



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
(FISPPA)

Corso di Laurea in Scienze Psicologiche Sociali e del Lavoro

Elaborato finale

**Cyberbullismo come configurazione discorsiva:
la necessità di uno scarto di paradigma per la definizione
del costrutto**

**Cyberbullying as a discursive configuration: the need for a shift paradigm
for the definition of the construct**

Relatore

Prof. Gian Piero Turchi

Correlatrice

Dott.ssa Teresa Camellini

Laureando: Denis Mariano Balan

Numero di matricola: 1221071

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1: CORNICE STORICO-CULTURALE	5
1.1 Genesi e analisi etimologica di “bullismo”	5
1.2 Stato dell’arte in materia di “cyberbullismo”	7
1.2.1 Definizioni di “cyberbullismo”	9
1.2.2 I riferimenti teorici: un’analisi di letteratura	11
1.2.3 Le strategie di intervento per il contrasto al cyberbullismo	13
CAPITOLO 2: LA COSTRUZIONE DELLA CORNICE EPISTEMOLOGICA ENTRO CUI OPERARE CONOSCENZA CIRCA IL “CYBERBULLISMO”	21
2.1 Riflessione epistemologica sul cyberbullismo	21
2.2 Analisi critica dello stato dell’arte sul “cyberbullismo”	23
2.2.1 Criticità riscontrate nelle produzioni teoriche	23
2.2.2 Criticità riscontrate nelle definizioni	25
2.2.3 Criticità riscontrate nelle strategie d’intervento	30
2.2.4 Implicazioni delle criticità	32
2.3 L’esigenza e l’obiettivo della ricerca: verso uno scarto paradigmatico	34
CAPITOLO 3: UNA PROPOSTA DI FORMALIZZAZIONE DEL COSTRUTTO DI “CYBERBULLISMO” COME CONFIGURAZIONE DISCORSIVA	37
3.1 La filiera della conoscenza della Scienza Dialogica	37
3.1.1 “Cyberbullismo” come Identità Dialogica	39
3.1.2 Dal conto e il calcolo alla misura del “cyberbullismo”	41
3.2 La proposta di definizione del costrutto di “cyberbullismo”	43
CONCLUSIONI	47
BIBLIOGRAFIA	50
SITOGRAFIA	58

INTRODUZIONE

Il presente elaborato vuole fungere da contributo rispetto alla letteratura scientifica circa il “cyberbullismo”, termine utilizzato per indicare il bullismo in rete. Tale oggetto ha assunto carattere emergenziale alla luce dei fatti di cronaca, passati e ancora attuali, che riportano notizie anche drammatiche, come atti suicidari, riconducibili proprio al cyberbullismo.

Mentre il cyberbullismo fa il suo esordio all’inizio degli anni 2000, con l’avvento di internet, la letteratura sul bullismo esordisce negli anni ’70 con Dan Olweus. Tuttavia, alcuni fatti di cronaca lo fanno risalire al 1862, con la pubblicazione sul *The Times* della morte di un soldato a seguito di un episodio vessatorio (Koo, 2007), attestazione di come la questione possa avere origini più remote rispetto a quando gli studiosi hanno iniziato ad offrire il loro contributo.

A tal proposito, nel corso del primo capitolo viene offerta una descrizione della filogenesi del termine “bullismo”. Mediante l’etimologia del termine *bullying*, si può risalire al suo primo uso con connotazione di “tirannia insolente, intimidazione personale” nel 1777. Il termine deriva da *bully*, il quale ha subito una variazione di significato, a fronte del suo uso diverso nel tempo¹, passando da “tesoro” (1530) a “molestatore dei deboli” (XVI secolo).

A partire dal 1777 il termine *bullying* è comunemente definito in termini di: aggressioni “dirette”, come quella fisica (Olweus, 1993); forme “indirette” come esclusione sociale intenzionale, da parte di un gruppo (Olweus, 1993); aggressioni verbali, come insulti e scherni (Brank et al., 2012).

Si osserva come le pratiche definibili oggi come “vessatorie” non venivano descritte con valore di criticità, bensì erano considerate delle strategie educative nell’ambito scolastico e familiare (Hendry, 1996), d’inserimento nel contesto militare (Yang, 2000), oppure un mezzo per imparare ad “essere più forti” (Erikson E., 1958). Si può cogliere, quindi, come i valori dell’unità simbolica *bullying* siano variati nel tempo, mentre, come

¹ Turchi, Fortuna, Girardi (2014). Metodologia per l’analisi dei dati informatizzati testuali. Fondamenti di teoria della misura per la Scienza Dialogica. EdiSES s.r.l – Napoli. (P. 7)

già menzionato, il termine *bully* ha mutato significato a fronte del suo diverso impiego nel tempo.

Pertanto, il “bullismo”, e quindi anche il “cyberbullismo”, non può essere considerato un ente ontologico, a sé stante ed immutabile, ma è un’unità simbolica² generata nell’interazione del linguaggio³ utilizzato dai membri della comunità, il cui valore⁴ è suscettibile di variazione a fronte dell’uso che viene fatto del termine.

A fronte di tale considerazione, dopo aver fornito, nel proseguo del primo capitolo, una descrizione dei contributi osservati nella letteratura di settore – in termini di definizioni di “cyberbullismo”, di teorie e di proposte d’intervento – nel capitolo successivo, in virtù di una riflessione epistemologica, viene messo in luce lo statuto epistemico dell’oggetto d’indagine e il fondamento conoscitivo che sottende ogni proposta. Rispetto a ciò, si entra nel merito di come la maggior parte delle definizioni proposte in letteratura non esplicitino i riferimenti teorici adottati in merito agli altri costrutti impiegati (come quello di “comportamento” o di “squilibrio di forza”), comportando da parte delle definizioni un’assunzione di valore di “senso comune” e non di senso scientifico. Le definizioni poste nell’alveo del “senso comune” sono soggette ad ostensione⁵, ovvero il loro valore muta ad ogni impiego, rendendo impossibile il rigore scientifico proprio in virtù della mancanza di un riferimento condivisibile. Tale condivisibilità è un criterio necessario affinché una produzione si dica “scientifica” (Turchi, 2009).

² “*Un segno a cui viene attribuito un valore puramente simbolico, ossia convenzionale, che non ha un valore di fatto, ma costruito e/o stabilito a priori*” (Turchi & Orrù, 2014).

³ Si fa riferimento al “linguaggio” come costituito da unità simboliche e le regole di applicazione delle stesse, dove per “unità simbolica” s’intende “*un segno a cui viene attribuito un valore puramente simbolico, ossia convenzionale, che non ha un valore di fatto, ma costruito e/o stabilito a priori*”, fornendo un esempio, sono unità simboliche le parole e i gesti. Per “regole di applicazione” si intendono “*le modalità che governano la composizione, scomposizione o raggruppamento delle unità simboliche*”. (Turchi G.P & Orrù L., 2014).

⁴ Si consideri la nota seguente.

⁵ “il valore delle unità simboliche che compongono il linguaggio ordinario (quello utilizzato dalla comunità di parlanti) è dato dall’uso stesso del loro impiego, ossia, ogniqualvolta un’unità simbolica viene impiegata, questa, cambia il proprio valore in virtù dell’uso che se ne fa” (Turchi, Fumagalli, Paita, 2010).

Inoltre, le definizioni sono tra loro variegata: si annoverano definizioni che considerano il cyberbullismo come un “comportamento”, un “atto”, compiuto da chi esercita il ruolo di “bullo”.

Le produzioni teoriche ricalcano la prospettiva che si coglie dalle definizioni, considerando il cyberbullismo una responsabilità del singolo individuo, in quanto si teorizza il fenomeno come dovuto alla “personalità del bullo”, al “disimpegno morale” di chi esercita il ruolo di autore di atti di cyberbullismo, oppure dovuto allo “stile di vita online deviante” di chi esercita il ruolo di parte offesa.

Quanto descritto porta con sé la criticità di configurare il cyberbullismo come una questione del singolo individuo, anziché di tutta la comunità: la gestione del cyberbullismo si focalizza primariamente sulle caratteristiche “personali” del singolo. Ciò trova spazio, ad esempio, nella forma di interventi di “sensibilizzazione” verso gli studenti nelle scuole, comportando una frammentazione della comunità, distinta tra chi esercita il ruolo di “bullo” e chi no.

Oltre a ciò, le teorie prodotte sul costrutto seguono una logica di causa-effetto, in quanto la “personalità”, il “disimpegno morale” e lo “stile di vita online deviante” assurgono a cause dell’effetto “cyberbullismo”. Di concerto, gli interventi proposti seguono una strategia di “prevenzione”, ossia di “estinzione” delle cause (presunte), al fine di contrastare il cyberbullismo. Tuttavia, la nozione causalistica appartiene a oggetti indagati entro un realismo monista (Turchi, 2009), nel quale si può far corrispondere l’oggetto di conoscenza a un percetto.

Tale impostazione non rende conto dello statuto epistemico dell’oggetto d’indagine, quello di un costrutto indagabile entro il livello di realismo ipotetico, in quanto ente “astratto”, inconoscibile e solo teorizzabile. Infatti, a fronte degli elementi riscontrati in letteratura, facendo riferimento alle nozioni di “causa” il cyberbullismo viene reificato e considerato un ente empirico, compiendo dunque un errore epistemologico.

Le derive di quanto descritto riguardano in primo luogo la frammentazione della Comunità⁶, in quanto la responsabilità del cyberbullismo viene posta in capo al singolo

⁶ “La massa delle interazioni (costantemente mutevole) che innescano i membri della specie umana che abitano e vivono una certa dimensione (geografica/terreno e/o virtuale/internet), volta a conferire valore (nell’uso del linguaggio) alla ricerca incessante di un obiettivo comune e condiviso” (Turchi & Vendramini, 2021)

(colui che riveste il ruolo di “bullo”). In secondo luogo, la proliferazione di definizioni del costrutto non ha permesso l'adozione di un'unica definizione, comportando una frammentazione della conoscenza sull'oggetto d'indagine. Ciò non è attribuibile all'incapacità o assenza di bravura del ricercatore rispetto allo “scoprire la verità”, quanto piuttosto dall'impostazione adottata, che fa riferimento a una concezione ontologica del cyberbullismo, che per statuto epistemico è inconoscibile.

In terzo luogo, la mancanza di rigore scientifico nella definizione del costrutto, nelle teorie e negli interventi, data dallo “scivolamento” dal piano di realismo ipotetico verso quello monista, non consente di assolvere alla richiesta di gestione del cyberbullismo secondo i dettami del senso scientifico (ad esempio misurando l'efficacia degli interventi).

A fronte delle criticità descritte, l'esigenza che è stata tracciata, e a cui si intende rispondere col presente elaborato, è: *“avere a disposizione un riferimento teorico comune e trasversale a tutti gli esperti, che consideri lo statuto epistemico dell'oggetto d'indagine”*.

Tuttavia, la proposta che si avanzerà non sarà quella di offrire un'ulteriore teoria sul cyberbullismo entro il realismo ipotetico, in quanto l'impostazione di tale realismo presenterebbe le medesime criticità descritte. Bensì, la proposta è quella di operare uno scarto paradigmatico, per approdare nei Paradigmi Interazionistici, in cui la “realtà” non è ontologicamente data, ma plurima, in quanto generata dalle diverse categorie conoscitive impiegate per conoscerla (Turchi, 2009). Il “cyberbullismo”, quindi, non viene considerato un ente ipotetico, ma una configurazione di realtà di senso, a cui concorrono nella sua generazione, in virtù dell'ostensione del linguaggio, tutti i membri della comunità.

L'obiettivo che si persegue quindi è quello di definire il costrutto di “cyberbullismo” entro il realismo concettuale, collocandosi entro la filiera della conoscenza della Scienza Dialogica, rendendo possibile la formalizzazione del linguaggio ordinario. Ciò permette di anticipare le ricadute rispetto alla mutevolezza del valore d'uso dei termini, disponendo quindi di un riferimento teorico trasversale a tutti gli esperti.

CAPITOLO 1: Cornice storico-culturale

1.1 Genesi e analisi etimologica di “bullismo”

Il cyberbullismo occupa spazio nell’immaginario collettivo solo dall’inizio degli anni 2000, con l’avvento del digitale, rappresentando il bullismo che si verifica nell’interazione tra i membri della comunità in internet.

Il “bullismo” è oggetto di ricerca scientifica a partire dalla fine degli anni ’70 con Dan Olweus (Koo, 2007), sebbene fatti di cronaca facciano risalire il fenomeno al 1862, quando il *The Times* pubblica la notizia della morte di un soldato in seguito a un episodio di bullismo (Koo, 2007). Da ciò si può evincere come il fenomeno possa avere le sue radici in tempi ancora più remoti.

Ricostruendo la filogenesi del termine “bullismo”, esso risulta derivante da “bullo”, il cui etimo è incerto per i dizionari italiani⁷, diversamente da quanto offerto dai dizionari in lingua inglese. Considerando la storicità di “*bullying*”⁸ (traduzione in inglese di “bullismo”) – il cui primo uso lo si fa risalire all’anno 1777 con l’accezione di “tirannia insolente, intimidazione personale” – il termine deriva da “*bully*”⁹ (“bullo” in italiano), il cui etimo risale al 1530 quando possedeva il significato di “tesoro” (“*sweetheart*”), forse derivante dal tedesco “*boel*”, “amante, fratello”; il significato si è poi modificato via via nel XVII secolo in “bravo ragazzo”, “sfacciato” e “molestatore dei deboli”¹⁰.

Sebbene l’accezione odierna del termine “*bullying*” risalga al 1777, non si può escludere che gli elementi che caratterizzano il “bullismo” possano essere stati riscontrati anche prima della genesi del termine, e che quindi i membri della comunità descrivevano un assetto ascrivibile a “bullismo” attribuendoci un valore diverso, differente dall’accezione odierna di “bullismo” che implica una superficie emergenziale. Un assetto di “bullismo” può essere descritto – considerando l’immaginario collettivo che si coglie dalla letteratura scientifica – in termini di: aggressioni “dirette” come

⁷ Bullo: definizioni, etimologia e citazioni nel Vocabolario Treccani.

⁸ Bullying: Etymology, Origin and Meaning of Bullying by Etymonline.

⁹ Bully: Etymology, Origin and Meaning of Bully by Etymonline.

¹⁰ Ibidem.

quella fisica (Olweus, 1993); “forme indirette” come “l’esclusione sociale” intenzionale, da parte di un gruppo (Olweus, 1993); aggressioni verbali, come insulti e scherni (Brank et al., 2012).

Alla luce degli elementi che caratterizzano ciò che si può intendere come “bullismo”, si procede quindi a descrivere le interazioni tra i membri della comunità che oggi verrebbero considerate “bullismo” sulla base degli elementi sopracitati.

