

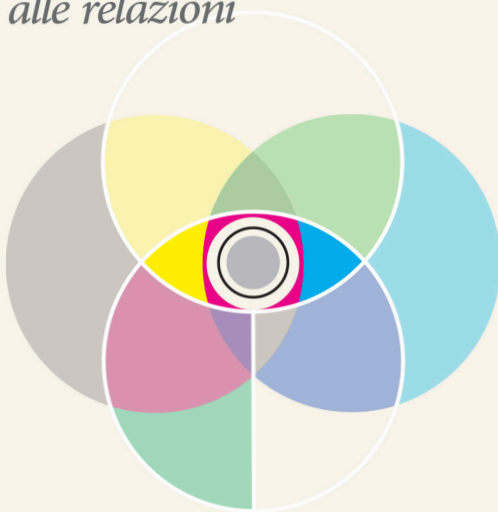
limen

Studi e ricerche pedagogiche
oltreconfine

Giambattista Bufalino
[a cura di]

Creare legami

*Percorsi progettuali
per educare alle relazioni*



limen

Studi e ricerche pedagogiche
oltreconfine

Collana internazionale diretta da
GABRIELLA D'APRILE

Director

Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania

International Scientific Committee

Giuseppe Annacontini, Università del Salento

Lucia Balduzzi, Università di Bologna

Urgelli Benoit, University of Lyon

Christopher Bezzina, University of Malta

Giambattista Bufalino, Università di Catania

Marco Catarci, Università di Roma Tre

Cristiano Corsini, Università di Roma Tre

Emiliano Macinai, Università di Firenze

Elena Madrussan, Università di Torino

Ieva Margeviča-Grinberga, University of Latvia

Ingrid I. Olsson, Uppsala University

Carmen Alba Pastor, Universidad Complutense de Madrid

Raffaella C. Strongoli, Università di Catania

Letterio Todaro, Università di Catania

Tamara Zappaterra, Università di Ferrara

Elena Zizioli, Università di Roma Tre

Davide Zoletto, Università di Udine

Joss Winn, University of Lincoln

The volumes of this series have undergone
a double-blind refereeing procedure

Creare legami

*Percorsi progettuali
per educare alle relazioni*

a cura di
Giambattista Bufalino



Il presente volume viene distribuito e reso accessibile in forma gratuita poiché interamente finanziato dal “Progetto pilota per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo nella Regione Sicilia” promosso dalla Regione Siciliana – Assessorato dell’Istruzione e della Formazione Professionale, in collaborazione con l’Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia.



L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L’Utente, nel momento in cui effettua il download dell’opera, accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN volume 979-12-5568-294-3

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

*A chi dell'educare
fa un gesto lieve,
un filo che unisce e slega,
una traccia seminata
nel tempo che verrà.*

Indice

Nota di indirizzo istituzionale	9
Coltivare legami, costruire futuro	13
<i>Giambattista Bufalino</i>	

– Sezione I – *Spigolature / Contributi teorici*

A partire dalla formatività, ovvero dall' <i>embodied formation</i>	23
<i>Gaetano Bonetta</i>	
L'incontro (im)-possibile? Educare alle relazioni tra emozioni, ferite e conflitti	39
<i>Giambattista Bufalino</i>	
Poetica delle relazioni educative	55
<i>Gabriella D'Aprile</i>	
Per una paideia della comunicazione: criticità e prospettive	63
<i>Andrea Bobbio</i>	
Emozioni forti, sentimenti deboli: la competenza affettiva come sfida per l'educazione	73
<i>Daniele Bruzzone</i>	
Oralità e intersoggettività nel teatro delle relazioni	83
<i>Marco Dallari</i>	

– Sezione II –
Semina / Percorsi progettuali

Innessuno100giga: un modello integrato di prevenzione e contrasto al bullismo e cyberbullismo in Sicilia <i>Cetty Mannino</i>	95
Nota sull'esperienza formativa e progettuale <i>Beatrice Lauretta</i>	99
Scegli la gentilezza	105
Educare 'alla' e 'nella' diversità	111
Edu...Care alle emozioni	117
Un viaggio tra i colori	122
Respectus	126
La Gentilclasse	130
Le parole sono importanti	134
Una rete di...emozioni	138
EmozioniamoLi nel cuore	145
Voci e Narrazioni contro il Bullismo	149
Oltre il Silenzio	155
Insieme per la gentilezza	160
Noi e gli altri	164
Sentire Capire Condividere	169
Le parole sono importanti	173

Nota di indirizzo istituzionale

“La tecnologia da sola non è sufficiente. È la tecnologia unita alle arti liberali, unite alla scienza, unite all’umanità che dà risultati veramente straordinari”.

