

VADEMECUM INSEGNANTI

A cura di Federico Batini

*Indirizzato a docenti
della scuola secondaria di primo e secondo grado*

Il presente volume è parte del Progetto di prevenzione e contrasto del bullismo omofobico della Regione Umbria in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale e il Garante dell'infanzia e dell'adolescenza per l'Umbria, L'Università degli Studi di Perugia e l'associazione Omphalos LGBTI.

Responsabile scientifico del progetto: Federico Batini

Assegnista di ricerca del progetto: Irene Dora Maria Scierri

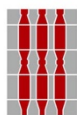
Comitato scientifico

Giuseppe Burgio (UniKore)

Michele Capurso (UniPg)

Cristiano Corsini (UniRoma3)

Stefano Federici (UniPg)



Regione Umbria



Indice

PARTE I

Cap. 1 – In direzione di una pedagogia delle differenze: quali compiti educativi?	5
1.1. Il compito della scuola di <i>Federico Batini</i>	5
1.2. Il compito dei docenti di <i>Andrea Fiorucci</i>	8
1.3. Il compito della famiglia di <i>Federico Batini</i>	12
Cap. 2 – Gli strumenti di base per comprendere	15
2.1. L'identità sessuale: caratteristiche e componenti di <i>Federico Batini</i>	15
2.2. Identità e orientamento sessuale: l'omosessualità di <i>Andrea Fiorucci</i>	18
Cap. 3 – Il bullismo omofobico: una breve rassegna di progetti a livello nazionale e internazionale di <i>Andrea Fiorucci</i>	21
Cap. 4 – Il bullismo omofobico: gli insegnanti come un sostegno di <i>Ian Rivers</i>	35
Glossario	42

PARTE II

Cap. 1 – La prevenzione e il contrasto dell'omofobia a scuola. Ipotesi e scenari di intervento di <i>Andrea Fiorucci</i>	49
1.1. Partire dai contenuti disciplinari	49
1.2. Supporto alla relazione e all'immedesimazione	50
1.3. Linguaggi espressivi per un'educazione alle differenze	51

Interviste agli esperti su omofobia, bullismo, razzismo, sessismo e violenza di genere	54
Percorsi e attività	87
Risorse utili	91
Profili	133

PARTE I

Capitolo 1

In direzione di una pedagogia delle differenze: quali compiti educativi?

È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti.

(Indicazioni Nazionali per il primo ciclo)

1.1. Il compito della scuola

di Federico Batini

La scuola, nel periodo di chiusura determinato dall'epidemia di Covid 19 ne abbiamo avuto una concreta dimostrazione, è molto altro rispetto all'insieme delle discipline e dei voti assegnati. Oltre al confronto con apprendimenti e contenuti, nel percorso di istruzione gli studenti costruiscono la propria identità, mediante il confronto con i pari, scoprono chi sono in continua tensione con chi vorrebbero diventare. La scuola è, anzitutto, il luogo primario di socializzazione con i pari: è un'esperienza collettiva e obbligatoria, che accomuna tutti, proprio per questo è spesso terreno di confronto tra non addetti ai lavori. Il discorso pubblico sulla scuola risulta affaticato proprio da questa distorsione: tutti si sentono esperti, tutti hanno soluzioni da proporre. Molte di queste soluzioni, tuttavia, si concentrano su tematiche che non contemplano la voce degli studenti. L'esperienza scolastica accompagna e caratterizza gli anni più significativi della pre-adolescenza e dell'adolescenza: una fase molto difficile, che interessa trasformazioni identitarie e fisiche.

Eppure non capita spesso che all'interno del percorso scolastico si dia sufficiente spazio per poter riflettere e confrontarsi liberamente su tematiche che dovrebbero occupare il centro di qualsiasi progetto educativo, quali lo sviluppo fisico e psicologico, la sessualità, l'identità sessuale di ciascuno, le differenze di genere e le pari opportunità, gli stereotipi e i pregiudizi, il bullismo nelle sue varie forme e declinazioni... Si tratta di temi cruciali, che interrogano i ragazzi e le ragazze dalla pre-adolescenza, domande e dubbi che si pongono spesso sin dalla scuola primaria e che "esplodono" nella scuola secondaria di primo grado. Quando le tematiche e

le domande riguardano il corpo, la sessualità, l'orientamento sessuale o l'identità di genere. La forma di risposta più utilizzata è la negazione e/o il lasciar correre. Episodi che dovrebbero interrogare o domande dirette sono liquidate spesso con una battuta, con una frase di circostanza, con una risposta secca o con nessuna risposta. Eventi di cronaca che costituirebbero importanti occasioni di riflessione e confronto vengono ignorati. Lasciati a se stessi, alle scoperte autonome o di piccolo gruppo, i ragazzi e le ragazze si affidano alle risposte dei pari o di vari tipi di media che generano, spesso, equivoci, convinzioni errate, comportamenti poco riflettuti e carichi di conseguenze. Altrettanto spesso si definisce una linea, magari "rubando" spicchi di conversazioni dagli adulti, che separa ciò che è "normale", "adeguato" da ciò che non lo è.

Gli studenti sono dunque spesso lasciati a se stessi, o non del tutto accompagnati, in quello che Montano e Santoni (2009) definiscono "il compito evolutivo più difficile e il terreno su cui gli adolescenti si confrontano con maggiore sensibilità e ferocia" (p. 159); un tema, quello della formazione, affermazione e conoscenza della propria e altrui identità sessuale che la scuola dovrebbe, invece, attentamente presidiare.

L'abdicazione della scuola rispetto a questi temi ha trasformato il tema dell'identità sessuale in un tabù; ha spesso fornito, con il silenzio istituzionale, linfa vitale alle azioni discriminatorie verso ciò che viene percepito, e perciò stigmatizzato, come diverso; vere e proprie forme di persecuzione e vittimizzazione che cominciano fin dai primi anni di scuola, diventando col tempo sempre più pervasive (Mallon, 2001).

La totale disinformazione su questo tema stride fortemente con gli eventi di bullismo e con gli atti estremi che, sempre di più, restituiscono un'immagine della scuola come un contesto in preda ad una vera e propria emergenza educativa.

Secondo Amnesty International Italia (2014), "nel nostro paese, sebbene la tematica della discriminazione dovuta all'orientamento sessuale e all'identità di genere sia riconosciuta a pieno titolo come inerente al rispetto dei diritti umani, ancora oggi non viene affrontata a scuola con la stessa attenzione rivolta a contrastare altri fenomeni discriminatori, come il razzismo, la xenofobia o l'antisemitismo. Il cambiamento negli stereotipi e nei pregiudizi è ancora troppo lento" (p. 5).

Partendo proprio dal diritto allo studio e dal dovere imprescindibile dell'Istituzione scolastica di salvaguardarlo, è necessario che si riveda la stessa idea di scuola, troppo legata alla trasmissione di contenuti disciplinari, a favore di un'idea di scuola che superi la logica della rinuncia e del silenzio e che recuperi il senso profondo dei propri compiti e si riconcili con il riconoscimento di "tutti, nessuno escluso" che incarna la concretezza del diritto all'apprendimento.

1.1.1. Le Indicazioni Nazionali

di Federico Batini

A scuola si prende progressivamente confidenza con la propria e altrui identità sessuale ma si vivono, purtroppo, anche le prime esperienze di discriminazione e vittimizzazione omofobica. Ne deriva che la sfida principale della scuola, oltre ad essere quella della difesa delle differenze e della lotta contro le condotte bullistico-persecutorie, diventi quella della promozione e dell'attiva valorizzazione delle differenze in un'ottica inclusiva. Fingere che il problema non esista significa, di fatto, abdicare alla responsabilità educativa. Tacerne perché il "problema non esiste" significa legittimare, di fatto, i comportamenti di bullismo.

Assicurare che la scuola sia o diventi un luogo sicuro e accogliente per tutte e tutti, un contesto di confronto e rispetto, è una tra le priorità politico-culturali di uno stato sociale che intenda promuovere i valori comuni della democrazia, dei diritti umani, della libertà personale, dell'eguaglianza e che sia capace di attribuire valore alla differenza.

Le Indicazioni Nazionali 2012, con una forte sottolineatura nell'aggiornamento del 2018, dicono che occorre *Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze*. Questa frase rappresenta un obiettivo irrinunciabile: le diversità, di qualsiasi tipo, di cui ciascun bambino e bambina, ragazzo e ragazza, sono portatori non possono essere, ovviamente, oggetto di scherno o di violenza (di qualsiasi tipo), ma non possono nemmeno essere taciute. Nel silenzio, nel "far finta di nulla" la prevaricazione trova spazio, lo scherzo diventa abitudine e assume forme, modalità e continuità da non consentire di definirlo più come tale.

Eppure il tema della consapevolezza del proprio corpo, delle proprie dimensioni affettive, del rispetto degli altri e delle differenze di cui sono portatori è un elemento centrale dei processi educativi richiamati dalle Indicazioni. Sono infatti obiettivi espliciti, già dalla scuola primaria, la possibilità di *Acquisire le prime informazioni sulla riproduzione e la sessualità* e, in modo più esplicito nel percorso delle secondarie di primo grado, *Acquisire corrette informazioni sullo sviluppo puberale e la sessualità*. Il richiamo alla formazione di identità aperte, al *coltivare il rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno* trova una sua sottolineatura nel rubricare ulteriori obiettivi: *il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura*.

La scuola e gli insegnanti non possono non interessarsi alla diversità e alle problematiche della sua vittimizzazione, le Indicazioni costituiscono un documento vincolante, al quale non è possibile sottrarsi.

1.2. Il compito dei docenti

di Andrea Fiorucci

Il silenzio della scuola sui temi dell'identità sessuale e sulle probabili vittimizzazioni di chi non corrisponde in tutto e per tutto alle attese può favorire, o perlomeno consentire, l'intolleranza verso ciò che è percepito come strano, diverso. Un atteggiamento di fermezza e intransigenza mostrato dalla scuola e dai docenti può contrastare fenomeni come quello del bullismo omofobico e consentire la costruzione di percorsi educativi centrati sul primario riconoscimento per tutti del diritto all'istruzione in un clima scolastico sereno e favorevole alla libera espressione di sé da parte di tutti. Quando il clima a scuola non è di supporto, ma è caratterizzato dalla noncuranza degli insegnanti, il bullismo omofobico e l'omofobia proliferano (UNESCO, 2012; Fedewa e Ahn, 2011; Toomey et al., 2011; Kasen et al., 2011).

La ricerca ha rubricato i fattori che possono favorire l'insorgenza di episodi di bullismo omofobico: assenza di regolamenti espliciti, di linee guida formali e approvate dalla scuola, la paura dei docenti della disapprovazione dei genitori dei propri alunni per aver affrontato queste tematiche, l'inesperienza dei docenti (Norman, 2004), contesti scolastici caratterizzati da svantaggio sociale e da un clima relazionale competitivo e prevaricante (Rudoe, 2010); la presenza nei docenti stessi di pregiudizi omofobici (Lingiardi, 2012); la paura degli stessi docenti di essere stigmatizzati come omosessuali o come eccessivamente "gay-friendly" (Kosciw et al., 2014); un credo religioso radicale (Wilkinson, 2004); un'ideologia politica conservatrice (Wyatt et al., 2008) e un infrequente contatto interpersonale con persone LGBT (Hirsch, 2007).

Si aggiunge, agli aspetti richiamati, il più importante fattore di rischio nel contesto scolastico: il silenzio degli insegnanti e degli amministratori scolastici.

È l'omertà che tutto vede ma nulla dice, un muro di vetro che produce nella vittima una sorta di interiorizzazione dell'abbandono, quello del mondo degli adulti dal quale, invece, si vorrebbe essere protetti e tutelati. Così nella mente dell'adolescente si attiva un doloroso processo di auto-negazione, si sceglie la via del nascondimento, della auto-demonizzazione o del forzato allineamento alla percezione degli altri.

Cosa può fare la scuola? Cosa possono fare gli insegnanti? Tanto, tantissimo.

Per frenare l'omofobia ed i suoi effetti si possono: offrire risposte educative celeri e ferme di disaccordo; inserire il contrasto all'omofobia e della valorizzazione delle differenti identità sessuali nei curricoli didattici e in una più ampia educazione alle differenze; investire sulla formazione e sull'aggiornamento professionale degli insegnanti su questi temi; inserire questi temi nei documenti scolastici ufficiali; adottare regolamenti tesi ad impedire il propagarsi della discriminazione basata sull'orientamento sessuale, l'identità e l'espressione di genere; incentivare attività scolastiche nelle quali le differenze di genere e di orientamento sessuale vengano

accolte e sostenute. La ricerca ci dice che ha un effetto molto positivo il favorire il confronto con testi narrativi che hanno, tra i personaggi o come protagonisti, adolescenti con orientamento sessuale omosessuale o con identità di genere non corrispondenti a quelle prevalenti o, ancora, con espressioni della propria identità di genere non coerenti con le attese più comuni (Vezzali, Stathi, Giovannini et al., 2015).

Ma ciò che trova maggiormente conferma in una estesa letteratura internazionale è il ruolo svolto dalla formazione degli insegnanti (Nappa et al., 2017; Collier et al. 2015; Riggs, Rosenthal e Smith-Bonahue, 2011; Rodrigues et al., 2015). Gli insegnanti e le altre professionalità educative coinvolte nei percorsi di istruzione ed educazione devono poter usufruire di una formazione che consenta loro di comprendere le reali situazioni vissute nei contesti scolastici da minori LGBT e gli strumenti e le modalità di intervento realizzate attraverso pratiche educative specifiche, con particolare attenzione alla prevenzione.

La formazione è dunque la principale azione di prevenzione-opposizione all'omofobia. Significa far riflettere i docenti sulle norme di genere, sugli stereotipi di genere e sessuali che riguardano tutti affinché loro possano farlo con i propri studenti. L'attuazione di programmi di alfabetizzazione sulle questioni connesse all'identità e all'orientamento sessuale migliora la capacità e la fiducia degli insegnanti nell'affrontare l'omofobia nelle scuole (Johnson, 2014), aiuta i docenti a modificare i propri atteggiamenti e preconcetti sul tema (Pérez-Testor et al., 2010).

Anche il richiamo a esperienze e storie di vita (Richard, 2016), così come l'uso di narrazioni, libri, audiovisivi possono sviluppare il ragionamento e la riflessione critica su questi temi (Batini, 2018).

Sulla scorta della presa di posizione chiara e inequivocabile di condanna all'omofobia espressa dalla *American Psychological Association* e dalla *National Association of School Psychologists* (2015), nella recente *Resolution on gender and sexual orientation diversity in children and adolescents in schools*, a sostegno dei docenti sono state attivate numerose iniziative: la Teachers, take action!, promossa dall'*International Day Against Homophobia (IDAHO) Committee* e finalizzata a promuovere nelle scuole una giornata di studio sul contrasto all'omofobia; la IDAHO Lesson Plan, elaborata dall'UNESCO (2012) per aiutare gli insegnanti a progettare un intervento educativo finalizzato alla promozione di una cultura dell'inclusione e delle differenze. Azioni simili sono state portate avanti anche dalla *Safe School Coalition Victoria* (Australia), dal *Gay, Straight and Lesbian Education Network* (GSLEN, USA) e dalla *Irish LGBT organisation* (Irlanda).

Box 1. Come introdurre queste tematiche in classe?

di Federico Batini

Occorre non nascondere il fatto che, ancora oggi, per un insegnante, non è semplice introdurre le tematiche relative all'omosessualità e all'identità di genere in classe. Spesso la questione, se non facciamo finta di nulla, si pone a partire da contenuti presenti nel curriculum scolastico, da notizie di cronaca o da fatti o aneddoti raccontati in classe dagli studenti. Eppure spesso l'insegnante si trova di fronte a reazioni non positive da parte degli studenti o dei loro genitori. I genitori che si oppongono in modo attivo alla trattazione di questi temi sono, in realtà, relativamente pochi o pochissimi ma costituiscono una "minoranza molto attiva" e, nel silenzio degli altri, riescono spesso a mettere i docenti in difficoltà. Per questo potrebbe essere più opportuno il collegamento esplicito delle tematiche trattate con gli obiettivi di apprendimento definiti dai documenti nazionali e con contenuti presenti nel curriculum.

La reazione degli studenti è di vario tipo: la maggior parte degli studenti si mostra intellettualmente interessata e incuriosita, mentre altri si imbarazzano o si sentono a disagio, diventano ostili, a volte cominciano a "spettegolare" o a farsi accuse antigay a vicenda o a prendersi in giro utilizzando epiteti offensivi. Per queste ragioni, è importante che l'insegnante introduca l'argomento nel modo più sereno e rilassato possibile, facilitando un clima di discussione aperto alle diverse opinioni e scoraggiando gli attacchi personali e i giudizi negativi gli uni sugli altri. Le opinioni debbono avere tutte cittadinanza, ma non deve essere consentita l'espressione delle stesse in modo offensivo per qualcuno o in modi che possano limitare, di fatto, la libertà o la libertà di espressione altrui. Se, senza dubbio, il legame con il curriculum è la modalità più adeguata per il contesto scolastico può essere utile "agganciarsi" a un fatto di cronaca o un avvenimento del mondo della musica, dello spettacolo, dello sport.

Quando un insegnante parla di omosessualità o di identità di genere, gli studenti spesso diventano dubbiosi circa l'orientamento sessuale dell'insegnante (e/o la sua identità di genere) e si crea un imbarazzo nella comunicazione tra l'insegnante e la classe. L'insegnante non deve consentire che si crei un clima di "tu non chiedi, io non dico", ma deve affrontare e risolvere la questione. Gli approcci per farlo sono vari, in ogni caso è fondamentale che la questione venga discussa analizzando le aspettative implicite ed esplicite (es., "Se io fossi gay questo potrebbe influenzare la vostra opinione su di me o su quello di cui stiamo discutendo? E se sì, come mai?").

L'insegnante, omosessuale o eterosessuale che sia, ha a disposizione tre alternative: svelarsi come eterosessuale, come omosessuale o non dare una risposta e non riferire la discussione a elementi personali. Vediamo le differenti opzioni possibili: nel primo caso, un insegnante eterosessuale che mostra, pubblicamente, di interessarsi della questione omosessuale e/o dell'identità di genere e che dimostra

di promuovere il rispetto di tutte le persone fornisce un modello di ruolo positivo per i propri studenti. Gli studenti, così, si identificano con l'esempio fornito dall'insegnante e possono sentirsi più motivati ad ampliare le proprie conoscenze in merito e imparare modalità di interazione positive con le varie tipologie di differenze.

Nel secondo caso, un insegnante omosessuale che si dichiara esplicitamente tale, provoca nei propri studenti la consapevolezza del diretto contatto con una persona omosessuale, che probabilmente già conoscevano e stimavano (l'approccio è tanto più efficace quanto più l'insegnante ha un rapporto positivo con la propria classe). Qualora un insegnante dica di essere gay in classe, deve, spesso, rassicurare gli alunni mostrando di non aver violato alcun confine tra vita privata e pubblica; dire di essere gay, infatti, non significa parlare dei "propri affari". L'insegnante non sta parlando della propria vita sessuale: se gli studenti vengono a sapere che il loro insegnante ha un orientamento omosessuale hanno ancora una conoscenza generica della persona, esattamente come quando gli studenti conoscono, o danno per scontato, l'eterosessualità degli altri insegnanti.

Nel terzo caso, l'insegnante può lasciare in sospeso l'esplicitazione del suo orientamento sessuale, tuttavia questo approccio facilmente alimenta le congetture e le "chiacchiere" da parte degli studenti. Se questo stato di "incertezza" da una parte può essere positivo, per esempio diventando un'opportunità per gli studenti stessi di discutere le loro implicite aspettative, i loro pregiudizi, gli stereotipi che hanno. Un insegnante eterosessuale, ad esempio, potrebbe utilizzare in modo positivo questa strategia del dubbio, esplicitando poi, in un secondo momento, di essere eterosessuale in modo da analizzare, insieme a loro, i pensieri e le aspettative degli studenti. Dall'altra parte, un insegnante omosessuale che sceglie di adottare questo approccio, potrebbe, condurre gli studenti a interpretare questo silenzio come espressione della propria "vergogna" a definirsi come omosessuale. Gli insegnanti che insegnano la tolleranza e rispetto e nello stesso tempo "nascondono" il proprio orientamento, potrebbero compromettere la riuscita del loro lavoro suscitando confusione anziché chiarezza.

Un altro aspetto fondamentale è quello di tenere sotto controllo le dinamiche che possono generarsi tra studenti all'interno della medesima classe. Se il gruppo classe è connotato da comportamenti che riflettono alti livelli di desiderabilità sociale e la tendenza è quella di apparire privi di pregiudizi, è opportuno controbilanciare la demonizzazione del pregiudizio e fare emergere i sentimenti e le emozioni negative e le convinzioni acquisite relative all'omosessualità e all'identità di genere. Se il gruppo classe invece si spacca in sottogruppi in disaccordo tra loro (es., le ragazze più tolleranti e i ragazzi più intransigenti o resistenti a parlare come le rilevazioni confermano), allora è indispensabile stimolare un confronto non conflittuale e il coinvolgimento di tutti i partecipanti. A volte, durante la discussione, gli studenti che pongono domande o che fanno commenti positivi circa l'omosessualità o circa le identità di genere non prevalenti sono talvolta etichettati da alcuni compagni

come omosessuali o come “sospetti”; è opportuno quindi stabilire fin da principio strategie per le quali l’attenzione non sia centrata su speculazioni relative alla sessualità degli altri, ma che si concentri più sui contenuti e il confronto tra le idee emerse. Fondamentale chiedere a tutte e tutti di non essere generici e di fornire sempre le motivazioni di una propria idea.

1.3. Il compito della famiglia

di Federico Batini

Tutto questo, però, può essere realizzato senza dimenticare il ruolo fondamentale svolto dalle famiglie e dagli adulti con responsabilità genitoriali.

La necessità costante di un incontro-confronto tra scuola e famiglie dovrebbe trovare spazio in un patto di corresponsabilità finalizzato a promuovere a scuola una sostanziale cultura dell’inclusione e delle differenze.

Come evidenzia la letteratura (Calzo e Ward, 2009; McCormack e Gleeson, 2010), è nell’interesse di tutti i genitori combattere il bullismo nelle scuole, nessun genitore vorrebbe infatti che il proprio figlio diventasse una vittima, né tantomeno un bullo.

Questo vuol dire tracciare e poi percorrere uno stesso binario orientato alla condivisione di intenti educativi volti a contrastare atteggiamenti e comportamenti di bullismo omofobico. Non si può ignorare, tuttavia, la mancanza di strumenti culturali adeguati in una parte non minoritaria delle famiglie, pertanto il dialogo scuola-famiglia può concretizzarsi anche in percorsi informativi/formativi rivolti ai genitori. Così famiglia e scuola condividono ruoli importanti e complementari nella crescita identitaria dell’adolescente, avviando le nuove generazioni verso lo sviluppo critico e consapevole di valori improntati al rispetto e al riconoscimento della differenza.

La recente tendenza da parte di alcune famiglie di determinare argomenti, tematiche e contenuti legittimi e non legittimi, rischia di diventare una ridefinizione locale degli obiettivi definiti a livello nazionale. Fatta salva la libertà di ogni genitore di decidere rispetto ai propri figli non si può consentire alla decisione di pochi di determinare gli apprendimenti di tutti.

Riferimenti bibliografici

American Psychological Association e National Association of School Psychologists (2015). *Resolution on gender and sexual orientation diversity in children and adolescents in schools*. Retrieved from <http://www.apa.org/about/policy/orientation-diversity.aspx>.

- Amnesty International Italia (2014). *Scuole attive contro l'omofobia e la transfobia. Diritti LGBTI, Diritti Umani. Guida per docenti*. Roma: Amnesty International Italia Ufficio Educazione e Formazione.
- Batini, F. (2018), *Leggimi ancora*, Giunti scuola: Firenze.
- Calzo, J. P., & Ward, L. M. (2009). Contributions of parents, peers, and media to attitudes toward homosexuality: Investigating sex and ethnic differences. *Journal of Homosexuality*, 56(8), 1101-1116.
- Collins, A. (2006). How society can foster self-directed learning: A commentary on Barron's Interest and self-sustained learning: A learning ecologies approach. *Human Development*, 49(4), pp. 225-228.
- Fedewa A.L. e Ahn S. (2011). The effects of bullying and peer victimization on sexual-minority and heterosexual youths: A quantitative meta-analysis of the literature. *Journal of GLBT Family Studies*, 7, pp. 398-418.
- Hirsch A. J. (2007). *Future teachers' attitudes and anticipated behaviors toward sexual minority youth*. Ann Arbor, MI: Michigan State University.
- Johnson B. (2014). The need to prepare future teachers to understand and combat homophobia in schools. *South African Journal of Higher Education*, 28(4), pp. 1249-1268.
- Kasen S., Johnson J. G., Chen H., Crawford T. N. e Cohen, P. (2011). School climate and change in personality disorder symptom trajectories related to bullying: A prospective study. In D.L. Espelage e S.M. Swearer (Eds.). *Bullying in North American schools* (pp. 161- 181). New York: Routledge.
- Kosciw J. G., Greytak E. A., Palmer N. A. e Boesen M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Lingiardi V. (2012). *Citizen gay. Affetti e diritti*. Milano: Il Saggiatore.
- Mallon G. (2001). Sticks and stones can break your bones: Verbal harassment and physical violence in the lives of gay and lesbian youth in child welfare settings, *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 13(1/2), pp. 63-81.
- McCormack, O., & Gleeson, J. (2010). Attitudes of parents of young men towards the inclusion of sexual orientation and homophobia on the Irish post-primary curriculum. *Gender and Education*, 22(4), 385-400.
- Montano A. e Santoni B. (2009). Identità sessuali diverse in adolescenza. In F. Batini e B. Santoni (a cura di). *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*. (pp. 147-204). Napoli: Liguori.
- Nappa M. R., Palladino B., Menesini E. e Baiocco R. (2017). Teachers' Reaction in Homophobic Bullying Incidents: the Role of Self-efficacy and Homophobic Attitudes. *Sexuality Research and Social Policy*.
- Norman J. (2004) *A Survey of Teachers on Homophobic Bullying in Second Level Schools*. Dublin: Dublin City University.

- Pérez-Testor, C., Behar, J., Davins, M., Sala, J. L. C., Castillo, J. A., Salamero, M., ... & Segarra, S. (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish journal of psychology*, 13(1), 138-155.
- Richard G. (2016). «Il ya au moins trois gais dans la classe»: Apports d'une analyse des pratiques enseignantes pour comprendre l'hétéronormativité à l'école. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), pp. 107-124.
- Riggs A. D., Rosenthal A. R. e Smith-Bonahue T. (2011). The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers' attitudes, knowledge, and anticipated professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27, pp. 201-209.
- Rodrigues L., Brás A., Cunha C., Petiz, J. P. e Nogueira C. (2015). Teachers' discourses on young lesbians in the portuguese school context. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), pp. 65-84.
- Rudoe N. (2010). Lesbian teachers' identity, power, and the public/private boundary. *Sex Education*, 10(1), pp. 23-36.
- Toomey R., Ryan C., Diaz R. e Russell S. (2011). High school gay-straight alliances (GSAs) and young adult well-being: An examination of GSA presence, participation, and perceived effectiveness. *Applied Developmental Science*, 15, pp.175-185.
- UNESCO (2012). *Good Policy and Practice in HIV and Health Education Booklet 8: Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. Geneva: UNESCO.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D. and Trifiletti, E. (2015), The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *J Appl Soc Psychol*, 45: 105-121. doi:10.1111/jasp.12279
- Wilkinson, W. W. (2004). Religiosity, authoritarianism, and homophobia: A multidimensional approach. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 14(1), 55-67.
- Wyatt T., Oswalt S. B., White C. e Peterson F. L. (2008). Are tomorrow's teachers ready to deal with diverse students? Teacher candidates' attitudes toward gay men and lesbians. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), pp. 171-185.

Capitolo 2

Gli strumenti di base per comprendere

I temi che stiamo trattando non sono di facile comprensione per una serie di motivi, in gran parte noti. I principali possono comunque essere riassunti in due: da una parte un certo imbarazzo, nella nostra cultura, a parlare di qualsiasi tematica che intercetti la sessualità, dall'altra la visione da parte di alcune persone, nel nostro paese, secondo la quale di queste tematiche occorrerebbe non parlare. Giungiamo così al paradosso per cui nel percorso di istruzione di pre-adolescenti e adolescenti si riesce a non parlare dei cambiamenti corporei e psicologici che i ragazzi e le ragazze stanno sperimentando e di ciò che esercita su di loro un'attrazione invalicabile per assistere a una sorta di "negazione del corpo" e una altrettale "negazione della sessualità". Come è stato chiarito nel capitolo introduttivo, di queste tematiche, comunque, i ragazzi e le ragazze parlano quotidianamente, abdicare, da parte degli adulti deputati (insegnanti, genitori), a un confronto franco, sereno e trasparente riguardo a queste tematiche e alla rappresentazione della realtà, significa scegliere, consapevolmente, di delegare ai nuovi media e al solo confronto tra i pari l'alfabetizzazione e la riflessione su sessualità e identità sessuale. Che cos'è, però, l'identità sessuale?

2.1. L'identità sessuale: caratteristiche e componenti

di Federico Batini

Gli anni della maturazione sessuale ed identitaria sono caratterizzati da una veloce e sempre più evidente trasformazione corporea e da uno sviluppo psico-sociale del sé. Crescere significa trovare un equilibrio tra le diverse espressioni dell'identità personale: realizzare un processo positivo di socializzazione e confronto con l'altro (identità sociale), avere consapevolezza del proprio corpo (identità fisica), delle proprie caratteristiche psicologiche e caratteriali (personalità) e della propria sessualità (identità sessuale).

Per identità sessuale si intende la dimensione individuale e soggettiva del percepirsi sessuati (Bancroft, 2009) in cui coesistono diversi elementi del Sé riconducibili tanto alla dimensione biologica, quanto a quella psico-sociale.

Preservando una visione multidimensionale dell'identità sessuale, è possibile descriverla attraverso quattro diverse componenti, tra loro altamente connesse.

1. **Sesso biologico o cromosomico/genotipico.** Tutti gli esseri viventi, in base al sesso biologico di appartenenza, possono essere suddivisi in maschi e femmine. Questa differenziazione biologica prende il nome di *dimorfismo sessuale* (dal greco due forme) e si riferisce a quell'insieme di caratteristiche anatomico-biologiche che contraddistinguono le due appartenenze sessuali.

Si riferisce allo status biologico di un soggetto, classificandolo come maschio, femmina o, in casi rari, come intersex (APA, 2012). Nonostante l'epidemiologia indichi una bassa incidenza (stimata complessivamente intorno all'1%, seppure vi sia chi la stima, nell'accezione più larga al 10%), ci sono, soggetti che possiedono caratteristiche genitali, ormonali o cromosomiche poco definibili, ossia che non corrispondono agli standard tradizionalmente stabiliti per gli organi riproduttivi e anatomici relativi alle categorie sessuali del maschile o del femminile. Tale aspetto è definibile come intersessualità. Le forme meno visibili di intersessualità, spesso, non vengono neppure scoperte finché l'individuo è in vita o vengono scoperte solo in casi specifici (per esempio attraverso un'indagine sulle cause della propria infertilità). Nel caso che l'intersessualità sia "perfetta", ovvero siano presenti tutte le caratteristiche sessuali maschili e femminili si parla di ermafroditismo (evento ancora più raro).

2. **Identità di genere.** Si intende l'autoriconoscimento primario della persona come maschio o come femmina, indica cioè come il Sé si percepisce in rapporto al sesso biologico di nascita. Solitamente si sviluppa nella prima infanzia, dalla nascita ai tre anni di età (Ruble, Martin e Berenbaum, 2006). È una categoria di identità sociale che si riferisce all'identificazione di un individuo come maschio, femmina, o, a volte, con altre categorie rappresentative (APA, 2013). Quando una persona si percepisce come appartenente a un sesso diverso da quello biologico si parla di transessualità. Le persone transessuali manifestano un fortissimo disagio e un malessere psicologico (disforia), poiché sentono di non appartenere al loro sesso biologico, avvertono il proprio corpo come ostile, non corrispondente all'idea permanente che hanno di sé. La congruenza tra il sesso assegnato alla nascita e l'identificazione di genere è descritta dal termine inglese *cisgender* e da quello italiano *cisessualità*. Contrariamente al transessualismo e al transgenderismo, esso esprime una concordanza tra l'identità di genere percepita e quella assegnata.
3. **Ruolo di genere.** Ogni persona ha delle "attese di genere" nei propri confronti e nei confronti degli altri. Queste attese possono variare da persona a persona, ma, soprattutto, variano in modo diacronico (nel tempo) e sincronico (nello spazio). In tempi diversi ci sono state attese differenti circa i comportamenti appropriati per un determinato genere e in culture diverse troviamo modi differenti di interpretare lo stesso genere. Queste attese trovano legittimazione e conferma nel modo in cui, socialmente, il maschile e il femminile sono considerati e percepiti nella vita di tutti i giorni. I concetti che utilizziamo per rappresentare la differenza sessuale, riferendoci a un approccio binario, non corrispondono necessariamente a come le persone sono realmente, ma più che altro a come ci aspettiamo che siano. Derivando dalla nozione di genere, il ruolo di genere si riferisce al

complesso sistema di attese, di fantasie, di progetti, di atteggiamenti che prende avvio proprio dalla definizione sessuale. Il ruolo di genere è dunque il modo in cui ciascuno di noi interpreta, socialmente, il proprio essere “maschio” o “femmina” o “intersex”. Il ruolo di genere si apprende dai tre ai sette anni (Prati e Pietroni, 2010) attraverso processi di imitazione sociale e di modeling ed ha dunque connotazione culturale. In questa fase di sviluppo svolgono una funzione preminente i giochi di ruolo (il far finta), i giocattoli, l’abbigliamento quali strumenti di conoscenza dell’identità sessuale maschile e femminile (Burr, 2000).

4. **Orientamento sessuale.** Indica l’attrazione affettiva ed erotica verso una persona con un sesso biologico differente (eterosessualità), uguale (omosessualità) o verso entrambi i sessi (bisessualità). Si riferisce specificatamente alla «struttura relazionale del sé che implica una particolare qualità del desiderio per l’altro sessuato» (Rigliano, Ciliberto e Ferrari, 2012, p. 87). Le prime esperienze sessuali con gli altri avvengono nel periodo dell’adolescenza, periodo in cui l’individuo prende coscienza del proprio orientamento sessuale.

