

Centro nazionale di
documentazione e
analisi per l'infanzia
e l'adolescenza

Centro di documentazione
per l'infanzia e l'adolescenza
Regione Toscana

Istituto degli Innocenti
Firenze

Percorso tematico



Il fenomeno del cyberbullismo: un percorso di lettura e filmografico

Supplemento della rivista
Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza
ISSN 1723-2600

NUOVA SERIE
n. 4 – 2013



Istituto degli Innocenti
Firenze

Percorso di lettura

Cyberbullismo: ricerche e interventi a confronto

Antonella Brighi, Sandra Maria Elena Nicoletti,
Dipartimento di Scienze dell'educazione,
Università di Bologna

Annalisa Guarini, Dipartimento di Psicologia,
Università di Bologna

1. Introduzione

A partire dagli anni 2000, la letteratura sul bullismo comincia ad affrontare il tema emergente del cyberbullismo. Nel rapporto del Dipartimento dell'educazione del Regno Unito (*Bullying: don't suffer in silence: An anti-bullying pack for school*, 2002) tra i comportamenti aggressivi appare per la prima volta il riferimento all'invio di email o di sms minacciosi. Le prime forme di bullismo perpetrato attraverso le nuove forme di comunicazione elettronica sembrano coinvolgere in modo prevalente i telefoni cellulari, con l'invio di sms offensivi o di minaccia, oppure la comunicazione via mail. Il termine "cyberbullying" (in italiano bullismo elettronico o cyberbullismo) viene proposto per la prima volta nel 2003 attraverso il sito creato da Bill Belsey (www.cyberbullying.ca). Lo studio del cyberbullismo si espande rapidamente in diversi Paesi con la pubblicazione di articoli su riviste scientifiche e volumi a diffusione nazionale e internazionale. I lavori di Beran e Li (2005), Campbell (2005), Ybarra e Mitchell (2004a, 2004b), Willard (2006), Kowalsky, Limber e Agatston (2008), Hinduja e Patchin (2008), Smith et al. (2006), un numero speciale del *Journal of adolescent health* (2007) e il libro di Shariff (2008) segnano l'avvio di una fertile linea di ricerca. A partire da questi primi studi in pochissimi anni vi è stata una crescita esponenziale di lavori che hanno affrontato la riflessione teorica sulla definizione del fenomeno, cercando di descriverne le caratteristiche, i principali fattori di rischio associati e le linee di intervento. A oggi, se si digita "cyberbullying" su un motore di ricerca divulgativo come Google Scholar emerge un elenco di 21.900 lavori su questo argomento, a poco più di 10 anni dalla prima apparizione del termine. Se si utilizza un motore di ricerca per articoli e volumi scientifici come Scopus si evidenzia un totale di 655 lavori a partire dal 2006.

Questa esplosione di interesse ha riguardato numerosissimi Paesi coinvolgendo non solo i ricercatori, ma anche politici e più in generale

l'opinione pubblica. In Europa si evidenziano tempi di reazione diversi al fenomeno, con i primi studi che compaiono nel Regno Unito e in Olanda, mentre altri Paesi quali Polonia, Portogallo, Italia, Spagna cominciano a studiare il fenomeno circa sei anni più tardi. In Italia il primo studio che ha descritto il fenomeno del cyberbullismo è del 2008 (Saturno, Pisano, 2008), mostrandone la diffusione nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Successivamente il fenomeno del cyberbullismo è stato descritto in Italia dal volume *Bullismo elettronico* (Genta, Brighi, Guarini, 2009) che ha avuto l'obiettivo di integrare riflessioni teoriche di psicologi dello sviluppo, psicologi sociali, psicologi clinici, sociologi e giuristi attraverso la presentazione di alcuni dati di ricerca e l'analisi di storie di adolescenti. Il tema del cyberbullismo in Italia è stato affrontato nel 2009 anche da una rassegna teorica (Genta et al., 2009). Accanto a questi lavori di riflessione che sono stati condotti nei singoli Paesi, alcuni autori hanno cercato di confrontare il fenomeno del cyberbullismo e le esperienze condotte tra Paesi diversi. Il testo di Mora-Merchán e Jäger (2010) *Cyberbullying* presenta a questo proposito un quadro complessivo del background degli studi in ambito internazionale e una comparazione delle incidenze del fenomeno riportate nei diversi Paesi (per il capitolo di presentazione dei dati italiani si veda Guarini, Brighi, Genta, 2010). Nella stessa direzione il volume *Cyberbullying in the global playground* (Li, Cross, Smith, 2012) confronta risultati di ricerche condotte in Europa, Stati Uniti, Australia e Giappone.

Il fermento che si registra tra i ricercatori impegnati a indagare la tematica del cyberbullismo si riflette anche sulle politiche europee, che a partire dal 2007 cominciano a interessarsi al fenomeno. Il programma europeo Daphne, sensibile alle problematiche di minoranze a rischio di violenza e prevaricazione, ha finanziato due progetti per fare luce sui nuovi fenomeni di aggressione online. Il progetto ECPR *An investigation into forms of peer-peer bullying at school in pre-adolescent and adolescent groups: new instruments and preventing strategies*, coordinato

da un'équipe italiana dell'Università di Bologna tra il 2007 e il 2009, ha rappresentato la prima indagine comparativa sulla diffusione del bullismo e del cyberbullismo in ambito europeo, mettendo a punto uno strumento di rilevazione del fenomeno condiviso tra Italia, Spagna e Inghilterra (per la descrizione del progetto si veda Genta, Brighi, Guarini, 2009b). L'Università di Bologna ha coordinato nel 2010-2012 anche il progetto ECIP dal titolo *Cyberbullying in adolescence: investigation and intervention in six European countries*, che ha permesso di realizzare una nuova indagine, adeguando gli strumenti di rilevazione ai progressi delle tecnologie di comunicazione elettronica, proponendo interventi di prevenzione (per approfondimenti si veda www.bullyingancyber.net) e coinvolgendo oltre all'Italia cinque Paesi europei: Spagna, Inghilterra, Polonia, Grecia e Germania (per un approfondimento dei risultati del progetto si veda il volume *Cyberbullismo*, a cura di Genta, Brighi, Guarini, 2013).

Altri programmi europei, quali il Leonardo da Vinci e il COST hanno contribuito alla creazione di reti tra ricercatori in ambito europeo. Nell'ambito del programma Leonardo da Vinci della Commissione Europea è stato finanziato dal 2008 al 2010 un progetto coordinato da Mora-Merchán e Jäger, il *Cyber Training Project* che ha permesso la pubblicazione di un manuale per la formazione nella prevenzione del cyberbullismo. Il manuale è scaricabile come e-book dal titolo *Tackling action against cyberbullying* dal sito www.cybertraining-project.org/book. Il programma COST Cyberbullying: coping with negative and enhancing positive uses of new technologies, in relationships in educational settings (ISO801), coordinato da P.K. Smith dal 2008 al 2012, ha permesso la creazione del primo network transnazionale di cooperazione tra ricercatori sul tema del cyberbullismo con il coinvolgimento di 28 Paesi in ambito europeo e di ricercatori dall'Australia. Il sito dedicato al progetto mostra l'elenco dei Paesi partecipanti, l'organizzazione e il lavoro condotto nei diversi gruppi di lavoro (<http://sites.google.com/site/costis0801/>). Il libro curato da Smith e Steffgen (2013) rappresenta una sintesi dei contributi emersi dai diversi gruppi di ricerca, che si sono impegnati a definire i problemi metodologici legati alla definizione e alla misurazione del fenomeno, i problemi legati alla legislazione nata nei diversi Paesi per rispondere al cyberbullismo, il modo in cui viene affrontato il cyberbullismo da parte delle istituzioni dei diversi Paesi (es. linee guida per le scuole, raccomandazioni ecc.) e le nuove sfide per la ricerca sul cyberbullismo e per l'affermazione di un uso positivo dei media, anche

in ambito educativo.

La proliferazione di studi e di progetti in ambito nazionale e internazionale, comunque, non deve fare pensare che in letteratura esista un consenso unanime sulla definizione e sulle strategie di ricerca più idonee per indagare il fenomeno del cyberbullismo. Alcune tematiche si impongono alla nostra attenzione, sia per la loro rilevanza per la comprensione del fenomeno sia per il numero di ricercatori che, in tutto il mondo, cercano di esplorare ambiti e variabili connessi al cyberbullismo. Partendo da queste riflessioni, nei paragrafi successivi saranno discussi criticamente la definizione del fenomeno, la relazione tra bullismo tradizionale e cyberbullismo, le caratteristiche del cyberbullismo e i programmi di intervento, con particolare attenzione alla realtà italiana. La ricerca sul cyberbullismo è perennemente *in progress* per il rapido evolversi delle tecnologie di comunicazione elettronica: basti pensare a facebook che compare sulla scena a partire dal 2006 o alla rapida evoluzione dei telefoni cellulari da dispositivi per la comunicazione a voce o via sms a dispositivi integrati e connessi a internet. Le sfide sono quindi molteplici e non potranno prescindere da una sempre più stretta integrazione tra la dimensione offline e online dell'esperienza umana.

2. La definizione del cyberbullismo: un problema aperto

In una delle prime definizioni condivise a livello internazionale il cyberbullismo viene descritto come «un atto aggressivo, intenzionale agito da un gruppo o un individuo, usando forme di contatto elettronico, ripetutamente nel tempo contro una vittima che non può facilmente difendersi» (Smith et al., 2008, p. 376, traduzione personale). Questa definizione è un adattamento dell'originale definizione di Olweus (1993) del bullismo «tradizionale» che sottolineava l'importanza di tre criteri per poter distinguere il fenomeno del bullismo da tutti gli altri episodi di aggressione: l'**intenzionalità**, la **ripetizione** nel tempo e lo **squilibrio** di potere. In altre parole, si parla di bullismo tradizionale quando da parte di chi agisce l'aggressione c'è l'intenzionalità di nuocere alla vittima, i comportamenti non sono isolati ma ripetuti nel tempo e vi è uno squilibrio di potere tra chi agisce e chi subisce l'aggressione. La prima definizione del cyberbullismo ha quindi ampliato la definizione del bullismo tradizionale aggiungendo il riferimento alle nuove tecnologie come veicolo delle aggressioni. Tuttavia, successive riflessioni hanno messo in luce come questa definizione del cyberbullismo non tenga in considerazione i cam-

biamenti apportati dal nuovo contesto virtuale, portando alla necessaria ridefinizione dei concetti di ripetizione nel tempo e di squilibrio di potere (Menesini, Nocentini, 2009; Smith, Steffgen, Sittichai, 2013; Slonje, Smith, Frisen, 2013). La ripetizione nel tempo, ad esempio, non è sempre implicata nel cyberbullismo, poiché la tecnologia favorisce l'effetto "valanga" del messaggio messo online dal cyber aggressore; in questo modo, un atto singolo agito dall'aggressore può venire riprodotto da altri infinite volte, mentre la vittima vive l'aggressione un numero altrettanto infinito di volte. Il secondo elemento è lo squilibrio di potere: se nel bullismo tradizionale ci si può riferire a una predominanza dell'aggressore dovuta a forza fisica, psicologica, numero degli aggressori, status nel gruppo, come può essere declinato tutto questo nel contesto virtuale? Due possibili varianti dello squilibrio di potere nel contesto virtuale possono essere rappresentate da una maggiore competenza nell'uso delle nuove tecnologie e dall'anonimato dell'aggressore (Vandebosch, Van Cleemput, 2008; Slonje, Smith, Frisen, 2013). In altre parole, chi è più bravo con l'utilizzo delle tecnologie può avere più strumenti per prevaricare l'altro e al tempo stesso chi commette le aggressioni dietro la maschera dell'anonimato può sentirsi più potente non dovendo sostenere uno scontro faccia-a-faccia con la vittima. Alla luce della necessità di ripensare i concetti di ripetizione del tempo e di squilibrio di potere, alcuni studiosi hanno avanzato delle proposte. Ad esempio è stato suggerito di utilizzare il termine *cyberbullismo* solo nel caso di episodi di aggressione ripetuti nel tempo e caratterizzati da uno sbilanciamento di potere, mentre il termine *on-line harassment* potrebbe essere più opportuno in caso di molestie tramite internet che appaiano isolate e senza un necessario e chiaro sbilanciamento di potere tra aggressore e vittima (Wolak, Mitchell, Finkelhor, 2007). Altri autori hanno proposto di distinguere tra cyberbullismo e altre forme di aggressione elettronica che possono essere definite come *cyber-teasing*, ovvero "dispetti elettronici" in cui gli episodi non sono necessariamente ripetuti, lo scopo non è ferire l'altro e non c'è uno sbilanciamento di potere, e *cyber-arguing*, ovvero "litigi elettronici" che hanno lo scopo di ferire l'altro, ma non sono necessariamente ripetitivi e non è presente uno sbilanciamento di potere (Vandebosch, Van Cleemput, 2008). Infine, un numeroso gruppo di ricercatori ha suggerito di distinguere tra cyberbullismo occasionale, quando sono presenti rari episodi di aggressione, e cyberbullismo grave, ovvero caratterizzato da episodi di aggressione ripetuti nel tempo (per approfondimenti

su questa riflessione si veda Guarini, 2009, Ortega, Calmaestra, Merchan, 2008; Smith et al., 2008).