Steve Jobs

EduCare alle relazioni ai tempi dei social network e dell’intelligenza artificiale, della robotica e del metaverso rappresenta una sfida epocale per ciascuno di noi. Oggi la distinzione tra vita “reale” e vita “virtuale” è sempre più sfocata. Piattaforme come Facebook, Instagram o TikTok permettono alle persone di creare, condividere contenuti, idee, opinioni ed esperienze, consentono di costruire relazioni abbattendo distanze fisiche e geografiche. E i principali utenti di questo universo ‘parallelo’ che, purtroppo, nasconde insidie per chi non ha l’esperienza necessaria o gli strumenti per distinguere tra cosa è vero e cosa è falso, sono proprio i nostri giovani, che spesso diventano facili prede e vittime di cyberbullismo. Un fenomeno crescente che colpisce molti ragazzi, anche in Sicilia, spesso in modo invisibile, ma con effetti devastanti sul loro benessere psicologico e sociale. Nel pieno di questa trasformazione epocale che sta influenzando molti ambiti della vita sociale, l’Assessorato all’Istruzione e Formazione professionale della Regione siciliana, insieme all’Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia (USR), ha voluto dare un segnale chiaro di sensibilizzazione al fenomeno, finanziando il progetto pilota “1, Nessuno, 100 Giga”, che mira ad educare i più giovani alle relazioni e a muoversi con rispetto, sia nel mondo reale e che in quello virtuale, con l’obiettivo di riflettere sull’importanza di “Coltivare legami” di qualità per “costruire futuro”. Con ‘1, Nessuno, 100 Giga’, abbiamo coinvolto 20 mila 572 studenti delle scuole elementari, medie e su-

periori, 1.027 genitori e 1.957 insegnanti, e messo in campo azioni di sistema in tutto il territorio regionale. Un progetto realizzato grazie alla collaborazione di Telefono Azzurro, la Fondazione Carolina e l'associazione Mabasta, per dire no al bullismo e sensibilizzare i nostri ragazzi con momenti di riflessione e ascolto, nelle piazze e nei luoghi simbolo della Regione. La rete, se utilizzata in modo irresponsabile, può trasformarsi in un luogo in cui parole e azioni possono incidere in modo significativo sull'integrità psicologica della Persona. E per questo, la lotta al cyberbullismo inizia con la prevenzione, con l'educazione alla "gentilezza" digitale e al rispetto dell'altro. È fondamentale fornire ai nostri ragazzi una cassetta degli attrezzi, per "difendersi" e denunciare episodi di cyberbullismo, e al contempo mettere in campo politiche educative e formative che consentano loro di sviluppare una vera e propria consapevolezza digitale ed incentivare comportamenti virtuosi anche online. Sono certo che attraverso attività di informazione, formazione e supporto degli adulti - genitori, insegnanti, istituzioni - sia possibile creare un ambiente digitale sicuro in cui ognuno possa imparare ad esprimersi senza paura e costruire una società più equa, democratica e giusta nella quale ognuno passa sentirsi rispettato e libero di esprimersi senza timore di essere danneggiato o emarginato.

On. Girolamo Turano
*Assessore all'istruzione e formazione professionale
della Regione siciliana*

Mi piace pensare che educare voglia dire curare la crescita di bambine e bambini, di ragazze e ragazzi. In famiglia come a scuola.

Per la buona riuscita di un percorso formativo il più possibile completo per i nostri giovani, si chiede ai genitori così come alle/agli insegnanti di essere capaci di quell'ascolto empatico che è tanto importante. Una capacità di ascolto, insieme al dialogo, che sappia rispettare i bisogni e la sensibilità delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi.

I sociologi dicono che controllare figlie e figli non è sufficiente e che bisogna ascoltarli per evitare pericolose situazioni di profonda solitudine e di buio interiore. Sono piene le cronache di esempi sfociati in azioni disperate. Di “somma di solitudini” ha parlato il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella in un discorso ai giovani sull'uso dei social: *“impedite che vi catturino ... non rinunciate alle relazioni personali, all'affetto, all'amore, alla gratuità dell'impegno”*. Parole che condivido.

Sono convinto che i sentimenti si imparano e quindi è fondamentale educare all'affettività, quindi ai sentimenti, e al rispetto contro ogni forma di discriminazione. In tal senso, l'impegno dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia è costante.

Un esempio è l'articolato progetto pilota interistituzionale 'Uno-NessunoCentoGiga' voluto ed elaborato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia e finanziato dall'Assessorato dell'Istruzione e della Formazione professionale della Regione Siciliana. Una grande idea proprio perché istituzioni del territorio e autorevoli associazioni nazionali hanno fatto squadra per dare nuovo impulso alla prevenzione e alla lotta contro qualsiasi forma di fenomeni violenti e inti-

midatori anche sul web. E ciò che è straordinario, è stato il coinvolgimento anche delle famiglie nelle attività del progetto.

Abbiamo tutti il dovere di educare all'affettività per prevenire il bullismo, l'aggressività e la violenza. Significa dare ai ragazzi strumenti per imparare a difendere i propri diritti senza ricorrere all'aggressività, attraverso l'espressione delle emozioni, l'empatia e la gestione funzionale dei rapporti tra pari.

È impensabile che qualcuno possa non avere rispetto per la persona che ha accanto, per qualunque motivo: perché lo si considera diverso, perché lo si considera altro, giustificando in questo modo violenza e soprusi. La scuola riveste un ruolo strategico di educazione verso il rispetto di ogni forma di differenza, perché insegna che la differenza, in tutte le sue accezioni, è un arricchimento e non rappresenta un ostacolo alla crescita e all'apertura verso l'altro.

Sappiamo bene che la nostra realtà storica è soggetta a continui cambiamenti. Ciò richiede la nostra attenzione alle variabili che la connotano e, in particolare, agli effetti sui comportamenti delle/degli adolescenti: alle loro reazioni, ai loro atteggiamenti verso la società, alle loro aspettative e, in particolare, all'immagine che hanno di sé stessi e del loro futuro.