L’*American Psychological Association* (APA, 2009) lo definisce “l’insieme delle sollecitazioni e del desiderio sessuale, romantico e sentimentale che un individuo nutre nei confronti di altre persone in base al loro genere e alle loro caratteristiche sessuali. L’orientamento sessuale è legato a spinte fisiologiche e sistemi biologici che vanno al di là della scelta consapevole e include profondi stati emotivi, come l’innamoramento” (p. 30). Inoltre, è possibile rilevare una netta distinzione tra l’orientamento sessuale e ciò che potremmo definire *identità dell’orientamento sessuale*. Quest’ultimo aspetto lega il proprio orientamento sessuale ad una necessità di sentirsi parte di un gruppo e di una cultura (ad esempio quella LGBTQ), con possibili derive di auto-etichettamento e isolamento sociale (Dèttore, 2010, p. 52).

Le componenti descritte si sviluppano lungo un continuum nel quale entrano in relazione le istanze biologiche con quelle socio-culturali.

L’aggettivo che qualifica l’identità come *sessuale* non deve trarre in inganno: pensare ad uno sviluppo esclusivamente erotico è riduttivo, poiché nasconde gli aspetti legati alla percezione del sé e del modo di manifestare la propria identità socialmente, la possibilità di provare e mostrare affetto, amore o semplice interesse. Allo stesso tempo, nel “sessuale” possiamo ritrovare vari elementi psicologici come l’autoconsapevolezza, l’autoetichettatura, l’accettarsi o il rifiutarsi di sentire di appartenere ad un gruppo, ad una cultura, ad una categoria.

2.2. Identità e orientamento sessuale: l'omosessualità

di Andrea Fiorucci

In relazione alle diverse componenti dell'identità sessuale è possibile descrivere l'omosessualità come una delle possibili varianti con cui l'orientamento sessuale si esprime. Spesso in letteratura si fa riferimento all'identità o alla soggettività omosessuale, assegnando così ad un aspetto dell'identità sessuale – l'orientamento – il potere di descriverla in toto. Tale processo esprime l'esigenza politico-culturale di rivendicare una parte per il tutto: l'orientamento così sostituisce la stessa identità sessuale e, persino, la persona nella sua interezza.

Riferendosi alla fase di scoperta identitaria, Rigliano, Ciliberto e Ferrari (2012) descrivono l'omosessualità come una condizione *diversamente differente*. Contrariamente a quanto accade nel processo di sviluppo eterosessuale, in un primo momento le persone omosessuali scoprono di essere impreviste ai loro stessi occhi, a quelli della propria famiglia, di non conoscere la propria identità, se non attraverso la vergogna e il rifiuto, di dover nascondere, di fingere e dissimulare il proprio orientamento sessuale.

La situazione più frequente è quella dell'assenza di modelli di riferimento alternativi presentati durante lo sviluppo psico-sessuale, se non come devianza, per cui le persone omosessuali strutturano la loro identità per negazione (identità non eterosessuale: sanno cosa non sono) oppure per comparazione-affiliazione, la cosiddetta eterosessualizzazione dell'omosessualità per generi incrociati (femminilizzazione dei gay e maschilizzazione delle lesbiche). Visto che molte società fanno ancora fatica a fornire modelli di riferimento positivi per ragazzi e ragazze omosessuali, modelli ai quali possano "appoggiarsi", per costruire la propria identità, il rischio dell'eterosessualizzazione è alto sia socialmente che individualmente.

Nello sviluppo dell'identità, confondendosi, specialmente nella nostra cultura, il discorso sull'orientamento sessuale con quello relativo al riduttivo dualismo di genere – uomo vs donna – giocano un ruolo decisivo gli stereotipi di genere. In base a questo, secondo il senso comune, per esempio, gli omosessuali maschi sarebbero portati ad interessarsi ad aspetti che la cultura sessista in cui siamo immersi definisce come femminili, come la passione per la cucina e il giardinaggio, ma anche ad assumere caratteristiche psicologiche e caratteriali attribuite al sesso opposto, come la sensibilità, la dedizione alla casa, la loquacità. Allo stesso modo, sul piano del ruolo sociale e della personalità, si crede di poter assegnare alle persone omosessuali delle specifiche caratteristiche connesse alla personalità e al carattere (sensibilità, timidezza, intelligenza, ma anche dissenso, anticonformismo), o specifici status lavorativi (parrucchieri, estetisti, commessi, stilisti). Le lesbiche, invece, assumerebbero comportamenti assertivi e di comando e manifesterebbero un'attrazione verso interessi ritenuti tipicamente maschili, come il calcio o le automobili.

Per quanto palesemente pregiudizievoli e pericolosi, alle volte sono le stesse persone omosessuali ad avere difficoltà nel discostarsi da questi modelli culturali dai quali non possono essere immuni per il fatto di essere cresciuti all'interno di essi.

Scrivono Dall'Orto (1996): "per poter accettare la mia identità omosessuale, io dovrò, per prima cosa, riuscire a sgrovigliare chi, fra me e la società, sbaglia. Devo riuscire a dimostrare a me stesso/a che la società mente" (p. 100). Il tutto diviene ancora più complicato quando questi modelli vengono confermati dalle figure di riferimento significative (familiari, insegnanti, amici etc.).

Così, soprattutto nella fase di "confusione dell'identità", non necessariamente corrispondente all'adolescenza, si fanno sempre più forti le percezioni di inadeguatezza, di smarrimento, di ansia. I sensi di colpa prendono il sopravvento, a volte si pensa di essere fuori dalla norma; si tende a credere che l'omosessualità rappresenti un momento di passaggio, un momento transitorio, e che prima o poi si possa tornare alla "normalità", rappresentata dall'eterosessualità. La paura di deludere gli altri, familiari in primis, si trasforma nella paura di deludere se stessi. Così, nella persona omosessuale, si avvia un pericoloso processo di smantellamento del sé e di negazione/soppressione dell'identità.

Sebbene la derubricazione dell'omosessualità dal novero delle malattie mentali presenti nei diversi DSM e ICD abbia rappresentato, ormai tante decine di anni fa, un chiaro segnale di apertura alle varianti dell'orientamento sessuale, ancora oggi perdura, in alcuni, l'idea che l'omosessualità rappresenti un aspetto disfunzionale del sé e che, conseguentemente, debba e possa essere curato. Si pensi ai modelli di conversione-riparazione, nati nelle frange religiose più estremiste, oppure alla strumentalizzazione di alcune idee (superate) di stampo psicoanalitico, secondo cui l'omosessualità si legherebbe ad un contesto familiare disfunzionale.

Pertanto, occorre ribadirlo con chiarezza e altrettanta fermezza, senza equivoco alcuno: tutte le principali organizzazioni di salute mentale mondiale affermano che l'omosessualità è una "variante sana del comportamento sessuale".

Così come lo è la disforia di genere. Nel giugno del 2018 la "gender incongruence" è stata infatti rimossa dalla nuova versione dell'*International Classification of Diseases* (ICD) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

In Italia, l'Ordine degli psicologi si è più volte espresso contro il modello culturale riparativo o ancor peggio patogenetico. Nel comunicato stampa *Omofobia. La posizione degli psicologi del 2011* si ribadisce che "l'omosessualità non è una malattia da curare, né un orientamento sessuale da modificare, affermare il contrario è una informazione scientificamente priva di fondamento e foriera di un pericoloso sostegno al pregiudizio sociale".

Già chiedersi da dove derivi l'omosessualità implica inevitabilmente un atteggiamento sospettoso verso questo tipo di orientamento: un atteggiamento omofobico, diremmo. Non esistono, infatti, ricerche sulle cause dell'eterosessualità: la si dà per scontata, perché culturalmente rappresenta la

norma. Ciò che dovrebbe interessare non è l'eziologia dell'omosessualità, ma combattere la vessazione e la vittimizzazione omofobica a cui questo testo dedica il prossimo capitolo.

Riferimenti bibliografici

- American Psychological Association (2009). *Report of the American Psychological Association Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation*. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/lgbc/publications/therapeutic-resp.html>
- American Psychological Association (2012). Guidelines for psychological practice with lesbian, gay, and bisexual clients. *American Psychologist*, 67(1), pp. 10-42.
- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- V, 5th ed.* Washington, DC, American Psychiatric Association.
- Bancroft J. (2009). *Human sexuality and its problems* (3rd edition). New York: Churchill Livingstone Elsevier.
- Burr B. (2000). *Psicologia delle differenze di genere*. Bologna: il Mulino.
- Dall'Orto G. (1996). L'identità omosessuale: cos'è, a che serve, come si cucina. *La fenice di Babilonia*, 1, pp. 97-108.
- Dèttore, D. (2010). Orientamento sessuale: definizione e dimensioni. *Omosessualità e psicoterapie*, 51-68.
- Prati G. e Pietrantoni L. (2010). Bullismo omofobico: prospettive teoriche e dinamiche psicosociali. In G. Prati, L. Pietrantoni, E. Buccoliero e M. Maggi (a cura di). *Il bullismo omofobico. Manuale teorico-pratico per gli insegnanti e operatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Rigliano P., Ciliberto J. e Ferrari F. (2012), *Curare i gay? Oltre l'ideologia riparativa dell'omosessualità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ruble D. N., Martin C. L. e Berenbaum S. (2006). Gender development. In W. Damon (Ed.). *Handbook of child psychology*. (pp. 858-932). New York: Wiley.

Capitolo 3

Il bullismo omofobico: una breve rassegna di progetti a livello nazionale e internazionale

di Andrea Fiorucci

Cos'è e a chi si rivolge

In ambito scolastico, gli atteggiamenti e i comportamenti di prevaricazione, di sopraffazione, di aggressione verso gli studenti omosessuali agiti dai pari fanno riferimento a ciò che viene definito *bullismo omofobico*.

In realtà questa forma di bullismo si rivolge non solo agli omosessuali, ma anche agli studenti che, in qualche modo, hanno a che fare con l'omosessualità: fratelli, sorelle, amici di persone omosessuali, adolescenti che hanno idee o opinioni a favore del riconoscimento dei diritti delle persone omosessuali o che difendono un omosessuale da un sopruso o da una violenza oppure, semplicemente, chi non si conforma alle attese di genere e ai comportamenti stereotipati della mascolinità o della femminilità (Poteat e Russell, 2013; Rivers, 2015).

Come in ogni atto bullistico, anche in quello omofobico, è possibile individuare una forma diretta – comportamenti aggressivi e prepotenti agiti in forme sia fisiche sia verbali – e una forma più indiretta, che si gioca più sul piano psicologico, per questo meno evidente e quindi più difficile da individuare e contrastare.

Conseguenze e reazioni

Le conseguenze di un atteggiamento omofobico sulla persona omosessuale sono molto dannose. Lì dove dovrebbe svilupparsi l'autostima, si annida invece l'odio verso il bullo e verso se stessi. Si odiano le parti di sé che danno l'opportunità agli altri di attaccare e stigmatizzare la propria identità sessuale (la voce, la gestualità, la condivisione di specifici interessi etc.). Ciò produce abbassamento dell'autostima, depressione e, nei casi più gravi, suicidio. Ancora oggi, infatti, il tasso di suicidi per gli studenti LGBT è molto alto.

Spesso la vittima si allinea a ciò che pensano i bulli – al pensiero dominante –, avviando così un doloroso processo di distruzione-nascondimento del Sé con l'intento di ottenere l'invisibilità e l'indifferenza degli aggressori.

Al contrario, alcune vittime di bullismo scelgono la strada opposta: dinanzi ad episodi di intolleranza esasperano il proprio atteggiamento per istigare-sfidare gli aggressori. È un modo per dire: “sono molto più omosessuale di quello che immagini”; “sono omosessuale, quindi? È un tuo problema, non il mio”. Sono

comportamenti che volutamente strumentalizzano gli stereotipi e i pregiudizi sugli omosessuali.

Gli atti bullistici si manifestano nei luoghi meno visibili della vita scolastica – corridoi, cortili, spogliatoi (Rivers e Noret, 2008) – e si esprimono prevalentemente durante la scuola secondaria di primo grado (Nansel, Overpeck e Pilla, 2001), diventando ancora più forti nei passaggi tra un ordine di scuola e l'altro (Pellegrini et al., 2010) e negli istituti scolastici con una maggiore concentrazione di studenti maschi (Fiorucci, 2018).

Un'azione persecutoria plurale

Spesso, c'è corrispondenza tra l'identikit del bullo e quello della vittima: fragilità, insicurezza, bassa autostima, problemi relazionali, instabilità familiari etc. Ma il bullismo è molto di più rispetto alla contrapposizione bullo-vittima. Si tratta di una vera e propria “macchina” della persecuzione, che coinvolge diversi attori: gli *aggressori*, i *gregari* (spesso sono il vero “cervello” del bullismo), gli *spettatori omertosi* e, infine, gli *adulti* (genitori, educatori, insegnanti), che non sanno o che scelgono di non vedere.

Il bullismo, pertanto, visto in controluce è sempre plurale, ed è ad una pluralità che l'intervento educativo dovrebbe rivolgersi. Tentare di risolvere i problemi inerenti al bullismo punendo solo gli attori principali – i colpevoli, quelli che si vedono – non risolve il problema, ma lo accentua, perché assegna più potere a chi, confondendosi tra la massa e non esponendosi mai, continua indisturbato ad intessere nuove reti e nuovi progetti finalizzati alla vessazione.

Repressione non fa rima con educazione

È importante non cadere nelle logiche punitive che mal si conciliano con lo spirito educativo della scuola, che invece dovrebbe essere maggiormente interessata a conoscere perché e da dove nasce un “focolaio” bullistico, offrendo così risposte di conoscenza, di riflessione, di argomentazione, piuttosto che di repressione.

I rari interventi pedagogici a sostegno di questo tema, spesso, rappresentano un tentativo di far fronte più alle emergenze – ad esempio, un caso di bullismo omofobico in classe –, che ad un problema educativo che dovrebbe interessare l'intero sistema scuola.

È auspicabile, pertanto, che sia attui un'educazione alle differenze che guardi al tema dell'omofobia al di là dell'emergenza, che diventi, cioè, un'educazione al rispetto e alla tutela della differenza prima e senza che necessariamente i bisogni si manifestino con drammaticità.

In tale direzione, se non fosse intenzionalmente troppo generico, il *Piano nazionale per l'educazione al rispetto*, messo a punto dal MIUR nel 2017 sarebbe stato un utile strumento di indirizzo finalizzato a contrastare nelle scuole di ogni ordine e grado ogni forma di violenza e discriminazione basate sugli stereotipi di genere, a cui fa esclusivamente cenno il documento, sull'orientamento sessuale.

Cosa succede nel resto del mondo

Negli Stati Uniti, la *Gay, Lesbian & Straight Education Network* (GLSEN), attraverso le proprie *National School Climate surveys*, propone, biennialmente, una fotografia del bullismo omofobico all'interno delle istituzioni scolastiche americane. L'indagine più recente (Kosciw et al., 2018), che ha coinvolto più di 23000 studenti americani di età compresa tra 13 e 21, descrive la scuola come uno tra gli ambienti più ostili per gli studenti LGBTQ. I dati emersi, infatti, non sono per nulla rassicuranti: il 59,5% degli studenti LGBTQ si è sentito insicuro a scuola a causa del proprio orientamento sessuale, il 34,8% ha perso almeno un giorno di scuola nell'ultimo mese perché non si sentiva al sicuro, così come, per lo stesso motivo, 4 studenti su 10 hanno dichiarato di aver evitato ambienti scolastici separati in base al genere (bagni: 42,7%; spogliatoi: 40,6%) o di aver evitato di prendere parte ad attività extracurricolari (70,5%). Quasi tutti gli studenti intervistati (98,5%) hanno sentito usare il termine "gay" in modo negativo e affiancato da epiteti denigratori, mentre il 56,6% degli studenti ha riferito di aver ascoltato osservazioni omofobe dai propri insegnanti o dal personale scolastico. Le percentuali diventano ancora più alte quando descrivono le esperienze degli studenti LGBTQ americani sottoposti ad ulteriori stigmatizzazioni, come l'essere di colore e/o latini (Truong, Zongrone & Kosciw, 2020; Zongrone, Truong & Kosciw, 2020).

In Europa la situazione nelle scuole non cambia molto: "la situazione rimane ancora critica a causa del persistere di pregiudizi, discriminazione e violenza motivati dall'odio omofobico", si legge nel rapporto redatto da Amnesty International (2014, p. 2).

Nel 2012 la *European Union Agency for Fundamental Rights* (FRA) ha svolto la più grande indagine sulle discriminazioni omofobiche condotta a livello europeo, coinvolgendo circa 93.000 persone LGBT afferenti a 19 Stati membri dell'Unione europea. La *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey* fornisce dati non molto incoraggianti: il 67% degli intervistati ha affermato di dissimulare la propria omosessualità per paura di essere deriso e aggredito, mentre l'80% ha dichiarato di aver assistito durante il periodo scolastico a commenti o comportamenti negativi inerenti all'omosessualità. Il 59% degli intervistati ha subito violenze durante l'anno scolastico precedente al sondaggio.

La più recente *European LGBTI Survey 2020*, condotta dalla stessa Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali (FRA), rileva un abbassamento della

percentuale di giovani che nasconde la propria identità sessuale a scuola (47% nel 2012, 41% nel 2019). Metà degli intervistati tra i 15 e i 17 anni (48%) afferma che a scuola qualcuno ha sempre o spesso sostenuto, difeso o protetto loro e i loro diritti, mentre la percentuale si abbassa se descrive l'esperienza raccontata da alunni più grandi (33%, 18-24 anni; 7%, 25-39 anni). La maggior parte degli alunni di età pari o superiore a 25 anni afferma che non ha mai avuto un sostegno a scuola. Gli atti bullistici e discriminatori invece, rimangono molto alti.

Livelli elevati di bullismo omofobico nei confronti di giovani non eterosessuali si registrano anche nei Paesi europei definiti LGBTQ friendly, ad esempio, il Belgio (DeSmet et al., 2018), la Spagna (Elípe, de la Oliva Muñoz e Del Rey, 2018), l'Olanda (Baams et al., 2017), il Regno Unito (Guasp, 2012).

Questa fotografia, però, è parziale, poiché in ambito internazionale c'è molta attenzione all'individuazione dei *protective factors* che l'istituzione scolastica dovrebbe mettere in campo per contrastare l'omofobia e il bullismo. Si fa riferimento all'incremento di:

- curricula LGBT (approfondimenti connessi all'orientamento e all'identità sessuale);
- Gay–Straight Alliance (GSA)¹;
- personale scolastico di supporto adeguatamente formato;
- sostegno per i genitori;
- social emotional learning;
- percorsi sull'empatia e sulla prosocialità;
- dichiarazioni e documentazioni scolastiche di supporto.

Oltre alle politiche strettamente scolastiche, l'accoglienza e il sostegno all'inclusione delle persone LGBT sono ben rimarcate in diversi documenti e pronunciamenti dell'Unione Europea.

La versione consolidata del *Trattato sul funzionamento dell'UE* (2010), la *Carta dei diritti fondamentali dell'UE* (2000) e la *Employment Equality Directive* del Consiglio dell'UE (2000), nonché diversi altri documenti ufficiali, garantiscono il diritto alla parità e alla non discriminazione di genere e di orientamento sessuale. Nello specifico, i diritti delle persone LGBT nel diritto internazionale sono stati ribaditi dalla *Raccomandazione CM/Rec(2010)5* del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sulle misure dirette a combattere la discriminazione fondata sull'orientamento sessuale o l'identità di genere adottata dal Comitato dei Ministri il 31 marzo 2010 e dalla *Resolution on human rights*,

¹ Si tratta di un'organizzazione studentesca presente perlopiù nelle scuole secondarie di I e II grado, nonché in college e università, soprattutto negli Stati Uniti e Canada, finalizzata ad assicurare un ambiente sicuro e di supporto per studenti (LGBT). Nelle scuole, le GSA sono supervisionate da un insegnante responsabile. I primi GSA sono stati istituiti negli anni '80.

sexual orientation and gender identity adottata dal Consiglio dei diritti umani delle Nazioni Unite il 17 giugno del 2011.

Occorre inoltre ricordare l'apporto delle organizzazioni internazionali nel sostenere il settore educativo nel contrasto alla violenza omofobica. In prima linea c'è indubbiamente l'UNESCO, che in diverse occasioni ha affrontato questo tema. Vale la pena qui richiamare: l'adozione della *Dichiarazione di Rio su Bullismo omofobico e istruzione per tutti* del 2011; la convocazione della prima consultazione internazionale delle Nazioni Unite del 2011 sul bullismo omofobico nelle istituzioni educative; l'avvio nel 2013 di un programma triennale sostenuto dal governo dei Paesi Bassi denominato *Education And Respect For All: Preventing and Addressing Homophobic and Transphobic Bullying in Educational Institutions*; la recente riunione internazionale #OutInTheOpen del 2016, *Education Sector Responses to Homophobic and Transphobic Violence*, nella quale si presenta il primo rapporto globale delle Nazioni Unite sulla violenza basata sull'orientamento sessuale e l'identità di genere.

Allo stesso modo bisognerebbe menzionare la *Position Statement* del 2014 dell'UNICEF, nella quale si rimarca la necessità di intervenire contro ogni forma di discriminazione nei confronti dei bambini e dei loro genitori basata sull'orientamento sessuale e l'identità di genere.

Per di più, proprio per rendere ancora più concreti tali inviti, occorre anche richiamare la *Risoluzione sul sostegno ai bambini e agli adolescenti nelle scuole, diversi per sessualità/genere* del 2020 e la *Risoluzione sulle differenze di genere e di orientamento sessuale nei bambini e negli adolescenti nei contesti scolastici* del 2015 redatte dall'*American Psychological Association* (APA). Nelle Risoluzioni si considerano gli effetti deleteri del bullismo omofobico, ma soprattutto si individuano i compiti e i ruoli della scuola per prevenirli e combatterli.

Quelli sinora emersi ci sembrano aspetti degni di attenzione e di valorizzazione che trovano conferma anche nei recentissimi *Additional Principles and State Obligations di Yogyakarta* del 2017, nonché in molteplici fonti del diritto antidiscriminatorio europeo e internazionale (Balboni, 2012).

Cosa succede in Italia

In Italia la situazione non cambia, anzi, appare più complessa.

“La condizione delle persone LGBT – si legge nel report di *Amnesty International Italia* (2014) – non ha conosciuto nessun miglioramento di rilievo negli ultimi anni, in cui si sono invece intensificati attacchi verbali e fisici di carattere omofobico” (p. 3).

Lo conferma anche la recente ricerca *Be Proud! Speak Out!*, realizzata nel 2017 dal Centro Risorse LGBTI (2018), in collaborazione con l'Associazione *Il Progetto Alice*, la *Columbia University di New York* e l'organizzazione statunitense GLSEN.

Quasi la metà degli studenti intervistati afferma di non sentirsi al sicuro a scuola per motivi legati all'orientamento sessuale, così come dichiara di aver sentito frequentemente commenti dispregiativi, alcuni dei quali venivano anche espressi da insegnanti o personale scolastico. Meno di un sesto ha riportato che il personale scolastico è intervenuto nel caso di commenti omofobi espressi in loro presenza, mentre il 43,7% ha riportato che il personale non è mai intervenuto quando presente. Infine, aspetto importante, più del 74% degli studenti ha dichiarato che nella loro scuola non c'è nessuna politica di contrasto al bullismo omofobico.

A risultati simili perviene una recente ricerca che indaga le percezioni dei docenti (Baroncelli, Antonelli, Dettore, 2019).

Le diverse ricerche italiane che si sono avvicendate negli anni² hanno evidenziato altissimi livelli di bullismo omofobico negli ambienti scolastici resi ancor più vulnerabili dalla quasi totale inesistenza di azioni e politiche educative di contrasto a tale fenomeno.

La scuola italiana si presenta come un luogo poco sicuro per gli studenti LGBT, un ambiente in cui proliferano termini denigratori nei confronti dell'omosessualità (rivolti soprattutto agli studenti maschi), una forma di bullismo verbale che si sviluppa principalmente nei tempi e nei luoghi cosiddetti *interstiziali*: durante le pause distensive, il cambio docente o nei corridoi, nei bagni e negli spazi comuni. Un ambiente che spesso è omertoso. Non si difende la vittima bullizzata, perché si teme di subire isolamento e derisione, oppure non lo si fa per indifferenza, egoismo, per paura di essere considerati omosessuali. Eppure, le ricerche rilevano che un numero consistente di studenti, la maggioranza, ha subito nel corso degli ultimi anni attacchi, insulti o molestie a causa del proprio orientamento sessuale. Molto spesso, questo accadeva in presenza di compagni di scuola e di insegnanti. Anche i modelli culturali dei docenti, come attesta un recente studio (Fiorucci, 2018), sono molto vicini al *senso comune*. Lo stesso tema omofobia, agli occhi dei docenti, appare un tabù, un tema “complesso”, un terreno minato. Dalla ricerca emerge che i docenti di scuola primaria percepiscono il tema dell'identità sessuale come eccessivamente complesso, distante dai bisogni formativi dei bambini. «È ancora troppo presto per parlarne», è la frase che sintetizza il pensiero comune. I docenti afferenti alla scuola secondaria, invece, credono che l'omofobia sia un argomento “spinoso”, riconducibile ad aspetti personali della vita di uno studente e che, pertanto, non rientri tra i contenuti e i compiti dell'insegnare.

² Schoolmates (Lelleri, 2007), portata avanti in Italia dall'Arcigay nel biennio 2006-2008 e cofinanziata dalla Commissione Europea; l'indagine sul bullismo omofobico condotta dall'Arcigay Nazionale (Pietrantonio e Prati, 2010), l'Indagine sulle Discriminazioni in base al genere, all'orientamento sessuale, condotta nel 2011 dall'Istituto Italiano di Statistica (ISTAT, 2012), la ricerca DisOrientamenti. Discriminazione ed esclusione sociale delle persone LGBT in Italia (D'Ippoliti e Schuster, 2011).

Allo stesso tempo, un'indagine portata avanti da Batini (2014) conferma che la mancanza di informazioni su questi temi, sia lato docente sia lato studente, possa rappresentare per l'omofobia un terreno molto più che fertile.

In una proposta di ricerca-azione, Cambi (2015) immagina un percorso che una classe e i docenti possono fare per capire ciò che si pone alla base del pregiudizio omofobico. Il riflettere sui diversi volti dell'aggressività e dell'odio diventa così un'occasione per interrogarsi sulle proprie paure, uno stimolo a conoscere questo fenomeno, imparando a farsi delle domande e, soprattutto, indagando l'identità personale in uno dei suoi aspetti più forti e meno esplorati, quello della sessualità. Da questo punto di vista, le azioni volte a contrastare le discriminazioni verso l'orientamento sessuale portate avanti dal *Dipartimento delle Pari Opportunità* e dall'UNAR in collaborazione con il mondo dell'associazionismo LGBT³ rappresentano un importante contributo per l'attuazione e la promozione di una *cultura* della informazione-formazione su questi temi.

In conformità con le disposizioni dell'Unione Europea per contrastare l'omofobia nella scuola, così come ribadisce la *Raccomandazione CM/Rec(2010)5*, l'UNAR ha pubblicato la *Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere (2013-2015)* nella quale il mondo della scuola è uno degli assi portanti:

Luogo privilegiato non solo per la promozione di una cultura della conoscenza reciproca e del mutuo rispetto, ma per l'aiuto che può offrire ai fini dell'elaborazione del processo di accettazione del proprio orientamento sessuale e della propria identità di genere, senza costringere all'invisibilità, favorendo un clima accogliente e sicuro nel quale la convivenza con le differenze possa contribuire al benessere psicofisico delle singole persone e alla coesione partecipativa della collettività (p. 20).

Rispetto all'ambito *Educazione e Istruzione*, la Strategia individua i seguenti obiettivi:

- a) ampliare le conoscenze e le competenze sulle tematiche LGBT;
- b) prevenire e contrastare l'omofobia;
- c) garantire un ambiente scolastico sicuro e *friendly*;
- d) conoscere le dimensioni e le ricadute del bullismo omofobico e transfobico, mediante una rilevazione e raccolta sistematica dei dati;

³ Tra queste vi è la prima campagna nazionale di comunicazione istituzionale contro l'omofobia dal titolo *Rifiuta l'omofobia. Non essere tu quello diverso*, lanciata nel 2009 e riproposta nel 2010. A questa ha fatto seguito nell'anno scolastico 2012-2013 la campagna *E non c'è niente da dire. Sì alle differenze. No all'omofobia*. Inoltre, l'UNAR ha creato nel 2010 un *Contact Center* al fine di aiutare le vittime dell'omofobia raggiungibile tramite un servizio telefonico gratuito e anche attraverso delle segnalazioni effettuabili sul sito web istituzionale (www.unar.it).

- e) favorire l'*empowerment* delle persone LGBT nelle scuole, sia tra gli insegnanti che tra gli alunni;
- f) contrastare e prevenire l'isolamento, il disagio sociale, l'insuccesso e la dispersione scolastica dei giovani LGBT;
- g) contribuire alla conoscenza delle nuove realtà familiari;
- h) superare il pregiudizio legato all'orientamento affettivo dei genitori per evitare discriminazioni nei confronti dei figli di genitori omosessuali.

In tale direzione, nel 2014, il Governo Letta ha cercato di avviare una campagna contro il bullismo omofobico denominata *Educare alla diversità a scuola*, azione che si è concretizzata in una trilogia di libri informativi (uno per ogni ordine di scuola) sul tema del contrasto all'omofobia elaborati, su incarico dell'UNAR, dall'Istituto di terapia cognitivo-comportamentale AT Beck.

Pur adottando una prospettiva scientifica e non ideologica, come si legge nel comunicato diffuso dall'Istituto AT Beck, il kit informativo predisposto su mandato dell'UNAR non è stato mai diffuso, poiché associato ad uno strumento propagandistico, quello relativo all'esistenza di una fantomatica *ideologia gender*⁴.

Trasformazione fa rima con formazione, così come cambiamento fa rima con aggiornamento

Le ricerche condotte nei contesti scolastici dimostrano che azioni formative, anche di breve durata, sono sufficienti per cambiare opinioni, percezioni e convinzioni degli studenti e degli stessi docenti verso l'omosessualità il fenomeno omofobia (Batini, 2011; 2014; Burgio, 2012; Pietrantoni e Prati, 2009; Collier et al., 2015).

In questo ambito di studi, una ricerca comparativa tra insegnanti italiani e insegnanti spagnoli (Batini e Fucile, 2012) rivela su questi temi una certa confusione e inesperienza da parte dei docenti. Alle medesime conclusioni è giunto un recente studio sugli atteggiamenti sessisti e omofobici di un nutrito gruppo di insegnanti *in* formazione (Scandurra et al., 2017). Riconoscendo nella scuola uno tra i principali ambienti in cui l'omofobia si sviluppa, i ricercatori hanno analizzato la relazione tra le caratteristiche socio-demografiche degli insegnanti e i loro atteggiamenti. Le caratteristiche maggiormente prevalenti risultano essere legate al genere maschile, all'orientamento eterosessuale, all'orientamento politico conservatore, ad una fede religiosa, all'assenza o alla limitatezza di rapporti interpersonali che coinvolgono persone LGBT. Per di più i risultati rimarcano l'*urgenza* di introdurre nella

⁴ A tal riguardo, si veda il documento *Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani* dell'Associazione Italiana di Psicologia (AIP, 2015). Affrontando il dilagante problema dell'omofobia nelle scuole, il Documento chiarisce l'inconsistenza scientifica del concetto di "ideologia del gender", ribadendo invece l'esistenza di studi scientifici sul genere (Gender Studies) e sull'orientamento sessuale (Gay and Lesbian Studies) volti «alla riduzione, a livello individuale e sociale, dei pregiudizi e delle discriminazioni basati sul genere e l'orientamento sessuale» (p. 1).

formazione docenti uno specifico percorso di riflessione sulla *decostruzione degli stereotipi e pregiudizi sessuali e di genere*; la necessità di *correre ai ripari* con una formazione specifica, capace di fornire ai docenti strumenti e strategie di intervento e prevenzione.

La formazione a cui si fa riferimento, è bene chiarirlo, non va confusa, né ridotta ad un bagaglio di conoscenze erogate ed acquisite acriticamente. È un'attività che dovrebbe accompagnare il docente a riflettere su queste tematiche. Risulta dunque fondamentale, soprattutto se si lavora sulle rappresentazioni e sugli atteggiamenti, non fermarsi ad una *formazione* che *eroga* contenuti finalizzati ad *instillare* una cultura della differenza, né ad una formazione che ha il compito di trasformare l'uditorio in una schiera di *proseliti*.

Ciò che conferisce efficacia ad un percorso formativo è la sua *vocazione* costruttiva, il suo non ridursi ad una serie di risposte scarsamente argomentate ed espresse secondo una logica del *vero-falso*. Si tratta di attivare percorsi formativi che possano sviluppare nel docente la consapevolezza dei propri atteggiamenti omofobici-sessisti e la capacità di fronteggiarli.

Purtroppo, a differenza di altri Paesi, in Italia l'azione formativa a supporto dell'educazione alle differenze a scuola fatica a trovare espressione, sopravvivendo negli "episodi disciplinari" o nelle specifiche richieste formative avanzate dagli stessi studenti.

In Italia, le offerte formative contro la discriminazione LGBT trovano *rifugio* nel settore dei diritti umani, in altri casi nell'ambito delle pari opportunità, in altri ancora in quello più vasto dell'inclusione (D'Ippoliti e Schuster, 2011). Si tratta perlopiù di attività formative promosse dalle associazioni LGBT, piuttosto che dal Ministero della Pubblica Istruzione o dagli istituti scolastici.

Si pensi al recente progetto *Includere*⁵, portato avanti da Arcigay Emilia Romagna, che ha messo a disposizione una proposta formativa e informativa per educatori e volontari che operano nel mondo della scuola (il progetto ha anche dato seguito ad un manuale operativo finalizzato a sostenere gli insegnanti nella lotta all'omofobia). Oppure il progetto *Educare alle Differenze*⁶, un'iniziativa composta da una serie di workshop, tavoli tematici, dibattiti e conferenze sulle buone prassi per l'educazione alla diversità e per la difesa della scuola pubblica, laica e inclusiva. Lo stesso dicasi per l'interessante raccolta di unità didattiche per tutti gli ordini di scuola (audiovisivi e attività per contrastare l'omofobia) messa a punto nel 2012 dal Centro d'iniziativa Gay di Milano all'interno del progetto europeo *Rainbow*⁷ (*Rights Against INtolerance Building an Open-minded World*).

Inoltre, negli ultimi anni diversi ricercatori e realtà associative hanno elaborato attività operative (Montano e Andriola, 2011), manuali teorico-pratici (Buccoliero et al. 2010; Batini e Santoni, 2009), strumenti per l'analisi (Graglia, 2012) e percorsi

⁵ <http://progettoincludere.com>

⁶ <http://www.scosse.org/>

⁷ <http://www.rainbowproject.eu/material/it/index.htm>

di pianificazione e di azione pedagogica (Batini, 2011; 2014) contro l'omofobia a scuola ed a sostegno della promozione di differenze e diversità.

