



3

Luglio 2025

Educational communities in the face of bullying victimization: what challenges?

Le comunità educanti di fronte alla vittimizzazione da bullismo: quali sfide?

Giulio D'Urso

Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

giulio.durso@unirc.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17310

ABSTRACT

The aim of this work is to highlight how prejudices and silence can be risk factors for an educational community capable of combating victimization, especially towards minorities, through the exemplification of a case study. Recent literature agrees in suggesting that bullying victimization not only has immediate effects, but also long-term socio-relational consequences, sometimes hindering the formation of a resilient personality. Thus, victimization can be considered a traumatic event that affects emotional regulation. Indeed, victims often do not experience normative social interactions with their peers, which would advance their relational skills essential for adequate social engagement, and instead experience relationships marked by a lack of communication, partly because they are sometimes isolated due to their condition, which is an integral part of their identity. The victim may find themselves in an almost inevitable block: they don't know why they are excluded; they have no resources to draw from, especially because they cannot change aspects that relate to and define their self. The experience of victimization often begins or is consumed at school, and it is the moral responsibility of the school to foster respect and civic sense within the entire student

community. It should also be noted that victims often show a decline in school engagement because they feel devalued and unsupported by educational caretakers. In this regard, literature has also pointed out that teachers often do not know how to manage the complexity of the situation and, almost unconsciously, do not promote inclusive attitudes, which are especially important to support the victim. The case study seeks to highlight not only the complexity of the victimization experience, but especially the individual's perception of the responses from the educational community and the importance of promoting social justice. Therefore, the potential psycho-educational practical implications will be discussed, particularly those that support the pursuit of the principles of equity, social justice, and inclusivity in learning cities.

Keywords: victimisation, prejudice, teachers, inclusive school.

RIASSUNTO

L'obiettivo del presente lavoro è quello di mettere in luce come i pregiudizi e il silenzio possano essere fattori di rischio per una comunità educante capace di contrastare la vittimizzazione, specialmente a danno di minoranze, attraverso l'esemplificazione di un case study. La letteratura più recente concorda nel suggerire che la vittimizzazione da bullismo non solo ha effetti nel qui e ora, ma anche a lungo termine in termini socio-relazionali, impedendo talvolta la formazione di una personalità resiliente. Dunque, la vittimizzazione può essere considerata un evento traumatico che può ledere gli aspetti della regolazione emotiva. Infatti, spesso le vittime non riportano interazioni sociali normative con i coetanei, che farebbero avanzare le loro competenze relazionali essenziali per un adeguato impegno sociale, e fanno esperienza di relazioni caratterizzate da mancanza di comunicazione, proprio perché talvolta sono isolate per la loro condizione, che è una parte integrante della propria identità. La vittima può trovarsi in una sorta di blocco quasi inevitabile: non sa perché viene esclusa, non ha risorse a cui attingere, specialmente perché non può cambiare aspetti che riguardano e definiscono il proprio sé. L'esperienza di vittimizzazione spesso si consuma o inizia a scuola, ed è responsabilità morale della scuola quella di favorire il rispetto e il senso civico in tutta la comunità studentesca. Va anche considerato che le vittime spesso manifestano un calo del coinvolgimento scolastico, proprio perché si sentono svilite e non supportate dagli agenti di cura educativa. In tale direzione, infatti, la letteratura ha anche messo in luce come spesso gli insegnanti non sanno come gestire la complessità della condizione e, quasi inconsapevolmente, non favoriscano atteggiamenti inclusivi utili soprattutto a supportare la vittima. Il caso analizzato vuole mettere in evidenza non solo la complessità della vicenda di vittimizzazione, ma in particolare la percezione della persona rispetto alle risposte della comunità educante e quanto sia importante promuovere la giustizia sociale. Verranno quindi descritte le possibili ricadute applicative in ambito psico-educativo, in particolare quelle utili a perseguire i principi di equità, giustizia sociale e inclusività delle learning city.

Parole chiave: vittimizzazione, pregiudizio, insegnanti, scuola inclusiva.

