

Il contributo delle neuroscienze cognitive e del diritto in una prospettiva interdisciplinare sul fenomeno del bullismo

The contribution of cognitive neuroscience and law in an interdisciplinary perspective on bullying

Giulia Torregiani

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma • giulia.torregiani@unicusano.it

Anna Maria Mariani

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma •

annamaria.mariani@unicusano.it

Claudia Amoroso

I.T. Salvo D'Acquisto-Bracciano (RM) • claudia.amoroso@yahoo.it

ABSTRACT

The present work aims to underline the contribution of neuroscience in the analysis of bullying, in the identification of neural mechanisms activated in bully; the activation of these cognitive processes should be considered specific in relation to the gender and the bullistic profile in question. In fact, not all subjects implement these behaviors for the same reasons and with the same modalities. In this paper, the authors considered necessary to highlight the different facets of the phenomenon, as well as the juridical regulation, for a comprehensive understanding, able to provide the tools and resources to prevent or operate interventions aimed to contrast bullying.

Il presente lavoro mira a rendere noto il contributo delle neuroscienze nell'analisi del bullismo, nell'identificazione di meccanismi neurali che si attivano nel bullo; l'attivazione di tali processi cognitivi, è da considerarsi singolare e specifica in relazione al genere e al profilo bullistico in questione. Difatti, non tutti i soggetti attuano tali comportamenti per le stesse ragioni e medesime modalità. In questa sede si è ritenuto necessario rendere note le diverse sfaccettature del fenomeno, nonché della regolamentazione giuridica, per una comprensione esaustiva dello stesso, in grado di fornire gli strumenti e le risorse per prevenire o azionare interventi volti a contrastare il fenomeno.

KEYWORDS

Bullyng, Cognitive Neuroscience, Moral Disengagement, Social Cognition, Empathy.

Bullismo, Neuroscienze Cognitive, Disimpegno Morale, Social Cognition, Empatia.

Introduzione¹

Il bullismo è un fenomeno complesso ed in continua evoluzione che riguarda sempre un numero maggiore di ragazzi e ragazze del nostro paese. Esso è un malessere sociale fortemente diffuso, sinonimo di un disagio relazionale che si esprime tra adolescenti e giovani, con azioni di continua prevaricazione e di sopruso, messe in atto da parte di un singolo o di un gruppo nei confronti di un soggetto percepito come più debole. La manifestazione di tale fenomeno, soprattutto nell'ambiente scolastico, richiede una consapevolezza dello stesso in coloro che hanno il dovere di prevenirlo e contrastarlo, se non delle loro responsabilità; una formazione che comprendi sia gli aspetti descrittivi che caratterizzano il bullismo, sia i fattori ambientali e neurocognitivi che lo causano, senza esclusione delle conoscenze normative e giuridiche che lo regolano. Il dialogo tra neuroscienza cognitiva e educazione offre il potenziale per fornire un utile quadro per alcune delle comuni sfide di gestione sociale e comportamentale nel dominio educativo. Le scuole sono deputate a creare, attraverso le loro politiche e pratiche, un ambiente sociale in grado di sostenere ed affrontare i bambini con particolari vulnerabilità neurali che causano problemi comportamentali che si riversano sull'intero sistema. Per i soggetti più vulnerabili con problemi di condotta, i risultati delle neuroscienze spopolano alla ricerca di uno sviluppo di interventi personalizzati, nella considerazione del dominio neurale deficitario (Viding et al., 2011).

Di seguito verrà fornita una panoramica delle emergenti evidenze di base del bullismo, dalle diverse visioni concettuali più remote, fino ad affrontare i fattori di rischio del fenomeno, sia da un punto di vista ambientale sia nella più recente ottica delle neuroscienze cognitive, così da gettare luce su comportamenti che potrebbero essere meglio gestiti a scuola, avendo conoscenza dei meccanismi cognitivi sottostanti.

1. Diverse argomentazioni sulla definizione del bullismo

Il bullismo è una problematica contemporanea sempre più in crescita nei contesti scolastici perciò necessita di essere affrontata in un'ottica globale che vada a considerare tale fenomeno in tutti i suoi aspetti più peculiari.

In letteratura non vi è un consenso unanime sulla definizione del bullismo, in quanto risulta strettamente legata al contesto culturale all'interno del quale si produce e ai differenti approcci teorici che si interessano al fenomeno (psicologia sociale, dello sviluppo, clinica, giuridica, pedagogia, sociologia ed altre discipline affini). Secondo una prospettiva psicologica, Dan Olweus, uno dei più grandi studiosi del fenomeno, il termine bullismo deriva dalla traduzione letterale del termine inglese "*bullying*", il quale indica la condotta aggressiva di certi ragazzi che abusano ripetutamente di uno o più studenti. L'autore lo descrive come una forma di oppressione estrema, in cui la giovane vittima sperimenta, per opera di un coetaneo prevaricatore, una condizione di profonda sofferenza, di grave svalutazione della propria identità, di crudele emarginazione dal gruppo.

1 Il presente lavoro è il risultato del lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: il paragrafo 1 di Anna Maria Mariani; i paragrafi 2, 3 di Giulia Torregiani; il paragrafo 4 di Claudia Amoroso.

Dal suo lavoro lo psicologo norvegese desume che *“uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o di più compagni”* (Olweus, 2007).

La definizione di Sharp e Smith parla di *“abuso tra pari”*, cioè di relazioni sociali tra compagni improntate a ruoli di potere e di controllo: *“un comportamento da bullo è un tipo di azione che mira deliberatamente a far del male o danneggiare; spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi persino anni ed è difficile difendersi per coloro che ne sono vittime. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c'è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare”* (Sharp, Smith, 1995). Su questo versante, Marini e Mameli approfondiscono l'aspetto del rapporto di superiorità fisica o psicologica del bullo rispetto alla vittima. Essi sottolineano ed evidenziano come tale dislivello psicosomatico sia la causa scatenante di azioni aggressive a danni di altri. Pertanto definiscono bullismo come una violenza fisica, verbale o psicologica che si protrae nel tempo, caratterizzata da uno squilibrio tra le parti, con conseguenze devastanti a lungo termine. (Marini, Mameli, 2000).

Fedeli nella sua concettualizzazione di bullismo evidenzia gli aspetti dell'intenzionalità e della consapevolezza sottolineando che lo scopo del bullo tende volontariamente a creare una situazione tale da garantire che *“la vittima venga deumanizzata, così da eliminare qualsiasi senso di colpa nel bullo, nei complici e negli spettatori”*. Secondo l'autore esiste infatti *“una differenza tra il bullo e la vittima [...] il bullo si avvale spesso dell'appoggio di complici [...] la vittima non è in grado di difendersi né di riferire ad altri l'accaduto per timore di ritorsioni [...] eventuali spettatori temono di intervenire”*. Risulta pertanto difficile riscontrare l'operato di un bullo isolato, poiché esso si avvale spesso del supporto dei sostenitori, i quali contribuiscono senza attuare una partecipazione attiva, all'acquisizione dello status di superiorità e sicurezza del bullo (Fedeli, 2007).

Da un'analisi delle diverse concettualizzazioni è dunque, possibile rintracciare una definizione omogenea del bullismo come un insieme di atteggiamenti e comportamenti violenti, attuati da uno o più soggetti (bullo/i), finalizzati all'aggressione fisica, verbale o psicologica, posti in essere consapevolmente e volontariamente, che mirano persistentemente alla depersonalizzazione dell'altro (vittima).

1.1. Caratteristiche distintive e attori del fenomeno

Il bullismo è un fenomeno che mostra forti complessità, sia a livello di definizione che di dinamica reale degli eventi, infatti può manifestarsi in diverse modalità.

Olweus (1995), distingue tra *bullismo diretto* e *bullismo indiretto*: il primo si manifesterebbe in attacchi relativamente aperti e visibili di prevaricazione nei confronti della vittima. In questo rientra il bullismo sia fisico (colpi, pugni, calci) sia verbale (minacce, offese); il bullismo indiretto invece consisterebbe in una forma di prepotenza sottile e meno visibile (per questo più difficilmente rilevabile), finalizzata verso una forma di isolamento sociale e in un'intenzionale esclusione dal gruppo (detto anche bullismo sociale o relazionale). Differenziare questi due tipi di prepotenza permette di rendere conto delle differenze legate alla variabile sesso, poiché, mentre nei maschi sembrano prevalere le prepotenze di tipo diretto, soprattutto quelle fisiche, sono le femmine a mettere in atto più spesso quelle di tipo indiretto (Menesini, 2008), o la forma verbale del bullismo diretto (Formella, Ricci, 2011).

Le caratteristiche distintive del fenomeno possono essere così riassunte:

- *Intenzionalità*. Il fatto che il bullo mette in atto premeditadamente dei comportamenti aggressivi con lo scopo di offendere l'altro o di arrecargli danno; è questo un aspetto rilevante, sebbene non sempre tutti i ragazzi abbiano piena consapevolezza di cosa stanno facendo;
- *Persistenza*. Sebbene anche un singolo episodio possa essere considerato una forma di bullismo, l'interazione bullo-vittima è caratterizzata dalla ripetitività di comportamenti di prepotenza protratti nel tempo;
- *Asimmetria di potere*. Si tratta di una relazione fondata sul disequilibrio e sulla disuguaglianza di forza tra il bullo che agisce, che spesso è più forte o sostenuto da un gruppo di compagni, e la vittima che non è in grado di difendersi;
- *Natura sociale del fenomeno*. Come testimoniato da molti studi, l'episodio avviene frequentemente alla presenza di altri compagni, spettatori o complici, che possono assumere un ruolo di rinforzo del comportamento del bullo o semplicemente sostenere e legittimare il suo operato (Olweus, 1999; Menechini, 2000).

