una persona, attraverso qualunque mezzo (parole, scritti, gesti). L'ingiuria trova applicazione nei casi in cui l'offesa sia rivolta ad una persona presente, o sia comunque ad essa indirizzata (ad esempio, mediante lettera, *email*, o via telefono); al contrario, troverà applicazione l'ipotesi di diffamazione quando l'offesa dell'altrui reputazione avvenga mediante comunicazione rivolta a una pluralità di terzi individui. La lesione della reputazione della vittima quale consequen-

²¹ In particolare, troverà applicazione la fattispecie di omicidio volontario (art. 575 c.p., pena della reclusione non inferiore ad anni ventuno), laddove in sede processuale sia provata la volontà di uccidere; ovvero la fattispecie di omicidio preterintenzionale (art. 584 c.p., punita con la reclusione da dieci a diciotto anni), laddove sia provata l'assenza della volontà di cagionare la morte, la quale sia derivata come conseguenza "non voluta", per l'appunto *oltre* l'intenzione, delle percosse o delle lesioni inferte.

²² Cfr., *infra*, par. 4-5.

²³ Si veda, ad esempio, la vicenda della morte di Carolina Picchio: <http://www.lastampa.it/2016/07/20/edizione-novara/stalking-a-carolina-lunico-maggiorenne-patteggiava-un-anno-e-mesi-lnaUOT4sEgJ9kzmpb1oR6O/pagina.html>.

²⁴ Per ogni approfondimento si rinvia ad A. Gullo, *Delitti contro l'onore*, in F. Viganò, C. Piergallini (a cura di), *Reati contro la persona e contro il patrimonio*², cit., p. 143 ss.

²⁵ Previsto ora dall'art. 4 della legge n. 7/2016.

²⁶ Il quale prevede, nei casi più gravi, la pena detentiva fino a tre anni (in alternativa alla pena pecuniaria).

za della diffamazione perpetrata *attraverso il mezzo telematico* (specie attraverso i *social network*) rappresenta una delle ipotesi paradigmatiche di *cyberbullismo*, che verrà approfondita in seguito.

c) *Quanto, infine, alle offese rivolte alla tutela della libertà morale*, vengono in particolare rilievo due fattispecie: le minacce (art. 612 c.p.) e gli atti persecutori (art. 612 bis c.p.). La prima fattispecie, integrata laddove alla vittima si prospetti – con tono, per l'appunto, minaccioso – “un danno ingiusto”, rappresenta la forma più frequente, e al contempo più lieve, di pregiudizio per la tranquillità psichica della vittima degli episodi di bullismo²⁷.

Di consistenza ben diversa l'offesa arrecata dalle condotte riconducibili al reato di atti persecutori, meglio conosciuto nel gergo comune come “stalking”. La figura delittuosa in esame ricorre laddove l'agente ponga in essere condotte *reiterate*²⁸ di minaccia o di molestie in modo tale da “da cagionare un perdurante e grave stato di ansia o di paura ovvero da ingenerare un fondato timore per l'incolumità propria o di un prossimo congiunto o di persona al medesimo legata da relazione affettiva ovvero da costringere lo stesso ad alterare le proprie abitudini di vita”. La fattispecie in questione è stata da più parti criticata in dottrina, per il fatto di essere costruita su elementi di difficile interpretazione e di ancor più difficile verifica in sede processuale: si pensi alla difficoltà di provare con certezza il “perdurante e grave stato di ansia o di paura”, nonché alla vaghezza del concetto di “alterazione delle abitudini di vita”. Senza poter indugiare su tali aspetti²⁹, in questa sede vale la pena di osservare che la formulazione della fattispecie in questione, per quanto di non semplice applicazione in sede processuale, sembra attagliarsi appieno alle conseguenze psicologiche e materiali sofferte dalle vittime degli episodi di bullismo in ambito scolastico: proprio la prostrazione psicologica causata da persistenti sentimenti di angoscia e paura, i quali possono condurre persino a sindromi depressive, nonché l'esigenza impellente di modificare la *routine* quotidiana per evitare i contatti con i persecutori e con l'ambiente sociale di riferimento (ad esempio, cambiando istituto scolastico, se non addirittura luogo di residenza) sono tra le conseguenze più frequentemente lamentate dalle vittime del fenomeno in questione. Conseguenze ancor più gravi e di difficile eliminazione, laddove il bullismo sia perpetrato attraverso modalità informatiche, come si avrà modo di precisare di seguito, nel corso dell'analisi dei risvolti penalistici del *cyberbullismo*.

4. Dal bullismo al cyberbullismo

Il fenomeno del cyberbullismo, di diffusione relativamente recente, contrassegna una particolare modalità di perpetrazione di alcuni comportamenti di natura prevaricatoria tipici del bul-

²⁷ Il reato in questione è punito dall'art. 612 c.p. con un'assai lieve pena pecuniaria. Solo nei casi di minacce “gravi”, il secondo comma dell'articolo in questione prevede la pena della reclusione fino a un anno.

²⁸ La giurisprudenza ha chiarito come siano sufficienti anche solamente *due episodi*, purché da essi siano derivate le conseguenze di seguito richiamate nel testo.

²⁹ Sul punto si rinvia a A. Valsecchi, *Delitti contro la libertà fisica e psichica dell'individuo*, in F. Viganò, C. Piergallini (a cura di), *Reati contro la persona e contro il patrimonio*², cit., p. 271 ss.

lismo, la cui proiezione, per l'appunto, nel *cyberspazio* ne accresce a dismisura le potenzialità offensive.

Analogamente a quanto già è stato detto riguardo al bullismo, anche la sua "versione cybernetica" racchiude un ampio spettro di comportamenti lesivi degli interessi altrui. Nel tentativo di offrire un quadro sistematico dei comportamenti in questione, è utile prendere spunto dalla definizione legislativa adottata dal medesimo intervento normativo, in precedenza richiamato, che ha elaborato la corrispondente definizione di "bullismo"³⁰: "ai fini della presente legge, per "cyberbullismo" si intende qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti *online* aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo"³¹.

Anche in questo caso, occorre precisare come la legge in questione *non* introduca una specifica fattispecie incriminatrice; tuttavia nel descrivere che cosa si debba intendere per "cyberbullismo" il legislatore ha richiamato una serie di condotte illecite, in larga parte riconducibile a fattispecie di reato *già* esistenti nel nostro ordinamento, le quali colpiscono alcuni – ma non tutti – comportamenti rientranti nel fenomeno in esame. Prima di richiamare in sintesi le fattispecie di reato più frequentemente coinvolte, conviene descrivere in sintesi e *in concreto* in cosa possano consistere questi comportamenti prevaricatori attuati, come recita la legge, "per via telematica".

Seguendo la classificazione proposta da uno dei più accreditati studi monografici in materia³², si possono distinguere le seguenti tipologie di condotte:

a) *Flaming*: si tratta della pubblicazione di messaggi elettronici dal contenuto aggressivo, violento, volgare, denigratorio, tra due o più contendenti, i quali ingaggiano una vera e propria battaglia verbale in un ambiente informatico (servizi di messaggistica, chat, bacheca di un social network). Si caratterizza per la durata breve, coincidente con la presenza online degli individui coinvolti.

b) *Harassment*: consiste nell'invio di una moltitudine di messaggi informatici a contenuto volgare, aggressivo, minatorio (sms, email, chat, social network eccetera) da parte di uno o più soggetti attivi nei confronti un individuo *target*. A differenza del *flaming*, questo fenomeno è caratterizzato dalla "asimmetria di potere" tra le parti (il bullo, o i bulli, da una parte, la vittima dall'altra); nonché dalla persistenza e dalla reiterazione nel tempo delle condotte aggressive, la cui perpetrazione non dipende dalla presenza online della vittima in un ambiente condiviso. A questa tipologia di comportamento è riconducibile anche il c.d. "cyberstalking", che si verifica di frequente laddove il persecutore non accetta la decisione da parte della vittima di porre

³⁰ Cfr., *supra*, note 15-16.

³¹ Art. 1 comma 3 del provvedimento in esame.

³² N. Willard, *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression threats and distress*, Champaign (IL), Research Press Publisher, 2007, pp. 5 ss.

termine a un rapporto affettivo per volontà della vittima e persiste nel contattare molestamente quest'ultima (anche) attraverso i canali informatici o telematici (telefonate, email, messaggi eccetera).

c) *Denigration*: è caratterizzato dalla diffusione informatica o telematica (mediante servizi di messaggistica o su social network) di notizie, fotografie o videoclip, veri o anche artefatti (mediante fotomontaggi) riguardanti comportamenti o situazioni imbarazzanti che coinvolgono la vittima, con lo scopo di ridicolizzarne l'immagine, offenderne la reputazione o violarne comunque la riservatezza. Una forma particolarmente odiosa, e purtroppo diffusa, di *denigration* è rappresentata dal *cyberbashing* o *happy slapping*, consistente nella videoripresa delle angherie e dei soprusi perpetrati dai bulli nei confronti della vittima (percosse, insulti, costringimenti a subire o a porre in essere attività ridicolizzanti, anche a sfondo sessuale) e alla successiva pubblicazione per via informatica, sempre al fine di pregiudicare l'immagine della vittima dinanzi ad una platea più vasta.

d) *Impersonation*: si verifica quando il cyberbullo si impadronisce delle chiavi di accesso ai profili di identità digitale della vittima – clandestinamente o approfittando della fiducia mal riposta di quest'ultima – e ne approfitta per creare nocumento o imbarazzo (ad esempio, inviando messaggi o pubblicando contenuti inopportuni, visualizzabili come se provenissero dalla vittima stessa).

e) *Outing and trickery*: consta nella ricezione o detenzione di dati o immagini "sensibili" della vittima, inviati da quest'ultima o comunque realizzati con il suo consenso (si pensi alle immagini a contenuto sessualmente esplicito scambiate consensualmente durante una relazione affettiva) e alla successiva pubblicazione, questa volta senza il consenso della vittima o addirittura contro il suo espresso dissenso, attraverso circuiti informatici (specialmente chat e social networks), con l'effetto di renderle visibili ad una moltitudine di utenti.

La letteratura in ambito psicologico e sociologico³³ ha ben evidenziato le differenze tra bullismo tradizionale e cyberbullismo, le quali determinano un duplice effetto negativo: da un lato, la commissione degli atti riconducibili al secondo tipo risulta *più semplice* e viene percepita come *meno rischiosa*; dall'altro lato, come già anticipato, le conseguenze offensive del cyberbullismo risultano amplificate rispetto alla versione tradizionale.

Quanto al primo aspetto, va sottolineato che, la versione cybernetica del bullismo non necessita della compresenza fisica del soggetto attivo e di quello passivo nel medesimo contesto spaziale e sociale, e non sconta di conseguenza una serie di fattori ostacolanti tipici del bullismo tradizionale: in primo luogo, nel mondo virtuale è assai più semplice mantenere l'anonimato e sfuggire al controllo sociale; in secondo luogo, mentre la presenza fisica della vittima costringe il bullo a percepire nell'immediato le conseguenze delle proprie azioni, a maturare il conseguente processo di empatia e di immedesimazione idoneo (il più delle volte) a disincen-

³³ Cfr. ancora N. Willard, *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression threats and distress*, cit., pp. 73 ss.; più in sintesi, L. Pisano, M. E., Saturno, *Le prepotenze che non terminano mai*, in "Psicologia Contemporanea", 2008, pp. 40 ss.; M. L. Ybarra, K. J. Mitchell, *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics*, in "Journal of Adolescence", 27, 2004, pp. 319 ss.

tivare la prosecuzione della condotta prevaricatoria, la “depersonalizzazione” e il distacco relazionale tipici del mondo virtuale impediscono l’attivazione di tale meccanismo; in terzo luogo, mentre il bullismo tradizionale si fonda spesso sulla supremazia fisica e/o sociale del soggetto attivo sulla vittima, in ambito virtuale anche soggetti fisicamente deboli o detentori di un basso potere sociale (cioè di uno scarso consenso da parte dell’ambiente sociale di riferimento) possono assumere le vesti di cyberbulli (si pensi ai c.d. *haters*). Il combinato disposto di questi fattori ha dunque l’effetto di *ampliare* il novero dei potenziali attori di atti di cyberbullismo, includendo anche coloro che non avrebbero le forze fisiche, psicologiche o il consenso sociale per “essere bulli” nella vita reale.

Quanto al secondo aspetto, riguardante la maggiore potenzialità offensiva della versione cybernetica del bullismo, sia sufficiente segnalare due profili: in primo luogo, la persecuzione virtuale della vittima non si ferma nel momento in cui quest’ultima abbandona il luogo sociale condiviso con i bulli – in specie, il contesto scolastico – ma prosegue senza sosta, specie nell’epoca storica della “perenne connessione”, caratterizzata dall’assenza di confini tra vita reale e vita virtuale; in secondo luogo, le informazioni (attacchi verbali, notizie, immagini, videoclip) ad effetto denigratorio, la cui immissione in rete rappresenta il *modus operandi* tipico del cyberbullismo, una volta pubblicate sfuggono al controllo *anche* dell’autore della condotta iniziale, divenendo fruibili ad un pubblico potenzialmente illimitato, con conseguente incremento esponenziale dell’effetto pregiudizievole che da esse deriva.

5. I molteplici aspetti penalmente rilevanti del cyberbullismo

Come è stato anticipato, non esiste nell’ordinamento italiano una fattispecie incriminatrice atta a colpire specificamente il cyberbullismo; d’altronde, l’ampiezza della gamma dei comportamenti ad esso riconducibili renderebbe arduo il tentativo di racchiuderli tutti in un’unica disposizione di legge.

Con l’obiettivo di fornire una panoramica ragionata delle molteplici fattispecie applicabili alle singole forme di manifestazione del fenomeno in esame, è possibile seguire una tripartizione così strutturata: *a*) in primo luogo, le ipotesi di c.d. “cyberbullismo improprio”, le quali si verificano quando un episodio di bullismo attuato nella vita reale *già di per sé penalmente rilevante* viene documentato da immagini o riprese successivamente diffuse in rete, dando luogo ad ulteriori profili di rilevanza penale; *b*) in secondo luogo, le ipotesi di “cyberbullismo proprio”, nelle quali cioè la condotta vessatoria viene perpetrata *ab origine* nel mondo digitale, e viene punita sovente in modo *aggravato* rispetto alla omologa condotta, anch’essa penalmente rilevante, realizzabile nel mondo reale (ad es. diffamazione online)³⁴; *c*) in terzo luogo, le ipotesi di “cyberbullismo ibrido”, caratterizzate dal fatto che il materiale digitale (immagini, video) che documenta un episodio della vita reale, *di per sé penalmente irrilevante*, viene immessa in rete, con conseguente assunzione di *rilevanza penale della condotta di diffusione non autorizza-*

³⁴ La distinzione tra cyberbullismo proprio e improprio è suggerita da F. De Salvatore, *Bullismo e cyberbullying, dal reale al virtuale tra media e new media*, in “Minorigiustizia”, 4, 2012, p. 97.

ta del materiale medesimo, in quanto pregiudizievole per la riservatezza della vittima o per l'integrità della sua immagine.

a) Quanto al “cyberbullismo improprio”, si pensi al summenzionato fenomeno definito *cyberbashing* o *happy slapping*³⁵, caratterizzato dalla circostanza per cui determinate condotte già qualificabili (e punibili) come percosse, lesioni, ingiurie o minacce³⁶ vengono filmate e condivise in chat oppure immesse in rete, determinando l'ulteriore effetto pregiudizievole di consentire ad un pubblico potenzialmente illimitato la visione delle umiliazioni subite dalla vittima³⁷. Condotte siffatte risultano riconducibili a due distinte fattispecie.

Anzitutto, il già menzionato delitto di *diffamazione* (art. 595 c.p.) che punisce l'offesa arrecata all'altrui reputazione mediante comunicazione effettuata a più persone: non v'è dubbio infatti che la diffusione in rete di episodi di questo genere rappresenti una “comunicazione” a più destinatari, suscettibile di arrecare un danno alla reputazione della vittima. Sotto quest'ultimo profilo, anzi, risulta altresì applicabile l'aggravante prevista dal terzo comma dell'art. 595 c.p., che prevede un considerevole aumento di pena³⁸ qualora il fatto sia commesso “col mezzo della stampa o con qualsiasi altro mezzo di pubblicità”: in effetti, con riferimento ad un caso nel quale alcune espressioni insultanti erano state pubblicate attraverso il più diffuso social network, la Cassazione ha ritenuto che “la condotta di postare un commento sulla bacheca facebook realizza [...] la pubblicizzazione e la diffusione di esso, per la idoneità del mezzo utilizzato a determinare la circolazione del commento tra un gruppo di persone comunque apprezzabile per composizione numerica”; con la conseguenza per cui laddove il commento sia offensivo “la relativa condotta rientra nella tipizzazione codicistica descritta dall'art. 595 c.p.p., comma 3”³⁹.

Inoltre, l'ulteriore delitto di “trattamento illecito dei dati personali”, previsto dall'art. 167 del c.d. “codice della privacy”⁴⁰, il quale punisce “chiunque, al fine di trarne per sé o per altri profitto o di recare ad altri un danno, procede al trattamento di dati personali” in violazione delle regole dettate dal codice stesso – e in particolare *in assenza del consenso del titolare dei dati* – “se dal fatto deriva nocumento” a quest'ultimo; e se il fatto consiste nella “comunicazione o diffusione” dei dati stessi, la pena è aumentata⁴¹. A questo riguardo, senz'altro l'immissione delle immagini o dei video degli atti di bullismo integra l'ipotesi della “comunicazione o diffusione”, e

³⁵ Cfr., *supra*, par. 4, lett. c.

³⁶ Cfr., *supra*, par. 3.

³⁷ Sia sufficiente citare il tristemente noto caso giudiziario *Google vs Vivi Down*, innescato dalla pubblicazione su *Google video* di un filmato che ritraeva un minorenne disabile umiliato da alcuni compagni all'interno di un edificio scolastico; in argomento v. A. Ingrassia, *La sentenza della Cassazione sul caso Google*, in “Diritto penale contemporaneo” (rivista online), 6 febbraio 2014.

³⁸ Mentre la diffamazione semplice è punita con la reclusione fino a un anno (o con la multa fino a euro 2.065), l'ipotesi aggravata è punita con la reclusione da sei mesi a tre anni (o con una multa di importo massimo assai superiore).

³⁹ Cass. pen., sez. I, 8 giugno 2015, n. 24431.

⁴⁰ Decreto legislativo n. 196 del 30 giugno 2003.

⁴¹ Consiste cioè nella reclusione da sei a ventiquattro mesi, invece che da sei a diciotto mesi, come previsto per l'ipotesi semplice.

determina altresì un apprezzabile “nocumento” per il soggetto passivo, in ragione del pregiudizio arrecato sia alla riservatezza, sia all'integrità dell'immagine di quest'ultimo.

b) Quanto al “cyberbullismo proprio”, gli illeciti ad esso riconducibili colpiscono la maggior parte delle forme di manifestazione del cyberbullismo descritte nel paragrafo precedente.

In particolare, i fenomeni di *flaming* e di *harassment* risultano sussimibili, a seconda dei casi, nelle fattispecie di ingiuria (es. invio di insulti alla vittima via sms), diffamazione (es. pubblicazione di messaggi denigratori su social network) o anche, ricorrendone gli elementi costitutivi, atti persecutori (persecuzione vera e propria attuata mediante ripetuti messaggi inoltrati attraverso mezzi informatici o telematici).

Anche l'ipotesi di *denigration* è riconducibile alla diffamazione (si pensi alla creazione di pagine Web o di chat dedicate allo scambio di contenuti digitali atti a ridicolizzare la vittima). Come è stato anticipato, alla “versione cybernetica” di questi comportamenti è riservato sovente un trattamento punitivo più severo: con riferimento alla diffamazione, valga quanto già ricordato in precedenza⁴²; con riferimento al delitto di atti persecutori⁴³, il codice penale prevede una specifica ipotesi aggravante applicabile al c.d. *cyberstalking*, che ricorre quando “il fatto è commesso attraverso strumenti informatici o telematici”⁴⁴.

Con riferimento, infine, all'ipotesi del c.d. *impersonation*⁴⁵, vengono in rilievo due distinte fattispecie. In primo luogo, la condotta consistente nell'accedere abusivamente ad un profilo digitale altrui protetto da chiavi d'accesso – ad esempio, attraverso la decodificazione o il “furto” della password all'insaputa del titolare – integra di per sé il reato di “accesso abusivo a un sistema informatico”⁴⁶, a prescindere da qualsiasi successivo utilizzo pregiudizievole del profilo stesso. In secondo luogo, l'utilizzo indebito della identità digitale altrui (ad esempio la creazione di un finto profilo *Facebook* col nome della vittima, oppure l'accesso e uso indebito della casella email) integra il reato di “sostituzione di persona” consistente nel fatto di chi “al fine di procurare a sé o ad altri un vantaggio o di recare ad altri un danno, induce taluno in errore,

⁴² In questo paragrafo, lett. a.

⁴³ Cfr., *supra*, par. 3, lett. c.

⁴⁴ Art. 612 *bis* c.p., secondo comma, il quale prevede un aumento della pena fino a un terzo rispetto alla pena prevista per l'ipotesi semplice (reclusione da sei mesi a cinque anni). In argomento cfr. M. Bergonzi Perrone, *Il cyberstalking e il cyberbullismo: l'evoluzione del fenomeno a sei anni dall'entrata in vigore dell'art. 612bis del codice penale*, in “Cyberspazio e diritto”, 16, 54, 2015, pp. 441 ss. Peraltro, va segnalato che pressoché tutte le forme di cyberbullismo – dunque, oltre a quelle ricordate nel testo, anche il *cyberbashing* o *happy slapping* e l'*outing* e *trickery* (cfr., *supra*, par. 4, lett. c ed e) – risultano riconducibili al cyberstalking, laddove dal complesso di tali comportamenti derivino le conseguenze tipiche degli atti persecutori, così come in precedenza descritte (stato d'ansia, alterazione delle abitudini di vita, eccetera; cfr., *supra*, par. 3).

⁴⁵ Cfr., *supra*, par. 4, lett. d.

⁴⁶ Il quale punisce con la reclusione fino a tre anni, per l'appunto, “chiunque abusivamente si introduce in un sistema informatico o telematico protetto da misure di sicurezza ovvero vi si mantiene contro la volontà espressa o tacita di chi ha il diritto di escluderlo” (art. 615 *ter* c.p.). Su tale delitto v., per tutti, R. Flor, *Verso una rivalutazione dell'art. 615 *ter* c.p.? Il reato di accesso abusivo a sistemi informatici o telematici fra la tutela di tradizionali e di nuovi diritti fondamentali nell'era di Internet*, in “Diritto penale contemporaneo – Rivista trimestrale”, 2012, 2, pp. 126 ss.

sostituendo illegittimamente la propria all'altrui persona, o attribuendo a sé o ad altri un falso nome⁴⁷.

c) Quanto al “cyberbullismo ibrido”, vengono in rilievo soprattutto le condotte riconducibili al summenzionato *outing and trickery*, consistenti, come ricordato, nella diffusione per via informatica di immagini “sensibili” (es. sessualmente connotate) della vittima, ricevute o realizzate con il consenso di quest’ultima.

Sovente, come la cronaca racconta, proprio comportamenti di questa natura hanno provocato le reazioni suicidarie delle vittime, le quali non sono state in grado di sopportare il senso di vergogna derivante dalla pubblicazione sul Web di immagini o videoclip riguardanti gli aspetti più intimi della propria vita privata⁴⁸.

A questo proposito, va tuttavia ricordato che la realizzazione di materiale a contenuto pornografico non integra alcuna fattispecie di reato laddove sussista il consenso di tutte le persone coinvolte. Questo spazio di liceità riguarda *anche le ipotesi ove siano coinvolte persone minorenni consenzienti*: infatti, l’art. 600 *ter* comma 1, che punisce con pene assai elevate⁴⁹ la produzione di materiale pedopornografico, si riferisce alle ipotesi nelle quali tale materiale sia stato “realizzato *utilizzando* minori degli anni diciotto” (corsivo aggiunto); secondo la interpretazione giurisprudenziale, questa espressione verbale richiede la “strumentalizzazione” del minore da parte di terzi, e non include quindi le ipotesi di materiale autoprodotta dal minore stesso e in seguito spontaneamente ceduto a terzi⁵⁰ (c.d. “selfie” a contenuto erotico, il cui invio da luogo al fenomeno del *sexting*).

Da tale interpretazione consegue che neppure le condotte di successiva distribuzione, cessione, divulgazione di materiale pedopornografico, punite ai sensi dell’art. 600 *ter* comma 3 del codice penale⁵¹, risultano applicabili qualora il materiale distribuito sia “autoprodotta” dal minore e successivamente diffuso, anche senza consenso, dai terzi che lo hanno ricevuto: infatti il comma in questione fa riferimento al “materiale pornografico di cui al primo comma”, il quale, come detto, non comprende i contenuti digitali a sfondo erotico autoprodotti.

Per di più, non v’è ragione di pervenire a diverse conclusioni nelle ipotesi in cui le immagini o i video a contenuto sessualmente esplicito siano stati realizzati *insieme*, magari nell’ambito di una relazione affettiva, dalla vittima e dal soggetto in seguito autore della diffusione non autorizzata, la quale non di rado rappresenta una forma di “vendetta” a seguito della conclusione del rapporto sentimentale. Anche in questo caso, infatti, il consenso della vittima prestato al

⁴⁷ Il fatto è punito con la reclusione fino a un anno, ai sensi dell’art. 495 c.p.

⁴⁸ Oltre all’episodio già menzionato in precedenza (cfr., *supra*, nota 23), si può menzionare quello riguardante un’altra giovane donna morta suicida a seguito della diffusione incontrollata di un video a luci rosse (http://www.corriere.it/cronache/16_settembre_16/vergogna-tiziana-ero-fragile-depressa-video-sono-6-9107a942-7-bcc-11e6-a2aa-53284309e943.shtml).

⁴⁹ Ovvero la reclusione da sei a dodici anni e la multa.

⁵⁰ Cass. pen., sez. III, 21 marzo 2016, n. 11675, sulla quale si veda il commento di M. Bianchi, *Il “sexting” minorile non è più reato? Riflessioni a margine di Cass. pen., Sez. III, 21.3.2016, n. 11675*, in “Diritto penale contemporaneo – Rivista trimestrale”, 1, 2016, pp. 139 ss.; F. Piccichè, *Cessione di selfie pedopornografici: la Cassazione esclude la configurabilità del reato di cui all’art. 600 ter, comma 4, c.p.*, in “Diritto penale contemporaneo” (rivista online), 15 maggio 2016.

⁵¹ Ovvero con la reclusione da uno a cinque anni e la multa.

momento della realizzazione del materiale in questione dovrebbe escludere la ricorrenza del requisito della "utilizzazione", così come interpretato in giurisprudenza⁵².

La mancata applicabilità delle fattispecie penali che sanzionano *specificamente* le condotte di produzione e distribuzione di materiale pedopornografico non toglie, tuttavia, che la diffusione per via telematica di tale materiale abbia rilevanza penale alla stregua di altre fattispecie.

In effetti, qualsiasi cessione a terzi, anche mediante pubblicazione sul Web, senza *autorizzazione* di immagini e videoclip che ritraggono un soggetto in atteggiamenti sessualmente connotati (o anche semplicemente le nudità del soggetto medesimo) è senz'altro riconducibile sia al già richiamato reato di "trattamento illecito di dati personali" punito dall'art. 167 del codice della privacy⁵³, risultando chiaro il nocumento alla riservatezza derivante dalla diffusione di immagini attinenti alla sfera intima della persona⁵⁴; sia al già richiamato reato di diffamazione aggravata di cui all'art. 595 comma 3 del codice penale, laddove si ritenga che i contenuti in questione possano ledere la reputazione della vittima.

Queste ultime fattispecie, vale la pena di sottolinearlo, risultano applicabili *qualsiasi sia l'età della vittima*, non essendo necessario che il fatto sia commesso ai danni di un minore.

La minore età della vittima determina invece conseguenze sanzionatorie ben più gravi qualora le immagini sessualmente connotate siano state realizzate *senza il consenso* del soggetto passivo, vuoi a sua insaputa, vuoi a dispetto del suo espresso dissenso⁵⁵.

Infatti, qualora il soggetto ripreso abusivamente non abbia raggiunto il diciottesimo anno d'età troverà applicazione la già richiamata fattispecie di pornografia minorile (art. 603 comma 1 c.p.).

La successiva diffusione per via telematica (sms, chat) o pubblicazione informatica (social network, YouTube, Google video eccetera) dei contenuti medesimi, *anche da parte di chi li ha ricevuti senza partecipare alla loro produzione*, integrerà il reato di diffusione o distribuzione di materiale pedopornografico (art. 603 comma 3 c.p.).

E persino chi si limita a procurarsi o a detenere materiale pedopornografico (prodotto senza il consenso del minore, nei termini di cui si è detto) finisce per commettere un illecito penale, punibile ai sensi dell'art. 600 *quater* c.p. Pertanto, anche *i membri di una chat* all'interno della quale si era deciso di condividere immagini pornografiche maliziosamente "carpite" a

⁵² A meno che, beninteso, non si riesca a provare che la vittima sia stata circuita, cioè convinta in modo malizioso a prestare il proprio consenso alle riprese, effettuate già con l'intento di diffonderne il contenuto a terzi (come potrebbe darsi nel caso di un previo accordo raggiunto *via chat*, volto alla condivisione dei contenuti digitali in questione proprio all'interno della chat medesima).

⁵³ *Supra*, in questo paragrafo, lett. a.

⁵⁴ In questo senso v. Cass. pen., sez. 3, 8 ottobre 2015, n. 40356.

⁵⁵ Esula dalla presente indagine la problematica dei reati *contro la libertà sessuale* (artt. 609 *bis* ss. c.p.), caratterizzati dalla costrizione al rapporto sessuale mediante violenza, minaccia, abuso d'autorità. Sia sufficiente segnalare che la pubblicazione sul Web e la diffusione per via telematica delle immagini che ritraggono un episodio di violenza sessuale (realizzate, come ovvio, senza il consenso della vittima) integrano a maggior ragione tutte le ipotesi criminose di volta in volta richiamate; e se il fatto coinvolge vittime minorenni (oltre all'applicazione dei reati di violenza sessuale, aggravati proprio dal fatto di essere commessi a danno di minori), sussisteranno *anche* le ipotesi di produzione e/o diffusione di materiale pedopornografico di cui al già richiamato art. 603 c.p.

una vittima minorenni, magari legata sentimentalmente ad uno dei partecipanti, rischiano di incorrere in conseguenze penali, per il solo e semplice fatto di aver consapevolmente ricevuto e immagazzinato sul proprio *smartphone* il materiale in questione.

Quest'ultimo esempio, a nostro avviso, ben sintetizza i rischi connessi all'uso dilagante dei circuiti informatici di cui si è detto all'inizio dell'indagine: rischi che incombono in modo particolare sugli adolescenti i quali, per la loro ingenuità, per la loro avventatezza, o per la loro appartenenza alla "generazione perennemente connessa", possono assumere assai facilmente sia le vesti di vittima sia quelle di autore dei gravi e molteplici reati riconducibili al fenomeno del cyberbullismo.

6. Bibliografia di riferimento

Bergonzi Perrone M., *Il cyberstalking e il cyberbullismo: l'evoluzione del fenomeno a sei anni dall'entrata in vigore dell'art. 612 bis del codice penale*, in "Cyberspazio e diritto", 16, 54, 2015.

Bernasconi C., *I rischi insiti nell'utilizzo del Web come possibile strumento di sfruttamento sessuale dei minori: l'attuazione in Italia della Convenzione di Lanzarote e il potenziamento degli strumenti repressivi*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 9, 13, 2017 (<http://annali.unife.it/adfd>).

Bianchi D., *Sinistri internet: responsabilità e risarcimento*, Milano, Giuffrè, 2016.

Bianchi M., *Il "sexting minorile non è più reato? Riflessioni a margine di Cass. pen., Sez. III, 21.3.2016, n. 11675*, in "Diritto penale contemporaneo – Rivista trimestrale", 1, 2016.

Collica M. T., *Il reo imputabile*, Torino, in F. C. Palazzo, C. E. Paliero (dir.), *Trattato teorico/pratico di diritto penale*, vol. I, G. de Vero (a cura di), *Le legge penale, il reato, il reo, la persona offesa*, Torino, Giappichelli, 2011.

Connell R. O., *A typology of cybersexexploitation and online grooming practices*, Lancashire, University of Central Lancashire, 2013.

De Salvatore F., *Bullismo e cyberbullying, dal reale al virtuale tra media e new media*, in "Minorigiustizia", 4, 2012.

Flor R., *Verso una rivalutazione dell'art. 615 ter c.p.? Il reato di accesso abusivo a sistemi informatici o telematici fra la tutela di tradizionali e di nuovi diritti fondamentali nell'era di Internet*, in "Diritto penale contemporaneo – Rivista trimestrale", 2, 2012.

Frediani C., *Deep Web. La rete oltre Google. Personaggi, storie e luoghi dell'internet più profonda*, Stampa Alternativa (ebook), 2016.

Giostra G. (a cura di), *Il processo penale minorile. Commento al d.p.r. 448/1988*, Milano, Giuffrè, 2016.

Gullo A., *Delitti contro l'onore*, in F. C. Palazzo, C. E. Paliero (dir.), *Trattato teorico/pratico di diritto penale*, vol. VII, F. Viganò, C. Piergallini (a cura di), *Reati contro la persona e contro il patrimonio*, Torino, Giappichelli, 2015².

Ingrassia A., *La sentenza della Cassazione sul caso Google*, in "Diritto penale contemporaneo" (rivista online), 6 febbraio 2014.

Masera L., *Delitti contro la vita*, in F. C. Palazzo, C. E. Paliero (dir.), *Trattato teorico/pratico di diritto penale*, vol. VII, F. Viganò, C. Piergallini (a cura di), *Reati contro la persona e contro il patrimonio*, Torino, Giappichelli, 2015².

Meggiato R., *Il lato oscuro della rete. Alla scoperta del Deep Web e del Bitcoin*, Milano, Apogeo, 2014.

Menesini E., *Il bullismo a scuola: sviluppi recenti*, in "Rassegna dell'istruzione", 1-2, 2008.

Olweus D., *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*, Washington DC, Hemisphere press, 1973 (trad. it. *L'aggressività nella scuola. Prevaricatori e vittime*, Roma, Bulzoni, 1983).

Olweus D., *Bully/victim problems in school: Facts and Intervention*, in "European Journal of Psychology of Education", 12, 4, 1997.

Olweus D., *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford (UK), Cambridge (MA, USA), Blackwell Publishers, 1993 (trad. it., *Il bullismo*, Firenze, Giunti, 1995).

Olweus D., Sweden, in P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective*, London, Routledge, 1999.

Panebianco G., *Il sistema penale minorile: imputabilità, pericolosità ed esigenze educative*, Torino, Giappichelli, 2012.

Pennetta A. L., *Bullismo e responsabilità penale*, in A. L. Pennetta (a cura di), *La responsabilità giuridica per atti di bullismo*, Torino, Giappichelli, 2014.

Piccichè F., *Cessione di selfie pedopornografici: la Cassazione esclude la configurabilità del reato di cui all'art. 600 ter, comma 4, c.p.*, in "Diritto penale contemporaneo" (rivista online), 15 maggio 2016.

Pisano L., Saturno M. E., *Le prepotenze che non terminano mai*, in "Psicologia Contemporanea", 2008.

Puzzo C., Micoli A., *Bullismo e responsabilità*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli, 2012.

Sarzana di Sant'Ippolito C., *Problemi vecchi e nuovi della lotta alla criminalità informatica*, in L. Picotti (a cura di), *Il diritto penale dell'informatica nell'epoca di internet*, Padova, Cedam, 2004.

Thiene A., *I diritti della personalità dei minori nello spazio virtuale*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 9, 13, 2017 (<http://annali.unife.it/adfd>).

Valsecchi A., *Delitti contro la libertà fisica e psichica dell'individuo*, in F. C. Palazzo, C. E. Paliero (dir.), *Trattato teorico/pratico di diritto penale*, vol. VII, F. Viganò, C. Piergallini (a cura di), *Reati contro la persona e contro il patrimonio*, Torino, Giappichelli, 2015².

Willard N., *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression threats and distress*, Champaign (IL), Research Press Publisher, 2007.

Ybarra M., Mitchell K. J., *Online aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics*, in "Journal of Child Psychology & Psychiatry", 2013.

Ybarra M., Mitchell K. J., *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics*, in "Journal of Adolescence", 27, 2004.

Received May 25, 2017
Revision received May 29, 2017 / June 3, 2017
Accepted June 9, 2017

I rischi insiti nell'utilizzo del Web come possibile strumento di sfruttamento sessuale dei minori: l'attuazione in Italia della Convenzione di Lanzarote e il potenziamento degli strumenti repressivi

Costanza Bernasconi

Abstract – Among the risks inherent in an unknowingly use of the Web, unfortunately, it is also necessary to include what is related to the phenomenon called child grooming, which, facilitated by the rapid diffusion of new communication technologies among the younger sections of the population, has become more and more worrying. With a view to stem the phenomenon, the Council of Europe has already adopted a Convention in 2007 (so-called Lanzarote Convention), by which various disciplines have been adopted, all aimed at preventing and fighting the exploitation and sexual abuse of minors. Among such disciplines, in particular as far as it is concerned here, the Convention has imposed the adoption of specific legislative measures “to criminalise the intentional proposal, through information and communication technologies, of an adult to meet a child who has not reached the age set in application of Article 18, paragraph 2, for the purpose of committing any of the offences established in accordance with Article 18, paragraph 1.a, or Article 20, paragraph 1.a, against him or her, where this proposal has been followed by material acts leading to such a meeting” on the signatory States. The Italian legislator has transposed the supranational impulse by adapting internal legislation and strengthening, even in criminal matters, the instruments to protect the child's sexual integrity in relation to the above-mentioned new and insidious forms of cybercrime. The present contribution will therefore aim to reconstruct the essential lines of sanctioning legislation in this matter, relying on the fact that an activity of more in-depth knowledge of the phenomenon, not only by law practitioners, but also by teachers and families, can contribute to a further strengthening of the so-called digital education. In fact, as remembered by the Guarantor for Infancy and Adolescence, “on the Web universe it is unthinkable to imagine a total control; this is why it is necessary a click of awareness and a commitment to govern the risks associated with the Web, which must concern both the boys and the parents and the teachers. (...) A collective approach that seriously faces the launch of a digital education, that allows adults to get familiar with computer technology and both children and adults to take into account the potential risks involved is necessary”.

Riassunto – Tra i rischi insiti in un utilizzo non consapevole del Web è necessario, purtroppo, annoverare anche quello legato al fenomeno dell'adescamento online (c.d. child grooming). Agevolato proprio dalla rapida diffusione delle nuove tecnologie di comunicazione presso le fasce più giovani della popolazione, il fenomeno ha assunto dimensioni sempre più preoccupanti. Allo scopo di arginare il fenomeno, il Consiglio di Europa ha adottato già nel 2007 una Convenzione (c.d. Convenzione di Lanzarote), con la quale sono stati dettati vari profili di disciplina, tutti volti a prevenire e contrastare lo sfruttamento e l'abuso sessuale dei minori. Tra siffatti profili di disciplina, in particolare per quanto ora di interesse, la Convenzione ha imposto agli Stati firmatari di adottare specifiche misure legislative al fine di considerare reato la condotta di chi, allo scopo di compiere atti sessuali con minorenni o di produrre materiale pedopornografico, proponga un incontro ad un minore anche mediante l'uso di tecnologie di comunicazione e informazione. Il legislatore italiano ha recepito l'impulso sovranazionale, adeguando la normativa interna e rafforzando, anche in sede penale, gli strumenti di tutela dell'integrità sessuale del minore nei confronti delle predette nuove e insidiose forme di criminalità informatica. Il presente contributo sarà, dunque, finalizzato a ricostruire le linee essenziali della normativa sanzionatoria in materia, confidando sulla circostanza che un'attività di più approfondita conoscenza del fenomeno, non solo da parte degli operatori del diritto, ma anche da parte di insegnanti e famiglie possa contribuire ad un ulteriore rafforzamento della c.d. educazione digitale.

Come, infatti, ricordato dalla Garante per l'infanzia e l'adolescenza, "sull'universo del Web è impensabile immaginare un controllo totale; per questo serve uno scatto di consapevolezza e un impegno a governare i rischi connessi al Web, che deve riguardare sia i ragazzi che i genitori e gli insegnanti. [...] È necessario un impegno collettivo che affronti in maniera seria l'avvio di un'educazione digitale a tutto campo, che permetta agli adulti di familiarizzare con le tecnologie informatiche e consenta, sia ai ragazzi che agli adulti, di prendere consapevolezza dei potenziali rischi connessi".

Keywords – Web, sexual exploitation, sexual abuse of children, child grooming, criminal law

Parole chiave – Web, sfruttamento sessuale, adescamento online, tutela del minore, disciplina penale

Costanza Bernasconi (Ferrara, 1968) è Professore associato presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Ferrara, dove attualmente insegna *Diritto penale e Diritto penale ambientale*. I suoi principali interessi di ricerca riguardano lo studio delle categorie del reato nell'ambito di settori della legislazione penale speciale particolarmente complessi, con peculiare riferimento al diritto penale ambientale, alla sicurezza sul lavoro. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Il modello della tipicità umbratile nella recente legislazione penale* (in "Criminalia", 2015); *La problematica latitudine del debito di sicurezza sui luoghi di lavoro* (in *La tutela penale della sicurezza del lavoro*, a cura di G. Casaroli, F. Giunta, R. Guerrini, A. Melchionda, Pisa, ETS, 2015); voce *Ambiente* (in *Codice penale d'impresa*, a cura di A. Lanzi, G. Insolera, Roma, Dike, 2015).

1. Web e cybercrime a sfondo sessuale

Tra i rischi insiti in un utilizzo non consapevole e poco accorto del Web è necessario, purtroppo, annoverare anche quello legato al c.d. *cybercrime* a sfondo sessuale o alla c.d. pedofilia telematica, ovvero alla possibilità per il minore di rimanere coinvolto come vittima nella commissione di reati di sfruttamento sessuale¹. La crescente espansione di questo sconcertante fenomeno è stata, infatti, senza dubbio influenzata in modo determinante proprio dalla diffusione delle nuove tecnologie.

Nell'era digitale, i bambini e gli adolescenti possono comunicare, con un solo click del mouse o dello smartphone, con chiunque, da e verso qualunque luogo; a compendio di tanta libertà e potenza del minore, si registra però la dismissione pressoché completa dell'attività di controllo genitoriale, di fatto non più praticabile nei tradizionali termini, se non in maniera illusoria.

I minori diventano allora facile preda di nuove forme di criminalità, che sfruttano a proprio vantaggio le caratteristiche peculiari dell'informatica, ed in particolare, da un lato, la semplicità e la rapidità delle comunicazioni e, dall'altro lato, la possibilità di godere di un certo anonimato. Ed è facile intuire come entrambi questi fattori si siano rivelati decisivi per uno sviluppo incontrollato di forme di sfruttamento sessuale dei minori variamente strutturate.

¹ Peraltro, la piaga degli aberranti delitti di sfruttamento sessuale dei minori via Internet si intreccia non di rado ad altre gravissime fenomenologie criminali, anche transnazionali, legate, ad esempio, all'immigrazione clandestina, al traffico di minori, al turismo sessuale.

Il legislatore italiano da tempo si è dimostrato sensibile alle problematiche in oggetto, intervenendo con diversi atti normativi², tutti volti a rafforzare la tutela dei minori e contrastare più efficacemente i reati di sfruttamento e abuso sessuale perpetrati ai loro danni, anche per mezzo delle nuove tecnologie. Del resto, come si legge nella decisione quadro 2004/68/GAI (relativa alla lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e contro la pornografia infantile), approvata dal Consiglio dell'Unione europea il 22 dicembre 2003, "lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pornografia infantile costituiscono gravi violazioni dei diritti dell'uomo e del diritto fondamentale di tutti i bambini ad una crescita, educazione ed uno sviluppo armonioso"³.

Senonché, occorre essere consapevoli della circostanza che, in ambito penale, la disciplina volta a colpire gli illeciti in oggetto solleva problemi del tutto peculiari e pone la delicata questione di individuare un punto di equilibrio e un bilanciamento tra contrapposti interessi che entrano in gioco: da un lato, l'esigenza, appunto, di predisporre una tutela specifica e rafforzata dei minori da ogni forma di sfruttamento sessuale anche per via telematica, e, dall'altro lato, la necessità di garantire pure nel Web la piena possibilità di esercizio della libertà di comunicazione e di manifestazione del pensiero, sancita a livello costituzionale, in un quadro di certezza giuridica per operatori ed utenti. Non solo: è necessario altresì conciliare il dualismo che inevitabilmente contraddistingue la materia penale, "in perenne bilico tra funzionalità della coercizione e limiti di garanzia"⁴. Poiché il diritto penale protegge determinati beni da condotte ritenute per essi dannose o pericolose attraverso uno strumento (la sanzione penale, appunto) che, a sua volta, consiste nel sacrificio di beni primari della persona, ogni forma di estrinsecazione di siffatto strumento implica un continuo bilanciamento di due opposte esigenze: quella della difesa sociale dal crimine, da un lato, e quella di garanzia del singolo, dall'altro lato. Finalità, queste, "astrattamente o almeno tendenzialmente contrapposte, ma perennemente in cerca di reciproca composizione"⁵.

2. L'adescamento online (c.d. *child grooming*)

Tra i fenomeni più inquietanti e di più recente emersione nell'ambito del *cybercrime* a sfondo sessuale si colloca senz'altro il fenomeno dell'adescamento *online* (c.d. *child grooming*), che – in estrema sintesi – consiste nel tentativo, da parte di una persona malintenzionata o di

² Il riferimento è, in particolare alla l. 15 febbraio 1996, n. 66 (*Norme contro la violenza sessuale*), alla l. 3 agosto 1998, n. 269 (*Norme contro lo sfruttamento della prostituzione, della pornografia, del turismo sessuale in danno di minori, quali nuove forme di riduzione in schiavitù*), alla l. 6 febbraio 2006, n. 38 (*Disposizioni in materia di lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia anche a mezzo Internet*), fino alla l. 1 ottobre 2012, n. 172 (*Ratifica ed esecuzione della Convenzione del Consiglio d'Europa per la protezione dei minori contro lo sfruttamento e l'abuso sessuale, fatta a Lanzarote il 25 ottobre 2007, nonché norme di adeguamento dell'ordinamento interno*).

³ Così al n. 4 dei "Considerando" della Decisione quadro.

⁴ O. Di Giovine, *Politica criminale*, in *Dizionari sistematici. Diritto penale*, a cura di F. Giunta, Milano, Il Sole 24 Ore Pirola, 2008, p. 18.

⁵ G. Vassalli, *I principi generali del diritto nell'esperienza penalistica*, in "Rivista italiana di diritto e procedura penale", 1991, p. 705.

un pedofilo, di avvicinare un bambino o un adolescente per scopi sessuali. Si tratta di una pratica che ha conosciuto un'incredibile diffusione in molti paesi, ma, in particolare, in quelli ad alto tasso di informatizzazione⁶. Alcune ricerche hanno, peraltro, di recente evidenziato l'esistenza di schemi comportamentali tipici nella mente dell'adescatore (*patterns of behavior*), lo studio dei quali parrebbe ad oggi rivestire una fondamentale importanza sia nella prevenzione del delitto *de quo*, sia nella repressione dello stesso, orientando l'attività legislativa nell'elaborazione di specifiche norme incriminatrici volte a contrastarlo⁷.

Come è stato efficacemente sottolineato⁸, gli "studi sul *child grooming* – e, più in generale, sul *c.d. cyberexploitation* – descrivono il tipico comportamento dell'adescatore come una attività di manipolazione psicologica strutturata in fasi consecutive. Generalmente, l'adescatore procede nella scelta della vittima, attraverso l'impiego di social network e motori di ricerca (*victim selection and information gathering*). Individuato il bersaglio, lo contatta e getta le basi per un legame di amicizia virtuale (*friendship forming stage*), cui segue un consolidamento del legame affettivo e confidenziale (*relationship forming stage*). Accertata l'assenza di controllo genitoriale o di una supervisione nell'uso del computer (*risk assesment stage*), l'adescatore si apre a confidenze personali e ne chiede altrettante in cambio, il che produce una crescita repentina del grado di intimità e di reciproca mutualità del rapporto (*exclusivity stage*). Infine, introduce la tematica sessuale ed esercita pressioni finalizzate all'incontro, a volte usando come minaccia i segreti e le intimità raccolte nel corso dell'adescamento (*sexual stage*)⁹.

Tanto premesso, è dunque facile comprendere come l'insidiosità del fenomeno sia rappresentata, *in primis*, dalla circostanza che l'adescatore, apparentemente, non ha la faccia dell'orco o del criminale; al contrario, quasi sempre egli si presenta al suo interlocutore in modo tale da ottenerne progressivamente la fiducia, cercando di sviluppare una relazione intima con il bambino o l'adolescente e, poco a poco, entrando nel suo mondo. Poi, dopo aver instaurato un rapporto con la vittima, l'adescatore inizia una relazione di sfruttamento delle sue debolezze, volta ad ottenere foto o video di natura sessuale, oltre che, non di rado – in una fase successiva – il coinvolgimento della vittime e/o di terze persone in rapporti sessuali *offline* o, ancora, l'estorsione di denaro, per evitare una diffusione del materiale pedopornografico presso la famiglia, gli amici e la scuola.

Adescare un minore attraverso tecnologie e social network è, purtroppo, di per sé relativamente facile e il contatto tra adescatore e potenziale vittima in moltissimi casi si confonde tra gli infiniti rapporti virtuali che i più giovani quasi quotidianamente intrattengono con molti soggetti, anche se da essi non conosciuti personalmente¹⁰. A ciò si aggiungano le insidie insi-

⁶ M. Stramaglia, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione di Lanzarote. Parte II: istigazione a pratiche di pedofilia e di pedopornografia (art. 414 - bis c.p.) e adescamento di minorenni (art. 609 – undecies c.p.)*, in "Giurisprudenza merito", 2013, p. 998.

⁷ Così M. Stramaglia, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione di Lanzarote*, cit., p. 998, con ampi riferimenti bibliografici.

⁸ M. Stramaglia, *Op. loc. ult. cit.*

⁹ M. Stramaglia, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione di Lanzarote*, cit., p. 998.

¹⁰ Sul tema v. L. Picotti, *I diritti fondamentali nell'uso ed abuso dei social network. Aspetti penali*, in "Giurisprudenza merito", 2012, p. 2535, ad avviso del quale "l'identità virtuale nei social network può essere usata co-

te nella nuova sconcertante dimensione del c.d. *Darknet*, un insieme di reti anonime, profonde e nascoste del Web, ove l'utilizzo di tecnologie sofisticate rende inefficaci i tradizionali mezzi di accertamento delle identità *online*.

3. Le misure di contrasto contro l'adescamento di minori: la Convenzione di Lanzarote e la sua attuazione nell'ordinamento interno

Allo scopo di arginare il fenomeno qui oggetto di interesse, il Consiglio di Europa ha adottato già nel 2007 una Convenzione (c.d. Convenzione di Lanzarote)¹¹, con la quale sono stati dettati vari profili di disciplina, tutti volti a prevenire e contrastare lo sfruttamento e l'abuso sessuale dei minori¹². Nello stesso Preambolo alla Convenzione si fa del resto esplicito riferimento a due importanti elementi, utili per comprendere l'attenzione sul punto da parte delle istituzioni sovranazionali: da un lato alla circostanza che lo sfruttamento dei minori e la commissione di abusi sessuali nei loro confronti sono *"devastanti per la salute dei minori e il loro sviluppo psico-sociale"* (*"destructive to children's health and psycho-social development"*); dall'altro lato al fatto che *"lo sfruttamento e l'abuso sessuale di minori hanno assunto proporzioni allarmanti"* (*"worrying proportions"*), sia a livello nazionale che a livello internazionale, in particolare per quanto riguarda l'utilizzo sempre maggiore delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione da parte dei minori e degli autori di reato (*"in particular as regards the increased use by both children and perpetrators of informations and communication technologies" [ICTs]*), e che per evitare e combattere questi problemi risulta indispensabile la cooperazione internazionale".

Con la l. 1 ottobre 2012, n. 172, il legislatore italiano ha quindi adeguato l'ordinamento interno ai contenuti dello strumento sovranazionale, attraverso l'introduzione *ex novo* o la modifica di ben ventidue disposizioni del codice penale, tutte in vario modo relative alla tutela della libertà sessuale del minore¹³. Invero, su gran parte delle disposizioni interessate dall'inter-

me facile paravento per commettere reati ed, in specie, per carpire la buona fede di vittime vulnerabili, quali sono soprattutto i minori, pronti ad accettare contatti ed "amicizie" con chi mostri un profilo od un'identità apparentemente conformi alle loro aspettative od ai loro interessi [...] Il malintenzionato riesce così facilmente a stabilire un contatto e poi una relazione per via telematica, da sfruttare per finalità illecite o comunque non esplicitate, come quelle di intrattenere un rapporto a fini di soddisfazione, strumentalizzazione o sfruttamento sessuali [...]".

¹¹ Convenzione del Consiglio d'Europa sulla protezione dei minori dallo sfruttamento e dagli abusi sessuali, del 25 ottobre 2007.

¹² Per una disamina dei molteplici profili di disciplina interessati dalla legge di ratifica della Convenzione di Lanzarote v. per tutti, E. Albamonte, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione di Lanzarote. Parte I: le principali modificazioni al Codice penale, esclusi i nuovi artt. 414 bis e 609 undecies*, in "Giurisprudenza merito", 2013, pp. 752 ss.; A. Peccioli, *La riforma dei reati di prostituzione e pedopornografia*, in "Diritto penale e processo", 2013, pp. 140 ss.; A. Vallini, *Nuove norme a salvaguardia del minore, della sua libertà (integrità) sessuale e del minore nella "famiglia"*, in "Diritto penale e processo", 2013, pp. 151 ss.

¹³ Sul punto cfr. la Relazione, avente ad oggetto le disposizioni in materia penale della legge di ratifica della Convenzione, redatta dall'Ufficio del Massimario della Corte di Cassazione, a cura di G. Andreazza e L. Pistorelli, in "www.penalecontemporaneo.it", 22 ottobre 2012.

vento di riforma il legislatore era già intervenuto, spesso in maniera significativa, negli ultimi anni, sicché gran parte delle richieste di penalizzazione veicolate dalla Convenzione avevano già in precedenza trovato riscontro nel nostro sistema punitivo. Nondimeno, la legge di recepimento ha rappresentato l'occasione per mettere mano ad una rivisitazione complessiva della materia, resasi necessaria dallo stratificarsi nel tempo di diverse riforme tra loro non sempre coordinate¹⁴.

Tra le novità più significative introdotte dalla legge di esecuzione della Convenzione è senz'altro da annoverare proprio la nuova fattispecie di adescamento di minori¹⁵. Si tratta, infatti, dell'unica tipologia di condotta, tra quelle di cui la fonte pattizia ha imposto agli Stati firmatari la criminalizzazione, che prima della riforma non era oggetto di rilievo penale nel nostro ordinamento. Correttamente, dunque, il legislatore ha adempiuto ai propri obblighi internazionali, introducendo l'art. 609 *undecies* c.p. (*Adescamento di minorenni*). La nuova fattispecie sanziona con la pena della reclusione da uno a tre anni chiunque, allo scopo di commettere un reato in materia di integrità sessuale dei minori, "adesca un minore di anni sedici", precisando, altresì, che per adescamento "si intende qualsiasi atto volto a carpire la fiducia del minore attraverso artifici, lusinghe o minacce posti in essere anche mediante l'utilizzo della rete internet o di altre reti o mezzi di comunicazione"¹⁶.

Senonché, la norma interna è in realtà per molti aspetti diversa da quella convenzionale, attribuendo rilievo penale ad un novero di condotte più ampio di quello tipizzato dalla Convenzione, e proprio gli aspetti in cui la norma interna si differenzia dalla fonte internazionale sono quelli che hanno destato maggiori perplessità tra i primi commentatori¹⁷.

La differenza più rilevante tra le due norme risiede nella differente descrizione del fatto tipico. La Convenzione di Lanzarote, infatti, all'art. 23 – sotto la rubrica "*Solicitation of children for sexual purposes*" – così descrive l'adescamento che gli Stati sottoscrittori avrebbero dovuto introdurre nel proprio codice penale: "*Each party shall take the necessary legislative or other measures to criminalise the intentional proposal, through information and communication technologies, of an adult to meet a child who has not reached the age in application of Article*

¹⁴ Il riferimento è, in particolare, agli atti normativi citati alla nota 2.

¹⁵ In argomento cfr., per tutti, P. De Martino, *Legge di ratifica della Convenzione di Lanzarote e tutela dei minori vittime del reato durante le indagini preliminari: brevi considerazioni alla luce della nuova direttiva 2012/29/UE*, in www.penalecontemporaneo.it, 9 gennaio 2013; M. Stramaglia, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione di Lanzarote. Parte II: istigazione a pratiche di pedofilia e di pedopornografia (art. 414 bis c.p.) e adescamento di minorenni (art. 609 undecies c.p.)*, in "Giurisprudenza merito", 2013, pp. 989 ss.; M. Montanari, *Adescamento di minorenni tramite Facebook: tra tentativo di violenza sessuale mediante induzione con inganno e nuovo art. 609 undecies c.p.*, in "www.penalecontemporaneo.it, Rivista trimestrale", 2, 2014, pp. 218 ss.; M. Vizzardi, *Il delitto di adescamento di minorenni*, in "www.penalecontemporaneo.it", 18 settembre 2015.

¹⁶ Art. 609-undecies. Adescamento di minorenni. "Chiunque, allo scopo di commettere i reati di cui agli articoli 600, 600-bis, 600-ter e 600-quater, anche se relativi al materiale pornografico di cui all'articolo 600-quater.1, 600-quinquies, 609-bis, 609-quater, 609-quinquies e 609-octies, adesca un minore di anni sedici, è punito, se il fatto non costituisce più grave reato, con la reclusione da uno a tre anni. Per adescamento si intende qualsiasi atto volto a carpire la fiducia del minore attraverso artifici, lusinghe o minacce posti in essere anche mediante l'utilizzo della rete internet o di altre reti o mezzi di comunicazione".

¹⁷ Così L. Maserà, *Nuove norme contro l'abuso sessuale de minori*, in *Il Libro dell'anno del diritto 2014*, a cura di R. Garofoli, T. Treu, www.treccani.it.

18, paragraph 2, for the purpose of committing any of the offences established in accordance with Article 18, paragraph 1.a. or Article 20, paragraph 1.a., against him or her, where this proposal has been followed by material acts leading to such a meeting”¹⁸.

In tal modo la Convenzione colloca la soglia di punibilità del *child grooming* in una fase avanzata, nel momento cioè in cui l'adescatore adulto non soltanto ha proposto al minore un incontro di natura sessuale, ma ha anche già compiuto atti esecutivi finalizzati all'organizzazione dell'incontro con la vittima. Dunque, se è vero che il disvalore del fatto risiede essenzialmente nella volontà di compiere reati sessuali contro minori, la norma convenzionale parrebbe comunque esigere che siano stati compiuti atti materiali volti a mettere concretamente in atto l'intenzione criminosa, attraverso l'incontro con il minore¹⁹.

Viceversa, la fattispecie introdotta dal legislatore italiano si consuma con l'adescamento, che – come anticipato – consiste nel compimento di “qualsiasi atto volto a carpire la fiducia attraverso artifici, lusinghe o minacce”: non è invece necessario, a differenza di quanto previsto dalla norma convenzionale, che l'autore del reato sia riuscito effettivamente a carpire la fiducia del minore, né che via sia stata una proposta di incontro, né tantomeno che siano stati compiuti atti concreti volti a realizzare tale incontro: se l'autore ha contattato il minore con l'intenzione di carpirne la fiducia, al fine ulteriore di compiere reati sessuali, ciò parrebbe sufficiente per affermarne la responsabilità penale²⁰. Ne consegue un evidente arretramento della soglia di punibilità, poiché la norma, attraverso la previsione di reato di pericolo a dolo specifico d'offesa, incrimina una condotta prodromica rispetto all'offesa sessuale vera e propria.

Sicché, come è stato osservato²¹, il legislatore italiano punisce “fatti di *child grooming* già nelle fasi che sono state definite di “*friendship forming stage*” o di “*relationship forming stage*” – e cioè di costruzione di un rapporto di fiducia con il minore – purché l'agente sia animato da scopi sessuali: movente che può tuttavia rimanere confinato nella mente dell'adescatore, con tutte le problematiche connesse di accertamento della sussistenza del dolo specifico descritto nella fattispecie incriminatrice, e più in radice di effettiva compatibilità di una fattispecie così congegnata con il principio costituzionale di offensività”. Siffatta circostanza dovrebbe quantomeno indurre il giudice ad accertare con particolare rigore che l'agente abbia effettivamente agito allo scopo di commettere uno dei reati sessuali espressamente richiamati nella fattispecie incriminatrice, e dunque che l'adescamento dell'agente rappresenti un'effettiva condotta preparatoria di tali fattispecie²².

¹⁸ Art. 23. Adescamento di bambini a scopi sessuali. “Le Parti adotteranno le necessarie misure legislative o di altro genere al fine di considerare reato penale il fatto che un adulto proponga intenzionalmente, per mezzo delle tecnologie di comunicazione e di informazione, un incontro ad un bambino che non abbia raggiunto l'età fissata in applicazione dell'art. 18, paragrafo 2, allo scopo di commettere, in tale incontro, un reato stabilito in conformità agli articoli 18, paragrafo 1.a, o 20, paragrafo 1.a, qualora tale proposta sia seguita da atti materiali riconducibili a detto incontro”.

¹⁹ L. Maserà, *Nuove norme contro l'abuso sessuale de minori*, cit.

²⁰ L. Maserà, *Nuove norme contro l'abuso sessuale de minori*, cit.; M. Stramaglia, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione di Lanzarote*, cit., p. 1000.

²¹ M. Vizzardi, *Il delitto di adescamento di minorenni (art. 609 undecies c.p.)*, cit., p. 3.

²² M. Vizzardi, *Op. cit.*, p. 3., ad avviso del quale “l'accertamento dello scopo perseguito dall'agente deve cioè essere accertato dal giudice attraverso l'esame di elementi oggettivi in grado di rivelare ad un osservatore ester-

A ciò si aggiunga che la fattispecie incriminatrice “ha attratto nel perimetro della fattispecie anche fatti commessi nei confronti di minori infrasedicenni, ancorché la Convenzione di Lanzarote faccia riferimento a minori che non abbiano raggiunto l’età per esprimere un valido consenso in materia sessuale, e dunque – nel nostro ordinamento – a minori degli anni quattordici”²³. Il legislatore italiano ha evidentemente ritenuto di estendere il perimetro di applicazione della fattispecie in esame anche a minori di età superiore ai quattordici anni, ma che non abbiano ancora compiuto i sedici anni, assumendo che i minori in questa delicata fascia di età siano vittime ancora particolarmente vulnerabili alle insidiose forme di adescamento e, conseguentemente, bisognose di questa peculiare forma di tutela anticipata²⁴.

La nuova fattispecie, dunque, interviene senz’altro a colmare un vuoto di tutela penale che era ormai evidente, soprattutto alla luce proprio delle preoccupanti dimensioni assunte dal fenomeno dell’adescamento *online*, agevolato dalla rapida diffusione delle nuove tecnologie di comunicazione presso le fasce più giovani della popolazione. Nondimeno, occorre essere consapevoli dei “rischi connaturati a forme eccessive di anticipazione della tutela penale; rischi che, se ignorati, provocano un lento e impercettibile spostamento verso un diritto penale dell’autore”²⁵. È, dunque, facile prevedere che la nuova fattispecie di adescamento richiederà uno sforzo particolare in sede interpretativa ed applicativa, volto ad evitare l’incriminazione di fatti inoffensivi nei confronti del bene giuridico protetto.

4. La reazione dell’ordinamento nei confronti di altre forme di sfruttamento sessuale del minore realizzate mediante il Web: la problematica configurazione della prostituzione *online*

Il nostro ordinamento si è dimostrato sensibile anche nei confronti di altre forme di sfruttamento del minore legate alla diffusione delle nuove tecnologie, cercando di rafforzare gli argini della tutela verso diverse tipologie di condotte lesive della sua personalità e della sua sfera sessuale realizzate mediante il Web. In questa sede merita di essere ricordata, in particolare, un’operazione ermeneutica posta in essere dalla giurisprudenza – non senza sollevare rea-

no la finalità perseguita dall’adescatore, non potendosi applicare la fattispecie quando il reale intento perseguito dall’adescatore rimanga ancora del tutto incerto. Sul punto v. anche L. Picotti, *I diritti fondamentali nell’uso ed abuso dei social network. Aspetti penali*, cit., pp. 2534 ss.

²³ M. Vizzardi, *Il delitto di adescamento di minorenni (art. 609 undecies c.p.)*, cit., p. 3.

²⁴ Sennonché, “l’estensione della punibilità ai minori di età compresa fra i quattordici e i sedici anni (non compiuti) è destinata a creare insidiosi fraintendimenti, soprattutto nei casi in cui l’adescatore – sia pure ricorrendo ad artifici o lusinghe – persegua la finalità di compiere atti sessuali consensuali con il minore quindicenne, e quindi persegua finalità in definitiva lecite ed estranee al fuoco del dolo specifico descritto dalla fattispecie di cui all’art. 609 undecies. Il rischio che si intravvede, infatti, è che con riferimento ai minori in questa fascia d’età il delitto di “adescamento” si presti a diventare nella prassi applicativa una sorta di rimedio per punire forme di “seduzione mediante inganno” rivolte verso i minori, anche quando l’eventuale rapporto sessuale consumato non integrerebbe a ben guardare nessuna delle fattispecie che dovrebbero sorreggere il dolo specifico descritto nella norma incriminatrice” (così M. Vizzardi, *Op. cit.*, p. 3).

²⁵ M. Stramaglia, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione di Lanzarote*, cit., p. 1008.

zioni critiche nell'ambito della dottrina²⁶ –, volta a recepire, in relazione al reato di sfruttamento della prostituzione, una nozione ampia di “relazione interpersonale”, i cui confini sono stati dilatati fino al punto da non richiedere più, per la sua configurabilità, una relazione di contiguità spaziale²⁷. Questa interpretazione si è sviluppata proprio al fine di adeguare la nozione di prostituzione alle moderne modalità di estrinsecazione *online* dell'offerta di prestazioni sessuali dietro corrispettivo e della conseguente, progressiva ‘smaterializzazione’ delle relazioni interpersonali²⁸. Siffatta dilatazione interpretativa, dunque, ha fatto sì che l'art. 600 *bis* c.p. (*Prostituzione minorile*)²⁹ sia stato ritenuto suscettibile di incriminare la prostituzione minorile anche nel caso in cui la prestazione sessuale si sviluppi a distanza per via telematica mediante Webcam.

La Suprema Corte, infatti, in diverse occasioni ha espressamente riconosciuto come non necessario, ai fini dell'integrazione del reato in esame, il contatto fisico tra i soggetti della prestazione, posto che l'elemento caratterizzante l'atto di prostituzione sarebbe rappresentato “dal fatto che un qualsiasi atto sessuale venga compiuto dietro pagamento di un corrispettivo e risulti finalizzato, in via diretta ed immediata, a soddisfare la libidine di colui che lo ha chiesto ed è destinatario della prestazione. Per l'esistenza delle condotte vietate dalla l. n. 75 del 1958, quindi, è irrilevante il fatto che chi si prostituisce e il fruitore della prestazione si trovino in luoghi diversi, allorché gli stessi risultino collegati, tramite Internet, in videoconferenza, che consente all'utente di interagire con il minore, in modo da potergli chiedere il compimento di atti sessuali determinati”³⁰.

²⁶ R. Borgogno, *La prostituzione “a distanza” in due recenti pronunce della giurisprudenza di legittimità*, in “Cassazione penale”, 2005, pp. 3497 ss.; G. Fiandaca, E. Musco, *Diritto penale. Parte speciale, Delitti contro la persona*, Bologna, Zanichelli, 2007, p. 138.

²⁷ Cass. III, 9 aprile 2015, n. 17394, C.e.d. 263358, ad avviso della quale “nella nozione di prostituzione deve farsi rientrare qualsivoglia attività sessuale, posta in essere dietro corrispettivo di denaro, anche se priva di contatto fisico tra prostituta e cliente, i quali possono trovarsi addirittura in luogo diverso. Unica condizione è la possibilità per il secondo di interagire con la prima. Difatti, secondo la giurisprudenza di questa Corte, le prestazioni sessuali eseguite in videoconferenza, in modo da consentire al fruitore delle stesse di interagire in via diretta ed immediata con chi esegue la prestazione, con la possibilità di richiedere il compimento di atti sessuali determinati, assume il valore di atto di prostituzione e configura il reato di sfruttamento della prostituzione a carico di coloro che abbiano reclutato gli esecutori delle prestazioni o ne abbiano consentito lo svolgimento, creando i necessari collegamenti via internet e ne abbiano tratto guadagno, in quanto il collegamento in videoconferenza consente all'utente di interagire con chi si prostituisce, in modo tale da potere richiedere a questi il compimento di atti sessuali determinati, che vengono immediatamente percepiti da chi ordina la prestazione sessuale a pagamento”.

²⁸ Efficacemente una parte della dottrina allude ad una “sorta di vendita di sesso virtuale” (così G. Fiandaca, E. Musco, *Diritto penale. Parte speciale*, cit., p. 138).

²⁹ Art. 600 *bis*. Prostituzione minorile. “È punito con la reclusione da sei a dodici anni e con la multa da euro 15.000 a euro 150.000 chiunque: 1) recluta o induce alla prostituzione una persona di età inferiore agli anni diciotto; 2) favorisce, sfrutta, gestisce, organizza o controlla la prostituzione di una persona di età inferiore agli anni diciotto, ovvero altrimenti ne trae profitto. Salvo che il fatto costituisca più grave reato, chiunque compie atti sessuali con un minore di età compresa tra i quattordici e i diciotto anni, in cambio di un corrispettivo in denaro o altra utilità, anche solo promessi, è punito con la reclusione da uno a sei anni e con la multa da euro 1.500 a euro 6.000”.

³⁰ Cass. III, 8 giugno 2004, n. 25464, in “Cassazione penale”, 2004, p. 3577, con nota di F. G. Catullo, *Sullo sfruttamento della prostituzione on line*, in “Cassazione penale”, 2004, pp. 3581 ss.; Cass. III, 22 aprile 2004, n.

5. Il difficile equilibrio tra istanze di tutela ed esigenze di garanzia: profili di criticità della disciplina in tema di pedopornografia

Tutto ciò premesso, occorre tuttavia evidenziare come, in relazione a differenti profili, alcune scelte politico-criminali operate dal legislatore nella materia *de qua* abbiano sollevato consistenti perplessità. Il riferimento è, in particolare alla decisione di incriminare condotte meramente prodromiche allo sfruttamento sessuale dei minori, eccessivamente distanti, non soltanto dalla lesione, ma altresì dalla messa in pericolo del bene giuridico. Si pensi alla fattispecie di pornografia virtuale, ora prevista dall'art. 600, *quater*.1, c.p.³¹, che estende la portata incriminatrice degli artt. 600 *ter* (*Prostituzione minorile*) e 600 *quater* (*Detenzione di materiale pornografico*) anche all'ipotesi in cui il materiale pornografico rappresenti immagini virtuali di minori "realizzate con tecniche di elaborazione grafica non associate in tutto o in parte a situazioni reali, la cui qualità di rappresentazione fa apparire come vere situazioni non reali"³². Invero, l'obiettivo della pornografia apparente o virtuale non può essere identificato nell'esigenza di tutelare il bene giuridico dell'integrità psico-fisica del minore, quanto piuttosto nell'esigenza di "colpire una certa tipologia di autore, cioè il pedofilo. Obiettivo, questo, che in un diritto penale del fatto, come dovrebbe essere il nostro, non si giustifica alla luce dei principi fondamentali di natura garantistica desumibili dalla Costituzione, nemmeno quando la *ratio* dell'introduzione di fattispecie di tal genere sia quello di combattere la diffusione attraverso le reti informatiche di qualsiasi tipo di materiale pedopornografico, in quanto ritenuto in grado di alimentare la domanda e di favorire l'adescamento dei minori da sfruttare sessualmente"³³.

25464, in "Diritto e giustizia", 2004, 25, pp. 24 ss., con nota di A. Natalini., *Quando la prostituzione è on-line. L'affermazione del principio di legalità. Necessaria più che mai una definizione normativa*, *ivi*, pp. 18 ss. Più di recente, nello stesso senso, Cass. III, 21 marzo 2006, n. 15158, C.e.d. 233929, ad avviso della quale "le prestazioni sessuali eseguite in videoconferenza via web-chat, in modo da consentire al fruitore delle stesse di interagire in via diretta ed immediata con chi esegue la prestazione, con la possibilità di richiedere il compimento di determinati atti sessuali, assume il valore di prostituzione e rende configurabile il reato di sfruttamento della prostituzione nei confronti di coloro che abbiano reclutato gli esecutori delle prestazioni o che abbiano reso possibile i collegamenti via internet, atteso che l'attività di prostituzione può consistere anche nel compimento di atti sessuali di qualsiasi natura eseguiti su se stesso in presenza di colui che, pagando un compenso, ha richiesto una determinata prestazione al fine di soddisfare la propria libido, senza che avvenga alcun contatto fisico fra le parti". In dottrina, per talune osservazioni critiche nei confronti di siffatto orientamento, G. Fiandaca, E. Musco, *Diritto penale. Parte speciale*, cit., p. 138.

³¹ Art. 600-*quater*.1. Pornografia virtuale. "Le disposizioni di cui agli articoli 600-*ter* e 600-*quater* si applicano anche quando il materiale pornografico rappresenta immagini virtuali realizzate utilizzando immagini di minori degli anni diciotto o parti di esse, ma la pena è diminuita di un terzo. Per immagini virtuali si intendono immagini realizzate con tecniche di elaborazione grafica non associate in tutto o in parte a situazioni reali, la cui qualità di rappresentazione fa apparire come vere situazioni non reali".

³² In argomento, *amplius* e per tutti, M. Bianchi, *La pedo-pornografia virtuale: alla ricerca di un bene giuridico. Fra difficoltà ermeneutiche e istanze politico-criminali*, in Aa.Vv., *I delitti di pedo-pornografia fra tutela della moralità pubblica e dello sviluppo psico-fisico dei minori*, a cura di Bianchi M., Delsignore S., Padova, Cedam, 2008, pp. 113 ss.

³³ M. Bertolino, *Il minore vittima di reato*, Torino, Giappichelli, 2008, p. 109.

Tali scelte, dunque, lasciano pensare che talune incriminazioni appaiono riconducibili ad un diritto penale dell'autore piuttosto che del fatto³⁴, consentendo la repressione di meri atteggiamenti sintomatici di fatti che – seppur moralmente riprovevoli – risultano inoffensivi di beni giuridici. In siffatta prospettiva, la norma di cui all'art. 600 *quater*.1 c.p. integra senza dubbio una delle disposizioni più problematiche e controverse in tema di tutela della sfera sessuale dei minori, in quanto si pone in aperto attrito con i principi cardine del diritto penale, ed *in primis* con il principio secondo cui *cogitationis poenam nemo patitur*, non essendo individuabili nel fatto descritto né una reale offesa a beni giuridici né una vittima “in carne e ossa” (c.d. *victimless crime*)³⁵.

La repressione di condotte al più sintomatiche di un mero *vicious behaviour*, prive di reale offensività per l'integrità psico-fisica di un minore “in carne ed ossa” comporta una paradossale deviazione dei fini della tutela penale che, anziché occuparsi della protezione di beni giuridici, incentra il disvalore penale più su una presunta perversione sessuale dell'autore-pedofilo che su una “reale” offesa a minori in carne ed ossa³⁶.

6. Considerazioni conclusive

In conclusione, non si può che ribadire come il contrasto degli aberranti crimini di pedofilia e pedopornografia debba essere condotto con forza e determinazione anche in sede penale, ma pur sempre nel pieno rispetto dei principi costituzionali e delle finalità proprie di un diritto penale garantista³⁷.

La più grave risposta sanzionatoria deve senz'altro essere integrata (e preceduta) da altre forme di intervento. Sicché, posto che vietare l'uso di internet non solo è impossibile, ma potrebbe rivelarsi addirittura controproducente, risulta evidente, piuttosto, l'importanza che assumono per i ragazzi, nel loro percorso di crescita, da un lato, una buona educazione sessuale, che si estenda anche alle cautele che essi devono adottare nei loro comportamenti *online*,

³⁴ M. Bertolino, *Il minore vittima di reato*, cit., p.109, p. 110; analogamente, M. Bianchi, *La pedo-pornografia virtuale: alla ricerca di un bene giuridico. Fra difficoltà ermeneutiche e istanze politico-criminali*, cit., pp.156 ss.; L. Pistorelli, *Attenzione spostata sulla perversione del reo*, in “Guida al diritto”, 2006, 9, p. 51; A. Cadoppi, *L'assenza delle cause di non punibilità mette a rischio le buone intenzioni*, in “Guida al diritto”, 2006, n. 9, pp. 40, 43, ad avviso del quale “nel museo degli orrori della storia della legislazione penale [...] forse non si era mai visto un reato più irrealista (appunto più virtuale) di questo! Mai forse si era andati così vicino alla repressione del nudo pensiero cattivo, violando dunque patentemente un canone della scienza penale che almeno dai tempi di Ulpiano caratterizzava la nostra materia; cogitationis poenam nemo patitur”.

³⁵ In questo senso M. Bianchi, *La pedo-pornografia virtuale: alla ricerca di un bene giuridico. Fra difficoltà ermeneutiche e istanze politico-criminali*, cit., p. 157. Analogamente, F. Di Luciano, *Lineamenti critici del reato di pedopornografia “virtuale”*, in “Cassazione penale”, 2006, pp. 2626 ss.; B. Romano, *Delitti contro la sfera sessuale della persona*, Milano, Giuffrè, 2016, p. 239.

³⁶ In questo senso A. Cadoppi, *L'assenza delle cause di non punibilità mette a rischio le buone intenzioni*, cit., pp. 43 ss.

³⁷ Così anche A. Cadoppi, *L'assenza delle cause di non punibilità mette a rischio le buone intenzioni*, cit., p. 44.

al fine di predisporre le stesse regole di autoprotezione ed autodeterminazione che usano nella vita reale; dall'altro lato, una corretta informazione sull'utilizzo responsabile e consapevole della Rete, che consenta loro di prestare attenzione ai segnali che potrebbero far sorgere qualche sospetto. Informare i giovani sui rischi che si possono incontrare e insegnare loro come farvi fronte è sicuramente il metodo migliore per aiutarli ad autogestire il potentissimo strumento che la tecnologia ha loro consegnato.

Del resto, la stessa Convenzione di Lanzarote più volte citata, tra le misure di prevenzione dello sfruttamento sessuale dei minori, all'art. 6 (*Educazione dei minori*), prevede proprio che ciascuno Stato adotti "le misure legislative o di altra natura necessarie affinché i minori, nel corso della loro istruzione primaria e secondaria, ricevano informazioni sui rischi di sfruttamento e di abuso sessuale, nonché sui mezzi di tutela in modo adatto al loro grado di sviluppo. Tali informazioni, fornite, ove necessario, in collaborazione con i genitori, rientrano nell'ambito più generale delle informazioni sulla sessualità e rivolgono una particolare attenzione alle situazioni di rischio, in particolare a quelle derivanti dall'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione".

Di fronte a fenomeni così complessi, infatti, il diritto sanzionatorio non basta. In particolare, al diritto penale, in situazioni come queste, connotate dall'enorme impatto emotivo che l'esigenza di tutela del bene giuridico suscita sull'opinione pubblica, si chiede troppo, "legittimando il sospetto che si vada alla ricerca di un facile consenso, più che di soluzioni tecniche adeguate alla gravità e complessità del problema"³⁸.

7. Bibliografia di riferimento

Albamonte E., *Ratifica ed esecuzione della Convenzione di Lanzarote. Parte I: le principali modificazioni al Codice penale, esclusi i nuovi artt. 414 bis e 609 undecies*, in "Giurisprudenza merito", 2013, pp. 752 ss.

Bertolino M., *Il minore vittima di reato*, Torino, Giappichelli, 2008.

Bianchi M., *La pedo-pornografia virtuale: alla ricerca di un bene giuridico. Fra difficoltà ermeneutiche e istanze politico-criminali*, in Aa.Vv., *I delitti di pedo-pornografia fra tutela della moralità pubblica e dello sviluppo psico-fisico dei minori*, a cura di Bianchi M., Delsignore S., Padova, Cedam, 2008, pp. 113 ss.

Borgogno R., *La prostituzione "a distanza" in due recenti pronunce della giurisprudenza di legittimità*, in "Cassazione penale", 2005, pp. 3497 ss.

Catullo F. G., *Sullo sfruttamento della prostituzione online*, in "Cassazione penale", 2004, pp. 3581 ss.

Cadoppi A., *L'assenza delle cause di non punibilità mette a rischio le buone intenzioni*, in "Guida al diritto", 2006, 9, pp. 37 ss.

³⁸ V. Patalano, *Il ddl anti-pedofilia cerca il consenso, ma "chiede troppo" al diritto penale*, in "Guida al diritto", 1998, n. 27, p. 9.

Cocco G., *La lotta senza esclusione di colpi contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile. Le questioni dell'error aetatis e del concetto di pornografia minorile*, in "Responsabilità civile e previdenza", 2013, pp. 1802 ss.

De Martino P., *Legge di ratifica della Convenzione di Lanzarote e tutela dei minori vittime del reato durante le indagini preliminari: brevi considerazioni alla luce della nuova direttiva 2012/29/UE*, in "www.penalecontemporaneo.it", 9 gennaio 2013.

Di Giovine O., *Politica criminale*, in *Dizionari sistematici. Diritto penale*, a cura di F. Giunta, Milano, Il Sole 24 ore Pirola, 2008, pp. 16 ss.

Di Luciano F., *Lineamenti critici del reato di pedopornografia "virtuale"*, in "Cassazione penale", 2006, pp. 2626 ss.

Fiandaca G., Musco E., *Diritto penale. Parte speciale, Delitti contro la persona*, Bologna, Zanichelli, 2007.

Masera L., *Nuove norme contro l'abuso sessuale de minori*, in *Il Libro dell'anno del diritto 2014*, a cura di R. Garofoli, T. Treu, www.treccani.it.

Montanari M., *Adescamento di minorenni tramite face book: tra tentativo di violenza sessuale mediante induzione con inganno e nuovo art. 609 undecies c.p.*, in "www.penalecontemporaneo.it, Rivista trimestrale", 2, 2014, pp. 218 ss.

Natalini A., *Quando la prostituzione è online. L'affermazione del principio di legalità. Necessaria più che mai una definizione normativa*, in "Diritto e giustizia", 25, 2004, pp. 18 ss.

Patalano V., *Il ddl anti-pedofilia cerca il consenso, ma "chiede troppo" al diritto penale*, in "Guida al diritto", 27, 1998, pp. 9 ss.

Peccioli A., *La riforma dei reati di prostituzione e pedopornografia*, in "Diritto penale e processo", 2013, pp. 140 ss.

Picotti L., *I Diritti fondamentali nell'uso ed abuso dei social network. Aspetti penali*, in "Giurisprudenza merito", 2012, pp. 2522 ss.

Pistorelli L., *Attenzione spostata sulla perversione del reo*, in "Guida al diritto", 9, 2006, pp. 51 ss.

Romano B., *Delitti contro la sfera sessuale della persona*, Milano, Giuffrè, 2016.

Stramaglia M., *Ratifica ed esecuzione della Convenzione di Lanzarote. Parte II: istigazione a pratiche di pedofilia e di pedopornografia (art. 414 bis c.p.) e adescamento di minorenni (art. 609 undecies c.p.)*, in "Giurisprudenza merito", 2013, pp. 989 ss.

Vallini A., *Nuove norme a salvaguardia del minore, della sua libertà (integrità) sessuale e del minore nella "famiglia"*, in "Diritto penale e processo", 2013, pp. 151 ss.

Vassalli G., *I principi generali del diritto nell'esperienza penalistica*, in "Rivista italiana diritto e procedura penale", 1991, pp. 699 ss.

Vizzardi M., *Il delitto di adescamento di minorenni*, in "www.penalecontemporaneo.it", 18 settembre 2015.

Received April 26, 2017
Revision received May 5, 2017 / May 8, 2017
Accepted May 23, 2017

Istituzioni scolastiche e trattamento online dei dati personali di studenti minorenni

Riccardo M. Colangelo

Abstract – *The schools, through their own websites and social channels, perform a processing of personal data of underage students, that isn't always suitable to the high protection required by national and supranational law. This is sometimes due to a lack of awareness, or however to a lack of knowledge about the data protection discipline and the decisions of the Italian Data Protection Authority, as well as the supranational documents. The results of a questionnaire addressed to more than sixty teachers confirm the gap above. The new challenges regarding data protection in the Net, more and more rich in user generated contents, require schools to spread the knowledge of the European Regulation n. 679/2016 – intended to standardize data protection rules – among teachers and those which can spread personal data of students.*

Riassunto – *Le istituzioni scolastiche, attraverso i propri siti internet ed i canali social, effettuano un trattamento dei dati personali degli studenti, in massima parte minorenni, non sempre rispondente all'elevata tutela imposta dalla normativa nazionale e sovranazionale. Ciò, talvolta, è dovuto ad una scarsa sensibilità o, comunque, ad una insufficiente conoscenza non solo della disciplina, ma anche di quanto stabilito dal Garante, nonché a livello sovranazionale. Queste criticità trovano conferma nelle risultanze di un questionario, rivolto ad oltre sessanta docenti. Alla luce anche delle nuove sfide poste in materia di tutela dei dati personali dalla Rete, sempre più ricca di contenuti generati dagli utenti, risulta necessario favorire sin d'ora, anche tra i docenti e quanti, nell'ambito della comunità scolastica, possono diffondere dati personali degli studenti, la conoscenza del regolamento europeo n. 679/2016, destinato a uniformare la disciplina in materia di data protection.*

Keywords – school, teachers, Internet, personal data, underage students

Parole chiave – scuola, docenti, Internet, dati personali, studenti minorenni

Riccardo M. Colangelo (Casorate Primo, 1989) è cultore di *Informatica e logica giuridica* e *Informatica giuridica* presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Pavia – corsi attivati dal Collegio Ghislieri. Formatore in corsi per docenti, focalizza i propri interessi di ricerca su diritto all'oblio, cyberbullismo, tutela dei dati personali e digitalizzazione della pubblica amministrazione. È intervenuto, nell'ambito dell'Internet Festival 2016, all'incontro di studi “Nodi virtuali, legami informali. Internet alla ricerca di regole”, organizzato dal Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Pisa. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Diritto all'oblio e corpo in Internet. Alcune problematiche della indicizzazione di immagini dimenticate* (in “Comunicazioni Sociali”, 2, 2016, Università Cattolica di Milano).

1. La presenza online delle istituzioni scolastiche italiane

Le istituzioni scolastiche italiane, ormai da decenni, abitano il Web attraverso i propri siti internet¹ e gli eventuali profili social².

La presenza online, quantomeno per quanto concerne i siti istituzionali, è stata talora il frutto della sensibilità ed inventiva di taluni docenti ed è comunque disciplinata ex artt. 53³ e – da un punto di vista contenutistico – 54⁴, d.lgs. 7 marzo 2005 n. 82 (“Codice dell’Amministrazione Digitale”); permette altresì non solo la consultazione di documentazione di evidente interesse per genitori ed alunni (quale, ad esempio, il PTOF⁵), ma anche la fruizione di alcuni servizi telematici, quali l’iscrizione online⁶.

Occorre rimarcare che il sito istituzionale della scuola è il luogo della pubblicità legale, laddove la normativa in materia di albo pretorio e di trasparenza impone a tutte le pubbliche am-

¹ Secondo una recente indagine compiuta da Censis e Polizia di Stato su un campione composto da dirigenti scolastici, è emerso che il 98,8% delle scuole ha un proprio sito istituzionale e per il 65,2% tale spazio risulta gestito direttamente da docenti. La ricerca “Verso un uso consapevole dei media digitali. Indagine sui dirigenti scolastici”, del 2016, risulta integralmente consultabile online all’URL: http://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/indagine_censis_polizia_postale.pdf (consultato in data 24/5/2017). In argomento, si veda pure la risalente analisi concernente i siti Web di alcune scuole secondarie di secondo grado dell’Emilia Romagna, rinvenibile in M. Ingrosso, *Le Nuove Tecnologie nella Scuola dell’Autonomia: immagini, retoriche, pratiche. Un’indagine in Emilia Romagna*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 181-200.

² Per un breve cenno all’utilizzo di social network da parte delle singole istituzioni scolastiche si rimanda a P. Ellerani, *Il Web 2.0: contesto per l’apprendimento continuo di comunità professionali?*, in P. Ellerani, M. Parricchi (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2010, p. 34.

³ Così dispone il comma 1 dell’art. 53, rubricato “Siti Internet delle pubbliche amministrazioni”, nel testo attualmente vigente: “Le pubbliche amministrazioni realizzano siti istituzionali su reti telematiche che rispettano i principi di accessibilità, nonché di elevata usabilità e reperibilità, anche da parte delle persone disabili, completezza di informazione, chiarezza di linguaggio, affidabilità, semplicità di consultazione, qualità, omogeneità ed interoperabilità”. Il comma 1 *ter* rinvia invece alle regole tecniche in merito alle “modalità per la realizzazione e la modifica dei siti delle amministrazioni”. Il riferimento ai “principi di accessibilità, nonché di elevata usabilità e reperibilità, anche da parte delle persone disabili” richiama evidentemente quanto disposto dalla l. 4/2004 (c.d. “legge Stanca”), recante “Disposizioni per favorire l’accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici”.

⁴ L’art. 54, in particolare, dispone che il contenuto non possa prescindere dai “dati di cui al decreto legislativo 14 marzo 2013, n. 33”.

⁵ Acronimo di “Piano Triennale dell’Offerta Formativa”.

⁶ In realtà, a norma dell’art. 7, comma 28, d.l. 6 luglio 2012, n. 95, essa avviene di norma “attraverso un apposito applicativo” messo a disposizione dal Ministero. In argomento rileva particolarmente la nota 1° aprile 2015 n. 2773 del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, ove si esplicita “l’esigenza di una scrupolosa osservanza delle disposizioni previste dal Codice in materia di protezione dei dati personali [...] in considerazione del fatto che i dati personali raccolti e successivamente trattati si riferiscono per lo più a soggetti minori di età”. In essa si fa riferimento all’avvenuta raccolta, da parte di istituzioni scolastiche, di dati personali “eccedenti e non pertinenti”, in quanto “riferiti ai genitori degli alunni attraverso le procedure informatizzate di iscrizioni alle classi prime delle scuole di ogni ordine e grado”.

ministrazioni di adempiere, “nei propri siti informatici”⁷, gli obblighi di pubblicazione di atti e provvedimenti amministrativi, nonché le incombenze in materia di trasparenza e prevenzione della corruzione⁸.

Ciò posto, non sarebbe corretto ridurre il contenuto dei siti internet, così come quello dei profili social eventualmente utilizzati dalla scuola stessa, alle categorie di atti o dati la cui pubblicazione in Rete è imposta dalla normativa vigente.

Il sito Web della scuola, e *a fortiori* i profili social, costituiscono altresì il luogo della narrazione della vita scolastica ed è proprio tale profilo che maggiormente rileva in questa sede: anche in tale ambito, infatti, amministrazioni scolastiche o singoli docenti trattano (e diffondono⁹) dati personali degli studenti, in massima parte minorenni.

Tale trattamento, sovente slegato dalle finalità istituzionali e, soprattutto, dalle incombenze amministrative di competenza dell'amministrazione, non risulta sempre rispondente all'elevato livello di tutela imposto dalla normativa nazionale e sovranazionale in materia di protezione dei dati personali¹⁰.

Ciò non significa affatto che le istituzioni scolastiche non possano lecitamente utilizzare profili social, collegati in modo più o meno diretto al sito istituzionale, bensì che la diffusione di contenuti in cui sono identificabili gli studenti minori – operata da scuole statali e paritarie – debba essere necessariamente fondata sul consenso informato delle persone ritratte nelle fotografie e nei video o meglio, nei casi che in questa sede maggiormente interessano, dei rispettivi genitori¹¹.

⁷ Così l'art. 32, l. 18 giugno 2009 n. 69, ove si dispone che “gli obblighi di pubblicazione di atti e provvedimenti amministrativi aventi effetto di pubblicità legale si intendono assolti con la pubblicazione [...] nei propri siti informatici, o nei siti informatici di altre Amministrazioni ed enti pubblici obbligati, ovvero di loro associazioni”.

⁸ Si rimanda, in particolare, a quanto indicato dalle Linee guida ANAC sull'applicazione alle istituzioni scolastiche delle disposizioni di cui alla legge 6 novembre 2012, n. 190 e al decreto legislativo 14 marzo 2013, n. 33 (delibera n. 430 del 13 aprile 2016): http://www.anticorruzione.it/portal/rest/jcr/repository/collaboration/Digital%20Assets/anacdocs/Attivita/Atti/determinazioni/2016/430/Delibera430_2016.pdf (consultato in data 18/3/2017). Una rassegna degli obblighi di pubblicazione applicabili alle istituzioni scolastiche è contenuta nell'allegato 2 a tale delibera, reperibile al seguente URL: http://www.anticorruzione.it/portal/rest/jcr/repository/collaboration/Digital%20Assets/anacdocs/Attivita/Atti/determinazioni/2016/430/Allegato%202_Elenco%20obblighi_scuole_.xls consultato in data 18/3/2017).

⁹ Si ricordi che, ex art. 4, comma 1, lett. m), d. lgs. 196/2003 per “diffusione” si intende “il dare conoscenza dei dati personali a soggetti indeterminati, in qualunque forma, anche mediante la loro messa a disposizione o consultazione”. In argomento, *ex multis*, si rimanda all'analisi del Codice operata *ab origine* da R. Acciai, *Il diritto alla protezione dei dati personali. La disciplina sulla privacy alla luce del nuovo Codice*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2004.

¹⁰ Che il diritto alla protezione dei dati personali spetti anche ai minorenni è affermazione pacifica non solo in base al disposto dell'art. 1, d. lgs. 106/2003, ma anche in dottrina: cfr. *ex multis* M. Iaselli, *La privacy nei social network*, in E. Bassoli (a cura di), *Come difendersi dalla violazione dei dati su internet. Diritti e responsabilità*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2012, p. 196.

¹¹ È copiosa la riflessione dottrinale in ordine al consenso necessario per il lecito trattamento di dati personali di minorenni. *Ex multis*: F. Pizzetti, *Privacy e il diritto europeo alla protezione dei dati personali: Dalla direttiva 95/46 al nuovo Regolamento europeo*, Torino, Giappichelli, 2016, p. 223; A. Di Francia, F. Dallagiocoma, *I diritti dei minorenni nella giurisprudenza*, Milano, Giuffrè, 2008, p. 518; A. Mantelero, *Il costo della privacy tra valore della persona e ragione d'impresa*, Milano, Giuffrè, 2007, pp. 114-115. Si faccia anche riferimento a quanto af-

In tal senso è utile ribadire che una siffatta diffusione online non è di norma idonea a perseguire specifiche finalità istituzionali, né ad adempiere obblighi normativi: in assenza di idoneo consenso, potrebbe venire pertanto a mancare una base giuridica che giustifichi la diffusione online di dati di studenti minorenni.

È pertanto ragionevole affermare che la stessa diffusione, se ed in quanto esulante da un uso personale, o limitato ad un ristretto ambito familiare o amicale, non può essere svincolata dal rispetto della normativa in materia.

Con particolare riferimento ai contenuti postati sui social media, risulta evidente l'utilità di un consenso manifestato in modo realmente consapevole¹², soprattutto in relazione alle conseguenze potenzialmente correlate alla diffusività tipica della Rete¹³ ed alle licenze di norma concesse dall'utente – sia esso istituzionale o meno – di un determinato social¹⁴.

Tali considerazioni valgono in modo particolare per i minorenni, anche alla luce delle “misure di salvaguardia” che taluni social network hanno predisposto a tutela degli stessi¹⁵.

fermato da Monica Senior al seguente URL: <http://www.medialaws.eu/siamo-tutti-minori-in-internet/> (consultato in data 24/5/2017). Merita particolare attenzione l'approfondita analisi sul punto operata da A. Thiene, *Riservatezza e autodeterminazione del minore nelle scelte esistenziali*, in “Famiglia e diritto”, 2, 2017, pp. 172-179, ove si fa riferimento anche alle minoritarie posizioni contrastanti. In senso conforme, ma con espresso riferimento alle scuole, è stato affermato che “nel pubblico come nel privato, è esclusa la possibilità per lo studente minorenne di accedere alla informativa sul trattamento dei dati personali e di esprimere il relativo consenso. Ciò, peraltro, nonostante il Codice della Privacy, ai fini della manifestazione del consenso per il trattamento dei dati da parte di privati, non richieda né il raggiungimento della maggiore età, né l'acquisizione della capacità d'agire” (G. Matucci, *La responsabilità educativa dei genitori fra scuola e dinamiche familiari*, in G. Matucci, F. Rigano (a cura di), *Costituzione e istruzione*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 242). L'Autrice sostiene inoltre che il minore vada comunque coinvolto qualora abbia “età e maturità sufficiente per comprendere le implicazioni” derivanti dal trattamento dei dati, in particolare nell'ambito del trattamento posto in essere da parte di istituti privati. Con specifico riferimento ai social network, merita un cenno il riferimento al consenso a pubblicare informazioni e foto altrui operato da M. Iaselli, *La privacy nei social network*, in E. Bassoli (a cura di), *Come difendersi dalla violazione dei dati su internet. Diritti e responsabilità*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2012, p. 189. Per una sintetica illustrazione delle implicazioni sul consenso del minore derivanti dalla disciplina di cui al nuovo regolamento europeo in materia di *data protection*, si rimanda a quanto argomentato nel paragrafo 4.

¹² Il consenso, legittimamente manifestato, alla diffusione di dati personali online e, nello specifico, tramite social network, dovrebbe a rigore essere espresso anche alla luce della conoscenza di tale destinazione: in tal senso, oltre a quanto affermato nella nota precedente, si veda quanto sinteticamente accennato in C. Meneghetti, *Basta un clic*, Padova, Libreriauniversitaria.it, 2014, p. 62.

¹³ Il Garante ha recentemente sottolineato che “l'estrema diffusività della divulgazione su internet aggrava notevolmente, rispetto a qualsiasi altro mezzo, la violazione dei diritti dell'interessato (in questo caso peraltro minore), anche perché le eventuali “regole” di privacy possono non essere applicate correttamente dall'utente o aggirate da navigatori esperti”: così nel provvedimento n. 75 del 23 febbraio 2017, reperibile all'URL <http://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/6163649> (consultato in data 29/4/2017). In argomento si veda anche G. Rossi, *Internet e minori*, Vicalvi, Key editore, 2015, p. 30, ove si afferma che “la vita privata dei giovani [...] risulta sempre più esposta a causa della pubblicazione di contenuti, spesso personali, su *blogs*, *social network*, *chat*, ecc.”.

¹⁴ Si pensi, a titolo esemplificativo, alla licenza di cui al n. 2 della Dichiarazione dei diritti e delle responsabilità, revisionata il 30 gennaio 2015, che ha proprio ad oggetto i “contenuti protetti dal diritto di proprietà intellettuale, ad esempio foto e video” (<https://it-it.facebook.com/terms>, consultato in data 29/4/2017).