La società odierna sta diventando, in maniera esponenziale, lo sfondo privilegiato di episodi di odio verso coloro che appartengono a gruppi minoritari. Questo ostacola trasversalmente uno dei principi fondamentali delle learning cities, ovvero la promozione dell'uguaglianza e della giustizia sociale (Osborne *et al.*, 2013; Pagkratis & Dobson, 2024). La situazione risulta ancora più allarmante se pregiudizi e stereotipi si diffondono nei contesti scolastici, dove dovrebbero invece essere trasmessi valori come il rispetto e la civile convivenza, ancor prima dei contenuti didattici. In tale cornice, gli insegnanti assumono un ruolo rilevante, privilegiato, poiché sono agenti di formazione che, in prima linea, dovrebbero trasmettere valori di rispetto e l'equità, per poter pensare a una scuola che generi individui capaci di agire socialmente nel rispetto dell'altro, e non svilendo e denigrando l'altro. L'insegnante può, quindi, attraverso la sua opera, tentare di conferire speranza alla persona di domani, mediante la propria azione didattica, un'azione che dovrebbe essere guidata da spinte inclusive, pensando alla diversità come una ricchezza, come un dono utile per creare armonia. Il presente contributo nasce, dunque, con l'esigenza di definire i fattori centrali su cui lavorare per pensare a una comunità educante inclusiva (López-Azuaga & Suárez Riveiro, 2020). Nei contesti scolastici, pertanto, le persone che restano invischiate in artefatti sociali, come i pregiudizi e gli stereotipi, possono arrivare a considerare la realtà sociale come talvolta non è. Se ciò si verifica, le conseguenze possono essere drastiche, poiché si possono attuare scelte educative non funzionali ai/alle propri/e allievi/e, trasmettendo messaggi educativi erranei e creando dinamiche disfunzionali nel gruppo classe, specie quando si è di fronte a situazioni di vittimizzazione da bullismo.

1. OSTACOLI VERSO LA RIDUZIONE DELLE DISEGUAGLIANZE: I PREGIUDIZI

Il pregiudizio verso le minoranze è un fenomeno ampiamente discusso dalla letteratura scientifica, nonché un problema sociale significativo (Brown, 1995), che rappresenta un ostacolo ai valori di civile convivenza ed equità, compromettendo al contempo il senso di giustizia sociale (Eagly & Chaiken, 1993). Il pregiudizio si può definire come un giudizio che nasce come reazione emotiva verso una persona o un gruppo sulla base dell'opinione che si ha del gruppo nel suo complesso. In ogni caso, l'esito finale del pregiudizio è quello di porre l'oggetto in una posizione svantaggiata, quasi ingiustificata, e di provocare risposte e reazioni negative (Tajfel, 1982; Allport *et al.*, 1954; Pettigrew & Meertens, 1995). In altre parole, il pregiudizio è quella tendenza che porta una persona a considerare in modo ingiustificatamente sfavorevole le persone che appartengono a un determinato gruppo sociale (Mazzara, 1997). La natura stessa del pregiudizio si fonda su presupposti errati o errori cognitivi di valutazione, nonché su generalizzazioni false e inflessibili. Il pregiudizio crea divari nella società e tra le culture e può anche provocare limiti all'azione sociale. La persona, inoltre, può scegliere di compiere o meno una determinata azione se fonda la propria decisione sui pregiudizi. Ecco perché il pregiudizio veicola gli atteggiamenti personali, nonché le percezioni sociali relative a una realtà che spesso è misconosciuta o addirittura non conosciuta direttamente. Infatti, è ben noto che un pregiudizio si fonda su categorie già esistenti e che, quindi, non permettono il contatto diretto con la realtà sulla quale si esprime quel giudizio, che nella maggior parte dei casi è negativo.

Il pregiudizio verso le minoranze può essere rintracciato anche nel linguaggio che le persone convenzionalmente usano, nelle percezioni personali e nelle strategie e nei contenuti del pensiero. Infatti, è ben noto come il pregiudizio ai danni di gruppi minoritari sia un "istigatore" di atteggiamenti scorretti e negativi che talvolta rimangono un po' offuscati nella mente della persona (Brown, 1995).