Accanto a queste riflessioni che cercano di delineare una continuità tra la definizione di bullismo tradizionale e cyberbullismo, Tokunaga (2010) ha messo in luce come la definizione del cyberbullismo necessiti anche di alcuni elementi di novità legati alla specificità del fenomeno stesso, poiché diverso è il contesto nel quale avviene l'aggressione e diverso è il tipo di interazione tra i protagonisti dell'aggressione. In particolare, secondo l'autore, è necessario integrare nella definizione di cyberbullismo il concetto di **anonimato**, ovvero che l'identità dell'aggressore può essere sconosciuta, e in secondo luogo di allargamento del contesto. Il cyberbullismo è un fenomeno che non coinvolge solo il mondo della scuola, ma le aggressioni possono avvenire anche quando lo studente è a casa o impegnato in attività pomeridiane. Le aggressioni elettroniche possono inoltre acquisire un carattere pubblico con un'audience allargata, definendo un contesto ben diverso da quello degli scambi privati tra due interlocutori. L'elemento della **divulgazione** (pubblico *vs* privato) degli atti di aggressione si rileva in quegli atti che prevedono il coinvolgimento di un pubblico esterno, che può ricevere e-mail, mms, assistere a offese in forum pubblici o a video e messaggi distribuiti attraverso i social network. A questo proposito, Melotti, Biolcati e Passini (2009), riflettendo sul tipo di interazione tra bullo virtuale e vittima, parlano di "cyberbullismo diretto" quando il bullo utilizza i nuovi mezzi di comunicazione per mettere in atto la sua aggressione, inviando ad esempio messaggi offensivi o minacce alla vittima. Nel "cyberbullismo indiretto" invece, viene sottolineato il carattere "mediato" dell'atto. In questo caso, infatti, i nuovi mezzi tecnologici non sono utilizzati come uno strumento diretto di comunicazione tra aggressore e vittima, ma la relazione esce dal dominio della relazione "privata" e diviene "pubblica". La distinzione tra cyberbullismo diretto e indiretto viene presentata anche dalla rassegna di Langos (2012), il quale sottolinea come il concetto di ripetizione nel tempo sia necessario per il cyberbullismo diretto, mentre non sia necessario nel cyberbullismo indiretto perché anche solo un'aggressione con un vasto pubblico provoca un effetto e un danno importante sulla vittima. A conclusione di questa riflessione teorica sulla definizione del fenomeno del cyberbullismo, particolarmente importante è la conclusione della ricca rassegna di Slonje, Smith, Frisen (2013). Gli autori sottolineano come la definizione di cyberbullismo non possa essere da un lato semplicemente

costruita sulla definizione di bullismo e dall'altro come sia necessario distinguere il cyberbullismo dalle singole aggressioni che possono avvenire online, mettendo in luce la necessità di ulteriori considerazioni per una corretta definizione del fenomeno.

Accanto a queste riflessioni teoriche, un altro filone di ricerca si è occupato di comprendere quali siano, secondo gli studenti, le caratteristiche che possono distinguere il cyberbullismo da altri fenomeni di aggressione online. Nello studio di Nocentini e collaboratori (2010) gli adolescenti provenienti da Italia, Spagna e Germania hanno partecipato ad alcuni focus group con l'obiettivo di analizzare la rilevanza dei criteri più tradizionali (intenzionalità, squilibrio di potere e ripetizione nel tempo) e quelli più innovativi (anonimato e pubblico vs privato) per la definizione del cyberbullismo. Gli adolescenti dei Paesi coinvolti concordavano nel ritenere che l'intenzione di fare del male, di per sé è importante, ma non è l'unica caratteristica che può fare classificare un comportamento aggressivo come un atto di cyberbullismo; è importante anche considerare l'effetto che l'atto stesso ha sulla vittima. Gli adolescenti ritengono inoltre che lo squilibrio di potere debba essere compreso in relazione all'intenzionalità, con interrogativi aperti sul reale significato di squilibrio di potere nel cyberbullismo. Inoltre la ripetizione dell'atto è un forte "marcatore", poiché definisce la differenza tra uno scherzo e un attacco intenzionale e ne definisce anche la severità delle conseguenze per la vittima. Alcuni gruppi di partecipanti ai focus, inoltre, hanno fatto riferimento esplicito alla relazione tra dimensione pubblica e ripetitività dell'atto aggressivo: un atto aggressivo reso pubblico, quindi inviato e comunicato ad altre persone, deve essere considerato come ripetuto anche se, di fatto, l'aggressore ha agito una sola volta. Infine, informazioni rispetto all'anonimato e alla divulgazione pubblica non costituiscono, secondo gli adolescenti, dei criteri per definire il fenomeno, ma sono importanti perché permettono di comprendere meglio la natura e la severità degli atti commessi. In un ulteriore studio (Menesini et al., 2012) che ha coinvolto studenti da Italia, Spagna, Germania, Svezia, Estonia e Francia è stato chiesto agli adolescenti di osservare alcuni scenari costruiti tenendo in considerazione i diversi criteri del cyberbullismo (intenzionalità, squilibrio di potere, ripetizione, anonimato, pubblico vs privato) e di valutare se le diverse tipologie di comportamento rappresentate potessero essere definite come episodi di cyberbullismo. Lo studio ha evidenziato come il cyberbullismo, secondo gli adolescenti, includa una

prima dimensione definita dallo squilibrio di potere, determinato dagli effetti dell'atto aggressivo sulla vittima; una seconda dimensione chiara è rappresentata dall'intenzionalità e, a un livello più basso, dall'anonimato. Il criterio della divulgazione pubblica, al contrario, sembra assumere rilevanza solo se considerato insieme ad altre caratteristiche: il fatto che un atto aggressivo sia reso pubblico non contribuisce, di per sé, a determinare l'identificazione dell'atto aggressivo come atto di cyberbullismo, ma sicuramente ne aumenta l'impatto sulla vittima.

Alla luce di queste considerazioni emerse dagli adolescenti, condividiamo il suggerimento di Hamichai-Hamburger (2005): alcune caratteristiche di internet e della comunicazione online ci spingono a considerare il ruolo di fattori multipli in interazione tra loro, quali quelli che creano la motivazione al commettere l'aggressione, quelli che permettono di ridurre i meccanismi di inibizione interni ed esterni facilitando la manifestazione di condotte aggressive e quelli che forniscono l'opportunità di realizzare l'atto. Tuttavia, la comunicazione online è strettamente "inscritta" nelle esperienze di vita offline, ed è quindi importante cogliere la complessità e la bidirezionalità dell'influenza tra il contesto virtuale e il contesto "reale".

3. La relazione tra cyberbullismo e bullismo tradizionale

Molte ricerche che si sono occupate di indagare la relazione tra bullismo tradizionale e cyberbullismo concordano nel ritenere i due fenomeni strettamente collegati, con i diversi attori coinvolti in entrambe le forme di bullismo. Ciò sembra suggerire che bullismo e cyberbullismo possano essere due diverse manifestazioni dello stesso problema sottostante, o almeno due fenomeni che hanno molti tratti in comune. Comprendere la relazione tra processi di vittimizzazione online e "offline" è particolarmente importante, non solo a fini di ricerca per meglio definire continuità e "comorbidità" tra i diversi tipi di bullismo, ma soprattutto per la pianificazione degli interventi.

Per indagare la relazione tra bullismo tradizionale e cyberbullismo gli studiosi hanno iniziato con il considerare i ruoli delle persone coinvolte nei due fenomeni, secondo le tipologie proposte da Salmivalli, Huttunen, Lagerspetz (1997): bulli, vittime, spettatori, bulli-vittime, difensori, rinforzi. Le prime ricerche hanno quindi analizzato se esistesse una coerenza tra i ruoli assunti dagli adolescenti nel contesto reale e in quello virtuale.

Patchin e Hinduja (2006) e Li (2007) hanno rilevato

che i ragazzi che dicono di essere stati aggressori o vittime nelle dinamiche di bullismo tradizionale hanno una probabilità molto più alta (circa due volte e mezzo) degli altri adolescenti di essere rispettivamente aggressori e vittime nelle dinamiche di cyberbullismo. Altre conferme arrivano dai lavori di Ybarra, Diener-West, Leaf (2007), Raskauskas e Stoltz (2007), Smith et al. (2008) e Dehue, Bolman, Völlink (2008) che confermano questa tendenza, dimostrando una sovrapposizione tra i due contesti e concludendo che il cyberbullismo abbia origine in contesti offline e si propaghi anche attraverso ricorso alle nuove tecnologie.

Le indicazioni relative alla continuità tra i due contesti dell'aggressione (offline e online) emergono anche da alcuni studi italiani. Nel volume di Genta, Brighi, Guarini (2009) sono presentati i primi dati italiani che hanno descritto la continuità tra i due fenomeni. In particolare, emerge che il 19,5% delle vittime di bullismo tradizionale dichiara di aver subito episodi di aggressione con il cyberbullismo. Lo stesso trend si osserva per chi compie le aggressioni: il 26,6% di chi agisce le aggressioni in contesti reali le agisce anche in contesti virtuali (Brighi, 2009). La comorbidità tra bullismo tradizionale e cyberbullismo viene confermata anche da studi italiani successivi sia in relazione alla vittimizzazione che all'aggressione. L'essere vittima nel bullismo tradizionale aumenta, infatti, la probabilità da due a tre volte di essere vittima anche nel cyberbullismo (Brighi et al., 2012), mentre compiere aggressioni nel bullismo tradizionale aumenta di circa otto volte la probabilità di compiere aggressioni anche nel cyberbullismo (Guarini et al., 2013).

Infine, accanto a questi studi che hanno dimostrato una continuità nei processi di vittimizzazione e di aggressione in contesti offline e online, esistono prove anche a favore dell'ipotesi di una trasposizione tra ruoli. Lo studio di Ybarra e Mitchell (2004a) segnala che chi è stato vittima di bullismo può diventare aggressore online, invertendo il ruolo nei due contesti, spinto dalla disinibizione favorita dall'anonimato e dal desiderio di vendetta. Un'inversione di ruoli, ma nella direzione opposta, viene riportata anche da Raskauskas e Stoltz (2007): le vittime di cyberbullismo sono, con maggiore probabilità, aggressori nel contesto tradizionale (bullismo diretto, relazionale e sociale). Anche nei dati italiani (Brighi, 2009) si evidenzia una percentuale significativa di "trasposizioni di ruolo": il 13,7% delle vittime di bullismo tradizionale diventa cyberbullo.

I dati riportati nelle prime ricerche spesso hanno

indagato il fenomeno della continuità tra bullismo tradizionale e cyberbullismo con analisi prevalentemente descrittive, mostrando le distribuzioni di frequenza tra i ruoli nei due contesti. Un passo ulteriore, presente in alcuni studi a partire dal 2007, è rappresentato dallo studio di fattori di rischio, quali possibili predittori dei due fenomeni. Sorprendentemente, fino ad allora, pochissimi studi si erano occupati di analizzare le possibili variabili associate ai comportamenti di aggressione online, mentre la letteratura sul bullismo tradizionale presenta una vasta gamma di ricerche, anche longitudinali, su variabili di tipo individuale e contestuale quali fattori di rischio connessi alla vittimizzazione e all'aggressione (per una rassegna si veda Cook et al., 2010). Uno dei primi studi in questa direzione è quello di Williams e Guerra (2007) che ha evidenziato la presenza di una relazione molto forte tra le variabili predittive associate al bullismo fisico, verbale e al cyberbullismo agito attraverso internet. Gli autori hanno mostrato come le tre forme di bullismo condividano alcuni percorsi causali quali l'accettazione di valori normativi che approvano l'azione del bullo, la percezione di un clima scolastico negativo e l'esistenza di relazioni negative con i pari.