In relazione a quest'ultimo aspetto, negli ultimi anni, gli studi si sono focalizzati sulle dinamiche relazionali e psicologiche del gruppo dei pari che influenzano la direzione del comportamento individuale, cercando di superare la rigida e riduttiva contrapposizione bullo-vittima, rintracciando i diversi attori del bullismo che, in modo diretto o indiretto, partecipano in maniera significativa al fenomeno (Belacchi, Mei, Pierucci, 2010). Infatti, chi non prende l'iniziativa nel commettere delle prepotenze ad un compagno può, comunque, sostenere il bullo incoraggiandolo verbalmente e legittimando le sue azioni, stando a guardare ciò che succede senza intervenire, attribuendo un implicito prestigio sociale (Salmivalli, Huttunen, Lagerspetz, 1997).

Oltre al ruolo del *Bullo* (colui che attua la condotta aggressiva) e della *Vittima* (colui che subisce l'aggressione), Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen (1996), attraverso uno specifico questionario di nomina dei pari (Participants Roles Questionnaire PRQ) evidenziarono altri ruoli specifici: *Aiutante*, *Sostenitore*, *Difensore ed Esterno*, i primi due a sostegno del bullo, gli ultimi due dalla parte della vittima.

Il modello a sei ruoli ha trovato le prime conferme in uno studio su partecipanti inglesi (Sutton, Smith, 1999) e in una indagine di validazione del PRQ su una popolazione di allievi italiani di scuola elementare e media inferiore (Menechini, Gini, 2000). Tali studi hanno evidenziato ulteriormente la distinzione in *Ruoli Probullismo* (Bullo, Aiutante e Sostenitore) e *Ruoli Prosociali* (Difensore, Vittima ed Esterno) sottolineando, peraltro, l'ambigua posizione sia della Vittima che dell'Esterno. Il modello a sei ruoli dei partecipanti è stato ritenuto incompleto in quanto non considera altri due ruoli teoricamente possibili: *Mediatore* (simmetrico e reciproco di Esterno) e *Consolatore* (simmetrico e reciproco di Sostenitore). Pertanto Belacchi (2008) ha proposto un modello a 8 ruoli dei partecipanti che meglio specificherebbe la tipologia dei comportamenti possibili all'interno di un gruppo in cui si verificano episodi di bullismo e che si distinguerebbero nei due sottogruppi, sopra evidenziati: *Ruoli Probullismo* (Bullo, Aiutante, Sostenitore ed Esterno) e *Ruoli Prosociali* (Difensore, Mediatore, Consolatore e Vittima). In questo nuovo modello il ruolo di Esterno è esplicitamente collocato dalla parte del Bullo, nella misura in cui si ritiene che chi si astiene dal prendere parte durante episodi di prepotenze sostenga, di fatto, il prepotente.

In effetti è proprio la presenza di differenti figure che rende possibile lo svilupparsi del fenomeno.

La peculiarità della figura del bullo, di fatto, è proprio quella di incamerare ed accumulare forza e personalità esibendo una capacità di fare meglio degli altri, caratteristica che il gruppo ritiene fondamentale (Buccoliero, Maggi, 2005). Il gruppo, quindi, funge spesso da supporto alla prevaricazione fornendo al prepotente una platea, partecipe o neutrale, davanti alla quale afferma la propria supremazia. Il prepotente può così arrivare a ritenere legittima e socialmente accettata la propria condotta. (Zanetti, 2007). Sulla base di quanto detto risulta indispensabile, quando si lavora sul bullismo a scuola, tenere sempre conto di tutti gli attori del fenomeno, in particolar modo sui testimoni stessi, i quali possono rappresentare proprio la leva su cui si può agire (Formella, Ricci, 2011).

2. Bullismo e Disturbi della Condotta

In letteratura ci si riferisce spesso al bullismo come una forma comportamentale frequente e persistente che rientra all'interno della categoria dei disturbi della condotta (Olweus, 1993; Fonzi, 1997). Lo stesso Olweus (1996) afferma che il bullismo può anche essere considerato un aspetto di un più generale comportamento antisociale, inquadrabile nosograficamente nel Disturbo della Condotta (Guarino, Lancellotti, Serantoni, 2011).

Il Disturbo della Condotta (DC) rappresenta la categoria diagnostica applicata a bambini ed adolescenti che manifestano un comportamento persistente e pervasivo caratterizzato da aggressività, delinquenza e gravi violazioni dei diritti degli altri e delle norme sociali appropriate all'età. È incluso nel DSM-5 nella macro categoria dei Disturbi Dirompenti, del Controllo degli Impulsi e della Condotta, insieme al Disturbo Oppositivo Provocatorio, Disturbo Esplosivo Intermittente, Disturbo di personalità Antisociale, Piromania, Cleptomania, Altri Disturbi Dirompenti, del Controllo degli Impulsi e della Condotta Specificati ed Altri Disturbi Dirompenti, del Controllo degli Impulsi e della Condotta NON Specificati.

Il manuale indica un'ulteriore specificazione del Disturbo della Condotta in:

- DC con Emozioni Prosociali Limitate;
- DC con Mancanza di Rimorso e Senso di Colpa;
- DC Insensibile- con Mancanza di Empatia;
- DC con Disinteresse sulle Performance;
- DC Superficiale o Carente negli Affetti.

Il DSM-5 individua come rappresentativi 15 criteri distribuiti in quattro aree sintomatologiche:

- **AGGRESSIONI A PERSONE O ANIMALI:** 1. È prepotente, minaccia o intimorisce gli altri;
- 2. Dà inizio a colluttazioni fisiche; 3. Usa un'arma che può causare danni fisici ad altri (bastone, barra, bottiglia rotta, coltello, pistola); 4. È fisicamente crudele con le persone; 5. È fisicamente crudele con gli animali; 6. Ruba affrontando la vittima (aggressione, scippo, estorsione, rapina a mano armata); 7. Forza qualcuno ad attività sessuali;
- **DISTRUZIONE DELLA PROPRIETÀ:** 8. Appicca il fuoco con l'intenzione di causare seri danni;
- 9. Distrugge deliberatamente proprietà altrui;
- **FRODE O FURTO:** 10. Entra in edificio, domicilio o automobile altrui; 11. Mente per ottenere vantaggi o favori o per evitare obblighi ("raggira gli altri"); 12.

- Ruba oggetti di valore senza affrontare la vittima (furto nei negozi ma senza scasso, falsificazioni);
- **GRAVI VIOLAZIONI DI REGOLE:** 13. Trascorre fuori casa la notte nonostante la proibizione dei genitori, con inizio prima dei 13 anni d'età; 14. Fugge da casa due volte mentre vive a casa dei genitori o di chi ne fa le veci, o una volta senza ritornare per un lungo periodo; 15. Marina spesso la scuola, con inizio prima dei 13 anni.

Il DSM-5 ritiene necessari per la diagnosi di DC la presenza di almeno 3 dei 15 criteri nei 12 mesi, o la presenza di almeno 1 criterio negli ultimi 3 mesi. (DSM-5, 2014).

Per l'ICD10 – (F91) i Disturbi della Condotta sono caratterizzati da una modalità ripetitiva e persistente di condotta antisociale, aggressiva o provocatoria, la cui diagnosi va posta tenendo in considerazione l'età del bambino ed escludendo alcune manifestazioni tipiche di fasi precoci quali accessi d'ira e aggressività saltuaria. I sintomi più frequenti sono: manifestazioni aggressive verso persone o cose, crudeltà verso gli animali, danni a proprietà (distruzioni, furti, incendi), marcati accessi d'ira scarsamente motivati, assenze da scuola e fughe da casa, comportamento provocatorio e insolente, rifiuto di qualsiasi regola. Sono esclusi da questa diagnosi tutti i comportamenti antisociali isolati o molto saltuari. I soggetti con DC hanno scarsa capacità di dare valore alle necessità del benessere altrui, non si percepiscono problematici, anzi ritengono gli altri offensivi e minacciosi nei propri confronti e per tale motivo giustificano il loro comportamento aggressivo e antisociale.

L'ICD 10 differenzia le seguenti tipologie cliniche.

Disturbo della condotta limitato al contesto familiare (F91.0). Il comportamento antisociale è attuato solo all'interno del nucleo familiare e le manifestazioni possono essere: furti a scapito dei familiari (specie di denaro), azioni distruttive di oggetti dei componenti la famiglia, aggressioni ai membri del nucleo familiare, provocazioni, opposizioni, non rispetto delle regole familiari, incendi e distruzioni di mobili e apparecchiature del nucleo.

Disturbo della condotta con ridotta socializzazione (F91.1). Questo tipo è caratterizzato dalla presenza del comportamento tipico del disturbo e dalla mancata socializzazione con il gruppo dei coetanei che tendono a isolarlo per il suo comportamento. Le manifestazioni più frequenti sono: spacconerie e rissosità con i compagni, estorsioni e aggressioni verso i coetanei, mancato rispetto delle regole comunitarie, rifiuti alla collaborazione, violenti accessi di rabbia incontrollabile, azioni distruttive delle cose altrui, incendi, crudeltà verso i compagni e gli animali.

