



Giusi Antonia Toto

Professoressa Ordinaria, Università di Foggia, giusi.toto@unifg.it

Leonardo Palmisano

Docente a contratto, Università di Foggia, leonardo.palmisano@unifg.it

Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Una riflessione pedagogica a partire dalla tragedia di Crans-Montana

Vulnerability of the masses and fragility of the self. A pedagogical reflection starting from the Crans-Montana tragedy

Call

The tragic event of Crans-Montana, part of a mournful series of crowd disasters at music events, calls for a thorough pedagogical reflection on the vulnerability of the masses and the fragility of the self in the age of social disintegration. This paper, starting from the analysis of this event, aims to investigate the crowd dynamics and the critical issues related to safety engineering that characterize large musical gatherings. The international scientific literature has widely demonstrated how, in situations of overcrowding, relational dynamics and the management of safety measures are decisive factors in preventing fatal outcomes. However, the Crans-Montana tragedy raises further psycho-pedagogical questions, related to the apparent unawareness of the danger shown by many young people present. Through a bio-psycho-social approach, the paper intends to overcome simplistic and blaming explanations, to promote a "culture of responsibility" that actively involves educational and training agencies. It is therefore intended to initiate a reflection on the urgency of educational paths aimed at developing greater risk awareness and promoting safe conduct within musical fruition spaces. The objective is to provide a contribution to the pedagogical debate on safety education as a practice of self-care and community care, in an era marked by the fragility of the self and the disintegration of social bonds.

Keywords: crowd disasters, crowd dynamics, safety engineering, safety education, fragility of the self

L'evento tragico di Crans-Montana, inserito in una luttuosa serie di disastri di folla (crowd disasters) in occasione di eventi musicali, impone una riflessione pedagogica approfondita sulla vulnerabilità delle masse e la fragilità dell'io nell'era della disgregazione sociale. Il presente contributo, partendo dall'analisi di tale evento, si propone di indagare le dinamiche di folla (crowd dynamics) e le criticità legate all'ingegneria della sicurezza (safety engineering) che caratterizzano i grandi raduni musicali. La letteratura scientifica internazionale ha ampiamente dimostrato come, in situazioni di sovraffollamento, le dinamiche relazionali e la gestione delle misure di sicurezza siano fattori determinanti per prevenire esiti infausti. Tuttavia, la tragedia di Crans-Montana solleva ulteriori interrogativi di natura psico-pedagogica, legati alla apparente inconsapevolezza del pericolo manifestata da molti giovani presenti. Attraverso un approccio bio-psico-sociale, il paper intende superare le spiegazioni semplicistiche e colpevolizzanti, per promuovere una "cultura della responsabilità" che coinvolga attivamente le agenzie educative e formative. Si intende, pertanto, avviare una riflessione sull'urgenza di percorsi educativi finalizzati a sviluppare una maggiore consapevolezza dei rischi e a promuovere condotte sicure all'interno degli spazi di fruizione musicale. L'obiettivo è quello di fornire un contributo al dibattito pedagogico sull'educazione alla sicurezza come pratica di cura di sé e della comunità, in un'epoca segnata dalla fragilità dell'io e dalla disgregazione dei legami sociali.

Parole chiave: crowd disasters, crowd dynamics, safety engineering, educazione alla sicurezza, fragilità dell'io

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Toto, G.A., & Palmisano, L. (2026). Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Una riflessione pedagogica a partire dalla tragedia di Crans-Montana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 70-76. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-07>

Corresponding Author: Giusi Antonia Toto | giusi.toto@unifg.it

Received: 17/03/2026 | **Accepted:** 08/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-07



1. Introduzione: la tragedia di Crans-Montana come specchio di una fragilità contemporanea

La notte di Capodanno del 2025, la discoteca *Le Constellation* di Crans-Montana, in Svizzera, è diventata teatro di una tragedia che ha scosso l'opinione pubblica internazionale. Un incendio, divampato a causa dell'uso sconsiderato di fuochi pirotecnici, ha trasformato un momento di festa in un inferno, causando la morte di decine di giovani e il ferimento di centinaia di persone. Questo evento si inserisce in una lunga e dolorosa scia di crowd disasters che hanno segnato la storia recente degli eventi musicali, da The Station nightclub fire (2003) alla discoteca Kiss in Brasile (2013), fino alla più recente tragedia dell'Astroworld Festival (2021) (Aguirre, 2011; Atiyeh, 2013; Elshiekh, 2022).