Degna di nota è la guida per docenti elaborata da *Amnesty International Italia* (2014) all'interno del progetto *Scuole attive contro l'omofobia e la transfobia*⁸ e altre risorse esposte nel Box 2.

In questa più che essenziale panoramica non trovano spazio gli innumerevoli e sempre più crescenti progetti e iniziative didattico-educative che negli ultimi anni si sono avvicinati nelle scuole italiane e che, pur nell'assenza di un coordinamento e legittimazione istituzionale, hanno rappresentato validi strumenti nella lotta al pregiudizio omofobico.

Box 2. Materiali didattico-educativi per contrastare l'omofobia a scuola

di Andrea Fiorucci

- *Kit – Percorso contro la discriminazione*, elaborato da Amnesty International⁹.
- *Diritti LGBTI, diritti umani. Guida per docenti*, elaborata da Amnesty International¹⁰.
- *LGBT Una guida dei termini politicamente corretti*¹¹, un adattamento italiano di un opuscolo pubblicato dal Movement Advancement Project (MAP), un movimento indipendente americano che si occupa di pari opportunità per la popolazione LGBT.
- *Linee guida per un'informazione rispettosa delle persone LGBT*¹², è il prodotto di un ciclo di seminari di formazione per giornalisti intitolati "L'orgoglio e i pregiudizi" organizzati dall'UNAR in collaborazione con Redattore Sociale, con il patrocinio dell'Ordine nazionale dei giornalisti e della Federazione nazionale stampa italiana, delle amministrazioni comunali, degli Ordini regionali e dei sindacati dei giornalisti delle città ospitanti.
- *Progetto Ahead*: progettazione e la sperimentazione di quattro kit formativi a carattere innovativo nelle quattro aree tematiche: scuola, famiglia inclusione sociale spazio pubblico¹³.
- *Le risposte del settore educativo al bullismo omofobico*: volume prodotto dalla Sezione Educazione alla Salute e HIV dell'UNESCO¹⁴.

⁸ <https://www.amnesty.it/scuole/le-scuole-attive-contro-lomofobia-e-la-transfobia/>

⁹ <https://www.amnesty.it/pubblicazioni/kit-percorso-contro-la-discriminazione/>

¹⁰ <https://www.amnesty.it/pubblicazioni/diritti-lgbti-diritti-umani-guida-docenti/>

¹¹ http://www.sinapsi.unina.it/guida_bullismoomofobico

¹² http://www.unar.it/wp-content/uploads/2014/01/lineeguida_informazioneigbt.pdf

¹³ http://www.comune.torino.it/politichedigenere/lgbt/ahead/ahead_materiali/index.shtml

¹⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227652>

- *Crossing Diversity. Strumenti di apprendimento e orientamento contro la discriminazione verso le persone LGBT all'interno delle diverse culture*, un prodotto sviluppato nell'ambito del progetto europeo EURIALO del 2011. *Crossing Diversity* è costituito da un manuale e da mappe tematiche, ad uso di insegnanti/educatori e operatori psico-socio sanitari che lavorano con i giovani. Tali strumenti sono finalizzati a combattere la discriminazione fondata sull'orientamento sessuale e sull'appartenenza etnica.
- *Omosessuale? E allora? Opuscolo per giovani che hanno compiuto 16 anni*¹⁵. Elaborato dall'associazione ImbarcoImmediato.
- *Bullismo nelle scuole: manuale di sopravvivenza*¹⁶. Elaborato dall'associazione ImbarcoImmediato.
- *Educare alla diversità a scuola*, una trilogia di libri informativi (uno per ogni ordine di scuola) sul tema del contrasto all'omofobia elaborati, su incarico dell'UNAR, dall'Istituto di terapia cognitivo-comportamentale AT Beck. Il Kit informativo rappresenta uno strumento per accompagnare gli insegnanti nel contrasto all'omofobia e nell'educazione alle differenze. I tre libri comprendono: schede informative sui temi dell'identità e dell'orientamento sessuale, dell'omofobia sociale e interiorizzata e del bullismo omofobico; una cassetta degli attrezzi per l'implementazione di una politica di prevenzione e lotta al bullismo; lezioni da tenere in classe pensate per dare agli studenti di ogni ciclo scolastico la possibilità di comprendere i suddetti temi in maniera attiva e non teorica.
- *Genitori attivi per una scuola inclusiva*¹⁷: una serie di filmati elaborati da Agedo da utilizzare in azioni di sensibilizzazione in ambiente scolastico.
- *Guida informativa per adulti su omosessualità e varianza di genere*¹⁸, elaborata da Agedo.
- Video documentario *Nessuno Uguale. Adolescenti e omosessualità* di Claudio Cipelletti (Italia, 1998): uno strumento didattico-educativo proiettato in moltissime scuole al fine di dare voce al profondo isolamento e al disagio vissuto dagli adolescenti che si trovano di fronte ad un'identità quasi sempre oggetto di silenzio e di giudizio

Riferimenti bibliografici

American Psychological Association e National Association of School Psychologists (2015). *Resolution on gender and sexual orientation diversity*

¹⁵ <http://www.imbarcoimmediato.ch/>

¹⁶ <http://www.imbarcoimmediato.ch/>

¹⁷ <https://www.agedonazionale.org/2020/02/16/vite/>

¹⁸ <https://www.agedonazionale.org/2020/02/24/sei-sempre-tu/>

- in children and adolescents in schools*. Retrieved from <http://www.apa.org/about/policy/orientation-diversity.aspx>.
- Amnesty International Italia (2014). *Scuole attive contro l'omofobia e la transfobia. Diritti LGBTI, Diritti Umani. Guida per docenti*. Roma: Amnesty International Italia Ufficio Educazione e Formazione.
- Associazione Italiana di Psicologia (2015). *Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani*. Disponibile <http://www.aipass.org/node/8882>.
- Baams, L., Dubas, J. S., & van Aken, M. A. (2017). Comprehensive sexuality education as a longitudinal predictor of LGBTQ name-calling and perceived willingness to intervene in school. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(5), 931–942.
- Balboni M. (2012). *La protezione internazionale in ragione del genere, dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere*. Torino: Giappichelli.
- Baroncelli L., Antonelli P., Dettore D. (2019). Il bullismo omofobico nelle scuole toscane: un'indagine empirica sulla valutazione degli insegnanti. *Rivista di sessuologia clinica*, 1, pp. 51-70.
- Batini F. (2011). *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Roma: Armando.
- Batini F. (2014). *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, I quaderni della Ricerca, 8, Torino: Loescher.
- Batini F. e Fucile I. (2012) Percezioni e conoscenze circa l'identità sessuale e l'omosessualità in tre continenti: interviste comparate. *LLL. Lifelong Lifewide Learning*, n. 19.
- Batini F. e Santoni B. (a cura di, 2009). *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*, Napoli: Liguori.
- Buccoliero E., Maggi M. Pietrantonio L. e Prati G. (2010). Il manuale operativo. In G. Prati, L. Pietrantonio, E. Buccoliero e M. Maggi (a cura di). *Il bullismo omofobico. Manuale teorico-pratico per gli insegnanti e operatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Cambi F. (2015). *Omofobia a scuola. Una classe fa ricerca*. Pisa: ETS.
- Centro Risorse LGBTI (2018). *Be Proud! Speak Out! Ricerca nazionale sull'esperienza dei e delle giovani LGBTQI a scuola - Anno Scolastico 2016/2017*.
- Collier K. L., Bos H. M. W. e Sandfort T. G. M. (2015). Understanding teachers' responses to enactments of sexual and gender stigma at school. *Teaching and Teacher Education*, 48, pp. 34-43.
- Consiglio d'Europa (2010). *Raccomandazione CM/Rec(2010)5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sulle misure dirette a*

combattere la discriminazione fondata sull'orientamento sessuale o l'identità di genere.

- Council of the European Union (2000). *Employment Equality Directive. Council Directive 2000/78/EC establishing a general framework for equal treatment in employment and occupation.*
- D'Ippoliti C. e Schuster A. (2011). *DisOrientamenti. Discriminazioni ed esclusione sociale delle persone LGBT in Italia.* Roma: Armando.
- DeSmet, A., Rodelli, M., Walrave, M., Soenens, B., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2018). Cyberbullying and traditional bullying involvement among heterosexual and non-heterosexual adolescents, and their associations with age and gender. *Computers in Human Behavior*, 83, 254–261.
- Elipe, P., de la Oliva Muñoz, M., & Del Rey, R. (2018). Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality*, 65, 672–686.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2013). *EU LGBT survey European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiorucci A. (2018). *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza.* Trento: Erickson.
- Graglia M. (2012). *Omofobia. Strumenti e analisi di intervento.* Roma: Carocci.
- Guasp, A. (2012). *The school report: The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012.* London: Stonewall.
- ISTAT (2012). *Anno 2011. La popolazione omosessuale nella società italiana.* Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools.* New York: GLSEN.
- Lelleri R. (2007). *Schoolmates. Report finale della ricerca transnazionale sul bullismo di stampo omofobico nelle scuole superiori di quattro Paesi europei.* Bologna: Arcigay.
- MIUR (2017). *Rispetta le differenze. Piano nazionale per l'educazione al rispetto.* Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Montano A. Andriola E. (2011). *Parlare di omosessualità a scuola. Riflessioni e attività per la scuola secondaria.* Trento: Erickson.
- Nansel T., Overpeck M. and Pilla R. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, pp. 2094-2100.
- Pellegrini A.D., Long J.D., Solberg D., Roseth C., Dupis D., Bohn C. et al. (2010). Bullying and social status during school transitions. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, e D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 199- 210). New York: Routledge.

- Pietrantonio L. e Prati G. (2010). Teorie e modelli dell'intervento educativo. In G. Prati, L. Pietrantonio, E. Buccoliero e M. Maggi (a cura di). *Il bullismo omofobico. Manuale teorico-pratico per gli insegnanti e operatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Pietrantonio, L., e Prati G. (2009). Le dinamiche del pregiudizio e della discriminazione in contesti scolastici. In F. Batini e B. Santoni (a cura di), *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia* (pp. 205-224). Napoli: Liguori.
- Poteat V. P., e Russell S. T. (2013). Understanding homophobic behavior and its implications for policy and practice. *Theory into Practice*, 52, pp. 264-271.
- Rivers I. (2015). *Bullismo omofobico. Conoscerlo per combatterlo*. Milano: il Saggiatore.
- Rivers I. e Noret N. (2008). Well-being among same-sex and opposite-sex attracted youth at school. *School psychology review* 37(2), pp. 174-187.
- Scandurra C., Picariello S., Valerio P. e Amodio A. (2017). Sexism, homophobia and transphobia in a sample of Italian pre-service teachers: the role of socio-demographic features. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), pp. 245-261.
- Truong, N. L., Zongrone, A. D., & Kosciw, J. G. (2020). *Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ students of color, Black LGBTQ youth in U.S. schools*. New York: GLSEN.
- UNICEF (2014). *Position Statement Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/ or gender identity*.
- Unione Europea (2000). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, (C 364/01).
- Unione Europea (2010). *Trattato sul funzionamento dell'Unione europea*, C 326/49.
- Zongrone, A. D., Truong, N. L., & Kosciw, J. G. (2020). *Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ students of color, Latinx LGBTQ youth in U.S. schools*. New York: GLSEN.

Capitolo 4

Bullismo omofobico: gli insegnanti come un sostegno

di Ian Rivers

Il bullismo omofobico è definito come aggressione fisica (colpire o dare un calcio), emotiva (diffondere voci, prendere in giro) o sociale (ad esempio, essere ignorati) perpetrata da una persona o da un gruppo di persone contro un'altra persona o un gruppo di persone a causa del loro orientamento sessuale reale o percepito, o perché il loro comportamento non è tipico del loro sesso. L'insulto è forse più di frequente associato al bullismo omofobico, sebbene siano molto diffuse anche la violenza fisica o quella psicologica (isolamento sociale, diffusione dei pettegolezzi). I ricercatori hanno suggerito, inoltre, che anche la paura provocata da uno sguardo o dall'essere fissati rappresenti una forma di bullismo. Ora, la rilevanza di uno sguardo e dell'effetto che esso può provocare spesso non viene neanche documentata; non vengono pronunciate parole, non viene infranto alcun codice di comportamento né alcuna politica scolastica e nessuno sa che sta avvenendo. Eppure, i risultati di uno studio sul bullismo omofobico condotto nel Regno Unito suggeriscono che essere spaventati da uno sguardo o dall'essere fissati insistentemente è qualcosa di molto comune, vissuto da oltre il 50% delle vittime, e spesso è correlato all'assenteismo e alla dispersione scolastica (Rivers, 2015). Per gli insegnanti, affrontare il bullismo omofobico è una priorità, ma ci sono poche linee guida e ancora meno corsi per affrontare questo problema in modo efficace, soprattutto quando il bullismo è nascosto alla vista. Quindi, come sviluppare e applicare una politica che garantisca che il bullismo omofobico sia solo un ricordo del passato?

Il bullismo omofobico si verifica più spesso quando i giovani non sono sorvegliati da vicino (ad esempio, a pranzo o durante la ricreazione). Si verifica anche nei corridoi quando gli studenti si spostano da una classe all'altra. A volte accade in classe e davanti agli insegnanti che spesso sono impreparati ad affrontare il problema. Alcuni tra i primi studi sull'omofobia hanno rivelato che gli insegnanti erano in qualche modo complici con gli autori di atti di bullismo, visto che garantivano loro un ambiente sicuro in cui gli insulti non venivano condannati (Pilkington & D'Augelli, 1995). Per alcuni ragazzi, questo succedeva nel campo sportivo, dove gli stereotipi maschili erano rafforzati e dove era meno probabile che i commenti di coetanei, allenatori e insegnanti fossero moderati. Gli studenti hanno anche riferito spesso che gli atti di bullismo avvengono nel percorso da e per la scuola, sullo scuolabus, per le strade e persino vicino casa. L'effetto combinato della mancanza di una chiara guida per contrastare il bullismo omofobico e delle responsabilità della scuola quando gli studenti vengono molestati da altri lontano dall'edificio scolastico ha fatto sì che poco, se non nulla,

sia stato fatto per rimettere in riga i colpevoli. Inoltre, con l'avvento del bullismo online, è chiaro che gli studenti possono subire il bullismo in qualsiasi momento del giorno o della notte, anche durante le vacanze.

A differenza di altre forme di bullismo, il bullismo omofobico è spesso perpetrato da gruppi piuttosto che da singoli individui. Tende ad essere a lungo termine e sistematico, in genere inizia intorno agli 11 anni di età e continua fino a quando un giovane lascia la scuola. Mentre molti ricercatori hanno segnalato una diminuzione del bullismo con l'età, uno studio suggerisce che le persone lesbiche, gay e bisessuali (LGB) hanno quattro volte più probabilità di subire molestie rispetto a quelle che si identificano come eterosessuali (Robinson, Espelage, & Rivers, 2013).

Il bullismo omofobico tende ad essere perpetrato da gruppi di ragazzi e ragazze che agiscono insieme e che sono nello stesso anno scolastico o comunque coetanei. Il fatto che il bullismo omofobico sia perpetrato da gruppi piuttosto che da singoli individui è importante per riconoscerne le caratteristiche nelle scuole. I ricercatori del settore dell'istruzione suggeriscono che tale comportamento miri a rafforzare l'identità eterosessuale di ogni membro del gruppo che coglierà l'opportunità di condannare coloro che sono percepiti come LGB, attirando l'attenzione sui tratti di un comportamento atipico di genere e sviando al contempo ogni tipo di controllo sui propri colpevoli comportamenti.

Fattori esterni che incentivano il bullismo omofobico

La condanna dell'omosessualità, e in particolare la condanna da parte di individui in posizioni di potere o da parte di autorità, è stata citata come una sorta di difesa morale per un'azione collettiva contro individui che sono LGB (Lingiardi, et al., 2016). In realtà non esiste una tale difesa morale anche se molte organizzazioni religiose hanno condannato le espressioni di intolleranza e hanno fatto dichiarazioni di sostegno per l'inclusione di individui LGB e transgender nelle loro congregazioni. Parimenti, nessuno potrebbe approvare e considerare opportuna una qualsiasi circostanza in cui un bambino o un giovane possa sentirsi insicuro a scuola.

Cosa possono fare gli insegnanti

La cosa più importante che un insegnante può fare è affrontare seriamente il bullismo omofobico. Qualora si osservi o si sospetti il verificarsi di un episodio di bullismo omofobico questo dovrebbe essere segnalato. Le scuole dovrebbero cercare di garantire che tutti gli studenti conoscano i protocolli per la denuncia di ogni forma di bullismo e la politica anti-bullismo della scuola dovrebbe fare chiaro

riferimento al bullismo omofobico (potrebbe essere utile prendere in considerazione la possibilità di avere a disposizione uno schema di denuncia anonimo per ricostruire l'eventuale episodio di bullismo). La natura localizzata del bullismo omofobico consente di porre in atto qualsiasi intervento in merito operando classe per classe e non in tutta la scuola. Di conseguenza, sondaggi effettuati in ogni singola classe possono rappresentare un modo rapido e utile per valutare le dinamiche tra gli studenti. Il seguente esempio di breve indagine sul clima in classe fornisce tutte le informazioni necessarie per ottenere una visione d'insieme delle relazioni sociali tra gli studenti in una classe.

TABELLA 1:

CLIMA IN CLASSE

1. Chi sono i tuoi amici a scuola? (Nomina fino a cinque persone)

- i. _____
- ii. _____
- iii. _____
- iv. _____
- v. _____

2. Con chi ti incontri regolarmente a pranzo o durante la ricreazione?
(Nomina fino a cinque persone)

- i. _____
- ii. _____
- iii. _____
- iv. _____
- v. _____

3. Ci sono persone nella tua classe che si arrabbiano perché gli altri fanno loro del male o li prendono in giro?

- SÌ
- No

4. Puoi elencare cinque motivi per cui qualche studente della tua classe è stato ferito o preso in giro da altre persone?

- i. _____
- ii. _____
- iii. _____
- iv. _____
- v. _____

5. Perché pensi che a studenti nella tua classe venga fatto del male o siano presi in giro da altri studenti?

6. Come ti senti quando vedi qualcuno che viene ferito o preso in giro dagli altri studenti?

NOTE:

Le domande 1 e 2 vi permetteranno di capire chi nella vostra classe non ha molti amici o viene escluso dagli altri.

Le domande 3, 4 e 5 vi aiuteranno a capire i motivi del bullismo e come si sentono gli studenti.

Tale rilevazione fornisce un punto di partenza per una discussione sul bullismo nonché un'opportunità per introdurre la politica scolastica contro il bullismo, per garantire che tutti gli studenti comprendano cosa è accettabile e cosa è inaccettabile. Se il tempo lo permette, i due esercizi seguenti possono fornire un mezzo per coinvolgere attivamente gli studenti nello sviluppo di una consapevolezza circa la discriminazione. Il primo esercizio può essere utilizzato per tutte le forme di discriminazione; il secondo riguarda specificamente l'omofobia (Rivers, Duncan & Besag, 2007).

Esercizio 1: Comprensione della differenza (60 minuti)

Lo scopo di questo esercizio è di incoraggiare gli studenti ad assumere le prospettive degli altri e a considerare cosa significa essere diversi, al fine di comprendere ciò che essi considerano "diverso". L'esercizio è suddiviso in quattro compiti e richiede agli studenti di lavorare in gruppo.

Compito per la classe 1 (10 minuti)

Per iniziare, chiedete agli studenti di definire volontariamente cosa significa essere diversi. Lo scopo di questo compito è quello di arrivare a una definizione condivisa che alla fine del compito l'insegnante dovrà leggere: "Crediamo che essere diversi significhi...".

Compito di gruppo 1 (20 minuti)

In gruppi di non più di sei persone, gli studenti devono considerare il modo in cui le persone sono "diverse" e come pensano siano trattate. Gli insegnanti possono fornire tre domande guida:

- In questa scuola, come trattiamo le persone che sono diverse?
- Come dovremmo trattare le persone che sono diverse?

Compito di gruppo 2 (15 minuti)

Il secondo compito prevede che ogni gruppo giunga ad una dichiarazione condivisa sul sostegno alle persone che sono diverse a scuola. Ogni gruppo dovrebbe poi leggere la propria dichiarazione.

Compito per la classe 2 (15 minuti)

Negli ultimi 15 minuti gli studenti devono votare la dichiarazione che desiderano adottare come politica di classe per sostenere la differenza. Questa politica dovrebbe poi essere esposta.

Esercizio 2: Omofobia (50 minuti)

Lo scopo di questa lezione è quello di far riflettere gli studenti sull'omofobia in termini di comportamento. L'esercizio è suddiviso in tre compiti e richiede agli studenti di lavorare in gruppo.

Compito per la classe 1 (10 minuti)

Per iniziare l'esercizio, ponete una serie di domande sull'omofobia e sul perché alcune persone hanno atteggiamenti omofobici:

- Cos'è l'omofobia?
- Cosa significa essere omofobi?
- Perché pensi che le persone siano omofobiche?

Le risposte degli studenti devono essere registrate in modo da poter essere riferite in un secondo momento.

Compito di gruppo 1 (20 minuti)

In gruppi di non più di sei persone, gli studenti devono prendere in considerazione le seguenti domande. Non più di 7 minuti per ogni domanda.

- In quanti modi diversi pensi che le persone esprimano l'omofobia?
- In che modo lesbiche, uomini gay e uomini e donne bisessuali sono diversi dagli eterosessuali?

Ogni gruppo dovrebbe riferire le proprie risposte a tutta la classe.

Compito per la classe 2 (30 minuti)

Si deve ricordare agli studenti la dichiarazione che hanno adottato come politica di classe per sostenere la differenza e porre la seguente domanda:

- Le persone LGB devono essere incluse in questa dichiarazione?

Ancora una volta va raggiunto un consenso e, se non è già stato incluso, se del caso, la politica della classe dovrebbe essere modificata e illustrata.

Entrambi gli esercizi sono progettati per aiutare gli studenti a comprendere meglio ciò che è e non è un comportamento accettabile nella loro scuola. La ricerca ha dimostrato che, laddove gli studenti hanno un ruolo nella creazione di politiche di comportamento scolastico, hanno un maggiore senso di connessione con la scuola e sono molto più coinvolti nell'aderire a tali politiche.

Sostenere gli studenti

Laddove possibile, deve essere garantita la riservatezza agli studenti che rivelano ai membri del personale il loro orientamento sessuale e/o che sono vittime di bullismo omofobico. Si dovrebbe valutare l'opportunità di informare o meno i genitori in quanto ciò potrebbe avere un impatto negativo sulla vita a casa dello studente. Un modo utile per riflettere su tale valutazione è quello di porre le seguenti domande prima di contattare i genitori:

- Qual è lo scopo di dirlo ai genitori dello studente?
- A chi porteranno beneficio queste informazioni?
- La rivelazione avrà delle conseguenze? E saranno positive o negative?
- Posso continuare a supportare questo studente se lo dico ai genitori?
- Quali sono le mie responsabilità legali, ho scelta?

Anche se l'esperienza suggerisce che non dirlo ai genitori è l'opzione più sicura fino a quando non viene fatta una valutazione della loro probabile reazione, questo non è sempre possibile e nel consigliare uno studente è importante che sia messo a conoscenza delle circostanze in cui la riservatezza non può essere garantita (ad esempio, quando c'è il timore di autolesionismo dello studente).

Capire perché esiste l'omofobia è il fulcro di ogni intervento di successo, e più gli insegnanti sono incoraggiati a imparare a conoscere il bullismo omofobico, più saranno preparati ad affrontarlo, e meno probabilità ci sono che diventi una caratteristica regolare nella vita degli studenti. Questo libro è un punto di partenza per questo viaggio di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Lingiardi, V., Nardelli, N., Ioverno, S., Falanga, S., Di Chiacchio, C., Tanzilli, A., & Baiocca, R. (2016). Omonegatività in Italia: Le questioni culturali, le caratteristiche della personalità e la correlazione demografica sono correlate con gli atteggiamenti negativi nei confronti di lesbiche e gay. *Ricerca sulla sessualità e politiche sociali*, 13, 95-108. DOI: 10.1007/s13178-015-0197-6
- Pilkington, N. W., & D'Augelli, A. R. (1995). Vittimazione di giovani lesbiche, gay e bisessuali in contesti comunitari. *Journal of Community Psychology*, 23(1), 34-56. DOI: 10.1002/1520-6629(199501)23:1<34::AID-JCOP2290230105>3.0.CO;2-N
- Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V.E. (2007). *Bullismo: Un manuale per educatori e genitori*. Westport, CT: Greenwood/Praeger.
- Rivers, I. (2015). *Bullismo omofobico: Conoscerlo per combatterlo*. Milan: Il Saggiatore.
- Robinson, J.P., Espelage, D.L. & Rivers, I. (2013). Tendenze di sviluppo nella vittimizzazione dei pari e nel disagio emotivo nei giovani LGB ed eterosessuali. *Pediatrics*, 131, 423-430. DOI: 10.1542/peds.2012-2595.

GLOSSARIO

A cura di Federico Batini, Marta Ciaccasassi, Andrea Fiorucci

Il presente glossario fornisce una sintetica definizione dei termini più frequentemente usati quando si trattano le tematiche dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere, allo scopo di offrire un vocabolario condiviso.

Le voci del glossario non seguono l'ordine alfabetico ma uno sviluppo tematico.

Sesso biologico/assegnato alla nascita: termine usato in ambito medico per riferirsi alle caratteristiche fisico-anatomiche di nascita di una persona. Nella nostra cultura gli esseri umani vengono classificati principalmente all'interno di due generi: maschio e femmina, sulla base della forma dei propri genitali e più raramente sul loro corredo genetico. Il sesso o genere assegnato alla nascita può coincidere o differire da quello percepito. In realtà la questione è più complessa. Ogni essere umano è dotato di un insieme di caratteristiche biologiche che lo contraddistinguono dagli altri: tra queste caratteristiche includiamo l'anatomia complessiva, i genitali, i livelli ormonali e il corredo genetico. Nella maggior parte dei casi queste caratteristiche permettono, alla nascita, di suddividere gli esseri umani in due categorie differenti: maschi e femmine. Questa differenziazione prende il nome di dimorfismo sessuale (dal greco due forme) e si riferisce a quell'insieme di caratteristiche anatomico-biologiche che attualmente caratterizzano le due appartenenze sessuali principali.

Recentemente, in riferimento al sesso assegnato alla nascita, la classificazione si è estesa comprendendo le persone intersex (APA, 2012): queste persone possiedono caratteristiche genitali, ormonali o cromosomiche che non rientrano strettamente nelle due categorie di maschio e femmina, e pertanto vengono incluse nella definizione di intersessualità.

Genere/Identità di genere. Si intende il riconoscimento primario della persona come maschio o come femmina, indica cioè come si percepisce internamente una persona. Solitamente si sviluppa nella prima infanzia, dalla nascita ai tre anni di età (Ruble, Martin e Berenbaum, 2006). È una categoria di identità sociale che si riferisce all'identificazione di un individuo come maschio, femmina, o, a volte, con altre categorie rappresentative (APA, 2013). Quando una persona ha un'identità di genere che non corrisponde al sesso assegnato alla nascita si parla di transessualità. Le persone transgender possono manifestare un forte disagio e malessere psicologico (definita come disforia di genere), poiché sentono di non appartenere alle aspettative sociali e culturali legate al sesso assegnatole alla nascita; di conseguenza possono avvertire disagio nei confronti del loro corpo e delle parti che contribuiscono all'identificazione sociale verso un genere o l'altro. La congruenza

tra il sesso assegnato alla nascita e l'identificazione di genere è descritta dal termine inglese *cisgender* e da quello italiano *cisessualità*. Contrariamente alla *transessualità*, esso esprime una concordanza tra l'identità di genere percepita e quella assegnata alla nascita.

Ruolo di genere. Ogni persona possiede, verso se stessi e verso gli altri, delle attese di genere, le quali, trovando legittimazione e conferma nel modo in cui, partendo dal corpo, il maschile e il femminile sono considerati e percepiti nella vita di tutti i giorni. I concetti che utilizziamo per rappresentare la differenza sessuale, quella binaria, non corrispondono necessariamente a come le persone maschili o femminili sono realmente, ma più che altro è come ci aspettiamo che siano. Derivando dalla nozione di genere, il ruolo di genere si riferisce al complesso sistema di attese, di fantasie, di progetti, di atteggiamenti che prende avvio proprio dalla definizione sessuale. Il ruolo di genere si apprende dai tre ai sette anni (Prati e Pietroni, 2010) attraverso processi di imitazione sociale e di modeling. In questa fase di sviluppo svolgono una funzione preminente i giochi di ruolo (il far finta), i giocattoli, l'abbigliamento quali strumenti di conoscenza dell'identità sessuale maschile e femminile (Burr, 2000). Con ruolo di genere si può anche intendere l'insieme delle aspettative e dei modelli sociali che determinano il *come* gli uomini e le donne si debbano comportare in una data cultura e in un dato periodo storico.

Orientamento sessuale. Indica l'attrazione affettiva ed erotica verso una persona con un genere differente (eterosessualità), uguale (omosessualità), verso entrambi i generi (bisessualità) o nessuno (asessualità). Si riferisce specificatamente alla «struttura relazionale del sé che implica una particolare qualità del desiderio per l'altro sessuato» (Rigliano, Ciliberto e Ferrari, 2012, p. 87). Le prime esperienze sessuali con gli altri avvengono nel periodo dell'adolescenza, periodo in cui l'individuo prende coscienza del suo orientamento sessuale. Secondo Pietrantoni (1999), «l'orientamento sessuale è costituito da una molteplicità di componenti: l'identificazione di sé, il comportamento, le fantasie, il coinvolgimento affettivo, l'attuale stato relazionale. Queste possono non andare nella medesima direzione e subire mutamenti nel corso del tempo. Ogni individuo sviluppa una sua unica e personalizzata organizzazione delle attrazioni erotiche ed affettive, delle fantasie e delle attività sessuali, unica come il timbro di voce o l'impronta digitale» (p. 33). L'American Psychological Association (APA, 2009) lo definisce «l'insieme delle sollecitazioni e del desiderio sessuale, romantico e sentimentale che un individuo nutre nei confronti di altre persone in base al loro genere e alle loro caratteristiche sessuali. L'orientamento sessuale è legato a spinte fisiologiche e sistemi biologici che vanno al di là della scelta consapevole e include profondi stati emotivi, come l'innamoramento» (p. 30). Inoltre, è possibile rilevare una netta distinzione tra l'orientamento sessuale e ciò che potremmo definire identità dell'orientamento sessuale: riconoscimento e internalizzazione del proprio orientamento sessuale,

comprendente vari elementi come l'autoconsapevolezza, l'auto-etichettatura, il sentirsi parte di un gruppo e di una cultura ed anche, naturalmente, accettazione o auto-stigmatizzazione, con rilevanti conseguenze sulla presa di decisioni, nella formazione di supporto sociale, modelli di ruolo, amicizie e rapporti interpersonali di vario genere (Dèttore, 2010, p. 52).

Eterosessuale: persona attratta sul piano affettivo e sessuale da persone dell'altro genere.

Omosessuale: persona attratta sul piano affettivo e sessuale da persone dello stesso genere.

Bisessuale: persona attratta sul piano affettivo e sessuale da persone dello stesso genere e di altri.

Asessuale: persona non attratta (del tutto o in parte) sul piano affettivo o sessuale da altre persone.

Lesbica: donna omosessuale.

Gay: uomo omosessuale (il termine viene usato anche per indicare le donne omosessuali nei Paesi di lingua anglosassone).

Espressione di genere: indica gli aspetti sociali legati al modo di vestire, di comportarsi e di apparire tipici di un genere sulla base dei ruoli di genere e delle aspettative. L'espressione di genere può essere maschile, femminile, o in un punto tra i due estremi, e può anche differire dall'identità di genere.

Disforia di genere: espressione usata dalla medicina per descrivere una forte e persistente identificazione con un genere diverso rispetto a quello assegnato alla nascita. La *disforia di genere* è sperimentata da alcune persone transgender durante la loro vita, anche in rapporto alle aspettative sociali. Una persona che soffre di disforia può voler intraprendere un percorso psicologico o medicalizzato per superare il proprio disagio (per esempio attraverso la riattribuzione chirurgica del sesso).

Transgender: persona che non si riconosce nel genere assegnatole alla nascita. La persona può decidere di intraprendere un percorso medicalizzato che può comprendere la somministrazione di ormoni e/o interventi chirurgici al fine di trovare maggior benessere psicofisico. In passato veniva utilizzato anche il termine transessuale che ha la stessa valenza, ma che sta cadendo in disuso a causa della sovrapposizione con i termini legati all'orientamento sessuale.

Cisgender: persona che si riconosce nel genere assegnatole alla nascita.

Intersessualità: persona che nasce con caratteri sessuali non strettamente definibili nelle tipiche nozioni binarie di corpo maschile o femminile. Le persone intersex non sempre sono riconosciute come tali alla nascita, quando questo avviene spesso vengono sottoposte ai cosiddetti Interventi di Normalizzazione per farle rientrare in modo coercitivo in una delle due definizioni previste dall'ordinamento giuridico.

LGBT: acronimo di origine anglosassone utilizzato per indicare le persone lesbiche, gay, bisessuali, transessuali e transgender. A volte si declina anche come LGBTIQ, comprendendo le persone intersex e il termine queer. L'acronimo più usato oggi è LGBTQI+.

Queer: termine inglese (*strano, insolito*) che veniva usato in senso spregiativo nei confronti degli omosessuali. Ripreso più recentemente in senso politico/culturale, e in chiave positiva, per indicare tutte le sfaccettature dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale, rifiutandone al tempo stesso le categorie più rigidamente fissate ancora presenti nel termine LGBT e rivendicandone il superamento. Essere *queer* significa adottare comportamenti non eteronormativi. Il termine "*queer*" è stato riconosciuto dalla comunità LGBT e fa pertanto parte dell'acronimo, insieme ad altre definizioni.

Coming out: espressione usata per indicare la decisione di dichiarare la propria sessualità o il proprio genere quando queste differiscono dalle attese sociali. Deriva dalla frase inglese *coming out of the closet* (uscire dall'armadio a muro), cioè *uscire allo scoperto, venir fuori*. In senso più allargato il *coming out* rappresenta tutto il percorso che una persona compie per prendere coscienza del proprio genere e della propria sessualità, accettarla, iniziare a vivere delle relazioni sentimentali e dichiararsi all'esterno.

Outing: espressione usata per indicare la rivelazione del genere o della sessualità di qualcuno da parte di terze persone senza il consenso della persona interessata. Il movimento di liberazione omosessuale ha utilizzato a volte l'*outing* come pratica politica per rivelare l'omosessualità di esponenti pubblici (politici, rappresentanti delle Chiese, giornalisti) segretamente omosessuali, che però assumono pubblicamente posizioni omofobe.