Disturbo della condotta con socializzazione normale (F91.2). Caratterizzato da un comportamento antisociale e aggressivo che non avviene nel proprio gruppo di coetanei, nei cui confronti si comporta adeguatamente anche con legami di amicizia. La condotta antisociale si manifesta al di fuori del gruppo d'appartenenza, può rivolgersi verso adulti, familiari o altri bambini. Il gruppo d'appartenenza può essere un gruppo delinquenziale o anche formato da individui normali. Le manifestazioni più frequenti sono: spacconerie e rissosità con i compagni esterni al proprio gruppo, provocazioni, opposizioni, rifiuti alla collaborazione, furti, azioni distruttive, estorsioni e aggressioni, violenti accessi di rabbia incontrollabile, azioni distruttive delle cose altrui, incendi, crudeltà verso i compagni e gli animali, mancato rispetto delle regole comunitarie.

Disturbo oppositivo provocatorio (F91.3). Questo tipo è caratterizzato da un comportamento persistente, ripetitivo e marcatamente ostile, oppositivo e provocatorio, in assenza di attività antisociali e aggressive. Il comportamento scorretto si manifesta verso adulti e bambini con rapporti di confidenza. Le manifestazioni più frequenti sono: sfide, provocazioni, scontri verbali e insulti, opposizioni alle regole e alle richieste di partecipazione, facile irritabilità, atteggiamenti negativizzanti, insolenti e offensivi. Il disturbo richiede che siano soddisfatti i criteri generali per F91.0; neppure un comportamento marcatamente molesto o impertinente è di per sé sufficiente per la diagnosi. Bisogna utilizzare con cautela questa categoria, soprattutto per i bambini più grandi, perché un disturbo della condotta clinicamente significativo è spesso accompagnato da comportamenti antisociali o aggressivi che vanno al di là di una semplice provocazione, disobbedienza o distruttività. (ICD-10, 1992).

Il Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) ed il Disturbo di Condotta sembrano essere correlati in modo gerarchico, con evoluzione di alcuni DOP in DC. Effettivamente, Cohen e Flory hanno messo in evidenza che il rischio di insorgenza di DC era quattro volte più alto nei DOP rispetto ai soggetti che non avevano un precedente DOP. È stato inoltre evidenziato come, con la crescita, il bambino subisce importanti modificazioni nelle manifestazioni del comportamento distruttivo, riflettendo un continuum evolutivo da DOP, DC e DPA (Disturbo di Personalità Antisociale) nell'età adulta (Cohen, Flory, 1998).

Si nota come alcuni dei sintomi del Disturbo della Condotta, descritti all'interno dei sistemi di classificazione, sono strettamente legati a quelli che si incontrano nel fenomeno del bullismo. Non a caso, l'attività bullistica rientra tra i criteri di discriminazione del DC, come evidenziato da uno studio di Studts e Van Zyl (2013). Scopo dello studio era quello di identificare gli elementi di screening, con eccellenti proprietà di misurazione a livello subclinico a livello clinico, dei Disturbi del Comportamento Dirompente, di bambini in età prescolare, così da ottenere degli indici attendibili per una diagnosi precoce. Sono stati reclutati, da quattro strutture pediatriche di assistenza primaria, genitori / tutori di bambini in età prescolare ($N= 900$), ai quali sono stati somministrati un questionario socio-demografico e due scale di valutazione comportamentale (report dei genitori): la PSC-17 (Pediatric Symptom, Checklist 17) e il BPI (Behavior Problem Index).

Dei 18 item indagati, 8 sono risultati molto discriminativi e informativi rispetto a situazioni cliniche e sub-cliniche. Tali item misurano:

1. Bullismo o crudeltà verso gli altri;
2. Mancanza di rimorso;
3. Difficoltà ad andare d'accordo con altri bambini;
4. Non piacere agli altri bambini;
5. Distruzione voluta di oggetti;
6. Picchiare gli altri bambini;
7. Prendere cose che non vi appartengono;
8. Biasimare gli altri.

Cinque item sono risultati informativi e discriminativi solo per i più alti livelli di problemi del comportamento: mancanza di condivisione, non comprendere i sentimenti altrui, prendere in giro gli altri, essere molto nervosi e tesi, frode/menzogna. I cinque item rimanenti sono risultati meno accurati (non discriminativi tra campione clinico e non clinico): violazione di regole, discutere molto, essere disobbedienti a casa, essere scontroso o irritabili, forte temperamento (Studts, Van Zyl, 2013).

Si è ritenuto necessario redigere tale paragrafo esplicativo delle caratteristiche peculiari del Disturbo di Condotta in quanto nei successivi studi che verranno citati è possibile rintracciare sovrapposizioni tra tale problematica ed il bullismo, vista la similarità delle condotte esperite.

3. Cause e fattori di rischio legati al fenomeno del bullismo in ottica neuroscientifica

In questo paragrafo verranno esaminati i fattori coinvolti nel fenomeno bullistico, portando il focus della ricerca da una prospettiva descrittiva ad una neuroscientifica, mirando ad una comprensione più complessa e puntuale dei fattori di rischio implicati. Tra gli studi circa l'influenza delle variabili intervenienti nel bullismo, alcuni hanno rivolto il loro interesse all'indagine dell'influenza del contesto familiare (Olweus, 1993), dello stile di attaccamento (Troy e Sroufe, 1987), del livello cognitivo (Sutton, Smith, Swettenham, 1999), della disposizione all'empatia (Gini, Albiero, Benelli, 2005) e dello sviluppo del pensiero morale (Gini, 2006).

Le ricerche neuroscientifiche sul fenomeno del bullismo hanno inoltre rintracciato variabili quali: inferiori livelli di comportamenti prosociali o cooperativi (Smith, Polenik, Nakasita, Jones, 2012), bassi livelli di empatia (Jolliffe, Farrington, 2011) e anche deficit neuropsicologici nel dominio delle funzioni esecutive (Coolidge, Den Boer, Segal, 2004).

3.1 L'influenza del contesto familiare e dello stile di attaccamento sul profilo psicologico del bullo

Circa l'influenza delle relazioni all'interno della famiglia, Baumrid (1973), Patterson (1982), Loeber e Hay (1997) suggeriscono come sia importante considerare la combinazione delle dimensioni della coesione e del potere all'interno della famiglia, per capire in che modo il clima educativo possa influenzare e predisporre il bambino ad un comportamento antisociale. Così, una famiglia la cui struttura è fondata su un alto potere gerarchico e una bassa coesione tra i membri, sarà tipica del bullo (Belacchi, Mei, Pierucci, 2010). Oltre ad un'educazione coercitiva, anche modelli di tipo incoerente sembrano generare gravi difficoltà nel bambino. In particolar modo è stato messo in evidenza (Minuchin, 1974; Minuchin, 1988) che quando i genitori non sono capaci di esercitare uno stile educativo coerente, i figli sono costretti ad assumere ruoli devianti, come quello di bullo, pur di mantenere un certo equilibrio all'interno della famiglia. Ross (1996) aggiunge che quando lo stile educativo parentale risulta incoerente, il bambino è incapace di prevedere le reazioni dei suoi genitori: è per questo motivo che egli impara a guardare le azioni degli altri con gli occhi del paranoide, scambiando così anche atteggiamenti innocenti, per atti minacciosi.

Diversi autori (Dodge, 1980; Crick e Dodge, 1994) hanno rilevato, come tratto psicologico del bullo, una bassa tolleranza alla frustrazione ed elevata difficoltà nell'elaborazione delle informazioni sociali. Secondo il modello del social skills deficit, i bambini più aggressivi, che assumono più frequentemente il ruolo di bulli, tenderebbero a decodificare le situazioni ambigue in maniera più aggressiva dei non bulli (Dodge, 1993; Rigby e Slee, 1993). A tal proposito, una serie di studi di fMRI ha esaminato un gruppo di bambini con problemi di condotta riportando un'aumentata attivazione dell'amigdala a scenari emotivi minacciosi (Sterzer, Stadler, 2009). In un secondo studio, è stata mostrata, in adolescenti con

problemi del comportamento rispetto a quelli con sviluppo tipico, un'attività maggiore dell'amigdala anche in presenza di facce neutrali (Passamonti et al., 2010). Nel complesso, questi risultati possono fornirci le basi neuronali-funzionali per cui alcuni adolescenti con problemi comportamentali possono reagire in modo aggressivo anche alla minima provocazione.

L'influenza del contesto familiare in termini di attaccamento è stata esposta recentemente da Baldoni (2015). L'autore parla di comportamenti aggressivi quando viene meno la capacità di mentalizzazione, la quale sarebbe profondamente legata ed influenzata dall'attaccamento (Fonagy, Target, 2001). Lo sviluppo di un attaccamento insicuro infantile può essere visto come il risultato del comportamento difensivo dell'adulto: un genitore distanziante può essere incapace di comprendere e riflettere le emozioni ed i bisogni del figlio e per far fronte ad un atteggiamento non sufficientemente riflessivo da parte del caregiver, il figlio può ricorrere all'utilizzo di difese primitive. Tra queste, l'aggressività costituisce una delle modalità principali di espressione sulle quali si organizzano le forme di attaccamento insicuro ambivalente-preoccupato (Baldoni, 2015). Le difficoltà di mentalizzazione, infatti, possono avere conseguenze gravi sull'espressione e sulla regolazione delle emozioni e dei loro correlati somatici (Baldoni, 2014). In questi casi è frequente l'espressione di tratti Alessitimici (legati alla difficoltà di rappresentarsi e di comunicare le emozioni), di alterazioni del comportamento di malattia o Abnormal Illness Behaviour (disturbi di somatizzazione, sindromi mediche funzionali, ipocondria), di patologie psichiche (disturbi di personalità, disturbi del comportamento alimentare, attacchi di panico, depressione), di dipendenze patologiche (addiction), di uno scarso controllo degli impulsi (acting out comportamentali, disinibizione), di comportamenti aggressivi e antisociali (bullismo, vandalismo, violenza individuale o collettiva, abusi di tipo sessuale), difficoltà relazionali (di coppia, lavorative, sociali) e maggiore vulnerabilità allo stress e ai traumi (Fonagy, Target, 2001; Allen, Fonagy, 2008; Jurist, Slade, Bergner, 2010; Baldoni, 2010, 2013; Caretti, Craparo, Schimmenti, 2013). Nel caso dei bulli, essi mostrano "scarsa capacità di modulare la relazione con l'altro e a riconoscere la propria o altrui collocazione sociale; l'elemento carente è la competenza sociale; il bambino non riesce, a livello cognitivo, a decentrarsi dalla propria situazione per comprendere le intenzioni, i desideri, i bisogni dell'altro" (Fonzi, 1999). Le conseguenze di una mancata mentalizzazione da parte del caregiver possono quindi essere molto serie. In l'adolescenza i modelli operativi interni relativi alle figure d'attaccamento si riconfigurano come legami verso le istituzioni sociali (scuola, lavoro) e verso gli adulti che le rappresentano (insegnati, educatori, colleghi di lavoro, religiosi, allenatori sportivi). Nell'attaccamento insicuro tale processo è particolarmente difficoltoso e per questa ragione gli adolescenti insicuri, che non sviluppano adeguatamente legami sociali, sono maggiormente a rischio di comportamenti devianti come il bullismo (Fonagy et al., 1997).