Prendendo in considerazione le produzioni scritte inerenti al periodo storico antecedente al 1777 (anno a cui si fa risalire l’accezione odierna del termine “*bullying*”), si riscontra nella narrazione degli assetti interattivi ascrivibili a “bullismo” l’elemento dell’“esclusione” dalla comunità, osservato durante il Periodo Edo della storia giapponese (1603-1868). In particolare, emergono delle pratiche vessatorie destinate ai bambini che hanno come obiettivo l’esclusione dell’individuo dalla famiglia oppure dalla comunità scolastica. Tali pratiche riguardavano punizioni da parte dei genitori consistenti nell’ nell’allontanamento dalla famiglia al fine di insegnare ai bambini a “sopravvivere” (Hendry, 1996); oppure, in ambito scolastico, i bambini che piangevano venivano isolati dagli altri compagni da parte degli insegnanti, poiché considerati “strani”, mostrando loro come fossero gli unici a piangere (Hendry, 1996). Si osserva che le circostanze descritte poc’anzi, che oggi verrebbero considerate come “bullismo”, in quel contesto venivano configurate come delle strategie educative, suffragate dalla visione della “sopravvivenza del più forte”.

Quest’ultima narrazione, oltre ad essere presente nell’educazione dei bambini nella tradizione giapponese, si riscontra anche nei riti militari di iniziazione (Yang, 2000). Il “nonnismo” – come verrebbe chiamato oggi l’assetto interattivo caratterizzato dall’insieme di pratiche vessatorie nell’ambito di un rito di iniziazione – ha contraddistinto la biografia di Martin Lutero, aspetto rinvenibile dallo scritto “*Young Man Luther*” (Erikson E., 1958), dove la pratica viene descritta come importante per “*averlo resto più forte al fine di sopportare le sfide della vita adulta*”.

Prima della genesi del termine “*bullying*” è stato rintracciato l’elemento dell’“esclusione sociale”, che caratterizza un assetto ascrivibile al “bullismo”. Le pratiche (in ambito scolastico, familiare e militare) ad essa collegata venivano supportate dalla retorica della “sopravvivenza del più forte”, conferendo alle pratiche

stesse valori d'uso¹¹ diversi dal valore emergenziale di “bullismo”: erano strategie per perseguire obiettivi educativi (nel contesto scolastico e familiare) e di inserimento nel contesto militare.

È stato messo in luce prima il mutamento di significato subito dal termine “*bully*” da cui proviene il termine “*bullying*” (traduzione inglese di “bullismo”), e in seguito i valori rispetto all'uso del linguaggio attribuiti alle pratiche ascrivibili a “bullismo”. A fronte di questo, si può cogliere come il valore d'uso del termine *bullying* si sia modificato nel tempo. Ne consegue che l'oggetto del presente elaborato, il “cyberbullismo” – così come il “bullismo” – non possa essere considerato un ente ontologicamente dato, ma generato nel linguaggio, in quanto prodotto dell'interazione tra i membri della comunità, in virtù della capacità del linguaggio di mutarne il suo uso (Turchi & Orrù, 2014).

1.2 Stato dell'arte in materia di “cyberbullismo”

La risonanza del fenomeno del bullismo negli anni '70 ha avuto come implicazione il coinvolgimento degli studiosi, impegno che si è mantenuto anche con l'avvento del cyberbullismo, in quanto quest'ultimo ha assunto contorni emergenziali. Infatti, il fenomeno si ritaglia sempre più spazio nelle biografie dei giovani – che iniziano a fare uso di internet sempre più precocemente (Mascheroni & Ólafsson, 2014) – e nelle cronache giornalistiche, dove vengono narrati anche episodi drammatici ricondotti al fenomeno.

In letteratura scientifica, il fenomeno è descritto come “avente maggior impatto negativo” rispetto al “bullismo” tradizionale (Smith et al., 2008) per via dell'ampiezza del pubblico di internet, potenzialmente più elevata di quella del bullismo (Slonje & Smith, 2008) e per la possibilità che avvenga senza limiti di tempo o spazio, avendo luogo nella piattaforma online (Slonje et al., 2013); ulteriore aspetto critico che contraddistingue tale fenomeno, rispetto alla sua versione tradizionale, è la possibilità che l'autore di atti di cyberbullismo sia anonimo (Mishna et al., 2009).

¹¹ Si intende la capacità del linguaggio di configurare realtà. Fornendo un esempio, “l'esclusione del bambino dalla vita di classe” non aveva un valore di “assetto emergenziale di bullismo” ma un valore “educativo”. (Turchi & Orrù, 2014; pp. 7-11).

L'impatto del fenomeno sulla comunità è riscontrabile nella letteratura di riferimento, dove è stata decretata una relazione tra "l'essere vittima di cyberbullismo" e l'incremento di "pensieri suicidi" (Children Hospital of Philadelphia, 2022), mentre secondo un altro studio i giovani di età inferiore ai 25 anni che sono stati "vittima di cyberbullismo", risultano avere il doppio di probabilità di commettere un suicidio o azioni di autolesionismo, rispetto a chi non ne è stato vittima (Swansea University, 2018).

L'impatto che il cyberbullismo ha sugli individui incide su tutti gli aspetti della biografia degli individui. Infatti, si registrano un "calo della performance scolastica in relazione alla preoccupazione derivata dall'esperienza di cyberbullismo" (Beran & Li, 2007), e un aumento delle assenze a lezione (Katzner et al. 2009), suffragata dalla "percezione che la scuola non sia più un luogo sicuro" (Varjas et al. 2009). Inoltre, gli individui che esercitano il ruolo di parte offesa vengono descritti in termini di persone "deprese, socialmente inette, con l'autostima abbassata", che accettano il loro ruolo in maniera passiva, ritirandosi da occasioni di interazione con gli altri membri della comunità e considerando il cyberbullismo come facente parte della propria vita, senza gestire le criticità che ne conseguono (Völlink et al., 2013).

Da ciò si può evincere come gli individui non mettano in atto – né sono state messe loro a disposizione – strategie efficaci nell'affrontare il fenomeno. Spesso le azioni di gestione vengono intraprese in autonomia, infatti si tende a nascondere l'accaduto: da una ricerca è emerso come il 35% degli intervistati sia stato vittima di cyberbullismo ma solo 1 su 2 l'abbia comunicato ai propri genitori¹². Le modalità con cui gli individui gestiscono l'episodio di cyberbullismo consistono principalmente nel bloccare sui social il "bullo", cambiare numero di cellulare (Smith et al. 2008), e, in alcuni rari casi, portare armi a scuola per difendersi (Ybarra et al. 2007; Robert S. Tokunaga, 2010).

L'assetto critico descritto poc'anzi ha reso necessario il coinvolgimento degli studiosi, che in prima battuta hanno teorizzato il fenomeno, con l'intento di definirlo e spiegarlo, e in secondo luogo hanno proposto delle strategie di intervento, unitamente alle istituzioni. Nei seguenti paragrafi verranno descritti le definizioni prodotte, le

¹² www.generazioniconnesse.it.

produzioni teoriche e gli interventi proposti, per fornire un quadro utile a quella che sarà la disamina proposta nel secondo capitolo.

1.2.1 Definizioni di “cyberbullismo”

Nel corso degli anni sono state proposte, da parte degli studiosi, varie definizioni di “cyberbullismo”; si riportano di seguito le principali:

- Patchin & Hinduja (2006): “Danno ripetuto e intenzionale inflitto mediante testo elettronico”;
- Willard (2007): “Mandare o postare messaggi o immagini crudeli e dannosi usando internet o un altro dispositivo di comunicazione digitale”.
- Juvonen & Gross (2008): “L’uso di internet o di un altro strumento di comunicazione digitale per insultare o minacciare qualcuno”;
- Li (2008): “Bullizzare mediante strumenti come e-mail, cellulare, computer palmare, messaggistica istantanea, oppure mediante il web”;
- Smith et al. (2008) “Un atto aggressivo ed intenzionale eseguito da un gruppo o un individuo, usando forme elettroniche di contatto, ripetutamente e nel corso del tempo, contro una vittima che non può difendersi facilmente”;
- Besley (2009): “L’uso da parte di un individuo o di un gruppo, di tecnologie d’informazione e comunicazione per supportare un comportamento ostile, deliberato e ripetuto, che è inteso a danneggiare gli altri”;
- Robert S. Tokunaga (2010), “Il cyberbullismo è qualunque comportamento attuato mediante mezzi elettronici o digitali da parte di individui o gruppi che mandano ripetutamente messaggi ostili o aggressivi volti ad arrecare danno o disagio agli altri”.

Si osserva come le definizioni offerte si differenzino per i contenuti. In primo luogo, il “cyberbullismo” viene descritto come “danno”, “bullizzare”, “atto aggressivo”, ma soprattutto si mette in luce come venga considerato un “comportamento” o un “atto”.

Rispetto ai mezzi che vengono utilizzati per compiere “atti di cyberbullismo”, vengono menzionati gli strumenti specifici, come il “cellulare” e le “e-mail” oppure termini più generici come “online”, “internet” o “forme elettroniche di contatto”. Le definizioni di Smith et al. (2008) e di Besley (2009) esplicitano che chi ha compiuto l’atto può essere

“un individuo o un gruppo”; mentre quelle di Patchin & Hinduja (2006), Smith et al. (2008) e Besley (2008), richiedono che l’atto sia “ripetuto e intenzionale” e “ripetuto e deliberato”.

Entrando nel merito della definizione di Smith et al. (2008) che viene utilizzata maggiormente dagli studiosi (Peter K. Smith & Steffgen, 2013), si mettono in luce tre criteri che definiscono il “cyberbullismo”: la “ripetitività”, “l’intenzionalità” e lo “squilibrio di forza”. Tutti e tre i criteri presentati vengono impiegati in letteratura con l’obiettivo di demarcare lo “scherzo” dall’atto di “cyberbullismo” (ibidem).

Il primo criterio considera che la differenza fra un episodio di “cyberbullismo” e uno “scherzo” sia data dalla “ripetitività” (Nocentini et al., 2010). Dalla letteratura di riferimento emergono criticità riguardanti la superfluità di includere questo criterio nelle definizioni, in quanto una singola azione come condividere una foto può raggiungere migliaia di persone (Ybarra et al., 2012). Pertanto, la “ripetitività” risulta essere un criterio di demarcazione fra “atto di cyberbullismo” e “scherzo” poco pertinente.

In letteratura scientifica il criterio dell’“intenzionalità” è definito come “il grado di consapevolezza di danneggiare gli altri” (Nocentini et al., 2010), e il suo utilizzo nelle definizioni è giustificato dalla necessità di discriminare l’episodio da uno “scherzo” (Nocentini et al., 2010). Tuttavia, si considera critico stabilire con certezza il rispetto di questo criterio (Peter K. Smith & Steffgen, 2013) proprio per “la natura indiretta” che caratterizza il fenomeno (Menesini & Nocentini, 2009), in quanto in uno studio (Berne & Frisé, 2011) è stata evidenziata la difficoltà di comprendere “l’intenzionalità” di chi esercita il ruolo di autore di atti di cyberbullismo, dal momento che l’individuo non risulta visibile (in termini di percezione visiva) alla parte offesa (Peter K. Smith & Steffgen, 2013). Una proposta di gestione di tale criticità è stata quella di considerare come “intenzionale” un episodio, sulla base della “percezione di intenzionalità” da parte del ruolo di vittima (Nocentini et al., 2010).

Infine, mediante l’ultimo criterio (lo “squilibrio di forza”) si definisce il divario di potere fra l’autore di cyberbullismo e la parte offesa, aspetto presente anche in Olweus (1993) quando l’autore afferma che per parlare di bullismo “deve esserci uno squilibrio di forza”. Rispetto a tale criterio, la parte offesa è descritta in termini di “debolezza fisica e/o psicologica” e di “status da rifiutato” (Peter K. Smith & Steffgen, 2013).

Oltre alle definizioni prodotte dalla comunità scientifica, la legislazione italiana ha offerto un ulteriore contributo definendo il “cyberbullismo”, entro la legge n.71 del 29 maggio 2017, come *“qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d’identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo”*.

Si sottolinea in primis come tale legge, denominata *“Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo”*, attribuisca al termine “cyberbullismo” la definizione citata sopra solo nei casi in cui la vittima sia minorenne. In secondo luogo, si nota come la definizione abbia tentato di inglobare più casistiche possibili ascrivibili al “cyberbullismo”, con l’obiettivo di porre un limite alle diverse possibilità con cui si può usare internet che siano riconducibili al cyberbullismo.

Fino ad ora si sono presentate le definizioni che si possono annoverare fra le più impiegate in letteratura rispetto al costrutto di “cyberbullismo”. Rispetto a ciò è possibile osservare come ve ne siano molteplici (sette), le quali si differenziano tra loro per come considerano il cyberbullismo – un “atto”, un “comportamento” oppure un “uso di internet” –, per la sua finalità – che può essere quella di “insultare o minacciare”, “danneggiare” o “arrecare danno” – e per gli strumenti utilizzati, a loro volta variabili (messaggi, e-mail, cellulare, palmare, web).

1.2.2 I riferimenti teorici: un’analisi di letteratura

Le proposte avanzate dai ricercatori sono varie e si diversificano in funzione dei diversi orientamenti teorici a cui gli stessi afferiscono.

Il primo filone di teorie descritte verte sul ruolo dell’autore di “cyberbullismo”.

La principale teoria che in letteratura ha contribuito ad offrire delle produzioni circa il cyberbullismo è la teoria del disimpegno morale (Bandura, 1986; Bussey et al., 2015): secondo questa, il “disimpegno morale” permettere agli individui di giustificare il proprio comportamento, favorendo così le condotte aggressive. Nello specifico, quindi,

l'autore di atti di cyberbullismo giustificerebbe le sue azioni ridimensionando l'impatto della sua condotta sulla vittima oppure incolpando quest'ultima come causa dell'episodio.

Per teorizzare le spiegazioni del fenomeno gli esperti hanno speso anche una teoria afferente alle teorie psicologiche sulla personalità, la teoria della Triade Oscura (Paulhus D.L & Williams K.M, 2002), la quale definisce tre costrutti che definiscono la "personalità antisociale": il "narcisismo", ossia la tendenza a sentirsi superiori agli altri; il "machiavellismo", che indica l'inclinazione di un individuo a manipolare gli altri; e la "psicopatia", definita come propensione ad assumere comportamenti impulsivi e non provare empatia. Pertanto, mediante tale teoria si tenta di attribuire la spiegazione del fenomeno alla personalità dell'autore di cyberbullismo, descritta dai costrutti citati precedentemente (Goodboy, A. K., & Martin, M. M., 2015).

Altri studiosi invece sostengono di considerare il "cyberbullismo" alla luce della teoria del comportamento pianificato (Ajzen, 1991; Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016), secondo la quale l'effetto della personalità e delle differenze individuali (rispetto ai costrutti di empatia e disimpegno morale) sul comportamento è mediato dalle "intenzioni comportamentali" e dalle "cognizioni sociali", quest'ultime definite come "atteggiamenti, norme e autoefficacia". Attraverso questa teoria, a fronte di studi sull'importanza della modifica degli atteggiamenti per poter prevenire il "bullismo" ci si pone l'obiettivo di "prevedere" il rischio di "cyberbullismo" (Rigby, 2005).