Visibilità: è il risultato del percorso di autoaccettazione che permette a una persona omosessuale di vivere la propria identità alla luce del sole (può avere l'intento di rendere maggiormente visibile una condizione o un orientamento).

Eterosessismo: sistema di atteggiamenti e pregiudizi che considera come naturale solo l'eterosessualità, dando per scontato che tutte le persone siano eterosessuali. L'eterosessismo rifiuta e stigmatizza ogni forma di comportamento, identità e relazione non eterosessuale. Si manifesta sia a livello individuale sia a livello culturale, influenzando i costumi e le istituzioni sociali. È spesso legato all'omofobia.

Più recentemente si utilizza anche il termine ciseterosessismo che include anche la visione delle persone cisgender come sinonimo di normalità.

Omofobia: il pregiudizio, la paura e l'ostilità nei confronti delle persone omosessuali e le azioni che da questo pregiudizio derivano. Può portare ad atti di violenza nei confronti delle persone omosessuali. Il 17 maggio è stato scelto a livello internazionale come la Giornata mondiale contro l'omofobia, in ricordo del 17 maggio 1990 quando l'Organizzazione mondiale della Sanità eliminò l'omosessualità dalla lista delle malattie mentali.

Omofobia interiorizzata: forma di omofobia spesso non cosciente, risultato dell'educazione e dei valori trasmessi dalla società, di cui a volte sono vittima le stesse persone omosessuali.

Omonegatività: il termine *omofobia* oggi è in parte superato e sostituito con il termine *omonegatività* per indicare che gli atti di discriminazioni e violenza nei confronti delle persone omosessuali non sono necessariamente irrazionali o il frutto di una paura, ma piuttosto l'espressione di una concezione negativa dell'omosessualità, che nasce da una cultura e una società eterosessista.

Transfobia: il pregiudizio, la paura e l'ostilità nei confronti delle persone transgender e le azioni che da questo pregiudizio derivano. La transfobia può portare ad atti di violenza nei confronti delle persone transgender. Il 20 novembre è riconosciuto a livello internazionale come il Transgender Day of Remembrance (T-DOR) per commemorare le vittime della violenza transfobica, in ricordo di Rita Hester, il cui assassinio nel 1998 diede avvio al progetto Remembering Our Dead.

Transfobia interiorizzata: forma di transfobia spesso non cosciente, risultato dell'educazione e dei valori trasmessi dalla società, di cui a volte sono vittima le stesse persone transgender.

Pride: espressione che indica la manifestazione e le iniziative che si svolgono ogni anno in occasione della *Giornata mondiale dell'orgoglio LGBT*, nei giorni precedenti o successivi alla data del 28 giugno, che commemora la rivolta di Stonewall, culminata appunto il 28 giugno 1969. I cosiddetti moti di Stonewall furono una serie di violenti scontri fra persone transgender e omosessuali e la

polizia a New York. La prima notte degli scontri fu quella di venerdì 27 giugno 1969, quando la polizia irruppe nel locale chiamato *Stonewall Inn*, un bar gay in Christopher Street, nel Greenwich Village. "Stonewall" (così è di solito definito in breve l'episodio) è generalmente considerato da un punto di vista simbolico il momento di nascita del movimento di liberazione LGBT moderno in tutto il mondo.

Voci di approfondimento

a cura di Stella Rita Emmanuele

Women's studies: sono studi di carattere interdisciplinare, nati alla fine degli anni Sessanta e legati al movimento di liberazione delle donne. Con questo termine ci si riferisce sia agli studi sulle donne sia agli studi delle donne: le donne sono dunque l'oggetto e il soggetto dello studio, a sottolineare il fatto che per anni sono state omesse sia dalla pratica dell'insegnamento e della ricerca e che esse sono state studiate in un modo che necessita oggi una riconsiderazione. La comprensione e la denuncia della disuguaglianza tra donne e uomini e di come questa permei molti, se non tutti, gli aspetti della nostra vita hanno caratterizzato gli studi delle donne.

Differenza di genere: differenze vere e/o presunte che esistono o che la società impone tra uomini e donne. Il concetto di genere viene introdotto per indicare l'insieme di processi, adattamenti e rapporti con i quali la società trasforma la sessualità biologica in prodotti dell'attività umana, organizzando la divisione dei compiti degli uomini e delle donne.

Differenza sessuale: rimanda alla natura biologica, genetica, anatomica del sesso maschile e di quello femminile e quindi alla loro dimensione corporea. Con "differenza sessuale" si intende evidenziare le caratteristiche naturali, biologiche del corpo di un individuo (ormoni, sistema riproduttivo e genitale). Ad esempio, i maschi appaiono mediamente più alti, più robusti e più forti delle femmine, che da parte loro hanno il bacino più largo, una diversa distribuzione del grasso corporeo e un timbro di voce più acuta, rispetto a quello tipico maschile.

Performatività di genere: termine elaborato da Judith Butler, intorno agli anni '90, per mettere in discussione la distinzione sesso/genere. La filosofa femminista afferma che non esiste un'identità fissa in natura di cui il genere è una trasposizione socio-culturale. Il genere non descrive l'identità di un soggetto, ma lo produce (performa) nel momento stesso in cui lo descrive, quindi sono le parole stesse ad agire nella definizione di una specifica costruzione sociale, quella del maschile e del femminile. La performatività si manifesta esattamente nel dire degli uomini e delle donne nella vita quotidiana, nella ripetizione nel tempo di questa

rappresentazione culturale e sociale di come gli uomini e le donne sono e si comportano.

Cross-dressing: questo termine non ha un preciso corrispondente in lingua italiana, letteralmente significa “vestire in modo opposto”. Con esso si denota l’atto di indossare, pubblicamente e/o in privato, abitualmente o saltuariamente, vestiti e accessori che in un determinato ambito socio-culturale sono di norma associati al ruolo di genere opposto al proprio. La persona che fa uso di *cross-dressing* è chiamata “cross-dresser”. A tale pratica e a tale termine non corrisponde necessariamente né una particolare identità di genere, né uno specifico orientamento o preferenza sessuale. Il termine non è quindi sinonimo di omosessuale, transessuale, transgender o travestito.

Drag: il termine inglese si riferisce all’abbigliamento e al trucco che esagera un genere, quindi, all’atto di indossare, durante esibizioni pubbliche, eventi e spettacoli, abiti comunemente associati al ruolo di genere opposto al proprio. È una pratica spesso, ma non necessariamente, collegata alla cultura gay. Un uomo che recita in vistosi e appariscenti abiti femminili è detto “*drag queen*”, mentre una donna che recita in abiti maschili che sottolineano la virilità è detta “*drag king*”.

Eterocentrismo: discorso e pensiero che pongono l’eterosessualità come posizione dominante e “naturale/“normale”, rispetto all’omosessualità e alle altre forme del desiderio.

Camp: deriva probabilmente dal francese “*se camper*” che significa “mettersi in mostra”. Nel 1909, nell’*Oxford English Dictionary*, alla voce inglese “*camp*” si leggeva il seguente significato: “ostentato, esagerato, affettato, teatrale; effeminato o omosessuale; caratteristico degli omosessuali”. Nel corso del tempo, questo significato ha assunto diverse connotazioni sino ad arrivare a quella odierna in cui “*camp*” si riferisce all’uso deliberato, consapevole e raffinato del *kitsch* nell’arte, nell’abbigliamento, ma anche negli atteggiamenti. Fa del corpo e dell’abbigliamento la sede privilegiata della propria espressione utilizzando il *kitsch*, lo scardinamento dell’ovvio, il travestimento e l’apparire.

Susan Sontag fu la prima ad esaminare la sensibilità *camp* nella cultura occidentale: nel 1964 pubblica *Notes on Camp*, saggio che diventerà il punto di partenza per le successive riflessioni sull’argomento.

PARTE II

Capitolo 1

La prevenzione e il contrasto dell'omofobia a scuola. Ipotesi e scenari di intervento¹⁹

di Andrea Fiorucci

1.1. Partire dai contenuti disciplinari

Il corpo che cambia

Il naturale interesse per la conoscenza del corpo e della sua dimensione relazionale può essere sostenuto dall'attenzione educativa dell'insegnante attraverso l'approfondimento di contenuti disciplinari che riguardano le conoscenze degli alunni rispetto ai cambiamenti del corpo, alla presa di coscienza delle emozioni e dei pensieri associati a tale cambiamento (paura, vergogna, felicità, immagine di sé), nonché alla riflessione sui diversi modi di esprimere i legami affettivi e di mettersi in relazione con gli altri. Pertanto è utile prevedere all'interno dell'ambito delle scienze biologiche e delle scienze umane maggiori conoscenze sugli aspetti fisiologici e psicologici delle diverse fasi della crescita corporea e sessuale, evidenziando le specificità e le differenze tra il maschile e il femminile, attraverso un'adequata consapevolezza del concetto di identità e orientamento sessuale, anche rispetto alle dinamiche degli affetti e delle relazioni interpersonali.

Stereotipi sessuali e di genere

È possibile sollecitare il senso critico degli alunni rispetto agli stereotipi sessuali e di genere, partendo da contenuti disciplinari più generali quali lo sviluppo sessuale negli animali, lo sviluppo emotivo-relazionale in altri periodi storici o in altri contesti culturali, lo sviluppo e la consapevolezza delle proprie emozioni rispetto ad una specifica situazione. I mutamenti nel mondo del lavoro e nell'organizzazione sociale possono costituire un altro spunto di interesse per confrontarsi su questi temi.

Formazione alla cittadinanza ed educazione ai diritti umani

Nell'ambito del diritto e dell'educazione civica è possibile affrontare la questione della formazione alla cittadinanza e dell'educazione ai diritti umani, richiamando,

¹⁹ Le idee progettuali esposte sono il frutto di un percorso di ricerca che ha coinvolto diversi gruppi di docenti nella progettazione di interventi didattico-educativi per la prevenzione e il contrasto dell'omofobia a scuola (Fiorucci, 2018).

anche col sostegno di altre discipline, gli aspetti giuridico-sociali della discriminazione e della vittimizzazione sulla base dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere. In questo modo, i continui e talvolta drammatici episodi di omofobia e bullismo a scuola possono essere letti come una grave violazione dei diritti umani. Ed è in tale prospettiva che l'educazione alla cittadinanza nei curricoli scolastici dovrebbe dare voce ai sostanziali e continui cambiamenti della società contemporanea, sempre più multiculturale (non solo in riferimento ai fenomeni migratori), facendo sì che la scuola, nella sua missione educativa e formativa, insegni il valore della differenza e della "contaminazione" e mostrandosi, invece, intransigente verso ogni tipo di discriminazione e vittimizzazione.

La sessualità e il contrasto all'omofobia come tema trasversale

Negli altri ambiti disciplinari questo tema può essere recuperato, seguendo le sollecitazioni di programmi didattici più flessibili, attenti, cioè, a valorizzare contenuti di confine o collaterali che offrano il pretesto per approfondire biografie, letture, aspetti culturali inerenti al tema delle differenze sessuali.

1.2. Supporto alla relazione e all'immedesimazione

Per affrontare il tema dell'identità sessuale e delle dinamiche bullistiche connesse è possibile avviare piccoli lavori di gruppo, nei quali vengono promosse simulazioni di ruoli, compiti e funzioni, in base a una sceneggiatura costruita dai docenti con la collaborazione degli stessi alunni. In questo modo, incoraggiare la partecipazione, la relazionalità, l'interdipendenza positiva, l'interazione faccia a faccia, nonché motivare i propri alunni a "provare" a portare avanti azioni solidali e rispettose verso gli altri, diventa un modo, indiretto nella forma, ma diretto e concreto nella sostanza, di promuovere l'educazione alle differenze a scuola.

La collaborazione tra pari

Educazione emotivo-affettiva e sessuale può trovare un utile supporto e identificazione in strategie e metodologie didattico-educative finalizzate a rafforzare, attraverso la sapiente guida degli adulti, il confronto tra pari. L'attenzione andrebbe posta sulle modalità che valorizzano la collaborazione e l'interazione nell'apprendimento, dando spazio a strategie didattiche interattive quali la discussione di gruppo, il circle time, il brainstorming. Sono strategie che fanno leva sul potere generativo del confronto e sulla forza della tessitura relazionale, scorgendo nelle attività meta-riflessive poste in essere dal docente dei validi strumenti per ragionare sulla consapevolezza e permeabilità delle visioni-rappresentazioni dei propri allievi. Attivare modalità relazionali positive e sane tra compagni e con gli adulti, anche tenendo conto delle loro caratteristiche emotivo-

sessuali, rappresenta il primo passo per avviare un percorso di educazione e consapevolezza su questo tema.

L'immedesimazione

Strategie didattiche basate sull'immedesimazione e sulla drammatizzazione col fine di progettare degli interventi che prevedono il vestire temporaneamente i panni degli altri, identificandosi in esperienze e condizioni differenti dalle proprie. Per tale scopo, il role playing è considerato una tra le tecniche più efficaci e importanti, perché sollecita la riflessione sui ruoli sociali e sul processo di bullizzazione, facendo emergere dinamiche interazionali e tratti di personalità, attraverso la complessa lente dell'identificazione. Così la simulazione di un ruolo, l'osservazione di una persona o della situazione che raffigura un modello (modeling), attraverso la messa in scena di uno sketch (drammatizzazione, simulate, gioco) o con altri linguaggi espressivi (disegni, scrittura creativa), consentono l'emersione di modelli rappresentazionali, spesso stereotipati, ma più di tutto permettono a chi vive il gioco di ruolo di affacciarsi nella mente dell'altro, vincendo un certo egocentrismo cognitivo-esistenziale che troppo spesso corre il rischio di tradursi in autoreferenzialità e arroccamento.

1.3. Linguaggi espressivi per un'educazione alle differenze

Attraverso l'utilizzo di diversi linguaggi espressivi quali la narrazione, il cinema, il teatro, la musica è possibile favorire la consapevolezza e lo sviluppo emotivo-relazionale e il valore dell'incontro e dell'immedesimazione.

Narrativa-narrazione

Attraverso la narrativa è possibile raccontare le diversità, offrendo uno sguardo dal punto di vista di chi vive ogni giorno e in prima persona delle difficoltà emotive e socio-relazionali, facendo leva sulla forza-competenza immaginativa dei lettori-uditori. In queste attività, il docente dovrebbe scortare il processo di lettura-comprensione dei testi scelti o delle narrazioni esposte, raccogliendo le preconoscenze e le domande degli studenti, facendo affiorare curiosità e timori, nonché visioni stereotipate e pregiudizievoli. Sono fondamentali anche le riflessioni sui legami affettivi (fiducia, simpatia, amicizia), sui primi cambiamenti corporei e sulle emozioni connesse a questo cambiamento (imbarazzo, vergogna, autostima). Attraverso parole e immagini altamente evocative, la lettura può rappresentare per gli stessi studenti un'esperienza importante, capace di supportare contemporaneamente lo sviluppo emotivo-relazionale e quello linguistico-immaginativo. Su questo fronte la mediazione didattica dell'insegnante deve sostenere la comprensione dei testi scelti e sollecitare i propri alunni a riflettere sui personaggi, sulla loro rappresentazione e sul significato che essi rivestono all'interno della trama narrativa, individuando anche gli elementi che

contribuiscono alla definizione dei significati simbolici o secondi, che trascendono, cioè, il significato letterale della narrazione stessa. In questo modo anche la lettura dei classici antichi e moderni può essere occasione di confronto e dialogo su questi temi.

Es. Nell'Iliade il rapporto tra due eroi maschi - Achille e Patroclo - può far riflettere sul concetto di virilità, di sensibilità, di affetto tra due uomini (eroi, per giunta).

Es. Platone parla di tutti i tipi di amore, anche quello omosessuale...

La scrittura libera e creativa

Può diventare uno strumento di improvvisazione finalizzato ad agevolare l'invenzione di personaggi fantastici, ambienti immaginari o storie, partendo però da un input tematico. In questa direzione, si potrebbe allestire in classe anche un laboratorio sul fumetto, utilizzando un linguaggio con una forma espressiva accattivante e con una forte presa emotiva.

Es. Con i balloon vuoti, o viceversa, con i balloon pieni e senza immagini si possono costruire delle storie.

Le testimonianze autobiografiche

La scuola può aiutare gli studenti ad attivare e guidare modelli di interpretazione basati sullo sviluppo della narrazione, del racconto, dell'auto e reciproca comprensione. In questo specifico ambito si focalizza l'attenzione sulle testimonianze biografiche, scorrendo nelle storie di vita raccontate dagli stessi ragazzi bullizzati un potente dispositivo formativo. Perlopiù si sceglie di dare spazio a testimonianze che fanno riferimento all'associazionismo LGBT, focalizzando l'attenzione sugli aspetti di vita maggiormente positivi e condivisibili da tutti (emozioni, interessi di vita, fase di sviluppo del sé e di innamoramento). Spingendo sulla immedesimazione, quella della fragilità psicologica di ogni studente nella fase di sviluppo, si crede nella replicabilità di un modello di vita vincente e propositivo.

Attività espressive

Sempre sul piano dell'identificazione, si possono proporre attività di mimo, di drammatizzazione, attività grafo-pittoriche e fotografiche.

Ad esempio, rivisitazioni o adeguamenti dei copioni teatrali col fine di renderli "spendibili" nella prevenzione e nel contrasto al bullismo omofobico.

Es. Drammatizzazione e in parte riscrittura di Aspettando Godot, l'opera di Samuel Beckett. Nell'attesa di Godot, che non arriverà mai, i ragazzi devono immaginare: com'è questo personaggio (un uomo o una donna)? Perché non arriva?, Ha paura

che Vladimiro ed Estragone (i personaggi principali) debbano dirgli qualcosa di importante ...?

Recuperando le competenze sviluppate in specifici istituti tecnici, si possono avviare dei percorsi-concorsi grafo-pittorici e fotografici, immaginando di allestire “vetrine” reali (mostre, presentazioni, premiazioni) o virtuali (blog, pagine di Facebook, gallerie Instagram).

Es. un percorso-concorso di fotografia sul tema del bullismo omofobico. In questo modo, la macchina fotografica rappresenta il punto di vista...

Es. Allestimento di una pagina su facebook per attivare una campagna contro il bullismo.

Es. allestimento di un video-denuncia nel quale gli studenti, mettendoci la faccia, mostrano il proprio dissenso verso le azioni bullistiche

L'uso degli audiovisivi

Uso di corto e lungometraggi per offrire ai potenziali studenti-spettatori stimoli ed opportunità di riflessione fortemente diversificati. In queste attività la mediazione didattica dell'insegnante è fondamentale: consiste nel preparare il contesto classe sui temi di approfondimento e successivamente di assicurare a tutti gli alunni di far emergere le emozioni e le impressioni scaturite dalla visione. Inoltre, affinché l'intervento mediato dal linguaggio narrativo-filmico si renda efficace, gli audiovisivi dovrebbero essere scelti con cura, avendo cioè ben presenti destinatari, obiettivi e finalità. Lo sforzo per la definizione di un percorso formativo di educazione cinematografica sta proprio nell'evitare un utilizzo controproducente e sensazionalistico degli audiovisivi a scuola.

INTERVISTE AGLI ESPERTI SU OMOFOBIA, BULLISMO, RAZZISMO, SESSISMO E VIOLENZA DI GENERE²⁰

INTERVISTA A STEFANO FEDERICI

Cosa spinge un individuo a rendersi protagonista di atti di bullismo?

Ritengo che il comportamento violento e di sopraffazione abbia a che fare quasi sempre con l'**ambiente di crescita** di un figlio (uso il maschile non tanto per una ragione di comodità, ma anche e soprattutto per il fatto che il bullismo omofobico caratterizzi più il genere maschile che non femminile). Sono l'educazione e i modelli di comportamento trasmessi dai genitori o le condizioni di disagio familiare e di carenza affettiva che, se si innestano su una personalità fragile e insicura, trasformano la paura di un figlio in rabbia e questa in violenza. La scelta dei destinatari della violenza dei bulli, invece, penso che abbia più a che fare con **valori e stereotipi sociali**, più ampi e condivisi. Le ragioni della paura e rabbia hanno a che fare con la storia individuale del bullo, il bersaglio della violenza (le vittime) con miti e pregiudizi culturali.

Per esempio, ritengo che il **bullismo omofobico** possa essere concepibile soltanto in un ambiente socio-culturale in cui l'eterosessismo è la norma (**cisnormatività**). Se l'omosessualità non costituisse un'evidente (stereotipica) condizione di diversità, essa non rappresenterebbe per il bullo un bersaglio condiviso attraverso cui attirare il plauso e l'ammirazione, taciti o dichiarati. **Il bullo sceglie certe vittime perché sa che su di esse c'è un'opinione comune, fondata su un valore condiviso.** Il bullo cerca potere e riconoscimento e lo ottiene rivolgendosi a ciò che gli è socialmente più disponibile. Il bullo non è un creativo, il bullo è un obbediente, molto più di quanto ci si potrebbe immaginare, vincolato e costretto a luoghi comuni. Questo è ancora più evidente con quelle vittime di bullismo omofobico che costituiscono la minoranza tra le minoranze.

A chi si riferisce?

Mi riferisco a coloro che soffrono in maniera amplificata e più dolorosa quell'avversione ossessiva per gli omosessuali e l'omosessualità, subendo con ancora più danno, atteggiamenti di sopraffazione, di violenza fisica e psicologica attuati sia in ambienti scolastici sia in centri sanitari e di accoglienza. Si tratta delle persone **LGBTQI** (lesbiche, gay, bisessuali, transgender, Queer e intersessuali) **con disabilità**, che si trovano a dover far fronte a tre valori socialmente condivisi che sono alla base dei pregiudizi su cui si agganciano e si giustificano i bulli omofobici, ovvero il mito della **perfezione corporea**, dell'**asessualità del disabile** e dell'**eterosessualità o cisnormatività**. Questi tre miti non sono una costruzione del

²⁰ Le interviste sono state curate da: Barbara Ciurnelli, Diego Izzo e Martina Marsano.

bullo. Il bullo li trova bell'e pronti, in una società che, più o meno tacitamente, li condivide. Il bersaglio (la vittima) gli è offerto (socialmente), e il bullo se ne avvale lanciandogli la sua violenza, il suo rancore, la sua frustrazione ad esistere.

Può chiarirci meglio in cosa consistono i tre miti che citava poc'anzi?

Dicevo poco sopra del mito della perfezione corporea a cui si aggancia quello dell'asessualità del disabile. C'è poco da fare, **il sesso è per i belli!** Il sesso è per i sani! Un disabile che voglia fare sesso, vista la sua imperfezione fisica o mentale, suscita, in tutti, perplessità, disagio, e persino ribrezzo. Per farvi un esempio sul "bersaglio/vittima", inteso come un prodotto sociale e non del bullo, condiviso e non inventato, basta anche che mi riferisca ai manuali più famosi che si utilizzano per diagnosticare una malattia mentale, cioè il DSM e l'ICD. Ebbene, ancora nelle loro ultime versioni, l'attrazione sessuale per il corpo di una persona con disabilità è sospetta e, in una certa misura, patologica, classificata con un termine specifico: **devotismo o disturbo della preferenza sessuale** (DSM-5, codice 302; ICD-10, codice F65.8). In altri termini, sappi che **se sei disabile e qualcuno si innamora di te, allora, quel qualcuno potrebbe essere matto!**

Lasciatemi fare ancora un altro esempio tratto da un testo di una famosa studiosa statunitense, disabile e lesbica, dr.^{ssa} Shelley Tremain. Lei scrive che c'è un'opinione comune: che le persone non disabili generalmente considerano le persone disabili come esseri asessuati. Sebbene questa falsità degradi tutte le persone disabili, tuttavia essa ha uno speciale effetto umiliante sulle lesbiche disabili. La ragione che provoca questo è la seguente: **se si assume che le persone disabili sono asessuate, allora non si può concepire l'esistenza di lesbiche disabili.** Cioè, come dire, se le persone disabili sono considerate come esseri asessuati, e se le identità lesbiche sono identità *sessuate*, allora le identità lesbiche disabili sono concettualmente impossibili (non esistono). Apparentemente, la categoria di "persona disabile" e la categoria di "lesbica" sono reciprocamente escludenti: o sei una persona disabile (asessuata), o sei una lesbica (sessuata). Capite, ora, dove si costruiscono le vittime dei bulli?

Opinioni di questo genere sono presenti anche in Italia? Può farci un esempio?

Più o meno negli stessi anni in cui Shelley Tremain scriveva sulle lesbiche disabili, io intervistai alcuni responsabili di associazioni nazionali di accoglienza di persone disabili. Una psicologa di una famosa associazione di famiglie con figli disabili di Roma, alla mia domanda su come fosse affrontata l'omosessualità dei loro ospiti disabili, mi rispose: "Si cerca di **orientare correttamente il ragazzo**". E quando io le chiesi cosa intendesse per "correttamente", la psicologa mi rispose: "In modo eterosessuale. [...] Credo che [l'omosessualità] sia un problema di non corretta identificazione [...] di una non corretta identità".

Riferimenti bibliografici

- APA (American Psychiatric Association). (2014). *DSM-5. Manuale diagnostico statistico dei disturbi mentali per la medicina generale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Federici, S. (2002). *Sessualità alterabili. Indagine sulle influenze socioambientali nello sviluppo della sessualità di persone con disabilità in Italia*. Roma: Kappa.
- Federici, S., Artegiani, F., Pigliautile, M., Antonelli, P., Diotallevi, D., Ritacco, I., & Maschke, R. (2019). Enhancing Psychological Sexual Health of People with Spinal Cord Injury and Their Partners in an Italian Unipolar Spinal Unit: A Pilot Data Study. *Frontiers in Psychology*, 10(754), 1–12.
- Meloni, F., Mele, M. L., & Federici, S. (2011). The Minority of Minorities: Homophobia and Disability in Scientific Literature. *APPAC Archives*, 18(2), 14.
- Tremain, S. (1996). We're Here. We're Disabled and Queer. Get Used to It. In S. Tremain (Ed.), *Pushing the Limits: Disabled Dykes Produce Culture* (pp. 15–24). Toronto, CA: Women's Press.
- WHO (World Health Organization). (1993). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research*. Geneva, CH: WHO.

Stefano Federici è professore di Psicologia Generale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione presso l'Università di Perugia. Nella sua ricerca scientifica si occupa principalmente di psicotecnologie e di modelli di assegnazione di tecnologie assistive, di modelli culturali e rappresentazioni mentali della disabilità, della disabilità e sessualità.

INTERVISTA A NICOLA NARDELLI

Come definirebbe il fenomeno dell'omofobia e del bullismo omofobico?

L'omofobia è l'insieme di atteggiamenti negativi verso le persone gay e lesbiche. Come il razzismo, si può manifestare in forme che vanno dall'**evitamento** a comportamenti di vera e propria **aggressione, fisica o verbale**. Può essere denominata "bifobia" quando è diretta verso le persone bisessuali e "transfobia" quando è diretta verso le persone transgender.

Il termine cappello "bullismo omofobico" viene utilizzato per indicare una tipologia di bullismo diretta verso i ragazzi e le ragazze lesbiche, gay, bisessuali, transgender (LGBT), ma talvolta anche verso studenti eterosessuali, quando i loro comportamenti non sono conformi agli stereotipi di genere socialmente attesi e approvati.

Quali sono le peculiarità del bullismo omofobico e i suoi effetti?

Come gli altri bullismi, il bullismo omofobico può produrre effetti negativi su chi ne è vittima, anche a lungo termine, tra cui la **dispersione scolastica, problemi di ansia e depressione**. Diversamente dagli altri bullismi, può essere meno facile da combattere per vari motivi, a cominciare dalla maggiore difficoltà nell'attuare opportuni progetti di prevenzione e intervento. Inoltre è facile che il bullismo omofobico possa poggiarsi su un ben radicato **squilibrio di potere tra vittima e persecutore** – una delle caratteristiche costitutive di tutti i bullismi – poiché omofobia e transfobia pervadono i contesti socioculturali più vari, e per le vittime può essere ancora più difficile sottrarsi agli abusi e chiedere aiuto per atti che rimangono confusi da un'aura di segretezza e vergogna. In definitiva, **il bullismo omofobico rappresenta un ostacolo ulteriore per i ragazzi e le ragazze LGBT** o per chi è ancora incerto sulla propria identità sessuale e di genere. Infatti, può rendere ancora più complesso il cosiddetto "coming out", ossia il riconoscimento e l'accettazione di sé e il sentirsi a proprio agio con gli altri.

Qual è oggi la situazione italiana al riguardo?

Omofobia, transfobia e bullismo omofobico sono fenomeni piuttosto diffusi in Italia se guardiamo gli ultimi dati a disposizione tratti da ricerche fatte su vasta scala. Per esempio, in un'indagine condotta dall'Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali (FRA, 2014), è stato chiesto a oltre 93 mila partecipanti LGBT (di cui 13 mila italiani) quanto fossero diffuse, a livello nazionale, le espressioni di odio e disprezzo contro le persone LGBT. **Il 79% ha risposto "molto/abbastanza diffuse"**, risultato che fa posizionare l'Italia ben sopra la media europea (43%) e assai lontana da paesi come Lussemburgo, Danimarca e Svezia (rispettivamente 18%, 22% e 24%). D'altra parte, questi dati confermano quelli raccolti da un

sondaggio ISTAT del 2011 in cui una percentuale rilevante di italiani ha dichiarato inaccettabile che una persona omosessuale possa fare l'insegnante di scuola elementare (41%), il medico (28%) o il politico (25%). Inoltre, il 54% delle persone gay e lesbiche intervistate ha riferito di avere subito esperienze di discriminazione.

Quale può essere il ruolo degli insegnanti?

L'atteggiamento dei docenti ha un ruolo importante sia nel contrastare sia nell'incentivare, anche involontariamente, il fenomeno. Quando gli insegnanti intervengono per condannare l'omofobia e la transfobia e trasmettono una rappresentazione positiva delle persone LGBT, la scuola viene percepita come **un luogo più accogliente e sicuro**, e gli studenti sono più propensi a intervenire in difesa delle vittime. Invece, nelle classi dove gli insegnanti sono più propensi a utilizzare un linguaggio omofobico si registra una **maggiore diffusione di aggressioni omofobiche** e gli studenti si sentono meno sicuri.

Alcuni sostengono che non si debba parlare di questi temi a scuola. Perché, invece, a suo avviso se ne dovrebbe parlare?

Non parlare di bullismo omofobico significa **negare un fenomeno che incide**, spesso negativamente, **sulla crescita e sull'istruzione di tanti ragazzi e ragazze**. Invece, discutere in classe dei temi legati all'orientamento sessuale e all'identità di genere significa considerare e riconoscere le identità LGBT, il loro diritto di sentirsi cittadini come tutti gli altri, e rendere meno impervi i percorsi evolutivi di tutti gli studenti, inclusi quelli incerti sul proprio orientamento sessuale e sulla propria identità di genere. Negare questi temi significa farli proliferare nell'oscurità: la censura spesso produce derive ed è facile per un giovane restare imbrigliato nelle maglie della cattiva informazione di cui è piena la rete. A volte i docenti evitano questi temi per il timore di essere impreparati. Alcuni manuali pratici, per esempio il volume *Lecosecambiano@scuola. Strumenti per combattere il bullismo omofobico* che ho scritto insieme a Maria Rosaria Nappa e pubblicato da Cortina (2017), oltre a fornire informazioni e chiarimenti, offre una serie di esercitazioni e spunti da approfondire con gli studenti. Il volume contiene anche una sezione con le domande più frequenti, formulate dagli stessi studenti, a cui rispondono esperti della comunità scientifica o legati al mondo della cultura e della comunicazione.

Cosa possono fare gli studenti in forma singola o aggregata?

È importante che le vittime di bullismo non rimangano sole. Uscire dall'isolamento è più facile quando il clima scolastico è accogliente e inclusivo. Un punto di partenza può essere un **regolamento scolastico che vieti le discriminazioni** basate sull'omofobia o sulla transfobia, magari redatto con la collaborazione degli stessi studenti affinché si sentano fieri e parte attiva nel combattere il bullismo omofobico.

Nicola Nardelli è psicologo e psicoterapeuta, specialista in Psicologia clinica e dottore di ricerca in Psicologia dinamica e clinica. Con Vittorio Lingiardi ha scritto le *Linee guida per la consulenza psicologica e la psicoterapia con persone lesbiche, gay e bisessuali*, recepite e promosse dal Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (Raffaello Cortina, 2014).

INTERVISTA A ELENA MIGNOSI²¹

Come definirebbe il fenomeno del razzismo oggi in Italia?

A mio parere, è un fenomeno che ha diverse sfaccettature. Vi è una parte esplicita, rappresentata da chi esplicitamente si dichiara razzista o chi ritiene che persone provenienti da altri paesi del mondo (specialmente quelle di pelle nera), in particolare dai paesi poveri, non debbano venire o vivere in Italia, o che, comunque, difende un'ipotetica purezza della razza italiana – il concetto di razza è un controsenso per gli esseri umani – quindi qualsiasi mescolanza è considerata come un pericolo. Questa è la punta più esplicita: fino a una trentina di anni fa questo tipo di atteggiamenti erano sanzionati socialmente, quindi non erano così evidenti; oggi purtroppo, per tutta una serie di ragioni politiche, storiche e sociali, non vengono più contenuti o censurati.

Vi è poi una grande parte sommersa, il famoso “Non sono razzista, ma”, le persone che dicono “Sì, però aiutiamoli a casa loro”, oppure le persone che non dicono niente, però provano diffidenza, hanno difficoltà a interagire con chi percepiscono “diverso”, o anche, soltanto, a porsi in una posizione chiara. Questa parte sommersa è quella in cui si può, dal mio punto di vista, intervenire di più; anche se si potrebbe intervenire con tutti, si hanno maggiori possibilità di successo con chi non ha consapevolezza chiara dei propri pregiudizi o stereotipi, perché è più facile, in questi casi, una presa di coscienza.

E c'è anche da dire che il problema degli **stereotipi** e dei **pregiudizi**, delle **generalizzazioni** e dello **stigma** non vale soltanto per coloro che provengono da paesi diversi, ma in Italia si verifica in molti campi; parlando di aree geografiche, anche, ad esempio, tra Nord e Sud. È legato, a mio parere, anche al fatto che le conseguenze economiche e sociali derivate della crisi profonda nel nostro Paese hanno spinto a incanalare la frustrazione, la rabbia e la paura verso chi è diverso, verso chi non si conosce. Chi è diverso poi, di solito, fa parte di un gruppo marginale, si tratta quindi dei soggetti più fragili a livello economico-sociale o psicoemotivo.