3.2. *Correlazione tra meccanismi di disimpegno morale e comportamento bullistico*

Tra i vari aspetti caratterizzanti i meccanismi neurali che sottendono il comportamento del bullo, è stata individuata la tendenza a mettere in atto strategie cognitive funzionali alla giustificazione degli atti aggressivi e moralmente inaccettabili (Smith et al., 1993; Menesini, Fonzi e Vannucci, 1999; Menesini, Fonzi e Sanchez, 2002), strategie che Bandura (1990) ha definito "*meccanismi di disimpegno morale*". Secondo la teoria social-cognitiva di Bandura (1986a), essi svolgono una funzione di inibizione del controllo morale sul comportamento aggressivo in dif-

ferenti circostanze e alcuni di essi trasformano in accettabili condotte offensive di norma condannabili. Alcuni meccanismi rivestono la funzione di disimpegno morale tramite lo spostamento o la diffusione della responsabilità individuale verso cause e responsabili esterni (in questo caso, si parla di *'dislocamento della responsabilità'*, *'diffusione della responsabilità'* e *'distorsione delle conseguenze'*) (Sagone, Licata, 2009). Nel 2009, una ricerca di Sagone e Licata è stata portata avanti con lo scopo di verificare se e in che misura le modalità di adattamento interpersonale correlano con l'impiego dei meccanismi di disimpegno morale. Di fatto, i risultati dell'indagine hanno dimostrato che i preadolescenti (soprattutto, i maschi) più impulsivi, narcisisti e meno socialmente abili appaiono più inclini all'uso delle strategie di giustificazione delle condotte moralmente inaccettabili (bullismo diretto e indiretto). Questi dati possono essere ritenuti in linea con le ricerche sopracitate che hanno indagato sull'uso dei meccanismi di disimpegno morale, soprattutto da parte dei bulli a discapito delle vittime.

3.3. Social cognition nelle diverse sfaccettature comportamentali del fenomeno

La natura di qualsiasi deficit sociale che possa giocare un ruolo nei comportamenti di bullismo rimane poco chiaro e a tal proposito sono state postulate due teorie principali. Il primo nucleo teorico per la nostra comprensione del comportamento di bullismo è il *Social Deficit Model* (Crick, Dodge, 1996). Questo modello suggerisce che i bambini che assumono il ruolo di bullo mancano di capacità di prendere decisioni sociali e non sono in grado di formare una percezione accurata delle intenzioni e delle motivazioni degli altri. Tuttavia, Sutton, Smith e Swettenham (1999a) sostenendo che questa visione si basi su prove di bambini aggressivi o con disturbi della condotta, piuttosto che su studi diretti sul comportamento bullistico, propongono una teoria opposta suggerendo che il bullo in realtà abbia buone capacità di cognizione sociale, e che sia proprio questo a permette loro di manipolare con successo gli altri evitando di essere scoperti (Sutton, Smith, Swettenham, 1999b). In questo senso essi parlano di *"Theory of Mind"* (ToM) per discutere della cognizione sociale in relazione al comportamento di bullismo. Avere una buona *"teoria della mente"* consente agli individui di comprendere gli stati mentali altrui e, quindi, di poter fare previsioni ragionevoli sul comportamento degli altri. A dimostrazione di ciò, Sutton et al (1999b) hanno rilevato che i bulli presentano punteggi più alti, rispetto al gruppo di controllo, nell'area della Social Cognition e nella comprensione delle emozioni in un compito sociale (Sutton, Smith, Swettenham, 1999b). Tuttavia, gli autori in questo studio hanno raggruppato in una singola categoria, senza considerare i sottotipi di bullismo (diretto e indiretto). Lo studio di Smith e collaboratori (2012), ha coinvolto 192 soggetti, di età compresa tra i 7 e gli 11 anni, allo scopo di esaminarne il profilo del funzionamento comportamentale, emotivo e sociale differenziando le due categorie del fenomeno: bullismo diretto e bullismo indiretto. La ricerca ha coinvolto anche gli insegnanti in valutazioni relative al comportamento, alla competenza sociale e all'autopercezione. Oltre alle difficoltà comportamentali ed emotive associate al bullismo, sono state trovate associazioni tra il bullismo scolastico e il funzionamento sociale. Non sono state presentate, da parte degli insegnanti, segnalazioni di un deficit generale di competenze sociali per i soggetti associati al bullismo indiretto, mentre sono stati riportati punteggi di competenza sociale più bassi per i bambini coinvolti nel bullismo diretto e in entrambi i tipi di bullismo. Data la letteratura precedente di Sutton e colleghi (1999a, 1999b), sembra ragionevole suggerire che i bulli indiretti potrebbero non

avere un deficit generale di competenze sociali. Come notato da Sutton et al (1999a), una buona comprensione sociale è un requisito per la manipolazione degli altri. È interessante notare che i bambini coinvolti nel bullismo indiretto non erano considerati con un deficit nel loro comportamento prosociale. È probabile che questi individui siano a conoscenza delle regole sociali e siano in grado di agire in modo prosociale. Come sottolineano Sutton e colleghi, gran parte delle prove per il modello di deficit sociale (Crick, Dodge, 1996) si basano su lavori con bambini che presentano aumentati livelli di comportamento aggressivo o una diagnosi di disturbo della condotta, che sono entrambi problemi che tendono a riguardare maggiormente i bambini coinvolti nei comportamenti di bullismo diretto. Sembra quindi ragionevole suggerire che il *Social Deficit Model* offra la soluzione migliore per i bambini che sono coinvolti nel bullismo diretto, mentre la teoria di Sutton et al. si adatti bene a comportamenti di bullismo indiretto. In linea con quanto detto, i comportamenti di bullismo diretto risultano essere maggiormente associati alla psicopatologia (ad esempio iperattività, aggressività, scarse abilità sociali); mentre il bullismo indiretto non sembra essere associato ad un aumento dell'aggressività o dei problemi di condotta, ma è associato ad abilità sociali intatte e ad alcune debolezze nell'autopercezione. La preoccupazione maggiore è la constatazione che i bambini coinvolti nel bullismo sia diretto che indiretto sono quelli che sono maggiormente a rischio di mostrare difficoltà attraverso l'ampio spettro di funzionamento comportamentale, emotivo e sociale (Smith, Polenik, Nakasita, Jones, 2012). Queste evidenze ci permettono inoltre di considerare il diverso funzionamento tra il bullismo attuato maggiormente dalle femmine (indiretto) e quello esperito dai maschi (diretto).

3.4. Relazione tra capacità empatica e bullismo

La relazione proposta tra bassa empatia e il bullismo si basa sulla stessa teoria della relazione tra bassa empatia e comportamento antisociale. Ossia, si deduce in coloro che attuano prepotenze verso altri, una scarsa capacità empatica rispetto a coloro che non attuano tale condotta. Questo perché se la persona condividesse e/o comprendesse l'emozione negativa generata nella vittima a causa del suo gesto, la stessa dovrebbe perciò essere inibita e meno incline a continuare con tale comportamento (Feshbach, 1975). Questa opinione è supportata da un numero di ricercatori. Ad esempio, Olweus (1993) afferma: *"i bulli hanno poca empatia con le vittime del bullismo"*. Inoltre, Smith e Thompson (1991) suggeriscono *"I bambini che fanno i prepotenti con gli altri potrebbero essere meno empatici ai sentimenti degli altri"*. Come precedentemente visto, Sutton et al. (1999) hanno sostenuto che non necessariamente tutti i profili bullistici presentano deficit di Social Cognition, bensì alcuni riescono ad essere socialmente competenti, riscontrando buoni livelli di intelligenza sociale e capacità di comprendere gli stati mentali altrui. Tuttavia la loro *"Theory of Mind"* sembra essere puramente strumentale per vantaggi personali (Andreou, 2004, 2006; Sutton, Keogh, 2000). Sembrerebbe, quindi, che sia l'abilità empatica ad essere deficitaria o, in altre parole, la capacità di considerare ed impattare con le conseguenze emotive dei loro comportamenti sui sentimenti altrui (Arsenio, Lemerise, 2001; Eisenberg, Fabes, 1998). Anche altri ricercatori sono d'accordo con l'idea del bullo come individuo caratterizzato da una sorta di *"cognizione fredda"* che non riesce a comprendere i sentimenti altrui (Björkqvist et al., 2000; Randall, 1997), suggerendo che l'angoscia mostrata dalla vittima agisce sul bullo in modo inverso, rafforzando il suo comportamento (Davis, 1994).