Studi successivi hanno analizzato la continuità tra bullismo e cyberbullismo con un focus specifico sul processo di vittimizzazione e di aggressione. In riferimento al percorso di vittimizzazione, Fredstrom, Adam e Gilman (2011) hanno evidenziato un'importante associazione tra l'esperienza di vittimizzazione (a scuola e in contesti online) e livelli più bassi di autostima e autoefficacia, maggiore stress, ansia e sintomi depressivi. Anche in Italia sono stati condotti studi in questa direzione, che hanno mostrato elementi di continuità e discontinuità tra i fattori di rischio legati al bullismo tradizionale e al cyberbullismo (Brighi et al., 2012a; Brighi et al., 2012b). Nello studio di variabili psicosociali predittive delle due forme di bullismo, una bassa autostima e la percezione di solitudine diventano ancora più evidenti nel processo di vittimizzazione quando gli adolescenti sono poli-vittime, ovvero quando subiscono contemporaneamente aggressioni dirette ed elettroniche (Brighi et al., 2012b).

Tra i fattori legati alle caratteristiche dei contesti relazionali, la percezione di un clima scolastico negativo e di una solitudine nei confronti dei pari sono fattori di rischio legati alla vittimizzazione nel bullismo tradizionale, mentre nel cyberbullismo emerge invece un ruolo molto importante delle relazioni all'interno della famiglia, con interessanti differenze di genere: per i ragazzi la percezione di

bassa autostima da parte di genitori rappresenta un fattore di rischio, mentre per le ragazze il fattore di rischio è la percezione di solitudine nelle relazioni familiari (Brighi et al., 2012a). L'importante ruolo della famiglia emerso dallo studio conferma come il cyberbullismo non coinvolga solo la scuola, ma anche la famiglia e, in particolare, le relazioni tra i membri della famiglia (per approfondimenti si veda Genta, Brighi, Guarini, 2013).

Continuità ma anche discontinuità tra i fattori di rischio legati al bullismo e al cyberbullismo emergono in relazione al ruolo dell'aggressore. In particolare, un recente studio italiano (Guarini et al., 2013) ha messo in luce come una bassa autostima nei confronti della scuola, relazioni negative con gli insegnanti e un senso di solitudine nei confronti dei genitori siano fattori di rischio comuni al bullismo e al cyberbullismo. Al contrario, alcuni fattori di rischio come una buona autostima in relazione alle abilità sportive e una percezione negativa di supporto da parte della scuola sono fattori di rischio più evidenti nel bullismo tradizionale, mentre la percezione di buone relazioni con i pari e la percezione di una scarsa sicurezza a scuola sono maggiormente legati al ruolo di aggressore nel contesto cyber.

4. Le caratteristiche del cyberbullismo

Nonostante si faccia spesso riferimento al cyberbullismo come a un fenomeno omogeneo, la realtà evidenziata da un decennio di ricerche tende piuttosto a suggerire che questo sia un fenomeno composito e che presenti molte forme, attuate attraverso media differenti e con un impatto psicologico diverso per le vittime.

Nei primi anni di indagine, il cyberbullismo è stato distinto tra le forme attuate attraverso il cellulare e attraverso internet, con l'idea che nelle aggressioni agite attraverso il cellulare ci sia una maggiore conoscenza tra l'aggressore e la vittima per la condivisione del recapito telefonico, mentre attraverso internet il pubblico sia illimitato e la relazione tra aggressore e vittima più sfumata. Gli studi che hanno analizzato le differenze tra questi diversi canali di comunicazione dell'aggressione hanno messo in luce risultati contrastanti: in alcuni casi emerge una maggiore incidenza di aggressioni che utilizzano il cellulare, mentre in altri studi risultano più diffuse le aggressioni attraverso internet (per una rassegna si veda Guarini, 2009). Interessante lo studio di Ortega e collaboratori (2012) che ha sottolineato una somiglianza tra il profilo emozionale delle vittime di cyberbullismo

attraverso il cellulare e quello di vittime del bullismo diretto accanto a somiglianze nel profilo della vittima del cyberbullismo agito attraverso internet e il bullismo indiretto relazionale. Questi risultati sottolineano come la distinzione in funzione della tecnologia utilizzata possa essere interessante per comprendere il fenomeno del cyberbullismo, anche se questa distinzione è attualmente superata dal momento che l'arrivo degli smartphone ha integrato i due diversi canali di comunicazione (Smith, Steffgen, Sittichai, 2013).

Il fenomeno del cyberbullismo è stato descritto anche distinguendo le diverse modalità con cui possono essere agite le aggressioni. A questo proposito Smith et al. (2008) hanno descritto sette modalità con cui le aggressioni possono essere agite: chiamate telefoniche, messaggi di testo, invio di e-mail, diffusione di foto e video, messaggi istantanei, siti web e chat-room. Queste diverse modalità hanno un diverso impatto sulla vittima: secondo gli adolescenti la diffusione di video o di foto ha un peggior impatto emotivo, dal momento che la vittima può essere mostrata in una situazione imbarazzante e questo impatto emotivo diventa ancora più grave in funzione della diffusione dell'immagine e della paura di non conoscere chi ha visto tale immagine-video (Slonje, Smith, 2008). Inoltre, secondo gli adolescenti, anche le telefonate hanno un impatto rilevante per la vittima, dal momento che sapere che l'aggressore conosce il proprio numero personale è considerato come una forte invasione della sfera privata (Slonje, Smith, 2008). Alla lista di modalità descritte da Smith et al. (2008), Kowalsky, Limber e Agatston (2012) aggiungono i social network, i blog e l'internet gaming, con i mud (che identifica una categoria di giochi di ruolo eseguiti su internet attraverso il computer da più utenti) e i giochi online quali i mmorpg (massively multiplayer online role playing games), in cui i giocatori si uniscono in squadre per coordinare azioni e raggiungere obiettivi.

Accanto a questi studi che hanno approfondito in primo luogo la tecnologia (cellulare vs internet) e le modalità di aggressioni, alcuni autori hanno sottolineato l'importanza di descrivere i comportamenti del cyberbullismo. Sulla base della proposta avanzata da Willard nel 2006 e ampliata da Kowalsky, Limber e Agatston (2012) i principali comportamenti descritti relativi al cyberbullismo sono: *flaming*, *harrassment*, *denigration*, *impersonation*, *outing*, *trickery*, *exclusion*, *cyberstalking*, *happy slapping* e *sexting*. Tuttavia, nell'inclusione di questi comportamenti nel fenomeno del cyberbullismo c'è molta discussione in letteratura. Ad esempio il *flaming* (lo scambio di insulti online) non viene

unanimemente inserito da tutti i ricercatori tra i comportamenti di cyberbullismo, poiché sembra implicare una reciprocità nell'attacco offensivo, che viene condotto, ad esempio da giocatori di un gioco online o in una chat-room, in maniera "simmetrica", scambiandosi messaggi via via più offensivi. Anche l'harrassment (invio di messaggi offensivi ripetuti inviati a un target da uno o più aggressori) da alcuni autori non viene incluso tra i comportamenti specifici del cyberbullismo (si veda paragrafo 2).

Rispetto ai comportamenti di *denigration*, *impersonation*, *outing*, *trickery* e *exclusion* c'è un maggior accordo in letteratura sulla loro inclusione nel fenomeno del cyberbullismo. La *denigration* (diffamazione, denigrazione) comporta la diffusione di un'informazione dispregiativa e falsa relativa a un'altra persona. Questa informazione può venire postata su una pagina web, su un social network e disseminata a un ampio pubblico via e-mail o messaggi istantanei. Inclusi in questa categoria vi sono comportamenti di alterazione delle immagini di una persona (ad esempio manipolazione di foto) in senso offensivo e umiliante. La diffusione di foto e video offensivi, oltre ad assumere rilevanza penale (per approfondimenti si vedano le indicazioni del Compartimento Polizia postale delle comunicazioni per l'Emilia-Romagna nell'opuscolo *Stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna* <http://www.assemblea.emr.it/corecom/attivita/pubblicazioni/stili-di-vita-online-e-offline-2014>), provoca un forte impatto psicologico sulla vittima (Menesini, Nocentini, 2011; Slonje, Smith, 2008, Brighi et al. 2012b). Nel fenomeno dell'*impersonation* (personificazione) l'aggressore agisce fingendosi la vittima, spesso usandone la password per accedere all'account personale, per poi diffondere informazioni negative, crudeli o inappropriate su altre persone o per modificarne il profilo personale online aggiungendo informazioni inappropriate o offensive sulla vittima. Anche questo tipo di comportamento ha un impatto importante per la reputazione della vita (Brighi, Melotti et al., 2012) con possibili conseguenze penali per l'aggressore. L'*outing* si riferisce alla condivisione di informazioni personali riservate e potenzialmente imbarazzanti con un'altra persona di cui ci si fida, la quale le divulga ad altri tradendo la fiducia accordata. Analogamente, il *trickery*, ovvero l'inganno, consiste nel circuire una persona, spingendola a rivelare informazioni imbarazzanti e riservate per renderle poi pubbliche in rete. L'*exclusion* (esclusione da gruppi online) al pari di quanto avviene nel contesto reale, ha importanti ripercussioni emotive su chi ne è vittima, poiché colpisce il bisogno di appartenenza che,

soprattutto in età adolescenziale, è molto rilevante. L'esclusione online può avvenire in qualsiasi ambiente virtuale protetto da password, ad esempio negando o togliendo l'amicizia su facebook o escludendo una persona da una lista di amici (ad esempio escludendo un compagno/a da un gruppo facebook condiviso tra compagni di classe o dal gruppo su Whatsapp).

Infine, in riferimento al *cyberstalking*, all'*happy slapping* e al *sexting* esistono posizioni discordi sul fatto che questi fenomeni possano essere considerati come parte del cyberbullismo o se invece si configurino come comportamenti con una propria specificità, con precise e distinte implicazioni penali (si veda, ad esempio per il sexting, Hinduja e Patchin, 2012). Nel *cyberstalking* l'aggressore utilizza la comunicazione elettronica per mettere in atto comportamenti di stalking con lo scopo di suscitare in chi li riceve il timore e l'angoscia di subire un atto aggressivo e violento. Il fenomeno dell'*happy slapping* comporta la videoregistrazione di aggressioni reali perpetrate sulle vittime e la loro diffusione online, amplificando l'effetto fisico dell'aggressione con la denigrazione e l'umiliazione pubblica della vittima. Il *sexting* si riferisce all'invio di messaggi sessualmente espliciti e/o immagini inerenti al sesso, principalmente tramite telefono cellulare, ma anche tramite altri mezzi informatici. Nonostante sembri confinato tra persone consenzienti (chi invia immagini di se stesso/a lo fa deliberatamente), spesso l'immagine sfugge dal controllo della persona e viene diffusa in modo virale a un'audience molto ampia, diventando una potenziale minaccia alla reputazione della persona ritratta nelle immagini.

La pluralità delle definizioni e delle classificazioni del cyberbullismo proposte (tecnologie, modalità utilizzate e comportamenti per attuare i comportamenti aggressivi) si rispecchia nelle metodologie di ricerca utilizzate per indagare la prevalenza del fenomeno, evidenziando soluzioni diverse adottate dai diversi gruppi di ricerca. Il costrutto del cyberbullismo è infatti complesso e quindi difficile appare la sua operazionalizzazione (Menesini, Nocentini, 2009). Nei primi studi sul cyberbullismo è stata principalmente utilizzata una definizione globale del cyberbullismo a partire dalla quale sono state studiate le incidenze (Ortega et al., 2012; Genta, Brighi, Guarini, 2009). In studi successivi si è scelto invece di utilizzare scale con risposte multiple relative a diversi comportamenti di cyberbullismo (Menesini, Nocentini, 2009). È difficile, pertanto, proporre delle stime attendibili ed effettuare comparazioni sulla diffusione del fenomeno in diverse realtà poiché i dati sono il prodotto di strumenti di rilevazione molto diversi (Guarini, 2009; Tokunaga, 2010).