Pertanto vi sono **tratti che accomunano razzismo e bullismo**. Il bullismo è più un fenomeno di gruppo ed è indirizzato verso soggetti fragili e anche verso chi è considerato più debole, diverso o non corrispondente a degli standard che si ritengono gli unici possibili. Ed è chiaramente un modo per scaricare tutta una serie di difficoltà personali attraverso azioni lesive che si amplificano attraverso il gruppo. Benché razzismo e bullismo siano dei fenomeni molto diversi, hanno quindi tratti in comune che possono essere anche affrontati in maniera simile all'interno della scuola.

²¹ L'intervista si è svolta telefonicamente. Quanto riportato è quindi la trascrizione di una interazione orale.

Nello specifico, quali fattori hanno determinato il dilagare di tale fenomeno nel nostro Paese?

Vi sono, a mio avviso, **responsabilità politiche e culturali** nella diffusione e nella crescita del fenomeno del razzismo in Italia. Non bisogna dimenticare, infatti, che il Parlamento ha approvato i Decreti Sicurezza, voluti dalla Lega, soprattutto il Decreto sicurezza bis (detto anche Decreto Salvini), che è chiaramente un decreto anticonstituzionale e discriminatorio. Il Decreto sicurezza bis, nella sua incostituzionalità, è tutt'oggi in vigore e non è stato assolutamente nemmeno modificato, mentre a mio parere doveva essere uno dei primi a essere aboliti da un governo che si dichiara diverso dal precedente. Ciò è molto grave, ma è un segnale del fatto che le forze politiche hanno paura dell'opinione pubblica, che è stata abbondantemente spinta a trovare un capro espiatorio.

Vi è inoltre stata un'enfaticizzazione, avvenuta attraverso **i social e i mass media**, dell'invasione – perché è stata definita tale – delle persone provenienti da altri paesi, quando invece i numeri sono molto più bassi rispetto a quelli dichiarati o comunque fatti percepire. In tal senso, io ho anche svolto dei sondaggi tra gli studenti universitari, all'interno dei corsi di laurea magistrale in ambito educativo e psicologico, ponendo tra le diverse domande anche la seguente: "Qual è secondo voi la percentuale di persone provenienti da altri paesi in Italia?". Gli studenti hanno risposto, in media: "circa il 30%", quando invece la percentuale è inferiore al 5% (tra l'altro varia da regione a regione). Questo è un segnale di quanta responsabilità politica ci sia dal punto di vista della comunicazione, dell'uso mediatico di determinate informazioni.

Un altro elemento da prendere in considerazione, che ha più un'origine sociale, è che in Italia, di fatto, c'è una **discriminazione legata ai diritti**, infatti i bambini nati in Italia da famiglie provenienti da altri paesi, non hanno ancora diritto alla cittadinanza e, anche a seguito del Decreto sicurezza bis, risulta sempre più complicato per tutti ottenere la cittadinanza, non si ha quindi diritto al voto (non si conta nulla a livello politico, pur pagando le tasse), ed è molto difficile l'inserimento nel mondo del lavoro. Pertanto, coloro che provengono da altri paesi, nella maggioranza dei casi, in Italia ricoprono dei ruoli sociali e lavorativi di livello molto basso; di conseguenza, ciò da una percezione sociale dello "straniero" come di una persona umile. Non si incontrano medici, avvocati, insegnanti di nazionalità indiana, africana, araba, ecc., al contrario, si incontrano badanti, tanti lavoratori dei campi, garzoni nei negozi e nei ristoranti, anche perché la legge rende molto complicato avere riconosciuto il titolo di studio o far avviare una attività imprenditoriale in proprio.

Anche gli studenti, i ragazzi, sono influenzati, chiaramente, dal contesto culturale e politico nel quale vivono, ma anche dai mezzi di comunicazione e dalla organizzazione sociale. Per cui diventa difficile essere consapevoli di come si

percepisce l'altro, quando l'altro viene presentato come "inferiore" o come un pericolo e quando lo si incontra solo in determinati contesti.

Per tutte queste ragioni, ritengo che ad oggi l'Italia sia un Paese in cui il razzismo è presente, ma spesso in forma nascosta, cosa che rende difficile avere la chiarezza di una contrapposizione e dell'esistenza del fenomeno e, quindi, anche la possibilità di attuare delle battaglie esplicite.

A suo parere cosa si potrebbe fare in ambito educativo per contrastare il fenomeno?

In ambito educativo si può fare moltissimo, avviando prima di tutto dei **percorsi di consapevolezza**. Parliamo di ambito educativo formale e informale, quindi considerando la scuola, ma anche la famiglia e il territorio. Sarebbe necessario creare maggiori occasioni di scambio a livello informale e di condivisione di esperienze, opportunità che però si possono costruire anche a scuola.

In ambito educativo va formulato un pensiero esplicito a livello di **esperienze di comunità**, di attività di quartiere, e questo chiama in causa il famoso Terzo Settore che va coinvolto attivamente e responsabilmente in **progetti di rete**.

Un altro dei problemi presenti in Italia, è che c'è sempre stato un forte individualismo e una chiusura rispetto a quelle che sono delle esperienze di tipo comunitario (anche se attualmente forse comincia a esserci un'onda nuova e partecipativa). Tuttavia, nei quartieri delle grandi città come Roma, Torino, Napoli, ma anche Palermo, in cui sono state condotte esperienze di comunità, di scambi interculturali su temi anche specifici e importanti come la salute, il cibo, attività ricreative, ecc., è stato possibile osservare un cambiamento di atteggiamento, anche negli adulti, nelle famiglie, che sono quelle che poi hanno un'influenza diretta oltre alla scuola.

Inoltre, secondo me, sarebbe importante attivare forme diverse di comunicazione e scambio in termini interculturali anche attraverso i gruppi social.

Mi preme sottolineare quanto sia importante **promuovere forme di corresponsabilizzazione** e tornare, proprio come Terzo Settore, a lavorare sul territorio. Vi sono una serie di progetti, anche con finanziamenti europei rispetto al tema della marginalità; io per esempio sono coinvolta in un progetto che riguarda il centro storico di Palermo, coordinato dal Centro "Danilo Dolci", che unisce e coordina oltre una decina di associazioni diverse, che stanno attuando un lavoro di rete molto interessante sul territorio, coinvolgendo anche la scuola.

Bisogna quindi adottare un **pensiero sistemico** e tornare a svolgere iniziative di rete: il problema spesso è reperire dei fondi, ma anche avere un'idea chiara su dove andare e come, perché si tratta di affrontare il problema della marginalità e delle differenze in senso lato e di dare spazio, così, anche al contrasto al razzismo.

Cosa nello specifico può fare la scuola?

Incomincio col dire che cosa non dovrebbe fare (e questo vale anche per il bullismo). Non dovrebbe soltanto indicare precetti morali dall'esterno tipo: "Questo si fa, questo non si fa". Spesso, ho visto nelle classi cartelloni fissati al muro con tutta una serie di punti scritti, più che altro pensati dai docenti e non legati a un processo di riflessione in classe che partisse dagli alunni. Il problema è che non si contrasta il bullismo per esempio dicendo "Non si fa del male ai compagni" o il razzismo dicendo "bisogna accettare gli altri".

Si tratta, come prima cosa, di attivare delle esperienze. **Promuovere esperienze di vita comunitaria e partecipativa in classe** che abbiano a che fare con un cambiamento metodologico, attuando delle scelte didattiche di **lavoro di gruppo**, per esempio, in cui si risolvano i problemi insieme, cooperando per il raggiungimento di obiettivi comuni. Ciò presuppone che vi sia un **contesto non giudicante**, nel quale l'adulto – insegnante ed educatore, perché credo si possa iniziare sin dalla scuola dell'infanzia – agisca per facilitare il confronto, la discussione tra pari, lo scambio, la riflessione, ma che permetta anche di far esprimere dei pensieri scomodi, senza censurarli, perché se questi pensieri esistono e non vengono esplicitati, restano comunque all'interno e continuano ad agire. Quindi, per esempio, mi devo sentire libero di dire "Ho paura degli zingari perché rubano i bambini": pur immaginando che questa idea non sia accettata se io la penso devo poterla esprimere. Dunque, il processo di consapevolezza dei miei pregiudizi e dei miei stereotipi va di pari passo con le esperienze di tipo comunitario.

Un altro aspetto importante riguarda il **dare spazio alle emozioni**. Personalmente, ho anche una certa esperienza rispetto all'educazione contro le discriminazioni di genere, che si lega sempre a stereotipi culturali. Si tratta di un percorso esperienziale nel quale è possibile esprimere emozioni come la paura, la rabbia, la diffidenza, anche attraverso il confronto con i pari, e nel quale gli insegnanti e gli educatori hanno un ruolo fondamentale, ma non come detentori di ciò che è giusto e di ciò che è sbagliato, piuttosto come facilitatori, mediatori di un pensiero comune di tipo antidiscriminatorio.

Si tratta quindi di privilegiare una **cultura di gruppo**, che nella scuola per ora non risulta predominante, rispetto a una cultura individualista e della competizione, attivata per esempio dai voti numerici, oppure dalla richiesta di agire in conformità alle aspettative del docente, una conformità di gruppo omologante, in cui non trova spazio la differenza e di conseguenza neanche l'antirazzismo o la lotta al bullismo.

Quali attività proporre nello specifico?

Dal mio punto di vista, e lo dico con forza, **questo approccio riguarda qualsiasi tipo di disciplina**, in quanto ci stiamo riferendo, a livello meta, ad una metodologia e ad una prospettiva sui processi di insegnamento-apprendimento. Quindi dalla

matematica, alla storia, alla filosofia, ma anche la lingua italiana, le lingue straniere, qualunque ambito.

Vi è poi un ambito che risulta particolarmente indicato, che è quello dei **linguaggi artistico-espressivi**, che permettono di svolgere insieme agli altri delle esperienze creative – creative in senso artistico-espressivo. Sottolineo che non è perché siano le uniche esperienze creative, in quanto è creativo anche risolvere problemi in matematica o scienze: c'è anche un senso comune che collega la creatività all'arte e non è così.

Per quale ragione i linguaggi artistico-espressivi rappresentano un ambito privilegiato per la promozione di questo tipo di esperienze?

La ragione principale è che **i linguaggi artistici sono dei linguaggi analogici**, che coinvolgono sul **piano simbolico e metaforico** le persone nella loro interezza emozionale e psicocorporea. Grazie al fatto che permettono espressioni indefinite, non categoriche, nel senso che posseggono un'infinità di sfumature, e ricche di rimandi simbolici, permettono al soggetto di attribuire dei significati che appartengono a sé oltre che all'altro. E condividere un'esperienza simbolica crea un'intimità profonda perché ci si riconosce a un livello umano, profondamente. Questa è una cosa molto bella che io ho potuto constatare nella scuola a tutti i livelli, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, e nella formazione degli insegnanti e degli educatori. Anche questo è importante: stiamo parlando di cosa si può fare nella scuola, ma dovremmo anche riflettere su qual è la **formazione iniziale degli insegnanti**, su come andrebbe rivista. Ciò di cui sto parlando, infatti, non è relativo ai contenuti di ciò che viene insegnato agli insegnanti, ma alle **metodologie**. Lo dico da docente universitaria, proprio perché gli spazi laboratoriali, esperienziali e di riflessione su di sé e, in generale, la possibilità di approcciarsi alle arti non soltanto a livello storico-culturale, ma anche attraverso delle esperienze dirette, in Italia è praticamente impossibile nella formazione universitaria, se non all'Accademia di Belle Arti o in Conservatorio. Per i futuri insegnanti e per i formatori lo sperimentarsi attraverso la prassi rappresenta un'esperienza veramente minoritaria, sempre che sia prevista all'interno del loro curriculum formativo. **Pertanto è necessario un cambiamento, un ribaltamento culturale, metodologico, formativo a tutti i livelli.**

Lavorare attraverso i linguaggi artistico-espressivi, come dicevo, permette di rapportarsi con le sfumature su un piano analogico, non definito, consente di imparare a sostare nell'incertezza, di scoprire la bellezza e la ricchezza della diversità, perché ognuno esprime se stesso; non ci sono dei canoni normativi esterni a cui riferirsi o dei modelli da copiare in quanto si tratta di processi esplorativi e creativi. Allo stesso tempo, permette di mettersi in gioco senza paura, perché si sta facendo un'esperienza dentro alla cornice del “come se”, dentro una simulazione, dentro una situazione “finta”, che quindi permette di rischiare, perché non si rischia

sul serio, però le emozioni si provano davvero e questo permette di poter esplorare da soli e insieme agli altri.

Facendo riferimento alla mia esperienza, quando ho proposto questo tipo di percorsi agli insegnanti, ai bambini e ai ragazzi, anche in ambito interculturale, ho potuto constatare che ci si guarda con occhi nuovi, è come se si scoprisse un mondo che non si immaginava nemmeno. E allora sentire questa comune umanità, questa comune appartenenza è quello che fa superare ogni forma di pregiudizio. È una cosa in cui credo moltissimo perché ho visto proprio gli effetti trasformativi che queste esperienze possono generare. E **si scopre se stessi insieme agli altri**, ed è questo il bello: non si scoprono gli altri, non si scopre se stessi, ma se stessi e gli altri in relazione, e non c'è nulla di più importante per contrastare sia il razzismo, sia il bullismo. E soprattutto si mettono in gioco le emozioni, senza paura. Le difese sono minori e quindi si può acquisire una maggiore consapevolezza a livelli molto, molto profondi.

Elena Mignosi è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale nell'Università di Palermo dove insegna Teorie, strategie e sistemi dell'educazione, Pedagogia della corporeità e Pedagogia della musica. Ha una formazione quadriennale in terapia sistemico-familiare ed è danza-movimento terapeuta APID. I suoi interessi di ricerca si centrano su: la formazione dei formatori, la comunicazione verbale e non verbale e il rapporto mente-corpo, la funzione dei processi creativi nello sviluppo e nella formazione, la relazione adulto bambino nei processi di apprendimento e di sviluppo, la pedagogia interculturale e la pedagogia delle differenze. Si occupa inoltre di teorie dell'organizzazione e di valutazione della qualità dei servizi educativi.

INTERVISTA AD ALESSIO SURIAN

Come definirebbe il fenomeno del razzismo?

In Italia il razzismo è in primo luogo un **fenomeno di violenza strutturale** che comincia con l'incapacità di riconoscere i privilegi e gli abusi della **"bianchezza"**.

Qual è la situazione italiana in merito ad oggi?

Andrebbe chiesto innanzitutto a tutti i genitori i cui figli non sono considerati di "pelle bianca" e sono costretti a chiedersi se sia legittimo crescere i figli in un paese in cui c'è chi si sente autorizzato a sparare a caso su persone che non hanno la pelle bianca. Poi andrebbe chiesto a chi lavora nell'accoglienza di richiedenti asilo ed ha assistito in questi vent'anni al **genocidio in corso nel Mediterraneo e nei Balcani** e all'**abbrutimento delle politiche di accoglienza**. La lista è lunga...

Sulla base della sua esperienza di ricerca e sul campo, quali potrebbero essere le misure e le buone pratiche da adottare per limitare la diffusione del fenomeno?

Misure strutturali. Che cominciano con la **promozione di atteggiamenti che favoriscano cittadinanza attiva, collaborazione e pensiero critico** in ogni ambito delle politiche pubbliche: dall'abitare alla salute all'educazione alla cultura allo sport. In ambito europeo da decenni si sono costituite reti di enti locali che promuovono attivamente pratiche e politiche interculturali e antirazziste e che le documentano. È relativamente semplice verificare se il proprio Comune stia prestando attenzione a queste pratiche o vada in altra direzione.

In che modo delle politiche socio-educative adeguate potrebbero contribuire a contrastare il fenomeno? Quale può essere il ruolo degli insegnanti?

L'ECRI (*European Commission against Racism and Intolerance*) suggerisce ambiti di lavoro e misure concrete. È importante **essere espliciti come istituzioni** rispetto a questi temi, riconoscere e collaborare con chi promuove attivamente pratiche antirazziste, così come contestualizzare e tradurre l'antirazzismo non tanto in un approccio normativo, ma nella **promozione di spazi di ricerca, confronto e collaborazione** che permettano a chi apprende di sentirsi protagonisti e responsabili

Alcuni sostengono che non si debba parlare di questi temi a scuola. Perché, invece, a suo avviso se ne dovrebbe parlare?

Perché non serve a molto dirsi non razzisti. Di fronte ad un fenomeno di violenza è importante **prendere posizione**. La scuola prende sempre posizione, anche quando

ritiene (a torto) di essere un luogo “neutro”. Cominciamo a chiederci perché la scuola non possa essere, attivamente, un luogo che promuove plurilinguismo.

Cosa possono fare gli studenti in forma singola o aggregata?

Considerarsi cittadini a tutti gli effetti. Promuovere **ricerca attiva nei propri territori**. Promuovere **forme di intervento nella propria scuola e nel territorio**. Ricerca attiva di relazione con chi consideriamo “distante”. Su un piano più generale, penso indicazioni confortanti vengano da una rivista come *Scomodo*.

Alessio Surian è professore associato di Didattica e Dinamiche Comunicative presso il Dipartimento FISPPA dell’Università di Padova. È inoltre membro dello *Special Interest Group (SIG) 21 (Teaching and Learning in culturally diverse settings)* dell'EARLI (*European Association Research on Learning and Instruction*) e del *Research Steering Group* del Programma *Intercultural Cities* del Consiglio d'Europa. Collabora con imprese, associazioni ed istituzioni pubbliche (locali, nazionali, internazionali) per politiche educative e culturali, in particolare sulla gestione dei gruppi e la comunicazione interpersonale e trans-culturale.

INTERVISTA A PATRIZIA ROMITO

Come definirebbe il fenomeno della violenza di genere?

Per **violenza di genere**, o basata sul genere, si intende la **violenza compiuta nei confronti di una persona in ragione del suo genere**. Il “genere” rimanda a tutte quelle caratteristiche, legate alle aspettative sociali, che prescrivono cosa dovrebbero essere e come dovrebbero comportarsi, rispettivamente, una ragazza o un ragazzo. La violenza di genere è soprattutto violenza contro le donne ed è compiuta nella maggior parte dei casi da ragazzi o da uomini.

Qual è la situazione italiana in merito ad oggi?

In Italia, come in tutto il mondo, negli ultimi decenni la violenza contro le donne è diventata più visibile e meno accettabile e sono state messe in atto numerose misure per contrastarla e per sostenere le vittime. In particolare, abbiamo assistito a importanti **cambiamenti legislativi**: dall’abolizione del delitto d’onore (nel 1981) alla legge sulla violenza sessuale (1996), fino alle disposizioni più recenti, tra cui l’ordine di allontanamento (2001), la legge sullo “stalking” (2009), la legge sul femminicidio (2013) ispirata alla Convenzione di Istanbul e il Codice Rosso (2019). Altrettanto importante è il lavoro di sostegno alle vittime da parte dei servizi socio-sanitari e soprattutto dei **Centri antiviolenza**, diffusi su tutto il territorio nazionale. A queste azioni si affiancano i numerosi interventi di informazione e prevenzione diretti proprio al mondo della scuola. Nonostante questi cambiamenti, tuttavia, la violenza contro le donne e le ragazze è ancora troppo frequente. Nella ricerca che abbiamo svolto in Friuli Venezia Giulia, tra le ragazze dell’ultimo anno delle superiori, **una su dieci aveva avuto un fidanzato** (da noi si dice un “moroso”) **prepotente o violento**: ragazzi che pretendevano di controllare la vita della partner, le impedivano di uscire senza di lui, alzavano le mani o imponevano rapporti sessuali non desiderati. Oltre alla violenza nella coppia, molte tra le ragazze intervistate riportavano anche **molestie e violenze sessuali**, compiute da compagni o da uomini più grandi. Anche per quanto riguarda gli stereotipi e le credenze, la società italiana è cambiata molto, ma non abbastanza. Secondo l’indagine dell’Istituto Nazionale di Statistica (Istat, 2019), **circa un quarto delle persone intervistate ritiene che ci siano delle circostanze in cui la violenza contro le donne nella coppia è accettabile**; inoltre, quasi il 40% crede che “le donne che non vogliono un rapporto sessuale riescono ad evitarlo”, il 23% pensa che siano le donne a provocare la violenza sessuale con il modo di vestire, mentre secondo il 10% le denunce di violenza sessuale sono spesso false. Sono pregiudizi pericolosissimi, a causa dei quali una ragazza che ha subito violenza si sentirà ancora più sola e avrà ancora più difficoltà a chiedere ed ottenere giustizia. Questi

dati ci mostrano, tuttavia, che la maggioranza della popolazione non condivide questi pregiudizi: sono loro i modelli a cui riferirsi.

Sulla base della sua esperienza di ricerca e sul campo, quali potrebbero essere le misure e le buone pratiche da adottare per limitare la diffusione del fenomeno?

La violenza contro le donne e le ragazze (così come la violenza contro uomini e ragazzi, beninteso) ha delle **conseguenze gravi e a volte drammatiche, sulla salute, la vita di relazione, la carriera scolastica e poi professionale delle vittime**. Una ragazza che ha subito violenza, che si tratti di violenza da un partner, di altre violenze sessuali o anche di molestie, ha maggiori probabilità di sviluppare un disturbo alimentare, sintomi di ansia o di depressione, auto-mutilazioni o tentativi di suicidio. Rischia anche di isolarsi, di trascurare gli studi o altre attività che erano importanti – sport, musica ecc. –, limitando così il suo sviluppo e il ventaglio delle sue possibilità. Insisto su questo punto perché non sempre i danni della violenza sono compresi, né è compresa pienamente la necessità di prevenirla e di sostenere le vittime per evitare che le conseguenze negative si aggravino e diventino croniche. Bisogna quindi che il tema delle discriminazioni e della violenza di genere sia affrontato, in famiglia, a scuola, negli ambiti sportivi, culturali, ricreativi o religiosi; bisogna analizzare gli **stereotipi** e i **pregiudizi**; bisogna ascoltare il disagio di tante ragazze e anche di tanti ragazzi; e bisogna **prendere posizione** con fermezza a fianco di chi ha subito violenza.

Alcuni sostengono che non si debba parlare di questi temi a scuola. Perché, invece, a suo avviso se ne dovrebbe parlare?

È preoccupante voler ostacolare la discussione su questi temi a scuola, perché è proprio **nel contesto scolastico che si può fare al meglio la prevenzione della violenza**, discutendo di questi temi con ragazze e ragazzi. In tutto il mondo, gli interventi più efficaci di modifica dei cosiddetti “pregiudizi tossici” sono attuati a scuola, a partire **dalla scuola dell’infanzia fino alle superiori e anche all’università**. Non bisogna dimenticare, inoltre, che molte delle molestie sessuali e delle violenze di cui abbiamo parlato avvengono a scuola o in attività sociali – gite, feste – fatte con i compagni e le compagne di scuola: è un motivo di più per affrontare, con serenità e competenza, questi temi.

In che modo delle politiche socio-educative adeguate potrebbero contribuire a contrastare il fenomeno?

In Italia, numerose leggi o direttive hanno sancito la necessità di affrontare a scuola le tematiche relative alle **pari opportunità**, al contrasto alle discriminazioni e alla violenza di genere e contro le donne, un approccio centrale anche nella “Convenzione del Consiglio d’Europa sulla prevenzione e la lotta contro le violenza

nei confronti delle donne e la violenza domestica”, la cosiddetta Convenzione di Istanbul. Moltissime scuole hanno recepito queste indicazioni e stanno facendo un ottimo lavoro, con interventi appropriati e pedagogicamente originali. In altre scuole, tuttavia, questo non avviene: il tema non è toccato o è trattato in maniera occasionale, con interventi superficiali e, a volte, anche con messaggi ambigui. Da docente universitaria, ritengo che sarebbe necessario un maggior coinvolgimento dell'**università**: queste tematiche dovrebbero entrare a pieno titolo nella **formazione delle e dei futuri insegnanti** (così come dei futuri psicologi, medici, avvocati, giudici...). Sarebbe inoltre necessaria una **maggiore collaborazione tra l'Università e chi lavora sul territorio**: scuola, servizi socio-sanitari e Centri antiviolenza. In particolare, chi fa ricerca in ambito accademico dispone di metodi e tecniche per sviluppare e valutare interventi di educazione e prevenzione efficaci: l'Università può e deve essere una risorsa preziosa.

Quale può essere il ruolo degli insegnanti?

È un ruolo essenziale: l'analisi e la discussione dei luoghi comuni e dei pregiudizi, il contrasto alle discriminazioni di genere e la promozione delle pari opportunità rientrano a pieno titolo nella loro funzione educativa. Si tratta di mettere in pratica, ognuno nel proprio **contesto professionale** (e, aggiungerei, **personale**) l'**articolo 3 della nostra Costituzione**, che impone alla Repubblica di **rimuovere ogni ostacolo di ordine economico o sociale** che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini e delle cittadine, impedisce il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti e tutte all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Sempre più spesso, inoltre, le/gli insegnanti ricevono le richieste di aiuto – dirette o indirette – di allieve o allievi che sono stati vittime di violenza: può essere infatti più facile confidare una molestia, uno stupro, all'insegnante piuttosto che alla mamma o al papà. È questa un'indicazione del rapporto di fiducia che spesso si è creato a scuola e della legittima autorevolezza degli e delle insegnanti, entrambe situazioni che necessitano di una forte assunzione di responsabilità da parte loro.

Cosa possono fare gli studenti in forma singola o aggregata?

Studenti e studentesse possono chiedere che questi temi vengano trattati con serietà nel corso della loro scolarità; potrebbero anche richiedere la presenza della (o del) **“Consigliera/e di fiducia”**, una figura oggi presente in molti ambienti di lavoro, a cui rivolgersi in caso di discriminazioni o molestie. A un livello più personale, è necessario imparare a riconoscere la violenza, che la si sia subita direttamente o a cui si è assistito. Dovrebbe arrivare a tutti il messaggio che **la violenza non va né accettata né scusata**. E se qualcosa – discriminazioni, molestie, violenze – fosse avvenuto, bisognerebbe cercare, anche se è difficile, di “prendersi per la mano” e chiedere aiuto: ai genitori, agli insegnanti, ai Centri antiviolenza, ai servizi sanitari

o alle forze dell'ordine. Nella società italiana ci sono oggi aperture culturali e risorse concrete che permettono **di contrastare la violenza, di sostenere le vittime e di uscire dal silenzio.**

Riferimenti bibliografici

Beltramini, L. (2010). *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*. Roma: Carocci.

ISTAT (2019). *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*. <https://www.istat.it/it/files/2019/11/Report-stereotipi-di-genere.pdf>

Paci, D. (2017). Quali servizi e quali percorsi attivare: operatori socio-sanitari, insegnanti ed educatori. In P. Romito, N., Folla, & M., Melato (a cura di), *Violenze su donne e minori: una guida per chi lavora sul campo* (pp. 109-115). Roma: Carocci Faber.

Pomicino, L. (2017). Analisi di un caso. La rivelazione della violenza sessuale: il ruolo determinante di un'educatrice. In P., Romito, N., Folla, & M., Melato (a cura di), *Violenze su donne e minori: una guida per chi lavora sul campo* (pp. 121-123). Roma: Carocci Faber.

Romito, P., & Feresin, M. (a cura di) (2019). *Le molestie sessuali. Riconoscerle, combatterle, prevenirle*. Roma: Carocci.

Patrizia Romito è professoressa associata di Psicologia presso l'Università di Trieste, dove tiene anche insegnamenti sulla violenza alle donne e ai minori, presso i corsi di laurea di Psicologia, Medicina e Servizio sociale. Le sue ricerche riguardano la violenza di genere e le risposte della società in proposito, le relazioni tra violenza e salute, le molestie sessuali e il vissuto di donne e di uomini che le subiscono.

INTERVISTA A SILVIA FORNARI²²

Come definirebbe il fenomeno della violenza di genere?

In generale, come viene definito anche dalla Convenzione di Istanbul e da tutte le convenzioni internazionali, si intende la **violenza perpetrata principalmente nei confronti delle donne**, anche se l'espressione richiama tutti i generi esistenti. In generale, si può affermare che si tratta di una violenza contro qualcuno in relazione al suo genere.

Qual è la situazione italiana in merito ad oggi?

Purtroppo è molto triste. Pur essendo uno dei Paesi che si vanta di essere tra i più avanzati dal punto di vista economico, è di fatto un Paese molto arretrato rispetto a questo tema. Per quanto l'Italia abbia condiviso e accettato la famosa **Convenzione di Istanbul** (anche se di fatto con molto ritardo, perché dal 2011 è stata ratificata solo nel 2014), i comportamenti e le modalità messe in campo rispetto a tematiche che riguardano il femminile e la violenza di genere ci dipingono come un Paese che sconta ancora un **retaggio tradizionalista**. Ciò di certo non aiuta a dar corso a tutte le leggi che tengono in considerazione le diverse realtà delle forme di violenza tout court, perché ci sono delle modalità d'azione da parte delle diverse politiche regionali che vogliono essere mascherate per azioni di tutela della donna quando di fatto non lo sono; per la tutela reale della vita delle donne dovrebbero essere messe in campo altre azioni, che purtroppo in alcune realtà funzionano e in altre no. Quindi anche questa disparità mostra che, sebbene esista una legge nazionale, non sempre essa viene applicata allo stesso modo. C'è una **disparità tra Nord, Centro e Sud** presente in tutte le realtà politiche ed economiche del Paese che ha un peso forte, e questo porta a delle ricadute negative.

Sulla base della sua esperienza di ricerca e sul campo, quali potrebbero essere le misure e le buone pratiche da adottare per limitare la diffusione del fenomeno?

Quello di cui ci siamo resi conto nella ricerca che abbiamo condotto in Umbria – di cui uscirà il secondo volume a breve²³ – è che il fenomeno della violenza non può essere semplicemente risolto con delle azioni meramente legislative, né con delle misure di garanzia di tutela (ad esempio il braccialetto elettronico al marito o al fidanzato). Queste sono sicuramente delle azioni importanti e servono nel momento

²² L'intervista si è svolta telefonicamente. Quanto riportato è quindi la trascrizione di una interazione orale.

²³ *La violenza di genere in Umbria, tra realtà e percezione sociale, vol. II*, Cedam, Milano 2020 – ISBN: 9788813374860.

in cui, purtroppo, la situazione già si è presentata. Quello di cui ci rendiamo conto oggi, invece, è che ci troviamo all'interno di un **Paese tradizionalista e retrogrado**, in cui serve un lavoro molto serio da un punto di vista culturale ed educativo. Si deve iniziare dalle basi, cioè dai bambini da 0 anni, perché ci sono **processi di socializzazione che devono essere ripensati e letti in una chiave di genere**. Ciò aiuterebbe a capire le differenze, intervenendo alla base. Non è possibile pensare che, poiché sono le donne adulte a essere violentate e a subire forma di violenza di genere, bisogna iniziare rivolgendosi solo a loro; il problema è a monte, perché già nei modelli culturali e di socializzazione vengono messe in atto queste disparità.

Può farci qualche esempio concreto di disparità all'interno di questi modelli culturali e di socializzazione?

I comportamenti sono caratterizzati da forti **stereotipi** che producono un sistema che porta a trincerarsi dentro una **cultura misogina**, in cui si parla al maschile anche quando tutta la platea è al femminile e fa paura o addirittura ribrezzo usare il femminile, perché, ad esempio, termini come “avvocata” o “ministra” non vanno bene. Si vuole sempre rimarcare questo maschile che fa da neutro quando nella lingua italiana è risaputo che il neutro non esiste e, se non c'è maschile né femminile nella parola, si utilizza l'articolo per fare la differenza di genere. **Le pratiche sono sempre declinate al maschile**, anche nella pubblica amministrazione. Così come nel **curriculum**: l'Italia è uno dei pochi Paesi che distingue tra maschile e femminile, quando in altri Paesi ci si basa esclusivamente sulla professionalità: ad esempio, non ci sarebbe bisogno di indicare una foto o lo stato civile, perché non sono dati significativi per il mio posto di lavoro, ma solo dei dati che determinano le caratteristiche di una persona, ciò che in sociologia si chiama lo **status ascritto**. Avere gli occhi azzurri o i capelli biondi non dovrebbe incidere nella scelta di un posto di lavoro. Quando si fa un colloquio di lavoro, è molto probabile che a una donna venga chiesto se è sposata, divorziata, fidanzata. Invece a un uomo viene chiesto solo nella cornice di un certo tipo di lavoro, perché un uomo sposato con i figli può fornire la sicurezza di una stabilità, mentre un uomo che dopo una certa età non è sposato e non ha figli potrebbe essere una persona poco stabile, poco attenta e caratterizzata da una serie di stereotipi per nulla attinenti al lavoro.

Come può essere declinato questo tema nell'ambito della formazione e della scuola?

Siamo in un Paese in cui **la scuola e l'università è completamente al femminile**, perché il mondo della socializzazione scolastica e della formazione è diventato il luogo delle donne in cui riprodurre un sistema maschile. Nel mondo della formazione da 0 a 10 anni c'è un 98% di donne, per cui gli uomini diventano dei “panda”, delle figure fondamentali che vanno tutelate perché sono più intelligenti,

più capaci ed è probabile che facciano carriera. Non è solo un problema degli uomini che ci trattano da donne, **ma sono le donne che continuano a rimanere dentro la loro gabbia** e a riprodurla; ciò fa sì che diventi più difficile mettere in atto un processo di socializzazione, perché è talmente insito nelle donne l'aver ragione di credere che si debba necessariamente essere curative, brave, buone, educate, al punto da giudicare male le colleghe e le amiche che sono fuori dagli schemi, che non accettano certe regole e quindi in qualche modo escono dalla gabbia di genere. In realtà, questa gabbia concerne entrambe le tipologie di donna ed è difficile persino poterne uscire.

Quale la relazione tra genitori e scuola?

La **relazione tra genitori e scuola** ha perso di importanza, di capacità di dialogo: è una **relazione fortemente critica**, in parte perché la struttura non funziona, in parte perché l'insegnante ci mette del suo. Ci sono tutta una serie di giudizi da parte dei genitori, soprattutto se questi ultimi sentono di poter avere un atteggiamento tale per cui "indirizzare" l'insegnante su quello che deve fare senza intervenire su altro, come l'educazione del figlio o l'intraprendere un processo di socializzazione, cioè stabilire una relazione "con". Si pensa semplicemente: "Tu sei l'insegnante, fai il programma, mio figlio deve saper leggere e avere una serie di informazioni una volta terminato il ciclo, per il resto non devi intervenire e giudicare il fatto che, se io genitore dico di non dover parlare di genere, sono io che decido". La visione di alcuni diventa di tutti, perché non c'è nessuno che si prende la responsabilità delle proprie azioni. Se gli insegnanti non si prendono la responsabilità di ciò che fanno in aula, sono costretti a fare nient'altro che gli insegnanti: ciò perché hanno paura che poi vengano messe in campo tutte una serie di azioni e di essere in qualche modo disconfermati, e sono costretti a rimanere agganciati esclusivamente alla programmazione. Di conseguenza, l'unica cosa da fare – lo si è visto recentemente durante l'emergenza Covid – è assegnare una grande quantità di compiti. L'insegnante si limita quindi a valutare se un alunno sappia leggere o meno, avendo la tendenza a non costruire una relazione che permetta la trasmissione di un sapere che vada oltre ciò che il Ministero gli ha indicato di fare.