¹⁵ Cfr. <https://it-it.facebook.com/about/privacy/minors> (consultato in data 29/4/2017).

Ciò posto, una superficiale pubblicazione dei contenuti sopra indicati può essere il corollario di una scarsa attenzione alla tematica della privacy – ridotta spesso ad una mera indicazione di riferimenti normativi – e di una insufficiente conoscenza non solo della disciplina di cui al d. lgs. 30 giugno 2003 n. 196 (Codice in materia di protezione dei dati personali), ma anche delle indicazioni¹⁶ e delle pronunce¹⁷ del Garante per la protezione dei dati personali, nonché della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 20 novembre 1989¹⁸, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite e ratificata dall'Italia con l. 27 maggio 1991 n. 176.

In aggiunta, lo stesso Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria riconferma espressamente la necessità di tutelare il diritto dello studente alla riservatezza¹⁹.

¹⁶ Si pensi all'opuscolo *La privacy tra i banchi di scuola*, pubblicato per la prima volta nel 2010 e recentemente rivisitato ed ampliato, nel mese di novembre 2016, con la denominazione di *La scuola a prova di privacy*. Tale ultima versione, alla quale è riferito un sintetico cenno in R. F. Iannone, *La responsabilità della scuola e dell'insegnante*, in "Danno e responsabilità", 2, 2017, p. 247, è integralmente consultabile visitando l'URL di seguito indicato: <http://194.242.234.211/documents/10160/0/Vademecum+%22La+scuola+a+prova+di+privacy%22+pagina+doppia+%28anno+2016%29.pdf> (consultato in data 18/3/2017). Di converso, alle indicazioni contenute ne *La privacy tra i banchi di scuola*, riprese ed integrate da una nota dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte del 2015, fa riferimento E. Buccoliero, M. Maggi, *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete: Manuale operativo per operatori e docenti, dalla scuola primaria alla secondaria di 2° grado*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 323 ss.

¹⁷ A mero titolo esemplificativo, sia sufficiente fare riferimento al provvedimento dell'Autorità garante per la protezione dei dati personali n. 432 del 20 ottobre 2016, con il quale, tra l'altro, è stato dichiarato inammissibile il ricorso promosso da un soggetto "esercente la patria potestà [*rectius*, responsabilità genitoriale] del figlio minore", vittima di bullismo, contro un Istituto Comprensivo, in relazione ad istanze ex artt. 7 e 8 d. lgs. 196/2003, ritenute "al di fuori dell'ambito delle istanze esercitabili ai sensi delle citate disposizioni": cfr. <http://www.garanteprivacy.it/garante/doc.jsp?ID=5844184> (consultato in data 18/3/2017). Per una rassegna delle plurime pronunce dell'Autorità garante per la protezione dei dati personali, che in questa sede maggiormente interessano, in quanto relative alla "pubblicazione dei dati personali dei minori, siano essi notizie o immagini", si rimanda ad A. Di Francia, F. Dallagiacomà, *I diritti dei minorenni nella giurisprudenza*, Milano, Giuffrè, 2008, p. 518. Per ulteriori approfondimenti circa i pronunciamenti dell'Autorità garante ed alcuni significativi arresti giurisprudenziali che in questa sede rilevano, si consiglia la lettura di S. Stefanelli, *Privacy e immagine dei minori in Internet*, in "Ciber-spazio e diritto", 2, 2012, pp. 233-254, in particolare il paragrafo 2, "Trattamento e diffusione dei dati e dell'immagine del minore", pp. 237-239, e il paragrafo 5, "Rischi e responsabilità per la diffusione dell'immagine e dei dati personali in Internet", pp. 248-253.

¹⁸ L'art. 16 di tale Convenzione riconosce espressamente che "nessun fanciullo sarà oggetto di interferenze arbitrarie o illegali nella sua vita privata, nella sua famiglia, nel suo domicilio o nella sua corrispondenza, e neppure di affronti illegali al suo onore e alla sua reputazione". Al comma 2 si precisa che "il fanciullo ha diritto alla protezione della legge contro tali interferenze o tali affronti". Risulta rilevante anche l'applicazione giurisprudenziale di tale norma, che consacra la preminenza del diritto alla riservatezza del minore nell'ambito del bilanciamento con contrastanti diritti di rango costituzionale: si veda in proposito Cass., sez. III civ., n. 19069/2006, in "La nuova giurisprudenza civile commentata", I, 6, 2007, pp. 720-723, con nota di A. Mantelero, "Foto di gruppo con signora: riserbo del minore ed utilità sociale dell'informazione", *ivi*, pp. 723-727.

¹⁹ Cfr. art. 2, comma 2, d.p.r. 24 giugno 1998, n. 249, peraltro richiamato ex art. 96, comma 2, d. lgs. 196/2003 (rubricato "Trattamento di dati relativi a studenti").

Non si dimentichi, inoltre, il “Parere 2/2009 sulla protezione dei dati personali dei minori (Principi generali e caso specifico delle scuole)”, che il Gruppo di lavoro Articolo 29 per la protezione dei dati ha adottato l’11 febbraio 2009²⁰.

Merita particolare attenzione il paragrafo 2 (“Vita della scuola”), le cui lettere d) ed e) sono rispettivamente dedicate ai siti Web scolastici ed alle immagini dei minori.

In merito al primo argomento, il Gruppo riconosce espressamente che “un numero sempre maggiore di scuole crea siti Web destinati agli studenti/alunni e alle loro famiglie, usandoli come strumento principale per le comunicazioni esterne. Le scuole devono essere consapevoli del fatto che la divulgazione di informazioni personali richiede un’osservanza più rigorosa dei principi fondamentali sulla protezione dei dati, in particolare dei principi di proporzionalità e di minimizzazione dei dati [...]”.

La lettera e), invece, affronta i problemi correlati alla pubblicazione online di foto di studenti minorenni: “Spesso le scuole sono tentate di pubblicare le foto dei loro alunni (su stampa o Internet). Occorre fare molta attenzione alla pubblicazione su Internet. Si deve sempre valutare il tipo di foto, la pertinenza della pubblicazione e le finalità perseguite. I minori e i loro rappresentanti devono essere informati della pubblicazione. Se la scuola intende pubblicare singole foto di minori con tanto di identità è necessario il consenso preventivo dei genitori o di altri rappresentanti (o del minore, se è già maturo). Per quanto riguarda le foto collettive, segnatamente di eventi scolastici, la scuola può non chiedere il consenso preventivo dei genitori se le foto non consentono la rapida identificazione degli alunni, salvo il rispetto della normativa nazionale. In tali casi, tuttavia, la scuola deve informare i minori, i genitori e i rappresentanti che verrà scattata la foto e dell’uso che ne farà. Essi potranno così rifiutare di comparire nella foto”.

Risulterà evidente, nel prosieguo, il margine di incertezza – talora rilevante – in ordine alla applicazione di tali normative e procedure.

Agli accennati problemi può talora aggiungersi una scarsa sensibilità in concreto, non tipica dell’ambito scolastico²¹, verso le nuove tecnologie²².

Più precisamente, è facile riscontrare una sommaria conoscenza delle caratteristiche della Rete e delle implicazioni giuridiche ed etiche che ne derivano, talora manifestata dall’utilizzo di obsolete o fuorvianti espressioni²³.

²⁰ Tale parere è reperibile all’URL: http://ec.europa.eu/justice/data-protection/article-29/documentation/opinion-recommendation/files/2009/wp160_it.pdf (consultato in data 18/3/2017).

²¹ Ciò risulta confermato anche dal dato nazionale in ordine alle competenze elementari per l’uso di computer e la navigazione in Rete che emergono nell’autorevole indagine Istat “Cittadini e nuove tecnologie”, pubblicata il 18 dicembre 2014 (si vedano in particolare le argomentazioni esposte alla p. 7). L’indagine è reperibile al seguente URL: http://www.istat.it/it/files/2014/12/Cittadini_e_nuove_tecnologie_anno-2014.pdf?title=Cittadini+e+nuove+tecnologie+-+18%2 (consultato in data 24/5/2017).

²² In realtà, l’utilizzo del sintagma ‘nuovi media’ è stato criticato. In particolare, si è affermato che “la novità [...] fa riferimento alla loro introduzione e immediata diffusione. Ma quando quest’ultima diventa capillare la novità scompare lasciando spazio all’innovazione successiva. La svolta digitale, quindi, destruttura anche la categoria del “nuovo” che perde per strada il suo senso originario diventando qualcosa di ampiamente transitorio e fuggitivo”: così in F. Ceretti, M. Padula, *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative*, Pisa, ETS, 2016, p. 21.

Non poche, infatti, sono le nuove sfide poste in materia di tutela dei dati personali dalla Rete, sempre più ricca di contenuti generati dagli utenti: basti pensare all'esercizio del diritto all'oblio in Internet²⁴, che ben può avere ad oggetto anche contenuti pubblicati online da parte di una scuola o di singoli docenti.

In argomento, la meritoria attività formativa, promossa in particolare nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale, sta contribuendo a rafforzare le conoscenze, necessariamente multidisciplinari, necessarie per una presenza consapevole e sicura in Rete.

Alla luce di queste sintetiche premesse, appare opportuno analizzare alcuni aspetti di tali (con)cause.

2. La prassi alla prova della normativa

Non è raro incappare in applicazioni più formali che sostanziali della disciplina vigente in materia di protezione dei dati personali.

Tale assunto, purtroppo, è talora supportato da imprecise indicazioni dei riferimenti normativi che in questa sede interessano.

È possibile, ad esempio, visionare – ancora oggi – diciture sostanzialmente sovrapponibili alla seguente: “Autorizzo il trattamento dei dati personali ai sensi della legge 675/1996”²⁵.

Tale atto normativo, notoriamente abrogato ex art. 183, comma 1, lett. a), d. lgs. 30 giugno 2003 n. 196, subisce di tanto in tanto una sorta di apparente reviviscenza in bandi ed avvisi di selezione.

Più spesso, di converso, gli estremi del Codice in materia di protezione dei dati personali vengono indicati in maniera imprecisa: ora come legge, ora come decreto legge.

Questa osservazione, genericamente descrittiva, non intende far assurgere a sintetica dimostrazione quelli che possono essere, in realtà, refusi; non può tacersi, tuttavia, che essa

²³ Mi riferisco, in particolare, alla infondata qualificazione virtuale della Rete ed alla correlata dicotomia tra mondo reale e mondo virtuale, in merito alla quale si rimanda a quanto argomentato in R. M. Colangelo, *Diritto all'oblio e corpo in internet. Alcune problematiche della indicizzazione di immagini dimenticate*, in “Comunicazioni Sociali”, 2, 2016, pp. 225-227. In argomento, è opportuno richiamare espressamente anche quanto affermato dal Garante per la protezione dei dati personali nella relazione per l'anno 2013, presentata in Parlamento: “Lo spazio digitale non è una realtà parallela, ma la dimensione in cui si dispiega una parte sempre più importante della vita reale. Ogni gesto quotidiano lascia tracce digitali che nessuno potrà far scomparire”. Rileva altresì il riferimento operato, nella stessa sede, alle informazioni, tratteggiate come “l'unica proiezione nel mondo dell'essere di ciascuno, non un doppio virtuale che si affianca alla persona reale, ma rappresentazione istantanea di un'intera vita, unica memoria sociale di quella vita e, come tale, capace di condizionare la memoria individuale, di orientare relazioni e destini di ciascuno”. Così nel testo riportato in Antonello Soro, *La privacy al tempo dei big data*, in “La parabola. Rivista di studi e ricerche sulla comunicazione”, 33, 2014, pp. 45-46.

²⁴ Le complesse problematiche correlate all'esercizio del diritto all'oblio in Rete possono essere globalmente approfondite con la lettura di F. Pizzetti (a cura di), *Il caso del diritto all'oblio*, Torino, Giappichelli, 2013.

²⁵ In ordine alla prima normativa italiana sulla privacy, senza poter fare compiuto riferimento, in questa sede, alla sterminata produzione dottrinale e giurisprudenziale, si vedano E. Giannantonio, M. G. Losano, V. Zeno-Zencovich (a cura di), *La tutela dei dati personali. Commentario alla l. 675/96*, Padova, Cedam, 1997, nonché M. G. Losano, *La legge italiana sulla privacy: un bilancio dei primi cinque anni*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

possa rilevare quale epifenomeno potenzialmente indicativo di una latente superficialità nella conoscenza e nell'applicazione della normativa sulla privacy.

Prima di illustrare alcuni dati empirici, occorre precisare che i rischi cui si intende fare riferimento nel presente lavoro non provengono dal trattamento dei dati per le finalità amministrative ed istituzionali dei singoli istituti scolastici, nell'ambito dei quali vengono seguite, da parte di personale appositamente formato, prassi ben precise²⁶.

Di converso, si intende affrontare il *punctum dolens* costituito dai contenuti generati dagli utenti, postati a volte senza la previa conoscenza dei principi basilari e delle eventuali conseguenze di tale azione²⁷.

Non si dimentichi, infatti, che il trattamento di dati personali può essere considerato, ai sensi e per gli effetti dell'art. 2050 c.c., un'attività pericolosa²⁸.

A titolo esemplificativo, si noti che la stessa pubblicazione online di dati a prescindere da un obbligo sancito a livello normativo può ben comportare l'illiceità del trattamento dati effettuato, se del caso anche da una istituzione scolastica²⁹.

3. Alcuni riscontri empirici

Le criticità sopra ipotizzate possono essere riscontrate anche negli esiti di un sintetico questionario, sottoposto a un campione volontario di soli docenti e compilabile online, in forma anonima: i dati risultano aggiornati al 14 aprile 2017.

Sebbene le informazioni ad oggi aggregate non possano dirsi significative da un punto di vista statistico, esse sono quantomeno indicative delle tendenze in essere.

Il campione è composto da 64 docenti, in gran parte (38) in servizio presso scuole secondarie di secondo grado, mentre solo 25 insegnano in quelle di primo grado³⁰.

²⁶ Cfr. A. Nazzaro, *Scuola e Privacy. Indicazioni sull'applicazione del "Codice in materia di protezione dei dati personali" ai sistemi informativi scolastici*, Roma, Anicia, 2006.

²⁷ Per un'analisi dei profili di responsabilità concernenti la divulgazione di immagini in Internet attraverso piattaforme UGC (*user generated content*), seppur con preciso riferimento alle abitudini dei giovanissimi, si rimanda a A. Mantelero, *Adolescenti e privacy nella scuola ai tempi di YouTube*, in "La nuova giurisprudenza civile commentata", II, 3, 2011, pp. 139-148, in particolare p. 146 e nota 32, ove la responsabilità dell'insegnante è tratteggiata solo ex art. 2048 c.c.

²⁸ Così dispone l'art. 15, d. lgs. 196/2003 (rubricato "Danni cagionati per effetto del trattamento"): "Chiunque cagiona danno ad altri per effetto del trattamento di dati personali è tenuto al risarcimento ai sensi dell'articolo 2050 del codice civile. Il danno non patrimoniale è risarcibile anche in caso di violazione dell'articolo 11".

²⁹ Si veda in argomento il provvedimento dell'Autorità garante per la protezione dei dati personali n. 383 del 6 dicembre 2012 ove, in relazione alla pubblicazione dell'"elenco degli studenti distinti per classe, evidenziando "con un carattere più chiaro" i nomi e i cognomi di quelli ripetenti", si afferma che "la diffusione da parte di un soggetto pubblico è ammessa unicamente quando prevista da una norma di legge o di regolamento (art. 19, comma 3, del Codice)". Il testo è integralmente consultabile e visionabile al seguente URL: <http://www.garantprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/2217211> (consultato in data 18/3/2017).

³⁰ Solo uno dei docenti che hanno risposto al questionario insegna nella scuola primaria.

Per non focalizzare l'attenzione su un unico ambito territoriale, gli istituti scolastici presso cui gli intervistati prestano servizio sono stati scelti in due realtà provinciali differenti³¹, peraltro localizzate agli estremi della penisola.

Dalle risposte fornite emerge che solo il 18,8% del campione ha pubblicato contenuti relativi agli studenti sul sito della scuola³², mentre il 21,9% li ha postati su social media.

In quest'ultimo ambito, in particolare, il 57,1% dei docenti ha postato contenuti concernenti gli studenti sul proprio profilo personale³³ e solo il 28,6% su quello della scuola.

Particolarmente diffuso risulta comunque il ricorso alle applicazioni di messaggistica istantanea, laddove il 35,7% di quanti hanno pubblicato tali dati su un social lo hanno fatto mediante il c.d. "gruppo di classe".

Per quanto interessa in questa sede, occorre sottolineare che nel 21,4% dei contenuti postati sono singolarmente identificabili minori; nel 21,4% dei casi, la pubblicazione è stata effettuata previo assenso verbale dei ragazzi, mentre il 14,3% dei contenuti è stato diffuso in Rete senza previa raccolta di alcun tipo di consenso³⁴.

³¹ Solo un docente presta servizio in una provincia confinante.

³² Si veda quanto affermato nella nota *sub* 1 in ordine all'aggiornamento dei siti delle scuole da parte di docenti.

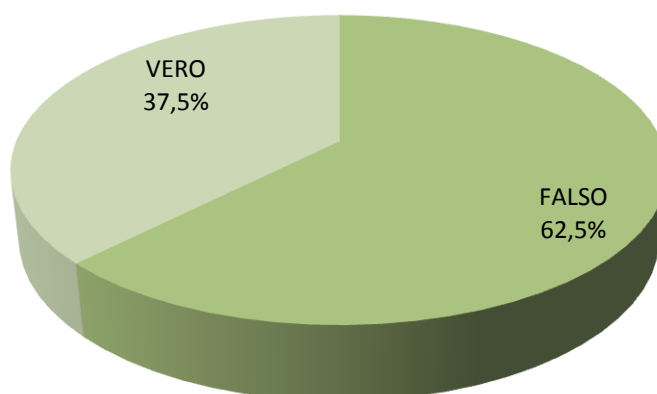
³³ Ulteriori ricerche hanno esplorato l'utilizzo dei social network da parte dei docenti. In particolare si rimanda, in questa sede, a S. Bianco, V. Grion, *Social Network nella scuola secondaria: un'indagine su consapevolezza e pratiche di studenti e docenti italiani*, in "DIDAMATICA 2016", consultabile all'URL: http://didamatica2016.uniud.it/proceedings/dati/articoli/paper_57.pdf (consultato in data 24/5/2017). A discapito del titolo, la ricerca si riferisce solamente all'uso dei social network nell'ambito della didattica e a p. 6, genericamente, si afferma che tra i "rischi ed effetti negativi" legati all'uso dei social network, anche nella didattica e quindi da parte di docenti, vi è genericamente la "violazione privacy". L'indagine di M. Lazzari, A. De Fiori, *Facebook e WhatsApp a scuola, attualità e prospettive*, in "DIDAMATICA 2016", reperibile all'URL http://didamatica2016.uniud.it/proceedings/dati/articoli/paper_109.pdf (consultato in data 24/5/2017), prende atto, invece, della "diffusione di social networks quali Facebook e WhatsApp come strumenti di comunicazione tra docenti e studenti per fini formativi", senza interessanti riferimenti alla privacy, eccezion fatta per un puntiforme cenno alle esigenze di riservatezza emerse da parte del personale docente. L'uso dei social network da parte dei docenti, soprattutto per finalità didattiche, è altresì affrontato da P. M. Ferri, S. Mantovani (a cura di), *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, Milano, ETAS, 2008. Nello specifico, in ordine alla presa di coscienza della utilità dei social network anche a fini educativi e didattici, si veda pure A. Fogarolo, *Do you speak Facebook? Guida per genitori e insegnanti al linguaggio dei social network*, Trento, Erickson, 2013, pp. 84-85. Il richiamo è particolarmente rilevante in quanto l'Autrice, a p. 11, esplicita non solo le preoccupazioni in ordine alla privacy dei minori in Rete, ma anche la "reale esigenza di sapere governare il mezzo": "è comprensibile la paura di sbagliare o di esporsi troppo di molti insegnanti [...] ma in rete ci sono moltissimi esempi di un uso corretto dei social network che ha portato a risultati davvero notevoli". Va da sé che per sapere governare il mezzo sarebbe riduttivo limitarsi a conoscerne il linguaggio, e quindi il funzionamento, laddove è indispensabile conoscere la normativa che ne regola l'uso. Per quanto concerne l'utilizzo del social network Facebook, sono numerosi i contributi redatti senza principale riferimento alla realtà italiana né ai dati di studenti minorenni: si veda in proposito E. Sumner, S. Esfer, S. Yildirim, *Teachers' Facebook Use: Their Use Habits, Intensity, Self-Disclosure, Privacy Settings, and Activities on Facebook*, in "Educational Studies", 5, 2014, pp. 537-553.

³⁴ Il 42,9% afferma di aver proceduto sulla scorta di liberatoria scritta firmata dai genitori, mentre il 35,7% lo ha fatto confidando sulla informativa generale sul trattamento dei dati comunicata all'inizio dell'anno scolastico e/o all'atto della iscrizione. Non è dato sapere se tali documenti facessero espresso riferimento anche alla diffusione di contenuti tramite profili social della scuola o, addirittura, del docente. Precisando che l'obbligatorietà

Tali dati possono essere più utilmente letti in relazione alle seguenti risultanze, relative alla conoscenza della normativa vigente³⁵.

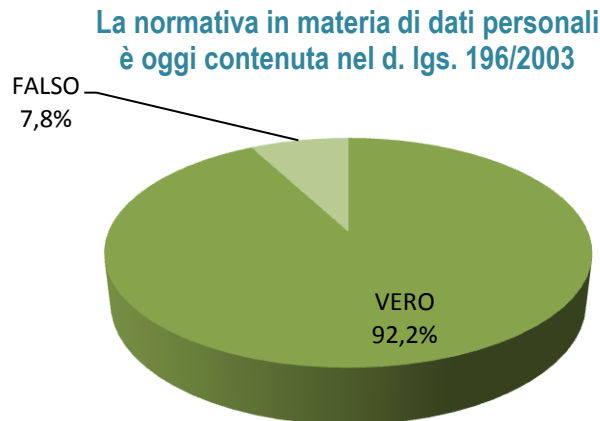
Ebbene, il 37,5% dell'intero campione sostiene che la normativa in materia di dati personali è oggi contenuta nella l. 675/1996, mentre il 92,2% indica il corretto riferimento al d.lgs. 196/2003 quale principale fonte della normativa nazionale in materia di protezione dei dati personali.

La normativa in materia di dati personali è oggi contenuta nella l. 675/1996



dell'informativa da parte della scuola pubblica risulta peraltro confermata in G. Matucci, *La responsabilità educativa dei genitori fra scuola e dinamiche familiari*, in G. Matucci, F. Rigano (a cura di), *Costituzione e istruzione*, cit., p. 241, è opportuno richiamare espressamente quanto affermato, nel presente scritto, in materia di consenso, in particolare le argomentazioni contenute *sub* nota n. 11 e nel prossimo paragrafo.

³⁵ La sussistenza di significative incertezze tra gli utenti della Rete non ha solamente ad oggetto, come si vedrà, il diritto alla protezione dei dati personali; significative criticità anche in ordine all'applicazione online della normativa sul diritto d'autore sono state efficacemente tratteggiate da S. Aliprandi, *Diritto d'autore, social network e user generated content: nuove pratiche e nuova percezione*, in "Informatica e diritto", 2, 2009, pp. 183-189.



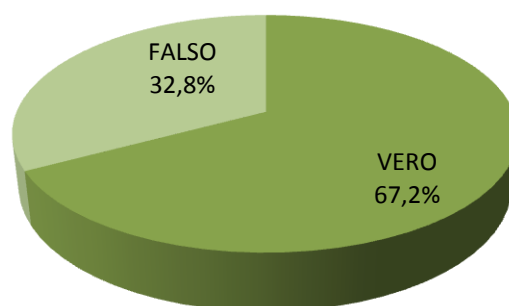
Dal raffronto tra i due grafici risulta evidente come, per un significativo numero di intervistati, i due testi normativi non sono reciprocamente alternativi o escludenti³⁶.

Inoltre, il 32,8% sostiene che i dati personali del minore sono tutelati solo in base alla normativa italiana, mentre solo il 4,7% crede che i dati personali del minore, rispetto a quelli dei soggetti maggiorenni, sono tutelati in maniera meno incisiva³⁷.

³⁶ Tale dato conferma che adulti e ragazzi sono “quasi del tutto inconsapevoli delle conseguenze delle loro attività in rete”: cfr. <https://www.savethechildren.it/press/minori-e-internet-adulti-e-ragazzi-sempre-pi%C3%B9-connessi-smartphone-e-sempre-pi%C3%B9-social-ma> (consultato in data 24/5/2017). Nella ricerca inedita realizzata da IPSOS per Save the Children, intitolata “Il consenso in ambiente digitale: percezione e consapevolezza tra i teen e gli adulti” e pubblicata il 6 febbraio 2017, si tratteggia come “relativamente superficiale anche la conoscenza e l’attivazione del “contratto digitale” (Termini e Condizioni d’Uso)”: cfr. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/comunicati/SID%202017%20-%20IPSOS%20PER%20SAVE%20THE%20CHILDREN%20-%20PERCEZIONE%20E%20CONSAPEVOLEZZA%20SUL%20CONSENSO%20IN%20AMBIENTE%20DIGITALE%20-%20final%20doc.pdf> (consultato in data 24/5/2017). In argomento è facile notare una similitudine con l’approccio alla privacy, la cui esistenza è ben nota, ma i cui contorni, in concreto, restano sovente oscuri ai più. La modesta conoscenza della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali non va tuttavia letta solo in relazione all’utilizzo delle tecnologie informatiche da parte degli adulti, ma anche delle chiare prese di posizione da parte della dottrina. In tal senso si è affermato che, “anche se la certezza assoluta della sicurezza della propria privacy, soprattutto in rete, è una chimera, l’ignoranza sull’utilizzo di questo potente strumento di comunicazione è una minaccia micidiale per l’integrità e la conservazione dei propri dati personali”: così A. Teti, *Il futuro dell’Information & Communication Technology: Tecnologie, timori e scenari futuri della “global network revolution”*, Milano, Springer, 2009, p. 153. In senso conforme si riporta anche quanto affermato da M. Quadrelli, *Nota del curatore*, in S. Gorla, F. Ferrara, F. Fornasiero, G. Montini, M. Quadrelli, *Quaderno del data protection officer (Responsabile delle Protezione dei Dati). Una guida nel difficile labirinto della privacy*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2013, p. 7: “Se la privacy è un onere, è necessario ben conoscerla per evitare sì sanzioni, ma soprattutto errori derivanti dall’ignoranza”. Circa il sostanziale riconoscimento di una mera parvenza di conoscenza, da parte dei lettori, di concetti afferenti alla privacy in relazione alla Rete si rimanda a quanto sinteticamente accennato in F. Pizzetti, *Prefazione*, in G. D’Acquisto, M. Naldi, *Big data e privacy by design*, Torino, Giappichelli, 2017, p. X.

In ordine alla padronanza delle definizioni si riscontrano alcune criticità: il 28,1% afferma che i dati personali sono costituiti solamente da nome, cognome e altri dati idonei ad identificare direttamente un soggetto, mentre, in materia di dati sensibili, il 79,7% ed il 67,2% del campione ascrive a tale categoria, rispettivamente, tutti i dati del minore e tutti quelli trattati nell'ambito di una istituzione scolastica³⁸.

Tutti i dati trattati nell'ambito di una istituzione scolastica sono dati sensibili



Inoltre, il 18,8% dell'intero campione non ritiene necessario il consenso ai fini della legittima pubblicazione di un contenuto (foto, video) riguardante terzi su un social, mentre il 12,5%

³⁷ Il 28,1% non riscontra distinzioni, mentre il 67,2% crede correttamente che i dati personali del minore, rispetto a quelli dei soggetti maggiorenni, sono tutelati in modo più rigoroso. Tale rilevata inconsapevolezza circa la protezione dei dati personali del minore va letta in relazione anche all'abbondante riflessione dottrinale: ex multis, A. Mantelero, *Teens online and data protection in Europe*, in "Contratto e Impresa Europa", 1, 2014, pp. 442-450; A. Rubino, *Minori e privacy: una tutela rafforzata?*, in G. De Minico (a cura di), *Nuovi media e minori*, Roma, Aracne, 2012, pp. 83-112; A. Thiene, *L'inconsistente tutela dei minori nel mondo digitale*, in "Studium iuris", 2012, pp. 528-535. Per un cenno alle specifiche misure adottate per la tutela della privacy dei minorenni in Rete, nell'ambito di una più ampia analisi comparatistica, si rimanda a quanto argomentato da U. Pappagallo, *La tutela della privacy negli Stati Uniti d'America e in Europa. Modelli giuridici a confronto*, Milano, Giuffrè, 2008, in particolare p. 84. Va da sé che i rischi che i minori corrono online non sono solamente correlati alla tutela dei dati personali, né dipendono solamente dal comportamento di adulti: per una visione d'insieme dei comportamenti più a rischio, anche di rilevanza penale, si rimanda, ex multis, a R. Puleo, *La questione "minori"*, in P. De Nardis e altri (a cura di), *I minori e gli adulti nell'era della comunicazione mediatica. Analisi sociologica e percorsi educativi contro le devianze*, Torino, Giappichelli, 2016, pp. 59-76, nonché a F. Panuccio, *Minori e internet*, Torino, Giappichelli, 2009.

³⁸ In G. Rossi, *Internet e minori*, Vicalvi, Key editore, 2015, p. 26, la mera indicazione della scuola frequentata viene annoverata tra i "dati e riferimenti particolarmente sensibili", anche se tale espressione risulta evidentemente a-technica, alla luce della definizione di cui all'art. 4, comma 1, lett. d), d. lgs. 196/2003. Il riferimento alla scuola frequentata può altresì rilevare nell'ambito del trattamento di dati personali di minorenni operato nell'ambito dell'attività giornalistica: cfr. M. R. Allegri, *Informazione e comunicazione nell'ordinamento giuridico italiano*, Torino, Giappichelli, 2012, p. 114.

crede che pubblicare lecitamente siffatto materiale sia sempre possibile³⁹, anche se i soggetti ritratti sono i protagonisti della immagine⁴⁰. Si noti che il 45,3% del campione confina la liceità della pubblicazione ai soli post concernenti soggetti terzi maggiorenni.

Infine, mentre il 46,9% afferma che postare online contenuti riguardanti terzi non costituisce trattamento di dati personali, la quasi totalità (87,5%) si dichiara correttamente consapevole che tale attività, comunque la si voglia definire, comporta la diffusione di dati personali.

4. Il nuovo regolamento europeo in materia di *data protection*

Appare utile che le istituzioni scolastiche favoriscano sin d'ora la conoscenza del regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio n. 679 del 27 aprile 2016⁴¹, destinato a uniformare la disciplina in materia di *data protection* in tutti gli Stati membri dell'Unione.

Tale incombenza risulta particolarmente urgente, in quanto la nuova normativa troverà applicazione in un particolare contesto sociale, in cui – sulla base di quanto emerge dalle plurime indagini cui si è fatto cenno in questa sede – è lecito considerare modesta non solo la consapevolezza circa la normativa vigente, ma anche in ordine ai rischi correlati alla manipolazione di dati di minorenni e, più in generale, alla navigazione in Rete.

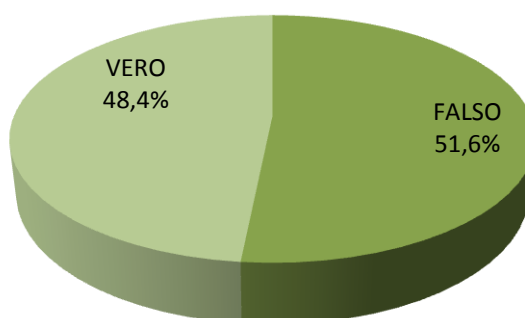
³⁹ Si tenga presente che una significativa ricerca condotta dall'Università La Sapienza di Roma e pubblicata nello scorso mese di febbraio, rivolta ad un campione esclusivamente composto da ragazzi, ha messo in luce come il 68% non ritenga grave pubblicare immagini senza autorizzazione, anche qualora siano tali da ridicolizzare il soggetto in esse ritratto: cfr. <http://www.interno.gov.it/it/notizie/ragazzi-ambasciatori-contro-cyberbullismo> (consultato in data 24/5/2017). Tale riscontro va letto in relazione alla ancora maggiore libertà con cui gli utenti ritengono di potere disporre di quanto trovano on line. In particolare, nella recente ricerca IPSOS per Save The Children, sopra richiamata, è emerso che “ben l'81% degli adulti e il 73% dei ragazzi pensano che vi sia una sorta di “consenso implicito” alla diffusione, nel momento in cui qualcosa viene condiviso online anche se non con una sola persona”: <https://www.savethechildren.it/press/minori-e-internet-adulti-e-ragazzi-sempre-pi%C3%B9-connessi-smartphone-e-sempre-pi%C3%B9-social-ma> (consultato in data 24/5/2017).

⁴⁰ A riconferma delle criticità emerse, si veda A. Vincenti, *Cyberbulli o ingenui digitali? Una ricerca esplorativa nella Regione Marche*, in “Cultura giuridica e diritto vivente”, 3, 2016, p. 14, ove si fa riferimento all'utilità di percorsi specifici anche di “educazione all'immagine”, relativamente alla fase prodromica all'upload di contenuti generati dagli utenti: tali attività non sono solo rivolte agli alunni, ma anche agli insegnanti.

⁴¹ Il testo del regolamento relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati) è pubblicato sulla Gazzetta ufficiale dell'Unione europea L 119/1 del 4 maggio 2016 e può essere reperito, in lingua italiana, al seguente URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=it> (consultato in data 18/3/2017). Per le successive citazioni del regolamento si faccia riferimento al testo pubblicato così come indicato nella presente nota. Per l'analisi dottrinale di tale regolamento si rimanda, *ex multis*, a: F. Piraino, *Il Regolamento generale sulla protezione dei dati personali e i diritti dell'interessato*, in “Le nuove leggi civili commentate”, 2, 2017, pp. 369-409; G. Finocchiaro, *Introduzione al Regolamento europeo sulla protezione dei dati*, in “Le nuove leggi civili commentate”, 1, 2017, pp. 1-18; E. Pelino, L. Bolognini, C. Bistolfi, *Il regolamento privacy europeo. Commentario alla nuova disciplina sulla protezione dei dati personali*, Milano, Giuffrè, 2016; M. Burri, R. Schär, *The Reform of the EU Data Protection Framework. Outlining Key Changes and Assessing Their Fitness for a Data-Driven Economy*, in “Journal of Information Policy”, 6, 2016, pp. 479-511.

Inoltre, si tenga presente anche il dato indicativo emerso nell'ambito della fase iniziale della ricerca sinteticamente illustrata nel presente scritto, in base al quale solo il 48,4% del campione ha confermato che il d. lgs. 196/2003 sarà sostanzialmente sostituito, nel prossimo anno, da una nuova normativa.

Il d.lgs. 196/2003 sarà sostituito nel prossimo anno da una nuova normativa



Si tenga inoltre presente che, tra i soggetti che dovranno applicare la nuova disciplina, rientrano pure le pubbliche amministrazioni⁴², così come i docenti e quanti possono in concreto trattare (o meglio diffondere) dati personali degli studenti – e non solo⁴³.

Non potendo in questa sede illustrare compiutamente i singoli effetti che la nuova normativa avrà sull'attività, anche off line, delle istituzioni scolastiche, si presterà particolare attenzione a quanto maggiormente incide sul trattamento di dati personali di minorenni, premesso un sintetico cenno alla figura del *data protection officer*.

Infatti, tra le novità introdotte dal Regolamento europeo – già entrato in vigore, ma che troverà applicazione a far data dal 25 maggio 2018⁴⁴ – rientra il responsabile della sicurezza dei dati (*data protection officer*), figura destinata a sovrintendere al trattamento dei dati⁴⁵ operato sia dal titolare che dal responsabile dello stesso, tanto in ambito privato, quanto nel settore della pubblica amministrazione⁴⁶.

⁴² Si rimanda in proposito alla definizione di “titolare del trattamento” di cui all’art. 4, comma 1, n. 7.

⁴³ Non si dimentichi che il comma 2 dell’art. 2, rubricato “Ambito di applicazione materiale”, stabilisce fra l’altro che “il presente regolamento non si applica ai trattamenti di dati personali: [...] c) effettuati da una persona fisica per l’esercizio di attività a carattere esclusivamente personale o domestico”. Di converso, la pubblicazione online di contenuti, diffusi nel Web, pare fuoriuscire da tale ristretto ambito.

⁴⁴ Ex art. 99, comma 2.

⁴⁵ Le mansioni minime del responsabile della sicurezza dei dati (il quale “è incaricato almeno dei seguenti compiti”) sono enumerate al comma 1 dell’art. 39.

⁴⁶ È infatti disposta ex art. 37, comma 1, lett. a), la designazione sistematica del responsabile della protezione dei dati da parte del titolare del trattamento e del responsabile del trattamento nei casi in cui “il trattamento è

Per quanto concerne più specificamente il trattamento dei dati personali di minori, meritano particolare attenzione alcuni “considerando”, i quali precedono il disposto degli articoli del Regolamento e cristallizzano alcune precise prese di posizione.

In tal senso, rileva principalmente il considerando n. 38, ove si afferma espressamente, tra l'altro, che “I minori meritano una specifica protezione relativamente ai loro dati personali, in quanto possono essere meno consapevoli dei rischi, delle conseguenze e delle misure di salvaguardia interessate nonché dei loro diritti in relazione al trattamento dei dati personali”⁴⁷.

Tale “specifica protezione” trova altresì conferma nel considerando n. 58, ove viene sancito e declinato il “principio della trasparenza”, il quale “impone che le informazioni destinate al pubblico o all'interessato siano concise, facilmente accessibili e di facile comprensione e che sia usato un linguaggio semplice e chiaro, oltre che, se del caso, una visualizzazione”.

Nel medesimo considerando, per quanto concerne il trattamento dei dati personali di minori, i quali “meritano una protezione specifica”, si afferma che “qualsiasi informazione e comunicazione dovrebbe utilizzare un linguaggio semplice e chiaro che un minore possa capire facilmente”⁴⁸.

Particolare rilevanza, inoltre, riveste il considerando n. 75, ove si riconosce espressamente che “i rischi per i diritti e le libertà delle persone fisiche, aventi probabilità e gravità diverse, possono derivare da trattamenti di dati personali suscettibili di cagionare un danno fisico, materiale o immateriale, in particolare: se il trattamento può comportare discriminazioni, furto o usurpazione d'identità, [...] pregiudizio alla reputazione [...]; se gli interessati rischiano di essere privati dei loro diritti e delle loro libertà o venga loro impedito l'esercizio del controllo sui dati personali che li riguardano; se sono trattati dati personali che rivelano l'origine razziale o etnica, le opinioni politiche, le convinzioni religiose o filosofiche [...]; se sono trattati dati personali di persone fisiche vulnerabili, in particolare minori”.

L'estratto di tale considerando, letto nella prospettiva che maggiormente interessa in questa sede, si presta ad alcune considerazioni.

In primis, si consideri l'intuibile frequenza con cui, in Internet, gli interessati vedono di fatto svanire la possibilità di esercitare un significativo controllo sui dati personali che li riguardano; tale lacuna, visceralmente connessa alla struttura del Web, comporta la difficoltà non solo di

effettuato da un'autorità pubblica o da un organismo pubblico, eccettuate le autorità giurisdizionali quando esercitano le loro funzioni giurisdizionali”.

⁴⁷ Si specifica quindi che “tale specifica protezione dovrebbe, in particolare, riguardare l'utilizzo dei dati personali dei minori a fini di marketing o di creazione di profili di personalità o di utente e la raccolta di dati personali relativi ai minori all'atto dell'utilizzo di servizi forniti direttamente a un minore. Il consenso del titolare della responsabilità genitoriale non dovrebbe essere necessario nel quadro dei servizi di prevenzione o di consulenza forniti direttamente a un minore”.

⁴⁸ Il richiamo al “linguaggio semplice e chiaro” è altresì rinvenibile nella Sezione 1 (“Trasparenza e modalità”) del capo III (“Diritti dell'interessato”) del regolamento *de quo*. Nello specifico, al comma 1 dell'art. 12, rubricato “Informazioni, comunicazioni e modalità trasparenti per l'esercizio dei diritti dell'interessato”, si dispone chiaramente, tra l'altro, che “il titolare del trattamento adotta misure appropriate per fornire all'interessato tutte le informazioni di cui agli articoli 13 e 14 e le comunicazioni di cui agli articoli da 15 a 22 e all'articolo 34 relative al trattamento in forma concisa, trasparente, intelligibile e facilmente accessibile, con un linguaggio semplice e chiaro, in particolare nel caso di informazioni destinate specificamente ai minori”.

un effettivo esercizio del diritto all'oblio, ma anche di rimuovere in modo definitivo e duraturo contenuti postati in Rete in violazione addirittura della vigente normativa penale.

D'altra parte, anche il trattamento dei dati personali idonei a rivelare, ad esempio, le convinzioni religiose – e quindi sensibili – è effettuato anche in ambito scolastico.

L'attenzione ai minori emerge chiaramente anche dal disposto dell'art. 6, rubricato "Liceità del trattamento": al comma 1, lettera f), si legge infatti che condizione sufficiente per configurare la liceità del trattamento è la necessità dello stesso al fine del "perseguimento del legittimo interesse del titolare del trattamento o di terzi", ma solamente nei casi in cui "non prevalgano gli interessi o i diritti e le libertà fondamentali dell'interessato che richiedono la protezione dei dati personali, in particolare se l'interessato è un minore".

È opportuno precisare che l'operazione di bilanciamento, cui si è appena fatto cenno, "non si applica al trattamento di dati effettuato dalle autorità pubbliche nell'esecuzione dei loro compiti", come previsto sempre ex art. 6.

Altro argomento delicato è quello del consenso espresso dai minori ai fini del trattamento dei dati personali, ma l'art. 8, rubricato "Condizioni applicabili al consenso dei minori in relazione ai servizi della società dell'informazione"⁴⁹, limita la disciplina a tale specifico campo che, in ambito scolastico, può venire in rilievo solo occasionalmente.

La dottrina ha già avuto modo di esprimersi sul punto, affermando che "ove pure si aderisca ad un'interpretazione estensiva, non sembra in ogni caso che dalla disposizione del Regolamento possa ricavarsi un generalizzato riconoscimento ai minori ultra-sedicenni della capacità di prestare il consenso al trattamento dei dati"⁵⁰.

⁴⁹ "1. Qualora si applichi l'articolo 6, paragrafo 1, lettera a), per quanto riguarda l'offerta diretta di servizi della società dell'informazione ai minori, il trattamento di dati personali del minore è lecito ove il minore abbia almeno 16 anni. Ove il minore abbia un'età inferiore ai 16 anni, tale trattamento è lecito soltanto se e nella misura in cui tale consenso è prestato o autorizzato dal titolare della responsabilità genitoriale. Gli Stati membri possono stabilire per legge un'età inferiore a tali fini purché non inferiore ai 13 anni. 2. Il titolare del trattamento si adopera in ogni modo ragionevole per verificare in tali casi che il consenso sia prestato o autorizzato dal titolare della responsabilità genitoriale sul minore, in considerazione delle tecnologie disponibili. 3. Il paragrafo 1 non pregiudica le disposizioni generali del diritto dei contratti degli Stati membri, quali le norme sulla validità, la formazione o l'efficacia di un contratto rispetto a un minore".

⁵⁰ Così S. Thobani, *I requisiti del consenso al trattamento dei dati personali*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2016, pp. 26-27. In senso conforme anche A. Thiene, *Riservatezza e autodeterminazione del minore nelle scelte esistenziali*, cit., p. 174, ove si specifica che, alla luce della facoltà dei singoli Stati membri di abbassare tale soglia a 13 anni, cui si è fatto cenno nella nota precedente, si resta in attesa delle determinazioni del legislatore nazionale. Circa la possibilità di ritirare il consenso in capo al minore si veda la tesi sostenuta da C. Kohler, *Conflict of law issues in the 2016 Data Protection Regulation of the European Union*, in "Rivista di diritto internazionale privato e processuale", 3, 2016, p. 665. La previsione del nuovo Regolamento europeo in favore degli ultrasedicenni è ancor più significativa se letta alla luce di quanto emerge dalla ricerca inedita di IPSOS per Save the Children ("Il consenso in ambiente digitale: percezione e consapevolezza tra i teen e gli adulti") del 2017, dove emerge che l'età media reale di chi si iscrive a Facebook è in diminuzione (12,6 anni), mentre l'età media dichiarata dai minori che, senza raggiungere l'età minima di 13 anni, intendono iscriversi a Facebook corrisponde a 16,7 anni: cfr. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/comunicati/SID%202017%20-%20IPSOS%20PER%20SAVE%20THE%20CHILDREN%20-%20PERCEZIONE%20E%20CONSAPEVOLEZZA-%20SUL%20CONSENSO%20IN%20AMBIENTE%20DIGITALE%20-%20final%20doc.pdf> (consultato in data 24/5/2017).

Nello stimolare l'adozione di codici di condotta, finalizzati a implementare l'applicazione della nuova normativa europea, il Regolamento riconosce l'opportunità di precisare i protocolli applicativi della disciplina in ambiti particolarmente delicati, tra i quali vengono espressamente ricompresi "l'informazione fornita e la protezione del minore e le modalità con cui è ottenuto il consenso dei titolari della responsabilità genitoriale sul minore"⁵¹.

Il Regolamento prevede inoltre che l'autorità di controllo competente per territorio, nell'ambito dei propri compiti istituzionali, si faccia carico di promuovere la consapevolezza e comunque favorisca "la comprensione del pubblico riguardo ai rischi, alle norme, alle garanzie e ai diritti in relazione al trattamento", precisando che "particolare attenzione" dovrà essere riservata alle "attività destinate specificamente ai minori"⁵².

5. Bibliografia di riferimento

Acciai R., *Il diritto alla protezione dei dati personali. La disciplina sulla privacy alla luce del nuovo Codice*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2004.

Aliprandi S., *Diritto d'autore, social network e user generated content: nuove pratiche e nuova percezione*, in "Informatica e diritto", 2, 2009.

Allegri M.R., *Informazione e comunicazione nell'ordinamento giuridico italiano*, Torino, Giappichelli, 2012.

Bianco S., Grion V., *Social Network nella scuola secondaria: un'indagine su consapevolezza e pratiche di studenti e docenti italiani*, in "DIDAMATICA 2016", consultabile all'URL: http://didamatica2016.uniud.it/proceedings/dati/articoli/paper_57.pdf (consultato in data 24/5/2017).

Buccoliero E., Maggi M., *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete. Manuale operativo per operatori e docenti, dalla scuola primaria alla secondaria di 2° grado*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Burri M., Schär R., *The Reform of the EU Data Protection Framework. Outlining Key Changes and Assessing Their Fitness for a Data-Driven Economy*, in "Journal of Information Policy", 6, 2016.

Ceretti F., Padula M., *Umanità medievale. Teoria sociale e prospettive educative*, Pisa, ETS, 2016.

Colangelo R. M., *Diritto all'oblio e corpo in internet. Alcune problematiche della indicizzazione di immagini dimenticate*, in "Comunicazioni Sociali", 2, 2016.

Di Francia A., Dallagiacomina F., *I diritti dei minorenni nella giurisprudenza*, Milano, Giuffrè, 2008.

⁵¹ Così l'art. 40, comma 2, lett. g).

⁵² Così l'art. 57, comma 1, lett. b).

Ellerani P., *Il Web 2.0: contesto per l'apprendimento continuo di comunità professionali?*, in Ellerani P., Parricchi M. (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Ferri P. M., Mantovani S. (a cura di), *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, Milano, ETAS, 2008.

Finocchiaro G., *Introduzione al Regolamento europeo sulla protezione dei dati*, in "Le nuove leggi civili commentate", 1, 2017.

Fogarolo A., *Do you speak Facebook? Guida per genitori e insegnanti al linguaggio dei social network*, Trento, Erickson, 2013.

Giannantonio E., Losano M. G., Zeno-Zencovich V. (a cura di), *La tutela dei dati personali. Commentario alla l. 675/96*, Padova, Cedam, 1997.

Gorla S., Ferrara F., Fornasiero F., Montini G., Quadrelli M., *Quaderno del data protection officer (Responsabile della Protezione dei Dati). Una guida nel difficile labirinto della privacy*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2013.

Iannone R. F., *La responsabilità della scuola e dell'insegnante*, in "Danno e responsabilità", 2, 2017.

Iaselli M., *La privacy nei social network*, in Bassoli E. (a cura di), *Come difendersi dalla violazione dei dati su internet. Diritti e responsabilità*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2012.

Ingresso M., *Le Nuove Tecnologie nella Scuola dell'Autonomia: immagini, retoriche, pratiche. Un'indagine in Emilia Romagna*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Kohler C., *Conflict of law issues in the 2016 Data Protection Regulation of the European Union*, in "Rivista di diritto internazionale privato e processuale", 3, 2016.

Lazzari M., De Fiori A., *Facebook e WhatsApp a scuola, attualità e prospettive*, in "DIDAMATICA 2016", reperibile all'URL http://didamatica2016.uniud.it/proceedings/dati/articoli/paper_109.pdf (consultato in data 24/5/2017).

Losano M. G., *La legge italiana sulla privacy: un bilancio dei primi cinque anni*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Mantelero A., *Teens online and data protection in Europe*, in "Contratto e Impresa Europa", 1, 2014.

Mantelero A., *Adolescenti e privacy nella scuola ai tempi di YouTube*, in "La nuova giurisprudenza civile commentata", II, 3, 2011.

Mantelero A., *Il costo della privacy tra valore della persona e ragione d'impresa*, Milano, Giuffrè, 2007.

Mantelero A., *Foto di gruppo con signora: riserbo del minore ed utilità sociale dell'informazione*, Nota a Cass., sez. III civ., n. 19069/2006, in "La nuova giurisprudenza civile commentata", I, 6, 2007.

Matucci G., *La responsabilità educativa dei genitori fra scuola e dinamiche familiari*, in Matucci G., Rigano F. (a cura di), *Costituzione e istruzione*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Meneghetti C., *Basta un clic*, Padova, Libreriauniversitaria.it, 2014.

Nazzaro A., *Scuola e Privacy. Indicazioni sull'applicazione del "Codice in materia di protezione dei dati personali" ai sistemi informativi scolastici*, Roma, Anicia, 2006.

- Panuccio F., *Minori e internet*, Torino, Giappichelli, 2009.
- Pappagallo U., *La tutela della privacy negli Stati Uniti d'America e in Europa. Modelli giuridici a confronto*, Milano, Giuffrè, 2008.
- Pelino E., Bolognini L., Bistolfi C., *Il regolamento privacy europeo. Commentario alla nuova disciplina sulla protezione dei dati personali*, Milano, Giuffrè, 2016.
- Piraino F., *Il Regolamento generale sulla protezione dei dati personali e i diritti dell'interessato*, in "Le nuove leggi civili commentate", 2, 2017.
- Pizzetti F., *Prefazione*, in D'Acquisto G., Naldi M., *Big data e privacy by design*, Torino, Giappichelli, 2017.
- Pizzetti F., *Privacy e il diritto europeo alla protezione dei dati personali: Dalla direttiva 95/46 al nuovo Regolamento europeo*, Torino, Giappichelli, 2016.
- Pizzetti F. (a cura di), *Il caso del diritto all'oblio*, Torino, Giappichelli, 2013.
- Puleo R., *La questione "minori"*, in De Nardis P. et alii (a cura di), *I minori e gli adulti nell'era della comunicazione mediatica. Analisi sociologica e percorsi educativi contro le devianze*, Torino, Giappichelli, 2016.
- Rossi G., *Internet e minori*, Vicalvi, Key editore, 2015.
- Rubino A., *Minori e privacy: una tutela rafforzata?*, in De Minico G. (a cura di), *Nuovi media e minori*, Roma, Aracne, 2012, pp. 83-112.
- Soro A., *La privacy al tempo dei big data*, in "La parabola. Rivista di studi e ricerche sulla comunicazione", 33, 2014.
- Stefanelli S., *Privacy e immagine dei minori in Internet*, in "Cyberspazio e diritto", 2, 2012.
- Sumner E., Esfer S., Yildirim S., *Teachers' Facebook Use: Their Use Habits, Intensity, Self-Disclosure, Privacy Settings, and Activities on Facebook*, in "Educational Studies", 5, 2014.
- Teti A., *Il futuro dell'Information & Communication Technology: Tecnologie, timori e scenari futuri della "global network revolution"*, Milano, Springer, 2009.
- Thiene A., *Riservatezza e autodeterminazione del minore nelle scelte esistenziali*, in "Famiglia e diritto", 2, 2017.
- Thiene A., *L'inconsistente tutela dei minori nel mondo digitale*, in "Studium iuris", 2012.
- Thobani S., *I requisiti del consenso al trattamento dei dati personali*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2016, pp. 26-27.
- Vincenti A., *Cyberbulli o ingenui digitali? Una ricerca esplorativa nella Regione Marche*, in "Cultura giuridica e diritto vivente", 3, 2016.

Received April 16, 2017
Revision received May 7, 2017 / May 23, 2017
Accepted June 4, 2017

Famiglia, scuola e mondo virtuale. **Come la Rete sta modificando le dinamiche familiari e scolastiche**

Rosa Grazia Romano

Abstract – *The article proposes a reinterpretation of the misuse of the Internet which doesn't involve only teenagers but also families and teachers. The different way of using the Internet (socialization, sharing, documentation, cyber-bullying, pornography, sexting, etc.) depends on the personal balance and the relational difficulties experienced by individuals in the “offline” life. Spending too much time online is a symptom related to all those personal, family and school problems, which are still unresolved. Educators should worry not only about what adolescents are performing on the Web, but also about the way they are living and acting outside the Web, in the real life. Above all, the role of emotional and relational education should be reconsidered in order to enable everyone (primarily parents and teachers) to recognize the different forms of his/her own human fragility. This permits the individual to build emotional and supportive bonds and to open himself/herself up to social, ethical and axiological dimensions in life.*

Riassunto – *L'articolo propone una rilettura dell'abuso della rete che coinvolge non solo gli adolescenti, ma anche la famiglia, gli insegnanti e la realtà sociale. Il tipo di esperienza che si fa del Web (socializzazione, condivisione, informazione ma anche cyberbullismo, pornografia, sexting) dipende dall'equilibrio personale e dalle difficoltà relazionali sperimentati dai soggetti nella vita offline. Lo stare sempre online, infatti, è un sintomo che rimanda a problemi personali, familiari e scolastici che, anche se non emergono palesemente, restano irrisolti nello sfondo. La preoccupazione degli educatori, pertanto, non va concentrata solo sulla rete, ma su cosa e come vive l'adolescente al di fuori della rete. Va ripensata soprattutto l'educazione emotiva e relazionale per consentire a tutti, giovani e adulti, sia di riconoscere le diverse forme di fragilità, proprie e altrui, sia di costruire legami affettivi e solidali aperti alla dimensione sociale, etica e assiologica della vita.*

Keywords – virtual reality, family, school, relationship, discomfort

Parole chiave – virtualità, famiglia, scuola, relazione, disagio

Rosa Grazia Romano (Messina, 1966) è Ricercatrice confermata di *Pedagogia generale* presso il Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i temi della virtualità, relazione, famiglia e competenze genitoriali, intercultura, gioco. Tra le sue pubblicazioni: *Competenze dei genitori in un mondo che cambia* (in “Pedagogia e Vita”, 73, 2015); *La nuova sfida di simboli e immagini: possibilità di dialogo o scontro fra culture?* (in “Nuova Secondaria Ricerca”, 10, 2015); *Virtualità e relazionalità nella cybercultura. Percorsi pedagogici tra ludos e patia* (Lecce, Pensa MultiMedia, 2012); *L'arte di giocare. Storia, epistemologia e pedagogia del gioco* (Lecce, Pensa MultiMedia, 2000).

1. Complessità dello scenario odierno

La virtualità è uno tra i fenomeni culturali più rilevanti della postmodernità, che sta incidendo profondamente sugli equilibri planetari, e contribuendo a creare nuovi paradigmi culturali e

nuovi assetti dell'*Umwelt* personale, familiare, scolastico e sociale. La realtà digitale influenza ormai l'intera nostra vita, le competenze, i processi di conoscenza e di memorizzazione, le possibilità di apprendimento, il modo di pensare e di relazionarsi, le aspettative, i desideri, gli orientamenti esistenziali della popolazione di tutte le età e soprattutto di quella più giovane. Infatti, utilizzando maggiormente strumenti e linguaggi nuovi, gli adolescenti hanno costruito nuovi modi di conoscere, di essere in relazione, di comunicare, che stanno modificando i tradizionali modi di essere e di vivere in famiglia, a scuola, nella società.

Oggi, in particolare, il rapporto tra contesto sociale, famiglia e scuola è mutato e con esso sta mutando anche il ruolo sia della famiglia che della scuola. Le cause principali sono da attribuire, da un lato, al progressivo esproprio connesso con la continua erosione dei compiti e delle funzioni che prima erano propri di famiglia e scuola, dall'altro al cambiamento dei loro parametri costitutivi e dei *frame* entro cui esse sono chiamate ad operare.

Infatti, la famiglia è divenuta strutturalmente e funzionalmente diversa, con differenti problemi da affrontare, differenti risorse da gestire e strategie da attivare. Essa non rappresenta più l'istituzione normativa per eccellenza capace di garantire, proprio per la sua unità e stabilità, i principi di gerarchizzazione e di senso necessari come avveniva nei contesti monoculturali tradizionali, socialmente poco dinamici e poco permissivi. In essi la famiglia poteva svolgere con minori difficoltà il proprio compito, ampiamente supportata e rafforzata da altre istituzioni (Stato, Chiesa, scuola) che condividevano gli stessi modelli etico-valoriali, socio-politici e comportamentali.

In quanto istituto radicato nei nuovi contesti postmoderni e virtuali, oggi la famiglia risente al suo interno dei contraccolpi degli attuali processi di cambiamento culturale e sociale e, con un grande sforzo resiliente, sta mutando i propri parametri costitutivi, assumendo nuove funzioni, a seconda dei problemi, delle risorse e delle prospettive con cui deve confrontarsi¹.

Il rapporto genitori-figli, ad esempio, un tempo decisamente asimmetrico e ispirato a principi di autorità, oggi invece risulta declinato quasi esclusivamente sul piano affettivo e paritario. Se si aggiunge anche il *digital divide*, che accentua il gap generazionale ribaltandolo di segno a sfavore degli adulti, spesso meno competenti dei figli nell'uso delle nuove tecnologie, si comprende come si siano affermate le nuove figure del *genitore-figlio* e, specularmente, quella del *figlio-senza-genitor*². Ne consegue che, spesso, di fronte al dileguamento dell'autorità genitoriale, sono i figli che impongono e fanno la legge in famiglia, che dettano le regole e che stabiliscono il tipo di relazione³.

¹ Sul tema della famiglia oggi, si vedano tra gli altri: L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014; M. Corsi, M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando, 2009; L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano, Guerini, 2014; P. Donati, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2013.

² Cfr. M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Milano, Feltrinelli, 2013.

³ Non a caso l'inizio del XXI secolo, secondo Marcel Gauchet, si apre con il culto del *bambino-re*, e quindi della sacralizzazione del bambino, che impone la sua legge ai genitori sudditi. Si vedano per questo argomento: M. Gauchet, *La redéfinition des âges de la vie*, in "Le débat", 132, 2004/5, pp. 27-44; M. Ammaniti, *La famiglia adolescente*, Bari-Roma, Laterza, 2015.

Purtroppo la fragilità della relazione appare ormai in tutta la sua vistosità e mostra di essere un fenomeno generalizzato preoccupante, capace di generare nuovi disagi e anche nuove patologie⁴. Sempre più spesso siamo in presenza sia di giovani confusi, vulnerabili e/o depressi, violenti e ipersessualizzati, sia di adulti disorientati e affaticati, altalenanti tra debolezza e violenza, che assistono impotenti al malessere dei loro figli e dei loro studenti, timorosi di esercitare il loro impegno educativo e la loro autorevolezza.

Assistiamo al “disagio educativo” del mondo adulto, che registra la resa dei modelli educativi (sia autoritari che permissivistici) e la crisi delle sane asimmetrie relazionali. La cultura dominante – che propugna il modello del genitore “amico” del figlio, dell’insegnante “complice” dell’alunno, del minore come soggetto realizzato e “competente”, disinibito, libero dai lacci dell’autorità e della morale tradizionale⁵ – da un lato, accorcia, fino ad eliminarle, quelle opportune distanze tra genitori e figli e tra insegnanti e studenti che rendono possibili la demarcazione della linea generazionale ed il senso di responsabilità educativa; dall’altro, invece, allunga le distanze soprattutto tra adulti di una certa età e ragazzi, entrambi riluttanti o poco propensi a modificare i loro punti di vista, rendendo sempre più difficile la comprensione di due mondi molto differenti tra loro.

Anche la scuola ha perso di incidenza nella vita degli studenti: da istituzione dotata di una sua legittimità e autorevolezza, capace di formare, educare ed imprimere una forte impronta nella vita dei ragazzi mediante modelli etico-valoriali, socio-politici e comportamentali, oggi è divenuta un sistema che fatica a stare al passo con i tempi, che presenta una certa debolezza assiologica dovuta al relativismo imperante e, soprattutto, che incontra difficoltà nel preparare i ragazzi per una società dai contorni fluidi e poco chiari. In un mondo in cui tutto è diventato negoziabile, anche nella scuola – come scrive Sirna – si sta creando un “clima di negoziazione continua, che contribuisce a provocare una continua progressiva *delegittimazione sia dei saperi insegnati che dei docenti* e della loro missione culturale, sociale e politica”⁶.

Nel tempo in cui viviamo, complessificato dal continuo confronto/scontro di una pluralità di culture dove si sono indebolite l’autorità e la forza di tutti i sistemi e delle istituzioni tradizionali, si è rafforzato a dismisura il potere delle tecnologie informatiche, anch’esse sempre in *update*, temporanee e rapidamente obsolete.

Ne risultano trasformate anche le relazioni umane per l’instaurarsi di rapporti sempre di più all’insegna della provvisorietà: ‘legami deboli’, privi di protezione e di identificazione perché slegati dalle comunità di riferimento familiare, scolastica, sociale.

Caduti i riferimenti forti, l’individuo si ritrova pertanto a dover gestire relazioni sempre più esigenti e complesse, spesso in una condizione di *analfabetismo affettivo ed emotivo* che non

⁴ Il tema dei “nuovi disagi” e delle cause dei disagi verrà trattato più dettagliatamente durante lo svolgimento dell’articolo.

⁵ Cfr. L. Pati, *L’autorità educativa tra crisi e nuove domande*, in L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l’autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini, 2008, pp. 15-32.

⁶ C. Sirna, *Scuola come comunità educativa di apprendimento*, in C. Sirna, A. Michelin Salomon (a cura di), *Operatività ludicità cooperazione. Idee percorsi e buone prassi a scuola*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005, p. 24. Per un approfondimento sulla scuola si vedano anche: G. Mari, *Scuola e sfida educativa*, Brescia, La Scuola, 2014; P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013.

gli consente di riconoscere e gestire positivamente sentimenti ed emozioni. Infatti, l'individuo oggi – impreparato a “trattare” il mondo emozionale ed affettivo proprio ed altrui, non più gestito all'interno della relazione interpersonale ma veicolato sempre più dai dispositivi tecnologici del mondo virtuale a cui appartiene – è divenuto incapace di dare un nome alle emozioni che sente e, ancor di più, si trova impreparato a gestire i sentimenti che lui prova e quelli che l'altro sperimenta. Ne consegue un analfabetismo affettivo che sempre più spesso determina la rottura delle relazioni tanto desiderate quanto “consumate” e deturpate.

2. Gli adolescenti *nella rete* tra regolamentazione, pubblico e privato

L'immagine che oggi rappresenta meglio gli adolescenti li vede completamente immersi nel loro mondo tecnologico, davanti allo schermo del PC o del tablet, mentre inviano contemporaneamente *instant message* dallo smartphone, ascoltano musica su YouTube o Spotify, scelgono le foto da pubblicare su qualche social come Facebook, Instagram o Snapchat, e tentano di studiare tenendo i libri semi-coperti dagli strumenti tecnologici.

Sono i ragazzi di questa generazione definita “multitasking”, nati e cresciuti nella rete, che conducono un'esistenza che non potrebbe essere pensata né vissuta senza quei dispositivi che permeano tutti gli aspetti più importanti della loro vita: dal bisogno di relazione allo studio, dal contatto con la famiglia al divertimento, dalla necessità di comunicare con gli amici alla condivisione col mondo di ogni momento della giornata tramite immagini, frasi, filmati.

Comprendere che per la *net generation* l'esperienza reale del e col mondo non è più solo quella nel mondo fisico ma anche quella attraverso i *media* significa capire come e perché l'attaccamento dei giovani ai gadget tecnologici e alla vita digitale sia un'esperienza radicale ed assolutizzante, divenuta ormai imprescindibile. Si tratta di un modo incessante di utilizzare la tecnologia da parte dei nativi digitali che, come uno tsunami, sta letteralmente investendo la popolazione degli adulti, genitori ed insegnanti in particolare, impreparati ad affrontare la questione.

Questa sfida radicale alla famiglia, alla scuola e alla società ha rivoluzionato di fatto il modo di attingere, processare e costruire informazioni e relazioni⁷. La scuola, in particolare, non rappresenta più l'unico strumento di intermediazione del sapere e delle informazioni, poiché è costretta a competere sia con i nuovi stili di pensiero reticolari e immaginifici, sia con le rappresentazioni emotivamente più coinvolgenti della realtà virtuale⁸.

⁷ Per quel che concerne la sfida dei *media* alla famiglia, cfr.: E. Scabini, G. Rossi (a cura di), *Famiglia e nuovi media*, Milano, Vita e Pensiero, 2013; in particolare P. C. Rivoltella, S. Ferrari, *Educare ai new media in ambito familiare. Riflessioni pedagogiche*, in E. Scabini, G. Rossi (ed.), *Famiglia e nuovi media*, cit., pp. 126-147.

⁸ Cfr. C. Sirna, *Globalizzazione e interventi educativi formali*, in Aa. Vv., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, XLI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 103-116. Sul rapporto tra scuola e *media* digitali, cfr.: P. C. Rivoltella, S. Ferrari, *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Milano, Vita e Pensiero, 2010; P. C. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milano, Vita e Pensiero, 2006; S. Livingstone, *Ragazzi online. Crescere con Internet nella società digitale*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.

Tutto ciò genera un senso di paura, talvolta fondato e motivato, talaltra non privo di pregiudizi, come quando si tende a pensare che tra rete e ragazzi in rete ci sia un rapporto di causa ed effetto di tipo deterministico. L'assunto che le tecnologie abbiano in sé qualità intrinseche che influenzano *tutte* le persone allo *stesso* modo ed in *ogni* situazione è un'idea che può risultare ingannevole e che ripropone la necessità e l'urgenza di rimettere al centro la complessità della questione, epurandola da falsi pregiudizi e da paure incontrollate.

Il dato certo è che oggi quando si parla di bambini e ragazzi in rete prevale il panico, proprio perché su Internet fiorisce di tutto: informazioni in tempo reale, sport, notizie culturali e artistiche, enciclopedie di ogni tipo, reti sociali e di volontariato, banche dati, cataloghi di biblioteche internazionali, ma anche notizie *fake*, *post-truth*, gioco d'azzardo, chat room, cyberbullismo, sexting, (pedo)pornografia, siti pro-ana (anoressia) e pro-mia (bulimia), adescamento sessuale di minori (*grooming*), incitazione alla violenza e al suicidio, istruzioni su come costruire bombe o procurarsi armi da fuoco, fino al *deep Web* e al *Dark Web* utilizzato anche dalle reti terroristiche internazionali⁹.

La prospettiva non è confortante e non si può nascondere che diventa sempre più facile incappare, o trovare anche deliberatamente, qualunque genere di informazione o di sito "proibito" o pericoloso.

Di certo la regolamentazione attuale del Web non è sufficiente a proteggere i nostri ragazzi, né la maggioranza degli adulti è preparata a smascherare notizie false (*debunking*) e ad attuare sistemi di controllo informatici per evitare di far accedere gli adolescenti a siti ingannevoli e rischiosi. Qualunque minorenne, infatti, può inserire dati falsi ed avere accesso a siti vietati ai minori, commentare in maniera aggressiva, postare foto erotiche senza censure o limiti, inneggiare alla violenza a danno di qualche compagno/a più debole ecc. E tutto questo accade nonostante gli sforzi normativi da parte di molti governi, incluso quello italiano, che stanno cercando di porre dei limiti al fenomeno della violenza in rete, del cyberbullismo, dell'*hate speech* (incitamento all'odio)¹⁰ che sembrano non avere più alcun freno inibitorio.

Ma, sebbene il dibattito internazionale si faccia sempre più articolato e vengano approvate sempre nuove norme e disposizioni, di fatto poco o nulla è cambiato in materia di sicurezza effettiva. C'è una discrasia ancora incolmabile tra ciò che stabilisce la legge e ciò che effettivamente accade ed è possibile fare in rete, soprattutto tra i minorenni¹¹. Con certezza si può

⁹ Non potendo in questa sede approfondire tutti gli argomenti elencati, per ulteriori approfondimenti si rimanda a: S. Shariff, *Sexting & Cyberbullismo. Quali limiti per i ragazzi sempre connessi?*, Milano, Edra, 2016; M. Faccioli, *I minori nella rete. Pedofilia, pedopornografia, deep web, social network, sexting, gambling, grooming e cyberbullismo nell'era digitale*, Vicalvi, Key, 2015; M. Facci, *Le reti nella rete. I pericoli di Internet dal cyberbullismo alle sette pro-ana*, Trento, Erickson, 2010.

¹⁰ Cfr. G. Ziccardi, *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Milano, R. Cortina, 2016; E. Keen, *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*, Strasbourg, Council of Europe, 2014.

¹¹ Cfr. Z. Bauman, D. Lyon, *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2014; F. Rampini, *Rete padrona. Amazon, Apple, Google & co. Il volto oscuro della rivoluzione digitale*, Milano, Feltrinelli, 2014; G. Ziccardi, *Internet, controllo e libertà. Trasparenza, sorveglianza e segreto nell'era tecnologica*, Milano, Raffaello Cortina, 2015; E. Morozov, *L'ingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà di Internet*, Torino, Codice, 2011.

affermare che non saranno né le regole né la regolamentazione da sole che ci aiuteranno a risolvere il problema dell'abuso di Internet, della dipendenza dalla rete e della violazione della privacy.

L'anonimato, infatti, si sta autoerodendo sui *social media*, poiché il privato ormai è divenuto pubblico e va celebrato e consumato da un gran numero di 'amici' virtuali. Scrive a questo proposito Bauman: "Ormai tutto ciò che è privato avviene potenzialmente in pubblico, è potenzialmente disponibile al pubblico consumo e tale resta per tutto il tempo, fino alla fine dei tempi, poiché è impossibile 'far dimenticare' a Internet qualcosa una volta che è stato registrato in uno dei suoi innumerevoli server"¹².

Ma una delle cose più importanti che segna questo nostro tempo è il mutamento di opinione delle persone riguardo a cosa debba essere pubblico e cosa privato. Il fatto che tutta la nostra esistenza sia registrata in archivi pubblicamente accessibili appare oggi l'antidoto più potente alla pericolosità dell'esclusione e dell'invisibilità. Infatti, quel che oggi spaventa di più, soprattutto i ragazzi, non è tanto la possibilità di una violazione della privacy quanto il suo opposto, come se la privacy fosse diventata un luogo di reclusione e chi ci abita dentro fosse segregato in una condizione contrassegnata da isolamento e assenza di ascolto.

Bauman, infatti, sostiene che "la promessa di accresciuta visibilità, la prospettiva di essere 'allo scoperto' e di poter essere visti e notati da tutti, ben si collega all'ambita prova di essere socialmente riconosciuti e, dunque, di avere un'esistenza valorizzata, 'significativa'"¹³. Egli, con una metafora efficacissima, definisce i *millennial* e le loro protesi digitali come "teenager muniti di confessionali elettronici portatili [...] vengono formati all'arte di vivere in una società-confessionale, [...] contraddistinta dal fatto di aver [...] trasformato l'esibizione pubblica del privato in una pubblica virtù e in un pubblico dovere"¹⁴.

Pertanto, se da un lato il Web rappresenta uno straordinario strumento di comunicazione grazie al quale si possono aprire nuove opportunità di conoscenza, di collaborazione e di apprendimento, dall'altro esso costituisce un terreno fertile per potenziali rischi, insidie e apprendimento di disvalori. Spesso, infatti, i giovani non sono in grado di comprendere le conseguenze né la gravità di ciò che fanno e, una volta caduti "nella rete", non sono capaci di difendersi. L'agire a distanza, di fatto, separa una persona dalle conseguenze di un'azione.

3. Vita sociale online degli adolescenti ed esperienza emotivo-affettiva

Perché gli adolescenti stanno sempre online e non si staccano mai dai loro smartphone?

Stare online oggi è uno *status*. Chi non sta online non c'è, non esiste, è fuori, estraneizzato, ostracizzato e solo.

¹² Z. Bauman, D. Lyon, *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*, cit., p. 7. La segretezza è un tema importante anche nell'opera di Georg Simmel già nei primi anni del '900. Cfr. G. Simmel, *The Sociology of Secrecy and of Secret Societies*, in "American Journal of Sociology", 4, 1906, pp. 441-498.

¹³ Z. Bauman, D. Lyon, *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*, cit., p. 8. Sul tema del riconoscimento si veda: P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, a cura di F. Polidori, Milano, Raffaello Cortina, 2005.

¹⁴ Z. Bauman, D. Lyon, *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*, cit., p. 15.

I ragazzi stanno online per il desiderio di restare in contatto con gli amici, per sapere cosa fanno, cosa postano o stanno organizzando: per loro non c'è soluzione di continuità tra l'online e l'offline, tra gli amici reali e quelli virtuali. Per i ragazzi di oggi la rete, ed in particolare i social, sono parte integrante dei processi di socializzazione, di conoscenza e di espressione di sé, e questo sta incidendo anche su modi, tempi e contenuti dell'educazione familiare e scolastica, del rapporto genitori/figli ed insegnanti/alunni, delle relazioni tra compagni di classe, fino alla creazione di vite parallele, spesso nascoste al partner o agli amici.

Ma l'irruzione dei *new social* nella vita dei ragazzi ha anche modificato sia il *modo di rappresentare le emozioni* e gli affetti, sia il *sistema emotivo-affettivo* in sé: per un adolescente, infatti, è più facile scambiare messaggi profondi di amore intenso dopo il primo incontro (magari avvenuto solo online), piuttosto che esternare *de visu* le proprie emozioni al partner guardandolo negli occhi. Ciò che sta accadendo oggi con la tecnologia, quindi, non è solo il mutamento della rappresentazione delle proprie emozioni, ma anche e soprattutto la trasformazione dell'*elaborazione dell'esperienza emotivo-affettiva*, sia nei maschi che nelle femmine.

In realtà non si può negare che i *social media* stiano "abituando" l'uomo e la donna a rappresentare le loro emozioni, tuttavia non si può disconoscere che spesso li stia anche facendo regredire ad uno stadio pressoché infantile di minore autocontrollo e di maggiore povertà emozionale e comunicativa. Lo testimoniano le reazioni spesso scomposte e violente alle divergenze di opinioni e alle frustrazioni, ma anche la superficialità e riduttività rappresentata da tanti messaggi interpersonali in cui predominano emoticon e faccine al posto delle parole¹⁵. Sembra quasi che il linguaggio dell'era digitale si stia progressivamente caratterizzando per i suoi aspetti meno elaborati sul piano cognitivo e più influenzati da un diffuso analfabetismo emotivo, accompagnato da ipersemplificazione linguistica e contenutistica.

La questione di fondo, a nostro avviso, è se ciò che viene postato sui social (la rappresentazione) abbia sempre un corrispettivo in un "vissuto" profondo, o piuttosto non sia frutto di una emozione mordi-e-fuggi o usa-e-getta. In altri termini, il timore maggiore è che spesso si rappresentano emozioni Web mediate che non corrispondono realmente a dei "vissuti", ma che si rivelano emozioni passeggero o, peggio, forme di ostentazione e di narcisismo digitale tese a mantenere immagini di sé di successo per rafforzare il fragile senso di identità, frutto di un bisogno artificialmente indotto dai social.

Internet, quindi, ha cambiato sia i tempi sia i modi di elaborare l'esperienza emotivo-affettiva, un'esperienza che adesso prende forma dall'esterno – ma in contesti estremamente più amplificati e complessi – essendo sempre più spesso costruita e rafforzata sui social attraverso il consenso, o criticata e demolita attraverso il dissenso di un pubblico indefinito, indefinibile e incontrollabile. Qualunque "stato" o emozione di gioia o di dolore venga pubblicato dai ragazzi diviene esperienza pubblica, non più vissuta nel silenzio o nella condivisione con l'amico/a del cuore, ma elaborata nella piazza di Facebook (o di altro social), magari con incitazioni e commenti non proprio opportuni, che hanno un forte potere sull'equilibrio psico-emotivo e sull'autostima degli adolescenti.

¹⁵ Cfr. tra gli altri: R. G. Romano, *La nuova sfida di simboli e immagini: possibilità di dialogo o scontro fra culture?*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 10, giugno 2015, pp. 26-35.

Oggi, l'identità della *net generation* si costruisce soprattutto online, dove è possibile anche con facilità sperimentare la molteplicità e la diversità dell'identità rappresentata rispetto a quella "effettiva", qualche volta per il puro gusto della sperimentazione o del camuffamento, qualche altra volta per commettere azioni a danno di qualcuno più debole, altre volte per il gusto della trasgressione.

Soprattutto durante l'adolescenza, particolare fascino esercita anche l'ipersessualizzazione delle immagini corporee e dei corpi, facilitata ormai dalla grande disponibilità immediata di materiale pornografico, e la possibilità di entrare in contatto intimo e sessuale con un partner senza spostarsi dal luogo in cui ci si trova, rimanendo dietro uno schermo e una Webcam, sostanzialmente anonimi ed estranei, se lo si vuole¹⁶. Dal punto di vista psicologico, emotivo e sentimentale, questo rappresenta forse uno degli elementi che più affascina l'adolescente che si trova nella fase della scoperta del proprio corpo e sperimenta il desiderio di assumere una forma "adulta". Paradossalmente, l'assenza del corpo fisico in rete non allontana i pericoli per il soggetto ma li rende più invisibili e quindi anche più subdoli, anche perché determina una idealizzazione dell'altro che rende la ricerca e la conquista ancora più desiderabile e intrigante. La nuova esperienza del sesso virtuale, quindi, mostra un capovolgimento dei modi tradizionali di vivere la sessualità, una diversa concezione dell'intimità e della prossimità geografica dei corpi. Sono ormai tanti, e non solo tra gli adolescenti, coloro che – fautori di questa concezione di vita – sono convinti che si possano esperire pienamente passione, amore, gioia, erotismo anche attraverso lo schermo¹⁷.

La tecnologia sta ridisegnando la geografia di intimità e solitudine, oltre che di pubblico e privato, esperienze che diventano però sempre più confuse e confusive soprattutto per i ragazzi. E questo è ancora più pericoloso in un tempo in cui ci appelliamo alla rete perché ci difenda dalla solitudine ma anche perché ci faccia vivere emozioni forti e, contemporaneamente, ci tenga lontani dai rapporti veri e duraturi perché troppo impegnativi, consentendoci invece di dimorare in relazioni *light*, più semplici da gestire, più sicure e più facili da cancellare. Come ha scritto la Turkle, siamo sempre più "insieme ma soli"¹⁸.

¹⁶ Sono ormai numerose le ricerche che attestano che la fonte primaria di informazione sulle tematiche sessuali per preadolescenti e adolescenti sia ormai Internet. Contemporaneamente si registra l'innalzamento della percentuale dei ragazzi che si connette quotidianamente a siti pornografici (87% del campione). Si veda la ricerca pubblicata nel 2017, frutto del progetto sviluppato dalla "Fondazione Foresta Onlus", diretta dal prof. Carlo Foresta dell'Università di Padova, che ha raccolto dati dall'anno scolastico 2005-2006 al 2016-2017, in <https://www.lasaluteinpillole.it/salute.asp?id=34148> (consultato in data 20/05/2017).

¹⁷ Cfr. N. Jurgenson, *Fear of Screens*, in "The New Inquiry", 25 January 2016, in <http://thenewinquiry.com/essays/fear-of-screens/> (consultato in data 03/04/2017). Per una lettura critica della dipendenza dal sesso virtuale cfr.: G. Attanasio, *Quando il sesso su internet diventa una dipendenza*, Roma, EUS, 2016; A. Cooper (Ed.), *Cybersex. The Dark Side of the Force*, Philadelphia, Brunner Routledge, 2000; D. L. Delmonico, E. J. Griffin, *Cybersex Addiction and Compulsivity*, in K. S. Young, C. Nabuco de Abreu (Eds.), *Internet Addiction*, New Jersey, Wiley, pp. 113-131.

¹⁸ S. Turkle, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Torino, Codice, 2012.

4. Tecnologia digitale e social media: “vie di fuga” dalla noia e dall’insoddisfazione

Il cyberspazio, se vissuto in maniera equilibrata e con i necessari tempi e luoghi di *digiuno tecnologico*, offre ormai un’infinità di opportunità inedite nella storia dell’uomo, a cui non è possibile più pensare di rinunciare.

La tecnologia digitale, divenuta ormai parte vitale dell’esperienza degli adolescenti, è un importante strumento educativo, un *medium* divertente, informativo e socializzante. Tuttavia, sono queste stesse qualità che la rendono un’eccitante *via di fuga* per molti ragazzi per sfuggire alla noia e alla monotonia del quotidiano: con un semplice click del mouse possono entrare in un mondo differente dove i problemi della loro vita reale scompaiono, dove tutto ciò che desiderano può diventare esperienza possibile. Esattamente come la dipendenza da droghe e da alcool, Internet offre agli adolescenti più fragili e con situazioni difficili un modo per fuggire da sentimenti dolorosi o da situazioni preoccupanti, facilitando il loro isolamento dal mondo e il ritiro dalla vita sociale, come gli *Hikikomori* orientali¹⁹.

I bambini e i ragazzi che non hanno relazioni gratificanti e nutrienti e che possiedono scarse abilità sociali presentano un rischio più elevato di sviluppare comportamenti online inappropriati o eccessivi. Esiste, infatti, una stretta correlazione tra ragazzi con problemi socio-psicologici, familiari, scolastici e le pratiche online a rischio. Numerose sono ormai le ricerche che attestano anche che il numero di ore trascorse sui dispositivi digitali sembra configurarsi come un predittore importante per lo sviluppo della dipendenza da Internet (*Internet Addiction*)²⁰.

I giovani con difficoltà, poiché si sentono soli e hanno problemi a fare nuove amicizie, si rivolgono a degli estranei invisibili nelle chat online per cercare attenzione e compagnia, elementi carenti o assenti nella loro vita reale: imparano prima e meglio ad inviare *instant message* agli amici virtuali piuttosto che a sviluppare una relazione personale e discutere *face-to-face* con una persona.

Proprio per questa fragilità, il bisogno di relazione si fa sempre più forte e pressante, e non è un caso che spesso sia celato sotto forme contraddittorie, violente e di difficile lettura. Nel deserto della comunicazione emotiva “fa la sua comparsa il gesto, soprattutto quello violento, che prende il posto di tutte le parole che non abbiamo scambiato né con gli altri per istintiva diffidenza, né con noi stessi per afasia emotiva”²¹.

Le famiglie più attente se ne accorgono e si allarmano, la scuola trova sempre più difficoltà nell’escogitare rimedi, gli operatori psico-sociali provano ad intervenire ma con poco successo. Nel frattempo il mercato fiuta e intercetta tendenze e bisogni, interessandosi di coloro che soffrono (soprattutto giovani) per condurli sulle vie del divertimento e del consumo sfrenato.

¹⁹ Cfr. G. Saggiocco, *Hikikomori e adolescenza. Fenomenologia dell’autoreclusione*, Milano-Udine, Mimesis, 2011; C. Ricci, *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2008; T. Saito, *Hikikomori: Adolescence Without End*, Minneapolis, University of Minnesota, 2013.

²⁰ Cfr. C. Montag, M. Reuter (Eds.), *Internet Addiction. Neuroscientific Approaches and Therapeutical Interventions*, New York, Springer, 2015; K.S. Young, *Internet addiction: A New Clinical Phenomenon and Its Consequences*, in “American Behavioral Scientist”, 4, 2004, pp. 402-415.

²¹ U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007, p. 49.

Ciò che veramente si consuma non sono tanto gli oggetti, ma la loro stessa vita che non riesce a vedere quel barlume di speranza e di futuro necessari per crescere e vivere.

Così, il presente, l'attimo, lo sbalzo della serata diventano una *fuga dall'insoddisfazione* di ciò che si vive, un *must* da vivere con tutto sé stessi, non perché procuri gioia ma perché promette di seppellire l'ansia, l'angoscia e la solitudine che riemergono ogni volta che il paesaggio assume i contorni del deserto di senso.

Il disagio odierno, quindi, non è del singolo individuo né della singola famiglia, ma dell'intera società che non sa affrontare i nuovi bisogni e trovare rimedi efficaci, dove il ragazzo è solo l'anello più debole di una diffusa mancanza di prospettive, di progettualità a lungo termine e di legami affettivi solidi.

5. L'abuso di Internet come sintomo di disagi più profondi

Tutti questi segnali che i giovani ci mandano, e che gli adulti dovrebbero intercettare e decifrare, sono dei *sintomi di un disagio più profondo* e più ampio. In fondo, lo stare sempre in rete non è altro che il grido della sofferenza di chi si sente solo e cerca quella compagnia, quel gruppo, quella comunità perché non riesce a trovarli altrove. La preferenza e la quantità di tempo trascorsa davanti ad un pc o ad uno smartphone a chattare e comunicare è un segno indicativo di quanto bisogno di relazione intensa ed arricchente ancora ci sia, bisogno che non va affatto sottovalutato o lasciato inascoltato.

Nelle relazioni asimmetriche, come quelle genitore-figlio ed insegnante-alunno, quando il ragazzo si esprime in modo incomprensibile o comunque non rispondente alla logica dell'adulto, quest'ultimo deve imparare a pensare che l'adolescente ha un linguaggio diverso, che va prima compreso e dopo discusso. Restare in ascolto di questi segnali significa comprendere innanzitutto che si tratta di un disagio a cui il ragazzo non riesce a dare la "giusta parola", significa dare voce a questo grido senza zittirlo ed etichettarlo come "insignificante" o "incomprensibile" e non rimanere indifferenti e passivi di fronte alle maniere insolite dei teenager di trovare strade e di risolvere i problemi.

L'uso eccessivo della rete mette solo in luce un malessere che già il soggetto ha in sé, anche se in maniera celata e camuffata. Il ragazzo, non trovando una famiglia e una rete di relazioni sociali solide, cerca nella comunità online qualcosa che possa fungere da *sostituto della famiglia*, cioè quel gruppo e quell'umanità che gli appare capace di assicurare il contatto, il 'calore' e la relazione con l'altro perché gli fa sperimentare quei sentimenti di appartenenza e di intimità ma anche di libertà e di esplorazione che forse molti genitori, nella loro fragilità, non sanno e spesso non possono più dare. Sovente, però, i ragazzi non trovano una comunità ma una "rete", non sapendo neppure quale sia la vera differenza tra le due. Se nella comunità è possibile contare su amici veri nei momenti di bisogno²², questo diventa più difficile e più complesso da realizzare nelle reti (specie se interviene la distanza fisica), proprio perché sono

²² Cfr. Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

caratterizzate da legami deboli fondati sulla condivisione di interessi o svaghi comuni²³. In un mondo altamente instabile, il vero servizio reso dai *social media* è il mantenimento di un nucleo più o meno stabile di conoscenti e la possibilità extraterritoriale di restare in contatto e di tenere in vita relazioni che altrimenti forse non esisterebbero più.

Calore, contatto, amicizia sono bisogni e desideri che non riescono ad emergere nella loro trasparenza e chiarezza proprio perché spesso provengono da uno sfondo familiare e sociale ferito, soprattutto quando ci sono adulti che non hanno risolto i loro problemi personali e che non sanno essere genitori ed educatori nel senso più pieno.

Affermare che lo stare *always on* dei giovani può essere letto come un *sintomo che rimanda ad altro*, impegna a ricordare che tutti i sintomi nascondono sempre alla base un problema che, anche se non emerge palesemente nella figura, resta comunque nello sfondo e serve per mascherare lo stesso sfondo problematico. Di fatto, il sintomo serve per “risolvere” un problema senza la fatica di doverlo affrontare, cela qualcosa che la persona teme di non riuscire a tollerare. Esso è un *instead of*, cioè un qualcosa messo *al posto di* qualcos'altro a cui la persona non può dare libera espressione e non riesce a dare parola: lo stare per molto tempo dietro uno schermo – posseduti da ciò che possediamo – si rivela una “strategia analgesica” per non avvertire il dolore sottostante²⁴.

Il problema, quindi, non è la rete in sé. Sempre più spesso, infatti, si tende ad attribuire ad Internet la colpa dei problemi relazionali della famiglia e dei ragazzi, così come degli insuccessi scolastici a scuola, della presenza di violenza online e nella società, della volgarizzazione fino alla patologizzazione della sessualità. E in parte è possibile confermare questo dato, soprattutto se ci fermiamo allo strato visibile e superficiale del problema. Ma non sempre la rete è la reale ed unica responsabile delle difficoltà personali, familiari e scolastiche, anche se è vero che Internet rappresenta uno strumento che può disinibire e potenziare la portata di messaggi di violenza, pornografia, disprezzo e intolleranza.

A guardare più in profondità, il Web rispecchia, amplifica e rende più visibile ciò che già esiste nella vita quotidiana: “The Internet doesn't steal our humanity, it reflects it. The Internet doesn't get inside us, it shows what's inside us” scrive Josh Rose²⁵. La rete, infatti, è la fotografia e lo spaccato della quotidianità, che sicuramente facilita la slatentizzazione di dinamiche sommerse e silenziose, ma ciò che una persona decide di essere nella rete non è qualcosa di assolutamente estraneo all'individuo, perché non si è online ciò che non si è anche nell'offline, sebbene in maniera celata o poco consapevole. L'agito online, anche se molto diverso da quello nella vita offline, non per questo è meno reale o estraneo alla vita di un individuo.

²³ Per quel che concerne le nuove forme di “tribalismo” postmoderno, cfr.: M. Maffesoli, *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Milano, Guerini, 2004; J. Baudrillard, *Lo scambio impossibile*, Trieste, Asterios, 2000.

²⁴ Cfr. R.G. Romano, *Virtualità e relazionalità nella cybercultura. Percorsi pedagogici tra ludos e patia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012, pp. 127-140.

²⁵ “Internet non ci ruba la nostra umanità, la rispecchia. Internet non si insinua dentro di noi, ci mostra ciò che sta dentro di noi” (J. Rose, *How Social Media is having a Positive Impact on our Culture*, in “Mashable”, February 23, 2011, in <http://mashable.com/2011/02/23/social-media-culture/#R7OuqUXAX8q3>, consultato in data 03/04/2017).

Pertanto, la causa dei problemi dei *millennial* oggi non è da ricercare solo nella rete, non nasce con la rete e non si risolverà puntando tutte le attenzioni sulla rete e sulla sua regolamentazione.

Se davvero vogliamo proteggere bambini e adolescenti da un uso della rete eccessivo e violento, forse dovremmo interrogarci maggiormente su cosa accade *al di fuori* della rete, negli altri contesti in cui essi vivono, rispondendo ad alcuni interrogativi come, ad es., quali parole ascoltano in casa, a scuola, per la strada e a quali gesti assistono in questi luoghi? Cosa vedono nei telegiornali e nei vari programmi di intrattenimento in TV o in streaming? Quali relazioni e quali adulti hanno come punti di riferimento?

Danah Boyd sostiene che i ragazzi non sono dipendenti dai *social media*, ma gli uni dagli altri²⁶. Il nodo della questione, quindi, non è né la tecnologia né la rete, ma la solitudine che, sebbene sia condizione esistenziale di ogni essere vivente, molto spesso però viene vissuta come disagio e paura di restare soli. Quanto più non siamo in grado di stare da soli, tanto più ci sentiremo isolati. Chi sta troppo tempo sui social non ha una vita relazionale e personale soddisfacente. Scrive Sherry Turkle: “Di questi tempi, il fatto di essere soli è avvertito come un problema che va risolto, e che la gente cerca di risolvere con la tecnologia”²⁷.

Soltanto se e quando impareremo a leggere questi segni come bisogno di un nuovo modo di esprimersi e di essere in relazione, potremo fare in modo che la relazione diventi la soluzione anziché il problema.

6. Verso nuove competenze emotivo-relazionali dell'educatore in famiglia e a scuola

Ma il fatto più sorprendente è che, mentre assistiamo a questo processo di erosione/degrado delle relazioni umane, osserviamo al contempo un riaffermarsi del *bisogno di nuove forme di sociabilità e di relazione*, comprese quelle virtuali, in cui i ragazzi mostrano di essere alla ricerca di autenticità e, al contempo, richiedono la fiducia come una delle qualità insostituibili della relazione stessa.

E qui è necessario aprire una breve parentesi sulla figura dell'adulto-educatore, sia esso genitore, insegnante o formatore. Oggi gli adulti sono molto spesso *adulescenti*²⁸, sempre più simili ai loro figli per interessi e stili di vita, fragili ed insieme onnipotenti, alle prese con una identità ancora in via di definizione, una libertà a cui non intendono rinunciare e una grande difficoltà ad assumersi responsabilità educativo-genitoriali e ruoli affettivi stabili. Sono adulti-genitori che non riescono a tagliare il cordone ombelicale con la famiglia di origine, che confondono l'amore per i figli con la preoccupazione, l'indulgenza e il permissivismo, che sono

²⁶ D. Boyd, *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*, Roma, Castelvecchi, 2014.

²⁷ S. Turkle, *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Torino, Einaudi, 2016, p. 62.

²⁸ L'adulescente è quella persona cronologicamente adulta, ma che si comporta con modi giovanili, compiacendosi di ostentare interessi e stili di vita da adolescente (etim.: adulto e adolescente). Cfr. M. G. Ruo, M. B. Toro (a cura di), *Adolescenza e adulescenza. Riflessioni su nuove patologie e nuove normalità nel ciclo di vita e nelle relazioni familiari*, Roma, CISU, 2012.

catturati anch'essi dalla "ragnatela" planetaria e si proclamano "amici" dei figli, in una confusione di ruoli che confonde sia figli che genitori²⁹.

Come frutto avverso di questo intreccio relazionale si formano sempre più adolescenti "irri-conoscibili" per gli atti verbali e gli imprevedibili comportamenti violenti e trasgressivi. L'opinione pubblica, la stampa e la filiera di esperti pedagogisti, psicologi, psichiatri e criminologi parlano, a ragione, di incompetenza genitoriale, abdicazione dell'adulto alle responsabilità educative, assenza *lato sensu* delle figure genitoriali adulte e mature e dell'inefficacia delle strutture educativo-scolastiche. Ma, se non ci si ferma ad un'analisi superficiale, si dovrebbe riconoscere, come dice Salonia, che i primi a non essere contenti di essere cresciuti – e, forse, a non volere che i figli crescano – sono proprio gli adulti/adolescenti che magari non vogliono crescere perché non si sono potuti permettere di essere sanamente e felicemente fanciulli, probabilmente perché non hanno potuto affidarsi pienamente a genitori felici di svolgere il loro ruolo³⁰.

In realtà, "quella che potrebbe sembrare una opportunistica rinuncia a crescere, guardandola dal di dentro delle storie familiari mostra ancoraggi affettivi deboli"³¹ e infanzie precocemente adultizzate. Allora, rovesciando l'angolazione da cui guardare il fenomeno, non sono gli adolescenti che non vogliono crescere, ma i loro genitori e gli adulti di riferimento non cresciuti – incapaci di presenza emotiva, affettiva e relazionale piena – a non permettere loro di crescere bene. In altri termini, è possibile che un ragazzo fatichi a diventare adulto e, a volte, non lo diventi proprio perché i suoi genitori/educatori non gustano o rifiutano l'adultità.

Fino a quando mancherà *un'educazione emotiva e relazionale* – come si accennava all'inizio dell'articolo – a partire proprio dalla famiglia e dalla scuola, è difficile che la persona da sola divenga capace di scoprire la bellezza della vita offline e della relazione *vis-à-vis*, di esprimere il proprio sentire e di ascoltare quello altrui di presenza, di sostare nella diversità senza bisogno di far prevalere il proprio punto di vista, di vivere il conflitto senza per questo chiudere subito la relazione o facendola diventare violenta. Come scrive Sirna, "occorre allora aver il coraggio di riproporre una inversione di orientamento nella prassi educativa, che sappia indicare nuovi parametri relazionali su cui commisurarsi, aperti ad una visione meno privatistica ed edonistica della relazione che sia anche eticamente fondata"³².

Se la famiglia resterà ferma solo sul registro affettivo e la scuola solo su quello cognitivo ed entrambe non si apriranno veramente alla dimensione sociale, solidale ed etica della vita, le visioni di queste istituzioni fondamentali della società risulteranno asfittiche e non aiuteranno il ragazzo a crescere e ad assumersi le responsabilità di ciò che pensa, di ciò che dice e di ciò che fa.

²⁹ Cfr. R. G. Romano, *Ciclo di vita e postmodernità tra fluidità e confusione*, in R. G. Romano (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 15-53.

³⁰ Cfr. G. Salonia, *Peter Pan: il bambino non baciato*, in G. Salonia (a cura di), *La vera storia di Peter Pan. Un bacio salva la vita*, Assisi, Cittadella, 2016, pp. 14-19.

³¹ R. De Leonibus, *Tutti i figli di Peter*, in G. Salonia (a cura di), *La vera storia di Peter Pan. Un bacio salva la vita*, cit., p. 8.

³² C. Sirna, *L'emergenza come bisogno di relazione*, in "Studium Educationis", 3, 2008, p. 93.

Impostare progetti di formazione per giovani, famiglie ed insegnanti con la consapevolezza che non è la rete a far nascere i problemi che presentano oggi bambini e adolescenti, significa *spostare le azioni educative prima di tutto su cosa e su come si vive in famiglia e a scuola*. Discutendo insieme su cosa si sperimenta in rete e su quali sono i vissuti ed i problemi dei singoli (genitori, figli, insegnanti) si possono avviare percorsi formativi mirati, di sostegno reale alle famiglie e agli insegnanti.

Si tratterebbe, in fondo, di fare “educazione preventiva dell’anima (e non solo del corpo e dell’intelligenza) per essere all’altezza del nostro tempo”³³, *costruendo legami affettivi e solidali* capaci di spingere le persone fuori dall’isolamento nel quale la società attuale tende a rinchiederle.

Tutto questo implica formare genitori ed insegnanti ad instaurare relazioni educative in cui gli adulti non abdichino al loro ruolo di guida e di esempio coerente di vita.

L’adulto (genitore o insegnante) equilibrato e responsabile, con un interiore senso di coerenza ed integrità, diviene quindi uno degli obiettivi dell’educazione per un uso responsabile del Web, poiché non si può essere educatori senza essere coerenti.

