

2. Il bullismo: una sintesi di ricerca

Nelle Linee di indirizzo generali e azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo emanate dal MIUR il 5 febbraio del 2007 si legge come il problema del bullismo si configuri come un fenomeno estremamente complesso, dinamico, multidimensionale e relazionale, non riducibile al solo comportamento individuale (bambini, ragazzi preadolescenti e adolescenti; maschi e femmine) ma riguardante il gruppo dei pari nel suo insieme. Nel 1993 Olweus lo definì come un insieme di «aggressive, intentional acts carried out by a group or an individual repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself» (p. 43). Il fenomeno infatti si diffonde e si amplifica grazie a dinamiche di gruppo, soprattutto in presenza di atteggiamenti di inerzia, di silenziosa accettazione, di rinuncia e fuga (Caravita, Di Blasio e Salmivalli, 2009; Reijntjes et al., 2016). Si tratta comunque di azioni intenzionali in cui la dinamica tra carnefice e vittima è inversamente proporzionale: il potere del primo implica la perdita di iniziativa del secondo, che diventa sempre più incapace di rispondere, ribellarsi e spezzare la catena dell'abuso (Menesini et al., 2012; Swearer & Hymel, 2015). Il bullismo può includere attacchi verbali (insulti, minacce), comportamenti fisici (colpire, calciare, danneggiare la proprietà della vittima) e aggressioni relazionali e sociali (esclusione sociale, diffusione di voci) (Monks & Smith, 2006; Olweus, 1993; Smith, 2014), attacchi tramite Internet e le nuove tecnologie (il cosiddetto cyberbullismo).

Le ricerche hanno messo in evidenza che esistono attualmente target-bersagli che hanno a che fare con lo status sociale, il gruppo etnico (Vitoroulis e Vaillancourt, 2015), l'orientamento sessuale (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen e Palmer, 2012), le situazioni più disparate di vulnerabilità tra cui anche la disabilità e/o condizioni personali di fragilità (Farmer et al., 2012; Blake, Lund, Zhou e Benz, 2012).

Sulla caratterizzazione dei bulli e delle vittime le ricerche hanno dato esiti al momento contrastanti che consegnano alla letteratura pedagogica la necessità di riappropriarsi di un pensiero narrativo che non procede per categorie e modelli, ma accoglie le singolarità e l'eterogeneità dei profili.

Nel caso della caratterizzazione dei bulli si stanno attenzionando le abilità sociali, l'intelligenza emotiva (Peeters, Cillessen e Scholte, 2010) l'autostima, il comportamento adattivo, le dimensioni narcisistiche (Baumeister, Bushman e Campbell, 2000; Fanti & Kimonis, 2012; Reijntjes et al., 2016), elementi di disimpegno morale (Gini, Pozzoli e Hymel, 2014).

In merito ai bambini e ragazzi vittime si segnalano studi che stanno investigando alcune difficoltà interpersonali legate alla scarsa accettazione e qualità dei rapporti con i pari (Cook et al., 2010; Hawker & Boulton, 2000), problemi di esternalizzazione e bassi livelli di comportamento prosociale (Card, 2003). I

bambini con problemi di internalizzazione (o esternalizzazione) hanno maggiori probabilità di essere vittime, sono chiamati ad affrontare anche difficoltà interpersonali (Hodges, Boivin, Vitaro e Bukowski, 1999; Hodges & Perry, 1999), insicurezza (Salmivalli & Isaacs, 2005), debolezza fisica (Hodges & Perry, 1999).

Come è noto, il bullismo comporta conseguenze negative in termini di progetto di vita sia per i bulli che per le vittime; il tutto va chiaramente letto nella contestualizzazione della profondità e della negatività dell'esperienza ma spesso si traduce in scarsi risultati scolastici (Nakamoto e Schwartz, 2009), maggiore solitudine, una più precaria salute (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels e Verloove-Vanhorick, 2006) e livelli di ansia e depressione più considerevoli rispetto ai loro coetanei non vittime (Juvonen & Graham, 2014); per i bulli si possono invece aprire possibilità di devianza e criminalità (Ttofi, Farrington, Lösel e Loeber, 2011).