Al di là delle responsabilità penali e delle evidenti falle nella safety engineering (Fruin, 1993), la tragedia di Crans-Montana impone una riflessione più ampia e profonda, di natura squisitamente pedagogica. I video amatoriali diffusi in rete nelle ore immediatamente successive all'incendio hanno mostrato una realtà sconcertante: molti giovani, di fronte al divampare delle fiamme, hanno continuato a ballare, cantare e filmare con i propri smartphone, apparentemente inconsapevoli del pericolo imminente. Questo comportamento, che a un primo sguardo potrebbe essere etichettato come incosciente o superficiale, è in realtà la spia di un malessere più profondo efficacemente sintetizzato nella formula "vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io".

La tragedia di Crans-Montana, infatti, può essere letta come un potente significante della condizione giovanile contemporanea, caratterizzata da una crescente fragilità narcisistica, da una difficoltà nella regolazione delle emozioni e da una percezione del rischio alterata dall'iper-esposizione mediatica. Dal punto di vista metodologico, il presente contributo si configura come un saggio teorico-riflessivo. Attraverso un approccio bio-psico-sociale, si cercherà nel presente lavoro di superare le facili colpevolizzazioni delle nuove generazioni o dei dispositivi digitali, per indagare le complesse interazioni tra fattori individuali (sviluppo neurobiologico, funzioni esecutive), modelli socio-educativi e contesti culturali. L'obiettivo è quello di delineare una prospettiva pedagogica che, a partire dalla "cultura della responsabilità", promuova percorsi di educazione alla sicurezza e di apprendimento comunitario, per trasformare la vulnerabilità in una risorsa e la fragilità in un'occasione di crescita e di cura di sé e degli altri.

2. Crowd disasters e safety engineering: lezioni non apprese

La letteratura scientifica sui crowd disasters ha da tempo individuato i fattori di rischio e le buone pratiche per la gestione della sicurezza nei grandi eventi. Studi approfonditi su tragedie come quella dell'Heysel (1985), di Hillsborough (1989) o della Love Parade di Duisburg (2010) hanno messo in luce l'importanza di una progettazione accurata degli spazi, di una gestione efficace dei flussi di persone e di una comunicazione chiara e tempestiva in caso di emergenza. L'ingegneria della sicurezza (safety engineering) e lo studio delle dinamiche di folla (crowd dynamics) sono diventati campi di ricerca autonomi, in grado di fornire modelli predittivi e soluzioni operative per minimizzare i rischi (Fruin, 1993; Bartram, 2023).

Eppure, le tragedie continuano a ripetersi con una desolante regolarità. Gli incendi nei locali notturni, come quelli del The Station e del Kiss, hanno evidenziato la drammatica sottovalutazione del rischio legato all'uso di materiali infiammabili e alla mancanza di adeguate vie di fuga (Harrington & Biffi, 2005; Mahoney, 2005; Gragnani et al., 2017). La tragedia dell'Astroworld Festival ha riportato l'attenzione sul problema del sovraffollamento e sulla gestione della densità della folla, che può raggiungere livelli tali da provocare schiacciamenti e asfissia (Elshiekh, 2022; Bartram, 2023).

Questi eventi dimostrano che, nonostante le conoscenze acquisite, persistono gravi carenze nella loro applicazione pratica. Interessi economici, negligenza, mancanza di controlli e una diffusa cultura dell'improvvisazione contribuiscono a creare le condizioni per il disastro. La tragedia di Crans-Montana, con l'uso di fuochi pirotecnici in un locale chiuso e sovraffollato, è l'ennesima, drammatica conferma di questo stato



di cose. Ma, come si è detto, non è sufficiente fermarsi all'analisi delle responsabilità individuali o delle falle nel sistema di sicurezza. È necessario interrogarsi sul perché, di fronte a un pericolo evidente, la risposta di molti giovani sia stata così apparentemente inadeguata.