5. Percorsi di prevenzione e di intervento

La ricerca ha evidenziato come l'essere vittima o persecutore di cyberbullismo abbia un impatto significativamente negativo sul benessere psicologico. Non a caso il cyberbullismo è diventato negli ultimi anni un problema emergente anche nelle politiche di prevenzione della salute mentale a livello internazionale, con un impatto severo sulla depressione in età adolescenziale, sintomi ansiosi, bassa autostima, stress emotivo, uso di sostanze e, in alcuni casi, di comportamenti suicidari (Nixon, 2014). Nonostante la specificità del cyberbullismo porti a suggerire strategie di intervento più specializzate rispetto al bullismo tradizionale, la ricerca ha evidenziato anche forti elementi di continuità nei fattori di rischio e ha inoltre evidenziato come i due fenomeni si presentino spesso come due facce di una stessa medaglia. Per questa ragione molti programmi di prevenzione del cyberbullismo si basano sulle importanti lezioni apprese da anni di ricerche sull'efficacia di interventi di prevenzione e contrasto del bullismo tradizionale (Cross et al., 2012). Salmivalli (2012) afferma infatti che il cyberbullismo può essere affrontato adottando un intervento anti-bullismo tradizionale che coinvolga diverse forme di aggressione (incluso il cyberbullismo), piuttosto che programmi specifici, separati, che si incentrino sulle singole forme di aggressione. Tuttavia, come affermano efficacemente Cross et al. (2012), «nonostante possediamo ormai una buona comprensione dell'efficacia di programmi di intervento contro il bullismo, prove empiriche di efficacia su programmi di prevenzione e contrasto del cyberbullismo sono praticamente assenti [...]». Considerando anche le specificità del cyberbullismo, c'è l'urgenza di fornire pratiche evidence-based alle scuole e alle famiglie e di indicare modelli di intervento più parsimoniosi ed efficaci» (ivi, p. 292). La stessa conclusione è condivisa da McGuckin et al. (2013), in una rassegna in cui prende in considerazione, insieme ad autori di molti Paesi, la letteratura scientifica pubblicata dal 2010 al 2012 relativa a programmi di intervento e contrasto del cyberbullismo. Gli autori sottolineano come la letteratura sulla prevenzione propone alcune raccomandazioni anche se c'è ancora un divario tra le misure proposte e le prove disponibili rispetto a quali misure effettivamente funzionino nel prevenire il cyberbullismo, in quali circostanze, contesti e condizioni. Partendo da queste riflessioni iniziali, nei paragrafi seguenti saranno presentati i principali interventi di prevenzione presenti in ambito internazionale e in Italia.

5.1 Interventi di prevenzione e contrasto in ambito internazionale

Numerosi interventi condotti a livello internazionale sono presentati nel volume *Cyberbullismo* a cura di Genta, Brighi, Guarini (2013) che raccoglie gli interventi per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo realizzati nell'ambito del Progetto Daphne III ECIP descritto nell'introduzione alla presente rassegna. Gli interventi, pur nella loro diversità, hanno alcuni punti in comune. Sono interventi che sono stati validati o che sono in fase di validazione secondo le caratteristiche di un intervento evidence-based (Flay et al., 2005). In tutti gli interventi proposti è presente un'ottica di azione sistemica, nella quale sono coinvolti studenti, docenti e famiglie. Il focus dell'intervento è al tempo stesso su fattori intra e inter individuali, quali l'empatia, la responsabilità, le norme di gruppo, l'influenza del contesto relazionale, i meccanismi di disimpegno morale, il clima scolastico, condividendo l'attenzione su quei fattori di rischio già evidenziati per la prevenzione del bullismo tradizionale. In tutti i progetti sono presenti anche moduli informativi specifici sul cyberbullismo, in particolare sulle modalità di aggressione online che possibili aggressori possono mettere in atto e sulle strategie di difesa, accanto a moduli più prettamente educativi sulla sicurezza in rete, sulla tutela della privacy online e le norme che la regolano, sulla responsabilità legale connessa a comportamenti aggressivi online.

Il programma realizzato dai ricercatori tedeschi (Jäkel, Wölfer, Schultze-Krumbholz, Zagorscak, Sheitauer, 2013) denominato *Meidenhelden (Eroi dei media)* condivide la base teorica rappresentata dal modello del Comportamento pianificato di Ajzen (1985) e si propone di prevenire e contrastare il cyberbullismo supportando le competenze mediatiche degli studenti e fornendo loro gli strumenti per adottare comportamenti sicuri su internet. Il programma prevede moduli educativi sulla definizione del fenomeno, sulle questioni legali connesse a un uso non responsabile delle nuove tecnologie e sulle scelte da adottare per una maggiore sicurezza in rete (es., le strategie di autoprotezione nel mondo digitale). Particolare enfasi è stata data al potenziamento delle abilità emotive e sociali (es., il comportamento di aiuto e la percezione differenziata), alla capacità empatica, al miglioramento delle dinamiche di gruppo e allo sviluppo dell'autoefficacia (peer tutoring). In linea con il modello teorico, gli aspetti affrontati agiscono sull'intenzione e, infine, sul comportamento target, riducendo il cyberbullismo e potenziando la capacità degli studenti di difendersi

in rete e migliorando il clima di classe. La misura dell'efficacia dell'intervento ha mostrato una riduzione degli episodi di cyberbullismo (www.medienhelden-projekt.de).

Il programma *ConRed* (acronimo spagnolo di *Costruire e vivere internet e i social network*, Ortega, Del Rey, Casas, 2013; <http://www.uco.es/laecovi/conred/index.php>) realizzato in Spagna si pone come obiettivo principale quello di migliorare i sistemi relazionali della "convivenza" scolastica diretta e della "convivenza" che avviene attraverso i dispositivi digitali. Migliorare la qualità relazionale significa attivare un processo di potenziamento emozionale e morale per migliorare le relazioni, la considerazione dell'altro e la simmetria dei rapporti tra coetanei. Il quadro teorico di riferimento è la teoria del comportamento sociale normativo (Rimal, Real, 2005) secondo la quale il comportamento umano è guidato e influenzato dalle norme sociali che le persone percepiscono come socialmente accettate, normali o legali. Attraverso un rafforzamento del valore positivo della rete dei pari si crea un giudizio morale condiviso che respinge le condotte contrarie al mantenimento della convivenza. Inoltre la cooperazione e la negoziazione possono favorire un miglior clima affettivo, attitudini e valori positivi tra i ragazzi per il rispetto delle decisioni e delle norme. I tre punti chiave del programma sono: 1) indicare le norme legali nell'ambiente virtuale; 2) conoscere l'esistenza di comportamenti a rischio nell'uso della rete; 3) mostrare come certe condotte non riflettano un determinato gruppo. L'intervento è suddiviso in tre parti attraverso 8 sessioni e comprende tre diversi manuali destinati ad alunni, docenti e famiglia con attività per ciascun gruppo. La valutazione delle misurazioni pre e post intervento ha evidenziato un aumento dei sentimenti di empatia e vicinanza alle vittime del cyberbullismo.

La rassegna di interventi presentata da Thompson, Robinson, Smith (2013) fa riferimento alla valutazione di quattro progetti realizzati da alcune organizzazioni non governative che operano nel Regno Unito: due interventi riguardano l'effetto della visione di filmati sulle strategie di coping da adottare nei casi di cyberbullismo, mentre due programmi prevedono attività specifiche di contrasto al cyberbullismo. Il filmato *Combattiamolo insieme*, prodotto da Childnet, è rivolto a ragazzi tra gli 11 e i 14 anni, mentre *Exposed* è focalizzato sul fenomeno del sexting (invio di immagini o di sms sessualmente espliciti) ed è stato prodotto dal Child Exploitation and Online Protection Center (Ceop) per ragazzi tra i 14 e i 16 anni. Il filmato *Combattiamolo insieme* fa riferimento al "videodiario" di una vittima e all'escalation di aggressività che si scatena a partire da un episodio

capitato in classe fino ad arrivare al cyberbullismo. *Exposed*, invece, racconta la storia di una ragazza che invia al suo ragazzo delle fotografie con un contenuto esplicito. Le foto sono pubblicate sul web da un amico del suo ragazzo e la protagonista diventa bersaglio di bullismo diretto e cyberbullismo. La valutazione degli interventi ha mostrato che la visione dei filmati non ha un impatto significativo sulle strategie di coping. Il programma *CyberMentor* sviluppato dall'organizzazione no profit Beatbullying, si ispira al mentoring tra pari in un contesto virtuale. I "mentori digitali", reclutati nelle scuole, dopo aver frequentato un corso di formazione di due giorni, acquisiscono un'identità online per poter agire da modello positivo e da guida in rete. Supportati, a loro volta da un team di senior cybermentori e di consulenti, sono reperibili sia a scuola sia a casa e svolgono un ruolo decisivo di aiuto e comprensione del fenomeno bullismo e cyberbullismo. Infine il progetto *Safer schools partnership* in collaborazione con il Ministero degli interni del Regno Unito, Department of Children, Schools and Families, Youth Justice Board e la Polizia si propone di combattere la delinquenza e i comportamenti antisociali all'interno delle scuole e nelle vicinanze della scuola. Il progetto consiste nella presenza regolare nelle scuole di un agente di polizia o di un poliziotto ausiliario di quartiere con il compito di fornire assistenza allo staff e assistere i ragazzi su problematiche legate al bullismo e al comportamento antisociale. Dato l'aumento crescente di episodi di cyberbullismo l'intervento degli agenti è diventato più propositivo su questo fronte, con la presentazione di giornate sul tema della sicurezza in rete e sul confine tra legalità e illegalità. Le valutazioni di entrambi i progetti *CyberMentor* e *Safer schools partnership* hanno confermato l'efficacia dei due interventi.

Accanto a questi interventi descritti nel volume *Cyberbullismo* (Genta, Brighi, Guarini, 2013), in letteratura è presente un programma di prevenzione e contrasto del bullismo evidence-based che merita un'attenzione particolare. Il programma *KiVa* (Salmivalli, Kärnä, Poskiparta, 2011) coinvolge l'intera comunità scolastica nella prevenzione e contrasto del bullismo tradizionale e del cyberbullismo e include azioni "universali" (rivolte cioè a tutta la popolazione scolastica) e specifiche, ovvero che intervengono su casi di bullismo. Il programma ha un background teorico complesso e si basa in particolare sulla ricerca del team finlandese sui ruoli dei partecipanti nel bullismo (Salmivalli, Kärnä, Poskiparta, 2010), partendo dalla consapevolezza del ruolo che il gruppo e, in particolare, gli spettatori

svolgono nel mantenere il bullismo. Il KiVa si propone di influenzare il contesto dei pari, favorendo un cambiamento positivo nel gruppo tale da ridurre il rinforzo sociale che il bullo si aspetta di ricevere, abbassandone quindi la motivazione a mettere in atto i comportamenti di prevaricazione e favorire la comparsa di comportamenti empatici. Attività a tema sulle interazioni di gruppo e soprattutto su ciò che gli studenti possono fare insieme per contrastare il bullismo e sostenere la vittima insieme ad ambienti di apprendimento virtuale sono parte integrante delle attività. In aggiunta, i temi sviluppati diventano guida per i genitori, risorse web per gli insegnanti e materiali che ricordano agli studenti e al personale scolastico il KiVa (manifesti ben visibili, giubbotti con il logo KiVa indossati dagli insegnanti per la supervisione durante la ricreazione). Gli studi di efficacia (Salmivalli et al., 2011) dimostrano come il programma KiVa sia in grado di ridurre il bullismo tradizionale e il cyberbullismo grazie all'importante continuità tra i due fenomeni, per cui, quando si modificano le relazioni aggressive nel contesto reale, possono cessare anche altre forme che avvengono al di fuori del contesto scolastico.

L'importanza della continuità tra contesto reale e virtuale, tra bullismo e cyberbullismo emerge anche dalle proposte di intervento presentate nel volume *School Climate 2.0* (Hinduja, Patchin, 2012). Gli studiosi hanno individuato nella creazione e nel mantenimento di un clima positivo, che promuove comportamenti appropriati e facilita interazioni supportive, un elemento fondamentale nel ridurre molti comportamenti problematici a scuola e online. Ciò significa sviluppare rispetto e dignità tra pari e un uso corretto delle tecnologie. L'insegnante promuoverà un uso positivo delle nuove tecnologie chiedendo agli studenti di creare pagine di facebook su argomenti sensibili per loro, definendo quali comportamenti e soprattutto quale linguaggio può essere tollerato. Secondo gli autori è necessario formare l'intero staff scolastico sui temi che promuovono la crescita personale, sociale e scolastica degli studenti. Mentor adulti assistono gli studenti non solo nelle attività scolastiche, ma anche per bisogni socio-emotivi, si interessano, infatti, delle loro vite, li incoraggiano e sono in grado di riconoscere i campanelli di allarme di eventuali difficoltà come isolamento, assenze e calo del rendimento scolastico.