Il rapporto Unesco "Behind the numbers: ending school violence and bullying" pubblicato nel 2019 grazie ai dati raccolti da due indagini internazionali su larga scala, la Global school-based student health survey (Gshs) dell'Organizzazione mondiale della sanità (Oms) e lo studio sui Health Behaviour in School-aged Children (Hbsc), ha presentato un quadro complesso. Si legge come il 19,4% degli studenti è stato vittima di bullismo per uno o due giorni, il 5,6% ha subito atti violenti da tre a cinque giorni e il 7,3% è stato "vessato" per sei o più giorni. Il fenomeno appare in diminuzione nei Paesi, tra cui l'Italia, che hanno messo in campo collaborazioni con partner non governativi e che hanno investito nella ricerca, nel monitoraggio e nella valutazione. Nel nostro Paese gli ultimi dati, presentati dall'ISTAT in un'Audizione alla Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza il 27 marzo 2019 fanno riferimento ad un report prodotto nel dicembre del 2015 e relativo al 2014. Dall'indagine emerge come il 50% degli intervistati 11-17enni riferisca di essere rimasto vittima, nei 12 mesi precedenti l'intervista, di un qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento: uno su cinque (19,8%), dichiara di aver subito azioni tipiche di bullismo una o più volte al mese. Le ragazze presentano una percentuale di vittimizzazione superiore rispetto ai ragazzi. La percentuale di soggetti che ha subito prepotenze una o più volte al mese diminuisce al crescere dell'età passando dal 22,5% fra gli 11 e i 13 anni al 17,9% fra i 14 e i 17 anni. Le differenze sono sostanziali a livello territoriale: le azioni vessatorie sono più frequenti nel Nord del Paese, dove le vittime di atti di bullismo rappresentano il 23% degli 11-17enni (24,5% nel Nord-est, 21,9% nel Nord-ovest). Se vengono prese in considerazione le azioni avvenute sporadicamente (qualche volta nell'intero anno), oltre il 57% dei ragazzi al Nord ha subito qualche prepotenza nel corso dell'anno precedente l'intervista, contro una quota inferiore al 50% nelle regioni centrali e in quelle meridionali. Tra i ragazzi che vivono in zone

poco disagiate si registra la percentuale minore di ragazzi e adolescenti che hanno subito atti prevaricatori da parte di coetanei (50,3% nei 12 mesi precedenti l'intervista); tra coloro che vivono in zone molto disagiate tale quota sale al 55,4% e si registra la quota più elevata di vittime (23,3%) di prepotenze che avvengono con assiduità (almeno una volta al mese).

3. La nostra scuola inclusiva: possibili calibrazioni

Nonostante le evidenze internazionali collochino il nostro Paese in una situazione dinamica in termini positivi, le cronache quotidiane mettono in luce un fenomeno tristemente presente che stride con la nostra storia e le nostre scelte. Rispetto ad altri contesti, la nostra scuola conosce infatti ormai da più di quarant'anni una prospettiva che almeno, in termini politici e valoriali, ha assunto una dimensione inclusiva, che dovrebbe avere come motore e orizzonte il riconoscimento della diversità e la promozione delle differenze. Nell'epoca della post-modernità purtroppo anche l'inclusione rischia di essere inghiottita da meccanismi di presunzione e superstizione (Manghi, 2004), che vogliono invitarci a credere che l'altro, sia comunque una minaccia, che si possa anche tornare ad escludere, a dividere, a separare. «In una certa misura tutti prendiamo a prestito da altri, dalla cultura che è intorno a noi. Le idee sono nell'aria, e può capitare che ci appropriamo, spesso senza rendercene conto, delle espressioni e del linguaggio dei tempi. In effetti prendiamo a prestito il linguaggio stesso: non lo abbiamo inventato noi. L'abbiamo trovato e ci siamo cresciuti dentro, anche se possiamo servircene e interpretarlo in modi molto personali» (Sacks, 2018, p. 128).