Dopo aver brevemente illustrato le teorie che si focalizzano sul ruolo dell'autore di atti di cyberbullismo, si entra ora nel merito delle teorie riguardanti il ruolo di parte offesa.

La principale teoria impiegata è la teoria delle attività routinarie (Cohen & Felson, 1979), la quale considera gli "eventi criminali" come dati dalla convergenza spaziotemporale di tre fattori: trasgressori motivati, bersagli idonei e l'assenza di un difensore. Sulla scorta di tale adozione teorica sono stati effettuati studi che hanno dichiarato come fattori predittivi del cyberbullismo "l'esposizione virtuale a delinquenti motivati", calcolata mediante varie variabili tra cui il tempo trascorso online (Aizenkot, 2022) e lo "stile di vita online deviante", quest'ultimo operazionalizzato attraverso alcune variabili come "aver inviato immagini sessualmente esplicite a qualcuno online o tramite messaggi di testo" e "aver scaricato musica o film illegalmente" (Reyns et al., 2011).

Inoltre, considerando la definizione di cyberbullismo come caratterizzato da uno “squilibrio di forza” (Smith et al., 2008; Slonje et al., 2013) tra il ruolo di autore di atti di cyberbullismo e quello di “parte offesa”, si mette in luce come fin dalla letteratura afferente al “bullismo” la parte offesa sia stata descritta come “ansiosa”, “insicura” e “incapace di reagire di fronte agli insulti ricevuti” (Olweus, 1993). A promuovere una tale visione hanno contribuito gli studi effettuati, i quali si pongono il fine di spiegare quali fattori contribuiscono all’essere vittima di “cyberbullismo”. A tal proposito sono stati evidenziati come “fattori predittivi” la variabile di “benessere soggettivo” (Ates et al., 2018) e la bassa autostima (Campfield D.C., 2008).

1.2.3 Le strategie di intervento per il contrasto al cyberbullismo

Si entra ora nel merito delle strategie di intervento avanzate, presenti nella letteratura scientifica e nelle documentazioni prodotte dalle istituzioni.

Le proposte d’intervento dei ricercatori si basano sulla strategia della “prevenzione” e ricalcano le loro produzioni teoriche.

In merito alla teoria del disimpegno morale, in letteratura si propone di “potenziare il coinvolgimento morale degli studenti promuovendone la consapevolezza” (Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016; Bauman, 2010).

Adottando come riferimento la teoria della Triade Oscura, si propongono come strategie “l’educazione morale della personalità” (Zhang et al., 2020) e la “promozione dell’empatia” (Safaria et al., 2020).

Invece sulla scorta della teoria del comportamento pianificato (Ajzen, 1991), si sostiene che variabili come “atteggiamento” e “norme sociali” influenzino il comportamento – in questo caso il comportamento di “cyberbullismo” – e di concerto si persegue l’obiettivo di modificare il comportamento attraverso la strategia di intervenire su tali variabili. Ad esempio, si interviene sull’atteggiamento mediante interventi educativi atti a “promuovere atteggiamenti negativi nei confronti del cyberbullismo” (Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016; Bauman, 2010; Pabian & Vandebosch, 2014). Sempre seguendo questo approccio teorico, si interviene sulle norme sociali manipolandole, per diminuire gli episodi di cyberbullismo (Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016), oppure vengono “sensibilizzati” gli studenti sulle conseguenze legali del cyberbullismo, per migliorare la “responsabilità sociale o il clima generale della classe” (Wölfer et al.,

2014). Rispetto a quest'ultimo programma d'intervento, denominato "Media Heroes", la sua "valutazione d'efficacia" – avvenuta mediante questionari di "valutazione del comportamento di cyberbullismo" pre e post-intervento, da sottoporre ai gruppi di intervento e ai gruppi di controllo – rivela un'efficacia significativa ma esigua, in quanto la media dei punteggi dei questionari rispetto al "comportamento di cyberbullismo" diminuisce di 0,2 nei gruppi sottoposti all'intervento (Wölfer et al., 2014).

Si menziona anche il programma Kiva, originariamente pensato per affrontare il "bullismo", che, agendo sulle norme sociali, si propone di "aumentare la consapevolezza del ruolo del gruppo nel mantenere il bullismo, aumentare l'empatia per la vittima e promuovere strategie atte a sostenere la vittima e l'autoefficacia nel farlo" (Salmivalli et al., 2011).

Sebbene il programma abbia avuto "effetti positivi" sul "cyberbullismo" (a seconda dell'età), gli effetti sono stati di entità modesta: la dimensione dell'effect size per il cyberbullismo variava da 0,42 a 0 a seconda dell'età (Williford et al., 2013).

Rispetto all'applicazione operativa della teoria delle attività routinarie nell'ambito del cyberbullismo, si menzionano varie proposte, tra cui quella di migliorare la "tutela online" sviluppando "la responsabilità condivisa e la solidarietà in internet", oppure quella di implementare "norme comportamentali di sicurezza online", illustrando i rischi della divulgazione online di informazioni personali; viene altresì consigliato di limitare il tempo trascorso online (Aizenkot, 2022).

Passando alle modalità con cui far fronte al fenomeno proposte dal Governo italiano, nella sezione "Bullismo e Cyberbullismo" del sito web del Ministero dell'Istruzione e del Merito¹³, vengono illustrate le normative di riferimento.

La prima in ordine cronologico, seppur non citando nel suo testo il "cyberbullismo", risulta essere la direttiva "*linee di indirizzo utilizzo telefoni cellulari*"¹⁴ del 2007, che è stata inserita in vari regolamenti d'istituto¹⁵ come strategia per affrontare il "cyberbullismo".

¹³ www.miur.gov.it/bullismo-e-cyberbullismo

¹⁴ www.archivio.pubblica.istruzione.it

¹⁵ www.istitutobaccano.it
www.icviasavinio.edu.it

In seconda battuta, si registra la legge n.71 del 29 maggio 2017 denominata *“Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo”*, prima normativa riguardante il fenomeno, la quale ha permesso ai minori ultraquattordicenni o a un soggetto esercente la responsabilità del minore, di richiedere l’oscuramento, la rimozione o il blocco di qualsiasi dato personale del minore, diffuso in internet. Sempre nel testo della legge si fa riferimento alla misura dell’ammonimento, applicabile nel caso in cui non siano ravvisabili reati perseguibili d’ufficio o non sia stata ancora formalizzata querela o denuncia per i reati precisati nella definizione di “cyberbullismo” entro la presente legge¹⁶. Tale misura è di carattere preventivo in quanto consiste nell’avvertimento, da parte del Questore all’individuo, di astenersi dal commettere ulteriori atti di violenza o molestia¹⁷.

In aggiunta a ciò, le *“Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo”*¹⁸ sono un altro punto di riferimento nelle documentazioni inerenti al “cyberbullismo”. Come si evince dal titolo, viene adottata la strategia della prevenzione per affrontare il cyberbullismo. All’interno si definiscono le *“azioni di prevenzione”* come *“azioni volte a promuovere e a preservare lo stato di salute e ad evitare l’insorgenza di patologie e disagi”*, e si fa riferimento alla *“prevenzione”* come articolata su tre livelli: primaria, secondaria e terziaria.

In seguito, nel documento si propongono delle attività per ogni livello di prevenzione, sulla base di quelle proposte nella Piattaforma Elisa, risorsa di formazione online dedicata agli insegnanti sulle *“strategie anti-bullismo”*.

Per la prevenzione primaria si fa riferimento alla *“promozione della consapevolezza e la responsabilizzazione tra gli studenti, nella scuola e nelle famiglie”* mediante numerose attività come: attività curriculari incentrate sul tema, promozione dell’empatia verso la vittima, sviluppo di regole scolastiche, e iniziative collettive di sensibilizzazione con responsabilità in capo agli studenti. In merito alla prevenzione secondaria, orientata secondo il documento a *“lavorare su situazioni a rischio”*, si menziona la *“valutazione dell’incidenza del fenomeno e di altri segnali di disagio personale e familiare”* e il

¹⁶ Per la definizione di “cyberbullismo” entro la legge n.71 del 29 maggio 2017 Si rimanda a pag. 11 del presente elaborato.

¹⁷ www.poliziadistato.it

¹⁸ Decreto ministeriale n.18 del 13 gennaio 2021.

successivo piano di intervento in collaborazione coi servizi del territorio. Invece nella trattazione dei “casi acuti” prevista dalla prevenzione terziaria, si rammenta l’attivazione da parte della scuola di un sistema di segnalazione tempestivo dei casi di cyberbullismo. Inoltre, nel documento si fa riferimento in qualità di risorse, oltre alla Piattaforma Elisa, anche al progetto “Safer Internet Centre”, il quale mira a incentivare strategie finalizzate a rendere Internet più sicuro per i giovani, attraverso attività di formazione rivolte alla comunità scolastica e attività di sensibilizzazione.

Oltre a ciò, il Ministero dell’Istruzione ha avviato la stesura delle “Linee Guida per l’uso positivo delle tecnologie digitali e la prevenzione di rischi nelle scuole”¹⁹. Le linee guida adottano una strategia integrata che si basa sul coinvolgimento di tutti gli attori della scuola: studenti e studentesse, genitori, docenti, personale Ata, secondo un modello di scuola come comunità. Anche in questo caso viene utilizzata una strategia di prevenzione, basata sull’“educazione al rispetto”, lo “sviluppo di pensiero critico per un uso consapevole delle tecnologie digitali” e la “comprensione dei rischi e delle potenzialità degli ambienti digitali”.

Riepilogando, le strategie adottate – laddove il caso di cyberbullismo non sia ancora avvenuto – hanno come fondamento la prevenzione, per perseguire l’obiettivo di evitare che si verifichino le condizioni (teoriche) per cui il fenomeno accade.

Si è visto come ad oggi gli interventi proposti e messi in atto risultino variegati, in funzione dell’orientamento teorico che sottende l’intervento. Essi fondano la gestione del fenomeno sull’apprendimento di contenuti sui rischi di internet e le conseguenze giuridiche del cyberbullismo, sulla promozione di empatia e di solidarietà verso le vittime.

A fronte delle linee strategiche che hanno indirizzato gli interventi, e delle proposte di prevenzione e gestione riscontrate in letteratura scientifica, il “cyberbullismo” risulta essere ancora critico. Infatti, secondo i dati ISTAT afferenti al 2019, il “cyberbullismo” ha colpito l’11% degli individui intervistati tra gli 11 e i 17 anni, mentre dal 2017 al 2019, in Italia, il fenomeno ha avuto sempre un aumento di casi,

¹⁹ www.generazioniconnesse.it

passando da 358 a 460 casi segnalati all'anno²⁰; nel 2022 invece sono stati trattati dal CNCPO²¹ 323 casi²², e oltre a questi, anche 130 casi di "sextorsion"²³.

La disamina dei riferimenti teorici e delle strategie di intervento che sono state impiegate (si veda la seguente tabella per un riepilogo) nel corso degli anni mette in luce la varietà di contributi che si distinguono non solo per i termini lessicali impiegati – ad esempio si può considerare il cyberbullismo alla luce della personalità oppure alle norme sociali, di concerto le strategie di intervento possono riguardare, rispettivamente, la promozione dell'empatia e la manipolazione delle norme sociali – ma anche per il fondamento conoscitivo che sostiene tali proposte.

Pertanto, si pone all'attenzione come nel presente elaborato, dopo essere entrati nel merito delle definizioni prodotte nella letteratura sul cyberbullismo, sarà necessario approfondire i riferimenti epistemologici a fondamento dei contributi offerti.

TEORIA	DEFINIZIONE DI "CYBERBULLISMO" ADOTTATA	STRATEGIE D'INTERVENTO
Teoria del disimpegno morale (Bauman, 2010; Bussey et al., 2015)	Non esplicitata	Potenziare il coinvolgimento morale degli studenti promuovendone la consapevolezza (Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016; Bauman, 2010)

²⁰ www.commissariatodips.it/

²¹ Centro nazionale per il contrasto della pedopornografia online.

²² www.poliziadistato.it

²³ "Estorsione di denaro, di favori sessuali o altro ai danni di una persona, dietro minaccia di rendere pubblici contenuti personali compromettenti (messaggi di testo, foto o video) di natura sessuale" (*sextortion - Parole nuove - Accademia della Crusca*)

<p>Teoria della Triade Oscura (Goodboy, A. K., & Martin, M. M., 2015)</p>	<p>“Un atto aggressivo ed intenzionale eseguito da un gruppo o un individuo, usando forme elettroniche di contatto, ripetutamente e nel corso del tempo, contro una vittima che non può difendersi facilmente” (Smith et al., 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educazione morale della personalità (Zhang et al., 2020); - Promozione dell’empatia (Safaria et al., 2020)
<p>Teoria del comportamento pianificato (Bauman 2010; Pabian & Vandebosch, 2014; Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016)</p>	<p>Wölfer et al. adottano la seguente definizione: “il cyberbullismo è qualunque comportamento attuato mediante mezzi elettronici o digitali da parte di individui o gruppi che mandano ripetutamente messaggi ostili o aggressivi volti ad arrecare danno o disagio agli altri” (R. Tokunaga, 2010).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovere atteggiamenti negativi nei confronti del cyberbullismo (Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016; Bauman, 2010; Pabian & Vandebosch, 2014); - manipolare le norme sociali (Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016); - migliorare la responsabilità sociale o il clima della classe (Wölfer et al., 2014) - aumentare la consapevolezza del ruolo nel gruppo nel mantenere il bullismo (Samilvalli et al., 2011)

<p>Teoria delle attività routinarie (Aizenkot, 2022; Reyns et al., 2011)</p>	<p>Aizenkot adotta la definizione di Smith et al. 2008: “Un atto aggressivo ed intenzionale eseguito da un gruppo o un individuo, usando forme elettroniche di contatto, ripetutamente e nel corso del tempo, contro una vittima che non può difendersi facilmente”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppare “la responsabilità condivisa e la solidarietà in internet”, - sviluppare “norme comportamentali di sicurezza online”; - limitare il tempo trascorso online (Aizenkot, 2022).
--	---	---

CAPITOLO 2: La costruzione della cornice epistemologica entro cui operare conoscenza circa il "cyberbullismo"

Nel primo capitolo si è proceduti alla descrizione dello stato attuale dell'arte sul cyberbullismo, per poi entrare nel merito della necessità di esplorare il fondamento epistemologico delle produzioni conoscitive circa il cyberbullismo per consentire un progresso della letteratura di settore verso un maggior rigore e adeguatezza.

A fronte di quanto descritto, il presente capitolo si pone l'obiettivo di fondare scientificamente, attraverso una riflessione epistemologica e un'analisi critica dello stato dell'arte sul cyberbullismo, l'oggetto d'indagine ("cyberbullismo") su un piano conoscitivo (epistemologico) adeguato. Pertanto, attraverso la seguente sezione del presente capitolo, verranno illustrati gli elementi utili ai fini dell'argomentazione per la proposta di fondazione scientifica del "cyberbullismo".