Di particolare interesse, in ambito internazionale, sono alcuni programmi di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo implementati in Australia, sia nei diversi Stati sia nell'ambito di

linee guida e strumenti a livello nazionale. Il documento programmatico dell'Australian Government, Department of Education and Training, denominato *National Safe School Framework* (2013) (<http://www.safeschoolshub.edu.au/documents/nationalsafeschoolsframework.pdf>) sistematizza gli elementi di successo di diversi programmi di intervento evidence-based e propone strumenti operativi per insegnanti, studenti e genitori. Il framework adotta un approccio sistemico (*whole school approach*) per la promozione della sicurezza e del benessere, dotando le scuole di strategie per la prevenzione e il contrasto di episodi di violenza, bullismo, cyberbullismo e aggressività. Il programma assume la relazione tra clima relazionale positivo e riduzione di comportamenti aggressivi, ponendo al centro delle azioni di intervento la promozione di relazioni supportive e rispettose tra tutti i membri del sistema scolastico. Un altro programma di intervento specifico per dotare le scuole delle competenze tecniche e relazionali per fare fronte al cyberbullismo è quello coordinato da Cross in Australia occidentale, denominato *Cyber strong schools* (<http://friendlyschools.com.au/cyberstrong>). Anche questo intervento sintetizza ricerche evidence-based e propone moduli formativi rivolti a docenti, genitori e studenti sull'uso sicuro delle tecnologie di comunicazione, sull'importanza delle regole e di una politica condivisa da tutta la scuola; il programma prevede anche moduli educativi per stimolare gli studenti ad assumere comportamenti positivi sul web.

5.2 Interventi di prevenzione e contrasto e percorsi di formazione educativa in ambito italiano

Anche in Italia, in linea con il panorama internazionale, sono stati messi a punto alcuni interventi di prevenzione e contrasto al fenomeno del cyberbullismo con importanti differenze nelle proposte. Sono infatti presenti interventi già validati ed evidence-based, accanto a percorsi e proposte di interventi educativi.

Il programma *Noncadiamointrappola* (Menesini, Nocentini, 2011; Palladino, Nocentini, Menesini, 2013) nasce dal presupposto che il bullismo e il cyberbullismo sono comportamenti di aggressione sociale, si sviluppano cioè in un contesto di pari in cui ogni membro gioca uno specifico ruolo. Un'ampia letteratura (Salmivalli et al., 1996; Menesini et al., 2003) sottolinea l'importanza del ruolo degli "esterni" nel sostenere o accettare passivamente le prepotenze oppure nel dissociarsi e difendere la vittima. Coinvolgere la cosiddetta "maggioranza silenziosa"

può avere un effetto sull'incidenza del fenomeno e sull'interruzione dei comportamenti negativi. I modelli utilizzati sono quelli della peer education e del supporto tra pari nella convinzione che le regole comportamentali possono cambiare solo se il ruolo di guida per il cambiamento viene assunto da un membro significativo del gruppo dei pari. Il programma è suddiviso in fasi e prevede un primo momento di sensibilizzazione e comunicazione sulle tematiche relative al cyberbullismo e al bullismo tradizionale nelle classi partecipanti. Successivamente i ragazzi, che si sono candidati per il ruolo di peer educator, partecipano a una giornata di training su comunicazione non verbale, ascolto attivo, comprensione delle emozioni, modo di affrontare i problemi, utilizzo della tecnica del problem solving, tecniche di comunicazione online, conoscenza della pagina web e competenze e responsabilità del peer educator nel moderare i forum. Le attività di supporto avvengono sia nel contesto offline che online attraverso il forum di *Noncadiamointrappola* e sul gruppo facebook. La valutazione dell'efficacia dell'intervento ha evidenziato una riduzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo.

Il programma di intervento curato da Del Bianco nell'ambito del progetto ECIP- Daphne III (si veda paragrafo 1) (2013) tiene conto della continuità tra bullismo tradizionale e cyberbullismo appoggiandosi su una visione sistemica del fenomeno. Secondo Del Bianco (2013) gli obiettivi fondamentali e irrinunciabili per prevenire e contrastare il cyberbullismo sono la conoscenza e consapevolezza degli aspetti peculiari e unici del cyberbullismo e dei livelli di responsabilità implicati nei diversi ruoli (cyberbullo, cybervittima e astante); la responsabilità e l'assertività; l'inclusione sociale riconoscendo le differenze individuali come valore e non come pregiudizio. Il lavoro con insegnanti e genitori segue le medesime indicazioni ponendosi su un livello informativo legato alla diversità tra bullismo e cyberbullismo e sull'educazione ai nuovi media e al contempo volto alla promozione di qualità relazionale nel rapporto con i figli e con la scuola, attraverso l'acquisizione di abilità socio-affettive. Attraverso una metodologia di tipo esperienziale, e con l'utilizzo di tecniche come il prebriefing e il debriefing all'inizio e alla fine di ogni attività si può far leva sulla creatività e sulle risorse del gruppo per sviluppare una conoscenza "da dentro" dei vissuti e delle motivazioni che sostengono ciascun ruolo implicato nel cyberbullismo. L'intervento con gli studenti ha una durata di 5 incontri di due ore ciascuno a cadenza settimanale, mentre gli insegnanti ricevono tre giornate di formazione da tre ore ciascuno e due giornate di

supervisione di due ore e mezzo ciascuna. I genitori, invece, ricevono un incontro informativo sulle tematiche del bullismo e del cyberbullismo e sulle azioni concrete da intraprendere per monitorare e regolamentare l'utilizzo dei nuovi media da parte dei figli.

Il programma di intervento *Stop al cyberbullismo* (Iannaccone, 2009) condivide l'impostazione sistemica già discussa. Secondo Iannaccone (2009) il cyberbullismo non è un problema dei singoli studenti, ma il risultato di un'interazione sociale in cui gli adulti-educatori e gli spettatori svolgono un ruolo essenziale nel mantenere o modificare l'interazione. La proposta di Iannaccone si rivolge a docenti e genitori come "moltiplicatori dell'azione preventiva". Il kit didattico, composto dal manuale e da un dvd, consente agli insegnanti attraverso il linguaggio audiovisivo e video accattivanti per i giovani di attivare percorsi di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo. I corti contenuti nel dvd sono "storie esemplari" che contengono temi specifici legati al cyberbullismo come *Cyberbullismo: uno scherzo che fa male* e *L'anonimato della tecnologia può ferire*. I corti, insieme ad altre attività cooperative contenute nel testo, costituiscono una traccia per sviluppare approfondimenti e riflessioni sull'argomento delle prepotenze e sulle dinamiche relazionali all'interno della classe.

Altri contributi italiani che delineano percorsi educativi e raccomandazioni per la prevenzione dei comportamenti violenti come il bullismo e il cyberbullismo sono quelli di Petrone, Troiano (2008); Formella, Ricci (2010) e Civita (2011). Tutti gli autori propongono percorsi di formazione che consentano a insegnanti, genitori e altre figure educative di apprendere competenze comunicative per promuovere relazioni efficaci, acquisire specifiche modalità relazionali per affrontare tematiche legate all'aggressività e potersi confrontare su valori che possono promuovere il benessere individuale. In particolare, Petrone e Troiano (2008) sottolineano come il "ruolo educativo e regolativo" della famiglia sia un compito indifferibile che non può essere lasciato all'immaginazione e all'intuizione. La prevenzione dei comportamenti violenti risiede nella capacità dei genitori di vigilare sulle scelte dei figli; di stabilire regole chiare e precise che i ragazzi devono imparare a rispettare; nel sapere dire di no; di partire dall'accettazione del proprio figlio; di essere empatici; di incrementare l'autostima; di praticare l'ascolto attivo e saper comunicare. Secondo gli autori, laddove la famiglia non sia in grado di rappresentare un modello coerente di comportamento, la scuola è chiamata a svolgere un importante compito

educativo. L'insegnante dovrebbe educare i suoi allievi al dialogo e al confronto come strumento di gestione dei conflitti e promuovere la collaborazione tra pari per favorire lo sviluppo delle competenze sociali. Nel testo di Formella e Ricci (2010) scritto a più mani, Mastromarino (2010) sostiene che è necessario promuovere una cultura che stimoli l'autonomia delle persone e i valori di libertà e responsabilità. Gli educatori dovrebbero incoraggiare nei ragazzi lo sviluppo dell'autonomia psicologica e/o riappropriarsene per raggiungere un'autonomia di valori. Inoltre, gli adolescenti possono non essere in grado di comprendere l'effetto che il proprio comportamento di bullismo o cyberbullismo ha sulla persona che subisce e lo ritengono, quindi, un comportamento giustificato. Per questo motivo gli interventi educativi e preventivi proposti hanno l'obiettivo di aumentare la consapevolezza della causa e degli effetti che i propri comportamenti hanno sugli altri. Secondo Civita (2011) l'obiettivo principale degli interventi educativi è la responsabilità: è attraverso un processo di responsabilizzazione personale che si può produrre un cambiamento positivo nei giovani. Accanto ai ragazzi anche docenti e genitori devono essere coinvolti in processi di formazione e di aggiornamento e devono combinarsi per promuovere nei giovani un'educazione alla legalità, al rispetto delle regole e delle norme sia in famiglia che a scuola. L'autrice fornisce una serie di suggerimenti per genitori e insegnanti che devono collaborare congiuntamente per fornire l'aiuto necessario a chi è coinvolto in episodi di cyberbullismo: per i genitori monitorare le attività online dei figli, regolamentare i tempi di utilizzo, posizionare il computer in un luogo di facile controllo, informare sui rischi; per gli insegnanti favorire il dialogo in classe tra gli studenti su episodi accaduti durante le navigazione e le emozioni associate.

Riferimenti bibliografici

Ajzen, I. (1985), *From intentions to actions: A theory of planned behavior*, in Kuhland, J., Beckman, J. (eds), *Action-control: from cognitions to behavior*, Heidelberg, Springer.

Beran, T., Li, Q. (2005), *Cyber-harassment: A new method for an old behavior*, in «Journal of educational computing research», 32, 3, p. 137-53.

Brighi, A. (2009), *Il bullismo tradizionale e il bullismo elettronico: aggressività e nuovi media*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Bullismo elettronico: fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, Roma, Carocci.

Questa panoramica (certamente non esaustiva) di programmi di intervento e proposte educative in ambito internazionale e nazionale evidenzia che, nonostante il fenomeno del cyberbullismo sia veramente recente, l'allarme sociale che ha suscitato ha trovato risposta in numerose proposte di intervento. Inoltre, gli interventi descritti comprendono moltissimi degli elementi che Cross e colleghi (2012) considerano come necessari per prevenire e contrastare efficacemente il cyberbullismo e, più in generale, per promuovere il benessere nelle scuole. Gli interventi strategici secondo gli autori dovrebbero integrare dimensioni quali: costruire consapevolezza sul contesto digitale nei ragazzi, negli insegnanti e nelle famiglie; favorire un uso positivo e responsabile per incrementare la capacità di gestire i rapporti che si sviluppano in tale ambiente; fornire strategie per fronteggiare episodi di cyberbullismo; promuovere un clima scolastico positivo, senso di appartenenza e connessione; incoraggiare una cultura tra pari supportiva e promuovere e coordinare la collaborazione scuola-famiglia per prevenire e contrastare il cyberbullismo.

Tuttavia, nonostante la rilevanza dei progetti di prevenzione descritti, come osservano McGuckin e colleghi (2013), abbiamo bisogno di indagare ulteriormente in maniera sperimentale l'impatto di interventi e strategie specifiche sul cyberbullismo. Se da un lato alcuni studi hanno dimostrato che interventi psicoeducativi sulla sicurezza su internet sono efficaci nell'aumentare la consapevolezza degli studenti e delle famiglie riguardo ai rischi insiti nell'uso delle nuove tecnologie (Mishna et al., 2010), molto deve ancora essere compreso sugli effetti a lungo termine degli interventi per contrastare il cyberbullismo, vista la continuità con il bullismo tradizionale e i fattori di rischio associati.

Brighi, A., et al. (2012a), *Predictors of victimization across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying*, in «Emotional and behavioral difficulties», 17, p. 375-388.