3. La fragilità dell'io: uno sguardo psico-pedagogico

Esplorare la “fragilità dell'io” diviene una delle chiavi di lettura della tragedia. Questa fragilità può essere indagata a più livelli, intrecciando la dimensione psicologica individuale con quella socio-culturale. Un primo livello di analisi riguarda lo sviluppo neurobiologico degli adolescenti e dei giovani adulti. La corteccia prefrontale, l'area del cervello deputata alle funzioni esecutive superiori (pianificazione, inibizione degli impulsi, presa di decisioni, valutazione dei rischi), completa la sua maturazione solo intorno ai 25 anni (Guy-Evans & McLeod, 2025; Cantou et al., 2025). Questo “gap psico-evolutivo” (Lazzari, 2026) tra uno sviluppo cognitivo spesso brillante e una maturazione emotiva e autoregolativa ancora in fieri rende i giovani particolarmente vulnerabili a comportamenti impulsivi e a una sottovalutazione dei pericoli. La ricerca di sensazioni forti (sensation seeking), tipica dell'età adolescenziale, può portare a sottostimare le conseguenze delle proprie azioni (Zuckerman, 1994; 2007), in una sorta di ‘illusione di immortalità’ (personal fable) (Alberts, Elkind & Ginsberg, 2007).” In questo quadro si inserisce il tema della disregolazione emotiva, un costrutto transdiagnostico che indica l'incapacità di gestire in modo funzionale l'intensità e la qualità delle proprie emozioni (Paulus et al., 2021; Cristofanelli et al., 2024). Di fronte a uno stimolo emotivamente forte e inatteso come un incendio, un sistema di regolazione emotiva ancora immaturo può andare in tilt, portando a reazioni apparentemente illogiche come la paralisi (freezing) o, al contrario, la continuazione dell'attività in corso, come se nulla fosse. I video di Crans-Montana, in cui i giovani continuano a ballare mentre il fuoco divampa, potrebbero essere letti anche in questa chiave: non come un segno di menefreghismo, ma come una reazione disfunzionale a un evento traumatico che supera la capacità di elaborazione del soggetto. Trinh et al. (2014) hanno documentato sequele psicologiche a lungo termine nei sopravvissuti all'incendio del The Station, confermando come l'esposizione a eventi traumatici di questa natura lasci tracce profonde e durature. È altresì importante considerare il ruolo del contesto educativo nello sviluppo delle funzioni esecutive. Come sottolineato da Lancini (2023), la fragilità dei giovani non è un dato di natura, ma è in parte il riflesso di una fragilità adulta che non riesce a fornire ai ragazzi i modelli e i supporti necessari per costruire un'identità solida e una capacità di autoregolazione adeguata. La scuola e le altre agenzie formative hanno la responsabilità di creare contesti di apprendimento che stimolino lo sviluppo delle funzioni esecutive, attraverso metodologie attive e partecipative che mettano i giovani in condizione di pianificare, di inibire le risposte impulsive e di valutare le conseguenze delle proprie azioni.

3.1 Identità digitale e cultura del selfie

Un secondo livello di analisi riguarda l'impatto dei social media sulla costruzione dell'identità e sulla percezione della realtà. Nell'era della “società dello spettacolo” (Debord, 1967) e della “cultura del selfie”, l'esistenza sembra coincidere con la sua rappresentazione mediatica: “esisto in quanto appaio”. La documentazione compulsiva di ogni istante della propria vita attraverso lo smartphone, anche nei momenti più drammatici, risponde a una logica narcisistica di affermazione di sé e di ricerca di approvazione sociale. Filmare la tragedia mentre accade, piuttosto che fuggire, può diventare un modo per sentirsi protagonisti dell'evento, per trasformare l'orrore in uno spettacolo da condividere e da cui ottenere like e visibilità. Questo non significa colpevolizzare i giovani o demonizzare la tecnologia, ma comprendere come l'uso pervasivo dei social media possa alterare la percezione del rischio e la gerarchia delle priorità, mettendo la ricerca di gratificazione narcisistica al di sopra dell'istinto di autoconservazione. La ricerca di Marino et al. (2021) ha evidenziato la stretta correlazione tra uso problematico dello smartphone e uso problematico



