UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA IN
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETA' GLOBALE

Tesi di laurea

(Ri)scoprire l'altro. La mediazione come strumento per prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo

Relatore:
Ch.mo Prof. Stefano Allievi

Laureanda:
Elena Segato

matricola n. 2015038

Anno Accademico 2023-2024

INDICE

INTRODUZIONE 4
PARTE PRIMA: LA MEDIAZIONE 7
INTRODUZIONE ALLA MEDIAZIONE 7
DEFINIZIONE DI MEDIAZIONE 9
PRINCIPI E FASI DELLA MEDIAZIONE 11
Principi della mediazione 11
Fasi della mediazione 12
TECNICHE E STRUMENTI DI RISOLUZIONE DEI CONFLITTI ATTRAVERSO LA MEDIAZIONE 14
Il *frame* 15
Il porre domande 16
Il *reframing* 17
Gli interventi "meta" (la meta-discussione) 18
CONFRONTO TRA MEDIAZIONE E PROCESSO GIUDIZIARIO 18
NASCITA E SVILUPPO DEI METODI ADR NEGLI USA E INTRODUZIONE DELLA MEDIAZIONE IN ITALIA 22
I metodi ADR negli USA 22
La mediazione in Italia 24
LA 'RIFORMA CARTABIA', LA GIUSTIZIA RIPARATIVA E LA MEDIAZIONE 26
AMBITI DI APPLICAZIONE DELLA MEDIAZIONE 30
Nell'ambito della giustizia 31
Nell'ambito educativo 33
Nell'ambito sociale 35
PARTE SECONDA: IL BULLISMO E IL CYBERBULLISMO 37
DEFINIZIONE DI BULLISMO 37
VITTIMA, BULLO E GRUPPO DEI PARI 38
La vittima 39
Il bullo 40
Il gruppo dei pari 40
FORME DI BULLISMO 42
IL CYBERBULLISMO E GLI ALTRI TIPI DI BULLISMO 43
Il cyberbullismo e il confronto con il bullismo 43

Altri tipi di bullismo ... 45
DATI STATISTICI SU BULLISMO E CYBERBULLISMO IN ITALIA ... 46
Breve evoluzione del fenomeno del bullismo in Italia ... 46
Indagini recenti in Italia su bullismo e cyberbullismo ... 47
BULLISMO E CYBERBULLISMO: SONO NUOVE EMERGENZE EDUCATIVE? ... 49
LEGISLAZIONE SU BULLISMO E CYBERBULLISMO ... 51
PARTE TERZA: LA MEDIAZIONE COME STRUMENTO PER PREVENIRE E CONTRASTARE IL BULLISMO E IL CYBERBULLISMO ... 54
LA MEDIAZIONE IN AMBITO SCOLASTICO ... 54
LA MEDIAZIONE SCOLASTICA ... 59
Tecniche nella mediazione scolastica ... 61
La mediazione scolastica in Giappone ... 63
LA MEDIAZIONE TRA PARI ... 65
Un progetto di mediazione tra pari: in Francia ... 67
Le fasi della mediazione tra pari ... 69
IN ITALIA: LE (13) 'SCUOLE RIPARATIVE' ... 70
CASI EMPIRICI DI MEDIAZIONE COME STRUMENTO PER PREVENIRE E ARGINARE BULLISMO E CYBERBULLISMO ... 71
UN CASO DI CYBERBULLISMO FEMMINILE ... 72
La vicenda ... 72
Fasi preliminari della mediazione: strategie di intervento ... 74
Colloquio con i genitori della vittima ... 74
Colloquio con i genitori del/la bullo/a ... 75
Fase (preliminare) di osservazione ... 76
Nel cuore della mediazione (1): avvicinamento alla vittima e avvicinamento al/la bullo/a ... 78
Nel cuore della mediazione (2): l'incontro tra la vittima e il/la bullo/a ... 81
Condivisione con il gruppo-classe ... 83
UN CASO DI BULLISMO DIRETTO: IL BULLO, IL SUO GREGARIO E LA VITTIMA 85
La vicenda ... 85
L'intervento di mediazione ... 86
UN CASO DI BULLISMO INDIRETTO: ISOLAMENTO ED EMARGINAZIONE DELLA VITTIMA DA PARTE DEI SUOI COMPAGNI ... 88
La vicenda ... 88

Attività laboratoriali di mediazione..... 89
LA MEDIAZIONE PENALE MINORILE (CENNI)..... 95
CONCLUSIONI SULLA MEDIAZIONE COME STRUMENTO APPLICATIVO PER PREVENIRE ED ARGINARE IL BULLISMO E IL CYBERBULLISMO..... 96
CONCLUSIONI..... 99
BIBLIOGRAFIA..... 101
SITOGRAFIA..... 104
RINGRAZIAMENTI..... 105

INTRODUZIONE

Bullismo. Cyberbullismo. Ne sentiamo parlare in giornali e telegiornali, attraverso fatti di cronaca più o meno gravi, più o meno dibattuti. Ne sentiamo parlare e ne parliamo tra di noi, pensando spesso a quanto siano tragiche certe situazioni vissute. E spesso di fronte a tutto ciò ci viene una stretta al cuore. Perché?
Perché si sta parlando di giovani e giovanissimi che rappresentano il futuro e il divenire. Quando sentiamo certi casi di cronaca, che rivelano il disagio interiore e sociale di giovani che aggrediscono altri giovani, o ancor più ci arriva empaticamente la sofferenza acuta delle vittime, davanti a tutto ciò si resta increduli, disorientati, e ci si sente impotenti: che fare?
Può crescere allora in alcuni di noi l'urgenza di poter (o dover) fare qualcosa per arginare, contenere, magari prevenire pure, i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo. Almeno tentare, senza rinunciarci a prescindere.

Proprio in questo periodo in cui si sta scrivendo questo elaborato, è stato presentato al Festival di Giffoni un film eloquente e sofferto di un caso reale di bullismo e cyberbullismo, il primo caso di cronaca di cyberbullismo in Italia, dal titolo "Il ragazzo dai pantaloni rosa". Il film diretto da Margherita Ferri narra la vera storia di un ragazzo, Andrea Spezzacatena, bullizzato attraverso una pagina Facebook (si potrebbe dunque dire cyber-bullizzato), per aver indossato dei pantaloni color rosa, rosa perché la stoffa si era stinta dopo un lavaggio fatto dalla madre del ragazzo. Nonostante questo, Andrea aveva deciso di andare lo stesso coi pantaloni scoloriti a scuola. I bulli aprirono una pagina Facebook intitolata appunto "Il ragazzo coi pantaloni rosa", in cui sbeffeggiavano il ragazzo in maniera continuativa e violenta. A tutto questo dramma si aggiunge il silenzio, un silenzio che uccide, il silenzio degli insegnanti, della classe, del ragazzo stesso, il silenzio "di un adolescente travolto dalla sua fragilità che si fa carico di una frattura importante anziché condividerla con il prossimo" (Finos 2024). Era il 20 novembre del 2012, quando il giovane si sarebbe tolto la vita, tre giorni dopo aver festeggiato il suo quindicesimo compleanno.

Ci si chiede allora, di fronte a queste tragicità e drammi, di fronte a bullismo e cyberbullismo, se si potrebbe fare qualcosa di utile e efficace per prevenire condotte negative e aggressive da parte di giovani, o per arginare e contrastare situazioni problematiche e vessatorie che sembrano trovare soluzione solo con molta difficoltà, e di fronte ai quali capita spesso di sentirsi impotenti, anche nella percezione e nel sentire del mondo adulto.
Questo elaborato vorrebbe dunque lasciar trapelare uno spiraglio di luce in mezzo a questo 'dramma' che alcuni giovani vivono oggi, e che molto spesso lasciano nascosto a genitori ed educatori. Lo spiraglio di luce, forse pure in una chiave di ottimismo e speranza, è rappresentato, in questa sede, dallo strumento della mediazione, intesa come mezzo alternativo di risoluzione dei conflitti; e una certa attenzione particolare sarà data alla mediazione nella risoluzione dei conflitti tra giovani in ambito scolastico.

Il testo verrà dunque articolato in tre parti distinte ma allo stesso tempo connesse.
Una prima parte sarà innanzitutto dedicata alla mediazione in generale, e verrà articolata nei vari aspetti che la caratterizzano. Si è scelto di iniziare dalla mediazione, vista l'importanza che potrebbe avere in un futuro prossimo per la risoluzione delle più diverse controversie, da quelle civili e patrimoniali a quelle penali, relazionali e familiari, osservato anche il peso attribuitole dalla legislazione 'Cartabia'. Importanza e peso che probabilmente, però, si ritiene questo strumento stragiudiziale non abbia ancora al momento attuale come meriterebbe.
In una seconda parte si analizzeranno i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo (che come si vedrà, si differenzia e si distanzia dal bullismo tradizionale per certe particolarità sue proprie). I due fenomeni verranno quindi anch'essi introdotti in una prospettiva generale. Si vedranno le caratteristiche salienti e le varie articolazioni attraverso cui si possono presentare. Non mancheranno documentazioni statistiche per rilevare oggettivamente la portata dei due fenomeni in esame.
Infine in una terza parte, ultima in ordine di lettura, ma essenzialmente la più peculiare di tutto l'elaborato, si esplorerà e si cercherà di analizzare come il bullismo e il cyberbullismo possano essere prevenuti e arginati attraverso lo strumento della mediazione. Si analizzeranno dunque, soprattutto nella dimensione della scuola, certi tipi di mediazione che possono venire esercitati, come la mediazione scolastica e la

mediazione tra pari (*peer mediation*). Si vedranno, relativamente a questi, dei casi empirici conclusi con successo, in cui si è avuto un confronto *vis a vis*, diretto, tra vittima e bullo, tra i due attori sociali quindi, come l'anima stessa della mediazione richiede. In questo dialogo tra vittima e bullo (facilitato dal mediatore), i due protagonisti hanno così la possibilità di (ri)scoprirsi l'un l'altro, o forse in alcuni casi, sarebbe più giusto dire, scoprirsi (e conoscersi) per la prima volta veramente: infatti la mediazione (si potrebbe dire, nelle parole di Jacquiline Morineau (2003), "lo spirito della mediazione") è trasformativa, e i due protagonisti ora, dopo l'intervento di mediazione, forse per la prima volta, con occhi diversi e nuovi, si percepiscono nella loro autenticità ed essenza, senza più maschere o vane apparenze.

La speranza, attraverso questa trattazione, è che si lasci intravvedere uno spiraglio luminoso dietro l'oscurità, il pessimismo e le tragedie dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo, e che si possa, con la mediazione, arrivare a una realtà meno cupa ma trasformativa dell'animo umano, in cui si riesca a cambiare se stessi in esseri migliori e realmente più pacifici.
Se c'è infatti un obiettivo cardine che la mediazione si propone, questo è appunto giungere alla costituzione di una società più pacifica, in cui ci sia più dialogo e meno guerre, in cui il nemico non lo si voglia eliminare e annientare, ma che venga anzi trasformato in un avversario, e quindi in un *altro* con cui confrontarsi, dialogare, litigare anche, ma infine in cui riconoscersi reciprocamente, nella piena dignità di entrambi.

PARTE PRIMA: LA MEDIAZIONE

INTRODUZIONE ALLA MEDIAZIONE

Quando c'è un conflitto, c'è sofferenza e se vogliamo che questa si risolva, dobbiamo arrivare al cuore di quella sofferenza, solo allora la ricostruzione sarà possibile. La vera richiesta non è solo a livello della risoluzione del conflitto, ma ad un livello superiore, quello della dignità umana e quella riparazione morale che non esclude la riparazione materiale, ma che, sola, può rendere all'individuo il suo posto nella società (Jacquiline Morineau).

Con queste parole di Jacqueline Morineau, si vuole introdurre il concetto e lo strumento della mediazione. Morineau è un nome forse sconosciuto ai più, ma molto "familiare e molto amato da parecchie persone lungo tutta la nostra Penisola", per i suoi corsi di formazione alla mediazione, che sono stati da lei tenuti "in gruppi organizzati a Torino, Milano, Genova, Roma, Salerno, Bari, Crotone" (Ceretti 2003, p. 9).
Dalle sopracitate parole di Morineau, si avverte subito la valenza, lo spessore e la potenza di questo mezzo di gestione dei conflitti. Uno strumento che, se ben usato, se cioè si tiene conto della profondità cui si può raggiungere attraverso di esso, porta a risultati che non sono semplicemente materiali, ma trasformativi (Morineau 2003, p. 103). Ciò che le persone chiedono infatti durante la riparazione di un conflitto non è tanto (e solo) il risultato materiale (che spesso è anche economico) della faccenda, ma vogliono, esigono riconoscimento della loro persona e del loro valore intrinseco (Ceretti 2023, p. 102), e manifestano quindi il loro bisogno di ristabilire la loro dignità: si passa così da un piano materiale di risoluzione dei conflitti a uno morale (secondo appunto le parole di Morineau) e anche perciò simbolico (Ceretti, Di Ciò e Mannozzi 2023, p. 202).
Si intuisce subito fin da queste poche battute iniziali la complessità dello strumento della mediazione, che alcuni definiscono un'arte inedita (Martello 2014, p. 18). All'arte della mediazione si giunge infatti attraverso un percorso di formazione approfondito e prolungato in cui si alternano teoria e pratica, e al centro della formazione si pone "l'educazione al cambiamento", che viene ritenuto "condizione naturale del vivere" (Martello 2014, p. 19). Per arrivare però a questo cambiamento, occorre riconoscere l'altro che sta proprio di fronte a noi, l'altro da ascoltare e da dargli attenzione, l'altro che ci offre punti di vista diversi dai nostri o prospettive da noi non ancora prese in

considerazione. È qui dunque, in questo spazio 'nuovo', che si apre il cambiamento, ricordando anche che cambiare significa "abbandonare ciò che è familiare per andare verso l'ignoto" (Martello 2014, p. 20). E l'ignoto, si sa, fa istintivamente paura…

L'arte della mediazione fa anche però venire in mente la maieutica socratica: come Socrate infatti che con la sua arte introiettiva non instillava il sapere nei suoi allievi ma cercava di farlo sorgere in loro, come se essi potessero ad un tratto 'tirare fuori' da loro stessi spontaneamente e in modo autentico il sapere, così pare fare la mediazione quando opera in maniera profonda.

Essa si basa infatti su un ascolto profondo, o forse è meglio dire un "ascolto empatico", attivo, e quindi "di natura non giudicante", un ascolto che è ancor prima un "silenzio che ascolta", un silenzio che non è imbarazzo o disagio o chiusura, ma è ciò che permette di ascoltare l'altro e tutto ciò che proviene da lui, "anche il suo non detto" (Martello 2014, p. 201). È un ascolto rivolto verso sé stessi *in primis* per conoscersi, e rivolto verso l'altro poi. Quando poi questo "silenzio", il silenzio dell'ascolto,

> ritrova il suo spazio, può esserci il vuoto. Vuoto di accoglimento, in quanto spazio di potenzialità e di libertà. Tale vuoto segna necessariamente una distanza con l'altro, ma anche tra l'io esteriore e l'io interiore, tra l'io-ruolo e l'io profondo […] Se [l'io esteriore] riesce a tacere, rimane tutto lo spazio per accogliere la persona che ci sta di fronte (Morineau 2003, p. 81).

Il mediatore deve quindi avere una grande capacità di ascolto, ma va da sé, anche di comprensione e dialogo (Greco 2020, p. 28): ciò permette di mettere in relazione le parti tra loro e con se stesse, e proprio da qui ripartire per far sorgere in loro e attraverso di loro la risoluzione del conflitto. Una soluzione del conflitto resisterà infatti nel tempo e sarà seguita dalle parti solo se proviene e nasce (maieuticamente, si potrebbe dire) da loro direttamente, secondo il sentire dei loro desideri e interessi più profondi. Sarà così 'adempiuta' dalle parti perché la risoluzione è sentita come propria (Morineau 2003, p. 75), non imposta dall'esterno, come avviene in un ordine imposto e non negoziato (Cosi 2017, p. 114), come per esempio davanti a un giudice.

Il mediatore funge dunque essenzialmente da "catalizzatore", da "agente di trasformazione" (Morineau 2003, p. 105):

Accoglie l'impuro, le accuse, tutta la sofferenza del mondo, ma poi se ne distacca per rinviarla ai suoi autori in una nuova prospettiva, dando così luogo a una vera e propria alchimia: la chiarezza gettata sulle tenebre creerà un gioco di luci e ombre. In questo modo si può già uscire dalla prigione delle tenebre. […] Il mediatore svolgerà il ruolo di ricettacolo delle forze malefiche, ma con ruolo diverso, vaso comunicante.

E infine se ne distanzierà quindi, senza assorbirle.

Introducendo lo strumento della mediazione vengono dunque in mente parole ad essa collegate o collegabili come: conflitto, dialogo, sentire se stessi e l'altro di fronte a sè, ascolto, scoperta, riconoscimento, dignità; altre possono essere: creatività, emozioni, cura, autostima; ma anche, come si ha avuto già qui modo di notare: cambiamento, trasformazione.

DEFINIZIONE DI MEDIAZIONE

Secondo la definizione di Bonafè-Schmitt (1992, cit. da Ceretti 2023, p. 115), la mediazione è "un processo, il più delle volte formale, con cui un terzo 'neutro' tenta, facilitando scambi tra le parti, di permettere loro di confrontare i propri punti di vista e di cercare con il suo aiuto una 'soluzione' al conflitto che le oppone". Durante la mediazione, "al centro dell'interesse vi sono dunque soltanto i disagi, le sofferenze prodotte dai conflitti di vicinato, di quartiere, familiari, scolastici, interculturali, di ambiente, sul posto di lavoro, quelli che nascono in seguito alla commissione di un reato, e i punti di vista dei soggetti partecipanti" (Ceretti 2023, p. 115). Proprio questi ultimi accettano volontariamente e spontaneamente di ricevere l'aiuto di un mediatore, che pur non avendo nessuna "autorità (né bisogno, desiderio e volontà) di imporre una sua soluzione, si impegna a evidenziare i termini della questione e a trovare modalità soddisfacenti, in un clima che non enfatizza diritti e doveri" (*ibidem*), ma gli interessi di ognuno, ovvero i motivi profondi del conflitto, i bisogni, i desideri, i problemi, i timori delle parti (Cosi 2017, p. 122).
Si parla di mediazione come dunque di una "terra di mezzo", un luogo di (ri)costruzione della connessione, attraverso l'individuazione di uno spazio sociale in cui possano svilupparsi gli incontri 'ricostitutivi' tra le parti in conflitto (Pisapia 1993, cit. da Ceretti

2023, p. 115). Per trasformare i conflitti in qualcosa di utile, è necessario gestirli in maniera opportuna: la mediazione "indica appunto un processo mirato a far evolvere dinamicamente una situazione problematica, a far aprire canali di comunicazione che erano bloccati" (Ceretti 2023, p 115).

Compare in questa definizione l'idea del riconoscimento dell'altro, riconoscimento necessario per ristabilire 'ponti' sconnessi, legami lacerati, comunicazioni bloccate o congelate. Per far questo, si vede qui con chiarezza come entri in gioco il ruolo del mediatore, terzo 'neutro', la cui virtù è proprio "quella dello stare in mezzo, del condividere, e persino sporcarsi le mani" (Resta 2023, p. 54). Non si tratta quindi di un terzo imparziale e distante come potrebbe essere un giudice che alla fine produce una verità processuale che molto spesso si distacca dalla verità fattuale (Martello 2014, p. 18), ma di una figura che sente le parti, le ascolta, le avverte nella loro sfera emotiva, nella loro sofferenza, nella loro rabbia e frustrazione, e le mette in comunicazione uno con l'altro proprio attraverso quei sentimenti e emozioni finalmente ora espressi e offrendo la possibilità di dare ad essi un nome (Greco 2020, p. 122). Quindi i sentimenti e le emozioni non sono più repressi o soffocati, pronti come erano a esplodere proprio perché non li si lasciava sfiatare con la parola: adesso trovano uno spazio adeguato a esprimersi che dà ad essi una forma attraverso la verbalizzazione. La mediazione parte proprio da qui: far fuoriuscire questi stati interiori e dar loro reciproco riconoscimento da parte dei soggetti in opposizione.

Prima della mediazione c'è sempre un conflitto, un conflitto che genera disordine e che produce anche disconoscimento dell'altro e quindi umiliazione nella persona che si sente offesa (Ceretti 2023, p. 109). Il conflitto, secondo il punto di vista della mediazione, viene però visto come qualcosa di fisiologico, di naturale, non come un elemento patologico da estirpare al più presto (Cosi 2017, p. 133). Questo perché la relazione è anche conflitto (Martello 2014, p. 49) e quindi permette di mettere in luce le diversità e le eterogeneità dell'altro, e se si giunge a una non-rottura, lascia che esse non vengano annientate come solitamente si tenderebbe a fare uniformando tutto, ma anzi che vengano accolte, raccolte nel dialogo, aprendo orizzonti inediti a tutte le persone coinvolte.

Mentre la giustizia ordinaria vuole evitare a ogni costo il disordine del conflitto, il caos che è anche crollo delle regole (Morineau 2003, p. 113), nella mediazione si dà

l'occasione per affrontarlo, perché permette un'evoluzione di noi stessi, di quelli a noi vicino, e in generale di tutta la realtà intorno a noi: "di fatto i conflitti permettono spesso di tradurre tensioni altrimenti confuse in chiare situazioni antagonistiche, dal cui confronto derivano adattamenti, nuove integrazioni e solidarietà; che a loro volta produrranno nuove tensioni e nuovi conflitti" (Cosi 2017, p. 136), in un ciclo naturale dell'esistere. Non c'è dunque patologia nel litigio, nel dissidio, nel conflitto, ma occasione di crescita e maturazione per qualcosa di diverso, più complesso e molte volte migliore.

PRINCIPI E FASI DELLA MEDIAZIONE

Principi della mediazione

Per Friedman e Himmelstein (2012), la mediazione deve fondarsi su un metodo basato sulla comprensione. Ciò offre alle parti in conflitto l'occasione di lavorare assieme e prendere decisioni che risolvano la controversia.
Questo approccio si basa su una semplice premessa: "coloro che in definitiva si trovano nella migliore posizione per giungere alla più saggia soluzione sono proprio quelli che hanno creato il problema e lo vivono" (Friedman e Himmelstein 2012, p. 25.). È probabile però che le parti abbiano bisogno di un sostegno e questo viene dato loro proprio dal mediatore, che li aiuta a comprendere meglio il conflitto e le possibilità che hanno a disposizione per la sua risoluzione, e infine offre loro un aiuto per raggiungere una soluzione (*ibidem*).
È necessario dunque che si sviluppi una comprensione reciproca tra la parti e che esse lavorino assieme "per trovare soluzioni al conflitto che possano reggere alla prova del tempo" (*ibidem*).
Per arrivare a questo, i due studiosi spiegano che ci si debba basare su quattro principi tra loro interconnessi:

- nel guidare l'intero procedimento si deve fare forte affidamento al potere della comprensione, piuttosto che su quello della coercizione o della persuasione;
- deve spettare alle parti la responsabilità principale del 'se' e 'come' risolvere la controversia;

- le parti traggono maggiore vantaggio nel lavorare insieme e prendere insieme decisioni;
- i conflitti sono risolti più efficacemente portando alla luce ciò che si cela al di sotto del livello in cui le parti vivono il problema (*ibidem*).

Innanzitutto quindi la comprensione si rivela fondamentale per la risoluzione di una controversia ed è importante per raggiungere una relazione di collaborazione tra le parti e, tra le parti e il mediatore, che abbia senso per tutti.
Inoltre viene data alle parti la responsabilità di procedere o meno, e in che modo, alla risoluzione del problema. Deve partire da loro la volontà di voler ritrovare un equilibrio, perso con il sorgere della controversia.
Friedman e Himmestein (*ibidem*) sono convinti del lavorare assieme delle parti, in ogni fase della risoluzione del conflitto. Mentre infatti altri mediatori ritengono opportuno ascoltare in un primo momento le parti separatamente (Napolitano 2021), i due studiosi americani credono molto nel fatto di lavorare insieme alle parti direttamente e in via simultanea in ogni fase del processo di mediazione. Secondo loro, questo permette infatti di creare soluzioni migliori per le parti, che riescono quindi a elaborare nel modo migliore l'affrontare del conflitto. Ritengono inoltre che, solo in questa maniera, si rispettino nel massimo grado le parti.
Infine, secondo il quarto principio elencato, si ritiene necessario per una efficace risoluzione del conflitto andare al di sotto della superficie del conflitto, cioè bisogna comprendere cosa sta al di sotto della sostanza della controversia. Ci si lascia quindi ispirare per questa idea da un famoso aforisma attribuito ad Albert Einstein, secondo cui "non è possibile risolvere un conflitto allo stesso livello al quale esso è vissuto" (*ibidem*): ciò vale probabilmente nella scienza come nella vita reale di tutti i giorni, mediazione compresa.

Fasi della mediazione

Entrando più nel dettaglio della mediazione come strumento di gestione dei conflitti, si possono individuare almeno quattro fasi in cui essa si articola. Secondo Ferraris (2023, p. 394) troviamo:

1. una fase “introduttiva”: si ha un primo contatto tra le parti, e tra queste e il mediatore; vengono quindi chiarite le diverse pretese e fissate le successive modalità in cui si articolerà il procedimento;
2. una fase “esplorativa”: il mediatore cerca di risalire dalle posizioni così come definite dalle parti, agli interessi e bisogni sottese alle stesse;
3. una fase “negoziale”: una volta indentificate le ragioni alle base del conflitto, si apre la fase “negoziale” in cui si tenta di ricombinare i risultati finora raggiunti, per individuare una possibile soluzione condivisa, in cui si prendano in considerazione i diversi interessi in gioco;
4. una fase “conclusiva”: si provvederà alla redazione dell’accordo, se raggiunto, o si darà atto alla mancata conciliazione delle parti.

Durante la pratica della mediazione si può notare come sia sempre presente un ascolto attivo ed empatico da parte del mediatore, che non dà solitamente mai direttamente la soluzione al conflitto, ma la fa ‘sorgere’ attraverso domande specifiche e adeguate, alle parti stesse interessate.

Non deve però venir meno la sua autorevolezza che permette di essere ascoltato e preso in considerazione dalle parti. La stessa, al contempo, non si tramuterà comunque mai in autorità, in quanto il mediatore in ogni caso è “privo di autorità vincolante e di potere di coazione” (Cosi 2017, p 225).

Nella pratica, ci deve poi essere la creatività del mediatore per saper far trovare alle parti stesse soluzioni inedite al conflitto: ben inteso che “creatività non implica improvvisazione, ma l’utilizzo in senso innovativo di dati di realtà” (Martello 2014, p. 216).

Non deve inoltre mancare nel mediatore la capacità di incontrare innanzi tutto se stesso a livello emotivo e quindi poi di incontrare gli altri al medesimo livello, per imparare a ‘sentire’ così le parti in conflitto e a interrogarle sul loro sentire (Morineau 2003, p. 75), percependole nelle loro emozioni e sensazioni sotterranee.

Infine, deve essere sempre presente l’intervento ‘maieutico’ del mediatore, durante la ricerca di un accordo basato sugli interessi (Cosi 2017, p. 225) delle parti che nasca appunto da loro stesse.

TECNICHE E STRUMENTI DI RISOLUZIONE DEI CONFLITTI ATTRAVERSO LA MEDIAZIONE

Nella mediazione, per funzionare, si deve attivare un dialogo, un dialogo tra le parti facilitato dal mediatore. In altre parole, deve essere data alle parti la possibilità di avere uno spazio in cui sia affrontato dialogicamente il disaccordo, per prevenire o intervenire in caso di conflitti già in atto (Greco 2020, p. 2). La studiosa Sara Greco (2020, p. 3), parla di dialogo "argomentativo" o ragionevole e dice che al mediatore "non è affidato il compito di risolvere il conflitto proponendo e imponendo una soluzione alle parti"; piuttosto il ruolo di chi media "è quello di facilitare la discussione delle parti, mettendole in gioco nella loro propria comunicazione" e riaprendo "spazi di dialogo laddove ogni possibilità di comunicazione sembrava impraticabile".

