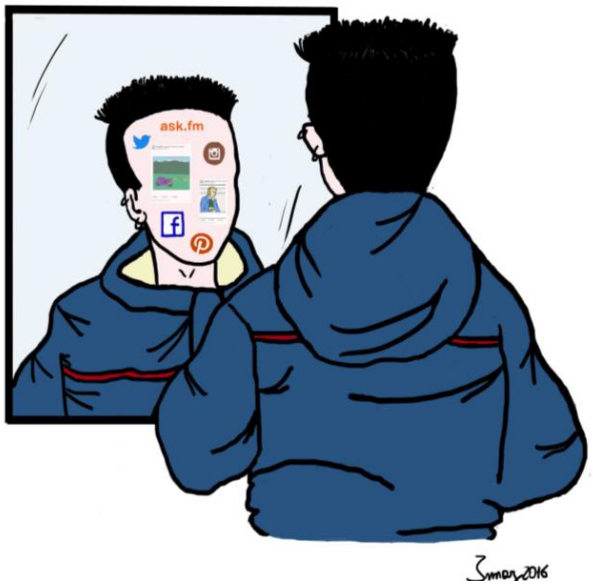
Ufficio II DGPRAM

Dipartimento Giustizia Minorile e di Comunità

Ministero della Giustizia



IFOS

Master in Criminologia

IDENTITA' VIRTUALE

quello che posti dice chi sei

Strumenti per contrastare il cyberbullismo

A CURA DI

Isabella Mastropasqua , Luca Pisano

Premessa

ADOLESCENTI E REATI IN RETE: IL RUOLO DELLA GIUSTIZIA MINORILE.

La necessità di aprire una riflessione - e soprattutto - una ricognizione su un fenomeno di cui molti parlano, il cyber bullismo, si presenta con urgenza all'interno del sistema penale minorile quando al moltiplicarsi dei fatti di cronaca riportati dalla stampa, spesso più dalla parte della vittima che dell'autore, ci si comincia a chiedere come fare per arginare un fenomeno adolescenziale, nuovo e antico nello stesso tempo e, soprattutto, come e quale agire educativo sperimentare.

La centratura sull'azione educativa è la premessa essenziale da cui far partire ogni riflessione che deve coinvolgere in una logica operativa integrata tutti gli attori sociali che hanno una responsabilità pedagogica. È evidente che scuola e famiglia sono i protagonisti principali di qualsiasi azione educativa e che su questo versante non mancano iniziative e programmi di sensibilizzazione ed informazione, che vedono spesso il coinvolgimento in particolare della polizia postale, finalizzati a informare ragazzi, ragazze, genitori, insegnanti su i rischi che si possono incontrare in rete. La prospettiva preventiva è orientata prevalentemente sulle potenziali vittime e centrata essenzialmente sulla necessità della consapevolezza dei pericoli della rete e sulla capacità di riconoscerli.

Consapevoli che il nostro è un osservatorio particolare che interessa un segmento (doloroso) del fenomeno (l'autore minore/giovane adulto di un reato commesso in rete) quello che è importante evidenziare è che, anche da quest'altra parte, la centratura sull'azione educativa è la premessa essenziale. Di fronte alla risonanza reale e/o mediatica del fenomeno spesso il rischio è di chiedere punizioni e pene per chi commette il reato e di dimenticare che l'intervento educativo è in questi casi condizione prioritaria per il ridimensionamento della condotta. Da questo punto di vista allora l'informazione sui rischi e sui danni commessi non basta perché nella prospettiva "dell'educare digitale" entrano in gioco nuovi elementi che non possono essere banalizzati\generalizzati.

Credo che innanzitutto sia importante definire e perimetrare i contesti. Quando mi riferivo in apertura ad un fenomeno nuovo e antico nello stesso tempo, mi riferivo al fatto che non si può oggi pensare al cyber bullismo (fenomeno nuovo) con le categorie del bullismo (fenomeno antico) perché le caratteristiche dell'uno e dell'altro sono differenti pur riconoscendovi tratti comuni. In sintesi la letteratura sul tema indica per bullismo il fenomeno delle prepotenze perpetrate da bambini e ragazzi nei confronti di coetanei e si basa su tre principi: intenzionalità, persistenza nel tempo, asimmetria nella relazione.

L'anonimato, la distanza tra vittima e aggressore, l'amplificazione della condotta nella rete, fanno del cyber bullismo un fenomeno legato allo spirito dei tempi, alla complessità della società contemporanea, alla diffusività delle nuove tecnologie che oggi attirano e coinvolgono le giovani generazioni.

Quello che appare evidente è quindi la necessità di una conoscenza più solida del fenomeno per quanto si presenti con i contorni sfumati e di difficile tipizzazione, capace di orientare l'azione educativa.

I dati del Rapporto Istat sul bullismo in Italia presentato il 15 dicembre del 2015 rinviano alla necessità che le competenze digitali siano sempre più diffuse nel mondo degli adulti che devono svolgere un ruolo di affiancamento per i ragazzi che incontrano il fenomeno. Il minore vittima ed il minore autore di reato meritano entrambi azioni di supporto e riparative, senza con questo non riconoscere la necessità di azioni educative, in grado di fornire le modalità di fronteggiamento. Strumenti di comprensione e competenze specifiche sono snodi essenziali che oggi devono riguardare non solo i ragazzi, i genitori, gli insegnanti, gli operatori del sociale ma anche i magistrati e gli operatori della giustizia.

Su questa lunghezza d'onda nasce **iGloss@**, il primo glossario online disponibile sul sito del Ministero della Giustizia. Uno strumento informativo sulle condotte devianti online realizzato con IFOS.

Il nome iGloss@ fa riferimento alla figura retorica dell'ossimoro e quindi all'abbinamento di termini in forte antitesi tra loro: da una parte la modernità con le particelle "i" (presente nei più famosi device) e "@" (la chiocciolina del mondo on line), dall'altra la tradizione con i sostantivi "γλῶσσα" e "abbecedàrio", il libro che Pinocchio usava per imparare a leggere. Poiché è inevitabile che nel tempo sarà necessario aggiornarlo e arricchirlo, introducendo nuovi termini e spiegazioni dei fenomeni, è stata pensata una numerazione delle edizioni che parte dalla versione base 1.0.

iGlossa 1.1 (ultimo aggiornamento) è una guida che spiega sotto un profilo psicosociale e giuridico le condotte online a rischio. Un ABC che si prefigge l'obiettivo non solo di informare ma anche di educare alla legalità minori e adulti, presidiando la normalità dalle infiltrazioni della devianza e della criminalità che spesso si presentano nel web nelle forme accattivanti del divertimento, della seduzione e dell'esaltazione del proprio sé. Pensiamo alle pratiche diffuse tra alcuni ragazzi, ma non solo, di insultarsi durante la partecipazione ai videogames, di denigrare con centinaia di post un coetaneo che sconfortato può pensare di suicidarsi, di inviarsi selfie sexy per sedursi o di autocelebrarsi per avere abbattuto con un solo pugno uno sconosciuto.

Termini spesso sconosciuti dagli adulti ma noti ai ragazzi, ne cito solo alcuni come: **BAITING**; **CATFISH**; **CHOKING GAME**; **DENIGRATION**; **EXCLUSION**; **HIKIKOMORI**; **PRO MIA**; **STREAPNOMINATION**, sono accompagnati dalla precisazione se l'azione è penalmente perseguibile, cioè se è un reato oppure no. Obiettivo principale è la tutela dei minori che più o meno consapevolmente possono essere "vittime" o "autori di reato". Per questo le voci del glossario sono argomentate e, per ogni comportamento, deviante o criminale, sono stati indicati i principali riferimenti normativi. In tutto 55 voci che potranno aumentare o diminuire nel tempo. Ma se iGloss@ è uno strumento informativo che permette di acquisire informazioni essenziali sulle condotte online ed è pensato prima di tutto per gli operatori dei servizi sociali, sanitari e giudiziari, i giovani e i loro genitori, durante la sua costruzione è emerso che ancora è debole il pensiero metodologico intorno alle azioni da intraprendere quando un ragazzo commette un reato in rete. Il web mette in crisi le pratiche consuete del lavoro educativo e sociale.

Lavorare sull'**identità virtuale** di un adolescente rappresenta un contesto inesplorato sul fronte delle metodologie psicologiche sociali ed educative. Ciò assume una valenza in ambito minorile quando il punto è cosa fare e come fare per un ragazzo per la sua famiglia per la vittima. Insomma è necessario costruire prassi e concettualizzarle perché soprattutto quando i fenomeni sono poco conosciuti per alimentare la conoscenza è necessario strutturare ed elaborare l'esperienza. Fino ad oggi sono state insufficienti le ricerche scientifiche sull'identità virtuale e le indagini psico-sociali che hanno cercato di comprendere se è presente un legame, e nel caso di quale natura, tra l'identità reale e l'identità virtuale di adulti e adolescenti che hanno un profilo in un social network. L'assenza di conoscenze sul tema ha conseguentemente determinato la difficoltà di individuare metodologie scientifiche per compiere la ricerca sociale online e l'impossibilità di fornire agli operatori dei servizi utili strumenti per conoscere e valutare l'identità virtuale degli utenti presi in carico.

La ricerca condotta dal Dipartimento per la Giustizia minorile e di Comunità e dall'IFOS, ha valutato: la correlazione sussistente tra l'identità reale (il funzionamento psicologico e la situazione socio ambientale e di appartenenza sociale dei soggetti intervistati) e l'identità virtuale costruita da adolescenti; il legame/non legame esistente tra profilo online e esperienze di vita compiute da adolescenti e adulti nella vita reale.

Da questa analisi è scaturita la necessità e la riflessione per costruire un **modello epistemologico** che permetta di comprendere: quali aree di un profilo pubblicato su un social network devono essere analizzate per valutare l'identità virtuale di un adolescente; il rapporto sussistente tra l'identità reale e l'identità virtuale. Il valore aggiunto di questa ricerca consiste nell'aver avviato una riflessione sulle consolidate pratiche di lavoro in area penale minorile. Più specificatamente se parliamo di identità virtuale è importante che gli assistenti sociali della giustizia integrino con nuovi strumenti la propria attività. L'**indagine sociale online**, diviene allora necessaria per conoscere e valutare l'identità virtuale e indagare il rapporto che sussiste tra la vita reale (funzionamento psicologico e situazione socio ambientale e di appartenenza sociale dei soggetti intervistati) e la vita online degli utenti.

La **visita domiciliare online** ne diviene pertanto uno strumento complementare e necessario. Sono scenari nuovi che vanno delineandosi via via che il pensiero e la necessità dell'educare vanno ridefinendosi in questo campo d'intervento. Sono strumenti che devono essere sperimentati, validati. E, precisando che la risposta penale deve muoversi nella logica dell'educare, è importante che non venga a mancare la dimensione della riflessività su quello che accade. I movimenti dei ragazzi nella rete sono più veloci della capacità degli operatori di conoscerli ed attrezzarsi, mantenere aperta la prospettiva dello studio, della ricerca e soprattutto della valutazione degli interventi che verranno realizzati è una garanzia per non restare indietro. Resta fermo il principio-guida che nel mondo online esistono delle norme etiche e giuridiche da osservare e che queste norme devono essere conosciute ed osservate. La "generazione 2.0" è una generazione che nasce con in mano uno strumento dalle potenzialità incredibili che può trasformarsi in uno strumento altamente dannoso senza adeguate istruzioni per l'uso.

Con l'obiettivo allora di fornire indicazioni utili per contrastare le complesse problematiche online, saranno sinteticamente affrontate nei prossimi paragrafi le seguenti tematiche: 1) come distinguere le diverse forme di prevaricazione in età evolutiva; 2) l'identità virtuale; 3) i progetti di intervento per contrastare il cyberbullismo.

Isabella Mastropasqua Dirigente Ufficio II - DGPRAM. Dipartimento Giustizia Minorile e di Comunità, Ministero della Giustizia

Come distinguere le diverse forme di prevaricazioni

PRIMO CASO[1]

Se Antonio prende in giro Federico, un compagno di classe, appellandolo con epiteti volgari, è corretto far rientrare questo comportamento aggressivo nella categoria del bullismo?

Dipende.

Innanzitutto, ricordiamo che con il termine bullismo si identificano tutti quegli atti che mirano deliberatamente a far male o a danneggiare un coetaneo e che si ripetono nel tempo, protraendosi per settimane, talvolta mesi o anni. Si tratta, dunque, di un comportamento persistente nel tempo, prevalentemente intenzionale e caratterizzato da una relazione asimmetrica o complementare rigida tra il bullo (sempre in posizione one up) e la vittima (sempre in posizione one down).

Pertanto, è possibile iscrivere il comportamento nella categoria del bullismo solo se si accerta la presenza delle seguenti proprietà:

1) **intenzionalità:** i comportamenti aggressivi di Antonio sono prevalentemente intenzionali, diversamente dovremmo sospettare in Antonio una psicopatologia che lo "obbliga" a comportarsi in modo aggressivo;
2) **persistenza:** i comportamenti aggressivi di Antonio si ripetono nel tempo, da almeno due settimane, diversamente dovremmo parlare di azioni bullistiche e/o straining;
3) **asimmetria:** Antonio assume nella relazione vessatoria con Federico una posizione di potere, diversamente dovremmo annotare il comportamento aggressivo all'interno della categoria delle ragazzate.