Il pregiudizio, in altre parole, si trasforma in un giudizio negativo a priori e viene mantenuto nonostante esistano fatti che lo contraddicono (Jones & Nisbett, 1971), oltre a essere basato su atteggiamenti negativi ingiustificati nei confronti di qualcuno o di un gruppo. Esso, inoltre, si fonda sull'appartenenza della persona a un particolare gruppo sociale (Worchel & Cooper, 1988). In tal senso, la differenza postulata da Turner (1975) tra identità sociale e identità personale può aiutare a comprendere meglio come il pregiudizio si "innesti" nelle persone e come esso possa veicolare la relazione tra gli individui. L'identità personale è tutto ciò che la persona è, tutto ciò che rende unica l'individualità, cioè come una persona vive, quali modalità di pensiero possiede, come affronta le sfide della vita, nonché quali interessi e credenze muovono l'agire personale. L'identità sociale, invece, deriva dalla consapevolezza di appartenere a un gruppo, nonché dal significato emotivo/affettivo che scaturisce da tale senso di appartenenza. In altre parole, essa si plasma dall'insieme delle categorie sociali a cui la persona sente di appartenere, poiché ogni volta che si pensa a sé stessi, in realtà si fa riferimento, quasi inevitabilmente e inconsapevolmente, al proprio gruppo di appartenenza. Al proprio gruppo vengono generalmente attribuite accezioni positive, poiché è al suo interno che si fonda e si mantiene il sé sociale. Dunque, se si considerano la dimensione dell'*outgroup* e dell'*ingroup*, il confronto sociale provocherà tra i membri del gruppo la necessità di sviluppare un senso di superiorità nei confronti dell'*outgroup*. Da ciò, le persone preferiranno avere un'immagine di sé positiva e, considerato che una parte di quest'ultima deriva dal senso di appartenenza al gruppo, avvertiranno il bisogno di difendere e vedere predominare il proprio gruppo, sviluppando sentimenti negativi e/o di avversione verso tutto ciò che non riguarda il proprio gruppo.

Dunque, i pregiudizi sono ancorati ai valori personali espressi attraverso gli stereotipi sociali, messi in atto contro il gruppo minoritario. In questo senso, vengono costruite reali rappresentazioni sociali che guidano l'azione (Tajfel, 1984; Jorgensen, 2024). La letteratura, infatti, evidenzia come la mera esposizione (Zajonc, 1968, Montoya *et al.*, 2017), i.e., l'esposizione ripetuta a un oggetto, porti come risultato una maggiore attrazione nei suoi confronti. La manifestazione di atteggiamenti più positivi verso gli stimoli esterni (e.g., le altre persone) è in relazione con la ripetuta esposizione o familiarità con gli stimoli stessi, a condizione che le relazioni iniziali nei confronti di questi ultimi non siano state negative (Perlman & Oskamp, 1971; Maio *et al.*, 2018). In tale direzione, Gordon Allport (1935) prima e Tajfel (1982) dopo suggeriscono che i pregiudizi siano appresi durante il ciclo di vita, addirittura prima ancora che il/la bambino/a conosca qualcosa circa il gruppo bersaglio: ciò costituisce una struttura emotiva capace di condizionare tutte le future informazioni circa quel dato gruppo. Il pregiudizio, in particolare quello verso le minoranze, genera avversità basate su generalizzazioni, a volte irreversibili. A volte queste avversità possono essere sentite intimamente o addirittura dichiarate. Possono anche essere dirette all'intero gruppo come tale o a un individuo come membro di quel gruppo. Il vero effetto del pregiudizio è quello di mettere il proprio oggetto in una condizione svantaggiata, in una posizione "down", non meritata sulla base del comportamento oggettivo. Pertanto, il pregiudizio, a causa degli errori e distorsioni del pensiero, modula e influenza tutte le successive rappresentazioni e percezioni ad esso connesse (Petrucelli *et al.*, 2015; Pettigrew & Meertens, 1995), che diventano stereotipate.

Lo stereotipo, infatti, permette altresì di categorizzare la realtà sociale sulla base di somiglianze e differenze. La prospettiva della cognizione sociale mette in luce il processo che attiva e mantiene attivi gli stereotipi. Lo stereotipo è, infatti, collocato in quelle strutture di conoscenza

proprie della mente umana (prototipi, script) e può essere facilmente definito come il frutto dei processi di generalizzazione, facilmente applicabili ai più diversi contesti di giudizio sociale. Sia che la persona si occupi di organizzare le proprie conoscenze sociali per rappresentare una categoria (si pensi agli omosessuali), sia che faccia ricorso alla categoria degli uomini politici, i processi di giudizio e di organizzazione delle conoscenze ipotizzati sono sostanzialmente gli stessi (Arcuri & Cadinu, 1998). L'aderenza a uno stereotipo e l'atto di discriminazione non sono in una relazione lineare. La conoscenza di uno stereotipo non si traduce nell'accordo verso di esso (Devine, 1989). Gli stereotipi fanno parte del patrimonio socioculturale delle persone, anche di quelle le cui credenze personali sono in conflitto con le credenze stereotipate. Gli stereotipi e i pregiudizi, fungendo da modulatori di atteggiamenti e comportamenti, possono generare forme di vessazione e prevaricazione nei contesti scolastici (Petrucelli *et al.*, 2015; D'Urso & Petrucelli, 2022), che, di conseguenza, possono impattare sul benessere della vittima, ma anche sulle competenze socio-emotive di tutti gli attori della scena educativa (D'Urso *et al.*, 2023), facendo così sfuggire di mano l'obiettivo di comunità educante inclusiva.