2.1 Riflessione epistemologica sul cyberbullismo

L'epistemologia²⁴ permette di individuare, entro il senso scientifico, tre diverse modalità di conoscenza, denominate *livelli di realismo* (Salvini, 1998), le quali corrispondono ad altrettante "costruzioni di realtà", distinte in funzione della relazione che sussiste tra osservato (prodotto conoscitivo) e osservatore (le categorie conoscitive impiegate, ergo il linguaggio²⁵ impiegato per produrre conoscenza): il realismo monista, il realismo ipotetico e il realismo concettuale (Turchi, 2009).

²⁴ Definibile come "la *branca della teoria generale della conoscenza che si occupa di problemi quali i fondamenti, i limiti, la natura e le condizioni di validità del sapere scientifico [...] è lo studio dei criteri generali che permettono di distinguere i giudizi di senso scientifico da quelli di opinione tipici delle costruzioni metafisiche e religiose, delle valutazioni etiche*" (Enciclopedia Garzanti, 1981).

²⁵ Si fa riferimento al "linguaggio" come costituito da unità simboliche e le regole di applicazione delle stesse, dove per "unità simbolica" s'intende "un segno a cui viene attribuito un valore puramente simbolico, ossia convenzionale, che non ha un valore di fatto, ma costruito e/o stabilito a priori", fornendo un esempio, sono unità simboliche le parole e i gesti. Per "regole di applicazione" si intendono "le modalità che governano la composizione, scomposizione o raggruppamento delle unità simboliche". (Turchi G.P & Orrù L., 2014).

Nel realismo monista si considera la realtà (osservato) come esterna ed indipendente dall'osservatore, l'oggetto di studio risulta aderente a un percetto e conoscibile attraverso teorie che ne comprendono il funzionamento, ricercandone i nessi empirico-fattuali (casuali). Collocare il cyberbullismo entro tale livello di realismo, quindi, implicherebbe considerarlo un ente empirico-fattuale. Le teorie del cyberbullismo sarebbero isomorfe rispetto alla "realtà" – in quanto gli oggetti d'indagine entro tale realismo sono percepibili mediante gli organi di senso – mettendo il ricercatore nelle condizioni di indagarne il suo funzionamento. Conosciuti i suoi meccanismi deterministici di causa-effetto, risulterebbero possibili, ad esempio, il perseguimento della strategia della prevenzione, evitando le cause del cyberbullismo per impedirne l'insorgenza; e le previsioni circa l'insorgenza del cyberbullismo.

Tuttavia, l'oggetto d'indagine trattato nel presente elaborato rappresenta un costrutto teorico che non ha un ancoraggio sul percetto, rendendo impossibile un isomorfismo tra la teoria e la realtà "di fatto"; pertanto il livello di realismo monista non rappresenta un piano epistemologico adeguato entro cui iscrivere il "cyberbullismo".

Anche nel realismo ipotetico si concepisce la realtà come ontologicamente data ed esterna all'osservatore, tuttavia questa risulterà sempre inconoscibile in quanto non trova riscontro nella percezione (Turchi, 2009). Le teorie (l'osservatore) formulate rappresentano quindi solo delle ipotesi, dei tentativi di conoscere la realtà: si ha a disposizione il "come si conosce", alla stregua del *fenomeno* kantiano, e non il *noumeno*, il "cosa si conosce". Rispetto a questa modalità di conoscenza, essa rappresenta il livello di realismo in cui si colloca lo stato attuale della letteratura sul cyberbullismo, caratterizzata da una pluralità di teorie e definizioni, che consistono in differenti modi di conoscere che tentano di avvicinarsi alla "scoperta" del presupposto ente ontologico "cyberbullismo".

Infine, nel realismo concettuale la realtà non è data a priori, ma configurata dall'osservatore: osservato e osservatore sono inscindibili, l'osservato esiste in quanto generato dalle categorie conoscitive impiegate (*ibidem*). La realtà, quindi, non risulta ontologicamente preesistente, ma articolata sulle categorie conoscitive (il linguaggio impiegato per produrre conoscenza) che ne generano differenti configurazioni di realtà di senso. Iscrivere il "cyberbullismo" entro tale realismo, implicherebbe la rinuncia dell'assunto dell'oggetto d'indagine come ente ontologico (fatto in sé) e l'adozione di

una prospettiva gnoseologica che contempra il cyberbullismo come “configurazione di realtà di senso”. Pertanto, anziché porsi in termini di “spiegazione” del cyberbullismo (vedasi realismo monista ed ipotetico), adottare la modalità di conoscenza del realismo concettuale permette di descrivere i processi conoscitivi con cui viene configurato l’oggetto d’indagine.

2.2 Analisi critica dello stato dell’arte sul “cyberbullismo”

A fronte della descrizione delle tre differenti modalità di conoscenza (livelli di realismo) che allo stato attuale caratterizzano il senso scientifico, si procede descrivendo il fondamento conoscitivo che sottende gli elementi (le teorie, le definizioni e gli interventi proposti) che compongono la letteratura di settore dell’oggetto d’indagine.

2.2.1 Criticità riscontrate nelle produzioni teoriche

La produzione teorica sul cyberbullismo si colloca entro un realismo ipotetico, in quanto l’oggetto d’indagine non rappresenta un ente empirico-fattuale con aderenza sul percepito, né un’unità teorica con un valore d’uso²⁶ univoco all’interno di un determinato campo di applicazione di una disciplina²⁷ (si fa riferimento al realismo concettuale), bensì è generato nel *logos*, ossia il linguaggio mediante cui si produce la teoria (Turchi, 2016). Infatti, si riscontra una pluralità di teorie che sottendono ciascuna un diverso modo di conoscere l’oggetto d’indagine. Le teorie prodotte, cercando di conoscere l’oggetto d’indagine, perseguono un obiettivo di “scoperta” e “spiegazione” del cyberbullismo.

Ricalcando l’ordine di quanto illustrato nel paragrafo 1.2.2, è stata descritta la teoria del disimpegno morale (Bandura et al., 1996) come contributo alla ricerca sul cyberbullismo (Bussey et al., 2015). In particolare, essa giustifica il cyberbullismo attraverso il “disimpegno morale”, generando così un legame di causa-effetto per cui il “disimpegno morale” determina il cyberbullismo, implicando la strategia di ridurre quest’ultimo (effetto) intervenendo sui fattori che diminuiscono il disimpegno morale (causa), come la “consapevolezza” (Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016).

²⁶ Si intende la capacità del linguaggio di configurare realtà (Turchi & Orrù, 2014).

²⁷ Turchi, G. P. (2009). Dati senza numeri. *Per una metodologia di analisi dei dati informatizzati testuali: M.A.D.I.T.* Monduzzi Editore. (P. 36).

Ulteriore teoria illustrata nel corso del primo capitolo è la teoria della Triade Oscura (Paulhus D.L & Williams K.M, 2002), che si focalizza sul costrutto di “personalità” dell’individuo che esercita il ruolo di autore di atti di cyberbullismo.

In particolare, viene proposta la spiegazione dell’assetto di cyberbullismo attraverso il costrutto di “personalità”, che entro la teoria è caratterizzata da “narcisismo”, “machiavellismo” e “psicopatia”, la quale “predice il cyberbullismo” (Goodboy, A. K., & Martin, M. M., 2015).

Nel corso del primo capitolo è stato descritto anche l’uso della teoria del comportamento pianificato nell’ambito del cyberbullismo (Ajzen, 1991; Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016). La strategia che si persegue è, anche in questo caso, di spiegare il cyberbullismo – questa volta attraverso le “intenzioni comportamentali” e le “cognizioni sociali” che influenzano il “comportamento” – con l’obiettivo di “prevedere” il rischio di cyberbullismo, sulla scorta di studi sulla modifica degli atteggiamenti per prevenire il bullismo (Rigby, 2005).

Rispetto alle teorizzazioni che coinvolgono il ruolo di parte offesa, è stata menzionata la teoria delle attività routinarie (Cohen & Felson, 1979) che sottende gli studi effettuati sui “fattori predittivi” del cyberbullismo, come “l’esposizione virtuale a delinquenti motivati” data dal tempo trascorso in internet e dallo “stile di vita online deviante” (Aizenkot, 2022; Reyns et al., 2011). Sempre rispetto al ruolo di parte offesa, in letteratura sono stati riscontrati studi che evidenziano come “fattori predittivi” del cyberbullismo, la “bassa autostima” (Campfield D.C., 2008) e il “benessere soggettivo” della vittima (Ates et al., 2018).

Le teorie sul cyberbullismo presuppongono dei legami di causa-effetto (ad esempio il disimpegno morale e le norme sociali sono all’origine del cyberbullismo) che consentirebbero la “previsione” del cyberbullismo; tale nozione implica, a partire dai “fattori predittivi”, un unico scenario, quello di “cyberbullismo”, presupponendo una logica causalistica.

Le teorizzazioni adottano, quindi, una prospettiva esplicazionista, in quanto si propongono di conoscere il “perché” del cyberbullismo. Entrando nel merito del fondamento della “spiegazione”, “spiegare”, dall’etimo latino ha valore di “volgere e distendere cosa piegata”. Pertanto, è reso implicito che “ci sia già qualcosa” – una realtà indipendente dalle categorie conoscitive dell’osservatore – e che questo vada dispiegato.

Si rende necessario quindi l'utilizzo della nozione di "causa" per spiegare "l'effetto", ossia ciò che già è presente (Turchi e Orrù, 2014). Tuttavia, il paradigma²⁸ e il livello di realismo coerenti con tale approccio esplicazionista, caratterizzato dalla nozione di causa, sono rispettivamente quello meccanicistico e monista, che richiedono la disponibilità di un percolato a cui ancorare l'osservato, per generare un isomorfismo tra teoria e "realtà di fatto", rendendo così possibili legami deterministici.

A fronte di quanto asserito, nella letteratura scientifica attuale, l'oggetto d'indagine viene iscritto entro il realismo monista, venendo considerato alla stregua di un ente empirico-fattuale.

Pertanto, il presupposto conoscitivo che sostiene le teorie descritte risulta fallace rispetto alla categoria conoscitiva a cui appartiene l'oggetto d'indagine, ovvero quella dei costrutti²⁹ in virtù dell'appartenenza al realismo ipotetico.

2.2.2 Criticità riscontrate nelle definizioni

Nella presente sezione verranno considerate le definizioni di "cyberbullismo" riscontrate nella normativa italiana e in letteratura scientifica, alla luce dell'epistemologia che consente di distinguere i criteri che demarcano la modalità di conoscenza del *sensu scientifico* dalla modalità di conoscenza del *sensu comune*. Mentre il *sensu scientifico* è caratterizzato da *asserzioni*, ovvero proposizioni che esplicitano i presupposti conoscitivi e i passaggi argomentativi che generano il "conosciuto"; il *sensu comune* invece è composto da *affermazioni*, proposizioni "vere" di per sé, in quanto non necessitano

²⁸ Si fa riferimento alla concezione di T. Kuhn in merito agli assunti conoscitivi nel *sensu scientifico* (Turchi, 2016).

²⁹ In virtù dell'*epistemologia dei termini*, un'unità simbolica del linguaggio ordinario può appartenere a tre diversi livelli di statuto epistemologico: il lessico, il concetto ed il costruito.

L'unità simbolica si pone sul piano del lessico quando il valore d'uso conferito ad essa è dato dall'interazione tra i parlanti, e perciò pertiene al *sensu comune*. Diventa un concetto quando il suo valore è stabilito a priori e non cambia nell'uso che viene fatto; mentre l'unità simbolica diventa costruito quando è definita da una teoria specifica generata nel *logos*: il suo valore è conferito dalla teoria che viene adottata nel momento in cui si nomina il costruito, per cui non è unico in tutta la disciplina (Turchi, 2016).

dell'esplicitazione dei fondamenti conoscitivi impiegati: è “comune” in quanto c'è concordanza tra i parlanti su ciò che si genera come realtà (Turchi e Dalla Torre, 2007).

Quindi, per produrre conoscenza – e quindi rientrare nel senso scientifico in favore del senso comune – si rende necessario esplicitare i presupposti conoscitivi di quanto si asserisce, in particolare ci sono due criteri da rispettare: il primo si riferisce all'adeguatezza epistemologica, il secondo alla pertinenza del modo di conoscere (Turchi, 2016).

Rispetto all'oggetto di studio “cyberbullismo”, il criterio dell'adeguatezza si assolve includendo l'oggetto d'indagine entro teorie adeguate rispetto al piano epistemologico della disciplina (Turchi, 2016).

Il secondo criterio di demarcazione tra senso comune e senso scientifico, quello della pertinenza del modo di conoscere, consiste nel *rigore dell'argomentazione*: i termini impiegati per produrre conoscenza rispetto al “cyberbullismo” devono essere sempre accompagnati dal riferimento teorico che ne definisca il valore d'uso assunto (Turchi, 2016).

Stante quanto asserito, il senso scientifico e il senso comune, per produrre rispettivamente *asserzioni* e *affermazioni*, utilizzano il linguaggio³⁰, che può essere di due tipologie: il linguaggio ordinario e i linguaggi formali. Il linguaggio ordinario è il linguaggio utilizzato dai membri della comunità, e quindi anche dal senso comune³¹. Esso si caratterizza – oltre che per la valenza denotativa³² e connotativa³³ – per la sua valenza

³⁰ Si fa riferimento al “linguaggio” come costituito da unità simboliche e le regole di applicazione delle stesse, dove per “unità simbolica” s'intende “*un segno a cui viene attribuito un valore puramente simbolico, ossia convenzionale, che non ha un valore di fatto, ma costruito e/o stabilito a priori*”, fornendo un esempio, sono unità simboliche le parole e i gesti. Per “regole di applicazione” si intendono “*le modalità che governano la composizione, scomposizione o raggruppamento delle unità simboliche*”. (Turchi G.P & Orrù L., 2014).

³¹ Ciò che differenzia l'utilizzo del linguaggio ordinario da parte del senso comune rispetto all'uso che se ne fa del senso scientifico, riguarda l'esplicitazione dei presupposti conoscitivi.

³² La proprietà identificatrice del linguaggio, per cui ogni termine ha un significato corrispondente all'oggetto percepito (Turchi, 2009).

³³ Si intende la proprietà di generare una variazione d'uso, il significato, in funzione dell'ambito di applicazione dell'unità simbolica (Turchi, 2009).

ostensiva³⁴: “il valore delle unità simboliche che compongono il linguaggio ordinario è dato dall’uso stesso del loro impiego, ossia, ogniqualvolta un’unità simbolica viene impiegata, questa, cambia il proprio valore in virtù dell’uso che se ne fa” (Turchi, Fumagalli, Paita, 2010).

Invece, i linguaggi formali – caratterizzati da pluralità in quanto si possono generare un insieme di unità simboliche e regole di applicazione potenzialmente infiniti – si caratterizzano per la capacità di blindare l’ostensione, ovvero risulta impossibile la modifica del valore delle unità simboliche e delle sue regole di applicazione, in quanto queste sono già definite a priori rispetto all’uso che se ne fa: la regola d’uso coincide con la regola di applicazione (Turchi, 2016).