E siccome gran parte di ciò che i bambini piccoli imparano a conoscere e a fare con computer, tablet o smartphone inizia proprio a casa, in famiglia, diventa importante che i genitori non consegnino loro questi strumenti come semplici oggetti per intrattenerli, e neppure li considerino soltanto dei gadget alla moda che i figli debbono avere per non sentirsi diversi dagli altri bambini. I genitori e chiunque svolga una funzione educativa sono essenziali nell’aiutare i bambini, anche in tenera età, a formare abitudini e comportamenti sani per quel che concerne l’uso degli strumenti tecnologici e della rete. Ma, per fare ciò, è necessario che come adulti-educatori essi stessi ne facciano un uso sano ed appropriato, evitando di stare perennemente online e facendoli “assentare” dalla famiglia, dalla classe o dai momenti comuni.

Se chi educa avrà occhi che impareranno a leggere le difficoltà, a non giudicare prima di aver ascoltato, ad emozionarsi e commuoversi di fronte al dolore di ogni vita che si presenta, solo allora sarà anche in grado di riconoscere quanta bellezza e quanta sensibilità, quante attese disattese e quante speranze ferite, desiderose di essere sanate, sono presenti nelle persone che gli stanno accanto, che sono fragili al di là di ogni apparente e ostentata dimostrazione di forza e che soffrono nell’anima e talvolta anche nel corpo.

Le esperienze di fragilità, in fondo, anche se camuffate da violenza, disagi e malesseri, sono forme di vita che portano con sé dei valori che ogni educatore ha il dovere di scoprire, di ascoltare e, se è il caso, di correggere. Sono forme – come scrive Borgna – degne “di ascolto, di rispetto, di dialogo infinito, e di attenzione, che fanno misteriosamente rifiorire la speranza anche nei deserti del dolore”³⁴.

³³ U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, cit., p. 49.

³⁴ E. Borgna, *Le parole che ci salvano*, Torino, Einaudi, 2017, p. IX.

7. Bibliografia di riferimento

- Ammaniti M., *La famiglia adolescente*, Bari-Roma, Laterza, 2015.
- Attanasio G., *Quando il sesso su internet diventa una dipendenza*, Roma, EUS, 2016.
- Baudrillard J., *Lo scambio impossibile*, Trieste, Asterios, 2000.
- Bauman Z., Lyon D., *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Borgna E., *Le parole che ci salvano*, Torino, Einaudi, 2017.
- Boyd D., *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*, Roma, Castelvecchi, 2014.
- Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013.
- Cooper A. (Ed.), *Cybersex. The Dark Side of the Force*, Philadelphia, Brunner Routledge, 2000.
- Corsi M., Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando, 2009.
- Delmonico D. L., Griffin E. J., *Cybersex Addiction and Compulsivity*, in K. S. Young, C. Nabuco de Abreu (Eds.), *Internet Addiction*, New Jersey, Wiley, pp. 113-131.
- Donati P., *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2013.
- Facci M., *Le reti nella rete. I pericoli di Internet dal cyberbullismo alle sette pro-ana*, Trento, Erickson, 2010.
- Faccioli M., *I minori nella rete. Pedofilia, pedopornografia, deep web, social network, sexting, gambling, grooming e cyberbullismo nell'era digitale*, Vicalvi, Key, 2015.
- Formenti L. (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano, Guerini, 2014.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- Gauchet M., *La redéfinition des âges de la vie*, in "Le débat", 132, 2004/5, pp. 27-44.
- Keen E., *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*, Strasbourg, Council of Europe, 2014.
- Livingstone S., *Ragazzi online. Crescere con Internet nella società digitale*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.
- Maffesoli M., *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Milano, Guerini, 2004.
- Mari G., *Scuola e sfida educativa*, Brescia, La Scuola, 2014.
- Montag C., Reuter M. (Eds.), *Internet Addiction. Neuroscientific Approaches and Therapeutical Interventions*, New York, Springer, 2015.
- Morozov E., *L'ingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà di Internet*, Torino, Codice, 2011.
- Pati L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014.

Pati L., *L'autorità educativa tra crisi e nuove domande*, in L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini, 2008, pp. 15-32.

Rampini F., *Rete padrona. Amazon, Apple, Google & co.. Il volto oscuro della rivoluzione digitale*, Milano, Feltrinelli, 2014.

Recalcati M., *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Milano, Feltrinelli, 2013.

Ricci C., *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

Ricoeur P., *Percorsi del riconoscimento*, a cura di F. Polidori, Milano, Raffaello Cortina, 2005.

Rivoltella P. C., Ferrari S., *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.

Rivoltella P. C., Ferrari S., *Educare ai new media in ambito familiare. Riflessioni pedagogiche*, in E. Scabini, G. Rossi (ed.), *Famiglia e nuovi media*, Milano, Vita e Pensiero, 2013, pp. 126-147.

Rivoltella P.C., *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

Romano R. G., *Ciclo di vita e postmodernità tra fluidità e confusione*, in R. G. Romano (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 15-53.

Romano R. G., *La nuova sfida di simboli e immagini: possibilità di dialogo o scontro fra culture?*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 10, giugno 2015, pp. 26-35.

Romano R. G., *Virtualità e relazionalità nella cybercultura. Percorsi pedagogici tra ludos e patia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

Ruo M. G., Toro M. B. (a cura di), *Adolescenza e adultescenza. Riflessioni su nuove patologie e nuove normalità nel ciclo di vita e nelle relazioni familiari*, Roma, CISU, 2012.

Sagliocco G., *Hikikomori e adolescenza. Fenomenologia dell'autoreclusione*, Milano-Udine, Mimesis, 2011.

Saito T., *Hikikomori: Adolescence Without End*, Minneapolis, University of Minnesota, 2013.

Salonia G. (a cura di), *La vera storia di Peter Pan. Un bacio salva la vita*, Assisi, Cittadella, 2016.

Scabini E., Rossi G. (a cura di), *Famiglia e nuovi media*, Milano, Vita e Pensiero, 2013.

Shariff S., *Sexting & Cyberbullismo. Quali limiti per i ragazzi sempre connessi?*, Milano, Edra, 2016.

Simmel G., *The Sociology of Secrecy and of Secret Societies*, in "American Journal of Sociology", 4, 1906, pp. 441-498.

Sirna C., *Globalizzazione e interventi educativi formali*, in Aa.Vv., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, XLI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 103-118.

Sirna C., *L'emergenza come bisogno di relazione*, in "Studium Educationis", 3, 2008, pp. 85-98.

Sirna C., *Scuola come comunità educativa di apprendimento*, in C. Sirna, A. Michelin Salomon (a cura di), *Operatività ludicità cooperazione. Idee percorsi e buone prassi a scuola*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2005, pp. 19-43.

Turkle S., *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Torino, Codice, 2012.

Turkle S., *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Torino, Einaudi, 2016.

Young K.S., *Internet addiction: A new Clinical Phenomenon and its Consequences*, in "American Behavioral Scientist", 4, 2004, pp. 402-415.

Ziccardi G., *Internet, controllo e libertà. Trasparenza, sorveglianza e segreto nell'era tecnologica*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

Received April 3, 2017

Revision received April 18, 2017 / May 14, 2017

Accepted May 23, 2017

La scuola e i pericoli dei social network: cosa insegnare ai nativi digitali per un uso responsabile del Web

Angela De Piano

Abstract – A recent Censis survey (an Italian statistical research institute), dated December 2016, shows that 50% of Italian children aged 11-17 has suffered violence or acts of peer aggression. Today, this behaviour is frequent, especially on social media. Some schools have organised numerous meetings to inform parents and students about privacy protection on the internet and about dangers of the social media. These meetings, supported by Postal Police, psychologists, health workers and other professionals involved, have not been successful: despite the urgency of the problem, only a few families were present. Cyberbullying is pervasive and incessant, but it is still not perceived as a problem. Codacons (Coordination of the Associations for the defense of the environment and for the rights of users and consumers) has also organised recently a round table on this topic (Rome, 14th December 2016), where it has been urged the adoption of a draft bill on cyberbullying: this bill, finally approved on 17 May 2017 by Italian Parliament, regulates the issue and it involves the integration of the anti-cyberbullying activities into the schools. Fortunately, many initiatives have been launched to counteract this phenomenon. But it is also important to understand how to teach responsibility to students, for example by improving their digital skills, or their social and civic responsibility. Students are digital natives but they haven't got these skills that are characterized by the quality, not quantity, of social connections. In the light of these considerations, this article aims to analyze the relationship between education and social media by trying to understand how to teach “digital responsibility” to students.

Riassunto – L'ultimo rapporto Censis pubblicato a dicembre 2016 mostra che il 50% dei ragazzi tra gli 11 e i 17 anni ha subito comportamenti aggressivi o violenti da parte dei coetanei. Su Internet questo fenomeno si verifica sempre più spesso e per contrastarlo molte scuole hanno organizzato incontri con l'obiettivo di informare genitori e studenti sulle insidie dei social network e sulla tutela della privacy sul Web. Tali iniziative, che spesso si avvalgono del supporto delle Forze dell'ordine, di psicologi e di operatori Asl, non hanno però avuto successo: la partecipazione delle famiglie è stata bassa rispetto all'urgenza del problema. Si tratta di un fenomeno diffuso ma non ancora sentito. Per questo anche il Codacons ha avviato una tavola rotonda (Roma, 14 dicembre 2016) per capire come permettere alle figure professionali coinvolte, in particolare ai docenti, di intervenire adeguatamente. In tale occasione era stata anche sollecitata l'approvazione di un ddl sul cyberbullismo, che finalmente in data 17 maggio 2017 è stato approvato e che regola il fenomeno inserendo nelle scuole anche una sorta di referente “anti-cyberbulli”. Sono iniziative importanti che si spera possano attutire alcuni dei molteplici pericoli del Web. È necessario però riflettere anche su come i docenti possano intervenire per responsabilizzare maggiormente i ragazzi sull'uso della rete, migliorando ad esempio le loro competenze digitali, sociali e civiche: i ragazzi sono nativi digitali ma non hanno quelle competenze che ogni scuola deve trasmettere e che sono caratterizzate non tanto dalla quantità dell'uso del Web, ma dalla qualità del suo utilizzo. Questo articolo si propone di riflettere sul tema della scuola al tempo dei social media analizzando i dati e le iniziative in proposito e riflettendo sulla possibilità di migliorare le competenze dei nativi digitali per un uso più responsabile del Web.

Keywords – education, digital skills, social and civic skills, social network, cyberbullying

Parole chiave – scuola, competenze digitali, competenze sociali e civiche, social network, cyberbullismo

Angela De Piano (Ferrara, 1973) è Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Ferrara e docente di *Didattica e Pedagogia Speciale* presso lo stesso Ateneo. I suoi interessi di ricerca sono rivolti sia ai processi di apprendimento supportati da tecnologie cognitive, sia alla didattica accessibile e alle tecnologie assistive per il miglioramento dell'inclusione dei soggetti disabili. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Didattica e tecnologie 2.0. Nuovi ambienti di apprendimento e nuove prassi didattiche* (in coll. con G. Ganino, Padova, Libreria universitaria.it, 2016); *I sovrumani* (in "MeTis. Mondi educativi", 2, 2016); *Discipline STEM e didattica accessibile agli studenti con disabilità visiva* (in "DdA. Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva", 1, 2015).

1. Il Cyberbullismo e i pericoli della digitalizzazione

L'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (in inglese Information and Communications Technology, in acronimo ICT) è oggi sempre più diffuso nel nostro Paese, in particolare tra i giovani, ma presenta numerose criticità riguardanti soprattutto la correttezza e la qualità di questo utilizzo. Si è osservato infatti che gli adolescenti utilizzano spesso internet, passando molto tempo connessi al Web attraverso smartphone o tablet, ma al contempo ne fanno un uso superficiale e irresponsabile.

A confermarlo è l'ultimo Rapporto Censis, un documento che fotografa la situazione italiana anche in riferimento all'uso dei nuovi media: si tratta del *Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, pubblicato nel dicembre 2016 e oggi giunto alla sua 50° edizione¹. Esso nasce dalla necessità di diffondere uno strumento di analisi e interpretazione dei fenomeni e dei bisogni sociali presenti sul nostro territorio. In riferimento all'uso delle tecnologie digitali, il *Rapporto* mostra una realtà complessa e non sempre positiva. L'aspetto *quantitativo* dell'utilizzo di Internet da parte dei giovani si evince da diversi dati²: il 95,9% degli utenti con meno di 30 anni naviga in rete, mentre l'89,4% possiede uno smartphone. Se tra il 2007 e il 2015 i consumi delle famiglie italiane si sono ridotti del 5,7%, questa tendenza non ha riguardato le ICT poiché gli acquisti di smartphone sono aumentati del 191,6% e quelli di computer del 41,4%. Ancora, l'89,3% dei ragazzi tra i 14 e i 29 anni ha un account su *Facebook*, mentre l'89,4% comunica tramite *Whatsapp* e il 73,9 % guarda video su *YouTube*.

Questi dati rivelano nel nostro Paese una forte tendenza alla digitalizzazione e mostrano un uso considerevole della rete soprattutto da parte dei nativi digitali³. Tra i fenomeni collegati all'uso del Web tra gli adolescenti viene però evidenziato dal Censis il dilagare del cyberbulli-

¹ Censis, *50. Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Milano, FrancoAngeli, 2016. L'annuale *Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, redatto sin dal 1967, rappresenta un qualificato e completo strumento di interpretazione della realtà italiana. Il Censis (Centro Studi Investimenti Sociali) è un istituto di ricerca socio-economica fondato nel 1964 che svolge una costante e articolata attività di ricerca. L'ultima edizione del *Rapporto* è datata 2 dicembre 2016.

² I dati riportati sono tratti da: Censis, *50° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, cit., pp. 452-455.

³ In Italia sono considerati *nativi digitali* i soggetti nati dal 1996 in poi (cfr. P. Ferri, *La scuola digitale*, Milano, Mondadori, 2008, p. 59). Sono invece *immigranti digitali* quelli nati prima di tale data, che hanno utilizzato durante la loro adolescenza principalmente libri e mass media (tv, radio, giornali): si tratta di due mondi differenti, che osservano e rappresentano le cose in maniera talvolta diversa (cfr. P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011, pp. 40 e sgg).

smo⁴: l'analisi riguarda i soggetti di età compresa tra gli 11 e i 17 anni e rivela che 1 ragazzo su 2 in Italia ha subito comportamenti offensivi o violenti da parte dei coetanei. Questo avviene sempre più spesso attraverso Internet: su quasi 2000 dirigenti scolastici intervistati, il 75,8% sostiene di aver gestito casi di bullismo tra gli studenti, di cui più della metà erano situazioni di cyberbullismo (il 52,8%). Questa tendenza era già emersa alcuni anni fa attraverso un'indagine svolta per *Save the Children* su un campione di ragazzi tra i 12 e i 17 anni⁵: gli intervistati si dichiaravano molto sensibili al problema del cyberbullismo percependolo come un grave pericolo al pari di droga o violenza. Era inoltre già avvertito un forte legame tra questo fenomeno ed episodi estremi come il suicidio. Molto interessante in questa indagine fu l'analisi dei comportamenti più diffusi su Internet, mostrata nella slide sottostante (immagine 1)⁶:

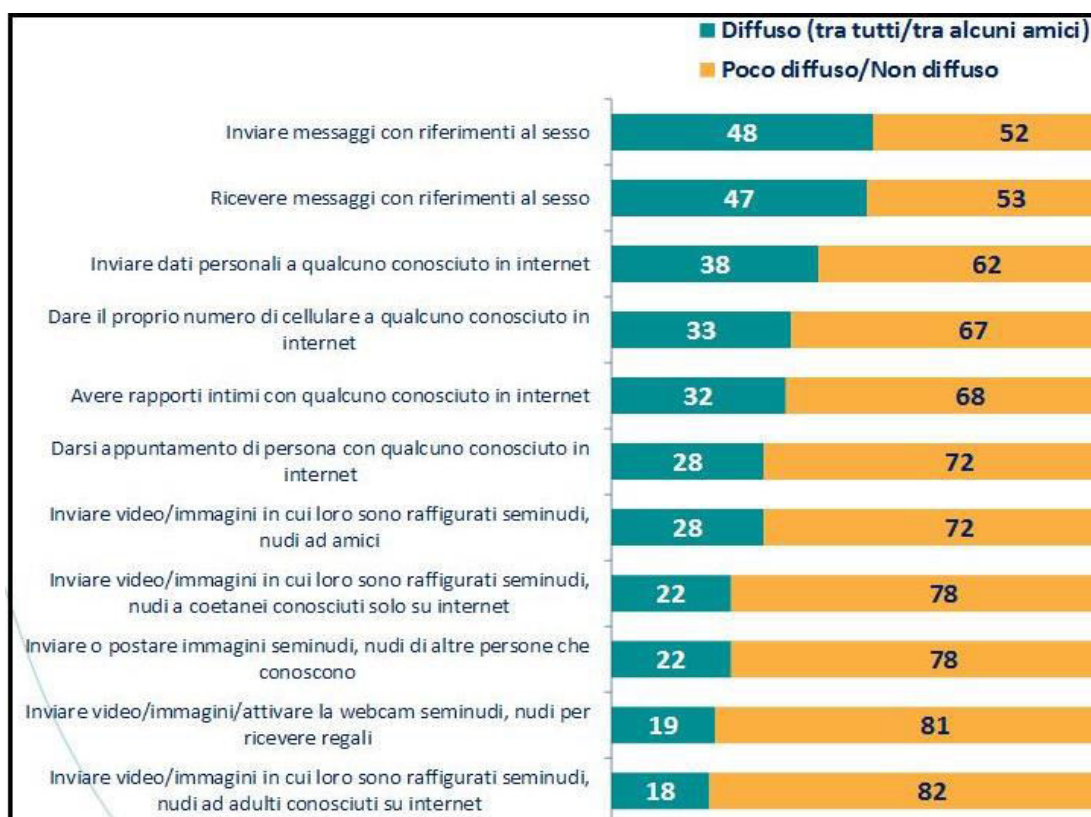


Immagine 1 – I comportamenti più diffusi sul Web tra i ragazzi
(dominano i messaggi a sfondo sessuale)

⁴ Censis, *50° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, cit., pp. 100-105.

⁵ Si tratta di un'indagine realizzata nel 2013 da IPSOS per *Save the Children, Report: Safer Internet Day Study – Il cyberbullismo*, 2013, in http://images.savethechildren.it/IT/f/img_publicazioni/img204_b.pdf (consultato il 13 marzo 2017). I riferimenti per i primi dati citati sono alle pp. 8,15.

⁶ *Ivi*, p. 20.

Come si può osservare è risultato abbastanza diffuso inviare o ricevere messaggi a sfondo sessuale. Ma anche altri comportamenti sono presenti (seppure in percentuali più basse) come la pubblicazione su Internet di video e foto *hard* di se stessi o di altri⁷.

Le vittime del bullismo e del cyberbullismo secondo questa indagine vengono prese di mira per i motivi più svariati, ma la “diversità” sembra essere il comune denominatore: le caratteristiche fisiche, la diversa etnia, la disabilità, l’orientamento sessuale sono alcune delle le cause principali⁸. Per quanto riguarda i luoghi e le forme del bullismo, nel documento di *Save the Children* la maggioranza dei ragazzi incolpava già Internet e i cellulari, usati spesso per inviare messaggi minacciosi o rubare i profili facebook di altri utenti rendendoli pubblici⁹.

Secondo l’83% degli intervistati l’uso del Web e dei cellulari peggiorerebbe il problema del bullismo. Le motivazioni date a questa risposta si collegano al poco controllo e alla scarsa regolamentazione dei contenuti della rete: molti infatti hanno dichiarato che su Internet “*non ci sono limiti a quel che si può dire o fare*” e che l’aggressione subita “*potrebbe non finire mai*” (immagine 2)¹⁰.

⁷ Sembra che la tendenza a usare Internet in modo superficiale e disimpegnato si attenui negli anni: già gli studenti universitari (quindi ragazzi di età superiore ai 18 anni) cominciano a maturare gradualmente un’idea più seria e responsabile del digitale usandolo anche come mezzo per lo studio o per semplificare in generale la vita quotidiana, oltre che per il tempo libero e la socializzazione (cfr. M. Micheli, *Stili di studio degli universitari italiani tra carta e digitale*, a cura di AIE, Quaderni del Giornale della Libreria, collana digitale, Ediser, e-Book, 2014).

⁸ IPSOS – Save the Children, *Report: Safer Internet Day Study – Il cyberbullismo*, cit., p.23.

⁹ *Ivi*, p. 27. Va detto che, relativamente alle “forme del bullismo”, dall’indagine risultano quasi sempre usati i mezzi telematici e i social media.

¹⁰ *Ivi*, p. 31.

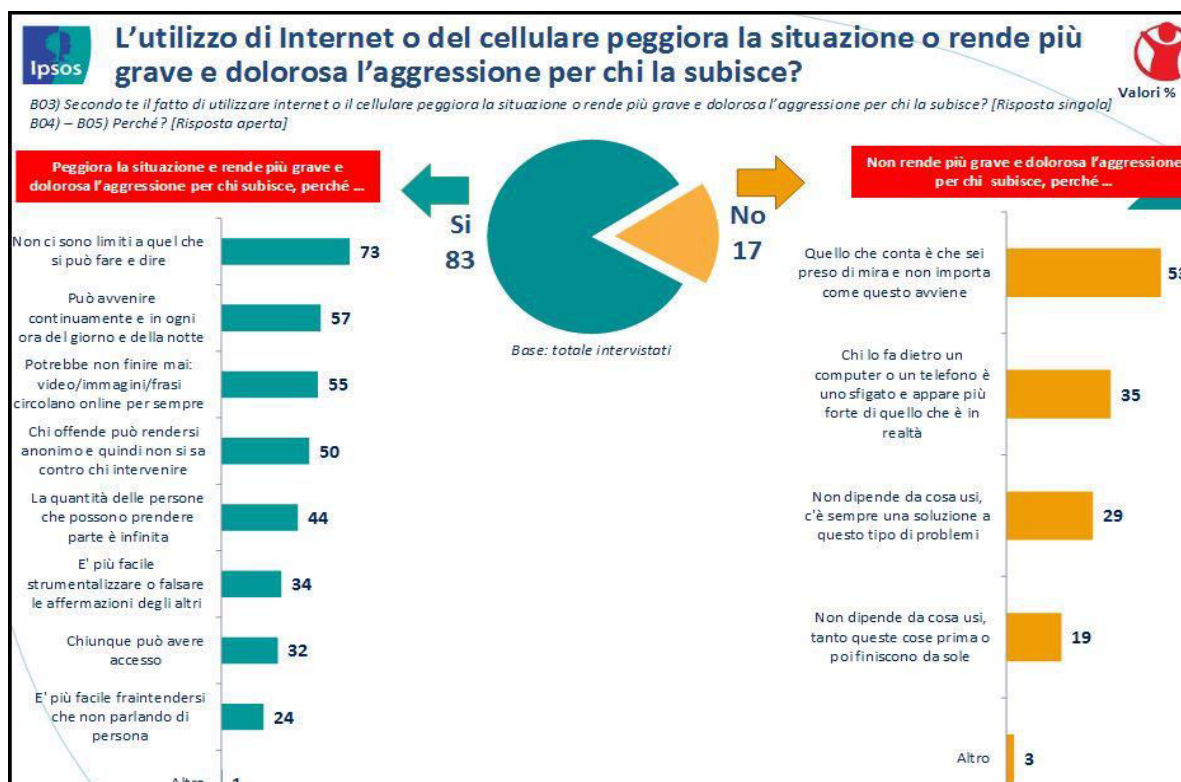


Immagine 2 – L'uso di Internet peggiora il problema del bullismo

Sono risposte allarmanti, da cui si evince la necessità di normative chiare per regolamentare questa problematica. A tal proposito, come si spiegherà a breve, è stata finalmente approvata dal Parlamento Italiano in data 17 maggio 2017 una legge che ha il preciso scopo di prevenire e fronteggiare il cyberbullismo.

Per contrastare l'uso irresponsabile di Internet, inoltre, molte scuole hanno organizzato nel 2016 incontri per informare i genitori e gli studenti sulle insidie dei social network e sulla tutela della privacy sul Web. Tali iniziative, che spesso si avvalgono del supporto delle Forze dell'ordine, di psicologi e di operatori Asl, non hanno però avuto successo: la presenza delle famiglie è stata bassa rispetto all'urgenza del problema ed è stata rilevata una partecipazione alta solo nel 5,2% delle scuole¹¹. Questo dato fa riflettere: evidentemente il fenomeno del cyberbullismo è molto diffuso ma ancora poco sentito dalle famiglie. Gli stessi dirigenti scolastici riferiscono che i genitori tendono a minimizzare gli episodi di bullismo subiti dai figli, considerandoli semplici scherzi tra adolescenti. Solo l'11% dei genitori chiede aiuto agli insegnanti.

¹¹ Censis, 50° Rapporto sulla situazione sociale del Paese, cit., p. 105.

La presenza dei genitori e la loro partecipazione al problema non è semplice da indagare nemmeno a livello internazionale, anche se nella maggior parte dei paesi europei vengono attuate politiche che tentano di coinvolgere e sensibilizzare anche i famigliari e gli adulti, oltre che gli studenti. Alcune di queste azioni, messe in atto non solo in ambito scolastico, sono descritte nella *Guida europea delle Buone Pratiche antibullismo* realizzata nell'ambito del progetto EAN (European Antibullying Network) che mostra le prassi più importanti applicate appunto dai paesi aderenti all'EAN per combattere il fenomeno (Bulgaria, Estonia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Malta, Romania, Spagna, Svezia, Regno Unito), anche se non emergono dati numerici relativi alla partecipazione dei genitori¹².

Tra gli interventi attuati negli ultimi anni per contrastare il cyberbullismo, in Europa spicca il Programma Daphne, promosso dall'Unione Europea e attivo sin dal 2000. Proprio dal programma Daphne III è scaturito il progetto E-ABC (Europe Anti-Bullying-Project) che ha fornito una visione aggiornata e complessiva del fenomeno mettendo a confronto 6 paesi (Italia, Grecia, Lituania, Bulgaria, Estonia, Lettonia), ciascuno rappresentato da un'organizzazione impegnata nella prevenzione del bullismo (per l'Italia l'Associazione S.O.S. il Telefono Azzurro onlus). I risultati ottenuti mostrano che le situazioni dei vari paesi sono simili, con la differenza che nel 2012 nella maggior parte dei paesi indagati la scuola costituiva la principale fonte di informazione sul bullismo, mentre il "parlarne con i genitori" risultava presente in misura minore¹³. Dai vari studi e dalle indagini più recenti, il problema in Italia sembrerebbe comunque in linea con il panorama internazionale¹⁴.

La percezione del problema da parte delle famiglie non è dunque una questione semplice da analizzare: gli adolescenti considerano il cyberbullismo un fenomeno molto noto ai genitori (immagine 3)¹⁵. Questi ultimi sembrerebbero dunque informati sul problema, ma forse non ne percepiscono ancora la reale pericolosità: ciò spiegherebbe la bassa affluenza agli incontri organizzati dalle scuole e la tendenza a sdrammatizzare le aggressioni. I ragazzi italiani, però, considerano proprio i genitori le figure più importanti a cui rivolgersi in caso di molestie su Internet: la maggior parte ritiene che la soluzione migliore sia quella di parlarne con i famigliari

¹² EAN, *Guida europea delle Buone Pratiche antibullismo*, 2014, in <http://cesie.org/media/ean-pb-web.pdf> (consultato il 9 maggio 2017). Non vi sono precisazioni sulle percentuali di partecipazione dei genitori ma viene rilevata la particolare efficacia per le famiglie di un numero verde di assistenza (che è anche sito Web) nel Regno Unito (il riferimento è a p. 33). Si tratta di "BullyBusters" (<http://www.bullybusters.org.uk/> consultato il 9 maggio 2017). La tendenza dei genitori a non controllare adeguatamente i figli emerge invece più chiaramente negli Stati Uniti dove più del 50% degli adolescenti riporta uno scarso monitoraggio da parte dei genitori sia a livello generale, sia durante le connessioni on line. M. L. Ybarra, K. J. Mitchell, *Online aggressors, victims, and aggressor/victims: A comparison of associated youth characteristics*, in "Journal of Child Psychology & Psychiatry", 45(7), 2004, pp. 1308-1316, in <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV75.pdf> (consultato il 9 maggio 2017).

¹³ Europe's Antybulliing Campaign Project, *European Bullying Research – Italian Final Report*, 2012, p. 89 (tabella 106), in http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Italy.pdf (consultato il 9 maggio 2017). Il progetto E-ABC è presentato al sito Progetto europeo E-ABC – Antibullying Campaign mentre il Programma Daphne è descritto al sito <http://www.e-abc.eu/it/progetto/> (consultati il 9 maggio 2017).

¹⁴ E. Buccoliero, M. Maggi, *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 50.

¹⁵ IPSOS – Save the Children, *Report: Safer Internet Day Study – Il cyberbullismo*, cit., p. 61.

(77%), poi con gli insegnanti (53%). Per gli adolescenti inoltre sarebbe necessario organizzare più incontri collettivi per approfondire il problema (57%), soprattutto tramite la scuola (46%)¹⁶.



Immagine 3 – Conoscenza del cyberbullismo da parte dei genitori

Risulta a maggior ragione molto importante la sensibilizzazione dei genitori poiché probabilmente sono le prime persone alle quali i figli si rivolgono (o pensano di rivolgersi) di fronte alle aggressioni on-line; ma se i familiari per primi minimizzano o non sono consapevoli della pericolosità del fenomeno, non saranno in grado di aiutare in modo adeguato i propri figli.

Se le famiglie sembrano non comprendere la gravità del problema, al contempo percepiscono però a livello generale il legame tra Internet e la tutela della propria sicurezza e privacy. Gli italiani non ammettono infatti la violazione della privacy sul Web, se non da parte delle autorità e solo per controlli relativi a problematiche gravi come attentati terroristici, pedo-pornografia o attacchi hacker¹⁷.

Ma anche gli atti di cyberbullismo, spesso sottovalutati, possono rientrare tra i comportamenti criminali e diffondersi soprattutto attraverso la violazione della privacy.

¹⁶ *Ivi*, pp. 44, 58.

¹⁷ Addirittura il 27% degli intervistati ha dichiarato di non accettare la violazione della privacy in nessun caso, nemmeno da parte della autorità (cfr. Censis, *50° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, cit., pp. 484-487).

2. L'urgenza di una legge: "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo"

Per capire come il cyberbullismo rientri spesso tra i comportamenti criminali, è sufficiente leggere la definizione di questo fenomeno inserita nella recente legge creata appositamente per contrastarlo, approvata dal Parlamento in data 17 maggio 2017¹⁸.

Il provvedimento ha avuto numerose modifiche a partire dalla sua denominazione, più volte cambiata e giunta infine a "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo". Durante il suo iter i cambiamenti in tal punto hanno riguardato l'inclusione o meno del termine *bullismo* (oltre a *cyberbullismo*), che ora dunque è stato tolto. La modifica è importante perché mostra come la legge voglia principalmente contrastare e regolamentare il fenomeno on-line.

Al cyberbullismo è data questa definizione (art. 1 comma 2): *"qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo."*

Questa legge permette ai minori vittime di cyberbullismo, ma anche ad altri soggetti come i genitori, di chiedere l'immediata rimozione dei contenuti offensivi presenti sul Web.

Nello specifico, osservando gli effetti giuridici del provvedimento, si può notare che esso presenta un carattere soprattutto educativo e preventivo, più che punitivo. Prevede infatti, oltre l'immediato oscuramento, rimozione o blocco dei dati personali del minore diffusi su internet, anche la procedura di ammonimento per il minore autore del comportamento lesivo, al fine di responsabilizzarlo maggiormente. L'art. 6 sottolinea infatti che è applicabile tale procedura fino a quando non viene eventualmente proposta querela o presentata denuncia¹⁹.

Il testo della legge consente dunque di richiedere la rimozione dei contenuti oggetto di persecuzione online: tale istanza può essere inoltrata dal minore (con almeno 14 anni di età) o dai genitori, al gestore del sito internet o del social media. Quest'ultimo è tenuto a comunicare la presa in carico dell'istanza entro 12 ore dalla sua ricezione, provvedendo alla richiesta entro le 48 ore successive. In caso contrario, il richiedente potrà rivolgersi direttamente al Garante della privacy che dovrà provvedere alla rimozione entro i successivi due giorni²⁰.

¹⁸ Si veda l'iter della legge al sito del Senato della Repubblica <http://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/D-dliter/47651.htm> mentre l'approvazione definitiva della legge nella seduta del 17 maggio è pubblicata al sito della Camera http://www.camera.it/leg17/1008?idLegislatura=17&sezione=documenti&tipoDoc=assemblea_file&idSeduta=0798&nomefile=allegato_a&back_to=2 (consultati il 18 maggio 2017).

¹⁹ In argomento le riflessioni di C. Grandi, *Le conseguenze penalistiche delle condotte di cyberbullismo. Un'analisi de jure condito*, in questa stessa Rivista, pp. 40-58.

²⁰ *Amplius* A. Thiene, *I diritti della personalità dei minori nello spazio virtuale*, in questa stessa Rivista, pp. 26-39.

L'ammonimento del minore responsabile di condotte illecite prevede invece che il questore convochi il minore, unitamente a un genitore o ad un'altra persona esercente la responsabilità genitoriale, per comunicargli il provvedimento che ha carattere di avvertimento e i cui effetti cessano al compimento della maggiore età. Si tratta di uno strumento amministrativo e non penale, la cui finalità è quella di far cessare la condotta persecutoria²¹. Più punitivo e repressivo era invece il ddl nella sua versione precedente (poi modificata), i cui effetti giuridici prevedevano la reclusione fino a 6 anni per gli atti persecutori commessi con strumenti informatici o telematici.

Nella legge si comprende comunque, già all'art. 4, il ruolo fondamentale affidato alla scuola per fronteggiare il problema: esso è dedicato espressamente alle "Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto in ambito scolastico". Tali linee includono una formazione specifica del personale scolastico, prevedendo anche un ruolo attivo degli studenti per contrastare il cyberbullismo nelle scuole, una pratica attuata già anche da altri paesi europei²². Inoltre la legge introduce una sorta di referente "anti-cyberbull": in ogni istituto dovrà essere individuata un'apposita figura per le iniziative contro il cyberbullismo.

La recente approvazione di questa legge rappresenta un atto importante e significativo. Essa era stata sollecitata anche durante una tavola rotonda promossa dal Codacons e avente come tema proprio la lotta al bullismo e al cyberbullismo (Stadio di Domiziano, Roma, 14 dicembre 2016)²³. Obiettivo dell'incontro è stato quello di fare il punto della situazione cercando di capire come permettere alle figure professionali coinvolte di intervenire adeguatamente, in particolare a educatori e insegnanti. In questa occasione è stato anche presentato il calendario 2017 del Codacons, dedicato anch'esso alla lotta al bullismo e a cui è stato dato l'emblematico titolo di *Bulli e pupe*. In esso sono state inserite 12 immagini choc in cui sono mostrati i bulli o le loro vittime. Sono foto provocatorie, che vogliono far riflettere su questo fenomeno e sulle sue pericolose conseguenze²⁴.

²¹ La procedura di ammonimento è applicabile fino a quando non è proposta querela o presentata denuncia per ciascuno dei reati di cui agli articoli 594, 595 e 612 del codice penale e all'articolo 167 del codice per la protezione dei dati personali, commessi tramite internet da minorenni di età superiore a 14 anni nei confronti di un altro minorenne.

²² In alcuni paesi si è provato a coinvolgere maggiormente gli studenti nelle scuole per la risoluzione dei problemi legati a bullismo e cyberbullismo, in particolare in Belgio e Gran Bretagna, con buoni risultati sulla responsabilizzazione dei ragazzi. Cfr. A. Battaglia (a cura di), *La situazione europea sul fenomeno del bullismo - Relazione scritta transnazionale*, 2012, pp. 7-8. Tale ricerca nasce nell'ambito del progetto "I'm not scared" finanziato dalla Commissione Europea e intende individuare le migliori strategie per prevenire e contrastare il fenomeno. È consultabile all'Url: http://iamnotscared.pixel-online.org/files/reports_transnational/Translations/IT_Translation_d-oc.pdf.pdf (consultato il 9 maggio 2017).

²³ L'evento è stato divulgato attraverso i più importanti organi di stampa. Il principale link di riferimento: è http://www.codacons.it/articoli/bullismo_codacons_presenta_il_primo_vademecum_per_le_scuole__292600.htm. Il Codacons (Coordinamento delle associazioni per la difesa dell'ambiente e dei diritti degli utenti e dei consumatori) è un'associazione di difesa dei consumatori e dell'ambiente nata in Italia nel 1986. Sito ufficiale: <http://www.codacons.it/> (consultati il 13 marzo 2017).

²⁴ Le foto del calendario sono firmate da Tiziana Luxardo, una delle più note fotografe italiane.

Per prevenire i comportamenti irresponsabili on-line anche il Ministero della Giustizia è intervenuto diffondendo in rete un vademecum sull'uso corretto dei social network. Sono delle linee guida utili per una navigazione sicura, dedicate soprattutto agli adolescenti che si trovano a fronteggiare aggressioni on-line o violazioni della privacy²⁵.

Le iniziative delle scuole, gli incontri promossi dal Codacons, gli interventi recenti del Governo volti anche a colmare il precedente vuoto normativo, sono azioni importanti che mostrano l'urgenza del problema. Tali azioni si stanno moltiplicando ogni giorno, anche con la collaborazione sempre più forte dei mass media (televisione in primis) che attraverso programmi e spot stanno contribuendo a sensibilizzare maggiormente l'opinione pubblica²⁶.

Si è già accennato al fatto che la nuova legge attribuisce alla scuola un ruolo fondamentale per prevenire il fenomeno. L'art. 4 (comma 4) aggiunge una precisazione importante ma non nuova per gli istituti scolastici: *“le scuole promuovono l'educazione all'uso consapevole della rete internet, quale elemento trasversale alle diverse discipline curricolari”*.

Non è un'indicazione nuova poiché da molti anni tutte le scuole europee sono incoraggiate dall'UE e dai governi nazionali a promuovere la diffusione delle competenze necessarie per un uso corretto delle tecnologie digitali. L'Unione Europea infatti da quasi vent'anni punta alla digitalizzazione dei paesi membri, attuando una politica che parte dalle scuole e che ha risvolti importanti non solo sulla formazione ma anche sull'occupazione, sulla mobilità dei cittadini e sulla competitività economica.

3. La scuola e l'uso responsabile del Web: competenze sociali, civiche e digitali

Nell'ambito della politica orientata alla digitalizzazione dei paesi membri, l'Unione Europea ha diffuso nel 2006 un documento intitolato *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in cui sono indicate le otto competenze ritenute essenziali per ciascun cittadino europeo: il loro insegnamento, si sottolinea, deve diventare parte integrante delle strategie di apprendimento permanente dei paesi membri²⁷. Esse sono: 1. Comunicazione nella madrelingua; 2. Comunicazione nelle lingue straniere; 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. Competenza digitale; 5. Imparare a imparare; 6. Competenze sociali e civiche; 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. Consapevolezza e espressione culturale. Sono tutte ugualmente importanti e ognuna permette all'individuo di costruirsi una *“vita positiva nella società della co-*

²⁵ Il documento, redatto dal Ministero della Giustizia con IFOS (Istituto di Formazione e Orientamento Sociale), è intitolato *“Pensa prima di condividere perché quello che posti dice chi sei”*. È consultabile al link <https://www.giustizia.it/giustizia/protected/1285216/0/def/ref/NOL1284511> (consultato il 13 marzo 2017).

²⁶ Come, ad esempio, il recente spot del Miur pubblicato sul canale YouTube *“Miur Social”* e diffuso anche in televisione: <https://www.youtube.com/watch?v=IAZWc543V40> (consultato il 13 marzo 2017).

²⁷ Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, Bruxelles, 2006. Disponibile anche in traduzione italiana al sito ufficiale EUR-Lex che raccoglie la documentazione e gli atti giuridici dell'UE: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962> (consultato il 13 marzo 2017).

*noscenza*²⁸. Spesso si sovrappongono e hanno un'azione trasversale: *imparare a imparare* ad esempio è utile in tutte le attività di apprendimento, così come *avere spirito di iniziativa*.

Ci si vuole però qui soffermare su due specifiche competenze, considerate particolarmente importanti proprio per fare un buon uso delle tecnologie digitali, evitando alcuni dei pericoli che queste comportano, come il cyberbullismo. Si tratta delle *Competenze sociali e civiche* e delle *Competenze digitali*.

Le prime sono definite dall'UE come un insieme di competenze personali, interpersonali e interculturali che permettono di intervenire in maniera efficace e costruttiva nella vita sociale e lavorativa, impegnandosi nella partecipazione attiva e democratica in una società sempre più differenziata. Il documento entra nel dettaglio e, dopo questa definizione generica, scorpora le competenze in *sociali* e *civiche* dandone definizioni distinte.

La *competenza sociale* si lega al benessere personale, oltre che sociale, dell'individuo, al quale è richiesto di perseguire uno stile di vita sano e mantenere una buona salute fisica e mentale; ciò è importante non solo per se stessi ma anche per l'ambiente sociale di appartenenza. Per rendere efficace la partecipazione sociale occorre saper comprendere i codici di comportamento dei diversi ambiti sociali e non mettere in atto discriminazioni sessuali, culturali o sociali. Questa competenza comprende inoltre la capacità di comunicare con gli altri in modo costruttivo, di mostrare tolleranza, di accettare i diversi punti di vista, di creare fiducia intorno a sé ed essere in armonia con gli altri. Le persone devono saper apprezzare la diversità, rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi. Occorre acquisire attitudine alla collaborazione e all'assertività.

La *competenza civica* prevede invece la conoscenza di valori quali democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili. È essenziale essere consapevoli delle diversità e delle identità culturali rispettando i principi di integrazione. Tale competenza prevede il pieno rispetto dei diritti umani, soprattutto quello dell'uguaglianza come base per la democrazia. Bisogna sviluppare un senso di appartenenza al luogo in cui si vive e impegnarsi per la propria comunità partecipando in modo costruttivo alle attività della collettività. In queste competenze rientra la capacità di mostrare senso di responsabilità e un forte rispetto per i valori condivisi.

I collegamenti tra queste competenze e l'uso responsabile dei nuovi media (in particolare dei social network) sono numerosi. Si sottolinea, infatti, nel documento UE l'importanza di non discriminare nessun individuo e di comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle diverse società. Si fa riferimento alla capacità di essere tolleranti, di comprendere tutte le opinioni, anche quelle diverse dalla nostra, di essere in consonanza con gli altri rispettando la diversità e superando i pregiudizi. Si esorta ogni persona a comunicare in modo costruttivo, a mostrare solidarietà e ad impegnarsi per risolvere i problemi collettivi. Competenze che la scuola deve essere in grado di trasmettere e che, se apprese correttamente, sono in grado di limitare anche i comportamenti aggressivi su Internet come l'aggressione, lo stalking, la diffamazione.

Le seconde competenze che si collegano a un uso corretto del Web sono quelle digitali. Sembrerebbe paradossale dover insegnare tali competenze a ragazzi che sono *nativi digitali*,

²⁸ *Ivi*.

ma possederle non significa, come si è già detto, sapersi collegare ad internet o saper scaricare un'applicazione (azioni che caratterizzano spesso il sapere "quantitativo" degli adolescenti in questo ambito). La competenza digitale è supportata certamente dal buon uso tecnico di uno strumento, ma le sue caratteristiche sono altre.

L'Unione Europea riporta questa definizione: "*Saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le Tecnologie della Società dell'Informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione*". Tale competenza è supportata da abilità di base nelle ICT ossia "*l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet*"²⁹.

Nel dettaglio sono elencate le specifiche conoscenze, abilità e attitudini ritenute essenziali per acquisire questa competenza. Oltre alle conoscenze informatiche, si sottolinea la necessità di conoscere anche i potenziali rischi di Internet e della comunicazione tramite i supporti elettronici. Bisogna essere consapevoli delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni, e rispettare i principi giuridici e etici che si pongono nell'uso interattivo dei nuovi media. Inoltre bisogna saper cercare, raccogliere e trattare le informazioni, imparare ad utilizzarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Un corretto uso delle ICT, sostiene l'UE, si collega all'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni e all'uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi. Bisogna imparare non solo ad usare i servizi di internet, ma essere anche in grado di sfruttarli a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione.

È evidente che le competenze digitali non riguardano solo le capacità tecniche ma racchiudono un insieme di competenze e meta-competenze utili nell'apprendimento e nella vita. Molte delle abilità necessarie, come imparare a produrre informazioni o lo sviluppo di capacità critiche, si collegano strettamente alle competenze sociali e civiche analizzate poc'anzi: non a caso anche qui si parla di responsabilità, spirito critico, principi giuridici ed etici, valutazione di rischi e di pericoli.

Le competenze digitali rivelano uno stretto legame con la capacità di *imparare ad imparare* (altra competenza chiave) e soprattutto con il possesso delle *competenze informative*: si tratta di meta-competenze che implicano il saper ragionare e il sapersi documentare selezionando i materiali giusti (*seeking information*)³⁰. Tali abilità permettono di arricchire il proprio sapere attraverso il confronto con fonti diverse così da maturare un approccio critico e vivere con maggior consapevolezza l'apprendimento formale e informale.

²⁹ *Ivi*.

³⁰ Competenze citate nella Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee del 2008. Il testo è stato consultato in inglese: Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions, *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, COM, 2008, in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF> (consultato il 13 marzo 2017).

4. Iperconnessione e disinformazione virale: i pericoli di Internet oltre al cyberbullismo

Quanto le *competenze informative* siano importanti per un uso corretto del Web (che oggi è il principale strumento proprio per la ricerca di informazioni) lo rivelano alcuni studi che evidenziano le conseguenze negative che si innescano quando gli individui sono privi di tali competenze. Questi studi riguardano la popolazione in generale, non solo gli adolescenti, il che è forse un'aggravante poiché fa supporre che anche in età adulta queste competenze non vengano acquisite.

Tra i fenomeni negativi che si stanno diffondendo con le ICT vi è l'iperconnessione, ossia la tendenza ad essere costantemente connessi: lo testimonia da alcuni anni il *Rapporto sui rischi globali* pubblicato dal World Economic Forum (WEF)³¹. Questo documento analizza i cosiddetti *rischi e trend globali*: un *rischio globale* è un evento che, se si verifica, può avere un impatto negativo per numerosi paesi entro i successivi dieci anni. Un *trend globale* è una tendenza che si sta affermando e che potrebbe ampliare i rischi globali.

In sostanza, tra i pericoli maggiormente percepiti dagli individui negli ultimi anni, oltre a quelli derivanti ad esempio dal cambiamento climatico, dalle disuguaglianze di reddito o dalle migrazioni, vi è anche la dipendenza da Internet con il rischio conseguente dell'iperconnessione e della presenza pervasiva delle tecnologie in ogni ambito della società, che può incrementare anche i temutissimi cyberattacks.

La tendenza ad essere sempre connessi diventa un rischio anche perché le informazioni sul Web sono tante, mentre le competenze informative degli utenti sono scarse. Si ricevono troppe informazioni senza riuscire a focalizzare l'attenzione su nessuna. Quando dividiamo l'attenzione tra troppi dati non siamo in grado di usare le risorse mentali per capirli pienamente.

Questa discrepanza è pericolosa perché genera "disinformazione virale"³²: il fatto che Internet diffonda contenuti illimitati incrementa a dismisura la quantità e la varietà delle informazioni circolanti e richiede una maggiore capacità di lettura e discernimento. Ma se questa ca-

³¹ WEF, *The Global Risks Report 2016*, Geneva, World Economic Forum, 2016, in http://www3.weforum.org/docs/GRR/WEF_GRR16.pdf pp. 91-92. Il World Economic Forum (sito ufficiale <https://www.weforum.org>) è una fondazione senza fini di lucro con sede in Svizzera. Nata nel 1971, pubblica annualmente report e ricerche su temi legati alla crescita economica, alla sostenibilità ambientale, allo sviluppo sociale e alla salute. Nel *Global Risks Report* viene chiesto agli intervistati di considerare i possibili rischi globali di tipo sociale, ecologico, economico o geopolitico e valutare la probabilità che essi si verifichino nei prossimi anni con il loro conseguente impatto. Il documento evidenzia già da alcuni anni il rischio dell'iperconnessione. Oltre al Report del 2016, si veda anche: WEF, *The Global Risks Report 2014*, Geneva, World Economic Forum, 2014, pp. 38 ss., e WEF, *The Global Risks Report 2015*, Geneva, World Economic Forum, 2015, (pp. 5, 25, 58), rispettivamente in http://www.droughtmanagement.info/literature/WEF_global_risks_report_2014.pdf e http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_2015_Report15.pdf (i documenti sono stati consultati il 13 marzo 2017).

³² A. Bessi, F. Petroni, M. Del Vicario, F. Zollo, A. Anagnostopoulos, A. Scala, W. Quattroccocchi, *Viral misinformation: The role of homophily and polarization*, in "Proceedings of the 24th International Conference on World Wide Web", 2015, pp. 355-356, in <http://www.www2015.it/documents/proceedings/companion/p355.pdf> (consultato il 13 marzo 2017).

pacità è assente la disinformazione diventa *virale*, estendendosi a macchia d'olio. In pratica in una società che crede di essere più informata, colta e libera grazie alla rete (considerata democratica perché accessibile a tutti, sia come fruitori che come autori di informazione), può accadere il contrario, ossia che la disinformazione prenda il sopravvento se non vi sono le adeguate competenze per confrontare e valutare le informazioni ricevute.

Di fronte alle tante informazioni della rete, è poco il tempo che ognuno dedica ad approfondirle o a verificarne la veridicità. Per questo accade spesso che notizie false o tendenziose si diffondano facilmente: sono le cosiddette *bufale* se parliamo di news, ma possono essere anche i falsi profili o le diffamazioni. Internet aumenta le opportunità di informazione, ma aumenta anche le possibilità di accedere a notizie false, inesatte o manipolate. È uno strumento potente e pericoloso se usato senza le adeguate competenze. Per questo la *competenza informativa* diventa importante quando la fonte principale di informazione è la rete.

Da questo punto di vista gli italiani sarebbero la popolazione con il maggior "indice di ignoranza": sono risultati cioè i più disinformati sulle condizioni del proprio Paese e ciò anche per colpa della scarsa qualità dell'informazione, che oggi circola appunto in gran parte su Internet. Analizzando il livello di informazione di quattordici paesi, un istituto di ricerca ha infatti classificato l'Italia al primo posto come nazione peggio informata (immagine 4)³³.



³³ Emerge da un'indagine di Ipsos Mori, istituto di ricerca inglese: Ipsos Mori, *Perceptions are not reality: Things the world gets wrong*, 2014, p. 28 in <https://www.ipsos-mori.com/researchpublications/researcharchive/3466/Perceptions-are-not-reality-10-things-the-world-gets-wrong.aspx> (consultato il 13 marzo 2017).

Immagine 4 – Indice di ignoranza di 14 paesi ad alto reddito: l'Italia è il paese più disinformato

L'indagine si basa su interviste fatte ad un campione di undicimila individui di nazioni ad alto reddito per misurare le percezioni maturate su problemi sociali, economici, culturali del proprio Paese. I risultati mostrano che le percezioni delle persone sono spesso lontane dalla situazione reale: ad esempio la percezione sul numero di immigrati nel proprio Paese è di solito sovradimensionata rispetto al dato reale. Aggregando le discrepanze tra percezione e realtà, i ricercatori hanno creato questo "indice di ignoranza" che classifica i paesi dal meno informato al più informato sulla propria situazione sociale, demografica e politica.

Un particolare importante è che su questo tasso di ignoranza, che ci vede al primo posto, influiscono molto internet e i social media: infatti a concorrere a questo risultato è anche la scarsa qualità dell'informazione fornita dai media digitali³⁴.

La disinformazione non è però "colpa" del digitale, ha soprattutto cause culturali e sociali. Il fenomeno della notizia infondata, della diceria, della chiacchiera, è sempre esistito. Quello che cambia sui social media è l'amplificazione che viene data alla notizia: la voce diventa potente, rapidissima, la sua credibilità e autorevolezza viene valutata attraverso il numero delle condivisioni e dei *like* e non attraverso l'analisi critica o la riflessione.

Per incentivare le necessarie competenze, per ora scarse, la scuola può fare molto: è questo il suo ruolo da sempre (indipendentemente dall'avvento delle ICT), ossia quello di insegnare agli studenti a ragionare, confrontare, criticare, valutare.

5. Insegnare la *Responsabilità Digitale*: un compito non semplice

Quelle appena citate sono competenze che risultano assenti anche nello svolgimento delle attività didattiche: la *ricerca documentale* è una delle attività più frequenti a scuola e consiste nell'usare internet per fare ricerche o approfondire argomenti trattati nel programma. Benché molto diffusa, tale attività non è ritenuta semplice e proficua da parte dei docenti che considerano gli alunni non autonomi nelle ricerche: le lacune maggiori risultano essere il disorientamento e l'atteggiamento acritico dei ragazzi di fronte alle fonti³⁵. Sono gli stessi problemi che emergono in tutte le indagini qui citate, sia tra i giovani che tra la popolazione adulta.

La ricerca documentale è in realtà un'attività che dovrebbe proprio stimolare le competenze informative di cui si è parlato prima. L'uso del Web per le attività didattiche incentiva infatti tali competenze, poi applicabili in ambiti esterni a quello scolastico.

³⁴ Va precisato che forti criticità sul livello di alfabetizzazione digitale degli italiani sono comunque rilevate anche da altri studi, ad esempio da ISFOL, *PIAAC-OCSE: Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti* (a cura di G. Di Francesco), Roma, ISFOL, 2014, p. 220 ss., in http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf (consultato il 13 marzo 2017).

³⁵ A. De Piano, *Nuove tecnologie e didattica. Analisi sull'uso del Web 2.0 da parte degli insegnanti nella scuola di oggi*, in "Formazione & Insegnamento", XIII, 3, 2015, pp. 211-226.

Spesso però l'insegnante, di fronte a questi problemi legati all'uso del Web in classe, non sa reagire correttamente: trovandosi in difficoltà nella gestione della classe e non ottenendo i risultati sperati, tende a chiudersi a riccio³⁶. Riduce così le attività di ricerca documentale oppure le rende una semplice esecuzione di istruzioni da lui impartite. Comunica esattamente quali informazioni leggere, cosa confrontare, cosa evitare. Assume una posizione rigida, limitando le iniziative autonome degli allievi. Ma in questo modo non agevola lo sviluppo delle loro capacità metacognitive e digitali.

Non è quindi così semplice trasmettere a scuola competenze che si legano all'uso responsabile del Web e dei social media, soprattutto quando i docenti non sono nativi digitali e si approcciano alla tecnologia in modo diverso dai ragazzi: l'88% degli insegnanti italiani risulterebbe avere più di 40 anni, un dato che ci ha reso la nazione europea con i docenti più anziani³⁷. Questo divario generazionale va tenuto in considerazione per capire perché non sia facile trasmettere tali competenze³⁸.

Il digital divide non è certamente un problema derivante solo dalla differenza d'età, ma anche da diversità territoriali o culturali e per molto tempo è stato collegato anche alla differenziazione tra uomini e donne (queste ultime spesso vittime di stereotipi relativamente alla loro scarsa propensione all'uso delle tecnologie).

Questa differenziazione "gender digital divide" oggi si sta riducendo, così come il divario legato alla diversità tra zone urbane e zone rurali (o tra regioni più e meno sviluppate), le prime di solito tecnologicamente più servite³⁹. Anche in Italia vi sono zone con questo problema, soprattutto alcune regioni del sud come Basilicata e Calabria⁴⁰. Ma negli ultimi anni anche tale divario sta lentamente diminuendo, sebbene permanga a livello mondiale soprattutto tra paesi del nord e paesi del sud del mondo e tra culture dominanti e minoritarie⁴¹.

Il gap generazionale rimane comunque nei paesi avanzati e con un forte invecchiamento della popolazione, come l'Italia, una delle cause maggiori del divario digitale, che porta conseguenze negative dunque anche in ambito formativo.

³⁶ Cfr. *ibidem*.

³⁷ Cfr. *Observa Science in Society, Annuario Scienza Tecnologia e Società*, a cura di M. Bucchi, B. Saracino, Bologna, il Mulino, 2014.

³⁸ Capire i *nativi digitali da immigranti digitali* (cfr. nota 3) non è semplice per il diverso modo che hanno i primi di approcciarsi al mondo; ciò è ben spiegato in questa definizione: "Completamente immersi nelle tecnologie. Hanno una mano sul mouse e davanti agli occhi lo schermo di un pc, con l'altra mano scrivono messaggi sullo smartphone, un auricolare porta ad un orecchio la musica e con l'altro orecchio ascoltano la tv sintonizzata sul canale preferito. È così che i giovani si muovono nei meandri della più moderna tecnologia, dando vita ad una generazione "multitasking". Conducono una vita che non potrebbe essere pensata né vissuta senza quegli strumenti, sempre più evoluti" (V. Midoro, *La scuola ai tempi del digitale istruzioni per costruire una scuola nuova*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 16).

³⁹ M. Salvo, *Il Digital divide nella sua più recente configurazione: dalle differenze intergenerazionali alle differenze di genere*, I Quaderni di CIRSDIG, Messina, Università degli studi di Messina, 2006, p. 22.

⁴⁰ Dati Agicom 2012 in <https://www.innova.puglia.it/documents/10180/37606/banda%20larga%20MISE.pdf> (consultato il 9 maggio 2017).

⁴¹ R. Belvedere, *Dietro i media del quarto mondo. Nuova geopolitica della comunicazione*, Roma, Armando Editore, 2011, pp. 81 ss.

Tenendo conto delle tante difficoltà che sono emerse su questo argomento, occorre probabilmente agire in diverse direzioni in ambito formativo. Oltre a intensificare gli incontri con studenti e famiglie, oltre a inserire nelle scuole i referenti preposti al controllo del cyberbullismo, come indicato dalla legge, occorrerebbero forse anche azioni per rafforzare dove è necessario la formazione degli insegnanti: non essendo nativi digitali, usano talvolta il Web in modo passivo e non conoscono a fondo la rete⁴².

Anche le competenze digitali di chi insegna devono essere aggiornate. E forse anche per questo nelle scuole esiste ancora un atteggiamento diffuso che fa coincidere le competenze digitali con quelle tecnologiche (saper usare il pc, conoscere i programmi), relegandole al docente di informatica. Per tale motivo quando un'attività didattica svolta con internet non dà buoni risultati, il docente disciplinare non sa reagire in modo adeguato.

Ugualmente le competenze sociali e civiche diventano spesso di pertinenza del docente di Italiano e Storia, relegate in pochi momenti dell'anno. In tal modo queste competenze possono perdere molto del loro valore, diventare astratte, decontestualizzate, non essere comprese. È una tendenza che la scuola attua talvolta per comodità, un'eredità del paradigma comportamentista che tende a riunire il sapere in discipline chiuse. Ciò è certamente utile per creare una programmazione e dare ordine alla trasmissione del sapere, ma non bisogna dimenticare la trasversalità e la multidisciplinarietà delle competenze, ben più importante.

Ogni docente, di qualsiasi materia, deve saper trasmettere correttamente competenza digitale, così come competenza informativa, competenza sociale e civica, e deve farlo anche attraverso l'uso del Web nelle varie attività didattiche disciplinari. Per questo l'insegnante deve rafforzare a sua volta la propria competenza, migliorando la propria conoscenza del "mondo del Web" che è un mondo in continua evoluzione e che va compreso con continui aggiornamenti; non basta una formazione di base. E non basta nemmeno, alla luce di quanto si è detto, una formazione di tipo tecnologico, ma sarebbe utile soprattutto stimolare un approccio diverso nei confronti dei nuovi media, più attivo e partecipativo, più sperimentale e creativo: gli insegnanti "poco digitali" infatti sono spesso utenti 1.0, lettori passivi e quasi mai autori attivi⁴³.

Per questo motivo potrebbero essere utili azioni rivolte ad incentivare la scrittura collaborativa, l'uso della multimedialità e dell'ipertestualità. Può essere efficace ad esempio stimolare i docenti ad utilizzare in maniera attiva piattaforme didattiche e di e-learning come eTwinning⁴⁴. Si tratta di una sorta di grande community europea di insegnanti. È nata nel 2005 su iniziativa della Commissione Europea e si realizza attraverso una piattaforma informatica che coinvolge i docenti facendoli collaborare sfruttando le potenzialità delle ICT; in tal modo riesce a favorire un'apertura alla dimensione comunitaria dell'istruzione e la creazione di un sentimento più forte di cittadinanza europea.

Tali azioni rivolte ai docenti possono sollecitare l'attuazione di una didattica basata maggiormente sullo scambio e la collaborazione, incentivando la centralità dell'alunno anche nel

⁴² A. De Piano, *Nuove tecnologie e didattica. Analisi sull'uso del Web 2.0 da parte degli insegnanti nella scuola di oggi*, cit.

⁴³ *Ivi*, p. 222.

⁴⁴ Il sito di eTwinning è <https://www.etwinning.net/it/pub/about.htm> (consultato il 9 maggio 2017).

quadro di una eventuale cooperazione tra scuola e genitori. Può essere questa formazione, una necessità temporanea, di transizione, legata all'età dei docenti e a una forma mentis che li fa rapportare alla tecnologia e ai social network in modo non sempre adeguato, impedendo di coglierne pienamente le potenzialità e anche i rischi; perfezionando questa conoscenza, forse essi riuscirebbero a trasmettere meglio ai discenti, in qualsiasi materia, la *responsabilità digitale*, insegnata a scuola durante una ricerca ma applicabile soprattutto fuori dalla classe.

La responsabilità digitale degli studenti coinvolge più competenze e per questo si può favorire attuando progetti che puntino allo sviluppo di conoscenze specifiche (linguistiche, matematiche o tecnologiche ad esempio) ma in parallelo anche al rafforzamento di competenze civiche e socio-affettive⁴⁵.

Azioni distinte a seconda del target degli alunni (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria) e in grado inoltre di creare un clima scolastico positivo e collaborativo, perché sembrerebbe esserci da parte degli studenti anche poca stima nei confronti della scuola, senso di solitudine e talvolta presenza di relazioni negative con gli insegnanti⁴⁶. Anche i progetti di educazione alla legalità sono molto utili, migliorano la convivenza civile e hanno lo scopo di rafforzare il senso di inclusione e la cittadinanza attiva. Ugualmente, i progetti per l'apprendimento delle competenze socio-affettive permettono di raggiungere obiettivi importanti come saper conoscere e riconoscere le emozioni, sviluppare capacità di scelte autonome e responsabili, essere in grado di assumere la prospettiva e il ruolo di un altro compagno.

Responsabilità digitale è forse il termine che meglio riassume e riunisce le varie capacità di cui si è parlato finora. Perché imparando a cercare e a trattare le informazioni della rete, imparando ad utilizzarle in modo critico, accertandone la validità e l'affidabilità, distinguendo reale da virtuale, si acquista contemporaneamente una maggiore attitudine critica e riflessiva, si impara a fare un uso responsabile di tutti mezzi di comunicazione, compresi quelli interattivi.

Sono capacità indispensabili non solo per evitare di incorrere nei pericoli della rete o di agire in modo pericoloso per gli altri, ma anche per imparare ad utilizzare in modo positivo e produttivo le potenzialità del digitale in ogni ambito.

6. Bibliografia di riferimento

Belvedere R., *Dietro i media del quarto mondo. Nuova geopolitica della comunicazione*, Roma, Armando Editore, 2011.

Bessi A., Petroni, F., Del Vicario M., Zoll, F., Anagnostopoulos A., Scala A., Quattrociocchi W., *Viral misinformation: the role of homophily and polarization*, in "Proceedings of the

⁴⁵ M. Smorti, R. Tschiesner, A. Farneti, *Psicologia per la Buona scuola*, Padova, Libreriauniversitaria.it, 2016, p. 188.

⁴⁶ *Ivi*, pp. 172 ss. Azioni diversificate per tipo di scuola sono ben indicate in M. Castoldi, M. Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp 13 ss.

24th International Conference on World Wide Web”, 2015, pp. 355-356, in <http://www.www-2015.it/documents/proceedings/companion/p355.pdf> (consultato il 13 marzo 2017).

Buccoliero E., Maggi M., *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Castoldi M., Martini M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Censis, *50° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

De Piano A., *Nuove tecnologie e didattica. Analisi sull'uso del Web 2.0 da parte degli insegnanti nella scuola di oggi*, in “Formazione & Insegnamento”, XIII, 3, 2015, pp. 211-226.

Ferri P., *La scuola digitale*, Milano, Mondadori, 2008.

Ferri P., *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011.

Grandi C., *Le conseguenze penalistiche delle condotte di cyberbullismo. Un'analisi de jure condito*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 13, 9, 2017.

IPSOS – Save the children, *Report: Safer Internet Day Study – Il cyberbullismo*, 2013, in http://images.savethechildren.it/IT/ff/img_publicazioni/img204_b.pdf (consultato il 13 marzo 2017).

Ipsos Mori, *Perceptions are not reality: Things the world gets wrong*, 2014 in <https://www.ipsos-mori.com/researchpublications/researcharchive/3466/Perceptions-are-not-reality-10-things-the-world-gets-wrong.aspx> (consultato il 13 marzo 2017).

ISFOL, *PIAAC-OCSE: Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, a cura di G.Di Francesco, Roma, ISFOL, 2014 in http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf (consultato il 13 marzo 2017).

Micheli M., *Stili di studio degli universitari italiani tra carta e digitale*, a cura di AIE, Quaderni del Giornale della Libreria, collana digitale, Ediser, e-Book, 2014.

Midoro V., *La scuola ai tempi del digitale istruzioni per costruire una scuola nuova*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Observa Science in Society, *Annuario Scienza Tecnologia e Società*, a cura di M. Bucchi, B. Saracino, Bologna, il Mulino, 2014.

Salvo M., *Il Digital divide nella sua più recente configurazione: dalle differenze intergenerazionali alle differenze di genere*, I Quaderni di CIRSDIG, Messina, Università degli studi di Messina, 2006.

Smorti M., Tschiesner R., Farneti A., *Psicologia per la Buona scuola*, Padova, Libreriauniversitaria.it, 2016.

Thiene A., *I diritti della personalità dei minori nello spazio virtuale*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 13, 9, 2017.

Unione Europea (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, Bruxelles, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962> (consultato il 13 marzo 2017).

WEF, *The Global Risks Report 2014*, Geneva, World Economic Forum, 2014, in http://www.droughtmanagement.info/literature/WEF_global_risks_report_2014.pdf (consultato il 13 marzo 2017).

WEF, *The Global Risks Report 2015*, Geneva, World Economic Forum, 2015, in http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_2015_Report15.pdf (consultato il 13 marzo 2017).

WEF, *The Global Risks Report 2016*, Geneva, World Economic Forum, 2016, in http://www3.weforum.org/docs/GRR/WEF_GRR16.pdf (consultato il 13 marzo 2017).

Ybarra M. L., Mitchell K. J., *Online aggressors, victims, and aggressor/victims: a comparison of associated youth characteristics*, in "Journal of Child Psychology & Psychiatry", 45(7), 2004, pp. 1308-1316, in <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV75.pdf> (consultato il 9 maggio 2017).

Received March 24, 2017

Revision received April 18, 2017 / April 28, 2017

Accepted May 23, 2017

Keats’ “negative capability” for digital resilience education.

Exploring boundaries among English language, social network, and resilience as resources for communication and inclusion

Patrizia Garista
Letizia Cinganotto¹

Abstract – Digital technologies and social networks introduced in today’s society and, consequently in families and schools, created a never-ending debate on their risks and their possibilities among experts and media. The investigation of the boundaries of social networks, resilience and the English language will design the scenario for discussing how to balance these polarities and develop educators’ competencies to cope successfully with digital challenges, their pedagogical implications for a digital resilient education and the way to trace hypothetical training on these themes. The way for developing digital resilient education should include reflective practices for becoming resilient educators and parents. Keats’ category of “negative capability” reminds us to catch the beauty of each change and to face uncertainty through “reflective inaction”.

Riassunto – Le tecnologie digitali e i social network entrati a far parte della nostra società, delle famiglie e della scuola hanno creato un infinito dibattito tra esperti e media sui loro rischi e possibilità. La ricerca di un legame tra social networks, resilienza e lingua Inglese disegnerà lo scenario per discutere come creare un equilibrio tra queste polarità e sviluppare competenze tra gli educatori per affrontare con successo le sfide del digitale, nonché le implicazioni pedagogiche per ipotizzare un’educazione alla resilienza digitale e percorsi di formazione su questi temi. La via per sviluppare un’educazione alla resilienza digitale dovrebbe includere pratiche riflessive per diventare educatori e genitori resilienti. La “negative capability” di Keats ci ricorda di cogliere la bellezza in ogni cambiamento e di affrontare l’incertezza attraverso una “inazione riflessiva”.

Keywords – resilience, English language, resources, social network, negative capability

Parole chiave – resilienza, lingua Inglese, risorse, social network, negative capability

Patrizia Garista (Magenta, 1972) is Full time Researcher at INDIRE, PhD in Health Education, Adjunct Professor in Pedagogy, Lecturer MA & SUMMER SCHOOL, at University of Perugia, Cagliari and Italian University Line. Far-reaching experience in continuing education for health professionals, teachers, and head teachers (blended courses, on the job, workshops) in the Italian context (school system, health system, and social work) on pedagogical aspects of health promotion planning, researching and evaluating, and in the field of resilience and salutogenic learning. She is Editor and Reviewer for “Pedagogy in Health Promotion. The Scholarship of teaching and learning” (SAGE). Among her recent publications: *Alimentare il benessere della persona* (Roma, SEU, 2009); *Salutogenesi come diritto di apprendere e creare la salute* (in “LLL”, 23, 2014); *The mouse gave life to the mountain. Gramsci and Health Promotion* (in “Health Promotion International”, 3, 2015).

¹ This article has been developed jointly by the authors. Patrizia Garista wrote § abstract, 2, 3; Letizia Cinganotto wrote § 1, 4 and supervised language; the two authors wrote jointly § 5.

Letizia Cinganotto (Latina, 1972) is Full time Researcher at INDIRE, PhD in Linguistics, former teacher of English at upper secondary school level, trainer and author of digital content. Previous experience: working at the Italian Ministry of Education, University and Research, Directorate General for Schooling, dealing with issues relating to foreign languages and CLIL (Content and Language Integrated Learning) and coordinating projects involving school networks all over Italy. Main Research areas: e-Learning, blended learning, language learning/teaching, CLIL, TELL (Technology Enhanced Language Learning), English as a Foreign Language, teacher training, school innovation. She is member of the Editorial Board of "GIST" and "EUROCALL REVIEW". Among her recent publications: *E-CLIL per una didattica innovativa* (I Quaderni della Ricerca n. 18, Torino, Loescher, 2014); *Lingue e linguaggi in un percorso di formazione internazionale su CLIL e tecnologie* (in "Lingue e Linguaggi", 19, 2016); *Experiential Learning for teacher training: a case example on language, content and technologies in a Learning Event by eTwinning* (in "Journal of e-Learning and Knowledge Society", 13, 1, 2017).

"Several things dovetailed in my mind, & at once it struck me, what quality went to form a Man of Achievement especially in Literature & which Shakespeare possessed so enormously – I mean Negative Capability, that is when a man is capable of being in uncertainties, Mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact & reason – Coleridge, for instance, would let go by a fine isolated verisimilitude caught from the Penetratium of mystery, from being incapable of remaining content with half knowledge".

(J. Keats)

1. "It's complicated": digital technologies from institutional norms to living narratives at school

Living narratives about social networks' digital abuse and misuse are part of our everyday life. Digital technologies and social networks introduced in today's society, and consequently, in families, schools and communities, created a never-ending debate on their risks and their possibilities among researchers, experts and media. When news from media reports bad events regarding the use of digital technologies and social networks, we emotionally tend to emphasize their risks. On the other hand, when current events show good practices or benefits, we are led to take into account their enormous possibilities. As an example of strengths we could mention the use of digital media for education: language learning can easily be enhanced through the use of social networks, apps, open educational resources². In fact, students can learn anywhere and at anytime, interweaving formal, informal and non formal learning. Other strengths concern refugees and migrants: thanks to the use of media and social network they can stay in touch with families and friends from their original country, preserving in this way their personal and national identity. However, examples of weaknesses are the recent episodes of cyberbullying which occurred in the Italian schools: videos recorded by the students on a smartphone can easily be uploaded onto the internet and become viral, to the great embarrassment of the student shown in the video.

² See L. Cinganotto, D. Cuccurullo, *Open Educational Resources, ICT and virtual communities for Content and Language Integrated Learning*, in "Teaching English with Technology", 16, 4, 2016, pp. 3-11.

As stated by a researcher, the relationship with social media could not be reduced to an arena with people arguing against social media or with people supporting their advantages³. When we read news on social network uses at school, or within other settings, they are always presented with a question: do you agree? Yes or no? The call concerns an action, just a few minutes to decide if they are right or wrong and whether to support a debate or not. In this paper, we affirm that social networks and digital media should be approached by educators and families in a more critical way, as an opportunity to develop an educational zone where new learning can emerge and, above all, linking their role to a "human rights based approach"⁴. We also highlight the role of new and engaging competences such as negative capability, which may lead towards new learning experiences and at the same time, enhance the wide range of rights concerning digital education (safety, resilience, health, literacy etc.) from a holistic perspective. Negative capability may be supported by language competences, such as connecting and getting in touch does not necessarily entail mutual understanding.

"A human rights-based approach is a conceptual framework for the process of human development that is normatively based on international human rights standards and operationally directed to promoting and protecting human rights. It seeks to analyze inequalities which lie at the heart of development problems and redress discriminatory practices and unjust distributions of power that impede development progress"⁵; in other words, the human rights-based approach demands a media education which enhances critical thinking and problem solving⁶ from a holistic perspective to human development, considering all the rights and not only the right to be safe on the web, but also digital literacy rights, health rights, inclusive rights, privacy rights.

At European level, the European Commission adopted a Recommendation on media literacy on 20 August 2009⁷ setting out a number of goals in this area for member states and the media industry. The same year the European Commission published a report titled *EuroMeduc, Media literacy in Europe Controversies, Challenges and perspectives*⁸, highlighting weaknesses and strengths of digital media and the need for media literacy to provide directions and guidelines to users from a wider perspective:

"Digital technologies have made media truly ubiquitous. Whether originated in established publishers or created by users, media content permeates and informs every aspect of our life. Yet, in order to make the most of the wealth of content available to them, people need to be able to make out what they wish from what they don't, what is suitable from what isn't. They

³ See D. Boyd, *It's complicated. the social lives of networked teens*, London, Yale University Press, 2014.

⁴ P. Garista, *Resilienza*, in W. Brandani, S. Tramma (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014, pp. 287-290.

⁵ In https://www.unicef.org/policyanalysis/rights/index_62012.html, UNICEF, Human Rights-based Approach to Programming.

⁶ See S. Manca, M. Ranieri, *Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education*, in "Computers & Education", 95, 2016, pp. 216-230.

⁷ Commission Recommendation of 20 August 2009 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society.

⁸ In http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf.

need a chart and a compass to reap the rewards and fight off the risks of navigating an ocean which looks alluring and forbidding at the same time. This is where media literacy comes into play”⁹.

The same report later on points out the importance of a wide and comprehensive definition of media literacy, including a wide range of dimensions, such as “creativity, citizenship, empowerment, inclusion, personalisation, innovation, critical thinking and the list goes on”. “It is about critical thinking, and about cultural dispositions or tastes [...] for young and old, for teachers and parents, for people who work in the media industries and for NGOs [...]. It is an initiative coming from the top down, but also from the bottom up”¹⁰. As a part of Europe 2020 strategy, the Digital Agenda for Europe provided six operational axes of interventions, which are: infrastructures and security; digital identities; public data and sharing; digital skills; digital administration; smart communities. Within this framework, the Italian Digital Agenda in 2012 transferred the strategies and the principles outlined by the Digital Agenda for Europe to the Italian context, through a coherent plan of concrete initiatives and measures and the effective coordination of public intervention both at central and local level. The aim is to cover all the aspects relating to digital spread, safety, divide all over Italy, from a holistic and comprehensive perspective, overcoming the debate on weaknesses and strengths.

This paper aims to go beyond these polarities to approach the complicated world of digital media and social networks, their virtual and uncertain space in which risks and opportunities coexist, starting from a resilient perspective, through which we could all develop capabilities and reflect on best practices as a way to mix together language learning, digital tools, rights to be healthy, safe and literate, bringing institutional goals to living narratives at school.

2. A digital resilience approach in education: balancing risks and opportunities of the use and abuse of digital technologies within schools and communities

Resilience is a construct, which describes the process of creating wellbeing and positive development in lifelong learning, starting from normal conditions for human development or by considering how to overcome adversities and stressful situations. During recent decades this concept has been contextualized in different settings and disciplines (psychological and emotional development, community action, environment, physics, health and medicine, learning and teaching), and only lately it has been introduced into the digital field. The term “digital resilience” is a less explored area of research related to lifelong learning. Resilience is becoming a very common term in literature on education in relation to several topics, as defined in a recent dictionary on education¹¹: inclusion, disability, life skills, teachers’ training, leadership, mentoring, and guidance¹². Within the Italian context of educational studies on resilience, for

⁹ *Ivi*, p. 7.

¹⁰ *Ivi*, p. 15.

¹¹ See P. Garista, *Resilienza*, in W. Brandani, S. Tramma (a cura di), *Dizionario del lavoro educativo*, cit.

¹² See J. H. Brown, M. D’Emidio Caston, B. Benard, *Resilience education*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2001; M. M. Milstein, D. A. Henry, *Leadership for Resilient Schools and Communities*, Thousand Oaks

instance, Malaguti and Canevaro have widely researched this concept related to inclusion and the effect traumatic events have on development and education and migrants' integration; Pinto Minerva introduced this concept in the field of resilience education at school; Vaccarelli applied the concept to the emergent field of pedagogy of emergency and finally, Garista and Zannini introduced the debate on resilience applied to the fields of health and patient education and recently to the school setting¹³. The most important factor which characterizes resilience in the field of education, is its capacity to create new opportunities, new resources, new skills; in other words, new learning, emerging from a stressful, disadvantaged or traumatic situation¹⁴. Consequently, it is not surprising that the term resilience could be related to the digital challenges. For the English language, resilience is a common, diffused word. For this reason, blogs and documents about digital challenges, which refer to the resilient process emerging from them, are easily found. Our hypothesis is that both digital tools as well as language learning could build a bridge from risk, loss and uncertainty to opportunities, resources and learning.

Digital resilience presents itself in relation to the use of digital storytelling to evaluate or implement resilience promotion programs, to the use of mobile therapy, to information health access and resilience of the digital divide, finally, the resilience construct was discussed to cope with digital challenges in medical curricular changes in an Indian Campus. A digital resilience education could be considered an alternative approach to prevent and to overcome cyberbullism, focusing on positive and emotional relations even when violence and injures become a real experience within social networks.

There is a growing trend in the scientific publications on digital resilience related to the pedagogical field and to how technology is changing academic practice defining a 'digital scholarship resilience matrix'¹⁵. On the other hand, there is an emerging area of research about language learning, communication, inclusion¹⁶ and resilience, which could lead to digital resilience education.

(CA), Corwin Press, 2008; E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2005; F. Pinto Minerva, *Resilienza. Una risorsa per contrastare privazione e disagio*, in "Innovazione educativa", 7-8, 2004, pp. 24-29; F. Walsh, *La resilienza familiare*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

¹³ See E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, cit.; F. Pinto Minerva, *Resilienza. Una risorsa per contrastare privazione e disagio*, cit.; A. Canevaro, E. Malaguti, A. Miozzo, C. Venier (a cura di), *Bambini che sopravvivono alla guerra*, Trento, Erickson, 2001; A. Vaccarelli, *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2016..

¹⁴ P. Garista, G. Pocetta, *Digital Resilience: meanings, epistemologies and methodologies for lifelong learning*, in F. Falcinelli, T. Minerva, P. C. Rivoltella (a cura di), *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning*, Reggio Emilia, Sie-L, 2014, pp. 194-196 (http://www.sie-l.it/phocadownload/Atti_siel_2014.pdf).

¹⁵ See P. Garista, G. Pocetta, *Digital Resilience: meanings, epistemologies and methodologies for lifelong learning*, cit.; M. Weller, *The Digital Scholar: How Technology Is Transforming Scholarly Practice*, London, Bloomsbury Academic, 2011 (Retrieved September 1, 2014, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781849666275>).

¹⁶ See British Council, *Language for resilience: supporting Syrian refugees*, 2016 (Retrieved from: <https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/thought-leadership/research-report/language-resilience>).

To sum up thus far, there is a two-fold link between resilience and digital tools: digital tools can promote resilience in education, wellbeing promotion and health education; resilience could be implemented as means to face digital challenges and cyberbullying. We can state the same for language learning and inclusion within the digital world, where language learning becomes the means to create real communication over simple connection. As a result, a holistic perspective considering human development (psycho-physical, social and academic dimensions) and human rights should be taken into account when schools and families have to face the uncertainties and risks of the digital world and the social networks.

3. Keats' negative capability to foster digital resilience and to cope uncertainty in the digital world

Coping with risk and uncertainty is a must of our education system, considering both the more traditional dimensions and the virtual ones. Our society and education call for performance¹⁷. Social networks call for performance too and they usually act as a mirror, amplifying habits of everyday life. In fact, in the use of social communication people's instinct is to share experiences and private information, to show how literate and skilled they are on a certain topic and how able they are to cope with different situations with the aim of presenting their attributes and skills to other people, without stopping and reflecting on what is going on. A lot of problems probably lie within this call to action, relevant to online interaction, to playing a role and to finding a solution, with a misuse of social networks. We are considering them as a means of communication and, as a consequence, a mirror of other relationships we build to be in contact, to create connectedness, to be accepted in different cultures and societies¹⁸. In this scenario, attention is given to top performance at school and at work "is alienating and dehumanizing students, teachers, and families who are looking for what would help to orient themselves toward a changing and unpredictable world"¹⁹. According to Todd and her interpretation of Anna Harendt thoughts on "time of present" we should refocus on education rather than on learning. The latter has a close relationship to outcome, outputs and performance. In doing so we can deeply understand the importance of transformation and uncertainty in transforming people's lives and their way of coping with "uncertainty meaningfulness"²⁰. In brief, learning demands action and decision-making, education highlights inaction, reflective inaction, and the ability to use transformation and new challenges (such as the digital ones) to produce transformative learning.

The poet John Keats best described this life process through the expression of "negative

¹⁷ See S. Todd, *Facing uncertainty in education: beyond the harmonies of Eurovision education*, in "European Educational Research Journal", 15, 6, 2016, pp. 194-196.

¹⁸ See M. Ranieri (Ed.), *Populism, media and education: challenging discrimination in contemporary digital societies*, Oxon-New York, Routledge, 2016.

¹⁹ S. Todd, *Facing uncertainty in education: beyond the harmonies of Eurovision education*, cit., p. 619.

²⁰ *Ivi*, p. 623.

capability"²¹. The word 'negative' does not refer to a pejorative sense, but to convey the idea that a person's potential can be defined by what he or she does not possess – in this case, a need to resist the 'false necessity' of deterministic solutions or to cope proactively with risks. Keats points out that essential to literary achievement, is certain passivity, a willingness to let what is mysterious or doubtful remain just that.

"I mean Negative Capability, that is when a man is capable of being in uncertainties, Mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason"²².

If a positive capability is related to problem solving and decisive action, negative capability describes a "reflective inaction"²³. Inaction does not mean passivity or neglectfulness, it should be seen as a way to react to "a culture dominated by control and performativity"²⁴. A negative capability is an ability not to do something, where the term negative is used to contain negative moods and attitudes as "not knowing what to do, not having adequate resources, and not trusting or being trusted. [...] This capability manifests itself in behaviours such as waiting, observing and listening, which are not negative per se but are, as it were, at the opposing pole to action as intervention. Positive and negative do not imply any moral judgment"²⁵. A negative capability seems to be a positive factor in different fields. At first glance, negative capability refers to several useful behaviours in the teaching-learning process, as well as in leadership (as stated in an increasing number of studies) but also in psychoanalysis, in religion, in language and organizational studies. For instance, in the field of education Perla and Riva presented this capability in relation to the acquisition of relational, affective and clinical competences which should be developed by educators to face and cope with everyday practice²⁶; Valentino, in addition, introduces negative capability in relation to creativity, offering a perspective to read and shift poetry into a didactic scenario. In this article, we introduce the idea of developing negative capability as a key skill also in the field of language learning, digital and social challenges, resilience education. Its possible contribution turns out to be the creation of an "educational zone", a sort of mental and emotional space, where new learning can emerge. This space for education could offer fresh insights for all stakeholders struggling in defense of the enormous possibilities of social network and digital challenges.

²¹ Keats' negative capability has been compared with Coleridge concept of "negative belief", and Wordsworth "wise passivity" (S. Greenblatt *et alii* (Eds.), *The Norton Anthology of English Literature*, 8th Edition, New York, W. W. Norton & Company, Inc., 2006, ix, p. 424-954). In psychoanalysis the negative capability is a construct related to the theory of Bion and his critic to the tendency to fill empty spaces of ignorance because it is just in this present moment that new thought could arise.

²² *The Letters of John Keats*, Ed. by H. E. Rollins, Cambridge, Cambridge University Press, 1958, pp. 193-194.

²³ P. Simpson, R. French, C. E. Harvey, *Leadership and negative capability*, in "Human Relations", 55, 810, 2002, pp. 1201-1226.

²⁴ *Ivi*, p. 1209

²⁵ *Ivi*, p. 1211.

²⁶ See L. Perla L., M. G. Riva, *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Brescia, La Scuola, 2016; F. Valentino, *Poesia, fantasia, filosofia. La didattica della creatività nell'esperienza educativa*, Roma, Armando Editore, 2002.

Negative capability can be seen within the framework of the wide range of definitions adopted in education, such as the following:

“We refer to ‘competencies’ when we focus on the energy, skills, behaviors, motivations, influence and abilities of individuals. We use the term ‘capabilities’ to refer to a broad range of collective skills that can be both technical and logistical or ‘harder’ (e.g. policy analysis, marine resources assessment, financial management) and generative or ‘softer’ (e.g. the ability to earn legitimacy, to adapt, to create meaning and identity). All capabilities have aspects that are both hard and soft. Finally, we use the term ‘*capacity*’ to refer to the overall ability of a system to create value”²⁷.

Through a negative capability, we can create a pause in the narrative, a time and a space to think in difficult situations, without the instinct to fill “with knowing the empty space created by ignorance”. Simpson et al. well describe a way to approach negative capability: a “shift from the familiar paradigm of technical control to a paradigm of the management of meaning”²⁸.

The negative capability could then be perceived as a breath after running, as a reflection pause before acting, reasoning and reflection as opposed to instant reaction and instinct. Educating the New Millennium learners to balance the two dimensions, action and reflections, reasoning and instinct, could be an added value for their growth and for their capacity to meet the challenges of today’s society.

An emerging question for educators could now be posed: in which way could negative capability be enhanced in students, families, teachers, educators, schools and communities? Are there good practices which could become a trigger to think of a new digital resilience education to approach social networks in a global society?

4. A case example of negative capability building: language for resilience

“Like the capacity for language, negative capability appears to be an in-born aspect of human potential”²⁹. The language itself proves a pivotal factor in relation to negative capability, as it is the expression of thought and reflection.

A recent report published by the British Council titled “Language for resilience”³⁰ examines the role that language can play in enhancing the resilience of Syrian refugees and host communities. It collects interviews with refugees, host communities, teachers, ministry of education officials, children, parents, volunteers and non-governmental organization staff. They express their thoughts and feelings on the role of language in enhancing the resilience of indi-

²⁷ P. Morgan, *The Concept of Capacity*, in The European Centre for Development Policy Management (ec-dpm), *Study on Capacity, Change and Performance*, 2006, p. 7 (Retrieved from: http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Biblio_Reinforcement/documents/Chapter-1/Chap1Doc5.pdf).

²⁸ P. Simpson, R. French, C. E. Harvey, *Leadership and negative capability*, in “Human Relations”, 55, 810, 2002, pp. 1215.

²⁹ *Ivi*, p. 1220.

³⁰ See British Council, *Language for resilience: supporting Syrian refugees*, cit.

viduals and communities affected by crisis. The report shows how language learning can help resilience through different actions, such as giving a voice to young people and adults, building social cohesion in host communities or providing individuals with the skills they need to access work, services, education and information. The report shows that for children educators working in difficult communities of migrants and refugees, quality language learning improves attainment and attendance and builds safer and more inclusive classrooms. It also illustrates how creative approaches to language education can support the development of life skills and help meet psycho-social needs. A suggestion provided for strengthening the resilience of refugees through language instruction in mainstream schools is the provision of home language-based learning programmes, which could help the transition to national language acquisition and lead to better learning outcomes.

It is important to embed language programmes in the curricula and to provide training opportunities for teachers and educators to help them understand and manage the impact of the trauma of displacement on students and to work on their own wellbeing.

This study shows the role of the language dimension for resilience in difficult communities made up of refugees and migrants in a crisis period. However, the conclusions can be also interpreted from a wider perspective, considering language as a way to build bridges and destroy barriers separating groups from different socio-cultural backgrounds.

Among the possible strategies to adopt, some examples are described³¹, which show how social network can become an environment for language learning and inclusion, as a part of digital resilience education:

- “Developing community volunteer networks on how to teach their own language as an additional language”.

- The building of a community network can be enhanced through the use of social network and media³² which could build long and effective bridges over cultures, languages, beliefs, provided that the community “shares a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”³³.

- “Integrating basic literacy and numeracy in language programmes for youth and adult learners”.

- The idea is pluriliteracies for teaching and learning language programmes³⁴ should provide a wide set of activities aimed at developing the learner’s pluriliteracies, such as basic literacy and numeracy, but also digital literacy, communicating literacy etc.

³¹ *Ivi*, p. 29.

³² See E. Wenger-Trayner, B. Wenger-Trayner, *Communities of practice – A brief introduction*, V April 15, 2015 (Retrieved from: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>).

³³ *Ivi*, p. 1.

³⁴ See O. Meyer, D. Coyle, A. Halbach, K. Kevin Schuck, T. Ting, *A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making*, in “Language, Culture and Curriculum”, 28, 2015 (*Issue 1: Content-Based Instruction and CLIL: Moving Forward in the 21st Century*).

– “Language programming which uses a ‘Content and Language Integrated Learning’ (CLIL) approach, where the content of the course is driven by the skills the community wants to develop and is studied through the medium of the language being learned”.

CLIL approach, which has become crucial in Italy, as a compulsory methodology in all upper secondary schools³⁵ can bridge language, content, culture, communication cognition, as provided by the 4Cs framework³⁶. We can define it as a resilient approach within a difficult community of learners such as the communities discussed in the British Council’s report.

Digital media can contribute to language learning through devoted programmes, apps or webtools or they can simply provide the infrastructure needed to get people far from each other to get in touch with friends, relatives, acquaintances across the world, after becoming fully aware of the potential of digital media for educational purposes, avoiding all the possible relevant risks.

The project carried out by the British Council could be defined as an example of negative capability, as the research takes into account the situation of crisis refugees and migrants have to face in some parts of the world, considering all the different aspects meditating, reflecting, balancing all the different problems and trying to find some solutions through the set of approaches and strategies proposed.

The recent Eurydice report “Key Data on teaching languages at school in Europe³⁷” highlights the different types of support provided by the member states when newly arrived migrant students enter the education system. In order to guide schools in planning and implementing the different learning pathways, trying to meet the migrant students’ needs, approximately one third of European countries provide central recommendations or regulations on testing students in the language of schooling, as one of the aspects of a broader psycho-pedagogical assessment: language plays a key role for migrants’ resilience.

In order to provide further support to the member states in language teaching provision and assessment with reference to adult migrants, the Council of Europe has promoted a wide range of projects in recent years, such as the LIAM³⁸ (Linguistic Integration of Adult Migrants) project, which has developed a set of tools designed for learners and teachers to encourage good practice and a high standard in the provision of language courses and in assessment of language proficiency.

This project is an example of the great interest at European level in the migrants’ language issues: facilitating and supporting communication and mutual understanding in the language of the country where they live means promoting their wellness and their resilience.

Communication may often be mediated through a screen and through digital channels (all migrants have a smartphone to get in touch with their relatives living in their home country):

³⁵ See L. Cinganotto, *CLIL in Italy: a general overview*, in “Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning”, 9(2), 2016.

³⁶ See D. Coyle, D. Hood Marsh, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

³⁷ See Eurydice, *Key Data on teaching languages at school in Europe, 2017* (Retrieved from: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/Key-Data-on-Teaching-Languages-2017-Full-report_EN.pdf).

³⁸ See <http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home>.

that is why language competences, digital competences and negative capability often become interwoven.

5. Teachers' training solutions for digital resilient schools and communities

Complicated situations like the ones concerning digital challenges in schools demand "hard and soft aspects" represented by capabilities instead of competencies and skills. According to us, the concept of negative capability well embodies risks and opportunities from a resilient perspective. Above all, because a negative capability could create a space of "inaction" where new thoughts can arise. These new thoughts and connections open a way for planning educational projects capable of rethinking natural behaviours (such as developing one's native language) or educational issues (such as acquiring a new language) and strategies being able to support different aspects of human development in traumatic or stressful situations.

We experienced our negative capability as researchers to hypothesize a space where teachers, families and pupils can cope with digital challenges considering both risks and possibilities of social networks and digital tools in a positive way. Within this space, we were able to connect different aspects of human development and all their rights: not only the right to be safe on the web, but also digital literacy rights, health rights, inclusive rights, privacy rights. In doing this, we imagined a scenario, confirmed in the review process, where institutional norms meet living narratives at schools. Creating a pause in these narratives, debates could be provoked by leaders of schools/communities in order to welcome different positions and educational proposals coming from other institutions. In this way, strategies for language for resilience could shift in digital resilience education programmes (like the British Council project) and strategies from digital resilience programmes could turn out to be methods to support capacity building in schools and communities (like the Swedish project where students teach teachers how to cope with digital risks).

Considering the aforementioned remarks, a new learning scenario should shape our classes, where reflection, self-reflection, meta-cognition and narratives play a key-role for both students and teachers or educators, in order to slow down the pace of action, reaction and instant messaging: a powerful tool could be the journal or learning diary for the students, collecting the most relevant steps of his/her learning experiences or the portfolio for the teachers, gathering his/her reflection on the most significant training initiatives attended or the most memorable teaching moments of his/her career³⁹. In Italy, an important step has been taken with the National Teacher Training Plan issued by the Ministry of Education in October 2016, reshaping teacher training, making it compulsory and introducing a wide range of innovative dimensions, such as the teacher's digital portfolio, which is aimed at collecting evidence from all the training pathways attended in the last three years.

³⁹ See L. Perretta, P. Garista, *L'animatore digitale resiliente*, in "BRICKS", 6, 4, 2016 (http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/wp-content/uploads/2016/12/11_Perretta.pdf).

In this perspective, a guide towards the use of asynchronous digital tools such as blog, forum, digital portfolio could help learners reflect on what they write and how they write it; this could also impact the use of synchronous tools such as instant messaging, chats, whatsapp chats etc. Teachers and educators should guide learners in slowing down the pace of action, leading them to reflection, observation, meditation, in order to get their attitude to remain open and reflective, rather than reaching a fixed premature judgment and reaction⁴⁰.

These aspects could be transversal to the curriculum and could be developed through specific school projects for students and through some of the wide range of teacher training actions proposed within the framework of the National Teacher Training Plan: digital resilient education for the 21st century learners.

6. Bibliography

Boyd D., *It's complicated. the social lives of networked teens*, London, Yale University Press, 2014.

British Council, *Language for resilience: supporting Syrian refugees*, 2016 (Retrieved from: <https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/thought-leadership/research-report/language-resilience>).

Brown J. H., D'Emidio Caston M., Benard B., *Resilience education*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2001.

Canevaro A., Malaguti E., Miozzo A., Venier C. (a cura di), *Bambini che sopravvivono alla guerra*, Trento, Erickson, 2001.

Cinganotto L., Cuccurullo D., *Open Educational Resources, ICT and virtual communities for Content and Language Integrated Learning*, in "Teaching English with Technology", 16, 4, 2016, pp. 3-11.

Cinganotto L., *CLIL in Italy: a general overview*, in "Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning", 9(2), 2016.

Coyle D., Hood Marsh D., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

Eurydice, *Key Data on teaching languages at school in Europe*, 2017 (Retrieved from: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/Key-Data-on-Teaching-Languages-2017-Full-report_EN.pdf).

Garista P., Pocetta G., *Digital Resilience: meanings, epistemologies and methodologies for lifelong learning*, in F. Falcinelli, T. Minerva, P. C. Rivoltella (a cura di), *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning*, Reggio Emilia, Sie-L, 2014 (http://www.sie-l.it/phocadownload/Atti_siel_2014.pdf).

Garista P., *Resilienza*, in Brandani W., Tramma S. (a cura di), *Dizionario del lavoro educa-*

⁴⁰ See P. Simpson, R. French, C. E. Harvey, *Leadership and negative capability*, cit.

tivo, Roma, Carocci, 2014.

Garista P., *Salutogenesi come diritto di apprendere e creare la salute*, in "LLL", 9, 23, 2014 (Retrieved from http://rivista.edaforum.it/numero23/monografico_Garista.html)

Greenblatt S., David A., Lewalski B. K., Lipking L., Logan G. M., Eisaman Maus K., Noggle J., Simpson J., Abrams M. H. (Eds.), *The Norton Anthology of English Literature*, 8th Edition, New York, W. W. Norton & Company, Inc., 2006.

Malaguti E., *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2005.

Manca S., Ranieri M., *Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education*, in "Computers & Education", 95, 2016.

Meyer O., Coyle D., Halbach A., Kevin Schuck K., Ting T., *A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making*, in "Language, Culture and Curriculum", 28, 2015 (Issue 1: *Content-Based Instruction and CLIL: Moving Forward in the 21st Century*).

Milstein M. M., Henry D. A., *Leadership for Resilient Schools and Communities*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2008.

Morgan P., *The Concept of Capacity*, in The European Centre for Development Policy Management (ecdpm), *Study on Capacity, Change and Performance*, 2006 (Retrieved from: http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Biblio_Renforcement/documents/Chapter-1/Chap1-Doc5.pdf)

Newman T., *Promoting resilience: a review of effective strategies for child care services*, Centre for Evidence Based Social Services, University of Exeter, 2002 (Retrieved from <http://www.cumbria.gov.uk/eLibrary/Content/Internet/537/6942/6944/6954/42191163412.pdf>)

Perla L., Riva M. G., *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Brescia, La Scuola, 2016.

Perretta L., Garista P., *L'animatore digitale resiliente*, in "BRICKS", 6, 4, 2016 (http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/wp-content/uploads/2016/12/11_Perretta.pdf).

Pinto Minerva F., *Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio*, in "Innovazione educativa", 7-8, 2004.

Ranieri M. (Ed.), *Populism, media and education: challenging discrimination in contemporary digital societies*, Oxon-New York, Routledge, 2016.

Simpson P., French R., Harvey C. E., *Leadership and negative capability*, in "Human Relations", 55, 810, 2002.

Simpson P., French R., *Negative Capability and the capacity to think in the present moment: some implications for leadership practice*, in "Leadership", 2, 2, 2006, pp 245-255.

The Letters of John Keats, Ed. by Rollins H. E., Cambridge, Cambridge University Press, 1958.

Todd S., *Facing uncertainty in education: be yond the harmonies of Eurovision education*, in "European Educational Research Journal", 15, 6, 2016.

Ungar M., *A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth*, in "Youth & Society", 35, 3, 2004, pp. 341-365.

UNICEF, Innocenti Research Center, *Child Safety Online: Global challenges and strategies*, Florence, United Nations Children's Fund (UNICEF), 2012.

Vaccarelli A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Valentino F., *Poesia, fantasia, filosofia. La didattica della creatività nell'esperienza educativa*, Roma, Armando Editore, 2002.