dei social media, suggerendo l'esistenza di un pattern comportamentale che può interferire con la capacità di risposta adeguata in situazioni di emergenza. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (2024) ha segnalato che più di un adolescente su dieci mostra segni di comportamento problematico sui social media, lottando per controllare il proprio utilizzo e sperimentando disagio. Tomczyk e Lizde (2023) hanno ulteriormente documentato come il tempo effettivo trascorso davanti allo schermo sia correlato all'insorgenza di comportamenti problematici, fornendo spunti per interventi preventivi mirati. Tuttavia, è fondamentale evitare spiegazioni semplicistiche. Attribuire "la colpa" all'uso degli smartphone o ai social media rischia di essere rassicurante e assolutorio per il mondo adulto, spostando l'attenzione da fattori strutturali e sistemici a capri espiatori facilmente identificabili. I dispositivi digitali sono strumenti, e come tali possono essere usati in modo costruttivo o distruttivo, a seconda del contesto educativo e culturale in cui sono inseriti. La sfida per la pedagogia è quella di promuovere un uso critico e consapevole della tecnologia, che non si limiti a demonizzarla, ma che aiuti i giovani a sviluppare le competenze necessarie per navigare in modo sicuro e responsabile nel mondo digitale.

3.2 Vulnerabilità delle masse e disgregazione sociale

Un terzo livello di analisi, più squisitamente sociologico e politico, riguarda la "vulnerabilità delle masse" in un'epoca di "disgregazione sociale". Zygmunt Bauman ha descritto la nostra come una "società liquida", caratterizzata dalla precarietà dei legami, dall'incertezza del futuro e da una paura diffusa e senza nome (liquid fear) (Deuze, 2007). Miguel Benasayag ha parlato di "passioni tristi", di un ripiegamento individualistico e di una perdita di speranza nel futuro collettivo (Benasayag & Cany, 2025). In questo contesto, i grandi raduni come i concerti o le feste in discoteca possono rappresentare un'occasione di evasione, un tentativo di fondersi in una massa anonima per dimenticare la propria solitudine e la propria angoscia. Ma questa fusione, come ha insegnato Gustave Le Bon nella sua *Psicologia delle folle* (Le Bon, 1895), può portare a una regressione a stati mentali più primitivi, a una perdita del senso di responsabilità individuale e a una maggiore suggestionabilità. La folla, da un lato, protegge e rassicura, ma dall'altro può diventare una trappola mortale. La ricerca di un senso di appartenenza, in una società che ha smarrito i suoi legami comunitari, può trasformarsi in una resa incondizionata alla logica del branco, dove il pensiero critico individuale si annulla. Come scriveva Viktor Frankl, sopravvissuto ai campi di sterminio nazisti, la ricerca di un significato è il motore fondamentale dell'esistenza umana (Rahgozar & Giménez-Llort, 2020). Quando questo significato viene a mancare, quando i legami sociali si sfaldano e prevale un senso di vuoto esistenziale, la vulnerabilità individuale si amplifica e diventa vulnerabilità di massa, terreno fertile per la manipolazione e per la tragedia. La vulnerabilità sociale, intesa come fragilità di ampi settori della società dovuta a parametri demografici, economici, di disgregazione sociale o emarginazione, è un fattore spesso sottostimato nell'analisi dei rischi da catastrofe. Una società disgregata, pervasa da sfiducia ed egoismo, fatica a produrre benessere e sicurezza, compromettendo le capacità di reazione in situazioni di crisi. La tragedia di Crans-Montana ci ricorda che la sicurezza non è solo una questione tecnica, ma è profondamente intrecciata con la qualità dei legami sociali e con la capacità di una comunità di prendersi cura dei propri membri.