Il dialogo argomentativo si basa quindi sull'argomentazione, vista come "un'attività verbale, sociale e razionale (o ragionevole), che punta a convincere un destinatario critico e razionale dell'accettabilità di una certa posizione, presentando uno o più argomenti (ragioni) per sostenere quella posizione" (van Eemeren e Henkemans 2017, cit. da Greco 2020, p. 28).

Si deve inoltre dire che il dialogo argomentativo può essere considerato ragionevole; ragionevole non significa solo razionale, freddo, calcolato, ma vuol dire anche che il dialogo tenga conto dell'umanità dei partecipanti, delle loro persone (Greco 2020, p. 28), perché non sempre nelle decisioni umane e nei fatti della vita è possibile e sufficiente affidarsi a un calcolo logico, spesso anzi le situazioni sono complesse ed è quindi necessaria una ponderazione di tanti fattori che non sono solo razionali: occorre tener presente delle preferenze personali, dei sentimenti e delle emozioni (*ibidem*).

Questo dialogo, portato avanti e facilitato del mediatore, si avvale di strumenti comunicativi per essere messo in atto. Se ne sono scelti alcuni che verranno illustrati di seguito, come il *frame*, il porre domande, il *reframing*, gli interventi a livello "meta" rispetto alla discussione dei confliggenti.

Il *frame*

Frame letteralmente significa 'cornice'. Sta a significare l'inquadramento attraverso cui un conflitto è visto o raccontato. In questa sede, indica le prospettive diverse con cui le persone guardano le cose; è utile per comprendere dove si trovano le parti, come si posizionano e come si pongono nei confronti dell'altro (Greco 2020, p. 70). I risultati dell'analisi del *frame* possono essere mostrati alle parti in conflitto, fornendo loro in questo modo una nuova base per l'interazione comunicativa e comprensione reciproca (*ibidem*).

Esistono varie categorie di *frame*. Secondo Shmueli (2008, cit. da Greco 2020, p. 72), una possibile suddivisione è la seguente.

Frames di identità e valori: riguardano l'individuo, come esso si percepisce, ma anche come percepisce l'organizzazione e il suo ruolo entro il contesto sociale in cui è. Di questa categoria fanno parte i valori fondamentali che le parti hanno e percepiscono l'una dell'altra.

Frames di sostanza: riguardano "il problema in sé" e si suddividono in: aspirazioni (delle parti), questioni e problemi, risultati attesi.
Le aspirazioni sono le speranze profonde delle parti, i loro desideri di arrivare a compiere qualcosa.
Le questioni e problemi riguardano come le parti vedono il nocciolo del conflitto.
I risultati attesi sono le soluzioni che le parti prospettano per il conflitto.

Frames di processo: si riferiscono a come le parti vedono gli aspetti procedurali, formali e decisionali entro il loro conflitto. Questi aspetti formali sono importanti perché se le parti non sono convinte della correttezza delle procedure, difficilmente saranno disposte ad accettare la sostanza delle soluzioni.

Frames di caratterizzazione: riguardano come le parti definiscono se stesse e il proprio comportamento in relazione agli altri, così come il comportamento degli altri in relazione a sé. È un *frame* importante questo, perché solitamente nel conflitto c'è un processo di

escalation, in cui l'attenzione delle parti facilmente si sposta dal disaccordo che ha dato origine al conflitto all'ostilità interpersonale, dove l'altra persona finisce per essere percepita come ostacolo da eliminare.

Il porre domande

In sede di mediazione, il mediatore o la mediatrice ha occasione di chiedere alle parti di spiegare la loro prospettiva. Si usano allora domande per giungere alla comprensione del *frame*.

La domanda "per sua natura, apre orizzonti nuovi, suscita mondi possibili che non erano presenti alla mente degli interagenti. Per fare domande, occorre una certa sicurezza, una qualche certezza nel rapporto", ovvero "qualcosa che tipicamente manca ai confliggenti". Ed è qui che interverrà il/la mediatore/trice, chiedendo "quello che le parti non hanno più l'interesse, la forza o il coraggio di chiedere" (Greco 2020, p. 86). Chiedere permette all'altro di poter esprimere meglio quello che intende. È quindi una prima importante forma di ascolto (*ibidem*).

Secondo Greco (2020, p. 89 ss.), ci sono varie tipologie di domande: le domande esplorative sul passato e sul futuro, le domande si/no e le domande chiuse, le domande circolari. Non si trovano nella pratica della mediazione le domande retoriche, perché possono essere percepite come aggressive e, in quanto tali, non aiutano la risoluzione del conflitto.

Domande esplorative sul passato e sul futuro: riguardo le domande esplorative sul passato, nella prima fase della mediazione, si esplora il conflitto e per far ciò si compie un percorso inverso che permetta alle parti di ritrovare l'origine del loro conflitto. Questa esplorazione è importante non solo per il/la mediatore/trice, ma anche per le parti stesse che solitamente vivono storie diverse del conflitto e non sono necessariamente a conoscenza della prospettiva dell'altro (*ibidem*). Potrebbero così scoprire aspetti inediti e inaspettati dell'altra parte.

Per quanto riguarda le domande esplorative sul futuro, queste sono utili per comprendere mondi possibili o universi di discorso che si aprono alle parti in mediazione. Infatti per

prendere una decisione, occorre conoscere non solo il mondo reale ma anche i mondi possibili (*ibidem*) e vedere in essi una possibilità e un'alternativa valida.

Domande si/no e domande chiuse: "le domande si/no sono domande puntuali, dirette, che prevedono un paradigma di risposta binario (si/no), quindi estremamente ristretto" (Greco 2020, p. 92). Inoltre, non lasciano possibilità di uscita da scelte nette. Per queste ragioni, "vanno usate con parsimonia e sapienza: poche e solo se necessarie" (*ibidem*). Esse si rivelano però importanti quando occorre fissare certi aspetti fondamentali e precisi. Per contro, è bene evitare di porre queste domande, quando si può mettere in difficoltà le parti o rinfocolare il conflitto (*ibidem*).
Discorso simile può essere fatto per le domande chiuse che, pur non prevedendo un sì o un no, focalizzano su aspetti precisi, senza un'elaborazione ragionata della risposta. Anche "questo tipo di domande va pesato con cura, evitando situazioni in cui la domanda nasconda in verità un'affermazione problematica per le parti" (Greco 2020, p. 93).

Domande circolari: "le cosiddette domande circolari invitano una parte a mettersi in rapporto con l'altra o nei panni dell'altro". A volte possono essere viste come rischiose. Ciò avviene per esempio quando, soprattutto all'inizio della mediazione, le parti potrebbero non avere la disponibilità di mente o di cuore per voler rispondere. Se però il clima dialogico sembra lasciare qualche spiraglio di apertura e se il clima emotivo lo permette, "una domanda circolare può aiutare a fare un passo verso il decentramento da sé e verso la comprensione reciproca". Le domande circolari possono dunque "portare una parte a capire meglio la prospettiva, o *frame*, dell'altro" (Greco 2020, p. 96). Sono quindi un facilitatore di ascolto e sono trasformative del conflitto, in quanto permettono alle parti di spostarsi dalla loro posizione iniziale (*ibidem*).

Il *reframing*

Fare un *reframing* significa cambiare la prospettiva delle parti attraverso una reinterpretazione. Il *reframing* "permette di avvicinare le parti, di far loro vedere la situazione con occhi diversi, anche nei casi cosiddetti 'intrattabili'" (Greco 2020, p. 97). Si usa quando i *frame* delle parti sembrano avere una distanza incolmabile e aiuta quindi a costruire uno spazio di dialogo (*ibidem*).

Fare un *reframing* vuol dire andare in cerca di un livello più profondo, aldilà delle differenze riscontrate. C'è cioè un salto di livello di astrazione, ovvero la ricerca di una categoria che comprenda in modo più ampio le categorie delle parti (Greco 2020, p. 98). Fare un *reframing* significa, detto altrimenti, scegliere di compiere un'azione comunicativa per guardare le cose in una prospettiva più profonda. Il passato viene rivisto e ricompreso in un'altra ottica, in un'ottica positiva e proiettata verso il futuro. Questa tecnica ha quindi un forte potenziale creativo (Greco 2020, p. 100).

Gli interventi "meta" (la meta-discussione)

Lavorare a livello "meta" significa lavorare a un livello superiore: è come se si salisse di un gradino e si guardasse le cose da sopra (Greco 2020, p. 103). Aprire una meta-discussione significa non entrare nella dinamica del conflitto, ma guidare le parti con domande e suggerimenti che non riguardano tanto le possibili soluzioni, quanto il processo comunicativo (*ibidem*). In altre parole, significa argomentare non sul "cosa", ma sul "come" e sul "perché", ovvero sul come gestire il processo di mediazione.
Con gli interventi "meta", chi media aiuta concretamente a costruire uno spazio di dialogo. Si potrebbe dunque definire il/la mediatore/trice metaforicamente come un "architetto della discussione", perché aiuta a costruire spazi di dialogo che le parti riempiranno poi di volta in volta. Infatti il/la mediatore/trice non si intromette nella soluzione del conflitto; piuttosto dà consigli su come strutturare la discussione, oppure invita a riflettere sul valore della relazione tra le parti, o sul significato del processo di soluzione del conflitto per le parti stesse (*ibidem*).

CONFRONTO TRA MEDIAZIONE E PROCESSO GIUDIZIARIO

La mediazione è definita come metodo alternativo di risoluzione delle controversie. La si definisce 'alternativa', come è suggerito dalla tradizione anglosassone, perché si considera il modo 'normale' di risoluzione delle dispute tipicamente il sistema giudiziario (Resta 2023, p. 45), con i suoi giudici, i suoi avvocati, i suoi processi, le sue sentenze e tutti i suoi vari altri strumenti di valenza legale.
Quello che più di ogni altra cosa distanzia il carattere alternativo del modello mediativo dai meccanismi giudiziari è il diverso rapporto 'cooperativistico' che si instaura tra gli

attori in conflitto, una legittimazione diversa della "struttura risolutiva costruita sulla dimensione pattizia e convenzionale che" si potrebbe definire "giustizia di prossimità" (Resta 2023, p. 46). Si basa infatti su una filosofia di tipo restorativo (si parla a questo proposito di *restorative justice*), che coinvolge modelli di composizione e gestione del conflitto meno autoritativamente decisori (*ibidem*). La vera diversità sta quindi nel carattere autodeterminato delle forme di risoluzione delle controversie che riduce nettamente il processo di delega al sistema giudiziario (*ibidem*).

Secondo Cosi (2017, p. 126 ss.), gli atteggiamenti di approccio al conflitto possono essere raggruppati in due grandi insiemi o modelli: il modello egocentrico e il modello ontocentrico.

Il processo è appunto lo strumento applicato al modello egocentrico, modello tipico dei contesti culturali moderno-occidentali (*ibidem*). In questa dimensione, si vede dunque il conflitto come un fenomeno patologico e quindi da estirpare il prima possibile per ristabilire l'ordine. E l'ordine lo si raggiunge possibilmente vincendo, se possibile, ovvero affermando e vedendo riconosciuto il proprio diritto. Per far ciò si cercano quasi sempre le cause del conflitto, per attribuirne (ad altri) delle responsabilità, e non ci si domanda quasi mai quali siano gli scopi e le possibilità (*ibidem*). C'è quindi qui un punto di vista retrospettivo, che va a ritroso.

Inoltre questo meccanismo tipico del processo pone in essere un gioco a somma zero, dove di fronte a una vittoria c'è e non ci può che essere una sconfitta dell'altra parte. Si parla infatti di logiche alternativistiche '*aut aut*', '*tertium non datur*', e si nota la presenza diffusa di 'valori' agonistico-competitivi (*ibidem*).

La comunicazione diretta tra le parti viene inoltre negata a priori, interrotta: saranno infatti gli avvocati a parlarsi o meglio a scriversi, per poi probabilmente smettere pure loro per rivolgersi a un giudice che deciderà la controversia. E questa decisione ricadrà sulle parti al di là delle loro volontà e sarà una decisione ad avere forza sufficiente da essere resa efficace (*ibidem*).

Questo modello pone quindi l'accento sulla forza (legale) di decisione da parte di un decisore *super partes*, e sul carattere retrospettivo per cui si cerca nei fatti del passato una decisione che attribuisca una responsabilità a una delle parti.

Diverso è il modello, sempre secondo Cosi (2017, p. 129), detto ontocentrico, in cui al centro sta la 'cosa', e le parti sono al servizio, per così dire, della cosa, del problema, e cercano insieme una possibile soluzione basata sul confronto dei rispettivi interessi. È un modello in senso lato non-individualistico e non-occidentale (*ibidem*) ed è lo schema di base della negoziazione diretta (quando ci sono solo le parti), che può diventare mediazione quando interviene un terzo in funzione di agevolatore della comunicazione tra le parti. Nel modello in esame, è la comunicazione tra le parti a tenere in piedi tutto, il cui risultato è un accordo tra di esse, sorto e voluto dalle stesse, non una decisione data *super partes*; questo esito tra l'altro può essere solo eventuale, e non è scontato in quanto dipende dalla volontà delle parti che in qualsiasi momento può venire a mancare (*ibidem*).
Lo strumento della mediazione qui descritto, applicazione, come si è detto, del modello ontocentrico, è tra l'altro un gioco, almeno potenzialmente, a somma positiva: "un buon accordo negoziale, rappresenta infatti essenzialmente uno spazio condiviso, senza vinti né vincitori, in cui entrambe le parti si riconoscono con i relativi interessi. E che proprio per questo può avere una buona probabilità di venire rispettato in futuro" (*ibidem*).
Si privilegia dunque una logica *et-et* (anche detta *win-win*), ovvero si cerca di aiutare le parti a inventare idee per una vittoria comune (Cosi 2017, p. 130), diversamente dalla logica *aut-aut* del processo giudiziario.
Bisogna inoltre aggiungere che, diversamente dal processo giudiziario che guarda al passato, nel modello ontocentrico e nella mediazione si guarda al futuro, cercando di generare delle opportunità per produrre eventualmente una soluzione (*ibidem*). A differenza di quanto accade nel processo infatti, a un mediatore interessa poco o nulla di quello che è successo nel passato delle parti in conflitto e di chi è stata la responsabilità (*ibidem*): si guarda invece al futuro per nuovi orizzonti possibili e costruttivi in cui si esprimano le volontà e gli interessi di tutti i soggetti.
C'è dunque sottostante la mediazione una logica di solidarietà, rispetto reciproco, e di pace in quanto si ha una struttura che mette in luce "ciò che unisce le parti, per guardare, da quel punto di vista, a ciò che li divide, evitando di lasciarsi affascinare e coinvolgere eccessivamente dalla questione controversa" (Cosi 2017, p. 131). Si vuole quindi sempre riportare l'attenzione dei contendenti sui fondamenti della loro scelta comune e sulla solidarietà necessaria a perseguire l'obiettivo (*ibidem*).

Un'altra differenza può essere riscontrata nel modo di vedere l'altra parte in conflitto. Nel processo giudiziario essa diventa un nemico da annientare e sconfiggere. Ciò è dovuto perché, venendo visto il conflitto come patologico e quindi come qualcosa di insanabile che esclude a priori la possibilità di una comunicazione, è dunque qualcosa che va estirpato, un male che va rimosso. In questo caso, l'altro non è semplicemente un avversario, ma viene trasformato in un nemico da distruggere.

Nella mediazione invece, in quanto avversario, l'altro resta colui senza il quale nel conflitto nemmeno io esisto: solo dove è lui, anch'io posso veramente essere. Ciò perché con l'avversario ci si confronta. Ed è grazie a lui che io scopro i miei limiti e le mie possibilità. L'avversario quindi è come me, con gli stessi timori, le stesse speranze, e imparando a conoscerlo, imparo a conoscere anche me, nei miei punti deboli, nelle mie forze, nelle mie ragioni, nelle mie incongruenze; è per questo che gli devo rispetto e devo pervenire al riconoscimento della sua persona (Cosi 2017, p. 134).

Si vuole inoltre precisare che vedere il conflitto come fisiologico significa che il confronto tra diversità viene gestito bene e produce un mutamento vivace e rapido, ed un'evoluzione positiva. Di fatti i conflitti permettono di tradurre tensioni viste altrimenti come antagonistiche, in adattamenti derivati da essi e dal cui confronto si hanno nuove integrazioni e solidarietà. L'assenza di conflitti genera invece immobilismo, elimina i dinamismi sociali e pone i gruppi in una dimensione di astorica staticità (Cosi 2017, p. 137).

Inoltre

> in una società divisa e atomitizzata, dove gli individui spesso hanno possibilità d'incontrarsi soltanto a causa del conflitto che contingentemente li oppone, questo andrebbe inteso anche come occasione di comunicazione che, se adeguatamente sfruttata, potrebbe talvolta essere in grado di generare insospettate, nuove opportunità per entrambe le parti (*ibidem*).

Le nostre società contemporanee sembrano infatti abitate sempre più da monadi prive di relazioni (*ibidem*). I gruppi intermedi, come la famiglia estesa, con tutte le sue capacità di metabolizzazione dei conflitti, sembrano scomparsi. Un conflitto, se ben gestito, può rappresentare un'occasione, spesso irripetibile, di formazione di un nodo sociale (*ibidem*).

Un'ultima differenza tra mediazione e processo giudiziario riguarda la sfera emotiva delle parti in conflitto. Infatti l'intero mondo emotivo del soggetto resta estraneo al giudice e all'avvocato, ma non al mediatore (Martello 2014, p. 18). Se la "giustizia ordinaria si occupa di fatti e ad essa si deve prevalentemente attenere, la mediazione si occupa delle persone, sulle cui istanze fa leva per giungere alla soluzione" (*ibidem*).

La mediazione presuppone infatti un contesto strutturato in cui le parti si incontrano assistite del mediatore che favorisce la ripresa della relazione interrotta, permettendo sia la manifestazione ed il confronto delle emozioni, sia la scoperta dei sentimenti all'origine della rottura della relazione (*ibidem*). Nel rito giudiziario si esprime invece il solo linguaggio del diritto, nel quale non trovano spazio le sfere affettive come le implicazioni relazionali, i dolori, le emozioni, le aspettative deluse, le paure (Martello 2014, p. 16).

Tutta la sfera emotiva e affettiva delle parti resta dunque fuori dall'aula giudiziaria, producendo spesso quel senso di frustrazione tipico di chi si sente sconfitto perché non ha trovato un ascolto autentico da parte dell'altro.

NASCITA E SVILUPPO DEI METODI ADR NEGLI USA E INTRODUZIONE DELLA MEDIAZIONE IN ITALIA

I metodi ADR negli USA

La mediazione è un metodo ADR, ovvero '*Alternative Dispute Resolution*', e ha avuto origine negli Stati Uniti.

I metodi ADR, cioè strumenti alternativi di risoluzione dei conflitti, tra cui appunto è presente la mediazione, si svilupparono infatti inizialmente in Nord America, negli anni '70, e in principio si diffusero soprattutto per motivi utilitaristico-deflattivi legati al fenomeno della cosiddetta *litigation explosion* (Cosi 2017, p. 151). Infatti bisogna innanzitutto dire che tra il 1970 e il 1980 il numero delle cause civili inscritte presso le Corti americane era più che quadruplicato (*ibidem*). Si cominciò allora a pensare modi alternativi in cui far confluire le liti, visto il numero eccessivo di queste nelle zone giudiziarie e processuali. Così scrive Cosi (*ibidem*) in merito a questo problema:

C'erano insomma dei buoni motivi per cominciare a pensare che i tribunali dovessero smettere di essere luogo dove comunque iniziavano tutte le controversie e diventare il luogo dove eventualmente andavano a finire, se prima non erano state risolte altrimenti.

Un primo esperimento per salvare da questa inflazione il processo, fu quindi inizialmente l'introduzione dell'arbitrato preventivo obbligatorio esteso a gran parte del contenzioso civile. Era uno strumento in cui si cercava di dare la possibilità di uno sbarramento in funzione deterrente. Il fallimento fu però rapido e completo in quanto si notò una dura resistenza da parte dei cittadini dovuto al fatto che il dover scoprire le proprie carte in un contesto *pre-trial*, quale era appunto l'arbitrato, si rivelava privo delle garanzie di un processo vero e proprio (*ibidem*).

La strategia vincente per consolidare e diffondere la mediazione, in quanto strumento autonomo di gestione dei conflitti, provenne da un'idea lungimirante e apparentemente banale di un professore di Harvard, Frank Sander. Questo fece notare come l'arbitrato obbligatorio dimostrasse che le tattiche di sola deterrenza e sbarramento fossero inutili per deflazionare le cause presso la giustizia ordinaria. Per Sander, non si doveva dunque essere semplicemente deterrenti, ma propositivi: non offrire ai cittadini americani solo qualcosa di alternativo, ma qualcosa che funzionasse altrettanto bene, se non meglio, del processo giudiziario. Sosteneva Sander dunque che l'obiettivo doveva essere quello di proporre un tribunale 'dalle molte porte' appunto, dove accompagnato dal proprio professionista, il cittadino si vedesse indicare diversi possibili percorsi (arbitrato, mediazione, processo…), garantiti anche dal carattere di terziarietà della struttura, e tra questi potesse scegliere consapevolmente (*ibidem*). Fu così che alla struttura processuale, si affiancò con successo la mediazione, alle cui tecniche Sander formò i più prestigiosi avvocati di Harvard.

Durante gli anni '80, si consolidarono i protocolli e le regole di formazione e di azione dei mediatori, e si formarono anche tutte le distinzioni di base tra i principali modelli di mediazione: da un lato quindi si distinse la mediazione civile-commerciale, da cui tutto aveva avuto inizio; dall'altra la mediazione familiare; contemporaneamente anche la mediazione penale mosse i suoi primi passi nei VORP, i *Victim-Offender Reconciliation Programs* (*ibidem*).

La positiva esperienza americana transitò attraverso il Canada, varcò l'Atlantico, per essere agevolmente recepita, anche per affinità ordinamentali, nel Regno Unito; si diffuse

poi, sebbene più cautamente, nel continente europeo, dove in Francia si ricorda la scuola di mediazione 'umanistica' di Jacquiline Morineau. E si arrestò davanti alla catena alpina, in prossimità dell'Italia (*ibidem*).

Nel frattempo, negli anni '90, negli USA, la presidenza Clinton trasferì i protocolli sviluppati nelle università, in una serie di atti legislativi, tra cui il più importante è l'*ADR act* del 1998, che dice sinteticamente che presso ogni sede di corte distrettuale deve essere erogato il servizio di mediazione, operato da professionisti adeguatamente formati e separato da ogni altra procedura aggiudicativa, arbitrato compreso (*ibidem*). Oggi negli USA quella A di ADR non sta più per "alternativo" ma per "adatto": infatti la mediazione si è dimostrata nel tempo uno strumento eventualmente adatto a ogni tipo di contenzioso e di situazione in cui si sta operando.

E in Italia?

La mediazione in Italia

Cosi (2017, p. 170) nota che mentre negli Stati Uniti la cosiddetta *litigation explosion* fu un'emergenza, e quindi come tale la si fronteggiò, in Italia l'enorme inflazione processuale, che riguarda soprattutto la giustizia civile, è un dato endemico, per cui il processo, principale strumento pubblico-ufficiale della gestione dei conflitti nello stato italiano, è diventato esso stesso un fenomeno patologico. Parrebbe quindi che in Italia, più che gli Stati europei e d'oltreoceano, si abbia bisogno di strumenti alternativi di risoluzioni delle controversie. Ma così non avviene. Perché?

Diversamente dall'esperienza italiana, negli altri Paesi in cui si sono affermati i metodi ADR, ciò è avvenuto perché questi sono riusciti ad offrire un 'prodotto' diverso da quello del processo: ovvero offrono accordi e non decisioni (*ibidem*) e questo rappresenta una scelta alternativa valida che offre risultati positivi e concreti.

Questa alternativa valida non è invece evidentemente presente in Italia e per questo si continua a ricorrere agli avvocati e non ai mediatori.

Bisogna inoltre dire che l'Italia ha una ricca e antica tradizione in materia di processo, per cui si fatica ad alfabetizzarsi su un prodotto d'importazione, quale è appunto come si è visto, la mediazione.

Sintetizzando brevemente la vicenda italiana riguardo la mediazione i metodi ADR, si può dire che la mediazione (o meglio in questo caso la conciliazione) iniziò ad affermarsi nel panorama italiano solo nell'ultimo decennio del secolo scorso, ad opera soprattutto delle Camere di Commercio. La riforma di questo ente diffuso su tutto il territorio nazionale, prevedeva servizi di conciliazione per particolari settori nei rapporti tra i produttori, e tra questi e i cittadini-consumatori. Contemporaneamente, inoltre, accanto alla conciliazione prevalentemente patrimoniale-negoziale, iniziarono a diffondersi le mediazioni di tipo umanistico-relazionale, come quella familiare e penale (*ibidem*).

Dagli anni 2000, l'Unione Europea aumentò la pressione perché gli stati membri adottassero il più possibile metodi ADR in funzione deflattiva della giustizia ordinaria. Fu così che l'Italia nel 2003 riformò il diritto societario, e concordemente a una Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea, venne emanato il decreto legislativo n. 28 del 2010, che estendeva il tentativo obbligatorio di mediazione a un ampio ventaglio di controversie civili e commerciali. Fu però una norma molto criticata e controversa, in quanto il fatto che si trattasse di una 'conciliazione obbligatoria' suonava quasi come una contraddizione in termini (*ibidem*).

Queste contraddittorietà vennero prese in carico della Corte Costituzionale che ne sottolineò l'evidente eccesso di delega dal sistema giudiziario ai centri di mediazione, tanto che il legislatore nel 2013 reintrodusse in via sperimentale e a termine il tentativo preventivo di mediazione, in sostanza come obbligo degli avvocati di informare le parti sulla possibilità di esperire la procedura alternativa. La disposizione non ebbe però i risultati positivi che ci si sarebbe aspettati (*ibidem*).

Più recentemente, si è avuto un altro importante intervento legislativo: si tratta della legge-delega n. 206 del 2021, poi trasformata in decreto legislativo n. 149 del 2022, maggiormente nota ai più come 'riforma Cartabia', con cui si sono introdotti consistenti modifiche relative alla mediazione e alla giustizia riparativa, sia in ambito civile che penale. Se ne discuterà a breve.

In sintesi, si potrebbe dire che la mediazione in Italia resta vista in ogni caso come qualcosa di, per lo meno, poco caratteristico o comunque poco in linea alla tradizione italiana e alla sua cultura: Italia rimane, quanto a conflitti, un Paese in cui si ricorre maggiormente ad avvocati, magistrati e processi; meno a mediatori.

Qualche zona di cambiamento potrebbe venire nel tempo con la cosiddetta 'riforma Cartabia', in quanto in questa legislazione si è data ampia importanza allo strumento stragiudiziale della mediazione e della giustizia riparativa. Soprattutto quell'auspicato cambiamento culturale potrebbe avvenire solo se la suddetta riforma si radicherà (o se si radicherà meglio) sul territorio italiano.

LA 'RIFORMA CARTABIA', LA GIUSTIZIA RIPARATIVA E LA MEDIAZIONE

La legge-delega n. 134 del 2021, poi convertita in decreto legislativo n. 150 del 2022, meglio conosciuta come riforma Cartabia, riguarda importanti aspetti del processo civile e del processo penale connessi alla mediazione e alla giustizia riparativa. Questa riforma prende il nome dall'allora ministra della giustizia Marta Cartabia, durante il governo Draghi.

Nell'ambito della giustizia penale la riforma si connota infatti per lo spazio tutt'altro che insignificante che viene dato alla giustizia riparativa. È necessario allora fare una breve digressione per spiegare cosa si intende per giustizia riparativa.
La giustizia riparativa si serve dello strumento della mediazione penale, e si distingue sia dalla giustizia retributiva, tutt'ora maggiormente usata, sia da quella general-preventiva (Ceretti, Di Ciò e Mannozzi 2023, p. 193). Tutte riguardano diverse logiche sanzionatorie. La giustizia retributiva "ha ascendenze nella vetero-testamentaria legge del 'taglione' ed è volta alla compensazione del male, il delitto, con un altro male, la pena" (*ibidem*). Quella general-preventiva è improntata invece alla deterrenza e al rafforzamento degli standard morali dei consociati (*ibidem*). C'è poi il sistema che si rifà all'idea rieducativa e mira al reinserimento del reo e, che nel nostro ordinamento, mantiene fondamento costituzionale (art. 27 Cost.) (*ibidem*): e proprio da quest'ultimo tipo di idea si vede la nascita della giustizia riparativa.
Secondo Ceretti, Di Ciò e Mannozzi (2023, p. 194),

> si tratta di un modello di intervento sui conflitti (originati da un reato e che si sono espressi attraverso un reato) che si avvale non della pena o di alcune delle "sottoarticolazioni"

sanzionatorie tradizionali, bensì di strumenti che tendono a promuovere la riparazione del danno cagionato dal fatto delittuoso e, soprattutto, la riconciliazione tra autore e vittima.