Dunque, un’unità simbolica essendo soggetta ad ostensione, entro il senso scientifico il suo valore deve essere blindato esplicitando la teoria che conferisce valore all’unità simbolica stessa. La mancata esplicitazione implicherebbe l’assunzione di un valore d’uso diverso ad ogni impiego dell’unità simbolica, che apparirebbe così al senso comune.

Considerando quanto prodotto entro la normativa italiana, la definizione prodotta entro la legge n.71 del 29 maggio 2017³⁵ contiene al suo interno altre tipologie di reati e illeciti – vedasi ad esempio “furto d’identità”, “ingiuria” e “molestia” – i quali, collegati allo “scopo intenzionale e predominante di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo” configurano il “cyberbullismo”. Si nota come “attacco dannoso” e “messa in ridicolo” siano termini che assumono valori d’uso diversi – in virtù della regola dell’ostensione³⁶ che caratterizza il linguaggio ordinario – a discrezione dell’autorità giudiziaria che si occupa del caso di cyberbullismo in un dato momento: la definizione non si propone di teorizzare il costrutto e ha valenza di *affermazione*, pertanto, non può essere utilizzata come fondamento conoscitivo per poter operare nell’alveo del senso scientifico.

Rispetto alla letteratura scientifica, nel corso degli anni sono state prodotte numerose definizioni del costrutto di “cyberbullismo”. In alcune viene descritto come un

³⁴ A titolo esemplificativo si rimanda alla mutevolezza dell’uso di “*bullying*” affrontata nel paragrafo 1.1.

³⁵ Si rimanda al capitolo 1, paragrafo 1.2.1.

³⁶ Si veda la valenza ostensiva del linguaggio.

“comportamento” o un “atto” (Smith et al., 2008; R. S. Tokunaga, 2010), senza però esplicitare la teoria adottata in merito al “comportamento” o all’ “atto”, assumendo valenza di senso comune.

Le definizioni ruotano principalmente attorno a tre condizioni: la “ripetitività”, “l’intenzionalità” e lo “squilibrio di forza”³⁷.

In letteratura il carattere di “ripetitività” è stato descritto come critico, in quanto la realtà virtuale permette, con una singola azione non ripetitiva, una condivisione di contenuti potenzialmente illimitata (Ybarra et al., 2012). Quindi un’azione singola, come può essere la condivisione di una foto in rete, per senso comune può assumere la valenza di “cyberbullismo”.

Considerando l’unità simbolica, la “ripetitività” è la “caratteristica di essere ripetitivo”³⁸, dove con “ripetitivo” si può intendere “che si ripete più o meno esattamente e regolarmente nel tempo o nello spazio”³⁹. Tuttavia, non si precisa, nelle definizioni teoriche illustrate nel presente elaborato⁴⁰, quante volte un evento deve verificarsi per essere definibile come “cyberbullismo”, in altri termini, non c’è un valore di *cut-off* che definisca il “cyberbullismo”. Quindi tale criterio assume un valore a discrezione di chi lo usa e differente in ogni suo uso.

Nel senso scientifico un’unità simbolica che definisce la “ripetitività” risulta essere quella di “periodo” in Fisica – attributo dei “fenomeno periodici” – definito come “*il minimo intervallo di tempo T trascorso il quale il fenomeno si ripete con le stesse modalità*”⁴¹. Tuttavia, le interazioni che si verificano in rete, descrivibili attraverso l’uso del linguaggio ordinario, non si collocano nello stesso livello di realismo (monista) della Fisica Classica, in quanto non risultano essere enti empirici-fattuali. In particolare, non sono fenomeni che possono essere periodici, ossia che “si ripetono con le stesse modalità”, infatti, in virtù dell’ostensione del linguaggio, un’unità simbolica non sarà mai uguale nel suo valore in usi differenti (Turchi e Orrù, 2014).

³⁷ Si fa riferimento al paragrafo 1.2.1.

³⁸ “ripetitività” in Vocabolario – Treccani.

³⁹ “ripetitivo” in Vocabolario – Treccani.

⁴⁰ Si fa riferimento alle definizioni di Patchin & Hinduja (2006), Smith et al. (2008) e Robert S. Tokunaga (2010) contenute nel paragrafo 1.2.1

⁴¹ “periodo” in «*Dizionario delle Scienze Fisiche*», Treccani.

Il secondo criterio, quello “dell’intenzionalità”, si declina come strategia per discriminare “l’episodio di cyberbullismo” da uno “scherzo” (Nocentini et al., 2010). Le criticità che si evidenziano riguardano, in prima battuta, l’uso di “episodio di cyberbullismo” e “scherzo”, termini di senso comune soggetti all’ostensione, per cui ogni membro della comunità può attribuirci un valore diverso. In secondo luogo, “l’intenzionalità”, viene definita come “il grado di consapevolezza di danneggiare gli altri” (Menesini & Nocentini, 2009), ma la “consapevolezza” – indagata nel senso scientifico entro un livello di realismo ipotetico, in quanto non c’è nessun percetto a cui far corrispondere l’unità simbolica stessa – non viene definita da nessuna teoria scientifica che ne espliciti il valore, e dunque assume accezione di senso comune.

Inoltre, anche in letteratura viene considerato critico il criterio dell’intenzionalità (Peter K. Smith & Steffgen, 2013), per la “natura indiretta che caratterizza il fenomeno”⁴² (Menesini & Nocentini, 2009). A fronte di ciò, al fine di definire “l’intenzionalità”, è stata avanzata la proposta di considerare la “percezione di intenzionalità” da parte del ruolo di parte offesa (Nocentini et al., 2010). Procedendo in tal modo si rende implicito che “l’intenzionalità” sia esistente di per sé, comune a tutti i membri della comunità – in questo caso comune ai ruoli di autore di atti di cyberbullismo e di parte lesa – e indipendente dalle categorie conoscitive utilizzate per conoscerla, sebbene, a fronte di quanto argomentato in precedenza, i costrutti non si collochino in un livello di realismo monista, in cui la realtà è ontologicamente indipendente dall’osservatore.

L’ultimo criterio considerato, alla base di molte definizioni sul costrutto, è quello dello “squilibrio di forza” tra il ruolo di parte offesa e di autore di atti di cyberbullismo (Smith et al., 2008). Esso viene definito come “incapacità di difendersi facilmente” da parte della parte lesa, attributo che viene descritto in termini di “debolezza fisica e/o psicologica” e di “status rifiutato” (Olweus, 1993). Tuttavia, la teoria di ciò che è “debole” dal punto di vista fisico o psicologico non risulta esplicitata, conferendo al criterio di “squilibrio della forza” un valore di senso comune, mutevole a ogni suo uso.

Alla luce di quanto argomentato, in virtù del criterio del rigore dell’argomentazione (Turchi, 2016) che demarca le asserzioni di senso scientifico dalle affermazioni di senso

⁴² Si fa riferimento a quanto descritto in merito a “l’intenzionalità” nel corso del paragrafo 1.2.1.

comune, le definizioni di “cyberbullismo” prodotte, impiegando unità simboliche non definite a priori e soggette ad ostensione, assumono carattere di affermazioni.

2.2.3 Criticità riscontrate nelle strategie d'intervento

Nel corso del primo capitolo sono state illustrate le proposte d'intervento emerse dalla letteratura scientifica e dalla normativa di riferimento. Entrando nel merito di queste, si osserva come esse ricalchino le modalità conoscitive impiegate per la teorizzazione del cyberbullismo. Se nelle definizioni e teorie prodotte si evidenziano utilizzi di termini di senso comune e l'uso della nozione di “causa”, tali inadeguatezze epistemologiche hanno reso disponibili proposte sul piano operativo che non considerano adeguatamente il piano epistemologico dell'oggetto d'indagine.

Nello specifico, a fronte della teoria del disimpegno morale, proponendo come strategia quella di “potenziare il coinvolgimento morale degli studenti promuovendone la consapevolezza” (Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016; Bauman, 2010) non si opera nell'alveo del senso scientifico, in quanto il “coinvolgimento morale” e la “consapevolezza”, non venendo definite da alcuna teoria scientifica, assumono valore di senso comune. Lo stesso dicasi per la strategia d'intervento suggerita sulla base della teoria del comportamento pianificato, che consiste nel tentativo di modificare il “comportamento di cyberbullismo” mediante la “promozione di atteggiamenti negativi nei confronti del cyberbullismo” (Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016; Bauman, 2010; Pabian & Vandebosch, 2014), in quanto gli “atteggiamenti negativi” non vengono definiti. Inoltre, per rilevare il “comportamento di cyberbullismo” vengono posti quesiti – come ad esempio “quanto spesso hai inviato foto imbarazzanti di qualcuno mediante il cellulare? (mai / una o due volte / spesso / molto spesso)” – che assumono valenza di senso comune (in quanto il valore di “imbarazzanti” è soggetto a ostensione).

Anche il programma Kiva e le applicazioni operative della teoria della Triade Oscura (Zhang et al., 2020; Safaria et al., 2020) e della teoria delle attività routinarie (Aizenkot, 2022), menzionato nel primo capitolo, non esplicitano i valori assunti dalle unità simboliche impiegate per definire le strategie d'intervento (ad esempio “aumentare la consapevolezza”, “promuovere l'empatia”, “sviluppare la responsabilità condivisa e la solidarietà in internet”).

Tutti gli interventi sopra menzionati, oltre a non collocarsi nel senso scientifico, fanno riferimento alla strategia della “prevenzione”. Ad esempio, vengono promossi “atteggiamenti negativi nei confronti del cyberbullismo” al fine di prevenire il cyberbullismo (Genta M.L, Brighi A., Guarini A., 2016), oppure si suggerisce di “diminuire l’utilizzo di internet” (Aizenkot, 2022).

Passando alle proposte di gestione del cyberbullismo avanzate dalle Istituzioni, anch’esse si collocano entro delle misure di “prevenzione”. Si è riscontrata la strategia di vietare l’utilizzo del cellulare entro i confini scolastici; il presupposto su cui si basa tale proposta è quello di “eliminare il cellulare per diminuire il cyberbullismo”, seguendo una logica “causa-effetto” per cui eliminando la causa, l’effetto non si manifesta. In seguito, considerando la misura dell’ammonimento – presente nella legge n.71 del 29 maggio 2017 – essa si propone di “prevenire” un ulteriore “atto di violenza o molestia”.

La strategia di “prevenzione” è menzionata anche nelle *“Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo”*.

All’interno del documento le *“azioni di prevenzione”* – definite come *“azioni volte a promuovere e a preservare lo stato di salute e ad evitare l’insorgenza di patologie e disagi”* – sono poste come strategie per la “prevenzione e il contrasto” del cyberbullismo. Fare uso della prevenzione in ambito di “cyberbullismo” implica considerare quest’ultimo alla stregua di una patologia o un “disagio”, da evitare attuando la prevenzione. Tale strategia ha riscontro solo nel modello operativo medico per quanto riguarda il senso scientifico, dove, a fronte di una diagnosi ad eziologia certa – ovvero quando la “causa” che determina la patologia è conosciuta – viene messa in atto la prevenzione, che consiste nell’evitamento della causa da parte dell’unità anatomico funzionale, scongiurando l’insorgenza della patologia (Turchi, 2016).

L’utilizzo di tale strategia, quindi, risulta perseguibile entro un livello di realismo di tipo monista, a cui afferiscono le discipline che producono conoscenza e fanno a capo della prassi medica (Fisiologia, Istologia, etc...), in quanto la patologia, ancorata ad un percetto, è conoscibile in virtù di legami causali deterministici (Turchi e Perno, 2009), non disponibili nel livello di realismo ipotetico in cui si colloca il cyberbullismo.

Citando le strategie appartenenti alla “prevenzione primaria” presenti nel documento che si sta considerando, la promozione dell’empatia e lo sviluppo di regole scolastiche non possono “prevenire” il cyberbullismo, in quanto quest’ultimo risulta un costrutto, il cui

valore cambia a seconda della teoria adottata. Pertanto, non risultando un ente empirico fattuale governato da leggi deterministiche di “causa-effetto”, non può essere “causato” da un altro ente.

Sempre entro le proposte avanzate dalle istituzioni, sono state illustrate anche le “*Linee Guida per l’uso positivo delle tecnologie digitali e la prevenzione di rischi nelle scuole*”, le quali presentano come punto di forza il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica per perseguire un obiettivo comune, ma quest’ultimo, consistendo nella “prevenzione di rischi nelle scuole”, si dimostra fallace, per quanto argomentato precedentemente; mentre le strategie proposte, come l’ “educazione al rispetto”, rientrano nell’alveo del senso comune.

Salvo le criticità evidenziate riguardanti le prassi operative che considerano il cyberbullismo un ente empirico, la valutazione d’efficacia di queste, a fronte di una trattazione del cyberbullismo entro un realismo ipotetico, non risulta comunque misurabile. Entro la disciplina della Psicologia, infatti, risulta possibile solo il conto e il calcolo, ad esempio è possibile contare il numero di “casi di cyberbullismo” oppure calcolare la distanza tra le affermazioni del rispondente al “questionario sul cyberbullismo” (finalizzato ad identificare i “casi di cyberbullismo”) e la teoria adottata dal ricercatore per formulare il questionario⁴³.

2.2.4 Implicazioni delle criticità

Sono state descritte, in prima battuta, le principali criticità epistemologiche che caratterizzano le definizioni di “cyberbullismo”. In particolare, si annovera in queste l’impiego di altre unità simboliche non definite (si veda la “ripetitività”), e la mancanza dei presupposti conoscitivi utilizzati per produrre la definizione – ovvero le teorie che conferiscono valore ai costrutti impiegati – che rendono la definizione un’affermazione di senso comune e non un’asserzione di senso scientifico.

Successivamente sono state descritte le teorie utilizzate nell’ambito del cyberbullismo. Queste oltre ad utilizzare termini soggetti alla valenza ostensiva del linguaggio ordinario

⁴³ Turchi, G.P. (2016). Manuale Critico di Psicologia Clinica. *Prolegomeni allo studio scientifico della Psicologia Clinica per la Salute – Lezioni di e su la Psicologia Clinica per la Salute* –. (P. 126). Napoli: EdiSES.

(ad esempio “empatia” per definire la “psicopatia” nella teoria della triade oscura), si pongono l’obiettivo fallace di “spiegare” il cyberbullismo. Vengono attribuite a un costrutto delle cause (presunte) – come il “disimpegno morale”, la “personalità”, le “cognizioni sociali” – compiendo un errore epistemologico dato dallo scivolamento dal piano ipotetico a quello monista.

Tali presupposti teorici hanno avuto come ricaduta in ambito applicativo, di interventi atti a “prevenire” un ente che non è empirico-fattuale; peraltro l’efficacia di tali interventi non risulta misurabile, in quanto verrebbe “misurato” il senso comune dell’individuo a cui è destinata la formazione (ad esempio chiedendogli nuovamente, dopo l’intervento, “quante volte mandi foto imbarazzanti di qualcuno?”), senza un riferimento condiviso a fronte della mutevolezza del valore d’uso conferito alle unità simboliche impiegate.

Le implicazioni delle criticità descritte riguardano, nel caso delle definizioni e delle produzioni teoriche, l’assenza di un riferimento comune tra gli studiosi, necessario nel senso scientifico, in quanto *“il discorso scientifico, per essere definito tale, all’interno di un ambito disciplinare, deve essere passibile di condivisione”* (Turchi, 2009).