Cohen and Strayer (1996), nel valutare l'empatia in 30 adolescenti (14 ragazzi, 16 ragazze) con diagnosi di Disturbo della Condotta, in comparazione a 32 controlli (15 ragazzi, 17 ragazze), si sono avvalsi dell'utilizzo di due misure self-report dell'empatia, misurando rispettivamente, una la componente affettiva (*The Questionnaire Measure of Empathy Affective*) e l'altra sia quella cognitiva, che quella affettiva (*The Interpersonal Indice di reattività*), basando la valutazione sulle risposte a scenari emotivamente carichi videoregistrati. I risultati di questo studio mostrano punteggi significativamente inferiori nei ragazzi con Disturbo della Condotta, rispetto al gruppo di controllo, in ogni componente empatica (Cohen, Strayer, 1996). Tuttavia le neuroscienze cognitive hanno rintracciato due profili differenti dei problemi di condotta. Un primo stile caratterizzato da vulnerabilità genetica, scarsa reattività alle sofferenze altrui e mancanza di empatia. Questi soggetti sarebbero caratterizzati dalla presenza di elevati livelli di tratti insensibili (*Callus Unemotional*) e condividerebbero caratteristiche neurocognitive con psicopatici adulti, quali: ridotta sensibilità alle manifestazioni visive o vocali di emozioni stressanti e scarsa modulazione del comportamento in risposta alla punizione. Il secondo profilo si contraddistingue per avversità ambientale e aggressività reattiva. I bambini su questa via sono descritti come "*non-insensibili*", hanno conservato la capacità empatica e la modulazione comportamentale a seguito di punizione, ma risultano essere ipersensibili ai segnali di rabbia (Frick, Viding, 2009).

Nella considerazione della differenza di genere, nella vasta letteratura sull'empatia, diversi studi hanno rilevato una relazione negativa tra empatia e comportamento aggressivo più forte nei ragazzi che nelle ragazze. Di fatto, Miller ed Eisenberg (1988), nella loro revisione meta-analitica della letteratura su questo argomento, hanno trovato una relazione negativa tra empatia e aggressività in entrambi i sessi, con un'associazione più consistente nei maschi. Ciò trova supporto empirico anche nello studio di Albiero e Lo Coco (2001) sulla relazione tra empatia e aggressività, in bambini di età compresa tra i 6 ed i 10 anni, evidenziando ulteriormente, la correlazione negativa solo per i ragazzi. Inoltre, in uno studio di Kaukiainen et al. (1999), la componente empatica correlava negativamente con forme dirette di bullismo, contrariamente a quanto rilevato nelle sue forme indirette. Effettivamente, come più volte esperito nella presente disanima, il bullismo diretto è quella forma maggiormente attuata da soggetti maschili, perciò tali evidenze risultano in linea con la letteratura esistente. Per giunta, ciò potrebbe rappresentare la chiave di lettura della minore incidenza di tale fenomeno da parte del genere femminile, in termini di maggiore capacità empatica riscontrata in quest'ultimo, rispetto al genere maschile.

Come contributo alla letteratura, i presenti studi oltre a dimostrare differenti livelli di empatia in base al genere e alla presenza di Disturbo della Condotta, mostrano come l'empatia può fungere da fattore preventivo del fenomeno del bullismo (Ang, Goh, 2010; Jolliffe, Farrington, 2006a, 2011).

4. Requisiti del bullismo e del cyberbullismo sul profilo giuridico

Si è ritenuto opportuno in questa sede altresì rendere nota del quadro normativo e delle evoluzioni legislative del summenzionato fenomeno, la cui portata, nel corso dei tempi più moderni, si è notevolmente amplificata; estrinsecandosi anche attraverso modalità di condotta che si avvalgono dell'utilizzo di strumenti informatici e telematici, rappresentativi del contesto quotidiano e fulcro della comunicazione sociale. Il contributo illustra la definizione nonché i requisiti essen-

ziali, volti a qualificare i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, alla luce delle evidenze europee e dei recenti interventi normativi nazionali, approfondendo oltre ai relativi profili di responsabilità dei soggetti coinvolti, anche gli strumenti operativi e preventivi già esaminati dalle linee guida Miur 2015.

4.1. Definizione e tentativi di regolamentazione giuridica

Con il termine bullismo, come già *infra* riportato, si intende, secondo lo studioso norvegese Dan Olweus, un'azione di prevaricazione caratterizzata da tre elementi contestuali: un'aggressione, fisica o verbale, la ripetizione dei comportamenti nel tempo, uno squilibrio di potere o di forza (Olweus, 1993).

In assenza di uno dei sopra citati elementi, a discapito dell'opinione prevalente, non siamo in presenza di un episodio di bullismo. Ed infatti, in molti tra gli operatori utilizzano in modo improprio il termine "bullismo" per descrivere episodi o atti che, seppur gravi, non rientrano a livello tecnico, nella suddetta definizione. Quest'ultimi fenomeni potranno al più qualificarsi come fattispecie di reato, ed essere dunque contrastati in modo efficace con altri strumenti dell'ordinamento (es: molestie o *stalking*; ingiuria o diffamazione).

Il bullismo può verificarsi sia in ambito scolastico che extrascolastico; le azioni commesse dai bulli di violenza e prevaricazione costituiscono violazioni dei principi costituzionali di uguaglianza (art. 3 Cost.), della libertà di insegnamento (artt. 33, commi 1 e 2, 34, commi 1, 2 e 3 Cost.).

Tali contegni essendo accadimenti propri delle società umane coinvolgono quindi molteplici soggetti: il bullo, la vittima, i gregari, i testimoni, il personale scolastico, le famiglie.

All'interno del bullismo sono frequentemente constatabili gli scambi di ruoli: il bullo sovente è stato a sua volta vittima e viceversa, dunque non è sempre agevole riconoscere tali episodi in quanto normalmente gli stessi ragazzi non sono consapevoli dell'impatto dei loro comportamenti (Alovisio, 2017).

Negli ultimi anni, la diffusione ormai capillare di internet tra gli adolescenti ha aperto la strada ad un ulteriore fenomeno, quello Cyberbullismo. Il bullismo digitale costituisce dunque un vero e proprio abuso della rete, effettuato evidentemente senza controllo. Tale fenomeno si sostanzia tramite "azioni aggressive ed intenzionali, eseguite persistentemente attraverso strumenti elettronici (sms, mms, foto, video clip, e-mail, chat rooms, instant messaging, siti web, chiamate telefoniche), da una persona singola o da un gruppo, con il deliberato obiettivo di far male o danneggiare un coetaneo che non può facilmente difendersi" (Willard, 2007). Il *cyberbullismo* come ogni fenomeno connesso ad Internet non ha limiti di spazio e di tempo, ed ha pertanto un potenziale offensivo più persistente e pericoloso; le azioni di bullismo sono circoscritte a un determinato ambiente (es. la classe di una scuola), di converso quelle di *cyberbullismo* possono essere invece diffuse e condivise tramite Internet in ogni posto del mondo (Alovisio, 2014; 2017). Il *cyberbullo* non ha il contatto visivo con la vittima e pertanto non ha l'esatta percezione delle conseguenze delle proprie azioni; il sopra citato aspetto pertanto rallenta e riduce i sensi di colpa ed impedisce remorse etiche e l'empatia con le potenziali vittime. Il *cyberbullismo* ha delle specificità rispetto al bullismo: il *cyberbullo* crede di essere anonimo e di non potere essere rintracciato (in realtà non è così), di contro tale finta convinzione rafforza il potenziale offensivo. Si tratta pertanto di un fenomeno molto difficile da individuare e prevenire da parte degli operatori e genitori (Alovisio, 2017).

La recente Legge 29 maggio 2017, n. 71, rubricata "Disposizioni a tutela dei mi-

nor per la prevenzione e il contrasto del *cyberbullismo*”, colma questa lacuna e completa un lungo e complesso percorso parlamentare.

Il richiamato provvedimento costituisce una delle prime leggi in materia a livello europeo. La legge in esame, nata con emerite finalità educative, veniva, nel suo iter parlamentare, completamente stravolta e snaturata nel luglio 2016 con la previsione di nuovi reati applicabili anche agli adulti. Successivamente, a seguito degli appelli da parte della società civile, associazioni, esperti e rappresentanti del mondo accademico, la stessa tornava ad avere, nelle successive versioni approvate dal Senato, le originarie di finalità educative (Alovisio, 2017).

La sopra citata legge ha il merito di costituire un importante punto di partenza nella prevenzione e contrasto del *cyberbullismo* nel nostro Paese e di prevedere per la prima volta, nel nostro ordinamento, la definizione di *cyberbullismo* come “*qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d’identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo*” (Russo, 2017). Tale definizione, tuttavia, sembrerebbe carente sotto i profili evidenziati dalla ricerca europea ed internazionale degli elementi costitutivi del *cyberbullismo*, e in particolare: la ripetizione dei comportamenti nel tempo ovvero uno squilibrio di potere o di forza.

Si osserva, inoltre, come l’elemento psicologico dell’intenzionalità della condotta, sia finalizzato nel *cyberbullismo*, non tanto ad “*isolare la vittima*”, quanto in realtà a mettere al centro la stessa di uno spettacolo di prevaricazione e violenza, che diventa dunque, suo malgrado, protagonista involontaria (Alovisio, 2017).