Walsh F., *La resilienza familiare*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

Weller M., Anderson T., *Digital resilience in higher education*, in "European Journal of Open, Distance and e-Learning", 16, 1, 2013.

Weller M., *The Digital Scholar: How Technology Is Transforming Scholarly Practice*, London, Bloomsbury Academic, 2011 (Retrieved September 1, 2014, from <http://dx.doi.org/10.5-040/9781849666275>).

Wenger-Trayner E., Wenger-Trayner B., *Communities of practice – A brief introduction*, V April 15, 2015 (Retrieved from: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>).

Received April 15, 2017

Revision received May 10, 2017 / May 18, 2017

Accepted June 7, 2017

Consapevolmente intelligenti: un'indagine esplorativa sull'uso dei social network nella scuola primaria

Giuseppa Cappuccio
Francesca Pedone¹

Abstract – Social Networks are a noteworthy opportunity to build a more caring and responsible society, a practice that is assimilated by learning to use the Web in a conscious way. The media competence takes the form of expertise both to active participation to the Web and to society. The focus is on the need to acquire the know-how to exploit the media, with particular reference to social networks, in a clever way so as to make them intelligent instruments. From an educational point of view, Social Networks offer a different potential because they are able to support the functions of socialization, of sharing and of coordination; to encourage dialogue, promote resources sharing and improve the development of communication skills; to support learning by facilitating peer support in the performance of tasks. The main critical issues arise from the contrast between the patterns of use of social networks in formal educational settings and their use within the informal educational settings. As to the relationship between social networks and the teaching/learning processes, on the one hand, there is an urgent need to use them to increase intelligence as well as to find the most effective solutions to complex problems; on the other hand, it is necessary to learn how to do so consciously, critically, with respect and responsibility. The present work documents an exploratory survey on the critical and conscious use of Social Networks at school. The survey carried out during the scholastic year 2016-2017, involved 2239 pupils, 100 teachers and 50 Head Teachers of 50 Sicily Primary schools. The research aimed to explore whether and how students actually use social networks; it explored on how future teachers and educators can guide the young towards a conscious and critical use of Social Networks. The tools used for the study are a questionnaire specially constructed and a semi-structured interview. The results reveal new avenues of research and interesting application areas.

Riassunto – I Social Network sono una preziosa occasione per costruire una società più attenta e responsabile, una pratica che si assimila imparando a utilizzare il Web in maniera consapevole. La competenza digitale si configura come competenza alla partecipazione attiva alla Rete e alla società. L'attenzione è posta sulla necessità di acquisire un know-how per sfruttare i media, con particolare riferimento ai Social Network, in modo intelligente così da farli diventare strumenti intelligenti. Dal punto di vista educativo i Social Network offrono diverse potenzialità in quanto: sono in grado di supportare le funzioni di socializzazione, condivisione e coordinamento; di incoraggiare il dialogo, promuovere la condivisione di risorse e migliorare lo sviluppo di capacità comunicative; di sostenere l'apprendimento facilitando il supporto tra pari nello svolgimento dei compiti. Le criticità maggiori derivano dal contrasto tra i modelli d'impiego dei Social Network aperti nei contesti educativi formali e le pratiche d'uso degli alunni in ambito informale. Sul tema del rapporto tra i Social Network e i processi di insegnamento/apprendimento, se da una parte si rileva l'urgenza di utilizzarli per potenziare l'intelligenza, per trovare le risposte più efficaci a problemi complessi, dall'altra parte è necessario che si impari a farlo con consapevolezza, con senso critico, con rispetto e responsabilità. Il lavoro documenta un'indagine esplorativa sull'utilizzo critico e consapevole dei Social Network nella scuola primaria. L'indagine, che si è svolta nel corrente anno scolastico, ha coinvolto 2399 alunni, 100 insegnanti e 50 dirigenti di 50 scuole primarie della Sicilia occidentale. La ricerca ha inteso esplorare, da una parte, se e in che modo gli alunni di classe quarta e quinta primaria utilizzano i Social Network;

¹ Il presente lavoro, pur essendo frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti tra le due ricercatrici, è così suddiviso: i paragrafi 1, 1.2, 2, 2.1, 3.1 e 4 sono da attribuire a Giuseppa Cappuccio; i paragrafi 1.1, 2.2, 3.2 sono da attribuire a Francesca Pedone.

dall'altra parte, in che modo insegnanti e dirigenti possono orientare i bambini all'uso consapevole e critico dei social. Gli strumenti utilizzati per lo studio sono: il questionario ICRTDIG (*Digital Critical Thinking and Intelligence*), appositamente costruito e validato per gli alunni, e un'intervista semi-strutturata per gli insegnanti e i dirigenti. I risultati lasciano intravedere piste di ricerca e ambiti applicativi interessanti.

Keywords – social networks, social media, primary school, digital competences, literacy

Parole chiave – social network, social media, scuola primaria, competenza digitale, literacy

Giuseppa Cappuccio (Monreale, 1971) è Professore associato di *Pedagogia Sperimentale* presso l'Università degli Studi di Palermo. I suoi interessi di ricerca si rivolgono alla didattica orientativa e alla maturazione personale e professionale, alla progettazione e sperimentazione di percorsi educativo-didattici nella prima infanzia, alla progettazione e alla valutazione della media education. È autrice dei volumi: *La Mente in gioco* (Roma, Aracne, 2015); *Cartoons di qualità nella scuola dell'infanzia. I bambini e la media education* (Roma, Aracne, 2014); *Sperimentare i cartoni in classe. Percorsi di media education nella scuola* (Bergamo, Edizioni Junior, 2012); *Progettare percorsi educativo-didattici al nido* (Bergamo, Edizioni Junior 2008); *Cartoni animati a scuola* (Troina, Città Aperta, 2008) e di numerosi saggi e articoli in riviste specializzate.

Francesca Pedone (Enna, 1976) è Professore associato di *Didattica e Pedagogia Speciale* presso l'Università degli Studi di Palermo. I suoi interessi di ricerca si sono distribuiti sui seguenti ambiti, tra di loro collegati: lo sviluppo delle abilità metacognitive e di autoregolazione dell'apprendimento; la didattica orientativa nella scuola; l'inclusione scolastica; la formazione didattica dei giovani ricercatori; lo sviluppo della capacità di analisi e di problem solving nei futuri maestri; la valutazione e la promozione della capacità di scrittura attraverso le rubriche; la valutazione delle competenze a scuola. È autrice dei volumi: *Valorizzazione degli stili e promozione dell'apprendimento autoregolato. Teorie e strumenti per una didattica metacognitiva* (Bergamo, Junior Edizioni, 2012); *Valutazione delle competenze e autoregolazione dell'apprendimento* (Palermo, Palumbo, 2007) e di numerosi saggi e articoli in riviste specializzate.

1. Quadro teorico

Dal XX secolo ad oggi, Internet ha modellato il modo in cui anche in ambito educativo si interagisce, si comunica, ci si collega e ci si scambiano conoscenze in tutto il mondo. Secondo Davidson e Goldberg², la caratteristica più importante di Internet è la sua capacità di consentire l'esistenza di una comunità mondiale con una moltitudine di sottoinsiemi di comunità in cui è possibile apprendere e condividere la conoscenza in un modo che in precedenza non era possibile. Per mezzo delle innovazioni tecnologiche recenti i social media hanno il potenziale di offrire opportunità per un passaggio paradigmatico a realtà più complesse, situate, emergenti ed evolutive, distinguendosi dalle precedenti modalità di interazione sul Web³.

È complesso definire cosa esattamente siano i social media: essi si riferiscono generalmente a piattaforme online che consentono agli utenti di creare, condividere e interagire su differenti e molteplici tipologie di contenuto. I social media possono essere costituiti da progetti

² Cfr. C. Davidson, D. Goldberg, *The future of learning institutions in a digital age*, London, MacArthur foundation, MIT Press, 2009.

³ Cfr. L. Starkey, *Teaching and learning in the digital age*, New York, Routledge, 2012.

collaborativi (ad esempio, Wikipedia), blog o microblog (ad esempio, Kidblog.org, Twitter) e siti di Social Networking (ad esempio, Facebook)⁴.

Il futuro delle istituzioni educative richiede un profondo apprezzamento epistemologico delle possibilità che Internet offre all'umanità in termini di modelli di insegnamento. Da un punto di vista pedagogico, i social media danno agli studenti di tutte le età la possibilità non solo di fruire di una vastissima gamma di possibilità e materiali educativi, ma anche di utilizzare le nuove tecnologie per partecipare alle comunità virtuali dove condividono idee, commentano progetti e pianificano, progettano, implementano, anticipano o semplicemente discutono su pratiche, obiettivi e idee insieme⁵.

Il Social Networking è una nuova tecnologia emersa nel XXI secolo per facilitare la comunicazione, la collaborazione e l'interazione che ha creato nuove sfide in ambito educativo e didattico. I Social Networks sono le applicazioni che supportano l'interesse in uno spazio comune che condivide risorse, collaborazioni, comunicazioni e interazioni, si tratta di un ambiente digitale e sociale ad altissima connettività ovunque e in qualsiasi momento. L'adozione del Social Networking è stata molto utile nel settore dell'istruzione come mezzo per migliorare l'acquisizione delle conoscenze e incoraggiare l'interazione sociale. Tuttavia, questo strumento dalle enormi potenzialità educative presenta alcuni rischi: pertanto, è necessario esaminarne i vantaggi e gli svantaggi e promuovere competenze medialie specifiche fin dai primi anni di scuola, al fine di educare le nuove generazioni ad un uso intelligente, umano e soprattutto consapevole dei social media in generale e dei Social Network in particolare.

1.1. Social Network e bambini: rischi ed opportunità

Il Social Networking (SN) è un'applicazione virtuale online, un'interfaccia Web, in cui gli utenti possono generare account e profili pubblici per interagire e connettersi e incontrare altre persone in base ad interessi reciproci. Il concetto di SN fa riferimento alla formazione di una comunità su Internet, finalizzata alla facilitazione della condivisione dei propri pensieri e dell'interazione reciproca secondo un obiettivo comune⁶, utilizzando numerosi strumenti come email, blog, Wiki, tweets, messaggistica istantanea, per consentire la condivisione di informazioni digitali⁷.

La popolarità emergente e la rapida e continua evoluzione dei siti di Social Network ha amplificato la gamma di strumenti di comunicazione utilizzati dai bambini e dagli adolescenti,

⁴ Cfr. A. M. Kaplan, M. Haenlein, *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media*, in "Business Horizons", 53(1), 2010, p. 61.

⁵ Cfr. C. Brigas, C. Ravasco, C. Fonseca, J. Mateus, U. Bolota, *Use of ICT in School Context: Pupil's, Parents' and Teachers' Perceptions*, in "ICT in Education", Springer International Publishing, 2016, pp. 97-113; S. L. Roberts, B. M. Butler, *Consumers and producers in the social studies classroom: How Web 2.0 technology can break the cycle of "teachers and machines"*, in W. B. Russell (Ed.), *Digital social studies*, Charlotte NC, Information Age Publishing, 2014.

⁶ Cfr. T. Issa, P. Isaias, P. Kommers, *Social networking and education*, New York, Springer, 2016.

⁷ Cfr. J. Fox, J. J. Moreland, *The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances*, in "Computers in Human Behavior", 45, 2015, pp. 168-176.

consentendo agli utenti non solo di avere un ambiente per la socializzazione on line attraverso messaggi di testo, ma anche di creare pagine di profilo contenenti informazioni personali, collegare la propria pagina di profilo ad altri utenti e caricare e condividere fotografie e supporti video e audio anche “in diretta”.

Le opportunità e i rischi in cui i bambini possono imbattersi dipendono sostanzialmente da contesti familiari, socioeconomici e nazionali⁸. Una ricerca comparativa cross-nazionale condotta nel 2011 in 25 paesi europei⁹, ha messo in evidenza come i bambini di 9 anni trascorrono mediamente 88 minuti on line al giorno, facendolo per un elevato numero di casi (49%) dal proprio letto attraverso dispositivi mobili. Dai dati riportati emerge che i bambini di età compresa tra i 9 e i 10 anni si collegano sul Web oltre che per ricerche scolastiche e giochi on line (100% del campione), anche per usufruire di musica e video, ad esempio attraverso YouTube (86%), per comunicare interattivamente attraverso i siti di Social Network, instant messaging, e-mail (66%), o per la riproduzione di filmati e musica e la condivisione di contenuti peer-to-peer attraverso Webcam o bacheche virtuali (33%). Vale la pena rammentare che la tendenza è quella di fissare a 13 anni l'età minima per l'iscrizione ai siti di socializzazione (così, ad esempio, Facebook), in applicazione al *Children's online Privacy Protection Act*, che obbliga i siti Web a chiedere l'autorizzazione dei genitori prima di raccogliere informazioni personali su bambini minori di 13 anni¹⁰. Nonostante questa politica di restrizione finalizzata a tutelare la riservatezza e la dignità dei minori, il 38% dei bambini del campione europeo tra i 9 e i 12 anni possiede un proprio profilo su un Social Network, con l'indicazione, nel 27% dei casi, di un'età non veritiera. Infine, questa stessa ricerca ci indica che solo una percentuale minima di bambini sotto i 12 anni si avvale dei Social Network per finalità avanzate e creative come condividere file, creare blog o ambienti virtuali. A dispetto di un fenomeno di sempre maggior utilizzo dei Social Network in fasce di età sempre più basse, sembra che i bambini non intraprendano attività di produzione creativa, di *produsage* o attivismo civico. Questi dati ci inducono a ritenere che la messa a fuoco sulla *digital literacy*¹¹ e sugli interventi di prevenzione e di intervento per la promozione delle competenze digitali è essenziale sia per garantire la sicurezza sia per rendere i social network un ambiente funzionale alla crescita dei bambini e dei preadolescenti, per i quali la tecnologia è sempre più importante per una cittadinanza attiva e consapevole nella società contemporanea.

La ricerca sugli effetti positivi e negativi dei Social Network negli alunni della scuola primaria è in via di sviluppo. Molteplici sono le opportunità anche per i più giovani offerte da questi

⁸ Cfr. D. Lemish, *The Routledge international handbook of children, adolescents, and media*, (Ed.), Routledge, 2013.

⁹ Cfr. S. Livingstone, L. Haddon, A. Görzig, K. Ólafsson, *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*, in “EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network”, London, UK, 2011.

¹⁰ Come noto, il Regolamento europeo 2016/679 relativo alla *Protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati* ha alzato la soglia d'età per l'iscrizione ai social a 16 anni, lasciando tuttavia agli Stati membri la possibilità di abbassare fino a 13 anni. L'argomento è affrontato in questa stessa Rivista da A. Thiene, *I diritti della personalità dei minori nello spazio virtuale*, pp. 26-39.

¹¹ Cfr. A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola: modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Trento, Erickson, 2010.

strumenti. I ragazzi possono fare on line cose che per loro sono altrettanto importanti offline, come ad esempio rimanere connessi con amici e familiari, condividere immagini, risorse o scambiare idee¹². Tra i benefici riconosciuti dalla letteratura che i bambini e i preadolescenti possono ricavare dall'utilizzo dei social network possiamo certamente annoverare la socializzazione e la comunicazione tra pari¹³ e la formazione dell'identità¹⁴. Le identità sono costituite attraverso l'interazione con gli altri e, sempre più spesso, i social diventano luoghi in cui i più giovani esercitano e sperimentano la propria. La rapida evoluzione della tecnologia e del modo di utilizzarla riconfigura le possibilità di costruzione dell'identità sociale in modi ancora da comprendere. Ma ciò che rimane costante è il forte desiderio dei giovani di connettersi con i coetanei dovunque, in qualsiasi momento, per rimanere in contatto, esprimersi e condividere esperienze.

Tuttavia, queste opportunità non possono essere separate dalle preoccupazioni sulla sicurezza degli utenti più giovani¹⁵. A causa della loro limitata capacità di auto-regolazione e della elevata sensibilità alla pressione dei pari, i bambini e gli adolescenti sono a rischio mentre navigano e sperimentano i social media¹⁶. La ricerca indica che i rischi principali, correlati ai contatti in cui possono incorrere i bambini¹⁷, includono il cyberbullismo, il sexting¹⁸ e la violazione della privacy¹⁹. Altri problemi che meritano attenzione sono relativi a fenomeni di vera e propria dipendenza da Internet e alla privazione del sonno²⁰. Per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo, gli studenti possono affrontare diversi problemi, come l'incapacità di concentrarsi e di

¹² Cfr. S. Livingstone, D. R. Brake, *On the rapid rise of social networking sites: new findings and policy implications*, in "Children & Society", 24(1), 2010, pp. 75-83.

¹³ Cfr. P. Pruijmann-Vengerfeldt, P. Runnel, *Online opportunities*, in S. Livingstone, L. Haddon, A. Görzig (Eds.), *Children, risk and safety on the internet*, in "Research and policy challenges in comparative perspective", Vol. 6, Bristol, UK The Policy Press, 2012.

¹⁴ Cfr. N. J. Hum, P. E. Chamberlin, B. L. Hambricht, A. C. Portwood, A. C. Schat, J. L. Bevan, *A picture is worth a thousand words: A content analysis of Facebook profile photographs*, in "Computers in Human Behavior", 27(5), 2011, pp. 1828-1833.

¹⁵ Cfr. E. Vanderhoven, T. Schellens, M. Valcke, *Decreasing risky behavior on social network sites: The impact of parental involvement in secondary education interventions*, in "The Journal of Primary Prevention", 37(3), 2016, pp. 247-261.

¹⁶ Cfr. G. S. O'Keeffe, K. Clarke-Pearson, *The impact of social media on children, adolescents, and families*, in "Pediatrics", 127(4), 2011, pp. 800-804.

¹⁷ Cfr. E. Vanderhoven, T. Schellens, M. Valcke, *Educational packages about the risks on social network sites: state of the art*, in "Procedia-Social and Behavioral Sciences", 112, 2014, pp. 603-612.

¹⁸ Il sexting può essere definito come invio, ricezione o inoltramento di messaggi, fotografie o immagini di contenuto sessualmente esplicito tramite telefono cellulare, computer o altri dispositivi digitali.

¹⁹ Cfr. P. McGivern, N. Noret, *Online social networking and e-safety: Analysis of risk-taking behaviours and negative online experiences among adolescents. British conference of undergraduate research 2011 special issue*. Retrieved from www.warwick.ac.uk/go/reinventionjournal/issues/BCUR2011specialissue/mcgivernnoret, 2011.

²⁰ Cfr. D. A. Christakis, M. A. Moreno, *Trapped in the net: will internet addiction become a 21st century epidemic?*, in "Arch Pediatr Adolesc Med", 163(10), 2009, pp. 959-960.

ricordare²¹, l'attitudine alla distrazione e alla disattenzione: è difficile per loro completare i compiti e rispettare le scadenze²².

Il ruolo degli adulti, genitori ed insegnanti, è fondamentale nella prospettiva della prevenzione di questi rischi, prevenzione che non si configura solo come controllo ma come educazione ad un utilizzo critico e consapevole dei social media²³. "L'uso consapevole dei media digitali non è automatico. Pensare a ciò che si sta facendo e a perché lo si sta facendo invece di farlo meccanicamente è il fondamento della definizione di consapevolezza"²⁴. Non esiste un'unica ricetta per una vita consapevole nella mediasfera digitale: la riflessione è sempre necessaria²⁵.

1.2. Network & digital literacy

I *social network* richiedono una competenza digitale per l'utilizzo ottimale di sistemi di apprendimento ipermediali, che implica molteplici capacità: di selezione, ossia il saper estrarre da una quantità di informazioni quelle necessarie a risolvere un problema; di "navigare", ossia il saper orientare in strutture ipertestuali; di saper leggere e capire i testi; di sapersi assumere la responsabilità per le conseguenze nell'attività mediale.

In molti paesi del mondo la *digital literacy* è oggi considerata un'area chiave di competenza digitale a scuola. La natura in rete delle informazioni e dei relativi processi è talvolta definita come *Internet o Network literacy* o, in senso più ampio di *digital literacy*, ma più spesso si riferisce all'aspetto specifico dell'utilizzo di risorse, mezzi e comunicazioni in rete. McClure e Clink²⁶ ne delineano come componenti di base: la consapevolezza della molteplicità delle risorse in rete e del loro utilizzo; la comprensione del ruolo e dell'uso delle informazioni in rete per la risoluzione dei problemi nella vita quotidiana; la comprensione del sistema attraverso il quale vengono generate, gestite e rese disponibili le informazioni in rete; il recupero di specifici tipi di informazioni da reti; la manipolazione di informazioni in rete; l'utilizzo di informazioni in rete per prendere decisioni.

Il concetto di *digital literacy* è stato definito nel documento di lavoro della Commissione Europea del 2008 come l'insieme delle competenze necessarie per raggiungere la competenza digitale. In Europa, lo sviluppo della *digital literacy* è stato sostenuto da vari studi commissionati dalla DG INFSO e dall'Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) nell'ambito

²¹ Cfr. D. F. Bjorklund, K. B. Causey, *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, 2017.

²² Cfr. N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.

²³ Cfr. S. Manca, M. Ranieri, *I social network nell'apprendimento*, in "TD – Tecnologie Didattiche", 21(3), 2013.

²⁴ H. Rheingold, *Perché la rete ci rende intelligenti*, Milano, Raffaello Cortina, 2013, p. 6.

²⁵ *Ivi*, p. 14

²⁶ Cfr. R. McClure, K. Clink, *How Do You Know That?: An Investigation of Student Research Practices*, in "Digital Age portal: Libraries and the Academy", 9, 1, January 2009, pp. 115-132.

dei programmi di istruzione e formazione e di apprendimento permanente; si tratta, inoltre, di un punto focale nella strategia 2010 e nella corrente agenda digitale europea.

La letteratura e le ricerche evidenziano che la *digital literacy*²⁷ riguarda le abilità fondamentali della vita e le risorse della società dell'informazione. Lo sviluppo della competenza digitale dovrebbe essere considerato come un processo che dalle competenze strumentali porti alla costruzione di una competenza personale, produttiva e strategica. Le linee guida per lo sviluppo di competenze digitali dovrebbero comprendere due livelli: il livello concettuale, che riconosca le principali aree della competenza digitale, e il livello operativo, che permetta attraverso attività didattiche e di valutazione l'utilizzo di strumenti e di pratiche adeguate.

Inoltre, le ricerche mostrano che i giovani acquisiscono la maggior parte delle loro competenze fuori dalle istituzioni scolastiche. Tuttavia, la questione è che le esperienze e le competenze che i giovani sviluppano fuori dalla scuola diventano sempre più importanti in relazione ai processi di apprendimento.

Ciò solleva diverse questioni inerenti lo sviluppo della scuola, lo sviluppo di contenuti digitali, le competenze dei docenti, l'accesso alle tecnologie ed il concetto di apprendimento.

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (2015) ha recentemente centrato l'attenzione sulla formazione dei docenti come strumento per orientare atteggiamenti e comportamenti professionali finalizzati ad una didattica efficace e per sostenere il docente in classe. La finalità è quella di rendere esperti digitali i docenti per accompagnare gli alunni, dall'inizio della scuola primaria alla maturità, nell'acquisizione di una concreta competenza digitale.

La situazione della scuola italiana è complessa, poiché gli investimenti nelle tecnologie si sono scoperti poco produttivi nel facilitare una efficace crescita dell'uso critico, consapevole e diffuso del digitale a scuola.

Martin e Grudziecki²⁸ evidenziano che la *digital literacy* è diversa per ogni persona e, inoltre, varia in base alla particolare situazione di vita; è un processo permanente e individuale, di cui ognuno deve assumersi la responsabilità personale.

La *digital literacy*²⁹ è tanto importante quanto le capacità di lettura, di scrittura e di calcolo. Ciò pone diversi problemi relativi al modo in cui concepiamo il fare scuola, perché implica che nelle scuole tutti gli studenti, a tutti i livelli ed in tutte le discipline, dovrebbero utilizzare e rapportarsi ai *media* digitali durante il processo di apprendimento.

Gli ambienti digitali forniscono molte opportunità e sono utilizzate soprattutto dai giovani per esplorare e sviluppare il proprio digitale creando differenti tipi di sé pubblici in luoghi e

²⁷ Cfr. J. P. Gee, *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*, London, Routledge, 2004; J. P. Gee, E. R. Hayes, *Language and learning in the digital age*, New York, Palgrave/Macmillan, 2011; P. Gilster, *Digital Literacy*, New York, Wiley and Computer Publishing, 1997; H. Jenkins, *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2010; C. Lankshear, M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, New York, Peter Lang, 2008; E. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, New York, The Guilford Press, 2010; R. H. Jones, C. A. Hafner, *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*, New York, Routledge, 2012.

²⁸ Cfr. A. Martin, J. Grudziecki, *DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development*, in "ITALICS: Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences", 5(4), 2006, pp. 246-264.

²⁹ Cfr. O. Erstad, *Trajectories of Remixing*, in C. Lankshear, M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices*, New York, Oxford Peter Lang, 2008, p. 5.

spazi diversi. La partecipazione online offre anche un'opportunità per sviluppare, ad esempio, diverse identità esperte, attraverso lo sviluppo e la presentazione del proprio lavoro e dei propri contributi. Attraverso le reti digitali, le persone possono collegarsi tra loro per interessi comuni, compiti cooperativi o semplicemente per la costruzione di comunità dinamiche³⁰.

Prensky³¹ evidenzia che la competenza digitale prescinde dall'età anagrafica e rileva come la saggezza (*digital wiseness*) coincida con l'acquisizione della competenza digitale di cittadinanza e non con l'eccessivo uso delle tecnologie, che è piuttosto quello che caratterizza il *digitally clever*, il quale si contrappone al *digitally dumb*, colui che non sa o non vuole sperimentarsi con le tecnologie.

Il rapporto OECD del 2015, sulla relazione tra performance degli studenti e strumenti digitali, sottolinea che le performance migliori si rilevano nelle classi che utilizzano con equilibrio le tecnologie. Il ritenere che solo digitalizzando la didattica si aiuta il processo di insegnamento/apprendimento e si potenzia la motivazione e l'interesse degli studenti ha ottenuto l'effetto di allontanare i docenti dalle tecnologie e aumentare il divario generazionale e digitale³².

La formazione deve insomma fornire agli insegnanti una padronanza a livello metodologico e tecnologico tale da far loro comprendere come la professionalità docente risieda in misura rilevante nella capacità di scegliere, in base agli obiettivi che ci si prefigge di raggiungere, le strategie e gli strumenti, digitali e non, più efficaci.

2. La ricerca

Partendo dall'analisi degli studi e delle ricerche svolte a livello nazionale e internazionale sui SN ci siamo chiesti se e in che modo gli alunni di classe quarta e quinta di scuola primaria utilizzano i Social Network e come insegnanti e dirigenti possono orientare i bambini di scuola primaria ad un loro uso consapevole e critico.

L'indagine esplorativa, condotta nel corrente anno scolastico, ha coinvolto 2399 alunni, 100 insegnanti e 10 dirigenti di 50 scuole primarie delle province di Palermo, Trapani e Agrigento.

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità, l'indagine ha adottato i mixed methods e ha previsto la triangolazione degli stakeholder, ovvero ha effettuato un incrocio dei risultati ottenuti da tre angolazioni differenti. L'accostamento dei due metodi ha permesso, così come sottolinea Guba³³, di rilevare 4 aspetti per dare rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

³⁰ Cfr. K. Ala-Mutka, *Learning in Informal Online Networks and Communities: Institute for Prospective Technological Studies*, Joint Research Centre, European Commission, 2010.

³¹ Cfr. M. Prensky, *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*, London, Corwin, 2010.

³² Cfr. E. Elstad, *Digital Expectations and Experiences in Education*, Boston, Sense Publishers, 2016.

³³ Cfr. E. G. Guba, *Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires*, in "Educational Communication and Technology Journal", 29(2), 1981, pp. 75-91.

Gli strumenti di valutazione utilizzati per la rilevazione dei dati sono stati: il questionario ICRTDIG (Digital Critical Thinking and Intelligence), appositamente costruito e validato per gli alunni, e un'intervista semi-strutturata per gli insegnanti e i dirigenti.

2.1. Il questionario di autovalutazione ICRTDIG (Digital Critical Thinking and Intelligence)

La competenza digitale, trasversale ad ogni altra competenza, risulta funzionale all'esercizio della cittadinanza e necessita di strumenti finalizzati a consentirne una puntuale definizione e valutazione.

Il suo obiettivo è quello di creare una comprensione comune delle competenze digitali che gli alunni, alla fine della scuola primaria, dovrebbero possedere per: sapere come cercare, valutare e utilizzare le informazioni; comunicare attraverso vari canali; produrre e condividere contenuti digitali; utilizzare la tecnologia digitale in modo sicuro e critico nella vita quotidiana.

Il questionario è composto da 95 item e utilizza una scala di valutazione a cinque livelli.

Il questionario è stato costruito tenendo conto del quadro europeo per la competenza digitale e del modello di Rheingold³⁴. Il framework DIGCOMP2 ha offerto un punto di partenza, nella descrizione e valutazione delle competenze digitali, aperto a future integrazioni ed evoluzioni in linea con la fluidità che caratterizza la competenza digitale. Il modello DIGCOMP2³⁵ è un quadro comune di riferimento europeo per le competenze digitali. Il modello è stato usato in ambito educativo in Europa nella creazione di programmazioni per la scuola dell'obbligo, per la formazione degli insegnanti e per corsi per adulti.

Per la costruzione del questionario sono stati necessari tre passaggi.

Nella *fase 1* abbiamo individuato le esigenze e gli obiettivi degli utenti di target. L'analisi ha cercato di chiarire la componente di competenza digitale dei destinatari, le loro esigenze e i livelli di competenza digitale che potevano essere realisticamente previsti in termini generali.

Nella *fase 2* l'elenco delle competenze digitali mirate (e dei livelli) è stato confrontato con le descrizioni e gli esempi del framework DigComp 2 e delle cinque aree individuate da Rheingold³⁶. Il confronto ha permesso la sintesi tra i due framework.

La *fase 3* ha visto la costruzione delle cinque dimensioni e dei relativi item del questionario.

Le cinque dimensioni della competenza digitale che il questionario indaga sono:

1. *Attenzione*. Si riferisce alle competenze utili ad identificare, localizzare, recuperare, conservare, organizzare e analizzare le informazioni digitali, giudicare la loro importanza e lo scopo.

2. *Collaborazione*: si compone delle competenze utili a comunicare in ambienti digitali, condividere risorse attraverso strumenti on-line, collegarsi con gli altri e collaborare attraverso strumenti digitali, interagire e partecipare alle comunità e alle reti.

³⁴ H. Rheingold, *Perché la rete ci rende intelligenti*, cit.

³⁵ <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/DIGCOMP.html>

³⁶ H. Rheingold, *Perché la rete ci rende intelligenti*, cit.

3. *Consumo critico e consapevole*: comprende le competenze necessarie a creare e modificare nuovi contenuti (da elaborazione testi a immagini e video); integrare e rielaborare le conoscenze e i contenuti; produrre espressioni creative, contenuti media e programmare; conoscere e applicare i diritti di proprietà intellettuale e le licenze.

4. *Sicurezza*: riguarda le competenze per la protezione personale, la protezione dei dati, la protezione dell'identità digitale, le misure di sicurezza.

5. *Problem-Solving*: racchiude le competenze utili ad identificare i bisogni e le risorse digitali, prendere decisioni informate sui più appropriati strumenti digitali secondo lo scopo o la necessità, risolvere problemi concettuali attraverso i mezzi digitali, utilizzare creativamente le tecnologie, risolvere problemi tecnici, aggiornare la propria competenza e quella altrui.

2.2. Le interviste

Per la fase qualitativa della ricerca ci siamo avvalsi dell'intervista semi-strutturata per cogliere elementi interpretativi in profondità da parte di insegnanti e dirigenti scolastici. L'intervista è stata condotta sulle stesse aree tematiche del questionario somministrato agli alunni. Nell'ambito della scaletta dell'intervista sono stati presi in considerazione gli aspetti ritenuti più rilevanti per l'esplorazione del problema dell'utilizzo critico e consapevole dei SN nella scuola primaria. Lo strumento non ha la pretesa di essere esaustivo, ma intende indagare in un'ottica esplorativa la lettura data dagli insegnanti e dai dirigenti, integrata dal questionario somministrato agli alunni.

Si riportano di seguito i risultati di una prima analisi delle interviste effettuate attraverso l'interrogazione del testo sulla base delle categorie tematiche della scaletta. Le interviste sono state fatte estraendo casualmente dal campione complessivo delle scuole coinvolte il 20% dei dirigenti (per un totale di 10 dirigenti di 8 Istituti Comprensivi e 2 Direzioni Didattiche) e il 20% degli insegnanti (per un totale di 20 insegnanti, 12 di classe V e 8 di classe IV).

Le interviste registrate e trascritte sono state analizzate in due fasi: in una prima fase i dati raccolti sono stati sottoposti ad una interrogazione del testo sulla base delle categorie tematiche della scaletta; in una seconda fase si sono fatti emergere i nuclei di significato presenti nel testo delle risposte degli intervistati attraverso la creazione di codici. Si è proceduto ad una segmentazione analitica del contenuto delle interviste trascritte, affinché fosse possibile individuare in ciascun passaggio del discorso differenti unità analitiche (frasi, singole parole, affermazioni) dalle quali si possono estrapolare i codici, ovvero i nuclei di significato³⁷. Tali codici saranno, in un secondo momento dell'indagine, attualmente in corso, messi in relazione tra loro e aggregati.

Dalla prima analisi emerge tutta la complessità del rapporto tra le scuole e i social media, poiché se da una parte i siti social destano forti preoccupazioni nei dirigenti scolastici e negli insegnanti che temono per la sicurezza dei propri alunni, dall'altra l'intersezione fra le scuole e

³⁷ Cfr. R. Semeraro, *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in "Italian Journal of Educational Research", 7, 2014, pp. 97-106.

il mondo online non può limitarsi soltanto a indicazioni per una navigazione sicura; le scuole, seppur lentamente, avvertono l'esigenza di cominciare ad utilizzare i social media, impiegando gli stessi strumenti che anche gli alunni più giovani utilizzano abitualmente.

3. I risultati

3.1 Il questionario di autovalutazione ICRTDIG (*Digital Critical Thinking and Intelligence*)

Il questionario è stato somministrato a bambini che nell'a. s. 2016/17 stanno frequentando la quarta o la quinta classe della scuola primaria. Sono state coinvolte 50 scuole primarie delle province di Palermo, Trapani e Agrigento. Nello specifico sono state individuate 50 classi di quarta e 50 di quinta per un totale di 1196 questionari somministrati in quarta e 1203 in quinta. Il campione è costituito dal 58% di bambine e dal 42% di bambini. I background socio culturali ed economici sono variegati: il 42% degli alunni appartiene ad una famiglia con livello socio-culturale medio-alto, il 36% ad un livello medio-basso, il restante 22% appartiene a famiglie con disagio. Il 12% del campione è costituito da bambini stranieri.

La maggior parte dei bambini (89%) possiede a casa una tecnologia (smartphone, tablet o pc), il 76% dichiara di avere un profilo su un Social Network. Questo dato confrontato con la normativa per accesso al SN che indica l'età di 13 anni per potersi iscrivere ci fa comprendere quanto necessario sia intervenire dal punto di vista educativo.

I social maggiormente conosciuti sono: Facebook, Instagram, Whatsapp, Snapchat, YouTube, Twitter, Pinterest.

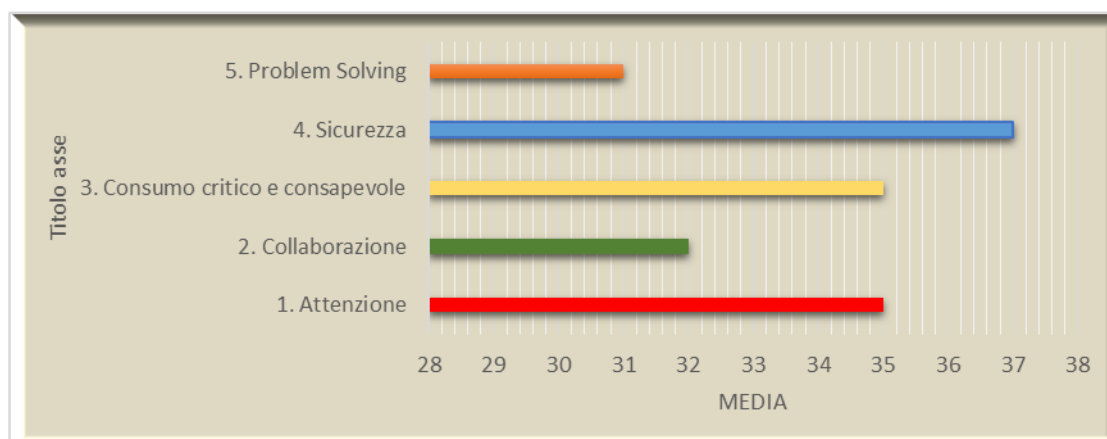
I dati rivelano che i bambini utilizzano i Social Network in contesti extra-scolastici. La maggior parte dei bambini sostiene che utilizza i Social Network per "far scorrere" il tempo nel pomeriggio, discutere con i compagni, gestire lo stress scolastico, organizzare attività di gruppo.

I bambini intervistati sostengono di sapere creare un profilo personale (pubblico o semi-pubblico) su un social, gestire una lista di amici e esplorare sia la propria rete che quella degli amici.

Si possono definire "nativi digitali" e abituati alla rete, cresciuti in un'epoca di interesse mediatico e di accesso senza limiti alle tecnologie digitali, possiedono un modo diverso di pensare, di comunicare e di apprendere.

Per quanto riguarda le 5 dimensioni indagate dal questionario ICRTDIG, i risultati non sono confortanti.

La media del gruppo, relativa alle 5 dimensioni considerate, indica chiaramente che i bambini ancora non hanno le competenze digitali necessarie ad affrontare l'utilizzo di un Social Network.



Nello specifico, per ciò che concerne la dimensione *Attenzione* (che si riferisce ai seguenti aspetti: accesso, ricerca, gestione delle informazioni) il 23% del campione dichiara di essere in grado di utilizzare i motori di ricerca online; il 27% sostiene di sapere come salvare e archiviare file e contenuti; e solo il 12% afferma di riuscire a recuperare i contenuti salvati nei propri computer/tablet/smartphone. Il 34% afferma di essere in grado di selezionare informazioni appropriate tra quelle disponibili su Internet. A questo proposito, evidenziamo anche che il 21% degli alunni ritiene di essere in grado non solo di selezionare le informazioni, ma anche di confrontare diverse fonti.

Altrove, il 34% degli alunni sostiene di essere in grado di controllare le informazioni ricevute. Il 33% è in grado di utilizzare diverse strategie di ricerca, mentre il 39% è in grado di recuperare, organizzare e gestire contenuti archiviati da altri utenti. Infine, abbiamo scoperto che il 35% degli alunni sapeva chi seguire per condividere informazioni online.

Per quanto riguarda la dimensione *Collaborazione*, quasi tutti gli alunni (98,5%) affermano di essere in grado di interagire con gli altri attraverso strumenti di comunicazione di base. La situazione cambia quando si tratta di funzioni avanzate di comunicazione, con il 46% che assicura di averle applicate e il 38% che dice di non averlo mai fatto. I dati mostrano che il 91% degli alunni è in grado di utilizzare differenti strumenti (e-mail, chat, testi, messaggistica istantanea, social network) e che 79% già partecipa a siti di Social Networking e alle comunità online e può trasmettere o condividere conoscenze, contenuti e informazioni.

Il 24% degli alunni dichiara di collaborare con altri utenti utilizzando tecnologie tradizionali e il 78% è in grado di condividere file e contenuti con altri utenti utilizzando tecnologie semplici. Solo il 12% condivide attivamente informazioni, contenuti e risorse attraverso comunità online, reti e piattaforme di collaborazione.

Quando viene chiesto loro se sono in grado di creare contenuti in collaborazione con altri utenti che utilizzano semplici strumenti digitali, il 37% degli alunni si è considerato in grado di farlo, mentre il 63% ha dichiarato di non esserne in grado.

Un aspetto essenziale della comunicazione online è la capacità di adattare la comunicazione e i mezzi digitali allo scopo perseguito e ad un pubblico specifico. Il 44% degli alunni ritiene di farlo e il 68% afferma di gestire i vari tipi di comunicazione che riceve.

Per quanto riguarda il comportamento adeguato online, il 40% conosce le regole di base del comportamento quando si comunica con gli altri tramite strumenti digitali; il 54% ha dichiarato di non conoscere tali regole e il 6% ha dichiarato di non aver capito la domanda.

La maggior parte dei bambini ammette di non essere in grado di rilevare comportamenti inappropriati. Il 22% del campione è in grado di creare l'identità digitale online e di monitorare il proprio profilo digitale, mentre il 56% ha dichiarato di non saperlo fare e il 20% non ha capito la domanda.

Quando si esamina la dimensione *Consumo critico e consapevole*, troviamo che, in generale, le percentuali sono contrastanti se confrontate con le dimensioni precedenti. Rispetto alla loro fiducia nelle informazioni su Internet, il 94% degli alunni è certo che tutte le informazioni sono affidabili. Solo il 29% critica le informazioni che trova e dichiara di essere in grado di confrontare e valutare la loro validità e credibilità. Anche se, quando viene chiesto agli alunni se sono in grado di creare contenuti digitali semplici, il 92% risponde affermativamente, solo il 10% sostiene di sapere creare contenuti in diversi formati e per piattaforme e ambienti diversi. Le cifre continuano a diminuire quando si modifica il contenuto, dato che solo il 3% dichiara di essere in grado di utilizzare una varietà di strumenti digitali per creare prodotti mediali. La maggior parte degli alunni (83%) afferma di essere consapevole che alcuni contenuti sono protetti da copyright e diritti d'autore ma li utilizza lo stesso. Quando viene chiesta la differenza tra i diritti degli autori e dei diritti d'autore, copyright e Creative Commons, il 72% afferma di non avere familiarità con queste differenze.

La quarta dimensione del questionario riguarda la *Sicurezza*. Quando viene chiesto agli alunni se sono in grado di proteggersi dalle insidie della rete e di utilizzare i social in modo sicuro e sostenibile, il 94% degli alunni sostiene di non prendere le precauzioni necessarie per proteggere i propri dispositivi. Il 25% sa come proteggere i propri dispositivi digitali e come tenerli aggiornati, ma solo il 12% lo mette in pratica.

Per quanto riguarda la sicurezza e la privacy, il 90% ammette di essere a conoscenza che solo alcuni tipi di informazioni personali possono essere condivisi online. Il 72% conferma di aver capito le questioni relative alla privacy, ma dichiara di non mettere in atto le strategie conosciute. Il 75% riconosce di non sapere come evitare il bullismo informatico.

La maggior parte dei bambini (95%) è consapevole che la tecnologia può influenzare la propria salute quando viene utilizzata in modo errato, ma continua ad utilizzarla.

L'ultima dimensione riguarda il *Problem Solving*. Solo il 41% degli intervistati asserisce di essere in grado di chiedere un aiuto specifico quando le tecnologie non funzionano o quando usano un nuovo dispositivo, un programma o un'applicazione. Quasi tutti gli alunni (96%) non sono consapevoli dei loro limiti quando utilizzano nuove tecnologie. Inoltre, l'81% degli alunni dichiara di non sapere prendere decisioni quando sceglie uno strumento.

Infine, scopriamo che il 94% degli alunni afferma che non sempre riesce ad utilizzare le tecnologie per svolgere attività creative e risolvere problemi.

3.2. L'intervista ai dirigenti e agli insegnanti

La prima area tematica di discussione si è focalizzata sul tema dell'utilizzo dei Social Network nella propria scuola: è stato chiesto ai dirigenti intervistati quale impiego fanno o prevedrebbero di fare dei SN se li dovessero utilizzare nella loro scuola. Da una prima analisi delle risposte emerge un sostanziale utilizzo, effettivo o ipotetico, dei Social Network come account di trasmissione.

Tre dei dirigenti intervistati hanno esperienza diretta di SN nella propria scuola: in una scuola si utilizza Facebook come account "broadcast", per comunicare in modo unidirezionale con i genitori, come se fosse un portale informativo veloce, facile, economico; in due scuole si utilizza Facebook per motivi pubblicitari e promozionali.

Tra le risposte relative ad un ipotetico utilizzo emerge con maggiore frequenza quella relativa alla creazione di gruppi Facebook o per comunicare rapidamente con gli alunni (*"Penso che sia importante abbracciare i social media in quanto è il modo principale per comunicare con i giovani, accanto a messaggi di testo e messaggistica istantanea"*) o per affiancare ed amplificare l'efficacia comunicativa del sito istituzionale e presentare le iniziative della scuola, per fare orientamento, per condividere le esperienze. Secondo 4 dirigenti scolastici intervistati i social costituiscono una "risorsa" e a scuola se ne dovrebbe fare un uso di gran lunga migliore: *"Oggi i bambini sono sempre connessi, i Social Network fanno parte della loro quotidianità... essere online come educatori fa la differenza"*.

Nessuno degli insegnanti intervistati ha esperienza diretta nell'uso dei SN nella pratica didattica. Le ragioni più frequentemente addotte per spiegarne il non utilizzo fanno riferimento prevalentemente all'età degli alunni (secondo 11 insegnanti); alle difficoltà di connessione nella propria scuola (secondo 4 insegnanti); alle preoccupazioni genitoriali (secondo 3 insegnanti). Se dovessero far uso a scuola dei social, gli insegnanti li sfrutterebbero per comunicare tempestivamente con i genitori o con gli alunni. Solo 5 insegnanti ipotizzano esplicitamente un uso didattico dei social come piattaforme virtuali, dove insegnanti e alunni lavorano insieme a progetti e si scambiano in tempo reale pareri e informazioni (Edmodo, Moodle, Twitter) o per la condivisione di risorse web che gli alunni troveranno interessanti o rilevanti (Pinterest): *"Gli alunni li usano comunque. È meglio per gli insegnanti utilizzarli professionalmente per scopi utili"*.

In secondo luogo abbiamo chiesto a dirigenti scolastici ed insegnanti perché, secondo loro, bambini di 9-10 anni utilizzano i SN. A questa domanda la maggior parte dei dirigenti ha risposto affermando che i bisogni che determinano l'utilizzo dei social da parte dei più piccoli sono quelli di socialità e di comunicazione. In una delle interviste, un dirigente sottolinea il fatto che sono le famiglie a introdurre precocemente i figli nel mondo digitale: o attraverso l'esempio (*"genitori perennemente connessi che chattano, postano e fanno selfie da condividere online"*), o con l'utilizzo di Tablet e smartphone per intrattenere o contenere i capricci, oppure per essere connessi con i propri figli anche quando si è "genitori assenti".

Un'altra ragione per cui, secondo due dei dirigenti intervistati, i bambini si iscrivono su un Social Network è per affermare la loro identità e per confrontarsi con gli altri: *"a quell'età scrutano il mondo degli adulti e sbirciano nelle vite dei pari. Inoltre si mettono in mostra o, per me-*

glio dire, mettono in mostra il modo in cui vogliono apparire. Non penso che utilizzino i social per motivi di studio. Forse condividono i risultati degli esercizi ma non credo arrivino a collaborare attivamente”.

Le risposte degli insegnanti sostanzialmente convergono con quelle dei dirigenti: anche per loro socialità e comunicazione sono le principali ragioni per cui gli alunni di quarta e quinta primaria prevalentemente usano i social. Per 13 insegnanti la comunicazione dei più giovani è implicitamente basata sui Social Network e sulle chat e ruota intorno ai media: *“Internet è parte integrante della loro vita fin dalla nascita e per loro è normale utilizzare tutta questa tecnologia. Quindi è normale che comunichino e mantengano le relazioni sui social network”*. In 7 interviste emergono anche i temi di identità e confronto: *“I ragazzini cercano di capire chi sono, ascoltano gli altri e si confrontano, si raccontano: le loro esperienze, i loro sogni le loro paure”*.

La terza area tematica dell'intervista era indirizzata all'esplorazione dei rischi in cui possono incorrere gli alunni delle ultime due classi della scuola primaria nell'utilizzo dei SN.

Molteplici sono le fonti di preoccupazione individuate dagli insegnanti e dai dirigenti, che percepiscono di essere di fronte ad una realtà apparentemente priva di regole e complessa, dove trovano spazio contenuti e comportamenti potenzialmente dannosi per lo sviluppo dei più piccoli.

In primo luogo emerge come preoccupante per sette dirigenti scolastici su dieci il tempo eccessivo trascorso sui social. Dice uno di loro: *“Non dobbiamo smettere di usare i social media in educazione, ma è chiaro che come adulti siamo preoccupati per l'abuso che ne fanno i ragazzi, soprattutto quelli più piccoli. Quando parlo di abuso mi riferisco all'eccesso di tempo trascorso sui social”*.

In tutte e dieci le interviste ai dirigenti le preoccupazioni vengono argomentate facendo ricorso ai recenti fatti di cronaca: *“Con un cattivo uso si può far molto male: basta scorrere le notizie della cronaca per scoprire i danni che possono subire i nostri ragazzi”*. I rischi di maltrattamenti da coetanei (cyberbullismo) o di molestie sessuali sono tra quelli più citati. *“Non sempre parli, chatti e condividi informazioni con chi credi tu. Chi appare come bambino potrebbe essere un adulto e viceversa”*. Gli alunni più piccoli sui social sono più esposti a possibili contatti con adulti che vogliono conoscere e avvicinare, adescandoli, i bambini.

Un dirigente sottolinea non solo i rischi in cui possono incorrere i bambini, ma anche quelli che possono arrecare: *“I ragazzini oggi seppur spesso tecnicamente competenti, non sempre sono in grado di comprendere le implicazioni dei loro comportamenti, ad esempio del peso che i loro messaggi hanno quando vengono moltiplicati all'interno dei social”*. Tale fenomeno è tanto maggiore quanto è più forte il coinvolgimento emotivo nell'utilizzo dei social media.

Un ulteriore rischio messo in luce da tre dirigenti è relativo alla poca capacità che gli alunni più piccoli possono avere di riconoscere notizie false, pubblicità ingannevoli o scorrette informazioni su contenuti scolastici, medici ecc. *“I bambini e, spesso noi adulti, non sappiamo riconoscere la differenza tra una informazione buona ed una cattiva, tra una notizia vera ed una falsa... siamo tutti esposti al pericolo di credere a falsità di ogni tipo”*.

Anche per gli insegnanti intervistati molteplici sono i rischi che possono provenire dall'uso dei SN da parte di bambini di 9-10 anni. Come rilevato per i dirigenti, a preoccupare tutti gli in-

segnanti intervistati è la condivisione e la diffusione di informazioni personali e di foto, *“senza rendersi conto del pericolo di adescamenti, la geolocalizzazione dei social è ciò che mi spaventa di più come insegnante e genitore”*. In 13 interviste un ulteriore rischio fa riferimento al fatto che l'uso continuo, distorto e indiscriminato dei social talvolta può degenerare in una vera e propria *“dipendenza”*: *“i ragazzi, dopo avere iniziato a utilizzarli, non riescono più a fare a meno dei social”*. Secondo gli insegnanti, i social influiscono negativamente sullo stato di salute (dato rilevato in 11 interviste) perché *“limitano le ore di sonno e contribuiscono a cattive abitudini alimentari”*; sulle capacità di attenzione e di lavoro (15 interviste), perché *“impediscono di studiare e di concentrarsi”*; sulle relazioni sociali (9 interviste), perché *“a quell'età stanno appena iniziando a cimentarsi con le sfide poste dalle interazioni sociali reali”*; sulla legalità (4 interviste), perché violando le condizioni contrattuali iscrivendosi prima dei 13 anni imparano *“con la benedizione dei loro genitori che anche altri confini possono essere violati”*. Un altro argomento che è emerso in 4 interviste è legato al rischio di violazione della privacy sia per gli alunni sia per gli insegnanti. Essere in contatto su un social con i propri alunni o con i loro genitori può costituire un problema: *“devo decidere se mantenere una netta separazione tra la vita privata e quella professionale e stabilire il confine con le impostazioni della privacy”*.

La quarta area tematica esplorata attraverso l'intervista è relativa alle potenzialità educative dei social per gli alunni delle classi quarte e quinte. Gli intervistati ravvisano nei social elevate potenzialità educative, sia per lo sviluppo socio-relazionale sia per lo sviluppo cognitivo.

Sei dirigenti su dieci affermano che il potenziale educativo dei SN è da ricercare nell'alfabetizzazione digitale degli insegnanti, che devono essere preparati per cogliere limiti e potenzialità di tali mezzi. *“La risposta è tutta nelle mani degli insegnanti. Per sfruttare le potenzialità offerte dai social network, i docenti devono capire come usare, ad esempio Facebook e Twitter in modo giusto. Devono imparare a guardare questi strumenti con meno sospetto e comprendere che possono diventare una risorsa inestimabile per gli alunni”*. Quindi i docenti *“devono mantenere il passo”* ed essere guide consapevoli di questo cambiamento. Essere disponibili per imparare a dialogare con gli strumenti dei propri allievi è fondamentale. Secondo questi dirigenti scolastici gli alunni passano numerose ore a comunicare attraverso i social: *“si tratta dunque di canalizzare questa attività verso contenuti e apprendimenti del curriculum scolastico e/o disciplinari”*. I maestri che conoscono le potenzialità e i limiti dei SN da un lato si fanno promotori di un uso positivo dei social intesi come mezzo per favorire l'apprendimento; dall'altro riescono a prevenire fenomeni pericolosi come il cyberbullismo.

Dal punto di vista dell'apprendimento, molteplici sono le potenzialità dei social individuate dai dirigenti. Condivisione e collaborazione sono i due argomenti più ricorrenti nelle risposte degli intervistati. All'interno di un Social Network è possibile collaborare, creare post e commentare quelli pubblicati da altri; si possono inoltre creare una chat di gruppo, effettuare un sondaggio o creare un evento. Oltre alla collaborazione, un'altra possibilità è data dalla condivisione: *“Il processo di insegnamento si basa sulla condivisione, lo spirito dei social è la condivisione: i due aspetti coincidono”*.

Nei gruppi social è possibile mantenere la comunicazione e collaborazione con alunni che siano assenti per malattia o geograficamente distanti, che resterebbero sempre aggiornati sulle attività della classe. Un dirigente sottolinea la possibilità di creare gruppi di lavoro e studio

composti da studenti di scuole diverse e in nazioni diverse, che si andrebbe a configurare come una forma di *“allenamento”* che permette agli alunni di mettersi in contatto con altre classi sparse nel mondo e condividere esperienze di *“ampio respiro”*. In questo modo i social potrebbero *“addirittura essere utilizzati per migliorare l'apprendimento di una lingua straniera, andando oltre i classici esercizi svolti in classe o le corrispondenze via lettera di antica memoria”*.

Da una delle interviste emerge il legame tra l'uso dei social e lo sviluppo del pensiero critico: secondo un dirigente, sui social gli alunni sono più incoraggiati a fare domande e ad aprirsi al confronto, possono approfondire grazie alla facilità di accesso a risorse o ad esperti nel loro campo d'interesse. Lo stesso dirigente, facendo riferimento ad alcuni articoli recentemente letti sull'uso di Twitter in classe, ne sottolinea l'utilità come strumento che aiuta l'alunno a sviluppare la capacità di sintesi e ad individuare i concetti chiave.

Così come sottolineato dai dirigenti, anche per molti insegnanti è necessario *“effettuare un cambio di passo”* e guardare ai social secondo un'ottica positiva: *“i social media sono una realtà ormai, sono un'altra risorsa e non una necessariamente distrazione dalle materie di insegnamento”*; *“il primo dovere di noi insegnanti è tenerci al passo con i tempi e conoscere i social che utilizzano i nostri alunni”*.

Dodici insegnanti intervistati enfatizzano il ruolo dei gruppi di Facebook, che è individuato come il social probabilmente più diffuso sia tra gli insegnanti che tra gli alunni, più versatile e con più potenzialità educative (*“La creazione di un gruppo Facebook è forse una delle funzioni più utili nella didattica”*). I gruppi permettono di creare comunità di lavoro e studio i cui membri possono collaborare, comunicare rapidamente e condividere informazioni *“senza alcuno sforzo aggiuntivo perché tutti, o quasi, sanno come usarlo”*. I vantaggi individuati rispetto ai gruppi di Facebook sono sostanzialmente tre e sono relativi alle relazioni tra allievi (*“Un gruppo Facebook può favorire e rendere più fluide le relazioni tra gli alunni perché li avvicina tra di loro. Post dopo post, i compagni di classe scoprono di avere interessi e passioni in comune, da cui possono intrecciare legami costruttivi”*); alle relazioni tra insegnante e alunni (*“le distanze tipiche dei rispettivi ruoli vengono ridimensionate”*, l'alunno sente l'insegnante più vicino perché la comunicazione avviene attraverso un canale solitamente associato allo svago ed al tempo libero; alle comunicazioni scuola-famiglia (poiché i genitori possono usare il gruppo Facebook di classe per avere a loro disposizione informazioni e avvisi sempre aggiornati e trasparenti). I gruppi possono inoltre rafforzare la relazione tra genitori e scuola, *“dando visibilità al lavoro svolto insieme dagli insegnanti e dai figli”*.

Per gli insegnanti i social sono importanti non solo per creare condivisione (elemento rilevato in 14 interviste), poiché all'interno di un gruppo è possibile condividere file, testi, foto, video e audio che possono essere commentati, giudicati, integrati dagli altri membri del gruppo stesso, ma anche per permettere agli insegnanti di monitorare il lavoro dei loro alunni, fornendo tempestivamente feedback che favoriscano l'apprendimento.

Per due insegnanti i social sono visti come elementi utili per contrastare la dispersione scolastica: *“Con i social network in classe i bambini possono trovare la spinta motivazionale di cui hanno bisogno per imparare. Si muovono in un ambiente familiare, interattivo e coinvolgente”*.

Infine, abbiamo esplorato in che modo la scuola può orientare i suoi alunni ad un uso critico e consapevole dei social. Emerge un duplice atteggiamento: da una parte prevalentemente protettivo, finalizzato ad insegnare ai ragazzi l'importanza delle regole nella gestione della loro presenza online per tenerli al sicuro da eventuali pericoli e comportamenti rischiosi; dall'altra parte si sottolinea l'importanza dell'educazione alla consapevolezza finalizzata a promuovere negli alunni comportamenti attivi per sfruttare tutte le potenzialità e le opportunità dei social, per favorire i legami e l'apprendimento.

Quattro dirigenti, seppur con sfumature differenti, evidenziano l'importanza di regole chiare e condivise alla base del concetto di consapevolezza digitale. *“I bambini dovrebbero accostarsi ai media nei tempi e nei modi adeguati al proprio sviluppo mentale e fisico, e per questo motivo vi è la necessità di individuare e implementare regole di convivenza in rete, regole calibrate in base alla loro età e all'utilizzo dei social”*. Secondo un dirigente la consapevolezza e la responsabilità degli alunni possono aumentare *“quando i social vengono utilizzati a scuola e diventano così occasione per diffondere netiquette e competenza digitale in senso lato”*.

Secondo un altro dirigente parlare solo di regole e divieti di Social Networking a scuola non è efficace, inoltre la *“promozione dell'uso dei social network è ipocrita quando non li possiamo permettere a scuola”*. Nemmeno il ricorso a filtri, a blocchi o a software per la sicurezza funzionano: *“perché i ragazzi navighino sicuri non basta installare un software di sicurezza completo ed efficace. Il divieto non insegna a nessuno niente e, filtrando o vietando, abbiamo ancora meno possibilità di monitorare se Internet e i social vengono utilizzati in modo appropriato”*.

La maggior parte dei dirigenti sottolinea l'importanza di un'educazione ai social media affinché anche i ragazzi più giovani possano acquisire consapevolezza dei rischi potenziali associati all'uso di Internet e dei Social Network e sviluppare il pensiero critico: *“l'educazione potenzia gli alunni e così non si pensa più solo a difendere il bambino ma a creare le condizioni perché si possa difendere da sé”*, afferma un dirigente, *“troppo spesso ci si occupa del rapporto tra media e ragazzi in termini negativi, preoccupandosi solo di proteggerli”*. In questa stessa direzione, la via indicata da un altro dirigente intervistato è quella della partecipazione: *“non possiamo solo dare informazioni sui possibili rischi o su come si usano correttamente i social media, gli alunni per apprendere hanno bisogno di fare”*; la finalità, in questo caso, sarebbe solo divulgativa e non produrrebbe gli effetti desiderati, perché *“le informazioni sono necessarie e vanno imparate, ma se rimangono solo teorie saranno vissute in modo superficiale e rischiano di essere dimenticate”*.

Un'ultima tematica importante che si è rilevata attraverso le interviste è relativa alla dimensione affettiva: in quattro interviste l'aspetto emotivo si pone come un'area particolarmente sensibile e sollecitata nei bambini che utilizzano i social media. *“I ragazzini sono attratti, affascinati, rapiti a volte, da questo mondo, sembrano perdere lucidità. Dobbiamo stare vicino ai nostri bambini quando navigano ed entrano nei social network, aiutarli ad acquistare consapevolezza delle emozioni che provano se si sentono lusingati da qualcuno che non conoscono o che conoscono appena, se si sentono derisi o offesi per il comportamento di qualche compagno, o se si sentono turbati da immagini violente o pornografiche, se si sentono influenzati da notizie più o meno attendibili”*: la vicinanza e la mediazione dell'adulto possono aiutare gli

utenti più giovani a riconoscere e a gestire le proprie emozioni affinché si possano prevenire i rischi, si possano gestire con lucidità i rapporti che si sviluppano in rete e si possa garantire una partecipazione “sana” al mondo dei social.

Anche per gli insegnanti il tema delle regole è prevalente (individuato in 17 interviste) e l'educazione ad un uso dei social deve essere oggetto di un progetto di prevenzione ad ampio raggio, condiviso tra scuola e famiglia: *“il problema non è lo strumento ma l'educazione al suo uso. I bambini non vanno lasciati soli, liberi di accedere senza controllo a dispositivi collegati al Web. Sono in una fase delicatissima del loro sviluppo emotivo e relazionale. Scuola e famiglia devono consolidare la loro alleanza su questo punto”*. In questa direzione, le regole servono a disciplinare le attività in rete per prevenire i rischi di cui abbiamo parlato in precedenza, ma servono anche a tutelare i bambini nel momento di sviluppo in cui si trovano, che è quello in cui occorre formare competenze relazionali-sociali. Insieme al concetto di regole, diversi insegnanti chiamano in causa anche i valori: *“è fondamentale stabilire delle regole. Regole che valgono per i social e per qualsiasi altro aspetto della vita di un bambino. Insegnare a un bambino il rispetto per se stesso o per gli altri... non cambia nel mondo on line e nel mondo reale. Le regole, l'educazione, i valori sono universali”*. Fissare solo regole e divieti non è la via per promuovere un approccio intelligente e attento alla rete che si basi sulla consapevolezza. Per gli insegnanti occorre operare seriamente in ambito educativo per promuovere intenzionalmente l'acquisizione di principi e valori indispensabili per la formazione del cittadino e fornire gli strumenti per scegliere consapevolmente.

Il concetto di partecipazione emerge anche nelle interviste degli insegnanti, per sei dei quali attraverso una partecipazione attiva ai social l'alunno è invitato a produrre in prima persona le conoscenze necessarie e a riconoscere, agire e vivere concretamente alcuni dei suoi diritti fondamentali; in questo modo promuovendo *“una partecipazione attiva e positiva al mondo digitale possiamo proteggerli in modo più efficace, non è mai troppo presto per educare i bambini all'uso dei social”*, si sviluppa il *“senso critico”*, e si promuovono *“la consapevolezza e la responsabilità nei bambini”*.

In un'ottica che non sia solo di controllo, secondo cinque insegnanti la vicinanza degli adulti e il loro intervento sul rapporto che gli alunni hanno con i social diventa efficacemente educativa quando ci si approccia a questi siti *“con lo stesso atteggiamento che hanno i bambini: con curiosità e un approccio ludico”*. In questo modo si può creare *“un punto di contatto”*, una condivisione di interessi che unisce e che permette all'adulto di tener conto dei bisogni affettivi, sociali, di riferimento, di conoscenza, dei bambini.

4. Conclusioni

L'indagine ha esplorato il ruolo dei social media nella vita dei bambini di scuola primaria, i potenziali rischi a cui vengono sottoposti e le modalità più opportune per sostenere i processi di innovazione in ambito educativo. I dati quanti-qualitativi hanno mostrato il valore dell'utilizzo dei mixed methods per comprendere meglio i fenomeni.

I dati, seppur parziali, mostrano che gli alunni di classe quarta e quinta di scuola primaria non solo utilizzano i Social Network nella loro vita quotidiana, ma che il loro uso non è quasi mai critico e consapevole.

I bambini imparano a utilizzare i social dai modelli che sperimentano, ovvero osservando e imitando il comportamento dei genitori e delle persone di riferimento.

La diffusione di apparecchi touch screen come gli smartphone e i tablet genera un abbassamento dell'età media dei bambini che usano i social. Si può asserire che più i genitori sono giovani, prima i bambini hanno accesso ai vari media e social.

L'indagine conferma che i bambini già in questa fascia di età passano mediamente più di un'ora al giorno sul social o su Internet. Discutere sui compiti con i compagni e fare ricerche su Internet sono le attività meno frequenti svolte per la scuola.

I risultati delle interviste ai 10 dirigenti e ai 20 docenti ci presentano un interesse per i social da parte delle istituzioni scolastiche non indifferente, anche se ciò spesso non è accompagnato da azioni strategiche volte allo sviluppo negli allievi non solo delle competenze digitali ma anche delle competenze chiave di cittadinanza. Ciò al fine di far sì che le capacità personali si traducano nelle otto competenze chiave di cittadinanza previste dal Ministero (allegato 2 del DM n. 139/2007) a conclusione dell'obbligo scolastico. Le competenze chiave proprio perché sono quelle di cui ogni persona ha bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, si devono sviluppare e rinforzare anche in relazione alle competenze digitali.

Dall'indagine esplorativa si evince che i social network e le nuove tecnologie di comunicazione sono essenziali per avviare processi di innovazione, in particolare nel settore dell'istruzione, e come strumento per migliorare e facilitare la comunicazione, la collaborazione, la cooperazione, il coinvolgimento, l'ispirazione e l'interazione tra studenti e studenti, studenti e docenti, tra docenti e dirigenti. La sfida che si pone è duplice: educare e formare con e nei nuovi contesti digitali, da una parte, dall'altra educare e formare all'uso dei nuovi contesti digitali.

I dati emersi ci permettono di affermare che, se pur con le dovute precauzioni, è indispensabile che docenti e dirigenti progettino e realizzino percorsi educativo-didattici per sviluppare, fin dalla scuola primaria, competenze digitali che permettano ai bambini di usufruire consapevolmente e criticamente dei social.

La disponibilità delle 50 scuole coinvolte, a cui va il nostro personale ringraziamento, ci ha permesso di individuare 10 classi di quarta e 10 di quinta disposte, per l'a.s. 2017/2018, a sperimentare un percorso di media education centrato sui SN volto a potenziare le competenze di accesso, analisi, valutazione e produzione dei messaggi mediali e a interagire correttamente con il SN in modo critico e consapevole, utilizzandolo a proprio favore e in modo creativo.

5. Bibliografia di riferimento

- Ala-Mutka K., *Learning in Informal Online Networks and Communities: Institute for Prospective Technological Studies*, Joint Research Centre, European Commission, 2010.
- Baker E. (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, New York, The Guilford Press, 2010.
- Bjorklund D. F., Causey K. B., *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications, 2017.
- Brigas C., Ravasco C., Fonseca C., Mateus J., Bolota U., *Use of ICT in School Context: Pupil's, Parents' and Teachers' Perceptions*, in "ICT in Education", Springer International Publishing, 2016, pp. 97-113.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola: modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Trento, Erickson, 2010.
- Carr N., *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.
- Christakis D. A., Moreno M. A., *Trapped in the net: will internet addiction become a 21st century epidemic?* in "Arch Pediatr Adolesc Med", 163(10), 2009, pp. 959-960.
- Davidson C., Goldberg D., *The future of learning institutions in a digital age*, London, MacArthur foundation, MIT Press, 2009.
- Elstad E., *Digital Expectations and Experiences in Education*, Boston, Sense Publishers, 2016.
- Erstad O., *Trajectories of Remixing*, in C. Lankshear, M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices*, New York, Oxford Peter Lang, 2008.
- Fox J., Moreland J. J., *The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances*, in "Computers in Human Behavior", 45, 2015, pp. 168-176.
- Gee J. P., Hayes E. R., *Language and learning in the digital age*, New York, Palgrave/Macmillan, 2011.
- Gee J. P., *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*, London, Routledge, 2004.
- Gilster P., *Digital Literacy*, New York, Wiley and Computer Publishing, 1997.
- Guba E. G., *Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires*, in "Educational Communication and Technology Journal", 29(2), 1981, pp. 75-91.
- Hum N. J., Chamberlin P. E., Hambright B. L., Portwood A. C., Schat A. C., Bevan J. L., *A picture is worth a thousand words: A content analysis of Facebook profile photographs*, in "Computers in Human Behavior", 27(5), 2011, pp. 1828-1833.
- Issa T., Isaias P., Kommers P., *Social networking and education*, New York, Springer, 2016.
- Jenkins H., *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2010.
- Jones R. H., Hafner C. A., *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*, New York, Routledge, 2012.

Kaplan A. M., Haenlein M., *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media*, in "Business Horizons", 53(1), 61, 2010.

Krutka D. G., Carano K. T., *As long as I See You on Facebook I Know You Are Safe: Social Media Experiences as Humanizing Pedagogy*, in "Rethinking social studies teacher education in the twenty-first century", Springer International Publishing, 2016, pp. 207-222.

Lankshear C., Knobel M. (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, New York, Peter Lang, 2008.

Lemish D. (Ed.), *The Routledge international handbook of children, adolescents, and media*, New York, Routledge, 2013.

Livingstone S., Brake D. R., *On the rapid rise of social networking sites: new findings and policy implications*, in "Children & Society", 24(1), 2010, pp. 75-83.

Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K., *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*, in "EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network", London, UK, 2011.

Manca S., Ranieri M., *I social network nell'apprendimento*, in "TD – Tecnologie Didattiche", 21(3), 2013.

Martin A., Grudziecki J., *DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development*, in "ITALICS: Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences", 5(4), 2006, pp. 246-264.

McClure R., Clink K., *How Do You Know That?: An Investigation of Student Research Practices*, in "Digital Age portal: Libraries and the Academy", 9, 1, January 2009, pp. 115-132.

McGivern P., Noret N., *Online social networking and e-safety: Analysis of risk-taking behaviours and negative online experiences among adolescents. British conference of undergraduate research 2011 special issue*. Retrieved from www.warwick.ac.uk/go/reinvention-journal/issues/BCUR2011specialissue/mcgivernnoret, 2011.

O'Keeffe G. S., Clarke-Pearson K., *The impact of social media on children, adolescents, and families*, in "Pediatrics", 127(4), 2011, pp. 800-804.

Prensky M., *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*, London, Corwin 2010.

Pruulmann-Vengerfeldt P., Runnel P., *Online opportunities*, in S. Livingstone, L. Haddon, A. Görzig (Eds.), *Children, risk and safety on the internet*, in "Research and policy challenges in comparative perspective", Vol. 6, Bristol, UK The Policy Press, 2012.

Rheingold H., *Perché la rete ci rende intelligenti*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.

Roberts S. L., Butler B. M., *Consumers and producers in the social studies classroom: How Web 2.0 technology can break the cycle of "teachers and machines"*, in W. B. Russell (Ed.), *Digital social studies*, Charlotte NC, Information Age Publishing 2014.

Semeraro R., *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in "Italian Journal of Educational Research", 7, 2014, pp. 97-106.

Starkey L., *Teaching and learning in the digital age*, New York, Routledge, 2012.

Thiene A., *I diritti della personalità dei minori nello spazio virtuale*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 9, 13, 2017, pp. 26-39.

Vanderhoven E., Schellens T., Valcke M., *Decreasing risky behavior on social network sites: The impact of parental involvement in secondary education interventions*, in "The Journal of Primary Prevention", 37(3), 2016, pp. 247-261.

Vanderhoven E., Schellens T., Valcke M., *Educational packages about the risks on social network sites: state of the art*, in "Procedia-Social and Behavioral Sciences", 112, 2014, pp. 603-612.

Received April 28, 2017
Revision received May 10, 2017 / May 18, 2017
Accepted May 26, 2017

I social network a scuola. ***Indagine esplorativa all'interno di tre scuole secondarie di primo grado della regione Emilia-Romagna***

Manuela Fabbri
Luca Ferrari¹

Abstract – *This paper presents the results of “Social networks at school” survey, carried out – in 2017 – inside three secondary schools located in the Emilia-Romagna region. The objective of the survey was to formalize, on one side, the teachers’ knowledge about the regulatory frameworks related to the privacy issue applied in the online social networking environments. On the other side, to identify the teachers’ opinion regarding the impact of new technology considering opportunities and risks, with particular reference to didactic use of social media. The results of the survey show that schools perceive the privacy and social network regulation as relevant aspects to face urgently, but also that the didactic potential of those online and social environments are not sufficiently implemented.*

Riassunto – *L’articolo presenta i risultati dell’indagine “I social network a scuola” che ha coinvolto, nell’anno 2017, tre scuole secondarie di primo grado collocate nella Regione Emilia-Romagna. L’obiettivo dello studio è stato quello di conoscere, da un lato, qual è l’effettiva conoscenza dei docenti del quadro normativo che regola il tema della privacy negli ambienti di online social networking; dall’altro, di rilevare secondo un approccio sistemico, la loro percezione rispetto all’impatto delle nuove tecnologie didattiche considerando opportunità e rischi, con particolare riferimento all’uso didattico dei social media. Dall’analisi dei risultati emerge che nelle realtà scolastiche prese in esame gli aspetti legati alla privacy e alle regolamentazioni sull’uso dei social network a scuola sono aspetti percepiti come rilevanti ma non ancora sufficientemente implementati sul versante della innovazione didattica.*

Keywords – online social network, teachers, school, didactic innovation, privacy

Parole chiave – online social network, docenti, scuola, innovazione didattica, privacy

Manuela Fabbri (Bologna, 1975) è Professore associato di *Didattica e Pedagogia speciale* presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G. M. Bertin” dell’Università degli Studi di Bologna. I suoi ambiti di ricerca prevalenti riguardano l’innovazione didattica e ICT; le tecnologie nel quotidiano infantile; le nuove tecnologie e ambienti educativi inclusivi. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Corsisti TFA e Nuove Tecnologie* (in coll. L. Guerra e E. Pacetti, in D. Guglielmi, L. Guerra, a cura di, *La formazione iniziale degli insegnanti. Un’indagine sul TFA a Bologna*, Milano, FrancoAngeli, 2016); *CI@ssi 2.0: experience in Emilia Romagna* (in coll. con E. Pacetti e L. Ferrari, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 8, 2013); *Inclusion and Didactic Innovation* (in *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education. Incorporating Advancements*, 2 Volumes, Hershey PA, IGI GLOBAL, 2013).

¹ Il presente articolo è stato condiviso nella sua impostazione e nei suoi contenuti dai due autori. Sul piano redazionale, il paragrafo 1 è stato elaborato da Luca Ferrari, il paragrafo 2 da Manuela Fabbri. I paragrafi 3 e 4 sono stati elaborati congiuntamente dagli autori.

Luca Ferrari (Bologna, 1980) è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna. I suoi ambiti di ricerca prevalenti riguardano le Risorse Educative Aperte; l'Apprendimento collaborativo online; le Tecnologie per l'inclusione e la qualità della vita. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *L'introduzione del "coding" nella scuola: da déjà vu a opportunità di co-evoluzione tra le didattiche e le tecnologie digitali per l'inclusione* (in "Pedagogia Oggi", 2, 2016); *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning* (Parma, Edizioni Junior, 2015); *Digital Storytelling at School: What Kind of Educational Benefits?* (in coll. con N. Di Blas, in "International Journal of Arts and Technology", 7, 2014).

1. Introduzione

Lo sviluppo e la diffusione dei social media cui abbiamo assistito negli ultimi dieci anni è uno dei fenomeni che più significativamente sta incidendo sulle modalità con cui le persone costruiscono conoscenza e cultura². Lo stesso rapporto tra istituzioni educative e studenti sta attraversando profonde modificazioni generate anche dalla rapida diffusione di internet e dei social media, strumenti che, come confermano recenti indagini, fanno sempre più parte del mondo giovanile³.

L'introduzione del digitale a scuola, nel contesto italiano, è stato negli ultimi vent'anni (in modo discontinuo) al centro di diverse iniziative politiche del MIUR che hanno portato, nel 2015, all'approvazione del nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). All'interno di questo piano "sistemico", vengono tracciate ben 35 azioni trasversali per realizzare, nei prossimi cinque anni, il "grande sogno della scuola digitale"⁴.

In particolare, nel Piano, viene ribadito che sarà intrapreso uno specifico percorso di lavoro con il Garante della Privacy "allo scopo di valutare le più appropriate azioni relative alle conseguenze sulla sfera dei dati personali degli studenti, quasi sempre minori, nel caso delle sempre più intensive interazioni sulle piattaforme online per la didattica"⁵. All'interno del suddetto documento, si individuano due importanti riferimenti connessi al tema della privacy.

Il primo riguarda l'opportunità di implementare modelli economici-organizzativi maggiormente sostenibili per le scuole, favorendo l'ingresso e l'uso di *device* personali (degli alunni) in

² Cfr. T. Anderson, *Social networking*, in S. Mishra (Ed.), *Stride handbook 8 – E-learning*, New Delhi, Indira Gandhi National Open University, 2009; G. Siemens, *Connectivism: A learning theory for the digital age*, in "International Journal of Instructional Technology and Distance Learning", 2(1), 2015, pp. 3-11.

³ ISTAT, *Cittadini e nuove tecnologie* (2016), disponibile al seguente sito: <https://www.istat.it/it/archivio/cittadini+e+nuove+tecnologie> (ultimo accesso: 14/04/2017).

⁴ Tra i principali fattori su cui il Governo italiano intende investire in modo economicamente cospicuo troviamo il miglioramento dell'infrastruttura tecnologica e la costruzione di ambienti di insegnamento-apprendimento "innovativi". Nonostante nel PNSD si parli soprattutto di "scuole cablate" e non di "classi cablate", uno dei problemi (prioritari) al quale il MIUR di far fronte è quello della riduzione del digital e del cultural divide. L'obiettivo di fondo, utilizzando le parole del Piano, è quello di fare in modo che il "Diritto a Internet" diventi una realtà, a partire dalla scuola.

⁵ MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale* (2015), disponibile al seguente sito: http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf, p. 96. (ultimo accesso: 14/04/2017).

classe (secondo le logiche del BYOD). A questo riguardo “[il MIUR] in collaborazione con AGID e il Garante per la Privacy, svilupperà apposite linee guida in aggiornamento delle attuali disposizioni, per promuovere il Bring Your Own Device, con standard e pratiche chiare, identificando i possibili usi misti dei dispositivi privati nella pluralità di attività scolastiche, che vanno dalla compilazione del registro elettronico alla partecipazione alle attività progettuali tra studenti e docenti”⁶. Il passaggio appena menzionato apre, nella realtà scolastica italiana, alla possibilità (vietata fino al 2007) di ammettere *device* come *smartphone* e *tablet* nelle classi (e a tutti i livelli di scuola) ma solo per scopi didattici. In altre parole ogni scuola può consentire, attraverso deroghe, l’uso di dispositivi mobili in classe.

Il secondo riferimento concerne il tema dell’identità digitale, la soluzione che consente a studenti, insegnanti e famiglie di accedere a tutti i servizi online della Pubblica Amministrazione con un’unica Identità Digitale⁷. Nel PNSD, si afferma che “[la] scuola può avere un ruolo fondamentale verso il più ampio obiettivo della creazione di un sistema pubblico integrato per la gestione dell’identità digitale (SPID), traguardo decisivo per la realizzazione della “Strategia per la crescita digitale” e l’“Agenda per la semplificazione 2015-2017”⁸.

Evidentemente i suddetti aspetti si dovranno raccordare con la recente approvazione del Regolamento UE 2016/679 sulla protezione dei dati (GDPR, *General Data Protection Regulation*) che diventerà definitivamente applicabile in via diretta in tutti i Paesi UE a partire dal 25 maggio 2018⁹. Tra le varie novità introdotte da questo Regolamento, si sottolinea l’estensione a tutte le imprese collocate fuori dalla UE degli effetti della legge sulla protezione dei dati; ovvero, le aziende con sede extraeuropea dovranno rispettare i regolamenti della UE, applicati in ogni paese membro.

Facendo seguito allo scenario sommariamente descritto e, considerando in particolare alcuni documenti elaborati a livello nazionale (Codice della Privacy¹⁰, Codice autoregolamentazione della rete¹¹, Social Privacy¹² ecc.), nei prossimi paragrafi si presenta l’indagine “I social network a scuola” che ha coinvolto, nell’anno 2017, tre scuole secondarie di primo grado collocate nella Regione Emilia-Romagna.

⁶ *Ivi*, p. 48.

⁷ Si veda: <https://www.spid.gov.it/> (ultimo accesso: 14/04/2017).

⁸ MIUR (2015), cit., p. 55.

⁹ Si veda: <http://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/4443361> (ultimo accesso: 14/04/2017).

¹⁰ Si veda: <http://www.altalex.com/documents/codici-altalex/2014/02/10/codice-della-privacy> (ultimo accesso: 14/04/2017).

¹¹ Si veda: http://www.interlex.it/testi/pdf/internet_minori.pdf (ultimo accesso: 14/04/2017).

¹² Si veda: <http://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/3140082> (ultimo accesso: 14/04/2017).

2. Presentazione della ricerca

Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna ha avviato nei mesi di febbraio e marzo 2017 la ricerca "I social network a scuola", indagine esplorativa che vede la partecipazione volontaria di docenti di tre scuole secondarie di primo grado del territorio bolognese e modenese.

La selezione si è basata considerando sia il livello di autonomia progettuale con riferimento all'implementazione didattica delle tecnologie digitali, sia il livello di coinvolgimento delle scuole all'interno di iniziative ministeriali in linea con le finalità del PNSD. In particolare, due scuole parteciparono, nel triennio 2009-2011, al progetto ministeriale "Cl@ssi 2.0"¹³, iniziativa finalizzata alla realizzazione di ambienti di apprendimento innovativi grazie ad un uso costante e diffuso delle tecnologie nella quotidianità didattica; la terza partecipa da diversi anni, insieme alle altre, a sperimentazioni e iniziative di formazione/aggiornamento sui temi delle nuove tecnologie per la didattica.

È bene precisare che, considerando la dimensione del "campione", i dati elaborati non possono essere considerati generalizzabili; tuttavia, proprio per le caratteristiche peculiari del gruppo selezionato, l'indagine propone un contributo pedagogico alla tematica dei social network nella scuola italiana.

L'obiettivo dello studio è quello di conoscere, da un lato, qual è l'effettiva conoscenza dei docenti del quadro normativo che regola il tema della privacy negli ambienti di online social networking; dall'altro, di rilevare secondo un approccio sistemico¹⁴ la loro percezione rispetto all'impatto delle nuove tecnologie didattiche considerando opportunità e rischi, con particolare riferimento all'uso didattico dei social media.

Lo strumento ideato dal gruppo di ricerca per collezionare i dati è un questionario semi-strutturato (Allegato 1), che richiede circa venti minuti per la sua compilazione, proposto ai docenti in maniera volontaria ed in forma anonima attraverso la condivisione del link <http://survey.edu.unibo.it/index.php/472776/lang-it>¹⁵, insieme alla "Lettera di richiesta per i docenti" e all'"Informativa per il trattamento dei dati personali".

Ci si è affidati, per la diffusione dello stesso all'interno del corpo docente, oltre che al Dirigente scolastico, ad un suo stretto collaboratore e all'animatore digitale dell'istituto, il quale ha

¹³ E. Pacetti, M. Fabbri, L. Ferrari, *Cl@ssi 2.0: experience in Emilia Romagna*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 8, 2013, pp. 47-60. Per maggiori informazioni sulla iniziativa "Cl@ssi 2.0" si veda: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/classi_2_0 (ultimo accesso: 14/04/2017).

¹⁴ Attraverso il questionario, riportato in Allegato 1, oltre alla rilevazione degli aspetti conoscitivi con riferimento agli aspetti normativi che regolamentano l'uso degli ambienti/strumenti di online social network, sono stati indagati una pluralità di fattori e di (potenziali) relazioni connesse all'uso delle tecnologie digitali a scuola, tra cui: il clima di classe, l'innescarsi di fenomeni di cyberbullismo e di sexting, l'inclusione didattica e sociale degli alunni con difficoltà di apprendimento e con disabilità; il coinvolgimento delle famiglie rispetto all'attivazione di momenti di condivisione/formazione sull'uso degli online social network ecc.

¹⁵ Per la formulazione e la diffusione/condivisione del questionario il gruppo di ricerca si è servito del software LimeSurvey, the Online Survey Tool – Free & Open Source, installato nel server del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Bologna, <http://survey.edu.unibo.it> (ultimo accesso: 13/04/2017).

svolto la funzione di mediatore, promuovendo tra i colleghi l'iniziativa e stimolandone la partecipazione.

Lo strumento di ricerca ha inteso esplorare opinioni, atteggiamenti e comportamenti dei docenti in relazione alle seguenti macro-aree: (a) uso delle ICT a scuola; (b) modalità d'uso degli ambienti/strumenti di online social networking in ambito scolastico ed extrascolastico da parte dei docenti, dirigente, studenti, famiglie; (c) conoscenza, formazione e applicazione delle indicazioni che regolamentano l'adozione e l'uso di online social networking in ambito scolastico; (d) implicazioni nell'uso di ICT nella propria scuola e nell'extrascuola da parte degli studenti con fenomeno di *cyberbullismo* e di *sexting*; (e) implicazioni nell'uso di ICT nella propria scuola e nell'extrascuola da parte degli studenti con dinamiche inclusive e di socializzazione; (f) principali rischi e potenzialità degli online social network nella didattica da parte degli allievi.

Il questionario, costituito da 31 item, prevede domande a "risposta chiusa" e a "risposta aperta". Le domande a "risposta chiusa", in qualche caso, prevedono modalità di risposta con uso di scala Likert da 1 (per nulla) a 4 (molto). L'ultima domanda, a risposta aperta, chiede di indicare tre fattori di rischio e tre opportunità legati all'uso degli online social network da parte degli studenti in ambito didattico.

La percentuale di risposta dei docenti delle tre scuole, equivalente al 60% del totale degli insegnanti, è considerevolmente alta se si tiene conto della volontarietà e dell'anonimato che l'indagine assicurava ed al fatto che la partecipazione alla ricerca cadeva in un periodo dell'anno scolastico particolarmente intenso per quanto riguarda l'attività del corpo docente; complessivamente, al questionario hanno risposto 99 docenti, 33 dei quali non l'hanno però completato in tutte le sue parti. Si è quindi scelto, per rigore metodologico, di considerare esclusivamente i questionari completi, ovvero 66.

Nel report di ricerca le percentuali sono state arrotondate per eccesso e, in alcuni casi, aggregate (ad esempio le voci "abbastanza" e "molto") per consentire una lettura più agevole, mentre sono state considerate, nell'analisi delle risposte, quelle maggiori e uguali al 5%, in quanto percentuali inferiori appaiono poco rappresentative e rilevanti per una lettura d'insieme.

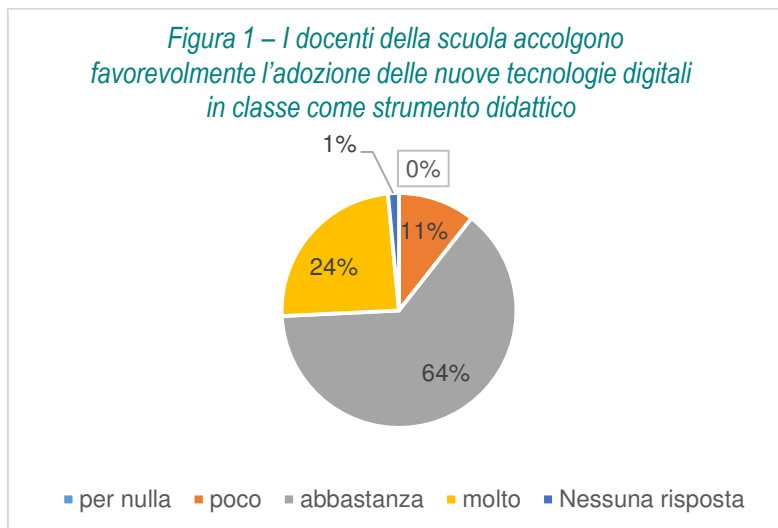
3. Analisi dei dati

Dei 66 docenti che hanno partecipato all'indagine rispondendo a tutte le domande, la maggioranza ha un'età superiore ai 40 anni (52% sopra ai 50 anni e il 35% tra i 40 e i 49 anni) ed appartiene all'area disciplinare umanistica¹⁶. Vi è, all'interno del gruppo di riferimento, una netta prevalenza femminile (79%), situazione coerente con quella della scuola italiana nel suo complesso relativamente alla dimensione di genere.

La maggioranza degli insegnanti ritiene che i colleghi della loro scuola accolgano favorevolmente (88%, come somma di "abbastanza" e "molto", si veda la Figura 1) l'adozione delle

¹⁶ Area disciplinare umanistica 74% e area disciplinare scientifica 26%.

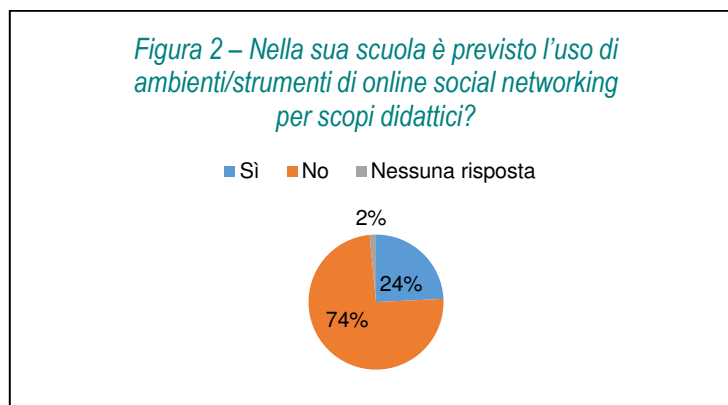
nuove tecnologie digitali in classe come strumento didattico; la stessa opinione viene sostanzialmente espressa in riferimento alle famiglie degli alunni (86%).



Secondo il 55% dei docenti non è previsto l'uso didattico di telefoni cellulari, di apparecchi per la registrazione di suoni e immagini durante le lezioni, mentre il 44% dei docenti fornisce una risposta contraria (un 1% non risponde).

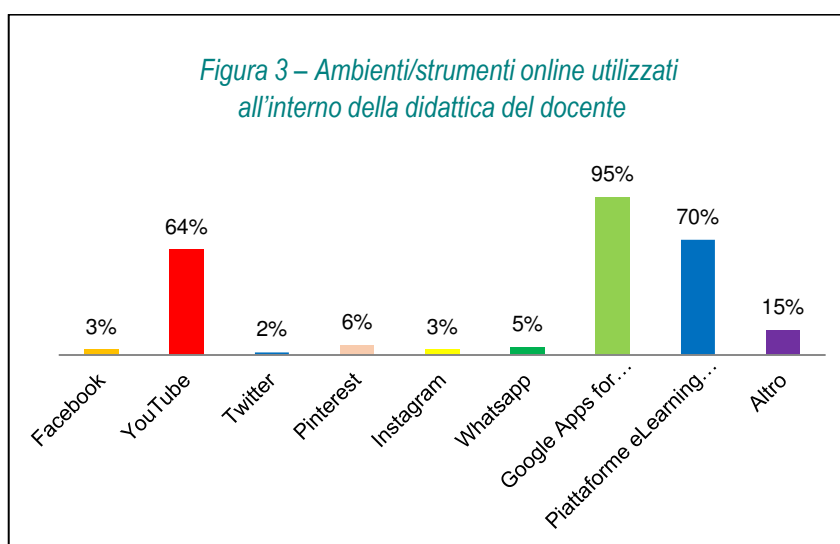
Parere pressoché unanime si ha quando la domanda riguarda l'uso non didattico, da parte degli studenti, degli stessi applicativi in momenti di pausa (intervallo, pausa pranzo): l'89% dei docenti afferma infatti che esso non è consentito.

Il 74% dei docenti sostiene che all'interno della propria scuola è previsto l'uso, a scopo didattico, di ambienti/strumenti di online social networking, ad esempio, *Facebook*, *WhatsApp*, *Pinterest*, *Twitter*, *Snapchat* ecc. (Figura 2).



Tra gli ambienti/strumenti online maggiormente utilizzati all'interno del proprio istituto scolastico vengono individuate dalla quasi totalità degli insegnanti (95%) le Google Apps for Education¹⁷ – *GMail, GoogleDrive, Blogger* ecc. – seguite dalle piattaforme eLearning LCMS o LMS – *Moodle, Google Classroom, Edmodo* ecc. – con una percentuale del 74% e da *Youtube* (65%). Percentuali molto inferiori, ma che testimoniano comunque l'uso, seppur marginale, di ambienti/strumenti di online social networking nelle tre scuole oggetto della ricerca, riguardano *Facebook* (5%), *Instagram* e *Pinterest* (entrambi 2%). Considerando la voce "altro", si evince l'uso di software online specifici per la didattica e di *RaiPlay*, servizio multimediale della RAI attraverso il quale è possibile visionare diversi canali Rai in diretta streaming e rivedere contenuti andati in onda nella settimana precedente.

Risultati analoghi si hanno se si chiede ai docenti di prendere in esame gli ambienti/strumenti online utilizzati all'interno della propria didattica quotidiana (Figura 3): i docenti indicano, in prima battuta, le Google Apps for Education (95%), seguite dalle piattaforme eLearning LCMS o LMS (70%) e da *YouTube* (64%). Anche in questo caso, percentuali sostanzialmente inferiori, ma che attestano comunque una tendenza ad un uso di strumenti di online social networking nella didattica docente, riguardano l'uso di *Pinterest* (6%), di *Facebook* e di *Instagram* (entrambi 3%), di *WhatsApp* (5%) e di *Twitter* (2%).



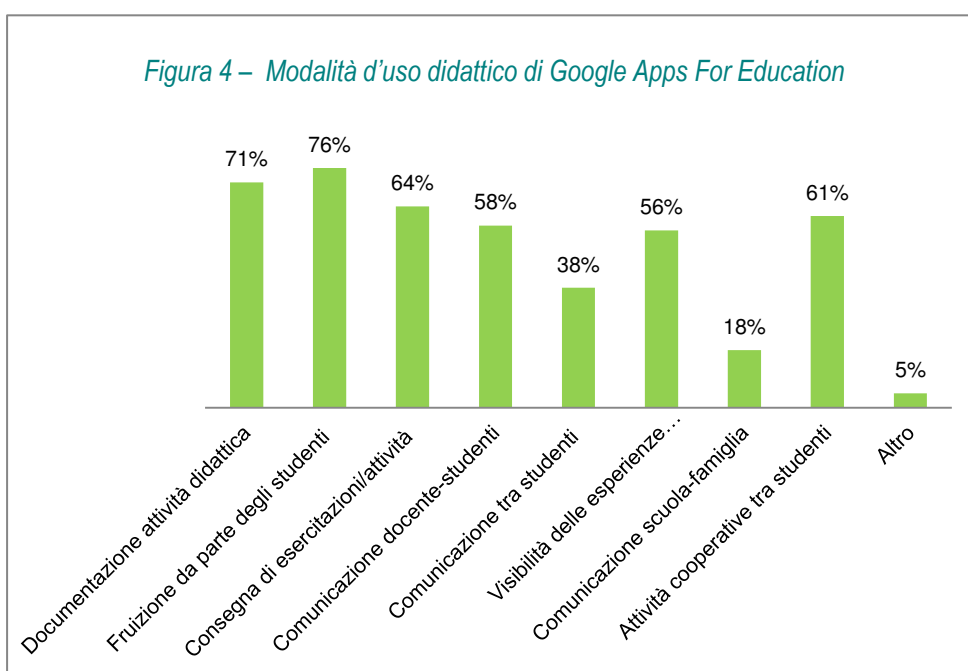
¹⁷ Per "Google Apps for Education" si intendono tutti quei servizi gratuiti forniti da Google, utilizzabili con finalità didattiche per la creazione/gestione/condivisione di contenuti. Quelli maggiormente utilizzate dai docenti all'interno della propria didattica sono: la posta elettronica *Gmail*; il cloud *Drive*, che consente agli utenti di creare, modificare, salvare e condividere documenti online editati dal singolo o in collaborazione tra più utenti in tempo reale; tale app utilizza gli strumenti di elaborazione dei contenuti di *Docs*: elaborazione testi, fogli elettronici, presentazioni, moduli, tabelle, disegni, sondaggi/quiz ecc.; *Blogger*, piattaforma di blogging gestita da Google che permette di creare un proprio personale blog docente e/o studente in cui postare e condividere testi, immagini, video ecc. Per maggiori informazioni si veda: <https://edu.google.com/trust/> (ultimo accesso: 14/04/2017).

Considerando la voce "altro", rappresentata dal 15% delle risposte dei docenti, emerge l'uso di diversi applicativi molto interessanti a livello didattico, tutti sempre assolutamente gratuiti: strumenti di presentazione e di condivisione, quali *Prezi*, *Padlet*; piattaforme di condivisione video, come *Vimeo*; strumenti/piattaforme online per la fruizione e la creazione di quiz, di video, di strumenti di apprendimento e di memorizzazione di contenuti, quali *Quizizz*, *Quizlet*, *LearningApps.org*, *GoCongr*, *EDpuzzle*; piattaforme online per promuovere e consolidare competenze digitali e comunicative attraverso la collaborazione tra scuole di differenti Paesi, come *eTwinning*; strumenti per la registrazione e produzione di musica, come *Soundtrap* e *Noteflight*; applicazioni per la creazione di immagini e video multimedia, come *Thinglink*; applicativi per la creazione di siti o blogs come *Wordpress* ed infine il servizio multimediale della RAI *RaiPlay*.

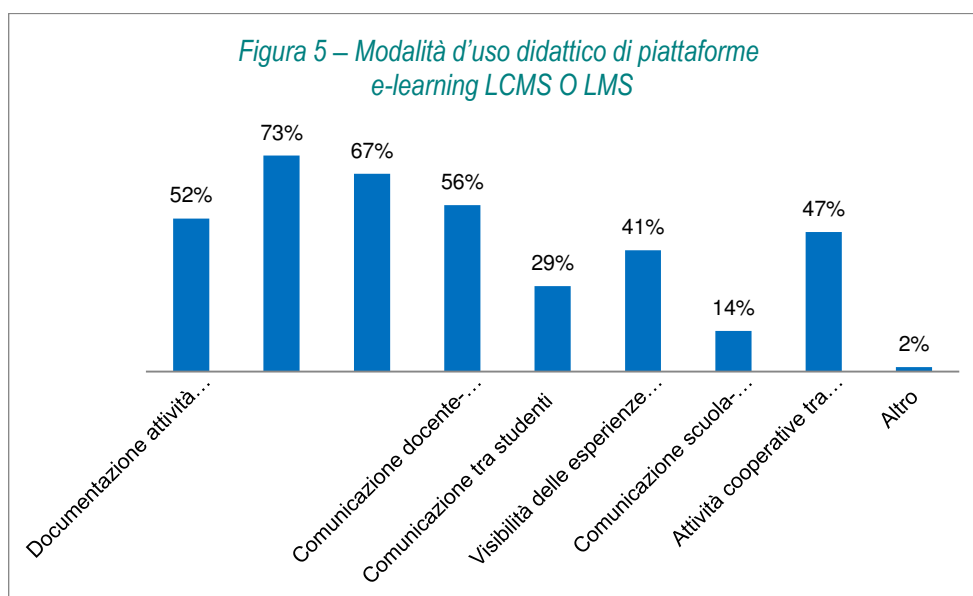
Si è poi chiesto di riflettere sulla *modalità d'uso*, ovvero sulle finalità didattiche che il docente persegue quando sceglie di usare ambienti e strumenti online sia all'interno della propria attività con gli studenti, sia come strumento di documentazione e di diffusione/visibilità della propria esperienza didattica.