Inoltre nel sistema riparativo c'è un rinnovato interesse per la vittima del reato e viene promosso un paradigma di giustizia che coinvolge vittima, reo e comunità "nella ricerca di soluzioni agli effetti del conflitto generato dal fatto delittuoso, allo scopo di promuovere la riparazione del danno, la riconciliazione tra le parti e il rafforzamento di sicurezza collettivo" (*ibidem*).
Quindi,

la sfida che la giustizia riparativa lancia è quella di cercare di superare la logica del castigo muovendo da una lettura relazionale del fenomeno criminoso, inteso primariamente come un conflitto che provoca la rottura di aspettative sociali simbolicamente condivise (*ibidem*).

Secondo ancora i medesimi studiosi (Ceretti, di Ciò e Mannozzi 2023, p. 194), dunque il reato non dovrebbe più essere considerato soltanto come un illecito contro la società, ma come "una condotta intrinsecamente dannosa e offensiva che può provocare alle vittime privazioni, sofferenze, dolore e persino la morte e che comporta da parte del reo principalmente l'attivazione di forme di riparazione del danno provocato". Per questi motivi, è più ragionevole pensare che la giustizia riparativa, anziché punire, curi, in quanto è orientata al "soddisfacimento dei bisogni delle vittime e della comunità specifica in cui viene vista l'esperienza di vittimizzazione".

Fatte queste premesse, si può entrare nel merito della riforma Cartabia per quanto riguarda il processo penale.
Innanzitutto un rilevante capitolo della legge è dedicato alla giustizia riparativa. Qui la giustizia riparativa è concepita nell'interesse della vittima e dell'autore del reato, secondo la logica della riconciliazione e della ricomposizione del conflitto che le è propria (Certosino 2022, p. 67). La riforma infatti, ispirata all'esigenza di dare piena attuazione alla Direttiva n. 29 del 2012 dell'Unione Europea, e in linea con il modello riparativo, pone l'attenzione sulla vittima quale soggetto giuridico offeso dal reato. Cambia dunque radicalmente la prospettiva: la tutela dell'offeso non è più perseguita attraverso la tradizionale leva dell'inasprimento delle pene edittali, bensì prioritariamente attraverso la

riparazione (*ibidem*). Novità di rilievo è la definizione normativa di 'vittima del reato' quale soggetto distinto dalla persona offesa: si modella così per la prima volta nell'ordinamento italiano, il concetto di 'vittima', così come riportato dalla direttiva dell'Unione Europea sopraindicata.

Inoltre la riforma prevede l'introduzione di una 'disciplina organica' della giustizia riparativa entro un anno dall'entrata in vigore della legge-delega con le necessarie modifiche al codice penale, al codice di procedura penale, alla legge sull'ordinamento penitenziario e alle leggi complementari collegate sulla base di alcuni specifici criteri direttivi. In questo modo, si vuole superare l'odierno assetto che vede elementi di riparazione sparsi all'interno del sistema, per giungere all'elaborazione di un modello alternativo, ma non sostitutivo, a quello tradizionale (Certosino 2022, p. 68).

La legge infatti fa presente la volontà legislativa di razionalizzare l'intero settore della giustizia riparativa, nella prospettiva di riordinare in una visione globale gli istituti già presenti e di introdurne di nuovi, così da rendere il sistema rispondente ai criteri di completezza, efficienza e funzionalità (*ibidem*).

Nella legge in esame, poi si punta molto sulla formazione dei mediatori in ragione della centralità di queste figure nelle dinamiche riparative (*ibidem*), e della loro attitudine e preparazione al riguardo.

Altrettanto importante è il punto che riguarda l'organizzazione dei servizi di giustizia riparativa per consentirne l'operatività in modo uniforme sul territorio nazionale e al bisogno di riconoscimento di un 'diritto di accesso' alla giustizia riparativa che non dovrebbe incontrare limitazioni dovute a eventuali carenze organizzative (Certosino 2022, p. 69).

Nella suddetta legge, si prospetta poi l'impiego, in ogni stato e grado del processo, di programmi di giustizia riparativa (*ibidem*).

Vengono fornite inoltre indicazioni sulle garanzie da riconoscere per l'accesso ai programmi di giustizia riparativa, tra cui si include: la completa, tempestiva ed effettiva informazione della vittima del reato e del reo circa i servizi di giustizia riparativa disponibili; la rispondenza dei programmi di giustizia riparativa all'interesse della vittima del reato; la ritrattabilità del consenso in ogni momento; la confidenzialità delle dichiarazioni rese nel corso del programma di giustizia riparativa (*ibidem*), salvo i casi espressi dalla legge.

Nella riforma Cartabia, si profila poi molto importante l'ingresso di modalità e tecniche riparative durante la fase di esecuzione della pena. Se è vero che il carcere continua a rappresentare "una soluzione irriducibile nei casi più gravi che impongono il prevalere delle esigenze di difesa sociale nei confronti dell'autore del reato la cui pericolosità richiede di essere neutralizzata", sono ormai molte le voci critiche riguardo al modello carcero-centrico (Fiorentin 2021, cit. da Certosino 2022, p. 70).
Sul piano concreto, nell'ambito di esecuzione della pena, in forma di misura alternativa alla detenzione, si potrebbe pensare a prescrizioni riparative inserite nel contesto degli istituti dell'affidamento in prova e della libertà condizionale (Certosino 2022, p. 70).
La riforma Cartabia rappresenta dunque un'occasione irripetibile per inserire a pieno titolo la giustizia riparativa nelle dinamiche del procedimento penale (*ibidem*).

Per quanto riguarda la 'riforma Cartabia' inerente al processo civile, si può notare come la ministra, nella legge in questione, abbia voluto incentivare il più possibile l'utilizzo di mezzi alternativi di risoluzione delle controversie, e tra questi, la mediazione civile (Ferraris 2023, p. 389). Così nel decreto legislativo n. 149 del 2022, si sono tradotti i diversi principi e criteri direttivi contenuti nella rispettiva legge-delega del 2021 "in norme di concreta (ma non immediata) applicazione" e si è "indubbiamente rinvigorito l'istituto della mediazione" (*ibidem*). Ciò si può notare in varie parti della legge in questione: per esempio, nella stessa definizione di mediazione, ovvero "l'attività, comunque denominata, svolta da un terzo imparziale e finalizzata ad assistere due o più soggetti nella ricerca di un accordo amichevole per la composizione di una controversia, anche con formulazione di una proposta per la risoluzione della stessa" (art. 1); nei caratteri della domanda di mediazione e negli organismi competenti ad amministrare il procedimento (art. 4); nella necessità di essere assistiti da un legale nei casi di mediazione obbligatoria (art. 8, comma 5); nei caratteri di accordo e proposta (art. 11 e 13); o ancora, nell'esecutività dell'accordo raggiunto (art. 12) (*ibidem*).
Secondo Ferraris (2023, p. 390), la riforma si muove lungo tre diverse direttrici.
Innanzitutto si concentra sulla mediazione "forzata", prevedendone un'estensione o meglio un potenziamento. Da una parte, infatti, l'obbligatorietà *ex lege* viene estesa ad alcune materie prima non contemplate, in quanto, trattandosi di rapporti di durata (come per esempio negli istituti del consorzio o del *franchising*), il mantenimento della relazione

tra le parti costituisce un obiettivo rilevante e il tentativo di mediazione può quindi sortire effetti benefici. Si auspica quindi di implementare l'utilizzo della mediazione delegata dal giudice, il quale potrà disporre il tentativo anche in ogni altra circostanza in cui lo riterrà utile.

La seconda direttrice affronta la questione della partecipazione delle parti, "tanto nella prospettiva di assicurare un momento di discussione e confronto effettivo, quanto in relazione alla posizione del chiamato che spesso", se si tratta di "banca o assicurazione, difficilmente aderisce all'invito preferendo attendere il giudizio per ivi far valere le proprie ragioni" (Ferraris 2023, p. 391). Se queste non parteciperanno alla mediazione, si dichiarerà l'improcedibilità della domanda giudiziale, così come "analoga sorte spetterà a tutti i casi in cui si verifichi un aprioristico rifiuto di confrontarsi sulle diverse questioni di merito" (*ibidem*) in sede di mediazione.

La terza direttrice tratteggiata riguarda "il riordino dei benefici di natura fiscale spettanti a tutti coloro che decidano di attivare un tentativo di mediazione", e riguarda, facendo solo un breve cenno, l'"esenzione dell'imposta di registro sugli accordi raggiunti" che non superino una certa soglia di valore, nonché "tutta una serie di crediti di imposta", che riguardano sia le persone fisiche che quelle giuridiche (*ibidem*). Questo appare più che condivisibile, in quanto un cittadino prima di intraprendere una mediazione, riflette se gli potrebbe convenire sul piano economico "di risparmio delle proprie risorse" (*ibidem*).

Si può notare dunque come lo strumento della mediazione, attraverso la riforma Cartabia, si ampli sia sul piano penale sia su quello civile, e si incentivi ad un livello molto più elevato nei più vari campi di applicazione.

AMBITI DI APPLICAZIONE DELLA MEDIAZIONE

La mediazione può operare in diversi ambiti della società. Secondo Jacqueline Morineau (2003, p. 112), essa può trovare espressione sia all'interno della struttura giudiziaria, sia all'esterno, come per esempio nella sfera educativa, familiare o sociale.

Nell'ambito della giustizia

Nella struttura della giustizia, come scrive Morineau nel suo testo 'Lo spirito della mediazione' (2003), troviamo la riparazione (mediante mediazione). Dinanzi alla violenza, "le due parti in contrasto possono esse stesse trovare una soluzione al conflitto". Possono infatti "scegliere insieme quale debba essere la riparazione, che diventa allora un atto volontario, permettendo così di ristabilire un equilibrio" (Morineau 2003, p. 116). Il riconoscimento della colpa è uno degli elementi essenziali della mediazione. È importante sia per la vittima quanto per l'autore dei fatti. E la riparazione è necessaria affinché il dolore possa essere superato (*ibidem*). Morineau scrive infatti quanto segue:

> Il riconoscimento del male è indissolubilmente legato alla riparazione, senza la quale non ci può essere quel processo evolutivo di trasformazione che sta al cuore della riparazione. Il dolore non scompare mai completamente, ma un primo passo verso la cicatrizzazione della ferita è stato compiuto. Secondo la vittima, il colpevole ha "pagato" per quello che ha fatto e può così a sua volta cominciare a liberarsene (*ibidem*).

Si potrebbe affermare quindi che la mediazione può agire in modo complementare alla giustizia, ma ha un'identità sua propria, in quanto è l'uomo che riconosce il proprio destino, lo assume su di sé e ricostruisce un legame sociale attraverso il conflitto che lo separa dagli altri (Morineau 2003, p. 118).

Si è osservato poi che la mediazione può essere applicata in ogni fase della giustizia: prima della denuncia, dopo la denuncia, dopo la sentenza, o durante la detenzione.

Prima della denuncia, in fase preventiva, il conflitto in senso stretto deve ancora esplodere ed è il momento in cui gli interventi di mediazione possono essere estremamente utili. Infatti i conflitti latenti, non detti, non sono meno devastanti di quelli espressi, e possono essere disinnescati prima che causino danni considerevoli. Talvolta però sono più difficili da trattare perché coloro che li vivono non riescono a riconoscerli. A volte li negano in modo volontario anche, e si creano in loro delle barriere di difesa. Ma se si riesce a

superare queste barriere "il processo di mediazione permette spesso una sorprendente evoluzione" (Morineau 2003, p .118).
Nella fase preventiva del conflitto, se riesce a essere identificata, la cosa che diviene importante è la domanda che essa racchiude: ovvero il prevenire l'*escalation* del conflitto e ritrovare la pace (*ibidem*).

Altre volte la mediazione ha luogo dopo la denuncia. In questa situazione, sembra spesso che il solo desiderio del denunciante sia ottenere la conferma di una frattura definitiva (Morineau 2003, p. 120), in quanto la situazione appare irrimediabile.
Eppure anche in questi casi, la mediazione può svolgere la sua funzione catartica e trasformativa, in quanto il confronto tra le parti e della loro sofferenza può far sì che si ripristini un equilibrio rotto e si ritrovi la pace.

Ci sono poi casi in cui la mediazione avviene dopo la sentenza, quando almeno a livello legale tutto sembra essere già stato deciso. Eppure spesso la sentenza non riesce ad attenuare il conflitto, e sembra semplicemente sancire decisioni d'ordine pratico (Morineau 2003, p. 121). Tutto il lavoro è dunque ancora da fare, ognuno chiuso nei suoi rancori e risentimenti, e la violenza potrebbe, se non riesce ad esprimersi, esplodere di nuovo, magari in modo anche più grave.
In questi casi, il lavoro dei mediatori è molto difficile. Non sempre la mediazione viene accettata poiché le due parti rifiutano qualsiasi tipo di incontro e delegano ai loro avvocati di gestire ogni faccenda (*ibidem*). Quando invece la mediazione riesce a svolgersi, ci si trova davanti a un conflitto prepotente e spesso è necessario più di un incontro di mediazione poiché il lavoro procede lentamente e i risultati sono deboli (*ibidem*).
Eppure lo scopo è sempre lo stesso: uscire dalla violenza per ritrovare la tranquillità e la pace. In generale la situazione comincia ad evolvere quando l'intensità del dolore ha potuto esprimersi ed essere riconosciuto dall'altro (*ibidem*). Quando si giunge a questo, si può ritrovare poi a volte, in base ai casi, il dialogo tra le parti.

La mediazione inoltre può avere luogo durante o dopo la detenzione del condannato, quando c'è già stata la sentenza. In questo caso, la mediazione può svolgere un ruolo molto importante per l'avvenire degli interessati (Morineau, 2003, p. 122). Infatti "la

possibilità di una mediazione durante l'esecuzione della pena può aiutare a darle un senso, a far ritrovare la speranza e a ridurre il pericolo della recidiva" (*ibidem*).
Anche da parte della vittima, il poter esprimere i propri sentimenti e risentimenti in una seduta di mediazione di fronte all'autore dei fatti, permette di raggiungere una certa calma interiore, dando quella sensazione di ridare all'altro il proprio male, o almeno di esprimerlo, comprenderlo e renderne cosciente l'altra parte.
In certi casi, permette di colmare un vuoto, di cercare di rispondere a una domanda, 'Perché? Perché è successo? Perché a me?' (Morineau 2003, p. 125). La mediazione non nasconde la gravità dei fatti, ma fa ritrovare una certa pace, innanzitutto nei confronti di se stessi (*ibidem*).
Si capisce dunque che alla fine la riparazione materiale (economica, il cosiddetto 'risarcimento dei danni') è importante, ma la riparazione morale è essenziale (*ibidem*).

Si vuole inoltre ricordare che la mediazione può avvenire sia in caso di reati bagatellari sia in quello di reati più gravi (Morineau 2003, p. 126).

Nell'ambito educativo

Anche fuori dall'ambito della giustizia, in ambito educativo, nelle scuole, opera la mediazione.
Infatti bisogna dire che anche nella scuola si consuma la violenza, e non solo tra studenti, ma anche tra studenti e adulti (Morineau 2003, p. 127). La scuola "è un luogo di formazione necessario per potersi confrontare con le regole della vita sociale, per accettare gli obblighi e per integrarsi nella comunità". Ma è tuttavia importante riconoscere che anche in questi luoghi la violenza c'è ed è reale, presente, e può dar luogo a una violenza reciproca (*ibidem*).
Nell'esperienza di mediazione nella scuola, gli insegnanti possono allora scoprire una nuova relazione coi loro allievi, scoprire un rapporto non più autoritario ma fondato sull'ascolto reciproco, sullo scambio e sulla condivisione (*ibidem*). La mediazione permette quindi una dimensione di dialogo e anche di vivere diversamente la vita quotidiana, in modo meno solitario e più solidale.

Nel lavoro di mediazione con i bambini, si può far capire loro per esempio che la sottomissione e l'autonomia, la libertà e la responsabilità possono essere complementari in una situazione di continua convivenza e bisogna saperle collegare (Morineau 2003, p. 129). I mediatori devono quindi far sorgere nei ragazzi la fiducia in se stessi e nell'istituzione. Una volta ritrovata la parola, il lavoro di mediazione può poi proseguire verso l'educazione alla conoscenza di sé, la scoperta delle proprie potenzialità, l'identificazione e accettazione delle differenze, un nuovo apprendimento delle regole di condotta e dei loro limiti (*ibidem*). La scoperta di questa nuova dimensione è strettamente legata alla presa di coscienza della responsabilità di fronte agli altri in quanto individui.
Inoltre i bambini e i ragazzi che hanno imparato a esprimersi e ad ascoltare gli altri, a dire la loro violenza, ossia la loro sofferenza, scoprono che possono avere un ruolo attivo e importante rispetto a coloro che li circondano; intervengono così presso gli altri studenti per aiutarli a risolvere i loro conflitti, proponendo a questi ultimi un gioco diverso da quello della guerra: il gioco della pace (Morineau 2003, p. 130).
Durante il lavoro di mediazione, infatti

> i partecipanti riescono a esprimere le loro difficoltà o la loro sofferenza solo grazie al rispetto che viene ad instaurarsi e che favorisce la fiducia necessaria per poter toccare quelle zone d'esperienza che, normalmente, cerchiamo di nascondere. L'esperienza dell'uno diviene anche l'esperienza dell'altro. In tal modo, sempre attraverso un gioco di specchi, si perviene a un'espressione collettiva delle difficoltà di ciascun individuo (*ibidem*).

Il tutto avviene, è bene ricordarlo, in una dimensione di confidenza: infatti ciò che viene detto durante una mediazione non deve uscire dal luogo della mediazione stessa (*ibidem*). Pian piano si riesce così a condividere ciò che è essenziale ad ognuno. Condivisione che, già di per sé, è rassicurante perché permette di non essere più soli in questa sofferenza.
Questo però è solo il primo passo della mediazione. L'obiettivo è la trasformazione, l'acquietamento e infine il superamento della situazione dolorosa (Morineau 2003, p. 131). Gli scambi sono infatti "talmente profondi da permettere a ognuno di incontrare gli altri dietro la loro maschere". Nascono così "una solidarietà e un'energia che sono dei veri e propri motori dell'azione". Dopo quest'esperienza vissuta dal gruppo i partecipanti molto spesso sentono il desiderio di estenderla, il desiderio di comunicarla al loro

ambiente più prossimo, come può essere l'ambiente familiare, professionale, scolastico (*ibidem*).
Diventa così più difficile accettare il vecchio funzionamento del sistema scolastico e si sente la necessità di creare nuovi luoghi di ascolto, dei luoghi di pratica di mediazione per rispondere ai conflitti. I professori investono dunque in nuovi progetti e ed è in questo senso che la mediazione si apre all'idea di comunità (*ibidem*). Morineau (2003, p. 132) asserisce infatti che

> la mediazione è un'apertura: agli altri, alle differenze, al mondo, all'universo. Grazie ad esso non ci rannicchiamo più e chiudiamo più per proteggerci meglio.

Conclude soffermandosi sulle dinamiche della violenza. La studiosa dice infatti che comunque la violenza c'è sempre, è in continuo aumento e riguarda una fascia d'età sempre più giovane; la violenza genera paura e la paura genera altra violenza: si innesca così una spirale di violenza reciproca. Attraverso la mediazione però potrebbe sembrare possibile un altro tipo di risposta alla violenza. Ma perché ciò avvenga, bisogna iniziare a cambiare: se cominciamo a cambiare noi stessi, cambieranno anche coloro che ci circondano. Morineau (2003, p. 133) scrive infatti:

> Osiamo cambiare, proporre un nuovo modello, non più un modello accademico, ma questa volta, umano.

Solo così avverrà quella trasformazione umana e profonda che tanto si auspica attraverso lo strumento della mediazione.

Nell'ambito sociale

La mediazione opera anche in ambito sociale, per esempio nelle dispute di quartiere. In questo caso, Morineau (2003, p. 134) dice che il disordine, come in ogni altro campo di applicazione, è onnipresente, non ci si può illudere di poterlo eliminare, bisogna convivere con esso. Non resta altra soluzione quindi che imparare ad incontrare il disordine e accoglierlo.

Gli operatori sociali hanno difficoltà ad avvicinarsi alla mediazione, in quanto essa propone un approccio ai problemi opposto rispetto alla formazione che hanno ricevuto; questi dovrebbero infatti apprendere a concentrarsi sulle emozioni da cui hanno imparato invece a distanziarsi.
Infatti,

> la mediazione attribuisce un posto essenziale al *sentito*. Il mediatore deve sviluppare un rapporto empatico, imparare cioè a sentire ciò che l'altro sente, senza assumere una posizione favorevole o contraria, di simpatia o antipatia, rispetto al sentire dell'altro (*ibidem*).

L'operatore sociale che abbia già fatto un percorso di formazione di mediazione, avrà quindi imparato a lasciar liberare alcune emozioni, pur mantenendo una distanza necessaria rispetto ai suoi clienti. Sarà così facilitato nelle sue funzioni e potrà "permettersi di incontrare tutta la miseria del mondo senza portarla sulle sue spalle".
La mediazione permette infatti proprio questa condivisione con l'altro, questo scambio e dialogo "in cui ognuno possa prendere in carico se stesso", aprendosi "alla possibilità di un'attenuazione e di una risoluzione dei propri problemi in un clima di solidarietà", senza per forza creare "un luogo di assistenza in più in cui ciascuno potrà venire a rovesciare il proprio malessere": la mediazione permette di "superare lo spirito individualista, tipico della nostra epoca, per scoprire l'appartenenza attiva alla collettività" (*ibidem*).
In questa nuova dimensione, ognuno potrà "trovare un proprio ruolo, una dignità, essere rispettato in relazione al beneficio che apporta alla società" (*ibidem*).

PARTE SECONDA: IL BULLISMO E IL CYBERBULLISMO

DEFINIZIONE DI BULLISMO

Il norvegese Dan Olweus (1996, p. 12), principale studioso del bullismo, scrisse nel 1993 il testo "Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono", e in quest'occasione definì il fenomeno in questione nel seguente modo:

> Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da uno o più compagni.

Bisogna innanzitutto dire che un'azione viene detta offensiva "quando una persona infligge o arreca un danno o un disagio a un'altra". Alcune azioni offensive possono essere perpetrate attraverso l'uso delle parole, altre ricorrendo alla forza o al contatto fisico. In certi casi, le azioni offensive "possono essere perpetrate anche senza l'uso delle parole o del contatto fisico", per esempio allontanando ed escludendo intenzionalmente qualcuno del gruppo, o beffeggiandolo "con smorfie o gesti sconci" (*ibidem*).

Inoltre, come notano Novara e Regoliosi (2018, p. 11), dalla definizione di Olweus, tre sono gli indicatori per confermare la presenza di una situazione di bullismo; si tratta di indicatori molto precisi e tassativi:

- la prepotenza (cioè l'azione offensiva, secondo la terminologia dello studioso norvegese) deve essere intenzionale e orientata a creare un danno;
- la prepotenza deve essere continuativa nel tempo verso una stessa vittima (se è estemporanea non rientra nella definizione di bullismo);
- la vittima deve essere palesemente inferiore di forze rispetto al bullo, quindi incapace di difendersi.

Olweus (1996, p. 13) sottolinea quest'ultimo punto dicendo che per parlare di bullismo "è necessario che vi sia un'asimmetria nella relazione", per cui il soggetto esposto alle

azioni offensive ha difficoltà a difendersi e "si trova, in qualche modo, in una situazione di impotenza contro colui o coloro che lo molestano".

Dal punto di vista linguistico, si può osservare che il termine italiano "bullismo" deriva dal termine inglese *bullying*, quest'ultimo ormai comunemente usato nella letteratura internazionale sull'argomento (Olweus, 1996, p 11); e che *bullying*, secondo l'Oxford Dictionary, significa proprio maltrattare, angariare, intimidire, intimorire (Guarino e Lancellotti 2022, p. 15).
Andando poi a sondare la ricostruzione etimologica del termine inglese *bullying*, si può notare che all'origine c'è la parola inglese *bull*, che significa "toro". Il termine *bully* (bullo) e *bullying* contengono al loro interno questa parola, *bull*, e ciò sembra quindi rinvigorire l'idea di forza e aggressività tipici del fenomeno (Guarino e Lancellotti 2022, p. 17). Sono tratti che invece mancano nella traduzione italiana, che riesce con difficoltà a trasmettere col termine "bullismo" la medesima idea di prepotenza e aggressività.

VITTIMA, BULLO E GRUPPO DEI PARI

Sulla scena del bullismo, i protagonisti sono dunque la vittima e il bullo. Il fenomeno in questione non deve essere visto però solo come un problema individuale, in cui si mira a "bloccare" il comportamento deviante attraverso l'applicazione di sanzioni o la proposta di itinerari di recupero psicologico (Novara e Regoliosi 2018, p. 27). È rilevante anche il gruppo dei pari in cui avviene l'atto. In questa sede, si è ritenuto più adeguato quindi prendere in considerazione un approccio per il trattamento del fenomeno che veda, alla radice del disturbo relazionale, un coinvolgimento del gruppo (e della comunità) "in un processo di autocoscienza critica" (*ibidem*).
Accanto ai due attori del conflitto, il ruolo dei pari ha spesso infatti purtroppo "l'effetto di rinforzare sia il ruolo del bullo che della vittima, favorendo il loro consolidamento". Infatti spesso "si assiste a un atteggiamento positivo del gruppo nei confronti delle prevaricazioni e dell'aggressività, che gratifica il bullo rinforzando il suo ruolo e facendolo sentire importante all'interno della classe" (Guarino e Lancellotti 2022, p. 30). Infatti,

il bullismo è un fenomeno relazionale non solo a causa della complementarietà dei ruoli di bullo e di vittima, ma anche perché il teatro in cui avvengono le prevaricazioni è composto da una maggioranza silenziosa, che, in modo volontario o involontario, rinforza i comportamenti del bullo con la propria paura, e questo rinforzo si somma a quello dei "sostenitori", i quali dichiaratamente forniscono supporto al bullo (Cuzzocrea 2010, cit. da Guarino e Lancellotti 2022, p. 30).

Si vedranno di seguito le caratteristiche della vittima e del bullo, per poi tornare a trattare le caratteristiche del gruppo.

La vittima

Dagli studi di Dan Olweus (1996, p. 33), emerge una descrizione relativamente chiara delle vittime. Queste sono solitamente più ansiose e insicure degli studenti in generale. Inoltre sono spesso caute, sensibili e calme. Se attaccate da altri studenti, in genere reagiscono piangendo o chiudendosi in se stesse. Soffrono inoltre di scarsa autostima e hanno un'opinione negativa di sé e della propria situazione. Spesso si considerano fallite e si sentono stupide, timide e poco attraenti. Solitamente vivono a scuola una condizione di solitudine e di abbandono. Di regola, non hanno un buon amico in classe. Non sono soggetti aggressivi, né molesti. Se sono maschi, probabilmente sono fisicamente più deboli della media. Questo tipo di vittima è definita passiva o sottomessa.
Inoltre i dati rilevati dallo studioso indicano che le vittime hanno avuto rapporti nella prima infanzia più intimi e positivi con i loro genitori, in particolare con la madre. Un rapporto che talvolta può essere percepito come iperprotettivo.
Un diverso tipo di vittima è invece la vittima provocatrice; le vittime provocatrici sono caratterizzate da entrambi i modelli reattivi, ovvero sia da quello ansioso tipico delle vittime passive, sia da quello aggressivo tipico del bullo. Questi studenti hanno spesso problemi di concentrazione e si comportano in modo tale da causare irritazione e tensione. Alcuni di loro possono essere definiti iperattivi (Olweus, 1996, p. 35).
Il primo tipo di vittima risulta inoltre più esposto al rischio di depressione e sviluppa una scarsa autostima (*ibidem*).