Procediamo, allora, con ordine.

Per quanto riguarda il punto 1 - intenzionalità - se esaminiamo i criteri che comportano, ad esempio, la classificazione del disturbo oppositivo provocatorio (tab.1) o della condotta (tab. 2), possiamo osservare che facilmente bambini o ragazzi affetti da tali psicopatologie possono essere "scambiati" per "bulli". Al fine di non sovrapporre la categoria bullismo a quella della psicopatologia, vediamo, allora, di segnalare brevemente le principali differenze (Pisano, 2007):

1. mentre le condotte psicopatologiche sono prevalentemente involontarie, l'elemento che caratterizza il bullismo è l'intenzionalità. Ciò significa che il "bullo" può scegliere come comportarsi, a differenza del soggetto affetto da psicopatologia che quando diventa aggressivo è "determinato", generalmente, da processi psicologici e fisiologici che, difficilmente, può controllare;
2. mentre il soggetto psicopatologico presenta, generalmente, un deficit nei processi empatici,

Bullismo, ragazzate, straining, psicopatologia, criminalità minorile

Cyberbullismo

[1] Tratto da **Bulismo e Cyberbullismo.** L. Pisano in "Anatomia del Crimine in Italia, Manuale di Criminologia", a cura di Zoli B., De Luca R. S., Macrì C., Giuffrè Editore (2013).

il ”bullo” non usa intenzionalmente l’intelligenza emotiva (Goleman, 1997) perché ha bisogno di manipolare le situazioni al fine di trarne il massimo vantaggio personale;
3. mentre il “bullo” ignora l’infelicità delle vittime, il soggetto affetto da psicopatologia non ne ha sufficiente consapevolezza;
4. mentre il “bullo” ha spesso una qualità della vita accettabile (studia, riportando a volte anche buoni risultati, pratica sport, esce con gli amici, ha partner sessuali, etc.) il soggetto affetto da psicopatologia va, generalmente, incontro ad una compromissione clinicamente significativa del funzionamento sociale e scolastico;
5. mentre il “bullo” può modificare, in breve tempo, il proprio ruolo sociale all’interno del gruppo classe, anche senza l’intervento di uno specialista, il soggetto affetto da psicopatologia, anche quando è supportato clinicamente (psicoterapia e psicofarmaci) difficilmente riesce a modificare, nel breve tempo, i propri comportamenti;
6. mentre il “bullo” può contare sulla collaborazione di uno o più gregari (amici che frequenta anche al di fuori del contesto scolastico) che lo aiutano a prevaricare sugli altri, il soggetto affetto da psicopatologia è generalmente solo, talvolta supportato da qualche studente ugualmente problematico o usato, a causa dei suoi sintomi, dagli spettatori per disturbare la classe e i docenti.

La valutazione della proprietà dell’intenzionalità permette, allora, all’operatore che intende intervenire in un ambiente scolastico di compiere una prima “diagnosi differenziale” tra:

1) bullismo, nei casi di comportamento prevalentemente intenzionale;
2) psicopatologia, nei casi di comportamento prevalentemente non intenzionale;
3) diagnosi mista, psicopatologia e bullismo, nei casi di condotte psicopatologiche che innescano relazioni bullistiche;

che orienta, conseguentemente, il progetto di intervento. Se nei casi di bullismo appare, infatti, indispensabile progettare un intervento che coinvolga l’intero sistema scolastico (Politica Scolastica Integrata), oltre che il gruppo classe, nelle situazioni che si caratterizzano per la presenza di studenti affetti da psicopatologia è più opportuno inviare i minori e i loro familiari a un Centro specializzato per l’età evolutiva.

Considerando, poi, che i percorsi di cura (psicoterapia individuale e/o familiare, approccio psicofarmacologico, etc) richiedono lunghi tempi e che intanto i comportamenti auto ed etero lesivi potrebbero ripetersi, è bene prevedere interventi per la “gestione degli effetti collaterali della psicopatologia”.

Ad esempio, nominare un insegnante di sostegno che aiuti lo studente problematico e contestualmente incaricare un’equipe di educatori specializzati che, lavorando con il gruppo classe, sensibilizzi gli “spettatori” a non appoggiare le condotte aggressive.

È ad ogni modo necessario prevedere, anche per quegli studenti portatori di psicopatologie che agiscono condotte prevaricatorie, adeguate sanzioni retributive (ammonizioni verbali e scritte, sospensioni) e/o riparative (lavori socialmente utili), al fine di stimolare il confronto con le regole e quindi con la realtà. Precisiamo, infatti, che la presenza di disturbi psicopatologici non esclude sempre e comunque la capacità dell’Io di autodeterminarsi; infatti in molti casi allo studente rimane integra, anche se parzialmente, la facoltà di comprendere il valore o il disvalore sociale degli atti compiuti.

Verificata l’intenzionalità di un comportamento aggressivo, è necessario valutare la durata e la sistematicità dell’azione vessatoria nel tempo (persistenza) - punto 2 -.

Qualora si ravvisino attacchi ripetuti, sistematici e duraturi nei confronti della vittima è, allora, corretto utilizzare il termine bullismo; diversamente, se il comportamento aggressivo è circoscritto a poche e limitate prepotenze avvenute nell’arco di una settimana, è più opportuno parlare di **azioni bullistiche.**

Una particolare attenzione deve essere prestata a quelle azioni vessatorie che, seppur singole, hanno effetti duraturi nel tempo: è il caso, ad esempio, di un pettegolezzo che determina l’esclusione duratura di

Bullismo - Psicopatologia

uno studente dal gruppo dei pari.

Potrebbe essere qui appropriato utilizzare il termine **straining,** concetto mutuato dalla psicologia del lavoro e definito in una sentenza del Tribunale del Lavoro di Bergamo (2005, 711/02 R.G) come “una situazione di stress forzato, in cui la vittima, in persistente inferiorità, subisce almeno una azione che ha come conseguenza un effetto negativo nell’ambiente.” In questo caso, era in discussione la causa per mobbing di una dipendente contro la sua azienda. Il Tribunale ha chiarito che la differenza tra lo <<straining>> e il <<mobbing>> è da individuare, appunto, nella mancanza “di una frequenza idonea di azioni ostili ostative: in tali situazioni le azioni ostili che la vittima ha effettivamente

subito sono poche e troppo distanziate nel tempo, spesso addirittura limitate ad una singola azione, come un demansionamento o un trasferimento disagevole".

Nei casi di azioni bullistiche o straining è allora opportuno prevedere non solo un intervento sul gruppo classe e la comunità scolastica, al fine di prevenire il bullismo, ma anche specifiche sanzioni retributive e/o riparative per i prepotenti "occasionali" che con i loro comportamenti aggressivi possono, comunque, recare importante disagio alle vittime.

Per quanto riguarda, infine, il punto 3 - l'asimmetria di potere -, è sempre importante verificare la risposta della vittima alle azioni vessatorie del bullo.

Se la vittima subisce passivamente o risponde raramente alle prevaricazioni con comportamenti ugualmente aggressivi, è corretto individuare in questa relazione, caratterizzata da una sperequazione di potere, il fenomeno del bullismo.

Se invece i due studenti esprimono nella relazione un potere similare (Antonio prende in giro Federico che risponde con modalità ugualmente aggressive) e sono assenti la rigidità di ruoli (uno sempre up e l'altro sempre down) e l'intenzione di danneggiare, allora, è più opportuno inserire la relazione all'interno della categoria delle "ragazzate".

Per "ragazzate" intendiamo quei comportamenti che, inizialmente improntati alla goliardia e al gioco, a un certo punto, possono anche sfuggire di mano ai due studenti che progressivamente assumono atteggiamenti reciprocamente sempre più aggressivi, senza mai però culminare in una relazione sbilanciata, dove uno assume il ruolo di carnefice e l'altro di vittima.

In queste situazioni appare opportuno prevedere un lavoro educativo orientato alla diade conflittuale; e altresì necessario sanzionare entrambi gli studenti, ricorrendo al Regolamento di Istituto

Bullismo - Criminalità

SECONDO CASO

Analizziamo, ora, il caso di Antonio che, da diversi mesi, offende una compagna di classe con pesanti molestie sessuali verbali. Tale comportamento rientra nella categoria del bullismo?

La risposta è affermativa, sempre che sia accertata, attraverso le modalità indicate precedentemente, la presenza delle proprietà dell'intenzionalità e dell'asimmetria di potere, visto che la persistenza è già implicita nel fatto che il comportamento si ripete da diversi mesi.

Aggiungiamo, però, a questo punto, un ulteriore aspetto utile alla "lettura" del comportamento: se, ravvisando la violazione dell'art. 594 del codice penale (ingiuria) la studentessa (in prima persona se ultraquattordicenne) o i suoi genitori (nel caso che la figlia sia infraquattordicenne) sporgessero querela, il comportamento in questione rientrerebbe non solo nella categoria del **bullismo,** ma anche in quella della **criminalità minorile** (sempre che l'autore delle molestie sia ultraquattordicenne e ritenuto capace di intendere e di volere - art. 98, codice penale).

In tal caso, il Tribunale per i Minorenni, su richiesta della Procura Minorile, potrebbe emettere provvedimenti penali e contestualmente civili (art. 330, 333 codice civile), finalizzati non solo a punire ma soprattutto a rieducare il minore (autore del reato).

Nello specifico, qualora le molestie sessuali verbali fossero state opera di un minore infraquattordicenne, ai sensi dell'art. 97 del codice penale, lo stesso non sarebbe imputabile: per questa fascia di età, infatti, è sempre esclusa la capacità di intendere e di volere e dunque la maturità psicologica. Il Tribunale per i Minorenni, su richiesta della Procura Minorile, archiviato il procedimento penale, potrebbe comunque aprire un **procedimento amministrativo** (art. 25, RDL 1404 del 1934) e/o **civile** (art. 330, 333 codice civile), finalizzato ad attuare, attraverso l'ausilio dei servizi sociali e sanitari territoriali, interventi educativi sul minore ed i suoi genitori.

A prescindere poi da qualsiasi procedimento attivato dal Tribunale per i Minorenni, i genitori della vittima possono citare in giudizio, presso il Tribunale Ordinario Civile, i genitori del bullo, per richiedere il risarcimento del danno morale cagionato alla propria figlia dalle azioni vessatorie verbali dello studente.

Ovviamente, nell'ipotesi di reati a querela di parte, percorribili solo su azione della vittima o, nel caso dei minori infra quattordicenni, dell'esercente la potestà genitoriale, i docenti, pur non avendo il potere di ricorso all'Autorità giudiziaria, dovranno, comunque, prevedere, nel contesto scolastico, interventi educativi rivolti al gruppo classe (pensiamo, ad esempio, agli studenti spettatori che hanno osservato i comportamenti vessatori senza assumersi la

responsabilità di fermarli) e sanzionatori rivolti allo studente bullo.

TERZO CASO

Se uno studente danneggia gli arredi della scuola (computer, infissi, etc.) il comportamento può rientrare nella categoria del bullismo?

Alla domanda appena formulata si ritiene di dare una risposta negativa.

Infatti mentre nel bullismo rileviamo, innanzitutto, una relazione, un rapporto di potere, protratto nel lungo termine, tra il bullo e la vittima, negli atti vandalici è assente una relazione reale e concreta tra le persone: l'azione distruttiva colpisce indistintamente ed astrattamente l'intera collettività.

Il comportamento vandalico rientra, allora, nella categoria della criminalità minorile e deve essere obbligatoriamente segnalato dai docenti all'Autorità Giudiziaria (Procura della Repubblica, forze di polizia), trattandosi di reato a procedibilità d'ufficio (art. 331, codice di procedura penale).

Grava comunque sui docenti la responsabilità di individuare un'adeguata sanzione disciplinare per lo studente e di promuovere un intervento educativo rivolto all'intera comunità scolastica, al fine di scoraggiare e prevenire comportamenti analoghi. Inoltre la scuola (se proprietaria dell'immobile o dei beni danneggiati) ha il dovere di costituirsi parte civile al fine di richiedere ai genitori dello studente responsabile delle devastazioni il risarcimento dei danni.

Se il bullismo è allora un comportamento deviante che oltraggia le norme morali e sociali condivise dalla comunità, la criminalità si configura nel momento in cui uno studente viola, anche con una singola azione, una norma contenuta nel codice penale. Inoltre, mentre il bullismo rimanda a una relazione, persistente nel tempo, tra due persone che si conoscono, l'atto criminale può essere subito da un qualsiasi studente che non necessariamente ha un rapporto con l'autore del gesto antigiuridico.