Nonostante la proliferazione di teorie e definizioni sul costrutto, non ce n’è una universalmente accettata; ciò in virtù del realismo ipotetico entro cui si muove la Psicologia, che per dettami epistemologici non potrà mai conoscere definitivamente il cyberbullismo, ma solo fornire delle teorie su di esso, rendendo inevitabile la proliferazione teorica.

La mancanza di una definizione di “cyberbullismo” trasversale a tutti gli esperti presenta delle ricadute anche negli interventi, che si diversificano a seconda dell’orientamento teorico adottato: si interviene sulla “causa” (diverse a seconda della teoria di riferimento) che si presume siano implicate nel cyberbullismo, comportando una parcellizzazione degli interventi, i quali non sono condivisibili a tutti gli esperti nell’ambito disciplinare, in virtù dell’utilizzo di teorie differenti.

Ulteriore questione meritevole di rilievo è relativa alle teorie, che attribuendo principalmente come causa del cyberbullismo la “personalità” o il “disimpegno morale” degli individui che esercitano il ruolo di “bullo”, rendono la questione appartenente esclusivamente al singolo individuo, anziché a tutta la comunità. Una tale implicazione è suffragata anche dalle definizioni del costrutto che lo considerano un “comportamento” o un “atto” (Smith et al., 2008; R.S. Tokunaga, 2010), in quanto viene fatto coincidere il

“cyberbullismo” con un’“azione” compiuta da un solo individuo, a discapito della dimensione interattiva⁴⁴ che caratterizza l’uso del linguaggio per configurare il “cyberbullismo”. A fronte di quanto argomentato, il rischio che si può prefigurare è quello di deresponsabilizzare, rispetto all’obiettivo di “gestione del cyberbullismo”, gli altri ruoli, come quelli di “parte lesa”, “genitori”, “spettatori” e “insegnanti”.

2.3 L’esigenza e l’obiettivo della ricerca: verso uno scarto paradigmatico

Considerate le criticità osservate, date dall’errore epistemologico che si compie considerando il “cyberbullismo” un ente empirico, dalla proliferazione teorica sull’oggetto d’indagine – che ha generato una pluralità di contenuti, ergo di “saperi”, bastevoli di per sé – le implicazioni che sono state tracciate riguardano, in prima battuta, la mancanza di riferimenti condivisi entro la ricerca sull’oggetto d’indagine, con susseguente assenza di rigore scientifico nelle proposte d’intervento. Infatti, queste spesso si adagiano su un livello di senso comune, oltre a non consentire una valutazione dell’efficacia dell’intervento, promuovendo la cristallizzazione della questione attorno al singolo individuo, nonostante si sia illustrato come è nell’interazione tra i membri della comunità di parlanti che si genera il valore d’uso di “cyberbullismo”. A fronte di quanto asserito, l’esigenza che è stata tracciata e a cui si intende rispondere entro il presente elaborato, è quella di *“avere a disposizione un riferimento teorico comune e trasversale a tutti gli esperti, che consideri lo statuto epistemico dell’oggetto d’indagine”*.

Stante che il “cyberbullismo” afferisce alla categoria dei costrutti entro l’alveo del senso scientifico, la proposta non è di fornire un’ulteriore teoria sul costrutto entro il livello di realismo ipotetico, in quanto ciò risulterebbe l’ennesimo “sapere”, bastevole di per sé, in quanto la staticità del sapere *“implica che non si inneschi alcun processo conoscitivo (con ricadute teoriche ed applicative)”* (Turchi e Orrù, 2014). Inoltre, iscrivendo l’oggetto d’indagine entro il realismo ipotetico, si assume il “cyberbullismo” come ontologicamente esistente su cui fare delle ipotesi mediante delle teorie che, non avendo un referente empirico, non sono suscettibili di falsificazione e non permettono la misurazione del costrutto.

⁴⁴ Si consideri la valenza ostensiva del linguaggio trattata nel paragrafo 2.2.2.

La proposta è quindi di iscrivere l'oggetto d'indagine entro il realismo concettuale, operando uno scarto paradigmatico per approdare nei Paradigmi Interazionistici (Turchi, 2009), consentendo il passaggio dalla modalità conoscitiva del "sapere" alla modalità della "conoscenza", intesa come movimento conoscitivo che implica dei presupposti conoscitivi. Passando a un livello di realismo concettuale, la realtà non è più considerata come un ente esterno, inconoscibile nel caso del realismo ipotetico, in quanto ciò che viene denominato come "realtà", coincide con le categorie conoscitive impiegate, il *logos*. L'assunto non è più quello di una realtà ontologica da "scoprire" adottando una prospettiva esplicazionista, bensì di più configurazioni di realtà di senso (osservato), generate dalle categorie conoscitive impiegate (osservatore).

Considerando il *logos* come assunto conoscitivo, in quanto impiegato per definire i costrutti entro le "scienze discorsive" (discipline che utilizzano il linguaggio ordinario per produrre conoscenza, come, la Psicologia e la Sociologia), viene adottato il Paradigma Narrativistico – appartenente ai Paradigmi Interazionistici – nel quale la realtà, non essendo data di fatto, è generata dalle *produzioni discorsive* impiegate per conoscerla.

Iscrivere il "cyberbullismo" entro il piano epistemologico appena descritto consente di non considerare l'oggetto d'indagine come un ente esterno, da "spiegare", in quanto non esistente di per sé. Invece, si assume l'oggetto d'indagine come una configurazione discorsiva, a cui concorrono alla sua generazione, in virtù dell'ostensione del linguaggio, tutti i membri della comunità dei parlanti⁴⁵.

L'obiettivo che si persegue nella presente ricerca, quindi, è quello di definire il costrutto di "cyberbullismo" entro il realismo concettuale, al fine di avere a disposizione un riferimento teorico comune a tutti gli esperti: iscrivendo l'oggetto d'indagine entro tale realismo, la formalizzazione di "cyberbullismo" non rappresenta più un ente ontologico su cui fare diverse ipotesi, ma coincide con la categoria conoscitiva impiegata dall'osservatore, assumendo un valore univoco in quanto viene blindata l'ostensione, in virtù della formalizzazione del linguaggio ordinario.

⁴⁵ È dunque fallace considerare il cyberbullismo come pertinente al singolo individuo e ad una particolare fascia d'età, come nella definizione presentata entro la legge n.71 del 29 maggio 2017.

CAPITOLO 3: Una proposta di formalizzazione del costrutto di “cyberbullismo” come configurazione discorsiva

Nel secondo capitolo del presente elaborato è stata messa in luce la rilevanza che l’uso del linguaggio e la sua valenza ostensiva assumono rispetto alla produzione di teorie e definizioni dei costrutti, in quanto entrambe, nell’ambito delle scienze discorsive, sono generate dal e nel linguaggio ordinario.

Iscrivere il “cyberbullismo” entro il Paradigma Narrativistico, in un realismo concettuale, consente di porre il focus sulle produzioni discorsive impiegate per produrre conoscenza sull’oggetto d’indagine. Infatti, lo scarto paradigmatico operato mette nelle condizioni di considerare la conoscenza in virtù delle categorie conoscitive impiegate per generarla.

Per perseguire l’obiettivo di formalizzazione del costrutto di “cyberbullismo”, si considera quindi necessario dotarsi di un apparato conoscitivo che si occupi di studiare la capacità del linguaggio ordinario di configurare realtà; tale esigenza trova riscontro nella Scienza Dialogica, la quale ha l’obiettivo di formalizzare le regole d’uso del linguaggio ordinario.

L’impiego del linguaggio formale entro tale disciplina permette di blindare l’ostensione degli oggetti di studio, in quanto questa tipologia di linguaggio è indipendente dall’uso dello stesso, particolarità conferita dalla coincidenza delle regole di applicazione delle unità simboliche con le regole d’uso⁴⁶.

3.1 La filiera della conoscenza della Scienza Dialogica

La Scienza Dialogica permette di formalizzare il processo dialogico, definito come *“l’impiego del linguaggio ordinario che genera, costruisce e mantiene una configurazione discorsiva che si impone come realtà, per quanto non reale, nei suoi effetti pragmatici”* (Turchi & Orrù, 2014).

Ciò che si genera a fronte dell’impiego del linguaggio ordinario è una configurazione discorsiva: l’insieme di unità simboliche impiegate, unite tra loro da legami retorico-

⁴⁶ Turchi & Bonazza (2014). Metodologia per l’analisi dei dati informatizzati testuali. *Fondamenti di teoria della misura per la Scienza Dialogica*. EdiSES-Napoli. (P.88).

argomentativi definiscono uno specifico modo di configurare la realtà, tra le varie possibilità di conformazioni (discorsive) di questa (*ibidem*).

Come descritto nel precedente capitolo, il valore d'uso del costrutto di “cyberbullismo” non viene stabilito a priori ma muta a seconda dell'uso che viene fatto in ogni impiego dell'unità simbolica stessa.

A titolo esemplificativo vengono riportati due stralci di testo:

“Se il cyberbullismo è un fenomeno multifattoriale allora anche le azioni d'intervento dovranno essere diversificate”

“Il cyberbullismo rappresenta un problema sociale”

Nel primo stralcio di testo si genera una condizione di previsione per cui il cyberbullismo debba essere gestito in modo diversificato al verificarsi della condizione di multifattorialità dello stesso. Nel secondo stralcio, invece, si stabilisce che “cyberbullismo” sia un “problema sociale”. Per cui, i valori d'uso del cyberbullismo nelle due produzioni discorsive – nella prima di “previsione al verificarsi di una determinata condizione” e nella seconda di “stato delle cose” – sono date dall'interazione tra le unità simboliche, ossia i legami retorico-argomentativi che sussistono tra di loro. Ne consegue che i valori assunti non sono dati dai contenuti veicolati, in quanto non sussiste un legame di causa-effetto tra i contenuti impiegati – tali per cui il cyberbullismo assume carattere di stato delle cose, in virtù del dire che si tratta di un problema sociale –, infatti si può manifestare la stessa regola d'uso anche a fronte di contenuti differenti: nell'esempio riportato, si potrebbe dire “il cyberbullismo è una questione del singolo individuo” sancendo comunque uno stato delle cose.

Pertanto, il valore dell'unità simbolica viene attribuito in virtù dell'architettura argomentativa in cui è inserita l'unità simbolica “cyberbullismo”.

A fronte di quanto è stato esposto si è nelle condizioni di asserire che le differenti modalità con cui “cyberbullismo” può interagire con le altre unità simboliche del discorso, generano differenti configurazioni discorsive di “cyberbullismo”, a seconda dei legami retorico-argomentativi che sussistono nelle produzioni discorsive.

Il riferimento conoscitivo della Scienza Dialogica, quindi, non si focalizza sui contenuti veicolati dal linguaggio, ma sull'uso delle unità simboliche che compongono il linguaggio ordinario. In particolare, la Scienza Dialogica permette la formalizzazione dell'ostensione del linguaggio in regole d'uso, le quali si distinguono in virtù dei legami

retorico-argomentativi che legano le unità simboliche nelle differenti configurazioni discorsive di realtà di senso (*ibidem*).

Stante il continuo divenire del processo dialogico, in cui l'unità simbolica "cyberbullismo" muta il suo uso a fronte della regola dell'ostensione, ne consegue che il valore assunto ad ogni impiego risulta identico solo a sé stesso. Al fine di osservare il valore dall'unità simbolica assunto in un certo istante discorsivo⁴⁷, la Scienza Dialogica mette a disposizione il riferimento teorico che permette di tracciare le modalità con cui un'unità simbolica assume un valore d'uso (identico solo a sé stesso): la teoria dell'Identità Dialogica (Turchi & Vendramini, 2016).

3.1.1. "Cyberbullismo" come Identità Dialogica

Entrando nel merito degli aspetti della teoria, il valore che assume "cyberbullismo" in un dato momento discorsivo scaturisce dall'intersezione, contemporanea ed in egual misura, delle ostensioni conferite da tre dimensioni discorsive:

- la polarità Personalis, che offre una costruzione di senso della realtà in termini di resoconto, in quanto confluiscono in questa dimensione tutte le produzioni discorsive che fanno riferimento alla 1^a e 3^a persona singolare e plurale (io, egli, noi, essi), sia in termini attuali, che retrospettivi e anticipatori;
- la polarità Alter, a cui afferiscono le produzioni discorsive che, facendo riferimento alla 2^a persona singolare (tu, voi) e plurale, configurano la realtà come narrazione *verso qualcosa*, potendosi riferire anch'esse sia al presente, sia al passato, che al futuro;
- la polarità denominata Matrice Collettiva, in cui risiedono tutte le produzioni discorsive possibili in un dato momento discorsivo (*Kairòs*) e da cui le altre due polarità attingono le loro produzioni discorsive.

In virtù del contributo di ciascuna polarità contemporaneo e in misura uguale, si può raffigurare l'Identità Dialogica mediante un triangolo equilatero, il cui vertice superiore è

⁴⁷ Si rende necessario attribuire all'unità simbolica "istante" il carattere "discorsivo", in quanto il processo dialogico, per i riferimenti epistemologici adottati, non è descrivibile in termini di tempo *chronos*, di natura logico-sequenziale, ma di tempo *kairòs*, il "tempo speciale, che sta in mezzo", in cui è conferito il valore d'uso a un termine. Per cui il tempo *kairòs* non è vincolato dal tempo *chronos* in quanto, se non viene impiegata l'unità simbolica, il *chronos* procede ugualmente mentre il *kairòs* risulta fermo in quanto non si riscontra un mutamento d'uso (Turchi & Vendramini, 2016).

rappresentato dalla Matrice Collettiva, da cui si generano le ostensioni di Personalis e Alter, che costituiscono gli altri due vertici. Al centro del triangolo si può rappresentare il valore dell'unità simbolica (l'identità) attraverso un punto geometrico, dove, inteso come luogo interattivo e non di spazio fisico, si intersecano tutte le produzioni discorsive che conferiscono valore all'identità.

Considerando l'oggetto d'indagine del presente elaborato, alla luce del contributo equivalente e contemporaneo dei tre poli discorsivi nella generazione dell'unità simbolica "cyberbullismo", questa non è appartenente a nessuna voce in particolare, in quanto si produce nell'interazione tra i tre poli.

Si osserva, inoltre, che le polarità Personal e Alter non si riferiscono in termini ontologici ai concetti di "Io" e "Tu", in quanto l'assunzione di "cyberbullismo" come configurazione discorsiva non contempla l'ente "parlante"⁴⁸, ponendosi in antinomia rispetto alla produzione teorica sull'oggetto d'indagine che considera il cyberbullismo come relativo alle "persone", in particolare alla personalità del ruolo di autore di atti di cyberbullismo (teoria della Triade Oscura), e alle azioni del ruolo di parte offesa (teoria delle attività routinarie).