Oltre ad uno sguardo macro-sociale che sicuramente non facilita questo processo di coevoluzione, credo sia necessaria una lettura però della nostra proposta in termini inclusivi anche per cercare di capire cosa non ha funzionato o almeno perché le culture non siano cresciute in maniera significativa da portare, ad esempio, questo fenomeno nel nostro Paese a numeri più contenuti (Sannipoli, 2019).

«Le nostre idee in materia di inclusione devono evolversi continuamente, in modo da garantire il riconoscimento e la gestione delle nuove forme di esclusione, quando compaiono, e far sì che tutti gli allievi siano elementi pienamente partecipanti e apprezzati nelle nostre classi e nelle nostre scuole» (Ferri, 2018, p. 18).

Il rapporto UNESCO sopra indicato (2019) individua alcuni fattori come contrastanti il fenomeno:

- 1) una forte leadership politica ed un solido quadro giuridico: tutto questo favorisce le basi per la pianificazione, l'attuazione, il monitoraggio e la valutazione delle risposte nazionali oltre ad un investimento di risorse adeguato;
- 2) una collaborazione tra il settore dell'educazione e una vasta gamma di partner tra cui la società civile, le istituzioni accademiche, le associazioni professionali e i media;
- 3) un'implementazione di programmi scolastici ed interventi basati su prove di efficacia (Palladino, Nocentini, Menesini, 2016);
- 4) una disponibilità di dati sulla violenza e sul bullismo a scuola e un monitoraggio sistematico delle risposte;
- 5) un focus su un ambiente scolastico e di classe sicuro e positivo;
- 6) un impegno per i diritti e l'emancipazione dei minori e partecipazione degli studenti;
- 7) un supporto, assistenza per promuovere la mediazione e la conciliazione, con approcci tra pari utilizzati per la consulenza.

L'esperienza italiana non sembra essere deficitaria se analizzata su questi aspetti. Ancora oggi però si rischia di non riuscire ad incidere in termini culturali perché alcuni interventi messi in campo sposano dispositivi che hanno poco a che fare paradossalmente con l'educazione, limitando in maniera significativa la crescita della comunità-scuola prima e della comunità-società poi.

Alcuni punti devono essere a mio avviso attenzionati e conseguentemente accomodati, per poter permettere a tutto il sistema di maturare e ridurre fenomeni di violenza ed emarginazione.

3.1. Formazione iniziale, in itinere e consulenza pedagogica

Il tema della formazione iniziale degli insegnanti continua ad essere un nodo centrale della questione: gli adulti di riferimento possono infatti fare la differenza sia in termini di prevenzione che intervento.

Al di là della profonda differenza del profilo tra insegnanti della scuola dell'infanzia e di scuola primaria e quelli della secondaria di I e II grado, è inevitabile la riflessione sulla mancanza per i gradi superiori di una adeguata formazione in ambito pedagogico e didattico. L'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria si consegue con la laurea magistrale in Scienze della formazione primaria. Tale laurea si consegue al termine di un corso quinquennale magistrale a ciclo unico, comprensivo di tirocinio.

Il Decreto legislativo 59 del 13 aprile 2017, come modificato dall'articolo 1 comma 792 della Legge 145 del 30 dicembre 2018, ha riformato il sistema di formazione iniziale del personale docente della scuola secondaria. In particolare, i docenti in possesso di idoneo titolo di accesso, congiunto a 24 CFU nelle

discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, conseguono l'abilitazione all'insegnamento in seguito alla partecipazione al concorso per titoli ed esami, bandito ai sensi dell'articolo 3 del Decreto legislativo.