Il bullo

Una caratteristica distintiva dei bulli è sicuramente l'aggressività verso i coetanei (Olweus 1996, p. 36). Generalmente infatti i bulli hanno un atteggiamento più positivo verso la violenza e l'uso di mezzi violenti rispetto agli studenti in generale. Sono spesso inoltre caratterizzati da impulsività e da un forte bisogno di dominare gli altri, mentre mostrano scarsa empatia nei confronti delle vittime. I bulli hanno spesso un'opinione relativamente positiva di se stessi. Se sono maschi, tendono ad essere fisicamente più forti dei maschi in generale e delle vittime in particolare (*ibidem*).

Secondo alcuni risultati rilevati da Olweus, sembra inoltre che i bulli mostrino poca ansia e insicurezza, e non soffrano di scarsa autostima.

Per quanto riguarda l'ambiente familiare, risulta che molti bulli siano stati allevati in un ambiente inadeguato, per cui viene spontaneo ipotizzare che abbiano sviluppato un certo grado di ostilità verso di esso (*ibidem*). Questo potrebbe spiegare "la soddisfazione che essi provano nell'infliggere danno e sofferenza agli altri" (*ibidem*).

A ciò si aggiunge l'atteggiamento emotivo dei genitori, in particolare della madre, che se manca di calore e coinvolgimento emotivo e sono presenti distacco emotivo e anaffettività, fa aumentare il rischio dello sviluppo, nel ragazzo, di comportamenti aggressivi e ostili verso gli altri (Guarino e Lancellotti 2022, p. 28), in particolare verso i coetanei.

Inoltre il bullismo può essere visto anche "come aspetto di un più generale comportamento antisociale, che si caratterizza per la mancanza di rispetto delle regole" (Olweus 1996, p. 38).

Infine si può osservare che il bullo agisce quasi sempre come 'un clandestino', di nascosto. Raramente infatti avvengono episodi bullistici *en plain air*, e per sua natura il bullo si muove nell'ombra, proprio perché non vuole che gli adulti possano riconoscerlo e intercettarlo (Novara e Regoliosi 2018, p. 12).

Il gruppo dei pari

Come abbiamo detto poco sopra, il gruppo dei pari svolge un ruolo non secondario all'interno delle dinamiche bullistiche, in quanto il bullo che agisce con comportamenti

prevaricatori nei confronti di una vittima, spesso lo fa proprio perché sa di essere guardato e di avere degli spettatori che rafforzano così la sua posizione.
Le reazioni dei pari portano a suddividere questo gruppo di attori sociali in varie sottocategorie, ovvero: testimoni, difensori, gregari, spettatori (Guarino e Lancellotti 2022, p. 30).
Accanto ai testimoni che rappresentano una maggioranza silente che a volte viene macchiata da una certa omertà portando anche all'indifferenza e al far finta di non vedere, si possono trovare i gregari, in quanto l'esposizione a episodi di aggressività e violenza provoca imitazione, e si può riscontrare un certo grado di partecipazione da parte di alcuni coetanei che forniscono supporto al bullo.
Ci sono poi gli spettatori che, provocando l'isolamento della vittima, rendono possibile e legittimano l'atto del bullismo (Iannaccone 2008, cit. da Guarino e Lancellotti 2022, p. 31). Pare infatti secondo alcuni studi condotti, che gli atti di bullismo si verificano solo quando vi sono spettatori, per cui attraverso la dinamica appena descritta, il bullo sente riconosciuto il suo potere e il suo prestigio sociale. In assenza di spettatori, invece gli episodi bullistici o non si manifestano o sono molto sporadici (Guarino e Lancellotti 2022, p. 31).
Infine c'è il ruolo del difensore. Di solito chi tra i pari difende la vittima non è molto ben visto dal gruppo e rischia di apparire addirittura come una spia se denuncia il fatto all'insegnante. Molti per evitare di passare per spie, e non avendo il coraggio di intervenire direttamente, fanno quindi finta di non vedere (*ibidem*).
I ragazzi prendono così le distanze dalla vittima, che ha di solito un basso *status* nel gruppo. In uno studio condotto, si afferma però che è più probabile che la vittima venga difesa da ragazzi che godono di uno *status* elevato, e che quindi beneficiano di alti livelli di accettazione da parte del gruppo. Il loro *status* elevato li espone meno infatti al rischio di diventare vittime a loro volta (*ibidem*).

Il gruppo infine cristallizza vittime e bulli (*ibidem*), creando una situazione di stallo in cui i ruoli degli uni e degli altri sembrano perpetrarsi e ripetersi in continuazione, creando forti sofferenze nella vittima che finisce spesso per sentirsi senza via d'uscita o possibilità di soluzione alternativa, e mitizzando e proteggendo (anche attraverso un silenzio impaurito) l'agire del bullo che si sente così legittimato a proseguire.

FORME DI BULLISMO

Il bullismo può assumere diverse forme. Una più generale distinzione riguarda gli attacchi diretti e indiretti. I primi sono "manifestazioni più aperte e visibili di prevaricazione nei confronti della vittima e possono essere sia di tipo fisico – botte, pugni, calci e strattoni - , sia di tipo verbale – offese, minacce, soprannomi denigratori e prese in giro" (Menesini, Nocentini e Pallidino 2017, p. 18). Tra i comportamenti di bullismo diretto di tipo fisico, si possono includere "anche il furto e il danneggiamento delle cose altrui". I secondi, ossia gli attacchi indiretti, sono invece comportamenti più nascosti, sottili, per cui più difficilmente rilevabili (*ibidem*). In quest'ultima categoria, rientrano per esempio i pettegolezzi, la diffusione di calunnie (*ibidem*), e forme di isolamento sociale e di esclusione intenzionale della vittima dal gruppo (Olweus 1996, p. 13).

Un'ulteriore distinzione che può essere fatta è tra bullismo tradizionalmente praticato da maschi, che si manifesta prevalentemente attraverso la forza fisica, e il bullismo femminile, di diffusione più recente, in cui prevale la violenza psicologica (Guarino e Lancellotti 2022, pp. 18-19). In particolare, le femmine esercitano forme di bullismo indiretto su altre femmine. Negli ultimi anni, si stanno diffondendo anche forme di bullismo diretto e violento perpetrati da parte di femmine (*ibidem*).
Su quest'ultimo recente punto, si sofferma Giacobbi (2003, cit. da Guarino e Lancellotti 2022, p. 21) che al riguardo parla di "un nuovo tipo di femmina nella quale tratti di aggressività violenta tradizionalmente maschile oppure comportamenti (trasgressivi o rischiosi) fino a qualche tempo fa tipici dell'adolescente maschio, convivono con un'identità eterosessuale femminile e persino con aspetti di cura e di interesse spiccatamente 'femminile' per il corpo e la dimensione estetica". Si attribuisce quindi questo fenomeno all'attivazione di processi di identificazione dell'adolescente femmina con il modello maschile, che si sovrappongono, senza annullarli, ai processi più tradizionalmente femminili. Ciò si ritiene dipenda dai nuovi ruoli assunti dalla donna nella società, che ormai svolge professioni un tempo tipicamente maschili, e al mescolamento di funzioni paterne e materne svolte ormai dalle coppie genitoriali, le cui differenze sono divenute oggi più sfumate, con la tendenza alla scomparsa di ruoli

nettamente distinti tra madre e padre, che un tempo erano "luogo di simbolizzazioni ben distinte e persino contrapposte" (*ibidem*).

IL CYBERBULLISMO E GLI ALTRI TIPI DI BULLISMO

Il cyberbullismo e il confronto con il bullismo

Non si può però oggi parlare di bullismo senza parlare di cyberbullismo, fenomeno estremamente diffuso e allarmante che prende forma attraverso la sfera digitale.
Il termine 'cyberbullismo' fu coniato nel 2002 dall'educatore canadese Bill Belsey, ma tutt'oggi la letteratura scientifica sull'argomento non ha ancora raggiunto una definizione condivisa (Novara e Regoliosi 2018, p. 61). Nel 2006 lo psicologo inglese Peter Smith e i suoi collaboratori ne proposero una definizione in stretta relazione con la definizione di bullismo data da Olweus, ovvero:

> [una] forma di prevaricazione volontaria e ripetuta nel tempo, attuata attraverso uno strumento elettronico, perpetrata contro un singolo o un gruppo con l'obiettivo di ferire e mettere a disagio la vittima di tale comportamento, che non riesce a difendersi (*ibidem*).

Confrontando cyberbullismo e bullismo, emerge come alcuni elementi siano tipici del bullismo tradizionale, mentre altri si modifichino. Il bullismo on line infatti comporta alcune differenze e soprattutto aggiunge "il riferimento alle nuove tecnologie come mezzo di aggressioni" (Guarino e Lancellotti 2022, p. 37).
Innanzitutto la natura indiretta del cyberbullismo, in cui non c'è un incontro *vis a vis* tra bullo e vittima, non permette di aver la percezione della persona con cui si sta interagendo, né di avere concretamente di fronte la vittima, e allo stesso tempo di vedere il bullo (Novara e Regoliosi 2018, p. 21). Vittima e bullo sembrano scomparire e "si trasformano in una sorta di ectoplasma dentro un videoschermo" (*ibidem*). Il cyberbullismo nasce quindi proprio dal "vuoto lasciato dalla percezione diretta, reale, fisica. Privati di un contatto reale, di una percezione fisica e percepibile della violenza, molti si trasformano in molestatori".
Inoltre, la mancanza di un riscontro diretto del dolore inferto alla vittima può provocare nel cyberbullo una scarsa consapevolezza del vissuto che l'attacco può scatenare nella

vittima, consapevolezza che invece faciliterebbe processi di responsabilizzazione (Guarino e Lancellotti 2022, p. 37).

Bisogna poi dire che la ripetitività degli atti aggressivi assume una minore valenza nel cyberbullismo rispetto al bullismo tradizionale perché spesso ciò è al di là del controllo del bullo. Infatti, nel contesto digitale, anche un singolo atto aggressivo, come per esempio l'invio di una foto o di un video imbarazzante, può avere un impatto molto forte: può essere raggiunto da un numero altissimo di spettatori che a loro volta possono "vedere, commentare, condividere rendendo l'evento dilagante" se non addirittura virale (Guarino e Lancellotti 2022, p. 38). Inoltre si deve ricordare che le persone coinvolte sono fisicamente lontane e possono anche non aver mai avuto alcuna relazione con i protagonisti, mentre nel bullismo gli spettatori sono ristretti ai compagni che sono presenti al momento dell'atto bullistico e che vi assistono (*ibidem*).

Per quanto riguarda l'asimmetria di potere già presente nel contesto reale e tradizionale del bullismo tra vittima e bullo, nella dimensione on line può assumere caratteristiche diverse. Innanzitutto non è detto che un cyberbullo sia necessariamente un bullo nella vita reale, in quanto non è più presente quel requisito di superiorità fisica caratteristico del bullo per attaccare. Capita a volte anzi che alcune vittime (nella dimensione reale) si trasformino talvolta in cyberbulli nella dimensione digitale. A tal riguardo, bisogna però precisare che spesso si riscontra in realtà una forte continuità tra bullismo elettronico e bullismo tradizionale, poiché bulli e vittime si conoscono e mettono in atto le stesse dinamiche dell'ambiente faccia a faccia (*ibidem*).

Altre volte, nella dimensione digitale, l'asimmetria di potere si fa ancora più elevata, in quanto lo squilibrio di potere può derivare dall'anonimato dietro cui si nasconde l'aggressore. Ne consegue un senso di ancora maggior impotenza delle vittime che non sanno chi è il bullo e quindi non sanno nemmeno come fermarlo (*ibidem*). L'anonimato costituisce quindi uno degli elementi di novità che contraddistingue l'ambiente digitale. Può portare a una deresponsabilizzazione nel bullo rispetto alle sue azioni e al dolore della vittima, non percepito. Sono infatti molto ridotti l'empatia e i sensi di colpa del bullo nell'ambiente virtuale (*ibidem*), in quanto come si diceva poc'anzi, non c'è un rapporto diretto tra vittima e bullo, per cui il bullo non si trova davanti agli occhi la sofferenza della vittima.

Un ultimo aspetto che caratterizza il cyberbullismo è la pervasività del fenomeno, in quanto l'attacco aggressivo non ha confini temporali o spaziali, invade la sfera privata e non si limita più al contesto esclusivamente scolastico, trasformandosi in una vera e propria persecuzione che investe la vittima ogni volta che accede a Internet o al telefono cellulare. Questo crea la sensazione nella vittima di essere impossibilitato di sfuggire ai suoi persecutori e può quindi produrre conseguenze anche molto gravi a livello psicofisico (Guarino e Lancellotti 2022, p. 38).

Per quanto riguarda le diverse manifestazione del cyberbullismo (Willard 2007, cit. da Guarino e Lancellotti 2022, p. 36), si possono distinguere:

- *flaming*: insulti rabbiosi e infuocati;
- *harrassment*: l'invio di messaggi offensivi in maniera ripetitiva utilizzando la messaggistica istantanea;
- *outing and trickery*: rilevare informazioni personali e riservate riguardanti un individuo, senza il consenso di quest'ultimo;
- *exclusion*: escludere intenzionalmente una persona da un gruppo on line;
- *impersonification*: pubblicare e condividere, con altri, informazioni negative, appropriandosi dell'identità della vittima:
- *cyber-stalking*: perpetrare atti di persecuzione attraverso l'invio ripetitivo di minacce;
- *sexting*: distribuire immagini di nudo senza il consenso dell'interessato.

Altri tipi di bullismo

Oltre al cyberbullismo, altre tipologie di bullismo possono essere le seguenti:

- il bullismo etnico: basato sul "pregiudizio etnico o culturale, e orientato alla derisione della vittima in virtù di alcune sue caratteristiche come il colore della pelle, le tradizioni culturali, l'etnia, la religione, la nazionalità e il linguaggio";
- il bullismo sessista: bastato su stereotipi negativi connessi al genere;

- il bullismo sessuale: riferito a “molestie sessuali o contatti sessuali inappropriati e non desiderati dalla vittima”;
- il bullismo omofobico: basato su “stereotipi negativi relativi all’orientamento sessuale che possono portare a offese e minacce” verso la vittima;
- il bullismo verso la disabilità: consistente “nell’emarginazione e nella derisione di compagni con disabilità fisiche temporanee o permanenti, oppure con problemi nella sfera dell’apprendimento”;
- il bullismo verso i compagni più dotati: ossia “una forma di ostracismo e di pressione negativa da parte del gruppo dei pari nei confronti di una vittima dotata e talentuosa sia in ambito scolastico che non” (Menesini, Nocentini e Palladino 2017, p. 19).

DATI STATISTICI SU BULLISMO E CYBERBULLISMO IN ITALIA

Breve evoluzione del fenomeno del bullismo in Italia

Si comincia a parlare di bullismo in Italia alla fine degli anni Novanta. Nel 1996 viene qui pubblicato il testo di Olweus, “Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono”, con i dati delle prime indagini svolte inerenti al suo paese, la Norvegia, che sono poi comparate con la Svezia.

Nel 1997 viene pubblicata la prima indagine italiana, curata da Ada Fonzi, che ripropone il questionario utilizzato da Olweus, riportando dati che evidenziano una presenza massiccia del fenomeno nelle scuole italiane. Qui infatti i bambini delle elementari che raccontano di ‘aver subito prepotenze’ (in italiano si sceglie di tradurre i gesti che contraddistinguono il fenomeno con il termine ‘prepotenza’), ‘qualche volta’ o ‘più volte’, sono una media di 40% degli intervistati, con valori particolarmente elevati a Firenze e Napoli. Per quanto riguarda i ragazzi delle medie, la stima si attesta sul 27% (Novara e Regoliosi 2018, p. 14).

I dati allarmanti suscitano l’interesse degli studiosi e delle istituzioni. Cominciano così a moltiplicarsi le ricerche e i progetti di prevenzione promossi da comuni, provincie, regioni e dal Ministero dell’istruzione (*idibem*).

Le indagini successive in parte ridimensionano i risultati raccolti da Fonzi, in quanto si precisa meglio l’oggetto della ricerca: non si parla più di generica ‘prepotenza’, ma di

forme reiterate e persecutorie di prevaricazione proprie del bullismo; nonostante ciò l'attenzione sul fenomeno permane (*ibidem*), rinfocolata dal ripetersi di episodi drammatici ai danni di giovani vittime.

Indagini recenti in Italia su bullismo e cyberbullismo

Per quanto riguarda indagini recenti in Italia inerenti al fenomeno di bullismo e cyberbullismo, si è preso in esame l'indagine ISTAT (https://www.istat.it) del 2021, in quanto più attuale; il periodo però in cui è stata svolta risente probabilmente delle conseguenze ancora evidenti della pandemia da Covid-19 e sono ancora vigenti in quel lasso di tempo alcune regole relative al distanziamento sociale.
L'indagine si è svolta sugli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo livello, tra i mesi di maggio e ottobre 2021. Si riportano di seguito alcuni dati.

Innanzitutto si è chiesto agli/lle intervistati/e se hanno assistito in prima persona o se sono venuti a conoscenza, durante la pandemia, di episodi di cyberbullismo sui loro coetanei/e: il 9,4% dichiara di sì. Tra questi/e, 11,7% è riferito a ragazzi/e delle scuole secondarie di primo livello contro il 7,9% che riguarda studenti/esse delle scuole secondarie di secondo livello. Prendendo in considerazione gli stessi dati suddivisi però in base al genere, si rileva che su quel 9,4% di studenti/esse sul totale degli intervistati/e, nell'11,3% dei casi sono ragazze, mentre nel 7,6% riguarda ragazzi: tra le studentesse quindi la quota è più alta rispetto ai coetanei maschi. La stessa domanda si è poi posta ai/alle ragazzi/e stranieri, e qui si è rilevato che le persone che hanno assistito o saputo di episodi di cyberbullismo è del 12% contro il 9,2% per gli/le italiani/e: quindi tra gli/le stranieri/e la quota sale. Si deve inoltre registrare che per gli/le stranieri/e la quota di coloro che decide di non rispondere è notevolmente più elevata rispetto a quella rilevata tra gli/le italiani/e: 7,7% contro 2,9%; questo potrebbe essere interpretato come un segnale di maggior disagio rispetto al fenomeno in questione.

L'indagine ha poi approfondito l'eventuale esperienza personale di episodi di bullismo e cyberbullismo durante il periodo della diffusione del Covid-19 (tra marzo 2020 e l'estate del 2021), chiedendo se all'intervistato/a, durante la pandemia, fosse capitato di:

- essere offeso (anche on line) con soprannomi, parolacce, insulti;
- essere preso in giro (anche on line) per l'aspetto fisico o il modo di parlare;
- essere preso di mira raccontando in giro storie sul suo conto ('sparlando') (anche on line);
- essere colpito con spintoni, botte, calci, pugni.

Complessivamente, l'88,6% degli studenti e delle studentesse intervistati/e ha dichiarato di non essere stato interessato direttamente da nessuno di questi comportamenti. Tra le ragazze, la quota di coloro che ha vissuto almeno una di queste situazioni di disagio è più elevata: 12,5% contro il 10,3% dei ragazzi. Si riscontrano inoltre notevoli differenze tra italiani/e e stranieri/e: tra i primi infatti la quota di chi ha vissuto almeno uno degli episodi elencati è dell'11,9%, tra gli stranieri/e è del 18,2%. Un'ulteriore distinzione si può fare tra studenti/esse delle scuole secondarie di primo livello e quelli/e delle scuole secondarie di secondo livello che hanno vissuto almeno una di queste esperienze: nel primo gruppo la quota è quasi del 14%, mentre scende al 9,8% nel secondo gruppo. Si deduce quindi complessivamente che le ragazze (italiane e straniere), gli/le stranieri/le (della fascia di scuole prese in esame) e i/le più piccoli/e (italiani/e e stranieri/e) delle scuole secondarie di primo livello sono le fasce di popolazione maggiormente a rischio, in quanto percentualmente risultano essere i gruppi più colpiti da bullismo e cyberbullismo.

Riguardo agli specifici comportamenti elencati, il 4,2% degli studenti e il 5,3% delle studentesse delle scuole secondarie dichiara di essere stato offeso (anche on line) con soprannomi, parolacce, insulti. Sono stati/e presi/e in giro per l'aspetto fisico e il modo di parlare il 3,0% dei ragazzi e il 3,9% delle ragazze. Sono stati/e presi/e di mira raccontando in giro storie diffamatorie (anche) on line il 2,3% degli studenti e il 3,9% delle studentesse. Spintoni, botte, calci e pugni hanno riguardato invece più i maschi (1,1%) che le femmine (0,4%).
Nel leggere i dati e in particolare quelli riferiti agli aspetti fisici del bullismo, si deve ricordare che l'indagine è stata svolta in un periodo in cui i contatti fisici e diretti tra ragazzi/e subivano ancora gli effetti delle restrizioni dovute alla necessità di prevenire la diffusione della pandemia.

Altre evidenze rilevate dall'indagine del 2021 riguardano il background sociale e scolastico dei/lle ragazzi/e delle scuole secondarie.

Rispetto al primo aspetto, i dati ISTAT ci dicono che l'esperienza diretta di episodi vessatori è più frequente tra ragazzi e ragazze che ritengono di appartenere a famiglie povere o molto povere. Infatti, i/le ragazzi/e che percepiscono come ricca la propria famiglia hanno subito episodi di bullismo e cyberbullismo nel 7,9% dei casi, quelli/e che ritengono la propria famiglia né ricca né povera nell'8,1%, mentre la quota delle vittime sale la 16,2% tra coloro che percepiscono la propria famiglia come povera.

Rispetto all'aspetto inerente al rendimento scolastico, le rilevazioni ci trasmettono che gli/le studenti/esse più colpite sono meno bravi/e a scuola: infatti circa l'8% sul totale di coloro che dichiarano di essere bravi/e o molto bravi/e a scuola, sono vittime di bullismo e cyberbullismo; la quota sale la 14,8% tra coloro che non sono bravi.

È stato dunque evidenziato nell'indagine ISTAT del 2021 che spesso i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo si presentano in un quadro più ampio di disagio sociale; per questo è importante, nello studio dei due fenomeni, tenere conto di diverse dimensioni della vita quotidiana dei/lle ragazzi/e.

BULLISMO E CYBERBULLISMO: SONO NUOVE EMERGENZE EDUCATIVE?

Si parla tanto al giorno d'oggi di bullismo e cyberbullismo. Ci si domanda allora se è aumentato realmente il problema o se sono aumentate la sensibilità e l'attenzione verso questi due fenomeni.

Secondo Novara e Regoliosi (2018, p. 13), sicuramente si è più diffuso il riconoscimento del minore come portatore di diritti, e quindi è aumentata l'attenzione, da parte di famiglia e scuola, nei confronti dei possibili disagi vissuti da bambini e ragazzi. Questo di conseguenza può aver fatto aumentare le segnalazioni.

Nello stesso tempo, però "dalla percezione empirica degli insegnanti, si rivela un oggettivo aggravamento del fenomeno" (*ibidem*).

È dunque corretto parlare di 'emergenza educativa'?

I due studiosi affermano che dipende dal significato che si dà alla parola 'emergenza'.

Se la si intende sul piano etimologico, ovvero come fenomeno emergente, cioè che emerge, come quindi segnale, si può affermare che sì, probabilmente ci stiamo trovando

"davanti alla 'punta di un iceberg' che lascia intravvedere una realtà sommersa di piccole violenze e prepotenze quotidiane, che richiedono la nostra attenzione" (*ibidem*).
Se invece la si intende nella sua accezione comune, ovvero collegata a "scenari inquietanti di allarme sociale", che "postula interventi straordinari di repressione del fenomeno", allora probabilmente non si può dire che il fenomeno in questione sia un'emergenza. Le logiche emergenziali di intervento risultano poi poco consone a risolvere i problemi e finiscono per esasperarli (*ibidem*), e anche in un lavoro educativo si dimostrano poco adatte. Di fronte a un fatto che 'emerge', sarebbe allora forse più utile interrogarsi e cercare di capire (*ibidem*).

Per comprendere il fenomeno del bullismo, anche nelle sue forme digitali, è necessario uno sforzo di contestualizzazione che allarga lo sguardo, tenendo in considerazione anche la dimensione storica (Novara e Regoliosi 2018, p. 57). Occorre così "collegare l'emergenza bullismo alla crisi del principio di autorità, caratteristica ormai conclamata nella nostra epoca". In secondo luogo, poi non vanno dimenticati alcuni aspetti della vita infantile, preadolescenziale e adolescenziale, che anche se non direttamente collegabili agli atti bullistici, ne costituiscono lo sfondo (*ibidem*).
Pensando alla scuola di un tempo, il docente era concentrato solo sulla sua materia, doveva insegnare ciò che atteneva alla sua specifica competenza disciplinare, mentre tutto il resto, la vita relazionale della classe, non interessava. Questo approccio educativo veniva dunque attuato attraverso una copertura di autorità che conteneva i problemi (*ibidem*).
Al principio di autorità è poi strettamente collegato il concetto di disciplina, che funziona bene all'interno di un sistema in cui questo principio sia "molto ben definito, condiviso e reciprocamente confermato da tutte le figure adulte con responsabilità educative, a partire dai genitori" (*ibidem*).
Dal Sessantotto c'è stata una potente crisi del principio gerarchico (*ibidem*) che ha fatto venir meno anche la stessa ferrea obbedienza degli studenti verso gli insegnanti (e i genitori).
Occorre allora comprendere le trasformazioni della società, provando a individuare strategie e modalità nuove, con cui muoversi nei contesti più recenti, e attraverso cui

leggere in modo inedito situazioni che talvolta possono apparire inaspettate, impreviste, di qualche difficoltà.

LEGISLAZIONE SU BULLISMO E CYBERBULLISMO

Una prima legge per prevenire e contrastare il cyberbullismo è stata la legge n. 71 del 2017. Questa legge verrà poi estesa agli atti di bullismo con la legge n. 70 del 2024.
Di seguito verranno analizzate queste due leggi.

Nella legge del 2017 innanzitutto si chiarisce il termine cyberbullismo e lo si definisce come "qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore, il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo" (https://www.gazzettaufficiale.it).
La legge in esame stabilisce poi che ciascun minore ultraquattordicenne, nonché ciascun genitore o esercente la responsabilità genitoriale possano richiedere l'oscuramento, la rimozione o il blocco dei contenuti dannosi, ai gestori del siti internet o di social media. In caso di mancato intervento dei gestori entro 48 ore, è possibile rivolgersi al Garante per la protezione dei dati personali, che è tenuto a intervenire entro 48 ore (https://online.scuola.zanichelli.it).
Inoltre, nella legge del 2017 è stato stabilito che ogni istituto scolastico è tenuto a promuovere l'educazione all'uso consapevole della rete Internet e ai diritti e doveri connessi all'utilizzo delle tecnologie informatiche. Deve inoltre essere individuato da ogni scuola un referente per il cyberbullismo, responsabile di coordinare le iniziative preventive e di contrasto al fenomeno. I regolamenti scolastici devono includere sanzioni disciplinari per atti di cyberbullismo, commisurate alla gravità dei comportamenti posti in essere (*ibidem*).

Al fine di rafforzare la prevenzione e il contrasto a cyberbullismo e bullismo, il parlamento ha recentemente approvato la legge n. 70 del 17 maggio del 2024.

Questa norma estende espressamente l'applicazione della legge del 2017 anche al bullismo. Si introduce quindi, per la prima volta, una definizione legale di 'bullismo', con cui si intende "l'aggressione o la molestia reiterata, da parte di una persona singola o di un gruppo di persone, in danno di minore o di un gruppo di minori, idonee a provocare sentimenti di ansia, di timore, di isolamento o di emarginazione, attraverso atti o comportamenti vessatori, pressioni o violenze fisiche o psicologiche, istigazione al suicidio o all'autolesionismo, minacce o ricatti, furti o danneggiamenti, offese o derisioni" (https://www.gazzettaufficiale.it).