2. IL RUOLO PSICO-EDUCATIVO DEGLI INSEGNANTI NEL PROMUOVERE L'INCLUSIONE

All'interno della comunità educante diviene centrale l'abilità di risposta del docente, che implica la capacità di accogliere le richieste dell'altro, in particolare della vittima di bullismo discriminatorio, che spesso vorrebbe un modello di come sia necessario affrontare i possibili scenari relazionali (io-te-gli altri), in cui probabilmente egli/ella stesso/a ha sperimentato l'incertezza e la preoccupazione per un sapere esaurito già durante l'incontro. Se l'ascolto dei bisogni altrui riesce ad arrivare allo smarrimento dell'altro di fronte alla richiesta di complicità nell'incontro con l'altro, allora è possibile dare spazio alle abilità concettuali di co-costruzione con gli interlocutori della scena educativa, per dare vita a illimitate ricombinazioni della relazione, nel rispetto delle reciproche risorse e della diversa storia. L'incontro, dunque, tra allievo e docente può combinarsi in un sapere non ancora conosciuto solo nell'istante in cui entrambi si dispongono come incompleti e anche incerti, ma altresì può certamente essere in grado di accogliere la rielaborazione più o meno creativa che l'allievo costruisce nella relazione (Scotti, 2011). L'insegnante deve, inoltre, saper comunicare, cioè offrire all'altro tutti gli stimoli più adatti per l'attivazione di risposte adattive in termini di sviluppo. Dunque, diviene centrale, per il benessere della comunità educante, il ruolo delle relazioni tra insegnanti e alunni. Relazioni proficue, basate sulla fiducia, il rispetto, il riconoscimento dei bisogni e vissuti, nonché costellate da interazioni armoniche, possono configurarsi come un fattore di protezione per gli allievi, perché grazie ad esse l'allievo si sentirà più competente, svilupperà sentimenti positivi verso sé stesso e verso gli altri, svilupperà quel senso di autoefficacia e motivazione che lo renderà in grado di svolgere determinati compiti evolutivi e superare le sfide scolastiche (Roeser *et al.*, 2000).

Un altro aspetto importante è il modo in cui viene concepito il ruolo dell'insegnante e le modalità che utilizza nei confronti del/della proprio/a alunno/a, sul piano emotivo e relazionale. In tal senso, la figura del docente si è evoluta nel corso del tempo. Infatti, i modelli didattici del passato consideravano l'insegnante come una guida morale, culturale e spirituale. Era proprio l'insegnante che stabiliva le modalità da usare nelle classi, nonché il modo in cui organizzare le attività didattiche.

Con il tempo, però, l'immagine dell'insegnante si evolve e l'insegnante diviene un "facilitatore" dell'azione comunicativa. In tal senso, egli/ella riveste un ruolo di prestigio, nonché chiave per il processo educativo. L'insegnante, infatti, può scegliere i paradigmi da seguire e adattarli alla classe al fine di completare nel miglior modo possibile il percorso didattico e anche di vita, puntando all'inclusione di ogni peculiarità degli allievi.

Dunque, l'insegnante ha una funzione regolatrice tra l'eredità sociale e culturale dell'alunno, il proprio sé, e le relazioni tra tutti gli attori coinvolti nella scena educativa. L'insegnante dovrà mettere in atto strategie affinché il processo educativo risulti efficace, soprattutto considerando il benessere dei/degli allievi. Quando si parla di apprendimento si fa riferimento a competenze socio-emotive per sapersi adattare con sé stesso e con gli altri. In questo senso, l'insegnante deve pensare che la scena educativa è connessa anche all'intenzionalità dei propri allievi, nonché al rapporto che essi scelgono di avere verso ciò che viene proposto e verso le modalità con cui un sapere, un'azione vengono proposti. L'azione didattica è quindi co-azione (Altet, 2002), tra i vari attori, costellata da scambi di natura cognitiva ed emotiva. La letteratura, infatti, mette in luce come le buone capacità dell'insegnante di saper intraprendere buone prassi educative possano favorire il benessere della classe, favorendo un clima di positività tra i membri (Mikami *et al.*, 2011; Lynch & Cicchetti, 1997; Bonaiuto *et al.*, 2019). Altri filoni di studi, invece, mettono in evidenza come spesso gli insegnanti restino vittime di pregiudizi e stereotipi verso i gruppi di minoranze sessuali che possono ostacolare l'uso di azioni didattiche incluse (D'Urso *et al.*, 2023), impedendo così il contrasto di episodi di vittimizzazione da bullismo (Minton, 2014). La letteratura mette anche in luce come spesso gli insegnanti non agiscano di fronte a situazioni di bullismo discriminatorio (D'Urso *et al.*, 2022). Questo, per la vittima, può rappresentare una squalifica della loro condizione, che può anche innescare meccanismi profondi connessi all'oggetto della vessazione.