La complessità e l'eterogeneità delle classi di oggi richiedono una significativa cornice pedagogica che permetta un'autentica relazione di cura, una didattica efficace (Calvani, Trincherò, 2019), una adeguata gestione della classe (d'Alonzo, 2012) e un potenziamento di tutti quei fattori protettivi che possono prevenire anche i fenomeni di burn out dei docenti (Mameli, Molinari, 2017), spesso incapaci di gestire lo stress proprio e dei propri alunni, tanto in età infantile che adolescenziale. In questo senso una presenza più significativa della Pedagogia speciale e della Didattica inclusiva potrebbe far la differenza nella formazione iniziale. "La Pedagogia speciale può contribuire, con le sue attenzioni specifiche e con il suo patrimonio di saperi e abilità, ad aiutare educatori e insegnanti a comprendere come agire e dare risposte di valore; le sue competenze meritano di essere sempre più patrimonio diffuso nella professionalità di coloro che desiderano il bene delle nuove generazioni" (d'Alonzo, 2019, p. 303). Molto dovrebbe essere fatto anche per permettere alla vita della mente, cognitiva ed emotiva, di attivarsi e maturare consapevolezza: conoscere i propri dispositivi di interpretazione da un lato e dall'altro vincoli ed opportunità su un piano emotivo. Spesso una mancanza di riflessività porta al perpetuare di prassi e azioni che più o meno implicitamente rafforzano una tolleranza tacita verso forme di sopraffazione e prevaricazione (Warwick, Aggleton, Douglas, 2001; Genta, 2017), facendone da rinforzo, seppur non intenzionalmente.

A questo riguardo altra sfida in termini di formazione professionale è quella relativa alla progettazione dei percorsi che vadano oltre la semplice informazione, ma che consentano di lasciar vivere il pensiero e la riflessione. La possibilità di vivere esperienze formative con il proprio team consentirebbe di interrogare le pratiche più che indirizzarle nella ricerca della ricetta del momento, di mettere sotto la lente di analisi il proprio sguardo e il proprio sentire per attivarsi in termini personali e contestualizzati.

Negli ultimi anni si sono alimentate anche riflessioni sulle funzioni di consulenza e coordinamento pedagogico, che potrebbero accompagnare i docenti nella meta riflessione rispetto al proprio essere educatori prima che insegnanti, senza cadere nella trappola della delega agli esperti e/o a terzi (Regoliosi, 2013; Negri, 2014; Mortari, Bertolani, 2014). In questo senso la possibilità di sentirsi dentro una trama pedagogica condivisa e sostenuta potrebbe evitare le condizioni di solitudine e di impotenza spesso esperita anche da chi ha a cuore la questione (Benasayag 2016; Arcari, Simionato, 2017).

3.2. Ripartire dalla progettazione: costruire immaginari di validità

Nonostante le dichiarazioni e gli intenti in termini di cooperazione, la nostra scuola, soprattutto negli ordini secondari, continua ad essere molto individualista e competitiva (Bortolotto, 2017, Lancini, 2020). Di fatto gli studenti che sperimentano una qualche difficoltà, sia per condizione che per qualche svantaggio contestuale, sono facilmente riconoscibili e etichettabili. Le recenti normative anche relative ai Bisogni Educativi Speciali, hanno purtroppo favorito la produzione spesso di piani progettuali, e in conseguenza di prassi, molto sconnesse dalla progettazione di tutti (Ianes, 2016). È così che Piani Educativi Individualizzati e Piani Didattici Personalizzati non parlano il linguaggio della progettazione di classe e velatamente celano una serie di interventi che sembrano chiedere, a chi ne ha diritto, una sorta di corsa alla normalizzazione, alla riparazione, all'adeguamento. Dar vita ad una progettazione autenticamente integrata, significa invece immaginare che le documentazioni individualizzate e personalizzate nascono e crescono con le progettazioni curriculari perché ne sono parte integrante, utilizzano lo stesso linguaggio, sono pronte a modificandosi reciprocamente (Ianes, Cramerotti, Scapini, 2019). Il messaggio implicito che si nasconde dietro a piani troppo distanti e separati è che si stia parlando di un sottogruppo-classe distinto, non capace di prendere parte alla proposta ordinaria, separato, sicuramente altro. Tutto questo non va certamente ad alimentare culture inclusive. La progettazione rappresenta il cuore autentico del fare educativo e ne è il manifesto culturale: non è sufficiente allora limitarsi alla ricerca di punti di congiunzione tra le programmazioni, ma provare a vivere profondamente un'integrazione tra le diverse scritture e pratiche sia in termini di collegialità richiesta che di linguaggi utilizzati.