La valutazione della presenza - assenza della relazione preesistente all'azione criminale permette, allora, di inquadrare i comportamenti antigiuridici rilevati nelle seguenti categorie:

1) azione criminale agita all'interno di una relazione bullistica;
2) azione criminale agita al di fuori di una relazione bullistica, dunque su una vittima con la quale l'autore del reato non aveva strutturato alcuna significativa relazione di potere.

Tale valutazione è indispensabile per evitare il ricorso abusivo al termine bullismo. E infatti senza questa attenzione si rischia di incorrere nell'errore (ampiamente ripetuto dalla stampa, ma anche da molti docenti e genitori) di inquadrare una rapina, uno stupro o un pestaggio eseguiti a danno di un coetaneo sconosciuto all'autore del fatto, non nella categoria della criminalità minorile ma in quella del bullismo, solo perché, durante l'azione criminale è stata usata la prepotenza.

Sempre in tema di errori epistemologici e quindi di classificazione dei comportamenti aggressivi e violenti, ci soffermiamo, adesso, su quei casi in cui intenzionalmente i docenti "scambiano" la categoria della criminalità con quella del bullismo.

Accade, infatti, che il timore di segnalare all'Autorità Giudiziaria il comportamento antigiuridico di uno studente, anche quando ricorre la procedibilità d'ufficio e dunque l'obbligo di denuncia, spinga i docenti a "derubricare" un comportamento criminale in un comportamento bullistico, "riscrivendo" arbitrariamente i confini del codice penale.

È bene riflettere sulla primaria conseguenza di ciò: se le risse, le lesioni personali gravi e gravissime o il danneggiamento delle suppellettili della scuola diventano "bullismo" (ed è evidente per i motivi sopra esposti che non lo sono), le prese in giro sistematiche, gli insulti, i pettegolezzi, l'esclusione dal gruppo dei pari, come possono essere percepiti e classificati dai docenti e dagli stessi studenti?

Le ricerche condotte a questo proposito[2] nelle scuole medie inferiori e superiori, confermano la tendenza da parte degli alunni e degli insegnanti a sottovalutare gli effetti del bullismo verbale, indiretto e relazionale e il conseguente insufficiente ricorso dei professori alle sanzioni previste dal Regolamento di Istituto e ai programmi educativi antibullismo.

CYBERBULLISMO

Per denominare le azioni aggressive e intenzionali, eseguite persistentemente attraverso strumenti elettronici (sms, mms, foto, video clip, e-mail, chat rooms, istant messaging, siti web, chiamate telefoniche), da una persona singola o da un gruppo, con il deliberato obiettivo di far male o danneggiare un coetaneo che non può facilmente difendersi, è stato, recentemente, proposto il termine "cyberbullismo".

A differenza di quanto accadeva nel tradizionale bullismo in cui le vittime, rientrate a casa, trovavano, spesso, un rifugio sicuro, un luogo che le proteggeva dall'ostilità e dalle angherie dei compagni di scuola, nel cyberbullismo le persecuzioni possono non terminare mai.

I cyberbulli, sfruttando la tecnologia e non essendo più vincolati da **limiti temporali** (la durata della giornata scolastica) e **geografici** (la presenza fisica degli studenti in un determinato luogo), possono infatti "infiltrarsi" nelle case delle vittime perseguitandole 24 ore su 24, con messaggi, immagini e video offensivi.

Va aggiunto che se nel bullismo off line i bulli sono studenti, compagni di classe o d'istituto con i quali la vittima ha costruito una relazione, i cyberbulli possono essere degli sconosciuti oppure persone note che on line si fingono anonime o che, sollecitando l'inclusione di altri "amici" anonimi, rendono impossibile per la vittima risalire all'identità di coloro con i quali sta interagendo.

La percezione di **invisibilità** ed **anonimato** (solo presunta, perché ricordiamo che ogni computer o telefonino lascia una traccia durante il funzionamento), attiva nei cyberbulli **un'alta disinibizione** al punto da fargli credere di potere compiere on line tutto ciò che desiderano. Mentre nel tradizionale bullismo è più facile riscontrare una **media disinibizione**, sollecitata dalle dinamiche del gruppo classe e dai meccanismi di disimpegno morale (Sutton e Smith, 1999; Bandura, 1986, 1990, Bacchini, 1998).

Ma può anche accadere, rispondendo appieno a quella moderna logica narcisistica che detta l'importanza del mostrarsi e del far parlare di sé ad ogni costo, che i cyberbulli decidano di rendersi **visibili** (pensiamo a quanti pubblicano su un proprio blog, video, immagini, scritte offensive nei confronti di compagni di classe o docenti, magari chiedendo ai navigatori di commentarli e votarli).

In entrambi i casi, comunque, di visibilità o invisibilità, l'assenza di feedback tangibili da parte della vittima - "**Io non posso vedere te**"! (Willard, 2007) - ostacola la comprensione empatica della sofferenza, molto di più di quanto avviene nel tradizionale bullismo, dove il prepotente, per un freddo tornaconto personale (Mealey, 1995; Fonzi, 1999), il bisogno di dominare nella relazione, non presta attenzione ai vissuti dello studente vessato, ma ha sufficiente consapevolezza degli effetti delle proprie azioni.

Chiarito il rapporto tra cyberbullo e cybervittima, approfondiamo, ora, il ruolo degli spettatori (Salmivalli, 1996), gli studenti che assistono alle vessazioni on line e che - a differenza di quanto accade nel tradizionale bullismo nel quale sono quasi sempre presenti, incoraggiando e fomentando i comportamenti prevaricatori dei più forti - nel cyber bullismo possono essere assenti, presenti, conoscere la vittima o ignorare la sua identità. Se presenti, possono assumere una funzione **passiva** (se si limitano a rilevare, nelle proprie E-mail, SMS, Chat, atti di cyberbullismo diretti ad altri) o **attiva** (se scaricano - download - il materiale, lo segnalano ad amici, lo commentano e lo votano), diventando, di fatto, dei gregari del cyberbullo o cyberbulli essi stessi. Il contributo attivo può essere fornito su sollecitazione del cyberbullo stesso - **reclutamento volontario** - oppure, su spinta autonoma, senza, cioè, aver ricevuto specifiche ed espresse richieste - **reclutamento involontario**.

Per quanto riguarda la stabilizzazione del ruolo sociale ricoperto dallo studente, alcune ricerche[3] hanno evidenziato che, mentre nel bullismo, solo il bullo, il gregario e il bullo-vittima (vittima provocatrice) agiscono prepotenze, nel cyberbullismo, chiunque, anche chi è vittima nella vita reale o ha un basso potere sociale, può diventare un cyberbullo. E' bene però precisare che Raskauskas e Stoltz, in una ricerca del 2007, hanno verificato che molte cybervittime sono anche vittime di bullismo tradizionale e molti cyberbulli sono anche bulli nella vita reale, mettendo, dunque, in discussione l'iniziale tesi di Ybarra e Mitchell.

Infine, importanti differenze tra bullismo e cyberbullismo sussistono nella possibilità di "reclamizzare" i comportamenti vessatori: mentre le azioni bullistiche possono essere raccontate ad altri studenti della scuola in cui sono avvenuti i fatti o ad amici frequentanti scuole limitrofe, restando, di fatto, abbastanza circoscritte nello spazio, il materiale

cyberbullistico può essere diffuso in tutto il mondo e soprattutto è indelebile: ciò che viene pubblicato su internet non è infatti facilmente cancellabile.

Aggiungiamo, poi, che anche quando il materiale offensivo non viene caricato in rete (update), comunque i cyberbulli possono, attraverso i programmi gratuiti "peer to peer", trasferirlo on line, autorizzando, persone conosciute o sconosciute, ad operare il download dal proprio computer. Possibilità che contribuisce a rendere sempre più difficile, attualmente diremmo impossibile, arginare il fenomeno.

FLAMING

Il flaming (battaglie verbali online) è una forma di cyberbullismo atipica, in quanto i messaggi elettronici, violenti e volgari, sono inviati da due contendenti che hanno lo stesso potere, che non necessariamente si frequentano nella vita reale e che si affrontano "ad armi pari", per una durata temporale delimitata dall'attività online condivisa.

HARASSMENT

Dall'inglese "molestia", l'harassment consiste in messaggi insultanti e volgari che vengono inviati ripetutamente nel tempo, attraverso l'uso del computer e/o del cellulare.

CYBERSTALKING

Quando l'harassment diviene particolarmente insistente e intimidatorio e la vittima comincia a temere per la propria sicurezza fisica, il comportamento offensivo assume la denominazione di cyberstalking, facilmente riscontrabile nell'ambito di relazioni molto conflittuali tra coetanei e soprattutto nel caso di rapporti sentimentali interrotti tra pari. In questo caso, il cyberbullo, oltre a minacciare l'ex partner di aggressioni fisiche e/o sollecitarlo a importanti gesti autolesivi, potrebbe promettere di diffondere online il materiale riservato in suo possesso (fotografie sessualmente esplicite, videoclip intimi, manoscritti personali), qualora la vittima, ad esempio, non accettasse nuovi rapporti sessuali.

DENIGRATION

A differenza di quanto avviene nel cyberstalking, l'attività offensiva e intenzionale del cyberbullo, che mira a danneggiare la reputazione e la rete amicale di un coetaneo, può concretizzarsi anche in una **sola azione** (esempio: pubblicare su un sito una foto ritoccata del compagno di classe al fine di ridicolizzarlo, indire una votazione on line per screditare una studentessa, diffondere sul web materiale pedopornografico per vendicarsi dell'ex fidanzata, etc.), capace di generare, con il contributo attivo, ma non necessariamente richiesto, degli altri utenti di internet ("reclutamento involontario"), effetti a cascata non prevedibili.

IMPERSONATION

Se uno studente viola l'account di qualcuno (perché ha ottenuto consensualmente la password o perché è riuscito, con appositi programmi, ad individuarla) può, allora, farsi passare per questa persona e inviare messaggi con l'obiettivo di dare una cattiva immagine della stessa, crearle problemi o metterla in pericolo, danneggiarne la reputazione o le amicizie.

OUTING AND TRICKERY

A differenza di quanto avviene nel bullismo tradizionale, nell'outing e nel trickery, il cyberbullo può avere inizialmente un rapporto di potere bilanciato con la futura vittima (relazione complementare) o quantomeno fingere di averlo, per poi assumere una posizione prevaricatoria (relazione complementare rigida con il bullo in posizione one up). Dopo un periodo di apparente amicizia, nel corso del quale viene in possesso di informazioni riservate sul conto della futura vittima, il cyberbullo pubblica su un Blog o diffonde attraverso e-mail, senza alcuna autorizzazione dell'interessato, le confidenze spontanee (outing) del/la coetaneo/a e le sue fotografie riservate ed intime e/o sollecita l'"amico/a" a condividere on line dei segreti o informazioni imbarazzanti su se stesso/a, un compagno di classe o un docente (trickery), per poi diffonderli ad altri utenti della rete.

EXCLUSION

Il cyberbullo decide di escludere intenzionalmente un coetaneo da un gruppo online ("lista di amici"), da una chat, da un game interattivo o da altri ambienti protetti da password. Spesso gli studenti per indicare questa modalità prevaricatrice utilizzano il termine "bannare". L'exclusion è una severa punizione, impartita dai coetanei, che determinando una netta riduzione di collegamenti amicali, riduce la popolarità, dunque, il potere"**.**

CYBERBASHING O HAPPY SLAPPING

P. Aftab inserisce tra le diverse forme dicyberbullismo anche l'happy slapping (trad: "schiaffo allegro"), sottolineando, però, l'inadeguatezza della denominazione popolare che tende a mistificare e quindi minimizzare la problematica.

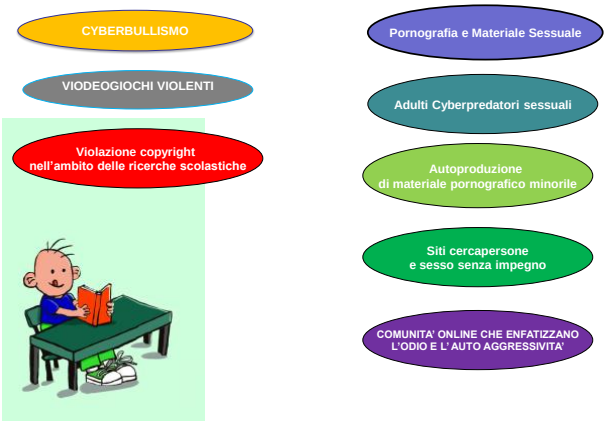
Si tratta, infatti, di un comportamento criminale che ha inizio nella vita reale (un ragazzo o un gruppo di ragazzi

picchiano o danno degli schiaffi a un coetaneo mentre altri riprendono l'aggressione con il videotelefonino) e che poi continua, con caratteristiche diverse, on line: le immagini, pubblicate su internet e visualizzate da utenti ai quali la rete offre, pur non avendo direttamente partecipato al fatto, occasione di condivisione, possono essere, commentate e votate. Il video "preferito" o ritenuto il più "divertente" viene, addirittura, consigliato. Nei casi in cui le aggressioni sono preparate e, quindi, recitate dai ragazzi, il comportamento deviante non rientra nelle categorie del cyberbullismo.