Viene poi previsto nella nuova legge il potenziamento del servizio psicologico agli studenti, consentendo alle regioni di attivare, presso le istituzioni scolastiche, un servizio di assistenza psicologica per favorire lo sviluppo e la formazione degli studenti e prevenire situazioni di disagio, anche attraverso il coinvolgimento della famiglia. La legge in esame prevede che ogni istituto scolastico istituisca un tavolo permanente di monitoraggio, composto dai rappresentanti degli studenti, delle famiglie ed esperti di settore e che adotti un codice interno per la prevenzione e il contrasto a questi fenomeni. Inoltre, se un dirigente scolastico viene a conoscenza di atti di bullismo e cyberbullismo, è tenuto a informare tempestivamente i genitori e deve promuovere adeguatamente iniziative di carattere educativo nei confronti dei minori coinvolti. Nei casi più gravi, se si tratta di condotte reiterate e se le iniziative di carattere educativo adottate dalle scuole non hanno avuto esito positivo, il dirigente scolastico deve rivolgersi alle autorità competenti (*ibidem*).

Con la legge del 2024 si amplia la casistica di interventi rieducativi e riparativi che la procura e il tribunale per i minorenni possono mettere in campo per affrontare comportamenti 'irregolari' o aggressivi dei minori (https://www.orizzontescuola.it).

Le misure rieducative possono essere attivate nei confronti di minorenni, anche sotto i 14 anni, che manifestino irregolarità di condotta o del carattere, oppure tengano condotte aggressive, anche di gruppo o telematiche, contro persone, animali o cose, lesive della dignità altrui (*ibidem*).

Il procuratore, dopo aver raccolto le informazioni necessarie, può attivare o un percorso di mediazione penale minorile, o chiedere al tribunale per i minorenni di disporre un

progetto di intervento educativo. Se quindi richiesto dal procuratore, il tribunale può disporre con decreto uno specifico progetto di intervento educativo con finalità rieducative e riparative, sotto il controllo dei servizi sociali. Il progetto può prevedere: attività di volontariato; laboratori teatrali, di scrittura creativa, corsi di musica; attività sportive e altre iniziative che promuovano il rispetto per gli altri e relazioni non violente (*ibidem*).

Il contenuto del progetto è definito dai servizi sociali coinvolgendo i genitori del minore, salvo casi di assoluta impossibilità. Può essere previsto anche un sostegno all'esercizio della responsabilità genitoriale.

Sulla base della relazione periodica ai servizi sociali, il tribunale può:

- dichiarare concluso il caso;
- farlo proseguire;
- sostituirlo con un nuovo progetto;
- nei casi più gravi, disporre l'affidamento temporaneo ai servizi sociali o il collocamento in comunità (*ibidem*).

Infine la nuova legge del 2024 istituisce la 'Giornata del rispetto', il 20 gennaio di ogni anno, in memoria di Willy Monteiro Duarte (https://online.scuola.zanichelli.it), il giovane ventunenne ucciso dal branco il 6 settembre 2020 per difendere un amico; il 20 gennaio era il giorno della sua nascita.

PARTE TERZA: LA MEDIAZIONE COME STRUMENTO PER PREVENIRE E CONTRASTARE IL BULLISMO E IL CYBERBULLISMO

LA MEDIAZIONE IN AMBITO SCOLASTICO

Per prevenire e arginare il bullismo e il cyberbullismo in ambito scolastico, la mediazione può essere uno strumento utile e una strategia vincente. Menesini, Nocentini e Palladino (2017, p. 138) lo ritengono un approccio significativo e degno di nota. Secondo quanto si è già anticipato nella prima parte di questo elaborato relativa alla mediazione in generale, questo approccio applicato nell'ambiente scolastico prevede di invitare gli studenti che sono in conflitto, nel caso specifico i bulli e le vittime, "a prendere parte a un colloquio con uno o due mediatori" con il fine di essere aiutati a trovare una soluzione al conflitto. I mediatori possono essere sia adulti che studenti. In quest'ultimo caso si parla di mediazione tra pari (verrà trattata in seguito). La mediazione dunque facilita, come si è già avuto modo di vedere, "la risoluzione del problema, l'esplorazione delle dinamiche conflittuali e permette di chiarire le responsabilità reciproche, raggiungendo un compromesso valido per entrambe le parti ed elaborando soluzioni più sostenibili poiché provenienti dai partecipanti" (Menesini, Nocentini e Palladino 2017, p. 139).

Inoltre, sempre secondo le tre autrici, l'approccio alla mediazione può rientrare nella più ampia classe degli approcci riparativi. L'approccio riparativo, come intuibile già dal nome, si riallaccia alla giustizia riparativa, di cui si è, anche in questo caso, già parlato nella parte generale riferita alla mediazione. Applicata alle situazioni di bullismo, si può specificare che, essendo una strategia che cerca di riparare situazioni problematiche, nel caso specifico di conflitto tra bullo e vittima, "al bullo viene data la possibilità di comprendere la gravità e la portata delle proprie azioni; alla vittima viene data la possibilità di dar voce ai propri sentimenti in un clima di rispetto e fiducia" (Napolitano 2021, p. 27). Secondo Menesini, Nocentini e Palladino (2017, p. 140), si chiede "al bullo di empatizzare con la sofferenza della vittima e alla vittima di perdonare l'accaduto". Le pratiche riparative si focalizzano infatti sulla riparazione del danno fatto alla vittima e sul recupero della relazione, piuttosto che sulla punizione del bullo.

Le esperienze di intervento e mediazione "che si sono mostrate più efficaci in diversi paesi industrializzati non perseguono" infatti "l'obiettivo di 'scovare' il colpevole e

punirlo, e nemmeno di scoprire perché il 'bullo' di turno ha operato una violenza o una prepotenza"; piuttosto, la finalità di un progetto di mediazione scolastica "è quello di dare voce ai disagi, ai sentimenti, ai problemi che scavano i conflitti, all'esperienza sia della vittima sia del persecutore" (Nigris 2002, p. 103).

Negli approcci in cui l'intervento di contenimento e gestione del conflitto bullistico è centrato sull'individuo in quanto responsabile singolo del comportamento, l'intervento è normalmente articolato su due versanti: l'intervento sanzionatorio del bullo e l'intervento di recupero psicologico dello stesso (Novara 2023, p. 140). Mentre il primo intervento tende a giudicare il comportamento negativo e prepotente del bullo, e così facendo a stigmatizzarlo, il secondo considera il bullo come soggetto 'malato', portatore di disagio e istanze psicopatologiche. Questa modalità legge i comportamenti come veri disagi intrapsichici che in tal modo devono essere trattati (Novara 2023, p. 141).
Questo approccio, dai due versanti piuttosto antitetici, ha rivelato però nel tempo risultati carenti: proprio per la caratteristica di agire all'oscuro, tipica di tali azioni violente, che spesso avvengono nell'ombra dove occhi adulti non possono raggiungerli, questi interventi non riescono a raggiungere né il bullo né la vittima. In altre parole, senza il consenso effettivo da parte dei protagonisti, questi interventi trovano limiti insuperabili che rendono la loro applicazione inefficace (*ibidem*).
Negli approcci mediativi-riparativi, invece, ciò che li rende efficaci, anche a diversi livelli di profondità e incisività, "è la consapevolezza che non si interviene solo sul soggetto in questione, ma si cerca una soluzione che coinvolga il contesto e il progetto educativo nel suo complesso" (Nigris 2002, p. 103).
Contesto educativo può voler dire gli spazi della scuola in cui queste azioni vessatorie avvengono, ma può voler dire anche prendere in considerazione il gruppo in cui avviene il conflitto tra bullo e vittima, cioè la classe nel suo complesso, in una prospettiva in cui tutti gli studenti, gli insegnanti e anche i genitori degli studenti possano essere coinvolti e resi partecipi.
Da una parte, è quindi importante "progettare modificare e migliorare gli spazi all'aperto della scuola, soprattutto quando associati a una assistenza attenta e professionale nella pausa del pranzo e dell'intervallo, perchè le ricerche hanno dimostrato una forte

correlazione fra episodi di bullismo e la degradazione degli spazi all'aperto della scuola, dove questi vengono naturalmente utilizzati per il tempo libero" (Nigris 2002, p. 104).

Infatti risulta che la noia, l'affollamento, l'emarginazione di chi non svolge attività fisiche e/o energetiche (come per esempio le partite di calcio) in cortile, la scarsa possibilità di emergere in attività ludiche di alunni che non si distinguono nemmeno nelle prestazioni scolastiche tradizionali, favoriscano la diffusione di episodi di bullismo, specialmente in spazi degradati e mal sorvegliati (*ibidem*).

La studiosa continua spiegando che

l'intervento sugli spazi si rivela efficace se alla progettazione partecipano sia gli alunni, sia il personale docente e non docente, sia la dirigenza e le famiglie, condotti e guidati da un personale esperto.

Dall'altra parte, con la parola 'contesto' ci si riferisce al gruppo-classe nelle sue varie componenti umano-relazionali.
Secondo Menesini, Nocentini e Palladino (2017, p. 141), infatti la strategia di mediazione e di riparazione "coinvolge tutte le parti in causa e chiunque ne possa essere influenzato: tutti possono dire qualcosa".

Tutti devono avere la possibilità di parlare, esprimere i loro sentimenti e rimediare in modo costruttivo. I valori fondanti dell'approccio riparativo sono: il rispetto reciproco, l'accettazione della diversità, il credere nelle capacità delle persone di risolvere i propri problemi qualora si dia loro tempo, supporto e un'occasione per raccontare la propria storia e per essere ascoltate (*ibidem*).

Un intervento "di carattere sistemico che consideri l'intero contesto gruppale sottolineandone le dimensioni olistico-interattive" (Novara 2023, p. 140) potrebbe quindi rivelarsi più efficace dell'intervento sanzionatorio e/o terapeutico appena descritto. Novara (2023, p. 142) così infatti scrive:

un approccio che abbia come focus l'esplicitazione dei conflitti, ossia lo sviluppo della capacità del gruppo di vedere, affrontare e gestire le proprie tensioni, si rivela oggi quello più specificamente orientato alla prevenzione del bullismo e a una sua sensata rielaborazione.

Lo studioso esplica dunque alcune premesse che occorre tener presenti per validare la sua tesi:

a. i comportamenti hanno sempre una funzione gruppale, ossia si manifestano in certi contesti socio-relazionali e non in altri;
b. il contesto socio-funzionale consente anche comportamenti disfunzionali in vista di vantaggi che all'esterno non si riescono a cogliere, ma che hanno una loro significatività all'interno del gruppo stesso;
c. il gruppo tende a creare e mantenere un relativo equilibrio nel quale i bulli possono mimetizzarsi e rendersi clandestini;
d. i gruppi che funzionano non sono quelli che eludono i conflitti, ma quelli dove i conflitti possono avere cittadinanza e diventare occasioni di crescita (*ibidem*).

Si conclude quindi questo ragionamento, ripensando alla figura dell'insegnante che non dovrebbe essere semplicemente competente riguardo alla materia che insegna, ma che dovrebbe essere ripensato come un "facilitatore socio-relazionale del gruppo" (Novara 2023, p. 142), ovvero

l'insegnante si dovrebbe dotare di precisi strumenti e di una competenza specifica per poter leggere adeguatamente le situazioni e facilitare il passaggio della classe, da uno stato di equilibrio passivo a uno stato di equilibrio attivo, nel quale il gruppo riesce a rielaborare e a ristrutturare le trasformazioni necessarie a creare equilibri più funzionali alla crescita, in opposizione a uno stato di equilibrio puramente conformistico.

L'insegnante perciò sviluppa nella classe "una capacità di comunicazione e interazione che consente agli alunni di evidenziare le situazioni critiche, le componenti di disagio relazionale e quindi i conflitti latenti" (*ibidem*).
Fra gli strumenti a disposizione per raggiungere questo fine, rientrerebbe per esempio il consiglio di cooperazione (anche detto *circle-time*) (Novara 2023, p. 143), che consiste in una riunione in cerchio di tutti gli studenti della classe con l'insegnante. Nel *circle-*

time, quindi la mediazione verrebbe svolta dall'insegnante-facilitatore nel contesto del gruppo classe, e rappresenterebbe uno strumento nello strumento (ossia la mediazione all'interno del *circle-time*).

Addentrandoci nel campo della mediazione più in senso stretto, uno strumento efficace può essere rappresentato dalla mediazione tra pari (*peer mediation*), che vede il coinvolgimento attivo degli studenti implicati nel conflitto, con l'aiuto di un terzo studente appositamente formato (Novara 2018, p. 126). Infatti si vuole comunque ricordare che la mediazione può essere gestita sia da un adulto che da uno studente (Menesini, Nocentini e Palladino 2017, p. 138).

Trattando più strettamente di mediazione in ambito scolastico gestita da un adulto, si può osservare che la figura può essere rivestita sia da un docente, sia da un esterno esperto nei casi più specifici e/o gravi. Come asserisce Nigris (2002 p. 106), infatti

> gli interventi messi in atto da educatrici e docenti possono rientrare nel più generale ruolo di mediazione educativa dell'adulto responsabile delle relazioni educative, mentre altri più specifici rientrano nella cosiddetta "mediazione scolastica" e si ripropongono di mettere a punto strategie efficaci per affrontare casi di violenza distruttiva, di abuso e di delinquenza veri e propri.

Anche Novara (2023, p. 145) sul punto riflette dicendo che il ricorrere a un *team* di esperti per far fronte alle emergenze immediate può essere utile. Un servizio di consulenza può infatti aiutare gli insegnanti a confrontarsi sulle difficoltà, capire le situazioni e trovare le risposte migliori.

D'altro canto però è necessario pure che gli insegnanti sviluppino la capacità di stare nei conflitti. Infatti questa capacità non è per niente scontata, in quanto spesso il conflitto vien vissuto in termini di paura e minaccia personali (*ibidem*), per cui di fronte a studenti litigiosi e provocatori, scattano meccanismi di repulsione, fuga, spaesamento, che finiscono per compromettere l'azione educativa ed essere inconsciamente trasmessi ai ragazzi (*ibidem*). La competenza al conflitto è quindi importante sul piano della formazione, in quanto lavora sull'arte della fermezza nel dialogo e nell'ascolto (*ibidem*).

In ultimo, è importante coinvolgere anche i genitori, ricordando che in questi fenomeni la figura del padre risulta fondamentale; per cui bisogna parlare con entrambi i genitori, se possibile assieme, al fine di trovare una strategia comune scuola-famiglia di riduzione delle prepotenze, dell'aggressività e della violenza. Alla famiglia si chiede di aiutare la

scuola a far rispettare le regole e di creare un'alleanza con la scuola perché l'esperienza scolastica sia un'esperienza positiva per i loro figli (*ibidem*).

La gestione dei conflitti, e non solo il contrasto al bullismo, è una delle sfide principali della scuola. Le materie di studio sono importanti, ma lo sono pure le relazioni tra i soggetti nelle più svariate situazioni che si presentano loro. Nuove situazioni possono così diventare un'occasione e "un banco di prova per costruire un ambiente educativo che permetta ai ragazzi e alla ragazze di imparare l'arte della convivenza" (*ibidem*). La mediazione nelle sue varie forme può aiutare verso questa direzione.

Si vedranno di seguito le varie forme di mediazione in ambito scolastico, che verranno analizzate più nel dettaglio. Ne seguiranno casi empirici pratici con cui si vedrà come la mediazione concretamente opera.

LA MEDIAZIONE SCOLASTICA

La mediazione scolastica è gestita da un adulto esperto, esterno alla scuola (D'Alò, Mastro e Persano 2005, p. 57) o anche da insegnanti (Napolitano 2021, p. 15) adeguatamente preparati.
Il/la mediatore/trice deve mantenere un atteggiamento critico e non giudicante verso i comportamenti degli alunni coinvolti e deve cercare di comprendere le loro intenzioni, mantenendo la calma e limitando il senso di stupore davanti a realtà che possono essere difficili da accettare e da condividere. Importante è inoltre la volontà di cercare di entrare davvero in empatia con gli studenti per cercare di comprendere cosa significhi quel gesto nel loro linguaggio e quali intenzioni veicoli (Napolitano 2021, p. 15). È importante quindi avere un ascolto attivo e partecipe verso i ragazzi e le ragazze, un ascolto in cui ogni studente svolge il ruolo di attore principale, diventandone consapevole nella misura in cui il/i mediatore/i sia capace di farglielo percepire. Tramite il dialogo, l'alunno o l'alunna esprime le proprie peculiarità, il proprio stile cognitivo, mette in pubblico le sue idee, racconta segmenti della propria vita (D'alò, Mastro e Persano 2005, p. 60).
Tutto questo si può anche svolgere in attività laboratoriali che coinvolgono l'intero gruppo-classe.

Se la classe si trasforma in un laboratorio, si può creare un ambiente favorevole in cui "ogni suo componente è messo nelle condizioni di esporre il proprio punto di vista, di elaborare e di comunicare il proprio pensiero indipendentemente dal consenso che può ricevere dal gruppo sul tema in discussione". In "una realtà comunicativa 'facilitata' ognuno si sente pari all'altro, democraticamente uguale, con lo stesso diritto di libera espressione senza condizionamenti" (D'alò, Mastro e Persano 2005, p. 60). La dimensione gruppale è dunque un ambiente favorevole a riflettere sul conflitto, a ricercare attraverso il confronto dialogico una possibile soluzione, in quanto la realtà laboratoriale può aiutare a sviluppare la capacità di ascolto e di condivisione, e a rispettare le diversità (*ibidem*). Si amplia infatti, in questa dimensione collettiva, "la comprensione dei vari modi di essere al mondo con gli altri, e aiuta a riconoscere ciò che è contro e ciò che è a favore nella realtà sociale" (*ibidem*).
Il ragazzo (o la ragazza) è messo in condizioni di capire quando, come e da cosa i suoi comportamenti di tipo conflittuale sono determinati, venendo aiutato nella percezione delle problematicità di alcuni atteggiamenti relazionali, della necessità di cambiamento e della ricerca di soluzioni. Affinando il pensiero creativo, affettivo e narrativo, l'intervento mediativo si attua ed è consentito in confronto costruttivo con l'esperienza (*ibidem*).

Nella cornice della mediazione, in un contesto scolastico, dove capita spesso di dover 'fronteggiare' ragazzi/e 'difficili' che mettono in atto condotte aggressive e devianti e che rendono complessa anche la gestione della vita di classe, è importante quindi la promozione di percorsi mediativi pensati "per educare alla legalità e al rispetto delle regole, ponendo come obiettivo l'invito a comprendere che l'evasione dalla norma non è solo atto di trasgressione astratta, ma lede concretamente i diritti di tutti coloro che in quel contesto operano e vivono" (Napolitano 2021, p. 16).

La strategia principale che il/la mediatore/trice deve saper attuare è la sospensione del giudizio, che dovrà essere condivisa e applicata anche agli individui coinvolti. Il/la mediatore/trice deve essere quindi in grado di procedere creando un clima di ascolto e di fiducia, "scomponendo e ricomponendo le vicende per sondare le intenzioni più profonde attraverso un percorso libero da vincoli di metodi e di durata". In questo modo, è

"possibile giungere a forme di morbido consenso, riconoscendo e accettando pienamente la storia degli individui in quanto tali" (Napolitano 2021, p. 17).
Elemento indispensabile è dunque il "dialogo, che dev'essere riparativo e inclusivo, e che è considerato lo strumento per veicolare liberamente le proprie esperienze, prospettive, sensazioni ed emozioni" (*ibidem*). Si deve creare quindi un clima di fiducia (*ibidem*) in cui ogni parte in conflitto possa sentirsi libera di raccontare di sé in prima persona e ci si possa esprimere liberamente nei propri pensieri, riflessioni, intenzioni.
Il/la mediatore/trice fa infatti leva sulla riflessione di ciò che accomuna le parti, controlla le reazioni impulsive e "fa trasparire la diversità dei punti di vista come un valore aggiunto e non conflittuale per giungere poi a una piena maturazione, consapevolezza e accettazione" (Napolitano 2021, p .18) di sé e dell'altro che si ha di fronte. È una figura che "porta i due confliggenti a riconoscersi come risorsa nella differenza, come punto di forza per accrescersi come persone che hanno prospettive differenti".

Tecniche nella mediazione scolastica

Le tecniche adottate nella mediazione scolastica sono varie e possono rappresentare un utile supporto durante il percorso di mediazione. Se ne riportano alcune di seguito.

Il *circle-time* permette la "libera circolazione delle idee in un contesto sociale diffuso, come il gruppo-classe, in cui i partecipanti possono intervenire quando e se lo ritengono opportuno in modo naturale" (Napolitano 2021, p. 21) e senza limitazioni.

Il *role-taking* "sviluppa la capacità di cambiare prospettiva, di guardare l'evento da un altro punto di vista, mettendosi 'nei panni di…'. Ci si pone dunque dal punto di osservazione di un altro (della vittima, per esempio, da parte del bullo), e ciò permette di raccogliere maggiori informazioni da prospettive diverse dalla propria (D'Alò, Mastro e Persano 2005, p. 65).

Il *role-playing* è invece un vero e proprio gioco di ruolo immerso in un contesto simulato che, a differenza del *role-taking*, consente di esplorare e comprendere le emozioni

dell'altro attraverso un percorso in cui i partecipanti ricoprono il 'ruolo di…', immedesimandosi nell'altro (Napolitano 2021, p. 21).

Il *problem-solving* può aiutare i confliggenti a trovare autonomamente una soluzione al problema (D'Alò, Mastro e persano 2005, p. 65), sviluppando abilità di ricerca grazie alle quali individuare conclusioni diverse da quelle che ognuno vorrebbe di primo acchito per sé. Ogni partecipante è messo nelle condizioni di porre gli interrogativi a se stesso, di formulare delle ipotesi secondo linee logiche e sequenziali, di decostruire le proprie certezze e mettere in dubbio le proprie pre-comprensioni. Attraverso tale tecnica, si giunge a riconoscere che le cose stanno diversamente da come si era pensato all'inizio e possono subire un cambiamento (*ibidem*).

Il *brainstorming* può essere considerata un'altra tecnica molto utile, e utilizzabile anche all'interno del *problem-solving*. Letteralmente 'tempesta nel cervello', consente di pensare a soluzioni attraverso la libera espressione delle idee da parte di tutti i componenti, esponendo qualsiasi tipo di idea che possa costituire anche solo in parte un'ipotesi di soluzione (Friedman e Himmelstein 2012, p. 318). L'obiettivo principale del *brainstorming* è infatti quello di generare delle idee senza preoccuparsi di definirle bene, di decidere se siano praticabili o di capire cosa occorrerebbe per metterle in pratica. Prima di tutto è importante generare idee: l'analisi dei particolari deve essere rinviata alla fase successiva della valutazione (*ibidem*).

La tecnica del porre domande stimola invece le argomentazioni e possono venire risvegliati pensieri sopiti o inascoltati, garantendo l'apertura del canale comunicativo (Napolitano 2021, p. 22) (si veda Prima Parte).

Sono interessanti poi, soprattutto in un contesto laboratoriale di gruppo, la lettura di testi letterari, la visione di film, l'ascolto musicale, la narrazione autobiografica, la produzione grafica, l'attività ludica (Napolitano 2021, p. 22; D'alò, Mastro e Persano 2005, pp. 66 ss.), in quanto queste attività artistiche o di gioco consentono di avvicinarsi a parti di sé inesplorate o sconosciute, ma anche a quella sfera del sé più profonda ed emotiva.

Per esempio, guardando un film o leggendo un testo, il bullo o la vittima possono rispecchiarsi, immedesimarsi nella vicenda, facendo vibrare corde di sé in maniera imprevista e prendendo quindi una nuova consapevolezza di sé e della propria situazione. Viene poi ampliata la propria empatia nei confronti dell'altro.
Attraverso la narrazione di sé, invece si riesce a conoscere meglio se stessi ma anche gli altri componenti del gruppo, ma allo stesso tempo tramite l'esercizio della scrittura ci si distanzia da sé e si raggiunge maggior obiettività verso se stessi, le proprie azioni, la propria condizione. Se la propria narrazione viene condivisa nel gruppo, sviluppa l'empatia nei suoi partecipanti, in quanto si ha una condivisione non solo cognitiva ma emotiva e affettiva.
Anche l'avvicinamento musicale e l'attività grafica producono empatia nel soggetto problematico che ha modo di avvicinarsi alla parte più intima di sé attraverso canali altri, come appunto l'arte, avendo inoltre modo di scoprire le proprie capacità espressive e aumentare così l'autostima.
Infine il gioco offre l'occasione per scaricare l'ansia troppo a lungo repressa, fa conoscere le 'cose' del mondo, aiuta a stare con gli altri, fa capire la necessità di rispettare le regole, oltre a far muovere emozioni in dimensioni di volta in volta diverse (D'Alò, Mastro e Persano 2005, p. 69). Con questo strumento anche il nemico all'interno del gioco assume una veste diversa in quanto non più elemento da annientare ed eliminare come nella realtà (Cosi 2017, p. 134), ma avversario e componente indispensabile all'attuazione del gioco stesso, senza la cui partecipazione svanirebbe la possibilità stessa di giocare (D'Alò, Mastro e Persano 2005, p. 70).

Queste tecniche nel complesso sviluppano un clima di fiducia, che comunque per essere stabilita ha bisogno di tempo, ascolto e disponibilità (Napolitano 2021, p. 25).

La mediazione scolastica in Giappone

Un esempio interessante di mediazione scolastica può essere rappresentato dal caso del Giappone.
In questo paese si usa infatti il metodo della "vergogna reintegrativa", che mantiene il tasso di criminalità più basso tra i paesi industrializzati (Macfarlane 1995, cit. da Nigris

2002, p. 111). In Giappone infatti un elevato numero di conflitti viene risolto in modo informale, secondo un ampio utilizzo di interventi di *counseling* e mediazione, e tenendo conto tra l'altro che i giapponesi si aspettano dai giudici l'incoraggiamento e il permesso di un periodo di tempo per trovare una conciliazione (*ibidem*).

In Giappone infatti c'è una cultura religiosa di tipo conciliativo, il confucianesimo, per cui c'è un forte legame tra il disvalore del litigio e l'interiorizzazione dei precetti religiosi. Si dice che per la religione confuciana 'ad andare dal giudice si perde la faccia', quasi che litigare fosse un peccato (Resta 2023, p. 39).

Applicare il metodo della "vergogna reintegrativa" in ambito educativo, definito anche "modello familiare di controllo sociale", significa basarsi sul presupposto che i sentimenti di vergogna e rimorso personale sono più efficaci delle sanzioni legali (Nigris 2002, p. 111).

Questo approccio, fa notare Nigris, in qualche modo ricorda anche la prassi del "*family group conferencing*" (Braithwaire e Mugford 1994 cit. da Nigris 2002, p. 112) utilizzato in Nuova Zelanda e in Australia, in cui i casi di violenze e aggressioni fra ragazzi inducono a "momenti di riflessione e confronto all'interno dei gruppi familiari coinvolti, condotti da mediatori esterni allo scopo di favorire l'esplicitazione e l'analisi delle dinamiche soggettive e interpersonali distorte e dei vissuti a esse legati" (Nigris 2002, p. 112).

Il metodo utilizzato in Giappone a scuola consiste "nell'organizzare incontri nel caso di conflitti, aggressioni e violenze tra allievi, a cui vengono invitati i soggetti convolti nel conflitto stesso, con i loro genitori: è la più diffusa forma di intervento, a scapito di altre forme di punizione" (*ibidem*).

L'incontro, diretto dal responsabile della disciplina della scuola, si svolge a grandi linee nel seguente modo: l'insegnante responsabile del gruppo in cui si è verificato l'incidente, spiega il perché dell'incontro ed espone l'accaduto, ai ragazzi viene chiesto di commentare l'accaduto ed esporre le loro idee, valutazioni, giustificazioni. Sia le eventuali vittime che gli eventuali aggressori hanno l'opportunità di spiegare che cosa ha provocato il loro comportamento e in che modo avrebbero potuto evitare lo scontro (*ibidem*).

A questo punto,

entrambe le coppie di genitori interloquiscono con i loro figli per spiegare loro l'inopportunità dei loro comportamenti e delle loro attitudini relazionali, nonché del fatto che avvengano episodi di violenza a scuola. Nei giorni successivi vengono tenuti degli incontri di proseguimento con i ragazzi, che mettono l'accento sul vissuto dei ragazzi ma anche sui presunti vissuti dei genitori di entrambi, sottolineando in particolare, appunto, il sentimento di vergogna (*ibidem*).