La sopra citata definizione tuttavia non è scevra di implicazioni e porrà probabilmente agli operatori giuridici problemi applicativi.

Nel nostro ordinamento sono presenti, al di là della nuova legge in esame, infatti, diverse norme che trovano applicazione per contrastare i sopracitati fenomeni.

In ambito penale trovano applicazione a seconda della condotta del bullo i seguenti reati: percosse (art. 581); lesioni (art. 582); ingiuria (art. 594); atti persecutori o *stalking* (art. 612-bis); interferenze illecite nella vita privata (art. 615); reato di violazione della *privacy* (art. 167 del Codice della *Privacy*).

In materia penale occorre distinguere il caso in cui il minorenne bullo abbia un’età inferiore di 14 anni, dal caso in cui il minorenne bullo abbia un’età fra i 14 e i 18 anni.

Il minore di 14 anni non è mai imputabile penalmente (se viene però riconosciuto come “socialmente pericoloso” possono essere previste misure di sicurezza come la libertà vigilata oppure il ricovero in riformatorio). Diversamente, il minore tra i 14 e i 18 anni di età è imputabile se viene dimostrata la sua capacità di intendere e volere. La competenza a determinare la capacità del minore è del giudice che si avvale di consulenti professionali.

In merito al *cyberbullismo* è stata presentata nel 2014 la proposta di adozione di un Codice di autoregolamentazione per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del *cyberbullismo* da parte del Ministero per lo Sviluppo Economico (Cod. di autoregolamentazione, 2014).

Il sopra citato testo è stato elaborato da uno specifico tavolo di lavoro e con la partecipazione dell’Agcom, Polizia Postale, Autorità Garante *Privacy*, Garante per l’Infanzia, Confindustria Digitale. Il Codice, composto di cinque articoli, co-

stituisce il primo tentativo di prevenire e contrastare il *cyberbullismo* nel nostro Paese. Il Codice in oggetto non verrà poi né adottato né pubblicato nella versione finale; ma ciononostante ha costituito ed a tutt'oggi rappresenta il primo tentativo di autoregolamentazione nazionale del fenomeno, perciò momento importante di sensibilizzazione sul tema (Alovisio, 2017). Lo strumento del Codice di autoregolamentazione è previsto nel testo della nuova legge e costituisce un elemento cardine della fase esecutiva del provvedimento (cfr art. 3 L. 71/2017). Il Codice di autoregolamentazione conteneva altresì la prima definizione di *cyberbullismo* del nostro ordinamento, lacunosa e comunque imprecisa, forse a causa della sempre crescente innovazione che rende probabilmente qualunque determinazione, anche agli occhi del giurista, obsoleta (Alovisio, 2017).

Tuttavia il perimetro del *cyberbullismo* veniva ulteriormente specificato all'art. 4 del menzionato Codice che citava espressamente "*comportamenti discriminatori e denigratori con l'intento di colpire o danneggiare l'immagine e/o la reputazione di un proprio coetaneo*".

Dunque appare evidente la previsione dell'elemento soggettivo del dolo specifico, e come elemento oggettivo il fatto che lo scopo delle discriminazioni abbia come destinatario un coevo.

Si specifica altresì che a differenza di altri Paesi, in Italia, non si è fatta la distinzione tra il *cyberbullying* (*cyberbullismo*), che avviene tra minorenni, e il *cyberharassment* ("*cybermolestia*") che avviene tra adulti o tra un adulto e un minorenne (Alovisio, 2017).

Una delle specificità del Codice di autoregolamentazione è la previsione (cfr. art. 2) di puntuali impegni e obblighi degli operatori dei servizi telematici sotto il profilo dell'attivazione di "*meccanismi di segnalazione di episodi di cyberbullismo, al fine di prevenire e contrastare il proliferare del fenomeno*". Il Codice contiene altresì il termine tecnico "*oscuramento*", provvedimento da adottarsi senza intervento dell'Autorità giudiziaria, incorrendo così in rischi di violazioni, data l'assenza di un chiaro quadro definitorio del *cyberbullismo*, della libertà di espressione. Ed ancora l'art. 4 prevede che "*Nel rispetto della normativa sulla riservatezza dei dati personali, gli aderenti potranno promuovere e attuare apposite politiche che consentano alle Autorità competenti di risalire all'identità di coloro che utilizzano il servizio per porre in essere comportamenti discriminatori e denigratori con l'intento di colpire o danneggiare l'immagine e/o la reputazione di un proprio coetaneo*". Non è tuttavia specificato quali siano le autorità competenti; in assenza di un chiaro richiamo all'Autorità giudiziaria, il rischio di applicazioni arbitrarie e non uniformi è molto alto (Alovisio, 2017).

Non è previsto un ruolo attivo del MIUR né l'attivazione di una rete di mediazione sul territorio.

Il Codice di autoregolamentazione costituisce dunque inevitabilmente un tassello strategico di un quadro normativo europeo più ampio che deve raccordarsi con le fonti normative di riferimento: la Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000 C/364/01); le direttive *privacy* (la bozza del Regolamento europeo); la Direttiva sull'*e-commerce* e le rispettive leggi di recepimento; la Direttiva sulla lotta all'abuso sessuale e alla pedopornografia via Internet del 27.10.2011.

Il sopracitato Codice non può non contenere anche i riferimenti agli operatori della comunicazione con un richiamo ai principi di forte tutela del minore (v. Convenzione di New York e Carta di Treviso) e prevedere il coinvolgimento dell'Autorità Garante per la Protezione dei dati personali.

Nel 2015 Il Ministero dell'Istruzione e della Ricerca ha emanato delle specifiche "*Linee Guida*" di orientamento al fine di prevenire e contrastare i fenomeni

del bullismo e *cyberbullismo*. Esse costituiscono un forte segnale di sensibilizzazione in materia, e prevedono molteplici misure organizzative, didattiche a carico delle istituzioni scolastiche, frutto di un complesso lavoro e di concrete sinergie con varie associazioni ed enti (Miur, 2015).

In tema di recenti interventi normativi occorre altresì specificare che il Consiglio regionale del Lazio ha approvato nel 2016 la Legge regionale 24.03.2016 n.2 che statuisce la disciplina per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del bullismo.

In sei punti i contenuti principali della legge:

1. *Identikit del bullo* – Entra per la prima volta nell'ordinamento un'accurata definizione legislativa di bullismo e cyberbullismo. Bullismo è l'aggressione o la molestia ripetuta a danno di una vittima in grado di provocarle ansia, isolarla o emarginarla attraverso vessazioni, pressioni, violenze fisiche o psicologiche, minacce o ricatti, furti o danneggiamenti, offese o derisioni. Se tali atti si realizzano con strumenti informatici si ha il cyber bullismo, il bullismo telematico e informatico.
2. *Oscuramento del web* – Chi è vittima di cyberbullismo (o anche il genitore del minorenne) può chiedere al titolare del trattamento, al gestore del sito internet o del social media di oscurare, rimuovere o bloccare i contenuti diffusi in rete. Se non si provvede entro 48 ore, l'interessato può rivolgersi al Garante della Privacy che interviene direttamente entro le successive 48 ore. L'oscuramento può essere peraltro chiesto a titolo riparativo anche dallo stesso bullo del web. Dalla definizione di gestore, che è il fornitore di contenuti su internet, sono comunque esclusi gli access provider, i cache provider e i motori di ricerca.
3. *Docente anti-bulli in ogni scuola* – In ogni istituto tra i professori sarà individuato un referente per le iniziative contro il bullismo ed il cyberbullismo. Al Dirigente scolastico spetterà informare subito le famiglie dei minori coinvolti in atti di bullismo e, se necessario, convocare tutti gli interessati per adottare misure di assistenza alla vittima, sanzioni e percorsi rieducativi per l'autore. Più in generale, il Miur ha il compito di predisporre linee di orientamento, di prevenzione e contrasto puntando, tra l'altro, sulla formazione del personale scolastico e la promozione di un ruolo attivo degli studenti; mentre ai singoli istituti è demandata l'educazione alla legalità e all'uso consapevole di internet. Alle iniziative in ambito scolastico collaboreranno anche polizia postale e associazioni territoriali.
4. *Stretta su stalking telematico* – Viene rafforzata l'attuale aggravante per gli atti persecutori online delineandone meglio i confini. Lo stalker informatico sarà ora punito con la reclusione da uno a sei anni e analoga pena varrà se il reato è commesso con scambio di identità, divulgazione di dati sensibili, diffusione di registrazioni di fatti di violenza o minaccia. In caso di condanna scatterà la confisca obbligatoria di cellulari, tablet o pc.
5. *Ammonimento da parte del questore* – In presenza di reati non procedibili d'ufficio il bullo, sulla falsariga di quanto già è previsto per lo stalking, potrà essere formalmente ammonito dal Questore, che lo inviterà a non ripetere gli atti vessatori. Qualora l'ammonimento cada a vuoto, la pena sarà aumentata. Se l'ammonito è minorenne, il Questore provvederà a convocarlo insieme ad un genitore.
6. *Piano d'azione e monitoraggio* – Presso la Presidenza del Consiglio verrà istituito un tavolo tecnico con il compito di redigere un piano di azione integrato per contrastare e prevenire il bullismo e realizzare una banca dati per il monitoraggio dello stesso.

4.2. Profili di responsabilità

In ambito civilistico trova applicazione nel caso di episodi di bullismo la responsabilità per atti illeciti prevista dall'art. 2043 del c.c.: la vittima del bullo potrà richiedere il risarcimento del danno non patrimoniale, che si declina nelle sottocategorie del danno morale soggettivo (riguardante le sofferenze fisiche e morali, il dolore e il turbamento dello stato d'animo della vittima), del danno biologico (danno riguardante la salute e l'integrità fisica e psichica della persona), nonché di quello esistenziale (riguardante la qualità della vita e la vita di relazione quantificato dal giudice in via equitativa).