A fronte dell'adozione della teoria dell'Identità Dialogica in merito al "cyberbullismo", può generarsi un particolare assetto discorsivo, denominato *Processo di Tipizzazione dell'Identità Dialogica*, in cui le polarità Personalis e Alter convergono in termini di impiego delle stesse modalità discorsive e degli stessi contenuti (Turchi & Vendramini, 2016).

Si pone, ad esempio, una produzione discorsiva che caratterizza entrambe le polarità: "*sei imbarazzante*". In questo assetto, se la narrazione di Alter è "*sei imbarazzante*", il resoconto fornito da Personalis ruota attorno a "sono imbarazzante". La configurazione di realtà di senso generata si pone in termini inoppugnabili, esaurendo il narrato a una qualità.

⁴⁸ Per approfondimenti: Turchi G.P, Vendramini A. (2016). De Rerum Salute – Teoria e prassi per un'architettura dei servizi generativa di salute. Edises-Napoli (pp.92-93).

In virtù dell'interazione tra le coerenze narrative⁴⁹ delle polarità, vengono generate produzioni discorsive che mantengono la configurazione “*essere imbarazzante*”, sia in termini attuali, che retrospettivi e anticipatori, ad esempio offrendo elementi a supporto, come “*quella volta sei stato imbarazzante perché ci hai fatto fare una figuraccia*” (passato). Non venendo offerti ulteriori elementi rispetto a “*come ci si racconta/ come si viene narrati*” oltre a quelli che mantengono la coerenza di “*essere imbarazzante*”, l'identità dialogica rimane identica a sé stessa (Tipizzazione dell'Identità Dialogica).

3.1.2 Dal conto e il calcolo alla misura del “cyberbullismo”

Stante l'impossibilità di misurazione dei costrutti nel realismo ipotetico, nel realismo concettuale si rendono disponibili i linguaggi formali. Adottando i riferimenti conoscitivi della Scienza Dialogica, si iscrive l'oggetto d'indagine entro il precipuo livello di realismo di tale disciplina, per formalizzare l'uso del linguaggio ordinario rispetto al “cyberbullismo” ed esprimerlo in linguaggi formali. Si rende così disponibile un ente teorico, misurabile⁵⁰: le regola d'uso del linguaggio, il Repertorio Discorsivo.

Le regole d'uso con cui le produzioni discorsive configurano differenti realtà di senso sono 24 (allo stato attuale) e prendono il nome di *Repertori Discorsivi*, che vengono definiti come “*una modalità finita di costruzione della realtà, linguisticamente intesa, con valenza pragmatica, che raggruppa anche più enunciati (denominati “arcipelaghi di significato”), articolata in frasi concatenate e diffusa con valenza di asserzione di verità, volta a generare (costruire)/ mantenere una coerenza narrativa” (ibidem).*

Il Repertorio Discorsivo impiegato assume valenza di asserzione di verità nei termini per cui non si contemplano altri scenari di realtà se non quello che il processo dialogico ha sancito come tale. Ciò in virtù dei legami retorico-argomentativi impiegati e dell'assunto paradigmatico della coerenza narrativa.

⁴⁹ La “coerenza narrativa” è definita entro l'alveo della Scienza Dialogica come “*la proprietà delle produzioni discorsive di mantenere congruenza e uniformità in modo tale che non sia possibile generare una contraddizione in termini narrativi* (Turchi & Orrù, 2014).

⁵⁰ Rispetto alla misurazione si fa riferimento a Turchi & Bonazza (2014). Metodologia per l'analisi dei dati informatizzati testuali. *Fondamenti di teoria della misura per la Scienza Dialogica*. EdiSES-Napoli. (PP. 90-91).

Ritornando ai Repertori, essi possono essere suddivisi in quattro gruppi, a seconda dell'impatto trasformativo delle regole d'uso rispetto al processo discorsivo in corso.

Il gruppo dei Repertori Discorsivi generativi sono regole di applicazione del linguaggio ordinario che consentono la produzione di configurazioni discorsive altre da quelle che si sono rese disponibili nel processo discorsivo.

I Repertori di mantenimento non consentono lo spostamento verso configurazioni di "realtà altre" da quella che si rende disponibile, la quale si mantiene uguale a sé stessa.

La classe dei Repertori ibridi contiene le regole d'uso che possono assumere sia valenza di mantenimento che generativa, a seconda della classe di appartenenza dei repertori con cui interagiscono.

Infine, i Repertori Discorsivi artificiali, generano/mantengono/costruiscono la realtà per affermazione o per asserzione⁵¹.

Caratteristica del Repertorio è il peso dialogico, ovvero *"la capacità del Repertorio di generare configurazioni discorsive rispetto al gruppo a cui appartiene"* (Turchi & Bonazza, 2014); esso è esprimibile mediante l'unità di misura $1m$ e $1g$ e corrisponde al rapporto $g/(g+m)$, che indicano rispettivamente le quote di mantenimento e generatività date dalle proprietà processuali⁵² del Repertorio.

Rispetto al "cyberbullismo" risulta quindi possibile avere una misura di quanto le configurazioni discorsive delle tre polarità possono generare cambiamento oppure mantenere uno stato di cose. Il cyberbullismo può essere quindi espresso in termini di continuum che va da un minimo ad un massimo grado di Tipizzazione, introducendo la possibilità della misura, non presente allo stato attuale della letteratura scientifica, dove si rende possibile o l'individuazione del cyberbullismo o la sua assenza (in virtù della teoria adottata).

⁵¹ L'affermazione si mostra come istanza di verità senza venire giustificata, mentre l'asserzione esplicita i presupposti conoscitivi su cui si basa.

⁵² *"Differenti e peculiari modi di configurare che il repertorio impartisce alla costruzione di senso"* (Turchi & Bonazza, 2014).

3.2 La proposta di definizione del costrutto di “cyberbullismo”

Lo scarto di paradigma operato, verso quello Narrativistico, ha permesso di collocare il “cyberbullismo” in una cornice conoscitiva adeguata, quella della Scienza Dialogica, la quale permette di descrivere il processo per cui “cyberbullismo” si manifesta nell’uso del linguaggio.

Mediante la teoria dell’Identità Dialogica risulta possibile conoscere l’ostensione che assume l’unità simbolica, in un dato momento (*kairòs*), nel processo discorsivo, in particolare un assetto discorsivo che si può generare è il Processo di Tipizzazione.

Alla luce di quanto illustrato, si introduce la definizione di “cyberbullismo”: *“l’insieme di modalità interattive discorsivamente intese che, generandosi entro la dimensione virtuale (digitale), promuovono un’identità tipizzata che si mantiene nel binomio “bullo” e “vittima” con ricadute pragmatiche sulla Salute e Coesione Sociale della Comunità (sia virtuale sia non).”*

Definire “cyberbullismo” come *“l’insieme di modalità interattive discorsivamente intese”* permette di considerare l’oggetto d’indagine entro il piano dell’uso del linguaggio: non rappresenta un ente ontologico che esiste di “fatto”, ma si genera in virtù del valore che viene conferito alle modalità discorsive che si impiegano, sia in termini di resoconto che di narrazione da parte di altri e di terzi.

Riprendendo la definizione, la porzione di testo: *“...che, generandosi nella dimensione virtuale (digitale)”* mette in luce la condizione per cui le modalità discorsive debbano essere impiegate entro la dimensione virtuale, al fine di distinguere il cyberbullismo dal bullismo.

Continuando con la definizione, viene impiegato il verbo “promuovere” (*“promuovono un’identità tipizzata che si mantiene nel binomio “bullo” e “vittima”*), in quanto, a fronte dell’etimologia “muovere avanti, far avanzare/progredire”, ci si rifà a una dimensione processuale, secondo cui la configurazione che si osserva può essere più o meno orientata verso la Tipizzazione.

Si fa riferimento a *“un’identità tipizzata”* in quanto, a titolo esemplificativo, a fronte degli elementi riscontrati in letteratura, che descrivono il ruolo di parte offesa come “deprese, con l’autostima abbassata” (Völlink et al., 2013), oppure il ruolo di “bullo”

come “personalità narcisistica”⁵³, tali ruoli vengono identificati in astrazioni categoriali⁵⁴. Nell’alveo della Scienza Dialogica, il processo che ingloba tale assetto prende il nome di Processo di Tipizzazione, in cui si ha una convergenza, in termini di modalità discorsive e contenuti offerti, del resoconto di Personalis, della narrazione Alter e delle configurazioni disponibili nella Matrice Collettiva.

Stante quanto descritto, ne consegue che la configurazione di “cyberbullismo” non si osserva necessariamente nel momento in cui viene impiegato il linguaggio ordinario da parte della polarità Alter, per produrre (ad esempio) ciò che per senso comune è un “insulto”. Infatti, un assetto discorsivo che si può verificare è quello in cui la polarità Personalis genera una modalità d’uso differente rispetto a quella portata da Alter, dando spazio all’incertezza delle configurazioni che si possono generare, e quindi configurando un assetto di “cyberbullismo” di grado tendente allo 0.

Riprendendo l’esempio precedente in merito al Processo di Tipizzazione, si configura “cyberbullismo” quando il resoconto di Personalis corrisponde alla narrazione di Alter “*sei imbarazzante*”. Dunque, la polarità discorsiva Personalis offre produzioni discorsive, riferite al passato, al presente e al futuro, che utilizzano regole d’uso del linguaggio che, in virtù della coerenza narrativa, contribuiscono al mantenimento della configurazione discorsiva di “*individuo imbarazzante*”. Le produzioni discorsive di Personalis e Alter attingono, come è stato già illustrato, dalle produzioni che si rendono disponibili in un dato momento (kairòs) nel vertice discorsivo della Matrice Collettiva, dove risiedono tutte le retoriche di senso comune ascrivibili a “cyberbullismo”⁵⁵.

L’identità tipizzata “*si mantiene nel binomio di “bullo” e “vittima”*” nei termini in cui, a fronte della Tipizzazione, non si rendono disponibili configurazioni discorsive altre rispetto alle coerenze narrative afferenti ai tre poli discorsivi, pertanto tutte le produzioni discorsive, in termini attuali e di anticipazione concorrono a mantenere i ruoli di “bullo” (come colui che perpetra il danno) e “vittima” (come colei che subisce il danno).

Si fa poi riferimento alle “*ricadute pragmatiche sulla Salute*”, in quanto si riscontrano come ricadute, negli elementi storico-culturali, la generazione di teorie sulla malattia

⁵³ Ci si riferisce alla teoria della Triade Oscura (Goodboy, A. K., & Martin, M. M., 2015)

⁵⁴ Ovvero, i termini “vittima” e “bullo” assumono dei valori d’uso (rispettivamente “deprese” e “narcisistiche”) che rappresentano una categoria (Turchi, 2016).

⁵⁵ Si rimanda alla teoria dell’Identità Dialogica, descritta nel corso del paragrafo 3.1.1.

(vedi “depressione”) e atti suicidari. Tali ricadute sono “*pragmatiche*” in quanto non rientrano solo nella dimensione virtuale, ma riguardano la biografia dell’individuo. Con Salute si intende “*l’insieme delle modalità - discorsivamente intese - di configurazione della realtà che contemplano, in termini di anticipazione, l’insorgenza di patologie e/o la generazione di teorie sulla malattia*” (Turchi & Vendramini, 2016).

Le ricadute riguardano anche la “*Coesione Sociale della Comunità (sia virtuale sia non)*” in quanto, allo stato attuale, si attribuisce la responsabilità dell’assetto di cyberbullismo al singolo individuo (formulando, ad esempio teorie sulla personalità che spiegano il cyberbullismo), trascurando l’impatto che l’assetto interattivo ha sulla Comunità⁵⁶ tutta, comportando, ad esempio, una suddivisione degli obiettivi da perseguire al fine di gestire il cyberbullismo, e quindi una frammentazione della Comunità, anche per quanto riguarda la sua dimensione virtuale, dove comunque i membri della Comunità interagiscono impiegando il linguaggio.

La definizione proposta si discosta, dalle precedenti definizioni del costrutto, le quali consideravano il cyberbullismo alla stregua di “un’azione/comportamento” “aggressivo/ostile”. Infatti, l’oggetto d’indagine è generato dall’interazione delle produzioni di tre voci discorsive (Personalis, Alter, Matrice Collettiva). Ne consegue che, ad esempio, non è la “fotografia di un corpo nudo” in sé a causare il cyberbullismo – infatti ciò risulta “vero” come affermazione di senso comune; tuttavia, entro il senso scientifico non si possono stabilire legami causalistici tra unità simboliche – ma è adeguato asserire che nel resoconto di Personalis (il ruolo di “parte offesa”) può essere attribuito alla fotografia un valore “compromettente”. Si genera così una configurazione di “cyberbullismo”, anche in virtù di ciò che si è depositato nel senso comune (Matrice Collettiva), dove si stabilisce che particolari fotografie possono essere “compromettenti per la reputazione”.

Pertanto, a fronte della teoria dell’Identità Dialogica, il “cyberbullismo” non è riferito a una persona, ma è generato da tutte le voci della Comunità: la responsabilità dell’assetto interattivo è di tutte le voci narranti (polarità discorsive).

⁵⁶ Definita entro la Scienza Dialogica come “*la massa delle interazioni (costantemente mutevole) che innescano i membri della specie umana che abitano e vivono una certa dimensione (geografica/terreno e/o virtuale/internet), volta a conferire valore (nell’uso del linguaggio) alla ricerca incessante di un obiettivo comune e condiviso*” (Turchi & Vendramini, 2021)

Lo scarto conoscitivo operato si coglie anche dall'assunto conoscitivo dell'*anticipazione* (Turchi & Appolonia, 2014), che permette di descrivere ciò che si può generare a partire da una configurazione discorsiva, ovvero rende possibile misurare quanto le configurazioni osservate in un dato momento discorsivo possono generare un assetto di cyberbullismo.

CONCLUSIONI

Il presente elaborato vuole offrire un contributo alla letteratura scientifica rispetto al cyberbullismo, mettendo a disposizione un riferimento teorico comune a tutti gli studiosi, che anticipi la frammentazione teorica presente allo stato attuale della letteratura sul cyberbullismo, nonché l'ostensione delle unità simboliche che compongono la definizione.

In merito a ciò, è stato perseguito l'obiettivo di definizione del costrutto di "cyberbullismo" entro la filiera della conoscenza della Scienza Dialogica, la quale – in virtù dell'appartenenza a un livello di realismo concettuale, dove esistono molteplici configurazioni di realtà di senso – si pone come scienza che formalizza il *logos*, permettendo di formalizzare il "cyberbullismo", blindandone il valore d'uso (entro il campo di applicazione della Scienza Dialogica).