NAVIGAZIONE ONLINE A RISCHIO[4]

Esaminiamo ora le principali forme della navigazione online a rischio: oltre al cyberbullismo (vedi paragrafo precedente), la partecipazione a videogiochi violenti, la violazione del copyright nell"ambito delle ricerche scolastiche, la visione di materiale pornografico, il contatto con adulti cyberpredatori sessuali, l"autoproduzione di materiale pedopornografico, la frequentazione dei social networks al fine di stringere relazioni sessuali, la frequentazione di comunità online che enfatizzano le condotte auto ed etero aggressive. Senza avere la pretesa di analizzare dettagliatamente ogni singola categoria, proveremo a illustrare le principali caratteristiche di ciascuna.

Forme della Navigazione on line a rischio



VIDEOGIOCHI VIOLENTI

Non tutti i videogiochi sono ovviamente dannosi per i ragazzi, alcuni ad esempio possono stimolare le abilità percettivo-spaziali e motorie, altri costringono a pensare, pianificare strategie, trovare soluzioni quando improvvisamente si presenta un problema. Non tutte le ricerche sui videogiochi violenti individuano poi un nesso causale tra la violenza virtuale e quella reale anche se alcuni ricercatori hanno riscontrato che l'esposizione a stimoli aggressivi virtuali può aumentare l'aggressività nella vita reale, producendo reazioni, pensieri, emozioni tendenzialmente più violenti.

In questa sede soffermeremo la nostra attenzione sui videogiochi che è possibile reperire direttamente in internet e su quelli che si possono usare on line solo dopo avere acquistato una specifica consolle che si collega alla rete. Per quanto riguarda la prima categoria di videogiochi, riportiamo le seguenti tipologie:

- Giochi di riflessione e memoria;
- Biliardo e flipper;
- Casinò: black jack, backgammon, poker alla texana, videopoker, roulette, slot machine;
- Giochi da tavolo o a tema sportivo;
- Giochi incentrati soltanto sul calcio;
- Giochi nei quali si combatte in cielo o terra;
- Giochi d'azione, riflessi e avventura.

Si tratta di videogiochi interattivi (giocatore contro giocatore, giocatore contro game software, multi giocatori come ad esempio i MMORPGs) che permettono, previa registrazione, la possibilità di giocare con altre persone in quel momento collegate online, conosciute o sconosciute. Ricordiamo infatti che numerosi videogiochi permettono l'interazione sincronica via chat o asincronica via forum e che durante o dopo le sessioni di gioco i partecipanti possono comunicare tra di loro. Talvolta si verificano dei veri e propri "flaming", (battaglie verbali online) durante i quali moltissimi preadolescenti ed adolescenti si "divertono" insultandosi reciprocamente. Vengono generalmente presi di mira, con ingiurie e minacce, soprattutto i principianti (new user) che, con il pretesto di errori inevitabilmente connessi all'inesperienza, diventano oggetto di discussioni aggressive (fenomeno denominato negli Stati Uniti "baiting").

Per quanto riguarda invece i videogiochi ai quali possibile partecipare solo previo acquisto di una consolle e di un software, ricordiamo a titolo di esempio i più famosi: God of War, Grand Theft Auto: San Andreas, 50 Cent: Bulletproof, Call of Duty**,** I generi molto differenti si articolano dallo "sparatutto in prima persona" (abbreviato spesso con l'acronimo **FPS**, dall'**inglese** First Person Shooter, termine adottato per indicare quei **videogiochi** nei quali la visuale simula il punto di vista del personaggio principale), agli "sparatutto **in terza persona**" (**TPS** - Third Person Shooter, la visuale di gioco è solitamente poco dietro il personaggio controllato dal giocatore) sino ad arrivare ai giochi di ruolo (**RPG,** role-playing game, di solito limitati a videogiochi con un prospettiva dall'alto ed in alcuni casi in terza persona).

Caratteristiche principali di questi videogiochi sono allora la grafica particolarmente accattivante e realistica, la possibilità del giocatore di identificarsi con un personaggio, vivendo e "vedendo" anche in prima persona esperienze particolarmente violente, e le comunicazioni via chat con altri giocatori (talvolta adulti non conosciuti dai genitori).

[4] Tratto da **Navigazione online a rischio e cyberbullismo: le forme virtuali del nichilismo.** L. Pisano in Bullismo e dintorni. Le relazioni disagiate nella scuola. Di Formella Z.; Ricci A. Franco Angeli (2011).

VIOLAZIONE DEL COPYRIGHT NELL'ABITO DELLE RICERCHE SCOLASTICHE

Talvolta internet è utilizzato dagli studenti per curare approfondimenti di tematiche affrontate a scuola o all'università. In queste occasioni può accadere che i lavori che presentano ai propri docenti siano ricchi di "copia e incolla" non virgolettati e dunque di pensieri e riflessioni spacciate come personali ma in realtà appartenenti ad altri autori.

LA VISIONE DI MATERIALE PORNOGRAFICO, IL CONTATTO CON ADULTI CYBERPREDATORI SESSUALI, L'AUTOPRODUZIONE DI MATERIALE PORNOGRAFICO.

Sempre più frequentemente internet viene utilizzato da ragazzi e adulti per accedere ai siti pornografici. Si stima infatti che circa un quarto di tutte le richieste effettuate ai motori di ricerca riguardi contenuti pornografici, che oltre il 30% di tutti i download sia di natura pornografica e che il fenomeno interessi maggiormente il sesso maschile rispetto a quello femminile.

Ma accanto ad una passiva fruizione della pornografia consistente nel guardare fotografie e film erotici, internet offre anche la possibilità di partecipare attivamente. Con la facile costruzione di un avatar, dotato di genitali talvolta accessoriati con piercing, tattoo, di diverse fogge, colori e gradazioni, è possibile intrattenere relazioni sessuali con gli altri avatar presenti nella community online. In questi casi gli internauti intanto che fanno accoppiare gli avatars hanno la possibilità di comunicare tra di loro (via chat o anche verbalmente se il computer possiede una scheda audio e un microfono) e stringere delle "amicizie" che possono anche proseguire nella vita reale. Oppure possono guardare online dei cartoni animati a sfondo pornografico, denominati **Hentai** (parola giapponese che significa anormalità, perversione), che rappresentano scene di sesso estremo e particolarmente cruento nelle quali donne ma talvolta anche adolescenti subiscono molestie sessuali o stupri. Anche in questo caso ragazzi e adulti possono interagire con il cartone animato e partecipare alle violenze sessuali cliccando appositi pulsanti.

Non ci deve quindi sorprendere che personalità fragili e immature possano sviluppare una grave dipendenza da cybersesso (Cantelmi et. al 2000, Young, 2000) che rafforza il processo di isolamento dal tessuto sociale e più in generale le problematiche psicologiche preesistenti alle attività on line. I casi più gravi possono addirittura sfociare in gravissime forme di ritiro sociale, denominate nella società giapponese **Hikikomori** (letteralmente "stare in disparte, isolarsi"), che consistono nel rifiuto di uscire da casa, andare a scuola, svolgere le normali attività quotidiane. In queste situazioni i giovani spesso utilizzano internet come unico strumento per entrare in contatto con il mondo esterno.

Altro fenomeno particolarmente preoccupante è il coinvolgimento di preadolescenti e adolescenti in attività sessuali con adulti conosciuti online. Il fenomeno, denominato anche **grooming**, sembra colpire maggiormente le ragazze e inizia generalmente in chat rooms riservate ai giovani nelle quali il cyber predatore sessuale cerca di sviluppare una relazione con la vittima. Avvenuto il primo incontro virtuale, l'adescatore online, che quasi sempre dichiara la sua vera età, gradualmente costruisce un rapporto di fiducia che può culminare, dopo qualche mese, in uno o più incontri sessuali nella vita reale (Finkelhor, 2004). Talvolta vengono anche scattate fotografie o girati video clip che poi il cyber predatore può caricare on line o utilizzare per ricattare la vittima e chiedere nuove prestazioni sessuali.

Ma qualche volta sono le stesse ragazze a scattarsi delle fotografie che le ritraggono nude per poi inviarle (**sexting**) o addirittura venderle a coetanei e/o adulti. Oppure come nel caso delle "**dancing girls**" è possibile reperire in rete migliaia di video di ragazzine seminude che ballano nella loro camera, dentro il vagone di una metropolitana o per strada per rendersi visibili, questa volta gratuitamente, alla collettività online.

SITI CERCAPERSONE (SOCIAL NETWORK) E SESSO SENZA IMPEGNO.

I social networks sono delle "piazze virtuali" nelle quali chiunque può costruire un profilo personalizzato con foto, video, commenti e conoscere altri navigatori on line frequentanti la stessa community.

Talvolta può accadere che soprattutto i più giovani, non educati a un uso consapevole delle nuove tecnologie, costruiscano un profilo nel quale non riescono a bilanciare il bisogno di farsi conoscere (principio di piacere) con il dovere di proteggere la propria e altrui privacy (principio di realtà). E nonostante i richiami del Ministero della Pubblica Istruzione e del Garante per la protezione dei dati personali sempre più ragazzi continuano a caricare in rete video e fotografie che ritraggono oltre che se stessi anche conoscenti, senza avere ricevuto la necessaria autorizzazione oppure diffondono, senza tutelarsi, informazioni riguardanti la propria vita personale, lavorativa e sessuale.

In tutti questi casi si assiste a una perdita del senso del pudore, dei sentimenti di vergogna e imbarazzo sociale. Come se il social network aprisse uno spazio transazionale tra il mondo reale e quello immaginario, nel quale la persona non riesce a sentire come completamente vere le proprie azioni e i suoi effetti. Una sorta di realtà attenuata o di fantasia reificata nella quale è possibile gridare i propri pensieri, imporre la propria immagine, fare ciò che si vuole senza subire processi di stigmatizzazione provenienti dal mondo esterno e interno. E poiché ciò che si "posta" (video, immagini, scritte) non è sentito come totalmente reale, è sempre possibile esagerare.

Ma i social networks non sono soltanto luoghi nei quali esibirsi ma anche spazi che favoriscono la conoscenza di altre persone e che permettono poi di stringere nella vita reale relazioni sessuali senza impegno. Molti ragazzi e adulti possono allora cercare online un amico/a con cui condividere il proprio tempo libero ed avere rapporti sessuali sottratti da ogni forma di coinvolgimento emotivo. Il fenomeno conosciuto con il termine inglese "**friend with benefit**" o la volgare forma

italiana “tromboamico/a” è sempre più diffuso al punto che è possibile reperire in internet numerosi siti dedicati che spiegano come bisogna comportarsi quando si decide di coinvolgersi in relazioni sessuali senza amore.

FREQUENTAZIONE DI COMUNITÀ ONLINE CHE ENFATIZZANO LE CONDOTTE AUTO ED ETERO AGGRESSIVE.

Sempre online è possibile infine navigare nei numerosi siti che enfatizzano le condotte auto ed etero aggressive, come ad esempio i siti pro suicidio, pro anoressia (denominati anche **pro ana**), pro bulimia (**pro mia**) e i blog che esaltano la violenza contro le forze dell’ordine o i tifosi delle squadre avversarie.

PER APPROFONDIMENTI

iGloss@ 1.1

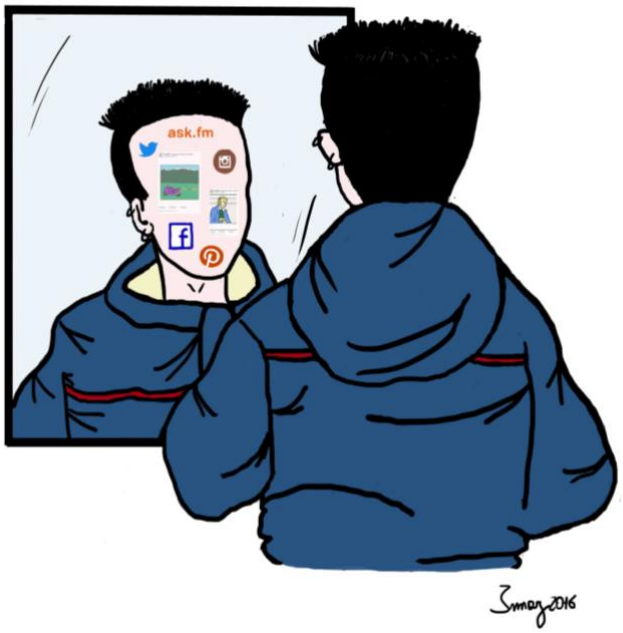
A cura di
Isabella Mastropasqua, Valeria Cadau, Luca Pisano

PENSA PRIMA DI CONDIVIDERE

Identità Virtuale

NON COGITO ERGO INSULTO. Se non capiamo che cosa sono internet e la realtà virtuale corriamo il rischio di perdere la testa nel web[5].