In questa direzione le proposte di differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016), didattica aperta (Demo, 2016), compresenza didattica (Ianes, Cramerotti, 2015) si collocano nella possibilità di fare di tutto perché ogni istituzione scolastica scelga la via della valorizzazione delle differenze come motivo ordinario, quotidiano, non di proprietà esclusiva del mondo della disabilità, del disturbo e/o dello svantaggio. La sfida in questo senso è di andare oltre la ricerca di punti di contatto tra l'ordinarietà e la specialità perché c'è bisogno di un maggior coraggio progettuale. Mettere in campo una didattica maggiormente inclusiva implica accogliere la significatività dell'attivazione del gruppo classe, della centralità della socialità, l'importanza dell'intelligenza socio-emotiva (Cottini, 2019), ma al tempo stesso anche tutte quelle strategie didattiche che, anche in termini prettamente istruttivi, siano in grado di mettere ciascuno nella condizione di imparare e mostrare la propria validità.

3.3. Alimentare un atteggiamento di cura educativa

Il mondo della scuola è denso di relazioni, sia in termini di apprendimento-insegnamento che in ambito socio-affettivo.

Queste dimensioni che posto occupano attualmente nel nostro sistema?

Anche in questo caso abbiamo velocità differenti tra i gradi, che richiamano comunque con forza la necessità di nuove centrature.

«Non si tratta di tramutare sic et simpliciter i docenti in esperti in consulenza esistenziale (per cui esistono, tra l'altro, dei corsi professionalizzanti di matrice filosofica e/o educativa e/o psicologica) in grado di sopperire a serie mancanze "altre", ma di indurre in chiave pedagogica, dunque in modo critico e prospettico, chiunque si assuma la responsabilità dell'insegnamento a farsi guide/co-noscitori del territorio educazione per gestire al meglio quel tratto di strada in comune che prepara alla vita autonoma» (Calvaruso, 2015, p. 113).

Non si può certo negare che almeno su un piano di principi la scuola abbia come compito quello di provocare beneficio, benessere. Il bene di tutta la comunità necessita però di pratiche di pensiero e comportamentali che permettano alle intenzioni di darsi nell'effettività. Luigina Mortari nel parlare di cura elenca alcuni indicatori che dovrebbero interpellare oggi il corpo docente: «prestare attenzione, ascoltare, esserci con la parola (e con i dovuti silenzi), comprendere, sentire con l'altro, esserci in una distante prossimità, con delicatezza e con fermezza, capaci di sostenerne la fatica» (Mortari, 2017, p. 38).

Recuperare una dimensione di cura, potrebbe oggi fare la differenza in termini inclusivi, permettendo anche a bambini e ragazzi di essere accompagnati in un percorso non meramente istruttivo ma autenticamente formativo. Scrive Morin: «imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita» (2000, p. 45). Dentro un posizionamento di autentica cura dell'altro, necessario e costantemente da interrogare, ri-focalizzando l'attenzione sul tema del bullismo, credo sia importante immaginare alcune possibilità anche di intervento. Mettere in campo spazi e momenti per riconoscere e condividere la diversità propria e altrui sarebbe importante: concedere uno spazio di narrazione condivisa, attraverso forme espressive differenti, può permettere a ciascuno di sentirsi come eccezionale e al tempo stesso comune, dentro una stessa umanità, riducendo il rischio di definire le differenze come attributo solo di alcune categorie. Tentare di provocare occasioni per condividere le proprie fragilità e le proprie debolezze potrebbe parallelamente permettere un ridimensionamento della dimensione narcisistica che spesso vela proprio queste ombre.