Brighi, A., et al. (2012b), *Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries*, in Li, Q., Cross, D., Smith, P.K. (eds), *Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives*, Oxford, Wiley-Blackwell.

Campbell, M.A. (2005), *Cyberbullying: An old problem in a new guise?* in «Australian journal of guidance and counselling», 15, p. 68-76.

Civita, A. (2011), *Cyberbullying: un nuovo tipo di devianza*, Milano, Franco Angeli.

Cook, C.R., et al. (2010), *Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation*, in «School psychology quarterly», vol. 25, no. 2, p. 65- 83.

Cross, D., et al. (2012), *Understanding and preventing cyberbullying: where have we been and where should we be going?*, in Li, Q., Cross, D., Smith, P.K. (eds), *Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives*, Oxford, Wiley-Blackwell. Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T. (2008), *Cyberbullying: youngsters' experiences and parental perception*, in «Cyberpsychology and behavior», 11, p. 217-223.

Del Bianco, D. (2013), *Proposte di intervento nella prevenzione e nel contrasto del cyberbullismo e delle dinamiche di esclusione sociale a scuola: l'esperienza italiana del progetto ECIP*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Cyberbullismo: ricerche e strategie di intervento*, Milano, Franco Angeli, p. 91-110.

Flay, B.R., et al. (2005), *Standards of evidence: criteria for efficacy, effectiveness and dissemination*, in «Prevention science», 6, p. 151-175.

Formella, Z., Ricci, A. (2010), *Il disagio adolescenziale: tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, Roma, Las.

Fredstrom, B.K., Adams, R.E., Gilman, R. (2011), *Electronic and school-based victimization: unique contexts for adjustment difficulties during adolescence*, in «Journal of youth and adolescence», 40, p. 405-415.

Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di) (2009), *Bullismo elettronico: fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, Roma, Carocci.

Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A. (2009), *European project on bullying and cyberbullying granted by DAPHNE II Programme*, in «Journal of psychology», p. 217- 233.

Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di) (2013), *Cyberbullismo: ricerche e strategie di intervento*, Milano, Franco Angeli.

Genta, M.L., et al. (2009), *Il fenomeno del bullismo elettronico in adolescenza*, in «Rassegna di psicologia», 1, p. 141-161.

Guarini, A. (2009), *Diffusione e caratteristiche del bullismo elettronico: ricerche internazionali e nazionali a confronto*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A.

(a cura di), *Bullismo elettronico: fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, Roma, Carocci.

Guarini, A., Brighi, A., Genta, M.L. (2010), *Cyberbullying among Italian adolescents*, in Mora-Merchan, J.A., Jager, T. (eds), *Cyberbullying: A cross-national comparison*, Landau, Verlag Empirische Pädagogik.

Guarini, A., et al. (2013), *Bullismo tradizionale e cyberbullismo in Italia: ricerche a confronto e analisi dei cambiamenti*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Cyberbullismo: ricerche e strategie di intervento*, Milano, Franco Angeli, p. 49-61.

Hamichai-Hamburger, Y. (ed) (2005), *The social net: human behavior in cyberspace*, Oxford, Oxford University Press.

Hinduja S., Patchin J.W. (2008), *Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization*, in «Deviant behavior», 29, p. 129-156.

Hinduja, S., Patchin, J.W. (2012), *School climate 2.0: preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*, Thousand Oaks, CA, Sage publications (Corwin Press).

Iannaccone, N. (a cura di) (2009), *Stop al cyberbullismo*, Molfetta (Ba), La Meridiana.

Jäkel, A., et al. (2013), *Il progetto Medienhelden: prevenzione del cyberbullismo e promozione delle competenze mediatiche nella scuola*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Cyberbullismo: ricerche e strategie di intervento*, Milano, Franco Angeli, p. 163-170.

Kowalski, R.M., Limber, S.P., Agatston, P.W. (2008), *Cyber bullying: bullying in the digital age*, Malden, MA, Wiley-Blackwell.

Kowalski, R.M., Limber, S.P., Agatston, P.W. (2012), *Cyber bullying: bullying in the digital age*, Malden, MA, Wiley-Blackwell.

Langos, C. (2012), *Cyberbullying: the challenge to define*, in «Cyberpsychology, behavior, and social networking», 1, 5, p. 285-289.

Li, Q. (2007), *New bottle but old wine: a research of cyberbullying in schools*, in «Computers in human behavior», 23, p. 157-170.

Li, Q., Cross, D., Smith, P.K. (eds) (2012), *Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives*, Oxford, Wiley-Blackwell.

Mastromarino, R. (2010), *Conclusioni*, in Formella,

- Z., Ricci, A. (a cura di), *Il disagio adolescenziale: tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, Roma, Las.
- McGuckin, C., et al. (2013), *Coping with cyberbullying: how can we prevent cyberbullying and how victims can cope with it*, in Smith, P.K., Steffgen, G. (eds), *Cyberbullying through the new media: findings from an international network*, London and New York, Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Melotti, G., Biolcati, R., Passini, S. (2009), *Una lettura psicosociale del bullismo nel web*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Bullismo elettronico: fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*, Roma, Carocci.
- Menesini, E., Nocentini, A. (2009), *Cyberbullying definition and measurement: some critical considerations*, in «Zeitschrift für psychologie/journal of psychology», vol. 217(4), p. 230-232.
- Menesini, E., Nocentini, A. (2011), *Peer education intervention: face to face versus online*, in Costabile, A., Spears, B. (eds), *The impact of technology on relationships in educational setting*, London, Routledge.
- Menesini, E., Nocentini, A., Calussi, P. (2011), *The measurement of cyberbullying: dimensional structure and relative item severity and discrimination*, in «Cyberpsychology, behavior, and social networking», 14 (5), p. 267-274.
- Menesini, E., et al. (2003), *Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools*, in «Aggressive behavior», 29, p. 1-14.
- Menesini, E., et al. (2012), *Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries*, in «Cyberpsychology, behavior and social networking», 15(9), p. 455-463.
- Mishna, F., et al. (2010), *Interventions to prevent and reduce cyber abuse of youth: A systematic review*, in «Research in social work practice», 21 (1), p. 5-14.
- Mora-Merchan, J.A., Jager, T. (eds) (2010), *Cyberbullying. A cross-national comparison*, Landau, Verlag Empirische Pädagogik.
- Nixon, C.L. (2014), *Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health*, in «Adolescent health, medicine and therapeutics», 5, p. 143-158.
- Nocentini, A., et al. (2010), *Cyberbullying: labels, behaviours and definition in three European countries*, in «Australian journal of guidance and counselling», vol.20 (2), p. 129-142.
- Olweus, D. (1993), *Bullying at school: what we know and what we can do*, Oxford-Cambridge, Blackwell; trad. it. *Il bullismo a scuola*, Firenze, Giunti, 1996.
- Ortega, R., Calmaestra, J., Merchan, J.M. (2008), *Cyberbullying*, in «International journal of psychology and psychological therapy», 8, p. 183-192.
- Ortega, R., Del Rey, R., Casas, J.A. (2013), *ConRed: un programma basato su dati di ricerca per la promozione della convivenza online e la prevenzione del cyberbullismo*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Cyberbullismo: ricerche e strategie di intervento*, Milano, Franco Angeli, p. 154-162.
- Ortega, R., et al. (2012), *The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study*, in «Aggressive behavior», 38, p. 342-356.
- Palladino, B.E., Nocentini A., Menesini E., (2013), *Noncadiamointrappola! Reti faccia a faccia e online per la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Cyberbullismo: ricerche e strategie di intervento*, Milano, Franco Angeli, p. 111-121.
- Patchin, J.W., Hinduja, S. (2006), *Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying*, in «Youth violence and juvenile justice», 4, p. 148-169.
- Petrone, L.B., Troiano, M. (2008), *Dalla violenza virtuale alle nuove forme di violenza: strategie di prevenzione per genitori, insegnanti e formatori*, Roma, Magi.
- Raskauskas, J., Stoltz, A.D. (2007), *Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents*, in «Developmental psychology», 43, p. 564-575.
- Rimal, R.N., Real, K. (2005), *How behaviors are influenced by perceived norms: A test of theory of normative social behavior*, in «Communication research», 32, p. 389-414.
- Salmivalli, C. (2012), *Cyberbullying in Finland*, in Li, Q., Cross, D., Smith, P.K. (eds), *Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., Lagerspetz, K.M.J. (1997), *Peer networks and bullying in schools*, in «Scandinavian journal of psychology», 38, p. 305-312.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., Poskiparta, E. (2010), *From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program*, in Jimerson, S.R., Swearer, S.M.,

- Espelage, D.L. (eds), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, New York, Routledge, p. 441-454.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., Poskiparta, E. (2011), *Counteracting bullying in Finland: The KiVA Program and its effects on different forms of being bullied*, in «International journal of behavioural development», 35, p. 405-411.
- Salmivalli, C., et al. (1996), *Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group*, in «Aggressive behavior», 22, p. 1-15.
- Saturno, M.E., Pisano, L. (a cura di) (2008), *Cyberbullismo: indagine esplorativa sulle prepotenze on-line*, Cagliari, IFOS.
- Shariff, S. (2008), *Cyberbullying: issues and solutions for the school, the classroom and the home*, New York, Routledge.
- Slonje, R., Smith, P.K. (2008), *Cyberbullying: another type of bullying?*, in «Scandinavian journal of psychology», 49(2), p. 147-154.
- Slonje, R., Smith, P.K., Frisen, A. (2013), *The nature of cyberbullying, and strategies for prevention*, in «Computers in human behavior», 29, p. 26-32.
- Smith, P.K., et al. (2006), *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying: A report to the anti-bullying alliance*, Research Brief No. RBX 03-06. London: DfEs. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RBX03-06.pdf>
- Smith, P.K., et al. (2008), *Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils*, in «Journal of child psychology and psychiatry», 49(4), p. 376-385.
- Smith, P.K., Steffegen, G. (eds) (2013), *Cyberbullying through the new media: findings from an international network*, NY, Psychology Press.
- Smith, P.K., Steffgen, G., Sittichai, R. (2013), *The nature of cyberbullying, and an international network*, in Smith, P.K., Steffegen, G. (eds), *Cyberbullying through the new media: findings from an international network*, NY, Psychology Press, p. 3-20.
- Thomson, F., Robinson, S., Smith, P.K. (2013), *Il cyberbullismo nel Regno Unito: valutazione di alcune procedure di intervento*, in Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (a cura di), *Cyberbullismo: ricerche e strategie di intervento*, Milano, Franco Angeli, p. 91-110.
- Tokunaga, R.S. (2010), *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*, in «Computers in human behavior», 26, p. 277-287.
- Vandenbosch, H., Van Cleemput, K. (2008), *Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims*, in «New media & society», 11, p. 1349-1371.
- Willard, N.E. (2006), *Cyberbullying and cyberthreats*, Eugene, OR, Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Williams, K.R., Guerra, N.G. (2007), *Prevalence and predictors of internet bullying*, in «Journal of adolescent health», 41, p. 814-821.
- Wolak, J., Mitchell, K.J., Finkelhor, D. (2007), *Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts*, in «Journal of adolescent health», 41, p. 851-858.
- Ybarra M. L., Diener-West M., Leaf P. J. (2007), *Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: implications for school intervention*, in «Journal of adolescent health», 41, p. 842-850.
- Ybarra, M.L., Mitchell, K.J. (2004a), *Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics*, in «Association for child psychology and psychiatry», 45, 7, p. 1308-1316.
- Ybarra M.L., Mitchell K.J. (2004b), *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics*, in «Journal of adolescence», 27, 3, p. 319-336.

Rimozioni sintomatiche? Il fenomeno del cyberbullismo raccontato dal cinema

Marco Dalla Gassa, docente di Storia e critica del cinema presso l'Università Ca' Foscari di Venezia

1. Diagnosi di un ritardo

Almeno da mezzo secolo a questa parte, il tema del bullismo è sempre stato affrontato, approfondito e scandagliato dal cinema, in particolare da quello hollywoodiano: dapprima in chiave romantica e mitopoietica, si pensi ai “belli e dannati” interpretati dai giovanissimi James Dean e Marlon Brando, poi via via in maniera più problematica, con film spesso molto duri e in grado di sollevare quel velo di indifferenza e superficialità che per troppo tempo aveva avvolto lo sguardo dei gruppi sociali verso il disagio adolescenziale.