3. UN CASO STUDIO SUL BULLISMO

Il caso studio è la storia di L., un adolescente vittima di bullismo omofobico in una scuola italiana. L. racconta che durante la scuola dell'infanzia sono iniziati gli episodi di vittimizzazione. All'inizio veniva etichettato con epiteti dispregiativi (e.g., femminuccia, frocio), perché considerato esile e introverso, e poco aderente ai canoni di mascolinità. Racconta sensazioni di isolamento: infatti, L. non veniva mai scelto per le situazioni di gioco e per le attività extrascolastiche. In particolare, racconta che gli insegnanti non mostravano attenzione verso gli episodi, seppur ne fossero a conoscenza, poiché alcuni episodi avvenivano sotto i loro occhi. Ricorda, tuttavia, che una insegnante supplente di quell'anno aveva preso a cuore la situazione e voleva che la scuola intraprendesse qualche azione. Tuttavia, gli altri insegnanti non si sono mostrati favorevoli. L. racconta di aver sentito la discussione e, in particolare, ricorda di essere stato ferito dalla riluttanza degli insegnanti di cui si fidava a provvedere alla situazione. Nonostante tutto, L. va avanti e approda, senza perdere l'entusiasmo verso la scuola, alle scuole secondarie di primo grado. Dopo la situazione, purtroppo, non cambia, ma anzi si aggrava, poiché diviene spettatore di un'altra situazione di bullismo (una compagna viene presa di mira dai compagni per la sua forma fisica). L. si sente inerme e non riesce a spiegarsi perché tutto ciò accada, iniziando a interrogarsi se forse meriti quella situazione, se forse c'è qualcosa in lui che non va. Il tempo passa e L. cresce senza aver mai raccontato questi episodi ai propri genitori. Gli insegnanti non hanno mai mostrato interesse verso quelle situazioni e L. afferma

di essersi sentito abbandonato. L. ha avuto paura di ferire la famiglia raccontando l'accaduto. Tuttavia, ricorda di essersi sentito trascurato e non accolto nella comunità scolastica; anzi, talvolta anche gli insegnanti dicevano che, se non ci si comporta da veri uomini, il rischio di essere chiamati gay è dietro l'angolo. L. ricorda che, anche durante gli episodi di violenza da parte dei bulli verso la compagna di classe, si sentiva sempre più isolato, perché pensava: "Se anche davanti a casi così forti nessuno fa niente, come possono mai accorgersi di me?". L. racconta, inoltre, che nessuno dei suoi compagni ha mai agito in supporto, anzi ridevano davanti alle azioni da lui subite. L. continua a sentirsi senza speranza, ma non perde mai d'animo nei confronti degli obiettivi individuali e scolastici. Inoltre, L. è riuscito a sviluppare una piccola rete sociale con la quale si trova bene. L. porta, infatti, con successo il percorso di studi, sviluppando una passione per l'ingegneria, nonostante, anche in questo caso, nessuno si aspettasse che L. scegliesse un tale percorso, a causa di un pregiudizio verso di lui che non ha mai permesso loro di vedere tutte le competenze e le passioni di L.

3.1. Discussioni e implicazioni psico-educative

Il caso permette di mettere in luce, prima di tutto, le caratteristiche del bullismo omofobico, che si configura, infatti, come un insieme di azioni volte a denigrare una o più persone appartenenti a una minoranza sessuale (o presunti tali) o ad attaccare la loro identità sessuale, il genere, il corpo, i comportamenti e i desideri, con atti verbali (inclusa la diffusione di voci secondo cui qualcuno è gay o lesbica), violenza fisica/abuso e cyberbullismo (Rivers, 2011). Nello specifico, infatti, come emerge dal caso, il bullismo omofobico affonda le sue radici nella diffusa cultura di omonegatività e sessismo che mira all'affermazione di una società fortemente stereotipata e pregiudizievole e che rimane talvolta indifferente di fronte a situazioni di vittimizzazione da bullismo omofobico. In questi casi, la persona tenderà erroneamente a difendere l'eterosessualità come unica via normativa per lo sviluppo del bambino, non considerando che l'orientamento sessuale rappresenta una parte imprescindibile e personale dell'identità di genere della persona. Dunque, nessuno potrebbe inferire ciò che è giusto provare o essere. Nel caso analizzato, in linea con la letteratura (Acquah *et al.*, 2016), la vittima viene isolata e pervasa da sentimenti di solitudine (Woods *et al.*, 2009), si sente afflitta proprio perché, prima di tutto, non si sente riconosciuta, e soprattutto non riesce a spiegarsi il silenzio di fronte alle azioni di vittimizzazione subite. L. arriva a pensare di meritare la situazione, facendo insorgere o amplificando lo stigma sessuale interiorizzato (o omofobia interiorizzata), che rappresenta la costellazione di emozioni e sentimenti negativi che la persona, appartenendo a un gruppo di minoranze sessuali, prova nei confronti degli aspetti relativi al proprio orientamento e quindi alla propria identità di genere.