Riappropriarsi dell'educazione a scuola diventa una sorta di imperativo essenziale in termini inclusivi: permettere alle pratiche di cura di diventare vettore

di interventi formativi che consentano di «riparare, preservare la vita, far fiorire l'essere» (Mortari, Ubbiali, 2019, p. 181) può diventare davvero una delle sfide possibili.

4. Conclusioni: ripartire da sguardi ed incontri

La post-modernità ha permesso all'umanità di fare i conti con le proprie paure, vedendone purtroppo anche le più drammatiche conseguenze. Il bullismo, presente ancora in maniera capillare nel nostro contesto scolastico, ne è una evidenza: di fatto oggi, insieme ad altri fenomeni di emarginazione e segregazione, interpella con forza anche il nostro sistema scuola, inclusivo non a priori, ma “se” e dentro questo “se” è possibile rintracciare specifici investimenti in termini educativi, didattici, etici.

Emerge con forza allora la necessità di riappropriarsi anche di un atteggiamento di ricerca che sente l'urgenza di aprirsi alla contaminazione con altri saperi ma anche all'ibridazione, con la stessa intensità, con le storie e le identità incontrate.

«Abbiamo fatto diversi errori. Gli errori più stupidi sono stati quelli di non pensare che bisognava creare l'alleanza con la tecnica e con la solidarietà. Bisognava mettere insieme le tecniche e 'sporcarle', ovvero farle uscire da una situazione protetta in cui potevano credere di avere una loro neutralità; 'bisognava metterle in situazione'. Sarebbe stata la scoperta la scoperta della coevoluzione, che risponde alla logica della dinamica interattiva. Vuol dire non aver paura di sporcarsi reciprocamente: è fecondo» (Canevaro, 2019, p. 318).

Una ricerca e un sapere sono allora scientificamente forti e socialmente servizievoli se sanno cogliersi dentro una trama che privilegia non tanto le certezze ma il dubbio, non la ricerca di rassicurazione ma la capacità anche di sostare nella contraddizione, nella quotidianità, nella curiosità. Il tentativo di intrecciare le mappe del pensiero con le prassi, con i volti, con le narrazioni è forse il compito più alto del sapere pedagogico che, per essere tale, non ha bisogno di rifugiarsi in false e accomodanti verità a priori e di categoria, ma con umiltà, sperimenta il suo bisogno di incontrare con meraviglia gli sguardi e il sentire di chi si vuole accompagnare.

Scrivono Don Luigi Ciotti: «Dobbiamo augurarci tutti – e noi adulti per primi – di essere analfabeti. Quell'analfabetismo che non ci fa mai sentire arrivati, chiuse in illusorie certezze, ma disponibili allo stupore da cui nasce prepotente il bisogno di capire» (2011, p. 116).