Perché riteniamo di potere esprimere il nostro punto di vista ricorrendo a forme di comunicazione aggressive e offensive? Come mai, senza avere la necessaria preparazione, informazioni e competenze, clicchiamo "mi piace" su una notizia oppure la commentiamo denigrando altri cittadini o rappresentanti dello Stato? E soprattutto com'è possibile che alcuni di noi facciano tutto questo, scivolando nel razzismo, nell'omofobia e nel misoginismo, senza provare vergogna?



Ha quindi ragione Umberto Eco quando denuncia nel web "*l'invasione degli imbecilli*"?

Alcune ricerche, recentemente svolte dal Ministero della Giustizia e dall'IFOS, suggeriscono che non siamo sempre in grado di concettualizzare la realtà e l'identità virtuale, ritenute erroneamente "fittizie" o "non completamente vere". Non sentiamo, dunque, in alcune circostanze di dovere rispettare i limiti perché non riteniamo di essere soggettivamente implicati nelle azioni che compiamo nel web. Un po' perché il virtuale non lo percepiamo come una forma di realtà e soprattutto perché l'identità virtuale la riteniamo disconnessa da quella reale. Siamo dunque *imbecilli* nel senso (etimologico) che siamo "*senza bastone*", deficitari del necessario sostegno intellettuale per rappresentarci il virtuale. Sostegno che, tra l'altro, la società, la scuola e la famiglia spesso non ci forniscono.

Insomma quando navighiamo online corriamo il rischio di ritenere erroneamente la "realtà virtuale" un ossimoro. Soprattutto quando siamo attivati da forti e impetuose emozioni possiamo dimenticare che reale e virtuale non sono termini in contrapposizione e che il mondo virtuale *sembra* ma non è *meno vero* di quello reale. Se avessimo invece sempre chiaro che quando scriviamo o pubblichiamo una foto nel web manifestiamo la nostra identità virtuale, emanazione di quella reale, e che i commenti offensivi che postiamo nei social network sono simboli, talvolta i sintomi, della nostra (problematica) personalità, avremmo un dubbio. Forse capace di inibire l'azione offensiva. E provando vergogna eviteremmo di danneggiare anche la nostra reputazione online.

Ma se non concettualizziamo di avere un'identità virtuale, non riusciamo neanche a proteggerla, con il risultato che non sempre prestiamo la dovuta attenzione alle attività che compiamo nel web.

Infatti, quando il pensiero (il cogito) vacilla, passiamo molto più facilmente all'azione, insultando, denigrando, diffamando.

Non si può infine escludere, come sosteneva Heidegger, che la crisi di valori della società occidentale debba essere ricercata nell'oblio dell'Essere e nella conseguente alienazione dell'uomo dalla propria soggettività. Per questo motivo possiamo rapportarci al mondo virtuale con la sola coscienza di ciò che percepiamo e compiamo nel web ma deficitari della capacità di riflettere criticamente sulle nostre azioni (autocoscienza) e di comprendere che i comportamenti sono sempre l'emanazione del nostro Essere e quindi della nostra personalità.

Questo significa che nonostante tutti noi possiamo assumere nei social network una o più identità virtuali attraverso le quali esprimiamo la nostra, unica, soggettività, pochi riescono a concettualizzarne l'esistenza.

Se le principali agenzie formative (scuola e famiglia) non ci aiutano a comprendere che cosa siano l'identità virtuale e la realtà virtuale sarà sempre più difficile presidiare la normalità dalle infiltrazioni della devianza

[5] Tratto da "*Non cogito ergo insulto. Se non capiamo che cosa sono internet e la realtà virtuale corriamo il rischio di perdere la testa nel web".* di: Luca Pisano e Isabella Mastropasqua Pubblicato su "L'Unione Sarda" del 06.09.2015

e della criminalità che talvolta si presentano nel web nelle forme del cyberbullismo e della diffamazione.

E' infatti giusto esprimere il nostro punto di vista e arricchire con il dialogo la discussione se le parole non diventano vuote e la discussione non degenera in chiacchiericcio. In questo caso sarebbe meglio dubitare e pensare di tacere. Perché forse, solamente in quel momento, capiamo di avere qualcosa da dire. "Il silenzio", ci ricorda Heidegger, "rivela e mette a tacere la chiacchera" e, forse anche le rumorose parole aggressive che abitano la nostra mente.

Funzione autoriflessiva e rappresentazioni del sé nel mondo virtuale: dal senso del sé virtuale alla concettualizzazione dell'identità virtuale.

Numerosi studi hanno evidenziato che le informazioni pubblicate dagli internauti sui social network, come foto, video, immagini, testo o commenti, hanno un rapporto di stretta dipendenza con i tratti di personalità dell'identità reale. Pertanto, le attività compiute online (postare, pubblicare e condividere specifici commenti, foto, video) non si devono ritenere accidentali o casuali perché possono rappresentare i simboli, e in alcuni casi anche i sintomi, dell'identità reale.

Le ricerche, che hanno interessato adulti e minorenni, hanno infatti riscontrato: **1)** la significativa correlazione tra i tratti di personalità dell'identità reale e le specifiche tematiche pubblicate sui social network (Amichai-Hamburger, Vinitzky, 2010; Gosling, Augustine, Vazire, Holtzmann, Gaddis, 2011; Ryan, Xenos, 2011; Hughes, Rowe, Batey, Lee, 2012; Seidman, 2013; Stoughton, Thompson, Meade, 2013; Marshall, Lefringhausen, Ferenczi, 2015); **2)** l'effetto del narcisismo sui comportamenti manifestati sul mondo virtuale (Andreassen, Pallesen, Griffiths, 2016; Jung-Ah Lee, Yongjun Sung, 2016); **3)** la positiva correlazione tra le cattive condizioni di salute mentale in età evolutiva e il frequente impiego dei social network (Sampasa-Kanyinga, Lewis, 2015); **4)** la significativa interazione tra benessere, autostima sociale e uso dei social network negli adolescenti (Patti, Valkenburg, Peter, Schouten, 2006); **5)** la significativa correlazione, per quanto riguarda le emozioni negative, tra il benessere percepito nella vita reale e lo status manifestato su Facebook (Liu, Tov, Kosinski, Stillwell, Qiu, 2015).

I limiti delle precedenti ricerche sull'identità virtuale.

Se definiamo con il termine identità virtuale "*il sistema complesso d'immagini, video e informazioni scritte che l'internauta ha pubblicato in un social network per rappresentarsi come individuo digitale unico e inconfondibile*" (Pisano, Cadau, 2013), possiamo dedurre che tutti gli studi sopra citati si siano limitati a esplorare i punti di contatto e di divergenza tra l'identità reale e l'identità virtuale. Insufficiente attenzione è stata, invece, posta alla capacità (funzione autoriflessiva) di riflettere sulle rappresentazioni del sé manifestate sul mondo virtuale. L'avere dimostrato l'interdipendenza "identità reale - l'identità virtuale" non ha significato accertare che le persone ne siano consapevoli o che possano facilmente diventarne coscienti. Infatti, molti adulti e minorenni si rapportano al mondo virtuale con la sola coscienza di ciò che percepiscono e compiono sul web (chattare, postare, condividere, pubblicare) ma sono deficitari della capacità di comprendere che i comportamenti online sono l'emanazione della loro identità reale (autocoscienza).

Di conseguenza è stato dato per scontato che le persone siano sempre coscienti della relazione di interdipendenza che sussiste tra le informazioni che pubblicano online (foto, video, immagini, testo o commenti) e i tratti di personalità della loro identità reale, così come delle diverse e specifiche rappresentazione di sé che manifestano sul web.

Se così fosse ne deriverebbe che adulti e minorenni sarebbero sempre capaci di rappresentarsi negli ambienti digitali con autoconsapevolezza e quindi con la capacità di comprendere che l'epifenomeno (identità virtuale) è in relazione autopoietica con l'identità reale perché ne rivela aspetti e caratteristiche. Aggiungiamo inoltre che se questa funzione autoriflessiva della mente fosse automaticamente garantita e prescindesse dall'età e dalla formazione socio culturale, tutti sarebbero in grado di navigare in modo responsabile e sicuro.

Non avendo offerto la necessaria attenzione allo studio della funzione autoriflessiva della mente nel mondo digitale, le ricerche non hanno favorito la costruzione di una teoria sullo sviluppo del sé virtuale. L'autoconsapevolezza sulla propria identità virtuale, - tra l'altro non sempre raggiungibile se consideriamo il livello di devianza presente nel web -, non sembra quindi una funzione innata della mente ma l'esito di un percorso evolutivo ed educativo.

PER APPROFONDIMENTI

Se ipotizziamo, inoltre, la presenza di un processo isomorfico riguardante la formazione delle rappresentazioni del sé nel mondo reale e in quello virtuale, possiamo ritenere che anche in quest'ultimo

caso possano essere utilizzate sia informazioni generali relative alla vita reale (memoria semantica) che specifiche sulla vita digitale (memoria episodica), funzionali nel loro insieme a favorire il processo di organizzazione e riorganizzazione della consapevolezza di sé durante le diverse fasi del ciclo di vita.

La co-costruzione dinamica delle rappresentazioni del sé virtuale, favorite dall'interazione individuo - ambiente (reale e virtuale), può allora risentire dei diversi livelli di consapevolezza maturati dall'individuo nel corso del suo arco di vita, lungo un continuum che si può articolare dalla basilare consapevolezza di ciò che è percepito e compiuto sul web (chattare, postare, condividere, pubblicare) all'autoconsapevolezza del rapporto di dipendenza identità reale - identità virtuale.

Questa ipotesi appare in parte confermata dagli studi di Fullwood, James, Chen-Wilson (2016), che pur non approfondendo il tema dell'autoconsapevolezza del sé virtuale, hanno studiato il rapporto tra il Self-Concept Clarity e la presentazione del proprio sé sui social network in un gruppo di 148 adolescenti coreani. Dai risultati è emerso che i ragazzi che hanno un senso del sé meno strutturato (possiamo allora dedurre che siano anche meno consapevoli del rapporto di dipendenza identità reale-identità virtuale) manifestano in internet una versione idealizzata di sé, mentre i coetanei con un concetto di sé più stabile (e quindi maggiormente autoconsapevoli) presentano un sé più coerente a quello reale.

Complessivamente l'assenza di studi sulla formazione ed evoluzione della rappresentazione di sé nel mondo virtuale non ha favorito lo sviluppo dei programmi di ricerca volti a comprendere come queste rappresentazioni del sé, talvolta diverse e specifiche a seconda dei luoghi e dei contesti esperiti sul mondo digitale e del livello di autoconsapevolezza raggiunto, si integrino, - soprattutto in età evolutiva -, nella formazione consapevole di un'identità virtuale originale e coerente.

Infine, non risultano ricerche che abbiano esplorato, in un campione di operatori socio sanitari, la funzione autoriflessiva della mente nel mondo virtuale. Allo stato attuale non si ha quindi la certezza che i professionisti socio sanitari, tra cui quelli che si occupano di prevenire e contrastare i comportamenti online a rischio di adulti e adolescenti, differiscano dai loro utenti/clienti o più in generale dalle persone non prese in carico da un servizio per quanto riguarda la consapevolezza della dipendenza tra l'identità reale e l'identità virtuale. Se si dovesse scoprire che anche i professionisti socio sanitari condividono con i loro utenti/clienti lo stesso deficit di autoconsapevolezza, si porrebbe l'esigenza di aggiornare i programmi di formazione degli specialisti della salute mentale. Per questo motivo si è ritenuto prioritario esplorare la funzione autoriflessiva della mente nel mondo virtuale prima nel campione degli operatori della Giustizia Minorile, - e quindi dei professionisti deputati a prevenire e contrastare la criminalità online degli adolescenti -, e poi nel campione di adulti e minorenni non presi in carico dai servizi socio sanitari.

Le ricerche svolte sugli operatori del Dipartimento Giustizia Minorile e di Comunità, Ministero della Giustizia in tema di concettualizzazione dell'identità virtuale[6].

Nei mesi di ottobre-dicembre 2013 è stata svolta una ricerca qualitativa (invio di un questionario online) volta a conoscere i comportamenti degli operatori della Giustizia Minorile di fronte alle nuove forme della criminalità online. Su 697 operatori della Giustizia Minorile hanno risposto 272 (39,02%), di cui 231 di sesso femminile (84,93%). Dall'analisi dei dati è emerso che un operatore su tre ha prestato attenzione al profilo online del proprio assistito (adolescenti indagati o imputati di reati online) senza però riuscire a decodificare le informazioni ottenute. Infatti nella modulazione del progetto individuale di intervento da inviare al Tribunale solamente il 3,68% (10) degli operatori ha tenuto conto delle informazioni riguardanti l'identità virtuale e quando lo ha fatto si è affidato al buon senso. La difficoltà di utilizzare le informazioni derivate dall'indagine compiuta sul mondo online del minorenne è apparsa strettamente correlata alla carenza di strumenti epistemologici e metodologici presenti nella letteratura scientifica nazionale e internazionale. La quasi totalità degli intervistati, 90,81% (247) ha infatti dichiarato di non possedere le necessarie conoscenze per interpretare le informazioni raccolte, non avendo compreso che cosa è l'identità virtuale.