Dalle risposte emergono le seguenti considerazioni.

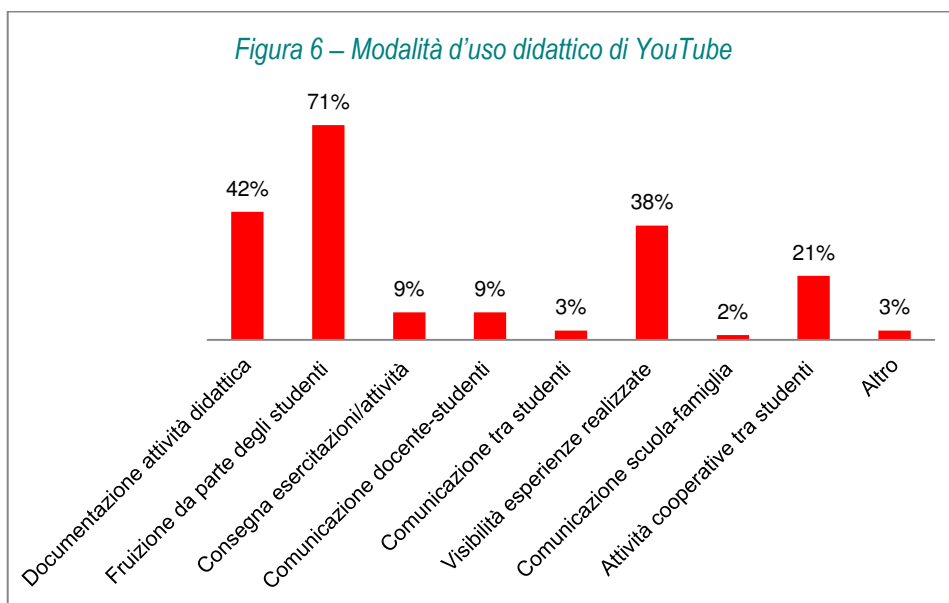
Le Google Apps for Education (Figura 4) vengono utilizzate prevalentemente (76%) sia per far fruire contenuti agli studenti (contenuti che possono essere selezionati dal materiale presente sul web o creati *ad hoc* dal docente o dagli stessi studenti, individualmente o in gruppo) sia per documentare l'attività didattica (71%). Considerate utili anche come strumento per consegnare esercitazioni da parte degli studenti (64%), vengono inoltre usate per promuovere la cooperazione tra studenti (61%), comunicare con loro (58%), inviando ad esempio consegne o feedback personali o collettivi e per la visibilità delle esperienze realizzate (56%). Percentuali più basse si hanno se si assumono le Google Apps for Education come strumenti di comunicazione studente-studente (38%) e scuola-famiglia (18%).



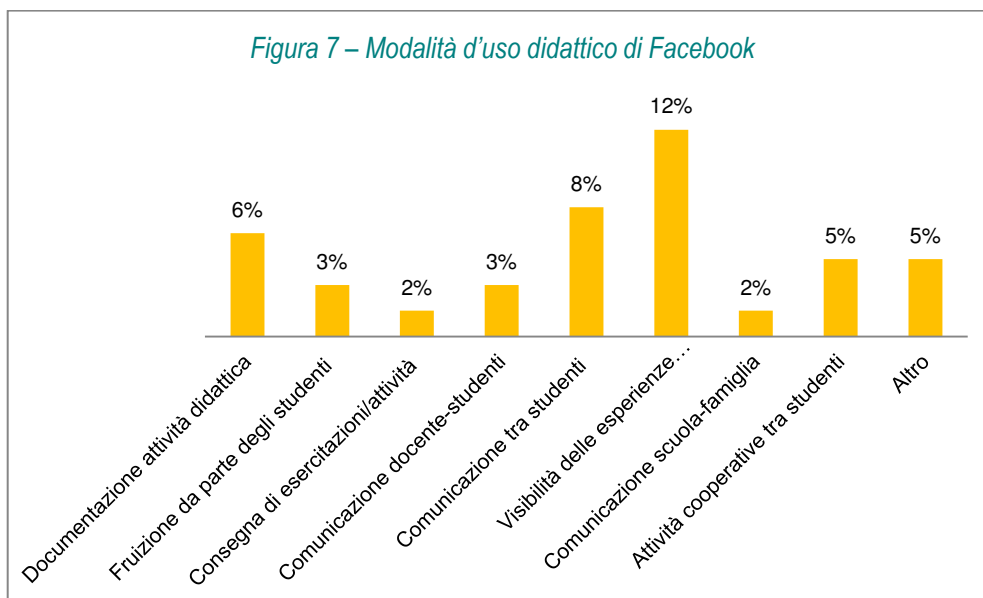
Analizzando la finalità d'uso delle piattaforme e-learning (Figura 5) maggiormente utilizzate nella didattica dei docenti, ad esempio *Moodle*, *Google classroom*, *Edmodo*, troviamo percentuali simili a quelle relative alle Google Apps for Education sopra considerate per quanto riguarda la fruizione dei contenuti da parte degli studenti (73%), la consegna di esercitazioni (67%), la comunicazione docente-studenti (56%) e quella tra scuola e famiglia (14%). Queste piattaforme risultano essere nettamente meno utilizzate, rispetto alle Google Apps for Education, per quanto riguarda sia la documentazione (52%, cioè 19 punti percentuali in meno) sia la visibilità delle esperienze didattiche realizzate 41% (pari a 15 punti percentuali in meno), le attività cooperative tra studenti (47%, 14 punti percentuali in meno) e la comunicazione tra studenti, che scende di 9 punti percentuali (29%).



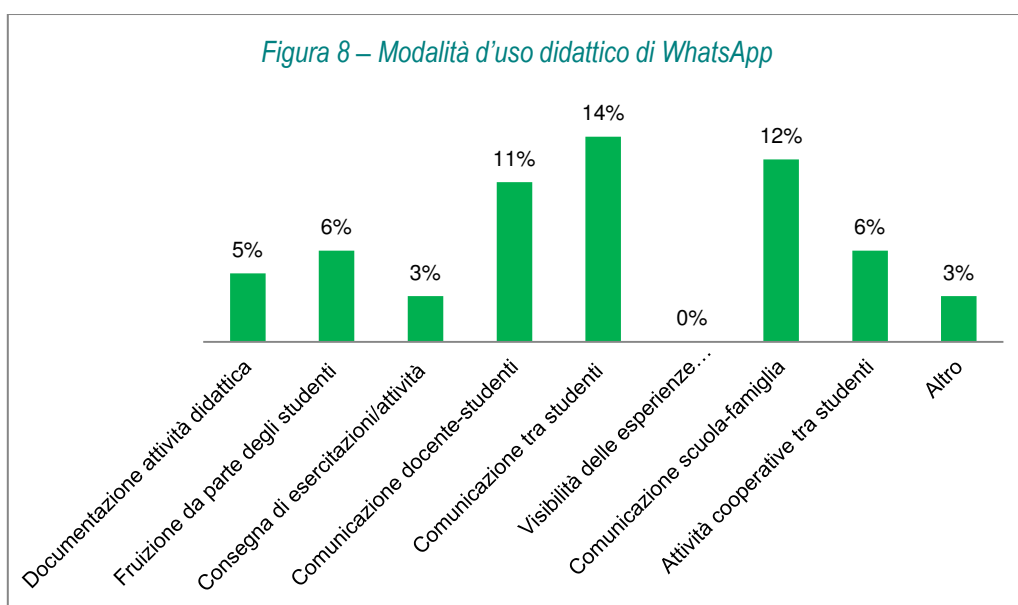
YouTube (Figura 6) è sostanzialmente usato dal docente in quanto archivio, all'interno del quale operare selezioni critiche, di contenuti video da far visionare agli studenti come materiale di approfondimento/integrazione rispetto a quello tradizionale: lo fa il 71% degli intervistati, percentuale simile a quelle delle Google Apps for Education e alle piattaforme e-learning sopra analizzate. Solo il 42% utilizza *YouTube* per documentare, tramite il caricamento di filmati, l'attività didattica, mentre il 38% dei docenti lo considera un valido strumento per rendere visibili le stesse. Percentuali residuali si hanno se si considera l'uso di *YouTube* per la consegna di esercitazioni/attività da parte degli studenti (21%) e per la comunicazione docente-studenti (9%).



Tra i docenti che utilizzano il social network *Facebook* (Figura 7) nella propria didattica, il 12% lo considera un valido strumento che permette la visibilità (quindi, la condivisione) delle esperienze realizzate, segue un 8% che lo utilizza per comunicare con i propri studenti, un 6% che lo vede come strumento di documentazione dell'attività didattica e un 5% che lo propone ai propri studenti per attività cooperative.



Valori simili si hanno se si considerano le percentuali di *Pinterest* e di *WhatsApp* per quanto riguarda la fruizioni di contenuti da parte degli studenti (rispettivamente 9% e 6%) e la documentazione dell'attività didattica (6% e 5%); *Pinterest* viene considerato inoltre uno strumento attraverso il quale rendere visibili le esperienze didattiche realizzate (6%), mentre *WhatsApp* (Figura 8) rimane, dopo le Google Apps for Education e le piattaforme e-learning (da cui si distingue nettamente soprattutto per quanto riguarda le interazioni tra docente e studenti e tra studenti in ambito scolastico) un discreto canale comunicativo per la comunicazione tra studenti (14%), tra scuola e famiglia (12%) e tra docente e studenti (11%).

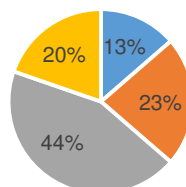


Social network come *Instagram* e *Twitter* sono usati in maniera pressoché residuale dai docenti, in quanto non si ritiene siano utili strumenti didattici: il loro uso risulta essere molto limitato e relativo alle comunicazioni tra studenti (5% per *Instagram* e 6% per *Twitter*) e, considerando *Twitter*, come strumento di visibilità e documentazione di esperienze didattiche realizzate (5% in entrambi le voci).

Entrando nello specifico oggetto dell'indagine, la domanda successiva del questionario si è proposta di indagare se nelle realtà scolastiche coinvolte sono stati predisposti momenti di formazione docente rispetto: (a) alla condivisione di indicazioni che regolamentano l'adozione e l'uso di online social network; (b) alle condizioni contrattuali che regolano l'accesso agli ambienti di online social networking.

Figura 9 – Formazione sulle indicazioni che regolamentano l'adozione e l'uso di online social network

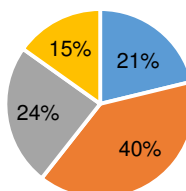
■ per nulla ■ poco ■ abbastanza ■ molto



Come si evince dalle Figure 9 e 10 nella maggioranza dei casi i docenti dichiarano che le scuole hanno attivato momenti di formazione interna (circa il 64%) sulle modalità che regolamentano l'uso degli online social network. Diversamente, circa il 60% dei docenti afferma che le condizioni contrattuali che regolano l'accesso ai suddetti ambienti sono state raramente oggetto di formazione.

Figura 10 – Formazione sulle condizioni contrattuali che regolamentano l'accesso agli ambienti di online social networking

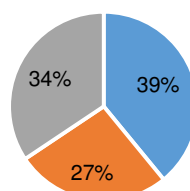
■ per nulla ■ poco ■ abbastanza ■ molto



Rispetto alla presenza (o meno) di indicazioni implementate dalle singole scuole per regolamentare gli usi didattici di ambienti/strumenti di "online social networking", i dati raccolti (Figura 11) evidenziano opinioni discordanti rispetto a questo item. Infatti, il 34% dei docenti dichiara di non esserne a conoscenza, il 27% sostiene che non esiste un regolamento, mentre il restante 34% ne conferma la presenza all'interno della propria scuola.

Figura 11 – Presenza di un regolamento interno

■ Sì ■ No ■ Non lo so

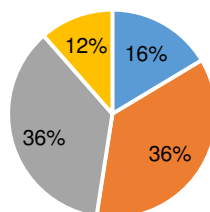


Risposte più omogenee si rilevano, invece, nelle opinioni del gruppo di riferimento coinvolto, con riferimento all'utilizzo delle tecnologie in classe e all'incentivazione di fenomeni di bullismo telematico. I docenti sostengono che, nelle scuole coinvolte, i fenomeni di *cyberbullismo* non sono attribuibili all'uso delle tecnologie digitali in classe (84%). Solo il 10% degli intervistati conferma la presenza di una possibile relazione tra i suddetti elementi.

Si evidenzia, invece, una relazione più significativa tra l'incentivazione di fenomeni *cyberbullismo* e l'uso delle tecnologie, soprattutto quando queste ultime vengono utilizzate dagli alunni fuori dalla scuola (Figura 12). In questo caso emergono differenze sostanziali tra i docenti, poiché circa il 50% conferma la presenza di tale relazione, mentre il restante 50% sostiene il contrario.

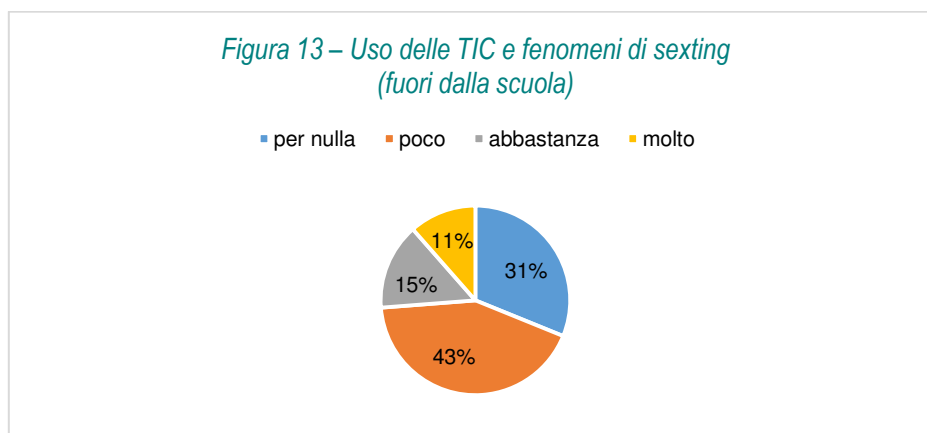
Figura 12 – Uso delle TIC e fenomeni di cyberbullismo (fuori dalla scuola)

■ per nulla ■ poco ■ abbastanza ■ molto



Risultati simili si rilevano con riferimento al rapporto tra l'uso delle tecnologie digitali (in classe e a casa) e l'innescarsi di fenomeni di *sexting*. Come nell'item precedente, nella maggioranza dei casi gli intervistati non rilevano una relazione significativa tra i fattori menzionati.

Eppure, si evidenziano percentuali più elevate quando le tecnologie vengono utilizzate dagli alunni fuori dalla classe (Figura 13).



Relazioni più significative, invece, si individuano tra il miglioramento del clima di classe e l'uso di tecnologie digitali a scuola. Circa l'80% degli intervistati sostiene che l'uso delle tecnologie in classe da parte degli alunni ha contribuito, negli ultimi cinque anni, a migliorare il clima di classe.

Tuttavia, si rilevano divergenze sostanziali rispetto al rapporto tra il clima di classe e l'uso delle tecnologie da parte degli alunni a casa. In questo senso si nota una spaccatura interessante nel gruppo di riferimento poiché per il 50% dei docenti è presente una relazione tra i suddetti elementi, mentre per il restante 50% non lo è.

Sempre all'interno della dimensione "clima di classe", si è voluto esplorare se l'impiego di applicazioni "social" (dentro e fuori dalla scuola) da parte degli alunni con disabilità abbia, in una qualche misura, contribuito a migliorare la qualità del rapporto con i pari. Anche in questo caso le opinioni dei docenti evidenziano un rapporto significativo tra l'uso dei *social media* e il miglioramento del rapporto tra alunni con disabilità e i propri compagni. Tuttavia, come nel caso precedente, emergono divergenze considerevoli nel gruppo di riferimento quando i *social* vengono utilizzati, dagli alunni, fuori dalla scuola.

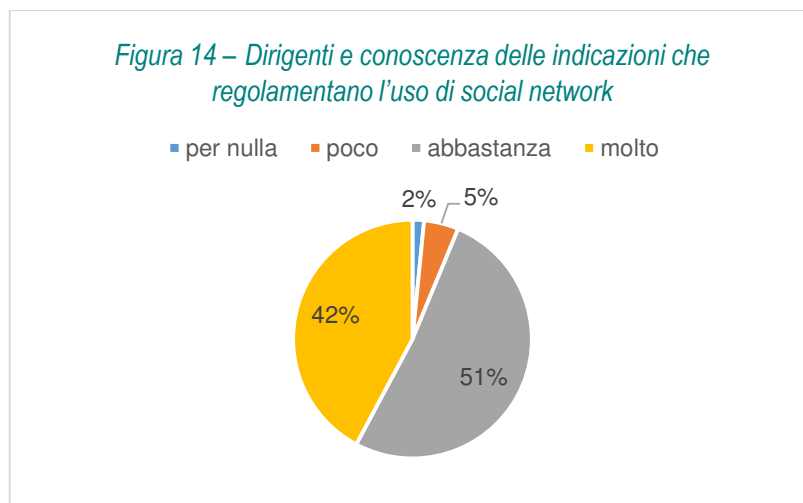
Facendo riferimento, poi, alle condizioni che regolamentano l'adozione e l'uso di online social network in ambito scolastico, si è voluto rilevare se, negli ultimi cinque anni, sono state attivate nelle scuole iniziative di formazione condotte da esperti esterni e rivolte ai docenti, alle famiglie e agli alunni¹⁸.

A questo proposito, i dati a disposizione sottolineano che circa il 65% dei docenti, l'84% delle famiglie e l'83% degli alunni ha frequentato, negli ultimi cinque anni, almeno un corso di formazione condotto da esperti esterni ospitati dalla scuola.

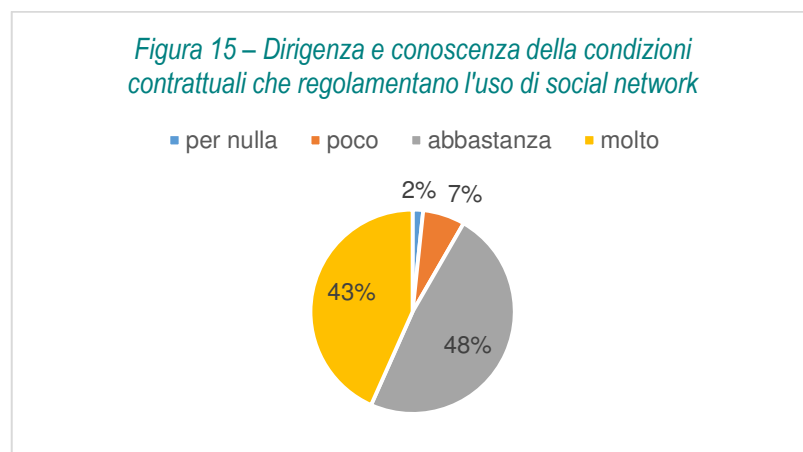
¹⁸ Ad esempio, Polizia postale, Carabinieri, Pedagogisti, Psicologi ecc.

Così come precedentemente rilevato nelle Figure 9 e 10, anche per quanto riguarda la formazione da parte di esterni sul tema delle “condizioni contrattuali che regolano l’accesso agli ambienti di online social networking”, si evidenziano percentuali più basse nel gruppo di riferimento rispondente – di circa il 50% – rispetto all’attivazione delle suddette iniziative rivolte a insegnanti (40%), famiglie (44%) e alunni (48%).

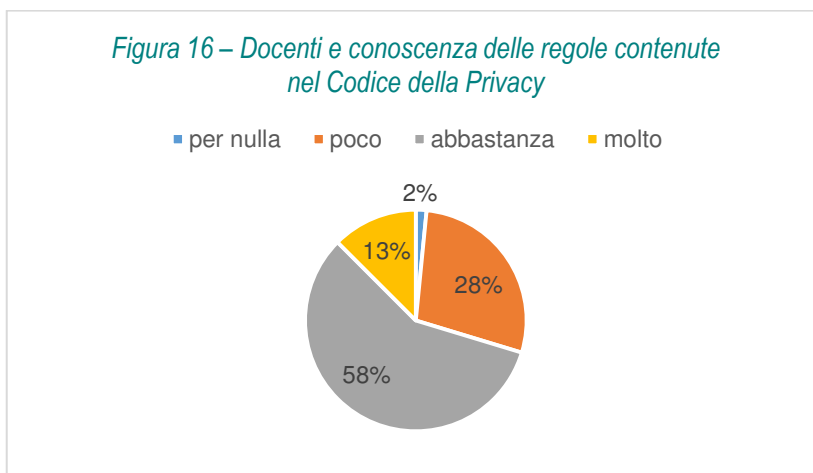
Inoltre, i docenti intervistati confermano, quasi all’unanimità, che i propri dirigenti conoscono “abbastanza-molto” le indicazioni che regolamentano l’adozione e l’uso di online social network (Fig. 14).



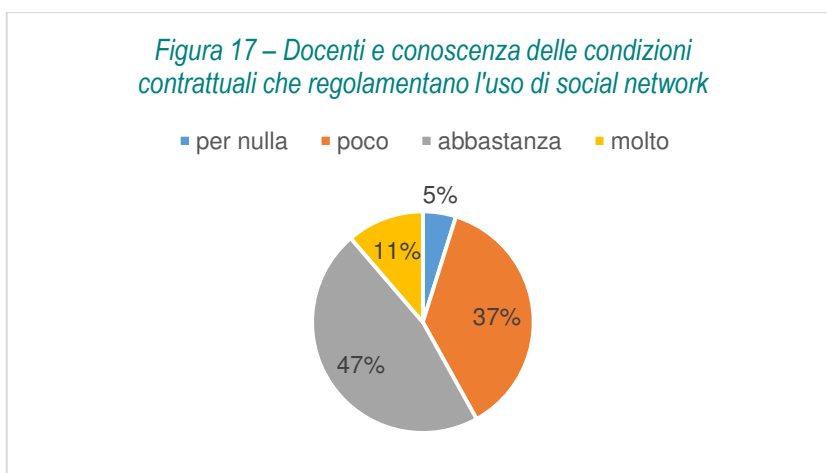
Valori più bassi, ma che si attestano sempre su livelli della scala abbastanza-molto alti, si evidenziano con riferimento alla conoscenza, da parte del Dirigente, delle condizioni contrattuali che regolano l’accesso agli ambienti di online social networking (Figura 15).



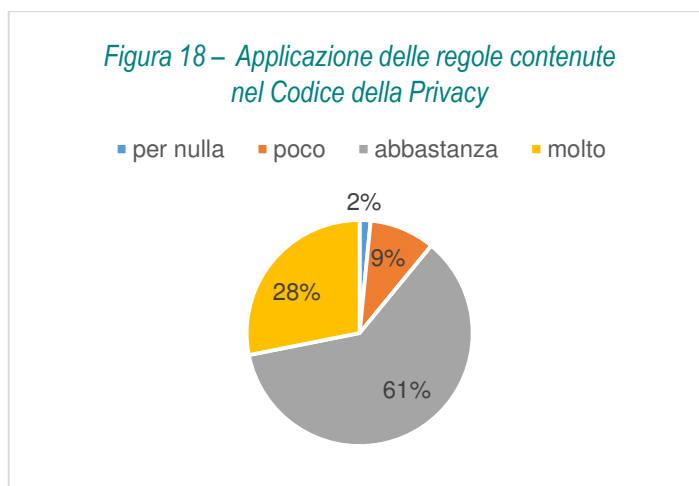
Anche se in misura minore rispetto a quanto affermato per i dirigenti, i dati a disposizione confermano che il gruppo di riferimento di docenti coinvolto conosce “abbastanza bene” le regole contenute nel Codice della Privacy (Figura 16). Questo dato, potrebbe essere connesso con le iniziative di formazione interne ed esterne attivate negli ultimi cinque anni dalle scuole che hanno partecipato alla ricerca.



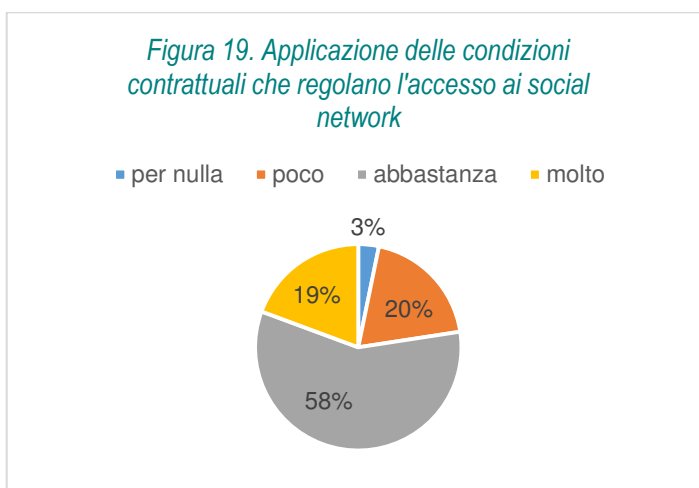
Alla stessa domanda, ma con riferimento al livello di conoscenza percepito dai docenti rispetto alle condizioni contrattuali che regolano l'accesso ai siti di “online social networking”, la maggior parte degli intervistati dichiara di conoscere questi riferimenti “abbastanza bene” (Figura 17). Tuttavia, come già rilevato nei precedenti item, la dimensione conoscitiva di tali condizioni è meno consolidata rispetto a quella sulle tematiche del Codice della Privacy e delle regolamentazioni sull'uso didattico degli ambienti di online social network.



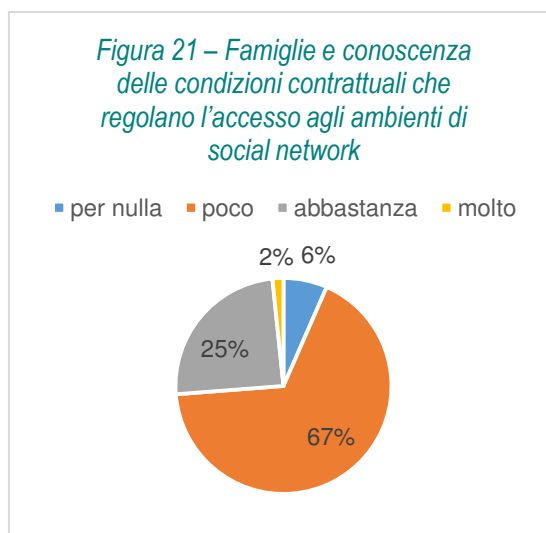
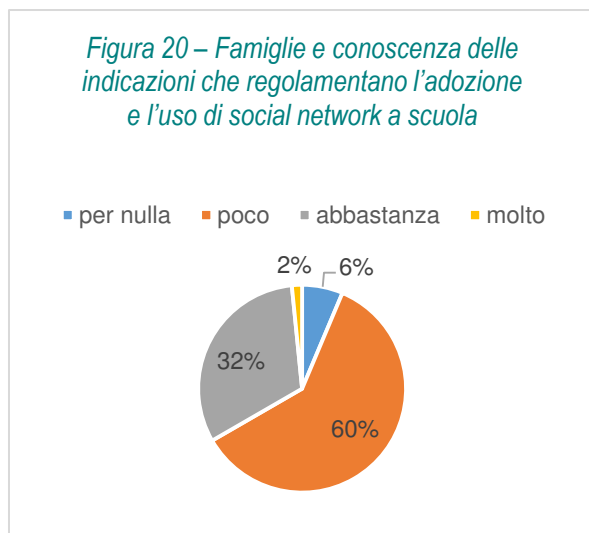
Rispetto, invece, all'applicazione da parte dei docenti delle regole contenute nel Codice della Privacy, circa l'89% degli intervistati dichiara di applicarle nella propria scuola (Figura 18).



Con riferimento all'applicazione da parte dei docenti delle condizioni contrattuali che regolano l'accesso ai siti di online social networking, si rileva un impatto significativo ma più basso rispetto al precedente item (Figura 19).



Livelli molto più bassi di conoscenza sono percepiti, invece, dai docenti, relativamente alla conoscenza delle famiglie sia delle indicazioni che regolamentano l'adozione e l'uso di online social network a scuola (Figura 20) sia delle condizioni contrattuali che regolano l'accesso agli ambienti di "online social networking" (Figura 21).



Sempre con riferimento alle famiglie, si è voluto esplorare come queste (considerando la percezione dei docenti) impiegano gli online social network per sostenere la comunicazione con:

- il proprio figlio/a durante le ore scolastiche: il 70% del gruppo di riferimento si posiziona sul livello della scala "per nulla-poco", il restante 30% su "abbastanza";
- i docenti: il 67% dei docenti si posiziona sul livello della scala "per nulla-poco", il restante 33% su "abbastanza";
- il/la dirigente: il 72% dei docenti si posiziona sul livello della scala "per nulla-poco", il restante 28% su "abbastanza";
- altri genitori : il 90% degli intervistati afferma che questa è la modalità comunicativa più diffusa tra le famiglie (ad esempio, creazione di gruppi su WhatsApp, Telegram ecc.).

Infine, l'ultima domanda del questionario, a risposta aperta, ha voluto rilevare attraverso la "voce" dei docenti, i principali "rischi" e le "opportunità" degli online social network nella didattica. Riportiamo una sintesi, in forma aggregata, delle risposte fornite dai docenti.

I rischi

Aspetti sociali/culturali

- *Fenomeni di isolamento, esclusione (anche da parte di chi non possiede device), bullismo e cyberbullismo, sexting, gioco d'azzardo online. Accesso a contenuti non adatti all'età.*
- *Fenomeni di dipendenza. [Nel] senso di volerli utilizzare sempre, anche quando si propongono attività con modalità differenti.*
- *Instaurazione di reti sociali pericolose¹⁹.*
- *Scambio di immagini, dati personali, informazioni sensibili. [Postare] foto che possono danneggiare la morale e la dignità delle persone.*
- *Furto dell'identità digitale e violazione della privacy.*
- *Impoverimento del lessico, limitati tempi di riflessione, scarsa attenzione alla tangibilità dei saperi. Diffusione di false informazioni.*

Aspetti didattici

- *Tempi lunghi per condividere regole [legate all'uso corretto del web e dei social].*
- *[Gli alunni tendono a pensare] che tutto sia un gioco, invece di imparare qualcosa, e si evita la fatica.*
- *La comunicazione con il docente diventa 24/7.*
- *Esposizione eccessiva a contenuti superficiali e poco educativi, con relativa regressione nell'intraprendenza intellettuale. Studio superficiale, incapacità di discernere i contenuti attendibili.*
- *Deviazione dell'attenzione rispetto agli obiettivi didattici.*

Rapporto scuola-famiglia

- *Creazione di casi mediatici da parte dei genitori. Invece di rivolgersi agli insegnanti creano tam tam su [WhatsApp].*
- *Frequentazione dei social network al di fuori della scuola (non controllata dalle famiglie).*
- *[In alcuni casi] mancata disponibilità di device personali e di dispositivi connessi alla rete.*

Le opportunità

Insegnamento/apprendimento

- *Si apprende più facilmente, attivamente, in maniera più stimolante.*
- *Didattica più attuale, innovativa, vicina ai bisogni degli studenti.*

¹⁹ Come afferma un docente intervistato: "I rischi sono quelli legati alla frequentazione dei social network al di fuori della scuola, con tutto quello che ne consegue. Per questo è necessario anzitutto responsabilizzare la famiglia".

- *Diffusione di pratiche didattiche stimolanti e crescita dell'autostima.*

Accesso veloce e gratuito a contenuti e strumenti fruibili e condivisibili

- *Si accede con maggiore rapidità alle informazioni/notizie e le si recupera con altrettanta rapidità.*
- *Ampliamento e condivisione dei contenuti disponibili nel Web.*
- *Attivazione di apprendimenti interdisciplinari.*
- *Costruire lezioni e possibilità di usufruire di integrazioni di strumenti e materiali multimediali ed interattivi selezionati dal docente.*

Costruzione del "Portfolio" dello studente

- *Un valido aiuto per migliorare il proprio stile di apprendimento.*
- *Costruzione di un proprio archivio di materiali ed esperienze.*
- *Costruzione creativa della conoscenza sfruttando contemporaneamente i codici di più linguaggi.*
- *Personalizzazione dell'offerta formativa.*

Documentazione/visibilità delle esperienze educative

- *Archivio e condivisione di materiali ed esperienze didattiche, prodotti ecc.*
- *Condivisione, documentazione, valorizzazione [nel territorio] di ciò che si fa.*

Apprendimento cooperativo e collaborativo

- *Possibilità di strutturare meglio i momenti collaborativi e di condivisione, agevolando i lavori di gruppo.*
- *Lavorare a casa favorendo lo studio autonomo individuale e cooperativo finalizzato alla creazione di documenti/prodotti condivisi.*
- *Proporre il peer learning, il cooperative learning, il tutoring, stimolando il confronto tra diversi punti di vista.*

Competenze

- *Alfabetizzazione digitale.*
- *Acquisizione di un uso efficace della comunicazione multimediale.*
- *Sviluppo di competenze digitali, linguistiche e trasversali (imparare a condividere il lavoro, sviluppare capacità di collaborazione, esercitare le proprie capacità critiche sviluppo di maggiori competenze linguistiche ecc.).*

Socializzazione

- *Miglioramento del clima di classe.*
- *Comunicazione con gli stessi strumenti usati quotidianamente dai ragazzi, relazionandosi al loro livello.*
- *Stimolazione e facilitazione della socializzazione e dell'apprendimento da parte degli alunni.*

- *Miglioramento della relazione docente-studente.*
- *Rafforzamento della comunicazione e della collaborazione docente-studente e studente-studente (anche fuori dall'ambito didattico).*
- *Si possono creare gruppi e questo facilita il senso di appartenenza ad una comunità scolastica e il contatto con le famiglie.*

Inclusione

- *Didattica maggiormente inclusiva.*
- *Inclusione alunni con difficoltà e con DSA.*

5. Conclusioni

In linea con le indicazioni contenute nel Piano Nazionale Scuola Digitale, nel Codice della Privacy e in alcuni documenti elaborati a livello nazionale ed europeo²⁰, la maggioranza dei docenti delle tre scuole secondarie di primo grado che hanno risposto al questionario ritiene che le nuove tecnologie digitali in classe siano accolte molto favorevolmente sia dai colleghi sia dalle famiglie degli studenti, in quanto valido strumento di innovazione didattica.

Facendo riferimento a quanto contenuto nella circolare del MIUR n. 30 del 15 marzo 2007 e nella direttiva n. 104 del 30 novembre 2007 rispetto al possibile uso didattico di *device mobile*, si rileva un'opinione pressoché unanime relativamente alla mancanza di consenso riguardo l'uso, da parte degli studenti, del cellulare e di apparecchi per la registrazione di suoni e immagini in momenti di pausa dall'attività didattica. Pareri discordanti emergono invece per quanto riguarda la possibilità di usare tali *device* durante le lezioni in quanto strumenti didattici. Tale discordanza potrebbe significare la presenza di differenti regolamenti tra scuole.

La maggior parte del gruppo di riferimento sostiene che all'interno della propria scuola è previsto l'uso, a scopo didattico, di ambienti/strumenti di online social networking, ad esempio, *Facebook*, *WhatsApp*, *Pinterest*, *Twitter*, *Snapchat* ecc. Tuttavia, si registra una distanza tra tale possibilità e l'uso che effettivamente, all'interno della propria didattica, ne viene fatto dai docenti. Analizzando le modalità con le quali tali strumenti vengono utilizzati con finalità didattiche, *Facebook* viene considerato utile soprattutto per favorire la visibilità delle esperienze realizzate e, in seconda battuta, per comunicare con i propri studenti e per documentare l'attività didattica. *Pinterest* viene invece adottato per sostenere la fruizione di contenuti da parte degli studenti e per la documentazione e la visibilità dell'attività didattica, mentre *WhatsApp* rimane un discreto canale comunicativo per la comunicazione tra studenti, tra scuola e famiglia e tra docente e studenti. Infine, social network quali *Instagram* e *Twitter* non sembrano essere considerati utili strumenti didattici: il loro uso risulta limitato e relativo alle comunicazioni tra studenti e alla documentazione/visibilità delle esperienze didattiche realizzate.

²⁰ Codice della Privacy, Codice autoregolamentazione della rete, Social Privacy, GDPR, General Data Protection Regulation (si riportano i riferimenti per esteso in bibliografia).

Gli ambienti/strumenti online maggiormente utilizzati dagli intervistati all'interno della propria didattica quotidiana sono le Google Apps for Education, le piattaforme eLearning LCMS o LMS e *YouTube*.

Per quanto riguarda le Google Apps for Education, ad esempio *GMail*, *GoogleDrive*, *Blogger* ecc., vengono utilizzate prevalentemente sia per la fruizione di contenuti sia per la documentazione delle attività didattiche, poi come strumento per consegnare esercitazioni, per promuovere la cooperazione tra studenti e per sostenere la comunicazione studente-studente e scuola-famiglia. Le piattaforme e-learning, come le Google Apps for Education, sono sostanzialmente usate sia per quanto riguarda la fruizione dei contenuti da parte degli studenti, sia per la consegna di esercitazioni, sia per la comunicazione docente-studenti e quella tra scuola e famiglia. *YouTube* invece è prevalentemente usato dal docente in quanto archivio di materiale video e strumento di documentazione e condivisione di esperienze didattiche. Molto articolato ed interessante a livello didattico risulta essere, infine, il corollario degli ulteriori ambienti/strumenti online suggeriti dai docenti a sostegno della propria didattica²¹.

Entrando nel merito dell'oggetto della presente indagine, i dati raccolti evidenziano che nelle tre scuole target sono state attivate, negli ultimi cinque anni, iniziative di formazione sui temi della privacy in rapporto ai social media e al loro uso didattico. Nella maggior parte dei casi tali iniziative sono state rivolte a famiglie, studenti e in misura minore agli insegnanti ed hanno visto, prevalentemente, il coinvolgimento di esperti esterni alla scuola. Considerando le opinioni dei docenti, i dirigenti scolastici delle tre scuole conoscono "abbastanza-molto bene" sia le condizioni contrattuali legate all'uso dei social network sia il Codice della Privacy. Anche i docenti – sebbene in misura minore rispetto ai dirigenti – si autodefiniscono "abbastanza" preparati su tali indicazioni e normative, ma non ancora in modo sufficientemente adeguato su quelle che regolamentano l'accesso agli ambienti di online social networking. Livelli molto più bassi di conoscenza sono percepiti, sempre dai docenti, relativamente alla bassa conoscenza delle famiglie relativamente alle indicazioni che regolamentano l'adozione e l'uso di online social network e delle condizioni contrattuali che regolano l'accesso agli ambienti di online social networking.

Sul versante delle "criticità" dell'uso didattico di social network e *device mobile*, sembra essere abbastanza diffuso un certo timore da parte dei docenti soprattutto quando tali ambienti/strumenti vengono utilizzati dagli alunni fuori dal contesto scolastico. Tra gli aspetti individuati come maggiormente problematici si individuano: lo scambio di immagini, di dati personali, il furto dell'identità digitale e violazione della privacy, l'innescarsi di fenomeni quali il sexting e il cyberbullismo. Dall'analisi dei risultati emerge che nelle realtà scolastiche prese in esame gli aspetti legati alla privacy e alle regolamentazioni sull'uso dei social network a scuola sono aspetti percepiti come rilevanti ma non ancora sufficientemente implementati sul versante della innovazione didattica. Allo stesso tempo, si rileva che le suddette scuole stanno promuovendo una pluralità di iniziative di formazione e di aggiornamento su tali tematiche per far fronte a questo gap.

²¹ Per un approfondimento si consulti il paragrafo 3.

Sul versante delle “opportunità”, rispetto all’uso da parte degli alunni delle nuove tecnologie in classe, i docenti intervistati hanno più volte evidenziato l’efficacia delle TIC sia in termini di inclusione didattica e sociale degli alunni con disabilità, sia in termini di miglioramento generale del clima di classe. I risultati dell’indagine hanno rilevato che una valida e costante formazione iniziale ed in servizio – di dirigenti, insegnanti e alunni – non solo (e non tanto) sull’uso tecnico di online social network, quanto su modelli d’uso didattico degli stessi, può contribuire a rendere più efficaci i processi di insegnamento-apprendimento.

L’uso degli online social network e di ambienti/strumenti online per la didattica ha sostenuto, in alcuni casi, la sperimentazione di didattiche innovative, basate sulla valorizzazione di modelli di insegnamento/apprendimento metacognitivi, critico-riflessivi, co-costruttivi, laboratoriali²². Attraverso l’implementazione di metodologie didattiche quali il *peer learning*, il *learning by doing*, il *problem solving*, è stato possibile per il docente valorizzare una pluralità di apprendimenti non solo di natura mnemonica, ma anche convergenti e divergenti, facendo leva sui vissuti personali degli studenti oltre che sul loro background familiare e culturale di riferimento.

Evidentemente l’inserimento degli online social network e di ambienti/strumenti online all’interno di modelli di mediazione didattica²³, sosterebbe la possibilità di:

- implementare attività didattiche, in grado di valorizzare *apprendimenti cooperativi e collaborativi* tra gli studenti;
- costruire un “Portfolio” per ogni studente. L’uso degli online social network renderebbe possibile la creazione di un archivio personale, personalizzabile e/o condiviso con la classe attraverso l’uso di spazi online (piattaforme online, strumenti di cloud computing ecc.) di contenuti interattivi e multimediali (testi, immagini, video, audio ecc.) selezionati tra quelli presenti nel Web o autoprodotti dal docente e/o dagli studenti individualmente o in gruppo;
- sviluppare competenze di social networking²⁴ attraverso cui coniugare competenze digitali e trasversali, ovvero quelle competenze indispensabili per promuovere la formazione di un soggetto in grado di esercitare attivamente i diritti di cittadinanza digitale e di partecipazione democratica all’interno della società della conoscenza²⁵.

In conclusione, si tratta di far rientrare le *competenze di social networking* “negli assi portanti e già esistenti del [curricolo scolastico]. [Esse si basano su] un quadro complesso di nuo-

²² Cfr. J. S. Brown, R. P. Adler, *Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0*, in “Educause Review”, 43(1), 2008, pp. 16-32; B. Collis, J. Moonen, *Web 2.0 tools and processes in higher education: Quality perspectives*, in “Educational Media International”, 45(2), 2008, pp. 93-106.

²³ L. Guerra, *Educazione e tecnologie: per un modello didattico problematico*, in L. Guerra (a cura di), *Tecnologie dell’educazione e innovazione didattica*, Parma, Edizioni Junior, 2010.

²⁴ Cfr. M. Ranieri, S. Manca, *I social network nell’educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento, Erickson, 2013.

²⁵ In particolare, considerando gli strumenti di online social network, possiamo considerare, ad esempio, le seguenti competenze: la capacità di instaurare interazioni online, di intraprendere relazioni sociali significative, la capacità di comunicare in maniera competente le proprie idee, la capacità di lavorare in gruppo, la capacità di appropriarsi di un ruolo specifico attribuito dal docente rispettando quello degli altri, di gestione del tempo e di organizzazione del proprio lavoro ecc.

ve strategie e metodologie didattiche [e] prefigurano un nuovo scenario socioculturale”²⁶. Le nuove tecnologie digitali vanno ben oltre dal rappresentare un mero espediente didattico per innescare curiosità e motivazione ad apprendere. Come sostiene Luigi Guerra, “le TIC [e in particolare gli online social network] sono nuovi strumenti della didattica di portata talmente rivoluzionaria da costituirsi potenzialmente [...] come nuovo ambiente scolastico e come tali [dovrebbero essere] poste agli insegnanti²⁷, questo anche in funzione della qualità dell’inclusione didattica, sociale e culturale.

6. Bibliografia di riferimento

Anderson T., *Social networking*, in S. Mishra (Ed.), *Stride handbook 8 – E-learning*, New Delhi, Indira Gandhi National Open University, 2009.

Brown J. S., Adler R. P., *Minds on fire: Open education, the long tail, and learning 2.0*. in “Educause Review”, 43(1), 2008, pp. 16-32.

Collis B., Moonen J., *Web 2.0 tools and processes in higher education: Quality perspectives*, in “Educational Media International”, 45(2), 2008, pp. 93-106.

De Sanctis G., *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*, *Programma Education, FGA Working Paper*, n. 24, Fondazione Giovanni Agnelli, 2010, in: http://www.fga.it/uploads/media/G_De_Sanctis__TALIS._I_docenti_italiani_FGA_WP24.pdf, consultato in data 14/04/2017.

Emmer E. T., Evertson C. M., *Didattica e gestione della classe. Creare un ambiente di apprendimento efficace nella scuola secondaria*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2013.

Fabbi M., Guerra L., Pacetti E., *Corsisti TFA e Nuove Tecnologie*, in *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA di Bologna*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Fabbi M., Guerra L., Pacetti E., *Monitorare siti condivisi: una proposta di scaffolding*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 5, 2, pp. 1-49, in: <https://rpd.unibo.it/article/view-File/1988/1370>, consultato in data 14/04/2017.

Ferrari L., *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*, Parma, Edizioni Junior, 2015.

Guerra L. (a cura di), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Parma, Edizioni Junior, 2010.

ISTAT, *Cittadini e nuove tecnologie*, 2016, in: <https://www.istat.it/it/archivio/cittadini+e+nuove+tecnologie>, consultato in data 14/04/2017.

MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, 2015, in: http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml, consultato in data 14/04/2017.

²⁶ L. Guerra, *Educazione e tecnologie: per un modello didattico problematico*, cit., p. 21.

²⁷ *Ibidem*.

MIUR, *TALIS 2013 Italia. Guida alla lettura del rapporto internazionale OCSE*, in: http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf, consultato in data 14/04/2017.

Pacetti E., Fabbri M., Ferrari L., *Cl@ssi 2.0: experience in Emilia Romagna*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 8, 2013, pp. 47-60.

Pacetti E., *Teaching innovation and ICT: qualifying the educational experience*, in Pumilia-Gnarini P. M., Favaron E., Pacetti E., Bishop J., Guerra L. (Eds.), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, 2 Volumes, Hershey PA, IGI GLOBAL, 2013, pp. xlix – lviii.

Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>, consultato in data 14/04/2017.

Ranieri M., Manca S., *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento, Erickson, 2013.

Rivoltella P. C. (a cura di), *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Siemens G., *Connectivism: A learning theory for the digital age*, in "International Journal of Instructional Technology and Distance Learning", 2(1), 2015, pp. 3-11.

Siemens G., Weller M., *Higher education and the promises and perils of social networks*, in "Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento", 8(1), 2011, pp.164-170.

7. Siti consultati

Garante della Privacy – <http://www.garanteprivacy.it>

Codice della Privacy – <http://www.altalex.com/documents/codici-altalex/2014/02/10/codice-della-privacy>

Codice di autoregolamentazione, Internet e Minori – http://www.interlex.it/testi/pdf/internet_minori.pdf

Social privacy. Come tutelarsi nell'era dei social network – <http://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/4443361>

8. Allegati

Allegato 1. Questionario

A1. Et 

fino a 30 da 31 a 39 da 40 a 49 sopra i 50

A2. Genere

Maschile Femminile

A3. Area disciplinare

Umanistica

Scientifica

A4. Numero di classi in cui insegna

1

2

3

4

pi  di 4

Legenda: [1] = per nulla; [2] = poco; [3]= abbastanza; [4]= molto
(barrare una delle seguenti opzioni)

B1. Dal suo punto di vista, in che misura i docenti della scuola accolgono favorevolmente l'adozione delle nuove tecnologie digitali in classe come strumento didattico?

[1] [2] [3] [4]

B2. Dal suo punto di vista, in che misura le famiglie dei suoi alunni accolgono favorevolmente l'adozione delle nuove tecnologie digitali in classe?

[1] [2] [3] [4]

B3. L'utilizzo di telefoni cellulari, di apparecchi per la registrazione di suoni e immagini   consentito nella sua scuola durante le lezioni, in quanto strumento didattico?

[Sì] [No]

B3.1. L'utilizzo di telefoni cellulari, di apparecchi per la registrazione di suoni e immagini   consentito nella sua scuola durante l'intervallo o la pausa pranzo?

[Sì] [No]

B4. Nella sua scuola   previsto l'uso di ambienti/strumenti di "online social networking" per scopi didattici? (es. Facebook, WhatsApp, Pinterest, Twitter, Snapchat ecc.)

[Sì] [No]

B5. Quali dei seguenti ambienti/strumenti online sono utilizzati in quanto strumento didattico nella sua scuola? (sono selezionabili pi  opzioni)

Facebook

YouTube

Twitter

Pinterest

- Instagram
- Whatsapp
- Google Apps for Education (GoogleDrive, Blogger ecc.)
- Piattaforme eLearning LCMS o LMS (Moodle, Google Classroom, Edmodo ecc.)
- Altro (specificare)

B6. Quali dei seguenti ambienti/strumenti online sono utilizzati all'interno della sua didattica?
(sono selezionabili più opzioni)

- Facebook
- YouTube
- Twitter
- Pinterest
- Instagram
- Whatsapp
- Google Apps for Education (GoogleDrive, Blogger ecc.)
- Piattaforme eLearning LCMS o LMS (Moodle, Google Classroom, Edmodo ecc.)
- Altro (specificare)

B6.1. Considerando la sua esperienza, indicare le modalità d'uso didattico prevalenti degli strumenti sopramenzionati (effettivamente utilizzati in classe e/o fuori dalla scuola)

Ambiente/strumento	Modalità di utilizzo prevalente (sono selezionabili più opzioni)
<input type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> Documentazione dell'attività didattica <input type="checkbox"/> Fruizione di contenuti da parte degli studenti <input type="checkbox"/> Consegna di esercitazioni/attività <input type="checkbox"/> Comunicazione tra docente e studenti <input type="checkbox"/> Comunicazione tra studenti <input type="checkbox"/> Visibilità delle esperienze realizzate <input type="checkbox"/> Comunicazione tra scuola e famiglia <input type="checkbox"/> Attività cooperative tra studenti
<input type="checkbox"/> YouTube	<input type="checkbox"/> Documentazione dell'attività didattica <input type="checkbox"/> Fruizione di contenuti da parte degli studenti <input type="checkbox"/> Consegna di esercitazioni/attività <input type="checkbox"/> Comunicazione tra docente e studenti <input type="checkbox"/> Comunicazione tra studenti <input type="checkbox"/> Visibilità delle esperienze realizzate <input type="checkbox"/> Comunicazione tra scuola e famiglia <input type="checkbox"/> Attività cooperative tra studenti
<input type="checkbox"/> Twitter	<input type="checkbox"/> Documentazione dell'attività didattica <input type="checkbox"/> Fruizione di contenuti da parte degli studenti <input type="checkbox"/> Consegna di esercitazioni/attività <input type="checkbox"/> Comunicazione tra docente e studenti <input type="checkbox"/> Comunicazione tra studenti <input type="checkbox"/> Visibilità delle esperienze realizzate <input type="checkbox"/> Comunicazione tra scuola e famiglia <input type="checkbox"/> Attività cooperative tra studenti

<input type="checkbox"/> Pinterest	<input type="checkbox"/> Documentazione dell'attività didattica <input type="checkbox"/> Fruizione di contenuti da parte degli studenti <input type="checkbox"/> Consegna di esercitazioni/attività <input type="checkbox"/> Comunicazione tra docente e studenti <input type="checkbox"/> Comunicazione tra studenti <input type="checkbox"/> Visibilità delle esperienze realizzate <input type="checkbox"/> Comunicazione tra scuola e famiglia <input type="checkbox"/> Attività cooperative tra studenti
<input type="checkbox"/> Instagram	<input type="checkbox"/> Documentazione dell'attività didattica <input type="checkbox"/> Fruizione di contenuti da parte degli studenti <input type="checkbox"/> Consegna di esercitazioni/attività <input type="checkbox"/> Comunicazione tra docente e studenti <input type="checkbox"/> Comunicazione tra studenti <input type="checkbox"/> Visibilità delle esperienze realizzate <input type="checkbox"/> Comunicazione tra scuola e famiglia <input type="checkbox"/> Attività cooperative tra studenti
<input type="checkbox"/> Whatsapp	<input type="checkbox"/> Documentazione dell'attività didattica <input type="checkbox"/> Fruizione di contenuti da parte degli studenti <input type="checkbox"/> Consegna di esercitazioni/attività <input type="checkbox"/> Comunicazione tra docente e studenti <input type="checkbox"/> Comunicazione tra studenti <input type="checkbox"/> Visibilità delle esperienze realizzate <input type="checkbox"/> Comunicazione tra scuola e famiglia <input type="checkbox"/> Attività cooperative tra studenti
<input type="checkbox"/> Google Apps for Education (GoogleDrive, Blogger ecc.)	<input type="checkbox"/> Documentazione dell'attività didattica <input type="checkbox"/> Fruizione di contenuti da parte degli studenti <input type="checkbox"/> Consegna di esercitazioni/attività <input type="checkbox"/> Comunicazione tra docente e studenti <input type="checkbox"/> Comunicazione tra studenti <input type="checkbox"/> Visibilità delle esperienze realizzate <input type="checkbox"/> Comunicazione tra scuola e famiglia <input type="checkbox"/> Attività cooperative tra studenti
<input type="checkbox"/> Piattaforme eLearning LCMS o LMS (Moodle, Google Classroom, Edmodo ecc.)	<input type="checkbox"/> Documentazione dell'attività didattica <input type="checkbox"/> Fruizione di contenuti da parte degli studenti <input type="checkbox"/> Consegna di esercitazioni/attività <input type="checkbox"/> Comunicazione tra docente e studenti <input type="checkbox"/> Comunicazione tra studenti <input type="checkbox"/> Visibilità delle esperienze realizzate <input type="checkbox"/> Comunicazione tra scuola e famiglia <input type="checkbox"/> Attività cooperative tra studenti

<input type="checkbox"/> Altro (specificare)	<input type="checkbox"/> Documentazione dell'attività didattica <input type="checkbox"/> Fruizione di contenuti da parte degli studenti <input type="checkbox"/> Consegna di esercitazioni/attività <input type="checkbox"/> Comunicazione tra docente e studenti <input type="checkbox"/> Comunicazione tra studenti <input type="checkbox"/> Visibilità delle esperienze realizzate <input type="checkbox"/> Comunicazione tra scuola e famiglia <input type="checkbox"/> Attività cooperative tra studenti
--	--

B7. All'interno della sua scuola sono stati predisposti momenti di formazione docente relativamente:
 - alla condivisione di indicazioni che regolamentano, in ambito scolastico, l'adozione e l'uso di online social network (es. Codice della Privacy, Vademecum sull'uso dei social network, Linee guida nazionali o internazionali rivolte alla Pubblica Amministrazione, codice di autoregolamentazione della rete ecc.)

[1] [2] [3] [4]

- alle condizioni contrattuali che regolano l'accesso agli ambienti di "online social networking"

[1] [2] [3] [4]

B8. Esiste un regolamento interno alla scuola con riferimento all'utilizzo da parte degli alunni di ambienti/strumenti di "online social networking" (es. Facebook, YouTube, Twitter, Pinterest, Instagram, Whatsapp)?

[Si]

[No]

[Non lo so]

Legenda: [1] = per nulla; [2] = poco; [3]= abbastanza; [4]= molto
 (barrare una delle seguenti opzioni)

B9. Nella sua scuola, considerando gli ultimi 5 anni, l'utilizzo delle nuove tecnologie (in classe) da parte degli alunni del suo istituto ha contribuito a incentivare fenomeni di bullismo telematico (cyberbullismo)?

[1] [2] [3] [4]

B10. Nella sua scuola, considerando gli ultimi 5 anni, l'utilizzo delle nuove tecnologie (fuori dalla classe) da parte degli alunni del suo istituto ha contribuito a innescare fenomeni di bullismo telematico (cyberbullismo)?

[1] [2] [3] [4]

B11. Nella sua scuola, considerando gli ultimi 5 anni, l'utilizzo delle nuove tecnologie da parte dei suoi alunni ha contribuito a innescare fenomeni di sexting (ovvero, invio di messaggi, testi e/o immagini sessualmente espliciti, principalmente tramite il telefono cellulare o tramite altri mezzi informatici)?

[1] [2] [3] [4]

B12. Nella sua scuola, considerando gli ultimi 5 anni, l'utilizzo delle nuove tecnologie (fuori dalla classe) da parte dei suoi alunni ha contribuito a innescare fenomeni di sexting?

[1] [2] [3] [4]

B13. Secondo Lei, negli ultimi 5 anni, l'utilizzo delle nuove tecnologie digitali come strumento didattico da parte degli alunni ha contribuito a migliorare il clima di classe?

[1] [2] [3] [4]

B14. Secondo Lei, negli ultimi 5 anni, l'utilizzo delle nuove tecnologie digitali (fuori dalla classe) da parte degli alunni ha contribuito a migliorare il clima di classe?

[1] [2] [3] [4]

B15. Considerando gli ultimi 5 anni, l'impiego di applicazioni "social" come strumento didattico da parte degli alunni con disabilità ha contribuito a migliorare la qualità del rapporto con i pari?

[1] [2] [3] [4]

B16. Considerando gli ultimi 5 anni, l'impiego di applicazioni "social" (fuori dalla classe) da parte degli alunni con disabilità ha contribuito a migliorare la qualità del rapporto con i pari?

[1] [2] [3] [4]

C1. Considerando gli ultimi 5 anni, sono stati attivati momenti di confronto/formazione con esperti (es. Polizia postale, Carabinieri, Pedagogisti, Psicologi ecc.) rispetto alla

- condivisione di indicazioni che regolamentano, in ambito scolastico, l'adozione e l'uso di online social network (es. Codice della Privacy, Vademecum sull'uso dei social network, Linee guida nazionali o internazionali rivolte alla Pubblica Amministrazione, codice di autoregolamentazione della rete ecc.)

Rivolti ai docenti

[1] [2] [3] [4]

Rivolti agli alunni

[1] [2] [3] [4]

Rivolti alle famiglie

[1] [2] [3] [4]

C2. Considerando gli ultimi 5 anni, sono stati attivati momenti di confronto/formazione con esperti (es. Polizia postale, Carabinieri, Pedagogisti, Psicologi ecc.) rispetto alle "condizioni contrattuali che regolano l'accesso agli ambienti di online social networking":

Rivolti ai docenti

[1] [2] [3] [4]

Rivolti agli alunni

[1] [2] [3] [4]

Rivolti alle famiglie

[1] [2] [3] [4]

C3. Considerando il suo punto di vista, in che misura nella sua scuola il/la Dirigente conosce:

- le indicazioni che regolamentano, in ambito scolastico, l'adozione e l'uso di online social network (es. Codice della Privacy, Vademecum sull'uso dei social network, Linee guida nazionali o internazionali rivolte alla Pubblica Amministrazione, codice di autoregolamentazione della rete ecc.)

[1] [2] [3] [4]

- le condizioni contrattuali che regolano l'accesso agli ambienti di "online social networking"

[1] [2] [3] [4]

C4. Considerando la sua percezione, in che misura nella sua scuola i docenti conoscono:

- le regole contenute nel Codice della Privacy

[1] [2] [3] [4]

- le condizioni contrattuali che regolano l'accesso ai siti di "online social networking"

[1] [2] [3] [4]

C5. Considerando la sua percezione, in che misura i docenti della sua scuola applicano:

- le regole contenute nel Codice della Privacy

[1] [2] [3] [4]

- le condizioni contrattuali che regolano l'accesso ai siti di "online social networking"

[1] [2] [3] [4]

C6. In che misura, secondo la sua percezione, le famiglie dei suoi alunni utilizzano ambienti/strumenti di "online social network":

Per comunicare con il proprio Figlio/a durante le ore scolastiche

[1] [2] [3] [4]

Per comunicare con i docenti

[1] [2] [3] [4]

Per comunicare con il/la Dirigente

[1] [2] [3] [4]

Per comunicare con altri genitori (es. gruppi WhatsApp, Telegram ecc)

C7. In che misura, secondo la sua percezione, le famiglie sono a conoscenza delle:

- indicazioni che regolamentano, in ambito scolastico, l'adozione e l'uso di online social network (es. Codice della Privacy, Vademecum sull'uso dei social network, Linee guida nazionali o internazionali rivolte alla Pubblica Amministrazione, codice di autoregolamentazione della rete ecc.)

[1] [2] [3] [4]

- condizioni contrattuali che regolano l'accesso ai siti di "online social networking"

[1] [2] [3] [4]

D1. Quali sono, dal suo punto di vista, i tre principali "rischi" legati ad un uso scorretto degli "online social network" nella didattica da parte dei suoi alunni?

D2. Quali sono, dal suo punto di vista, le tre principali opportunità legate ad un uso corretto degli "online social network" nella didattica da parte dei suoi alunni?

Received April 14, 2017
Revision received May 27, 2017 / June 3, 2017
Accepted June 7, 2017

Contenuti digitali e pratica di insegnamento. Lo studio di caso di un repository di scuola superiore di II grado

Laura Sara Agrati

Abstract – *Technological resources offer indisputable opportunities to teachers who want to renew the contents and strategies of their teaching and provide students' active learning processes. An example for everyone is the thematic repository of digital educational content that can be used with active methodologies such as flipped classroom and inquiry-based learning (Bergmann & Sams, 2012; Strayer, 2012; Huang & Chiu, 2015). As suggested by the descriptive model of Technological Pedagogical Content Knowledge – TPCK (Harris, Mishra, & Koehler, 2009; Koehler, Mishra, & Yahya, 2007), all this requires the teacher to rethink the relationship with his knowledge and students themselves (Charlot, 1997, Vincent & Carnus, 2015) as well as a new type of knowledge that specifically deals with the choice and use of digital content, their re-elaboration and protection from the legal point of view. The contribution, retrieving the reflections from the TPCK model, calls for a discussion on the type of technological knowledge required today to the teacher for a 'wise use' (Jenkins, 2010, Rivoltella, 2013) – but also an effective and 'legal' – of digital resources. Through a case study – based on the analysis of a thematic repository in use in a High School of Bari province – will be highlighted, in their didactic implications, aspects such as the computer security, the intellectual property of digital resources by teachers and by others, the access/use by students.*

Riassunto – *Le risorse tecnologiche rappresentano un'indiscussa opportunità per i docenti che vogliono rinnovare i contenuti e le strategie del proprio insegnamento e favorire processi attivi di apprendimento da parte degli studenti. Un esempio per tutti è rappresentato dai repository tematici dei contenuti didattici digitali utilizzabili con le metodologie attive come flipped classroom e inquiry-based learning (Bergmann & Sams, 2012; Strayer, 2012; Huang & Chiu, 2015). Come suggerisce il modello descrittivo del Technological Pedagogical Content Knowledge – TPCK (Harris, Mishra, & Koehler, 2009; Koehler, Mishra, & Yahya, 2007), tutto questo richiede, da parte del docente, un ripensamento del rapporto col proprio sapere e con gli stessi studenti (Charlot, 1997; Vincent & Carnus, 2015) nonché un nuovo tipo di conoscenza che riguarda, nello specifico, la scelta e l'utilizzo dei contenuti digitali, la loro rielaborazione nonché la tutela dal punto di vista legale. Il contributo, recuperando le riflessioni provenienti dal modello TPCK, invita a discutere sul tipo di conoscenza tecnologica richiesta oggi all'insegnante per un utilizzo 'saggio' (Jenkins, 2010; Rivoltella, 2013) – ma anche efficace e 'legale' – delle risorse digitali. Attraverso uno studio di caso – l'analisi di un repository tematico in uso presso un liceo scientifico della provincia di Bari – verranno richiamati, nelle loro implicazioni didattiche, aspetti come la sicurezza informatica, la proprietà intellettuale delle risorse digitali da parte di insegnanti e di terzi, l'accesso/utilizzo da parte degli studenti.*

Keywords –TPCK, digital contents, intellectual property rights, case-study

Parole chiave – TPCK, contenuti digitali, proprietà intellettuale, studio di caso

Laura Sara Agrati (Gioia del Colle (Bari), 1978), è dottore di ricerca, docente a contratto presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" e abilitata ASN nel settore 11/D2 (Didattica, Pedagogia speciale e ricerca educativa). I suoi interessi di studio riguardano i processi di mediazione didattica e la formazione degli insegnanti. È membro della Siped (Società Italiana di Pedagogia), della Sird (Società Italiana di Ricerca Didattica), dell'ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching) e dell'International Drawing and Cognition Research. Fra le sue più recenti pubblicazioni: *Connecting Theory and Practice in Initial Teacher Training in Italy. The University of Bari Experience of Multimodal Laboratory* (in C. Craig, L. Orland-Barak, *International Teacher Education: Promising Pedagogies*, Part C, Bingley UK, Emerald Publishing, 2015, in coll. con C. Gemma); *Il sapere appreso del bambino. Verso una nuova lettura del disegno* (Barletta, Cafagna Editore, 2015, vincitore del Premio italiano di Pedagogia 2016); *The design skill of teacher. The analysis of Project-works* (in "Online Journal of Educational Technology", 3/4, pp. 769-777).

“Perché vi sia un sapore del sapere, il settore del sapere è irrilevante”.
(E. Samek Lodovici)

1. Premessa

Le risorse tecnologiche rappresentano un'indiscussa opportunità per i docenti che vogliono rinnovare i contenuti e le strategie del proprio insegnamento e favorire processi attivi di apprendimento da parte degli studenti. La letteratura si è ben espressa sulla necessità di sorvegliare l'efficacia delle tecnologie nella pratica didattica¹. Riguardo l'uso delle tecnologie per la didattica è necessario evitare approcci sterili o 'tecnicistici' che assolutizzano gli strumenti e perdono di vista i processi di insegnamento-apprendimento implicati ma, soprattutto, è opportuno optare per un utilizzo 'saggio' delle tecnologie che siano al servizio della didattica, come reale risorsa di potenziamento nonché di ricerca di senso, da parte tanto dei docenti quanto degli studenti².

Il *Piano Nazionale Scuola Digitale* – PNSD (DM 851/2015) si è fatto interprete di questa necessità e ha di recente rilanciato la questione sull'efficacia dell'uso delle tecnologie digitali nella pratica didattica e proposto una “visione sostenibile di scuola digitale, che non si limiti a posizionare tecnologie al centro degli spazi, ma che invece abiliti i nuovi paradigmi educativi che, insieme alle tecnologie, docenti e studenti possono sviluppare e praticare” (p. 58). Il do-

¹ Cfr. P. C. Rivoltella, S. Ferrari, *A scuola con i media digitali*, Milano, Vita e Pensiero, 2010; H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano, Guerini e Associati, 2010; L. Masterman, *A scuola di media*, tr. it, Brescia, La Scuola, 1997.

² Cfr. P. C. Rivoltella, *La virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Brescia, Morcelliana, 2015; L. Agrati, *Lezione digitale*, in G. Aleandri, C. Gemma (a cura di), *Come preparo la lezione*, Roma, Armando, 2012, pp. 105-116.

cumento descrive il digitale nelle sue diverse sfaccettature: un “nastro trasportatore, media caratterizzato e non neutrale attraverso cui sviluppare e praticare competenze e attitudini, all’interno di e attraverso ogni disciplina”; un “alfabeto” del nostro tempo [...] una nuova sintassi, tra pensiero logico e creativo [...]; infine, a un livello più alto, un “agente attivo dei grandi cambiamenti sociali [...] che si traduce in competenze di ‘cittadinanza digitale’ essenziali per affrontare il nostro tempo” (p. 61).

Tutto questo implica un cambiamento di prospettiva, l’assunzione, pertanto, di nuovi paradigmi di riferimento, orientati allo stesso tempo verso una educazione *ai* media e *con* i media.

La disponibilità ad assumere nuove prospettive e diversi paradigmi è cogente soprattutto nel caso dell’utilizzo delle risorse digitali nella pratica didattica quotidiana, il luogo in cui l’insegnante è più portato ad accorgersi e a doversi misurare con i processi di mediazione, sovente inconsapevoli³.

In altri termini, l’utilizzo delle risorse digitali nella pratica didattica che favorirebbe:

a) in generale, la messa in discussione del rapporto canonicamente accettato tra chi insegna (Insegnante), chi apprende (Studente) e contenuti di insegnamento/apprendimento (Sapere) (cfr., più avanti, il modello della mediazione);

b) dal punto di vista del docente, una rilettura del rapporto con il proprio stesso “sapere da insegnare”⁴ in quanto ne riconfigura le idee e gli abiti attraverso cui questo viene rappresentato⁵;

c) dalla prospettiva dello studente, un ripensamento del ruolo che questi assume all’interno del processo di insegnamento-apprendimento, più attivo rispetto non solo agli “strumenti” didattici ma soprattutto al “sapere da apprendere”⁶.

2. Modelli descrittivi

La letteratura fornisce utili modelli esplicativi delle dinamiche di insegnamento-apprendimento sottese l’utilizzo delle risorse didattiche digitali, tra questi, il modello della “mediatiz-

³ Cfr. L. Perla, *Didattica dell’implicito. Ciò che l’insegnante non sa*, La Scuola, Brescia, 2011.

⁴ Cfr. V. Vincent, M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au savoir(s) au coeur de l’enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2015.

⁵ Cfr. il modello TPK di Shulman – L. S. Shulman, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, in “Educational Researcher”, 15, 1986, pp. 4-14 – ma soprattutto B. Eilam, G. Gilbert, *Science Teachers’ Use of Visual Representations*, Springer, London, 2015.

⁶ Cfr. M. L. Schubauer-Leoni, F. Leutenegger, *Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée*, in “Revue suisse des sciences de l’éducation”, 2(3), 2005, pp. 407-429; L. Agrati, *Il sapere appreso del bambino. Verso una nuova lettura del disegno*, Barletta, Cafagna Editore, 2015.

zazione”⁷ e quello del *Technological Pedagogical Content Knowledge* – TPCK⁸.

2.1 La mediazione e la mediatizzazione dei contenuti didattici

In generale per “mediatizzazione” si intendono tutti i cambiamenti che subisce il processo di comunicazione che si attiva in virtù dei mediatori tecnologici. Nello specifico della ricerca didattica⁹ con il concetto di “mediatizzazione” si intende la proposta di un nuovo modello descrittivo dei processi di insegnamento-apprendimento, esplicativo dei rapporti complessi che si attivano in virtù dei mezzi tecnologici – e in particolare, delle risorse didattiche digitali – tra insegnante, studenti e sapere. Il modello della “mediatizzazione” rilegge quello classico della mediazione didattica tradizionalmente rappresentato sotto forma di triangolo¹⁰ avente ai vertici, appunto, l’insegnante, l’alunno e il sapere. Esso propone, invece, una diversa configurazione delle componenti della dinamica, attraverso l’introduzione di un quarto vertice, quello degli strumenti mediatori (Strumenti), e di fatto trasformando il tradizionale ‘triangolo’ in un ‘quadrato’.

Il modello della mediatizzazione aiuta a rappresentare in maniera più esplicativa la dinamica agente i processi di insegnamento-apprendimento ma soprattutto consente di riconoscere ai ‘media’ digitali una funzione non solo strumentale ma attiva all’interno della dinamica. Come chiarisce Damiano, “il primo risultato di questa complessificazione è l’attribuzione di compiti più o meno autonomi agli artefatti didattici, che giungono a esercitare la funzione di veri agenti dell’insegnamento”¹¹.

⁷ Cfr. J. Rézeau, *Médiation, médiatisation et instruments d’enseignement: du triangle au ‘carré pédagogique’*, in “ASp”, 35-36(1), 2002, pp. 183-200; J. Rézeau, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l’apprentissage de l’anglais en Histoire de l’art à l’université*, 2004, in <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr>.

⁸ Cfr. J. Harris, P. Mishra, M. Koehler, *Teachers’ Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed*, in “Journal of Research on Technology in Education”, 41(4), 2009, pp. 393-416; M. J. Koehler, P. Mishra, K. Yahya, *Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, & technology*, in “Computers and Education”, 49(3), 2007, pp. 740-762.

⁹ Cfr. J. Rézeau, *Médiation, médiatisation et instruments d’enseignement: du triangle au ‘carré pédagogique’*, cit.; E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

¹⁰ Cfr. J. Houssaye, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l’éducation scolaire*, Berne, Peter Lang, 2000.

¹¹ E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, cit., p. 160.

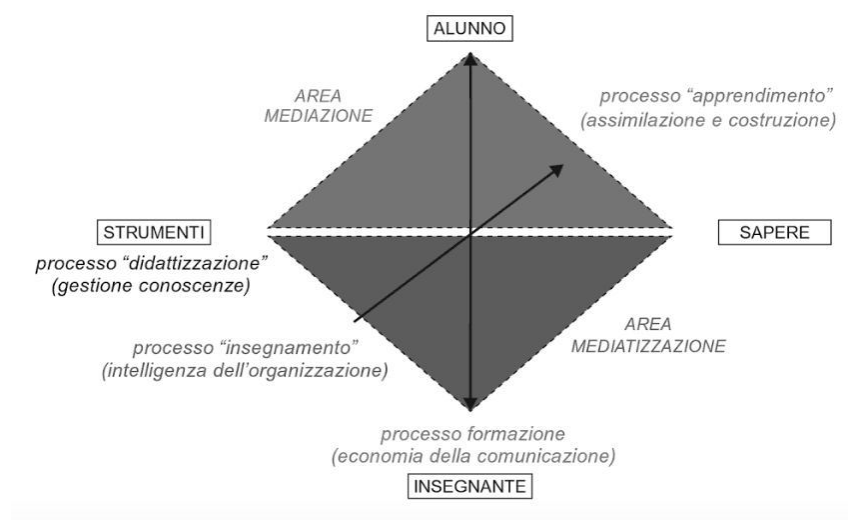


Figura 1 – Il modello della “mediatizzazione” di Rézeau (adatt. da E. Damiano, 2013)

2.2 Technological Pedagogical Content Knowledge

Il TPCK – *Technological Pedagogical Content Knowledge* è un modello concettuale che descrive le conoscenze e le abilità in possesso del docente e alle quali egli ricorre nella sua pratica di insegnamento quando utilizza mediatori tecnologici. Esso rappresenta un'estensione del ben noto modello di Shulman del PCK – *Pedagogical Content Knowledge*, che si basava sulla distinzione concettuale tra conoscenze specifiche del docente (*knowledge*), conoscenze di area disciplinare (*content knowledge*) e conoscenze di tipo trasversale indispensabili per la traduzione in forma apprenditiva dei contenuti disciplinari (*pedagogical content knowledge*).

Il modello di Mishra e Koehler propone una sintesi in forma complessa del modello di Shulman con un modello ulteriore riferito alle specifiche abilità di area tecnologica basato sulla distinzione tra conoscenze tecnologiche di una specifica disciplina (*technological content knowledge*) e conoscenze tecnologiche di tipo pedagogico (*technological pedagogical knowledge*). Dalla sintesi delle diverse aree otteniamo la conoscenza complessa del *technological pedagogical content knowledge* ossia quella necessaria all'insegnante per tradurre i contenuti disciplinari secondo criteri pedagogici e tecnologici a un tempo.

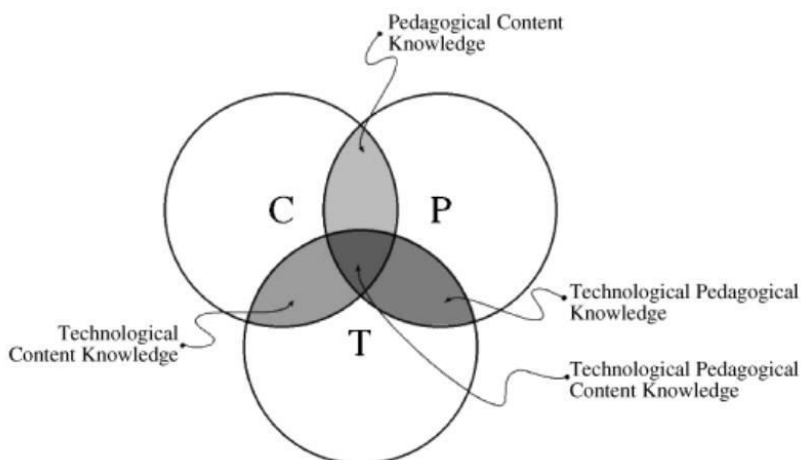


Figura 2 – Il modello TPCK (P. Mishra & M. J. Koehler, 2006, p. 1025).

3. Risorse didattiche digitali e responsabilità verso il sapere

Come abbiamo potuto chiarire con il modello della mediatizzazione, l'uso delle risorse digitali per la didattica ha effetti sul piano dei processi di mediazione dei contenuti in quanto, lo ricordiamo, apre a una nuova dimensione, quella degli strumenti didattici, e a un nuovo livello di rapporto, quello del sapere, rispetto al quale tanto il docente quanto lo studente devono implicarsi.

Ma tale nuova configurazione di elementi e un simile nuovo scenario di rapporti implica soprattutto diverse assunzioni di responsabilità da parte del docente e del discente nei confronti proprio dei contenuti di insegnamento/apprendimento. Sempre il modello della mediatizzazione ci permette di rappresentare in forma agevole, finanche di 'visualizzare', il complesso processo metamorfico che subisce il sapere quando diventa contenuto di insegnamento e di apprendimento e di chiarire che la responsabilità, cui si fa riferimento, si declina almeno su tre piani che vanno dal più generale ed esterno, al particolare e quotidiano:

– *Responsabilità verso il sapere*. Il modello della trasposizione didattica¹² chiama tale livello 'sapere sapiente' e intende il complesso di conoscenze storicamente e convenzionalmente considerate riguardo un campo/settore di studio. Il modello della TPCK, invece, utilizza il termine meno formale di *knowledge* intendendo il bagaglio di conoscenze stabilmente accettate

¹² Cfr. M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992; M. Develay, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.

dalla comunità di esperti (es. la 'matematica' presso i matematici) e che diventa oggetto di apprendimento (es. la 'matematica' da apprendere a scuola). Col termine *sapere* in questa sede vogliamo intendere anche un 'sapere sensato'¹³, persino 'sapienziale'¹⁴ ovvero l'insieme delle conoscenze che, in quanto utili alla formazione dell'uomo in quanto tale, fanno non già da sfondo ma da stimolo ai contenuti di insegnamento scolastico, ne conferiscono senso e offrono le ragioni probanti per cui è utile, oltre che necessario, insegnarli e apprenderli. Pur ammettendo la possibilità di interpretazione e di vaglio critico cui è sottoposta ogni conoscenza e nel pieno esercizio della libertà di insegnamento e di apprendimento, la responsabilità di studenti e docenti nei confronti del sapere è in questo caso di tipo etico ed implica l'impegno nel rispettare, nel non travisare, nel non sconfessare e tradire quel senso e quel "sapore del sapere"¹⁵ che, in ultima istanza, si deve cercare di trasfondere nei contenuti di insegnamento e apprendimento.

– *Responsabilità verso i contenuti di insegnamento.* È ciò che nel modello della trasposizione didattica viene indicato come 'sapere da insegnare', frutto dell'accordo inter-istituzionale, del lavoro degli ideatori dei programmi scolastici, il quale, sebbene a volte eteroclitico e manchevole di coerenza pedagogica¹⁶, costituisce la base di riferimento comune alla quale gli interventi formativi e didattici devono rivolgersi, attraverso la costruzione del curricolo scolastico, declinato nelle accezioni disciplinari. Si fa riferimento, nello specifico, non solo ai documenti ufficiali (es. Indicazioni nazionali) ma anche ai contenuti editoriali dei libri di testo. La responsabilità di alunni e docenti nei confronti dei contenuti di insegnamento è più stringente, di tipo normativo, e rientra nelle more del diritto-dovere allo studio, nell'adempimento di un obbligo scolastico (CM 30/12/2010 n. 101; DM 22/07/2007 n. 139; L. 27/12/2006 n. 296) e la si comprende bene soprattutto sul versante della verifica degli obiettivi di apprendimento e del possesso di abilità/conoscenze finalizzate alla certificazione delle competenze. Sebbene infatti la normativa scolastica non sia cogente riguardo i contenuti o le abilità di insegnamento ma indichi esclusivamente gli obiettivi da raggiungere (tanto per il primo ciclo scolastico quanto per il secondo, D.M. 254/2012), è pur vero anche che il titolo di studio finale del percorso è attestabile sulla base degli obiettivi raggiunti e dell'accertamento di conoscenze e abilità che concorrono alla costruzione di determinate competenze – ragione per cui nel caso di una programmazione semplificata o differenziata viene rilasciata un'attestazione e non una certificazione delle competenze (OM n. 90 21/05/2001; DL 297/1994).

– *Responsabilità verso gli strumenti della mediazione.* Come è chiaro dal modello della mediatizzazione, gli strumenti della mediazione – come, tra gli altri, i supporti didattici digitali – non sono meri mezzi di trasporto/trasferimento dei contenuti ma entità nuove di insegnamento

¹³ Cfr. G. Mollo, *Il senso della formazione*, Brescia, La Scuola, 2004.

¹⁴ Cfr. E. Samek Lodovici, *Il gusto del sapere*, in "Universitas", 14/4, 1993, pp. 18-22.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ E. Damiano, *Il sapere dell'insegnante*, Milano, FrancoAngeli, 2007, p. 58.

e apprendimento, implicano il docente e lo studente in un nuovo rapporto col sapere e, di conseguenza, a un livello di responsabilità ulteriore. Tale ulteriore livello di responsabilità è oggetto di dibattito attuale da parte di chi – tra giuristi, teorici ed esperti – è impegnato a delineare un profilo potenzialmente comprensivo di competenze digitali, tanto per i docenti che per gli studenti. Esplicitiamo meglio.

4. Competenze digitali: responsabilità e tutela

Oggi abbiamo a disposizione diversi modelli concettuali utili alla mappatura delle competenze digitali, tra questi *Web Literacy*¹⁷, *MediaSmarts*¹⁸, *DigComp*¹⁹. Tutti richiamano alla consapevolezza – oltre che di aspetti comunicativi, di alfabetizzazione, di capacità di relazione – di diritti e responsabilità (etiche, di *advocacy*, di accesso), di sicurezza (privata e pubblica), di aspetti strettamente legali come il copyright, la libertà di espressione o l'autenticazione/accreditamento.

Il modello DigComp, adottato dalla Commissione Europea, è utile nella descrizione delle responsabilità riguardo l'utilizzo didattico delle risorse digitali in quanto chiarisce l'articolazione delle competenze sul piano:

- della creazione di contenuti: creare ed editare nuovi contenuti (dall'elaborazione di testi a immagini e video); integrare e rielaborare conoscenze e contenuti già esistenti; produrre espressioni creative, contenuti media e programmazioni; conoscere e applicare i diritti di proprietà intellettuale e le licenze;
- della sicurezza: protezione personale, protezione dei dati, protezione dell'identità digitale, misure di sicurezza, uso sicuro e sostenibile.

¹⁷ Cfr. Mozilla Foundation, *Web Literacy*, 2013, in <https://learning.mozilla.org/en-US/web-literacy>.

¹⁸ Cfr. M. Hoechsmann, H. Dewaard, *Mapping Digital Literacy Policy and Practice in the Canadian Education Landscape*, MediaSmarts, 2015, in mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-literacy-framework/mapping-digital-literacy-policy-practice-canadian-education-landscape.

¹⁹ Cfr. A. Ferrari, *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, 2013, in ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359.

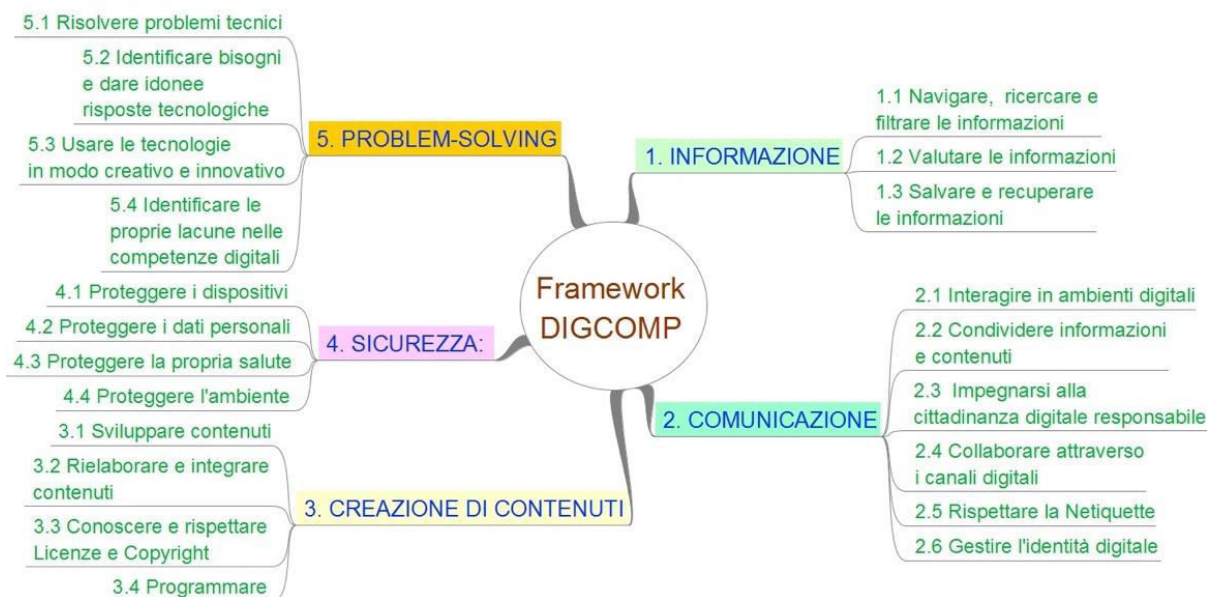


Figura 3 – Il modello DigComp (A. Ferrari, 2013)

Il docente che utilizza risorse digitali nella sua pratica didattica deve contemporaneamente operare delle scelte sul piano del sapere (v. Content Knowledge, cfr. figura 1), dei contenuti di insegnamento (v. Pedagogical Content Knowledge) e, nel caso specifico, dello strumento di mediazione in forma tecnologica, nella fattispecie digitale (v. Technological Pedagogical Content Knowledge) con le implicazioni relative alle responsabilità che sono state richiamate già nel paragrafo 2.

Il modello DigComp (figura 2) fornisce una specifica descrizione delle competenze del docente in merito a copyright, licenze, protezione dei dati e dell'identità digitale.

Sul piano della creazione dei contenuti digitali la competenza è descritta come la capacità di applicare il copyright e le licenze alle informazioni e i contenuti utilizzati nella pratica, sulla base di tre livelli:

- base: 'so che alcuni dei contenuti che uso possono essere coperti da copyright';
- intermedio: 'possiedo conoscenze base riguardo il copyright, il *copyleft*²⁰, *creative com-*

²⁰ Libertà di utilizzare, copiare, modificare e distribuire un prodotto dell'ingegno, a condizione che ne venga garantita la gratuità.

mons e posso applicare alcune licenze ai contenuti che creo’;

– avanzato: ‘so applicare differenti tipi di licenze alle informazioni e le risorse che uso e creo’.

Rispetto a tale competenza, gli esempi di conoscenza sono: considerare i principi di regolazione delle licenze nell’uso e la pubblicazione di informazioni; capire le regole del copyright e della licenza; sapere che ci sono differenti modi per usare i diritti di proprietà dei prodotti intellettuali; capire le differenze tra *copyright*, *creative commons*, *copyleft* e licenze di pubblico dominio.

Gli esempi di abilità (sapere come applicare i diritti su una produzione digitale personale; sapere come trovare informazioni sulle regole di copyright e licenze) e di attitudini (assumere un giudizio riguardo il quadro legale e la regolamentazione; comportarsi in maniera indipendente e assumere le responsabilità riguardo il proprio comportamento e le scelte) e di esemplificazioni in ambito apprenditivo (base, so che certi comportamenti sono illegali come scaricare materiale con copyright senza permesso; intermedio, capisco se il materiale educativo che uso è coperto da copyright o no e capisco quali diritti applicare ai lavori che produco; avanzato, posso applicare differenti licenze ai materiali che produco per l’apprendimento e ho approfondito i dettagli legali che riguardano le pratiche illegali dell’educazione online) hanno orientato l’elaborazione delle domande stimolo delle interviste in profondità dello studio di caso (v. paragrafo 4) nonché l’elaborazione delle macro-categorie emergenti.

5. Lo studio di caso di un *repository* di scuola superiore di II grado

Ma nell’ambito delle competenze digitali richieste oggi all’insegnante, soprattutto rispetto alla creazione dei contenuti, quali conoscenze e quali abilità utilizza principalmente nella sua pratica didattica? Specie riguardo le risorse digitali online condivise in piattaforma e-learning, quanto è in grado egli di sviluppare una conoscenza tecnologica, oltre che pedagogica, dei contenuti di insegnamento?

Queste sono alcune delle domande che animano l’indagine conoscitiva in atto presso un liceo scientifico nella provincia di Bari, innestata in *spin-off* su un’indagine di ricerca condotta nella medesima scuola e finalizzata allo studio delle forme di mediazione nella pratica di insegnamento della Filosofia²¹.

L’indagine di ricerca di quadro focalizza l’interesse sui mezzi espressivi (immagini mentali, mediatori iconici/analogici ecc.) utilizzati dai docenti per rappresentare i contenuti di appren-

²¹ Cfr. L. Agrati, *The mediation of Philosophy subject matter. A comparative case study*, in “Proceedings of 18th Biennial ISATT Conference 2017”, in press (2017).

dimento del curriculum di Filosofia²². L'unità di analisi è la lezione del medesimo contenuto di apprendimento condotta da due docenti della scuola. L'indagine in *spin-off* focalizza, invece, l'analisi sulle risorse digitali utilizzate dai due docenti nella propria pratica didattica e condivise online con gli studenti tramite la piattaforma 'VirtualClass'.

5.1 Disegno di ricerca e metodologia

L'indagine esplorativa si avvale di un disegno a casi multipli²³ e ha lo scopo di definire operazionalmente, tramite la triangolazione della fonte dei dati, l'unità di analisi (le forme di mediazione tramite le risorse digitali), da adottare in uno studio reale successivo e su una base di indagine più ampia²⁴. L'indagine si ispira, inoltre, alla modalità 'collaborativa'²⁵, già sperimentata dal gruppo di studio 'DidaSco – Didattiche Scolastiche' presso l'Università degli Studi di Bari, che prevede il coinvolgimento dei docenti anche in fase di analisi dei dati per favorire l'emersione degli indici significativi.

²² Cfr. S. Simmons, *Philosophical dimensions of drawing instruction*, in A. Kantowitz, A. Brew, M. Fava (Eds.), *Thinking through drawing: practice into knowledge*, Proceedings of an interdisciplinary symposium on drawing, cognition and education, Teachers College, Columbia University, Art and Art Education, New York, Bobek Edition, 2011, pp. 39-44; B. Waldrup, V. Prain, *Teachers' initial response to a representational focus*, in R. Tytler, V. Prain, P. Hubber, B. Waldrup (Eds.), *Constructing representations to learn in science*, Boston, Sense Publishers, 2013, pp. 15-30.

²³ Cfr. R. K. Yin, *Case Study design and research: design and methods*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2003, 3rd ed.

²⁴ Cfr. R.E. Stake, *The art of case study research: perspective in practice*, London, Sage, 1995.

²⁵ Cfr. C. Day, A. Townsend, *Networked Action Research*, in B. Somekh, S. Noffke (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*, London, Sage, 2009, pp. 78-96; L. Perla, *Il rapporto Università-Scuola: una quaestio 'semplessa'*, in G. Elia (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico fra tradizione e innovazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 77-89.

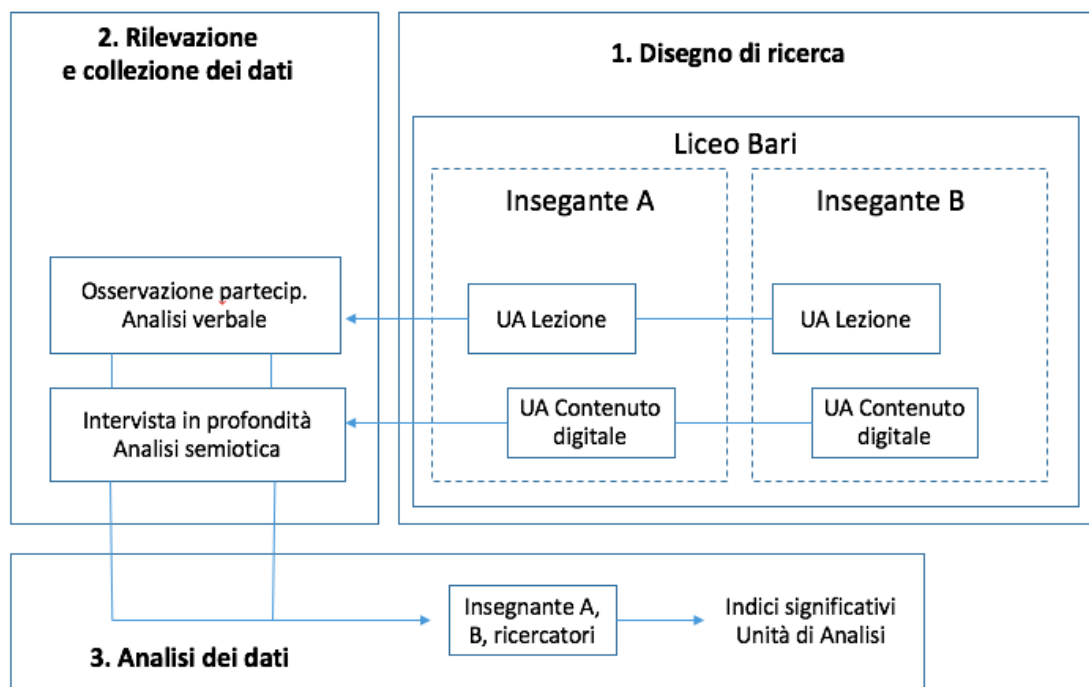


Figura 4 – Rilevazione, collezione e analisi dei dati

5.2 Analisi dei dati

Lo studio dei contenuti digitali viene condotto a tre livelli:

- l’analisi strutturale del *repository* tematico presente nella piattaforma ‘VirtualClass’ in uso presso il liceo. Si è proceduto, quando è stato possibile, all’analisi degli accessi, la gestione e l’organizzazione dei contenuti nonché la condivisione dei file;
- la mappatura e l’analisi semiotica dei contenuti digitali condivisi. Sono stati utilizzati i criteri di lettura della semiotica per immagini e della rappresentazione digitale²⁶;
- l’intervista di esplicitazione dei docenti, focalizzata sull’uso e l’elaborazione dei contenuti digitali, con una sezione specifica sugli aspetti del copyright e delle licenze circa le informa-

²⁶ Cfr. D. Buzzetti, *Digital Representation and the Text Model*, in “New Literary History”, 33, 2002, pp. 61-88; R. Altin, P. Parmeggiani (a cura di), *Nuove frontiere della rappresentazione digitale*, Milano, Lampi di stampa, 2007.

zioni e i contenuti utilizzati nella pratica didattica²⁷.

In riferimento a quest'ultimo livello, viene di seguito mostrato il procedimento di analisi e una riflessione sui risultati e gli indici significativi.

L'analisi del materiale empirico – le trascrizioni delle interviste di esplicitazione circa le responsabilità, il copyright e le licenze dei contenuti digitali – è stata condotta secondo la modalità che Vermersch²⁸ chiama a un tempo *verticale* e *orizzontale*: la prima è finalizzata alla descrizione della dimensione procedurale dell'azione²⁹, la seconda alla discriminazione delle informazioni fornite dall'intervistato a livello dichiarativo, procedurale ed intenzionale³⁰.

Questo ha agevolato la categorizzazione a posteriori delle informazioni e ha permesso di ottenere indici significativi sulla base del confronto del materiale delle due interviste (cfr. Tabella 1).

Per meglio comprendere, presentiamo di seguito lo stralcio esemplificativo della trascrizione di un'intervista che mette in evidenza l'alternarsi di domanda descrittiva ('Mi parli di ...') strutturale ('Vuole chiarirmi ...'), di contrasto ('Cosa invece ...') e le relative risposte.

5.3 Stralcio delle trascrizioni

1. Intervistatore: Ha conoscenze sul copyright e le licenze in merito ai contenuti digitali nuovi che utilizza nella sua pratica? Me ne vuole brevemente parlare?

2. Insegnante A: *Mi rifaccio principalmente a ciò che ho imparato durante il corso di formazione sul Piano Nazionale Scuola Digitale: allora ci spiegarono che per difendere un nostro lavoro bisognava, ad esempio, trasformare il file in documento di sola lettura o in PDF con la funzione di DRM³¹. Da allora sono ricorso a volte a tale funzione e cerco di caricare sempre file trasformati in PDF.*

3. Intervistatore: Conosce altre modalità di tutela dei diritti di autore dei suoi materiali?

4. Insegnante A: *Sì ma la trasformazione in PDF è l'unica che utilizzo in quanto è la più agevole e immediata.*

5. Intervistatore: Ha detto che è ricorso 'a volte' a tale funzione. Cosa le impedisce di ricorrervi sistematicamente?

²⁷ L'intervista ha coinvolto due docenti con esperienza, entrambi maschi, che da anni utilizzano le tecnologie nella loro pratica didattica, soprattutto per condividere il materiale utile all'apprendimento degli studenti.

²⁸ Cfr. P. Vermersch, *Descrivere il lavoro*, trad. it., Roma, Carocci, 2005.

²⁹ È utile per esplicitare i *saperi pratici*, presenti in ogni atto, 'sia nel caso di azioni a dominanza mentale che materiale o materializzata' - Vermersch, *Descrivere il lavoro*, op.cit., p. 45 - come potrebbero risultare appunto le procedure di elaborazione di un contenuto digitale.

³⁰ Sono rispettivamente a) saperi teorici, procedurali formalizzati, regolamentari; b) i saperi pratici, svolgimento delle azioni elementari, azioni mentali; c) obiettivi e sotto-obiettivi, intenzioni, motivazioni (*idem*, 51).

³¹ DRM sta per *Digital right management*, gestione dei diritti digitali, un sistema di protezione del diritto d'autore oggi utilizzabile tramite software PDF.

6. Insegnante A: *Secondo me è inutile porre una licenza sui contenuti strettamente didattici, è come porre un filtro tra me e gli studenti. Se metto a disposizione liberamente un lavoro, gli studenti è ovvio che sono invogliati a modificarlo, a farlo proprio, a trasformarlo come meglio credono [...].*

1. Intervistatore: Ha conoscenze sul copyright e le licenze in merito ai contenuti digitali nuovi che utilizza nella sua pratica? Me ne vuole brevemente parlare?