Ascoltarli è alla base del compito educativo della scuola insieme a trarre il meglio dalle nostre ragazze e dai nostri ragazzi, riconoscerne inclinazioni, attitudini, vocazioni e talenti.

Infine, ai giovani dico di aver cura anche della loro parte più nascosta, dei loro sentimenti e di imparare ad accettarli e a coccolarli perché le emozioni guidano la nostra vita.

dott. Giuseppe Pierro
*Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico
Regionale per la Sicilia*

L'incontro (im)-possibile?

Educare alle relazioni tra emozioni, ferite e conflitti

Giambattista Bufalino

Università di Catania

1. L'educazione come spazio relazionale e affettivo

La relazione modella le molteplici espressioni dell'umano, le attraversa secondo un'infinita serie di configurazioni, si dispone tra i corpi, si genera nei contatti. Non è sistema, non è una rete ordinata di connessioni definite, e proprio per questo sfugge a una nomenclatura esaustiva. È luogo di tensioni, di ri-posizionamenti continui, di insorgenze impreviste, e assume una qualità *rizomatica* (Deleuze & Guattari, 1980), un proliferare di percorsi interconnessi, che sfuggono a un'unica direzione e si moltiplicano in traiettorie sempre nuove.

Nel contesto della classe, le relazioni affiorano come un ordito sottile di sguardi e gesti, un dialogo silenzioso di presenze e assenze che lasciano segni, colmano vuoti o li rendono ancora più densi. In questo spazio intersoggettivo l'insegnamento si sottrae alla sua concezione trasmissiva per divenire esperienza che accade nell'incontro. L'educazione si manifesta, dunque, come un'arte relazionale (Maggiotta, 2014), in cui il docente assume il ruolo di custode e mediatore di un sapere che non si impone, ma si rivela, aprendo possibilità di *metamorfosi* condivisa (Buber, 1923/2000). Se l'apprendimento si compie nell'incontro, allora esso non può ridursi a un mero esercizio della ragione disgiunta dall'emozione. Educare è attraversare il pensiero

e il sentire, abitare la soglia in cui il sapere si fa esperienza incarnata, sensibile ai contesti e dialogica (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006). Glissant (1997) evoca una *poetica della relazione*, in cui la conoscenza non è un possesso ma una risonanza tra soggetti, una vibrazione tra alterità che si riconoscono nella loro incommensurabilità.

Tuttavia, la tradizione occidentale ha costruito una cesura artificiale tra il pensare e il sentire, tra la logica e il pathos, istituzionalizzando una frattura che ha permeato le pratiche educative e pedagogiche. In questa prospettiva, l'opposizione tra ragione ed emozione, cardine del pensiero occidentale, si è eretta come una struttura ontologica, un confine epistemico che per secoli ha scolpito il sapere, confinando l'emozione nel regno dell'istintuale e la ragione nella sfera dell'infallibile *Logos* (Cambi, 1996; Iori, 2009). Sin dall'antica Grecia, Platone aveva distinto il dominio del *Nous* dalla volubilità delle passioni, mentre l'Illuminismo, con Cartesio e Kant, avrebbe radicalizzato questa dicotomia, elevando la razionalità a suprema architettura del pensiero umano, immune dal disordine affettivo. Eppure, questa geometria dualistica si rivela un costruito fragile, minato dalle acquisizioni delle neuroscienze e delle scienze sociali contemporanee, che hanno dimostrato la natura inscindibile dell'affetto nel processo cognitivo. Damasio (1995) ha infranto il mito dell'*homo rationalis*, dimostrando come l'emozione non sia un ingombro della mente, ma il suo respiro segreto, un filtro che ordina il pensiero e lo orienta nel reale.

Le scienze sociali indicano come le emozioni non sono semplici stati interiori, ma forze culturali, configurazioni storiche, strumenti di inclusione ed esclusione (Ahmed, 2004). Esse non abitano soltanto la sfera individuale, ma circolano tra i corpi, permeano le istituzioni, modellano le forme del potere. In educazione questo mutamento di paradigma si è manifestato con la svolta affettiva (cfr. *affective turn*, Kim & Bianco, 2007) che ha ridefinito il ruolo delle emozioni nella costruzione della conoscenza. Le emozioni orientano l'attenzione, definiscono le posture cognitive, incidono sulle possibilità di apprendimento.

2. L'educazione *sensibile*

Nell'orizzonte della neurodidattica, la relazione diviene il contesto primario in cui il sapere prende forma. L'apprendimento è atto biologico ed emozionale connessione sinaptica e relazione sociale (Bonnetta, 2017; Frauenfelder, 2018). La memoria stessa si fonda su processi che coinvolgono l'amigdala e il sistema limbico, riconfermando come l'atto del sapere non sia mai dissociabile dall'esperienza affettiva (Lucangeli, 2019). In un'aula dove si generano fiducia e reciprocità, la plasticità neuronale si esprime al massimo delle sue possibilità, creando apprendimenti significativi e duraturi (Caruana & Borghi 2016). La produzione di ossitocina nelle interazioni empatiche tra docente e studente, come suggeriscono alcune recenti ricerche (Campbell, 2010; Cassese 2021), rileva quanto la sicurezza emotiva sia fattore determinante nel processo educativo. Non si tratta solo di benessere scolastico, ma di condizioni abilitanti dell'apprendere stesso.