Trova applicazione altresì in relazione agli atti di bullismo e *cyberbullismo* l'art. 2048 c.c. in materia di responsabilità dei genitori e dei precettori.

Si rammenta che l'insegnante (di una scuola statale o paritaria), nello svolgimento della sua attività professionale, è equiparato ad un pubblico ufficiale, così come previsto dall'art. 357 del codice penale, e dunque assoggettato allo stesso in termini di specifici doveri e rispettive responsabilità.

Nelle condotte di bullismo occorre dunque distinguere differenti responsabilità, che si possono suddividere in:

- a) Colpa del bullo minore: tale responsabilità trova la sua fonte nell'art. 2046 del codice civile. Detto articolo, rubricato "*Imputabilità del fatto dannoso*" sancisce che: "*Non risponde delle conseguenze del fatto dannoso chi non aveva la capacità d'intendere o di volere al momento in cui lo ha commesso, a meno che lo stato d'incapacità derivi da sua colpa*". Il minore, pertanto, se ritenuto capace di intendere e volere, può essere ritenuto responsabile degli atti di bullismo insieme ai genitori ed alla scuola.

Affinché un soggetto possa essere ritenuto responsabile degli atti di bullismo, infatti, è sufficiente la sola capacità di intendere e volere e non la capacità d'agire che si raggiunge con la maggiore età.

- b) Colpa in vigilando dei genitori: Il non esercitare una vigilanza adeguata all'età ed indirizzata a correggere comportamenti inadeguati (*culpa in vigilando*) è alla base della responsabilità civile dei genitori per gli atti illeciti commessi dal figlio minore che sia capace di intendere e di volere. Di tali atti non può, infatti, per legge rispondere il minore, in quanto non ha autonomia patrimoniale.

Si applica dunque in questa ipotesi l'articolo 2048 c.c. co. 1, il quale prescrive che "*Il padre e la madre, o il tutore sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei figli minori non emancipati o delle persone soggette alla tutela che abitano con essi*". I genitori del minore sono oggettivamente responsabili, salvo che non dimostrino di non aver potuto impedire il fatto (si tratta, pertanto, di una responsabilità personale, anche se oggettiva).

La giurisprudenza identifica dunque la colpa del genitore non tanto nel non impedire il fatto, ma nel comportamento antecedente allo stesso, ovvero nella violazione dei doveri concernenti l'esercizio della potestà sancita dall'art. 147 c.c. È, dunque, onere del genitore fornire la prova positiva di aver dato al figlio una buona educazione in conformità alle condizioni sociali, familiari, all'età, al carattere e all'indole del minore (Cass Civile *ex multis* 15706/2012; 9556/2009). Anche laddove i genitori siano separati la responsabilità risulta essere a carico di entrambi (in tal senso cfr *Trib. Milano* 2009).

- c) Colpa in vigilando della scuola: l'art. 28 della Costituzione stabilisce che "*I funzionari ed i dipendenti dello Stato e degli Enti pubblici sono direttamente responsabili, secondo le leggi penali, civili ed amministrative, degli atti com-*

più in violazioni di diritti. In tali casi la responsabilità si estende allo Stato ed agli altri enti pubblici.”)

Dal punto di vista civilistico trova, altresì, applicazione quanto previsto all’art. 2048c.c. co.2 che sancisce la responsabilità dei maestri e precettori per danni cagionati dal fatto illecito dei loro allievi nel tempo in cui sono sottoposti alla loro vigilanza. Si tratta di una responsabilità indiretta, rientrando comunque nelle ipotesi di responsabilità oggettiva, ove la presunzione di colpa può essere superata solamente laddove si dimostri di aver adeguatamente vigilato, ovvero si dia la prova del caso fortuito.)

Per superare la presunzione, la scuola dovrebbe dimostrare di aver adottato tutte le “misure preventive” atte a scongiurare situazioni anti-giuridiche, come evidenziato dalla giurisprudenza costante che sancisce come “*non sia sufficiente la sola dimostrazione di non essere stati in grado di spiegare un intervento correttivo o repressivo, ma è necessario anche dimostrare di aver adottato, in via preventiva tutte le misure disciplinari od organizzative idonee ad evitare il sorgere di situazioni pericolose.*” (Cass. Civ. n. 2657/03). Colpa dell’organizzazione della scuola: la vigilanza deve essere assicurata all’interno della scuola e dunque anche fuori dalla classe. Spetta alla direzione dell’istituto scolastico fare in modo che gli studenti siano adeguatamente seguiti per tutto il tempo in cui si trovano all’interno dell’istituto stesso. L’organizzazione della scuola che non prevenga atti di bullismo, prevedendo ad esempio uffici ad hoc, consultorio ecc. può ritenersi anche colpevole di *culpa in organizzando*.

Al riguardo appare necessario distinguere la responsabilità della scuola privata, da quella gravante sulla scuola pubblica. Alla scuola privata si applica l’art. 2049 del c.c. che sancisce la responsabilità indiretta dell’istituto scolastico, con cui l’insegnante ha un rapporto di lavoro al momento del compimento dell’illecito del minore; nella scuola pubblica invece, salvo rivalsa nei casi di dolo o colpa grave, l’Amministrazione si surroga al personale medesimo nelle responsabilità civili derivanti da azioni giudiziarie promosse da terzi.

Nelle azioni intentate contro l’amministrazione scolastica per episodi di violenza o molestia posti in essere da alunni a scuola (quale che sia il possibile rilievo penale dei comportamenti ed a prescindere dall’eventuale intervento del Tribunale dei minorenni), l’amministrazione potrà, nel giudizio civile risarcitorio intentato dalla vittima, affermare la concorrente o esclusiva responsabilità dei genitori dell’alunno autore delle condotte illecite chiamando in causa gli stessi (ove già non presenti per volontà del danneggiato) per *culpa in educando*. Sul concorso di responsabilità per *culpa in educando* dei genitori e per *culpa in vigilando* del personale della scuola, allorché il fatto illecito del minore avvenga sotto la sorveglianza del personale scolastico (cfr. art. 1227 c.c e 2055 c. c.; altresì cfr. Corte di Cassazione, Sent. 21/09/2000 n. 12501, Sent. 8740/2001, Sent. 11984/1998, Sent. 2606/1997).

A conclusione di quanto riportato in narrativa, appare necessario specificare che, risponderanno ex art. 110 c.p. tutti i coloro i quali saranno designati compartecipi alla commissione dell’eventuale “reato” (istigatori, determinatori, ovvero meri complici), attraverso contributi materiali ovvero morali alla causazione dell’evento, poiché questo richiede almeno il volontario rafforzamento, il contributo ideologico, o quanto meno, un’incidenza nel determinismo psicologico dell’autore del fatto. Di contro rileverà l’ipotesi di connivenza non punibile, solo laddove il compartecipe o complice non abbia in alcun modo manifestato interesse, né tantomeno supportato l’attore nella perpetrazione della condotta pregiudizievole; dunque una mera “*presenza inattiva*” nel luogo di esecuzione del “reato”, nonché del “mancato impedimento” della consumazione dello stesso.

Conclusioni

Risulta evidente come comprendere le correlazioni comportamentali, emotive e sociali del bullismo sia di particolare importanza per l'identificazione precoce dei bambini a rischio di diventare bulli e per lo sviluppo di interventi mirati. L'identificazione di diversi sottotipi di comportamento bullistico, suggerisce che questi dovrebbero essere esaminati separatamente nelle ricerche future. Alla luce delle evidenze riportate nella presente review, sembra ragionevole suggerire un approccio basato sul profilo per comprendere il fenomeno e sviluppare interventi, nella considerazione delle differenze di genere, tenendo conto dei punti di forza e di debolezza nei corrispondenti domini, evitando l'attuazione di un approccio omogeneo sia per il bullismo diretto, sia indiretto. Pertanto, appare vano attivare, per esempio, un approccio di intervento educativo essenzialmente punitivo caratterizzato da sanzioni disciplinari severe, su bulli che presentano un profilo CU (Callus Unemotional) con scarsa modulazione del comportamento in risposta alla punizione. Sono i progressi delle neuroscienze che ci permettono di differenziare percorsi di trattamento mirati secondo specifici problemi neurocognitivi. La tutela e gli interventi sul bullismo, da parte dell'ente scolastico, dovrebbe richiedere, oltre un appurata legislazione, una conoscenza complessiva delle diverse sfaccettature del fenomeno. Le neuroscienze educative, in tal senso, rappresentano il recente campo interdisciplinare che affronta questioni che vanno oltre i consueti confini di ciò che la neuroscienza o la ricerca educativa possono affrontare singolarmente. In questo scenario si perseguono intuizioni che sono di valore potenziale per gli obiettivi di entrambi i campi di indagine (Bonfiglio, Torregiani, Melchiori, 2018). Difatti, tale elaborato vuole esprimere l'auspicio di avanzare ricerche che considerino le neuroscienze cognitive, la pratica educativa, l'analisi della salute mentale di bambini e adolescenti e la regolamentazione giuridica, come elementi costitutivi delle politiche di intervento e di prevenzione.