2. Insegnante B: *A volte mi capita di leggere le informative sul copyright e le licenze di alcuni documenti e alcune risorse che utilizzo a scuola. Ad esempio, libri... sulla questione delle fotocopie, ma anche film e video che utilizzo a volte.*

3. Intervistatore: Cosa fa, una volta letta l'informativa sul copyright?

4. Insegnante B: *[...] cerco di attenermi alle istruzioni che conosco e di farle rispettare anche agli altri. Tuttavia non confido pienamente nella loro efficacia.*

5. Intervistatore: In che senso dice di non confidare nella loro efficacia?

6. Insegnante B: *Credo che per quanto uno vuole difendere il diritto d'autore, non è possibile in assoluto evitare che un file venga copiato [...] oggi esistono software capaci di superare ogni limitazione e licenza d'uso. Forse è anche per questo che quando carico i materiali non li proteggero, dato che saranno sempre modificabili e utilizzabili dagli studenti.*

Livelli orizzontali dell'analisi		
Dichiarativo	Procedurale	Intenzionale
Insegnante A		
<i>'Mi rifaccio principalmente a ciò che ho imparato durante il corso di formazione sul PNSD: allora ci spiegavano che per difendere un contenuti digitale nuovo bisognava, ad esempio, trasformare il file in documento di sola lettura o in PDF con la funzione di DRM</i>	<i>'Da allora sono ricorso spesso a tale funzione e non carico nulla sul portale che non abbia prima trasformato in PDF'</i>	<i>'è inutile porre una licenza sui contenuti strettamente didattici, è come porre un filtro tra me e gli studenti. Se metto a disposizione liberamente un lavoro, gli studenti è ovvio che sono invogliati a modificarlo, a farlo proprio, a trasformarlo come meglio credono'</i>
Insegnante B		
<i>'A volte mi capita di leggere le informative sul copyright e le licenze di alcuni documenti e alcune risorse che utilizzo a scuola'</i>	<i>'cerco di attenermi alle istruzioni che conosco e di farle rispettare anche agli altri.</i>	<i>'Tuttavia non confido pienamente nella loro efficacia [...] non è possibile in assoluto evitare che un file venga copiato</i>

Tabella 1 – Analisi delle interviste in profondità

5.4 Primi risultati

È utile partire dall'esemplificazione appena riportata. Il ritmo tra domanda descrittiva (1.) strutturale (3.) e di contrasto (5.) e le relative risposte fanno emergere chiaramente una 'distanza notevole'³² tra obiettivo consapevole ('sono ricorso spesso a...') e convinzione personale ('è inutile porre una licenza...'). In un altro passaggio dell'intervista all'insegnante B, è emerso la stessa distanza tra sapere dichiarativo, più sensibile agli aspetti del copyright e delle licenze sui contenuti didattici digitali, e la dimensione intenzionale, meno propensa ad approfondire le ricadute a livello di scelte e di azioni.

L'analisi di entrambe le interviste dei docenti ha dimostrato uno scostamento tra il livello dichiarativo – teso alla conoscenza della regolamentazione del copyright e della licenza d'uso nonché all'assunzione di responsabilità nei confronti di terzi ('cerco... di farle rispettare anche agli altri') – e il livello intenzionale, che denota invece un atteggiamento più liberale nei confronti dell'accesso alle risorse digitali ('è inutile porre una licenza sui contenuti strettamente didattici') e uno 'fatalista' riguardo le eventualità di copie pirata ('non è possibile in assoluto evitare che un file venga copiato').

Se leggiamo approfonditamente il contenuto intenzionale è possibile, infatti, ravvisare due posture differenti negli intervistati.

Nel primo caso potremmo definirla una tendenza a condividere liberamente i materiali didattici ('metto a disposizione liberamente un lavoro'), senza prerogativa in merito alla proprietà intellettuale. Secondo le personali aspettative, sarebbe proprio tale 'liberalità' a favorire il coinvolgimento e la creatività degli studenti ('trasformarlo come meglio credono') in quanto contribuirebbe ad eliminare quella sorta di 'filtro' tra essi e il docente, a volte percepita.

Nel secondo caso emerge, invece, un senso quasi di impotenza di fronte alle violazioni, avvertite come ineludibili, delle norme di copyright ('per quanto uno vuole difendere... non è possibile... evitare') che avrebbero l'effetto di inibire le possibili misure di protezione ('è per questo che quando carico i materiali non li proteggo').

L'evidenza dello scostamento tra livello dichiarativo ed intenzionalità dovrà essere comprovata nel prosieguo dell'indagine presso lo stesso istituto scolastico che coinvolgerà tuttavia altri docenti.

Nella fase avviativa dell'indagine tale evidenza rappresenta una prima traccia di sviluppo, un dato da considerare nel momento della triangolazione quando si potrà giungere a una sintesi con i dati emergenti dall'analisi strutturale del repository tematico e l'analisi semiotica dei contenuti digitali.

³² Cfr. P. Vermersch, *Descrivere il lavoro*, cit., p. 48.

6. Conclusioni

Dai primi risultati appena presentati è possibile ricavare una prima ipotesi di risposta ai quesiti che animano l'indagine in atto.

Riguardo l'utilizzo delle risorse digitali online condivise in piattaforma e-learning, il docente sembra interrogarsi costantemente circa la valenza tecnologica, oltre che pedagogica, dei contenuti di insegnamento (cfr. il modello TPCK). Dal suo punto di vista, egli opera una rilettura del rapporto con il proprio stesso 'sapere da insegnare' in quanto accetta di buon grado di riconfigurare le rappresentazioni che ne possiede attraverso le possibilità offerte dei nuovi mezzi;

Il docente possiede, infatti, chiare conoscenze circa gli aspetti gestionali (caricamento, accesso, condivisione, modifica ecc.) e legali (es. copyright, proprietà intellettuale, sicurezza informatica ecc.) inerenti l'utilizzo delle risorse digitali *tout court* condivise in piattaforma con gli studenti. Questo, sul piano dei processi di mediazione, induce l'insegnante ad accettare, nelle intenzioni, la messa in discussione del rapporto tradizionalmente accettato tra se stesso, gli studenti e i contenuti di insegnamento/apprendimento.

Qualcosa cambia, tuttavia, quando l'insegnante mette a disposizione del materiale realizzato personalmente in forma digitale. Si tratta di 'mediatori' appositamente elaborati dal docente – ora come esemplificazione dei contenuti, ora come diverse configurazioni delle conoscenze – per favorire l'apprendimento degli studenti. In questo caso il docente rivela la sua disponibilità alla piena condivisione del materiale con gli studenti, non sembra porsi alcuna questione di carattere normativo, non rivendica alcuna prerogativa sulla proprietà intellettuale, ravvisa, anzi, nella limitazione di accesso, di modifica e di condivisione dei materiali, implicite nei diritti di proprietà, come un 'filtro' tra lui e gli studenti, che ha una valenza tanto sul piano del rapporto personale quanto del processo cognitivo di insegnamento-apprendimento. Tale aspetto genera due ulteriori considerazioni.

La prima. Il docente sembra affermare il desiderio di una relazionalità diretta con gli studenti come quella quotidianamente vissuta nella pratica didattica (es. durante la lezione tradizionale). Secondo il punto di vista del docente, l'uso dei mezzi digitali non limita di per sé il rapporto diretto docente-studenti; il rispetto delle limitazioni d'uso – ad es., come nel caso della proprietà intellettuale delle risorse digitali – è percepita invece come 'filtro', a volte, un impedimento.

La seconda. Il docente tende più facilmente ad assumere la prospettiva dello studente, opera un ripensamento del ruolo che questi assume all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, riconosciuto quale attore comprimario a cui dev'essere garantito l'accesso libero e la modifica dei materiali.

Quelle appena presentate valgono quali 'coloriture' ulteriori del già variopinto scenario della pratica didattica digitale. L'utilizzo delle risorse digitali nella didattica quotidiana porta di per

sé a una riconfigurazione dei tradizionali rapporti insegnante-studente-sapere-contesto, sul piano tanto delle procedure descrittive (modello della 'mediazione'), quanto rispetto alle modellizzazioni epistemologiche (cfr. TPCK).

L'indagine appena presentata intende offrire ulteriori elementi di approfondimento ad un dibattito che nei prossimi anni diverrà sempre più articolato, ma anche chiarificatore dei complessi fenomeni in atto.

7. Bibliografia di riferimento

Agrati L., *Lezione digitale*, in G. Aleandri, C. Gemma (a cura di), *Come preparo la lezione*, Roma, Armando, 2002.

Agrati L., *The mediation of Philosophy subject matter. A comparative case study*, in "Proceedings of 18th Biennial ISATT Conference 2017", in press (2017).

Agrati, L., *Il sapere appreso del bambino. Verso una nuova lettura del disegno*, Barletta, Cafagna Editore, 2015.

Altin R., Parmeggiani P. (a cura di), *Nuove frontiere della rappresentazione digitale*, Milano, Lampi di stampa, 2007.

Bergmann J., Sams A., *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*, Washington DC, International Society for Technology in Education, 2012.

Buzzetti D., *Digital Representation and the Text Model*, in "New Literary History", 33, 2002, pp. 61-88.

Charlot B., *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.

Charlot B., *La problématisation du rapport au savoir*, in S. Maury, M. Caillot (Éd.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, 2003, pp. 33-50.

Damiano E., *Il sapere dell'insegnante*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Day C., Townsend A., *Networked Action Research*, in B. Somekh, S. Noffke (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*, London, Sage, 2009, pp. 78-96.

Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.

Develay M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.

Eilam B., *Teaching, learning, and visual literacy: The dual role of visual representation in the teaching profession*, New York NY, Cambridge University Press, 2012.

Eilam B., Gilbert G., *Science Teachers' Use of Visual Representations*, London, Springer, 2015.

Ferrari A., *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Compe-*

tence in Europe, 2013, in ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359.

Harris J., Mishra P., Koehler M., *Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed*, in "Journal of Research on Technology in Education", 41(4), 2009, pp. 393-416.

Hoechsmann M., Dewaard H., *Mapping Digital Literacy Policy and Practice in the Canadian Education Landscape*, MediaSmarts, 2015, in mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-literacy-framework/mapping-digital-literacy-policy-practice-canadian-education-landscape.

Houssaye J., *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang, 2000.

Huang Y. M., Chiu P. S., *The effectiveness of the meaningful learning-based evaluation for different achieving students in a ubiquitous learning context*, in "Computers & Education", 87, 2015, pp. 243-253.

Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano, Guerini e Associati, 2010.

Koehler M. J., Mishra P., Yahya K., *Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, & technology*, in "Computers and Education", 49(3), 2007, pp. 740-762.

Masterman L., *A scuola di media*, trad. it, Brescia, La Scuola, 1997.

Mishra P., Koehler M. J., *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, in "Teachers College Record", 108, 6, 2006, pp. 1017-1054.

Mollo G., *Il senso della formazione*, Brescia, La Scuola, 2004.

Mozilla Foundation, *Web Literacy*, 2013, in learning.mozilla.org/en-US/web-literacy.

Perla L., *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, Brescia, La Scuola, 2011.

Perla L., *Il rapporto Università-Scuola: una quaestio 'semplessa'*, in G. Elia (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico fra tradizione e innovazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 77-89.

Rézeau J., *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au "carré pédagogique"*, in "ASp", 35-36(1), 2002, pp. 183-200.

Rézeau J., *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, 2004, in <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr>.

Rivoltella P. C., Ferrari S., *A scuola con i media digitali*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.

Rivoltella P. C., *La virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Brescia, Morcelliana, 2015.

Samek Lodovici E., *Il gusto del sapere*, in "Universitas", 14, 4, 1993, pp. 18-22.

Schubauer-Leoni M. L., Leutenegger F., *Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique compare*, in "Revue suisse des sciences de l'éducation", 27(3), 2005, pp. 407-429.

Schubauer-Leoni M. L., Leutenegger F., Ligozat F., Flückiger A., *Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter*, in G. Sensevy, A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2007, pp. 51-91.

Shulman L. S., *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, in "Educational Researcher", 15, 1986, pp. 4-14.

Simmons S., *Philosophical dimensions of drawing instruction*, in A. Kantrowitz, A. Brew, M. Fava (Eds.), *Thinking through drawing: practice into knowledge*, Proceedings of an interdisciplinary symposium on drawing, cognition and education, New York, Teachers College, Columbia University, Art and Art Education, Bobek Edition, 2011, pp. 39-44.

Stake R. E., *The art of case study research: perspective in practice*, London, Sage, 1995.

Strayer J. F., *How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation*, in "Learning Environments Research", 15(2), 2012, pp. 171-193.

Vermersch P., *Descrivere il lavoro*, trad. it., Roma, Carocci, 2005.

Vincent V., Carnus M.-F. (dir.), *Le rapport au savoir(s) au coeur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2015.

Waldrip B., Prain V., *Teachers' initial response to a representational focus*, in R. Tytler, V. Prain, P. Hubber, B. Waldrip (Eds.), *Constructing representations to learn in science*, Boston, Sense Publishers, 2013, pp. 15-30.

Yin R. K., *Case Study design and research: design and methods*, Thousand Oaks CA, Sage Publications, 2003, 3rd ed.

9. Normativa di riferimento

Decreto Ministeriale 851 del 27 ottobre 2015 – Piano Nazionale per la scuola Digitale.

Decreto Ministeriale 139 del 22 agosto 2007 – Regolamento adempimento obbligo di istruzione.

Legge 27 dicembre 2006, n. 296 – Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (finanziaria 2007).

Ordinanza Ministeriale n. 90 (prot. 4042) 21 maggio 2001 – Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore.

Decreto Legislativo 297 del 16 aprile 1994 – Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione.

Received April 26, 2017

Revision received May 6, 2017 / May 21, 2017

Accepted June 12, 2017

Razzismo e xenofobia nei social network. **La pedagogia interculturale tra tecnologie e nuove emergenze**

Federico Zannoni

Abstract – Antonio Roversi published *L'odio in rete* (The hate on the web) in 2006. At a time when the Internet was still presented as a formidable diffusor of cosmopolitanism, universalism and egalitarianism, the author brought to light its dark side made of racist and anti-Semitic sites, incitements to hatred and hostility towards the minorities. The subsequent appearance of the social networks has amplified these phenomena, bringing hate speech from the virtual world to the everyday contexts and relationships. These issues inevitably attack the lives of children and adolescents, assiduous and often undefended users of virtual environments, and therefore constitute an important educational emergency, to which the education sciences are called to respond by opposing a perspective based on pluralism, dialogue, listening and active tolerance.

Riassunto – Antonio Roversi pubblicò *L'odio in rete* nel 2006. In un momento storico in cui Internet era ancora presentato come un formidabile diffusore di cosmopolitismo, universalismo ed egualitarismo, l'autore portò alla luce il suo lato oscuro fatto di siti razzisti e antisemiti, incitazioni all'odio e ostilità verso il diverso. La successiva comparsa dei social network ha amplificato questi fenomeni, portando gli hate speech a proiettarsi dal mondo virtuale a quello delle relazioni e dei contesti quotidiani. Si tratta di temi che inevitabilmente aggrediscono le vite dei bambini e degli adolescenti, fruitori pedissequi e spesso senza sufficienti difese degli ambienti virtuali, e che per questo si configurano come una importante emergenza educativa, cui le scienze dell'educazione sono chiamate a rispondere contrapponendo una prospettiva fondata su pluralismo, dialogo, ascolto e tolleranza attiva.

Keywords – racism, xenophobia, intercultural education, social network, hate speech

Parole chiave – razzismo, xenofobia, pedagogia interculturale, social network, hate speech

Federico Zannoni (Sassuolo, 1981) è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna. I suoi principali interessi si inseriscono nell'ambito della pedagogia interculturale e riguardano stereotipi e pregiudizi, adolescenti immigrati, mediazione culturale e gestione dei conflitti, settarismi e separazioni nello spazio urbano, dialogo interreligioso e interculturale, promozione dell'educazione interculturale in Russia. Tra le sue pubblicazioni: *La città divisa. Conflittualità, confini, prove di comunità* (Milano, FrancoAngeli, 2015); *La società della discordia. Prospettive pedagogiche per la mediazione e la gestione dei conflitti* (Bologna, Clueb, 2012); *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione* (Bologna, Clueb, 2010, il coll. con A. Genovese e F. Filippini).

1. Hate speech e odio in rete

Nel non troppo lontano 2006, controcorrente rispetto a una ancora pervadente visione di Internet come formidabile diffusore di cosmopolitismo, universalismo ed egualitarismo, tra i primi in Italia Antonio Roversi ne portò alla luce il suo lato oscuro, popolato da siti razzisti o antisemiti, incitazioni all'odio e messaggi di avversione alla diversità e al meticciamento. Sono passati soltanto undici anni, eppure molto è cambiato, per non dire rivoluzionato, nel ruolo e nel livello di penetrazione delle tecnologie e del mondo virtuale nei nostri modi di agire, pensare e comunicare. Alla luce di una molteplicità di evidenze ed eventi, risulta semplice ora comprendere come i timori espressi all'epoca dall'Autore si poggiassero su basi ben fondate e successivamente non arginate con efficacia: "Lo chiamo lato oscuro perché è popolato da individui e gruppi che, pur nelle diversità di accenti e idiomi utilizzati, parlano tutti, salvo qualche rara ma importante eccezione, il linguaggio della violenza, della sopraffazione e dell'annientamento nei confronti degli altri esseri umani"¹.

Già in quegli anni, secondo Roversi, una massa consistente di navigatori virtuali era attratta da messaggi, opinioni, interpretazioni e riletture dei fatti impregnate dall'antico sentimento dell'odio, portando ad abbandonare le speranze, forse le utopie, che il processo di civilizzazione avrebbe contribuito a estinguerlo, o per lo meno a renderlo poco popolare: al contrario, ad amplificarne la portata e la risonanza erano addirittura intervenute le più moderne tecnologie.

In ambito internazionale, è a partire dalla giurisprudenza statunitense, nel dibattito sull'*hate speech* e sui diritti civili nel cyberspazio, che dalla fine degli anni Novanta il fenomeno comincia a essere studiato², non senza preoccupazione e senso di urgenza, ben presto espandendosi in altri recinti disciplinari. Dal momento che il concetto di *hate speech* mantiene un complesso, talvolta ambiguo, legame con quanto afferisce alla sfera della libertà di espressione, dei diritti individuali, di gruppo e delle minoranze, della dignità e dell'uguaglianza, la sua definizione fatica a trovare unanime consenso. Il termine si riferisce alle espressioni linguistiche che incitano al male, in modo particolare all'ostilità, alla discriminazione e alla violenza, nei confronti di determinati gruppi sociali, etnici, religiosi o culturali identificati come bersaglio; non si limita alle frasi che apertamente spingono all'atto violento, ma si estende anche ai messaggi che, spesso in modo strumentale, favoriscono un clima di pregiudizio e di intolleranza, e che quindi si pongono alla base di potenziali manifestazioni di discriminazione, ostilità e aggressività³. Ricorrendo a parole, immagini e suoni, l'*hate speech* può mirare sia a disumanizzare e sminuire i membri di un certo gruppo, ritraendoli come sgradevoli e sgraditi, sia a rafforzare il senso di adesione al proprio gruppo egemone (e in pericolo), esplicitando come certe idee appartengano a molti e possano essere a fondamento di piccole o grandi comunità di simili,

¹ A. Roversi, *L'odio in Rete. Siti ultras, nazifascismo online, jihad elettronica*, Bologna, il Mulino, 2006, p. 21.

² M. L. Siegel, *Hate speech, civil rights, and the Internet: The jurisdictional and human rights nightmare*, in "Albany Law Journal of Service & Technology", 9, 1999, pp. 375-398.

³ I. Gagliardone, D. Gal, T. Alves, G. Martinez, *Countering online hate speech*, Paris, UNESCO, 2015.

allontanando lo spettro della solitudine⁴. Si tratta quindi di un discorso che dal piano delle idee si sposta e produce effetti su quello della concreta, fattiva realtà, che manipola indirizzandole ai propri scopi situazioni di conflitto, instabilità e tensione, unendo e al contempo dividendo, generando antagonismo tra le persone attraverso la costruzione di un “noi” e un “loro”.

Sul finire del secolo scorso, le possibilità sempre crescenti offerte da Internet, in modo particolare un accesso senza precedenti all’informazione e la facilità di comunicare con altri individui in tempo reale e a basso costo, hanno favorito e accelerato il processo di diffusione degli *hate speech*, facendo dell’ambiente virtuale il loro terreno privilegiato. In quegli anni compaiono, destinati a moltiplicarsi in poco tempo, i primi siti che incitavano esplicitamente alla violenza, servendosi della Rete non solo come piattaforma riservata ai membri che precedentemente comunicavano con altri mezzi, ma anche come strumento per fare proseliti, con l’intento di raggiungere e indottrinare non solo gli estremisti, ma anche gli utenti più pacati e moderati⁵. Internet diviene così anche un network dell’odio su scala internazionale, un mezzo di propaganda razzista, in molti casi a opera dei nazionalisti bianchi, i cui messaggi venivano spesso camuffati in considerazioni di tipo pseudoscientifico, radicate nella verità di fatti e teorie, mentre i bersagli rimanevano sempre gli stessi (afroamericani, ebrei, omosessuali, arabi, ispanici, altre minoranze): “L’odio, online, non mutava forma ed essenza rispetto alla nozione tradizionale già nota ai giuristi del tempo: si era sempre in presenza dell’azione di individui che miravano a sottomettere e umiliare altre persone e a trattarle in maniera discriminatoria. Il razzismo e le espressioni d’odio, per loro natura, mirano a negare i basilari diritti umani e a offendere la dignità umana: Internet, per la prima volta, offriva un forum nel quale i razzisti potevano creare i loro messaggi e trasmetterli a individui in tutto il mondo con pochissimo sforzo, riuscendo a portare offese *su larga scala*”⁶.

L’evoluzione dell’odio online procede di pari passo con le mutazioni nei contenuti, nei mezzi, nelle potenzialità e quindi negli usi di Internet, nel suo rapporto con le persone: nei suoi cambiamenti, ma soprattutto in quelli prodotti in noi, seguendo la traiettoria del passaggio dall’idea di cyberspazio come entità altra a quella di Rete come realtà immanente. Sono storia degli anni Novanta i Mud, le chat line, i newsgroup, realtà virtuali in cui era possibile, interfacciandosi con sconosciuti senza mai incontrarli, interpretare ruoli, assumere sembianze diverse da quelle esibite nella vita reale, per poter diventare, limitatamente a quegli ambienti, ciò che non si era, ma che si sarebbe desiderato essere, al netto delle inibizioni e dei compromessi insiti nelle interazioni sociali. Internet diveniva così cyberspazio e Noosfera⁷, un luogo etereo, intangibile, frequentato per dimenticare della vita reale e sperimentare nuove dimensioni del

⁴ J. Waldron, *The Harm in hate speech*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2012.

⁵ P. B. Gerstenfeld, D. R. Grant, C. Chiang, *Hate online: A content analysis of extremist Internet sites*, in “Analyses of Social Issues and Public Policy”, 3, 1, 2003, pp. 29-44.

⁶ G. Ziccardi, *L’odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Milano, Raffaello Cortina, 2016, p. 70.

⁷ Il termine Noosfera venne coniato con profetico anticipo da Theilhard de Chardin per indicare l’insieme di tecnologie, codici e sistemi di comunicazione che avrebbero trasformato il mondo in un enorme sistema pensante artificiale. Cfr. P. Theilhard de Chardin, *L’avvenire dell’uomo*, in *Opere di Theilhard de Chardin*, Milano, Il Saggiatore, 1972.

proprio essere⁸, in cui intrecciare relazioni che erano precluse dai vincoli della routine quotidiana, rapporti interpersonali in cui il fattore della distanza veniva superato con la prossimità di tastiere e monitor, basati sulla condivisione di interessi, ma anche sul sottile godimento nel costruirsi maschere e fantasticare sull'improbabile. Seppure parallela e differente rispetto a quella quotidiana delle interazioni vissute in carne e ossa, con esigui punti di contatto, la vita in Rete era considerata ugualmente reale. Erano reali le emozioni provate sperimentando nuovi modi di presentazione del sé, più o meno consapevolmente allentando le forme di autocensura, in favore di una più marcata indulgenza verso se stessi: "Non ci si presentava sui palcoscenici pubblici degli ambienti digitali esibendo le vere qualità fisiche, caratteriali e morali, e non si interagiva con le altre persone online sulla base degli stessi codici di condotta sociale a cui si doveva abitualmente sottostare nella vita reale, ma ci si presentava come persone diverse che, in una sorta di simulazione consensuale, si divertivano a sfidare, manipolare, alterare, smontare e ricomporre continuamente i pezzi principali della loro dimensione quotidiana e le regole che la governavano per costruire una dimensione collettiva e immaginaria del tutto diversa"⁹.

Agli albori del nuovo Millennio, la comparsa di alcuni servizi che, in modo gratuito e senza presupporre nell'utente particolari competenze informatiche, offrivano la possibilità a ciascuno di costruirsi la propria pagina Web personale, si configura come un momento fondamentale nel passaggio dal cyberspazio all'immanenza della Rete. Diventa ora possibile, e lo diventerà ancora di più da lì a poco con l'arrivo dei blog, da parte di chiunque, rivolgersi non più soltanto a un numero limitato di interlocutori virtuali, ma potenzialmente a tutti, all'intera comunità mondiale dei frequentatori del Web: è sufficiente costruirsi un sito, e tramite esso esprimere a chiunque voglia accedervi, per affinità, curiosità o interesse, la parte di se stessi che si ritiene opportuno condividere, senza più nascondersi dietro identità immaginarie, mascherate e parallele. Per la prima volta, chiunque può diventare produttore di comunicazione, persino di informazione, su scala planetaria: anche i diffusori d'odio, razzismo e xenofobia. Riprendendo una terminologia cara a Manuel Castells, accanto agli *interacted*, i fruitori dei media tradizionali (televisione, radio, giornali), cresce il numero degli *interacting*, coloro che tramite la Rete selezionano e addirittura si costruiscono i propri circuiti di comunicazione e informazione¹⁰. A completare questo mutamento, sempre in quegli anni, sopraggiungono le evoluzioni del telefono cellulare in smartphone e la diffusione della tecnologia wireless, capaci di rendere la comunicazione simultanea, ubiqua e immediata, e di sancire in modo definitivo l'immanenza di Internet.

Nel 2004, in conclusione a un loro saggio intitolato proprio *The Immanent Internet*¹¹, Barry Wellman e Bernie Hogan affermano che gli effetti di tale immanenza non sono tecnologicamente predeterminati né sociologicamente predestinati, ma strettamente dipendenti dagli usi

⁸ S. Turkle, *La vita sullo schermo*, Milano, Apogeo, 1997; A. Markham, *Life Online*, London, Altamira Press, 1998.

⁹ A. Roversi, *L'odio in Rete. Siti ultras, nazifascismo online, jihad elettronica*, cit., p. 34.

¹⁰ M. Castells, *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell, 1996.

¹¹ B. Wellman, B. Hogan, *The Immanent Internet*, in J. McKay (Ed.), *Netting Citizens*, St. Andrews, Scotland, University of St. Andrews Press, 2004.

che gli esseri umani ne faranno. Alla visione ottimistica di questi autori, che vedono nella crescita della connettività reticolare di Internet la prosecuzione con altri mezzi di una coesione sociale apertamente in crisi, Antonio Roversi contrappone una posizione più critica e disincantata, secondo la quale la Rete non fa altro che riproporre le stesse conflittualità, divisioni, barriere e forme di incomunicabilità e ostilità presenti ormai ovunque nel mondo, la stessa miriade di universi chiusi, di valori da accettare o rifiutare in blocco, senza possibili mediazioni, contributi critici, sbocchi inediti, coinvolgendo in modo più o meno diretto tutti i cittadini.

Accanto ai produttori di informazione per professione o profitto, entità nate su carta o su etere e solo successivamente migrate su Internet, convivono nell'ambiente elettronico gli ideatori e diffusori di contenuti più informali, che agiscono in modo meno strutturato, più cooperativo, indipendente dai grandi capitali e dal mondo industriale, attingendo consenso "dal basso"¹².

"Il punto cruciale, però, è il seguente: prima la sfera pubblica era *controllata* dai mass media tradizionali, ossia ciò che era veicolato – argomenti, dibattiti, opinioni, temi in discussione – era sempre passibile di un controllo nella sua presentazione e nella sua circolazione. Ora la sfera pubblica vede ancora presenti i mass media, seppure in forma adattata al nuovo ambiente di Internet, ma il controllo non è più di loro esclusiva competenza, bensì è Internet, con l'economia dell'informazione condivisa, che sembra essersi *incorporata* nel dibattito democratico e, quindi, nella democrazia stessa"¹³.

Di fronte all'enorme e disordinata quantità di possibili fonti informative, le persone tenderebbero a selezionare le notizie e gli approcci con cui vengono affrontati determinati contenuti perseguendo non tanto completezza e obiettività, quanto la conformità alle proprie convinzioni acquisite, anche quando stereotipate o discriminanti, escludendo le altre: è su questo terreno che i diffusori online degli *hate speech* riescono a muoversi con agilità ed efficacia.

La più recente comparsa e diffusione dei social network ha amplificato questi fenomeni: nel 2014, l'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali ha registrato 700 casi di espressioni razziste su Facebook e altre piattaforme simili¹⁴, mentre si moltiplicano le evidenze degli effetti dell'*hate speech*, che dal mondo virtuale si proiettano su quello della realtà, delle relazioni e dei contesti quotidiani. L'avvento dei social network ha elevato alla sua massima espressione l'immanenza di Internet, che si configura oggi come non mai come un network globale, reale e concreto, capace di veicolare dati, parole e contenuti destinati ad attraversare i continenti e a generare sulle persone effetti tangibili, a provocare comportamenti che possono essere di inaudita violenza, o anche solo di velata discriminazione, ma comunque connotati dal medesimo odio assorbito dal Web.

Online, e soprattutto sui social network, l'*hate speech* si contraddistingue e si differenzia rispetto ai discorsi ostili negli altri ambienti per quattro caratteristiche: la permanenza dell'odio, il suo ritorno imprevedibile, l'anonimato, la transnazionalità¹⁵. L'odio online permane, rimane

¹² Y. Benkler, *La ricchezza della rete*, Milano, Università Bocconi Editore, 2007.

¹³ G. Ziccardi, *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, cit., p. 73.

¹⁴ Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2014 – Rapporto UNAR*, Roma, Edizioni IDOS, 2014.

¹⁵ I. Gagliardone, D. Gal, T. Alves, G. Martinez, *Countering online hate speech*, cit.

attivo per lunghi periodi di tempo e in molte forme, moltiplica se stesso sulle numerose piattaforme e intreccia collegamenti e risonanze generando reticoli inesorabili che coinvolgono ambienti dai contenuti affini. Anche quando viene rimosso, un contenuto può ripresentarsi altrove, o nella medesima piattaforma sotto veci diverse, spesso proteggendo autore e diffusori con l'aura opaca dell'anonimato. Pensandosi anonime, le persone si sentono più libere di esprimere il loro odio su dimensioni transnazionali; travalicando confini, idiomi e barriere spazio-temporali, possono esasperare i messaggi tramite iperboli prive di inibizioni e vergogna, nella consapevolezza (il più dei casi non completamente fondata) di non essere identificate.

Navigando tra i social network, è oggi possibile rintracciare temi razzisti sia nelle dichiarazioni spontaneamente postate dai singoli utenti, sia nei documenti di seconda mano riportati sotto forma di link: notizie da giornali online, video, immagini, pagine Web, solitamente corredate da commenti che ne rafforzano i contenuti e fanno maggiore chiarezza sul punto di vista di chi ha scelto di metterli in bacheca, contrapposto o aderente a quelli, non sempre sinceri e spesso narcisistici, di coloro che accettano di prendere parte alle relative conversazioni online. Seppure i messaggi d'odio assumano diversi gradi di pericolosità a seconda di quanto disumanizzanti e violenti sono i contenuti, dell'autorevolezza e della popolarità di chi li diffonde, della frequenza con cui sono ripresi e riproposti da altri utenti, dei contesti in cui vengono accolti, delle caratteristiche di coloro che li recepiscono, è innegabile che, inteso nella sua totalità, il fenomeno del razzismo online debba ormai considerarsi oggetto di preoccupazione a livello globale, soprattutto perché si inserisce, con un ruolo di primo piano, in un processo di normalizzazione della discriminazione e della brutalità, di caduta del velo di censura e di pudore personale nelle persone, quasi anestetizzate, rese apatiche e indifferenti, incapaci non solo di indignarsi, ma anche di prendere in considerazione in modo critico i pregiudizi e le reazioni dettate dall'emotività. Le categorie sociali, etniche e culturali prese di mira non differiscono da quelle attaccate nel passato con altri mezzi, e tuttora le occasioni scatenanti, gli spunti su cui basare le invettive, scaturiscono dalla cronaca nera e dall'attualità, ma l'assoluta novità di poter canalizzare in pochi secondi, grazie alle tecnologie, milioni di espressioni di odio costituisce una esplosiva deriva difficilmente arginabile.

In questo periodo storico contraddistinto dall'ascesa nel mondo occidentale dei movimenti populistici, che hanno ormai superato le tradizionali appartenenze di destra o sinistra, e comunque dalla maggiore caratterizzazione in chiave populistica da parte di tutti i partiti, sovente considerazioni di tipo razzista si intersecano con argomenti afferenti la politica interna o internazionale. Simili discorsi, che si manifestano tramite espressioni di rabbia, disgusto od ostilità appena insinuata, non sono più appannaggio esclusivo dei partiti di estrema destra, ma fanno parte della retorica di tutti i partiti di massa, seppur con connotazioni differenziate, per il semplice motivo che hanno un grande impatto sulla popolazione, ponendosi spesso come barometro del consenso elettorale.

Altro tema decisamente attuale, e spesso indebitamente contaminato con caratterizzazioni di tipo etnico e razziale, è quello della religione, pericolosamente declinato nell'identificazione di particolari fedi con dogmatismi, terrorismo e assoluto diniego all'integrazione, anche con interpretazioni faziose e fallaci del fenomeno che, a partire dagli anni Novanta e in modo più accelerato dopo l'11 settembre 2001, ha visto le religioni uscire dalla loro dimensione domestica

e privata per entrare con prepotenza nel dibattito e nella sfera pubblica¹⁶. La forza dei messaggi antireligiosi sul Web e nei social network assume dinamiche e manifestazioni simili a quella delle teorie negazioniste e revisioniste, che si adoperano in riletture parziali e distorte della Storia. Di fronte alla mancanza di filtri, di criteri e confini condivisi tramite cui considerare la veridicità, la legittimità e la moralità delle informazioni e delle interpretazioni, nel mare magnum delle versioni contrapposte le tesi si confondono con le antitesi, le deduzioni con le controdeduzioni, le verità con le menzogne, fatti contrapposti coesistono contraddicendo ogni logica, il principio stesso della prova diviene poco più che opzionale, certamente asservito alla predominanza dei processi di persuasività e seduzione intellettuale. Trasformata nella ripetizione di un eterno presente, la narrazione storica fa registrare sul Web il successo della ridondanza di certe tesi e dell'efficacia di certi linguaggi, cui la ricerca della veridicità non può fare altro che soccombere¹⁷, come con amara lucidità analizza Valentina Pisanty: "L'estrema facilità con cui i negazionisti accedono all'autostrada informatica ha importanti conseguenze sulle strategie con cui i sostenitori della storiografia accreditata cercano di combattere il fenomeno. Se con le vecchie tecnologie comunicative (carta stampata e video) era ancora possibile pensare di reprimerlo tramite la censura, con l'avvento e la diffusione di internet questo obiettivo è divenuto irrealizzabile. Al di là del complesso dibattito sull'opportunità o meno di censurare i testi degli autori in questione, un simile proposito si rivela ormai anacronistico, e al divieto di pubblicazione devono subentrare strategie più articolate"¹⁸.

2. Messaggi d'odio su Facebook

Si desidera ora proporre alcune riflessioni a partire da un approfondimento empirico condotto sul fenomeno dell'*hate speech* sui social network, e nella fattispecie sul più popolare tra essi: Facebook. Considerando l'arco di tempo che va dal 19 settembre 2016 al 18 marzo 2017, sono state prese in esame le bacheche virtuali di dieci utenti italiani di età adulta, in precedenza individuati come diffusori abituali di messaggi discriminanti e ostili verso determinati gruppi etnico-culturali e religiosi. Occorre specificare che la presente indagine si pone come momento iniziale di un progetto più ampio e ambizioso, ragion per cui assume un approccio prettamente qualitativo ed esplorativo, prefissandosi lo scopo di analizzare i contenuti¹⁹ e le forme dei messaggi d'odio, e non le caratteristiche di coloro che li diffondono, aspetti che verranno tuttavia considerati nel prosieguo della ricerca. L'attenzione prioritaria ai contenuti e alle modalità con cui vengono espressi è riconducibile all'intento di considerare in primo luogo su quali categorie tematiche e attraverso quali espedienti linguistici fanno leva per esse-

¹⁶ S. Ferrari, *Libertà religiosa e sicurezza nazionale in Europa dopo l'11 settembre*, in "Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica", 1, 2005, pp. 161-184.

¹⁷ C. Vercelli, *Il negazionismo. Storia di una menzogna*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

¹⁸ V. Pisanty, *L'irritante questione delle camere a gas. La logica del negazionismo*, Milano, Bompiani, 2014.

¹⁹ I riferimenti metodologici sull'analisi del contenuto risalgono a: A. Bryman, *Quantity and Quality in Social Research*, London, Routledge, 1988; A. Bryman, *The Research Question in Social Research: What is its Role?*, in "International Journal of Social Research Methodology", 10, 2007, pp. 5-20.

re efficaci sui fruitori, per catturare attraverso l'espressione dell'odio l'attenzione e spesso il consenso. All'interno dell'universo razzista, quali argomenti suscitano maggiore clamore e presa? Secondo quali modalità i linguaggi verbali e visivi si modulano per accendere l'attenzione? E ancora: come contrapporre, sul piano educativo, azioni e strategie in grado di promuovere processi di riflessione e critica sia sui contenuti, sia sulle forme dei messaggi d'odio?

Su questa contestualizzazione trova parziale giustificazione l'evidenza che tutti e dieci gli utenti considerati sono di genere maschile, dal momento che risulta ben più difficile trovare tra le utenze femminili persone che con sufficiente assiduità postano *hate speech* sulle proprie bacheche. La constatazione che, tuttavia, non mancano e non sono di certo rari i commenti, anche piuttosto netti, di donne e ragazze a post razzisti pubblicati da maschi, ci permette di azzardare che convinzioni e pensieri di questo tipo appartengano e siano diffusi anche tra il genere femminile, ma non vengano espressi col clamore di un messaggio in bacheca per questioni di pudore, convenienza e adesione ai ruoli connessi alla femminilità.

Ad accomunare i dieci utenti considerati è la frequenza perlomeno settimanale, ma in certi casi e in certi periodi, in corrispondenza con determinati eventi a livello personale, locale o nazionale, anche quotidiana, con cui postano messaggi o materiali discriminanti. A differire sono i toni dei messaggi e la scelta dei materiali proposti. Dato il limitato numero delle casistiche considerate, non è qui possibile affermare una correlazione tra livello di istruzione, occupazione e modalità espressive dell'*hate speech*, rimane comunque il fatto che, mentre tra gli utenti laureati o diplomati, occupati in mansioni di tipo intellettuale, educativo o d'ufficio, è stata riscontrata la tendenza a proporre notizie da fonti di informazione riconosciute, quotidiani nazionali di orientamento conservatore o blog molto popolari, oppure dichiarazioni di leader politici, accompagnate da commenti ironici e con sottintesi velati, come a ribadire una precisa, consapevole e critica scelta di campo, nelle bacheche delle persone con livello di istruzione inferiore, impegnate in mestieri di tipo manuale, prevalgono messaggi più diretti, apertamente razzisti, che escono dalla "pancia" più che da un ragionamento, rinforzati molto spesso da immagini appositamente prodotte e diffuse nella Rete da sconosciuti autori, riproposte con forza da gruppi online o singoli blogger che hanno ormai raggiunto una pericolosa (seppur di nicchia) popolarità.

Le notizie riportate sulle pagine Facebook degli utenti presi in considerazione sono tratte da quotidiani online di diffusione regionale, provinciale o nazionale, in molti casi con una corrispettiva tiratura cartacea, la cui posizione nei confronti dell'immigrazione è ben nota, sostenuta da un linguaggio netto e spesso violento, in cui i flussi migratori e la presenza degli stranieri in Italia vengono rappresentati attraverso gli occhi degli autoctoni che non li gradiscono²⁰, attraverso la prospettiva di un Noi che definisce un Loro come problema²¹. Una rassegna di titoli riportati nelle bacheche, spesso accompagnati da immagini poco rassicuranti, rende nel migliore dei modi l'idea: "Requisiamo la casa di Alfano per metterci gli immigrati: ecco come fa-

²⁰ A. Sayad, *La doppia assenza*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.

²¹ A. Dal Lago, *Esistono davvero i conflitti tra culture? Una riflessione storico-metodologica*, in C. Galli (a cura di), *Le sfide del Multiculturalismo*, Bologna, il Mulino, 2006; S. Palidda, *Mobilità umane*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.

re”; “Non sono poveri e non scappano dalla guerra né dalla fame, ecco perché i profughi vengono in Italia”; “Palme in piazza Duomo? Coi cammelli sembra Africa”; “Un migrante uccise e stuprò questa ragazzina: ma la tv pubblica nasconde tutto”; “I figli degli immigrati? Se ne fregano di essere italiani: sfregio all’Italia”.

Ricorrendo a punti di vista parziali, anche quando riferiti a intellettuali o presunti esperti, non di rado dando adito a frecciate nei confronti di politici poco amati (*Alfano*), gli stranieri vengono ritratti nella duplice veste di soggetti passivi che senza alcun merito o effettivo bisogno (*non sono poveri e non scappano da guerra o miseria*) beneficiano di atti di filantropia da parte delle nostre istituzioni (*l’accoglienza e la disponibilità di alloggi*) e di soggetti attivi protagonisti di azioni negative e problematiche (*omicidi e stupri*), per di più irrispettosi e non grati verso il Paese che li ospita (*se ne fregano di essere italiani*), che anche per causa loro muta in peggio (*la piazza Duomo di Milano rovinata dalle palme*).

Gli elementi più eclatanti e destabilizzanti di attualità, scontro politico e cronaca nera vengono prima enfatizzati nei giornali online, poi resi ancora più esplosivi quando riproposti nelle bacheche sui social network, accompagnati da commenti che ne estremizzano i contenuti e ripresi in discussioni talvolta lunghe e accese, sempre indissolubilmente legati ai temi di maggiore attualità, alle minacce percepite come imminenti, prima tra tutte, ai giorni nostri, l’Islam: “La guerra (islamista) dei soldi”; “Se il Papa non sa dire terrorismo islamico”; “Ecco i nuovi fondi per Hillary da parte dei Fratelli musulmani”; “Assaggi di Sharia dedicati ai progressisti multiculti”.

Notizie da quotidiani online sono anche riprese nelle bacheche di importanti politici italiani, corredati da commenti, a loro volta riproposti da migliaia di utenti, che non tengono certo bassi i toni: “Manifesta tutta la più violenta ostilità nei confronti delle nostre istituzioni e di chi lo ospita. Fuori subito!!!”; “PAZZESCO!!! I “migranti”, gentilmente ospitati a Bari a spese degli italiani, come ringraziamento AGGREDISCONO la giornalista di Rete 4 (“Sei una PUTTANA”) e ai...”; “Non ho parole. Una preghiera e tanta rabbia: clandestini coccolati e italiani, dopo una vita di lavoro, dimenticati”.

In altre circostanze, ma ottenendo analogo consenso e risonanza, in forma scritta o tramite video i politici esprimono direttamente il loro pensiero, senza riproporre altre fonti: “Ieri un uomo, inserito nella lista dei terroristi islamici in Francia, ha sgozzato padre e figlio al grido di “Allah è il più grande”. Ieri il premier turco Erdogan ha invitato i suoi connazionali sparsi in Europa “a fare 5 figli per coppia, così il futuro sarà nostro”. Oggi c’è stata una sparatoria all’aeroporto di Parigi, ucciso l’assalitore. Cos’altro dobbiamo aspettare??? Bloccare partenze e sbarchi, controllare i confini, espellere tutti gli islamici estremisti, sospendere ogni dialogo con la Turchia. Perché tutti gli altri tacciono? Secondo voi hanno paura?”.

Viviamo nell’epoca della paura liquida²²: diffusa, sparsa, indistinta, fluttuante, priva di una chiara spiegazione, ma strettamente connessa alle nostre incertezze, all’ignoranza su quale sia la minaccia e su come dovremmo reagire, al pervasivo senso di insicurezza e vulnerabilità che ci spinge a scaricarne le cause sulle manifestazioni più evidenti della diversità, prime tra tutte gli immigrati stranieri. Si apre in questo modo un terreno sconfinato e fertile in cui non so-

²² Z. Bauman, *Paura liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

lo i politici più o meno populistici possono ricercare facile consenso, ma anche chiunque lo desideri e, oltre a dimestichezza con i molti linguaggi della Rete, abbia la costanza di applicarvi con una assidua presenza online, può conquistare un barlume di effimera popolarità. È il caso dei tanti “Personaggi pubblici” nati sul Web, a partire magari da video caricati su YouTube e divenuti presto virali, sino a rendersi, coi loro post e invettive, interlocutori di riferimento per migliaia di utenti.

Uno di loro, presente nelle bacheche di alcuni dei dieci utenti qui considerati, il giorno della sua laurea si fece riprendere mentre bruciava una copia della tesi, dichiarando il proprio sdegno per la classe politica italiana e diffuse sul Web quel video, ottenendo una improvvisa, clamorosa popolarità tra i più giovani. A oggi, la sua pagina Facebook ha totalizzato ben 557.910 seguaci, con goliardia si dichiara “finanziato gentilmente da Trump e Putin per aiutarli nella conquista del mondo” e ospita materiali come questo, da lui stesso prodotto e condiviso da più di trentamila utenti:

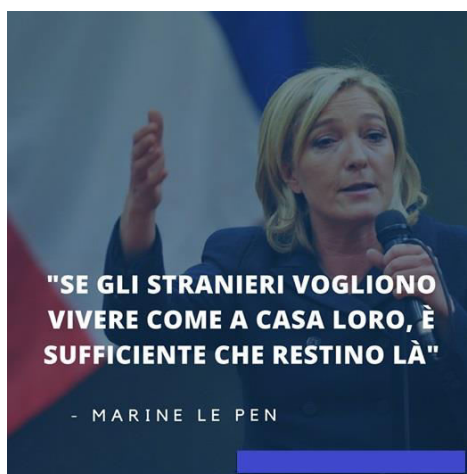


Immagine 1 – Dichiarazione attribuita a Marine Le Pen

L’esercizio di decontestualizzare, talvolta travisandole, la parole di leader politici internazionali, o addirittura di attribuire loro dichiarazioni inventate, ponendole in pasto alla Rete, è un furbo e diffuso espediente per recepire immediato consenso. Lo fanno singoli blogger e personaggi che scelgono di metterci firma e faccia. Accanto a loro, in parecchi preferiscono l’anonimato e danno vita a popolari gruppi Facebook dai nomi inequivocabili, come ad esempio *DNA 100% Italiano* e *Italiani compatti*, cui aderiscono decine di migliaia di persone. Al narcisismo e alla voglia di far parlare di sé subentra in questi casi, nella molteplicità di commenti, considerazioni e opinioni tutte simili tra loro, la forza dei messaggi che si vogliono fare passare, senza cercare glorie personali, ma rafforzando dentro se stessi la convinzione di non essere soli coi propri convincimenti, ma parte di una grande comunità di persone. I materiali pubblicati, e riproposti in migliaia di bacheche, forse proprio perché anonimi, e quindi scevri da

possibili contestazioni rivolte a una persona in particolare, risultano ancora più diretti e arbitrari, si preoccupano ancor meno di fondarsi su verità o interpretazioni pseudoscientifiche, pur non rinunciando a riproporre icone storiche, ma puntano diretti all'emotività, ai sentimenti di rabbia e ostilità che in molti condividono, espressi con un linguaggio semplificatore e talvolta oltremodo scurrile.



Immagini 2 e 3 – *Italiani compatti*
(fonte: <https://www.facebook.com/italianicompatti/>)

3. Odio in rete e pedagogia interculturale

Secondo una indagine affidata da Generazioni Connesse a Skuola.net e all'Università degli Studi di Firenze, nel 2017 il 21% dei giovani tra gli 11 e i 18 anni dichiara di essere sempre connesso, il 19% tra le 5 e le 10 ore quotidiane, il 30% tra le 3 e le 4 ore, il 18% 1 o 2 ore, il 12% mai o molto raramente. Per il 56% l'utilizzo dei social network costituisce l'attività online principale, quella cui dedicare più attenzione e tempo. In media ciascun ragazzo utilizza quattro social network: tra questi, i più popolari sono Facebook, WhatsApp e Instagram, frequentati rispettivamente dal 77%, 81% e 62% del campione. Dinnanzi alle notizie lette sui social network, il 24% tende a fidarsi e non ritiene necessario verificarne la veridicità, soprattutto quando sono condivise dagli amici²³. Si tratta di dati particolarmente significativi perché confermano una volta di più l'assiduità con cui i più giovani frequentano gli ambienti dei social network online e sono quindi esposti ai rischi in essi contenuti, tra i quali importanza rilevante assume l'*hate speech* a sfondo razzista. La medesima ricerca mette bene in evidenza anche l'assenza

²³ Generazioni Connesse, MIUR, *Online/Offline la doppia vita dei teenagers*, in [http://www.istruzione.it/allegati/2017/Infografica_2017_Generazioni_Connesse_\(Stampa\).pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Infografica_2017_Generazioni_Connesse_(Stampa).pdf), consultato in data 18/03/2017.

di clamore con cui viene percepito l'*hate speech*, divenuto ormai una prassi quotidiana, accettata e consolidata: il 10% del campione ha ammesso di avere almeno una volta insultato o criticato aspramente un coetaneo sui social network, il 28% afferma che non avrebbe usato le stesse parole in una interazione faccia a faccia, il 13% ha scritto frasi offensive nella pagine di un personaggio famoso.

I fatti di cronaca, ma anche il crescente numero di filmati disseminati sulla Rete dagli stessi giovani protagonisti di episodi di bullismo, dimostrano come i nessi tra l'assidua frequentazione dei social network da parte dei bambini e dei ragazzi, la normalizzazione dell'odio online, la profusione di messaggi razzisti e l'effettiva pratica di azioni discriminatorie nella realtà siano quanto mai saldi e preoccupanti. L'immanenza di questa spirale di odio e violenza che fluttua dal mondo virtuale a quello della realtà sensibile, e viceversa, necessita di essere collocata tra le urgenze educative del nostro tempo, e come tale considerata. La presa di coscienza che si tratta di un odio reale, tangibile e manifesto, deve costituire il punto di partenza per qualsiasi riflessione e per pianificare azioni di contrasto e prevenzione che inevitabilmente interverranno a più livelli, con più strumenti e su più ambienti (virtuali o non).

Un primo passo, importante ma non sufficiente, consiste nel contrastare i discorsi d'odio presenti online sul piano della veridicità e della correttezza del linguaggio, svelandone inesattezze, faziosità, falsità, e contrapponendo informazioni precise, appropriate nel linguaggio e dalla documentata e dimostrabile verità. Esistono, in Italia e all'estero, in molti casi su base volontaria o senza fini di lucro, interessanti realtà che si dedicano al monitoraggio delle notizie e dei contenuti diffusi dai mass media e più volte riproposti sui social network, nelle modalità analizzate in questo articolo. Tra queste, è possibile citare la redazione "Occhio ai Media" (www.occhioaimedia.org), attiva dal 2010 presso l'associazione multiculturale ferrarese Cittadini del Mondo, con lo scopo di segnalare, sul sito ma anche sull'apposita pagina Facebook, gli articoli discriminanti, nei contenuti e nel linguaggio, presenti sulle riviste e sui quotidiani italiani, molto spesso nelle loro versioni online. In un post pubblicato su Facebook il 6 marzo 2017, i membri della redazione rendono ben chiare le loro ragioni: "Sappiamo che i problemi della nostra società non sono provocati dai giornali ma il modo con cui sono trasmesse le notizie può influenzare, e molto, la formazione di un pregiudizio razzista. Per questo in molti Paesi europei esistono regole scritte, e non, che si traducono in un linguaggio giornalistico più corretto di quello utilizzato generalmente dai giornali italiani. È un dato di fatto che se si legge di continuo titoli del tipo 'tunisino ruba una bicicletta' o 'rumena fermata in un supermercato' per citare i più blandi, alla fine nell'etichetta negativa si finisce per coinvolgere migliaia di persone oneste, colpevoli solo di appartenere ad una minoranza etnica e si finisce per associare ad ogni genere di accusa generalizzata intere etnie con la criminalità, con la violenza sessuale, con la prostituzione, con lo spaccio della droga. Senza contare la de-umanizzazione che alcuni articoli sottintendono, racconti nei quali gli immigrati compaiono come animali piuttosto che esseri umani. Molti di noi ragazzi hanno origine straniera e siamo stanchi di essere bollati con etichette negative che non ci descrivono ma che, a volte, interferiscono con la nostra vita sociale in questo Paese, che è anche il nostro Paese".

Come è stato già messo in rilievo nelle pagine precedenti, l'avvento di Internet e dei social network ha permesso a una moltitudine di soggetti, in forma singola o associata, di poter dif-

fondere messaggi a un vasto pubblico, affiancandosi alle tradizionali agenzie di comunicazione, ma senza essere soggetti ad alcun tipo di filtro e controllo. Educare i bambini e i ragazzi a orientarsi in quella selva intricata e fitta di stimoli, messaggi, immagini e informazioni che è oggi la Rete, coi suoi pericoli e le sue buone opportunità, diviene una sfida importante per una educazione ai media (e con i media) che non si limiti a elaborare forme di protezione ormai inefficaci, ma che miri piuttosto a fornire le competenze per affrontare in modo critico e costruttivo i molteplici universi di linguaggi e ammiccanti innovazioni tecnologiche che si presentano innanzi²⁴. Sebbene divisiva e di frequente criticata, la definizione di “nativi digitali”, elaborata da Marc Prensky nel 2001²⁵, si pone come tratto d’unione, almeno in Occidente, di bambini e ragazzi con storie di vita e situazioni socio-economiche tra loro difformi, ma accomunati dalla familiarità con i linguaggi, gli ambienti, le possibilità e i rischi offerti dalle nuove tecnologie. L’alfabeto digitale appartiene al repertorio di espressioni con cui significano il loro mondo, così come i personaggi, i messaggi e i contenuti che reperiscono nella Rete assumono una innegabile connotazione di realtà, popolando e modificando il loro universo valoriale, morale e conoscitivo. Le etichette negative con cui i ragazzi di “Occhio ai Media” denunciano di essere “bollati” provengono dal mondo virtuale come da quello delle interazioni in carne e ossa, e per questo motivo vanno affrontate senza separare i due universi, ma considerandoli in modo sistemico, complesso e critico. Di fronte al proliferare di messaggi d’odio (razziale e non solo) e ostilità sulle piazze virtuali e su quelle in pietra e asfalto, è compito dell’educatore contrapporre i valori del dialogo, dell’apertura e dell’empatia, promuovere l’incontro laddove la tentazione allo scontro è abilmente instillata come scorciatoia più facile e immediata innanzi alle questioni aperte che la convivenza ci impone. Si tratta di superare la violenza tramite la nonviolenza, come in tempi non sospetti auspicava Aldo Capitini: “Della nonviolenza si può dare una definizione molto semplice: essa è la scelta di un modo di pensare e di agire che non sia oppressione o distruzione di qualsiasi essere vivente, e particolarmente di esseri umani”²⁶.

Contro la volontà di oppressione e distruzione che sottende gli *hate speech* e che sovente attecchisce nei pensieri del lettore impreparato, alimentando la catena di ostilità e chiusure, occorre sostenere, valorizzare e presentare a bambini e ragazzi una idea di cultura diametralmente opposta, ma egualmente potente, capace di aprirsi al pluralismo, a una concezione solidale delle relazioni umane, per “accogliere e rispettare tutte le culture, facendosi carico dell’umanità che producono”²⁷.

I tre livelli di riflessione e intervento, centrati rispettivamente sul contrasto ai contenuti violenti degli *hate speech*, sulla corretta alfabetizzazione mediatica e digitale e sulla promozione di una cultura di pace, dialogo e incontro devono interagire tra loro ed essere pronti a recepire con flessibilità e preveggenza i mutamenti che a ritmo inarrestabile si susseguono, nel mondo reale quanto nella Rete che un tempo si pensava fosse, soltanto, cyberspazio in cui sperimentare forse innocue esperienze parallele.

²⁴ A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, UTET, 2001.

²⁵ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in “On the Horizon”, 9(5), October 2001.

²⁶ A. Capitini, *La nonviolenza oggi*, Milano, Edizioni di Comunità, 1962, p. 29.

²⁷ A. Genovese, *Introduzione*, in A. Genovese (a cura di), *Intercultura e nonviolenza*, Bologna, Clueb, 2008, p. 8.

Numerose sono le iniziative educative realizzate o tuttora in corso di svolgimento per combattere l'*hate speech* a livello locale, regionale e nazionale, in Italia ma anche negli altri Paesi europei, particolarmente efficaci quando strutturate attraverso un approccio di rete che coinvolga un adeguato ed eterogeneo numero di realtà e professionisti, anche mettendo in comunicazione le sfere della politica, della scuola, del lavoro socio-educativo e della comunicazione. Tra queste, l'Alleanza parlamentare contro l'odio, presieduta da Milena Santerini, nata il 29 gennaio 2015 a Strasburgo per iniziativa della Commissione sull'uguaglianza e la non discriminazione del Consiglio d'Europa, che raccoglie i rappresentanti di 47 diversi Paesi, uniti nell'impegno di: "prendere posizione chiaramente, risolutamente e in maniera proattiva contro il razzismo, l'odio e l'intolleranza di qualsiasi natura; promuovere la non discriminazione e il rispetto per la diversità, quali definiti nella Convenzione europea dei diritti dell'uomo e i suoi protocolli; sensibilizzare contro il razzismo e l'intolleranza i politici e la società civile, a livello nazionale ed europeo; condurre attività di campagna contro il razzismo, l'odio e l'intolleranza con tutti i mezzi, compresi i social media, in cooperazione con i parlamenti nazionali, a livello nazionale ed europeo; scambiare informazioni sul diritto e le migliori prassi per prevenire e combattere il razzismo, l'odio e l'intolleranza con parlamentari di altri Paesi; sostenere e partecipare al lavoro delle commissioni nazionali del "Movimento contro il discorso d'odio" del Consiglio d'Europa"²⁸.

All'Alleanza parlamentare contro l'odio fa capo il movimento per la lotta all'odio e all'intolleranza sul Web (*No Hate Speech Movement*), promotore di campagne di sensibilizzazione in tutti i Paesi membri e produttore di un vero e proprio manuale online con capitoli teorici e la proposta di percorsi didattici, destinato ai ragazzi delle scuole superiori e finalizzato, come suggerisce il sottotitolo, a combattere l'*hate speech* online attraverso l'educazione ai diritti umani.²⁹ Ad accomunare le diverse campagne è il focus sull'educazione ai diritti umani e sulla formazione ai media, attraverso cui è possibile sensibilizzare i ragazzi a maturare consapevolezza e criticità nei confronti dell'odio online, abbassandone la soglia di tolleranza, senza per questo percepire la necessità di limitare la libertà di espressione su internet.

Nelle praterie virtuali così come nelle relazioni in carne e ossa, occorre più che mai educare a comprendere come la libertà debba essere perseguita anche attraverso il rifiuto dell'odio, e che il dialogo, online o meno, altro non è che una meravigliosa opportunità per dare vita a nuove relazioni, sinergie, forme di comunità, prospettive che possano riempire la vita.

²⁸ Commissione sull'uguaglianza e la non discriminazione, *Carta degli impegni per l'adesione all'Alleanza Parlamentare contro l'odio*, Strasburgo, Parliamentary Assembly, Council of Europe, 2015, in <http://website-pa-ce.net/documents/19879/2555096/20161205-NHPACharter-IT.pdf/fe2a2407-86e2-4ff4-94b2-9c5a48560298>, consultato in data 03/05/2017.

²⁹ E. Keen, M. Georgescu (Eds.), *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*, Strasbourg, Council of Europe, 2016, in <http://www.nohatespeechmovement.org/bookmarks>, consultato in data 03/05/2017.

4. Bibliografia di riferimento

- Bauman Z., *Paura liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Benkler Y., *La ricchezza della rete*, Milano, Università Bocconi Editore, 2007.
- Bryman A., *Quantity and Quality in Social Research*, London, Routledge, 1988.
- Bryman, A., *The Research Question in Social Research: What is its Role?*, in "International Journal of Social Research Methodology", 10, 2007, pp. 5-20.
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, UTET, 2001.
- Capitini A., *La nonviolenza oggi*, Milano, Edizioni di Comunità, 1962.
- Castells M., *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell, 1996.
- Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2014 – Rapporto UNAR*, Roma, Edizioni IDOS, 2014.
- Commissione sull'uguaglianza e la non discriminazione, *Carta degli impegni per l'adesione all'Alleanza Parlamentare contro l'odio*, Strasburgo, Parliamentary Assembly, Council of Europe, 2015, in <http://website-pace.net/documents/19879/2555096/20161205-NHPACharter-IT.pdf/fe2a2407-86e2-4ff4-94b2-9c5a48560298>, consultato in data 03/05/2017.
- Dal Lago A., *Esistono davvero i conflitti tra culture? Una riflessione storico-metodologica*, in C. Galli (a cura di), *Le sfide del Multiculturalismo*, Bologna, il Mulino, 2006.
- Ferrari S., *Libertà religiosa e sicurezza nazionale in Europa dopo l'11 settembre*, in "Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica", 1, 2005, pp. 161-184.
- Gagliardone I., Gal D., Alves T., Martinez G., *Countering online hate speech*, Paris, UNESCO, 2015.
- Generazioni Connesse, MIUR, *Online / Offline la doppia vita dei teenagers*, in [http://www.istruzione.it/allegati/2017/Infografica_2017_Generazioni_Connesse_\(Stampa\).pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Infografica_2017_Generazioni_Connesse_(Stampa).pdf), consultato in data 18/03/2017.
- Genovese A. (a cura di), *Intercultura e nonviolenza*, Bologna, Clueb, 2008.
- Gerstenfeld P. B., Grant D. R., Chiang C., *Hate online: A content analysis of extremist Internet sites*, in "Analyses of Social Issues and Public Policy", 3, 1, 2003, pp. 29-44.
- E. Keen, M. Georgescu (Eds.), *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*, Strasbourg, Council of Europe, 2016, in <http://www.nohate-speechmovement.org/bookmarks>, consultato in data 03/05/2017.
- Markham A., *Life Online*, London, Altamira Press, 1998.
- Palidda S., *Mobilità umane*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.
- Pisanty V., *L'irritante questione delle camere a gas. La logica del negazionismo*, Milano, Bompiani, 2014.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", 9(5), October 2001.
- Roversi A., *L'odio in Rete. Siti ultras, nazifascismo online, jihad elettronica*, Bologna, il Mulino, 2006.
- Sayad, A., *La doppia assenza*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Siegel M. L., *Hate speech, civil rights, and the Internet: The jurisdictional and human rights nightmare*, in "Albany Law Journal of Service & Technology", 9, 1999, pp. 375-398.

Theilhard de Chardin P., *L'avvenire dell'uomo*, in *Opere di Theilhard de Chardin*, Milano, Il Saggiatore, 1972.

Turkle S., *La vita sullo schermo*, Milano, Apogeo, 1997.

Vercelli C., *Il negazionismo. Storia di una menzogna*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

Waldron J., *The Harm in hate speech*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2012.

Wellman B., Hogan B., *The Immanent Internet*, in J. McKay (Ed.), *Netting Citizens*, St. Andrews, Scotland, University of St. Andrews Press, 2004.

Ziccardi G., *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*, Milano, Raffaello Cortina, 2016.

Received April 5, 2017
Revision received May 2, 2017
Accepted May 5, 2017

La “scuola digitale” dei gruppi Facebook (GFb) dedicati agli insegnanti: verso la formazione onlife? Come valutano i docenti la propria esperienza di auto-aggiornamento digitale

Filippo Ceretti
Francesca Ravanelli

Abstract – This paper reports the first results of a netnographic explorative research about the Italian teachers' learning experience into the Facebook Groups focused on teaching/learning activities. From an online survey, we try to give a picture about the teachers' motivations, styles of communication and participation, and evaluations of their online learning processes. Based on 354 responses, the research indicates that in Facebook Groups teachers can develop their digital literacies, explore new training models and integrate offline and online experiences in a new pattern: the onlife training. The more teachers themselves are confident in onlife learning, the more they are effective with their students.

Riassunto – Di fronte alle nuove pratiche digitali, in special modo quelle espresse nei social network, la scuola è chiamata a sperimentarsi quotidianamente con dinamiche educative inedite. Questa ricerca esplorativa intende focalizzare l'attenzione su una di queste nuove espressioni dell'“essere-scuola”: la partecipazione dei docenti ai gruppi Facebook (GFb) dedicati espressamente alla vita scolastica, alla didattica e alla professione docente. Dall'analisi di 354 questionari online, il quadro risultante dalle risposte dei “docenti digitali” suggerisce l'ipotesi di un nuovo modo di fare formazione in Rete, secondo una logica di continuità e integrazione tra il modello tradizionale e quello dell'auto-aggiornamento online: la prospettiva della formazione onlife. Potrebbe trattarsi di una modalità di acquisizione di competenze digitali direttamente spendibili con gli studenti.

Keywords – netnography, digital literacy, Facebook Groups for teachers, teacher training, onlife learning

Parole chiave – netnography, competenza digitale, Gruppi Facebook per la didattica, formazione docenti, formazione onlife

Filippo Ceretti (Genova, 1968), PhD in Pedagogia e Didattica, è docente presso l'Università di Bolzano e l'Università Lateranense di Roma. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'educazione mediale, i media digitali e la didattica, le teorie della comunicazione, l'analisi dell'audiovisivo. Tra le sue pubblicazioni: *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria* (in coll. con D. Felini e R. Giannatelli, Trento, Erickson, 2006); *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative* (in coll. con M. Padula, Pisa, ETS, 2016); *Educare i media. Una buona “scuola” nella cultura digitale: dalla media education alla meducazione* (in P. Limone, D. Parmigiani, a cura di, *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Bari, Progedit, 2017).

Francesca Ravanelli (Trento, 1955), PhD in Pedagogia e Didattica, è responsabile per il tirocinio degli studenti di Scienze della Formazione Primaria e docente a contratto presso l'Università di Bolzano. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'innovazione didattica all'interno di ambienti di apprendimento onlife, il design didattico, il blended learning, l'e-learning, i digital tools, il lifelong learning, le piattaforme per l'apprendimento. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Università contesto esteso per le comunità distanti e per l'apprendimento permanente* (in “Formazione & Insegnamento”, 11, 4, 2013); *University as an extended environment: a question of “equality”* (in *EDENRW8 Conference Proceedings*, Oxford, 2014); *Didactic and pedagogical view of e-learning activities at free University of Bozen-Bolzano* (in coll. con I. Serina, in “Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 116(0), 2014).

1. Premessa

La “rivoluzione digitale” e in special modo le nuove pratiche comunicative espresse nei social network (come Facebook, YouTube, Twitter, Pinterest, Instagram, WhatsApp ecc.) provocano la vita della scuola italiana secondo molteplici modalità e logiche differenti. Ogni aspetto della quotidianità educativa sembra essere sollecitato dalla tecnologia e dalla cultura digitale: la gestione delle istituzioni scolastiche, la produzione di contenuti, l'attività didattica e la dimensione delle relazioni interpersonali. In particolar modo, questa ricerca esplorativa intende focalizzare l'attenzione su una di queste nuove espressioni dell'“essere-scuola”: *la partecipazione degli insegnanti ai gruppi Facebook (GFb) dedicati espressamente alla vita scolastica, alla didattica e alla professione docente*.

Il quadro entro cui si colloca la nostra ricerca riguarda il complesso fenomeno della formazione docente nell'età dei media digitali, in ambienti web 2.0 formali e informali. Il tema della formazione professionale degli insegnanti è percepito come strategico¹ e va compreso all'interno del più ampio paradigma del *long life learning*, che sottolinea come l'aggiornamento, nella “società della conoscenza”, sia un compito continuo e parallelo alla vita lavorativa². In particolare, diversi autori hanno focalizzato l'attenzione sulle dinamiche della formazione in ambiente digitale, esplorando aree differenti del fenomeno: l'idea di *learning community*³; le logiche dell'apprendimento formale e informale in rete⁴; gli scenari delle tecnologie per il web

¹ Cfr. F. Falcinelli, *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei settori disciplinari*, Perugia, Morlacchi, 2007; L. Mortari, *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

² Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Paravia Bruno Mondadori, 2002; P. Jarvis, *The lifelong learning and the learning society*, London, Routledge, 2006; L. Dozza, G. Chianese (a cura di), *Una società a misura di apprendimento: educazione permanente tra teoria e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

³ P. Ellerani, M. Parricchi (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

⁴ L. Petti, *Apprendimento informale in rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità online*, Milano, FrancoAngeli, 2011; P. Limone, *Valutare l'apprendimento online. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*, Bari, Progedit 2012.

learning⁵. Queste ricerche hanno evidenziato che il bisogno di aggiornamento da parte degli insegnanti supera spesso la prospettiva istituzionale e formale per accogliere le opportunità offerte dalla Rete digitale, secondo le logiche della comunità, dell'estensione spazio-temporale e dell'informalità.

Lungo questa particolare linea di novità dell'apprendimento in Rete, da qualche anno è diventata urgente la necessità di esplorare le potenzialità educative dei social network, almeno secondo tre linee di indagine, come suggeriscono Maria Ranieri e Stefania Manca: *educare ai, apprendere con e formarsi con i social network*⁶. La nostra ricerca si colloca nella terza prospettiva, che riguarda “quelle forme di apprendimento informale che possono generarsi dall'esperienza stessa dei social network [e] in particolare [...] i potenziali benefici legati all'appartenenza a gruppi informali di interesse, specie nel campo dello sviluppo”⁷. Il fenomeno dei GFb di docenti ha già attirato l'attenzione degli organi d'informazione⁸ e ha prodotto già studi e ricerche che ne hanno indagato aspetti differenti. Una interessante esplorazione quantitativa delle dinamiche presenti nei GFb per gli insegnanti è quello di Frumiento e Ranieri, i quali evidenziano la presenza di un clima di solidarietà tra i membri, la pratica di condividere risorse ed esperienze, ed in generale un forte investimento personale; gli autori ipotizzano che i GFb “possono fornire le basi per lo sviluppo di comunità professionali in grado di alimentare, per vie informali e in modo continuativo, l'aggiornamento e la formazione degli insegnanti nello spirito del lifelong learning”⁹.

Il nostro approccio al fenomeno, tenendo presente questi aspetti di sfondo, ha inteso approfondire le motivazioni, le dinamiche, le logiche relative alla frequentazione dei GFb come occasione *non solo di relazione e di informazione, ma soprattutto di auto-formazione e sviluppo professionale*. La nostra ricerca ha quindi esplorato come i partecipanti dei GFb per i docenti valutino la loro esperienza, non soltanto in relazione ai propri bisogni di aggiornamento

⁵ C. Delogu (a cura di), *Tecnologie per il web learning. Realtà e scenari*, Firenze, Firenze University Press, 2007.

⁶ Cfr. M. Ranieri, S. Manca, *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento, Erickson, 2013. Gli studi si sono concentrati soprattutto sulla dimensione della didattica *con e ai social network* (cfr. A. Fogarolo, *Do you speak Facebook? Guida per genitori e insegnanti al linguaggio dei social network*, Trento, Erickson, 2013; cfr. anche il numero della rivista “Bricks” dedicato a *Didattica e social network*, 4, 4, 2014, in <http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/2014/12/14/5309/>).

⁷ M. Ranieri, S. Manca, *I social network nell'educazione*, cit., p.15.

⁸ Cfr. A. De Gregorio, *Scuola, in gruppo (su Fb) si insegna meglio*, Corriere della Sera, 15 Febbraio 2017, in http://www.corriere.it/scuola/universita/cards/gruppo-su-facebook-si-insegna-meglio/mappa-insegnanti.shtml?refresh_ce-cp. Recentemente, il magazine dell'editore Loescher si è occupato del tema: cfr. A. Scalera, *Surfing #8: gruppi Facebook per insegnanti (parte prima)*, 26 marzo 2017, in <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1511-surfing-8-gruppi-facebook-per-insegnanti-parte-prima.html>; Id., *Surfing #9: gruppi Facebook per insegnanti (parte seconda)*, 08 aprile 2017, in <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1522-surfing-9-gruppi-facebook-per-insegnanti-seconda-parte.html>.

⁹ F. Frumiento, M. Ranieri, *Gruppi di insegnanti in Facebook. Un'indagine esplorativa su una comunità professionale*, in “Form@re”, 13, 1, 2013, p. 65. Cfr. anche M. Ranieri, S. Manca, A. Fini, *Promuovere comunità professionali di insegnanti e professionisti attraverso i siti di social network*, in “TD – Tecnologie didattiche”, 20, 1, 2012, pp. 24-30.

digitale e didattico, ma anche – secondo una prospettiva più ampiamente antropologica¹⁰ – in rapporto alla propria crescita personale, come membri di una “umanità mediale” che vive quotidianamente le aperture e le contraddizioni dell’essere *onlife*¹¹. La ricerca ha inteso, pertanto, indagare in che modo i GFb “abitati” dagli insegnanti italiani abbiano stimolato l’esercizio di pratiche di interattività digitale, multimediale e istantanea, e se sia percepibile, nei partecipanti, la consapevolezza di uno sviluppo sia personale (nella propria competenza mediale) sia professionale (rispetto alla propria competenza didattica e metodologica), attivato attraverso dinamiche di auto-formazione in ambiente digitale informale.

2. Il disegno della ricerca

La ricerca, di carattere esplorativo, è nata e si è svolta all’interno del social stesso, con l’utilizzo dei medesimi codici, linguaggi, strumenti e modalità comunicative oggetto di indagine, configurandosi quindi come particolare ricerca qualitativa situata sul web. Per questa peculiare collocazione all’interno degli *scenari pragmatici online*¹² (in cui prende corpo l’idea di una “scuola digitale”), la ricerca educativa si trova nella necessità di aggiornare le proprie logiche e la propria strumentazione metodologica, se vuole avere qualche chance di cogliere la qualità dei fenomeni presenti sul web. Per questo, in fase di progettazione della ricerca, abbiamo lavorato lungo due linee riflessive parallele, una dedicata alla metodologia con cui affrontare il nostro *campo* di interesse, e una dedicata a delineare i principali *temi* degni di indagine.

In primo luogo, si è proceduto ad un’analisi degli svariati *approcci al web come nuovo terreno di ricerca*, cercando di fare ordine all’interno di una molteplicità di proposte, prospettive, metodi, e rilevando una tendenza generale ma confusa verso approcci ibridi e misti¹³, i cui limiti – a nostro giudizio – dipendono da una sostanziale incomprendenza della vera natura dell’ambiente digitale. Qualora si tematizzano le pratiche digitali non tanto nei termini di una separazione tra online e offline (per cui i complessi fenomeni culturali che prendono vita sulla Rete sarebbero di natura “virtuale”, cioè “separati” dalle logiche del quotidiano, e quindi difficilmente afferrabili), ma secondo l’ottica di una sostanziale continuità tra queste due dimensioni

¹⁰ Cfr. F. Ceretti, M. Padula, *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive pedagogiche*, Pisa, ETS, 2016. Il concetto di *umanità mediale* suggerisce che la cultura digitale debba essere considerata una proiezione dell’esistenza e non un semplice strumento comunicativo; per questo, dal punto di vista pedagogico, non si tratta tanto di “educare con i media”, quanto di “educare i media”. In questa prospettiva teoretica si è svolto l’intero processo di questa ricerca esplorativa.

¹¹ Cfr. L. Floridi (Ed.), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, London, Springer Open, 2015, in <http://www.springer.com/in/book/9783319040929>.

¹² Cfr. P. C. Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*, Trento, Erickson, 2003.

¹³ Cfr. M. Cardano, F. Ortalda (a cura di), *Metodologia della ricerca psicosociale. Metodi quantitativi, qualitativi e misti*, Torino, UTET, 2016, pp. 265 ss. e pp. 329 ss.; cfr. anche J. Salmons, *Doing Qualitative Research Online*, Los Angeles, Sage, 2016; H. Snee *et al.* (Eds.), *Digital Methods for Social Science An Interdisciplinary Guide to Research Innovation*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2016; C. Hine, *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*, London, Bloomsbury Academic, 2015; G. Di Fraia (a cura di), *e-Research. Internet per la ricerca sociale e di mercato*, Roma-Bari, Laterza, 2004; T. Boellstorff, B. Nardi, C. Pearce, T. L. Taylor, *Ethnography and Virtual Worlds. A Handbook of Method*, Princeton, Princeton University Press, 2012.

espressive della medesima progettualità umana (nella prospettiva proposta dall'Onlife Manifesto¹⁴), allora anche la nostra scelta metodologica ha preso forma in modo lineare e si è infine rivolta all'adozione di una prospettiva recente, che oltrepassa decisamente la concettualizzazione della Rete come spazio "alternativo" a quello quotidiano (ancora implicito, ad esempio nella *virtual research*): si tratta della *Netnography*, formalizzata da Robert Kozinets¹⁵. Nonostante il contesto genetico del metodo sia il marketing (ma forse proprio grazie a ciò), esso si rivela capace di considerare le azioni compiute online esattamente come una componente dell'agire tout-court dei soggetti. Il Web costituisce un campo di ricerca netnografica *in quanto "reale" luogo di azione socio-culturale a tutti gli effetti, entro il quale è possibile cogliere l'"insight" dei soggetti* (la loro "visione interna", la loro "intuizione", la loro proiezione). Adottando di fatto questa ipotesi metodologica, abbiamo proceduto a progettare e realizzare una *piccola ricerca esplorativa* – con logica non deduttiva ma induttiva – basata su quattro step principali:

a. (gennaio-dicembre 2016) *Prima individuazione dell'area di ricerca* attraverso una serie di "incontri significativi" che ci hanno orientato nelle scelte successive. In particolare abbiamo tratto dai discorsi sociali dominanti (divulgazioni descrittivo-quantitative su organi di stampa tradizionali, web-magazine¹⁶, siti-community di insegnanti¹⁷, blog di docenti¹⁸ ecc.) e da alcune prime analisi socio-comunicative (ad esempio P.C. Rivoltella¹⁹) gli spunti per meglio comprendere i fenomeni di cui contemporaneamente abbiamo fatto esperienza diretta (grazie alla nostra partecipazione attiva all'interno dei GFb per la didattica);

b. (gennaio-febbraio 2017) *Osservazione partecipante* delle interazioni comunicative all'interno dei GFb dedicati alla didattica, passando dalla semplice fruizione alla sistematica rilevazione e annotazione delle *azioni comunicative* e delle *interazioni performative* dei membri dei GFb preventivamente selezionati²⁰;

c. (marzo 2017) *Analisi delle note etnografiche* raccolte nella fase b, per la definizione delle *aree tematiche*, al fine di costruire un *questionario online* per attivare i docenti nella co-costruzione delle rappresentazioni e delle interpretazioni relative all'esperienza della partecipazione ai GFb;

d. (marzo-aprile 2017) *Somministrazione e analisi del questionario online*, con lo scopo di rilevare i significati attribuiti dai docenti alla propria esperienza "social". Nel processo di identi-

¹⁴ Cfr. L. Floridi (Ed.), *The Onlife Manifesto*, cit.

¹⁵ Cfr. R. Kozinets, *Netnography. Doing ethnographic research online*, New York, Sage, 2010.

¹⁶ Cfr. Blasting News, *I gruppi facebook punto di riferimento per la scuola*, 15 novembre 2016, in <http://it.blastingnews.com/tecnologia/2016/11/i-gruppi-facebook-punti-di-riferimento-per-la-scuola-001260343.html>.

¹⁷ Cfr. Youreduaction, *Dieci gruppi su Facebook in cui ogni insegnante dovrebbe iscriversi*, 30 aprile 2016, in <http://www.youreduaction.it/10-gruppi-su-facebook-in-cui-un-insegnante-dovrebbe-isciversi/>.

¹⁸ Cfr. P. Limone, *Gruppi Fb per la didattica nella scuola primaria*, 15 novembre 2014, in <http://spicchidilimone.blogspot.it/2014/11/gruppi-fb-per-la-didattica-nella-scuola.html>.

¹⁹ Cfr. P.C. Rivoltella, *La scuola è social*, in <http://piercesare.blogspot.it/2017/01/la-scuola-e-social.html>.

²⁰ I gruppi nei quali è stata condotta l'osservazione partecipante sono: "Insegnanti 2.0", in <https://www.facebook.com/groups/insegnantiduepuntozero/?fref=ts>; "La classe capovolta", in <https://www.facebook.com/groups/laclassecapovolta/?fref=ts>; "Scienze in gioco alla Primaria", in <https://www.facebook.com/groups/7456899421-64190/?fref=ts>; "Didattica inclusiva", in <https://www.facebook.com/groups/482259195223616/?fref=ts>.

ficazione del “campione” al quale proporre il questionario, abbiamo utilizzato la medesima logica del field di ricerca, ossia la logica “open”: costruita utilizzando Google Moduli (uno strumento completamente online e gratuito, suggeritoci dalla stessa comunità di docenti online), la survey è stata proposta sia negli stessi spazi – e con le medesime logiche comunicative, cioè attraverso un post pubblico – nei quali è stata condotta l’attività di osservazione, sia – a seguito del successo “emotivo” e delle ri-condivisioni spontanee che hanno moltiplicato velocemente il numero dei gruppi e dei partecipanti contattati – in numerosi altri GFb dedicati alla didattica²¹.

Il secondo percorso di riflessione metodologica si è concentrato sull’evidenziazione dei *temi di indagine* interessanti per la specifica ricerca pedagogico-didattica. Per passare dal piano delle generiche dinamiche socio-culturali prodotte dalle interazioni online (e rilevate dall’osservazione partecipante) al piano della peculiare attenzione educativa (che sta alla base del questionario online), è stato necessario lavorare secondo la prospettiva sia dell’*analisi del contenuto*, sia dell’*analisi pragmatica* per isolare le *aree di significato attivate nelle interazioni comunicative online*. Il nostro approccio si è rivolto dunque ad evidenziare sia i temi presenti nei *testi multimediali* prodotti dai gruppi (post, fotografie, video ecc.), sia soprattutto i significati generati dalle *azioni* messe in atto nelle dinamiche comunicative (rimandi, valutazioni, condivisioni, commenti, Like...) che rivelano non solo la dimensione del “dire”, quanto quella del “fare”, l’area delle scelte/omissioni, del giudizio/astensione, della partecipazione/esclusione. In questo modo è stato possibile identificare tre *grandi aree di interesse*:

- a. motivazione (le ragioni dell’esperienza)
- b. stile (relativo all’uso degli strumenti comunicativi e alle dinamiche della partecipazione)
- c. valutazione (dell’esperienza onlife da parte degli stessi docenti)

Grazie all’alta qualità delle risposte al questionario, in fase di analisi interpretativa si è deciso di costruire un’ulteriore area specifica, riguardante *il focus della formazione professionale/auto-formazione*, nella transizione tra modelli formali e modelli inediti costituiti dalle pratiche esplorate ed esperite nei GFb per la didattica.

3. Analisi delle risposte

Come accennato nel disegno della ricerca, il questionario “open” condiviso negli stessi GFb ha suscitato una risposta anche “emotiva”, sia per la natura della ricerca “dall’interno” sia per l’adesione alle medesime logiche caratterizzanti i gruppi negli ambienti social. Il testo introduttivo al questionario ha agito su due livelli: da una parte rende evidenti le motivazioni della survey, dall’altro lato sottolinea il coinvolgimento dei partecipanti nella co-costruzione della rappresentazione della formazione del docente “digitale”²².

²¹ Gli altri gruppi ai quali è stato proposto il questionario sono: “Docenti virtuali”, “ADI Docenti e Dirigenti Italiani”, “BES Didattica inclusiva”, “Didattica per competenze e nuove tecnologie”, “Il docente social”, “Didatticamente”, “Italian Writing Teachers”, “Matematica in prima ispirandosi al metodo analogico”, “Animatori digitali”, “Sostengo il sostegno”, “GSuite for Education Italia”, “Docenti oggi e domani”.

²² Il link al questionario open: <https://goo.gl/forms/pgVIOE61AkWfPpYEZ2>.

La risposta dei docenti è stata importante sia in termini quantitativi (abbiamo analizzato le risposte anonime di 354 questionari²³), sia in termini qualitativi, riconducibili sia alla partecipazione sostanziosa alle risposte “aperte” (non obbligatorie) sia ai Like e ai commenti alla presentazione del questionario, che rivelano una generale soddisfazione per l’esplorazione della tematica, ritenuta interessante e degna di essere indagata, e la necessità di segnalare la propria partecipazione attraverso semplici enunciazioni “fatto, compilato, inviato” e/o emoticon.

Segnaliamo inoltre che la ricerca contempla un ulteriore elemento legato alla logica delle OER (Open Educational Resources)²⁴: è prevista la condivisione dei risultati, direttamente nei gruppi stessi. Ne abbiamo dato subito comunicazione ai partecipanti. Possiamo solo annotare, per il momento, una notevole curiosità, soddisfazione e attesa rispetto a questa decisione, la cui ricaduta futura, in termini di percezione e di costruzione di competenza, potrebbe rappresentare una pista di ulteriore ricerca.

Nella seguente restituzione analitica dei dati – trattati secondo una logica strettamente qualitativa e non statistica – abbiamo cercato di costruire una sorta di “modellizzazione” delle tre aree tematiche (motivazioni, stili delle pratiche partecipative, e valutazioni che i docenti attribuiscono ad alcuni elementi come i contenuti, i modelli pedagogico-didattici, la qualità dei gruppi stessi) e una ricostruzione interpretativa della dimensione auto-valutativa rispetto al loro apprendimento.

L’intero processo di lettura, analisi e interpretazione prova a delineare una embrionale rappresentazione della “formazione onlife” dei docenti italiani, alle prese con un contesto lavorativo che, da un lato, richiede loro innovazione nel design degli ambienti e nelle pratiche didattico-metodologiche ma, dall’altro lato, offre modalità formative ancora tradizionali. In questa ambiguità potrebbe risultare interessante la comprensione della dimensione “informale” della formazione derivante dalla partecipazione ai GFb per la didattica, in cui i docenti connettono “saperi e pratiche”, “conoscenze e abilità” ma anche “atteggiamenti e motivazioni”, “supporto e tutoring” “sicurezza e protezione”, “responsabilità e autonomia” in ambienti *digitali, open, ubiqui e sociali*, dove la competenza digitale viene co-costruita e aggiornata in tempo reale e risulta un valore aggiunto nei luoghi dell’apprendimento formale con gli studenti.

²³ È possibile consultare le risposte anonime al questionario seguendo il link: <https://docs.google.com/forms/d/1XSPJ7k4dtDPFikTfpRDcCBxGr7QhbRuB1RZpa8oy7-g/edit#responses>, che dà la possibilità di visualizzare i grafici e il file con le risposte aperte.

²⁴ Cfr. Unesco, *What are Open Educational Resources, OERs?*, in <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>.

a) *Dati oggettivi di contesto: i docenti*

1. **Docente di scuola:** (354 risposte)

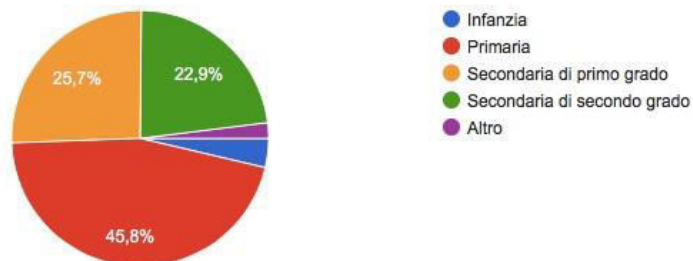


Figura 1 – Ordine di scuola dei partecipanti (domanda n. 1)

I docenti della scuola primaria risultano essere una componente molto importante all'interno dei GFb, tuttavia essi rappresentano pure una alta percentuale dei docenti italiani in termini statistici. Si può notare che la percentuale è inversamente proporzionale all'ordine di scuola, anche se verrebbe da pensare che una didattica “digitale” che utilizzi logiche e opportunità offerte dai social network dovrebbe essere prevalentemente oggetto di interesse dei docenti della scuola secondaria. Evidentemente la frequentazione dei GFb per la didattica corrisponde non tanto ad un bisogno di “spendibilità immediata” nella classe, ma rappresenta una pratica formativa a lungo periodo, volta a conseguire quelle competenze digitali e non, necessarie per costruire “ambienti innovativi” basati sulla integrazione degli ambienti, delle logiche e delle pratiche digitali nella propria didattica.

2. **Età** (354 risposte)

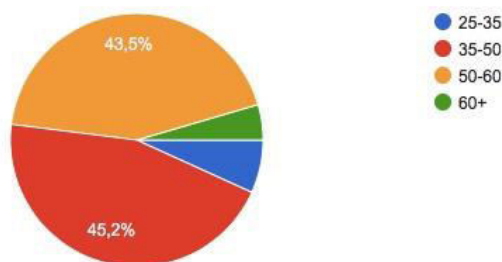


Figura 2 – Età dei partecipanti (domanda n. 2)

Il grafico sembrerebbe suggerire che la partecipazione ai GFb per la didattica non sia certo prerogativa degli insegnanti più giovani, che rappresentano una percentuale meno rilevante delle fasce d'età che vanno dai 35 ai 60 anni. Il dato va invece correlato all'età media della scuola italiana che secondo l'indagine TALIS 2014 è la più alta d'Europa: "L'età media degli insegnanti italiani è di circa 49 anni: 6 anni in più dei loro colleghi nei Paesi TALIS. Ad ulteriore conferma del dato medio si osserva che nel nostro Paese gli insegnanti "over 50" sono più della metà del totale (50,3%) mentre gli "under 30" sono una rarità: appena l'1%"²⁵. Sembra interessante mettere in evidenza, invece, il fatto che, l'età media alta e la percentuale degli over 50 non sembrano ostacolare la sperimentazione dell'essere docente nell'era digitale e la conseguente messa in gioco della propria professionalità nei luoghi (GFb) in cui praticare le abilità e le competenze necessarie ad una scuola digitale innovativa.

b) Le motivazioni

Le motivazioni per cui gli insegnanti si iscrivono ai GFb per la didattica possono essere riunite in grandi categorie riguardanti la soddisfazione di alcuni bisogni tipici della funzione docente.

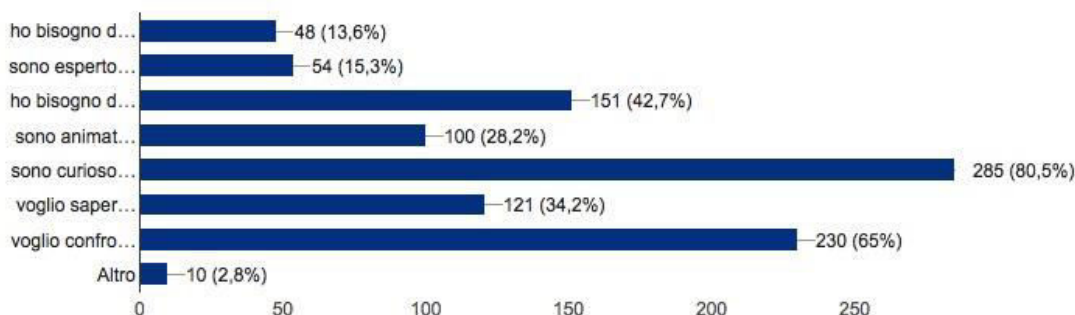
la motivazione: item esplorati	la motivazione: aree del bisogno
<ul style="list-style-type: none"> - ho bisogno di aggiornarmi su diverse tematiche - sono curioso di conoscere strategie e modalità didattiche innovative - voglio saperne di più sulla didattica digitale 	<p>area conoscitiva: informazione-aggiornamento-conoscenze-saperi-metodologie-strategie</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ho bisogno di una comunità estesa che mi supporti - voglio confrontarmi con gruppi di professionisti che vadano al di là delle cerchie conosciute 	<p>area relazionale: confronto-interazione-estensione della comunità</p>
<ul style="list-style-type: none"> - sono esperto e mi piace condividere le mie pratiche (digitali e non) - sono animatore digitale 	<p>area performativa: esplicitazione e messa a disposizione del proprio "ruolo esperto"</p>

Tabella 1

²⁵ Cfr. Rapporto TALIS, in http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf.

4. Motivazioni riguardanti la sua partecipazione ai gruppi Fb per la didattica

(354 risposte)



La domanda prevede risposte multiple. Queste le possibili risposte, nell'ordine rappresentato nel grafico:

- ho bisogno di una comunità estesa che mi supporti
- sono esperto e mi piace condividere le mie pratiche (digitali e non)
- ho bisogno di aggiornarmi su diverse tematiche
- sono animatore digitale
- sono curioso di conoscere strategie e modalità didattiche innovative
- voglio saperne di più sulla didattica digitale
- voglio confrontarmi con gruppi di professionisti che vadano al di là delle cerchie conosciute

Figura 3 – Motivazioni alla partecipazione ai GFb (domanda n. 4)

Si può considerare che le motivazioni che spingono i docenti ad iscriversi ai GFb siano legati all'aggiornamento dei saperi e delle pratiche, ma anche al bisogno di relazione, di comunità estese che creino supporto, rete, sostegno ma che, nello stesso tempo, diano l'opportunità agli "esperti" di poter condividere la propria competenza. Questo elemento trova corrispondenza con i modelli di comunità di pratica teorizzati da Etienne Wenger, che considerano l'apprendimento come un fatto sociale, che "presuppone il coinvolgimento nelle, e il contributo alle, pratiche della comunità"²⁶. Le caratteristiche chiave di una comunità di pratica includono un dominio di interesse, il coinvolgimento in attività e discussioni e la condivisione di conoscenze e repertori di esperienze. I GFb per la didattica possono supportare le comunità in diversi modi: si configurano come spazi di discussione e di condivisione sincroni o asincroni e ambienti per la condivisione di risorse, conoscenze e link, diventando luoghi digitali dove i

²⁶ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, p. 15.

membri possono mostrare e condividere artefatti, frutto della loro conoscenza e della loro esperienza. Per questo incontrano i bisogni espressi dai docenti²⁷.

5. Tempi (stimati) di partecipazione ai gruppi Fb sulla didattica (354 risposte)

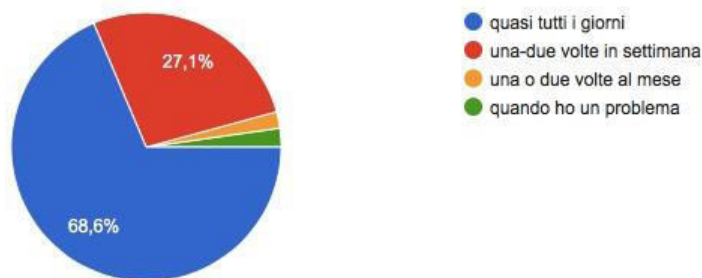


Figura 4 – Tempi di partecipazione (domanda n. 5)

Anche la dimensione considerata rispetto ai tempi dedicati alla partecipazione ai GFb si può in qualche modo ipotizzare essere legata al concetto di “comunità di pratica” sopra delineato. Come possiamo vedere la frequentazione dei gruppi è, per la maggior parte, una *pratica quotidiana*. Si tratta di passare da una *prospettiva basata sull'apprendimento come “fatto individuale”* che avviene in un tempo determinato (inizio e fine) e ben separato dalle attività quotidiane, ad *una concezione che inserisce l'apprendimento nel contesto della nostra esperienza concreta di partecipazione alla vita reale*²⁸.

In questa logica l'apprendimento, la formazione, la relazione diventano quotidiane come lo sono le pratiche dei docenti. Inoltre la dimensione sincrona e asincrona degli ambienti digitali amplifica la possibilità di partecipare alla vita della comunità.

²⁷ Cfr. P. Ellerani, *Il web 2.0: contesto per l'apprendimento continuo di comunità professionali?*, in P. Ellerani, M. Parricchi (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti*, cit., pp. 13-38.

²⁸ Cfr. B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesis filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

c) Stili e modalità di partecipazione

6. La sua partecipazione nei gruppi Fb sulla didattica (354 risposte)

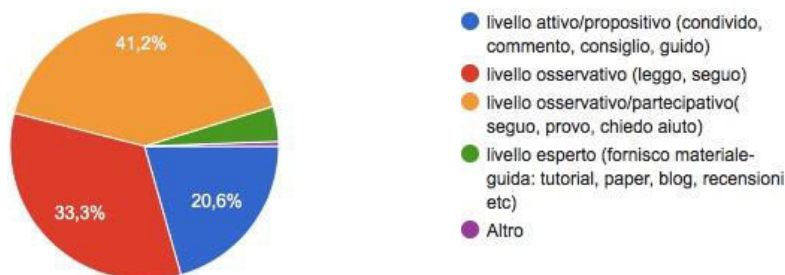


Figura 5 – Stile di partecipazione (domanda n. 6)

Gli esiti rispetto a questa domanda-stimolo risultano essere particolarmente interessanti in quanto riproducono, in maniera molto puntuale, i livelli di partecipazione teorizzati dagli studi di Lave e Wenger²⁹ nel concetto relativo alla “legitimate peripheral participation” o partecipazione periferica legittimata.

In accordo con questo costrutto, qualsiasi membro della comunità, anche il meno esperto e “periferico” riguardo alla pratica che vi si svolge, gode di uguali diritti di appartenenza, in particolare di una piena “partecipazione” e accesso alle risorse umane e tecnologiche³⁰. L’eterogeneità del gruppo relativa ai *diversi livelli e tipi di conoscenze, competenze, expertise*, permette una disseminazione delle stesse, una condivisione e una conseguente appropriazione da parte di tutti i componenti della comunità, anche da quelli più periferici, che in questo modo gradualmente convergono verso il centro della comunità.

Dalla periferia al centro, dai principianti agli esperti, attraverso forme di interazione, collaborazione, condivisione, aiuto reciproco, consigli, supporto e sostegno, condivisione di pratiche e di conoscenze, i Gfb per la didattica sembrano articolarsi proprio secondo questo modello di partecipazione ai processi di apprendimento, come si è cercato di rappresentare con la seguente immagine (Figura 6), che riprende le risposte date dai docenti³¹.

²⁹ Cfr. J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.

³⁰ B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, cit., p. 117.

³¹ Va notato che la Figura 6 propone schematicamente le quattro tipologie di partecipazione ai Gfb secondo la disposizione teorica suggerita da Lave e Wenger (dal livello osservativo a quello esperto); i dati numerici presentati nella Figura 5, se disposti all'interno dello stesso modello della partecipazione periferica legittimata, collocherebbero nella posizione più esterna il livello “osservativo/partecipativo” (e non quello “osservativo”), dando adito ad una riflessione sulle reali dinamiche proposte dai percorsi personali dei docenti.