Sebbene la ricerca neuroscientifica e pedagogica abbia ormai consolidato l'idea che l'apprendimento sia un processo inscindibile dall'esperienza affettiva, la sua traduzione in prassi educative rimane spesso frammentaria e insufficiente (Bombieri, 2023). La consapevolezza teorica non si è ancora trasformata in un cambiamento sistemico delle politiche educative. I tentativi di integrare l'educazione affettiva nei percorsi scolastici si sono rivelati discontinui e talvolta problematici. In particolare, le iniziative adottate per colmare questa lacuna si sono spesso tradotte in approcci normativi, che rischiano di ridurre la dimensione emotiva a un insieme di prescrizioni e regolamenti, anziché riconoscerla come un elemento fondativo del processo educativo (Ecclestone & Hayes, 2008). Definire alcune emozioni come legittime e altre come indesiderabili significa perpetuare una "governamentalità emotiva" (Shoshana, 2022) che stabilisce "chi" può sentire "cosa", in quali contesti e con quali conseguenze. La nozione stessa di *intelligenza emotiva* (Goleman, 2011) spesso impiegata come panacea pedagogica, rischia di riprodurre questa regolazione disciplinare, trasformando l'emozione in un "oggetto" di gestione piuttosto che in una forza di resistenza e

trasformazione. D'altra parte, nonostante le ripetute sollecitazioni delle istituzioni comunitarie e le numerose proposte normative avanzate nel corso degli anni, l'Italia permane una delle poche realtà europee prive di un quadro regolamentato per l'educazione socioaffettiva destinata alla popolazione giovanile. Tale assenza non è mera lacuna amministrativa, ma un sintomo di una più ampia esitazione culturale nel riconoscere l'educazione all'affettività e alla sessualità come parte integrante della formazione dell'individuo.

In questo scenario di sospensione e incertezza, la scuola ha spesso agito in maniera frammentaria e disomogenea, muovendosi secondo traiettorie autonome, senza un orientamento sistemico condiviso. Alcune istituzioni scolastiche hanno tentato percorsi educativi in questa direzione; tuttavia, l'affidamento di tali iniziative a figure non adeguatamente formate o dotate di competenze settoriali ristrette ha generato interventi discontinui, spesso incapaci di rispondere alle esigenze reali degli studenti. La scelta istituzionale di non decidere, di non fornire linee guida chiare e strutturate, ha lasciato un vuoto educativo che viene pericolosamente colmato dalla Rete, con la sua pedagogia implicita e, talvolta, distorta (Marone, Musaiò & Pesare, 2023). La scuola, nel suo silenzio, cede così il primato formativo a dinamiche digitali spesso sregolate, in cui disinformazione e narrazioni semplificate plasmano l'immaginario e i comportamenti dei più giovani. Peraltro, l'assenza di un'educazione strutturata alle relazioni e all'affettività non solo priva gli studenti di strumenti critici per comprendere e abitare il proprio mondo interiore, ma si traduce anche in un dispositivo implicito di disciplinamento emotivo. La scuola, difatti, non solo trasmette conoscenze, ma anche regimi emotivi: il controllo delle passioni, la repressione del dissenso, la costruzione di un *habitus* emotivo conforme all'ordine sociale. Boler (1999) ha mostrato come la divisione tra ragione ed emozione sia un'operazione di potere e una forma di addomesticamento. L'affettività, in questo senso, non è solo un dato esperienziale, ma una dimensione politica, un luogo in cui si gioca la possibilità del dissenso e dell'emancipazione (Zembylas, 2022).

Questa stessa dinamica di trasformazione, che prende forma nel riconoscimento dell'altro e nella rinegoziazione delle sensibilità, trova

nella scuola uno spazio di possibili rigenerazioni. L'episodio narrato nell'albo illustrato *Qualcosa di bello* (2022) spiega meglio questa tensione: di fronte a una frattura nel tessuto comunitario – la scoperta di “qualcosa di brutto” scritto su un muro del bagno delle bambine di una scuola – la comunità non si chiude nella punizione, ma si apre al dialogo e alla riparazione, dimostrando che l'educazione può essere una pratica di ricostruzione collettiva. Eppure, troppo spesso, la scuola è presentata come un campo di crisi, un luogo in cui si sovrappongono logiche di contenimento e istanze burocratiche che tentano di irreggimentare il disagio e sembrano avere la meglio sulla sua natura più autentica: quella di essere spazio generativo, laboratorio di appartenenza e riconoscimento reciproco, luogo in cui il senso dell'educazione si manifesta come atto di co-costruzione dell'umano.

Affrontare un dibattito sulle relazioni educative non è semplice: troppo spesso, esso viene ridotto a logiche prescrittive o a letture semplificatorie, incapaci di restituire la complessità del fenomeno. Tuttavia, la qualità del rapporto tra docente e studente non è un elemento accessorio del processo educativo, ma ne costituisce la sostanza stessa. (Cornelius-White, 2007; Mariani, 2021). Ripensare l'educazione da questa prospettiva significa riconoscere che non vi è conoscenza senza relazione, non vi è apprendimento senza coinvolgimento emotivo, non vi è scuola senza una pedagogia capace di dare forma al sentire. L'educazione *sensibile* diviene, allora, un atto di resistenza alla disumanizzazione del sapere, come una pratica della cura che restituisce all'apprendimento la sua dimensione più autentica: quella di essere un'esperienza che trasforma, che connette, che genera (Contini, 2009; 2011; Rossi, 2006; Mortari, 2017).