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Arcari A. & Simionato N. (2017). Il ruolo di genitori e insegnanti e la costruzione della rete pensante. *Psichiatria e Psicoterapia*, 36(1): 34-39.
- Auge M. (1993). *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bauman Z. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2016). Postfazione. Da paura ufficiale a paura “fai da te”. In: Bordoni C. *Stato di paura*. Roma: Castelvecchi.
- Baumeister R. F., Bushman B. J. & Campbell W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9: 26-29. DOI: 10.1111/cdir.2000.9.issue-110964-009-9478.
- Beck U. (2008). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: il Mulino.
- Benasayag A. D. R. M. (2016). *Oltre le passioni tristi: dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag M., Schimt G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Blake J. J., Lund E. M., Zhou O. & Benz M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27: 210-222. DOI: 10.1037/spq0000008.
- Bordoni C. (2016). *Stato di paura*. Roma: Castelvecchi.
- Bortolotto, M. (2017). Adolescenti eccellenti a scuola: competitivi e/o solidali?. *Studium Educationis-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (1): 89-110.
- Calvani A. & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvaruso F. P. (2015). Savoir-vivre. Sostenere una “buona scuola” che comprende la vita. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2): 109-118.
- Canetti E. (1981). *Massa e potere*. Milano: Adelphi.
- Canevaro A. (2019). La pedagogia inclusiva. L'integrazione o è reciproca o non è. In: Besio S., Caldin R., a cura di. *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Caravita S., Di Blasio P. & Salmivalli C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18: 140-163.
- Card N. (2003). Victims of peer aggression: A meta-analytic review. In: Card N. & Nishina A. *Whipping boys and other victims of peer aggression: Twenty-five years of research, now where do we go? Innovative poster symposium presented at the biennial meeting of the society for research on child development*. Tampa: FL.
- Ciotti L. (2011). *La speranza non è in vendita*. Firenze: Giunti.
- Contini M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.

- Cook C., Williams K. R., Guerra N. G., Kim T. & Sadek S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25: 65-83. DOI: 10.1037/a0020149.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Curti S. (2018). Paura liquida e ruolo degli intellettuali in Zygmunt Bauman. *Sicurezza e Scienze Sociali*, 1: 120-139, DOI: 10.3280/SSIS2018-001011.
- d'Alonzo L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Damiani P. (2013). Bullismo, apprendimento e processi inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(1): 58-67.
- Decreto legislativo n. 59 del 13 aprile 2017 Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107 (Pubblicato in *Gazzetta Ufficiale*, 16 maggio 2017, n. 112, S.O.).
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Farmer T. W., Petrin R., Brooks D. S., Hamm J. V., Lambert K. & Gravelle M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20: 19-37. DOI: 10.1177/1063426610392039.
- Fekkes M., Pijpers I. M. F., Fredriks M. A., Vogels T. and Verloove-Vanhorick P. S. (2006). Do bullied children get ill or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117: 1568-1574. DOI: 10.1542/peds.2005-0187.
- Ferri B.A. (2018). DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva. In: Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A.D. & Medeghini R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson
- Genta M. L. (2017). *Bullismo e cyberbullismo. Comprenderli per combatterli. Strategie operative per psicologi, educatori ed insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Gini G. and Pozzoli T. (2015). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123: 1059-1065. DOI: 10.1542/peds.2008-1215.
- Hodges E. V. E., Boivin M., Vitaro F. & Bukowski W. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35: 94-101. DOI: 10.1037/0012-1649.35.1.94.
- Hodges E. V. E. & Perry D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76: 677-685. DOI: 10.1037/0022-3514.76.4.677.
- Ianes D. (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.