Figura 6 – Modello della partecipazione periferica legittimata

d) Valutazioni: contenuti-modelli pedagogico/didattici-qualità dei GFb per la didattica

7. Nei gruppi Fb cerca/trova maggiormente (354 risposte)

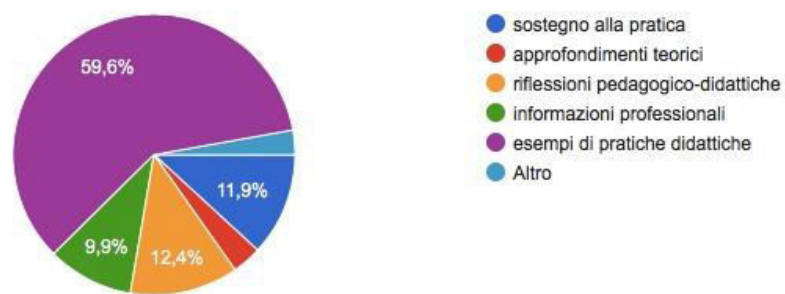


Figura 7 – Valutazione dei contenuti nei GFb (domanda n. 7)

Con questa domanda si entra nel campo della valutazione dei contenuti che i docenti cercano e/o trovano nei GFb; i due verbi sono usati volutamente in coppia in quanto le azioni

possibili sono l'una, l'altra, o entrambe. Mentre da un lato si cerca nello specifico quello che ci serve o quello che corrisponde ai nostri bisogni, è anche possibile l'effetto “serendipity” (ovvero il trovare inaspettatamente ciò che ci serve), che è una caratteristica della navigazione nel web. A questo proposito Nielsen afferma che Internet amplifica le possibilità di trovare queste coincidenze fortuite³². È lo stesso design della Rete, con le sue interconnessioni, che reinventa il metodo di fare scoperte. Questo concetto, applicato ai GFb per la didattica, potrebbe anche spiegare il perché molti docenti siano iscritti a più gruppi, effetto della contaminazione delle aree tematiche che si rivelano complementari e integrate e delle interconnessioni tra i vari domini di ricerca. Partendo da ciò, si è quindi passati ad analizzare la dimensione dei contenuti cercati/trovati nei gruppi. Anche qui si possono evidenziare tre macro aree:

a. *la dimensione pratica dei contenuti*: i docenti ricercano/trovano innanzitutto esempi di pratiche didattiche e sostegno alla propria pratica. È la dimensione più consistente. Rimanda ad un bisogno pratico, immediato, ma anche alla funzione di *scaffolding*³³ e di *peer-tutoring* esercitata dai partecipanti ai gruppi, che con la loro maggiore o diversa expertise possono sostenere e guidare le pratiche dei meno esperti.

b. *la dimensione cognitiva-riflessiva dei contenuti*: i docenti ricercano/trovano riflessioni pedagogico-didattiche e approfondimenti teorici. Questa dimensione è quantitativamente meno rilevante della precedente, tuttavia sottolinea la caratteristica e insieme l'utopia del web e della Rete: la costruzione della cosiddetta “intelligenza collettiva”³⁴ come pure l'ispirazione per una nuova teoria dell'apprendimento, il connettivismo³⁵ che si fonda proprio sulla condivisione, ma nello stesso tempo sulla selezione e rimessa in circolo dei contenuti. *Il modello della Rete con nodi e connessioni è la metafora centrale per rappresentare il processo di apprendimento “onlife”.*

c. *la dimensione professionale*: i docenti ricercano/trovano informazioni riguardanti la propria professione. A questa dimensione sono rivolti i GFb più generalisti, meno focalizzati sulla pratica o sulla pedagogia e più indirizzati alla tutela e allo sviluppo della dimensione di diritti e doveri del docente, o ancora ai bisogni più pratici come procedure per iscrizioni a concorsi o bandi ministeriali.

³² Cfr. M. Nielsen, *Reinventing discovery. The new era of networked sciences*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 2011.

³³ Cfr. D. J. Wood, J. S. Bruner, G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 17(2), 1976, pp. 89-100.

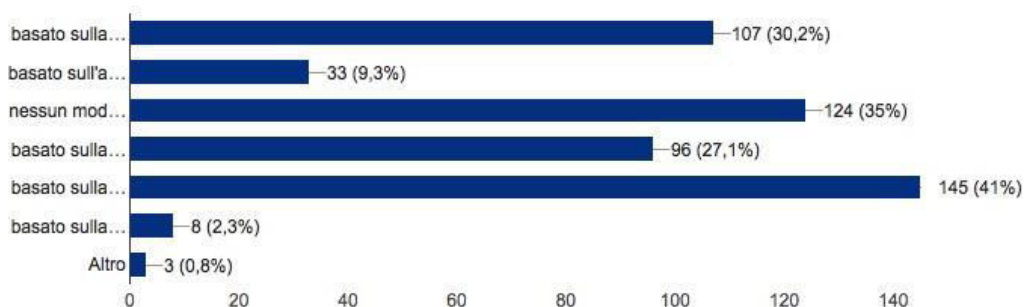
³⁴ Cfr. P. Lévy, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1999.

³⁵ Cfr. G. Siemens, *Connectivism: A learning theory for the digital age*, in “International journal of instructional technology and distance learning”, 2(1), 2005, pp. 3-10. Come ricordano Parmigiani e Pennazio: “Il connettivismo [...] diventa il modello teorico di riferimento per spiegare le dinamiche dell'apprendimento in rete: non un processo di accumulazione progressiva di conoscenze, ma cura delle connessioni che rendono possibile l'accesso e lo sviluppo della conoscenza. Il web 2.0 si compone, infatti, di applicazioni che favoriscono l'interazione, la collaborazione, la creazione di comunità in rete dove ogni individuo è contemporaneamente fruitore e autore. Naturalizzazione, socialità e autorialità diffusa sono alcune delle parole chiave identificative dei social network” (D. Parmigiani, V. Pennazio, *Web e tecnologie 2.0 a scuola: strategie di apprendimento formali ed informali*, in “TD Tecnologie Didattiche”, 20(2), 2012, pp. 99-104, in <http://ijet.itd.cnr.it/article/view/134/75>).

È interessante notare che il “docente social” nei GFb dà maggior valore ai processi piuttosto che ai singoli contenuti, alla pratica come apprendimento situato, come partecipazione e costruzione sociale all’interno delle comunità: “La pratica di una comunità esplora sia le conoscenze disponibili, sia gli ultimi progressi [...] il termine pratica indica un insieme di modi socialmente definiti di fare le cose all’interno di uno specifico campo di azione: un set di approcci comuni [...] che includono una varietà di tipi di conoscenza: casi e storie, teorie, regole, cornici di significato, modelli, principi, strumenti, esperti, articoli, lezioni apprese”³⁶.

8. Quale modello pedagogico ritrova (prevalentemente) nei gruppi Fb sulla didattica

(354 risposte)



Nota al grafico: La domanda prevede risposte multiple. Queste le possibili risposte, nell'ordine rappresentato nel grafico:

- basato sulla centralità dello studente e sulla costruzione della conoscenza
- basato sull'approfondimento di conoscenza del docente da trasmettere agli studenti
- nessun modello specifico (dipende dagli argomenti e dai gruppi)
- basato sulla creatività e sullo spirito critico di docenti e studenti
- basato sulla didattica laboratoriale e sul learning by doing
- basato sulla didattica trasmissiva

Figura 8 – Modelli pedagogico-didattici (domanda n. 8)

³⁶ Cfr. E. Wenger, R. McDermott, W. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano, 2007, pp. 82-83.

Anche in questo caso ci troviamo di fronte ad una valutazione prodotta dai docenti partecipanti, relativamente ai modelli pedagogici ritrovati prevalentemente nei GFb per la didattica, per i quali si è potuto procedere ad effettuare una serie di “aggregazioni”.

modello/approccio	item relativi	considerazioni
attivo-laboratoriale-costruttivo	<ul style="list-style-type: none"> - basato sulla centralità dello studente e sulla costruzione della conoscenza - basato sulla didattica laboratoriale e sul learning by doing - basato sulla creatività e sullo spirito critico di docenti e studenti 	<p>Queste tre dimensioni pedagogico-didattiche sono state riconosciute da una percentuale abbastanza simile di docenti, con una prevalenza del modello basato sulla didattica laboratoriale e sul learning by doing.</p> <p>Ciò potrebbe indicare che lavorare con gli strumenti e negli ambienti tecnologici permetta di realizzare con maggiore facilità una didattica del fare, che lascia spazio al partecipante, alla sua attività, alla sua creatività, alla sua esperienza.</p>
basato sui contenuti da trasmettere	<ul style="list-style-type: none"> - basato sull'approfondimento di conoscenza del docente da trasmettere agli studenti - basato sulla didattica trasmissiva 	<p>Queste dimensioni hanno interessato un numero meno consistente di docenti, tuttavia, essendo la domanda impostata su scelte multiple, esse potrebbero rappresentare aspetti relativi alla conoscenza dei contenuti da affrontare con gli studenti, quindi non essere visti in contrapposizione, ma in con-presenza con gli approcci precedenti.</p>
nessun modello/approccio	<ul style="list-style-type: none"> - nessun modello specifico (dipende dagli argomenti e dai gruppi) 	<p>Da notare che <i>più di un docente su tre</i> ha scelto questo tipo di risposta. Questo potrebbe confermare l'idea che non esista in assoluto un approccio che soddisfi tutti i gruppi e tutte le situazioni, ma che esso vada ricercato e individuato di volta in volta, a seconda delle situazioni, delle discipline, degli argomenti, della composizione dei gruppi stessi.</p>

Tabella 2

9. I gruppi Fb sulla didattica (354 risposte)

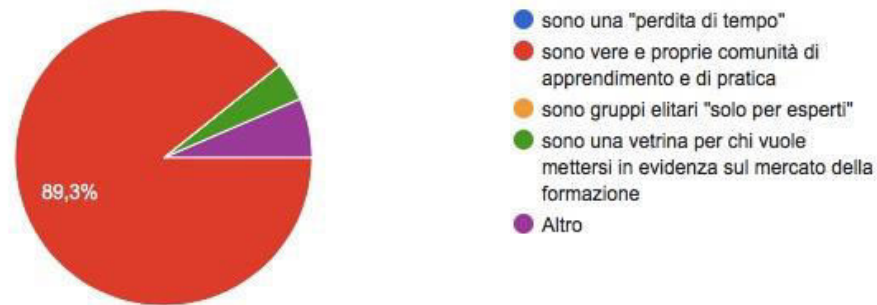


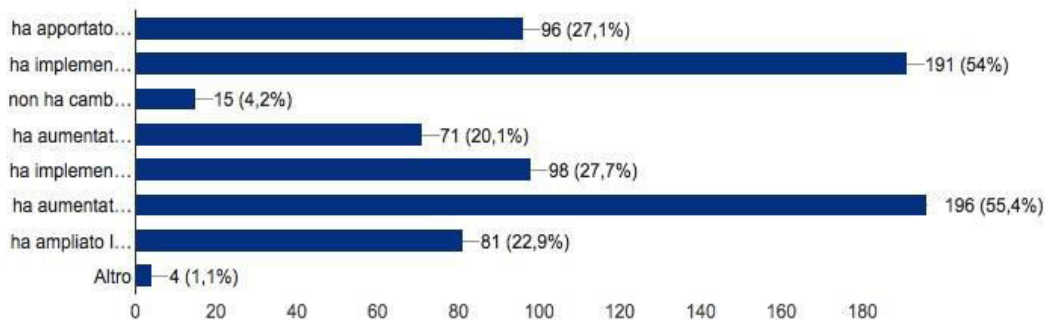
Figura 9 – Valutazione della qualità dei GFb (domanda n. 9)

Questa domanda chiede ai docenti di valutare la qualità dei GFb per la didattica ponendo delle alternative variegata, collegate alla percezione del valore di ciò che avviene nei gruppi, ai livelli di partecipazione concessi, alle dinamiche legate all'expertise di alcuni elementi. La scelta quasi "unilaterale" della dimensione legata alla *comunità di apprendimento e di pratica* potrebbe confermare in qualche misura le nostre precedenti interpretazioni e connessioni con la teoria di riferimento.

Rispetto alle altre scelte, risulta interessante la percentuale della risposta "altro" che si può ricondurre sia alla necessità di una compresenza delle diverse dimensioni (*le risposte non si escludono*), sia ad un ridimensionamento del concetto di comunità di pratica con la definizione di "luoghi di scambio e informazione" e comunque riconducibili qualitativamente a quanto ognuno voglia *leggervi e/o parteciparvi*.

e) Auto-valutazione delle ricadute professionali

10. La sua partecipazione ai gruppi Fb sulla didattica (354 risposte)



Nota al grafico: La domanda prevede risposte multiple. Queste le possibili risposte, nell'ordine rappresentato nel grafico:

- ha apportato cambiamenti nella sua didattica
- ha implementato le sue competenze digitali e didattiche
- non ha cambiato nulla
- ha aumentato la sua competenza digitale
- ha implementato le sue competenze critico-riflessive
- ha aumentato la sua motivazione e il suo interesse per le metodologie innovative
- ha ampliato le sue relazioni sociali e professionali

Figura 10 – Autovalutazione dei docenti (domanda n. 10)

Leggendo il grafico relativo alla auto-valutazione rispetto ai cambiamenti professionali apportati dalla partecipazione ai GFb per la didattica, l'impressione immediata è che l'essere docenti digitali, all'interno dei gruppi social online, sembra rappresentare una dimensione *trasformativa dell'apprendimento* (solo una ridotta percentuale del campione ha dichiarato che la partecipazione “non ha cambiato nulla”). Quando i docenti che partecipano alle attività dei GFb per la didattica affermano, in percentuale maggioritaria, di aver aumentato la propria motivazione e l'interesse verso la dimensione innovativa, dimostrano, implicitamente, di aver costruito o aggiornato la propria idea di pratica didattica acquisita e di proiettarla verso nuovi orizzonti e quindi di attribuire alla formazione un significato “trasformativo”³⁷.

³⁷ Per quanto riguarda la dimensione trasformativa dell'apprendimento, Biasin sostiene che “secondo la teoria di Mezirow, l'apprendimento è un processo consapevole, critico e riflessivo attraverso il quale l'adulto costruisce interpretazioni nuove o aggiornate dei significati attribuiti a esperienze o pensieri del passato, al fine di guidare il presente e orientare l'azione futura” (C. Biasin, *Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, in <http://www.metis.progedit.com/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/7-50-adulita-riflessione-critica-e-apprendimento-trasformativo.html>).

Rispetto alla autovalutazione di ciò che è accresciuto nel percorso di partecipazione ai GFb per la didattica (digitale e non), vi è da constatare che la dimensione della *competenza digitale* è presente ma non esclusiva³⁸: ciò sta ad indicare che i docenti hanno ben chiaro che non è questo tipo di competenza specifica che fa la differenza rispetto all'innovazione scolastica, bensì il fatto che essa possa accompagnare e sostenere la professionalità didattica in modo trasversale. In questo senso, vi è una precisa corrispondenza con ciò che dice il rapporto OECD, *Students, computers and Learning. Make the Connection*, nelle sue considerazioni generali: "online tools can help teachers and school leaders, exchange ideas and inspire each other, transforming what used to be an individual's problem into a collaborative process. In the end, technology can amplify great teaching, but great technology cannot replace poor teaching"³⁹.

Anche in questo caso, per facilitare la lettura degli esiti raggruppiamo le risposte in alcune macro-aree, indicando gli item proposti ai docenti.

³⁸ Cfr. A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola*, Trento, Erickson, 2010. Il tema della *competenza digitale* è di grande attualità e investe la scuola secondo differenti prospettive. L'Unione Europea la indica tra le "competenze chiave per l'apprendimento permanente" e la declina "nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet" (cfr. Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>). Abbiamo inserito nel questionario una voce specifica che indagasse l'aspetto della competenza digitale; tuttavia, riteniamo che, con la semplice partecipazione ai GFb, i soggetti abbiano comunque l'occasione di svilupparla, poiché essa non può essere colta nella sua pienezza se non se ne faccia adeguata pratica. In generale, si può asserire che un framework (come questo della competenza digitale) non sia applicabile se non si abbia prima "messo le mani dentro la pratica", secondo la logica pedagogica classica del learning by doing ("teoria-pratica-teoria") e del professionista riflessivo (cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2012 e D.Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 2006).

³⁹ Cfr. OECD, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, Paris, OECD Publishing, 2015, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

macro-area del cambiamento	item	note
motivazione- interesse verso la dimensione innovativa	- ha aumentato la sua motivazione e il suo interesse per le metodologie innovative	nella gamma delle opzioni che i docenti potevano scegliere, questa dimensione ha ottenuto la percentuale maggiore (55,4%). Questo aspetto riveste un significato che andremo ad analizzare in quanto la motivazione e l'interesse sono componenti importanti nella costruzione della competenza
competenza didattico-digitale	- ha implementato le sue competenze didattico-digitali - ha aumentato la sua competenza digitale	la maggior parte dei docenti coinvolti nei GFb per la didattica (il 54% del campione) dichiara la connessione tra le due competenze, non solo il digitale, ma la dimensione didattico-digitale
competenza critico- riflessiva	- ha implementato le sue competenze critico-riflessive	anche in questo caso siamo di fronte alla percezione relativa ad una percentuale significativa (quasi 1 insegnante su 3) che dichiara di aver implementato le proprie competenze trasversali che non sono strettamente connesse alla dimensione tecnologica ma che fanno parte della competenza professionale
competenza sociale- relazionale	- ha ampliato le sue re- lazioni sociali e profes- sionali	anche per questa dimensione valgono le considerazioni sopra espo- ste: la competenza socio-relazionale fa parte a pieno titolo del profilo professionale del docente

Tabella 3

Se il profilo professionale dell'insegnante è un processo di “acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti”⁴⁰, possiamo allora inferire che l'autovalutazione dei docenti partecipanti ai GFb per la didattica ci fornisca la rappresentazione di un percorso di formazione effettivo, corrispondente a quello normativo e che quindi la formazione “onlife” possa forse concorrere, insieme alla formazione tradizionale, alla definizione di un professionista competente in grado di partecipare attivamente alle sfide educative, culturali e sociali poste alla scuola (e non solo) da una trasformazione, quella digitale, caratterizzata da rapidità, trasversalità e pervasività.

⁴⁰ Cfr. DM 249/2010.

4. GFb e la formazione della professionalità docente: due modelli a confronto

13. Ritiene che i gruppi Fb sulla didattica costituiscano un aggiornamento più efficace di quello tradizionale formale

(347 risposte)

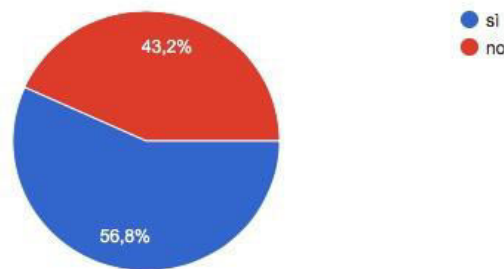


Figura 11 – Efficacia della formazione nei GFb (domanda n. 13)

Per approfondire il tema di questo nuovo modello di formazione digitale, il questionario ha infine proposto ai “docenti digitali” di valutare l’*efficacia formativa* dei GFb, chiedendo implicitamente ai soggetti di formulare la loro stessa rappresentazione di “formazione” o “aggiornamento professionale”. In questo modo, si è potuto raccogliere un set di informazioni molto ampio, capace di disegnare l’*idea stessa di auto-formazione digitale* di chi si avvicina ai social network appunto con l’obiettivo di entrare in relazione con una *comunità di pari* (i professionisti dell’educazione, scolastica e non), laddove sia proprio a tema l’innovazione del lavoro educativo. In particolare, le domande 13 e 14 sono state costruite in modo che i soggetti fossero condotti a riflettere sul *confronto/integrazione dei modelli formativi online e offline* (sempre nell’ottica della “prospettiva onlife”).

Quando i docenti dei gruppi online valutano la propria esperienza in Rete nella prospettiva dell’auto-aggiornamento professionale, implicitamente si trovano a descrivere la propria *idea* di formazione e sviluppano una serie di descrittori molto ben definiti, che vanno a stabilire una profonda demarcazione tra la modalità “tradizionale” e l’esperienza dei GFb. È interessante notare che questa descrizione antinomica unisce trasversalmente sia chi apprezza maggiormente l’aggiornamento “classico”, sia chi preferisce quello su Fb. Abbiamo quindi organizzato le risposte dei docenti a queste domande⁴¹ secondo un doppio pattern interpretativo: il *primo*

⁴¹ I docenti che hanno risposto alla nostra domanda n. 14 a proposito dell’efficacia dell’apprendimento nei GFb sono 192 su 354. Questo dato (assieme all’alta percentuale di risposte negative alla domanda n. 13) potrebbe avvalorare l’idea che sia presente un’aspirazione diffusa di maggiore qualità dell’aggiornamento nei GFb; riteniamo che una possibile evoluzione qualitativa sia correlata al grado di consapevolezza, da parte dei partecipanti, di essere il soggetto agente del cambiamento. La ricerca accademica, in questa prospettiva, può accompagnare e sostenere tale processo, mettendo in evidenza proprio quanto possa essere efficace l’auto-apprendimento

livello identifica e descrive le caratteristiche attribuite dai soggetti alla formazione tradizionale, da una parte, e alla formazione nei GFb, dall'altra; il *secondo livello* discute il differente giudizio di valore dato ai due tipi di formazione e al “valore aggiunto” attribuito all'esperienza dei gruppi online. Proviamo ora a raccogliere questa interessante dicotomia in una tabella sinottica⁴², in modo da visualizzare contemporaneamente:

1. quali siano gli *elementi* che danno forma a entrambi i “modelli” di formazione, denominati “tradizionale” e “GFb”;
2. quali siano i *caratteri* che definiscono e distinguono tra loro i due modelli;
3. come vengano *giudicati* i due modelli, dal momento che il *valore* attribuito alle medesime caratteristiche varia radicalmente, tanto da dividere in due parti quasi equivalenti il nostro campione (cfr. Figura 12).

informale che si gioca tra ambienti digitali e quotidianità professionale, nella logica *onlife*.

⁴² La Tabella 4 raccoglie i risultati delle diverse operazioni – codifica, categorizzazione, classificazione e sintesi – che compongono il lavoro di analisi qualitativa del questionario, con riferimento al metodo dell'analisi testuale (cfr. R. Cipriani, *L'analisi qualitativa: Teorie, metodi, applicazioni*, Armando, Roma 2008; L. Cecconi, *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, Milano, FrancoAngeli, 2002).

elementi	formazione “tradizionale” (come valore vs. disvalore)	formazione “GFb” (come valore / disvalore)
<i>organizzazione</i>	strutturata (chiara, facilmente fruibile vs. prescrittiva, obbligatoria)	episodica (focalizzata vs. dispersiva)
<i>intensità</i>	approfondimento (possibilità di riflessione vs. irrealismo, lentezza)	superficialità (attualità, apertura, movimento vs. vaghezza)
<i>temi trattati</i>	focalizzazione (precisione vs. limitatezza)	varietà tematica (ampiezza vs. ipertrofia)
<i>logica prevalente</i>	riflessione (concentrazione, analisi vs. esclusione della creatività)	osservazione (aggiornamento, visibilità della novità vs. panoramicità)
<i>spazio-tempo</i>	in presenza, sincronia (relazioni dirette vs. negazione delle differenze, costi elevati)	a distanza, asincronia (rispetto delle necessità individuali, economicità vs. mancanza di contatto diretto)
<i>relazione tra docente e discente</i>	verticalità (autorevolezza, rapporto chiaro docente-discente vs. dominio immotivato)	orizzontalità (peer education vs. autorevolezza concessa a chi non lo merita)
<i>dimensione</i>	oggettività (contenuti dati, strutturati, fruibili vs. contenuti imposti, ricezione passiva)	soggettività (valore attribuito all’iniziativa dei singoli vs. richieste troppe energie individuali)
<i>qualità dello scambio</i>	prescrittivo (solidità vs. costrizione)	dialogico (feeling, ad personam vs. incertezze, derive comunicative)
<i>ambito pedagogico</i>	teoria (scientificità vs. irrealismo, esclusione dell’esperienza concreta)	prassi (realismo vs. infondatezza)
<i>controllo</i>	eterodiretta (fiducia vs. limiti ai bisogni individuali)	autogestita (libertà di decisione vs. caos)

Tabella 4

Come mostra la Tabella 4, è davvero ampio e interessante lo spettro degli item e dei giudizi espressi dagli insegnanti a proposito del tema della formazione e dell’autoformazione, dal momento che hanno ben segnalato limiti e potenzialità dei differenti modelli da loro stessi per-

fettamente descritti: entrambi i modelli presentano opportunità e criticità, che dipendono in gran parte dalle attribuzioni di valore espresse dai docenti, ma che comunque appartengono a tutti i processi di apprendimento e che devono essere di volta in volta ottimizzate. Tenendo ben presente la natura del nostro campione (insegnanti che hanno tutti una qualche esperienza degli ambienti social e quindi sono in qualche modo “integrati” nelle logiche dei network digitali), è interessante notare come sia segnalata, quale “soluzione” alla dicotomia generalmente percepita tra le due tipologie di formazione, l’opportunità di intrecciarle tra loro. Molti dei soggetti che hanno risposto alla domanda n. 14 (che chiede di spiegare perché i GFb costituiscono - o meno - un momento di aggiornamento più efficace della formazione tradizionale), ritengono che le due esperienze siano *complementari*, secondo una logica della *integrazione* e non dell'*esclusione reciproca*. La prospettiva futura indicata dai docenti è la coltivazione di una *logica della continuità – e non della discontinuità – tra online e offline*, con l’obiettivo di *identificare un modello di formazione onlife*, capace di conservare gli elementi di forza e di smussare le criticità presenti nelle due tipologie considerate.

Infine, segnaliamo tre interessanti indicazioni provenienti dai questionari, che individuano alcuni “valori aggiunti” dell’autoformazione vissuta nei gruppi:

a. *la funzione di “help-desk”* – particolarmente apprezzata è la possibilità, da parte di qualsiasi membro del gruppo, di porre una specifica questione didattica, anche molto particolare e personale; solitamente, la domanda riceve rapidamente molte risposte, funzionando spesso da elemento catalizzatore del dibattito. In particolare, è apprezzato sia l’intervento di chi ha vissuto – o sta vivendo – esperienze simili, nell’ottica di un sostegno reciproco, sia la proposta di soluzione da parte di chi ha già trovato una soluzione al problema;

b. *la logica del “servizio reciproco”* – in linea con quanto appena rilevato, grande enfasi viene posta sulla dimensione della condivisione di saperi, esperienze, materiali. I soggetti si mostrano spesso stupiti e sempre gratificati dalla frequenza con cui i colleghi si rendono disponibili ad aiutare i propri colleghi “lontani” – un fenomeno spesso molto raro nelle relazioni in presenza all’interno delle scuole. Certamente la dinamica digitale dello sharing coinvolge non solo la dimensione dei materiali e delle conoscenze, ma anche – e soprattutto – la dimensione della compartecipazione emotiva: un valore qualificante, che i docenti percepiscono e segnalano;

c. *la dimensione dell’“autenticità”* – sapere autentico, compito autentico, relazione autentica, problemi autentici... i docenti insistono molto su questo concetto, che sembra identificare la “tonalità” dei contenuti e delle azioni digitali attivate nei GFb. Non tutti sono d’accordo, ci sono parecchie voci discordanti che segnalano la presenza di dinamiche devianti; tuttavia, quando si sottolineano caratteri positivi, spesso ricorre l’impressione di essere di fronte ad un’esperienza *autentica*. Questa enfasi suggerisce che sia opportuno – per future ricerche nello stesso campo digitale – provare a verificare e a dare corpo a questa sensazione diffusa presso i docenti online. Ricordiamo solamente che la caratteristica dell’autenticità, sia essa rivolta ad un compito, a un ambiente o a una valutazione, fa parte del nuovo approccio di inse-

gnamento/apprendimento basato sulle competenze che sta diventando, evidentemente, patrimonio comune degli insegnanti in formazione continua⁴³.

5. Tracce per un modello interpretativo

11. Ritiene che i gruppi Fb per la didattica possano essere considerati ambienti di apprendimento informale per i docenti

(355 risposte)

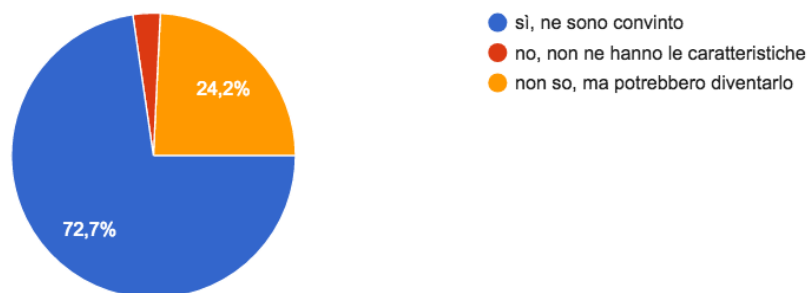


Figura 12 – GFb come ambienti di apprendimento informale (domanda n. 11)

I partecipanti ai GFb, che hanno accolto la nostra proposta di riflettere brevemente sulla propria pratica di auto-aggiornamento online, sono andati molto più in là, rivelando con le loro risposte un ampio ventaglio di elementi molto interessanti, capaci di illuminare alcuni dei significati centrali della loro esperienza “social”. A livello di analisi, abbiamo provato a raccogliere questa ricchezza di spunti utilizzando una matrice a quattro indicatori, ideata vent’anni fa da Rivoltella per identificare i principali significati della *comunicazione*⁴⁴ e da noi “declinata” sui temi e sulle pratiche dell’aggiornamento didattico onlife. Riteniamo che siano almeno *quattro le dimensioni* che si manifestano nelle dinamiche comunicative/partecipative messe in atto all’interno dei GFb e espressamente segnalate nelle risposte al questionario:

a. *dimensione informativa* – i GFb possono costituire una sorta di “espositore informativo”, un dispenser sempre attivo che fornisce notizie, novità, dati, resoconti, recensioni... Il formato dell’informazione è naturalmente multimediale (testi scritti, fotografie, video, infografiche...) e si serve molto spesso dei link di rimando ad altri scenari online (blog, siti, piattaforme). Attraverso la frequentazione dei gruppi, i docenti danno soddisfazione al proprio *bisogno cognitivo* di aggiornare il set informativo professionale: in questa ottica, il gruppo risulta essere, più che una fonte “autonoma”, un formidabile medium verso altre fonti, una porta di ingresso – e con-

⁴³ M. Comoglio, *La “valutazione autentica”*, in “Orientamenti pedagogici”, 1, 2002.

⁴⁴ P. C. Rivoltella, *Teoria della comunicazione*, Brescia, La Scuola, 1998.

temporaneamente un valido filtro e un accorto selezionatore – ai molteplici canali di informazione e autoformazione professionale. Inoltre, la ricchezza informativa dei GFb costituisce uno dei caratteri principali rilevati a livello di valutazione dell’esperienza auto-formativa: in questi spazi circolano notizie, indicazioni, resoconti, recensioni che sono perlopiù percepite come valide, attuali e spendibili nella prassi didattica; d’altra parte, solo un faticoso e impegnativo apporto personale garantisce che l’informazione online si riveli una vera opportunità di innovazione della propria didattica;

b. *dimensione relazionale* – i GFb possono essere percepiti come occasione di costruire nuove reti relazionali e stabilire contatti interpersonali centrati sugli interessi professionali, che spesso non si limitano alla dimensione online⁴⁵. La logica che dà corpo a questa dimensione è la dinamica domanda-risposta: nei gruppi è possibile ottenere ascolto e concentrare l’attenzione su specifiche questioni personali, un’esperienza molto gratificante che dà vita a emozioni e reazioni legate alla sfera personale. È notevole il fatto che la qualità di queste relazioni sia percepita a volte in proporzione inversa alla qualità delle relazioni “in presenza”: i rapporti interpersonali nella propria scuola sono a volte insoddisfacenti, e la possibilità di entrare in contatto liberamente con i propri pari viene considerata molto positivamente. I GFb sembrano pertanto funzionare anche come soddisfazione del *bisogno di relazione*. Anche quando è in gioco un processo di apprendimento, risulta molto gratificante la possibilità di vivere un momento di *peer education*, giocato sull’orizzontalità della relazione;

c. *dimensione partecipativa* – i GFb rappresentano per i partecipanti *spazi estesi* di condivisione esperienziale. La dimensione del gruppo – così come evidenziato dal nome stesso di questi scenari pragmatici online – viene percepita attraverso le dinamiche dello sharing, del commento, del Like..., ossia quelle azioni comunicative (di natura e impegno variabile) che danno la sensazione di *appartenere ad una comunità* che co-costruisce il flusso delle interazioni, che apre invariabilmente il proprio dialogo ad una moltitudine di soggetti, e che presuppone la presenza di molti soggetti nell’impostazione di ogni attività. Evidentemente, la *gradualità dell’intensità partecipativa* è connaturata al fenomeno stesso⁴⁶; tuttavia è possibile riscontrare i caratteri della *presenza rituale* nelle risposte al questionario (non foss’altro che la continuità regolare di accesso al gruppo⁴⁷): per molti docenti, frequentare i GFb costituisce una sorta di rito quotidiano che riattiva ogni volta il senso di appartenenza ad una comunità estesa che condivide interessi, problemi, aspirazioni, bisogni e aperture di senso⁴⁸;

⁴⁵ Sulle dinamiche relazionali che nascono “dentro” e “con” il digitale, cfr. P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.

⁴⁶ Abbiamo provato ad indagare questo aspetto nella domanda n. 6, che rileva i livelli della partecipazione.

⁴⁷ Cfr. le risposte alla domanda n. 5, che indicano la regolarità pressoché quotidiana di frequentazione.

⁴⁸ Sul “ritorno” di comportamenti rituali all’interno delle pratiche comunicative contemporanee, cfr. la ricerca di M. Maffessoli, *Il tempo delle tribù. Il declino dell’individualismo nelle società postmoderne*, Roma, Armando, 1988; negli ultimi anni, nell’analisi delle dinamiche sociali online, è centrale il concetto di “cultura partecipativa” (cfr. H. Jenkins, *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Boston, MIT Press, 2009).

d. *dimensione esplorativa* – i GFb vengono frequentati da molti come una sorta di *viaggio di scoperta*, di momento euristico, di concreta esperienza di arricchimento. I termini “stimolo” e “spunto” e “curiosità” sono tra i più utilizzati per descrivere il proprio vissuto nei gruppi, considerati occasione di incontro con la novità, con la diversità, incontro che spesso risulta impossibile, o almeno molto difficile, nella quotidianità della vita professionale di routine, che viene percepita come povera di stimoli all’innovazione. Ancora una volta, la possibilità di fare nuove esperienze è tuttavia attribuita all’iniziativa del singolo, confermando la centralità dell’auto-direzione e della responsabilità individuale. La ricchezza della formazione onlife dipende dalla consapevolezza e dall’investimento energetico (interesse, motivazione, tempo, coinvolgimento, disponibilità...) di ciascun docente. Nulla accade se non si è disposti a co-costruire il proprio auto-aggiornamento, malgrado le logiche euristiche siano esplicitamente incentivate dalla stessa struttura semiotica dell’ambiente comunicativo.

dimensione	gruppo FB come	Significati positivi attribuiti alle pratiche nei GFb	Significati critici attribuiti alle pratiche nei GFb	engagement individuale
informativa	espositore informativo	1. possibilità di trovare informazioni aggiornate 2. aggiornamento continuo nel tempo	1. scarsità di materiali originali 2. effetto “vetrina” o semplice contenitore acritico 3. rischio disorganizzazione contenuti (caos)	il valore del processo informativo dipende dal lavoro di elaborazione da parte del soggetto, non nasce “spontaneamente” dal gruppo
relazionale	occasione d'incontro	1. possibilità di confronto (dialogo, dialettica) tra pari 2. possibilità di risposta (diretta su questioni d'interesse)	1. eccesso dimensione “personalistica” 2. rischio dominio dell’“opinione personale”	la presenza dell'altro è valore aggiunto solo in proporzione alla disponibilità alla logica “peer” e alla messa-in-discussione
partecipativa	ambiente comunitario	1. la condivisione come valore dominante 2. il senso di appartenenza (es. alla “classe docente”) oltre la dimensione fisica	1. rischio di auto-dispersione nella dimensione comunitaria 2. deriva comunicativa	il controllo direttivo del singolo - nella partecipazione al gruppo - è fondamentale perché l'esperienza sia produttiva
esplorativa	territorio di scoperta	1. la curiosità viene stimolata 2. ambiente ricco di “spunti”	1. rischio di superficialità e parzialità dell'esplorazione 2. rischio di fermarsi al primo impatto	il risultato dell'esplorazione dipende dal lavoro di approfondimento individuale, non nasce “spontaneamente” dalla semplice frequentazione.

Tabella 5

7. Riflessioni conclusive: verso la formazione onlife?

La ricerca esplorativa condotta all'interno dei GFb dedicati agli insegnanti, basata su un approccio netnografico e su strumenti web-based, ha analizzato le risposte contenute in 354 questionari online, allo scopo di raccogliere la valutazione degli stessi docenti rispetto alla loro

esperienza di auto-formazione professionale⁴⁹. Una prima lettura delle risposte ci ha permesso di mettere in evidenza la presenza di una inedita ricchezza tematica, riguardante le motivazioni, lo stile partecipativo e la qualità dell'auto-formazione percepita. Siamo consapevoli dei limiti della presente ricerca: il campione è poco numeroso, omogeneo e disomogeneo nello stesso tempo (si tratta di frequentatori di GFb, ma la cui provenienza non è verificabile e quindi non può essere elemento di analisi); gli strumenti metodologici sono ancora non del tutto validati (sia la netnography sia la open online survey, data la loro recente nascita, sono metodiche spesso osservate con sospetto da parte della comunità scientifica); l'analisi dei dati è quindi significativa soltanto in un senso molto ristretto, relativo cioè ad un gruppo numericamente molto limitato (rispetto alla popolazione dei docenti italiani e degli stessi iscritti ai GFb) che, in un certo senso, si è auto-definito nel momento stesso della partecipazione – totalmente libera e “casuale” – alla compilazione del questionario.

D'altra parte era nostra intenzione sperimentare proprio una modalità di lettura della realtà scolastica che si discostasse decisamente dalle analisi già disponibili (ancorché poco numerose). Nell'affrontare un tema quasi sconosciuto (la valutazione dell'autoformazione alla professione docente all'interno dei social media), abbiamo pensato di adeguare parallelamente gli strumenti di indagine, anche a rischio di sconfinare dagli standard comuni; solo così, ci è parso, sono potuti emergere elementi interessanti e dinamiche inedite. Inoltre, la natura del campione, benché numericamente limitato, pare avere comunque un alto grado di significatività, se si considera come i processi di innovazione della scuola italiana – anche in relazione all'idea di “scuola digitale” – non siano lineari, ma seguano traiettorie molteplici e legate anche ai percorsi personali dei singoli docenti o di piccoli gruppi impegnati in iniziative di trasformazione⁵⁰.

Con buona approssimazione, quindi, la ricerca indica che Facebook può costituire un'occasione di autoformazione, un'esperienza centrata sulla relazione, sulla condivisione e sulla scoperta. Queste caratteristiche comportano una sorta di ri-orientamento cognitivo e comportamentale: da una parte, infatti, la ricchezza e l'aggiornamento e la “puntualità” (focalizzazione sul problema specifico) delle informazioni online sono indicati come valori positivi; dall'altra parte, la traduzione dell'esperienza online in patrimonio personale ed in pratica quotidiana è proporzionale all'investimento del singolo. Ancora una volta, non è il medium tecnologico a fare la differenza, ma l'intenzionalità umana, come rilevano gli stessi docenti quando

⁴⁹ Utilizziamo qui il termine “valutazione” secondo il suo significato più profondo, legato al processo di attribuzione di valore a partire dalla riflessione degli stessi soggetti coinvolti nelle dinamiche indagate (cfr. R. Trincherò, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006).

⁵⁰ Pensiamo ad esempio alle logiche d'innovazione del movimento “Avanguardie educative”, promosso dall'Indire: <http://avanguardieeducative.indire.it/>. Il valore di queste esperienze di innovazione “dal basso” è anche riconosciuto dal documento istituzionale del Piano Nazionale Scuola Digitale in cui se ne sottolinea “l'altissimo valore, proprio perché frutto di humus innovativo vero, e spesso già sulla via della codifica. Sono le reti, formali e informali, costituite da fondazioni o associazioni, reti di scuole o semplicemente comunità di pratiche, online e offline, che costituiscono un vero ‘movimento digitale’ [...] scuole e attori extra-scolastici che spontaneamente hanno avviato processi di innovazione digitale attraverso esperienze, modelli e formazioni che hanno animato in questi anni un vero e proprio movimento di innovazione ‘dal basso’” (in http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml).

mettono in evidenza gli elementi di criticità dell'esperienza. Il digitale non è quasi mai percepito come *soluzione*; perlopiù come *estensione* dello spettro di possibilità; da qualcuno come *superamento dei limiti* strutturali della formazione in presenza. Tuttavia è trasversalmente presente il richiamo alla responsabilità di ciascuno, al fine di sviluppare e mantenere *comunità di apprendimento onlife*, costruite sulla continuità tra dimensione online e offline, tra esperienze mediate e vite quotidiane. Malgrado il richiamo a incentivare questo tipo di situazione comunicativa e cognitiva⁵¹, essa è ancora quantitativamente limitata. D'altra parte il compito appare molto ambizioso: perché siano davvero opportunità di autoformazione e di innovazione della scuola - e quindi base per relazioni di qualità con gli studenti - bisogna trasformare i *social media* in *community media*, come suggerisce M. Scott Peck: “Noi umani ci siamo spesso definiti animali sociali. Ma non siamo ancora creature comunitarie. Siamo costretti ad entrare in relazione gli uni con gli altri per sopravvivere. Ma ancora non sappiamo avvicinarci con l'inclusività, il realismo, l'autoconsapevolezza, la vulnerabilità, l'impegno, l'apertura, la libertà, la parità, e l'amore della vera comunità. Sappiamo perfettamente che essere animali sociali non è sufficiente... È nostro compito – il nostro compito essenziale, centrale, cruciale – trasformarci da mere creature sociali in creature comunitarie”⁵². Questa trasformazione pare essere una dinamica che emerge dalle esperienze messe in atto anche dagli insegnanti dei GFb e può essere una via per comprendere le sfide poste dalla cultura digitale e affrontare le relazioni onlife secondo una logica comunitaria e non semplicemente “social”.

Provare a indagare i margini d'azione futura potrà essere una linea di apertura della presente ricerca esplorativa, al fine di meglio profilare la fisionomia del *docente onlife* e di comprenderne le potenzialità nell'innovazione delle pratiche didattiche e delle relazioni con gli studenti e con i loro bisogni di accompagnamento nella cultura digitale.

8. Bibliografia di riferimento

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Paravia Bruno Mondadori, 2002.

Biasin C., *Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, in <http://www.mettis.progedit.com/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/750-adulita-riflessione-critica-e-apprendimento-trasformativo.html>, consultato in data 25.3.2017.

⁵¹ “Although centrally managed, online resources such as blogs, forums or other social networking sites facilitating professional exchanges between teachers are widely available in Europe, they are a relatively new way for teachers to engage in professional development, and as our survey results show, only a minority are actually using them and exploiting their benefits. There is a need therefore to further promote such online platforms and the opportunities they can afford to the European teaching community.” (Commissione Europea, *Survey of Schools: ICT in Education*, p. 90, in <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>).

⁵² Citato da H. Jenkins, in J. Burgess, J. Green, *YouTube. Online Video and Participatory Culture*, Cambridge, Polity, 2009, p. 115.

- Blasting News, *I gruppi facebook punto di riferimento per la scuola*, 15 novembre 2016 in <http://it.blastingnews.com/tecnologia/2016/11/i-gruppi-facebook-punti-di-riferimento-per-la-scuola-001260343.html>, consultato in data 12.01.2017.
- T. Boellstorff, B. Nardi, C. Pearce, T. L. Taylor, *Ethnography and Virtual Worlds. A Handbook of Method*, Princeton, Princeton University Press, 2012.
- Burgess J., Green J., *YouTube. Online Video and Participatory Culture*, Cambridge, Polity, 2009.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola*, Trento, Erickson, 2010.
- Cardano M., Ortalda F. (a cura di), *Metodologia della ricerca psicosociale. Metodi quantitativi, qualitativi e misti*, Torino, UTET, 2016.
- Cecconi L., *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- Ceretti F., Padula M., *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive pedagogiche*, Pisa, ETS, 2016.
- Cipriani R., *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*, Roma, Armando, 2008.
- Commissione Europea, *Survey of Schools: ICT in Education*, p. 90, in <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>, consultato in data 03.04.2017.
- Comoglio M., *La "valutazione autentica"*, in "Orientamenti pedagogici", 1, 2002.
- Delogu C. (a cura di), *Tecnologie per il web learning. Realtà e scenari*, Firenze, Firenze University Press, 2007.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.
- Di Fraia G. (a cura di), *e-Research. Internet per la ricerca sociale e di mercato*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- Dozza L., Chianese G. (a cura di), *Una società a misura di apprendimento: educazione permanente tra teoria e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Ellerani P., *Il web 2.0: contesto per l'apprendimento continuo di comunità professionali?*, in P. Ellerani, M. Parricchi (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 13-38.
- Ellerani P., M. Parricchi (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Falcinelli F., *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei settori disciplinari*, Perugia, Morlacchi, 2007.
- Floridi L. (Ed.), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, London, Springer Open, 2015 in <http://www.springer.com/in/book/9783319040929>.
- Fogarolo A., *Do you speak Facebook? Guida per genitori e insegnanti al linguaggio dei social network*, Trento, Erickson, 2013.
- Frumiento F., Ranieri M., *Gruppi di insegnanti in Facebook. Un'indagine esplorativa su una comunità professionale*, in "Form@re", 13, 1, 2013, pp. 55-67.
- Hine C., *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*, London, Bloomsbury Academic, 2015.

- Jarvis P., *The lifelong learning and the learning society*, London, Routledge, 2006.
- Jenkins H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Boston, MIT Press, 2009.
- Kozinets R., *Netnography. Doing ethnographic research online*, New York, Sage, 2010.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.
- Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Limone P., *Valutare l'apprendimento online. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*, Bari, Progedit, 2012.
- Limone P., *Gruppi Fb per la didattica nella scuola primaria*, 15 novembre 2014, in <http://spicchidilimone.blogspot.it/2014/11/gruppi-fb-per-la-didattica-nella-scuola.html>, consultato in data 27.02.2017.
- Maffessoli M., *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Roma, Armando, 1988.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Decreto 10 settembre 2010, n. 249*, in http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf, consultato in data 08.04.2017.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Talis 2013 Italia. Teaching and Learning International Survey*, 2013, in http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf, consultato in data 08.04.2017.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, 2015, in http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml.
- Mortari L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.
- Nielsen M., *Reinventing discovery. The new era of networked sciences*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 2011.
- Parmigiani D., Pennazio V., *Web e tecnologie 2.0 a scuola: strategie di apprendimento formali ed informali*, in “TD – Tecnologie Didattiche”, 20(2), 2012 pp. 99-104, in <http://ijet.itd.cnr.it/article/view/134/75>, consultato il 9.04.2017.
- Petti L., *Apprendimento informale in rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità online*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Ranieri M., Manca S., *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento, Erickson, 2013.
- Ranieri M., Manca S., Fini A., *Promuovere comunità professionali di insegnanti e professionisti attraverso i siti di social network*, in “TD – Tecnologie didattiche”, 20(1), 2012, pp. 24-30.
- Rivoltella P. C., *Teoria della comunicazione*, Brescia, La Scuola, 1998.
- Rivoltella P. C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online*, Trento, Erickson, 2003.
- Rivoltella P. C., *La scuola è social*, in <http://piercesare.blogspot.it/2017/01/la-scuola-e-social.html>, consultato in data 18.01.2017.

- Rivoltella P. C., *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.
- OECD, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, Paris, OECD Publishing, 2015, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>, consultato in data 12.04.2017.
- Salmons J., *Doing Qualitative Research Online*, Los Angeles, Sage, 2016.
- Scalera A., *Surfing #8: gruppi Facebook per insegnanti (parte prima)*, 26 marzo 2017, in <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1511-surfing-8-gruppi-facebook-per-insegnanti-parte-prima.html>.
- Scalera A., *Surfing #9: gruppi Facebook per insegnanti (parte seconda)*, 08 aprile 2017, in <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1522-surfing-9-gruppi-facebook-per-insegnanti-seconda-parte.html>.
- Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 2006.
- Siemens G., *Connectivism: A learning theory for the digital age*, in "International journal of instructional technology and distance learning", 2(1), 2005, in http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm, consultato in data 14.04.2017.
- Snee H. et alii (Eds.), *Digital Methods for Social Science An Interdisciplinary Guide to Research Innovation*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2016.
- Trincherò R., *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006.
- Troia S., *Tre livelli di competenza digitale*, in <http://www.cittadinanzadigitale.eu/blog/2015-10/13/autovalutare-la-competenza-digitale/>, consultato in data 11.04.2017.
- Unesco, *What are Open Educational Resources, OERs?*, in <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>, consultato in data 11.04.2017.
- Unione Europea, *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>, consultato in data 02.04.2017.
- Varisco B. M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W., *Coltivare Comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini, 2007.
- Wood D. J., Bruner J. S., Ross G., *The role of tutoring in problem solving*, in "Journal of Child Psychiatry and Psychology", 17(2), 1976.
- Youreduaction, *Dieci gruppi su Facebook in cui ogni insegnante dovrebbe iscriversi*, 30 aprile 2016 in <http://www.youreduaction.it/10-gruppi-su-facebook-in-cui-un-insegnante-dovrebbe-isciversi/>, consultato in data 12.01.2017.

Received April 29, 2017

Revision received May 10, 2017 / June 5, 2017

Accepted June 12, 2017

Social network, scuole e famiglie: una revisione della letteratura scientifica

Rosa Cera

Abstract – This literature review general aim to investigate the methodological aspects in 43 articles in investigating the relationship between school, family, adolescents and social network (S/N); while specific aim to highlight the role of the family in educating to a safe use of the S/N, through the analysis of the 12 articles published from January 2013 to March 2017. Several data bases were queried: ERIC, Scopus, Web of Science, using as keywords “privacy social networking school families” and “privacy social networking in Italy”. On 3.043 articles, 43 were analyzed and 12 were revised because directly related to the specific aim of this research. Data were gathered using as analysis criteria: the type of research, the subjects/objects of the research and its issues. The 12 reviewed articles demonstrate the importance of a mediation role of families. The family is responsible, like the school, in educating on digital literacy. Moreover, the authors recommend an active mediation, based on explaining and sharing with the teenagers the risks involved in S/N.

Riassunto – L’obiettivo generale di questa revisione della letteratura scientifica è quello di rilevare gli aspetti metodologici presenti in 43 articoli in cui si indaga il rapporto tra scuola, famiglia, adolescenti e social network (S/N); mentre l’obiettivo specifico è quello di evidenziare il ruolo della famiglia nell’educare a un utilizzo responsabile dei S/N, attraverso l’analisi degli articoli pubblicati da gennaio 2013 a marzo 2017. Sono stati consultati i database: ERIC, Scopus, Web of Science, utilizzando come parole chiave *privacy social networking school families*; *privacy social networking in Italy*. Su un numero totale di 3.043 articoli, ne sono stati analizzati 43 e tra questi ne sono stati revisionati 12 in quanto attinenti all’obiettivo specifico di questa ricerca. I dati sono stati raccolti utilizzando come criteri di analisi: il tipo di ricerca, i soggetti/oggetti della ricerca e le sue tematiche. I 12 articoli revisionati dimostrano l’importanza del ruolo di mediazione della famiglia. La famiglia è responsabile, insieme alla scuola, nell’educare all’alfabetizzazione digitale. Comunque, gli autori raccomandano una mediazione attiva, basata sulla condivisione e spiegazione ai ragazzi dei rischi presenti nei S/N.

Keywords – social networking, school, families, privacy, mediation

Parole chiave – social networking, scuola, famiglie, privacy, mediazione

Rosa Cera (Taranto, 1965), è Ricercatrice confermata presso Università degli Studi di Foggia. I suoi primi studi hanno riguardato le metodologie di ricerca pedagogica e le emergenze socio-educative. Attualmente effettua ricerche nel campo della didattica: metodologie di studio, ricadute delle abilità cognitive e metacognitive sui processi apprenditivi. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *La “trasparenza” nella didattica. Un’indagine sulla percezione di studenti universitari italiani* (in coll. con A. Porshnev, M. Cantoia, in “Ricerche di Psicologia”, 3, 2016); *Dalla “scientifically based research” all’“evidence based learning”* (in “Encyclopaedia”, 44, 2016); *Quando la competenza dell’imparare a imparare e la competenza di cittadinanza democratica si intrecciano nella loro declinazione pedagogica* (in G. Alessandrini, M. L. De Natale (a cura di), *Il dibattito sulle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015).

1. Introduzione

La scuola ha utilizzato sempre più i social media per motivi didattici, scoprendone le ricadute positive in campo apprenditivo¹. Al di là di questi benefici, l'utilizzo dei social media e in particolare dei social network (S/N), non mediato e controllato dagli adulti, è diventato nel tempo causa di disturbi di comunicazione², fino a essere causa di alcuni fenomeni come quello del cyberbullismo. Fenomeno quest'ultimo, basato su minacce, offese e insulti rivolti ripetutamente alle vittime attraverso l'utilizzo dei S/N, creando così una serie di difficoltà psicosociali, tra cui ansia, depressione, bassa autostima e problemi scolastici, come continue assenze ingiustificate³. Nonostante siano stati presi provvedimenti finalizzati a un maggiore controllo online, come il documento "Online Privacy Protection Act" (OPPA) che vieta l'iscrizione a Facebook ai bambini di età inferiore ai 13, il problema sembra non avere ancora trovato una soluzione. Diverse ricerche scientifiche hanno dimostrato il ruolo significativo di mediazione della scuola e della famiglia nel cercare di prevenire, attraverso il controllo e la formazione, i pericoli presenti sui S/N⁴. La scuola sembra, però, avere difficoltà nella comprensione del proprio ruolo nell'affrontare i problemi legati all'utilizzo della tecnologia, soprattutto quando i S/N vengono utilizzati fuori dal cortile della scuola stessa⁵. Il disinteresse della scuola per questo genere di problemi non può, però, essere giustificato, in quanto alcuni incidenti tecnologici, pur avvenendo al di fuori del proprio territorio, finiscono per avere una ricaduta negativa sul rendimento scolastico e sui rapporti tra gli stessi compagni di scuola⁶. Gli studi scientifici hanno, infatti, dimostrato che il ruolo di mediazione della scuola unitamente a quello della famiglia contribuisce, in modo notevole, a ridurre i rischi presenti nell'utilizzo dei media⁷. Alla scuola

¹ A. S. Starcic, M. Cotic, I. Solomonides, M. Volk, *Engaging Preservice Primary and Preprimary School Teachers in Digital Storytelling for the Teaching and Learning of Mathematics*, in "British Journal of Educational Technology", 1, 2016, pp. 29-50; S. Manca, M. Ranieri, *Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go*, in "Education and Information Technologies", 2, 2017, pp. 605-622.

² S. Livingstone, P. Smith, *Annual research review: children and young people in the digital age: The nature and prevalence of risks, harmful effects, and risk and protective factors, for mobile and internet usage*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry: Annual Research Review", 2014, Online first. doi: 10.1111/jcpp.12197.

³ C. Katzer, D. Fetchenhauer, F. Belschak, *Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school*, in "Journal of Media Psychology", 21, 2009, pp. 25-36.

⁴ B. Kochenderfer-Ladd, M. E. Pelletier, *Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization*, in "Journal of School Psychology", 46, 2008, pp. 431-453.

⁵ W. Cassidy, C. Faucher, M. Jackson, *Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice*, in "School Psychology International", 34, 2013, pp. 575-612.

⁶ P. Agatston, R. Kowalski, S. Limber, *Youth views on cyberbullying*, in J. W. Patchin, S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives*, New York, NY, Routledge, 2012.

⁷ S. Buelga, M. J. Cava, G. Musity, *Cyberbullying aggressors among Spanish Secondary Education Students: An Exploratory Study*, in "Interactive Technology and Smart Education", 2, 2015, pp. 100-115; D. A. Gentile, A. I. Nathanson, E. E. Rasmussen, R. A. Reimer, D. A. Walsh, *Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media*, in "Family Relations", 3, 2012, pp. 470-487. doi:10.1111/j.1741-3729.2012.00709.x.

spetta, ad esempio, il compito di organizzare corsi di formazione nel campo della digital literacy per studenti e per insegnanti, controllare che i S/N utilizzati per motivi apprenditivi non diventino strumento attraverso cui insultare la propria scuola, i compagni e per chiedere amicizie a soggetti non afferenti all'ambito scolastico⁸. In Australia, tra le misure di protezione adottate vi è, ad esempio, la figura dell'"insegnante professionista" che svolge il ruolo di responsabile legale della sicurezza e del benessere degli studenti⁹. In Spagna hanno, invece, elaborato il programma CONRED al fine di garantire l'uso in sicurezza di Internet per motivi di apprendimento¹⁰. Al di là dei compiti spettanti alla scuola, anche i genitori sono chiamati, a loro volta, a monitorare l'utilizzo che i propri ragazzi fanno dei S/N, oltre a essere loro stessi attenti a non postare sui social foto e video dei figli stessi¹¹. La scuola e la famiglia possono, quindi, svolgere un ruolo essenziale nel garantire la prevenzione e la tutela dai rischi presenti in Internet, ma anche lo Stato è chiamato a impegnarsi per difendere, attraverso l'emanazione di specifiche leggi, la privacy degli utenti dei S/N.

2. Metodi

Gli obiettivi di questa revisione della letteratura scientifica sono due: l'obiettivo generale è quello di rilevare gli aspetti metodologici con cui gli autori dei 43 articoli selezionati hanno indagato l'argomento relativo al rapporto tra scuola, famiglia, adolescenti e S/N; l'obiettivo specifico è quello di revisionare e analizzare nei contenuti 12 dei 43 articoli che indagano sul ruolo della famiglia nel regolamentare l'utilizzo che gli adolescenti fanno dei S/N. Nel complesso, sono stati analizzati gli articoli pubblicati da gennaio 2013 a marzo 2017. Tre i database consultati: ERIC, Scopus, Web of Science. L'individuazione degli articoli è avvenuta attraverso una doppia ricerca, inserendo diverse parole chiave: in una prima ricerca "privacy social networking school families"; in una seconda ricerca "privacy social networking in Italy". La seconda indagine è servita per verificare se fossero stati pubblicati articoli specifici sulla regolamentazione dell'utilizzo dei S/N in Italia. Da questa seconda ricerca, sono invece emersi altri articoli riguardanti il ruolo della scuola e della famiglia nel rapporto tra adolescenti e S/N. La doppia indagine è stata effettuata sui tre diversi database. Sono stati, quindi, selezionati quegli articoli nel cui abstract o nelle parole chiave o nel titolo comparivano parole come: social networking, social network, social media, online, cyberbullismo. Nel database Scopus è stata effettuata una ulteriore restrizione relativa alle aree d'interesse indagate: computer science, psychology, social science. Nel database Web of Science, oltre a seguire le stesse procedure

⁸ J. Van Ouytsel, M. Walrave, K. Ponet, *How Schools Can Help Their Students to Strengthen Their Online Reputations*, in "The Clearing House", 87, 2014, pp.180-185. doi: 10.1080/00098655.2014.909380.

⁹ A. Schubert, G. Wurf, *Adolescent sexting in schools: Criminalisation, policy imperatives, and duty of care*, in "Issues in Educational Research", 2, 2014, pp. 190-211.

¹⁰ R. Del Rey, J. A. Casas, R. Ortega, *Impact of the ConRed Program on Different Cyberbullying Roles*, in "Aggressive Behavior", 42, 2016, pp. 123-135. doi: 10.1002/ab.21608.

¹¹ P. Nikken, J. Jansz, *Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use*, in "Learning, Media and Technology", 2, 2014, pp. 250-266. <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>.

degli altri due database, l'indagine è avvenuta tramite una basic research e tra i settings sono stati esclusi Arts & Humanities Citation Index, conference proceedings citation index-science, conference proceedings citation index-social science & humanities. Il totale degli articoli comparsi sui tre databases è di 3038, di cui 2889 su ERIC, 144 su Scopus e 5 su Web of Science. Dai 3038 articoli ne sono stati, poi, sottratti altri 2995, adottando specifici criteri di esclusione: articoli non originali e libri (paper presentati alle conferenze, report, articoli di carattere divulgativo), articoli che indagano solo le ricadute positive dei S/N sull'apprendimento, articoli che investigano solo la dimensione comunicativa dei social, articoli su altre tematiche, articoli aventi per soggetto d'indagine gli studenti universitari, i doppiopioni. Nel complesso, gli articoli in cui si indaga il rapporto tra scuola, famiglia, adolescenti e S/N risultano essere 43; tra questi 43 articoli, 12 sono stati sottoposti a revisione nei loro contenuti, in quanto attinenti all'obiettivo specifico di questo lavoro.

3. Adolescenti, scuola, famiglia e social network

L'obiettivo generale di questa revisione è consistito nell'analizzare gli aspetti metodologici con cui gli autori di 43 articoli hanno indagato il rapporto tra scuola, famiglia, adolescenti e S/N: anni di pubblicazione; tipologie di ricerca; soggetti/oggetti delle ricerche; temi delle ricerche; tipologie di S/N; scuola, genitori, amministratori dei siti e sicurezza (Tabella 1).

Criteri di analisi
Anni pubblicazione articoli
Tipologie di ricerca
Soggetti/oggetti delle ricerche
Temi delle ricerche
Tipologie di social network
Scuole, genitori, amministratori dei siti e sicurezza

Tabella 1 – Criteri di analisi

L'analisi degli anni di pubblicazione degli articoli ha permesso di capire se ci fossero stati periodi in cui si è preferito maggiormente indagare riguardo al rapporto tra scuola, famiglia, adolescenti e S/N rispetto ad altri anni. In realtà, il 2013 sembra essere stato l'anno con maggiori pubblicazioni, gli articoli sono complessivamente 15 (1, 2, 4, 5, 9, 14, 17, 21, 22, 37, 38, 39, 40, 41, 42), nel 2015 sono invece 10 (3, 10, 7, 15, 18, 19, 32, 33, 34, 35), mentre nel 2014 sono 7 (6, 8, 11, 12, 16, 20, 36), nel 2016 sono 6 (13, 28, 29, 30, 31, 43), infine nel 2017 risultano essere 5 (23, 24, 25, 26, 27).

La selezione delle tipologie di ricerca presenti negli articoli ha, a sua volta, permesso di comprendere le modalità preferite dai ricercatori nell'investigare il rapporto tra scuola, famiglia,

adolescenti e S/N. Le tipologie di ricerca più utilizzate sono di tre generi: empiriche, teoretiche e solo alcune revisioni della letteratura scientifica. Le ricerche empiriche sono complessivamente 30 (1, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 15; da 20 a 33; 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43); le ricerche teoretiche sono 12 (3, 5, 9, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 34, 36), mentre la revisione è soltanto 1 (2).

L'individuazione dei soggetti/oggetti presenti nelle ricerche analizzate ha consentito, invece, di capire quali fossero stati gli attori principali su cui gli autori degli articoli avevano preferito investigare. Oltre ai genitori e agli insegnanti, gli adolescenti sono certamente i soggetti su cui si è maggiormente indagato, visto che risultano essere le vittime principali del cyberbullismo e del fenomeno "sexting". Le ricerche aventi per soggetto d'indagine gli adolescenti sono 27 (1, 4, da 7 a 12, 14, 16, 17, 21, 23, 24, 26, 27, 29, da 31 a 35, 37, 38, 39, 41, 43), quelle invece sui genitori sono 4 (20, 25, 30, 42) come quelle aventi per oggetto d'indagine gli stessi S/N (3, 15, 19, 22). Le ricerche che hanno invece come soggetto d'investigazione gli insegnanti sono 3 (5, 6, 40), le scuole in generale, presidi e personale scolastico, risultano essere oggetto di 2 ricerche (13, 28), come 2 sono anche quelle sul cyberbullismo (2, 18). Il fenomeno del "sexting" è infine oggetto di una sola ricerca (36).

I temi di ricerca su cui gli autori degli articoli revisionati hanno maggiormente investigato risultano, invece, essere complessivamente 13, l'argomento preferito è quello relativo al "come difendersi dal cyberbulismo", presente in 11 articoli (1, 2, 10, 18, 22, 24, 27, 29, 31, 41, 43), mentre l'argomento riguardante i "S/N e la mediazione dei genitori" è presente in 7 articoli (4, 20, 23, 25, 26, 35, 42). La tematica sul "come gli adolescenti utilizzano i S/N" è discussa in 6 articoli (32, 33, 37, 38, 39, 40); l'argomento relativo al "come difendere la privacy online" riguarda 4 articoli (3, 15, 19, 34), sono 4 anche gli articoli aventi come tematica gli "insegnanti sui S/N" (5, 6, 14, 17, 36), e sempre 4 sono i lavori in cui l'argomento è quello dei "S/N e la mediazione della scuola" (11, 13, 28). Soltanto 2 sono, invece, gli articoli aventi per tema i "S/N e l'immagine del corpo" (8, 9), i restanti 7 articoli trattano singoli argomenti, 1 articolo approfondisce l'argomento sui "S/N e i suicidi" (7), 1 articolo tratta di "resilienza e S/N" (12), 1 articolo indaga sulle "manifestazioni del dolore sui S/N" (16), 1 articolo ancora approfondisce il tema dei "S/N e incremento della delinquenza" (21), 1 articolo ha infine come argomento i "genitori sui S/N" (30) (Tabella 2).

Temi delle ricerche	n. articoli
Come difendersi dal cyberbullismo	11
S/N e mediazione dei genitori	7
Come gli adolescenti usano i S/N	6
Come difendere la privacy online	4
Insegnanti sui S/N	4
S/N e mediazione delle scuole	4
S/N e immagine del corpo	2
S/N e suicidi	1
Resilienza e S/N	1
Manifestazioni del dolore sui S/N	1
S/N e incremento delinquenza	1
Genitori sui S/N	1

Tabella 2 – Temi delle ricerche

L'attenzione posta sulla tipologia dei S/N ha, inoltre, permesso di individuare, tra i tanti esistenti, il social preferito e quello su cui gli autori degli articoli consultati hanno maggiormente argomentato. Su 43 articoli esaminati, 13 di questi (4, 6, 13, 16, 19, 29, 30, 31, 32, 37, 39, 40, 42) fanno riferimento esplicito a Facebook, a come viene utilizzato a scuola, dagli adolescenti, dai genitori e dagli insegnanti. I restanti 30 articoli fanno invece riferimento ai siti di S/N in generale, ai social media, a internet, ai siti web o ai blog.

Un ulteriore criterio di analisi, adottato nell'analizzare gli articoli, è stato quello di individuare il ruolo della scuola e degli amministratori dei siti nel controllare e garantire l'utilizzo in sicurezza dei S/N. Il ruolo della famiglia è stato, invece, oggetto di revisione dettagliata per quanto riguarda i contenuti nel paragrafo successivo. In gran parte dei lavori analizzati, l'argomento riguardante il ruolo della scuola compare nelle discussioni oppure nelle raccomandazioni finali degli articoli analizzati. I compiti spettanti alla scuola nell'educare a un utilizzo consapevole dei S/N sono presentati in 18 articoli: controllare i siti di hotline (7); evitare che gli studenti costruiscano la propria identità sui S/N (9); creare con gli studenti il loro profilo online (11); implementare programmi di mentoring (6, 38); utilizzare strategie di coping (6); non vietare agli insegnanti l'utilizzo di S/N (13); impostare regole di utilizzo dei S/N per il solo apprendimento (14); pianificare programmi di studio su argomenti relativi alla sicurezza dei S/N (16, 4); discutere in classe dei problemi legali relativi all'uso dei S/N in USA e in EU (17); "alfabetizzare sui media" i ragazzi con precedenti penali (21); incentivare il ruolo di mediazione dei genitori e degli adolescenti più esperti nell'uso dei S/N (35, 27); inserire la figura dell'"insegnante professionista" come responsabile legale della sicurezza sui S/N (36); formare gli insegnanti all'utilizzo corretto dei S/N (40, 5); proporre un nuovo modello di comunicazione sui S/N (33) (Tabella 3).

Ruolo della scuola	n. articoli
Controllare i siti di hotline	1
Evitare che gli studenti costruiscano la propria identità attraverso i S/N	1
Creare con gli studenti il loro profilo online	1
Implementare programmi di mentoring	2
Utilizzare strategie di coping	1
Non vietare agli insegnanti utilizzo dei S/N	1
Impostare regole di utilizzo dei S/N solo per motivi d'apprendimento	1
Pianificare programmi di studio su argomenti relativi alla sicurezza dei S/N	2
Discutere in classe dei problemi legali relativi all'uso dei S/N in USA e EU	1
"Alfabetizzare sui media" i ragazzi con precedenti penali	1
Incentivare il ruolo di mediazione dei genitori e degli adolescenti più esperti	2
Inserire la figura dell'"insegnante professionista"	1
Formare gli insegnanti all'utilizzo in sicurezza dei S/N	2
Proporre un nuovo modello di comunicazione sui S/N	1

Tabella 3 – Social networking e sicurezza: il ruolo della scuola

Gli articoli in cui, invece, si indaga sul ruolo degli amministratori dei siti di S/N nel garantire la sicurezza sono in totale 4 e illustrano alcuni dei compiti a cui gli stessi amministratori sono chiamati: offrire istruzioni chiare su come proteggere la privacy (3); chiudere link segnalati come non sicuri (15); diffondere linee guida sulle competenze in materia di sicurezza online (19); organizzare corsi di formazione sui sistemi di sicurezza dei S/N (34) (Tabella 4).

Ruolo degli amministratori dei siti di S/N	n. articoli
Offrire istruzioni chiare su come proteggere la privacy	1
Chiudere link segnalati come non sicuri	1
Diffondere linee guida sulle competenze in materia di sicurezza online	1
Organizzare corsi di formazione sui sistemi di sicurezza dei S/N	1

Tabella 4 – Social networking e sicurezza: il ruolo degli amministratori dei siti

Gli articoli in cui, infine, si approfondisce il tema del cyberbullismo sono complessivamente 9 (1, 2, 10, 18, 24, 43, 28, 41, 23). Gli autori di questi ultimi articoli illustrano gli aspetti psicologici, fisici e scolastici negativi che il cyberbullismo esercita sugli adolescenti, un fenomeno quello del cyberbullismo dinanzi al quale sia le scuole che le famiglie sono chiamate a collaborare, al fine di difendere il benessere psicologico e sociale dei ragazzi/e.

4. Analisi dei contenuti

L'obiettivo specifico di questo lavoro è stato, invece, quello di revisionare nei contenuti 12 dei 43 articoli, precedentemente analizzati dal punto di vista metodologico, che indagano sul ruolo della famiglia nell'educare gli adolescenti a un utilizzo consapevole e critico dei S/N.

Attraverso la revisione, è stato possibile individuare alcuni compiti fondamentali dei genitori: limitare il tempo sui S/N e controllare i siti visionati dai ragazzi (8, 12); assumere la funzione di mediatori (20, 25, 26, 29, 37, 42, 39); comprendere se i figli sentono di essere sicuri online (22); evitare di postare sui S/N foto, video e informazioni sui figli, fenomeno "sharenting" (30); chiedere ai figli amicizia sui S/N (32) (Tabella 5).

Ruolo dei genitori	n. articoli
Limitare il tempo sui S/N, controllare i siti visionati dai figli	2
Assumere il ruolo di mediatori	7
Comprendere se i figli sentono di essere sicuri online	1
Evitare fenomeno "sharing"	2

Tabella 5 – Social networking e sicurezza: il ruolo dei genitori

Gli articoli segnalati con i numeri 8 e 12 propongono una tipologia di intervento genitoriale direttivo e basato soprattutto sul controllo piuttosto che sulla collaborazione genitori/figli. I due articoli (8, 12) approfondiscono, però, tematiche differenti: il primo (8) esamina il rapporto tra l'immagine che gli adolescenti hanno del proprio corpo e l'esposizione ai media e di come questi ultimi influenzino l'idea che i ragazzi e in particolare le ragazze hanno di se stesse. La ricerca ha dimostrato come con l'aumentare del tempo trascorso su Internet aumentassero anche le preoccupazioni per l'immagine del proprio corpo; il secondo articolo (12), basato su uno studio di caso, dimostra come la resilienza rappresenti un supporto per tutti gli adolescenti che utilizzano i S/N. In questo caso, la resilienza rappresenta un'abilità, afferente al campo psicologico, che gli adolescenti possono sviluppare con l'aiuto della famiglia, al fine di comprendere come superare i problemi che incontrano sulla rete, spesso causati dai cyberbulli, e acquisire così maggiore fiducia in se stessi. Entrambi gli articoli, sebbene trattino tematiche differenti, sottolineano l'importanza di una figura genitoriale in grado di controllare e di trasmettere ai figli le competenze digitali e psicologiche necessarie per difendersi dai rischi presenti in Internet.

Oltre ai due precedenti articoli, altri sette (20, 25, 26, 29, 37, 39, 42) tra i 12 revisionati pongono in evidenza l'importanza del ruolo di mediazione dei genitori nel rapporto tra adolescenti e S/N. I primi tre articoli (20, 25, 26), in particolare, illustrano la teoria di mediazione parentale, basata su tre diverse tipologie di approccio: mediazione attiva, mediazione restrittiva e co-utilizzo. La mediazione attiva può essere istruttiva o normativa e si basa sulla condivisione di

commenti critici, inclusa una spiegazione di contenuti complessi. La mediazione restrittiva coinvolge l'esercizio del controllo sulla quantità di tempo trascorso dagli adolescenti sui media e sul contenuto utilizzato. Il co-utilizzo, infine, consiste nel guardare o nel giocare insieme con una strategia deliberata per condividere l'uso dei media con i ragazzi/e. Nel primo articolo (20), gli autori attribuiscono una funzione rilevante alle conoscenze e competenze digitali dei genitori, i quali solo se competenti possono essere in grado di istruire correttamente i propri figli. Nel secondo articolo (25), oltre alle tre diverse tipologie di mediazione genitoriale, gli autori illustrano altri due diversi modi per controllare l'attività digitale dei figli: il monitoraggio e la supervisione. Il monitoraggio prevede l'esame dei siti e dei messaggi che coinvolgono un adolescente e può essere esercitato in presenza o in assenza dei ragazzi/e; la supervisione viene effettuata, invece quando il genitore è fisicamente insieme al figlio. Nel terzo articolo (26), i risultati della mediazione parentale sono valutati in relazione all'efficacia della stessa mediazione nel ridurre o evitare il fenomeno del cyberbullismo. Gli autori dell'articolo sottolineano l'inefficacia della mediazione genitoriale, dovuta in prevalenza, alla mancanza di fiducia che gli adolescenti hanno nei confronti dei genitori e alla fiducia che invece accordano a quei pari che usano i S/N senza alcuna restrizione della privacy. Da questa ricerca è emerso che anche i ragazzi, vittime dei cyberbulli, raramente sono disposti a confidarsi ai genitori, in quanto temono i loro giudizi, oltre a considerarli poco esperti su quanto avviene nel mondo dei social.

Anche gli autori dei restanti quattro articoli (29, 37, 39, 42) pongono in evidenza l'importanza della mediazione genitoriale, attraverso differenti argomentazioni: in due articoli (29, 42) si indaga sull'influenza che l'utilizzo di Facebook esercita sugli adolescenti; in particolare, in un articolo (29) gli autori investigano su quanto l'utilizzo dei tablet possa negativamente influenzare l'uso che viene fatto di Facebook; in un altro articolo (37), gli autori cercano di capire quali siano e quanto siano valide le abilità digitali degli adolescenti appartenenti a diversi paesi europei; mentre in un altro articolo (42), i ricercatori rilevano il comportamento online degli adolescenti sempre in riferimento all'utilizzo che fanno di Facebook e alla gestione online della privacy. In un altro articolo ancora (39), gli autori evidenziano come gli adolescenti siano il più delle volte favorevoli ad accettare le richieste di amicizia da parte dei genitori, fatte attraverso Facebook, dimostrando così di non temere alcun tipo di controllo genitoriale. Attraverso questa ricerca è stato, però, possibile notare come alcuni adolescenti avevano accettato la richiesta di amicizia dei genitori senza effettuare alcun tipo di restrizione di privacy sulla loro pagina Facebook, mentre altri adolescenti avevano accettato la richiesta solo dopo aver provveduto ad applicare notevoli restrizioni sulla privacy. Due differenti comportamenti questi che pongono in luce due diversi tipi di rapporto tra genitori/figli: uno basato sulla fiducia, l'altro sulla diffidenza.

I risultati di una ulteriore ricerca, presentati in un altro articolo (22), hanno invece evidenziato quanto i genitori siano in realtà a conoscenza del modo in cui i propri figli utilizzano i diversi S/N e se effettivamente rispettino le regole della privacy.

Gli autori degli ultimi due articoli (30, 32) tra i 12 revisionati, investigano, infine, l'utilizzo che i genitori stessi fanno di Facebook. Dalla ricerca è emerso che i genitori, di cui sono state controllate le pagine Facebook, condividono quotidianamente online esperienze molto dettagliate dei loro figli, "postando" anche spesso loro foto e video. Fenomeno questo conosciuto come "sharenting" di cui sono artefici i genitori, i quali, non proteggendo la propria pagina Facebook

con l'adozione delle regole sulla privacy, pongono a rischio l'immagine dei propri figli, i quali spesso ne subiscono le conseguenze dal punto di vista psicologico.

4. Discussione

I 43 articoli, che approfondiscono il tema relativo al rapporto tra scuola, famiglia, adolescenti e S/N, sono stati analizzati oltre che nella loro parte metodologica (anni di pubblicazione, metodologie di investigazione, temi e oggetti/soggetti della ricerca), anche al fine di rilevare informazioni riguardanti la tipologia più diffusa dei social tra gli adolescenti e i genitori e il ruolo della scuola e degli amministratori di siti nel garantire l'utilizzo in sicurezza dei S/N. Gli autori di 18 articoli tra i 43 hanno, in particolare, investigato sul ruolo della scuola nell'educare ad una comunicazione corretta ed equilibrata sui S/N. Dall'analisi dei 18 articoli emerge che tra i diversi compiti spettanti alla scuola vi è in particolare quello di pianificare programmi di mentoring e di formazione in generale rivolti agli adolescenti e agli insegnanti affinché acquisiscano competenze specifiche nel campo della digital literacy (6, 11, 14, 18, 27, 38). In un articolo (36), gli autori descrivono, ad esempio, le decisioni prese da alcune scuole australiane di istituire la figura dell'"insegnante professionista" che oltre ad essere esperto nel campo della digitalizzazione, si assume la responsabilità di proteggere la sicurezza dei ragazzi/e che navigano in Internet, in modo da tutelare il loro benessere fisico e psicologico. Inoltre, gran parte degli autori degli articoli che indagano sul ruolo della scuola nel rapporto tra adolescenti e S/N (6, 27, 35) propongono la mediazione come strumento di controllo, di istruzione e di educazione all'utilizzo dei social.

Oltre all'analisi di 18 articoli che ha permesso di rilevare i compiti principali della scuola nell'educare all'utilizzo dei S/N, sono stati revisionati nei contenuti altri 12 articoli, compresi nella rosa dei 43, al fine di rilevare informazioni utili alla comprensione del ruolo della famiglia in relazione al rapporto tra adolescenti e S/N. Gran parte degli autori dei 12 articoli revisionati concordano sull'importanza del ruolo di mediazione genitoriale. Gli autori di uno (12) dei 12 articoli hanno, ad esempio, indagato su come i buoni rapporti familiari possano favorire lo sviluppo delle abilità di resilienza negli adolescenti. Un tipo di resilienza quest'ultima che riguarda la sfera psicologica del mondo adolescenziale e se adeguatamente sviluppata aiuterebbe i ragazzi/e a far fronte in modo autonomo e critico a tutti i rischi e alle diverse tipologie di violenza presenti in Internet. La resilienza psicologica interna arricchisce i ragazzi/e di quelle abilità considerate utili al controllo delle proprie emozioni e sentimenti, al proprio *locus of control* pur trovandosi dinanzi a situazioni problematiche come quelle causate dal cyberbullismo¹².

Gli autori dei 12 articoli revisionati, pur riconoscendo l'adolescenza come un periodo di ribellione, in cui i ragazzi/e rivendicano una propria autonomia, suggeriscono l'importanza del ruolo della famiglia nella guida e nel controllo delle relazioni sia offline che online dei ragazzi/e. Tra le diverse forme di mediazione genitoriale, quella attiva sembra essere la preferita degli autori

¹² M. Rutter, *Resilience concepts and findings: Implications for family therapy*, in "Journal of Family Therapy", 21, 1999, pp. 119-144.

di alcuni articoli (20, 25, 26), in quanto considerata maggiormente efficace nel raggiungimento di alcuni obiettivi educativi, come ad esempio, quello della condivisione delle regole nell'utilizzo dei S/N. La mediazione attiva, basata sulla conversazione genitore/figli e sulla fiducia reciproca, agevola lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo nei ragazzi/e, un pensiero quest'ultimo considerato essenziale sia nelle pratiche educative adottate dalle scuole ossia dalle stesse famiglie¹³. Oltre che dalla qualità del rapporto genitori/figli, l'efficacia della mediazione genitoriale dipende anche dalle competenze digitali degli stessi genitori, i quali dovrebbero essere in grado di percepire e di individuare, in tempo utile, i problemi che i loro figli vivono sui S/N¹⁴. La mancanza delle competenze digitali rende, spesso, i genitori ignari delle vessazioni e delle violenze psicologiche che subiscono i propri figli in rete, non riuscendo così a comprendere le cause che si nascondono dietro a diversi insuccessi scolastici e apprenditivi oltre che relazionali dei ragazzi/e¹⁵.

La fiducia e il rispetto nel rapporto genitori/figli dipende molto anche dal tipo di esempio che i genitori stessi rappresentano per i loro ragazzi/e. Accade, di frequente, che il genere di esempio offerto dai genitori non sia, però, dei migliori soprattutto per il modo in cui utilizzano i loro S/N¹⁶. Gli autori di un articolo (30,) hanno, infatti, dimostrato, attraverso una ricerca effettuata sulle pagine Facebook, messe a disposizione da alcuni genitori, che sono proprio questi a non rispettare alcuna regola sulla privacy, "postando" quotidianamente informazioni e immagini dei propri figli/e. Questo fenomeno definito "sharenting" contribuisce con il porre in pericolo il percorso di formazione d'identità degli adolescenti, i quali "postati" su Facebook sentono di essere esposti al giudizio di molti che il più delle volte esprimono liberamente pensieri negativi e violenti.

Gli autori di cinque articoli (29, 30, 37, 39, 42), tra i 12 revisionati, si soffermano, infatti, nell'illustrare proprio i pericoli derivanti da un utilizzo scorretto che sia gli adulti sia gli adolescenti fanno di Facebook. Un S/N quest'ultimo che è diventato, ultimamente, oggetto di studio e di ricerca al fine di comprendere lo stile di vita, la psicologia e persino lo stato di salute mentale dei suoi frequentatori¹⁷. L'utilizzo di Facebook sembra, però, aver creato notevoli problemi soprattutto agli adolescenti, i quali pur di ampliare le loro conoscenze non pongono alcuna restrizione di privacy sulla loro pagina social, e alcuni di loro giungono addirittura con il dichiarare un'età superiore a quella effettivamente avuta pur di potersi iscrivere al social in questio-

¹³ J. Grusec, M. Davidov, *Socialization in the family*, in J. Grusec, P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, New York, Guilford, 2007, pp. 284-308.

¹⁴ N. Sonck, P. Nikken, J. de Haan, *Determinants of internet mediation*, in "Journal of Children and Media", 7, 2013, pp. 96-113.

¹⁵ F. Dehue, C. Bolman, T. Vollink, *Cyberbullying: youngster's experiences and parental perception*, in "CyberPsychology & Behavior", 11, 2008, pp. 217-223.

¹⁶ R. Wang, S. M. Bianchi, S. B. Raley, *Teenagers' internet use and family rules: A research note*, in "Journal of Marriage and Family", 67, 2005, pp. 1249-1258.

¹⁷ H. H. Hollenbauch, A. L. Ferris, *Predictors of honesty, intent, and valence of Facebook self-disclosure*, in "Computers in Human Behaviour", 50, 2015, pp. 456-464; S. Casale, G. Fioravanti, *Satisfying needs through social networking sites: A pathway towards problematic Internet use for socially anxious people?*, in "Addictive Behaviors Reports", 1, 2015, pp. 34-39.

ne¹⁸. La causa della mancanza dell'applicazione delle regole della privacy, da parte degli adolescenti, sulla propria pagina Facebook è attribuibile, in alcuni casi, all'assenza di controllo da parte dei genitori, in quanto privi di competenze specifiche in campo digitale (42, 25). Nei casi in cui, invece, i genitori possiedono appropriate competenze digitali, finiscono per effettuare controlli eccessivi attraverso momenti di supervisione o di monitoraggio¹⁹. La supervisione, basata sul controllo dei messaggi ricevuti e inviati, è percepita dagli adolescenti come un'invasione genitoriale nella propria autonomia, sentendosi così scoraggiati nel ricercare momenti di condivisione e di confidenza con i genitori. Oltre al controllo sulla messaggistica ricevuta e inviata, i genitori tendono a controllare anche il numero di ore trascorse online e a utilizzare filtri per evitare che i figli possano ricevere sollecitazioni sessuali attraverso la rete. I controlli genitoriali non risultano, però, essere sempre efficaci, in quanto gli adolescenti possono ugualmente ricevere, attraverso la messaggistica istantanea, sollecitazioni sessuali (fenomeno "sexting") e inviti di ogni genere. Piuttosto che insistere sull'utilizzo di diverse forme di controllo, sarebbe più adeguato invece che i genitori come anche le scuole educino i ragazzi/e a un utilizzo autonomo, critico e riflessivo dei S/N.

Dall'analisi dei 12 articoli è stato, pertanto, possibile rilevare non solo l'importanza della qualità del rapporto genitori/figli nel disciplinare l'utilizzo dei S/N, ma anche quanto sia necessario per tutti i soggetti coinvolti nell'educazione degli adolescenti, tra cui anche gli insegnanti, acquisire specifiche competenze in campo digitale, in modo da poter condividere con i ragazzi/e quanto avviene nel mondo social.

5. Limiti della revisione

Al termine di questo lavoro sono emerse alcune riflessioni che potrebbero, in futuro, essere d'aiuto a chi intendesse effettuare altre revisioni su questo argomento. Il numero di database potrebbe, ad esempio, essere ampliato, scegliendo di indagare anche su Psycinfo, in modo da poter rilevare le conseguenze che l'utilizzo sconsiderato dei S/N provoca sulla sfera psicologica.

In questo lavoro, si è preferito consultare soprattutto il database ERIC, al fine di individuare articoli che indagassero il ruolo della scuola e della famiglia nel disciplinare l'utilizzo dei S/N. La ricerca potrebbe anche essere condotta diversamente inserendo, ad esempio, parole differenti nei database, come "scuola e social networking" oppure "regole scuola social networking". Inoltre, potrebbe essere interessante mettere in relazione alcuni dati e rilevare, ad esempio, secondo quali tipologie di ricerca sono stati indagati determinati temi della ricerca

¹⁸ K. Cagiltay, T. Karakus, E. Kursun, D. N. Kasikci, I. Cankar, S. Bayzan, *The use of social networks among children in Turkey*, in "EU Kids Online II Final Conference", London, UK, 2011.

¹⁹ H. Sasson, G. Mesch, *Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents*, in "Computers in Human Behavior", 33, 2014, pp. 32-38.

stessa oppure mettere in relazione gli anni della indagine con le tipologie di ricerca e i temi, in modo da effettuare una ricerca correlazionale.

Si potrebbe anche porre maggiore attenzione alla tematica del cyberbulismo o al modo in cui i ragazzi utilizzano i S/N per ricevere apprezzamenti sul proprio corpo, un fenomeno questo denominato "sexting". Un fenomeno che diventa sempre più frequente e che spesso è considerato causa di anoressia, di depressione e di rifiuto di se stessi. In questo caso, sarebbe interessante indagare su come la scuola interviene per affrontare il problema del "sexting" e su come e quanto le famiglie sentono di essere coinvolte in questo genere di problema.

6. Bibliografia di riferimento

Agatston P., Kowalski R., Limber S., *Youth views on cyberbullying*, in J. W. Patchin, S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives*, New York, Routledge, 2012.

Cagiltay K., Karakus T., Kursun E., Kasikci D. N., Cankar I., Bayzan S., *The use of social networks among children in Turkey*, in "EU Kids Online II Final Conference", London, UK, 2011.

Casale S., Fioravanti G., *Satisfying needs through social networking sites: A pathway towards problematic Internet use for socially anxious people?*, in "Addictive Behaviors Reports", 1, 2015, pp. 34-39.

Dehue F., Bolman C., Vollink T., *Cyberbullying: youngster's experiences and parental perception*, in "CyberPsychology & Behavior", 11, 2008, pp. 217-223.

Gentile D. A., Nathanson A. I., Rasmussen E. E., Reimer R. A., Walsh D. A., *Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media*, in <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00709.x>.

Grusec J., Davidov M., *Socialization in the family*, in J. Grusec, P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, New York, Guilford, 2007, pp. 284-308.

Hollenbauch H. H., Ferris A. L., *Predictors of honesty, intent, and valence of Facebook self-disclosure*, in "Computers in Human Behaviour", 50, 2015, pp. 456-464.

Katzer C., Fetchenhauer D., Belschak F., *Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school*, in "Journal of Media Psychology", 21, 2009, pp. 25-36.

Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M. E., *Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization*, in "Journal of School Psychology", 46, 2008, pp. 431-453.

Livingstone S., Smith, P., *Annual research review: children and young people in the digital age: The nature and prevalence of risks, harmful effects, and risk and protective factors, for mobile and internet usage*, in doi: 10.1111/jcpp.12197.

Manca S., Ranieri M., *Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go*, in "Education and Information Technologies", 2, 2017, pp. 605-622.

Rutter M., *Resilience concepts and findings: Implications for family therapy*, in "Journal of Family Therapy", 21, 1999, pp. 119-144.

Sasson H., Mesch G., *Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents*, in "Computers in Human Behavior", 33, 2014, pp. 32-38.

Sonck N., Nikken P., de Haan J., *Determinants of internet mediation*, in "Journal of Children and Media", 7, 2013, pp. 96-113.

Starcic A. S., Cotic M., Solomonides I., Volk M., *Engaging Preservice Primary and Preprimary School Teachers in Digital Storytelling for the Teaching and Learning of Mathematics*, in "British Journal of Educational Technology", 1, 2016, pp. 29-50.

Wang R., Bianchi S. M., Raley S. B., *Teenagers' internet use and family rules: A research note*, in "Journal of Marriage and Family", 67, 2005, pp. 1249-1258.

7. Articoli analizzati e revisionati

1) Sezer M., *Cyberbullying Victimization of Elementary School Students and their Reflection of the Victimization*, in "International Journal of Social Management, Economics and Business Engineering", 12, 2013, pp. 1942-1945.

2) Cassidy W., Faucher C., Jackson M., *Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implication to policy and practice*, in "School Psychology International", 6, 2013, pp. 575-612.

3) Schneiderman M., *Security and communication improve community trust*, in "Phi delta Kappan", 5, 2015, pp. 29-34.

4) Weeden S., Cooke B., McVey M., *Underage Children and Social Networking*, in "Underage Children and Social Networking JRTE", 3, 2013, pp. 249-262, in <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2013.10782605>.

5) Howard K., *Using Facebook and other SNSs in K-12 Classrooms*, in "Issues in Teacher Education", 2, 2013, pp. 39-54.

6) Sumner E., Esfer S., Yldirim S., *Teachers' Facebook use: their use habits, intensity, self-disclosure, privacy settings, and activities on Facebook*, in <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.952713>.

7) Heggel C. J., Riggs S. A., Ruiz J. M., Ruggles M., *The Aftermath of a Suicide Cluster in the Age of Online Social Networking: a Qualitative Analysis of Adolescentgrief Reactions*, in <http://dx.doi.org/10.1007/s40688-015-0060-z>.

8) Tiggemann M., Slater A., *NetTweens: The Internet and Body Image Concerns in Preteenage Girls*, in "Journal of Early Adolescence", 5, 2014, pp. 606-620.

9) Paechter C., *Young Women online: collaboratively constructing identities*, in "Pedagogy, Culture & Society", 1, 2013, pp. 111-127.

10) Buelga S., Cava M. J., Musity G., *Cyberbullying aggressors among Spanish Secondary Education Students: An Exploratory Study*, in "Interasctive Technology and Smart Education", 2, 2015, pp. 100-115.

11) Van Ouytsel J, Walrave M., Ponnet K., *How Schools Can Help Their Students to Strengthen Their Online Reputations*, in <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2014.909380>.

12) Papatraianou L. H., Levine D., West D., *Resilience in the face of cyberbullying: an ecological perspective on young people's experiences of online adversity*, in <http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2014.974661>.

13) Warnick B. R., Bitters T. A., Falk T. M., Hyun Ki S., *Social Media Use and Teacher Ethics*, in <http://doi.org/10.1177/0895904814552895>.

14) Huffman S., *Benefis and pitfalls: Simple Guidelines for the Use of Social Networking Tools in K-12 Education*, in "Education", 2, 2013, pp. 154-160.

15) Zhao J., Zhao S. Y., *Security and Vulnerability Assessment of Social Media Sites: An Exploratory Study*, in <http://doi.org/10.1080/08832323.2015.1095705>.

16) Frost M., *The Grief Grapevine: Facebook Memorial Pages and Adolescent Bereavement*, in "Australian Journal of Guidance and Counselling", in <http://doi.org/10.1017/jgc.20-13.30>.

17) Binder P., Mansfield N.R., *Social Networks and Workplace Risk: Classroom Scenarios from U.S. and EU Perspective*, in "Journal of Legal Studies Education", 1, 2013, pp. 1-44.

18) Studer J. R., Mynatt B. S., *Bullying Prevention in Middle Schools: A collaborative Approach*, in "Middle School Journal", 3, 2015, pp. 25-32.

19) Terras M. M., Ramsay J., Boyle E. A., *Digital media production and identity: Insights from a psychological perspective*, in <http://doi.org/10.1177/2042753014568179>.

20) Nikken P., Jansz J., *Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use*, in <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>.

21) Lim S. S., Basnyat I., Vadrevu S., Chan Y., *Critical Literacy, Self-Protection and Delinquency: The Callenges of Partcipatory Media for Youth At-Risk*, in "Learning, Media and Technology", 2, 2013, pp. 145-160.

22) Pedersen S., *UK young adults' safety awareness online – Is it a "Girls Thing"?*, in "Journal of Youth Studies", 3, 2013, pp. 404-419.

23) Ho S. S., Chen L., Ng A.P.Y., *Comparing cyberbullying perpetration on social media between primary and secondary school students*, in <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.20-17.02.004>.

24) Betts L. R., Spenser K. A., *People think it's a harmless joke": young people's understanding of the impact of technology, digital vulnerability and cyberbullying in the United Kingdom*, in <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2016.1233893>.

25) Shin W., Li B., *Parental mediation of children's digital technology use in Singapore*, in <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2016.1203807>.

26) Sasson H., Mesch G., *The Role of Parental Mediation and Peer Norms on the Likelihood of Cyberbullying*, in <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2016.1195330>.

27) De-Frutos-Torres B., Marcos-Santos M., *Negative experiences and risk disconnection on the networking sities by teenagers*, in "Professional de la Informacion", 1, 2017, pp. 88-96.

- 28) Williford A., Depaolis K. J., *Predictors of cyberbullying intervention among elementary school staff: the moderating effect of staff status*, in <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21973>.
- 29) Oncu S., *Facebook habits among adolescents: Impact of perceived social support and tablet computers*, in <http://dx.doi.org/10.1177/0266666915604674>.
- 30) Marasli M., Suhendan E., Yilmazturk N. H., Cok F., *Parents' Shares on Social Networking Sites About their Children: Sharenting*, in "Anthropologist", 2, 2016, pp. 399-406.
- 31) Baker C. K., Carreno P. K., *Understanding the Role of Technology in Adolescent Dating and Dating Violence*, in <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-015-0196-5>.
- 32) Campos-Holland A., Dinsmore B., Pol G., *Keep calm: navigating adult authority across networked publics*, in "Sociological Studies of Children and Youth", 19, 2015, pp. 162-211.
- 33) Berriman L., Thomson R., *Spectacles of intimacy? Mapping the moral landscape of teenage social media*, in <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2014.992323>.
- 34) Gustavsson N., MacEachron A., *Positive Youth Development and Foster Care Youth: A Digital Perspective*, in <http://dx.doi.org/10.1080/10911359.2014.966223>.
- 35) Iglesias E. J., Larrañaga M. G., Casado del Río M., *Children's perception of the parental mediation of the risks of the Internet*, in <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2015-1034en>.
- 36) Schubert A., Wurf G., *Adolescent sexting in schools: Criminalisation, policy imperatives, and duty of care*, in "Issues in Educational Research", 2, 2014, pp. 190-211.
- 37) Livingstone S., O'lafsson K., Staksrud E., *Risky Social Networking Practices Among "Underage" Users: Lessons for Evidence-Based Policy*, in "Journal of Computer-Mediated Communication", 18, 2013, pp. 303-320.
- 38) Kupiainen R., *Young people's creative online practices in the context of school community*, in <http://dx.doi.org/10.5817/CP2013-1-8>.
- 39) Child J. T., Westermann D. A., *Let's Be Facebook Friends: Exploring Parental Facebook Friend Requests from a Communication Privacy Management (CPM) Perspective*, in <http://dx.doi.org/10.1080/15267431.2012.742089>.
- 40) Helleve I., Almas A. G., Bjokelo B., *Social Networking Sites in Education – Governmental Recommendations and Actual Use*, in "Nordic Journal of Digital Literacy", 4, 2013, pp. 191-207.
- 41) Boldry A. C., Sorrentino A., *Cyber-bullying, a new kind of Juvenile unease*, in "Rassegna Italiana di Criminologia", 4, 2013, pp. 264-276.
- 42) Biolcati R., Cani D., Badio E., *Teenegers and Facebook: Online Privacy Management*, in "Psicologia Clinica dello sviluppo", 3, 2013, pp. 449-477.
- 43) Del Rey R., Casas J. A., Ortega R., *Impact of the ConRed Program on Different Cyberbullying Roles*, in <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21608>.

Received April 10, 2017

Revision received May 12, 2017 / May 14, 2017

Accepted May 25, 2017

Investigating Technology Usage and Perceptions on Cyber-Mobbullying in Higher Education in the United States among College-Age Youth: A Correlational Study at a Research Institution

Mitsunori Misawa

Abstract – Social scientist have confirmed that bullying and mobbing occur in higher education. With advanced technology, contemporary higher education has become a technology oriented educational environment for its students. While having advanced technology makes an educational environment more effective and efficient, such technology has caused a malicious social issue, cyber-mobbullying. The purpose of the current study was to examine the perceptions of college-age-youth in higher education on cyber-mobbullying and their characterization of their technology usages by conducting correlational analyses on the data from the Cyber-mobbullying Questionnaire. Implications for educators and practitioners in adult and higher education to combat cyber-mobbullying will also be provided.

Riassunto – Le ricerche nel settore delle scienze sociali hanno confermato il verificarsi di bullismo e mobbing nei contesti di istruzione superiore. Con l'avvento delle tecnologie avanzate, l'istruzione superiore contemporanea è diventata per i suoi studenti un ambiente educativo orientato alla tecnologia. Se è vero che le tecnologie avanzate hanno reso l'ambiente educativo più efficace ed efficiente, è altrettanto vero che esse hanno causato un serio problema sociale, il “cyber-mobbullying”. Lo scopo della presente ricerca è stato quello di esaminare le percezioni dei giovani studenti coinvolti nell'istruzione superiore relativamente a questo fenomeno e le loro rappresentazioni circa gli usi delle tecnologie attraverso analisi correlazionali sui dati di un questionario sul cyber-mobbullying. Inoltre, il contributo fornisce un quadro circa le implicazioni per gli educatori e gli operatori della formazione degli adulti, indicando alcune proposte per combattere il fenomeno.