3. Bullismo, cyberbullismo e ferite relazionali

Se l'educazione si configura come un'esperienza relazionale – un intreccio di sguardi, di ascolto e di riconoscimenti reciproci – allora il bullismo e il cyberbullismo possono essere letti come manifestazioni di una frattura profonda, lacerazioni della trama relazionale che so-

stiene ogni processo formativo. Sono distorsioni del legame, che sovvertono la dinamica dell'incontro e trasformano la relazione in uno spazio di dominio, esclusione e subordinazione. Non più spazio di riconoscimento reciproco, ma teatro di sopraffazione, in cui l'alterità viene ridotta a bersaglio di potere.

Il bullismo non rappresenta certo una realtà nuova nel panorama educativo; tuttavia, la crescente attenzione da parte delle scienze sociali, della psicologia e della pedagogia ne ha messo in luce la portata e le conseguenze sistemiche, collocandolo al centro di un dibattito sempre più articolato (Fratini, 2022). Il bullismo si annida nelle pieghe della relazione, nelle ombre che deformano il riconoscimento reciproco, nei giochi di forza che si consumano tra corpi e linguaggi. Definito come un comportamento aggressivo intenzionale, ripetuto nel tempo e finalizzato a infliggere sofferenza a un individuo percepito come vulnerabile (Olweus, 1993), il bullismo può assumere molteplici forme: dalle aggressioni fisiche agli insulti verbali, dalla diffusione di calunnie all'emarginazione sociale. Non è un fenomeno isolato né deviazione patologica di un soggetto: è un fenomeno che si radica nei meccanismi sociali che gerarchizzano, escludono, consolidano un'egemonia invisibile (Bourdieu, 1998). Il cyberbullismo estende questa geometria del potere oltre la presenza fisica, disseminandola nello spazio digitale, attraverso social media, messaggistica istantanea e altre piattaforme digitali, dove lo sguardo dell'altro si fa moltiplicato, ubiquo, incessante. L'atto aggressivo si diluisce nella ripetizione algoritmica, nell'infinito rimbalzo di immagini, parole e commenti, nell'anonimato che non nasconde ma amplifica (Boyd, 2014). Qui, la relazione cessa di essere spazio di incontro per diventare dispositivo di controllo, ipervisibilità, vulnerabilità esposta e irredimibile, con conseguenze emotive e psicologiche di particolare gravità per la vittima (Fonzi, 1997; Menesini & Salmivalli, 2017; Fiorucci, 2023). Le statistiche confermano la pervasibilità del fenomeno: il 10% degli studenti tra gli 11 e i 17 anni in Italia ha subito episodi di bullismo, mentre l'8% ha sperimentato forme di cyberbullismo (Istat, 2021). I dati dell'Osservatorio Indifesa 2024 di Terre des Hommes rivelano che il 65% dei giovani tra i 14 e i 26 anni ha vissuto esperienze di vio-

lenza, il 63% episodi di bullismo e il 19% di cyberbullismo (Terre des Hommes, 2024).

L'evoluzione normativa relativa al bullismo e al cyberbullismo in Italia ha seguito una traiettoria che riflette la crescente consapevolezza della gravità di questi fenomeni e la necessità di interventi strutturati e sistematici. La Legge n. 71 del 29 maggio 2017 ha segnato un passaggio fondamentale introducendo strumenti normativi mirati alla tutela dei minori e all'elaborazione di strategie educative inclusive. Le Linee di orientamento per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno (MIUR, 2017; aggiornate nel 2021) propongono azioni concrete per la costruzione di ambienti scolastici sicuri e inclusivi. A livello internazionale, l'UNESCO (2019) sottolinea l'importanza di un approccio sistemico basato sulla collaborazione interistituzionale, l'uso di dati empirici e la formazione continua degli insegnanti. Studi condotti nell'ambito del progetto *EU Kids Online* (Livingstone, 2019) evidenziano come strategie integrate tra scuola, famiglia e comunità riducano l'incidenza del fenomeno (Perla, Amati, & Palermo, 2022). Tra i programmi più efficaci si annoverano il *KiVa Program* (Finlandia), l'*Olweus Bullying Prevention Program* (Norvegia) e, in Italia, *No Trap*. Questi interventi, basati sulla prevenzione e sulla sensibilizzazione, hanno dimostrato un significativo impatto nella riduzione della violenza scolastica e delle dinamiche di esclusione.

4. Abitare il conflitto. Educare e decostruire come spazio di possibilità

I modelli di intervento tradizionali sembrerebbero affrontare il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo secondo una logica binaria, cristallizzando i ruoli di “colpevole” e “vittima”, assegnando identità rigide e statiche, a tratti irrecuperabili. Ma la violenza non è mai un evento isolato, né una colpa individuale: è l'emergere di un ordine invisibile, la manifestazione di una struttura che stabilisce chi può parlare, chi deve tacere, chi è destinato a soccombere (Foucault, 2014/1975). La scuola, spesso inconsapevolmente, riproduce queste dinamiche, occultando pratiche di esclusione dietro le maglie della