4. Dalla cultura della colpa alla cultura della responsabilità: prospettive pedagogiche

Di fronte a un quadro così complesso, la tentazione di cercare un capro espiatorio è forte: la colpa è dei giovani, dei social media, dei gestori dei locali, dello Stato assente. È necessario uscire dalla cultura delle colpe e dare voce alla cultura delle responsabilità, questo significa, in prospettiva pedagogica, promuovere un'assunzione di responsabilità diffusa e condivisa, che coinvolga tutti gli attori della comunità educante: famiglia, scuola, università, associazioni, istituzioni. Un primo, fondamentale asse di intervento è quello dell'educazione alla sicurezza e alla consapevolezza del rischio. Non si tratta di instillare la paura o di de-



monizzare il divertimento, ma di fornire ai giovani gli strumenti cognitivi ed emotivi per riconoscere le situazioni di pericolo, per valutare le conseguenze delle proprie azioni e per adottare comportamenti sicuri per sé e per gli altri. Questo tipo di educazione non può essere delegato a campagne informative occasionali, ma deve diventare parte integrante dei percorsi formativi, fin dalla prima infanzia. La pedagogia speciale, con la sua attenzione all'unicità di ogni individuo e alla valorizzazione delle differenze, può offrire un contributo prezioso in questo campo, distinguendosi da approcci puramente psicologici o generalisti per la sua capacità di progettare interventi mirati che intercettano le vulnerabilità specifiche, trasformandole in leve per l'empowerment personale e sociale. Essa promuove un approccio inclusivo all'educazione alla sicurezza, che tenga conto dei diversi stili di apprendimento e dei bisogni educativi speciali di ciascuno (D'Alonzo, 2018; Cottini, 2017; Ianes, 2006; Canevaro, 2007; Pavone, 2014). Un'educazione alla sicurezza efficace deve essere esperienziale, partecipativa e contestualizzata, deve partire dalla realtà vissuta dai giovani e deve aiutarli a sviluppare un senso critico rispetto ai messaggi che ricevono dai media e dalla cultura popolare. In questo senso, è fondamentale che l'educazione alla sicurezza non si limiti a trasmettere norme e procedure, ma che promuova lo sviluppo di competenze trasversali come la capacità di valutare i rischi, di prendere decisioni consapevoli, di comunicare in modo efficace in situazioni di emergenza e di cooperare con gli altri per affrontare le difficoltà. Queste competenze, che la recente Legge 22 del 19 febbraio 2025 definisce "competenze non cognitive e trasversali", sono essenziali non solo per la sicurezza personale, ma per la vita in una società democratica e inclusiva.

4.1 Sviluppare le competenze emotive e le funzioni esecutive

Un secondo asse di intervento riguarda lo sviluppo delle competenze emotive e delle funzioni esecutive. La scuola e le altre agenzie formative hanno la responsabilità di creare contesti di apprendimento che non si limitino alla trasmissione di conoscenze, ma che promuovano anche lo sviluppo dell'autoconsapevolezza, dell'autoregolazione, dell'empatia e della capacità di prendere decisioni ponderate. Metodologie didattiche attive e partecipative, come il cooperative learning, il service-learning (Puig et al., 2007) e il debate, possono contribuire a creare una "palestra" in cui i giovani possono allenare queste competenze in un ambiente protetto e supportivo. "Anche le tecnologie digitali, se usate in modo critico e consapevole, possono diventare uno strumento prezioso per promuovere l'inclusione e lo sviluppo di competenze trasversali (Pinnelli & Fiorucci, 2019). La ricerca ha dimostrato che le tecnologie assistive e i sistemi di learning analytics possono essere utilizzati in modo efficace per personalizzare i percorsi di apprendimento e per supportare gli studenti con bisogni educativi speciali (Cottini, 2017; Khor & Mutthulakshmi, 2024)." Più in generale, un uso pedagogicamente orientato delle tecnologie digitali può favorire lo sviluppo del pensiero critico, della creatività e della capacità di collaborazione, competenze fondamentali per affrontare le sfide della società contemporanea.