La persona, inoltre, provando la sensazione di sentirsi diversa, arriverà a tentare di nascondere la propria omosessualità, che viene percepita come qualcosa che intacca la concezione del sé in relazione al gruppo che lo rifiuta e compromette, di conseguenza, la formazione della propria personalità (Moss, 2003). Nonostante la letteratura metta in luce come la vittimizzazione abbia effetti a breve termine sulle competenze socio-emotive (Salmivalli & Isaacs, 2005) e sull'impegno scolastico (Ladd *et al.*, 2017), nonché a lungo termine sulle condotte socio-relazionali in tarda adolescenza (D'Urso *et al.*, 2021; D'Urso *et al.*, 2023) e in età adulta (Armitage *et al.*, 2021), L. ha sviluppato una personalità resiliente. Infatti, egli non ha mai perso di vista i propri sogni e coltivato

le proprie passioni e le proprie amicizie, seppur ricordi con tristezza gli episodi di vittimizzazione subita e non sappia se molte cose che ha abbandonato sin dal momento in cui le ha pensate siano state dovute a una paura di dover affrontare una comunità pregiudizievole e poco supportiva.

Il caso evidenzia un altro aspetto tipico della situazione di bullismo: l'assenteismo da parte dei compagni. La paura di subire la stessa sorte del bullo è comune. Tuttavia, l'intervento antibullismo KiVa (Kärnä *et al.*, 2013) fa leva proprio su quanto sia importante lavorare sugli spettatori, riconoscendoli come una risorsa fondamentale per promuovere equità e giustizia sociale. In tale direzione, un ruolo centrale delle vicissitudini di L. è stato svolto dal silenzio e dalla mancata azione degli insegnanti. Gli insegnanti devono avere un ruolo centrale nel riconoscere la situazione e la presenza di azioni di vessazione nelle loro classi, seppur capita che spesso gli insegnanti sottovalutino i livelli e la gravità del problema bullismo a scuola (O'Moore, 2000), o arrivino ad evitare di parlare di situazioni di vittimizzazione (D'Urso *et al.*, 2022). Nel caso di L., l'essere stato considerato come vittima poteva rendere la sua condizione meno faticosa a livello psichico, soprattutto evitando di essere vittimizzato nuovamente dal silenzio e dalla mancata azione degli insegnanti. In tal senso, l'azione, anche semplicemente riconoscere che vi è un problema piuttosto che attivare azioni mirate, avrebbe rappresentato un supporto emotivo prima di tutto, ma, soprattutto, il riconoscimento dell'individualità di L.

Se gli insegnanti non agiscono perché hanno paura di essere coinvolti o perché ritengono che non sia loro responsabilità (Ellis & Shute, 2007), questo rappresenta un disconoscimento della condizione della vittima, lasciando al bullo il potere di continuare nelle vessazioni. Soprattutto quando la natura delle vessazioni riguarda pregiudizi e atteggiamenti negativi verso le minoranze sessuali, questo porta a un messaggio educativo secondo il quale ciò che viene etichettato come diverso può essere vessato, e quindi non si interrompe quel ciclo di violenza che intacca parti imprescindibili del sé dell'individuo che non devono fare altro che essere riconosciute. Questo rappresenta un vantaggio non solo per il singolo, ma anche e soprattutto per tutti gli spettatori del fenomeno, che possono di conseguenza sentirsi liberi di esprimersi senza paura, perché si sentono parte di una comunità educante positiva e inclusiva, che sviluppa non solo una grammatica emotiva adeguata, ma moralmente libera da preconcetti e pregiudizi.