Infine,

l'insegnante conclude ritualmente sottolineando la gravità del fatto, chiedendo che non si ripetano più episodi del genere e mettendo in luce come l'aggressione incontrollata e la violenza siano da considerarsi segno di debolezza più che di forza; infine, lavora con i ragazzi sul fatto che gli episodi avvenuti e i comportamenti messi in atto rappresentano un'occasione per riflettere, ma che non possono essere generalizzati fino a venir confusi con la loro natura profonda, che rimane invece positiva.
Altrettanto ritualmente i genitori degli aggressori chiedono scusa ai genitori della vittima e assicurano di impegnarsi perché questo non si ripeta (Nigris 2002, p. 113).

Tale approccio è certamente legato alla cultura del paese in cui viene applicato, e probabilmente difficilmente estendibile *tout court*.
Pensando alla mediazione (includendo quindi anche quella scolastica ma senza riferirsi esclusivamente ad essa), si può notare infatti che nelle culture cattoliche, nonostante sia presente "l'etica del perdono e il divieto di risentimento", la mediazione non abbia lo sviluppo che probabilmente meriterebbe, e si ricorre sempre più spesso al giudice. Questo può dipendere ovviamente dal fatto che "l'etica religiosa fa i conti con tradizioni giuridico-politiche più impermeabili, che hanno dovuto sperimentare l'autonomia rispetto alla morale religiosa (più nell'etica protestante che in quella cattolica)" (Resta 2023, p. 38).
Il caso della mediazione scolastica in Giappone resta comunque un buono spunto su cui riflettere.

LA MEDIAZIONE TRA PARI

La mediazione tra pari viene descritta come un processo cooperativo che facilita la risoluzione non violenta del conflitto nel contesto scolastico (Gentile, Julini, Lillo,

Santino e Spada 2020, p. 28). I mediatori tra pari "sono studenti che hanno ricevuto una speciale formazione e che sono in grado di facilitare la comunicazione promuovendo un dialogo costruttivo per la risoluzione del conflitto insorto tra studenti loro coetanei o più giovani". I mediatori aiutano "a negoziare una soluzione senza vincitori né vinti, contribuendo in tal modo a superare la logica dei rapporti di forza, a trovare una soluzione costruttiva e a migliorare la convivenza, senza schierarsi né giudicare" (*ibidem*).
Inoltre bisogna ribadire che, come nella mediazione tra adulti, i mediatori studenti sono responsabili dello svolgimento del processo, mentre le parti mantengono il controllo rispetto al contenuto e ai risultati, in quanto la mediazione, lo si vuole ricordare, resta "volontaria e il mediatore in nessun modo può imporre una decisione e forzare una soluzione" (Menesini, Nocentini e Palladino 2017, p. 111).
Si è poi notato che delegare la gestione del conflitto agli studenti, limitando l'intervento degli adulti, produce effetti positivi: la mediazione tra pari infatti favorisce la costruzione di un'identità positiva, l'autostima, il senso di appartenenza al gruppo e la capacità di cooperazione (Gentile, Julini, Lillo, Santino e Spada 2020, p. 24).

In Europa, il successo della mediazione tra pari è dovuto probabilmente "alla maggior facilità di comunicazione tra i pari" (Gentile, Julini, Lillo, Santino e Spada 2020, p. 28). I ragazzi infatti hanno meno remore a raccontare le proprie difficoltà a un proprio coetaneo piuttosto che a un adulto. Quest'ultimo è percepito come un'autorità giudicante, non in grado di comprendere realmente i bisogni e le emozioni dei giovani. Diversamente i mediatori tra pari, durante la risoluzione del conflitto, 'parlano la stessa lingua' delle parti. "Toni, gesti ed espressioni sono compresi sia dai facilitatori sia dalle parti, e possono essere apertamente discussi" (*ibidem*).

Il gruppo deve inoltre essere rappresentativo di tutti gli studenti, quindi deve essere il più eterogeneo possibile, comprendendo sia studenti di genere maschile che di genere femminile, oltre che includere studenti di tutte le etnie presenti a scuola (*ibidem*).

Un progetto di mediazione tra pari: in Francia

La *peer mediation* in Europa è stata adottata sia nelle scuole primarie, sia nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, talvolta applicando la stessa metodologia di implementazione, talaltra utilizzando metodologie mirate che tengano conto dell'età dello studente (Gentile, Julini, Lillo, Santino e Spada 2020, p. 29 ss.).
Si prenderà qui in considerazione, a titolo esemplificativo, un progetto piuttosto importante di *peer mediation* che ha avuto luogo in Francia.
Innanzitutto si vuole ricordare che in Francia i progetti di mediazione tra pari possono essere frutto delle iniziative di insegnanti, attivisti dei movimenti di non violenza, ma anche di enti con finalità commerciali. In considerazione del successo della *peer mediation* in questo paese, lo stato ha sviluppato iniziative sulla falsariga di quelle private (*ibidem*).
Il progetto francese che si prenderà in esame in questa sede è stato implementato dalla *MédiActeurs Nouvelle Génération*, un'associazione francese senza scopo di lucro che promuove l'attuazione della mediazione tra pari nelle scuole.
Il progetto è suddiviso in tre fasi:

1. Una prima fase prevede la formazione degli adulti che, attraverso un apposito corso di formazione, effettuano esercizi adatti all'età degli studenti delle scuole superiori e alle situazioni di conflitto che questi possono vivere. Il team di adulti è composto da 8/12 soggetti motivati con competenze multidisciplinari.
2. In una seconda fase, detta fase di sensibilizzazione, gli adulti così formati divulgano nelle classi della scuola la cultura della mediazione e verificano l'interesse degli studenti. In questa fase, è anche importante introdurre il progetto in un contesto generale favorevole, ottenendo il favore del dirigente scolastico e la registrazione della mediazione tra pari tra le attività della scuola, e cercando di trovare un'aula in cui svolgere la mediazione. Alla fine dei primi workshop, verrà redatto un rapporto.
3. In una terza fase, si prevede la formazione vera e propria dei mediatori tra pari. Tutti gli studenti della scuola possono beneficiare della formazione e acquisire le competenze psicosociali del facilitatore. Non esiste un profilo caratteriale tipico per i mediatori degli studenti: i *peer mediators* possono essere studenti di carattere

riservato e pacifico, ma anche studenti dal carattere vivace e turbolento. Essenziale è che l'avvicinamento alla mediazione sia un'iniziativa volontaria. I giovani mediatori possono parlare della mediazione tra pari con la propria classe, i professori e i genitori. È importante inoltre organizzare scambi e incontri di *followup* tra i mediatori dell'istituzione scolastica (*ibidem*).

La formazione degli studenti può essere spiegata in due parti:

1. Una prima parte comprende divertenti esercizi di gruppo. Il programma di studio include: "conoscenza di se stessi e degli altri attraverso l'analisi delle emozioni e la creazione di un vocabolario corrispondente, l'identificazione delle diverse forme di violenza e di conflitto, l'osservazione dei diversi modi di reagire accompagnata da una riflessione su vantaggi e svantaggi di ciascuna opzione, esercizi per comprendere che l'altro possa avere un punto di vista diverso, l'apprendimento delle capacità comunicative per facilitare l'espressione e l'ascolto, distinzione tra oggetto del conflitto e persona, esercizi di creatività per trovare altre soluzioni al conflitto" (*ibidem*).
2. Una seconda parte della formazione si rivolge agli studenti che hanno scelto di voler diventare mediatori tra pari e affronta le seguenti tematiche: "le qualità del mediatore, i principi della mediazione tra pari (riservatezza, imparzialità, responsabilità, assenza di giudizio), le quattro fasi della mediazione (narrazione del conflitto, riformulazione, ricerca di una soluzione, accordo *win-win*), il ruolo del mediatore studente, la simulazione della mediazione" (*ibidem*).

Nel progetto, le mediazioni vengono svolte una volta a settimana in un ambiente sicuro, la stanza della mediazione, rispettando le regole volte anche a tutelare la privacy degli studenti (*ibidem*).
I principi e la procedura cui devono attenersi i mediatori tra pari nell'ambito delle loro funzioni sono definiti nella *Charte de la Médiation par les pairs*, relativa al progetto dell'associazione *MèdiActeurs Nouvelle Génération* (*ibidem*).

Le fasi della mediazione tra pari

Karin Jefferys-Duden (2001, p. 16), psicologa e consulente che ha lavorato in diverse scuole della Germania, suggerisce di utilizzare nella mediazione tra pari la metafora del 'ponte della pace' per la risoluzione dei conflitti. L'immagine del 'ponte della pace' ha un forte impatto simbolico e visivo, e può incuriosire e stimolare i ragazzi nell'accostarsi alla modalità non violenta di gestione dei conflitti nelle loro relazioni quotidiane, scolastiche e non.
Il 'gioco' di avvicinamento tra le parti che il 'ponte della pace' consente, conduce passo dopo passo i ragazzi a un inevitabile accostamento tra i confliggenti, "contribuendo a stuzzicare quella forte dose di curiosità" che i bambini sempre hanno (*ibidem*).

Entrando nel dettaglio delle quattro fasi tipiche della mediazione, nella mediazione tra pari proposta, la studiosa tedesca suggerisce di spiegare i singoli passi del processo mediativo simboleggiandoli con dei gradini e introducendo la metafora del 'ponte della pace' (Jefferys-Duden 2001, p. 72).

1. Al primo gradino ci sono, su entrambi i lati del ponte, le regole. I mediatori studenti, in questa fase, devono infatti illustrare le regole della mediazione e chiedono alle parti in conflitto se sono disposte ad accettarle. Se entrambe le parti rispondono affermativamente, si può procedere facendo un passo avanti sul ponte.
2. Al secondo gradino c'è lo scambio dei punti di vista. Le parti descrivono il loro punto di vista, ascoltandosi reciprocamente.
3. Sul terzo gradino ci sono le soluzioni. In questa fase, si chiede alle parti di cercare delle possibilità di ricomposizione per il loro conflitto. A volte ai litiganti non viene in mente alcuna soluzione, per cui i mediatori devono prima informarsi sulle aspettative delle parti ("Che cosa vorresti? Che cosa ti aspetti?"), e poi su quello che ciascuna di esse sarebbe disposta a fare per risolvere il conflitto.
4. Il quarto e ultimo gradino rappresenta la fase di accordo. È l'ultimo passo verso la conciliazione. Le parti a questo punto, deciso un accordo, lo sottoscrivono: la sperata costruzione del 'ponte della pace' è avvenuta (*ibidem*).

Si vorrebbe, in ultima analisi, far notare come le fasi della ricerca di soluzioni e dell'intesa su un accordo restino le più difficili, sia nella mediazione tra ragazzi che tra adulti (*ibidem*), in quanto può essere che le parti si arrocchino sulle loro posizioni, attraverso un muro contro muro che non dà accesso a possibili soluzioni. Molto quindi resta nelle mani del mediatore e nelle sue capacità intuitive, logiche, analitiche e creative, di gestire il conflitto pacificamente nel migliore dei modi.

IN ITALIA: LE (13) 'SCUOLE RIPARATIVE'

Sono 13 le 'scuole riparative' in Italia. Sono scuole secondarie di primo e secondo grado in cui, a fianco delle sanzioni tradizionali (come note, sospensioni ecc.), si è introdotto lo strumento della mediazione per la risoluzione dei conflitti tra studenti. Ciò che conta in queste scuole non è dunque punire chi offende, umilia o compie ingiustizie; piuttosto si ritiene importante ricostruire la relazione tra i ragazzi coinvolti nel conflitto, ai quali viene data l'opportunità di un confronto in uno spazio protetto di ascolto e di parola, con l'accompagnamento di un mediatore (https://www.garanteinfanzia.org).
È stato anche redatto un documento in dieci punti, il 'Manifesto per le scuole riparative', che si articola, partendo dalla definizione di riparazione dei conflitti a scuola, nei vari aspetti che caratterizzano un 'istituto scolastico riparativo' (*ibidem*).
In queste mediazioni scolastiche vengono coinvolti studenti, professori, genitori, dirigenti scolastici, personale ATA, personale amministrativo (*ibidem*).
Le 13 scuole riparative si trovano sparse lungo tutta la penisola: da Milano a Roma, a Taranto e Reggio Calabria.
Si riportano di seguito i dieci punti del 'Manifesto per le scuole riparative'.

1. La scuola riparativa è una scuola che utilizza la prospettiva della riparazione per affrontare i conflitti che nascono nella comunità scolastica e che coinvolgono studenti, professori, genitori, dirigenti scolastici, personale ATA, personale amministrativo.
2. La scuola riparativa affianca alle sanzioni disciplinari tradizionali (note, sospensioni etc.) strumenti differenti, quali la mediazione, che non hanno come obiettivo la punizione del colpevole, ma la ricostruzione della relazione tra i protagonisti coinvolti, ai quali viene offerta l'opportunità di un confronto in uno spazio protetto di ascolto e di parola.

3. La scuola riparativa utilizza lo strumento della mediazione per affrontare le esperienze di offesa, umiliazione, ingiustizia che fanno perdere la fiducia negli altri e si prende cura delle conseguenze negative che nascono dai conflitti della vita quotidiana e che possono avere un peso sul benessere individuale e collettivo.
4. La scuola riparativa restituisce un ruolo attivo ai protagonisti del conflitto ma anche a tutta la comunità scolastica, mettendo a disposizione per chi lo desidera uno spazio e un tempo per restituire dignità ai vissuti e alle narrazioni di ciascuno e per aprire un dialogo attraverso un incontro con l'altro. La mediazione facilita il riconoscimento reciproco e permette di progettare in modo condiviso azioni che riparano, anche a visibilità collettiva, e che sono rivolte al futuro.
5. La scuola riparativa rispetta i principi cardine della mediazione: volontarietà, confidenzialità, gratuità, non giudizio.
6. La scuola riparativa garantisce un'adeguata informazione e sensibilizzazione sulla mediazione e sulla riparazione, adotta attente modalità per la costruzione e la raccolta del consenso a partecipare delle persone in conflitto, e assicura un accompagnamento competente da parte dei mediatori durante tutto il percorso che le vede coinvolte.
7. La scuola riparativa è sensibile alla qualità delle relazioni che caratterizzano la vita scolastica e promuove non solo l'uso della mediazione ma anche la formazione costante di giovani e adulti mediatori che possano operare al suo interno sempre più in autonomia.
8. La scuola riparativa sostiene e sviluppa al suo interno la cultura della mediazione e della riparazione come modalità di gestione dei conflitti e per lo sviluppo pacifico delle relazioni sociali.
9. La scuola riparativa è in rete con centri/uffici/servizi di mediazione del territorio affinché garantiscano un supporto e un confronto periodico.
10. La scuola riparativa si impegna alla creazione di una rete fra scuole riparative, nell'ottica di un costante scambio e possibile collaborazione (*ibidem*).

CASI EMPIRICI DI MEDIAZIONE COME STRUMENTO PER PREVENIRE E ARGINARE BULLISMO E CYBERBULLISMO

Si prenderanno di seguito in esame alcuni casi empirici tratti dalla letteratura sul tema, che mostreranno concretamente e in modo efficace le dinamiche reali dello strumento della mediazione in riferimento ai fenomeni di bullismo e cyberbullismo.

UN CASO DI CYBERBULLISMO FEMMINILE

Il caso empirico preso in esame è tratto da un testo scritto da un'insegnante-mediatrice che ha lavorato nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Si tratta di un caso di cyberbullismo in cui le protagoniste sono due ragazzine di undici anni che frequentano la prima media di una scuola di periferia di Milano. La vittima viene qui denominata G., la bulla M. (si adotteranno comunque i termini 'vittima' e 'bullo/a' solo per rendere immediato il messaggio, non per discriminare e categorizzare in alcun modo le protagoniste dell'episodio) (Napolitano 2021, p. 41 ss.).
Il processo di mediazione che si è tenuto sarà di seguito analizzato nelle varie fasi. Si vuole però innanzitutto partire dalla vicenda di cyberbullismo che qui ha avuto luogo.

La vicenda

G. e M. sono due ragazze di prima media: G. è la vittima, M. la bulla. Si tratta dunque di un caso di cyberbullismo femminile.
G. viene descritta come una ragazzina esile, timida e impacciata, mentre M. come tutt'altro che timida, molto 'sveglia' e che dimostra quindi un'età maggiore. I profili sono quindi quelli tipici del bullo e della vittima che, come si è visto nella Seconda Parte, vedono da una parte una personalità insicura, ansiosa e introversa, connotata da una forte sensibilità e chiusura al mondo esterno, oltre che da sottomissione, dall'altra una personalità forte, aggressiva e impulsiva, che ha fatto di queste caratteristiche il suo modo per relazionarsi al mondo esterno: ciò riesce bene a M., in quanto è capace di accattivarsi il benestare del gruppo-classe e l'accettazione da parte di questo, con la tendenza anche all'emulazione e mitizzazione del suo operato (*ibidem*).
L'intervento da parte dei docenti e della mediatrice-insegnante prende avvio dopo una telefonata da parte della madre della vittima, che li porta a conoscenza di una situazione di insofferenza da parte della ragazza a causa di ripetute prese in giro che vengono attuate sul gruppo di WhatsApp, applicazione di messaggistica, diffusa e utilizzata dai compagni di scuola e dalle dirette interessate (*ibidem*).
Nel caso esaminato infatti M. continua a prendere in giro sulla chat di gruppo G., compagna di classe nonché ex-amica, "la quale ne risente fortemente sia perché gli insulti sono gratuiti e privi di fondamento sia perché non vi è motivo apparente che abbia

provocato questo comportamento nei suoi confronti". Ciò ha anche causato l'allontanamento delle altre amiche e quindi l'isolamento dal gruppo classe. Questa situazione non ha fatto che acuirsi e peggiorare nel corso del tempo, portando G. a maturare un sentimento di paura verso la sua compagna, di repulsione verso la scuola (in quanto G. appare sconfortata e demotivata) e verso i compagni in generale (*ibidem*).
Avvertendo la situazione di disagio, la madre di G. decide di prendere la situazione in mano e capire cosa succede. Così, dopo aver parlato con la figlia, attende un certo periodo di tempo per vedere se questi comportamenti vengono meno. Poiché però, anche dopo il periodo di attesa, la situazione non cambia, la mamma di G. decide di chiamare la mamma di M. per informarla dei fatti, premettendo che non avrebbe voluto intervenire direttamente poiché capisce che le ragazze dovrebbero gestire la situazione in autonomia. Alla telefonata, la madre di M. non sembra dare molta importanza alla faccenda, sottolineando che sua figlia "non farebbe mai una cosa del genere". Dopo però aver ricevuto la prova inconfutabile di quanto la figlia ha scritto alla compagna, decide di intervenire parlando alla figlia. Tuttavia nemmeno dopo il discorso della madre, le azioni di M. sembrano cambiare, così la mamma di G. chiama l'insegnante coordinatrice per metterla al corrente di quanto sta accadendo ed era accaduto (*ibidem*).
Del caso in esame qui analizzato, bisogna notare innanzitutto come i genitori della vittima siano al corrente del disagio della figlia, e intervengano di conseguenza. Ciò si differenzia in parte da quello che di solito avviene nei fenomeni di bullismo e cyberbullismo, in cui i genitori sono all'oscuro di tutto, le vittime non parlano e i bulli agiscono di nascosto.
Inoltre si nota qui un tipico tratto di bullismo femminile, che agendo silenziosamente e in maniera nascosta e subdola, provoca aggressioni di tipo psicologico che portano all'isolamento e all'emarginazione.
A tutto ciò si aggiunge che difficilmente le vittime si recano volontariamente dall'insegnante per esternare il proprio disagio: infatti anche in questo caso, questo viene fatto dalla madre della vittima, non dalla diretta interessata.

Entrando più nello specifico dell'intervento di mediazione, esso nel caso esaminato si articola su tre direttrici: la prima ha l'obiettivo di indurre la riflessione sugli atteggiamenti adottati dal bullo e responsabilizzarlo sul proprio operato; la seconda vuole portare la vittima a riprendere in mano la propria dignità ferita, facendole capire che le aggressioni

verbali messe in atto contro di lei sono solo un pensiero dell'altro e non corrispondono a un dato di realtà; la terza infine mira a tradurre il comportamento aggressivo in un grido d'aiuto o disagio e a prendere consapevolezza del vissuto proprio e altrui (Napolitano 2021, p. 46).

Fasi preliminari della mediazione: strategie di intervento

Il caso analizzato rientra nel quadro del bullismo, in quanto entrano in gioco gli elementi tipici di questo fenomeno: l'intenzionalità, la persistenza e lo squilibrio di potere. A questo quadro si aggiunge il sostegno, attivo o passivo (in questo caso, passivo), dei coetanei in veste di gregari, che sostengono il/la bullo/a: in questo caso ridendo alle prese in giro operate dalla bulla M., e mitizzandola (*ibidem*).
Dopo aver analizzato la situazione tra G. e M., in cui G. è timida e minuta, si sono prospettati due possibili percorsi da seguire:

- percorso 1: affrontare il tema in classe, ponendo sotto la lente di ingrandimento l'accaduto;
- percorso 2: affrontare separatamente la questione con le dirette interessate (*ibidem*).

Dopo un'analisi approfondita, i docenti e la mediatrice-insegnante optano per il secondo percorso "perché permette di intervenire subito sul disagio e quindi sul problema manifestato dalla vittima". È un intervento più diretto e incisivo quindi. Inoltre la vittima è "una bambina timida e la scelta di parlare in gruppo potrebbe non metterla a suo agio". Infine il percorso gruppale probabilmente attenuerebbe l'incisività dell'intervento e porterebbe "alla dispersione dell'efficacia" (*ibidem*).

Colloquio con i genitori della vittima

A questo punto, nel caso esaminato, la mediatrice cerca di indagare il più possibile il contesto per capire più a fondo il caso. C'è quindi un colloquio sia con i genitori della vittima sia con i genitori della bulla. L'approccio conoscitivo con i genitori è infatti

"fondamentale per comprendere la situazione e le dinamiche intorno ad essa" (Napolitano 2021, p. 49 ss.).

Ai/al genitori/e della vittima si può chiedere dunque un approfondimento dei dettagli rispetto alla figura del/la bullo/a e delle circostanze in cui gli episodi si verificano. Per comprendere le dinamiche del contesto-classe, si può chiedere quale siano la posizione e l'atteggiamento assunto dai compagni nei confronti della situazione (*ibidem*). Infine è consigliato chiedere cosa il genitore si aspetti dal/la mediatore/trice: questo è un quesito fondamentale perché senza l'approvazione del genitore non viene legittimato l'intervento del/la mediatore/trice. Rivolgendosi al genitore si potrebbero sollevare diverse domande: come ha pensato di agire, cosa si potrebbe fare, cosa concretamente sta chiedendo al/la mediatore/trice, come il/la mediatore/trice può aiutarlo a risolvere la situazione, con quale legittimità il/la mediatore/trice può intervenire e fino a che punto gli si concede di intervenire, se è d'accordo nel predisporre un confronto diretto tra la figlia e la bulla. A questo punto i genitori potrebbero accogliere l'intervento mediativo o limitarlo, preferendo agire diversamente. Nel momento in cui il genitore ritiene utile un intervento di mediazione, è indispensabile chiedere, affinché venga garantita una strategia di intervento mirata, se la figlia è stata messa al corrente del colloquio tra genitore e insegnante-mediatrice e se condivide la possibilità di pianificare un confronto con l'altra ragazza. Solo dopo aver ricevuto il consenso del/dei genitore/i, il/la mediatore/trice può procedere.

Colloquio con i genitori del/la bullo/a

L'insegnante-mediatrice, nel caso qui esaminato, ammette che la mediazione, essendo un processo lungo e complesso, non è sempre infallibile perché richiede il consenso di tante figure circostanziali che collaborano e operano nel contesto scolastico e extra-scolastico, oltre *in primis* a quello delle dirette interessate. La proposta di mediazione non viene sempre accolta positivamente, a volte perché si è incerti dell'efficacia di questa attività.

Gli ostacoli più grandi possono riguardare i genitori, i quali non sempre legittimano l'intervento per diversi motivi: gli eventi a volte vengono banalizzati o ridimensionati e classificati come scherzi e giochi tra compagni; altre volte invece i genitori non accettano che il figlio venga etichettato e giustificano le sue azioni come provocate sicuramente da

qualcun altro. E quest'ultimo è proprio il caso della madre di M., la quale all'incontro conoscitivo si è detta molto risentita per essere stata contattata dai docenti e dalla docente-mediatrice, in quanto era rimasta d'accordo con la madre di G. che la situazione avrebbe dovuto risolversi tra le ragazze, senza intromissioni esterne. Inoltre la mamma della bulla minimizza l'accaduto dicendo che "sono cose che succedono tra ragazze", sono "ragazzate" (*ibidem*).

A questo punto l'insegnante-mediatrice specifica che c'è un po' di preoccupazione per questa situazione in realtà, e le propone se è possibile parlare con le ragazze, anche attraverso un confronto diretto, cosicché magari abbiano la possibilità di confrontarsi e magari riscoprano e risolvano le incomprensioni sottostanti e trovino dei punti di incontro (*ibidem*).

Nonostante questo, la mamma di M. continua a non essere convinta di un incontro tra le ragazze e continua a dirsi incredula dei comportamenti della figlia, riferitile dalla mediatrice. Ammette inoltre di esserci rimasta molto male alla telefonata ricevuta dalla mamma di G.: "Mi spiace sinceramente di aver ricevuto questa telefonata, perché mi sento anch'io chiamata in causa e quello che non vorrei è passare da madre snaturata che ha impartito un'educazione del genere" (*ibidem*).

La mediatrice le fa comprendere allora che capisce il suo risentimento, ma ribadisce la sua preoccupazione perché si vorrebbe agire per il bene di entrambe le ragazze: "Mi sembra di capire che M. non è una ragazza solita ad avere certi comportamenti; proprio per questo sembra opportuno, e interessante, cercare di capire cosa succede".

Chiede quindi nuovamente di poter parlare con la ragazza e domanda se la madre ritenga costruttivo l'intervenire e approfondire la questione con entrambe le ragazze.

Di fronte alla reticenza del genitore, la mediatrice allora conclude: "Se non lo condivide, comprendiamo la sua scelta e ci focalizzeremo di conseguenza su G.".

Alle parole "ci focalizzeremo di conseguenza solo su G.", la madre di M. percepisce forse un'opportunità mancata nei confronti della figlia, e così ritratta la sua posizione e acconsente all'incontro tra le due ragazze (*ibidem*).

Fase (preliminare) di osservazione

Ai colloqui con i genitori di entrambe le ragazze, segue la fase di osservazione che permette di interrogarsi sulle azioni accadute e fare i primi ragionamenti. Si attua per

comprendere le dinamiche dei soggetti coinvolti e del gruppo-classe, per capire la gravità della situazione, se il malessere è palese o velato, se i soprusi sono fisici o verbali, manifesti o taciuti (Napolitano 2021, p. 53).

Dopo queste considerazioni, i docenti con il/la mediatore/trice studiano una strategia di azione, tenendo presente che in una situazione delicata non vi è un unico metodo stabilito a priori, per cui tutte le scelte vanno adeguatamente ponderate in base alla situazione che si è creata (*ibidem*).

Nell'osservazione è bene tener presente i vari fattori che incidono sul comportamento del/la bullo/a. Tra questi ci sono i fattori individuali, ovvero il sistema di credenze del/la ragazzo/a e l'idea che ha di sé, l'autostima e il feedback positivo proveniente dal contesto-classe; i fattori familiari che vengono a costituire il background del/la bullo/a, il quale ripropone comportamenti di cui è stato partecipe attivo o passivo; infine, i fattori sociali che dipendono dalle diverse figure e situazioni, come il rapporto con i docenti e i rapporti con i compagni.

Nel caso analizzato poi le azioni perpetrate in classe trovano un continuum nel mondo digitale: si parla infatti di cyberbullismo. Si ha qui dunque il trasferimento delle molestie nella chat di gruppo della classe, sull'applicazione di WhatsApp. Queste, se da una parte sono conversazioni on line fuori dal controllo delle figure di riferimento, come genitori o docenti, dall'altra tramite l'on line, amplificano la risonanza dell'aggressione, in quanto c'è l'assenza di contatto con l'altro, e viene a mancare quindi ancor più l'empatia; inoltre c'è una dilatazione spazio-temporale dell'aggressione (si veda Parte Seconda inerente al cyberbullismo).