In che modo delle politiche socio-educative adeguate potrebbero contribuire a contrastare il fenomeno?

La scuola non fa più politica, nel senso che, essendo all'interno delle istituzioni sociali, svolge un ruolo di socializzazione: è politica ma non nei termini considerati dai nostri facenti funzioni politiche che guardano solo al loro interesse personale. La politica vuol dire fare **il bene della comunità** e questo è quello che devono fare la scuola e gli insegnanti: solo così si trasferisce un pensiero che è quello per cui non si possono ribadire stereotipi di nessun tipo, tra i quali anche gli stereotipi di genere. Altrimenti non passerebbe neanche la **teoria gender**, che è soltanto la

traduzione del termine “genere”, per cui non significa che io ti sto invitando a diventare omosessuale o eterosessuale, ma è soltanto la trasmissione di un sapere connesso al concetto di rispetto dell’altro. Quindi se una bambina vuole fare “l’astronoma” e non l’astrologa, come diceva Margherita Hack, e dice di voler fare la “falegnama” o “l’avvocata”, nessuno glielo deve impedire o comunque le deve dire, durante il suo percorso di crescita, che questa non è la sua direzione o inclinazione. Ma questo vale sia nelle questioni di genere come per qualsiasi altro tema.

Alcuni sostengono che non si debba parlare di questi temi a scuola. Perché, invece, a suo avviso se ne dovrebbe parlare?

Bisognerebbe parlarne perché si parla di noi e quindi sarebbe necessario **per capire e per strutturare delle relazioni sane tra maschi e femmine**, ossia tra coloro che saranno uomini e donne del futuro. Ultimamente faccio sempre un esempio che mi ha colpito molto: un libro di Simone de Beauvoir, nota filosofa e compagna di Sartre, di cui si parla solo ed esclusivamente come sua compagna. Lei ha scritto una frase che oggi viene distillata continuamente, tratta da “Il secondo sesso”²⁴, un titolo che, peraltro, sottintende il primato del sesso maschile: “Donne non si nasce, lo si diventa”. Fin qui sembrerebbe semplice, tuttavia risulta importante riflettere sul fatto che quando molte mie studente dei corsi di laurea utilizzano questa frase, tendono ad aggiungere: “Donne e uomini non si nasce, lo si diventa” e il pensiero va, così, alla **parità di genere**. Ciò significa non aver compreso appieno che la donna rappresenta il secondo sesso e lo è ancora oggi, perché in Italia è così. Questa postilla sta a significare che non si è compreso cosa ha significato “donne non si nasce, lo si diventa”: se io dico che “donne si diventa”, significa che, in qualche modo, devo lavorare per diventare donna, cioè dimostrare la mia autonomia e quindi dimostrare il mio valore, il mio essere parte della società. Quindi i due generi non si possono parificare, perché l’uomo non ha bisogno di diventare uomo: lo è già costantemente, da quando nasce. Noi invece ancora dobbiamo diventare donne, io devo ancora continuare a ribadire il mio ruolo femminile e pretendere che gli altri me lo riconoscano.

In che modo si potrebbe intervenire energicamente nell’ambito della ricerca e dell’istruzione?

Faccio parte del comitato dell’AIS (Associazione Italiana Sociologia) nel **settore degli studi di genere**, e negli ultimi tempi sto vedendo un attacco interno alla sociologia contro il nostro ambito di studi, perché viene **ritenuto un settore disciplinare inutile**, nel senso che si tratta di cose di cui si occupano le donne. Una volta ho provato a condurre una ricerca sullo 0-3, molto semplice, eppure mi è stata

²⁴ Il Saggiatore, 2016.

ostacolata non solo dai genitori che hanno risposto in maniera banale, ma anche dalle istituzioni. Vengono sfornati studenti maschi e femmine che non hanno idea del concetto di genere perché non hanno un corso di studi dedicato. **Non è pensabile che nei corsi universitari non si parli del femminile, delle differenze di genere**, e si continui a parlare al neutro maschile. Ad esempio: è normale che le donne vadano a fare le insegnanti nella primaria e nessuno ponga loro il problema del perché sono tutte donne? Non sono neanche più dentro una gabbia dorata, perché vengono pagate pochissimo e socialmente considerate pari a zero; inoltre nessuna dal punto di vista politico ottiene qualcosa perché si tratta di un posto statale e part-time – quindi da donne – per cui possono poi andare a casa e occuparsi dei propri figli. Nella società moderna sono cambiati solo i ritmi ma non il sistema e ancora continuiamo a **riprodurre lo stesso schema sociale e culturale**; siamo noi i primi “cattivi esempi” di questo mancato cambiamento. Non c’è una **pedagogia delle differenze**, non c’è una sociologia o un ambito in cui si parla di donne: quando se ne parla alcune sono attente e incuriosite e altre non sanno declinarlo, per poi scrivere “Donne e uomini si diventa”, ignorando di fatto il perché del femminismo e la motivazione per cui oggi bisogna farlo riemergere.

Cosa possono fare, a loro volta, gli studenti in forma singola o aggregata?

Tante cose, tra le quali **chiedere che se ne parli, fare delle azioni in prima persona, essere più attivi**. Ribadisco che rimane un tema settoriale e come tale di interesse solo per alcuni: basta vedere chi partecipa ai convegni, ai seminari. Siamo sempre e solo donne. Nell’associazionismo difficilmente troviamo uomini e il loro supporto. Esiste un’associazione, “Maschile Plurale” di Stefano Ciccone, che ha scopi meritori, ma di fatto poco altro esiste. Anche l’attenzione dei ragazzi su questi temi è scarsa, perché è un tema da donne, che per di più si lamentano degli uomini. Non è un tema di interesse, come può esserlo un tema filosofico o scientifico di altro livello, nonostante si tratti di un tema trasversale che riguarda la società. Se esistono i **femminicidi**, è anche perché esiste una violenza contro le donne che avviene dentro le mura domestiche e riguarda anche il tema dei minori da 0 a 18 anni. Non sono tematiche scisse: la violenza di genere molto spesso è la ripetizione di comportamenti vissuti nella propria famiglia, quindi **violenza assistita**, della quale però si parla poco. Siamo in una società che non vuole fare i conti con una struttura familiare che non regge il peso delle problematiche.

Ritiene che le problematiche siano mutate nella forma e/o nel contenuto o siano le stesse che persistono ancora oggi?

Si tratta di problematiche che esistono da sempre nella società, anche quando essa aveva una **connotazione fortemente patriarcale**; quando veniva a mancare la moglie, era consequenziale che la figlia maggiore poi diventasse succedanea anche nella vita sessuale del padre e nessuno faceva obiezioni. Ancora oggi questo tipo di

pensiero è presente, perché c'è una cultura che distingue tra donne da sposare e da non sposare; quindi si continua a riprodurre un sistema che mantiene questa **differenziazione**, che fa sempre parte dello stesso contenitore. In certi contesti – per esempio in un corso di laurea come Scienze Sociali – troviamo un'alta percentuale di donne che comunque partono da presupposti femminili: nel senso che, nell'ambito della cura, si ritiene che debbano essere per forza bravissime, per cui quando si interfacciano con una madre che non è capace di svolgere il proprio ruolo, si trovano già in possesso, da assistenti sociali, di un pregiudizio a monte che poi marchia queste madri. Insomma, significa che le colpevoli siamo sempre e comunque noi. Qualche anno fa, la Ministra della Salute Lorenzin promosse un battage pubblicitario (il “Fertility Day”, ndr) in cui richiamava le donne e ricordava loro che il tempo stringeva, ovvero che dopo un tot di anni non si è più fertili e bisogna sbrigarsi a fare dei figli. Così si sta veicolando il messaggio per cui le donne sono incapaci perché non fanno i figli, mentre non si è capito che **se le donne non lavorano, non fanno i figli**. Non siamo nell'epoca in cui si rimaneva a casa e si facevano dei figli, anche perché c'era qualcuno che se ne prendeva cura. Oggi si decide di fare i figli nel momento in cui si sente di avere una stabilità economica e relazionale che permetta di poterlo mantenere. In più, se una donna fa il primo figlio a 40 anni, è difficile che ne faccia un secondo e soprattutto, se non lo fa a 25 anni, non è colpevole e non significa che non abbia istinto materno, ma vuol dire che i genitori hanno insistito affinché terminasse prima il suo percorso di studi.

Come si riverberano tali concetti nella relazione tra uomo e donna?

Tutti i dati, anche europei, dicono che le donne sono bravissime, intelligentissime, tutte da 110 e lode; poi invece restano a casa, aspettando che qualcuno le mantenga. Quando lo trovano, la relazione diventa complicata per tanti altri motivi. Quindi si tratta di aspetti che risultano essere molto legati tra loro. Le donne vengono viste ancora come **ragazze “facili” e ragazze “per bene”** già dalla pre-adolescenza: un ragazzo di 12-13 anni sa che esiste la ragazza “facile” e quella “brava”, quindi, mentre con quest'ultima ostenta serietà, con l'altra sa che può essere facilitato nei suoi scopi. Ciò alimenta le difficoltà nella relazione da ambo le parti, perché si mantiene ancora intatto lo stereotipo culturale che non permette di allontanarsi da quelli di una volta. Gli uomini si aspettano che la propria donna sia pura come la sorella, la madre, la zia. Invece, con l'altro tipo di donne, si comportano diversamente. Bisogna infatti ricordare che gli italiani sono tra i primi al mondo per **turismo sessuale**. Anche in questo caso c'è un **retaggio culturale**: le ragazze si trattengono per la ricerca del principe azzurro, i ragazzi si comportano bene con la fidanzata – o il marito con la moglie – davanti e poi fanno altro fuori, come abbiamo visto in casi noti come quello di Roma, dove gli uomini sono stati trovati con prostitute e hanno fatto finta di non sapere che queste ultime avevano l'età delle loro figlie. Le mogli hanno accettato la situazione, rimanendo al loro fianco e

mostrando al mondo intero di aver ritrovato la serenità, il perfetto equilibrio. Questo è il messaggio che gira: il problema non è l'uomo che va con la dodicenne, è la ragazzina che si concede. Per quanto si possa avere delle educatrici capaci di aiutare in questo percorso sin dai primi anni di vita, quello che si vede fuori lascia trapelare un messaggio diverso.

Silvia Fornari è professoressa associata di Sociologia presso l'Università degli Studi di Perugia, dove insegna materie sociologiche. Si occupa dello studio degli autori classici della sociologia, e svolge attività di ricerca negli ambiti della relazionalità sociale, delle differenze genere e della violenza di genere. È membro del C.U.G. dell'Università degli Studi di Perugia ed è stata tra le promotrici dello "Sportello Antiviolenza Unipg". Tra le sue pubblicazioni: *La construction du genre dans la petite enfance: le point de vue des services et des familles*, in «M@gm@ - Revue internationale en Sciences Humaines et Sociales», vol. 15, n. 3, sett-dic. 2017; (a cura di), *Genere e modelli educativi. Voci dal mondo dell'educazione e dei servizi* (Pacini, 2017); *La ricerca sul genere nei servizi alla prima infanzia in Umbria*, in a cura di Annalisa Murgia e Barbara Poggio, *Saperi di Genere. Prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali* (Università degli Studi di Trento); (a cura di), *La violenza di genere in Umbria, tra realtà e percezione sociale, vol. I e II* (Cedam, 2019-20).

INTERVISTA A IRENE BIEMMI²⁵

Come definirebbe il fenomeno del sessismo? Qual è la situazione italiana in merito ad oggi?

Quando affronto le questioni della parità di genere durante la formazione con i docenti in servizio e anche quando parlo alle mie studentesse in facoltà, introduco sempre un piccolo vocabolario specialistico nel quale, in prima posizione, insieme alla disambiguazione necessaria del termine “**genere**”, c’è sempre il termine “**sessismo**”. Il termine sessismo è un termine chiave molto utile, che dovrebbe essere padroneggiato dagli e dalle insegnanti.

Innanzitutto, più che dare una definizione di questa parola, risulta interessante andare all’origine e vedere la genesi di questo termine che come sappiamo è una traduzione italiana dell’inglese *sexism*, che a sua volta fu coniato, tra la fine degli anni Sessanta e l’inizio degli anni Settanta, dalle neo-femministe americane, soprattutto in ambito sociologico, in analogia con un altro termine chiave, ossia il termine “razzismo” (in inglese *racism*). Così come con la parola razzismo si intende la discriminazione secondo la razza, **con sessismo si intende la discriminazione su base sessuale, cioè secondo il sesso biologico di appartenenza.**

Questa definizione, così sintetica e limpida, è proprio quella che a mio parere bisogna tenere sempre in considerazione. Anche perché sulla parola sessismo ci sono state nel corso del tempo delle derive di significato che hanno reso più confuso il significato: per esempio, in Italia, quando si usa la parola sessismo, soprattutto nei mass media, si allude quasi esclusivamente a discriminazioni agite contro il genere femminile (donne e bambine). In realtà, la definizione fornita poc’anzi ci dice un’altra cosa: con questa parola e con gli aggettivi derivati (es. atteggiamento sessista), ci si può riferire sia a una **discriminazione contro il genere femminile, ma anche contro il genere maschile**. Quindi, sia le donne che gli uomini, sia le bambine che i bambini, possono subire delle forme discriminatorie basate sul loro sesso biologico di appartenenza. Chiarire questa cosa è molto importante secondo me perché quando si parla delle questioni di genere, della parità di genere, degli stereotipi di genere o del sessismo, in Italia soprattutto, si tende spesso e malauguratamente a interpretarle come questioni che riguardano esclusivamente il mondo femminile. E questo produce conseguenze inevitabili: fa sì che di questi problemi si interessi, se non esclusivamente, soprattutto la platea femminile, come se fossero discorsi e problematiche che riguardano solamente le donne. Invece, chiarire bene la parola sessismo, così come chiarire bene il concetto di genere, serve a questa opera di disvelamento, cioè a capire che gli effetti di tali questioni

²⁵ L’intervista si è svolta telefonicamente. Quanto riportato è quindi la trascrizione di una interazione orale.

coinvolgono tutti: **il sessismo riguarda tutti e tutte**. È una problematica che dal punto di vista pedagogico ed educativo coinvolge anche i bambini maschi: bambini che nel loro processo di crescita e di formazione subiscono gravi condizionamenti sessisti e sono vittime di precise aspettative sociali permeate da un'idea granitica e tradizionale di maschilità (spesso forte, aggressiva, violenta, prevaricante). Quindi i bambini, come le bambine, sono senz'altro collocati all'interno di **gabbie di genere** che condizionano non poco la loro esistenza presente e futura. Pertanto, la parola sessismo va implementata nei nostri usi linguistici quotidiani perché porta con sé un concetto interessante, il fatto che tutti e tutte siamo coinvolti in questo problema e tutti e tutte (uomini e donne) abbiamo la responsabilità di promuovere una cultura non sessista (questo vale in particolare per le figure adulte che rivestono un compito educativo).

Sulla base della sua esperienza di ricerca e sul campo, quali potrebbero essere le misure e le buone pratiche da adottare per limitare la diffusione del fenomeno?

A mio avviso, sia per ciò che concerne la sfera pedagogica e sia a livello di pratiche educative, il punto di partenza per disinnescare fenomeni di discriminazione sessista è proprio quello di **rompere i doppi binari di genere**. Come sappiamo, le basi del sessismo e delle **discriminazioni** che donne e uomini vivranno durante l'adolescenza e poi durante l'età adulta vengono implementate nell'educazione della **primitiva infanzia**, quando fin dai primi anni (addirittura mesi) di vita il mondo degli adulti comincia a costruire intorno alle bambine e ai bambini due ambienti che vanno a potenziare ruoli e caratteristiche assolutamente differenti. Si creano quindi i doppi binari di genere, che nella primitiva infanzia sono visualizzati da precisi **"marcatori cromatici"**: **il rosa e l'azzurro**. Questi due colori sono **marcatori di genere**, creati ad hoc dal mercato, in particolare dal mercato del giocattolo, che tendono a lanciare un messaggio chiarissimo al mondo dell'infanzia, ossia che **l'umanità è divisa in due**: esiste un mondo maschile, che deve avere certe caratteristiche per essere definito tale, e un mondo femminile, che deve avere altre caratteristiche (tendenzialmente *complementari* a quelle maschili). Questo messaggio passa fin dalla primitiva infanzia, e insieme a questo passa anche un altro messaggio molto netto: gli adulti disapprovano ogni infrazione a questa regola dei due mondi, dei due binari di genere. Le bambine sanno che se "deraglieranno" con certi comportamenti verso il binario maschile subiranno delle sanzioni sociali o comunque dei rinforzi negativi, così come i maschi sanno che se "osano" allontanarsi dal proprio binario azzurro e avvicinarsi incautamente al mondo femminile saranno tacciati con quella **parola violentemente sessista che è "femminuccia"**: una parola che ha la funzione di sanzionare socialmente quei bambini che esibiscono comportamenti non desiderati, allo scopo di ricondurli sul "giusto" binario.

Proprio perché il sessismo si genera in questo modo, l'azione preventiva più efficace consiste nel **disinnescare questi doppi binari di genere**. Sarebbe necessario partire dall'educazione familiare, anche se io punterei maggiormente sull'educazione scolastica, in quanto è più democratica e non rischia di perpetuare determinate discriminazioni, magari classiste. Proprio **la scuola deve cominciare a offrire ai bambini e alle bambine un messaggio diverso**: non esistono cose che un bambino non può fare in quanto maschio e non esistono cose che una bambina non può fare in quanto femmina. Può sembrare una proposta molto cauta, di buon senso, ma secondo me è estremamente potente: si tratta di ampliare il ventaglio di possibilità a cui bambine e bambini possono attingere e di creare delle alternative che non siano duali ma molteplici, far capire che non vi sono luoghi interdetti, confini che non vanno superati, ma che tutti e tutte sono libere/i di sperimentare – all'interno di regole sociali democratiche e condivise – le proprie passioni e i propri talenti, a prescindere dal sesso biologico di appartenenza.

In tal senso, vi sono degli strumenti specifici di cui servirsi? Può fornirci un esempio?

Uno **strumento eccezionalmente utile per rompere i binari di genere e per promuovere una cultura della parità di genere**, sia nella fascia 0-6 che nella scuola primaria (ma anche nelle fasi successive) è oggi quello della **narrativa per l'infanzia**, di cui mi sto occupando da diverso tempo sia come autrice di libri per l'infanzia che come curatrice della collana "Sottosopra". Mentre l'editoria scolastica tende a reiterare scenari abbastanza conservatori, e quindi sessisti, e a rafforzare questi binari di genere, questo dualismo rosa e azzurro – e di questo mi sono occupata nel mio libro *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*²⁶ – invece, nella narrativa per l'infanzia, negli ultimi anni, si assiste in Italia a un brulichio di esperienze editoriali inedite che lasciano ben sperare. Per esempio, per quanto riguarda gli albi illustrati, sia per la scuola dell'infanzia ma anche per i primi anni della scuola primaria, ci sono case editrici e collane dedicate espressamente all'abbattimento degli stereotipi, alla promozione di idee più ampie e variegata, di femminilità, di mascolinità, di ruoli di genere, del concetto stesso di famiglia e di ruoli di genere in famiglia. A tal proposito mi permetto di segnalare, come collana espressamente dedicata alla promozione della parità tra i generi e all'abbattimento del sessismo, la **collana "Sottosopra" Edizioni EDT Giralangolo** di Torino, che curo insieme alla direttrice editoriale Luisella Arzani, e la **casa editrice Settenove**, di cui è direttrice editoriale Monica Martinelli. Entrambi i progetti editoriali stanno portando avanti un lavoro egregio di pubblicazione di albi con questo intento, anche attraverso la traduzione di quelli che in altri Paesi sono ormai dei classici della cultura femminista sul tema. Leggere albi illustrati, libri di narrativa, libri illustrati, *silent book*, che propongono sia a

²⁶ Rosenberg & Sellier, Torino, 2010, 2017.

livello di illustrazioni che di scrittura delle **narrazioni differenti**, ha un potenziale formativo enorme. A tal proposito, segnalo anche un altro volume intitolato *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*²⁷, frutto di un progetto di ricerca internazionale che ha coinvolto l'Italia, la Francia e il Brasile e che mette a fuoco il potenziale degli albi illustrati per disinnescare atteggiamenti sia razzisti che sessisti. L'analisi in un'ottica intersezionale del binomio razzismo/sessismo ha un potenziale molto forte, che nel nostro Paese è ancora in larga parte da esplorare.

Quale potrebbe essere il ruolo dei genitori e della scuola?

Certamente l'educazione familiare ha una grande incidenza, dà l'incipit ai bambini e alle bambine rispetto alla concezione dei ruoli di genere; la famiglia quindi può fare molto, lavorando anche in sinergia con la scuola e con le strutture educative. La strategia è sempre quella di proporre, in maniera molto paziente, distillata, però continuativa nel corso del tempo, delle **contro-narrazioni** che mettano in evidenza **modelli differenti e plurali di femminilità, di mascolinità e di relazioni tra i generi**, per contrastare quel pericoloso "modello unico" che viene spesso proposto e imposto dai mass media. Proporre contro-narrazioni e **immaginari alternativi** è un **ruolo comune tra scuola e famiglia**.

Ritengo quindi importante che la famiglia lavori in sinergia con la scuola, ma ritengo anche che il timone dovrebbe essere nelle mani di quest'ultima. Infatti, il rischio, anche molto impellente e realistico, è che a fronte di famiglie nelle quali i genitori sono dotati di strumenti culturali tali da trasmettere ai propri figli e alle proprie figlie immagini variegata e ampie sui generi (e quindi utili per implementare la parità nel loro agire quotidiano), ve ne siano altre nelle quali vengono agiti ruoli tradizionali, in cui magari non si è in possesso degli strumenti culturali utili per comprendere la necessità di un'educazione alla parità di genere.

È proprio per tale motivo che ritengo che **il ruolo di comando, il ruolo di proponente, lo debba avere la scuola**: se tutta l'educazione di genere fosse lasciata in mano alle famiglie, questo rischierebbe di reiterare ancora una volta quelle diseguaglianze e discriminazioni innanzitutto di classe sociale che creerebbero inevitabili svantaggi per i bambini/le bambine provenienti da famiglie con un background socio-culturale inferiore. L'educazione di genere veicolata nella scuola pubblica ha invece ben altro potenziale in quanto serve proprio a livellare quelle che sono anche le possibili diseguaglianze familiari di partenza e credo che questo sia, a prescindere dal tema affrontato, un ruolo fondamentale della scuola: fungere da correttivo delle diseguaglianze familiari e sociali degli alunni/delle alunne.

²⁷ Véronique Francis, Anna Pileri, Ivana Bolognesi, Irene Biemmi, Valéria Barbosa, *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

Come e quanto possono influire gli stereotipi di genere sul fenomeno?

Gli stereotipi di genere sono la causa del sessismo. Se facciamo riferimento soprattutto alle teorie della psicologia sociale, possiamo osservare come **pregiudizio, stereotipo** e poi **discriminazione** rappresentino tre step di uno stesso fenomeno. Il **pregiudizio è la componente emotiva e irrazionale**, che richiama un atteggiamento ostile, negativo nei confronti di un gruppo, basato unicamente sull'appartenenza a quel determinato gruppo. Lo **stereotipo è la componente cognitiva**, e consiste in un'opinione, una credenza cognitivamente fondata, basata su opinioni comuni ritenute aprioristicamente valide. Evidentemente queste credenze sono frutto di generalizzazioni che irrigidiscono e annullano le differenze individuali. Pregiudizi e stereotipi insieme formano questa alchimia micidiale, che porta poi alla discriminazione vera e propria. Per **discriminazione intendiamo la componente comportamentale**, cioè un'azione ingiustificata, negativa o dannosa verso i membri di un gruppo, semplicemente a causa dell'appartenenza a quel determinato gruppo. Pertanto, se ci rifacciamo a questa scala che comprende il pregiudizio, lo stereotipo e la discriminazione (come conseguenza ultima di credenze diffuse e stereotipate), il sessismo, che è appunto è una discriminazione su base sessuale, non è altro che la "naturale", ovvia e inevitabile conseguenza di tutta quella mole di pregiudizi e stereotipi di genere che noi incameriamo fin dalla primissima infanzia. Quindi, per esempio, un atto di discriminazione quale può essere un caso di bullismo su base sessista, evidentemente ha radici di tipo culturale e non deriva dall'insano gesto o dal raptus fortuito di un ragazzo o di una ragazza che agisce violenza fisica o psicologica su un'altra persona: il **bullismo sessista** ha radici profonde, ben sedimentate, che si fondano sulle credenze rigide sul genere maschile e sul genere femminile.

Se gli stereotipi di genere sono la causa del sessismo occorre quindi rimuovere proprio gli stereotipi, le visioni cristallizzate, fisse, rigide, duali del maschile e del femminile, e questo lentamente porterà a una diminuzione dei casi di sessismo. Evidentemente i tempi necessari a disinnescare il sessismo tramite una prevenzione culturale potranno essere molto dilatati, ma non ci sono strade alternative o scorciatoie possibili.

Quale può essere il ruolo degli insegnanti?

Gli insegnanti e le insegnanti, sia perché incarnano loro stessi e loro stesse modelli di genere, sia perché sono appunto insegnanti, hanno un grandissimo peso nell'educazione di genere, che però è spesso un'educazione di genere inconsapevole. Con ciò intendo dire che **gli insegnanti e le insegnanti trasmettono implicitamente, inconsapevolmente, acriticamente**, tutta una serie **di messaggi di genere**, portando in classe i propri assunti impliciti, senza una consapevolezza critica circa la propria "cultura di genere".

Questo ovviamente non deve succedere: gli insegnanti e le insegnanti dovrebbero proporre **un'educazione di genere consapevole**. Tuttavia, per fare in modo che ciò avvenga, risulta necessario un passaggio preliminare, ovvero che gli/le insegnanti lavorino su se stessi, sugli stereotipi e sui pregiudizi di cui inconsapevolmente sono portatori e portatrici, vittime anch'essi di una cultura sessista incamerata durante il proprio percorso di crescita e di formazione. Soltanto quando l'insegnante assume consapevolezza di genere, quindi consapevolezza dei propri stereotipi e dei pregiudizi sessisti, e del fatto che come uomo e come donna incarna un modello di genere significativo per gli studenti e le studentesse, soltanto in questo momento l'insegnante potrà incarnare in aula visioni nuove e attente a questa tematica.

Nello specifico, qual è la visione degli insegnanti rispetto a queste tematiche?

Ho affrontato tale questione nel volume *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*²⁸. Il volume illustra una ricerca sul campo che ho condotto e nel corso della quale ho intervistato, mediante delle interviste narrative, un campione di insegnanti uomini e donne, rivolgendo loro domande in merito a questioni che riguardano il proprio mestiere, tra cui anche la possibilità, attraverso l'insegnamento, di **trasformare la scuola in un laboratorio di parità**.

Il feedback complessivo che ho ricevuto da questo campione di insegnanti è che molte e molti ritengono che la scuola sia già molto impegnata rispetto al tema della parità di genere e che non trasmetta alcun tipo di discriminazione su base sessista: in tal senso, il problema primario è che **gli/le insegnanti non hanno consapevolezza degli stereotipi, dei pregiudizi e delle discriminazioni** che vengono veicolati quotidianamente sui banchi di scuola sotto varie forme, tra cui il loro stesso operato.

L'altro problema macroscopico è che, affinché la scuola possa svolgere questo ruolo importante di promozione di un cambiamento sociale, in questo caso un cambiamento dell'immaginario di genere, è necessario che il corpo docente creda nelle potenzialità del proprio ruolo, creda che la scuola sia in grado di stimolare, fare da motore di cambiamenti che nella società tardano ancora a realizzarsi. Da queste mie interviste, infatti, emerge che il problema più grande risiede proprio in questa disillusione che i docenti e le docenti di oggi vivono rispetto alle possibilità della scuola di stimolare cambiamenti sociali. Quasi tutti e tutte, invece, ritengono che al massimo la scuola possa portare in classe cambiamenti che però sono in qualche modo già maturati all'esterno, e che quindi la scuola possa fare per così dire da specchio – specchio ritardato, però – a nuove visioni della parità di genere soltanto nel momento in cui queste saranno presenti nella società. Questa

²⁸ ETS, Pisa, 2009.

concezione ovviamente depotenzia tantissimo le possibilità di azione degli/delle insegnanti (e non mi riferisco soltanto alle questioni della parità di genere).

Concludendo, se vogliamo che la scuola agisca efficacemente su queste tematiche è importante, in primo luogo, una **formazione del corpo docente alla cultura di genere, alla pedagogia di genere, all'educazione di genere**, ma ci sarebbe bisogno di un cambiamento ancora più macroscopico e strutturale che possa **conferire di nuovo alla scuola quel ruolo propulsore di cambiamenti** che aveva non troppi decenni fa (anni '60-'70).

Cosa possono fare gli studenti/le studentesse in forma singola o aggregata?

Potenzialmente potrebbero fare molto, è chiaro però che “l'imprinting” degli/delle insegnanti è fondamentale in questo senso.

A tal proposito segnalo il volume *Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative*²⁹, che ha come protagonisti gli studenti e le studentesse dell'università che fanno scelte atipiche per il proprio genere di appartenenza e che quindi possono fungere anche da modello per quegli studenti e quelle studentesse che hanno voglia di sperimentare strade diverse da quelle preconfezionate. Come sappiamo, infatti, **avere dei modelli di genere aspirazionali ampi e variegati è fondamentale**.

Riferimenti bibliografici

- Biemmi, I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. Pisa: ETS.
- Biemmi, I. (2010, 2017). *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2016). *Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Francis, V., Pileri, A., Bolognesi, I., Biemmi, I., & Barbosa, V. (2018). *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.

Irene Biemmi è ricercatrice TD di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento FORLILPSI (Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia) dell'Università degli Studi di Firenze, è esperta di Pedagogia di genere e delle pari opportunità. Ha condotto studi e ricerche pubblicate in diversi libri, quali: *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*; *Gabbie*

²⁹ Irene Biemmi, Silvia Leonelli, *Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative* Rosenberg & Sellier, Torino, 2016.

di genere. Stereotipi sessisti e scelte formative con Silvia Leonelli; *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere; Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. È autrice di libri per l'infanzia (ha pubblicato per Erickson, Settenove, San Paolo, Giralangolo, Giunti, Coccolebooks, Mondadori, Fatatrac) e, per l'editore Giralangolo, cura la collana *Sottosopra*, interamente dedicata alla promozione della cultura della parità nei libri illustrati. Per l'editore Rosenberg & Sellier dirige con Barbara Poggio e Stefano Ciccione la collana di studi scientifici *Questioni di genere*.

PERCORSI E ATTIVITÀ

Percorso breve: Dalla Carta dei diritti fondamentali, all'azione nel territorio

a cura di Federico Batini

Un percorso di lavoro e riflessione per prevenire l'omofobia e qualsiasi altra forma di discriminazione può essere organizzato a partire dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea che stabilisce, all'articolo 1 che "la dignità umana è inviolabile. Essa deve essere rispettata e tutelata. La medesima Carta recita, all'articolo 21: "Non discriminazione. 1. È vietata qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali; 2. Nell'ambito d'applicazione del trattato che istituisce la Comunità europea e del trattato sull'Unione europea è vietata qualsiasi discriminazione fondata sulla cittadinanza, fatte salve le disposizioni particolari contenute nei trattati stessi". L'esplicito riferimento all'orientamento sessuale consente di trattare il tema a partire da un documento fondamentale di riferimento per i cittadini europei. Il contenuto dell'articolo 21 consente di focalizzarsi anche su numerose altre discriminazioni. Dopo la lettura della Carta, possibilmente preceduta dalla lettura ad alta voce, in classe, di un romanzo (da scegliere anche tra quelli indicati in questa Guida) che possa introdurre il tema della discriminazione, è utile proporre delle attività.

Articolazione del percorso

- 1) Lettura di un romanzo che affronti il tema della discriminazione (lettura ad alta voce in classe da parte dell'insegnante)
- 2) Lettura e commento insieme dell'intera Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea
- 3) Suddivisione del gruppo classe in gruppi di lavoro, ciascun gruppo sarà costituito da 4 ragazze e ragazzi, e assegnazione di un obiettivo: comprendere, attraverso una piccola indagine, quali siano le opinioni dei loro coetanei in merito alle discriminazioni. L'indagine può riguardare i propri coetanei per tutti i gruppi oppure ciascun gruppo può ricevere l'assegnazione di un target di età diverso per poi confrontare i risultati.
- Per la struttura del lavoro si può seguire il percorso "Da studenti a ricercatori" di Federico Batini e Martina Evangelista che si può scaricare gratuitamente da qui: https://www.researchgate.net/publication/314232177_Da_studenti_a_ricercatori_Percorso_completo_di_didattica_della_ricerca

- Una volta analizzati e comparati i dati della piccola indagine svolta si può aprire una discussione e individuare, con la classe, un'azione concreta che loro vogliano realizzare per prevenire o reagire a qualche discriminazione.

Attività: Raccontare le emozioni

a cura di Federico Batini

Introduzione: Confidarsi l'uno/a con l'altro/a (esercizio di ascolto attivo) sul tema ***“Ti racconto la natura di certe emozioni negative o positive che provo quando ...”***
= ciascuno/a potrà scegliere di raccontare una situazione di gioia oppure di rabbia o altra emozione si voglia raccontare.

Obiettivi: migliore conoscenza del gruppo, assunzione del punto di vista altrui, miglioramento competenze di ascolto e riflessione sulle stesse, condivisione delle emozioni, ascolto delle emozioni altrui e comprensione del punto di vista che le genera.

Svolgimento: 1) A turno i componenti della coppia raccontano una propria esperienza o personale, formativa o professionale sul tema dato, positiva o negativa a scelta; l'altra persona deve esercitare l'ascolto attivo, non fare domande e lasciare parlare liberamente la persona, prendendo appunti e poi restituendoli in forma fedele/scritta e rileggendo il testo a voce alta alla persona che ha raccontato, avendo utilizzato le stesse parole e non interpretandole. Successivamente la persona che ha ascoltato e scritto e riletto, dirà al proprio interlocutore quali emozioni ha provato nell'accogliere il suo racconto, in modo autentico e le appunerà per sé.