Sulla base dei risultati emersi dall'indagine qualitativa, nel mese di maggio 2014 è stato condotto presso l'Istituto Centrale di Formazione del Ministero della Giustizia un Focus Group, condotto da tre moderatori[7], volto a esplorare le rappresentazioni cognitive che 30 operatori della Giustizia Minorile si sono formati dell'Identità Virtuale.

L'indagine si è articolata in quattro fasi: 1) breve conoscenza dei partecipanti provenienti dalle diverse regioni italiane; 2) suddivisione degli stessi in tre piccoli gruppi e svolgimento del Focus Group; 3) analisi da parte del team di ricerca dei principali contenuti emersi; 4) discussione in seduta plenaria sulle più importanti tematiche rilevate. Suddivisi i professionisti della Giustizia Minorile in tre piccoli gruppi, i moderatori hanno introdotto i temi di indagine attraverso la lettura di undici domande aperte e chiesto di rispondere, prima oralmente e poi per iscritto, compilando quattro schede preliminarmente preparate dal team di ricerca.

I risultati, interpretabili con cautela e in senso esclusivamente qualitativo poiché relativi a un gruppo numericamente ridotto di soggetti, hanno evidenziato che gli operatori della Giustizia Minorile si sono formati una rappresentazione non sufficientemente chiara delle caratteristiche psicologiche, relazionali e sociali dell'identità virtuale e che hanno bisogno di un nuovo paradigma per analizzare e valutare le condotte online

[6] tratto da **Identità Virtuale: teoria e tecnica dell'indagine socio psicopedagogica online.** di Luca Pisano. Franco Angeli, 2016.

[7] Z. Formella, L. Pisano e A. Ricci.

e l'identità virtuale. Infatti, le insufficienti conoscenze sulle specifiche proprietà del suo funzionamento hanno segnalato il deficit di riferimenti teorici per analizzarla e di strumenti operativi per valutare il rapporto che intercorre tra l'identità reale e quella virtuale. Alla domanda, "*Che cosa è l'identità virtuale?",* non hanno risposto in modo uniforme, anche se alcune idee si sono ripetute più frequentemente come ad esempio: "è un alter ego", "è una possibilità di farsi vedere come si vuole"; alla domanda "*Quali rapporti sussistono tra identità reale e virtuale*?", hanno manifestato la convinzione che, considerata l'età adolescenziale e il relativo percorso identitario non ancora ultimato, sia difficile esprimersi; alla domanda "*Come viene percepita l'identità virtuale dai ragazzi con i quali ha lavorato?",* hanno sostanzialmente evidenziato che l'identità virtuale è funzionale ai minorenni per esprimere il loro bisogno di relazione; alla domanda "*Quali rapporti sussistono tra identità reale e virtuale secondo il punto di vista dei ragazzi con cui ha lavorato?",* hanno osservato che, a causa della carenza di strumenti operativi, non sono stati in grado di rispondere. Tuttavia le idee più ricorrenti sono state: "rapporto spersonalizzato", "sono modi di essere differenti", "possibilità di avere una maschera".

La ricerca svolta su un campione di adulti non professionisti e adolescenti non autori di reato di età compresa tra i 14 e i 40 anni in tema di concettualizzazione dell'identità virtuale.

Dopo avere rilevato in modo preliminare che gli operatori della Giustizia Minorile non hanno compreso che cosa sia l'identità virtuale, si è svolta una ricerca qualitativa su un campione di adulti non professionisti e adolescenti non utenti dei servizi socio sanitari per verificare la fondatezza dei primi risultati emersi. Si è allora cercato di conoscere, attraverso la somministrazione di un questionario: 1) se gli intervistati sono in grado di fornire una rappresentazione integra e matura della propria identità virtuale; 2) in caso affermativo: a) se ritengono che le informazioni pubblicate su un social network, come foto, video, immagini, testo o commenti, abbiano un rapporto di stretta dipendenza con l'identità reale e quindi con la loro soggettività*;* b) se possono indicare quali aree del profilo (foto, video, immagini, testo, commenti, etc) devono essere indagate per comprendere le caratteristiche della loro identità; c) se ritengono che esista un'interdipendenza tra identità reale e identità virtuale per cui le esperienze compiute dall'identità reale influenzano la costruzione dell'identità virtuale e le esperienze compiute dall'identità virtuale influenzano la formazione dell'identità reale.

Il questionario è stato somministrato durante il primo semestre del 2014 a un campione di 69 persone, di età compresa tra i 14 e i 40 anni, residenti in Sardegna e non prese in carico dai servizi socio sanitari. Il campione ragionato, ma statisticamente non rappresentativo, è composto da 24 maschi (34,8%) e 45 femmine (65,2%) suddivisi in tre fasce di età: 14-18 anni (14,5%), 19-30 anni (55,1%), 31-40 (30,4%). Premesso che i risultati ottenuti non hanno validità statistica perché il campione non è significativamente rappresentativo, è stato comunque possibile ricavare dalla ricerca la conferma che anche gli adulti non professionisti e gli adolescenti non utenti dei servizi socio sanitari non sono consapevoli della relazione di interdipendenza che sussiste tra le informazioni che pubblicano online (foto, video, immagini, testo o commenti) e i tratti di personalità della loro identità reale.

Adulti e minori non sembrano quindi riflettere sulle caratteristiche dell'identità virtuale e sul rapporto che la stessa intrattiene con l'identità reale. Infatti, nonostante l'82,6% (57) degli intervistati abbia ritenuto che l'identità reale e l'identità virtuale siano concetti distinti e differenti, - al punto che il 68,1% (47) ha dichiarato che le esperienze vissute online non influenzano l'identità reale -, il 53,6% (37) ha anche osservato che le due identità sono collegate tra loro perché le esperienze vissute nella realtà condizionano l'identità virtuale. Inoltre gli adulti e i minori intervistati sembrano non avere sufficientemente compreso che la *realtà virtuale* non è un ossimoro in quanto il mondo virtuale *sembra* ma *non è* meno vero di quello reale, per gli effetti concreti che sempre produce nella vita delle persone. Infatti, nonostante l'87% (60) abbia ritenuto che le attività compiute online siano comunque reali, il 98,60% (68) ha considerato la realtà virtuale come *"una forma particolare di realtà o una realtà finta*". Accanto alla difficoltà di pensare correttamente l'identità virtuale e la realtà virtuale, gli intervistati hanno manifestato confusione anche nella comprensione delle caratteristiche dell'identità che si possono dedurre dalla lettura di un profilo online. Infatti, nonostante il 50,7% (35) degli intervistati abbia ritenuto che il profilo non rappresenti adeguatamente la propria identità reale, il 60,9% (42) ha comunque affermato che gli amici possono comprendere le caratteristiche della loro identità reale guardando le foto, i link, le info pubblicate nel profilo online. Eppure alla domanda "*Quali sezioni del tuo profilo (foto, post, bacheca, etc) ti hanno permesso di esprimere le caratteristiche più importanti della tua identità reale?",* il 73,9% (51) non ha saputo rispondere. Il dato appare particolarmente sorprendente se si considera che, in media, il 70% degli intervistati ha anche affermato che attraverso i post, le foto e le info si manifestano aspetti e/o caratteristiche psicologiche (il modo di essere, la specifica personalità, etc) e sociali (le esperienze di vita più importanti, l'ambiente di vita, gli hobby, etc) della loro identità reale.

Inoltre nonostante il 47,8% (33) degli intervistati abbia dichiarato di essere in grado di comprendere il carattere di una persona leggendo il suo profilo, solamente il 14,5% (10) ha indicato le sezioni che generalmente guarda, mentre l'85,51% (59) non ha risposto.

Una nuova ipotesi sulle rappresentazioni del sé in ambito virtuale: il senso del sé virtuale e la concettualizzazione dell'identità virtuale.

Sulla base dei risultati emersi dalle ricerche illustrate nei paragrafi precedenti, proponiamo di definire, con il termine "***senso del sé virtuale****",* il deficit della funzione autoriflessiva della mente nel mondo digitale. Intendiamo cioè indicare quella condizione di consapevolezza attenuata in cui l'individuo non è cosciente della relazione di interdipendenza che sussiste tra le informazioni che pubblica online (foto, video, immagini, testo o commenti) e i tratti di

personalità della propria identità reale, così come delle diverse e specifiche rappresentazione di sé che manifesta sul web. Il senso del sé virtuale, parafrasando Stern (1985), è quindi una prospettiva soggettiva primaria che organizza l'esperienza sociale online, una primordiale rappresentazione del sé che permette di sperimentare la capacità di agire, provare emozioni e ricordare ciò che è stato vissuto nel mondo digitale.

In questo senso possiamo paragonare i minorenni nativi digitali e gli adulti, che si sono avvicinati in questi anni al mondo virtuale, ai neonati che nella relazione con la madre costruiscono progressivamente modalità interattive stabili, coerenti e ricorrenti. Interazioni che il neonato impara a riconoscere (tono della voce, espressioni del viso, movimenti corporei che nel nostro caso corrispondono ai contenuti di chat, post, video e foto) e su cui inizia a strutturare un modello di relazione di sé con l'altro che dà forma alle sue aspettative e ad un emergente senso di identità. La capacità di sperimentare se stesso implica una coscienza dell'esperienza e uno schema stabile di consapevolezza, quindi un senso del sé che per Stern coincide con un'"esperienza soggettiva organizzante" che rappresenta fin dall'inizio della vita, la "controparte esistenziale preverbale del sé, oggettivabile, autoriflessiva e verbalizzabile".

Per approfondimenti

Adolescents' Online And Offline Identity: A Study On Self-Representation

Luca Pisano, Isabella Mastropasqua, Luca Cerniglia, Michela Erriu, Silvia Cimino (2017)

Come i neonati nel rapporto con il caregiver anche gli adulti e i minorenni possono sviluppare nell'interazione con altri internauti: 1) gli affetti vitali in quanto forme del sentire legate ai processi fondamentali della vita reale e virtuale (senso del sé emergente), 2) il sé agente, il sé dotato di coesione, il sé affettivo e il sé storico (senso del sé nucleare); la consapevolezza che anche gli altri navigatori hanno una mente ed è possibile condividere con loro la stessa realtà virtuale (senso del sé intersoggettivo); 4) la possibilità di cominciare a costruire una narrazione della propria vita online (senso del sé verbale).

Nello specifico, con il senso del sé emergente è possibile sperimentare l'emergere di un'organizzazione psichica relativa al mondo virtuale e la capacità di stabilire connessioni tra le diverse esperienze compiute online (campo di relazione emergente), mentre con il senso del sé nucleare si può avvertire che il sé e gli altri navigatori online sono entità fisiche separate, agenti distinti, con differenti esperienze affettive. Inoltre con il senso del sé soggettivo "*il sé e l'altro non sono più solo entità nucleari di presenza fisica, azione, affetto ma includono stati mentali soggettivi, sentimenti, motivazioni, intenzioni che stanno a monte degli eventi fisici appartenenti al campo di relazione nucleare*" (Stern, op. cit. pp. 43). Il senso del sé soggettivo permette infatti di immaginare gli stati mentali invisibili degli altri navigatori online, quali le intenzioni o gli affetti che guidano il loro comportamento. Infine, la produzione di significati condivisibili riguardo al sé e al mondo reale e virtuale, segnala la formazione del senso del sé verbale.

Stern aggiunge che le fasi di successiva formazione dei diversi sensi del sé (emergente, nucleare, soggettivo e verbale) e dei rispettivi campi di relazione non si devono intendere come stadi (in cui è possibile fissarsi o regredire) ma, come modi diversi di sperimentarsi e di sperimentare il sociale (e quindi nel nostro caso il mondo digitale). Modalità che continuano a operare per tutto il corso dell'esistenza, dalla nascita alla morte. Possiamo allora ipotizzare che nel mondo virtuale, anche quando è pienamente raggiunta la funzione autoriflessiva della mente (autoconsapevolezza) continui a operare il senso del sé virtuale, in quanto primaria consapevolezza delle azioni e degli affetti sperimentati online. Se consideriamo, infine, che i minorenni e gli adulti che si avvicinano al web non sono neonati che si affacciano per la prima volta alla conoscenza del mondo ma persone che hanno già compiuto numerose esperienze, possiamo supporre che non sviluppino progressivamente i diversi sensi del sé perché già formati nella vita reale. Pertanto, in assenza di importanti disturbi psichici e/o deficit mentali, il senso del sé che si co-costruisce nell'interazione con il mondo virtuale è già provvisto del bagaglio cognitivo esperito nella vita reale e quindi dei diversi sensi del sé descritti da Stern.

Gli stimoli provenienti dal mondo reale e digitale possono però facilitare o inibire il processo di organizzazione e riorganizzazione della consapevolezza di sé e la capacità (funzione autoriflessiva) di riflettere sulle rappresentazioni del sé manifestate nel mondo virtuale. Infatti, dalla basilare consapevolezza di ciò che è percepito e compiuto sul web (il senso del sé virtuale) si può evolvere verso l'autoconsapevolezza e quindi verso la comprensione/concettualizzazione che tutte le attività manifestate nel web (l'**identità virtuale**) hanno un rapporto ricorsivo con l'identità reale.