Nella fase di osservazione, bisogna inoltre porsi l'obiettivo di comprendere i motivi di base delle azioni aggressive e violente, e questo è necessario per provare a risolvere i conflitti tra studenti: spesso infatti l'azione bullistica è un modo celato per manifestare un disagio interiore o un modo altro per chiedere aiuto.

È dunque primariamente importante un intervento di mediazione, che entra qui nel vivo del suo processo.

Nel cuore della mediazione (1): avvicinamento alla vittima e avvicinamento al/la bullo/a

Il cuore della mediazione è rappresentato dall'avvicinamento da parte del/la mediatore/trice alla vittima e al/la bullo/a, che nel caso analizzato avviene separatamente (e non simultaneamente come si è sostenuto nella Prima parte, menzionando il pensiero di Friedman), per poi procedere in un secondo momento all'incontro tra le due protagoniste della vicenda.

L'avvicinamento alla vittima è un momento delicato perché può capitare che l'approccio venga visto come qualcosa di incomprensibile, che invade la sfera privata ed emozionale. Inoltre è bene chiedere, nella fase di colloquio con i genitori, se la figlia è al corrente di quanto si sono detti il/la mediatore/trice e i genitori, perché la risposta della vittima può variare molto anche in base al fatto di sapere o meno di questo dialogo tra mediatore/trice e genitori. In ogni caso è importante tenere un approccio delicato ed empatico (Napolitano 2021, p. 55 ss.).

Nel caso analizzato, la mamma di G. ha messo al corrente la figlia dell'incontro del genitore con l'insegnante-mediatrice, pertanto la vittima sa che gli insegnanti sono a conoscenza degli episodi che la coinvolgono.

In sede separata, alla domanda della mediatrice, piuttosto diretta, se le andrebbe di parlare della vicenda, G. esprime il suo dissenso verso i comportamenti della compagna-bulla M., affermando più volte che lei non conosce il motivo di queste prese in giro. Inoltre questi comportamenti hanno creato un clima insostenibile, i suoi compagni ridono sempre quando M. la insulta, la deride, o la schernisce sul gruppo-classe di WhatsApp, e lei inizia ad avere paura (*ibidem*).

Si procede dunque con domande circostanziali che aiutano a capire le dinamiche e i contorni della situazione ("Da quanto tempo vanno avanti queste prese in giro?", "Hai provato a parlare di questa cosa a M.?", "Dove hanno luogo queste prese in giro? A scuola, fuori scuola, sul telefono?"), fino a giungere a domande sempre più specifiche che coinvolgono il gruppo-classe ("In chat privata o di gruppo? Se sono chat di gruppo, anche i tuoi compagni leggono ciò che M. scrive?", "E loro come reagiscono a queste prese in

giro?"), infine a domande inerenti i sentimenti dell'interessata e le sue emozioni ("Cosa pensi riguardo a questa cosa?", "Che sentimento provi?", "Mettiamo che fosse qui M., cosa vorresti dirle?"). Al termine dell'incontro si incentiva la programmazione di un incontro-confronto tra le parti coinvolte (Napolitano 2021, p. 56 ss.).

Diversamente dalla vittima, M. viene definita come una ragazza difficile, esuberante, presuntuosa e molto più 'sveglia' delle sue coetanee. Dopo aver avuto il consenso dei genitori, l'insegnante-mediatrice tenta di avvicinarsi a M., ma il più delle volte ciò risulta difficile. La ragazza infatti inizialmente non sembra comprendere la gravità della situazione e sminuisce il fatto, continuando ad affermare la sua estraneità all'evento. Più avanti però, riconosce una velata e marginale partecipazione dicendo che voleva solo scherzare e che ha partecipato tutta la classe, la quale ha contribuito alle prese in giro ridendo a ogni battuta.

Infatti, alla richiesta di un confronto, M. reagisce negativamente. La mediatrice: "Ho saputo dalla mamma di G. che ci sono stati degli spiacevoli episodi che riguardano te e G., ti andrebbe di parlarne?"

M.: "No!"

L'atteggiamento di chiusura procede e l'insegnante-mediatrice si rende conto che è difficile entrare in contatto con M. Cerca allora di direzionarla verso una visione costruttiva del dialogo: "Va bene M., non pensi che potrebbe essere un'occasione per capire cosa prova G.?"

M. non sembra disposta ad aprire un varco e a confrontarsi con la persona che ha davanti: "Non mi va di parlare, e poi cos'ho fatto io? Anche gli altri compagni ridono e la prendono in giro".

La mediatrice fa allora leva su questa ammissione di colpa velata e cerca di sondare il terreno riportando e riformulando le parole di M.: "Mi sembra di capire che la presa in giro c'è stata, corretto?"

A questo punto M. si lascia andare a una confidenza intima molto interessante e afferma di essere stata ferita proprio da G., alle elementari.: "Vabbè prof, sul gruppo ci prendiamo tutti in giro e poi anche gli altri ridono… e poi anche lei mi ha fatto rimanere male…"

A questo punto l'insegnante-mediatrice coglie lo sfogo e interviene su quanto ha appena sentito: "Cos'ha fatto per farti rimanere male?"

“Eh… alle elementari ha detto un mio segreto ai miei compagni e io ci sono rimasta male” (*ibidem*).

M. è quindi una ragazza ferita, che si è sentita tradita da una persona che reputava amica. A quel punto la mediatrice fa leva su quell’aspetto per cercare di “esplorare le pieghe dei sentimenti provati e le emozioni suscitate” dal gesto dell’amica ora ex-amica. È necessario infatti esternare il dolore e spiegarlo alla vittima, ignara in quel momento della delusione di M., rendendola così cosciente e risolvendo finalmente la questione rimasta in sospeso. Quindi la mediatrice propone: “Mi sembra interessante questa cosa, ne hai parlato con lei?” (*ibidem*).

M. però non si dimostra subito favorevole al confronto e dice che non le interessa. Per persuaderla la mediatrice le chiede di descrivere il suo stato d’animo e i suoi sentimenti nel momento in cui ha ricevuto questo duro colpo alle elementari: “E come ti sei sentita quando ha svelato il tuo segreto?”

M.: “Mi sono sentita tradita”.

Questa piccola crepa, che è finalmente apparsa nel muro impenetrabile di M., offre la possibilità di scendere in profondità e far evolvere il colloquio; l’insegnante-mediatrice perciò continua: “Mi sembra molto interessante questa cosa, e sarebbe interessante anche sapere cosa ne pensa G… incontrarti con lei sarebbe utile per sapere se ha qualcosa da dirti” (*ibidem*).

C’è quindi un’evoluzione nel confronto inizialmente difficile con M., e quest’evoluzione avviene grazie proprio alle tecniche della mediazione che hanno aumentato il contatto comunicativo con la ragazza e che hanno consentito di attivare una gestione del conflitto alternativa (Napolitano 2021, p. 58).

“Cosa prova, secondo te, G. in questa situazione?”, “Cosa pensi che potresti fare per migliorare questa situazione?”, “Cosa pensi che potrebbe fare lei?”: con queste domande si contribuisce a sviluppare l’empatia perché il/la bullo/a si deve immedesimare nella vittima, mettersi al posto dell’altro. È la tecnica del *role-taking* percettivo ed emozionale con cui si cerca di far provare il sentimento della vittima attraverso l’immaginazione e di far prendere coscienza delle emozioni dell’altro (*ibidem*).

M. accetta così l’incontro con G.

Nel cuore della mediazione (2): l'incontro tra la vittima e il/la bullo/a

L'incontro tra le parti in conflitto può essere stimolato da elementi esterni (come per esempio le sollecitazioni del/la mediatore/trice quando dialoga con le parti separatamente), ma alla fine deve essere voluto veramente da entrambe le parti. Non si può avere confronto se anche solo una di loro non si sente pronta ad affrontarlo o se il/la mediatore/trice ritiene che non siano pronte. Nel caso in esame, le ragazze hanno acconsentito a trovarsi, e così avviene (Napolitano 2021, p. 59 ss.).

Il primo passo per il/la mediatore /trice è creare un clima di serenità, fiducia e imparzialità tra le parti, per poi provvedere con un sistema di domande e constatazioni che rendono realizzabile la costruzione del confronto.

Il/la mediatore/trice inizialmente chiede dunque alle parti come stanno, come si sentono e come le fa sentire questa situazione, che effetto fa essere in quel luogo con quella persona. A discussione avviata, l'insegnante-mediatrice direziona il dialogo cercando di controllare elementi di attrito che creerebbero problemi all'evolversi naturale del discorso (*ibidem*).

Così, all'inizio del confronto, quando viene chiesto alle ragazze "Che effetto fa essere qui, una di fronte all'altra?", le alunne rispondono che sono stranite dalla situazione: trovarsi lì, al di fuori dalle dinamiche sociali e dalla prassi quotidiana del contesto-classe, senza supporti né amici, è strano, difficile, straniante e ridimensiona le pulsioni del passato (*ibidem*).

La mediatrice facilita quindi la comunicazione, e cerca di sollecitare la riflessione. La bulla viene quindi invitata a immedesimarsi nella vittima e viene sollecitata a pensare come si possa sentire quest'ultima davanti ad azioni del genere ("Cosa pensi possa provare G.?", "Come pensi ci sia rimasta?", "Hai mai pensato che scrivere quelle cose sul gruppo-classe potesse scaturire questa reazione?").

M. inizia quindi a immedesimarsi in G., e prendere coscienza delle proprie azioni, e risponde ponendo l'attenzione sul fatto antecedente ai suoi atti bullistici. Confida così che anche lei si è sentita ferita da G. a suo tempo, e questo forse G. nemmeno se lo ricorda (*ibidem*).

Dopo aver ascoltato M., l'insegnante-mediatrice che comprende la possibile presenza di un risentimento celato da tempo, interviene aiutando G. a comprendere quanto affermato da M. Questo permette di far capire a G. cosa si potrebbe nascondere dietro ai gesti insensibili della compagna e permette di farle prendere coscienza dei fatti passati accaduti, ovvero lo svelamento del segreto che M. le aveva confidato, alle altre amiche. La mediatrice chiede così a M. di provare a spiegare i suoi sentimenti e il senso di tradimento vissuto: "Perché non provi a spiegare come ti sei sentita, così che G. possa capire?"

M.: "Mi sono sentita tradita, anche perché era la mia migliore amica e poi quando l'ha raccontato [il segreto], tutti hanno iniziato a ridere… da lì non mi sono più fidata di lei".

Mediatrice: "Quale comportamento poteva essere più utile secondo te?"

M.: "Forse gliel'avrei potuto dire… parlarne con lei avrebbe potuto cambiare le cose, però in quel momento non mi andava, ecco" (*ibidem*).

A quel punto, G. viene sollecitata a riflettere sull'accaduto: "Cosa pensi di aver capito di ciò che ha detto M.?"

G.: "Non sapevo questa cosa, ho capito che l'ho ferita e che non si fida più di me, ma non volevo ferirla, non l'ho fatto apposta perché io l'avevo detto alla mia amica, e lei poi l'ha detto a tutti. Avrebbe potuto dirmelo, così io le avrei spiegato la situazione".

Chiarito questo passaggio, la mediatrice reindirizza il discorso verso la questione attuale e invita la bulla a pensare a una soluzione affinché la vittima non venga più trattata in quel modo: "Secondo te, cosa dovrebbe fare G. per non essere presa in giro?"

M.: "Dovrebbe stare al gioco e partecipare di più anche quando ridiamo e scherziamo tutti insieme. Invece sta sempre in disparte e lontana da tutti".

L'insegnante-mediatrice allora si rivolge alla vittima: "Che ne pensi del consiglio di M.? Pensi che tu possa metterlo in pratica?"

G.: "Si prof, cercherò di farlo, però io non ho niente contro nessuno, rido e scherzo con tutti, ma certe volte preferisco stare da sola a parlare con la mia amica, sono fatta così, ma non è che ho qualcosa contro di loro… ho capito cosa mi sta chiedendo, e sicuramente posso impegnarmi a partecipare, però certe volte non mi va, tutto qui…" (*ibidem*).

Ristabilito un clima di equilibrio, si può procedere con i buoni propositi che coinvolgono entrambe le parti: si chiede dunque cosa si pensa di fare per ristabilire un clima di fiducia reciproco e in che modo può essere mantenuto; si chiede inoltre se sono chiare le richieste,

le necessità e i bisogni della parte lesa (quindi anche di M. in questo caso); si invita infine a formulare richieste esplicite: "Cosa pensi di fare per far sì che M. si fidi nuovamente di te? E tu M., cosa pensi di poter fare nei confronti di G.? Hai compreso qual è la richiesta di G.? Pensi che questa cosa tu possa riuscire a farla?"

A questo punto, vengono poste le domande conclusive e sollecitate alcune riflessioni: "Perché secondo voi è stato fatto questo incontro?"

Le risposte sono importanti per avere un feedback generale su tutto il percorso effettuato.

G.: "Perché così abbiamo capito cosa c'era che non andava e abbiamo avuto modo di capire che ciò che è successo è nato da un malinteso, perché io non volevo ferirla raccontando il suo segreto, ma l'ho fatto senza rendermene conto e lei quindi ha reagito così perché si è sentita ferita".

M.: "Sì, anch'io ho capito che ho esagerato e che ricevere queste cose non è bello… non si fa così" (*ibidem*).

Il colloquio si avvia così verso la conclusione, che ha luogo solo dopo aver lasciato le parti con un reciproco impegno.

Il confronto è avvenuto attraverso la tecnica del porre domande, e si è potuto così sottolineare le sfumature che le parti non colgono. Si è inoltre usato la tecnica del *role-taking*, attraverso cui le parti si sono messe, immedesimandosi, nei panni dell'altro: si sono così sforzate di sentire ciò che sente l'altro e hanno cambiato la loro prospettiva (*ibidem*).

Condivisione con il gruppo-classe

Per un risultato più efficace, è bene coinvolgere oltre al/la bullo/a e alla vittima, anche le altre figure che hanno tacitamente preso parte, più o meno consapevolmente, all'atto bullistico. La diffusione di responsabilità nel gruppo è infatti ciò che permette l'azione aggressiva, in quanto diminuisce il senso di colpa dei presenti verso la vittima (Napolitano 2021, p. 64). La colpa infatti è come venisse suddivisa tra i diversi presenti e quindi in testa a ognuno pesasse meno. Si può allora parlare di un tacere collettivo di fronte all'azione aggressiva e di una maggioranza silenziosa che non ha fatto nulla per cambiare la situazione in atto, ma che ha anzi assecondato tacitamente quanto accadeva. Si cerca dunque attraverso l'intervento di mediazione di rendere partecipe anche il gruppo-classe

facendo conoscere ai compagni i fenomeni conflittuali e facendoli immedesimare nei protagonisti di queste situazioni.

Nel caso esposto, l'insegnante-mediatrice nel gruppo-classe è partita da domande di *role-taking* e di *problem-solving*: "Come si è sentita G. a essere insultata ed esclusa? Come mi sentirei io? Cosa avrebbero potuto fare M. e G. affinché non si arrivasse a questo punto? Cosa avremmo potuto fare noi per evitare che ciò che è accaduto, accadesse?" (*ibidem*).

È stato chiesto ai compagni di immedesimarsi nei panni della vittima e di pensare cosa avrebbero fatto per non essere derisi dai compagni: "Cosa faresti per non essere preso in giro?"

Alcune risposte: "Non ci penserei", "Mi difenderei", "Ci starei molto male", "Farei come fa M.", "Ricambierei", "Sarei un po' più simpatico e starei al gioco".

La mediatrice: "Che consiglio daresti a G. di fronte a tutte queste prese in giro?"

Alcune risposte dei compagni: "Non dovresti pensarci", "Dovresti ridere e scherzare di più con noi", "Dovresti essere più disponibile allo scherzo", "Non dovresti andare subito dalla mamma a piangere", "Non dovresti andare dalla professoressa" (*ibidem*).

Successivamente è stato chiesto a G. di rispondere a quanto sollevato dai compagni: "Io non ho nessun problema a socializzare, solo che a volte sto bene a giocare solo con una o due compagne, oppure stare seduta a leggere, non capisco perché vogliono che io giochi per forza con loro, non faccio niente di male se disegno o leggo, non capisco perché continuino a prendermi in giro".

In ultima analisi, la mediatrice chiede di pensare a qualche soluzione per rendere il clima della classe più piacevole anche per G.: "Cosa si può fare per rendere la giornata di G. meno difficile?"

Alcune risposte dei compagni: "Ho capito che a lei non interessa giocare con noi sempre"; "Ho capito che non facciamo bene a prenderla in giro"; "Lasciarla stare"; "Rispettare le sue idee e non disturbarla"; "Ho capito che M. ha esagerato e la prossima volta cercherò di accorgermene per evitare che qualcuno ci resti male" (*ibidem*).

Attraverso queste domande, la classe viene portata a una presa di coscienza delle esigenze di G, comprendendo l'esistenza di un mondo diverso dal proprio e le modalità con cui prendervi parte (Napolitano 2021, p. 66).

UN CASO DI BULLISMO DIRETTO: IL BULLO, IL SUO GREGARIO E LA VITTIMA

Il seguente caso empirico che verrà qui analizzato è stato tratto dal testo di tre pedagogisti-mediatori esperti, che elaborano tecniche di mediazione, soprattutto in contesti laboratoriali con l'intero gruppo-classe, il quale viene coinvolto nelle dinamiche di bullismo interne al gruppo stesso.

La vicenda

La vicenda che si sta per esporre ha luogo in una scuola secondaria statale di primo grado, in una classe seconda, e riguarda un ragazzino, A., la vittima, che, preso spesso di mira da due bulli, uno principale e un suo gregario, un giorno all'ennesima prepotenza reagisce inaspettatamente davanti a tutta la classe. Il fatto è così grave che il dirigente scolastico è costretto a richiedere l'intervento dei mediatori.

Un giorno, infatti, i due bulli S. e B. hanno l'incarico di controllare i compiti svolti dai compagni nell'ora di supplenza. A. però non vuole mostrare il suo lavoro, ritenendo sufficiente dire che l'ha fatto e, in quanto bravo e diligente, avrebbe dovuto essere creduto ed esentato dal controllo (D'Alò, Mastro e Persano 2005, p. 84 ss.).

I due bulli gli rinnovano l'invito a mostrare loro il lavoro, ma lui ancora si rifiuta.

S. e B. prendono allora con prepotenza i quaderni di A., sistemati sotto al banco, svuotano lo zaino e scaraventano il contenuto contro l'armadio. A questo punto, pure A. reagisce e lancia il suo borsellino contro S. e B. Da qui ne scaturisce una vera e propria rissa con schiaffi, pugni e spintoni fino all'arrivo di alcuni docenti richiamati dall'eccessivo fracasso (*ibidem*).

Per la reazione forte e imprevista che la vittima ha tenuto, si potrebbe considerare A. una vittima provocatrice in quanto reagisce al gesto aggressivo dei due bulli, e non si dimostra semplicemente sottomesso e remissivo al loro gesto, comportamento tipico invece di una vittima passiva (per le definizioni di vittima passiva e vittima provocatrice si veda Parte Seconda).

L'intervento di mediazione

L'intervento di mediazione sulla classe ha seguito due linee:

- far emergere le emozioni di ognuno all'interno del gruppo per acquisire consapevolezza del proprio vissuto e di quello altrui;
- accompagnare i bulli a riflettere sugli atteggiamenti assunti nelle diverse circostanze e fornire loro delle opportunità comunicative concrete per aiutare la vittima a uscire rafforzata della situazione (D'Alò, Mastro Persano 2005, p. 85 ss.).

La prima linea è stata perseguita attraverso le tecniche del *brainstorming* riguardo la parola 'rispetto', cioè cosa faceva venire in mente istintivamente questa parola.
Alcune risposte le si sono riportate di seguito:
"non sentirsi superiori agli altri"; "tollerare, capire le mentalità, le abitudini"; "comprendere l'altro"; "se lo scherzo non è condiviso, devi tener conto della reazione"; "non imporre agli altri la tua volontà"; "ascoltare le idee degli altri"; "dirsi la verità" (*ibidem*).
La seconda linea è stata invece attuata attraverso la tecnica del *problem-solving*, preceduto dall'analisi dei comportamenti che sono stati messi in atto in quell'occasione.
L'analisi è stata quindi così sviluppata:
il giudizio su A.: "faceva la vittima"; "era arrabbiato"; "piangeva"; "ha voluto isolarsi".
La reazione di A.: "lancia il borsellino a S."; "dice parolacce a S. e a B."
I responsabili del controllo S. e B.: "glielo hanno detto"; "hanno tentato di convincerlo a mostrar loro i compiti"; "hanno cercato il quadernone sotto la banco"; "hanno preso i libri dalla cartella di A." (*ibidem*).
Attraverso la tecnica del *problem-solving*, alla domanda "Cosa avrebbero potuto fare S. e B.?", sono emerse le possibili soluzioni:
"dirglielo ancora [ad A.]"; "dire alla professoressa che A. non ha voluto fare il compito assegnato da lei"; "non arrivare al punto di toccare i suoi libri e i suoi quaderni"; "prendere atto della sua decisione"; "usare maniere più calme"; e una conclusione condivisa: "rispetto delle regole per tutti" (*ibidem*).

Attraverso la tecnica del *role-taking*, alla domanda "Cosa farei per non essere preso in giro?", i compagni di classe hanno risposto per iscritto tentando di dar dei suggerimenti ad A. sui comportamenti che secondo loro, il ragazzino avrebbe dovuto assumere nel gruppo. Si riportano alcune risposte: "non dovresti isolarti ma unirti a noi sempre"; "dovresti giocare di più con gli altri"; "devi socializzare e renderti più felice"; "non andare sempre dal preside"; "hai molti pregi ma molte difficoltà a stare con noi"; "dovresti accettare gli inviti alla feste e alle partite di calcio"; "non devi essere permaloso ma stare agli scherzi, ridere e giocare di più con noi"; "non pensarci tanto agli scherzi così chi te li fa si scoccia e non te li fa più"; "partecipa e mostra i tuoi pregi"; "dovresti sentirti meno insicuro e 'imbranato' e non temere di essere preso in giro" (*ibidem*).

Alla stessa domanda è stato invitato a rispondere A.:

"È da tempo che cerco di rispondere a questa domanda, i miei compagni affermano che per diventare più socievole devo tentare di fare quello che fanno loro, come divertirsi e parlare più spesso; io, invece, la maggior parte delle volte preferisco stare solo, ma lo faccio perché semplicemente mi trovo a mio agio così. Ma, nonostante tutto, ho tentato di fare anche questo di essere più socievole con gli altri, anche se quest'ultima cosa, comunque sia, la considero sempre un po' strana e innaturale, forse perché non ci avevo mai provato prima d'ora. Però continuo a notare anche il loro impegno nel senso che anche loro cominciano ancora ora a sforzarsi di essere amici, cosa che attendevo da molto tempo, da quasi due anni. Ma c'è ancora una cosa che vorrei fare presente ad alcuni poco convinti: se talvolta non accetto l'invito ad andare con loro in qualche posto (non accetto di uscire), non lo faccio perché non mi considero amico ma perché preferisco restare solo e comunque rimango sempre amico" (*ibidem*).

Infine, i compagni vengono sollecitati a dare il loro parere sulla questione: "Se A. non vuole socializzare, cosa può fare ognuno di noi?", usando la tecnica del *problem-solving*. I compagni si esprimono con molta franchezza. Si riportano alcune risposte:

"se lui non vuole socializzare, noi dovremmo rispettare le sue idee, lasciandolo perdere; quando si deciderà a unirsi a noi, sarà il benvenuto";

"ognuno di noi dentro di sé ha un cuore e per me dovrebbe iniziare ad usarlo perché aiuterebbe il compagno a cercare di socializzare";

"dovremmo provare a entrare nella sua ottica di pensiero: questo potrebbe aiutare sia lui che noi";

“ognuno di noi lo deve aiutare entrando piano piano nella sua vita… è inutile continuare a invitarlo alle nostre feste e ad uscire con noi perché lui non viene”;
“da parte nostra dovremmo cercare di aiutarlo invitandolo alla vita di gruppo e facendolo sentire accettato dal gruppo… fargli capire che la sua amicizia è importante e accettare le sue idee incoraggiandolo e stimandolo…”;
“bisognerebbe conquistare la sua fiducia come amico, pure solamente invitandolo a casa”;
“aiutarlo a superare la sua timidezza…”;
“dobbiamo rispettare le sue idee, non insultarlo, volergli bene, cercare di socializzare non con la forza ma pian piano…” (*ibidem*).

I mediatori che lavorano nella classe notano come man mano che si succedono gli incontri nella classe, gli alunni mostrano sempre più disponibilità alle attività laboratoriali-mediative. Infatti immaginare di essere l’altro, la vittima, immaginare di mettersi al suo posto, sentirsi protagonisti nell’analizzare i comportamenti, proporre atteggiamenti e condotte alternative a quelli assunti fino a quel momento, fa sentire i ragazzi, tutti, partecipi e consapevoli dell’importante ruolo che rivestono nella risoluzione del problema, un problema che investe tutti allo stesso modo: bulli, gregari, vittime, spettatori… (D’Alò, Mastro, Persano 2005, p. 89).

UN CASO DI BULLISMO INDIRETTO: ISOLAMENTO ED EMARGINAZIONE DELLA VITTIMA DA PARTE DEI SUOI COMPAGNI

Il terzo caso trattato è inerente al bullismo indiretto, ovvero quel bullismo che non opera direttamente attraverso aggressioni fisiche o verbali, ma indirettamente attraverso l’isolamento e l’emarginazione volontaria della vittima da parte dei suoi compagni di classe.

La vicenda

La vicenda si svolge in una scuola secondaria di primo grado, e riguarda una ragazzina del secondo anno. R. è infatti vittima di un’emarginazione sempre più evidente operata dai suoi compagni che la ritengono e la etichettano come “immatura”, “bambinona”, “capace di giocare come una bambina piccola”, “non adatta a ricevere amicizia e fiducia

né tanto meno a essere destinataria di confidenze" ecc. Tutti i tentativi fatti da alcuni compagni, non più di due o tre, per coinvolgere R. in giochi o attività di gruppo fuori dall'orario scolastico, sono falliti, così la situazione è deteriorata ulteriormente fino al punto che ormai nessuno più ha contatti con lei (D'Alò, Mastro e Persano 2005, p. 97 ss.). Si chiede quindi l'intervento dei mediatori, che anche in questo caso sono dei pedagogisti-mediatori, che incontrano il gruppo-classe per conoscerne le caratteristiche.

Anche in questo caso, come nel secondo caso qui analizzato, le diverse tecniche di mediazione vengono elaborate attraverso attività gruppali-laboratoriali, in cui tutti gli studenti sono coinvolti.

Una delle prime attività è il gioco delle distanze di sicurezza, nel quale la classe viene divisa in due gruppi; ogni componente di ciascun gruppo si avvicina al compagno sistemato a caso di fronte a lui, fino alla distanza che ritiene più idonea alla relazione interpersonale (D'Alò, Mastro e Persano 2005, p. 78). Ebbene questo gioco rivela effettivamente una evidente situazione conflittuale tra R. e gli altri suoi compagni.

I mediatori elaborano quindi un progetto e realizzano una serie di attività, alcune delle quali verranno riportate di seguito per la loro efficacia e positiva accoglienza tra gli studenti.

Attività laboratoriali di mediazione

La prima attività riguarda la proiezione del film "L'amico ritrovato" di Jerry Schatzberg (1989), che racconta l'amicizia tra un ragazzo ebreo e un ragazzo tedesco nella Germania nazista degli anni 1932-33.