disciplina e della valutazione. Se vuole essere spazio di emancipazione e non mero dispositivo di riproduzione dell'ordine sociale, essa deve interrogare i propri meccanismi, decostruire le narrazioni che legittimano la violenza simbolica e relazionale, smantellare le grammatiche del dominio. In questo senso, il contrasto al bullismo e al cyberbullismo non può esaurirsi in protocolli di gestione dell'emergenza, ma deve trasformarsi in una prassi pedagogica più ampia, capace di ridefinire i codici attraverso cui si strutturano le relazioni scolastiche e sociali. Non si tratta, dunque, di insegnare la tolleranza come principio regolativo e normativo, ma di risignificare il conflitto, accoglierlo come possibilità trasformativa, riconoscere nell'alterità non un'anomalia da correggere, ma un'interlocuzione da abitare (Morelli, 2006). Questi fenomeni non sono semplici devianze individuali, ma il prodotto di una cultura che premia la conformità e punisce la differenza. Decostruire questa logica significa disfare le trame del riconoscimento egemonico, aprire spazi di esistenza non ancora detti, tessere possibilità di relazione inedite (Butler, 1993; Mariani, 2008).

Di conseguenza, la pedagogia non può ridursi a un dispositivo regolativo, ma deve farsi luogo di rinegoziazione del senso, di risignificazione delle posture identitarie, di generazione di legami fondati non sulla subordinazione, ma sulla reciprocità e la co-creazione del sapere. La scuola deve diventare un laboratorio di nuove forme di relazione, interrogando non solo il *come*, ma anche il *perché* della violenza. È attraverso una pedagogia della differenza che il conflitto può essere trasformato in un'occasione di crescita collettiva e in un'esperienza di consapevolezza condivisa (Biesta, 2022). Solo in questo modo l'educazione potrà emanciparsi da una visione prescrittiva e normalizzante e diventare, invece, un processo aperto, capace di generare spazi di esistenza autentici e plurali.

Il contrasto al bullismo e al cyberbullismo non può ridursi a un sistema di regole prescrittive né esaurirsi in un dispositivo sanzionatorio. È necessario un ripensamento sistemico delle pratiche educative e delle dinamiche relazionali che attraversano la scuola, per trasformarla in un ambiente generativo, capace di accogliere il conflitto senza tradurlo immediatamente in devianza.

È in questa direzione che si collocano le iniziative sviluppate in Sicilia, tra cui il progetto *1Nessuno100Giga*, che si inserisce nel dibattito contemporaneo offrendo chiavi di lettura innovative e strumenti operativi per la costruzione di contesti scolastici più inclusivi e consapevoli. Finanziato dal Dipartimento dell'Istruzione con il D.D.G. n. 2829/2022 e coordinato da una cabina di regia congiunta tra l'Ufficio Scolastico Regionale e l'Assessorato dell'Istruzione e della Formazione Professionale della Regione Siciliana, il programma si propone di elaborare linee guida per interventi sistemici all'interno delle istituzioni scolastiche, avvalendosi della collaborazione di Università, ordini professionali e associazioni del terzo settore. Questa iniziativa si pone in continuità con la Legge Regionale n. 27/2021, che ha delineato un quadro normativo volto all'implementazione di azioni concrete di prevenzione e supporto, con un'attenzione specifica alla tutela dei soggetti più vulnerabili (Mannino, 2022). Tuttavia, oltre la dimensione normativa, resta aperta una domanda cruciale: come ripensare oggi le pratiche di prevenzione e di intervento in un'ottica autenticamente trasformativa?

In questa sede, a partire dai dati raccolti nel contesto siciliano (Bufalino, 2024a; 2024b), si intendono esplorare alcune ambiguità e tensioni che attraversano il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, con l'obiettivo di proporre una lettura più critica e consapevole. Tale analisi si fonda su una metodologia qualitativa, che ha previsto l'analisi dei diari riflessivi e dei feedback dei partecipanti al percorso formativo *EduCare alla relazione*, nell'ambito del progetto *UnoNessunoCentoGiga*, al fine di interrogare non solo le manifestazioni dell'agire deviante, ma anche le risposte educative e i dispositivi formativi attivati dalle istituzioni scolastiche

Polemos come energia creativa. Uno dei nodi cruciali emersi dall'analisi riguarda la distinzione tra conflitto e prevaricazione sistematica. In un'epoca in cui la digitalizzazione ha moltiplicato le forme di interazione sociale tra pari, il confine tra uno scontro fisiologico e una dinamica di prevaricazione si è fatto più labile. Tuttavia, negli ultimi anni, il discorso pubblico sul bullismo ha subito una distorsione significativa, alimentata da campagne mediatiche che hanno enfatizzato il fenomeno fino a generalizzarlo, trasformando qualsiasi

forma di conflitto in un episodio di prevaricazione. L'abuso del termine "bullismo" e "cyberbullismo" ha contribuito a una patologizzazione del normale confronto tra pari, impedendo di riconoscere il conflitto come componente inevitabile delle dinamiche relazionali. Il conflitto non è soltanto posizione originaria dell'identità e dell'alterità, ma è anche ciò che, proprio in quanto originario, mantiene e custodisce la differenza. Può essere utile, per quanto celebre, riportare il famoso frammento di Eraclito 53: *il conflitto è padre di tutte le cose, di tutte re*. In questa prospettiva, si rende necessario riscoprire la nozione di Polemos non come minaccia da contenere, ma come energia creativa, principio dinamico che attraversa le relazioni umane e le orienta verso possibilità inedite (Dusi, 2009). Il conflitto, anziché essere sistematicamente normato e regolamentato, dovrebbe essere riconosciuto come parte integrante del tessuto sociale e educativo. Senza conflitto non possono nemmeno darsi i termini della relazione, un elemento che permette di negoziare differenze, costruire nuove possibilità e sviluppare capacità critiche e riflessive. La sfida è pertanto identificare le modalità pedagogicamente corrette di gestione del conflitto educativo (Farnè, 2004; Bobbio, 2012).