Riferimenti bibliografici

- Albiero, P., Lo Coco, A. (2001). Designing a method to assess empathy in Italian children. In: Bohart A, Stipek D, (eds). *Constructive and Destructive Behavior. Implications for Family, School & Society*. Washington, DC: American Psychological Association, pp 205-223.
- Allen, J. G., Fonagy, P. (2008). *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*. Bologna: Il Mulino.
- Alovisio, M. (2014). Il Cyberbullismo: scenari e profili giuridici ed il tentativo di codice di autoregolamentazione. In Marzano, F., Montegione, S., Pietrafesa, E. (a cura di). *La rete ed il fattore conoscenza*. Roma: Wister.
- Alovisio, M. (2017). Bullismo e cyberbullismo dal punto di vista giuridico. In Cassano, G. (a cura di), *Stalking, atti persecutori, cyberbullismo e tutela dell'oblio*. Roma: Wolters Kluvert Italia, Ipsoa.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Andreou E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. Relations to overt and relational aggression. *Sch Psychol Int*, 27:339-351.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *Br J Educ Psychol*, 74:297-309.
- Ang, R. P., Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child psychiatry and Human Development*, 41, 387-397.
- Arsenio, W.F., Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Soc Dev*, 10: 59-73.

- Baldoni, F. (2004) Attaccamento di coppia e cambiamento sociale. In Crocetti, G. (Ed.). *Il Girasole e l'ombra. Intimità e solitudine del bambino nella cultura del clamore* (pp. 95-109). Bologna: Pendragon.
- Baldoni, F. (2010). *La prospettiva psicosomatica. Dalla teoria alla pratica clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Baldoni, F. (2013). Psicoterapia e attaccamento. Il paradigma dell'attaccamento nella pratica clinica. In Lazzari D. (a cura di). *Psicoterapia: effetti integrati, efficacia e costi-benefici* (pp. 106-140). Milano: Tecniche Nuove.
- Baldoni, F. (2015). Aggressività, attaccamento e mentalizzazione. *Contrappunto*, 51-52, 9-44
- Baumrid, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. Pick, A. D. *Minnesota symposium on child psychology*, 7. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Belacchi, C., (2008). I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4.
- Belacchi, C., Mei, V., Pierucci, V. (2010). Strategie per la prevenzione del bullismo: una ricerca-azione nella scuola. *Studi Ubinati*, B2.
- Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy aggression? *Aggr Violent Behav* 5, 191–200.
- Bonfiglio, L., Torregiani, G., Melchiori, F. M. (2018). Analisi dell'impatto della didattica destrutturata sulla comunicazione sociale nell'infanzia. *Formazione & Insegnamento*. European Journal of Research on Education and Teaching, Anno XVI, 1 supplemento.
- Buccoliero, E., Maggi, M. (2005). *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza, dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Caretti, V., Craparo, G e Schimmenti A. (2013). *Memorie traumatiche e mentalizzazione. Teoria, ricerca e clinica*. Roma: Astrolabio.
- Cohen, D., Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Dev Psychol*, 32, 988–998.
- Cohen, P., Flory, M., (1998). Issues in the disruptive behavior disorders: attention deficit disorder without hyperactivity and the differential validity of oppositional defiant and conduct disorder. In Widiger, T, (ed.). *DSM-IV Sourcebook*, 4. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Coolidge, F. L., Den Boer, J. W., Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1559-1569.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy, A Social Psychological Approach*. USA: Wm. C. Brown Communications.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Eisenberg, N., Fabes, F. (1998⁵). Prosocial development. In: Eisenberg N, (ed). *Handbook of Child Psychology*, 3: Social, Emotional and Personality Development (pp. 701–778). New York: Wiley.
- Fedeli, D. (2007). *Il bullismo: oltre*. Brescia: Vannini.
- Feshbach, N.D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Couns Psychol*, 5, 25–30.
- Fonagy P., Target M., Steele M., Steele H., Leith T., Levinson A., Kennedy R. (1997). Crime and attachment: morality, disruptive behavior, borderline personality, crime, and their relationships to security of attachment. In: Atkinson L., Zuker K.J. (Eds.). *Attachment and psychopathology* (pp. 223-274). New York: Guildford Press.
- Fonagy, P., Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti.
- Fonzi, A. (1999). *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Giunti Editore.
- Formella, Z., Ricci, A. (2011). *Bullismo e dintorni. Le relazioni disagiate nella scuola*. Educare alla salute: strumenti, percorsi e ricerche. Milano: Franco Angeli.

- Frick, P.J., Viding, E. (2009). Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. *Dev. Psychopathol*, 21, 1111-1131.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? In: *Aggressive Behavior*.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. (2005). Relazione tra bullismo, empatia ed autoefficacia percepita in un campione di adolescenti. *Psicologia Clinica e dello Sviluppo*, 3, 457-472.
- Guarino, A., Lancellotti, R., Serantoni, G. (2011). *Bullismo. Aspetti giuridici, teorie psicologiche e tecniche di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Jurist, E.L., Slade, A. e Bergner, S. (2010). *Da mente a mente: infant research, neuroscienze e psicoanalisi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kaukiainen, A., Bjo'rkqvist, K., Lagerspetz, K., O'sterman, K., Salmivalli, C., Salmberg, S., Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggr Behav*, 25, 81-89.
- Loeber, R., Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review Of Psychology*, 48, 371-410.
- Marini, F., Mameli, C. (2000). *Il bullismo nelle scuole*. Roma: Carrocci.
- Menesini E., Gini G. (2000). Il bullismo come processo di gruppo: adattamento e validazione del questionario "Ruoli dei partecipanti" alla popolazione italiana. *Età evolutiva*, 66.
- Menesini, E. (2000). *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.
- Menesini, E. (2008). Il bullismo a scuola: sviluppi recenti. *Ragionamenti*, 1-2.
- Menesini, E., Fonzi, A., Sanchez, V. (2002). Attribuzioni di emozioni di responsabilità e disimpegno morale in una storia di bullismo: differenze tra bulli, vittime, esterni e difensori. *Età evolutiva*, 72, 76-83.
- Menesini, E., Fonzi, A., Vannucci, M. (1999). *Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente*. In A. Fonzi (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze: Giunti, pp.39-53.
- Miller, P. A., Eisenberg, N. (1988). The relationship of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychol Bull*, 103:324-344.
- Ministero dell'Istruzione, della Università e della Ricerca. (13/04/2015). *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo*.
- Ministero per lo Sviluppo Economico. (2014) *Codice di auto-regolamentazione per la prevenzione ed il contrasto del Cyberbullismo*.
- Minuchin, P. (1988). A system perspective on development. R. A. Hinde, J. Stevenson Hinde. *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 7-26). Wotton-under-Edge: Clarendon Press.
- Minuchin, S. (1974). *Family and family therapy*. Cambridge USA: Harvard University Press.
- Olweus D. (1993) *Bullying at School: What We Know, and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1993). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Tr. It., (1996). Firenze: Giunti.
- Olweus, D. (1995). *Il bullismo*. Firenze: Giunti.
- Olweus, D. (1996). *Il Bullismo a scuola*. Firenze: Giunti.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In *the nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (2007). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti.
- Passamonti, M., et al. (2010). Neural abnormalities in early-onset and adolescence-onset conduct disorder. *Arch. Gen. Psychiatry*. 75, 729-738.
- Patterson, C. (1982). *Coercitive family process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Co.
- Randall, P. (1997). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. London: Routledge.
- Rigby, K., Slee, P. T. (1993). Children's attitudes towards victims. In D.P. Tattum (Ed.). *Understanding and Managing Bullying* (pp.119-135). London: Heinemann.
- Ross, D. M. (1996). Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do? *American Counseling Association*.

- Russo, P. (2017). Approvata la legge per il contrasto del cyberbullismo. In: *Il Quotidiano Giuridico*, WKI.
- Sagone, E., Licata, L. (2009). Relazione tra adattamento interpersonale, disimpegno morale, bullismo e comportamento prosociale: Una ricerca nella scuola media. *Giornale di psicologia*, 3, 3.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., Lagerspetz, K.M.J. (1997). Peer networks and bullying in school. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22.
- Sharp, S., Smith, P.K., (1995). *Bulli e prepotenti a scuola. Prevenzione e tecniche educative*. Trento: Erickson.
- Smith, H., Polenik, K., Nakasita, S., Jones, A. P. (2012). Profiling social, emotional and behavioural difficulties according to bullying subtype. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17.
- Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V., Cowie, H. (1993). *Relationships of children involved in bully/victim problems at school*. In S. Duck (Ed.), *Understanding relationships processes: Learning about relationships* (pp. 184-212). Newbury Park CA: Sage.
- Smith, P.K., Thompson, D. (1991). Dealing with bully/victim problems in the UK. In: Smith PK, Thompson D (eds). *Practical Approaches to Bullying* (pp. 1-12). London: David Fulton.
- Sterzer, P., Stadler, C. (2009). Neuroimaging of aggressive and violent behaviour in children and adolescents. *Front.Behav.Neurosci.* 3, 1-8.
- Studs, C.R., Van Zyl, M.A. (2013). Identification of Developmentally Appropriate Screening Items for Disruptive Behavior Problems in Preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41:851-863.
- Sutton J, Keogh E. 2000. Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *Br J Educ Psychol*, 70, 443-456.
- Sutton, J., Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the Participant Role Scale approach. *Aggressive Behaviour*, 25(2).
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999). Social inadequacy or skilled manipulation? In *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Troy, M., Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Accademy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Viding, E., et al. (2011). Behavioural problems and bullying at school: can cognitive neuroscience shed new light on an old problem? *Cognitive Neuroscience*, 15, 7.
- Willard, N.E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research press.
- World Health Organization. (1992). *Icd-10: The Icd-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*.
- Zanetti, M.A. (2007). *L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive nella scuola*. Trento: Erickson.