- Ianes D. and Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. & Scapini C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*. Trento: Erickson.
- Juvonen J. & Graham S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65: 159-185. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115030.
- Kosciw J. G., Greytak E. A., Bartkiewicz M. J., Boesen M. J. & Palmer N. A. (2012). *The 2011 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- Kristeva J. (2006). *Poteri dell'orrore. Saggio sull'abiezione*. Bologna: Spirali.
- Lancini M. (2020). *Cosa serve ai nostri ragazzi: I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*. Torino: Utet.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145 Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021 (18G00172) (GU n.302 del 31-12-2018 - Suppl. Ordinario n. 62)
- Ligorio M. B. & Spadaro P. F. (2010). Identità e intersoggettività a scuola. In: Ligorio M.B. & Pontecorvo C., a cura di. *La scuola come contesto*. Roma: Carocci.
- Maffesoli M. (2000). *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mameli C. & Molinari L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: a study on Italian teachers. *European journal of psychology of education*, 32(2): 219-234. DOI: 10.1007/s10212-016-0291-z.
- Manghi S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maturana H. R., Varela F. J. And Ceruti M. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Medeghini R. (2015). Introduzione. In: Medeghini R., a cura di. *Norma e normalità nei Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Menesini E., Nocentini A., Palladino B. E., Frisén A., Berne S. & Ortega Smith P. K. (2012). Cyberbullying Definition Among Adolescents: A Comparison Across Six European Countries. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 15: 455-463. DOI:10.1089/cyber.2012.0040.
- MIUR (2007). *Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo*. 5 febbraio.
- Monks C. & Smith P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24: 801-821. DOI: 10.1348/026151005X82352.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. & Ubbiali M. (2019). Discorsi di cura. Diari riflessivi per un vocabolario etico. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2): 167-186. DOI: 10.30557/MT00104.
- Mortari L. (2017). L'essenziale per la vita. Per una filosofia della cura. *Journal of Medicine and the Person*, 1: 36-38.
- Mortari L., Bertolani J. (2014). *Counseling a scuola*. Brescia: La Scuola.

- Moscovici S. & Farr R. M., a cura di (1989). *Rappresentazioni sociali*. Milano: il Mulino.
- Nakamoto N. & Schwartz D. (2009). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19: 221-242. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x.
- Negri S. C. (2014). *La consulenza pedagogica*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M.C. (2004). *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*. Roma: Carocci.
- Olweus D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Palladino B.E., Nocentini A., Menesini E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2): 194-206. DOI: 10.1002/ab.21636.
- Peeters M., Cillessen A. H. N. & Scholte R. H. J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39: 1041-1052.
- Regoliosi L. (2013). *Il counselling psicopedagogico*. Roma: Carocci.
- Reijntjes A., Vermande M., Thomaes S., Goossens F., Olthof T., Aleva L. & Van der Meulen M. (2016). Narcissism, bullying, and social dominance in youth: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44: 63-74. DOI: 10.1007/s10802-015-9974-1.
- Romano R. G. (2010). Identità e alterità nella società postmoderna: quale dialogo?. *Quaderni di Intercultura*, 2: 1-24. DOI 10.3271/M06.
- Romano R.G., a cura di (2004). *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi E. (2009). Modernità liquida e società della contingenza: l'analisi di Zygmunt Bauman. In: Mongardini C., a cura di. *L'epoca della contingenza. Tra vita quotidiana e scenari globali*. Milano: FrancoAngeli.
- Sacks O. (2018). *Il fiume della coscienza*. Milano: Adelphi.
- Salmivalli C. & Isaacs J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76: 1161-1171. DOI: 10.1111/cdev.2005.76.issue-6.
- Sannipoli M. (2019). Complessità e prospettive inclusive. Scenari possibili oltre le resistenze sociali, In: Salis F. & De Felice F. (2019). *Dinamiche inclusive nella società post-complessa Ricerche, riflessioni, esperienze e narrazioni*. Roma: Anicia.
- Sen A. (2006). *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*. New York-London: W.W. Norton & Company.
- Smith P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London: Sage.
- Swearer S. M. & Hymel S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70: 344-353. DOI: 10.1037/a0038929.

- Ttofi M. M. & Farrington D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7: 27-56. DOI: 10.1007/s11292-010-9109-1.
- UNESCO (2019). *Al di là dei numeri: porre fine alla violenza e al bullismo a scuola*. Parigi: UNESCO.
- Vadalà G. (2018). Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico. In: Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A.D. & Medeghini R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Vitoroulis I. & Vaillancourt T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive Behavior*, 41: 149-170. DOI: 10.1002/ab.21564.
- Warwick I., Aggleton P. & Douglas N. (2001). Playing it safe: addressing the emotional and physical health of lesbian and gay. *Journal of Adolescence*, 24: 129-140.