Si assume che "cyberbullismo" sia una configurazione di realtà di senso, ovvero un insieme di unità simboliche impiegate, unite tra loro da legami retorico-argomentativi che definiscono uno specifico modo di configurare la realtà, tra le varie possibilità di conformazioni (discorsive) di questa (Turchi & Orrù, 2014). Le varie regole con cui "cyberbullismo" si può configurare sono 24, denominate Repertori Discorsivi, che possono essere generativi, di mantenimento o ibridi. Il gruppo dei Repertori generativi sono regole che consentono la produzione di configurazioni discorsive altre da quelle che si sono rese disponibili nel processo discorsivo, mentre i Repertori di mantenimento non consentono la generazione di configurazioni di "realtà altre" da quella che si sta offrendo. Tornando all'oggetto d'indagine, esso può essere osservato in un dato momento discorsivo (*kairòs*) a fronte dell'impiego della teoria dell'Identità Dialogica. In particolare, si configura in virtù dell'interazione tra tre polarità discorsive: la polarità Personalis (produzioni discorsive che fanno riferimento alla 1^a e 3^a persona singolare e plurale), la polarità Alter (che fa riferimento alla 2^a persona singolare e plurale) e la Matrice Collettiva (tutte le produzioni discorsive disponibili in quel momento *kairòs*).

Il costrutto è dunque definito come: *"l'insieme di modalità interattive discorsivamente intese che, generandosi entro la dimensione virtuale (digitale), promuovono un'identità tipizzata che si mantiene nel binomio "bullo" e "vittima" con ricadute pragmatiche sulla Salute e Coesione Sociale della Comunità (sia virtuale sia non)."*

Definito il costrutto, entro i riferimenti della Scienza Dialogica, si rendono possibili varie implicazioni.

La definizione del costrutto, entro la disciplina della Scienza Dialogica, che formalizza l'ostensione del linguaggio, permette di considerare non tanto i contenuti veicolati, ma le regole d'uso che si rendono disponibili in un assetto interattivo. Pertanto, la definizione proposta mette il ricercatore nelle condizioni di osservare se un assetto interattivo è "cyberbullismo", e in che misura.

Resa possibile la misurazione del "cyberbullismo", essa può essere spendibile, ad esempio, in ottica d'intervento, al fine di valutare l'efficacia di questo: infatti conoscendo la misura a cui si attesta il valore di "cyberbullismo" pre e post-intervento, è possibile misurare lo scarto (valutazione d'efficacia) che sussiste tra le due misure.

Inoltre, la formalizzazione della definizione del costrutto mette a disposizione un riferimento teorico adeguato rispetto all'oggetto d'indagine, permettendo così la gestione del cyberbullismo, offrendo, in ottica futura, una proposta metodologica, che, in virtù dei riferimenti adottati, non si occupa più (erroneamente) di "prevenzione", ma di *promozione* della Salute e della Coesione Sociale⁵⁷ nella Comunità (sia virtuale che non). Nello specifico, considerati gli interventi di "prevenzione" basati sulla "sensibilizzazione" come privi di fondamento di senso scientifico, la proposta di definizione permette di aprire la strada ad interventi che hanno l'obiettivo di governo delle modalità interattive (ponendosi sul piano del processo), anziché dell'apprendimento di contenuti.

Tirando le fila rispetto a quanto messo in luce, la proposta di definizione del costrutto entro questo elaborato si configura come uno scarto conoscitivo rispetto a quanto prodotto in letteratura allo stato attuale, per due ordini di ragioni.

In primo luogo, avendo a disposizione l'impianto conoscitivo della Scienza Dialogica, la formalizzazione delle regole d'uso del linguaggio ordinario permette al ricercatore di anticipare le configurazioni discorsivi possibili che si possono generare, a fronte delle

⁵⁷ *"l'insieme delle modalità interattive che concorrono alla gestione condivisa tra i membri di una Comunità degli aspetti critici che vengono anticipati in virtù di obiettivi comuni"* (Turchi & Vendramini, 2021).

configurazioni osservate in un dato momento *kairòs* in merito al “cyberbullismo”. L’assunto dell’*anticipazione*, si pone in termini di descrizione dell’assetto discorsivo – in antinomia rispetto alla “previsione” che caratterizza i Paradigmi Meccanicisti e il realismo monista, riferimenti in cui “scivolano” epistemologicamente le produzioni teoriche sull’oggetto d’indagine – permettendo quindi di gestire molteplici e differenti scenari (configurazioni discorsive) che si possono generare e che non si sono ancora verificati, a partire dalla coerenza narrativa della configurazione osservata (Turchi & Appolonia, 2014). Dunque, rispetto all’assetto di “cyberbullismo” diventa possibile anticipare come può essere usata un’unità simbolica – implicata nella configurazione di un assetto discorsivo di “cyberbullismo” – nel processo discorsivo.

Inoltre, disponendo di una misura (peso dialogico), è possibile attribuire alla configurazione il *quantum* di potere di generare configurazioni altre rispetto alla coerenza narrativa che si osserva (*ibidem*).

In secondo luogo, stante l’assunzione dell’oggetto d’indagine come configurazione che si produce nell’interazione di tre polarità discorsive (Personalis, Alter e Matrice Collettiva), si rende possibile il contributo in termini di generazione di “cyberbullismo” da parte di tutta i membri della Comunità. Con lo scarto operato quindi, gli altri ruoli (parte offesa, insegnanti, genitori, amici, polizia postale, formatori degli interventi) – oltre a quello dell’autore di “atti di cyberbullismo” – sono attori responsabili nell’assetto discorsivo, diversamente da quanto offerto allo stato attuale della letteratura dove la questione è cristallizzata attorno al singolo, spesso attorno al ruolo di autore di “atti di cyberbullismo”. Dunque, a titolo esemplificativo, il ruolo di parte offesa descritto come succube in quanto il cyberbullismo “causa sofferenza”, è solo una delle possibili configurazioni discorsive: il ruolo di parte offesa può offrire anch’esso un contributo (come polarità Alter/Personalis) nella generazione di “cyberbullismo” a seconda dell’uso che fa delle configurazioni disponibili nella Matrice Collettiva e quelle offerte dalla polarità Personalis/Alter, più precisamente, in funzione della coerenza narrativa che si rende disponibile nel resoconto rispetto a quella offerta dalle altre polarità.

BIBLIOGRAFIA

Aizenkot, D. (2022). The Predictability of Routine Activity Theory for Cyberbullying Victimization Among Children and Youth: Risk and Protective Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13–14).

Ajzen. (1991). *The Theory of Planned Behavior*.

Ates, B., Kaya, A., & Tunç, E. (2018). The Investigation of Predictors of Cyberbullying and Cyber Victimization in Adolescents. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 103–118.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364–374.

Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a Rural Intermediate School: An Exploratory Study. *The Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803–833.

Beran & Li. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*.

Berne S, Frisen A. (2011). Adolescents' view on how different criteria define cyberbullying. ECDP conference, Bergen, Norway.

Besley (2009). *Cyberbullying*.

Brank, E. M., Hoetger, L. A., & Hazen, K. P. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8(1), 213–230.

Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The Role of Moral Disengagement and Self-Efficacy in Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30–46.

Campfield, D.C. (2008). Cyber Bullying and Victimization: Psychosocial Characteristics of Bullies, Victims, and Bully/Victims.

Carroll, S. (2006). *Blood and violence in early modern France*. Oxford University Press.

Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588.

Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza. (2020). Indagine conoscitiva sulle forme di violenza fra i minori e ai danni di bambini e adolescenti.

Dean T., K.J.P. Lowe. (1994). *Crimes, Society and the Law in Renaissance Italy*.

Deschamps, R., & McNutt, K. (2016). Cyberbullying: What's the problem? *Canadian Public Administration*, 59(1), 45–71.

Erikson E. (1958). *Young Man Luther*.

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134–153.

Genta M.L, Brighi A., Guarini A. (2016). *Cyberbullismo. Ricerche e strategie di intervento*.

Giannini, A. M., Bonucchi, C., Torretta, P., Cordellieri, P., Lausi, G., & Spagnolo, F. (s.d). La violenza negli adolescenti. Bullismo, cyberbullismo.

Goodboy, A. K., & Martin, M. M. (2015). The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 49, 1–4.

Hendry, J. (1996). *Becoming Japanese*.

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, 78, 496–505

Katzer, C. (2009). Cyberbullying in Germany-What has been done and what is going on. Special Issue of *Journal of Psychology (Zeitschrift für Psychologie)*, Vol 217 (4). *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217.

Kolbert, J. B., & Crothers, L. M. (2003). Bullying and Evolutionary Psychology: The Dominance Hierarchy Among Students and Implications for School Personnel. *Journal of School Violence*, 2(3), 73–91.

Koo, H. (2007). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 107–116.

Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2013a). A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 29(3), Articolo 3.

Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2013b). A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 881–887.

Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50, 223–234.

Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: Risks and opportunities*. Second edition. Milano: Educatt.

Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying Definition and Measurement: Some Critical Considerations. *Zeitschrift Fur Psychologie-journal of Psychology - Z PSYCHOL*, 217, 230–232.

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisé, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J., & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying Definition Among Adolescents: A Comparison Across Six European Countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 455.

Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31, 1222–1228.

Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129–142.

Nuwer, H. (1999). *Wrongs of Passage: Fraternities, Sororities, Hazing and Binge Drinking*.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*.

Osborne F. (1655). *Advice to a son*.

Pabian, S., & Vandebosch, H. (2014). Using the theory of planned behaviour to understand cyberbullying: The importance of beliefs for developing interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(4), 463–477.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148–169.

Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*.

Philadelphia, T. C. H. of. (2022). Study Shows Link Between Cyberbullying and Suicidality in Early Adolescence. *The Children’s Hospital of Philadelphia*.

Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81–94.

Reyns, B. W., Henson, B., & Fisher, B. S. (2011). Being Pursued Online: Applying Cyberlifestyle–Routine Activities Theory to Cyberstalking Victimization. *Criminal Justice and Behavior*, 38(11), 1149–1169.

Rigby, K. (2005). The Method of Shared Concern as an intervention technique to address bullying in schools: An overview and appraisal. *Australian Journal of Counselling and Guidance*, 15(1), 27-34.

Safaria, T., Lubabin, F., Purwandari, E., Ratnaningsih, E. Z., Khairani, M., Saputra, N. E., Rahmawati, E. I., Esita, Z., Nazriani, D., Miftahuddin, M., & Mariyati, L. I. (2020). The Role Of Dark Triad Personality On Cyberbullying: Is It Still A Problem?

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405–411.

Salvini, A. (1998). *Argomenti di Psicologia Clinica*.

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?

Scandinavian Journal of Psychology, 49, 147–154.

Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32.

Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.

Stade-Müller, F., Hansen, B., & Voss, M. (2012). How stressful is online victimization? Effects of victim's personality and properties of the incident. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 260–274.

Steffgen, P. S., Georges (A. c. Di). (2013). *Cyberbullying through the New Media: Findings from an international network*. Psychology Press.

Stone, C. (2000). *The Cultural Significance of Interpersonal Violence, with special reference to Seventeenth Century Worcestershire*.

Swansea University. (2018). Young victims of cyberbullying twice as likely to attempt suicide and self-harm, study finds.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287.

Turchi, G. P. (2009). *Dati senza numeri. Per una metodologia di analisi dei dati informatizzati testuali: M.A.D.I.T.*

Turchi, G.P. (2016). *Manuale Critico di Psicologia Clinica. Prolegomeni allo studio scientifico della Psicologia Clinica per la Salute – Lezioni di e su la Psicologia Clinica per la Salute –*. Napoli: EdiSES.

Turchi, G.P., Dalla Torre, C. (2007). *Psicologia della salute. Dal modello bio-psico-sociale al modello dialogico* (Armando Editore).

Turchi, G. P., Fumagalli, R., Paita, M. (2010). *La promozione della cittadinanza come responsabilità condivisa. L'esperienza pilota di mediazione civica sul territorio della valle del Chiampo*. Padova: UPSEL Domeneghini.

Turchi, G.P., Orrù, L. (2014). *Metodologia per l'analisi dei dati informatizzati testuali. Fondamenti di teoria della misura per la Scienza Dialogica*. EdiSES s.r.l – Napoli.

Turchi, G.P., Perno, A. (2009). *Modello medico e psicopatologico come interrogativo*. UPSEL Domeneghini.

Turchi, G.P., Vendramini, A. (2016). *De Rerum Salute. Teoria e prassi per un'architettura dei servizi generativa di salute*. EdiSES srl - Napoli.

Turchi, G.P, Vendramini, A. (2021). *Dai corpi alle interazioni: la comunità umana in prospettiva dialogica. Rilevazione, misura e gestione dell'interazione: tra coesione e frammentazione, tra apertura e chiusura delle possibilità*. Padova University Press.

Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school student's perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8, 159–176.

Völlink, T., Bolman, C., Dehue, F., & Jacobs, N. (2013). Coping with Cyberbullying: Differences Between Victims, Bully-victims and Children not Involved in Bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 7–24.

Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. *Handbook of motivation and cognition. Foundations of Social Behavior*, 1, 281–312.

Willard, N. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 64–65.

Williford, A., Elledge, L., Boulton, A. (2013). Effects of KIV: An antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Swedish youth. *Journal of Psychological Adolescent*, 42(6), 820-833.

Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: Targeting Cyberbullying @ School. *Prevention Science*, 15(6), 879–887.

Yang, S. J. (2000). *Click Into The Hermit Kingdom*.

Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D., & Oppenheim, J. (Koby). (2012). Defining and Measuring Cyberbullying Within the Larger Context of Bullying Victimization. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 53–58.

Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, S42–S50.

Zhang, H., Sun, X., Chen, L., Yang, H., & Wang, Y. (2020). The Mediation Role of Moral Personality Between Childhood Psychological Abuse and Cyberbullying Perpetration Attitudes of College Students. *Frontiers in Psychology*, 11.

SITOGRAFIA

https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/prot30_07.pdf

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/06/3/17G00085/sg>

<https://www.generazioniconnesse.it/site/it/0000/00/00/cyberbullismo--3/>

<https://www.generazioniconnesse.it/site/it/0000/00/00/cyberbullismo->

[3/#:~:text=Da%20una%20recente%20ricerca%2C%20emerge,che%20hai%20costruito%20con%20loro](https://www.generazioniconnesse.it/site/it/0000/00/00/cyberbullismo-3/#:~:text=Da%20una%20recente%20ricerca%2C%20emerge,che%20hai%20costruito%20con%20loro)

<https://www.miur.gov.it/bullismo-e-cyberbullismo>

<https://www.istitutobaccano.it/images/pdf/art.-8-cyberbullismo-Regolamento-distituto.pdf>

<https://www.icviasavinio.edu.it/files/Circolare-divieto-uso-CELLULARI.pdf>

https://www.generazioniconnesse.it/site/_file/documenti/SID_2019/Linee-Guida-FINALI.pdf

https://www.commissariatodips.it/DATI_STATISTICI_CYBERBULLISMO.pdf

<https://www.poliziadistato.it/articolo/i-dati-2022-della-polizia-postale>

<https://www.poliziadistato.it/articolo/lammonimento-del-questore>

https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/prot30_07.pdf

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+di+orientamento+per+la+prevenzio+e+il+contrasto+dei+fenomeni+di+bullismo+e+cyberbullismo-2021.pdf/37003208-7571-0e5f-7730-63fb0f86a0bd?version=1.0&t=1612883126202>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+Ministeriale+n.+18+del+13+gennaio+2021.pdf/7b2be9ce-68af-0e22-cf64>

https://www.istat.it/it/files/2020/06/Istat_Memoria-scritta_Violenza-tra-minori_1-giugno-2020.pdf