Nondimeno, così come la settima arte si è trovata spesso in ritardo a fare i conti con fenomeni giovanili che venivano snobbati, sottostimati o relegati ai margini per motivi meramente economici, anche nel caso del bullismo in rete, o cyberbullismo, ci si trova di fronte a un gap difficile da colmare e persino da spiegare. Mentre, dunque, le cronache giornalistiche riportano con preoccupante frequenza episodi di abusi, ricatti, furti d'identità, persecuzioni e violenze operate da adolescenti su coetanei attraverso internet e i social network, le case di produzione cinematografica sembrano sottovalutare il problema. Eppure le nuove tecnologie sono da sempre un tema estremamente stimolante per i cineasti, e l'era in cui viviamo, quella digitale, è stata rappresentata sul grande schermo in numerosissimi film: dapprima teorizzata e preconizzata dal cinema di fantascienza, si pensi al dispotico computer HAL 9000 protagonista di *2001: Odissea nello spazio* (*2001: A space odyssey*, Gran Bretagna-USA, 1968) di Stanley Kubrick, o al giovane proto-hacker di *Wargames - Giochi di guerra* (*WarGames*, USA, 1983) di John Badham, poi problematizzata dal cinema sociale, demonizzata dal cinema horror, estremizzata dal cinema di azione, ridicolizzata dal cinema comico. Ma se si consulta la rete, fonte onnisciente per antonomasia, alla ricerca di pellicole dedicate al cyberbullismo, ci si ritrova con un deludente di poche, pochissime unità.

L'attenuante dell'eccessiva modernità del tema, già debole in partenza, sta perdendo progressivamente di credibilità, soprattutto se si ricorda che il 4 febbraio 2014 si è celebrato il decimo compleanno di facebook, vero e proprio prototipo simbolico della socializzazione sul web nelle sue accezioni positive e negative. La cosa assume poi contorni paradossali se si constata come il cinema abbia dedicato alla

nascita del più famoso social network del mondo un film (*The social network*, David Fincher, USA, 2010), nel quale si racconta come l'idea iniziale, la famigerata “scintilla”, per creare il software sia venuta in mente a Mark Zuckerberg proprio con l'intenzione di compiere un atto di bullismo online: dopo essere stato lasciato dalla sua ragazza, il brillante studente di Harvard decide di creare FaceMash, un sito dove due studentesse dell'università scelte a caso tra quelle immatricolate vengono votate dagli utenti per decidere quale sia la più attraente; episodio poi denunciato proprio dal giornale universitario e stigmatizzato per la palese violazione della privacy, ma che consente al giovane Zuckerberg di entrare in contatto con i suoi futuri soci.

Per tentare di spiegare i motivi di un così evidente scollamento dalla realtà, proprio da parte di quel *medium* che ha nella rappresentazione della realtà la propria vocazione innata, non si possono che azzardare diverse ipotesi.

2. Dal grande schermo al piccolissimo: il selfie in sorpasso

Chiunque, genitore, educatore o studioso, abbia a che fare con ragazzi adolescenti si sarà accorto con evidenza lampante di come le parole d'ordine imperanti per le nuove generazioni siano fondamentalmente due: autorappresentazione e condivisione. L'una diventa il logico e obbligatorio seguito dell'altra, attraverso l'uso di computer, tablet, smartphone, progettati appositamente per permettere un sempre più performante accesso ad applicazioni (le app) che, a loro volta, sono studiate per creare connessioni sociali in comunità virtuali; Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, YouTube, tanto per citare solo le più scaricate, diventano le piattaforme ideali per rendere pubbliche le proprie idee, i propri gusti (“mi piace”), ma soprattutto per creare quella narrazione di sé che passa attraverso l'autoscatto fotografico e l'audiovisivo. L'uso e l'abuso del selfie (termine ampiamente sdoganato anche in contesti prettamente istituzionali), sia in versione statica che in versione dinamica, trasforma i fruitori in veri e propri registi di se stessi, impegnati 24 ore su 24, 7 giorni su 7, a rendere pubblico qualsiasi evento della propria vita: dagli episodi più futili a quelli esistenziali. È come se il cinema, questo “cinema”, stesse recuperando il suo “modo di rappresentazione

primitivo” (per usare l'efficace definizione coniata da Noël Burch nel suo *Il lucernario dell'infinito*, Il castoro, 2001) limitandosi a essere un occhio aperto di fronte alla realtà, un testimone oculare della quotidianità. Del resto, proprio come quei registi-pionieri, esploratori e scopritori di territori del tutto nuovi, anche i fruitori di questi nuovi media si trovano spesso del tutto impreparati all'impresa, inconsapevoli del funzionamento del mezzo e delle sue potenzialità. Così, se con un esercizio puramente teorico si confrontano i video *postati* su internet con i film delle origini, si noteranno innegabili somiglianze linguistiche: durata molto breve, assenza di montaggio, movimenti della macchina da presa assenti o di estrema semplicità.

Di contro, gli “autori” di questi nuovi prodotti audiovisivi sono tutti spettatori perfettamente aggiornati e consapevoli, “nativi cinematografici” ancor prima di essere “nativi digitali”, che hanno appreso passivamente, quasi per “osmosi”, i meccanismi che dominano e determinano le regole della rappresentazione, dalla composizione di un'inquadratura alla creazione di effetti speciali tanto semplici quanto sorprendenti. Certamente una generalizzazione in questo senso non può che risultare fuorviante e superficiale. È evidente che esiste un utilizzo molto maturo, così come approcci ben più ingenui e pericolosi, ed è proprio in questo enorme bacino di inconsapevolezza, e in questo divario di conoscenza, che pone le sue basi e la sua forza dirompente il fenomeno del cyberbullismo.

Altro elemento utile all'analisi è la constatazione di come la *smart generation*, diversamente dalle generazioni che l'hanno preceduta, abbia sviluppato un rapporto con l'audiovisivo del tutto nuovo: la progressiva personalizzazione dell'offerta cinematografica, sviluppatasi prima con la programmazione televisiva dei film, poi con l'avvento di videoregistratori e videocassette, nel suo incontro con i moderni dispositivi di connessione alla rete ha letteralmente rivoluzionato il concetto di *home video*; non si tratta più di far entrare il cinema in casa ma di farlo entrare in tasca, e, dunque, di portarlo in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento. Ne consegue una visione estremamente frammentata, episodica, sporadica, veloce, nella quale il film non è che uno dei tanti prodotti che vanno a comporre un enorme, potenzialmente infinito, catalogo multimediale: canzoni, spezzoni, selfie, tutorial, video musicali, spot pubblicitari, videogiochi ecc.

Preso nel vortice di questa concorrenza spietata, il cinema sembra cedere il passo, autodenunciando la propria inadeguatezza e la propria arretratezza, con un ripiegamento riscontrabile soprattutto nella produzione hollywoodiana dell'ultimo decennio. Facciano da esempio lampante e metonimico le super-produzioni dedicate ai super-eroi dei fumetti o ai personaggi della letteratura fantasy che, per

molti versi, rappresentano una vera e propria fuga dalla realtà nella quale la settima arte, tentando di difendere strenuamente il proprio territorio, vi si rinchiude con recinti sempre più impenetrabili, quasi isolandosi dal mondo.

Eppure nell'incontro tra la rete e il cinema sembrava fosse scoccato un “amore a prima vista”...

3. La rete nel cinema

La dirompente novità di internet che, a partire dalla seconda metà degli anni Novanta, ha radicalmente cambiato il modo di comunicare, lavorare, relazionarsi per la stragrande maggioranza della popolazione mondiale, era stata preceduta da un interesse sempre maggiore nei confronti delle nuove tecnologie, in particolare quelle legate al concetto di virtualità. Il cinema, sino a quel momento strumento sovrano e imbattuto nella creazione di “viaggi immaginari”, si apriva al racconto di una nuova dimensione dell'esistenza, tra presente e futuro, tra attualità e fantascienza. Film come *Strange days* di Kathryn Bigelow (USA, 1995) e *The net* di Irwin Winkler (USA, 1995), entrambi prodotti negli Stati Uniti nel 1995, attraverso il filtro dell'ambientazione fantascientifica tentavano una problematizzazione *ante litteram* delle caratteristiche della neonata comunità cibernetica. Da un lato Bigelow immaginava una sorta di nuova tossicodipendenza da realtà virtuale, fruita attraverso visori tridimensionali e micro-chip in grado di trasferire emozioni e sensazioni fisiche direttamente al cervello, dall'altro Winkler metteva in scena l'invisibile pirateria informatica con una sorta di setta segreta, i “Pretoriani”, in grado di controllare e manipolare la vita delle persone attraverso sofisticati virus informatici. Qualche anno dopo, nel 1999, il successo planetario di *Matrix* (*The Matrix*, USA/Australia, 1999) dei fratelli Wachowski arrivava a registrare, e in qualche modo a sancire definitivamente, l'ingresso nell'era digitale, il punto di non ritorno nel percorso verso un progresso rapido e inarrestabile.

Tuttavia è solo in tempi più recenti che la narrazione del fenomeno globale si è fatta più analitica, assumendo una dimensione sociologica e filosofica. E non è un caso che arrivi dall'Europa quello che, per certi versi, può essere considerato come il prototipo del film di indagine sulle derive sociali della dipendenza da internet: *Thomas è innamorato* (*Thomas est amoureux*, Belgio/Francia, 2000). Uscito un po' in sordina e certamente non premiato dalla stessa accoglienza dei titoli citati, l'opera diretta da Pierre-Paul Renders è interamente ambientata nell'appartamento di Thomas, un ragazzo trentaduenne affetto da una gravissima forma di agorafobia che ha deciso di recludersi in casa evitando qualsiasi tipo di rapporto diretto con gli altri, e che comunica con l'esterno solo attraverso la connessione internet

del proprio computer. Il protagonista non è che una voce, essendo tutto il film girato in soggettiva, scelta coraggiosa ed efficace per rendere l'estrema spersonalizzazione e quella sorta di (presunto) anonimato che nelle evoluzioni tecnologiche recenti la rete sta drasticamente ribaltando. Il rapporto uomo-computer, espresso nella sua alienante esclusività, è al centro anche del recente *Lei* (*Her*, USA, 2013) di Spike Jonze, premiato con l'Oscar per la miglior sceneggiatura originale nel 2014: qui il protagonista Theodore, assiduo frequentatore di chat telefoniche, si trova invischiato in una surreale relazione sentimentale con il sistema operativo del proprio computer, autonominatosi Samantha, e che in lingua originale è interpretata dalla voce evocativa di Scarlett Johansson. Vale la pena ricordare come, in entrambi i film citati, la soluzione del problema sia indicata da un brusco e salutare ritorno alla vita vera, una simbolica apertura della porta di casa verso l'incontro, reale e non più virtuale, con l'altro.

4. Un'analisi dell'esistente: chatroom, cyberbully, disconnect

Detto del ritardo e di una certa inadeguatezza da parte del mezzo cinematografico nel raccontare i risvolti estremamente complessi e attuali legati all'abuso delle nuove tecnologie da parte degli adolescenti, vale la pena cercare di analizzare quel poco che negli ultimi anni è stato prodotto. È bene ricordare, prima di addentrarsi nella breve analisi, che il carotaggio qui eseguito ha preferito estrarre solo quei (pochi) film dove il fenomeno del cyberbullismo è centrale sia dal punto di vista tematico che raffigurativo, escludendo pertanto quei (più numerosi) titoli dove è appena descritto oppure funzionale e subordinato ad altre priorità evenemenziali.