Il film offre moltissimi spunti su cui riflettere riguardo ai rapporti interpersonali, esprimendo opinioni ed emozioni attinenti ad esso. Alla domanda "Quali parole useresti con un amico che rivelasse di essere un razzista?", i ragazzi rispondono così (si riportano alcune risposte):

"userei parole per far capire al mio amico razzista che tutti siamo uguali, che tutti abbiamo un cuore, un pensiero e farei capire che è più bello vivere in un mondo di fratellanza e di uguaglianza";

"mi allontanerei e non lo frequenterei più e userei delle parole un po' dure";

"gli direi che sulla terra non c'è distinzione di colore per cui dobbiamo aiutarci a vicenda";

“userei delle parole molto difficili come ‘vergogna’”;
“direi che essere razzista non è tanto bello; poi gli chiederei tante domande e tra queste: ‘Cosa ti ha fatto quell’uomo?”;
“gli direi che non condivido le sue idee e che sbaglia: siamo tutti uguali”;
“io gli direi: ‘Ma che cosa ci trovi nel razzismo di Hitler? Io ti vorrei vedere se fossi tu un ebreo!’” (*ibidem*).
Dalle risposte si evince quindi come i ragazzi abbiano introiettato positivamente il significato del film proposto, e abbiano una visione inclusiva ed egualitaria delle relazioni umane.

Un’altra attività, definita ‘costruiamo assieme’ (D’Alò, Mastro e Persano 2005, pp. 104 ss.), si svolge in gruppi di quattro cinque alunni; ad ognuno del gruppo viene assegnato un foglio di carta e una matita con la consegna di realizzare un disegno a piacere; ognuno inizia quindi a disegnare, per poi passare, dopo un certo lasso di tempo, il suo foglio al compagno a fianco, e così via fino a quando il giro è completato: si avranno così alla fine quattro cinque disegni per gruppo, ogni disegno ideato assieme da tutti i quattro cinque componenti del gruppo stesso.
Si commenta poi l’attività svolta.
Dalle risposte risulta che l’attività ha incuriosito e divertito la maggioranza dei ragazzi; c’è stato a volte il timore che venisse rovinato il proprio disegno dal compagno vicino, altre volte c’era invece la paura di rovinare il disegno appena arrivato; alla fine, nella maggior parte dei casi, c’è stata la sorpresa e soddisfazione nel vedere il proprio disegno, a giro completato, abbellito e arricchito di particolari esterni.
Queste sensazioni si riscontrano anche nel gruppo in cui è presente R., anche se un compagno ammette nelle riflessioni posteriori all’attività grafica, che aveva timore di rovinare il disegno e che R. gli avrebbe dato ‘mazzate’ (picchiato).

Un’altra esperienza proposta dai mediatori ha riguardato il cosiddetto dialogo interno, o monologo interiore, grazie al quale ogni alunno ha l’opportunità di esplicitare, per iscritto, il monologo “che interiormente si trova a recitare per incoraggiarsi, lodarsi, svalutarsi o imprecare” (D’Alò, Mastro e Persano 2005, p. 109).

In questo caso, il dialogo è stato sollecitato da frasi-stimolo lette dai mediatori con la consegna di completare per iscritto seguendo il proprio sentire, senza riflettere a lungo. Dall'attività emergono riflessioni adolescenziali che rispecchiano questo mondo caratterizzato talvolta da un vissuto familiare, scolastico o amicale non sempre semplice, a volte causa di disagio interiore (*ibidem*).
Si riportano di seguito, alcune risposte date nell'attività, a titolo di esempio.

Alunna 1:

1) Mi ricordo di una mattina a scuola in cui… *la professoressa ci ha fatto uscire fuori in giardino*
2) Ciò che è importante nella vita è… *stare bene e soprattutto vivere la vita sana*
3) Sono rimasto profondamente deluso quando… *la mia amica migliore mi ha tradito*
4) Il mio sogno più grande è di… *essere una cantante*
5) Mi aspettavo dagli amici che… *mi venissero a chiamare*
6) Se lascio parlare il cuore, dico a me stessa… *di essere sempre te stessa*
7) Non accetto… *che qualcuno mi prenda in giro*
8) Mi sento spinto a… *dire le cose in faccia*
9) I miei amici mi considerano… *una ragazza sincera*
10) Combatto per… *un mondo senza guerra*
11) Quando tutto mi va storto, dico a me stesso… *perché tutto a me?*
12) Spero di… *essere una cantante*
13) Nessuno sa che… *mi manca una persona cara (papà)*
14) Sono creativo facendo… *quando disegno*
15) Vorrei dimenticare quella volta che… *mio padre è andato in quel posto*
16) Ho sfiducia in…
17) Le persone che mi vogliono bene… *sono i miei genitori e tutta la mia famiglia*
18) La sofferenza mi fa dire internamente… *che mi dispiace tantissimo*
19) In famiglia sento… *tanta mancanza*
20) Prevedo che il mio futuro… *sarà migliore di una persona*
21) Vorrei essere… *cantante*
22) Mi sento in colpa… *quando ho fatto arrabbiare la nonna*

23) Vorrei non avere più la paura… *del buio*
24) Mi piacciono le persone che… *sono sincere*
25) Voglio bene ai miei genitori, ma… *vorrei che stessero insieme*
26) Quando ero bambino/a… *ero un po' grossa* (D'Alò, Mastro e Persano 2005, p. 110).

Alunno 2:

1) Mi ricordo di una mattina a scuola in cui… *stavo cadendo*
2) Ciò che è importante nella vita è… *avere educazione*
3) Sono rimasto profondamente deluso quando… *ho visto la professoressa di inglese*
4) Il mio sogno più grande è di… *avere una casa tutto da solo*
5) Mi aspettavo dagli amici che… *alla fine dell'anno siamo promossi*
6) Se lascio parlare il cuore, dico a me stesso… *di fare il bravo*
7) Non accetto… *di stare nel quartiere*
8) Mi sento spinto a… *fare favori*
9) I miei amici mi considerano… *bravo*
10) Combatto per… *stare calmo*
11) Quando tutto mi va storto, dico a me stesso… *Gesù Cristo ce l'ha con me oggi*
12) Spero di… *avere una bella casa e un bel lavoro*
13) Nessuno sa che… *ho la moto*
14) Sono creativo facendo… *quando aggiusto la bicicletta*
15) Vorrei dimenticare quella volta che… *hanno ucciso il mio cavallo*
16) Ho sfiducia in… *certe persone*
17) Le persone che mi vogliono bene… *sono brave*
18) La sofferenza mi fa dire internamente… *che non devo soffrire*
19) In famiglia sento… *rumore*
20) Prevedo che il mio futuro… *sarà bello*
21) Vorrei essere… *un eroe*
22) Mi sento in colpa… *quando faccio danno*
23) Vorrei non avere più la paura… *di prendere botte*
24) Mi piacciono le persone che… *sono belle, non maschi ma femmine*
25) Voglio bene ai miei genitori, ma… *non mi devono dare botte*

26) Quando ero bambino/a… *piangevo sempre* (D'Alò, Mastro e Persano 2005, p. 119).

I mediatori propongono alla classe infine la realizzazione di un *role-taking* emozionale, il cui input "Cosa prova R. a essere respinta? Cosa dovremmo fare per migliorare questa situazione e cosa dovrebbe fare lei?" ha costituito l'occasione per la classe e per la ragazza esclusa di analizzare la situazione, e di provare ad assumere un atteggiamento empatico, grazie a cui trovare soluzioni alternative (D'Alò, Mastro e Persano 2005, pp. 120 ss.), magari più inclusive per R.
La proposta dell'attività è stata ben accettata dai ragazzi e dalle ragazze della classe. Si riportano di seguito alcune riflessioni scritte dagli alunni, riguardo l'attività svolta:

"R. è una bambina di 12 anni abbastanza vivace che viene respinta dalla classe. Secondo i miei punti di vista R. rimane male quando la insultano. Se fossi al suo posto non mi comporterei così male. Secondo me è scoppiata una lite tra la classe e R. È nata dal suo comportamento. Lei è impertinente e non si fa problemi dei pensieri degli altri, perciò questa lite continuerà per un po' di tempo. Secondo me R. per migliorare il rapporto con la classe, dovrebbe non essere impertinente".

"Io in classe sono uno dei tre amici (solo in classe). Secondo me lei reagisce così perché vuol dimostrare che a lei non importa ma, secondo me in verità, soffre molto".

"Io credo che forse dovrei difenderla di più e non fare quello che non si intromette".

"Secondo me R. si sente messa in disparte da quasi tutti i compagni perché tutti pensano che sia troppo 'diversa' da noi per il modo in cui ci comporta. È un tipo con le sue idee e con i suoi pensieri che non mostra quasi a nessuno. Lei a volte è triste perché appena apre bocca tutti le vanno contro, quindi ha un po' paura. Ciascuno di noi potrebbe invitarla a giocare, sentire quello che pensa sull'argomento, confrontare i propri gusti, aiutarla se ce n'è bisogno nei compiti e ridere e scherzare, così può essere più a suo agio. Lei però dovrebbe essere disponibile con quasi tutti, comportarsi in maniera educata ma soprattutto essere se stessa. Quello è importante!"

“La classe si è fatta di R. un’idea sbagliatissima perché l’hanno conosciuta con il piede sbagliato. L’hanno conosciuta come una impertinente, pasticciona, invece il 20% del suo carattere è buono e bisognerebbe sfruttarlo al massimo. I risultati saranno visibili subito. La classe adesso è entrata in conflitto con lei e da questa situazione non riesce ad uscirne. Si dovrebbe sforzare (la classe ma anche R.) a socializzare insieme” (*ibidem*).

E R., l’alunna emarginata, scrive:

“Mi chiamo R., frequento la scuola media e sto scrivendo i rapporti con la mia classe. I miei rapporti sono così e così, perché ci sono alcuni che mi sono amici, altri metà e metà, e altri che mi fanno dei dispetti. Per migliorare il rapporto con me i compagni mi devono essere amici” (*ibidem*).

Risulta quindi dagli interventi dei/lle ragazzi/e che sono tutti coscienti della situazione conflittuale di R. con la classe. La tecnica del *role-taking* sembra però aver funzionato, in quanto il mettersi nei panni di R. e il cercare qualche soluzione alternativa attraverso il *problem-solving* hanno dato l’impressione di avvicinare la classe a R., di empatizzare con lei e provare a immaginare cosa provi lei in questa situazione di emarginazione e disagio. I compagni sembrano quindi essere spinti a un comportamento migliore verso la ragazzina in difficoltà, che ora finalmente cercano di capire un po’ di più.
La stessa R. sembra avere consapevolezza dei rapporti non proprio buoni con i compagni e dichiara testualmente, come si è appena visto: “per migliorare il rapporto con me i compagni mi devono essere amici”: c’è quindi un intento positivo ad aprirsi agli altri e alla socievolezza.
Attraverso questo caso empirico svolto a scuola, si ha così la testimonianza di capire come anche le attività di mediazione gruppali abbiano un ruolo positivo e sviluppino quell’empatia essenziale per entrare in contatto con i soggetti più sofferenti e affetti da disagi interiori e sociali. Queste tecniche portano infatti a un miglioramento dei rapporti all’interno della classe, e alla salute e benessere della classe stessa in tutti i suoi componenti, anche nelle sue parti più fragili e vulnerabili.

LA MEDIAZIONE PENALE MINORILE (CENNI)

Il bullismo e il cyberbullismo non sono definiti come reati in Italia. Non sono infatti presenti nel codice penale italiano e non sono, riferiti ad essi, previste specifiche pene.
Nella legge n.71 del 2017 e nella legge n. 70 del 2024 se ne danno però le definizioni legali, rispettivamente di cyberbullismo nella legge del 2017 e di bullismo nella legge del 2024.
Nel bullismo e nel cyberbullismo sono però individuabili diverse fattispecie perseguibili penalmente, come per esempio, solo per citarne alcune, l'ingiuria, la diffamazione, le minacce, le molestie, le lesioni, la violenza privata, il furto, gli atti persecutori (*stalking*) ecc. (Guarino e Lancellotti 2022, p. 173), e a queste fattispecie penali ci si riferisce per eventualmente denunciare, nei casi più gravi, un bullo.
Nella legge del 2024 si menziona poi la possibilità di un percorso di mediazione per il bullo.

Di seguito verrà quindi proposto un breve *excursus* sulla mediazione penale minorile e le sue origini in Italia, a Torino.
Nel 1991 prese infatti forma "l'idea di fondare un ufficio di mediazione penale costituito da psicologi e assistenti sociali, prima all'interno del tribunale per i minorenni e successivamente nei locali del comune, in centro città" (Bouchard 2023, p. 171). L'istituzione dell'ufficio della mediazione entrò così nell'ordinamento giuridico italiano. D'altra parte, "l'idea innovativa della mediazione si sposava con il nuovissimo processo penale minorile, entrato in vigore due anni prima", che "prevedeva il rivoluzionario istituto della cosiddetta 'messa alla prova'". Si abilitava così, con la mediazione, "il giudice a impartire prescrizioni dirette a riparare le conseguenze del reato e a promuovere la conciliazione con la persona offesa" (*ibidem*).
Successivamente si arrivò alla procedura secondo cui "il pubblico ministero, fin dalla fase delle indagini preliminari, doveva acquisire elementi di valutazione della personalità dell'indagato assumendo informazioni anche presso esperti, senza alcuna formalità". Si arrivava così a eleggere il mediatore ad 'esperto' e si stabiliva una prima alleanza tra mediazione e giurisdizione (*ibidem*).
Inoltre si consentiva "al pubblico ministero di chiedere al giudice per le indagini preliminari una sentenza di non luogo a procedere per irrilevanza del fatto". Questo

provvedimento era quindi in linea con le strategie adottate di rapida fuoriuscita del minorenne dal circuito penale (*ibidem*).

Si instaurò quindi fin dall'inizio una promettente relazione virtuosa tra mediazione e giurisdizione, basata su una concezione evolutiva e dinamica dell'illecito (che ha poi conquistato sia la giurisdizione di pace sia quella ordinaria) (*ibidem*). L'effetto di riduzione dell'offensività del fatto è stato infatti riferito non solo all'agire responsabile dell'accusato, ma soprattutto al contenimento, se non all'eliminazione, della percezione dell'ingiustizia da parte della vittima come conseguenza dell'incontro e dello scambio con l'autore. Si è considerato così rilevante non solo la condotta successiva al reato, ma anche "la particolare incidenza di quella condotta nella valutazione del fatto, della sua gravità, della sua offensività" (*ibidem*). La mediazione diventava così un utile strumento di positiva degiurisdizionalizzazione (*ibidem*).

Il criterio della "prossimità temporale dell'intervento mediativo rispetto ai fatti non esclude certo la sua utilità nei segmenti procedimentali successivi, cioè sia nei programmi di messa alla prova, sia in sede esecutiva". La distanza temporale è anzi consigliabile nel caso di reati più gravi "che esigono un'elaborazione più complessa e una maggior preparazione, sia dal punto di vista dell'accusato che da quello della vittima" (*ibidem*).

La mediazione – e gli altri diversi strumenti riparativi – costituiscono dunque "uno spazio sospeso, ai margini, benché non indifferenti, dei meccanismi processuali". Solo però il processo minorile, "permette l'informalità e le 'passerelle' tra gli interni e gli esterni della giurisdizione, utili a orientare la riparazione" (*ibidem*).

Con la mediazione e la giustizia riparativa, è stato infatti possibile nel processo penale minorile la responsabilizzazione dell'adolescente per le sue azioni attraverso il confronto con l'altro che le ha subite. Con la clausola, però, che questo confronto sia diretto e non sia strumentale (Buochard 2023, p. 174).

CONCLUSIONI SULLA MEDIAZIONE COME STRUMENTO APPLICATIVO PER PREVENIRE ED ARGINARE IL BULLISMO E IL CYBERBULLISMO

Ci si è dunque chiesti (nella Terza Parte) se ci possa essere un qualche strumento per prevenire e contrastare efficacemente bullismo e cyberbullismo, e se questo strumento possa essere rappresentato dalla mediazione (scolastica o penale minorile che sia). La

risposta è sembrata a tutti gli effetti essere affermativa, ovvero sì, la mediazione può essere uno strumento efficace per arginare e prevenire questi fenomeni.

La responsabilizzazione del giovane, del cosiddetto bullo, che viene messo nella condizione di essere posto di fronte alla vittima e al suo dolore, ma anche posto davanti alla domanda legittima della vittima che chiede "Perché l'hai fatto? Perché a me?", è fondamentale per una dinamica di cambiamento ed evoluzione del soggetto, dei soggetti anzi, entrambi.

Partecipare al dolore dell'altro, ma anche trovarsi in una situazione diversa, che per alcuni versi sembra strana e straniante, quale è appunto quella di trovarsi uno di fronte all'altro, vittima e bullo, a un tavolo (il tavolo della mediazione), fuori dal contesto scolastico o comunque fuori dal solito contesto che stimola l'aggressione, e non sentirsi così più, il bullo, spalleggiato da eventuali 'gregari' o da spettatori impauriti e silenziosi, è fondamentale e aspetto fondante della mediazione. Ritrovarsi seduti a quel tavolo con un mediatore (o mediatrice) e 'l'altro' coinvolto nel conflitto *face to face*, è indispensabile affinché avvenga un cambiamento autentico all'interno dell'aggressore; cambiamento che si ha anche all'interno dell'aggredito, poiché attraverso lo strumento mediativo, egli ha finalmente la possibilità di rielaborare l'accaduto, e la sofferenza dell'accaduto, quasi rimettendo in testa al bullo - con la propria presenza fisica e concreta, con lo sguardo, i gesti, l'atteggiamento e le parole - tutto il proprio dolore: il dolore provocato dal bullo ritorna quindi al bullo, si potrebbe dire. E il bullo, raggiunto da quest'ondata di sensazioni proveniente dalla parte lesa, ne viene toccato intimamente e muta interiormente. Si responsabilizza, prendendo consapevolezza dei suoi atti e dei suoi errori: la trasformazione è quindi avvenuta e la vittima può finalmente tornare a 'respirare' e sentire la vita in maniera meno opprimente, sentirsi sollevata, alleggerita.

Certo, tutto, o almeno molto, sta nella capacità del mediatore (o mediatrice), nelle sue abilità di ascolto empatico, attivo e partecipato, nell'abilità di far sorgere, si potrebbe dire 'maieuticamente', le soluzioni del conflitto direttamente nelle parti coinvolte, grazie a domande adeguate che lascino riflettere ma anche che suggeriscano immedesimazione nell'altro.

Si vorrebbe inoltre ricordare che la mediazione è su base volontaria, sia da parte della vittima che da parte del bullo, e in ogni caso si vorrebbe menzionare il fatto che per un incontro di tale portata emotiva, bisogna sentirsi pronti, sentirsi di poter affrontare non

solo la già preponderante sfera psicologica dell'altro, ma anche la sua fisicità nella sua visibilità concreta e fattuale: essere presenti, in altre parole, nello stesso luogo e nello stesso tempo, vittima e bullo, fuori dal solito contesto; essere per così dire, 'spogli', 'nudi' uno di fronte all'altro, senza la protezione del gruppo o delle proprie solite 'maschere' difensive.

La mediatrice francese Jacquiline Morineau sarebbe concorde nel dire che, se ciò riuscisse ad accadere, se la vittima e il bullo riuscissero a trovarsi su un tavolo uno davanti all'altro, guardandosi magari negli occhi e parlandosi, attraverso quel dialogo indotto e condotto da un mediatore (o una mediatrice) esperto, avverrebbe proprio quella trasformazione in loro di cui lei parla, quella trasformazione che tanto la mediazione (la vera mediazione) e la giustizia riparativa auspicano e si augurano. Allora, a quel punto, e solo a quel punto, il bullo cesserebbe di essere bullo, e la vittima di essere vittima, mentre l'equilibrio sarebbe ristabilito.

CONCLUSIONI

Si è percorso un *iter* in questo elaborato. Si è partiti approcciandosi (quasi timidamente) all'istituto della mediazione (e della giustizia riparativa) e scoprendone i vari aspetti, le particolarità, i fini e gli obiettivi ultimi, le tecniche operanti nel campo.
In una seconda parte si sono affrontati il bullismo e il cyberbullismo, sondandone alcune peculiarità, ponendo uno sguardo sia sulla vittima che sul bullo.
Infine si è provato ad 'usare' un 'attrezzo', la mediazione, per vedere se attraverso di esso era possibile contrastare e prevenire i fenomeni in questione. Cosa ne è risultato? Che 'l'attrezzo-mediazione', nelle situazioni in cui è stato adoperato, ha riportato risultati positivi.
Più generalmente parlando, la mediazione porta a una dimensione pacifica del conflitto. In altre parole, il conflitto non si chiude perché qualcuno dall'alto ha ordinato di stare tutti zitti e smetterla di litigare, ma perché le parti in lite realmente hanno cambiato stato d'animo, si sono riappacificate l'una con l'altra e non hanno più voglia di litigare, a prescindere da ordini esterni. Ciò, si è visto, è dovuto al dialogo che fa riscoprire l'altro, a volte scoprire per la prima volta veramente, perché spesso non si conosce neppure bene colui con cui si litiga, si conosce solo la sua forma, la sua apparenza, non la sua sostanza, la sua essenza. Ancor più, come scrisse Morineau (2003), se la mediazione fosse applicata in ambito educativo fino in fondo, non ci potrebbe essere che la pace dopo i conflitti (che si vuole comunque ricordare, essere elementi fisiologici e non patologici del vivere sociale), una pace autentica.
Educare alla mediazione vuol dire infatti, in ultimo, essere trasformati da essa, conoscere forse per la prima volta la pace vera (con se stessi e con gli altri), che non è, come si è soliti pensare, assenza di conflitto semplicemente, è qualcosa di più, è essere andati oltre il conflitto ed averlo superato. Trasformarsi nella mediazione significa dunque, da quel momento in avanti, comportarsi diversamente, seguendone appunto il suo 'spirito', lo spirito della mediazione. E seguire lo 'spirito della mediazione', di cui parla sentitamente Morineau (2003), vuol dire venir educati alla pace, ed educare altri alla pace, perché ogni volta che ci sarebbe un conflitto, si adopererebbero la mediazione e il suo spirito trasformativo. La mediazione, e la sua educazione alla pace, quindi si diffonderebbero sempre di più e, se applicati, si propagherebbero come un'onda verso l'esterno, in cui chi

avesse usufruito della mediazione e ne fosse uscito trasformato e pacificato, non potrebbe che usare questo stesso strumento nelle relazioni con gli altri, che a loro volta, trasformati, non potrebbero che usarlo ancora anch'essi. Se tutto ciò accadesse, si realizzerebbe davvero un mondo migliore.

BIBLIOGRAFIA

BONAFÈ-SCHMITT, J.-P. (1992), *La médiation, une justice douce*, Parigi, Syms Altematives

BOUCHARD, M. (2023), *Giustizia riparativa e verità nella città sottile*, in F. SCAPARRO, D. RODELLA e C. VENDRAMINI (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di dialogo per la prevenzione e gestione del conflitto*, Milano, Guerini, pp. 169-191

BRAITHWAITE, J. e MUGFORD, S. (1994), *Conditions of successful reintegration ceremonies: dealing with juvenile offenders*, in "British Journal of Criminology", XXXIV, n. 2, pp.139-171

CERETTI, A. (2003), *Prefazione all'edizione italiana*, in J. MORINEAU, *Lo spirito della mediazione*, Milano, Franco Angeli

CERETTI, A. (2023), *Vita offesa, lotta per il riconoscimento e mediazione*, in F. SCAPARRO, D. RODELLA e C. VENDRAMINI (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di dialogo per la prevenzione e gestione del conflitto*, Milano, Guerini, pp. 97-124

CERETTI, A., DI CIO', F. e MANNOZZI, G. (2023), *Giustizia riparativa e mediazione penale*, in F. SCAPARRO, D. RODELLA e C. VENDRAMINI (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di dialogo per la prevenzione e gestione del conflitto*, Milano, Guerini, pp. 193-206

CERTOSINO, D. (2022), *Giustizia riparativa e processo penale: luci e ombre di una nuova modalità di risposta al reato*, in "Mediares. Rivista su trasformazione dei conflitti, cultura della riparazione e mediazione", n. 1, pp. 53-80

COSI, G. (2017), *L'accordo e la decisione*, Milano, Utet Giuridica

CUZZOCREA, V. (2010), *(Al di là del) bullismo. Analisi, traiettorie evolutive e spazi d'azione*, Roma, Alpes

D'ALO', E., MASTRO, A. e PERSANO, P. (2005), *La mediazione scolastica. Teorie e strategie d'intervento*, Roma, Armando

FERRARIS, F. (2023), *La mediazione civile e commerciale. Mera deflazione del contenzioso o nuova opportunità per risolvere i conflitti?*, in F. SCAPARRO, D. RODELLA e C. VENDRAMINI (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e*

pratiche di dialogo per la prevenzione e gestione del conflitto, Milano, Guerini, pp. 369-403

FINOS, A. (2024), *'Il ragazzo dai pantaloni rosa', Giffoni si commuove per la vera storia di Andrea. La madre: "Lo ha ucciso il silenzio"*, in "Repubblica.it", 23 luglio 2024

FIORENTIN, F. (2021), *Punizione o riparazione? La giustizia riparativa nella fase esecutiva della pena: luci e ombre nella prospettiva della riforma "Cartabia"*, in "dirittopenaleuomo.org", 6 ottobre 2021

FRIEDAM, G. e HIMMELSTEIN, J. (2012), *La mediazione attraverso la comprensione. Sfidare il conflitto: principi e tecniche di un metodo rivoluzionario*, Milano, Franco Angeli

GENTILE, M., JULINI, M., LILLO, M., SANTINO, C. e SPADA, A. (2020), *La mediazione tra pari. Pratiche di legalità in tempi di educazione civica*, Roma, Aracne

GIACOBBI. S. (2003), *Ragazze che picchiano*, in E. ROSCI (a cura di), *Fare male farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Milano, Franco Angeli

GRECO, S. (2020), *Dal conflitto al dialogo. Un approccio comunicativo alla mediazione*, Rimini, Maggioli

GUARINO, A. e LANCELLOTTI, R. (2022), *Bullismo. Aspetti giuridici, teorie psicologiche e tecniche di intervento*, Milano, Franco Angeli

JEFFERYS-DUDEN, K. (2001), *Mediatori efficaci. Come gestire i conflitti a scuola*, Bari, La meridiana

IANNACCONE, N. (2008), *Bullismo: iniziamo dal termine*, in ABRUZZESE, S., *Bullismo e percezione della legalità*, Milano, Franco Angeli

MACFARLANE, A. (1995), *Law and costum in Japan: some comparative riflection*, in "Continuity change", n. 10, pp. 369-390

MARTELLO, M. (2014), *La formazione del mediatore. Comprendere le ragioni dei conflitti per trovare le soluzioni*, Milano, Utet giuridica

MENESINI, E., NOCENTINI, A. e PALLADINO, B. (2017), *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo*, Bologna, il Mulino

MORINEAU, J. (2003), *Lo spirito della mediazione*, Milano, Franco Angeli

NAPOLITANO, M., (2021), *Mediazione scolastica riparativa. Una risposta a bullismo e cyberbullismo*, Padova, Libreria universitaria

NIGRIS, E. (2002), *I conflitti a scuola. La* mediazione *pedagogico-didattica*, Milano, Mondadori

NOVARA, D. (2023), *L'alfabetizzazione del conflitto come educazione alla pace*, in F. SCAPARRO, D. RODELLA e C. VENDRAMINI (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di dialogo per la prevenzione e gestione del conflitto*, Milano, Guerini, pp. 125-145

NOVARA, D. e REGOLIOSI, L. (2018), *I bulli non sanno litigare. Insegnare ai ragazzi a vivere con gli altri e a rispettarli*, Milano, Rizzoli

OLWEUS, D. (1996), *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Milano, Giunti

RESTA, E. (2023) *Giudicare, conciliare, mediare*, in F. SCAPARRO, D. RODELLA e C. VENDRAMINI (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di dialogo per la prevenzione e gestione del conflitto*, Milano, Guerini, pp. 21-60

SHMUELI, D.F. (2008), *Framing in geographical analysis of envarionmental conflict. Theory, methodology and three case studies*, in "Geoforum", 39, pp. 2048-2061

WILLARD, N.E. (2007), *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*, Research press

SITOGRAFIA

https://online.scuola.zanichelli.it

https://www.istat.it

https://www.garanteinfanzia.org

https://www.gazzettaufficiale.it

https://www.orizzontescuola.it

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio il Prof. Stefano Allievi per la linearità con cui si è proceduto in questo iter finale, e per il senso di serenità che ha saputo infondere.
Ringrazio i miei familiari per esserci, ed essere presenti nell'affetto e nel dialogo.