Se non si agisce, il messaggio che sarà trasmesso sarà peggiore di un messaggio di negazione, ma si tradurrà in una disconferma della comunicazione, che è quello che fa più male, poiché equivale a "tu non esisti" (Watzlawick *et al.*, 2011) e alimenta la vittimizzazione secondaria. Inoltre, va ricordato che, seppur il caso esemplificato è un caso di estrema resilienza, la vittimizzazione talvolta si può tradurre in astenia, può far restare la vittima nella stessa condizione di vittimizzazione e anche nelle relazioni personali e lavorative future (deLara, 2019; D'Urso *et al.*, 2023). Agire non implica solo aiutare la vittima, ma anche rafforzare la comunità educante nel fronteggiare un fenomeno che può avere ripercussioni su tutte le persone coinvolte, compresi bulli e spettatori. In tale direzione, infatti, la letteratura suggerisce quanto i pregiudizi degli insegnanti possono essere fattori che ostacolano la messa in atto di atteggiamenti positivi verso la messa in atto di azioni a favore delle minoranze (D'Urso & Petrucci, 2022). In definitiva, senza un'azione concreta, consapevole e riflessiva — che coinvolga anche la capacità degli insegnanti di riconoscere gli ostacoli interiori alla promozione dell'inclusione — è difficile immaginare una *learning city* fondata su relazioni positive e su un impegno condiviso contro ogni forma di esclusione (Pagkratis & Dobson, 2024).

Il presente lavoro, essendo un caso di studio, non permette certamente di generalizzare i risultati a tutti i casi di bullismo. Studi futuri potrebbero approfondire il ruolo degli insegnanti e delle loro caratteristiche nelle dinamiche di bullismo e vittimizzazione, analizzando sia l'attuazione di azioni preventive sia le strategie messe in atto durante gli episodi. Sarebbe, dunque, utile condurre tali indagini su larga scala, adottando metodologie *mixed-methods* nonché considerando fattori protettivi sia sociali che individuali. Inoltre, sarebbe opportuno tenere conto del contesto socioculturale, al fine di far emergere eventuali analogie e differenze nella gestione degli episodi di vittimizzazione (D'Urso & Symonds, 2023).

4. CONCLUSIONI

La cultura di appartenenza talvolta possa non solo alimentare e confermare pregiudizi, ma anche avere conseguenze sulla scelta di 'non agire'. Dunque, non si può parlare di una comunità educante inclusiva, capace di promuovere uno spazio etico e morale e sentimenti di giustizia sociale in cui tutte le persone possano riconoscersi e riconoscere l'altro, se prima non si mettono in atto azioni concrete per affrontare questioni complesse come il bullismo ai danni delle minoranze. Per promuovere una learning city, è essenziale che ogni persona si senta al sicuro, rispettata e valorizzata. Diventa altresì fondamentale che chi opera nei contesti educativi e sociali sia in grado di riflettere sul valore intrinseco della cura educativa, riconoscendo quanto essa rappresenti anche per sé stesso, interrogandosi sugli ostacoli che lo portano a non agire o a non esporsi di fronte a situazioni che richiama valori personali. Se prima l'individuo non riesce a mettere in discussione sé stesso/a, i propri preconcetti e pregiudizi, difficilmente potrà avere la prontezza di fronteggiare situazioni complesse che riguardano gruppi minoritari, non solo per la paura di come fare, ma per quello che costerebbe a sé stesso e alla propria dimensione individuale andare contro credenze preconcette e pregiudiziali. Se l'individuo non prova a mettere in discussione e lavorare sulla propria autopoiesi, difficilmente potrà rivedere nella vittima e nel/nei bullo/i qualcosa che necessita di un'azione inclusiva per interrompere il fenomeno, non ancorandosi a strategie di disimpegno morale per giustificare il fatto che non sia propriamente sua responsabilità pensare a qualcosa che non si è in grado neanche di vedere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Acquah, E. O., Topalli, P. Z., Wilson, M. L., Junttila, N., & Niemi, P. M. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 320–331.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798–844). Worcester, Mass: Clark University Press.
- Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur le pratiques enseignantes: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.