Chatroom - I segreti della mente (*Chatroom*, Regno Unito, 2010), diretto da Hideo Nakata, ruota attorno allo sterminato universo delle chatroom, definibili come piccole comunità virtuali o gruppi di discussione. William, il protagonista del film, adolescente londinese oppresso dalla fama planetaria della madre scrittrice e da un enorme complesso di inferiorità nei confronti del fratello maggiore, per tentare di distrarsi dalle proprie manie persecutorie e autodistruttive fonda una "stanza virtuale" che chiama *Chelsea Teen!* e accoglie al suo interno quattro coetanei: Eva, Jim, Emily e Mo. Assurgendo al ruolo di moderatore della comunità, William finge inizialmente di voler aiutare gli altri ragazzi a risolvere i propri problemi: Eva, ragazza attraente che aspira a lavorare come modella, è insoddisfatta di se stessa e delle proprie amicizie dominate dalla superficialità, dall'apparenza e da un'invidia subdola e spietata; Jim, fragile e insicuro per essere stato abbandonato dal padre all'età di otto anni, fa uso di antidepressivi ed è del tutto

incapace di instaurare relazioni con gli altri; Emily, viziosa figlia unica di genitori altoborghesi, vorrebbe conquistare il loro affetto distogliendoli dall'arrivismo e dalle occupazioni sociali; Mo, impacciato ragazzo di colore, è segretamente innamorato della sorella undicenne del suo migliore amico ed è terrorizzato dall'idea di essere pedofilo. Grazie all'iniziale complicità di Eva, con la quale sembra nascere una relazione sentimentale, il protagonista si serve della straordinaria abilità informatica di cui è in possesso per indirizzare e condizionare il pensiero e le azioni dei suoi amici virtuali. Così, mentre Eva sta tentando di distruggere la carriera di un'amica, Emily compie segreti atti di vandalismo nei confronti dei genitori, Mo rivela all'amico i suoi sentimenti per la sorella e ci litiga furiosamente e Jim interrompe l'assunzione dei medicinali. La sadica perfidia di William si concentra proprio nei confronti di quest'ultimo che viene progressivamente spinto verso il suicidio, anche attraverso l'ingresso in altre chatroom illegali; Jim rappresenta per lui tutto ciò di cui vorrebbe disfarsi per essere accettato e amato dai genitori, e il tentativo di provocarne la morte diventa una vera e propria ossessione. Tentativo ben presto scoperto dagli altri componenti della chat e sventato durante un'incontro-scontro nel quale sarà proprio William a perdere la vita.

Nakata, celebratissimo autore giapponese di film horror (*The ring*, *Dark water*), mette in scena un'opera teatrale di Enda Walsh, qui anche autrice della sceneggiatura, mantenendone inalterata la struttura claustrofobica e geometrica, e tentando una rappresentazione visiva piuttosto velleitaria dell'universo invisibile delle chatroom: un lungo corridoio dai muri scrostati sul quale si affacciano infinite porte dai nomi più disparati e popolato da un'umanità dolente, perversa, minacciosa. Più efficace invece è la rappresentazione dell'immenso potere di condizionamento psicologico della rete, e, con esso, la straordinaria potenzialità di chi ne conosce i meccanismi di funzionamento. Il film di Nakata divide, un po' schematicamente, i frequentatori di internet in due categorie: da un lato gli ingenui, fruitori inconsapevoli e vittime della propria incapacità di rapportarsi con gli altri nel mondo reale, dall'altro i manipolatori, conoscitori estremamente esperti delle trappole e dei rischi della rete tanto da servirsene a proprio vantaggio.

Meno schematico e, dunque, ben più verosimile è un film dal titolo inequivocabile: *Cyberbully* (USA, 2011), di Charles Binamè. Prodotto dal canale televisivo statunitense ABC come film per la televisione, in seguito all'enorme successo ha poi avuto anche una distribuzione cinematografica internazionale. Qui la protagonista è Taylor, un'adolescente che frequenta la scuola superiore e che utilizza i social network per comunicare con gli amici e per incontrare persone nuove. A causa di

alcuni commenti imprudenti pubblicati nei confronti di una coetanea, ben presto la ragazza si ritrova vittima di attacchi personali e diffamatori a opera del fratello minore Eric, piccolo genio del computer che si è inserito nel suo profilo per farle dispetto, e dell'amica Samantha, che vorrebbe impedirle di frequentare Scott e quindi cerca di metterla in cattiva luce agli occhi di lui. Attraverso la creazione di un finto profilo, il fantomatico James, Samantha corteggia l'amica e poi diffonde notizie false sulla loro relazione facendola sembrare una "ragazza facile", mentre il fratello insiste nel pubblicare sul profilo di Taylor commenti offensivi nei confronti di altri studenti della scuola. Emarginata, ghettizzata e bersagliata senza nemmeno riuscire a comprendere l'origine di tutto l'odio che la circonda, la protagonista decide di porre fine alle proprie sofferenze, non prima di aver pubblicato un messaggio di addio su internet; il video, fortunatamente, viene visto subito da Samantha che si precipita a casa dell'amica e riesce a fermarla prima che ingurgiti una dose letale di pillole. Il tentativo di suicidio ha enormi conseguenze sulla comunità: Taylor comincia un percorso di terapia in comunità e scopre alcuni coetanei che hanno vissuto la sua stessa situazione, Samantha confessa la propria colpa e si scopre a sua volta accerchiata dall'odio degli altri, la madre della protagonista s'impegna in una campagna che porterà all'approvazione di una legge che punisce severamente il cyberbullismo.

Il film di Binamè, in cui è fin troppo evidente la finalità didattica, con stile pseudo-documentaristico fornisce una rappresentazione molto efficace del fenomeno, in particolare nel sottolineare come spesso l'abuso nasca da una sottovalutazione del mezzo e delle sue potenzialità. A un'analisi approfondita risulta piuttosto chiaro come l'intervento dell'amica Samantha sia dettato da motivazioni persino nobili, e, tutto sommato, anche le vessazioni del fratello minore non sono molto diverse da quei piccoli dispetti piuttosto comuni tra le mura domestiche. Ciò che gli autori dell'abuso sembrano ignorare o sottovalutare, però, è la dimensione collettiva del loro intervento e la complessità di un sistema di comunicazione nuovo e in continua evoluzione. Come si accennava sopra, all'abilità della fruizione raramente corrisponde una conoscenza dei meccanismi e delle regole che ne governano il funzionamento. In questo senso è davvero rivelatorio un passaggio della sceneggiatura di *Cyberbully*; alla domanda dello psicologo «Come ti sentivi ad essere un cyberbullo?» rivolta a Samantha, la ragazza risponde: «Io non mi sentivo così, ero convinta che i bulli fossero quelle persone che a scuola ti danno il tormento; ma quando lo fai online nemmeno ti rendi conto che lo stai facendo, non vedi in faccia le altre persone e puoi fare, o dire, qualsiasi cosa e non gli dai importanza, non sembra reale». È evidente lo

scollamento con la realtà, l'incapacità di collegare l'approccio virtuale con la quotidianità, come se tutto ciò che avviene in internet fosse destinato a scomparire con il semplice gesto di disconnettersi, ignorando che qualsiasi informazione immessa nella rete assume una vita propria, spesso imprevedibile e inarrestabile.

Questo tipo d'ignoranza e l'uso inconsapevole della rete sono al centro delle tre storie raccontate da *Disconnect* (USA, 2012) di Henry-Alex Rubin: Jason, figlio di un ex agente di polizia che in seguito alla morte della moglie lavora come investigatore privato per crimini in rete, assieme a un amico crea il falso profilo di una ragazza per prendere in giro Ben, un compagno di scuola timido e schivo, fino a pubblicare una sua foto di nudo che ne provoca il tentato suicidio e lo riduce in coma; Derek e la moglie Maria, in crisi per la morte del figlio neonato, a causa dell'utilizzo incauto di chatroom e gioco d'azzardo online, vengono derubati di tutti i loro risparmi attraverso la clonazione della loro carta di credito; Nina, promettente giornalista televisiva, cerca di mettere in piedi un'inchiesta sullo sfruttamento di adolescenti da parte dei gestori di chat erotiche.

Gli enormi rischi insiti nella frequentazione di internet sono declinati dal regista su tre versanti diversi: il cyberbullismo, le truffe telematiche e la pornografia. Ma è proprio nelle sequenze dedicate al mondo degli adolescenti che si possono ritrovare molti degli elementi sopra evidenziati: la spersonalizzazione, la mancata accettazione della diversità e della debolezza, l'insicurezza e la fragilità che portano, in maniera fin troppo ricorrente, al suicidio. Se William, il protagonista di *Chatroom*, è letteralmente ossessionato dal suicidio tanto da vedere e rivedere compulsivamente filmati di coetanei che si buttano dalla finestra o che si impiccano al lampadario, Taylor (*Cyberbully*) e Ben (*Disconnect*) vedono nella propria auto-eliminazione l'unico modo per disconnettersi da una realtà ormai invivibile. Del resto, se si esclude la caratterizzazione eccessivamente sadica del protagonista del film di Nakata, i due episodi più recenti presentano più di un elemento comune anche nella rappresentazione del cyberbullo: Samantha e il giovane Jason, "carnefici" designati, sono animati da una profonda solitudine, dal desiderio di essere accettati e dal terrore di non essere adeguati alle aspettative; il fatto stesso di creare una falsa identità (maschile per la ragazza e femminile per il ragazzo) non è semplicemente un escamotage per non essere identificati, ma indica il desiderio di essere "altro da sé". Il valore di entrambi i film sta dunque nel tentare, senza essere bonariamente assolutori, una messa in questione di temi di strettissima attualità.

Piuttosto interessante è poi osservare come i tre film raccontino il ruolo degli adulti: si tratta fondamentalmente di una desolante assenza. Se

tra i coetanei si crea quasi un sovradosaggio di comunicazione, con la pubblicazione di qualsiasi pensiero e le relative conseguenze problematiche, tra adolescenti e adulti vige una perenne incomunicabilità. I genitori sono perfettamente all'oscuro di ciò che i loro figli fanno su internet: non sanno che siti frequentino, che cosa condividano, quali tipi di persone incontrino; e questa ignoranza totale, vale la pena segnalarlo, vale per tutti i genitori descritti nei tre titoli. Quando non sono essi stessi, colpevolmente, la causa dei problemi esistenziali dei figli (come avviene in *Chatroom*), l'intervento arriva sempre troppo tardi: la madre di Taylor in *Cyberbully* scopre il fenomeno del cyberbullismo solo dopo il tentato suicidio della figlia e per di più viene avvisata del tentativo da un'amica della stessa; così come il padre di Ben, protagonista di *Disconnect*, decide di indagare sulle frequentazioni online del figlio solo quando lui è già ricoverato in ospedale

in coma; per non parlare del padre di Jason, il vero cyberbullo del film, che di mestiere fa l'investigatore di crimini informatici e che non si accorge di convivere proprio con uno dei criminali che di solito cerca di arrestare e che, una volta scoperta la colpa del figlio, fa di tutto per cancellare le tracce. Interventi tardivi, spesso inadeguati, come il goffo e ingenuo tentativo da parte della giornalista per liberare l'adolescente sfruttato. Certo l'incomunicabilità, già piuttosto diffusa quando si ha a che fare con figli adolescenti, è favorita dalla mancanza di "connessione" online tra adulti e ragazzi: è improbabile che su un social network un adolescente accetti di fare amicizia con suo padre o con sua madre. Tuttavia, se all'assenza dei genitori si aggiunge quella dei professori, degli educatori e delle istituzioni in generale, il problema assume i tratti di una certa gravità. Il cinema, seppur debolmente, ha suonato il suo campanello d'allarme.

Filmografia

2001: Odissea nello spazio (2001: A space odyssey), Stanley Kubrick, Gran Bretagna-USA 1968

Wargames – Giochi di guerra (WarGames), John Badham, USA 1983*

The net, Irwin Winkler, USA 1995

Strange days, Kathryn Bigelow, USA 1995

Ring (Ringu), Hideo Nakata, Giappone 1998*

Matrix (The Matrix), fratelli Wachowski, USA/Australia 1999

Thomas è innamorato (Thomas est amoureux), Pierre-Paul Renders, Belgio/Francia 2000

Dark water (Honogurai mizu no soko kara), Hideo Nakata, Giappone 2002*

Chatroom - I segreti della mente (Chatroom), Hideo Nakata, Regno Unito 2010

The social network, David Fincher, USA 2010

Cyberbully, Charles Binamè, USA 2011

Disconnect, Henry-Alex Rubin, USA 2012

Lei (Her), Spike Jonze, USA 2013

I film contrassegnati con asterisco sono disponibili presso la [Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro](#).



Dipartimento
per le Politiche
della Famiglia



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI



Regione Toscana



Coordinatore Comitato di redazione

Antonella Schena

Comitato di redazione

Vinicio Biagi, Adriana Ciampa, Luciana Saccone

In copertina

Libellula di Alessandra Giulietti, 12 anni (Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato- www.pinac.it)

Direttore responsabile

Anna Maria Bertazzoni

Periodico trimestrale registrato presso il Tribunale di Firenze con n. 4963 del 15/05/2000

**Istituto
degli
Innocenti**



Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze
tel. 055/2037343 – fax 055/2037344
email: rassegnabibliografica@istitutodeglinnocenti.it
www.minori.it
www.minoritoscana.it
www.istitutodeglinnocenti.it