4.2 Ricostruire la comunità educante

Il terzo e più ambizioso asse di intervento riguarda la ricostruzione di una "comunità educante" (Save the Children, 2020). In una società frammentata e individualista, è fondamentale ricreare reti di solidarietà e di responsabilità condivisa, in cui ogni membro della comunità si senta parte di un progetto comune. La scuola, in particolare, può e deve diventare un presidio di comunità, un luogo aperto al territorio, in grado di dialogare con le famiglie, le associazioni e le istituzioni per costruire un'alleanza educativa forte e coesa. Solo una comunità educante solida e inclusiva può contrastare la disgregazione sociale, offrire ai giovani un orizzonte di senso e di speranza e trasformare la vulnerabilità in una forza. Il capitale sociale, inteso come l'insieme delle relazioni fiduciarie e delle norme di cooperazione che caratterizzano una comunità, è la risorsa più preziosa per promuovere il benessere individuale e collettivo e per prevenire il ripetersi di tragedie come quella di Crans-Montana (Barone et al., 2014). La ricerca ha dimostrato che le comunità



con un alto livello di capitale sociale sono più resilienti di fronte alle crisi e sono in grado di mobilitare risorse e competenze per affrontare le emergenze in modo più efficace.

5. Conclusione

La tragedia di Crans-Montana, come ogni evento traumatico, ci pone di fronte a domande scomode e ci costringe a guardare in faccia le nostre fragilità, individuali e collettive. Ma proprio da questa presa di coscienza può nascere un cambiamento. La sfida, per la pedagogia e per la società tutta, è quella di trasformare il dolore in un'occasione di apprendimento, la paura in un motore di cambiamento e la vulnerabilità in un'opportunità di cura. Educare alla sicurezza, promuovere le competenze emotive, ricostruire i legami comunitari: sono queste le direttrici di una pedagogia della cura che, a partire dalla fragilità dell'io, sappia ricostruire un orizzonte di senso e di speranza per le nuove generazioni. Non si tratta di un compito facile, né di breve periodo. Ma è un compito ineludibile, se vogliamo che la memoria delle vittime di Crans-Montana e di tutte le altre stragi insensate non sia vana, ma si trasformi in un impegno concreto per costruire un futuro più sicuro, più giusto e più umano per tutti. Per tradurre questa visione in buone pratiche educative concrete, è auspicabile l'implementazione di simulazioni partecipate nelle scuole, la creazione di laboratori di peer-education sulla percezione del rischio e la progettazione di spazi di fruizione musicale che integrino, fin dalla loro concezione, principi di accessibilità universale e sicurezza inclusiva. In questa prospettiva, la pedagogia speciale ha un ruolo fondamentale da svolgere. La sua attenzione all'unicità di ogni individuo, la sua sensibilità verso le fragilità e le vulnerabilità, la sua vocazione inclusiva la rendono una disciplina preziosa per affrontare le sfide educative del nostro tempo. Non si tratta solo di rispondere ai bisogni speciali di alcune categorie di studenti, ma di promuovere una cultura dell'inclusione e della cura che coinvolga tutta la comunità educante e che trasformi la scuola in un luogo di crescita, di scoperta e di costruzione di senso per tutti i giovani, nessuno escluso.

Riferimenti bibliografici

- Aguirre, B. E. (2011). Normative collective behavior in the Station building fire. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 19(2), 100-111. DOI: 10.1111/j.1540-6237.2011.00759.x
- Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 71-76. DOI: 10.1007/s10964-006-9144-4.
- Atiyeh, B. (2013). Brazilian Kiss Nightclub Disaster. *Annals of Burns and Fire Disasters*, 26(2), 100-101. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3741004/>
- Barone, G., de Blasio, G., & Sestito, P. (eds.). (2014). *Capitale sociale, economia, politica economica*. Banca d'Italia.
- Bartram, S. L. (2023). Understanding Crowd Dynamics and Psychology for Better Emergency Response. Defense Technical Information Center. <https://apps.dtic.mil/sti/html/trecms/AD1213115/>
- Benasayag, M., & Cany, B. (2025). *Controffensiva. Agire e resistere nell'epoca della complessità*. Feltrinelli.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Erickson.
- Cantou, P., Kleber, B., Kotz, S. A., Vuust, P., Fasano, M. C., & Brattico, E. (2025). Emotion Regulation in the Preadolescent Brain and the Role of Individual Temperamental Differences. *Brain and Behavior*, e70895. DOI: 10.1002/brb3.70895
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Cristofanelli, S., Testa, S., Centonze, E., Baccini, G., Toniolo, F., & Vavalle, V. (2024). Exploring emotion dysregulation in adolescence and its association with social immaturity, self-representation, and thought process problems. *Frontiers in Psychology*, 15, 1320520. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1320520
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Scholé.
- Debord, G. (1967). *La società dello spettacolo*. De Donato.
- Deuze, M. (2007). Review: Zygmunt Bauman Liquid Fear. *International Journal of Cultural Studies*, 10(4), 506-508. DOI: 10.1177/1367877907086355