- Armitage, J. M., Wang, R. A. H., Davis, O. S., Bowes, L., & Haworth, C. M. (2021). Peer victimisation during adolescence and its impact on wellbeing in adulthood: A prospective cohort study. *BMC Public Health*, 21(1), 1–13.
- Arcuri, L., & Cadinu, M. (1998). *Gli Stereotipi*. Bologna: Il Mulino.
- Bonaiuto, M., Catalano, M., Cataldi, S., D'Urso, G., De Dominicis, S., Faggioli, S., Perucchini, P., & Petruccelli, I. (2019). Quando un buon insegnante fa una buona lezione? Uno studio sulle caratteristiche sociocomunicative degli insegnanti in un caso di educazione ambientale. *Ricerche di Psicologia*, 42(1), 45-61.
- Brown, R. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford, U.K: Blackwell.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of personality and social psychology*, 56(1), 5-18.
- deLara, E. W. (2019). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. *Journal of Child & Family Studies*, 28(9), 2379–2389.
- D'Urso, G., Symonds, J., & Pace, U. (2021). Positive youth development and being bullied in early adolescence: A sociocultural analysis of national cohort data. *The Journal of Early Adolescence*, 41(4), 577–606.
- D'Urso, G., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2023). Do adolescence peer victimization experiences hamper healthy relationships in young adulthood? *European Journal of Developmental Psychology*, 20(5), 839–853.
- D'Urso, G., Chavez, D. V., Strohmeier, D., & Trach, J. (2023). The role of morality and religiosity in ethnic and homophobic prejudice among teachers. *Sexuality & Culture*, 27(4), 1403-1418.
- D'Urso, G., & Petruccelli, I. (2022). New and old forms of prejudices among teachers: An explorative study. *World Futures*, 78(5), 291-301.
- D'Urso, G., Fazzari, E., La Marca, L., & Simonelli, C. (2022). Teachers and Inclusive Practices Against Bullying: A Qualitative Study. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 2858–2866.
- D'Urso, G., & Symonds, J. (2023). Risk factors for child and adolescent bullying and victimisation in Ireland: A systematic literature review. *Educational Review*, 75(7), 1464-1489.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649-663.
- Maio, G. R., Verplanken, B., & Haddock, G. (2018). *The psychology of attitudes and attitude change*. Sage.
- Hutteman, R., Hennecke, M., Orth, U., Reitz, A. K., & Specht, J. (2014). Developmental tasks as a framework to study personality development in adulthood and old age. *European Journal of Personality*, 28(3), 267–278.
- Jorgensen, R. (2024). The social life of prejudice. *Inquiry*, 67(8), 2585-2600.
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1971). *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. Morristown, NJ: General Learning.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551.

- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826.
- López-Azuaga, R., & Suárez Riveiro, J. M. (2020). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service-learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 1019-1033.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-99.
- Mazzara, B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- Mikami, A. Y., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. *School Psychology Review*, 40(3), 367.
- Minton, S. J. (2014). Prejudice and effective anti-bullying intervention: Evidence from the bullying of "minorities". *Nordic Psychology*, 66(2), 108-120.
- Montoya, R. M., Horton, R. S., Vevea, J. L., Citkowitz, M., & Lauber, E. A. (2017). A re-examination of the mere exposure effect: The influence of repeated exposure on recognition, familiarity, and liking. *Psychological bulletin*, 143(5), 459.
- Moss, D. (2003). *Hating in the first person plural. Psychoanalytic essays on racism, homophobia, misogyny, and terror*. New York: Other Press.
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59, 409-423.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- Pagkratis, K., & Dobson, S. (2024). Promoting Learning Inclusion Through the Global Network of Learning Cities and Sustainable Development Goals (SDGs). In *Learning Inclusion in a Digital Age: Belonging and Finding a Voice with the Disadvantaged* (pp. 49-63). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Perlman, D., & Oskamp, S. (1971). The effects of picture content and exposure frequency on evaluations of Negroes and whites. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7(5), 503-514.
- Petrucelli, I., Baiocco, R., Ioverno, S., Pistella, J., & D'Urso, G. (2015). Famiglie possibili: uno studio sugli atteggiamenti verso la genitorialità di persone gay e lesbiche. *Giornale Italiano di Psicologia*, 42(4), 805-828.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. UK: Oxford University Press.
- Roeser, R., Eccles, J.S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171.

- Scotti, D. (2011). Complicità tra resilienza e relazione d'aiuto. In C. Castelli (a cura di). *Resilienza e Creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità* (pp. 117- 130). Milano: Franco Angeli.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H. (1984). Intergroup relations, social myths and social justice in social psychology. In Tajfel H (Ed). *The social dimension, Vol. 2* (pp. 695-715). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European journal of social psychology*, 5(1), 5-34.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W.W. Norton & Company.
- Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32(2), 293–308.
- Worchel, S., & Cooper, J. (1988). *Understanding social psychology*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of personality and social psychology*, 9, 1-27.

Copyright (©) Giulio D'Urso



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: D'Urso, G. (2025). Le comunità educanti di fronte alla vittimizzazione da bullismo: quali sfide? [Educational communities in the face of bullying victimization: what challenges?]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 109-120.
Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17310