Gli appunti presi in modo “candido”, con sospensione del giudizio, devono essere consegnati fisicamente alla persona proprietaria della storia, in un quadro etico, di rispetto reciproco.

2) Nella fase successiva i componenti della coppia invertiranno i ruoli sperimentando a turno il ruolo del narrare e dell'ascoltare.

3) Alla fine di questo esercizio (sessione a coppie) il formatore inviterà ciascun partecipante a interpretare, con una sintesi che ricomprenda la globalità dei linguaggi e dell'espressione corporea, a dare una voce pubblica (fase della teatralizzazione/drammatizzazione) all'emozione che ha ascoltato (con tutti i sensi) dal compagno/a di coppia, cercando di riprodurre con una propria interpretazione l'emozione o le emozioni che ha accolto/ascoltato. Questo lavoro si fa in una seconda sessione in cui tutti i partecipanti, rappresenteranno l'emozione del compagno a beneficio del gruppo allargato.

Tempi: per questa attività occorrono almeno 45 minuti per il racconto e la restituzione di entrambi i partner nella sessione a coppie. Almeno 45 minuti per le performance di interpretazione teatrale delle emozioni ascoltate nella sessione in gruppo allargato (modalità di strutturazione del gruppo a cerchio o a forma di cavallo).

Attenzioni: Il ruolo del formatore è quello di creare il clima, incoraggiare la partecipazione attiva dei partecipanti in modo autentico nelle varie sessioni dell'esercizio e nel rispetto di tutte le sensibilità presenti (Patto Etico fra i partecipanti e il formatore).

RISORSE UTILI

Romanzo

Titolo: *Aristotele e Dante scoprono i segreti dell'universo*

Autore: Benjamin Alire Sàenz

Traduttrice: Aurelia Martelli

Casa editrice: Loescher (Torino).

Anno di pubblicazione: 2015

ISBN: 97888201368895

Brano: “Una sera d’estate mi addormentai con la speranza di trovare, al risveglio, un mondo tutto diverso. La mattina dopo aprii gli occhi e il mondo era uguale a prima. Scansai le lenzuola e rimasi lì, disteso nel letto, con il caldo che si riversava nella stanza dalla finestra aperta.

Allungai la mano sul comodino per accendere la radio. In quel momento suonavano *Alone* delle Heart. Accidenti. Non era certo la mia canzone preferita. Né il mio gruppo preferito. Né il mio argomento preferito. *You don’t know how long...*

Avevo quindici anni.

Ero annoiato.

Ero infelice.

Per quel che m’importava, il sole poteva tranquillamente sciogliere tutto l’azzurro del cielo e farlo colare via Così il cielo sarebbe diventato infelice quanto me” (p.

6).

Breve presentazione: Il romanzo, ambientato in Texas, alla fine degli anni ‘80 del secolo scorso, racconta la storia di un’amicizia tra due ragazzi di quindici anni, normalissimi con due nomi particolari: Aristotele e Dante. Si conoscono in piscina, ridendo reciprocamente dei propri nomi, e da lì la loro amicizia cresce fino a un tragico evento di cui entrambi saranno protagonisti. Uno dei due, a un certo punto, deve trasferirsi per motivi di lavoro del padre e sarà proprio la separazione a contribuire alla rivelazione sui reali sentimenti che li uniscono, sentimenti che, tuttavia, dovranno superare molti ostacoli, soprattutto dentro di loro.

Un romanzo davvero delicato, prezioso nella sensibilità e nella raffinata, seppur accessibilissima, capacità di mostrare le emozioni, i sentimenti contrastanti, i dubbi, le angosce della crescita.

Il libro consente di affrontare a scuola il tema dell’omosessualità in adolescenza, ma è per prima cosa una bella storia di adolescenti, scritta bene e coinvolgente. Il libro si lega facilmente alle tematiche della cittadinanza, in particolare in ordine alla riflessione sui Diritti Umani.

Il romanzo ha vinto il prestigioso premio per la letteratura per giovani adulti Printz Award.

Target: secondarie di primo grado, biennio secondarie secondo grado.

Tematiche: felicità, amicizia, adolescenza, omosessualità.

(Scheda a cura di Federico Batini)

Romanzo

Titolo: *Cuore a razzo, farfalle nello stomaco*

Autore: Barry Jonsberg

Traduttrice: Sara Ragusai

Casa editrice: Il Battello a Vapore, Piemme (Milano).

Anno di pubblicazione: 2019

ISBN: 9788856670257

Brano: “- Lo sa quello che provi? chiese il nonno.

- Svegliati Pop - dissi - Lo sai che evito di parlare. E anche se trovassi il coraggio cosa potrei fare? Andare da lei e dire *Ti amo, Destry?* Penserebbe che sono un perdente totale.
- Sei proprio un accidenti di vigliaccio - rispose Pop.
- No, non è vero - dissi-. Poi ci pensai su. - Sì, ok, è vero - aggiunsi. - E sono anche un perdente totale.
- Quindi cosa speri che succeda?
- Be', la situazione ideale sarebbe che Destry venisse da me, all'intervallo per esempio, e dicesse: *Ciao. Tu sei Rob e probabilmente sei la persona più magnifica che io abbia mai incontrato. Mi rendo conto di non essere alla tua altezza, ma dovevo dirti che sono innamorata persa di te. Respingimi se è necessario, ma dovevo fartelo sapere.* E io accennerei un sorriso del tipo super rilassato, hai presente, come se fosse una cosa che mi capita un sacco di volte, e poi me ne andrei, ma le lancerei un'occhiata sopra la spalla, magari le farei anche l'occholino, giusto per informarla che una chanche ce l'ha...

Il nonno inzuppò un biscotto nel tè e con quello mi indicò. Una parte cadde e atterrò sul tavolino con un debole tonfo.

- Vigliaccio e per di più idiota.
- Severo ma giusto - risposi.
- Restiamo per un momento nel mondo reale, giovane Rob - disse il nonno- Sa almeno che existi? Ci hai parlato, per esempio?
- Nonno, lo sai che sono terribilmente timido.
- Quindi non ci hai parlato?
- No.
- Ti ha mai guardato?
- Ieri sono finito addosso al palo di un canestro perché la stavo fissando e non facevo attenzione a dove andavo. Si è sentito un forte sdeng e mi sono ritrovato seduto per terra con il sangue che mi colava sugli occhi.
- Lei ti ha visto?
- Credo. Non posso esserne del tutto certo perché avevo il sangue negli occhi.

Il nonno inzuppò un altro biscotto e lo succhiò mentre pensava. Per la prima volta mi venne da pensare che noi umani finiamo i giorni della nostra vita allo stesso modo in cui li abbiamo iniziati: ciucciando la pappa perché non abbiamo denti. Pop chiuse un occhio e puntò verso di me un altro biscotto. Una parte cadde con un altro debole tonfo.

- Sarà necessario che tu le faccia un'impressione migliore - disse - Francamente una qualsiasi impressione sarebbe già qualcosa. Sport.
- Sport?
- Fatti notare per le tue abilità ginniche.
- Ma non ne ho.

Il nonno mi ignorò. - C'è un evento scolastico in programma? Un giorno dello sport o qualcosa del genere in cui potresti portare a casa quegli accidenti di cento metri, seguito da nubi di gloria?" (p.22).

Breve presentazione: Il romanzo, vincitore dell'Indie Book Award 2019 come miglior libro per ragazzi, racconta la storia di Rob Fitzgerald, un tredicenne timido che, per giunta, soffre di attacchi di panico. Un rapporto particolarissimo con un nonno divertentissimo e poco interessato alle convinzioni sociali e un amico fedele sono il suo "patrimonio" principale in termini di relazioni. Quando poi arriva l'amore... be' si deve affrontare. E allora, in modo piuttosto misterioso, alcune prove gli si presentano davanti: esibirsi in un talent, competere in un evento sportivo, e, soprattutto, piano piano fare i conti con se stesso. Spesso quando pare che gli altri non ci accettino siamo noi i primi a doverci accettare. Un romanzo delicatissimo sulla scoperta e l'accettazione della propria identità. Vincerà Rob le proprie sfide?

Target: secondarie di primo grado, biennio secondarie secondo grado.

Tematiche: difficoltà relazionali, bullismo, adolescenza, identità di genere.

(Scheda a cura di Federico Batini)

Romanzo

Titolo: *Obbligo o verità*

Autore: Annika Thor

Traduttrice: Laura Cangemi

Casa editrice: Feltrinelli (Milano)

Anno di pubblicazione: 2007 (edizione in Feltrinelli UP 2018, 2019)

ISBN: 9788807910456

Brano: *“Non capisco come possa essere andata così. Non l’ho fatto apposta, penso, e mi accorgo da sola quanto suoni stupido. Come se fossi una mocciosa di tre anni e avessi appena dato un giocattolo in testa a una compagna e non capissi perché quella piange.*

Invece ho quasi dodici anni e capisco. Capisco quello che ho fatto. Quello che ho contribuito a fare a Karin. Però non capisco perché non ho detto di no.

No, un semplice no, quando Fanny e Sabina hanno invitato Karin e me alla festa.

“No, non voglio.” Avrei potuto dirlo.

E invece non l’ho detto.

Non mi perdonerà mai.

Quando è iniziato il primo quadrimestre, ero malata. Kalle aveva attaccato la varicella sia a me che ad Anton: non l’avevamo ancora avuta, e non potevamo andare a scuola finché le pustole non si fossero seccate. In genere non è che a scuola mi diverta poi tanto. Non sono particolarmente brava in nessuna materia, se non in ginnastica, e di matematica non capisco proprio più niente.

Questa volta però avevo davvero voglia di cominciare. Io e Anton eravamo stati dal papà in Dalecarlia tutto luglio, e al mio ritorno a Stoccolma Sabina si trovava già in colonia, e dunque erano quasi due mesi che non ci vedevamo. Due mesi sono lunghi, quando si è abituati a stare insieme tutti i giorni.

A me sarebbe piaciuto che Sabina venisse da noi in Dalecarlia, ma la nuova fidanzata di papà non aveva voluto saperne. A dire il vero, probabilmente, preferirebbe che non andassimo lì nemmeno io e Anton, anche se non ha il coraggio di dirlo a papà.

Dalla Dalecarlia avevo scritto due lettere a Sabina, ma non avevo ricevuto una vera e propria risposta. Veramente, però, non è tanto strano, perché a Sabina non piace scrivere. Comunque, dalla colonia, mi aveva mandato una cartolina, su cui erano raffigurati due cuccioli di cane con le teste vicine vicine, e la scritta *Tutti dovrebbero avere un amico come te*. Dietro non c’era scritto molto, solo che il tempo era bello e che facevano sempre il bagno e le solite cose.” (pp. 9; 11-12).

Breve presentazione: Il romanzo racconta la storia dal punto di vista di Nora. Lei e Sabina sono il prototipo delle “migliori amiche”, praticamente da sempre. Come a

volte accade, però, nel corso di un'estate, a dodici anni, ci sono dei cambiamenti. Improvvisamente Nora si trova a dover "rincorrere" la propria amicizia, a sentirsi emarginata, messa in discussione, come se dovesse, continuamente, provare di essere all'altezza di quella amicizia. La frustrazione che prende in casi come questo spinge a non riflettere troppo sulle conseguenze delle proprie azioni. Che cosa siamo disponibili a fare per "riprenderci" il posto che sentiamo nostro? Nora si troverà a fare delle scelte... e non saranno le scelte migliori.

Il romanzo ha vinto il prestigioso premio per la letteratura per giovani adulti Printz Award.

Target: secondarie di primo grado..

Tematiche: bullismo, adolescenza, amicizia, differenze, accettazione.

(Scheda a cura di Federico Batini)

Romanzo

Titolo: *George*

Autore: Alex Gino

Traduttore: Matteo Colombo

Casa editrice: Mondadori (Milano).

Anno di pubblicazione: 2015

ISBN: 9788804655541

Brano: Nel corridoio, la maestra Udell sedeva sulla sua massiccia sedia di legno, che faceva il paio con la sua massiccia scrivania di legno. Senza la compagna, la sedia sembrava nuda.

“Vedo che non hai il foglio, George” disse la maestra.

“Non mi serve.”

“Bè, buon segno. Vuol dire che hai studiato.” La maestra Udell fece un sorriso gentile. “Ma sentiamo.”

Prima che la maestra potesse aggiungere altro, George chiuse gli occhi e cominciò. Le prime parole le uscirono dalla bocca di getto, ma poi rallentò, ritrovando il ritmo a cui le aveva provate. Sentiva di essere Carlotta, e a ogni parola che le scivolava sulla lingua dedicava tutta la sua attenzione. Sentiva quelle parole ancora più sue di quando le aveva provate in camera con Kelly. Arrivata alla fine del monologo di Carlotta, George si preparò al dialogo con Wilbur che veniva dopo. Ma non sentì la battuta-segnale. Aprì gli occhi. La maestra Udell la stava fissando con l'aria corruciata, tanto che le si era formata una grossa ruga sulla fronte.

“George, vuoi spiegarmi?” chiese.

“Io...” fece per dire George, ma di parole con cui completare la frase non ce n'erano. “Io...”

“Voleva essere una specie di scherzo? Perché non faceva molto ridere.”

“Non era uno scherzo. Io voglio fare Carlotta.” Ora che pronunciava parole sue, la voce di George sembrava molto più piccola.

“Lo sai che non posso farti fare Carlotta. Ho troppe bambine che vogliono quella parte. E poi immagina come rimarrebbe confusa la gente. Se mi dici che ti interessa fare Wilbur, allora è possibile. O magari Templeton. Lui è un tipo spiritoso.”

“No, grazie. È che... Io volevo...” (pg. 56-57)

Breve presentazione: Il romanzo, racconta una storia profonda di diversità e accettazione e può costituire un buono spunto per avviare conversazioni sull'identità di genere e sull'accettazione delle diversità.

George è una ragazza di 9 anni, con un segreto piuttosto grande. Il mondo la vede come un ragazzo. Nessuno conosce il segreto di George, non la sua famiglia (anche se veniamo a sapere che loro pensano che sia gay), nemmeno la sua migliore amica Kelly (una ragazza).

Nel libro, l'autore racconta il transgenderismo, a partire dalla fase in cui da bambini emerge la certezza di essere qualcosa di diverso da quel che gli altri vedono. La sua identità di genere è insita in Lei, non sarà il riconoscimento esterno ad attuare il passaggio.

Quella di George è una forte presa di coscienza che non lascia margine a dubbi.

Melissa però si sente costretta in una gabbia, dalla quale avrà la possibilità di uscire, grazie all'aiuto di Kelly, la sua migliore amica. Difatti Melissa userà lo spettacolo teatrale scolastico sulla "*Tela di Carlotta*" per mostrare alla mamma e alla sua famiglia che è una ragazza, scambiando i ruoli con la sua migliore amica e interpretando la parte della protagonista Carlotta.

Farà sì che tutti la vedano per quella che è, e alla fine Melissa potrà finalmente sorridere.

Target: secondarie di primo grado

Tematiche: coraggio, amicizia, adolescenza, transgender

(A cura di Giulia Toti)

Romanzo

Titolo: *Trevor. Non sei sbagliato: Sei come sei*

Autore: James Lecesne

Traduttore: Giordano Aterini

Casa editrice: Rizzoli (Milano).

Anno di pubblicazione: 2014

ISBN: 9788858672860

Brano: Sono crollato, e ho raccontato a Katie che cos'era successo con Pinky, ovvero che non sapevo che cos'era successo con Pinky, né perché non mi parlasse più. Lei ha risposto che per caso aveva sentito alcuni dei suoi amici parlarmi dietro.

"E che cosa dicevano?" le ho chiesto.

"Meglio che non te lo dica."

"Dimmelo" l'ho pregata. "Preferisco saperlo."

"Credimi, è meglio di no."

"Katie, per favore. Qualsiasi cosa abbiano detto non può essere peggio di quello che mi sto immaginando adesso."

"Okay, allora. Dicevano che cammini come una femmina."

Lasciatemi dire che questo era molto, molto peggio di quello che avrei mai potuto immaginare.

In effetti mi sono sentito come se per una cosa del genere potessi perdere la testa. Ovviamente, ho negato tutto. Ho detto a Katie che non camminavo affatto come una femmina. Per niente! Lei mi ha risposto con un sorrisetto triste e senza nemmeno rifletterci le ho chiesto: "Aspetta un attimo. Anche tu pensi che cammino come una femmina?"

"No" ha risposto, "ovviamente no."

Ho suggerito che il modo migliore per provare che avevamo ragione era una dimostrazione pratica. Pessima mossa. Quando ho finito, mi sono voltato, e guardando la sua espressione si vedeva lontano un miglio che c'era qualcosa che non andava.

"Cosa c'è?" ho chiesto.

"Niente."

Sono andato dritto a casa e ho buttato via il body nero, la mantellina di paillettes e i brillantini per il trucco. Mai e poi mai mi sarei vestito ancora da Lady Gaga. Quella fase della mia vita era finita per sempre.

Breve presentazione: Trevor è un tredicenne esuberante, socievole e spiritoso. Come mai, allora, quando a scuola prende quella snervante svolta verso il suo armadietto, si sente spaventato e solo? Evitato dai suoi amici, incompreso dai suoi genitori e tormentato a scuola per essere diverso, Trevor passa dal chiedersi di che colore scegliere i brillantini per il suo costume di Lady Gaga ad Halloween, al

chiedersi perché alcuni sentimenti "sono così intensi da far venire voglia di sdraiarsi e morire piuttosto che continuare a sentirli", e fare un attentato alla sua vita. Trevor mescola umorismo e realismo in uno sguardo urgente su cosa significhi sentirsi alienati da tutto ciò che ti circonda.

E, cosa ancora più importante, quali legami critici possono intervenire nel momento più improbabile, per salvarti dalla disperazione e darti una ragione per continuare a vivere.

Il bello di Trevor è che non è solo un libro, ma anche un progetto: il Trevor Project, che fornisce servizi di intervento in caso di crisi e supporto per la prevenzione del suicidio di giovani lesbiche, gay, bisessuali, transessuali.

Target: secondarie di primo grado.

Tematiche: difficoltà relazionali, bullismo, adolescenza, coming-out, identità di genere.

(A cura di Giulia Toti)

Romanzo

Titolo: *Mia*

Autore: Antonio Ferrara

Casa editrice: settenove

Anno di pubblicazione: 2015

ISBN: 9788898947089

Brano: “Con gli amici mi dava fastidio che rideva. Rideva pure se da ridere non c’era niente, rideva a ogni parola e, quando parlava con le amiche, anche se io parlavo con qualcun altro, cercavo di sentirla, cercavo di sentire lei, cavoli, le cose che diceva, per capire se diceva a loro cose che io non sapevo, che a me non diceva, perché di lei io volevo tutto, tutto, anche i pensieri.” [...]

“Ci misi un bel po’, a conquistarla, ma alla fine la spuntai. All’inizio le davo gli appuntamenti e dopo non andavo. La guardavo da lontano senza farmi vedere. Un pomeriggio le offrii il gelato e finalmente ci mettemmo insieme. Diceva che avevo qualcosa di particolare che non capiva.

Fare l’amore le piaceva, diceva sempre che ero bellissimo. Ma anche se stavamo insieme non ero tranquillo, no, non ero tranquillo mai, perché pensavo sempre che forse mi lasciava.

Avevo lei, e invece d’esser felice tremavo per la paura di restare solo. Mi guardavo sempre intorno, in ogni momento e li vedevo che la guardavano, gli altri, li vedevo, ma mi dicevo che loro potevano solo guardare, perché lei era mia. Niente da fare, mi dicevo, questa donna è mia e non la lascio più.”

Breve presentazione: Il romanzo racconta di una storia dal tragico epilogo. Attraverso gli occhi di Cesare viviamo la sua storia d’amore con Stella: l’innamoramento iniziale, il degenerare della relazione, la gelosia, i gesti di violenza sempre più frequenti, gli amici e i familiari che, come spesso accade, non sanno come reagire.

Il libro mette in risalto il contrasto continuo tra la prepotenza di Cesare e la solarità di Stella, il labile confine tra la gelosia e la possessione, tra l’amore e l’appartenenza.

Un romanzo forte, da leggere tutto d’un fiato, che consente di affrontare a scuola le tematiche dell’educazione affettiva, sessuale e di genere ma che fornisce anche strumenti per riflettere sull’identità e su chi vogliamo diventare.

Il libro è frutto di un percorso di educazione sentimentale e di prevenzione del disagio che ha visto coinvolti studenti di varie scuole italiane.

Target: secondarie di primo grado, biennio secondarie secondo grado.

Tematiche: educazione sentimentale, prevenzione del disagio, adolescenza, amicizia.

(Scheda a cura di Eleonora Pera)

Romanzo

Titolo: *Stiamo tutti bene*

Autore: Giulia Gianni

Casa editrice: La nave di Teseo

Anno di pubblicazione: 2017

ISBN: 9788893441896

Brano: E così, nelle due settimane che mi separavano dal temuto test di gravidanza, mentre da una parte ero attivamente impegnata a invocare il santo patrono del ciclo mestruale, dall'altra immaginavo il destino dei piccoli Giuda e Maria Vigliacca. Un destino ineluttabile di spaccio e prostituzione, chiaramente procurato dal portare i nomi che gli avevo affibbiato.

Per fortuna le cose andarono diversamente. Alla fine il ciclo arrivò, io smisi di rigettare ogni qual volta vedevo la chioma fluente del ricciolone e in breve divenni una delle massime esperte in tecniche di contraccezione.

Gli anni passarono, seguirono altri fidanzati e col tempo Giuda e Maria Vigliacca divennero nient'altro che un simpatico aneddoto da salotto.

Questo almeno fino a quando, sulla spiaggia di una bellissima isola spagnola, non mi ritrovai a pronunciare le seguenti parole: "Se è maschio Arturo, se è una femmina Nina."

Già dai nomi avrete facilmente intuito che lo scenario era bello che cambiato.

Nomi normali, un bel rapporto di coppia consolidato da anni e un sano desiderio di mettere su famiglia. Anche perché ormai le candeline sulla torta stavano cominciando a sprofondare nella glassa sottostante.

C'è giusto un piccolo particolare da segnalare. La persona con la quale stavo progettando questo meraviglioso avvenire era una donna.

Ebbene sì, dopo anni di onorata carriera da eterosessuale, avevo incontrato la bionda con la quale volevo trascorrere il resto della mia vita.

Breve presentazione: *Stiamo tutti bene*, racconta con intelligente ironia i nostri giorni, l'Italia e cosa significhi avere un bambino se si è omosessuali. Nel libro si racconta appunto le picaresche avventure di una coppia di donne (Giulia, appunto, e "la bionda") alle prese con l'importante decisione di diventare madri, valutando per anni i pro e i contro, il passaggio da cittadine di serie A a cittadine di serie C, perché alla fine solo una sarebbe la mamma e l'altra solamente una "filantropa" che provvede assieme alla mamma al sostentamento del piccolo. Tra gioie e disavventure, amiche single incallite e genitori da preparare al lieto evento, bionde centraliniste nordiche e cliniche della fecondità, Giulia e la bionda cominciano il loro percorso per avere il loro figlio, per riportarlo a casa dall'isola spagnola su cui, sette anni prima, hanno preso la decisione di allargare la loro famiglia... Un percorso ricco di ostacoli che le due affrontano con caparbietà, amore e coraggio

regalandoci una grande messaggio di speranza su quello che potrebbe essere il nostro mondo.

Target: secondarie di primo grado, biennio secondarie secondo grado.

Tematiche: diversità, omosessualità, fecondazione assistita, famiglie omogenitoriali

(A cura di Giulia Toti)

Romanzo

Titolo: *Splendore*

Autore: Margaret Mazzantini

Casa editrice: Mondadori (Milano).

Anno di pubblicazione: 2014

ISBN: 9788866210924

Brano: Attraverso la grata vidi Costantino che ricomponeva su una tavola di legno i pezzi del mio mosaico di marmo. Mi abbassai sulle ginocchia per guardarlo meglio. Aveva delle pinzette e una specie di tampone con cui ripuliva la colla in eccesso. Era scrupoloso, provare i pezzi più volte prima di incollarli, li lavava in una bacinella, li asciugava. Ero irritato che trovasse tanto piacere in quel gioco inutile, volevo scendere sotto, strapparglielo dalle mani. Diedi un calcio alla grata. Sollevò la testa, si rizzò di colpo, salì su una sedia per aprire la finestra. In mezzo a noi c'era quella sudicia rete di ferro dove i cani si fermavano a pisciare. Urlò per sovrastare il rumore della strada.

- Rivuoi il tuo mosaico?

Scossi la testa, feci un balzo indietro.

- Se ti va possiamo farlo insieme, vieni...

Era meno timido del solito, forse il fatto di essere ancorato con i piedi nel basso del suo luogo lo faceva sentire protetto. Sbirciai sua madre dietro di lui che mi faceva un cenno, mi invitava da loro. Stava friggendo patate, le scolava sulla carta marrone del pane.

- Vuoi cenare con noi?

Risaliva un odore buonissimo, nel quale le mie budella e il mio cuore si torsero e quasi ebbi voglia di piangere. Mi tirai su, rimasi un po' con i piedi fermi davanti alle loro facce prima di andarmene.

Breve presentazione: Il romanzo ambientato in un'Inghilterra un po' stereotipata (tra campagne, stazioni, musei e locali gay), racconta la storia d'amore tra il borghese Guido e il più umile Costantino, due giovanissimi che vivono la loro relazione omosessuale con un senso di colpa che li farà sentire ai margini della società di cui fanno parte. L'omosessualità è vissuta ancora come un peccato e pertanto va tenuta nascosta. Da qui l'esigenza di crearsi un'esistenza di facciata, rispettabile e stimata, per poi consumare nell'ombra un rapporto clandestino. L'autrice ci conduce nel mondo di questi due uomini che cercano disperatamente di ritrovare la loro "età dello splendore".

Questo romanzo racconta dell'amore, di cosa è fatto, di come si nutre, pian piano le vite dei due amanti diventano la nostra vita, i loro pensieri sono i nostri stessi pensieri, vogliamo anche noi cercare di capire un po' di più di noi stessi, è questo

infatti lo scopo di questo libro che ci conduce ad una introspezione e ad un gioco di immedesimazione che ci porta ad una profonda ricerca dell'altro "io" che alberga in noi e che spesso cerchiamo senza "trovarlo".

Target: secondarie di primo grado, biennio secondarie secondo grado.

Tematiche: diversità, adolescenza, omosessualità, innamoramento

(A cura di Giulia Toti)

Raccolta di racconti

Titolo: *Stranieri come noi*

Autore: Vittorio Zucconi

Casa editrice: Einaudi Scuola (Torino)

Anno di pubblicazione: 1993

ISBN: 9788828601838

Brano: “Qualcuno, leggendo il titolo, avrà pensato: ma che vuol dire? Io non sono mica uno straniero. Ne siete davvero sicuri? Voglio dire che più si conosce il mondo, più si va fuori dal paese e dal quartiere dove si è nati, più ci si accorge che i miliardi di esseri umani che popolano la Terra oggi sono tutti ‘stranieri’ agli occhi degli altri, noi compresi. Ma se tutti siamo stranieri, nessuno è straniero: vi pare? Ecco allora da dove viene l’idea di questo libro e delle storie in esso raccolte.

Vi avverto che non sono favole, perchè nella vita vera non sempre c’è il lieto fine, come al cinema. Ma spero che vi facciano sentire un po’ meno estranei a popoli e situazioni lontane, a gente molto diversa eppure molto simile. Stranieri, appunto, come tutti noi.”

Breve presentazione: Vittorio Zucconi, inviato speciale all’estero, immagina di spedire tante «cartoline» ai lettori, per avvicinarli a «gente molto diversa eppure molto simile». Egli invita a guardare senza pregiudizi alle altre culture, a considerare gli effetti dell’emarginazione e le cause della violenza giovanile: come quella di chi uccide per un giubbotto o di chi picchia per il colore della pelle. Ci racconta di bambini di strada senza futuro: qualcuno concepisce il sogno del proprio riscatto attraverso il Pallone; ci sono ragazzi di etnie e classi sociali diverse che si innamorano tra loro, ma il lieto fine non è sempre assicurato; a volte, l’amicizia ha la durata dell’emergenza che li ha fatti incontrare.

Stranieri come noi è una raccolta di 11 racconti, ambientati in diversi paesi del mondo.

L’introduzione sintetizza i temi principali: lotta al razzismo, analisi di quest’ultimo e sensibilizzazione del pubblico sul tema dell’immigrazione.

Di seguito gli 11 racconti:

- Francia: il profumo
- Usa: il giubbotto
- Brasile: il gol
- Russia: il compagno
- Giappone: il drago
- Usa: il fantasma
- Arabia: l’aereo
- Messico: le scarpe

- Usa: l'uragano
- Colombia: la peste
- Italia: la strega.

Target: secondarie di primo grado.

Tematiche: razzismo, infanzia negata, emarginazione degli immigrati all'estero.

(Scheda a cura di Benedetta D'Autilia)

Raccolta di racconti

Titolo: *L'altra parte di me*

Autore: Cristina Obber

Casa editrice: Piemme (Milano)

Anno di pubblicazione: 2014

ISBN: 9788858512401

Brano: "Un fulmine squarcia il cielo e per un attimo il salice del giardino risplende nitido nel cielo plumbeo; ondeggia nell'aria intorno, fradicio di pioggia.

Francesca dondola ingobbata da un pomeriggio inconcludente alla scrivania, posa la fronte sul libro di storia; domani c'è verifica e non è riuscita a studiare niente. Ma come concentrarsi oggi, su qualsiasi cosa?

Ieri sera Giulia ha risposto alla sua richiesta di amicizia. E ha scritto Ciao...

È solo una smorfia in una foto profilo, è solo un "Ciao...", quattro caratteri e tre puntini che prendono per mano, che Francesca conosce a memoria, che ha letto venti, trenta, cinquanta volte senza trovare niente da dire, senza pensare ad altro.

È entrata nel profilo, l'accesso era libero, ha cliccato su "foto".

Giulia che ride, Giulia che urla. Giulia con le amiche, un fratellino, i genitori. Giulia con la bici e Giulia in riva al mare, Giulia in discoteca, con il trucco nero e viola, Giulia da piccola con un cagnolino, Giulia con la sciarpa fin sopra il naso. Giulia abbracciata a un ragazzo, Giulia che fa le boccacce, Giulia con l'Mp3 nelle orecchie.

Ha scorso i post, soprattutto video da YouTube, Mika, Vasco, Elisa.

Francesca si alza nervosa e si butta sul letto, il libro sulla pancia. È così cresciuta nell'ultimo anno che i piedi le sporgono dal bordo, stretti nelle scarpe da ginnastica. Si mette la coperta intorno alla vita, riapre il libro con mani distratte.

Breve presentazione: Di amare non si decide, accade. Così Francesca, sedici anni, con il cuore in subbuglio per un semplice "ciao" su Facebook, scoprirà la bellezza di un grande amore: il primo bacio, la prima volta, le emozioni che non avresti mai immaginato di provare... ma anche la paura del diverso, la paura di essere giudicati da una società omofoba piena di pregiudizi, la difficoltà di essere se stessi per paura di non essere accettati e di essere motivo di scherno.

Perché è necessario nascondere i propri sentimenti, la propria natura, offuscare l'amore solo perché è considerato diverso?

La protagonista dovrà confrontarsi con la propria confusione, con l'accettazione del proprio orientamento sessuale e infine con la propria famiglia che non è pronta ad accettare tutto questo.

Target: secondarie di primo grado, biennio secondarie secondo grado

Tematiche: innamoramento, felicità, adolescenza, omosessualità

(A cura di Giulia Toti)

Romanzo

Titolo: *Il Signore delle Mosche*

Autore: William Golding

Traduttrice: Filippo Donini

Casa editrice: Mondadori, Milano

Anno di pubblicazione: 1954

ISBN: 9788804676850

Brano: *«Ho paura di lui,» disse Piggy, «e per questo lo conosco. Se si ha paura di qualcuno, lo si odia, ma non si può fare a meno di pensarci. Ci si persuade che non c'è niente da temere, e poi quando lo si rivede... È come l'asma, che non lascia respirare.*

Ralph gridò con tutte le sue forze, per superare il clamore: Che cosa è meglio: la legge e la salvezza, o la caccia e la barbarie?»

Ora anche Jack gridava, e Ralph non poté più farsi sentire.

Jack si era ritirato in mezzo alla tribù, ed essi erano una massa compatta, minacciosa, irta di lance. Si andava formando tra loro l'intenzione di una carica: quando fossero ben bene eccitati, avrebbero fatto piazza pulita. Ralph stava di fronte a loro, un po' da una parte, la lancia pronta. Piggy gli era vicino, e teneva ancora sollevato il talismano, la fragile splendente bellezza della conchiglia. Su di loro si rovesciava una tempesta di clamori, una cantilena magica carica d'odio. A picco sopra di loro, Ruggero, con un senso di pazzo abbandono, si buttò sulla leva con tutto il suo peso. Ralph udì l'enorme masso assai prima di vederlo. Attraverso la pianta dei piedi percepì una scossa del suolo, e dall'alto della roccia gli giunse un rumore di pietre. Poi una massa rossa, mostruosa, colpì l'istmo, ed egli si buttò a terra, tra gli urli della tribù.

Breve presentazione: Il romanzo è ambientato nel mezzo di una non specificata guerra nucleare: vi viene descritta passo a passo la discesa nella barbarie di un gruppo di ragazzi inglesi, tutti di buona famiglia borghese nell'età della preadolescenza, insieme ad altri più piccoli, abbandonati a se stessi in un'isola disabitata e totalmente separati dalla moderna civiltà. I ragazzini, si mettono inizialmente all'opera nel tentativo di auto-organizzarsi e governarsi con regole precise, pur non avendo alcun aiuto né controllo da parte di un'autorità adulta, e cominciano un po' alla volta a regredire ad uno stato umano sempre più primitivo. Infatti ben presto qualcosa comincia a non funzionare come dovrebbe: emergono paure ancestrali del tutto irrazionali e comportamenti antisociali, da cui si sviluppa una vicenda che metterà a nudo gli aspetti più selvaggi e bestiali della natura umana. In questo contesto, tra i due leader, il razionale e inclusivo Ralph e l'istintivo bullo Jack, vince quest'ultimo. Il Signore delle Mosche è, in nuce, un'analisi del bullismo:

infatti Piggy, il ragazzino con gli occhiali, diviene subito bersaglio “naturale” del prepotente di turno, Jack.

Questa analisi presuppone due estremi, prepotente e vittima, e in terza istanza la massa, che congiunge i primi due e rende possibile la dicotomia presentata; in generale tutto il romanzo serve da complessa allegoria, in cui ogni personaggio importante rappresenta qualche aspetto più ampio della società e del mondo.