La nuova ricerca svolta sul campione selezionato di giovani non imputati o indagati di reato in tema di senso del sé virtuale e concettualizzazione dell'identità virtuale.

Con la presente ricerca si intende esplorare, in un campione di giovani non problematici, la capacità (funzione autoriflessiva) di riflettere sulle rappresentazioni del sé manifestate nel mondo virtuale. Considerato l'elevato numero di azioni devianti e criminali compiute online, si è ipotizzato (**ipotesi generale**) che gli adolescenti, pur non essendo sempre consapevoli del rapporto ricorsivo che lega l'identità reale a quella virtuale (autoconsapevolezza), siano comunque coscienti della loro capacità di agire, provare emozioni e ricordare ciò che hanno vissuto online e, quindi, di sperimentare il senso del Sé Virtuale.

L'**ipotesi specifica** è che tanto più una persona concettualizza la relazione di interdipendenza che sussiste tra le informazioni che pubblica online (identità virtuale) e i tratti di personalità della propria identità reale, tanto più sarà capace di proteggersi quando naviga online e di postare contenuti (commenti o pubblicare foto e/o video) coerenti nello stesso e/o in differenti social network, al fine di fare emergere il tratto distintivo della propria identità. Al contrario, tanto meno la persona concettualizza l'interdipendenza identità reale - identità virtuale perché ha sviluppato prevalentemente la coscienza non riflessiva, il *senso del Sé virtuale*, tanto meno sarà capace di proteggersi e di manifestare coerenza intra e intersistemica nei diversi post e/o foto/video che pubblica.

Si precisa che poiché non è possibile indagare tutte le sfaccettature con cui si possono manifestare l'identità virtuale e il senso del sé virtuale, è stato necessario limitare la ricerca a due variabili: la coerenza intra/intersistemica e la protezione.

Il campione

La ricerca è stata svolta in Sardegna (Italia), Cagliari e Nuoro, nel periodo compreso tra il mese di Aprile e il mese di Giugno 2015, su un campione ragionato di 1072 persone, di cui 521 maschi e 551 femmine, di età compresa tra i 13 e i 19 anni.

Lo strumento

Agli intervistati è stato somministrato un questionario, suddiviso in quattro sezioni e a ogni domanda è stata associata una scala a cinque punti: Mai☐1 Raramente☐2 Qualche volta☐3 Spesso☐4 Sempre☐5.

La sezione "**Coerenza intra e intersistemica**" mira a valutare, attraverso otto domande, la capacità di postare contenuti (commenti o pubblicare foto e/o video) omogenei nello stesso e/o in differenti social network. Come anticipato tanto più una persona concettualizza la propria *identità virtuale* tanto più manifesterà coerenza intra e intersistemica nei diversi post e/o foto/video che pubblica, perché ha sviluppato la capacità di rappresentarsi come un individuo unico e inconfondibile. Le modalità interattive stabili, coerenti e ricorrenti che caratterizzano la navigazione online di una persona e su cui inizia a strutturare un modello di relazione di sé con l'altro, danno quindi forma al senso di identità.

La sezione "**Protezione**" mira a valutare, attraverso diciassette domande, la capacità di proteggere la propria identità virtuale: tanto più una persona concettualizza la propria *identità virtuale* tanto più sarà capace di proteggere la propria reputazione online e di conseguenza la propria identità reale.

La sezione "**Senso del sé virtuale"** mira a valutare, attraverso otto domande, la coscienza di essere capaci di agire, di decidere, di provare emozioni e di ricordare ciò che si è compiuto e vissuto online. Se la persona riporta alti punteggi alle domande di questa sezione e bassi a quella della categorizzazione formale dell'identità virtuale si può ipotizzare che abbia sviluppato una coscienza non ancora sufficientemente autoriflessiva del proprio *essere online*.

La sezione "**Categorizzazione formale dell'identità virtuale"** mira a valutare, attraverso otto domande, la consapevolezza autoriflessiva e quindi la capacità di concettualizzare la stretta connessione tra l'identità virtuale e quella reale e di comprendere che i contenuti pubblicati in un social network, come foto, video, immagini, testo o commenti, hanno un rapporto di dipendenza con l'identità reale.

I risultati

Riguardo alla "***sezione coerenza intra e intersistemica***", è emerso che i giovani non ci prestano sufficiente attenzione. Infatti:

- solamente l'**11,75%** (126) degli intervistati ha risposto che quando pubblica qualcosa in Facebook la pubblica "*spesso o sempre*" uguale anche negli altri social network. Allo stesso modo solamente il **16,14%** (173) degli intervistati che pubblica qualcosa in Instragram la ripubblica *spesso o sempre*" uguale anche negli altri social network;

- solamente il **28,92%** (310) degli intervistati considera "*spesso o sempre*", prima di postare, il contenuto dell'ultima pubblicazione, il **10,45%** (112) ha "*spesso o sempre*" temi prestabiliti e il **30,41%** (326) cerca "*spesso o sempre*" di fare capire agli altri quali sono i propri valori al fine di fare emergere un tratto distintivo della propria identità. I dati sono particolarmente significativi se si considera che solamente il **6,44%** (69) degli studenti dichiara di postare "*spesso o sempre*" commenti per attirare l'attenzione degli amici. Sembrerebbe quindi che la discontinuità dei temi proposti nelle diverse pubblicazioni non sia imputabile al desiderio di inseguire a tutti i costi l'approvazione della comunità online.

Riguardo alla "***sezione protezione***", la capacità di proteggersi è apparsa insufficientemente articolata. Infatti:

- accanto ad un **30,78%** (330) di studenti che è coinvolto nel cyberbullismo (3,54%, 38, degli intervistati ne prende parte "*spesso o sempre*" e il 27,24%, 292, *"raramente o qualche volta"),* troviamo un **54,47%** (584) che ricorre a un linguaggio scurrile quanto pubblica un commento (il 7,18%, 77, lo fa "*spesso o sempre*", mentre il 47,29%, 507, *"raramente o qualche volta"*);

- inoltre mentre il **63,25%** (678) degli intervistati afferma di pensare "*spesso o sempre*" alla propria reputazione prima di pubblicare in Facebook, solamente il **37,87%** (406) ci pensa "*spesso o sempre*" prima di postare in altri social network. Pertanto molti giovani

ritengono, erroneamente, di potere postare o pubblicare in alcuni social senza pensare alle conseguenze e alla tutela della loro reputazione online;

- per quanto riguarda la "privacy" è emerso che gli studenti la usano soprattutto per rendere "*spesso o sempre*" visibile solamente agli amici la pagina (il **60,82%**, 652) e le foto (**58,96%**, 632) di Facebook.
  Il dato rilevato, apparentemente positivo, potrebbe indurre a deduzioni errate circa la reale capacità di proteggere l'identità e la reputazione online. Infatti solamente il **31.06%** (333) degli studenti usa "*spesso o sempre*" la funzione di controllo della tag e soltanto il **30,13%** (323) utilizza "*spesso o sempre*" la funzione per rendere visibile la lista degli amici solamente agli amici. Con il risultato che gli studenti che non controllano le pubblicazioni degli amici accettano il rischio che il proprio nome sia associato, con la funzione tag, a qualsiasi contenuto pubblicato e quindi potenzialmente lesivo della reputazione online. Inoltre, lasciando visibile la lista degli amici permettono a chiunque di controllare, attraverso la lettura dei post nei profili amici, i propri interessi, pensieri e attività. Ricordiamo infatti che se anche lo studente ha reso i contenuti del proprio profilo visibili solamente agli amici, chiunque può leggere i suoi commenti o i post pubblicati nel profilo di un amico se quest'ultimo non lo ha protetto con la funzione privacy;

- infine, almeno uno studente ogni dieci compie attività che ledono gravemente la reputazione.
  Infatti il **3,26%** (35) degli studenti ha inviato, "*spesso o sempre*", in privato (solo a una persona) foto o video in cui è a torso nudo per fare vedere il fisico o la scollatura del seno, mentre il **13.62%** (146) *"raramente o qualche volta".* Complessivamente il **16,88%** (181) degli studenti pratica una forma attenuata di sexting.

  La percentuale degli studenti che non si protegge mettendo a rischio la propria reputazione rimane stabile anche tra coloro che dichiarano di inviare in privato foto o video di se stessi intenti ad assumere droghe *(*il **4,94%**, 53, lo fa "*spesso o sempre*" mentre il **8,49%**, 91,*"raramente o qualche volta")* e aumenta per coloro che, sempre in privato, inviano foto/video in cui si ritraggono mentre stanno bevendo (il **9,70%**, 104, lo fa "*spesso o sempre*" mentre il **29,20%**, 313, *"raramente o qualche volta").*

  Frequenze lievemente più basse sono state rilevate tra gli studenti che pubblicano sui social le foto e i video in cui sono rappresentati i comportamenti sopra descritti.

Riguardo alla "***sezione senso del sé virtuale****",* è emerso che i giovani hanno la consapevolezza di essere capaci di agire e decidere, di provare emozioni e di ricordare ciò che hanno compiuto e vissuto online. Infatti:

- l'**82,93%** (889), degli intervistati è capace di valutare *"spesso o sempre"* se il contenuto della propria pubblicazione è offensivo e il **78,92%** (846) è in grado di determinare *"spesso o sempre"* se farà stare male qualcuno con una pubblicazione;

- la capacità di decidere che cosa pubblicare non è completamente influenzata dalle aspettative di ricevere i "mi piace". Infatti il **54,48%** (584) pubblica "*spesso o sempre*" qualcosa (mentre il 28,73%, 308, *"raramente o qualche volta")* anche se sa che non riceverà "mi piace" e solamente per il 21,74% (233) degli intervistati è importante pubblicare qualcosa che piaccia "*spesso o sempre*" agli amici (*"raramente o qualche volta"* per il 45,50%, 491). Il dato è confermato dalla percentuale di studenti, il **57,93%** (621) che dichiara di non sentirsi deluso se riceve pochi "mi piace";

- il **45,99%** (493) è capace di ricordare "*spesso o sempre*" (mentre il 32,84%, 352, *"raramente o qualche volta")* il contenuto dell'ultima pubblicazione effettuata. Quindi solamente il **18,84%** (202) degli studenti non ha memoria delle attività che compie online;

- inoltre il **30,69%** (329) degli intervistati risponde che è capace di prevedere "*spesso o sempre*" (mentre il 44,31%, 475, *"raramente o qualche volta")* come reagiranno gli amici (commenti, numero di mi piace, eventuali condivisioni, tag, reazioni negative, etc) quando pubblicano qualcosa. Quindi solamente il **23,32%** (250) degli intervistati non ha sviluppato, sulla base degli scambi avvenuti in precedenza, una concreta e specifica aspettativa sui comportamenti dei propri contatti online.

Riguardo alla "***sezione categorizzazione formale dell'identità virtuale****",* è emerso che gli studenti non riescono a rappresentarsela correttamente. Infatti:

- nonostante il **70,90%** (760) degli intervistati ritenga che la personalità/carattere che mostrano nella quotidianità e quella che mostrano online abbiano *"spesso o sempre"* qualcosa in comune (il 20,62%, 221, *"raramente o qualche volta")*, solamente per il **27,43%** (294) i post, le foto e i video pubblicati dicono *"spesso o sempre"* qualcosa della loro personalità/carattere o modo di essere. Infatti per la quasi totalità del campione i post, le foto e i video pubblicati non permettono di capire la loro reale personalità. Nello specifico:
  a) solamente per il **15.30%** (164) degli intervistati bisogna *"spesso o sempre"* (per il 50,37%, 540, *"raramente o qualche volta")* leggere i loro post/messaggi/chat per capire la loro personalità/carattere;

b) solamente per il **14.65%** (157) degli intervistati bisogna *"spesso o sempre"* (per il 50,09%, 537, *"raramente o qualche volta")* guardare le foto per capire la loro personalità/carattere;
c) solamente per il **8,21%** (88) degli intervistati bisogna *"spesso o sempre"* (per il 36,10%, 387, *"raramente o qualche volta")* guardare i video per capire la loro personalità/carattere;

Non riuscendo pertanto a concettualizzare che i post/messaggi/chat, video e foto sono la dimensione fenomenologica con cui la loro identità si manifesta online, gli studenti hanno ritenuto che le pubblicazioni non esprimano qualcosa dei loro valori e del loro modo di pensare. Infatti solamente il **25,65%** (275) degli intervistati ritiene che dicano *"spesso o sempre"* qualcosa dei loro valori (mentre per il 46,74%, 501, "*raramente o qualche volta")* e solamente il **39,37%** (422) ritiene che dicano *"spesso o sempre"* qualcosa del loro modo di pensare (mentre per il 40,21%, 431, "*raramente o qualche volta").*

Eppure per il **49,63%** (532) degli intervistati le caratteristiche della propria identità virtuale rispecchiano *"spesso o sempre"* (per il 34,33%, 368, "*raramente o qualche volta")* chi sono veramente.