- Elshiekh, N. (2022). Astroworld tragedy: Analyzing previous crowd crush case. *U. Cent. Fla. Dep't Legal Stud.* LJ, 5, 12.
- Fruin, J. J. (1993). The causes and prevention of crowd disasters. *Engineering for crowd safety*, 99-108.
- Gragnani, A., et al. (2017). Response and legislative changes after the Kiss nightclub fire. *Burns*, 43(1), 1-7. DOI: 10.1016/j.burns.2016.07.001
- Guy-Evans, O., & McLeod, S. (2025). When Does the Prefrontal Cortex Fully Develop? *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/prefrontal-cortex-development-age.html>
- Harrington, D. T., & Biffi, W. L. (2005). The station nightclub fire. *Journal of Burn Care & Research*, 26(2), 141-143. DOI: 10.1097/01.bcr.0000155537.60909.fc
- HHS.gov. (s.d.). *Social Media and Youth Mental Health*. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/sg-youth-mental-health-social-media-advisory.pdf>
- lanes, D. (2006). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Erickson.
- Khor, E. T., & Mutthulakshmi, K. (2024). A systematic review of the role of learning analytics in supporting personalized learning. *Education Sciences*, 14(1), 51. DOI: 10.3390/educsci14010051.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio: Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Raffaello Cortina.
- Lazzari, D. (2026, 16 febbraio). *L'amore rifugio (e poi stampella): adolescenti, identità fragili e bisogno di controllo*. HuffPost Italia.
- Le Bon, G. (1895). *Psychologie des foules*. F. Alcan.
- Mahoney, E. J. (2005). Lessons learned from a nightclub fire: institutional disaster response. *Journal of Burn Care & Research*, 26(2), 144-148. DOI: 10.1097/01.bcr.0000155538.60909.fc
- Marino, C., Canale, N., Melodia, F., & Spada, M. M. (2021). The overlap between problematic smartphone use and problematic social media use: A systematic review. *Current Addiction Reports*, 8(4), 543-554. DOI: 10.1007/s40429-021-00398-0
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Möhler, E., Plener, P., & Popow, C. (2021). Emotional Dysregulation in Children and Adolescents With Psychiatric Disorders. A Narrative Review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 628252. DOI: 10.3389/fpsy.2021.628252
- Pavone, M. (2014). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Mondadori università.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). *Le tecnologie nei processi di integrazione e di inclusione*. In *Innovazione e inclusione*. Università del Salento.
- Puig, J. M. R., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Apprendimento-servizio. Educare alla cittadinanza e alla solidarietà*. Erickson.
- Rahgozar, S., & Giménez-Llort, L. (2020). Foundations and Applications of Logotherapy to Improve Mental Health of Immigrant Populations in the Third Millennium. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 451. DOI: 10.3389/fpsy.2020.00451
- Save the Children. (2020). *Che cos'è la comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti*. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti>
- Seo, J., Lee, C. S., Lee, Y. J., Bhang, S. Y., & Kim, J. H. (2021). The type of daily life stressors associated with social media use in adolescents with problematic internet/smartphone use. *Psychiatry Investigation*, 18(4), 317. DOI: 10.30773/pi.2020.0400
- Tomczyk, Ł., & Lizde, E. S. (2023). Is real screen time a determinant of problematic smartphone and social network use among young people? *Telematics and Informatics*, 76, 101918. DOI: 10.1016/j.tele.2023.101918
- Trinh, N. H. T., et al. (2014). Psychological Sequelae of the Station Nightclub Fire. *Journal of Burn Care & Research*, 35(6), e381-e387. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4275219/>
- World Health Organization (WHO). (2024, 25 settembre). *Teens, screens and mental health*. <https://www.who.int/europe/news/item/25-09-2024-teens—screens-and-mental-health>
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (2007). Sensation seeking and risky behavior. *American Psychological Association*. DOI: 10.1037/11555-000