Alfabetizzazione emotiva. Dall'analisi delle percezioni dei docenti emerge la necessità di una nuova alfabetizzazione affettiva e relazionale. Se da un lato le normative e le strategie di intervento si concentrano sulla definizione giuridica del fenomeno, dall'altro la dimensione pedagogica esige un ripensamento delle pratiche quotidiane. La prevenzione non può ridursi a una risposta emergenziale, ma deve diventare parte integrante della cultura scolastica, un elemento strutturale dell'esperienza educativa. Le istituzioni scolastiche che adottano approcci basati sulla costruzione di ambienti empatici e sulla "gestione" cooperativa dei conflitti hanno registrato una riduzione significativa degli episodi di bullismo. Questo suggerisce che la qualità delle relazioni interpersonali è il primo antidoto alla violenza, non tanto in termini di repressione, ma come generazione di contesti educativi inclusivi, capaci di accogliere la complessità delle dinamiche affettive (Bombieri, 2021).

Decostruire. Un aspetto particolarmente interessante emerso dal progetto riguarda il passaggio da una percezione del bullismo come

problema individuale, attribuito al singolo (il bullo) a una comprensione più complessa, legata alle dinamiche di gruppo e ai processi di esclusione sociale. Questo cambiamento di prospettiva richiede un cambio di sguardo: dalla narrazione socialmente dominante, che oggi interpreta il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo come un'esperienza di crisi, a una visione in cui i docenti sviluppino una maggiore consapevolezza nel saper interrogare le evidenze, analizzare il quotidiano e disvelare le microdinamiche che possono generare contesti di vulnerabilità per alcuni studenti. Occorre, dunque, decostruire (Mariani, 2008) le "tendenze patologizzanti" al fenomeno e superare i prevalenti approcci frammentati e riparativi spesso proposti da una certa letteratura specialistica di settore. Questa consapevolezza può tradursi nell'adozione di strategie educative orientate alla promozione del benessere socio-emotivo e alla prevenzione delle dinamiche di esclusione. Ad esempio, l'idea che le vittime debbano essere passive o che i bulli siano intrinsecamente cattivi e irrecuperabili rappresenta una semplificazione che limita la comprensione delle complesse interazioni umane. Decostruire questi stereotipi consente di considerare i vari soggetti in tutta la loro complessità, collocandoli all'interno di una dinamica relazionale più ampia. Inoltre, i dati raccolti nel corso del progetto hanno sollevato questioni critiche sul ruolo delle famiglie. Se da un lato l'iperesposizione mediatica del tema ha contribuito ad accrescere la sensibilità nei confronti del problema, dall'altro ha generato una tendenza alla sovraidentificazione di conflitti ordinari con dinamiche di bullismo.

5. Educare all'incontro

L'educazione è una scommessa sulla possibilità dell'incontro. Ma l'incontro, come ricorda Lévinas (1972), non è mai garantito: è un'ospitalità radicale, una promessa che si realizza solo nella misura in cui si è disposti a lasciarsi trasformare dall'altro. È sempre precario e un'apertura che sfiora la possibilità della ferita, della dissonanza, del rifiuto. L'etimologia stessa del termine "conflitto" – dal latino *confligere*, "urtarsi insieme" – rivela questa tensione irriducibile tra pros-

simità e distanza, tra la necessità dell'altro e il timore della sua alterità. È in questo spazio che il bullismo e il cyberbullismo emergono come sintomi di una relazione negata. Se l'educazione è una pratica dell'ospitalità, la violenza è il rifiuto di questa ospitalità, la riduzione dell'altro a oggetto, a bersaglio, a scarto del riconoscimento

I risultati del progetto *INessuno100Giga* suggeriscono che il contrasto al bullismo e al cyberbullismo non possa esaurirsi in un dispositivo normativo o in un codice disciplinare, ma debba tradursi in un cambiamento più radicale, in una trasformazione delle grammatiche relazionali che attraversano la scuola. Come ricorda Zambrano (1958), non esiste conoscenza senza *pietas*, senza un sapere che si faccia gesto, sguardo, apertura. La potenza dell'educazione non risiede nella trasmissione di contenuti, ma nella capacità di generare spazi di reciprocità, di costruire un *ethos* dell'ascolto e della coabitazione delle differenze. È ciò che Rilke (1903) evoca quando scrive che «l'amore consiste in questo: che due solitudini si proteggano, si delimitino e si salutino a vicenda». La relazione educativa, se vuole sottrarsi alla logica del dominio, deve imparare questa distanza ospitale, questa capacità di abitare il limite senza annullarlo, di custodire l'alterità senza consumarla. Come suggerisce Jullien (2019), la vera relazione non è fusione, ma *interstizio*, uno spazio vuoto che permette alla differenza di esistere senza essere riassorbita.