La ricerca ha quindi evidenziato che il campione di giovani, di età compresa tra i tredici e i diciannove anni, *"spesso o sempre"* non concettualizza la propria identità virtuale e quindi il rapporto di interdipendenza che sussiste tra identità reale e identità virtuale. I post, le chat, le foto e i video sono considerati "*raramente o qualche volta"* manifestazioni dell'identità reale. Sotto questo profilo gli elementi emersi hanno confermato i risultati delle precedenti indagini riportate nei paragrafi 1.3 e 1.4: adulti e minori non possiedono una rappresentazione chiara dell'identità virtuale e non riescono di conseguenza a decodificare il rapporto che intercorre tra l'identità reale e l'identità virtuale. Non concettualizzando il nesso di interdipendenza, non riescono di conseguenza a proteggere l'identità virtuale. Con il risultato che non *"sempre"* prestano adeguata attenzione alle attività che compiono nel web.

Sembrano invece possedere una semplice coscienza del loro esserci online, *il senso del sé virtuale*, che si distingue dalla consapevolezza autoriflessiva dell'identità virtuale. I giovani appaiono infatti consci di manifestare online la capacità di agire, provare emozioni e ricordare ciò che hanno vissuto e, quindi, di sperimentare una prospettiva soggettiva primaria che organizza l'esperienza sociale online.

Discussione

I limiti delle ricerche svolte e i futuri studi

E' doveroso evidenziare che la specificità innovativa degli obiettivi della ricerca, ovverosia indagare sulla tipologia di percezione soggettiva che gli utenti hanno della propria identità virtuale, ha determinato l'esigenza di affiancare i principali approcci *standard* a quelli tipici dell'ambito *non standard* (Marradi A., 1997). Ciò significa che i risultati non sono assolutamente generalizzabili perché legati in modo imprescindibile al contesto e agli attori sociali oggetto di indagine. In sostanza, qualsiasi ricerca improntata sui presupposti qualitativi «non è in grado di estendere all'universo le sue conclusioni» (Palumbo M., Garbarino E., 2006, P. 108.).

La ricerca è allora caratterizzata da un approccio sostanzialmente qualitativo perché il tema centrale dell'indagine effettuata, l'identità virtuale delle persone che utilizzano i social network (con particolare riferimento a genitori e figli), si riferisce a un ambito di ricerca e di analisi ancora scarsamente esplorato con strumenti scientifici. Tale prospettiva rende infatti possibile osservare e studiare le modalità concrete dell'interazione tra gli attori di un contesto, descrivendo eventi e/o fenomeni - per lo più sconosciuti - nella loro globalità con l'intento primario di comprenderli e interpretarli correttamente, mirando cioè a cogliere l'essenza e le caratteristiche principali dei "meccanismi" all'opera in un determinato contesto sociale, senza alcuna pretesa di generalizzazione dei risultati (Cipolla C., De Lillo A., 1996). Difatti il vasto fenomeno sociale riconducibile all'uso più o meno consapevole delle utenze nei social network (in particolar modo in termini di condivisione di informazioni e di immagini personali) è diventato solo recentemente oggetto di dibattito a livello nazionale, soprattutto a seguito dei recenti casi di cyberbullismo. La complessità dell'ambito di indagine è tale da condizionare in modo determinante le poche ricerche finora effettuate a livello nazionale. Ricerche che, proprio alla luce di ciò, manifestano ancora un carattere chiaramente sperimentale in termini di approccio teorico e metodologico/empirico.

Ulteriori studi dovranno essere pertanto compiuti per esplorare il processo di organizzazione e riorganizzazione della consapevolezza del sé durante le diversi fasi del ciclo di vita (dall'età evolutiva all'età adulta), la co-costruzione dinamica delle rappresentazioni del sé virtuale, favorite dall'interazione individuo - ambiente (reale e virtuale), e lo sviluppo della consapevolezza maturata dall'individuo nel corso del suo arco di vita, lungo un continuum che si può articolare dalla basilare consapevolezza di ciò che è percepito e compiuto sul web (chattare, postare, condividere, pubblicare) all'autoconsapevolezza del rapporto di dipendenza identità reale - identità virtuale.

Maturità psicologica virtuale e Competenze Genitoriali Virtuali

MATURITA' PSICOLOGICA VIRTUALE

Per valutare se un adolescente è maturo per comprendere il disvalore dei reati commessi online è necessario compiere una specifica indagine sulla sua capacità di concettualizzare l'identità virtuale. Si tratta cioè di indagare la sua ***maturità virtuale***, ossia "*la maturità specificatamente riferita ai comportamenti antigiuridici manifestati online*".

Non potendosi, ovviamente, escludere che numerose concause contribuiscono a determinare la capacità o l'incapacità di intendere i valori etici, di distinguere il bene dal male, il lecito dall'illecito, nonché a determinarsi nella scelta dell'uno o dell'altro comportamento, - coerentemente alla riconosciuta teoria della genesi multifattoriale secondo la quale più fattori esogeni ed endogeni intervengono aggravandosi a vicenda secondo un modello di causalità circolare -, si dovrebbe considerare la *maturità virtuale* in relazione di stretta interdipendenza con la maturità tradizionale.

Pertanto i dati provenienti dalle tradizionali indagini sulla maturità si dovrebbero incrociare con quelli derivati dall'esame della *maturità virtuale.* Infatti un ragazzo potrebbe essere sufficientemente maturo per comprendere la realtà (offline), valutare la conseguenze morali e giuridiche (costi - benefici) dei suoi comportamenti e autodeterminarsi, ma immaturo per quanto riguarda la concettualizzazione della realtà virtuale e della propria identità virtuale. In questo caso l'immaturità virtuale determina un deficit della capacità di intendere correttamente il mondo online.

COMPETENZE GENITORIALI VIRTUALI

Accanto alle diffuse procedure per valutare in ambito sociale, clinico e peritale le competenze genitoriali, si pone la necessità di affiancare nuovi strumenti per analizzare le ***competenze genitoriali virtuali***, ossia "*il sistema complesso di abilità cognitive, affettive e relazionali che i genitori devono possedere per prendersi cura della dimensione virtuale dei loro figli*".

In questa direzione "Parent 1.0" rappresenta un primo contributo. E' un questionario di autovalutazione che, esplorando i comportamenti off e online dei membri della famiglia per quanto riguarda l'uso del cellulare, del computer/tablet, dei videogiochi e dei social network, aiuta a misurare la capacità dei genitori di educare i figli ad un uso responsabile delle nuove tecnologie. Il questionario, che analizza il rapporto genitore-figli riguardo alle seguenti aree, - 1) Controllo, 2) Protezione/Affettività, 3) Regole/Insegnamento, 4) Confini/Socializzazione -, prevede due versioni: una rivolta ai genitori, l'altra ai loro figli minori che hanno compiuto almeno undici anni. Incrociando i risultati che si ottengono dall'auto-somministrazione dei questionari si acquisiscono i dati informativi preliminari per valutare le "*competenze genitoriali virtuali*".

Progetti di intervento per contrastare il cyberbullismo

Introduzione

Di seguito alcune proposte progettuali rivolte a docenti, genitori e studenti.

Facendo riferimento agli studi che Pisano (*L'Identità Virtuale: teoria e tecnica dell''indagine socio psicopedagogica online. Franco Angeli, 2016*) ha condotto per il Ministero della Giustizia, "si rileva che il campione di giovani, di età compresa tra i tredici e i diciannove anni, non concettualizza adeguatamente la propria identità virtuale. I post, le chat, le foto e i video sono considerati "raramente o qualche volta" manifestazioni del modo di essere e quindi epifenomeni dell'identità virtuale e reale. Non possedendo una rappresentazione sufficientemente chiara dell'identità virtuale, non riescono di conseguenza a decodificare il rapporto che intercorre tra l'identità reale e identità virtuale. Forse anche per questo motivo molti giovani continuano a coinvolgersi nel **cyberbullismo**, nel **sexting** o in altre condotte online a rischio. Non percependo di avere un'identità virtuale, non riescono a pensarla, concettualizzarla e proteggerla, con il risultato che non "sempre" prestano adeguata attenzione alle attività che compiono nel web. Sembrano invece possedere una semplice coscienza del loro esserci online, il **senso del sé virtuale**, che si distingue dalla consapevolezza autoriflessiva dell'identità virtuale. I giovani appaiono infatti consci di manifestare online la capacità di agire, provare emozioni e ricordare ciò che hanno vissuto e, quindi, di sperimentare una prospettiva soggettiva primaria che organizza l'esperienza sociale online" (Pisano, 2016).

Obiettivo generale: fornire a docenti, genitori, studenti i necessari strumenti per prevenire e contrastare la navigazione online a rischio.

Obiettivi specifici:

1) inquadrare le caratteristiche dell'Identità Virtuale e le connessioni Identità Virtuale - cyberbullismo - navigazione online a rischio;
2) inquadrare le caratteristiche del senso del sé virtuale che, stimolando l'acting out, inibisce la riflessione critica (autoconsapevolezza) sui pensieri e sui conseguenti comportamenti manifestati sul web;
3) fornire a genitori e docenti i necessari strumenti per educare i giovani ad utilizzare il web in modo sicuro e responsabile;
4) educare i giovani ad un uso responsabile del web;
5) fornire ai giovani i necessari strumenti per concettualizzare l'identità virtuale e per inibire, di conseguenza, le attività online a rischio;
6) sollecitare i giovani a diventare cittadini digitali seri e responsabili.

Laboratorio sull'Identità Virtuale

Il percorso formativo della durata di nove ore è rivolto a gruppi di 100 studenti alla volta e verte sul rapporto: *Identità Virtuale - Cyberbullismo - Navigazione online a rischio*.

L'attività formativa prevede la trattazione, sotto un profilo psicologico, pedagogico, sociale e giuridico, delle seguenti tematiche:

1) Senso del Sé Virtuale e Identità Virtuale: la concettualizzazione dell'identità virtuale;

2) Bullismo, Cyberbullismo, Navigazione online a rischio;

3) Analisi dei principali social network e dei pericoli che si possono correre online. Aspetti giuridici.

Durante le tre sessioni formative sarà utilizzata una metodologia interattiva: gli studenti saranno sollecitati a discutere con il formatore e a mostrare i contenuti dei loro profili online (Instagram, Facebook, ThisCrush, etc

Comitato Digitale Scolastico

Il "*Comitato Digitale Scolastico per la prevenzione e il contrasto al fenomeno dei comportamenti trasgressivi off e online*", composto dal Dirigente Scolastico, 4 Genitori, 4 Docenti e 8 Studenti (la numerosità di ogni sottogruppo può essere modificata e adattata alle specifiche esigenze), ha il compito di:

1. individuare strategie educative per favorire l'uso sicuro delle nuove tecnologie;
2. fornire pareri (limitatamente alle condotte trasgressive online) al Consiglio di Istituto e al Collegio Docenti in merito ai contenuti del Regolamento e alla previsione di sanzioni disciplinari (retributive e riparative) da destinare agli studenti autori di cyberbullismo;

3. organizzare brevi seminari informativi sul cyberbullismo e sulla navigazione online a rischio rivolti agli studenti della scuola, ai loro genitori e ai docenti.

Al fine di istituire nella scuola il **Comitato Digitale Scolastico** è necessario organizzare:

A) un corso di formazione rivolto ai docenti (9 ore) che:

1) fornisca le necessarie informazioni per favorire il buon esito del progetto; **2)** trasmetta contenuti scientifici sul tema della navigazione online a rischio, **3)** fornisca indicazioni per gestire la comunicazione tra il Comitato Digitale e gli studenti/docenti/genitori della scuola;

B) un percorso formativo rivolto agli studenti (9 ore) che diventeranno componenti del Comitato Digitale Scolastico;

C) un percorso formativo rivolto ai genitori (9 ore) motivati a divenire componenti del Comitato Digitale Scolastico.

Percorso formativo per genitori, finalizzato a costituire una rete di GENITORI DIGITALI

Considerata la difficoltà di attuare programmi di prevenzione (primaria, secondaria e terziaria) diretti sulla popolazione dei soggetti in età evolutiva, **l'obiettivo generale** è di costruire una rete informale di "*genitori digitali*", adeguatamente formati e supervisionati, che si adoperino per:

obiettivi specifici:

a) osservare il comportamento online dei minori;
b) attuare azioni preventive volte a ridurre i rischi di acting out e di condotte on line e off line a rischio, prevedendo cicli di informazione rivolti a studenti, docenti e genitori;
c) segnalare i contenuti a rischio alla Polizia Postale e delle Comunicazioni.

PER INFORMAZIONI

UFFICIO II DGPRAM

Via Damiano Chiesa 24 - 00136 Roma
tel. +39 06 68188239
fax +39 06 68807065

e-mail: **dgpram.dgmc@giustizia.it**
pec: **dgpram.dgmc@giustiziacert.it**

IFOS

Via Palomba 70 - 09129 Cagliari
Tel. +39 070 3325974

e-mail: **master@ifos-formazione.com**
pec: **associazioneifos@pec.it**