Keywords – college-age youth, cyberbullying, higher education, technology usage, the United States context

Parole chiave – studenti universitari, cyberbullismo, istruzione superiore, uso della tecnologia, contesto statunitense

Mitsunori Misawa, Ph.D. (Japan/USA), is Assistant Professor in the Adult Learning (PhD) and Adult Education (MS) programs of the Department of Educational Psychology and Counseling at the University of Tennessee, Knoxville, USA. He received his Ph.D. in Adult Education and an Interdisciplinary Qualitative Studies Graduate Certificate from the University of Georgia. His research areas include social justice through adult education, adult bullying and incivility, learners in higher, continuing, and professional education, workplace education, human resources and organizational development (HROD), policy and leadership studies, women's and gender studies,

curriculum and instruction (face-to-face, online, and hybrid) for adult learners, social sciences research methodologies (qualitative, quantitative, and mixed methods), and qualitative research (action research, case studies, grounded theory, narrative inquiry, and phenomenology). Much of his scholarly work examines the positionality of agents (faculty, students, and administrative staff) alongside policies in adult and higher education using learning theories and sociocultural concepts such as Critical Theory, Feminist Theory, Critical Race Theory, and Queer Theory to understand how agents influence each other's educational experiences and to determine the ways in which adult and higher education institutions can more effectively serve diverse populations in contemporary society. His work has been published in various peer-reviewed journals such as "Adult Learning", "International Journal of Critical Pedagogy", and "Journal of LGBT Youth" and as chapters in books like *Handbook of Race and Adult Education*. He has also presented his scholarship at conferences in the US such as *Adult Education Research Conference* and *American Association for Adult and Continuing Education* and at international conferences like *International Congress of Qualitative Inquiry* and *Annual Lilly International Conference on College Teaching*.

1. Introduction

In recent years, conflicts among people have increasingly emerged and appeared in our society at large. For example, there have been an increased number of critical incidents in the world like terrorism. Media report such incidents every day and media consumers gain more understanding of how such horrible and malicious actions are occurring in the world. According to Johnson¹, conflicts and fights have historically existed because people had naturally used conflicts and fights to justify their own actions to colonize weaker individuals and nations and to dominate them and eventually own them.

In contemporary society, that historical aspect of using conflicts and fights in power dynamics at macro and micro (and often in between) levels is still being repeated², and conflicts are common in contemporary society as we only need to look to media that increasingly reports every day how violent our society has become. Such reports include a macro level of violence in conflicts like global terrorism, genocides, and military invasions and a micro level of violence and conflicts in things like homicides, police brutalities, and minor community incivilities among neighbors. Whatever the degree of direct or indirect involvement, people are always impacted by malicious actions whether they are initiated by individuals or by nations at large³.

Malicious actions at the micro level are usually, by tradition, identified and corrected by parents, educators, and members of the community in our society through parenting and education⁴. However, some malicious actions seem to be, to a certain degree, normalized by so-

¹ C. E. Johnson, *Organizational ethics: A practical approach*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2012, 2nd ed.

² C. E. Runde, T. A. Flanagan, *Building conflict competent teams*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2008.

³ M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia: Theorizing three types of racist and homophobic bullying in adult and higher education*, in "Adult Learning", 26(1), 2015, pp. 6-13.

⁴ C. E. Johnson, *Organizational ethics: A practical approach*, cit.

ciety at large. Normalized malicious actions occur very frequently and people feel that such actions are a regular daily happening. In other words, people are accustomed to a certain degree of negative culture.

One of the contemporary socially malicious behaviors among people is bullying. Bullying is a serious global social issue even in US society because it happens almost everywhere including at playgrounds, workplaces, and educational institutions such as K-12, higher education, and clinical environments⁵. Although bullying was thought to be a childhood behavior⁶, bullying is now thought of as a lifelong phenomenon, not just a childhood behavioral problem but something that continues into higher education and perhaps throughout people's lifetimes⁷.

In addition, scholars have agreed that bullying both physically and psychologically damages the individuals who directly experience it, including perpetrators and targets. Even those who experience bullying as bystanders or who indirectly experience bullying by listening to stories of it from targets and bystanders are affected by it⁸. For some targets, they experience physical symptoms such as dizziness, rapid breathing, increased blood pressure, muscle aches, and headaches⁹. For others, bullying negatively affected cognitive and emotional abilities in people exposed to it, causing mental slowness or confusions, indecisiveness, poor concentration, nightmares, anxiety, depression, numbness, and anger. Therefore, bullying affects people negatively¹⁰.

Bullying is typically enshrined in a traditional view, where it happens in a face-to-face envi-

⁵ R. M. Kowalski, G. W. Giumetti, A. N. Schroeder, H. H. Reese, *Cyber bullying amongst college students: Evidence from multiple domains of college life*, in L. A. Wankel, C. Wankel (Eds.), *Misbehavior online in higher education*, Bingley, Emerald Group Publishing, 2012, pp. 293-321; M. Misawa, *Psychological and positional terrorism on cyber campus environments: A pilot study on cyberbullying in higher education*, in M. Misawa (Ed.), *The first bullying, incivility, and violence in adult, higher, continuing, and professional education pre-conference*, Charlotte, NC, 2016 Adult Education Research Conference, 2016, pp. 4-13; G. Namie, R. Namie, *The bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*, Naperville, IL, Sourcebooks, Inc., 2009, 2nd ed.

⁶ D. Olweus, *Bullying at school: What we know and what we can do*, Malden, MA, Blackwell Publishing, 1993.

⁷ C. D. MacDonald, B. Roberts-Pittman, *Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences*, in "Procedia Social and Behavioral Sciences", 9, 2003-2009, 2010; M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia...*, cit.; M. Misawa, *Psychological and positional terrorism on cyber campus environments...*, cit.

⁸ D. Lines, *The bullies: Understanding bullies and bullying*, Philadelphia, PA, Jessica Kinsley Publishers, 2008; M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia...*, cit.; M. Misawa, *Psychological and positional terrorism on cyber campus environments...*, cit.

⁹ T. Field, *Bully in sight: How to predict, resist, challenge and combat workplace bullying: Overcoming the silence and denial by which abuse thrives*, Oxfordshire, OX, UK, Success Unlimited, 1996.

¹⁰ G. Namie, R. Namie, *The bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*, cit.

ronment and the roles of perpetrators, targets, and bystanders seem to be predefined. Due to advancement of technology and prevalence of new high-tech devices, a different form of bullying has become prevalent in cyber environments. It is usually called cyberbullying or cybermobbing. For the purpose of the present study, the author will use the term “cyber-mobbullying” to capture both cyberbullying and cybermobbing. It is a similar concept of bullying that is described in Japanese, *ijime* (いじめ), which describes the bullying phenomena from both individual and group perspectives¹¹.

Hinduja and Patchin¹² stated that bullying is no longer only happening in schoolyards but also online in cyber environments. Due to technological advancements and increasing usage of technology throughout society and throughout people’s life-spans, bullying is moving from the face-to-face context to a cyber space and becoming even more clearly a lifelong issue. Because of the increasing number of online distance courses in postsecondary education each year, adult educators need to be aware of cyber-mobbullying and be prepared to have to deal with cyber-mobbullying incidents in their own online classroom environments to protect college-age-youth.

In recent years, due to an increasing number of scholars and researchers who are interested in understanding the nature of cyberbullying, there have been an increasing number of studies on cyberbullying. Conventional studies on cyberbullying and cybermobbing focused on K-12 schooling include public, private, and home school environments in order to see how children experience bullying and mobbing in cyber environments. This extensive focus on childhood trauma is because bullying behaviors still connote childhood developmental issues to most. However, often times, childhood developmental behavioral issues move into their adolescence and adulthood. That means, such developmental behavioral issues are brought from K-12 schooling into higher education.

In order to capture a general sense of cyber-mobbullying, a survey research study was conducted to examine the perceptions of college-age-youth in higher education on cyber-mobbullying and to get them to characterize their usage of technology. The research questions that guided this study were: 1) How often do college-age youth use technology in higher education? 2) What are the characteristics of cyber-mobbullying in higher education? and 3) To what degree do students experience cyber-mobbullying in higher education? While this article strives to respond to those three research questions from the survey data, it will also pro-

¹¹ N. Kawabata, *Adolescent trauma in Japanese schools: Two case studies of ijime (bullying) and school refusal*, in “Journal of American Academy of Psychoanalysis”, 29(1), 2001, pp. 85-103; M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia...*, cit.; P. K. Smith, H. Cowie, R. F. Olafsson, A. P. Liefooghe, *Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison*, in “Child Development”, 73(4), 2002, pp. 1119-1133.

¹² S. Hinduja, J. W. Patchin, *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2009.

vide relevant literature, theoretical framework, and discussion based on the results of the study. This article will conclude with implications for educators, researchers, and practitioners in education who deal with youths and adolescents.

2. Relevant Literature

Bullying is a very old phenomenon though it was not systematically investigated until the early 1970s¹³. Scholars and researchers in education have explored how prevalent and impactful cyberbullying and traditional generic bullying are and have extensively focused on cyberbullying and bullying in K-12 settings¹⁴. They generally discuss the prevalence, frequency, and characteristics of cyberbullying and bullying phenomena in school settings and talk about what teachers and parents can do to protect their students and children from bullying. One of the earlier studies on traditional bullying was conducted by Dan Olweus. He focused on it as a unique childhood phenomena and made sense of those phenomena as childhood developmental behaviors that could be fixed through education via school teachers, school counselors, and parents.

Although bullying has been a serious issue for not only children but also for adults in society¹⁵, another form of bullying, cyberbullying, has also become a sociocultural problem in contemporary society due to technological advancements. Cyberbullying usually occurs in “the digital realm/medium of electronic text”¹⁶ and is typically defined as “any behavior performed through electronic or digital media by individuals or groups who repeatedly communicate hostile or aggressive messages intended to inflict harm or discomfort on others”¹⁷.

According to the comprehensive literature review that was conducted by Notar, Padgett, and Roden¹⁸, cyberbullying was experienced by students, either victims or bystanders, and

¹³ M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia...*, cit.; D. Olweus, *Bullying at school: What we know and what we can do*, cit.; S. Shariff, *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*, New York, NY, Routledge, 2008.

¹⁴ O. Erdur-Barker, *Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools*, in “New Media & Society”, 12(1), 2010, pp. 109-125.

¹⁵ M. Misawa, *Outsiders within: Power dynamics and sociocultural experiences of gay male students of color in adult and higher education*, in “Society for International Education Journal”, 7(1), 2013, pp. 24-49; M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia...*, cit.; G. Namie, R. Namie, *The bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*, cit.; P. Randall, *Bullying in adulthood: Assessing the bullies and their victims*, New York, NY, Brunner-Routledge, 2001.

¹⁶ C. E. Notar, S. Padgett, J. Roden, *Cyberbullying: A review of the literature*, in “Universal Journal of Educational Research”, 1(1), 2013, p. 2, doi: 10.13189/ujer.2013.01010101.

¹⁷ C. Zalaquett, S. J. Chatters, *Cyberbullying in college: Frequency, characteristics, and practical implications*, SAGE Open, 2014, p. 1.

¹⁸ C. E. Notar, S. Padgett, J. Roden, *Cyberbullying: A review of the literature*, cit.

has been “the unfortunate by-product of the union of adolescent aggression and electronic communication”¹⁹. They stated that it is widely prevalent in our society because cyberbullying does not require direct contact and “anyone can be a cyberbully”²⁰. Hinduja and Patchin²¹ identified that between 10 % and 27 % of the students experienced cyberbullying. So, cyberbullying is widely prevalent in the US schools.

While researchers and scholars confirmed that cyberbullying has existed for a long time and has widely been prevalent in educational settings, research on cyberbullying in colleges and universities has not been widely conducted yet²², probably because bullying and cyberbullying have been associated with childhood development issues that would decline and even disappear when children enter into adulthood²³. MacDonald and Roberts-Pittman²⁴ stated that 21.9% of the college students had been cyberbullied and 8.6% of the college students in their study had also reported that they had cyberbullied someone else. Cyberbullying and bullying are serious contemporary social issues that negatively affect people involved. Although there have been many definitions of cyberbullying, cybermobbing, bullying, and mobbing, the researcher decided to use a modified version of his comprehensive definition of bullying²⁵.

For the purpose of the current study, the following operational definition of cybermobbing was utilized: *An incident of cyber-mobbing involves a victim who is somehow less powerful than the bully or bullies psychologically or by their sociocultural position or who fits the bully’s or bullies’ stereotype of a victim of bullying or harassment in a cyber environment, and perpetuate recurrent or singular; unwanted or unwarranted; publicly humiliating, intimidating, offensive, threatening or exclusionary conduct on the part of the bully that sustains the bully’s position of power by intentionally maliciously utilizing email, instant messaging (IM), social networking websites, chat rooms, or digital messages or images sent to computers, cell phones, or other digital communication devices that destroys the victim’s well-being, dignity, and safety or is significant enough to cause the victims physical and/or psychological harm.*

¹⁹ *Ibidem*, p. 1.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ S. Hinduja, J. W. Patchin, *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*, cit.

²² C. Zalaquett, S. J. Chatters, *Cyberbullying in college: Frequency, characteristics, and practical implications*, cit.

²³ M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia...*, cit.; P. Randall, *Bullying in adulthood: Assessing the bullies and their victims*, cit.

²⁴ C. D. MacDonald, B. Roberts-Pittman, *Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences*, cit.

²⁵ M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia...*, cit.

3. Method

The methodology for the current study to examine technology usage and cyber-mobbullying among undergraduate students was survey research and the method used to gather data was the online questionnaire. Survey research usually provides a quantitative description of trends by examining a sample of the population²⁶. So, by conducting survey research on cyber-mobbullying in higher education, the researcher should be able to look at general trends, prevalence, characteristics, and impact of cyber-mobbullying²⁷. Because the current study was interested in looking at the behaviors of undergraduate students in cyber space and their usage of technologies, the survey research methodology was chosen for the current study. This study can provide a “numeric description of trends, attitudes, or opinions”²⁸ of the populations in relation to cyber-mobbullying by studying a sample of college populations. It was thought to be the preferred method of data collection because it could be used to gather information to learn about the population, and it is an economical method for data collection since a questionnaire could be created and administrated by a researcher at nominal cost²⁹. Due to the relevance of this issue, it seemed that it would be valuable to gather data directly from undergraduate students in higher education as a sample of the study versus interpreting or trying to understand existing data related to undergraduate students.

4. Population and Sample of the Current Study

For the current study, the convenience sampling approach was used to gain participants. This sampling approach was chosen for this study because the researcher could get people who would be willing to complete the survey when needed³⁰. The sample of the study population was undergraduate students at an urban research university in the southeastern region of the United States. This population was conveniently selected because they are the most likely

²⁶ M. Balnaves, P. Caputi, *Introduction to quantitative research methods: An investigative approach*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2001; J. Creswell, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2014, 4th ed.

²⁷ C. D. MacDonald, B. Roberts-Pittman, *Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences*, cit.; C. Zalaquett, S. J. Chatters, *Cyberbullying in college: Frequency, characteristics, and practical implications*, cit.

²⁸ J. Creswell, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2009, 3rd ed., p. 12.

²⁹ L. Anders, *Designing & doing survey research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2012.

³⁰ E. Blair, J. Blair, *Applied survey sampling*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2015.

to be using electronic and mobile devices on campus. Ultimately, a convenience sample of 400 undergraduate students was examined. The sample size was determined by the size of the population with consideration of the margin of error and the confidence level. The margin of error is the amount of error that the researcher can tolerate and is usually 5%³¹. The confidence level is the amount of uncertainty the researcher can tolerate and is typically 90%, 95%, or 99%³². So, for the current study, the researcher used 5% for the margin of error and 95% for the confidence level to calculate the appropriate sample size for the population of 15,600 undergraduate students, which was the total student population at the research site. Based on that, the recommended sample size for the current study was 375. With a sample size of 375 or more, the current study would be generalizable, and since a sample size of 400 was obtained, this study contained an appropriate sample size.

5. Procedure

Institutional review board (IRB) approval was obtained from the researcher's university. After having obtained the IRB approval, the study was advertised via email to Student Affairs leadership, faculty, and student groups such as the Student Government Association (SGA) general members and executive officers. In addition, student organizations' Facebook pages were utilized to advertise the study. Facebook was chosen because student groups such as SGA have student Facebook pages and it was an efficient way to reach students. The study population that was sampled were provided with a link to the questionnaire for completion and submission online with data collected electronically and anonymously.

The questionnaire was administered using an electronic mechanism, Qualtrics, which was supported by the university when this study was conducted. The survey instrument was made available to students via the Internet, social media and various student organizations and was available for one month. One month was chosen because it provided sufficient time for the researcher to make contact with a sample of the study population via email in addition to time to follow-up and increase participation levels.

6. Measures

The Cyber-mobbullying Questionnaire was developed by the author³³ and was validated by the survey committee that consisted of experts in academic fields such as measurement,

³¹ *Ibidem*.

³² A. Fink, *How to conduct surveys: A step-by-step guide*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2013, 5th ed.

³³ M. Misawa, *Psychological and positional terrorism on cyber campus environments...*, cit.

quantitative research, social and behavioral sciences, adult education, and higher education. There were three main sections that dealt with questions about demographics, personal experience, and bullying behavior for the purpose of the current study.

– *Demographics questionnaire*. Students' self-reported demographic information was collected from the questionnaire by asking their birth assigned sex, gender identities, sexual orientation, age, and race/ethnicity. As for their birth assigned sex, they were asked to respond to one of four options (male, female, intersex, and prefer not to answer). Students were also asked to identify their gender identity by indicating one of four options (male, female, gender non-conformity, and prefer not to answer) and sexual orientation by selecting one of seven options (straight, lesbian, gay, bisexual, pansexual, asexual, and prefer not to answer). This distinction between gender identity and sexual orientation is important³⁴ in studies that deal with gender identity and sexual orientation because these aspects are pivotal to a person's identity and feelings of wholeness and have to be considered separately unlike traditional studies where gender and sexual orientation were often deemed to have no differences between them.

Students were asked to respond to their age by choosing their age from a drop-down menu. If they were under 18 years old, then they were led to the end of the survey because this study was allowed to have research participants only over 18 years old. Unlike traditional higher education institutions, there have an increasing number of nontraditional students in the US higher education³⁵. Since this study focused on technology usage of college aged students and the perceptions and experiences of cyber-mobbing on campus, this let the author screen out nontraditional age undergraduate populations.

– *Personal experience*. To assess undergraduate students' cyber-mobbing experiences, students were asked to respond to four questions regarding their cyber-mobbing experiences: cyber-mobbing awareness with technology, cyber-mobbing experiences, frequency of cyber-mobbing, and duration of cyber-mobbing. As for assessing their cyber-mobbing awareness with technology, students were asked to answer the question, "Which of the following venues are you aware of that are used to cyberbully? And, they were asked to respond to 14 items such as Facebook, Twitter, instant messaging, and YouTube whether or not they were aware of the means of cyber-mobbing in the cyber environment.

Students were also asked to respond to whether or not they had been cyberbullied since

³⁴ M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia...*, cit.; M. Misawa, *Psychological and positional terrorism on cyber campus environments...*, cit.; S. Rankin, G. Weber, W. Blumenfeld, S. Frazer, *State of higher education for lesbian, gay, bisexual & transgender people*, Charlotte, NC, Campus Pride, 2010.

³⁵ S. B. Merriam, R. S. Caffarella, L. M. Baumgartner, *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2007, 3rd ed.

enrolling at the university. If they selected a no to this question, then they were directed to the next section about suicidality. If they selected a yes to this question, they were guided to the next two sub questions that focused on their cyber-mobbullying experiences in terms of the frequency and duration. As literature suggested, this study focused on their cyber-mobbullying experiences within the past six months in terms of the frequency and duration of their cyber-mobbullying experiences. To gauge the frequency, the question that asked was, "Within the past six months, how often were you cyberbullied?" In response to that question, students reported on an eight-point Likert-type scale (1 = never to 8 = more than 10 times a week). The next sub question was about the duration of cyber-mobbullying that they had experienced, "If you were cyberbullied within the last six months, how long did the cyber-mobbullying last?" To assess the impact of cyber-mobbullying on victims, they were asked to respond on a five-point Likert scale from 1 (did not occur in the last six months) to 5 (occurred between three and six months ago).

– *Bullying behavior.* This section of the questionnaire asked students to identify whether they had been cyberbullies by having sent a harmful, cruel, or false message or image to someone at the university. Students were asked to indicate a yes or no response to the question, Have you ever sent a harmful, cruel, or false message or image to someone else at the university? If the answer to this question was "no," then the participants would skip the follow-up sub questions with regard to cyberbullies' behaviors and would be guided to the next question of the section. If the answer to this question was "yes," then the participants were guided to two sub questions that deal with cyberbullies' behaviors. One of the questions was about their intention in cyberbullying others. There were nine yes/no statements like "I did not like them because they were different from me" or "I wanted revenge after being mistreated by others" and "I was jealous of them" for them to respond to. The other question was about methods that they used to cyberbully others. There were 28 yes/no statements for them to respond to. Those statements were like: "sending harassing emails," "sending harassing pictures," "posting harassing pictures on Facebook," and "spreading rumors or lies online."

7. Results

A sample of 400 undergraduate students (120 females, 260 males, 20 gender nonconforming people) ranking in age from 18-25 at a research institution located in the southern region of the United States participated in the current study. Table 1 shows the demographic information about the study sample.

Table 1 – Demographic Characteristics of All Respondents (N = 400)

Demographic Characteristics	N	%
Gender		
Male	260	65.0%
Female	120	30.0%
Gender Nonconforming	20	5.0%
Race		
American Indian	0	0.0%
Alaskan Native	0	0.0%
Asian	20	5.0%
Pacific Islanders	20	5.0%
Black/African American	140	35.0%
Latino/a	100	25.0%
White	100	25.0%
Others	20	5.0%
Education Level		
Freshman	20	5.0%
Sophomore	0	0%
Junior	160	40.0%
Senior	180	45.0%
5+ Year Senior	40	10.0%
Sexual Orientation		
Straight/Heterosexual	320	80.0%
Gay	40	10.0%
Lesbian	20	5.0%
Bisexual	20	5.0%

Of the 400 participants, the majority of the study participants (80%) in the sample were Black/African American (n=140, 35%), Latino/a (n=100, 25%), and White (n=100, 25%). An overwhelming majority of the participants were heterosexual/straight (n=320, 80%) while lesbian, gay, and bisexual (LGB) participants were 20% (n=80). Gate (2011) has calculated that an estimated 3.5% of US adult populations identify as LGB, and this study remarkably had

greater LGB representation than that. The participants were students in the freshman (n = 20, 5%), junior (n = 160, 40%), and senior (n = 220, 55%) classes. In this study, there were no sophomore level students, and a majority of the participants were students at the senior level. The institution the students are part of has both undergraduate and graduate (both master's and doctoral) programs in a variety disciplines from social sciences to technologies and is classified as a research high institution by the Carnegie classification system.

8. Data Analysis

– *Descriptive analyses of cyber-mobbullying experiences.* As scholars and researchers in cyberbullying and bullying described, bullying behaviors in face-to-face and cyber environments are not new and have impacted victims daily³⁶ (Hinduja & Patchin, 2009; Misawa, 2015; Randall, 2001). Table 2 shows the number of the self-reported cyber-mobbullying victims. In this current study, one-quarter of the participants had experienced being cyber-mobbullied since they had enrolled at the university (n = 100, 25.0%). Of the 100 participants, 40 male (40.0%), 40 female (40.0%), and 20 gender non-conforming (20.0%) students reported that they were cyber-mobbullied. Interestingly, all the participants who identified themselves as gender nonconforming students reported that they were cyber-mobbullied. This indicates that gender nonconforming students are more likely to become cyber-mobbullying victims in higher education. Education levels of the participants also indicated that senior students (n = 60, 60.0%), which accounted for over half of the study population, seem to experience cyber-mobbullying more than other educational levels. This may indicate that longer students are on campus in higher education, they are more likely they are to experience cyber-mobbullying and that higher education seems to somehow help cyber-mobbullying proliferate as long as it is not prevented.

³⁶ S. Hinduja, J. W. Patchin, *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*, cit.; M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia...*, cit.; P. Randall, *Bullying in adulthood: Assessing the bullies and their victims*, cit.

Table 2 – Victims of Cyber-Mobbullying (N = 400)

	N	%
Overall	100	25.0%
Gender		
Men	40	40.0%
Women	40	40.0%
Gender Non-Conforming	20	20.0%
Education Levels		
Freshman	20	20.0%
Sophomore	0	0.0%
Junior	20	20.0%
Senior	60	60.0%

Note: The current study did not have any participants from the sophomore educational level.

– *Descriptive analyses of technology usage frequency among undergraduates.* As technology advances, our daily life has become more convenient. In higher education, various technologies have been recently used in both face-to-face traditional and cyber educational environments to educate their students³⁷. Undergraduate students in this study indicated a highly frequent use of technology. Table 3 shows the frequency of technology usage and devices. Most people (90%) use cell phone more than once a day on campus. When considering smartphones, students could use them to access the Internet and are often required to use their smartphones to participate in class surveys. So, using cell phones has become a pivotal part of their academic lives on campus. Also, about 85% of the undergraduate students in this study indicated that they use their own personal computers at least once a day and some of them (70%) use their personal computers more than once a day. This means that their academic life requires using computers to complete their assignments throughout the semester and that their courses often have online and/or hybrid components so that they have to use their own computers on campus. While usage of computer seems to be very frequent, the un-

³⁷ C. D. MacDonald, B. Roberts-Pittman, *Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences*, cit.; M. Misawa, *Psychological and positional terrorism on cyber campus environments...*, cit.

dergraduate students in the current study seem not to be using public computers or school computers that are usually located at multiple places on campus like the university library and student union. This indicates that the undergraduate students in this study use their own personal computers on campus.

Table 3 – Usage Frequency of the Technology (N = 400)

	Frequency of technology usage % (N)				
	Never or less than once a month	Multiple times a month	At least once a week	At least once a day	More than once a day
Cell phone	5.0 (20)	0.0 (0)	5.0 (20)	0.0 (0)	90.0 (360)
Personal computer	5.0 (20)	0.0 (0)	10.0 (40)	15.0 (60)	70.0 (280)
School computer	25.0 (100)	10.0 (40)	15.0 (60)	10.0 (40)	40.0 (160)
Other public computer	55.0 (220)	15.0 (60)	5.0 (20)	0.0 (0)	25.0 (100)
Tablet	35.0 (140)	20.0 (80)	10.0 (40)	0.0 (0)	35.0 (140)

– *Descriptive analyses of methods used in cyber-mobbullying among undergraduates.* As stated above, the undergraduate students in the current study had high usage of cell phones and personal computers. As their technology usage increases, their purpose of using the technologies changes. There are many ways to cyberbully someone or to be cyberbullied. Some of the ways for cyberbullies to bully a target or victim is to use variety of online sites and social media. Based on the knowledge of the previous researchers' and of the researcher of this study, 13 cyber-related environments and kinds of social media were identified. Table 4 demonstrates the strategies of cyber-mobbullying.

Table 4 – Some of the Strategies of Cyber-Mobbullying (N = 400)

Strategies	N (male/female/gender non-conforming)	% (male/female/gender non-conforming)
Facebook	380 (240/120/20)	95.0% (92.3/100/100)
Twitter	380 (240/120/20)	95.0% (92.3/100/100)
Instagram	360 (220/120/20)	90.0% (84.6/100/100)
Texting	340 (220/100/20)	85.0% (84.6/83.3/100)
Instant Messaging	340 (220/100/20)	85.0% (84.6/83.3/100)
Email	280 (180/80/20)	70.0% (69.2/66.7/100)
Snapchat	280 (200/80/0)	70.0% (76.9/66.7/0)
Tumblr	200 (140/60/0)	50.0% (53.8/50.0/0)
YouTube	200 (120/80/0)	50.0% (46.2/66.7/0)
Online Gaming	160 (100/60/0)	40.0% (38.5/50.0/0)
Dating Sites	160 (120/40/0)	40.0% (46.2/33.3/0)
Online Classes	140 (80/40/20)	35.0% (30.8/33.3/100)
Reddit	60 (60/0/0)	15.0% (23.1/0/0)

While there are many cyber-based means and kinds of social media, Facebook and Twitter were the most utilized means of cyber-mobbullying in this study. It is obvious that Facebook is popular and well-used by many people including college students (MacDonald & Roberts-Pittman, 2010). Almost all the participants (n = 380, 95.0%) were aware that Facebook and Twitter were utilized to cyber-mobbully in higher education. In addition, the participants in the current study indicated that Instagram, texting, and instant messaging were also heavily used to cyber-mobbully in higher education.

– *Descriptive analyses of frequency of cyber-mobbullying among undergraduates.* Table 5 provides data about frequency of cyber-mobbullying among undergraduates in the past six months. Although majority of the participants had not experienced cyber-mobbullying in the past six months, one-quarter (25%, n = 100) had experienced cyber-mobbullying in higher education in the past six months. It is crucial to say that 20% of those people had at least experienced cyber-mobbullying once a month and 5 % of them had experienced several incidents of cyber-mobbullying in a week. That means that many students experience some sort of cyber-mobbullying in higher education within one month.

Table 5 – Frequency of Cyber-Mobbullying in the past six months (N = 400)

	Frequency of cyber-mobbullying in the past six months % (N)				
	Never	Less than once a month	Once a month	2-3 times a month/Once a week	2-3 times a week
Overall	75.0% (300)	5.0% (20)	5.0% (20)	10.0% (40)	5.0% (20)
Male	84.6% (220)	7.7% (20)	0% (0)	0% (0)	7.7% (20)
Female	66.7% (80)	0% (0)	16.7% (20)	16.7% (20)	0% (0)
Gender Non-Conforming	0% (0)	0% (0)	0% (0)	100% (20)	0% (0)
Freshman	0% (0)	100% (20)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Junior	87.5% (140)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	12.5% (20)
Senior	72.7% (160)	0% (0)	9.1% (20)	18.2% (40)	0% (0)

When looking at the gender groups, all of them indicated that they frequently experienced cyber-mobbullying in the past six months. However, male undergraduate students (15.4%) in this study reported that they had experienced cyber-mobbullying less than female (33.4%) and gender non-conforming students (100%). For gender non-conforming undergraduate students in the current study, they had always experienced cyber-mobbullying.

– *Correlational analyses of cyber-mobbullying perpetrators and technology usage.* Correlations were performed to determine the interrelationship between cyber-mobbullies or cyber-mobbullying perpetrators and technology usages (cell phone, personal computer, school computer, public computer, and tablet). For this study, the point-biserial r was utilized because the researcher was interested in measuring the strength of a relationship between one continuous variable and one dichotomous variable³⁸. Table 6 shows correlations between cyber-mobbullies/ cyber-mobbullying perpetrators and technologies. All of the technological devices had positive interrelationships with cyber-mobbullying perpetrators. In particular, higher usages of tablets positively correlated with the perpetrators' cyber-mobbullying behaviors ($r_{pb} = .470$, $n = 400$, $p = 0.00$). Also, high usage of their personal computers and computers at school on campus moderately correlated positively with the perpetrators' cyber-mobbullying behaviors [personal computer ($r_{pb} = .310$, $n = 400$, $p = 0.00$) and school computer ($r_{pb} = .386$, $n = 400$, $p = .001$)]

³⁸ A. Field, *Discovering statistics using SPSS*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2009, 3rd ed.

Table 6 – Correlations between cyber-mobbullying perpetrators and technology usage

	Cell phone	Personal computer	School computer	Public computer	Tablet
Cyber-mobbullying perpetrators	.163**	.310**	.386**	.329**	.470**

** $p < 0.01$

9. Implications and Conclusion

The results of the current study showed that undergraduate students, mostly aged 18-22, utilized technology very frequently on campus in higher education. Unfortunately, although having advance technology makes our daily life more convenient and more comfortable, such technology could be often utilized in a wrong way³⁹. Also, in the contemporary classrooms, undergraduate education emphasizes technology usage in the classroom environments. Education is becoming more and more a technology oriented environment where both educators and students use technology in a learning transfer process. However, as this study stated, the more technology is utilized, the more cyber-mobbullying seems to occur. So, it is important for educators and practitioners to understand how technology influences students' lives in classrooms and on campus.

One of the ways that educators can understand such technology usage by their higher education students would be to implement a needs-assessment as a formative evaluation throughout the educational process in higher education. When educators assess students in terms of their knowledge about the subjects that they are studying, educators should also ask them about their technology usages and their means of using the technology inside and outside of higher education. That should help educators understand who might be at risk of being cyber-mobbullied and how their students play out power dynamics in the higher education context.

The current study also revealed how prevalent cyber-mobbullying was in higher education among college aged students and provided some analyses on relationships between cyber-mobbullying perpetrators' behaviors and their technology usages and revealed that there were positive associations between them. That means, cyber-mobbullying perpetrators use technology very frequent to cyber-mobbully others. One of the characteristics of cyber-mobbullying

³⁹ O. Erdur-Barker, *Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools*, cit.

is its anonymity, which does not require cyber-mobbullies to confront the victims⁴⁰. This anonymity in cyber-mobbullying seems to make cyber-mobbullies meaner and nastier towards their victims. As mentioned, cyber-mobbullying is a serious social problem as bullying itself has been a serious problem. So, it is important for educators and practitioners to point out cyber-mobbullying behaviors as soon as possible and to make serious efforts to reduce and ultimately eliminate cyber-mobbullying from their own campuses.

In order for educators in higher education to make progress in reducing and ultimately eliminating cyber-mobbullying, they need to create an educational culture where cyber-mobbullying is not acceptable. That means, they must implement *anti-mobbing*, *anti-bullying*, and *anti-cyber-mobbullying practices* in higher education. They can set ground rules and online etiquette not only formed by the educators themselves but also with the collaboration of students. Also, educators should spell out the consequences for when cyber-mobbullying incidents happen. By setting up such ground rules, online etiquette, and consequences at the beginning of the semester or the school year, both educators and learners can see and understand how to interact with each other civilly.

This study has another implication for educators and practitioners in adult and higher education. Adult and higher education has traditionally been focused on diversity, equality, and social justice⁴¹. Cyber-mobbullying is not a form of justice. It degrades and damages cyber-mobbullying victims. It is uncivil and unjust behavior that comes not only from children and adolescents but also from adults. In order to reduce cyber-mobbullying, it is important for educators and practitioners in adult and higher education to understand its characteristics, prevalence, and impact of technology usages and cyber-mobbullying behaviors.

The current study and other studies have shown that cyber-mobbullying has negative psychological and physical effects on learners who are perpetrators, victims, and bystanders and that more research on bullying, mobbing, and cyber-mobbullying need to be conducted to capture the depth and impact of cyber-mobbullying. Since cyber-mobbullying psychologically negatively affects victims and bystanders and often leads to suicidal idealizations and attempts by these individuals⁴², adult educators should have some strategies in place to create learning environments where caring and both physical and psychological safety are emphasized. By doing that, they should be able to create an anti-mobbullying and anti-cyber-mobbullying environment for all.

Adult educators and learners, whose job it is to bring a bright future to our society at large,

⁴⁰ S. Hinduja, J. W. Patchin, *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*, cit.; C. D. MacDonald, B. Roberts-Pittman, *Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences*, cit.; M. Misawa, *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia...*, cit.

⁴¹ M. Misawa, *Outsiders within: Power dynamics and sociocultural experiences of gay male students of color in adult and higher education*, cit.

⁴² M. Misawa, *Psychological and positional terrorism on cyber campus environments...*, cit.

will have to be ready to combat against cyber-mobbullying. Education for adults will be a key battleground in the fight against this new form of psychosocial terrorism.

10. References

- Akiba M., *Nature and correlates of ijime: Bullying in Japanese middle school*, in "International Journal of Education Research", 41, 2004, pp. 216-236.
- Anders L., *Designing & doing survey research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2012.
- Balnaves M., Caputi P., *Introduction to quantitative research methods: An investigative approach*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2001.
- Blair E., Blair J., *Applied survey sampling*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2015.
- Creswell J., *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2014, 4th ed.
- Creswell J., *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2009, 3rd ed.
- Erdur-Barker O., *Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools*, in "New Media & Society", 12(1), 2010, pp. 109-125.
- Field A., *Discovering statistics using SPSS*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2009, 3rd ed.
- Field T., *Bully in sight: How to predict, resist, challenge and combat workplace bullying: Overcoming the silence and denial by which abuse thrives*, Oxfordshire, UK, Success Unlimited, 1996.
- Fink A., *How to conduct surveys: A step-by-step guide*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2013, 5th ed.
- Gates G. J., *How many people are lesbian, gay, bisexual, and transgender?* Retrieved from University of California Los Angeles, 2011, Williams institute website: <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Gates-How-Many-People-LGBT-Apr-2011.pdf>.
- Hinduja S., Patchin J. W., *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2009.
- Johnson C. E., *Organizational ethics: A practical approach*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2012, 2nd ed.
- Kawabata N., *Adolescent trauma in Japanese schools: Two case studies of ijime (bullying) and school refusal*, in "Journal of American Academy of Psychoanalysis", 29(1), 2001, pp. 85-103.
- Kowalski R. M., Giumetti G. W., Schroeder A. N., Reese H. H., *Cyber bullying amongst college students: Evidence from multiple domains of college life*, in L. A. Wankel, C. Wankel

(Eds.), *Misbehavior online in higher education*, Bingley, Emerald Group Publishing, 2012, pp. 293-321.

Lines D., *The bullies: Understanding bullies and bullying*, Philadelphia, PA, Jessica Kinsley Publishers, 2008

MacDonald C. D., Roberts-Pittman B., *Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences*, in "Procedia Social and Behavioral Sciences", 9, 2003-2009, 2010.

Merriam S. B., Caffarella R. S., Baumgartner L. M., *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2007, 3rd ed.

Misawa M., *Cuts and bruises caused by arrows, sticks, and stones in academia: Theorizing three types of racist and homophobic bullying in adult and higher education*, in "Adult Learning", 26(1), 2015, pp. 6-13.

Misawa M., *Outsiders within: Power dynamics and sociocultural experiences of gay male students of color in adult and higher education*, in "Society for International Education Journal", 7(1), 2013, pp. 24-49.

Misawa M., *Psychological and positional terrorism on cyber campus environments: A pilot study on cyberbullying in higher education*, in M. Misawa (Ed.), *The first bullying, incivility, and violence in adult, higher, continuing, and professional education pre-conference*, Charlotte, NC, 2016 Adult Education Research Conference, 2016, pp. 4-13.

Namie G., Namie R., *The bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*, Naperville, IL, Sourcebooks, Inc., 2009, 2nd ed.

Notar C. E., Padgett S., Roden J., *Cyberbullying: A review of the literature*, in "Universal Journal of Educational Research", 1(1), 2013, pp. 1-9, doi: 10.13189/ujer.2013.01010101.

Olweus D., *Bullying at school: What we know and what we can do*, Malden, MA, Blackwell Publishing, 1993.

Prewitt P., *Dealing with ijime (bullying) among Japanese students: Current approaches to the problem*, in "School Psychology International", 9, 1988, pp. 189-195.

Randall P., *Bullying in adulthood: Assessing the bullies and their victims*, New York: NY, Brunner-Routledge, 2001.

Rankin S., Weber G., Blumenfeld W., Frazer S., *State of higher education for lesbian, gay, bisexual & transgender people*, Charlotte, NC, Campus Pride, 2010.

Runde C. E., Flanagan T. A., *Building conflict competent teams*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2008.

Shariff S., *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*, New York, NY, Routledge, 2008.

Smith P. K., Cowie H., Olafsson R. F., Liefoghe A. P., *Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison*, in "Child Development", 73(4), 2002, pp. 1119-1133.

Zalaquett C., Chatters S. J., *Cyberbullying in college: Frequency, characteristics, and practical implications*, SAGE Open, 2014, pp. 1-8.

Received June 5, 2017
Revision received June 16, 2017 / June 19, 2017
Accepted June 23, 2017

A. Soro, *Liberi e connessi*, Torino, Codice Edizioni, 2016, pp. 192, € 12.00

La pervasività e la violenza con cui la rete – in maniera assolutamente dirimpante – penetra la sfera più intima di ognuno di noi costituisce ormai da tempo un fenomeno irreversibile, che ogni giorno si arricchisce di nuovi scenari e fa emergere in tutta la loro potenzialità pregiudizievole inedite forme di aggressione alla sfera della personalità. Eppure, nonostante i sempre più frequenti e drammatici episodi balzati agli onori della cronaca anche giudiziaria, permane una tanto diffusa quanto preoccupante inconsapevolezza – talora addirittura deliberata noncuranza – circa i rischi che un utilizzo improprio od imprudente della rete comporta per i singoli individui, sempre più propensi a ricercare a tutti i costi una notorietà che talvolta pagano poi a carissimo prezzo. D’altro canto, e correlativamente, è esattamente approfittando di tale risibile sensibilità al riguardo che gli operatori economici attivi nel (o coinvolti dal) mercato digitale – e talvolta addirittura anche le stesse pubbliche autorità – sconfinano sempre più spesso in pratiche assolutamente censurabili, ispirate da finalità (quand’anche di per sé lecite e “astrattamente” condivisibili) che implicano un sacrificio del tutto sproporzionato dei diritti individuali e della dignità personale degli interessati.

È precisamente dalla rinnovata presa di coscienza di tali dinamiche – maturata nel corso del mandato ricoperto dal 2012 e in virtù dell’osservatorio privilegiato a cui l’Autore ha pertanto potuto accedere – che origina la riflessione dell’attuale Garante per la protezione dei dati personali Antonello Soro, il quale nel suo ultimo volume *Liberi e connessi* muove dal meritorio intento di illuminare di maggior senso critico l’utilizzo della rete, attraverso una documentatissima (anche sul terreno del diritto positivo) ed aggiornata panoramica relativa all’utilizzo dei dati personali degli interessati – e ai conseguenti rischi – nei più svariati settori: dagli open data e big data al “nuovo” diritto all’oblio, dalle eccezionali misure di contrasto alla sempre più feroce offensiva terroristica alle nuove politiche di controllo fiscale, dal cyberbullismo allo sfruttamento sessuale in rete.

Dinnanzi ad uno scenario così insidioso la reazione certamente più naturale e comprensibile – ammette Soro – sarebbe quella di ripensare alla radice l’opportunità stessa di avvalersi di uno strumento tecnologico di così difficile governo. Tuttavia la reale praticabilità ed auspicabilità di tale opzione operativa viene rapidamente abbandonata, sulla base di una duplice argomentazione.

Innanzitutto le potenzialità insite nell’attuale stadio tecnologico rendono assolutamente velleitaria qualsiasi pretesa di vietare in un determinato e ben definito ambito territoriale ciò che tecnicamente rimane ben possibile altrove, a distanza di quel particolare contesto nel quale si intende reprimere un certo fenomeno.

In secondo luogo non va perso di vista il significativo e positivo contributo – in termini di socializzazione, talvolta anche di promozione dello sviluppo culturale – che, pur con tutte le denunciate incongruenze e contraddizioni, la realtà digitale ha comunque apportato al pro-

gresso sociale, aprendo orizzonti e scenari fino a tempi relativamente recenti assolutamente impensabili soprattutto sul piano dell'accessibilità e della circolazione delle informazioni.

Insomma – conclude l'Autore – “Liberi e connessi” non può essere un ossimoro: l'unica risposta efficace – anzi la sola possibile – consiste nel circondare di maggior consapevolezza l'utilizzo della rete e i diritti degli interessati sui propri dati personali. Soltanto così procedendo sarà possibile non solo predisporre un edificio giuridico di tutela della personalità realmente effettivo e non marginalizzato al terreno della mera speculazione teorica, ma al contempo non disperdere le potenzialità virtuose della rete – sotto determinati quanto indiscutibili profili – alla promozione di quegli stessi diritti della persona. Un obiettivo tanto delicato quanto assolutamente irrinunciabile, che solo in parte si potrà avvalere dell'elaborazione giuridica tradizionale, e richiederà al regolatore un notevolissimo sforzo già inaugurato – ma lungi dall'essere concluso – soprattutto con il nuovo regolamento europeo 2016/679 ma anche con alcuni provvedimenti normativi “di settore” più risalenti nel tempo, analiticamente esaminati nel volume. Uno sforzo comune che dovrà necessariamente registrare la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti – utenti, operatori privati, pubbliche autorità, scuole – in un quadro nel quale le opportunità offerte da uno sviluppo armonioso ed equilibrato della tecnologia anche in relazione ai diritti degli interessati dovranno necessariamente tradursi in un fattore di crescita comune: solo attraverso il più ampio coinvolgimento possibile – e rifuggendo dunque da una logica di miope ed imprudente contrapposizione frontale – l'ambiente digitale potrà forse in futuro diventare realmente governabile, non soltanto attraendo i necessari investimenti ma soprattutto recuperando a tale sforzo comune anche i soggetti titolari di interessi potenzialmente antagonisti.

Marco Dalla Libera

E. Maestri, *Lex informatica. Diritto, persona e potere nell'età del cyberspazio*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2015, pp. 144, € 15.00

Le tecnologie informatiche forniscono quella che può essere definita una “nuova dimensione della realtà” poiché, aggregando e combinando (e quindi creando) dati informatici, trasformano la realtà e riducono la distinzione tra essa e la rappresentazione digitale. Tale trasformazione si articola in due direzioni: da un lato il dato reale per essere *trasdotto* in una sequenza di bit manipolabili dal calcolatore deve in qualche modo essere concettualizzato; d'altro canto ogni rappresentazione informatica ha necessariamente un impatto (*feedback*) sulla realtà che dipende da molte e successive elaborazioni informatiche.

Il rapporto tra costruzione del dato informatico e ordinamento giuridico può dunque configurarsi come rapporto tra due forme di normazione – la *Lex informatica* da un lato e la legge giuridica dall'altro – dell'azione individuale e collettiva.

Delineare la modalità in forza della quale il *software* e l'*hardware* dei sistemi informativi vincolano il comportamento umano è l'obiettivo che anima il saggio di Maestri, oggetto della presente recensione.

Storicamente la legge e i regolamenti governativi hanno stabilito le principali regole della politica dell'informazione, incluse le regole costituzionali sulla libertà di espressione e sul diritto di proprietà. Tuttavia, se si fa riferimento al web, a Internet e in generale alla società dell'informazione, le leggi e i regolamenti non sono la sola e unica fonte del diritto. Le capacità tecnologiche e la progettazione dei sistemi impongono regole ai partecipanti. La creazione e lo sviluppo di politiche dell'informazione sono incorporati oggi nella progettazione e negli standard della Rete tanto quanto nei sistemi di configurazione. L'insieme di regole per il flusso delle informazioni è imposto soprattutto dalla tecnologia e dalla programmazione informatica (pp. 9-10).

La *Lex informatica* – nodo centrale attorno al quale si articola l'intera struttura del contributo dell'Autore – è un'espressione che si riferisce all'insieme delle scelte tecniche che impongono dei comportamenti (p. 10). Il diritto in Internet è veicolato attraverso il mezzo tecnico: il divieto di legge diventa il divieto dal punto di vista tecnico; ciò che non *deve essere fatto* non *deve poter essere fatto*. La *Lex informatica* permette sia di stabilire norme specifiche per i flussi di informazioni veicolati sulla Rete sia di imporre le politiche generali dei flussi e dell'automazione delle informazioni digitali. Attraverso le architetture tecnologiche (si pensi ai protocolli PICS) la *Lex informatica* può vietare alcune azioni, quali l'accesso, sulla Rete e può imporre alcuni flussi informazionali, quali il conferimento obbligatorio di dati di *routing* per l'invio dei messaggi elettronici (p. 28).

Nessuno degli strumenti alternativi di *governance* (convenzioni internazionali, autoregolazioni, soft law, licenze, contratti, *Lex informatica* ecc.) può essere considerato di per sé sufficiente a regolare il cyberspazio, ma tutti possono e devono concorrere, in un dialogo inter-normativo, in una osmosi e in una circolazione di modelli, a costruire un apparato flessibile e adeguato alle esigenze delle reti globali.

Nel caso delle tecnologie informatiche, la relazione tra azioni umane e diritto si dispiegherebbe attraverso logiche *bottom up*, aggregative e comunitarie tipiche del web: leggerezza di vincoli, legami orizzontali tra le persone, dimensione paritaria, lotta al *Digital divide*. La dislocazione spaziale e non territoriale della comunicazione digitale trasforma la società in un modello organizzativo che presenta la forma di una rete globale. Internet è uno spazio che stimola una forte spinta alla libertà e alla conoscenza. Gli attori della Rete divengono plurilogici, adattativi e comunitari al tempo stesso, virtualmente migranti ed aperti alle differenze e al pluralismo culturale (p. 27).

Non di meno, in contrapposizione con questa potenzialità inclusiva, aperta ed interattiva della rete di Internet, l'altra faccia dell'era dell'informazione è caratterizzata da una lotta per il dominio della Rete, attuata attraverso la gestione ed il controllo di Internet da parte di una "corporate governance multi-stakeholder", diretta, di fatto, da un *network* delle multinazionali della comunicazione informatica e telematica. La Rete, dominata da attori non statali della globalizzazione tecnologica e della competizione economica, diventa al tempo stesso centralizzata e decentralizzata, si adatta e si ripolarizza in una variazione infinita, eludendo il territorio, strutturando confinamenti immateriali dello spazio globale e producendo un insieme di norme, mascherate da politiche di trasparenza, di protezione e di promozione dei diritti umani, da un lato, e implementata da un'architettura tecnologica di filtraggio, di etichettatura e di valutazione dei contenuti web dall'altro (p. 28).

Un esempio emblematico di ciò è il caso *Mattel vs. Cphack*, approfondito dall'Autore nel capitolo I, dal quale si evidenzia l'emersione di problemi legati alla giurisdizione, al diritto d'accesso ad Internet, ai concetti di *fair use* e di *commons*.

Ad avviso di Maestri, l'esempio del caso *Mattel vs. Cphack* dimostra come il software censorio (*Cyber Patrol*) ideato dalla Mattel presentasse una architettura di filtraggio – la cui funzione è impedire l'apertura delle pagine dei siti ritenuti inadatti sul personal computer degli utenti – che estendeva arbitrariamente i limiti costituzionali del *copyright*, aggirando le garanzie approntate dal Primo emendamento e rendendo, perciò, vana la salvaguardia della *fair use clause*. Se la legge sul *copyright* deve proteggere il materiale sotto *copyright* e, al contempo, anche il *fair use*, ne consegue che le leggi poste a tutela della *Lex informatica* (ad esempio la clausola antielusione prevista dal *Digital Millennium Copyright Act*), a sua volta preposto alla protezione del materiale sotto *copyright*, dovrebbero lasciare spazio al *fair use* (pp. 17-22).

In questo senso, il code (il software e l'architettura tecnologica di protezione del materiale informatico) non è una legge, non è soggetto ai limiti costituzionali, ma ha la copertura della legge e funziona come una legge, anzi a volte con maggiore efficacia. Il code (codici sorgente, protocolli informatici, ecc.) è una delle forme inedite attraverso le quali si esprime il soft law: una serie di atti, non omogenei quanto a origine e natura, che, benché privi di effetti giuridici vincolanti, risultano comunque, in vario modo, giuridicamente rilevanti. È così che il code diventa legge. I controlli inseriti nelle tecnologie di protezione e di regolazione dell'accesso in Rete divengono una regola la cui violazione è altresì una violazione della legge (p. 23, 28, 35).

La concorrenza (*co-regulation*), se non addirittura la prevalenza (*self-regulation*) della *Lex informatica* sulla normazione giuridica dell'ecosistema digitale apre al giurista, e in particolare

al filosofo del diritto che si interroga sulle precomprensioni, i pregiudizi o le attese circa l'ordinamento giuridico, problemi in parte inediti, sia di tipo teorico (in che modo concepire l'ordinamento delle fonti? Come intendere l'identità personale nel mondo digitale? Come si trasforma l'istituto della proprietà intellettuale?) sia di tipo politico-morale (come garantire la privacy rispetto alla possibilità, nient'affatto teorica come dimostra il caso Snowden, di programmi di sorveglianza di massa tramite la raccolta di metadati (*data protection and data retention*)? Come evitare che multinazionali dell'informatica rendano la Rete un'area planetaria privatizzata sulla quale esercitare un monopolio, se non di diritto certamente di fatto?). La monografia di Maestri ci aiuta a orientarci in questa massa intricata di questioni lungo un percorso argomentativo diviso in sei capitoli.

Dopo il primo capitolo dedicato al caso *Mattel vs. Cphack* e il successivo capitolo dedicato a chiarire la natura tecnocratica e privatistica della *Lex informatica*, dei quali abbiamo già dato cenno, l'Autore evidenzia come nella Rete si possono formare dei *Leviatani digitali* che attraverso una forma di "contratto sociale 2.0" offrono agli *users* la possibilità di utilizzare un mezzo tecnologico a patto che si rinunci a esercitare il dominio sui propri dati personali inseriti nel sistema informatico. Si realizza quindi una forma di socialità digitale sotto però l'egida, minacciosa, dei Big Data che possono immagazzinare e rielaborare tali dati fuori dal controllo della persona che ne è legittima proprietaria, ma che, d'altra parte, volontariamente se ne aliena per potere fruire dell'esperienza della socialità digitale (p. 40).

Il terzo capitolo presenta quindi i caratteri della *persona digitale* intesa come "l'insieme di tutte le informazioni inserite dalla persona nella Rete, dalle tracce digitali lasciate dalla sua navigazione e dai documenti prodotti dall'interazione con l'ambiente web in cui si trova" (p. 51). La *persona digitale* subisce, però, continui rischi di manipolazione della sua identità, di intromissione nella sua privacy, o di sottrazione di informazioni. A tal proposito l'Autore si sofferma sulla formazione del c.d. diritto all'oblio e chiarisce le differenze tra un approccio europeo e uno statunitense rispetto alla pretesa dei soggetti di vedere cancellate dalla rete informazioni riguardanti la propria vita personale, facendo notare i lati negativi, in termini di bilanciamento tra diritto all'informazione e diritto all'oblio, della recente pronuncia C-131-12 del 13 maggio 2014 della Corte di Giustizia dell'Unione europea sul diritto di ogni cittadino a chiedere ai motori di ricerca la deindicizzazione di un contenuto che lo riguardi.

Il quarto capitolo presenta un interessante parallelismo tra il *Panopticon* di Bentham e un modello di sorveglianza digitale chiamato *Synopticon*, in cui ciascun soggetto volontariamente entra in una relazione di mutua sorveglianza (p. 85). Si realizza così il completamento dell'ideale benthamiano del massimo di controllo con il minimo del costo. Mentre nel *Panopticon* ciascun recluso non sapendo quando è sorvegliato finisce per sorvegliare se stesso (p. 86), nella socialità digitale invece il principio della massima trasparenza si perfeziona. Mentre il prigioniero di Bentham è solo ed è soggetto suo malgrado a sorveglianza, nelle odierne pratiche di sorveglianza globale invece l'azione si perfeziona esattamente nel momento in cui ciascuno si auto-illumina volendo entrare in contatto con gli altri utenti. La sorveglianza inizia non nella sfera pubblica, ma in quella privata, ed è messa in azione non da un ente esterno, il sorvegliante, ma dal soggetto stesso che entra nei social network e condivide con altri *users* informazioni personali (foto, video, dati sensibili ecc.) senza averne tuttavia il controllo, che ri-

mane nelle mani delle *media corporations* le quali possono utilizzarlo per fini commerciali o peggio per condividerlo con enti governativi. Si passa così al *Synopticon*: “un modello di sorveglianza nel quale molti soggetti osservano i pochi” (p. 85).

Il quinto capitolo affronta le implicazioni di teoria e filosofia del diritto provocate dall’affermarsi della *Lex informatica* e dalla diffusione delle pratiche di sorveglianza digitale. In primo luogo l’Autore efficacemente confronta il modello di regolazione tramite diritto e il modello di regolazione tramite *Lex informatica*. Mentre il primo ha una giurisdizione statale e territoriale, la seconda ha un ambito di applicazione virtualmente globale; mentre il primo ha come contenuto norme e sentenze, la seconda ha come contenuto norme e tecniche che permettono la realizzazione di talune funzioni; mentre il primo ha come fonte un legislatore e i suoi atti, la seconda ha come fonte i programmatori informatici che costituiscono i codici di accesso alla Rete e l’uso dei *software*. Infine l’efficacia del diritto dipende dall’applicazione di esso da parte di operatori giuridici spesso stimolati dall’istanza di parte mentre, al contrario, la *Lex informatica* è auto-esecutiva: ad essa non si può disobbedire e se non si consente a configurazioni già preimpostate dai programmatori informatici e a clausole vessatorie unilaterali non si può neppure entrare nella Rete o utilizzarne il *software* (pp. 93-95).

Nell’ultimo capitolo l’Autore sottolinea come sia necessario riportare l’attenzione sul bilanciamento dei diritti e come si debba considerare lo spazio pubblico di Internet un *commons*, un bene comune, indispensabile per avere il riconoscimento dei diritti fondamentali, così da permettere alla creatività umana di esprimersi secondo regole deliberate democraticamente in una cornice costituzionale entro la quale il cyberspazio viene considerato un *medium* di organizzazione e di mobilitazione delle relazioni faccia a faccia. Sottratto alla continua mercificazione, la “costituzionalizzazione del cyberspazio” permetterebbe di ripensare la sfera pubblica digitale (si pensi ai *blog*) come un modo per rivitalizzare le discussioni aperte e diffuse tra cittadini che alimentano le radici delle società democratiche.

Enrica Martinelli

A. Curioni, *La privacy vi salverà la vita! Internet, social, chat e altre mortali amenità*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2017, pp. 146, € 12.00

L'interattività digitale e multimediale è oggi una delle dimensioni esistenziali che più espongono a rischio l'individuo, sia come singolo, sia quale membro di una comunità che travalica, ormai, i semplici micro-schemi territoriali.

“*Provate a immaginare di trovare sulla scrivania una cassa di fiale di nitroglicerina, notoriamente instabile e pericolosa, e che il vostro lavoro sia quello di impacchettarle in confezioni singole. Prima di iniziare immagino leggerete con grande attenzione tutte le istruzioni che vi sono state fornite, forse le imparerete a memoria, tanto per non sbagliare. Poi, con assoluta attenzione procederete nella semplice, ma non facile, attività di impacchettamento*”: con una tale efficace sequenza di immagini e sensazioni Alessandro Curioni evoca la drammaticità del tema della gestione dei dati altrui, in un contesto argomentativo e narrativo che avvince, che stimola, che consente di affrontare anche con una intonata dose di *humor* la delicatezza del problema.

Il volumetto, dal titolo accattivante *La privacy vi salverà la vita! Internet, social, chat e altre mortali amenità*, tratta, con una serie di racconti e invenzioni a volte esilaranti nella loro tragicomicità, la dolentissima questione della Rete, del *web*, delle *chat on line* e dei *social media*, ovvero di un mega mondo virtuale nel cui imbuto senza fine si riversano dati, informazioni, pezzi di vita, la cui gestione sfugge agli stessi autori della loro immissione su Internet, con strascichi giudiziari e conseguenze talvolta imprevedibili e dannose.

Il punto, allora, è, da un lato, comprendere gli esatti termini della questione e lo spessore ed il ruolo rivestito dai protagonisti, nonché, dall'altro, identificare l'attività di prevenzione più idonea a scongiurare il pericolo che la Rete, alla luce della irreversibilità del processo di ampliamento delle proprie potenzialità pervasive, fagociti il cittadino dell'era digitale.

Sotto il primo profilo, in un incedere simpaticamente didascalico e mai supponente nelle premesse e nelle conclusioni, l'Autore (già noto, oltre che per il libro “*Come pesci nella Rete – Guida per non essere le sardine di Internet*”, per la pubblicazione del volume “*L'utilizzo consapevole del web – Linee guida per insegnanti di nativi digitali*”, distribuito gratuitamente agli insegnanti delle scuole medie inferiori) spiega con ficcante semplicità come il sistema abbia mercificato il dato e l'informazione, che, nell'ottica di una nuova industrializzazione dei congegni di profitto legati alla Rete, divengono il prodotto da negoziare nei diversi settori di mercato. L'utente, biologicamente inadatto alla Rete, ridotto com'è ad una stringa, ad una serie alfanumerica, ad un algoritmo da possedere e gestire, subisce spesso gli effetti nefasti di un cocktail di profili della personalità umana. *Superficialità, Fiducia, Ingenuità e Pigrizia* assurgono al rango di difetti inquietanti se calati nel mondo virtuale; e ciò per la salvaguardia non solo della sfera individuale degli adulti, ma soprattutto di quella dei minori, rispetto ai quali le innovazioni tecnologiche apparentemente di immediata acquisizione e veloce fruizione – tanto da meritarsi

loro la definizione di *nativi digitali* – non mostrano, tuttavia, il prisma di effetti (anche) negativi e dannosi che le accompagna.

Da qui – secondo profilo – l’urgente necessità che gli adulti, i genitori, coloro che sono preposti alla educazione ed alla tutela dei minori, li assistano innanzitutto immettendosi nelle condizioni di conoscenza del fenomeno Internet, formandosi, leggendo le avvertenze, adottando maggior senso critico, smalzandosi il più possibile, nella consapevolezza che le strutture concettuali del sistema non cambiano tra mondo reale e mondo virtuale. Quel che muta radicalmente, in sostanza, è l’insieme delle modalità del loro atteggiarsi; la reciprocità come cardine del mutuo relazionarsi, la cautela quale modulo di condotta nell’approccio con il nuovo – tanto per citare degli esempi ripresi dall’Autore – valgono anche (e forse con maggior impatto) nel mondo virtuale: *non accettare caramelle dagli sconosciuti* è brocardo di vita essenziale che, nel rapporto con la Rete, si traduce nel porre la massima attenzione allorché si interloquisce con soggetti estranei al nostro bagaglio esperienziale, diffidando delle luminescenze degli scintillanti vantaggi virtuali (visibilità e protagonismo nei social, manifestazione alterata di sé stessi, prospettive di guadagni facili, ecc.) ed approfondendo e vagliando la serietà dei canali di comunicazione, nonché delle informazioni veicolate, prima di qualsivoglia concessione di dati personali o di accettazione e sviluppo della pur minima dimensione relazionale.

L’attenzione alla *privacy*, dunque, appare quale misura di contrasto al dirompente Leviatano virtuale, tanto più insidioso in quanto nascosto dietro l’imprudente paravento delle inarrestabili circolazione ed accessibilità delle informazioni, cemento di progresso.

La teoria dei pochi gradi di separazione tra persone, più volte evocata da Curioni, impone un agire consapevole della inimmaginabile vicinanza che abbiamo con gli altri e le cui ricadute concrete trovano spesso luogo proprio tra i minori, tendenzialmente non autoproiettati nella esatta percezione del mondo reale, allorquando si muovono nella virtualità di Internet.

Così come, peraltro, anche agli adulti potrebbe sfuggire che non solo le relazioni umane, ma anche il rapporto con gli oggetti di vita quotidiana digitale (vedi la domotica) rischia materializzare il paradosso di un potenziale antagonismo dello *Smart Mondo* che, divenendo ingovernabile, pirateggia ed elimina l’individuo (ovvero proprio colui che dovrebbe beneficiarne ed al cui servizio esso dovrebbe funzionalizzarsi) in casa sua.

Nicoletta Muccioli

M. Sanavio, L. M. Busetto, *Generazioni digitali*, Cinisello Balsamo (Mi), Edizioni San Paolo, 2017, pp. 128, € 13.00

Gli strumenti informatici offrono risorse che in tempi da poco trascorsi non erano nemmeno prevedibili. Gli anziani ne provano ancora meraviglia e tardano ad adeguarsi. Proprio i giovanissimi, in forza dei linguaggi simbolici sempre più intuitivi che trovano sugli schermi, in ragione dei costi contenuti e dell'ingombro miniaturizzato dei dispositivi, ne usano abbondantemente. L'uso diffuso tende trasformarsi in un "abuso" che, in quanto tale, non è privo di pericoli. Che i genitori e gli educatori cerchino di tenere l'uso degli strumenti digitali entro le misure opportune è giusto ed è doveroso. Ma che si voglia giungere a tanto mediante generici divieti è una vana, quindi deplorabile illusione.

Marco Sanavio e Luce Maria Busetto, a partire anche da importanti esperienze condotte con gli studenti dell'istituto Collegio Dimesse di Padova, hanno scritto un agile volume, *Generazioni digitali*, in cui offrono un contributo significativo per informare e proporre gli opportuni comportamenti. Essi prendono l'esempio degli avvertimenti sui danni provocati dal fumo che compaiono sui pacchetti delle sigarette: non servono a ridurre la dipendenza da nicotina perché chi ha buona salute è sempre tentato di pensare che le malattie non lo riguardino. Come l'educazione alla salute è opportuna, come l'educazione stradale è obbligatoria per chi guida automezzi, altrettanto necessaria è l'educazione all'uso degli strumenti informatici. Essa deve svilupparsi quale frutto di una adeguata attenzione e non di infastiditi e generici divieti. Essere attenti significa prima di tutto "ascoltare". Ascoltare è difficile perché si richiedono lo sforzo di porsi nel punto di vista dell'altro e l'umiltà di non intervenire prematuramente con atteggiamenti impositivi. Non bisogna mai stancarsi di riconoscere che così come la salute fisica è frutto di equilibri dinamici sempre nuovi, altrettanto, ed a maggior ragione, deve esserci attenzione alle scelte e ai comportamenti dei nostri giovani giorno dopo giorno, rinunciando alla ricerca di una facile ricetta che elimini la fatica della vigilanza e della proposta positiva. Gli insegnanti hanno scelto un lavoro faticoso e di grande responsabilità: non vivano in attesa di potersi ritirare ad una vita più quieta. E i genitori accettino di crescere insieme con i problemi nuovi che agitano i figli e i nipoti. Mentre si ascolta, si insegna anche ad ascoltare. Uno dei punti di maggiore difficoltà è proprio interrompere il ragazzo che, alle prese con lo schermo luminoso, segue i percorsi imposti dal programma iscritto nella macchina. Rendere i ragazzi padroni delle proprie scelte e del proprio tempo, riportarli ad interagire con i genitori e gli insegnanti, aiutarli a non isolarsi all'interno delle dinamiche del gioco o delle "urgenze" imposte dalla chat è forse difficile, ma necessario.

L'impegno primo di ogni uomo è l'intelligenza della bontà. La bontà non è un sentimento vagamente dolce, ma un impegno forte e difficile nella ricerca del bene e, per quanto possibile, nella protezione degli altri. Ogni strumento può diventare utile al bene e al male. Gli Autori del volume avvertono che i rapporti umani sulla via digitale diventano molto facili e frequenti, ma anche, evidentemente, sottratti al diretto rapporto psicofisico. In queste situazioni, la naturale vigilanza contro il male può attenuarsi: diviene di conseguenza facile e diffusa la tentazio-

ne a irridere, a diffondere notizie e immagini che possono ferire la dignità della vittima, come nei casi abitualmente indicati di cyber-bullismo. Per aiutare i giovani alla riflessione critica nei confronti dei rischi che si corrono esponendosi sulla rete, bisogna condurli ad essere nuovamente protagonisti e quindi responsabili. Anche un videogioco può diventare utile all'interno di un flusso narrativo, se il lettore propone le proprie scelte e se opera in modo creativo. Il mezzo può essere usato per realizzare ciò che un tempo si chiamava "recita a soggetto", dove è richiesta una creatività che distoglie dalla dipendenza, restituisce libertà e quindi educa alla responsabilità.

Si è detto che è vano tentare di impedire l'uso degli strumenti. Tuttavia è utile invitare ad un opportuno "digiuno", proprio come si fa con l'eccesso nocivo dei cibi. L'eventualità di essere "disconnessi" perché il cellulare non è attivo non diventi l'occasione di un forte disagio. È noto che l'uso del cellulare mentre si guida è pericolosissimo: anche un momento di condivisione familiare, o l'occasione della conversazione con gli amici deve essere garantito in un opportuno "silenzio digitale" al fine di ristabilire gli opportuni equilibri emotivi. Pascal deplorava il *divertissement*, cioè tutte le occupazioni che distolgono dall'attenzione alla propria responsabilità esistenziale. Le chat, le sequenze diverse dei programmi non divengano l'ennesimo motivo di "distrazione" dal richiamo alla autenticità delle nostre decisioni. Gli amici possono passeggiare in silenzio ed essere vicinissimi; nel silenzio delle abituali cose si fruisce della gioia della famiglia. Il silenzio delle chat è necessario per sottrarsi alla banalità delle risposte immediate. È ovvio che non scriviamo più con carta, penna e calamaio: ma ciò non toglie che si può e si deve scrivere "bene". Anche un breve messaggio può essere scritto con intelligenza e attenzione alla sensibilità dell'altro. Non ci sono limiti alla creatività del bene.

Ilaria Malaguti

G. Volpin, *Via le mani dai bambini*, Bergamo, I Quindici, 2014, pp. 192, € 12.00

Con la fine del XX secolo e l'inizio del XXI il mondo ha potuto vedere numerosi e profondi mutamenti, determinati soprattutto dall'evoluzione della tecnologia. Tuttavia, se da un lato questo ha significato maggiori opportunità e semplificazioni, dall'altro ha prospettato nuove sfide e nuovi rischi. Ai problemi del passato si sono affiancati quelli della contemporaneità, con i quali ciascuno di noi è chiamato a confrontarsi. Tutto ciò ha comportato un cambiamento anche della condizione del minore, che, oggi più che mai, si ritrova esposto a una quantità impensabile di insidie e di minacce. Crescere dunque è difficile ed educare forse ancor di più. Perciò diventa indispensabile avere cognizione dei pericoli che corrono i minori, degli accorgimenti che devono usare i genitori e gli educatori al fine di evitare eventi spiacevoli e degli strumenti predisposti dalla società e dall'ordinamento a tutela dei più piccoli.

Accompagnare il lettore, mediante diverse riflessioni su questi argomenti, verso l'acquisizione di detta cognizione è lo scopo ambizioso del libro di Gianfranco Volpin, *Via le mani dai bambini*, frutto della sua esperienza come Responsabile della Sezione della Polizia Postale e delle Comunicazioni di Padova.

Già il titolo del testo risulta eloquente: *Via le mani dai bambini*. È una constatazione che, di fatto, i bambini oggi sono vittime di una sopraffazione, perpetrata dagli adulti, e si ha sempre più bisogno di combatterla. È altresì un divieto di nuocere all'infanzia, un'esortazione a difenderla, un imperativo a custodirla.

L'Autore espone il suo pensiero attraverso quattro capitoli, in primo luogo introducendo il tema dei diritti dell'infanzia, proseguendo poi con la considerazione dell'abuso sui minori – in particolare la piaga della pedofilia – e le problematiche connesse ad Internet, nonché al mondo delle nuove tecnologie e dei videogiochi.

Chiamato ad aprire l'esposizione è quindi un tema di ordine giuridico: i diritti del fanciullo. La storia dei diritti dell'infanzia, a partire dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 e dalla Dichiarazione dei diritti del fanciullo del 1959 e fino alla Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo del 1989 e alla Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori del 1996, è parte della più grande storia dei diritti umani. A sottolineare l'importanza di codesti strumenti, sovranazionali e internazionali, e allo scopo di portarne a conoscenza i contenuti, è riportato in appendice il testo della Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo del 1989.

L'opera non si limita ad esaminare il pericolo degli abusi solo nella prospettiva del minore, che ne è vittima, ma anche procede volgendo l'attenzione al soggetto che pone in essere tali condotte illecite e a quel fenomeno di cui mai si vorrebbe sentir parlare e che invece è necessario conoscere, al fine di contrastarlo: la pedofilia. La breve analisi prende le mosse da alcuni cenni storici per passare a considerare la personalità del pedofilo e le ricadute in termini di pedopornografia. La problematica non può dirsi realmente affrontata se non si accenna a

qualche profilo di diritto penale. A tal fine si menziona la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla protezione dei minori dallo sfruttamento e dagli abusi sessuali del 2007, detta anche Convenzione di Lanzarote, la quale è stata ratificata in Italia con la legge 1 ottobre 2012, n. 172, che ha introdotto nuove fattispecie criminose. Vengono inoltre indicati alcuni siti e associazioni in difesa dei minori e "antipedofilia".

Alle "suadenti trappole di Internet" è infine dedicato un intero capitolo. Quella che tutti noi stiamo vivendo è infatti l'era dei nativi digitali, di coloro cioè che sono nati e cresciuti nell'epoca del computer e della nuova tecnologia (1990-2000). Diversi sono diventati perciò i metodi di apprendimento e di approccio alla realtà. Il computer e poi gli smartphone, i tablet e gli apparecchi di ultima generazione sono strumenti con cui oggi il bambino comincia a relazionarsi sin da subito, non solo per fini ludici e ricreativi, ma anche di studio. Tuttavia, se da una parte queste tecnologie possono significare ulteriori vantaggi e occasioni di crescita, dall'altra un loro uso scorretto o smodato comporta inevitabilmente delle conseguenze negative. Ad esempio, si è riscontrato che il ricorso eccessivo alle abilità di multitasking, sviluppate dal bambino che abbia preso dimestichezza con detti strumenti, determina nel minore una diminuzione della capacità di concentrazione, di memorizzazione a lungo termine nonché un aumento del livello di stress e favorisce il manifestarsi di dipendenza da Internet. Inoltre, strettamente connessa all'agevole accesso alla rete da parte dei minori è la possibilità per costoro di entrare in contatto con il mondo dei social network. Di qui il sorgere di minacce e pericoli nuovi e ancora non del tutto conosciuti: cyberbullismo, cyberstalking, sexting, cyberpedofilia. Quel luogo "non luogo" che è Internet diventa così scenario di reati. È in quest'ottica che si può comprendere la necessità di suggerimenti per un uso adeguato di Internet, di consigli ai genitori, di delucidazioni sulla privacy.

Quest'ultimo tema, di particolare attualità, inevitabilmente investe anche l'educazione dei minori. Infatti, è solo attraverso la giusta formazione e informazione che si può riuscire a prevenire il verificarsi di situazioni sgradevoli, se non addirittura tragiche. Per questa ragione l'adulto – che sia il genitore, l'insegnante, il tutore o l'educatore – ha il dovere di conoscere questi problemi e il compito di istruire il bambino in merito alle potenzialità e ai rischi degli strumenti e delle tecnologie che utilizza. Il più grande rimedio allora è forse proprio il dialogo con il minore e il controllo delle sue attività.

In appendice è riportato un "contratto di fiducia per l'uso corretto del cellulare" (il cui testo è stato realizzato dal Comitato Genitori della scuola secondaria di Maserà di Padova), ossia una specie di patto fra genitori e figli, da "allegare" all'eventuale regalo di uno smartphone: un altro spunto di riflessione sull'importanza di sapere cosa significhi fare un tale dono a un adolescente, sulle responsabilità che ne derivano e sul rapporto fra genitori e figli.

Accompagnano il lettore numerose immagini suggestive. Protagonista di questo percorso visivo è il bambino, nelle sue condizioni di vita, nei luoghi della sua esistenza, nelle situazioni, pure critiche, che lo vedono partecipare. Nel loro insieme, queste immagini fanno appello al pensiero e al sentimento di chi legge, perché possa comprendersi la concretezza delle problematiche esaminate.

A muovere Gianfranco Volpin nell'affrontare queste tematiche è il senso di giustizia, è la riprovazione verso i fatti e i comportamenti che danneggiano il minore e ledono i suoi diritti, è l'amore nei confronti dei più fragili e indifesi. E ciò – oltre ad essere in un certo qual modo preannunciato nella presentazione di Alessandro d'Angelo – emerge tutte le volte in cui egli interviene, dalle sue pagine, in prima persona, prendendo posizione, condividendo un'opinione, esprimendo il suo sentire.

Il libro si rivolge da un lato ai genitori, agli insegnanti, agli educatori e dall'altro ai ragazzi. Dunque non è diretto solamente a un pubblico adulto, bensì anche ai giovani. A tutti coloro che, in definitiva, intendano informarsi sulle amare realtà che riguardano oggi molti minori. Se ne consiglia la lettura, almeno per acquisire consapevolezza di tante questioni, purtroppo spesso trascurate e di cui invece ci si dovrebbe maggiormente interessare. Perché ciascuno di noi, un tempo, è stato bambino e desidera, in cuor suo, che sia salvaguardata l'infanzia. E con essa la bellezza della sua innocenza.

Stefano Corso

C. Sposini, *Il metodo anti-cyberbullismo. Per un uso consapevole di internet e dei social network*, Cinisello Balsamo (Mi), Edizioni San Paolo, 2014, pp. 107, € 12.00

Secondo studi recenti esiste una relazione negativa tra un uso eccessivo di internet e la percezione del sé ricercata da molti adolescenti con questo strumento. Capire la propria identità è sempre stato un nodo cruciale dell'adolescenza ed attualmente molti giovani cercano di affermarsi attraverso mezzi di comunicazione come i Social Network. Questo secondo alcuni studi può essere positivo se si utilizza internet per capire la propria personalità, arrivando a costruirsi un futuro, altrimenti diventa negativo in quanto gli adolescenti e i giovani rischiano di isolarsi socialmente dai coetanei a causa di una dipendenza definita come sindrome di Hikikomori, che colpisce milioni tra adolescenti e giovani in tutto il mondo.

La letteratura scientifica al riguardo evidenzia come la maggior parte dei contatti che i giovani hanno sui social network siano persone a loro estranee, cioè conosciute solo attraverso una chat online. Una ricerca condotta da Cash *et al.* nel 2013 ha esaminato il rapporto tra comportamenti a rischio e il suicidio nei social network, analizzando vari commenti rilasciati sul sito Myspace. Si tratta di eventi spesso causati da solitudine nelle relazioni interpersonali, problemi di salute mentale, abuso di sostanze stupefacenti e alcoliche.

Il cyberbullismo implica un insieme di azioni svolte da alcuni individui quali la molestia, l'ingiuria, la prevaricazione su soggetti più deboli e coetanei, che si svolgono attraverso i mezzi elettronici. Tutto ciò avviene a distanza senza un contatto diretto con la vittima e proprio questo facilita gli atti di cyberbullismo.

Questo fenomeno, chiamato anche bullismo online o bullismo elettronico, è diffuso in tutto il mondo e si può dividere tra: cyberbullismo avvenuto a scuola ad es. tra compagni di classe, cyberbullismo avvenuto al di fuori dell'ambiente scolastico ed episodi di cyberbullismo che si protraggono 24 ore su 24 soprattutto attraverso l'uso del cellulare.

L'Autrice sostiene l'importanza di un codice di autoregolamentazione che preveda da parte dei provider dei social network l'attivazione di servizi adeguati che segnalino eventuali atti di cyberbullismo, in modo da poterli contrastare in tempo, prima che diventino situazioni incontrollabili. Tali sistemi devono essere in grado di aiutare bambini, adolescenti e giovani a poter segnalare situazioni di pericolo in cui si vengono a trovare. In questi casi chi commette atti di cyberbullismo incorre nella violazione del codice civile, del codice penale e della privacy, secondo il D. Lgs. 196 del 2003. Secondo l'art. 594 c.p., i soggetti che compiono atti di bullismo online incorrono nel reato d'ingiuria, nel reato di offesa all' onore e al decoro (art. 524 c.p.) e secondo l'art. 625 *bis* c.p. nella illegittima raccolta di materiale o diffusione di immagini della vita privata altrui. Attraverso comportamenti come il furto d'identità, la sostituzione di persona, la diffusione di immagini pedopornografiche, si induce nella vittima un meccanismo psicologico di umiliazione e un senso di perdita della propria reputazione, che se non vengono arginati in tempo, possono condurre anche a gesti estremi come il suicidio.

Nei nativi digitali è molto cambiato anche il senso della vita privata, infatti per loro sta scomparendo la separazione tra quest'ultima e la realtà virtuale. Provano piacere a raccontare

la propria vita in diretta sui social network come Facebook, come se fossero protagonisti di un reality show, perdendo così i contatti umani.

Secondo gli ultimi dati sono ben 137 milioni i profili fake (falsi) su Facebook, tra i quali molti sono duplicati, cioè creati dalla stessa persona. I cyberbulli hanno la capacità di appropriarsi dei dati sensibili di altre persone e tramite un profilo falso con un nickname che spesso cambiano, sono così in grado di rovinare le loro vittime.

Tra le cause e gli effetti che determinano il cyberbullismo, un fenomeno sempre più di vasta portata a livello sociale, culturale e psicologico, gli studiosi riscontrano una motivazione di puro divertimento ottenuto attraverso la ritorsione nei confronti delle vittime di tali atti. Spesso l'assenza di alfabetismo informatico da parte dei genitori è una delle cause indirette del bullismo online, sia per chi lo compie, sia per chi lo subisce, in quanto gli adolescenti non vengono controllati sufficientemente poiché la generazione dei familiari non è spesso al pari con la generazione dei nativi digitali da un punto di vista meramente tecnologico.

Il vuoto affettivo ed educativo delle nuove generazioni nel rapporto con i genitori è sempre più forte, viene meno il dialogo per mancanza di tempo a causa delle molteplici attività svolte dalla famiglia da un lato e dai figli dall'altro; se invece i bambini e gli adolescenti riuscissero a palesare i disagi e le emozioni, si potrebbero arginare delle situazioni che a volte possono diventare pericolose, cercando di estrapolare le potenzialità che ogni bambino ha dentro di sé.

Tali situazioni avvengono in ogni ceto sociale, si tratta di un fenomeno ormai di larga diffusione che coinvolge adolescenti sia di classi medio-alte che appartenenti a contesti più disagiati; spesso sono episodi di derisione nati sul web che sfociano in atti di bullismo vero e proprio.

Dilagante sta diventando il cyberbullismo femminile poiché le ragazze, a differenza dei maschi che sono più orientati ad aggredire fisicamente, tendono invece ad attuare meccanismi di esclusione sociale da blog, gruppi Facebook o pettegolezzi online e l'Autrice sottolinea come tale fenomeno sia maggiormente diffuso nella fascia d'età tra i 15 e i 17 anni.

La prevenzione del cyberbullismo si può fare educando i giovani fin da bambini ad un uso consapevole dei mezzi informatici e rendendo genitori ed insegnanti parte attiva di un percorso di rispetto delle regole sulla sicurezza nell'ambiente informatico quando si naviga sulla rete.

L'Autrice spiega inoltre il concetto di cyber crime, ovvero crimine informatico, che si sta diffondendo in questi anni, seppur non sia ancora ben regolamentato dal punto di vista legislativo in tutti i paesi. Questo ha comportato una crescita di opportunità per il crimine informatico nei riguardi anche di grandi società e aziende private e non solo di singoli cittadini, incrementando così le potenzialità del crimine tradizionale.

La collaborazione tra famiglia e scuola diventa quindi sempre più importante nella maturazione dei giovani di oggi, soprattutto nel mondo virtuale, spesso ritenuto dai genitori come un ambiente non particolarmente pericoloso finché non ci si imbatte in episodi veri e propri di cyberbullismo o sexting (pratica sempre più diffusa di postare foto a sfondo sessuale per ricattare ad esempio ex fidanzate, oppure ragazze che inviano foto a sconosciuti senza rendersi conto che poi chiunque può vederle on line e quindi rischiano di essere derise e ricattate dai coetanei che le riconoscono).

Le famiglie devono prendere coscienza che questi fenomeni dilaganti vanno arginati prima che prendano il sopravvento sui figli, altrimenti la società si ritroverà con una generazione di adolescenti e giovani sempre più in difficoltà nel rapportarsi con i coetanei, afflitti da disturbi psicologici, da insonnia, con problemi di aggressività generale e atteggiamenti antisociali.

Con la Direttiva Ministeriale n. 104/2007, si specifica che le istituzioni scolastiche devono inibire in tutto o in parte l'utilizzo di videotelefoni, mms all'interno della scuola e nelle aule, al fine di sensibilizzare gli studenti sulle conoscenze informatiche atte a far fronte ai fenomeni di bullismo on line.

L'Autrice, infine, propone un progetto psico-educativo anti-cyberbullismo coinvolgendo tutte le istituzioni, comprese quelle culturali, al fine di sviluppare nei giovani e nelle famiglie le competenze emotive e sociali necessarie a costruire relazioni significative e ad apprendere comportamenti idonei rispetto ad un problema di così vasta importanza.

Attraverso la programmazione di laboratori, letture, giornate a tema, si potrebbe creare una rete di sensibilizzazione rispetto a questa "piaga" sociale, grazie anche all'intervento di psicologi, educatori, forze dell'ordine, personaggi della cultura e dello spettacolo, in virtù di un elemento fondamentale: non si può educare senza comunicare.

Solo intervenendo sulla formazione, sull'educazione e sulla comunicazione si può ridurre ed estinguere il fenomeno ed il rischio del cyberbullismo, favorendo la consapevolezza da parte della società, della cultura e del mondo educativo.

Irene Salmaso

M. Deriu, M. Filomia, *Famiglia e nuovi media. I nativi digitali e i loro genitori*, Cinisello Balsamo (Mi), Edizioni San Paolo, 2015, pp. 187, € 8.90

Nell'odierna società la vita sia individuale sia collettiva è costantemente ridefinita dal contatto con le nuove tecnologie (Internet, smartphone, tablet ecc), sempre più diffuse, soprattutto fra i giovanissimi. La realtà virtuale s'interseca con la realtà reale, portando grandi opportunità per gli utenti, ma anche rischi.

Questi e altri temi hanno spazio nel testo qui proposto. Il lavoro va letto tenendo conto delle categorie di nuovo conio sviluppate nello studio dei fenomeni sociali dell'era digitale. Così, possiamo distinguere: i “nativi digitali”, cioè coloro che sono nati e cresciuti a contatto con le tecnologie di ultima generazione e, pertanto, le padroneggiano facilmente; i “migranti digitali”, vale a dire quanti le approcciano con più fatica perché già adulti al momento della loro diffusione; infine, i “tardivi digitali”, cresciuti senza tecnologia e, dunque, molto diffidenti verso o esclusi da questo nuovo universo elettronico (pp. 15 ss.).

Le potenzialità legate all'uso delle nuove tecnologie vengono evidentemente rinvenute nel notevole ausilio che ne deriva ai fini della ricerca di informazioni, nonché negli effetti positivi sull'instaurazione delle relazioni sociali, massimizzata grazie alla moltiplicazione delle possibilità di contatto, e sul bisogno degli utenti di esprimere la propria personalità, anche sviluppando in rete le proprie conoscenze e capacità (pp. 9 ss.). I rischi, poi, tristemente noti, sono: il “cyberbullismo”, definito come “atto [o serie di atti] aggressivo intenzionale, individuale o di gruppo, realizzato attraverso strumenti di contatto elettronico, contro una vittima che non è nelle condizioni di difendersi” (p. 11); il consumo di scene e contenuti violenti, con possibili conseguenze negative sulla mente e sulla crescita in generale dei più piccoli; l'incontro con la pornografia, altrettanto pericolosa, e con la pedopornografia, dal momento che proprio la rete è primario strumento usato dagli adulti per adescare minori a tale scopo.

La compresenza di opportunità e pericoli delle nuove tecnologie digitali traspare chiaramente in quello che gli autori del testo definiscono “paradosso dei social network”, ovvero il fatto che essi generino una sorta di interregno, a metà tra legami reali e virtuali. Qui, da una parte, le occasioni di incontro si amplificano e facilitano, ma si affievolisce man mano la capacità di discernere i “legami forti” dai “legami deboli” nel proprio universo affettivo; dall'altra parte, il soggetto può liberamente costruire e/o modificare la percezione sociale della propria immagine, ma su tale medesimo dato possono influire soggetti o elementi esterni con conseguenze sulla gestione della propria identità (pp. 13 ss.).

Una delle degenerazioni paventabili sia tra ragazzi sia tra adulti è quella della dipendenza dal Web e dello sviluppo di patologie comportamentali. Nel caso degli adolescenti tale rischio aumenta notevolmente dato che si tratta di un'età evolutiva caratterizzata dal senso di solitudine e dal bisogno di conferme e accettazione da parte dei propri pari. In questo contesto, si sottolinea l'importanza di affiancare i figli nella delicata costruzione dell'identità, aiutandoli an-

zitutto ad accettarsi per come sono, e di combattere una loro eventuale dipendenza attraverso l'ascolto costante per approdare alla condivisione delle fondamentali regole di comportamento (pp. 17 ss.).

Viene ricordato che lo *spazio social*, cui comunque si accede connettendosi attraverso dispositivi collocati sempre in uno specifico luogo reale, a seconda dei casi privato o aperto al pubblico, è ormai uno strumento di esperienza della socialità in un'epoca di marca fortemente individualistica, dove l'esistenza sul Web implica necessariamente il parlare di sé ed è spesso mezzo di implementazione anche delle proprie *relazioni offline*. Si tratta di un ambiente virtuale che i fruitori stessi contribuiscono a delineare, ma che richiede loro il costante adeguamento dei comportamenti a norme e limiti suoi propri (pp. 26 ss.).

Si precisa che i *new media* hanno una loro etica, poiché costituiscono un prodotto umano inserito in un contesto sociale. Un corretto uso del Web dovrebbe avere come *fine e misura la persona*. Ogni atto comunicativo ha una sua dimensione morale, in quanto, come *atto*, coinvolge la libertà del soggetto ed è, altresì, sempre gravido di conseguenze di cui si è responsabili.

L'attuale pervasività delle nuove tecnologie nei processi comunicativi richiede la ridefinizione dei paradigmi antropologici. Se il fine della comunicazione è la creazione di forme di relazione, condivisione, comunione, la dimensione etica va riscoperta in risposta ai forti rischi di funzionalizzazione a mere logiche economiche e utilitaristiche (pp. 32 ss.).

In un tessuto sociale dominato dall'individualismo, le caratteristiche dei nuovi Media possono incentivare i cd. *networked individuals*, che ne fanno ampio uso, ad una gestione dell'identità personale e delle relazioni improntata alla fluidità (p. 40).

L'utilizzo delle tecnologie influenza oggi, di fatto, anche le dinamiche familiari, potendo tradursi in uno strumento di crescita dei rapporti reciproci, o, a volte, di loro riduzione. È importante sia che i genitori, anche mediante l'acquisizione di competenze, aiutino i figli a fare un corretto uso dei nuovi mezzi oggi disponibili, senza contare esclusivamente sul sistema del controllo e della sorveglianza, sia che ci si adoperi per conservare, comunque, l'intimità e l'autenticità delle relazioni e comunicazioni endofamiliari (pp. 48 ss.).

Attualmente costituisce ormai una nuova frontiera didattica ed educativa la cd. *media education*, volta a favorire la comprensione e l'acquisizione di meccanismi e linguaggi delle nuove strumentazioni digitali da parte di giovani e meno giovani. Come l'educazione genericamente intesa trova nella famiglia la sua culla, così la famiglia è chiamata a dare almeno i primi e fondamentali *inputs* della *media education* (pp. 53 ss.).

Studi dimostrano che bambini e ragazzi usando Internet per scopi buoni restano esposti a pericoli che spesso, tuttavia, non percepiscono come tali. Studi condotti in un orizzonte d'indagine analogo dimostrano, poi, come i genitori, nella gran parte dei casi, nulla sospettino delle esperienze negative fatte dai figli attraverso l'uso delle tecnologie. Nella necessità e difficoltà di coniugare adeguatamente dimensione reale e dimensione virtuale, oggi sempre più mescolate, ma a cui l'utente stesso deve saper dare il giusto significato e valore, la famiglia è il luogo primigenio in cui poter apprendere un utilizzo responsabile ed imparare a mantenere spazi di comunicazione non digitalizzata.

Fra genitori e figli si pone il cd. divario digitale, avendo essi rispettivamente modalità d'uso e approcci culturali differenti nel rapportarsi ai *new media*. In tal senso possono rivelarsi utili pratiche di dialogo intergenerazionale, che proprio, per esempio, i *social network* sono in grado di favorire.

Secondo la letteratura di settore le principali strategie d'intervento azionabili dai genitori sono essenzialmente: la tecnica delle soluzioni condivise, in cui tutti i membri della famiglia sono assoggettati al rispetto delle stesse regole e degli stessi limiti; le pratiche cd. di glossa, consistenti in interventi sporadici e non invasivi mediante commenti, sguardi o sorrisi, che si rivelano efficaci per il bambino. Ormai esistono anche *social network* uso famiglia.

Si parla di *domestication* per indicare le varie declinazioni del rapporto tra nuove tecnologie e casa familiare, in quanto ambiente privilegiato in cui esse si collocano, sia trasformandolo sia venendone a propria volta trasformate (pp. 90 ss.).

Se oggi sempre più famiglie si determinano a fare spazio nella comune abitazione per le *new technologies* (si parla di *happy-techno family*) e questa scelta comporta, pertanto, determinate modifiche nell'ambiente di vita, le nuove arrivate vengono comunque sempre accolte e utilizzate in base a quella che è l'economia morale già insita in quel dato nucleo familiare e per effetto di scambi e negoziazioni di limiti e regole fra i familiari medesimi, i quali sono in tal modo, in ogni caso, chiamati ad un adattamento. In questo processo emergono i valori fatti propri da ciascuna famiglia ed è possibile, in un simile contesto, educare i figli all'esercizio della libertà rendendoli consapevoli e, in una certa misura, responsabili.

Dal nostro rapporto geograficamente e cronologicamente situato con i diversi *new media* dipendono anche il mutamento e la ridefinizione delle nostre categorie spazio-temporali nella direzione di una fluidificazione. Con riguardo allo spazio (pp. 103 ss.), ci è da esse consentito di essere virtualmente in più posti contemporaneamente, con la possibilità in ciascuno di rivestire a piacimento ruoli diversi ed usare registri diversi, ma anche di recarci in tanti luoghi restando fisicamente fermi nella stessa posizione (si parla di 'nuovo nomadismo'). Inoltre, la circostanza che la fruizione possa avvenire, soprattutto per i giovanissimi, finanche per ore e ore nella propria stanza da letto (cd. '*bedroom culture*') può farne, a volte, un fattore di isolamento in quel determinato spazio rispetto al resto della famiglia.

Quanto al fattore tempo (pp. 109 ss.), poi, i *new media* hanno ormai così tanta parte nella nostra vita quotidiana da essere in grado di incidere persino sulla nostra organizzazione del tempo.

Anzitutto, va preso atto del fatto che attraverso di essi tendenzialmente riempiamo il vuoto dei 'tempi morti', anche se ormai c'è sempre più confusione tra i tempi di consumo mediale e quelli destinati ad altre attività. Ci è permesso di raccontare noi stessi in tempo reale e si ha, più in generale, un sostanziale annullamento delle distanze temporali, in quanto siamo messi in condizione di realizzare indifferentemente, a nostra scelta, sia la comunicazione sincrona, in cui il nostro interlocutore risulta immediatamente disponibile, sia quella asincrona, nonché altre forme di comunicazione risultanti dall'ibridazione di entrambe queste tipologie.

In un contesto siffatto appare fondamentale la negoziazione in famiglia di regole e limiti – ricordando che, comunque, prima fonte di limitazione efficace per i figli è l'esempio concreto

dei genitori – rispetto ai tempi e agli spazi di consumo digitale, per stabilire quali momenti dedicare ad esso, o anche a partire da quale età della crescita poter fruire delle nuove tecnologie, o ancora per imparare a gestire la nuova dimensione spaziale così sconfinata in rete, ad esempio vigilando sui rischi legati all’indicazione della propria posizione geografica.

L’irruzione nella nostra realtà dei *new media* è, inoltre, capace di incidere sull’apprendimento e sul gioco (pp. 123 ss.).

Se la famiglia non può ormai non confrontarsi con le varie dimensioni relazionali dischiuse dai nuovi mezzi digitali – tenendo conto degli episodi di cd. esclusione digitale che, come dimostrato da alcuni studi, possono riguardare i ragazzi inseriti in famiglie economicamente svantaggiate – ed è auspicabile che sappia attraverso essi sperimentare inediti canali comunicativi ed educativi, come, ad esempio, la condivisione con i figli del tempo in rete, anche la scuola è, d’altra parte, chiamata ad organizzarsi per ottimizzare le nuove possibilità didattiche e pedagogiche offerte, considerato il suo fondamentale ruolo nella formazione delle menti e delle coscienze (pp. 151 ss.).

Alcuni primi risultati sono stati ottenuti, come dimostrano progetti quali *Cl@ssi 2.0* o il *Piano per la diffusione delle Lim*, ma può essere utile un maggior dispiegamento di forze volto ad avvicinare l’apprendimento scolastico alle modalità di apprendimento informale sperimentato dai discenti fuori dalle aule.

Molte delle questioni sopra analizzate con riferimento al rapporto genitori-figli possono essere trasposte al rapporto fra personale docente e allievi. Si pensi, per esempio, al divario digitale.

Gli insegnanti, in collaborazione con i familiari, sono chiamati ad interrogarsi intorno ai meccanismi, anche socio-economici, su cui si basano le nuove tecnologie, per poter apprendere e poi trasmettere un approccio maturo ad esse, in modo che siano messe realmente al servizio della crescita dell’uomo.

Gli autori sottolineano, quindi, la corresponsabilità educativa che emerge in capo a famiglia e scuola, che richiama la necessità di formare, anzitutto, gli adulti, genitori e insegnanti, auspicando un’alleanza educativa feconda nell’accompagnamento dei ragazzi verso una fruizione responsabile.

Silvia Di Genova

REFEREES 2016-2017

La Redazione, il Comitato Scientifico e il Comitato dei Referee degli “Annali online della Didattica e della Formazione Docente” esprimono i più sentiti ringraziamenti ai Colleghi esperti che nel biennio 2016-2017 hanno collaborato alla pubblicazione della Rivista in qualità di referees anonimi:

Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova)
Lucia Ariemma (Università degli Studi della Campania “L. Vanvitelli”)
Marinella Attinà (Università degli Studi di Salerno)
Massimo Baioni (Università degli Studi di Siena)
Susanna Barsotti (Università degli Studi di Cagliari)
Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)
Luciana Bellatalla (Università degli Studi di Ferrara)
Emanuele Bilotti (Università Europea di Roma)
Fabio Bocci (Università degli Studi di Roma Tre)
Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze)
Amelia Broccoli (Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale)
Carla Callegari (Università degli Studi di Padova)
Francesco Cappa (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
Davide Capperucci (Università degli Studi di Firenze)
Marco Catarci (Università degli Studi di Roma Tre)
Gina Chianese (Università degli Studi di Trieste)
Maddalena Cinque (Università degli Studi di Padova)
Matteo Cornacchia (Università degli Studi di Trieste)
Damiano Felini (Università degli Studi di Parma)
Belinda Ferguson (Nottingham Trent University, Nottingham – UK)
Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi di Roma Tre)
Jocilene Gadioli De Oliveira (Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES – Brasile).
Maria Antonella Galanti (Università degli Studi di Pisa)
Manuela Gallerani (Università degli Studi di Bologna)
Maura Gelati (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Giovanni Genovesi (Università degli Studi di Ferrara)
Massimiliano Granieri (Università degli Studi di Brescia)
Elena Luciano (Università degli Studi di Parma)
Angelo Luppi (Università degli Studi di Ferrara)
Massimiliano Macinai (Università degli Studi di Firenze)
Angela Magnanini (Università degli Studi di Roma – Foro Italico)
Alessandro Mantelero (Politecnico di Torino)
Manuela Mantovani (Università degli Studi di Padova)
Antonello Mura (Università degli Studi di Cagliari)
Marinella Muscarà (Università degli Studi Kore di Enna)
Antonella Nuzzaci (Università degli Studi de L'Aquila)
Cristina Palmieri (Università degli Studi di Milano- Bicocca)
Mariassunta Piccini (Università degli Studi di Padova)
Fabrizio Piraino (Università degli Studi di Palermo)
Fabio Pruneri (Università degli Studi di Sassari)
John R. Rachal (University of Southern Mississippi – USA)
Claudia Secci (Università degli Studi di Cagliari)
Roberto Senigaglia (Università degli Studi di Venezia)
Chiara Sità (Università degli Studi di Verona)
Paolo Sorzio (Università degli Studi di Trieste)
Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”)
Sergio Tramma (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
Andrea Traverso (Università degli Studi di Genova)
Giuseppe Zago (Università degli Studi di Padova)