La scuola può diventare un laboratorio di convivenza democratica solo se impara a riconoscere che il sapere è sempre una costruzione relazionale, un campo di forze in cui le identità non si fissano, ma si rinegoziano. Il progetto *INessuno100Giga* ha evidenziato come l'unica prevenzione autentica non sia quella che reprime, ma quella che genera contesti educativi capaci di ospitare il dissenso, di trasformare il conflitto in risorsa, di rendere la relazione un luogo di possibilità. Se l'incontro è sempre da costruire, allora il compito dell'educazione non è quello di garantirlo, ma creare le condizioni affinché possa accadere, tessere incessantemente una trama di possibilità, sostenere la fragilità della relazione senza ridurla a un equilibrio precostituito (D'Aprile, 2019). Perché educare non è mai un'operazione neutra: è sempre un atto politico, una scelta tra il chiu-

dere e l'aprire, tra perpetuare l'ordine o generare spazi di esistenza ancora non detti.

Riferimenti bibliografici

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. London: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2017).
- Bobbio, A. (a cura di). (2012). *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto: Teorie, azioni, esperienze*. Roma: Armando.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. London: Routledge.
- Bombieri, R. (2021). "Social and emotional learning" (SEL): Criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico. *RicercaAzione*, 13(1), 147-164.
- Bombieri, R. (2023). Quali valori per l'educazione socio-emotiva?: Nodi critici e prospettive future. *Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau: trimestrale di cultura pedagogica*, 81 (1/4), 119-138.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. London: Routledge.
- Bufalino, G. (2024a). Cultivating kindness and emotional care: a transformative teacher training programme in Sicily. *Journal of Education for Teaching*, 1-4.
- Bufalino, G. (2024b). Educare alla cura e alla bellezza delle relazioni. Traiettorie critiche a partire dal progetto "Inessuno100Giga". *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 16(3), 173–183.
- Cambi, F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.
- Campbell, A. (2010). Oxytocin and human social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 14 (3), 281-295.
- Campbell, M., & Luyken, C. (2022). *Qualcosa di bello*. Casalecchio di Reno: Fatatrac.
- Caruana, F., & Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino.
- Cassese, F. P. (2021). *Ricerche in Neuroscienze Educative: Scuola, Sport e Società*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.

- Contini, M. (2011). Oltre l'indifferenza: L'esercizio critico delle emozioni come resistenza etico-politica. *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, 59-77.
- Contini, M., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- D'Aprile, G. (2019). Elogio della fragilità. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 295-311.
- Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Dusi, P. (2009). Il conflitto. Uno sguardo pedagogico. *Pedagogia e Vita*, (3-4), 128-144.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2008). *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge.
- Frauenfelder, E. (2018). Perché una relazione tra pedagogia e biologia? *Research Trends In Humanities Education & Philosophy*, 5, 5-11.
- Fiorucci, A. (2023). *Omofobia, bullismo e scuola: Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*. Trento: Erickson.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Firenze: Giunti.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire: Nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trad.). Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1975).
- Fratini, T. (2022). Bullismo: Quadro di riferimento per una ricerca pedagogica. *Education Sciences & Society*, 1(2022), 55-67.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Bur.
- Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education Sciences & Society*, 37-49.
- Iori, V. (2011). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Kim, H., & Bianco, J. (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Durham, NC: Duke University Press.
- Jullien, F. (2019). *L'identità culturale non esiste* (A. Serra, Trad.). Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 2017).
- Livingstone, S. (2019). EUKids Online. In R. Hobbs, P. Mihailidis (Eds.),

- The international encyclopedia of media literacy* (vol. 1, pp. 432–448). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Mannino, M.C. (2022). *Dall'educazione digitale al cyberbullismo*. Palermo: Centro di Servizi per il Volontariato di Palermo.
- Margiotta, U. (2014). La trama enattiva della relazione educativa: Morfologia della persona. In *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione. Saggi in onore di Giuseppe Acone* (Vol. 1, pp. 341-390). San Cesario di Lecce: Pensa.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Mariani, A. (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Marone, F., Musiaio, M., & Pesare, M. (2023). *Educazione, relazione e affetti*. Roma: Armando.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253.
- Ministero dell'Istruzione. (2017). *Linee di orientamento per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del bullismo e cyberbullismo*.
- Morelli, U. (2006). *Conflitto: identità, interessi, culture*. Roma: Meltemi.
- Mortari, L. (2017a). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Perla, L., Amati, I., & Palermo, R. (2022). Prevenire e contrastare bullismo e cyberbullismo attraverso il dispositivo SEP: Sensibilizzare, educare, proteggere. Risultanze di un'indagine. *FORM@RE*, 22(1), 152-168.
- Rilke, R. M. (1980). *Lettere a un giovane poeta - Lettere a una giovane signora - Su Dio* (L. Traverso, Trad.). Milano: Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 1903).
- Rossi, B. (2006). *L'educazione dei sentimenti*. Milano: Unicopli.
- Shoshana, A. (2022). Affective governmentality through gratitude: Governmental rationality, education, and everyday life. *Critical Studies in Education*, 63(4), 436-450.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender

- differences, in a Fourteen–Country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Terre des Hommes. (2024). *Osservatorio Indifesa 2024*. Milano: Terre des Hommes Italia.
- Unesco (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Parigi: Unesco.
- Zambrano, M. (1958). *Persona y democracia: La historia sacada a luz*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Zembylas, M. (2022). Affective ideology and education policy: Implications for critical policy research and practice. *Journal of Education Policy*, 37(4), 511-526.