Il tema predominante del romanzo riguarda la visione pessimista, circa la concezione dell'uomo, che l'autore crede intrinsecamente "cattivo", sia in natura che in società. Difatti, lo stesso Golding scriverà che: *"L'uomo produce il male come le api producono il miele"*.

Target: secondarie di primo grado, biennio secondarie secondo grado.

Tematiche: bullismo, società, totalitarismo, razionalità vs istinto.

(Scheda a cura di Susanna Morante)

Romanzo

Titolo: *Wonder*

Autore: R. J. Palacio

Traduttrice: Alessandra Orcese

Casa editrice: Giunti (Firenze, Milano).

Anno di pubblicazione: 2013

ISBN: 9788809783089

Brano: So di non essere un normale ragazzino di dieci anni. Sì, insomma, faccio cose normali, naturalmente. Mangio il gelato. Vado in bicicletta. Gioco a palla. Ho l'Xbox. E cose come queste fanno di me una persona normale. Suppongo. E io mi sento normale. Voglio dire dentro.

Ma so anche che i ragazzini normali non fanno scappare via gli altri ragazzini normali fra urla e strepiti ai giardini. E so che la gente non li fissa a bocca aperta ovunque vadano.

Se trovassi una lampada magica e potessi esprimere un desiderio, vorrei avere una faccia così normale da passare inosservato. Vorrei camminare per strada senza che la gente subito dopo avermi visto, si volti dall'altra parte. E sono arrivato a questa conclusione: l'unica ragione per cui non sono normale è perché nessuno mi considera normale.

Ma in un certo senso posso dire che ormai mi sono abituato al mio aspetto fisico. So come fingere di non notare la faccia che fa la gente. Siamo diventati tutti abbastanza bravi, in questo genere di cose: io, mamma, papà e Via.

Anzi, no, mi rimangio la parola: Via non è affatto brava. Si irrita parecchio quando qualcuno fa lo scemo con me. Come quella volta ai giardini, quando dei ragazzi più grandi si sono messi a fare dei versi. Per la verità non so nemmeno bene cosa dicessero, perché non li ho sentiti, ma Via sì, e ha cominciato a gridargli dietro di tutto. È fatta così, lei. Io no.

Via non mi considera normale. Lei dice di sì, ma se fossi normale non avrebbe tutto questo bisogno di proteggermi. Nemmeno mamma e papà mi considerano normale. Credo che l'unica persona al mondo che capisce quanto sono normale sono io.

Mi chiamo August, per inciso. Non mi dilungo a descrivere il mio aspetto. Tanto, qualunque cosa stiate pensando, probabilmente è molto peggio.

Breve presentazione: Il protagonista del romanzo, pubblicato per la prima volta nel 2012, è August Pullman, un bambino di dieci anni con una malformazione cranio-facciale dovuta ad una rarissima malattia e ai diversi interventi chirurgici subiti fin dalla sua nascita. Il romanzo comincia nel momento in cui i suoi genitori, dopo aver optato per un'istruzione familiare, decidono che è arrivato il momento per il figlio di frequentare una scuola media pubblica. L'istituto prescelto è la Beecher Prep

School e il preside Kiap dà il compito a tre studenti, ovvero Jack Will, Charlotte e Julian, di mostrare la scuola al piccolo August.

Attraverso il punto di vista dei protagonisti – cui si affiancheranno anche Summer (unica compagna che avrà il coraggio di sedersi a mangiare vicino ad Auggie, mentre tutti gli altri si terranno debitamente a distanza) e la sorella maggiore Via –, le cui voci si alterneranno di capitolo in capitolo nello scorrere delle pagine, vedremo l'evoluzione di Auggie, del suo rapporto con se stesso e del suo rapporto con i compagni i quali gradualmente mostreranno la parte più umana della loro personalità e stringeranno con il ragazzo una forte amicizia.

L'autrice racconta in un'intervista che l'idea di Wonder è nata da una sua esperienza personale, durante una passeggiata al parco con i propri figli: mentre sedevano su una panchina si è avvicinata una bambina affetta dalla Sindrome di Treacher Collins e la sua prima reazione è stata quella di alzarsi di scatto dalla panchina e allontanarsi, per timore che il figlio minore potesse spaventarsi e dire un commento spiacevole. Dal profondo turbamento seguito al suo comportamento insensibile è nata la spinta a scrivere il romanzo.

Target: ultime classi della primaria, secondarie di primo grado.

Tematiche: felicità, amicizia, adolescenza, diversità, disabilità, discriminazione.

(A cura di Andrea Mancini)

Romanzo

Titolo: *La vita accanto*

Autore: M. Veladiano

Casa editrice: Einaudi (Torino).

Anno di pubblicazione: 2011

ISBN: 9788806239442

Brano

Ma non ci sono parole per raccontare tutto, non a quell'età. Qualche volta le si impara più tardi, quando hanno perso odore, colore, e soprattutto dolore. «La cruna dell'ago» chiamavo quel pertugio stretto che ogni mattina mi ingoiava nel suo nero per vomitarmi digerita alla fine delle lezioni.

Fino all'ultimo giorno oltrepassai la porta della scuola esattamente come il cammello del Vangelo, contratta nello sforzo di rimpicciolire, assottigliare, scomparire. Non conoscevo l'arte di ribellarmi e camminavo nel buio dell'atrio sapendo ciò che mi aspettava senza che questo potesse alleggerirne il terrore. Non si può giocare d'anticipo contro l'offesa che inchioda insieme il corpo e lo spirito, lo spirito attraverso il corpo (p. 70).

(...)

Poi c'erano i compagni. Capisco oggi che deve essere un ricordo inattendibile, perché tre anni di scuola sono molto lunghi per un così lungo esercizio di sadismo, ma non saprei riferire un'espressione cordiale, o educata, o anche solo neutra che un mio compagno di classe mi abbia rivolto. Dovevo essere per tutti loro un buco nero nella continuità dello spazio dell'aula.

Eppure mi vedevano eccome, perché il primo giorno di scuola avevo trovato i posti già assegnati e il cartoncino bianco con il mio nome era appoggiato sul banco centrale della prima fila, davanti alla cattedra, e quello rimase per sempre unico pedone fisso, murato, inamovibile per 3 anni (p. 71).

(...)

«Putrido strutto peloso» (...)

Le parole mi arrivavano sibilate come spilli o gridate come lance che mi infilzavano le spalle. Riconoscevo le voci: come i ciechi, mi orientavo attraverso i suoni di quell'universo che brulicava di vita infida dietro di me. (p. 72)

Breve presentazione: C'è una bambina particolarmente brutta che corre per le strade della città quasi sempre nel buio, è Rebecca. Intorno a lei familiari bellissimi, ma algidi e distaccati. Al suo fianco sembra ci sia la zia Elvira, gemella di suo padre, ma il suo vero angelo custode sarà la sua governante Maddalena.

Rebecca è talmente brutta che il mondo non deve saperlo. Niente conservatorio, nonostante il talento e le mani da pianista, e niente catechismo per lei, lezioni

private dalla zia o dal professor De Lellis, sino alle elementari - momento di socializzazione ma di altrettanti momenti persecutori. Alla sua fragilità si lega quella di Lucilla, una sua amica grassa, ciarliera e con una famiglia disgraziata. Cercando il modo di sopravvivere silenziosamente la sua vita, Rebecca troverà la sua strada e delle verità inaspettate, nei racconti e nella musica di una vecchia concertista che tutti credono pazza....

Dietro all'apparenza tranquillizzante della bellezza e dell'equilibrio, ci sono molti più mostri e cose inquietanti di quanti ne rivela il riflesso poco piacevole di uno specchio, sembra essere il messaggio.

Target: secondarie di primo grado, biennio secondarie secondo grado.

Tematiche: bullismo, differenza, rapporto con i genitori

(Scheda a cura di Andrea Fiorucci)

Racconti

Titolo: *Io cammino in fila indiana*

Autore: A. Celestini

Casa editrice: Einaudi (Torino).

Anno di pubblicazione: 2012

ISBN 9788806213497

Racconto teatrale: La fila della diversità

Video in cui recita l'autore-attore A. Celestini, reperibile al seguente indirizzo:

<https://www.youtube.com/watch?v=32DOUU31oLw>

C'era una volta un piccolo paese.

Nel piccolo paese c'era c'era una piccola scuola.

I bambini avevano tanti maestri,

ma il piccolo governo

pensò che questa molteplicità di insegnamenti

creasse confusione.

Si decise di eliminare i maestri

che insegnavano materie non indispensabili.

(...)

alla fine si penso che forse è meglio lasciare una sola materia

in modo da non confondere gli studenti

e nella scuola del piccolo paese

arrivo l'insegnante di fila indiana.

(...)

il primo giorno di scuola

la maestra di fila indiana entrò in classe.

Disse "bambini, Mettetevi liberamente in fila indiana",

i bambini si misero naturalmente in cerchio.

"No", disse la maestra, "il cerchio un reato,

è vietato dalla legge del piccolo paese (...)" (p.40-41).

Ascanio Celestini è un performer/scrittore romano, autore di diversi testi narrativi pensati per la scena.

Target: secondarie di primo grado e secondo grado.

Tematiche: differenza vs. omologazione

(Scheda a cura di Andrea Fiorucci)

FILMOGRAFIA SCELTA SU BULLISMO, OMOFOBIA, ADOLESCENZA, SCOPERTA DELL'IDENTITÀ, OMOSESSUALITÀ E TRANSESSUALITÀ

a cura di Andrea Fiorucci

COSÌ VICINI COSÌ LONTANI. OLTRE IL BULLISMO



Regia di Alessandro Varisco. Un film con Matteo Rovedo, Giorgia Tugnoli, Michele Zanchetta, Endrit Avdijaj, Angela Lo Bascio. Italia, 2017. Durata 65 minuti.

Sinossi

Andrea, Camilla, Aurora, Luca e Anthony stanno per concludere l'ultimo anno di scuola superiore di un Istituto superiore di un paesino in provincia di Pordenone. Tutti e cinque, anche se per motivi differenti, vivono momenti di solitudine e isolamento, diventando spesso vittime di Bullismo. L'unione fa la Forza, è il motto che implicitamente condurrà i protagonisti a

vincere le paure e le difficoltà verso un contesto scolastico aggressivo e disconfermante. Nel film, fondamentale è il rapporto con i due professori che aiuteranno i ragazzi ad aprirsi e a credere di più in se stessi.

Così vicino così lontani è un film sull'adolescenza, sul bullismo, sull'omofobia.

UN BACIO



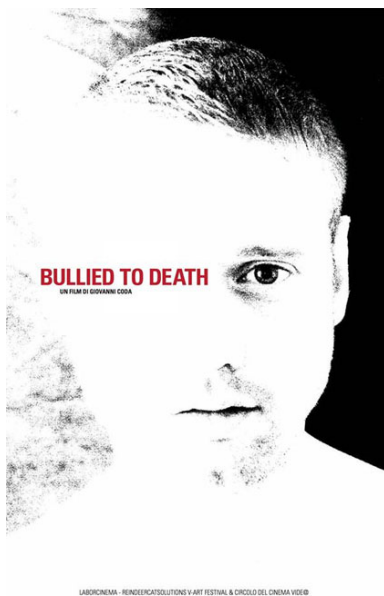
Regia di Ivan Cotroneo. Un film con Rimau Grillo Ritzberger, Valentina Romani, Leonardo Pazzagli, Thomas Trabacchi, Susy Laude. Genere Drammatico, - Italia, 2016, durata 101 minuti.

Sinossi

Un trittico di studenti che riportano l'attenzione sui temi del bullismo e del rapporto complesso con i propri genitori. Lorenzo è uno studente dichiaratamente gay, Blu è una studentessa ribelle, da molti definita una ragazza facile, infine, Antonio è uno studente problematico, su cui pesa il ricordo doloroso del fratello maggiore morto in un incidente. Frequentano

tutti e tre la III A del Liceo Newton. Il film ha come soggetto l'adolescenza e le sue problematiche bullistiche e affettive. Fa da contorno un mondo genitoriale distratto e un contesto dei pari crudelmente insofferente.

BULLIED TO DEATH



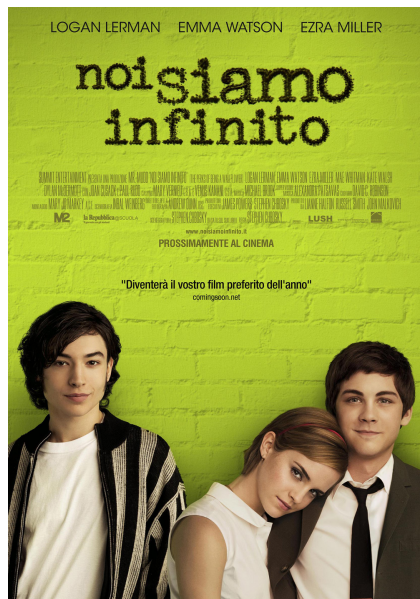
Regia di Giovanni Coda. Un film con Tendal Mann, Giovanni Dettori, Sergio Anrò, Assunta Pittaluga, Gianluca Sotgiu. Genere Drammatico - Italia, USA, 2016, durata 72 minuti.

Sinossi

Nel 2011 J.R. si è tolto la vita. Aveva quattordici anni, era omosessuale. Seppur breve, il film narra una vita di esasperazione e isolamento: continue minacce e insulti a scuola e sul web. Il film richiama l'attenzione su uno dei tanti episodi agghiaccianti che affollano le cronache degli ultimi tempi. A questa storia si legano quelle di altri giovani gay, lesbiche e trans vittime di attacchi omofobi, uccisi o indotti al suicidio, in diverse parti

del mondo.

NOI SIAMO INFINITO



Regia di Stephen Chbosky. Un film con Logan Lerman, Emma Watson, Ezra Miller, Mae Whitman, Kate Walsh, Dylan McDermott. Titolo originale: The Perks of Being a Wallflower. Genere Commedia, - USA, 2012, durata 103 minuti.

Sinossi

Charlie è un ragazzo gay molto intelligente, timido e insicuro, uno di quelli che osserva il mondo da lontano. La bella Sam e il suo fratellastro Patrick lo prendono sotto la loro ala protettrice accompagnandolo verso nuove amicizie, il primo amore, il primo bacio. Quando i suoi amici più grandi si preparano a lasciare il liceo per il college, l'equilibrio precario del

ragazzo inizia a vacillare. I temi trattati sono: bullismo e omofobia, droghe, suicidio, disprezzo nei confronti del diverso. Il film è la trasposizione cinematografica di "The Perks of Being a Wallflower", il romanzo cult oltreoceano uscito nel 1999 a firma di Stephen Chbosky.

JUST CHARLIE - DIVENTA CHI SEI



Regia di Rebekah Fortune. Un film con Harry Gilby, Scot Williams, Patricia Potter, Elinor Machen-Fortune, Peter Machen. Titolo originale: Just Charlie. Genere Drammatico, - Gran Bretagna, 2017, durata 99 minuti.

Sinossi

Charlie è un ragazzino con un grande talento per il calcio e un grande sogno: quello di diventare una ragazza. Vivendo in un corpo sbagliato, Charlie rifiuta un'importante proposta, quella di giocare nella squadra del Manchester City. All'ombra dei boschi e al riparo dal mondo, si infila nei vestiti della

sorella, sognando di essere se stesso. Con l'aiuto materno e contro il volere del padre, la ragazza nata dal corpo di un ragazzo scende in campo a giocare la partita della vita, quella più importante. Il film attenziona i temi della transessualità, della scoperta dell'identità, del rapporto con i pari e con i genitori.

3 GENERATIONS - UNA FAMIGLIA QUASI PERFETTA



Regia di Gaby Dellal.

Un film con Naomi Watts, Susan Sarandon, Elle Fanning, Linda Emond, Tate Donovan, Sam Trammell. Titolo originale: About Ray. Genere Drammatico, - USA, 2015, durata 87 minuti.

Sinossi

Ramona ha 16 e dall'età di quattro anni sa di essere un maschio. Si fa chiamare Ray. Sua madre, separata da tempo, ha acconsentito alla cura ormonale che la trasformerà definitivamente in maschio. Per ottenere il permesso, però, serve anche la firma del padre, da anni assente. La nonna lesbica non comprende il bisogno di una mutazione fisiologica della ragazza. Per lei, combattente e attivista degli anni '70, "si è come ci si sente". Su questo paradosso il film presenta una sofisticata istantanea sul pregiudizio che, come sarà sempre più evidente, non risparmia nessuno. Temi presenti: pregiudizio familiare, identità in transizione, rapporti intergenerazionali.

GIRL



Regia di Lukas Dhont. Un film con Victor Polster, Ariele Worthalter, Oliver Bodart, Tijmen Govaerts, Katelijne Damen. Titolo originale: Girl. Genere Drammatico, - Belgio, 2018, durata 105 minuti.

Sinossi

Il film si ispira alla storia vera di una ragazzina adolescente trans che in attesa di affrontare la cura per procedere alla transizione, coltiva ardentemente e con fatica fisica, il desiderio di diventare prima ballerina. Ritratto potente e senza sconti di quanto possa essere dura essere adolescenti e dover anche subire l'interazione con compagni di scuola e amici

che non sempre comprendono il peso dei sogni e dei giudizi degli altri. Temi: transessualità, rapporti familiari, interazione tra pari.

TUO, SIMON



Regia di Greg Berlanti. Un film con Nick Robinson, Katherine Langford, Jennifer Garner, Alexandra Shipp, Josh Duhamel. Titolo originale: Love, Simon. Genere Commedia, Drammatico, - USA, 2018, durata 109 minuti.

Sinossi

Simon Spier è un diciassettenne con una vita apparentemente normale: una famiglia che adora, amici straordinari. Custodisce un segreto, però: nessuno sa che è gay. Simon soffre molto per questo, non ha il coraggio di dirlo alla famiglia, né agli amici, finché non inizia un appassionante scambio di e-mail con un compagno di scuola che rimane anonimo...

Il film affronta con delicatezza il rapporto con la famiglia, il rapporto con la scuola e con i pari

RARA - UNA STRANA FAMIGLIA



Regia di Pepa San Martín. Un film con Julia Lübbert, Mariana Loyola, Agustina Muñoz, Emilia Ossandón, Daniel Muñoz. Titolo originale: Rara. Genere Commedia drammatica, - Cile, Argentina, 2016, durata 90 minuti.

Sinossi

Sara ha tredici anni, vive con la sorella minore Catalina con sua madre Paula e con Lia, la compagna della madre. La loro è una quotidianità serena e spensierata, fino a quando l'adolescenza di Sara non solleva in lei dei problemi. Il confronto con i compagni,

l'ansia di farsi accettare dai ragazzi, la paura di venir giudicata, alimentano in Sara un'inquietudine crescente. Le cose si complicano quando il padre tenta, allora, di ottenere la custodia delle figlie. Temi: confronto con i pari, rapporti familiari, pregiudizi.

QUANDO HAI 17 ANNI



Regia di André Téchiné. Un film con Sandrine Kiberlain, Kacey Mottet Klein, Corentin Fila, Alexis Loret, Jean Fornerod. Titolo originale: Quand on a 17 ans. Genere Drammatico, - Francia, 2016, durata 116 minuti.

Sinossi

Damien, diciassette anni, frequenta con profitto il liceo. Figlio di un pilota in missione e di una madre dottoressa, da qualche tempo ha un problema a scuola. Un problema che ha il volto aggressivo di Tom, un compagno che non perde occasione a scuola per provocarlo. Tom ha paura di amare e aggredisce Damien che gli ricorda il suo desiderio e l'orientamento sessuale che

prova a soffocare aggredendo gli altri. Il film affronta con delicatezza e passione il tema del bullismo omofobico e della paura dell'accettazione.

IL MONDO FINO IN FONDO



Regia di Alessandro Lunardelli. Un film con Luca Marinelli, Filippo Scicchitano, Barbora Bobulova, Camilla Filippi, Cesare Serra. Genere Commedia drammatica, - Italia, 2013, durata 95 minuti.

Sinossi

Loris e Davide sono due fratelli molto diversi: il primo, trentenne, è integrato nell'azienda di famiglia, sposato e in attesa di un bambino, mentre il secondo, diciottenne, vorrebbe fare tutt'altro e, soprattutto, vive in clandestinità la propria omosessualità. Insieme a Barcellona per una partita dell'Inter, Davide si invaghisce di Andy, un ecologista cileno, che finirà col seguire

fino a Santiago, scambiando l'amicizia per amore. Mentre Davide entra in contatto con il mondo dell'attivismo andando a vivere in una casa-comune gestita da Ana, la ragazza di Andy, Loris si mette sulle sue tracce deciso a riportarlo alla sua vecchia vita.

COME NON DETTO



Regia di Ivan Silvestrini. Un film con Josafat Vagni, Monica Guerritore, Francesco Montanari, Antonino Bruschetta, Valentina Correani. Genere Commedia, - Italia, 2012, durata 90 minuti.

Sinossi

Una divertente commedia che fa riflettere sul coming out di Mattia, un ragazzo romano che prima di trasferirsi in Spagna per lavoro si trova di fronte al dilemma di presentare il suo fidanzato alla famiglia, un padre omofobo, una madre fragile e una nonna con varie stranezze. Grazie alla sua migliore amica, Mattia capirà che in famiglia le cose sono

diverse da come sembrano.

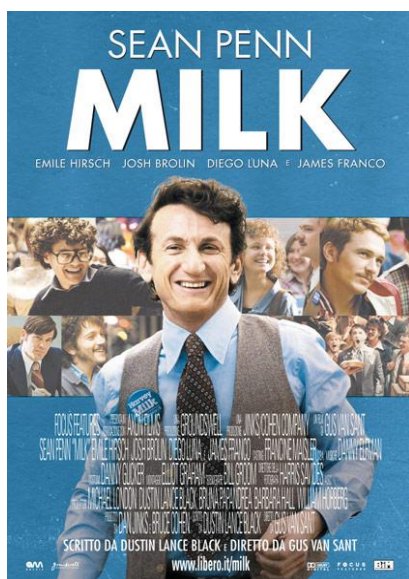
Temi: coming out, rapporti familiari

FILMOGRAFIA SCELTA SU DIRITTI CIVILI, OMOSESSUALITÀ, RAZZISMO E PARITÀ DI GENERE

a cura di Irene D. M. Scierri

*I film presenti in questa lista sono indicati per studentesse e studenti delle secondarie di secondo grado

MILK



Regista: Gus Van Sant

Anno: 2008

Paese: USA

Genere: Biografico, Drammatico

Attori: Sean Penn, Emile Hirsch, James Franco, Josh Brolin, Diego Luna, Brandon Boyce, Kelvin Yu, Lucas Grabeel, Alison Pill, Victor Garber, Denis O'Hare, Howard Rosenman, Stephen Spinella, Peter Jason, Carol Ruth Silver, Hope Tuck, Ashlee Temple, Cory Montgomery, Boyd Holbrook, Cleve Jones, Cameron Palmer, Harry Britt, Steven Wiig, Adam Del Rio, Douglas Smith

Durata: 128 minuti

Trama

Milk è la vera storia di Harvey Milk, primo gay dichiarato ad aver raggiunto una carica pubblica negli Stati Uniti.

Compiuti i 40 anni Harvey Milk, laureato in matematica e occupato presso una società di investimenti a Wall Street, decide di dare una svolta alla sua vita e si trasferisce insieme al suo compagno a Los Angeles, dove insieme aprono un negozio di fotografia, il Castro Camera, nel cuore dell'omonimo quartiere popolare che diventerà presto un punto di riferimento per tutti gli omosessuali d'America. Intorno al Castro Camera si raccoglierà infatti un gruppo di giovani attivisti omosessuali. Milk con il sostegno del compagno Scott, dei suoi guys ma anche di eterosessuali illuminati si candida alla carica di consigliere comunale per tre volte, fino ad ottenere l'incarico. Milk lotterà per diritti civili degli omosessuali in un periodo in cui il pregiudizio e la violenza contro di essi sono diffusi e accettati.

PRIDE



Regista: Matthew Warchus

Anno: 2014

Paese: Gran Bretagna

Genere: Drammatico

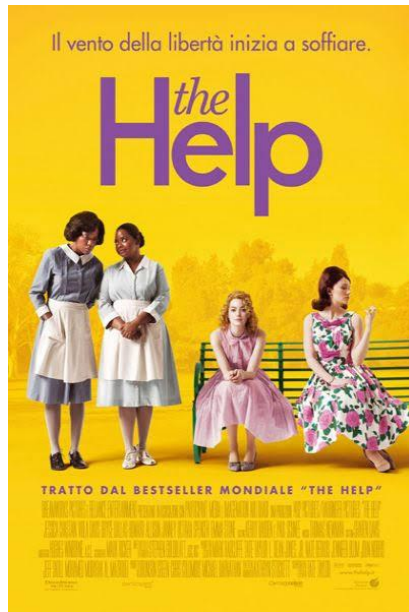
Attori: Bill Nighy, Imelda Staunton, Dominic West, Paddy Considine, George MacKay, Joseph Gilgun, Ben Schnetzer

Durata: 120 minuti

Trama

Pride è ambientato in piena era Thatcher, durante lo storico sciopero dei minatori inglesi del 1984. In occasione del Pride di Londra il giovane attivista gay Mark Ashton propone di raccogliere fondi per sostenere il lungo sciopero dei minatori. Ottiene così il supporto di alcuni compagni per la creazione del gruppo “Lesbians and Gays Support the Miners”. Il gruppo però si scontra con i sindacati dei minatori che ritengono inopportuno e imbarazzante l’aiuto del movimento omosessuale. Il gruppo decide quindi di contattare direttamente i minatori di un paesino del sud del Galles che accettano il loro aiuto. In seguito, nonostante alcune resistenze all’interno del paese, il gruppo viene invitato per essere ringraziato pubblicamente per la raccolta fondi. La conoscenza diretta e l’entusiasmo dei giovani attivisti trasformerà pian piano i pregiudizi della piccola comunità in solidarietà e amicizia.

THE HELP



Regista: Tate Taylor

Anno: 2012

Paese: USA

Genere: Drammatico

Attori: Emma Stone, Viola Davis, Bryce Dallas Howard, Octavia Spencer, Jessica Chastain.

Durata: 137 minuti

Trama

Il film è ambientato negli anni '60 a Jackson, nel Mississippi. Eugenia Phelan, detta Skeeter, è una ragazza bianca di famiglia facoltosa che si è appena laureata e che, a differenza delle sue coetanee sposate e dedite alla famiglia, vorrebbe realizzarsi professionalmente e fare la scrittrice. Tornata a Jackson, Skeeter trova impiego presso un giornale locale, in cui ha il compito di rispondere alla posta delle casalinghe. Per curare la sua rubrica, Skeeter si rivolge ad Aibileen: la cameriera della sua migliore amica. Aibileen inizia a raccontare la storia della sua vita e Skeeter che si rende conto sempre di più quanto la società in cui vive sia caratterizzata da ipocrisia e razzismo. Incoraggiata da un editore di New York, Skeeter decide di scrivere della vita delle domestiche di colore dal loro stesso punto di vista.

Inizialmente, trova delle resistenze dalla comunità nera locale a causa della paura di ritorsioni. Finché dopo l'assassinio di un attivista per i diritti civili degli afroamericani e incoraggiate dalle manifestazioni del Movimento per i diritti civili guidato da Martin Luther King, diverse domestiche afroamericane decidono di collaborare con la ragazza e di raccontare la propria storia, denunciando i comportamenti razzisti e discriminatori da sempre subiti.

THE BUTLER – UN MAGGIORDOMO ALLA CASA BIANCA



Regista: Lee Daniels

Anno: 2013

Paese: USA

Genere: Drammatico

Attori: Forest Whitaker, Oprah Winfrey, Mariah Carey, John Cusack, Jane Fonda, Cuba Gooding Jr

Durata: 132 minuti

Trama

The Butler racconta la vita di Cecil Gaines, maggiordomo presso la Casa Bianca tra il 1957 e il 1986, prestando servizio sotto sette presidenti. Il film è ispirato alla storia vera di Eugene Allen.

Cresciuto in una piantagione di cotone della Georgia e lì divenuto “negro di casa”, diventato adulto Cecil decide di lasciare la piantagione alla ricerca di una vita migliore. Dopo qualche anno si troverà a lavorare in un hotel di lusso a Washington e da lì le circostanze lo porteranno a lavorare come maggiordomo alla Casa Bianca. Qui Cecil diviene testimone diretto della storia e delle dinamiche interne dello Studio Ovale durante gli anni del movimento per i diritti civili.

Attraverso la vita di Cecil e della sua famiglia, il film percorre gli eventi e i cambiamenti della scena politica americana e delle lotte per i diritti civili: dall’assassinio di John F. Kennedy e di Martin Luther King, ai movimenti dei Freedom Riders e delle Black Panther, fino all’elezione di Barack Obama.

IL DIRITTO DI CONTARE



Regista: Theodore Melfi

Anno: 2017

Paese: USA

Genere: Drammatico

Attori: Taraji P. Henson, Octavia Spencer, Janelle Monáe, Kevin Costner, Kirsten Dunst

Durata: 127 minuti

Trama

Il film è basato sull'omonimo libro di Margot Lee Shetterly e racconta la storia vera di una matematica, scienziata e fisica afroamericana, Katherine Johnson che collaborò con la NASA tracciando le traiettorie per il Programma Mercury e la missione Apollo 11.

Siamo nel 1961, in pieno periodo di segregazione razziale, patriarcato e Guerra Fredda, Katherine Johnson, insieme a due colleghe anch'esse afroamericane, Dorothy Vaughn, supervisore non ufficiale, e Mary Jackson, aspirante ingegnere, lavora come calcolatrice per la NASA al Langley Research Center di Hampton. Le tre donne sono costrette ad affrontare i problemi derivanti dalle leggi razziali e dall'insofferenza degli uomini verso la richiesta dei diritti femminili. Nonostante le discriminazioni e i pregiudizi le tre amiche dimostreranno ai loro colleghi maschi e bianchi le proprie competenze scientifiche e il proprio valore.

SUFFRAGETTE



Regista: Sarah Gavron

Anno: 2015

Paese: USA

Genere: Drammatico

Attori: Carey Mulligan, Helena Bonham Carter, Brendan Gleeson, Anne-Marie Duff, Ben Whishaw

Durata: 106 minuti

Trama

Il film è ambientato a Londra, nel 1912, e racconta gli inizi del movimento suffragista femminile del Regno Unito attraverso la storia di Maud Watts, da sempre costretta a lavorare in una lavanderia per uno scarso compenso, dovendo sopportare i soprusi del datore di lavoro. Un giorno Maud si ritrova nel mezzo di una protesta violenta da parte di un gruppo di suffragette che rivendicano da molto tempo il diritto di voto alle donne, negato da tutti i governi che via via si sono succeduti. Maud rimane affascinata dalla forza delle suffragette e finisce per diventare un'attivista del movimento, nonostante i rischi che questo comporta e le conseguenze che avrà sul suo matrimonio e sul suo lavoro. Maud diventerà una militante decisa nel continuare la lotta politica per il riconoscimento del diritto di voto alle donne.

LA BATTAGLIA DEI SESSI



Regista: Jonathan Dayton, Valerie Faris

Anno: 2017

Paese: USA, Gran Bretagna

Genere: Biografico, Commedia, Sportivo

Attori: Emma Stone, Steve Carell, Andrea Riseborough, Sarah Silverman, Martha MacIsaac

Durata: 121 minuti

Trama

Il film racconta la celebre partita di tennis, avvenuta il 20 settembre 1973, tra la campionessa mondiale femminile Billie Jean King e l'ex campione maschile Bobby Riggs, passato alla storia come “La battaglia dei sessi”.

Bobby Riggs è un ex campione a riposo, dal carattere esibizionista e in cerca dell'attenzione dei media, vuole dimostrare la superiorità maschile. A raccogliere la sfida sarà la giovane Billie Jean King, sostenitrice della lotta contro il sessismo, decisa a smentire direttamente sul campo di Houston le opinioni sessiste di Riggs. Il risultato è un match che diventò uno degli eventi sportivi televisivi più visti di tutti i tempi. Sullo sfondo anche la lotta interiore della giovane tennista per venire a patti con la propria omosessualità.

UNA GIUSTA CAUSA



Regista: Mimi Leder

Anno: 2018

Paese: USA

Genere: Biografico, Drammatico

Attori: Felicity Jones, Armie Hammer, Justin Theroux, Kathy Bates, Sam Waterston, Stephen Root

Durata: 120 minuti

Trama

Una Giusta Causa è la storia vera di Ruth Bader Ginsburg, una delle nove donne che nel 1956 viene accettata al corso di legge dell'Università di Harvard e che ha dedicato la propria vita ai diritti delle donne e alla parità di genere.

Ruth, nonostante il suo talento, appena laureata incontra diverse difficoltà a trovare lavoro presso uno studio legale proprio perché donna. È quindi costretta ad accettare un lavoro da insegnante presso la Rutgers Law School. Nel 1970 il marito le propone di rappresentare un cliente in una causa che presenta una discriminazione di genere. Ruth si presenta davanti alla corte d'appello e riesce a convincere i magistrati della valenza discriminatoria di quella legge, creando così un precedente che aprirà la strada a una maggiore eguaglianza nella legislazione statunitense.

Profili

Federico Batini, professore associato di Pedagogia sperimentale, Metodologia della ricerca educativa e Metodi e tecniche della valutazione scolastica presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. Autore di oltre 300 pubblicazioni scientifiche. Tra le pubblicazioni su questi temi citiamo: *Insegnanti e nuovi problemi della scuola. Bullismo, disagio e dispersione, omofobia e razzismo* (Transeuropa, 2010); *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata* (Loescher, 2014); *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia* (con B. Santoni, Liguori, 2009); e *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale* (Armando, 2017). Dirige la rivista scientifica di fascia A LLL.

Ian Rivers, professore di Education for Social Change presso l'University of Strathclyde di Glasgow. Si occupa nello specifico di bullismo e dei suoi effetti psicologici sul lungo periodo: ha fatto parte di due gruppi di esperti coordinati dall'U.S. Centers for Disease Control and Prevention (CDC), concorrendo a sviluppare una definizione unitaria di bullismo e a comprendere i legami tra bullismo scolastico e suicidio. È presidente dello Scottish Council of Deans of Education (2018-2020) e membro dell'UKRI (UK Research and Innovation), dell'Academy of Social Sciences, dell'American Psychological Association e della British Psychological Society.

Andrea Fiorucci, Ph.D in Pedagogia dello Sviluppo, attualmente è assegnista di ricerca e docente a contratto presso l'Università del Salento. Collabora con il Centro sulle Nuove Tecnologie per la Disabilità e l'Inclusione (CNTHI, UniSalento) e si occupa di qualità della vita e promozione del benessere, di disabilità visiva e degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e le differenze, ambito nel quale si collocano i suoi ultimi lavori scientifici.

Marta Ciaccasassi, svolge il ruolo di attivista, responsabile gruppo T e segretaria in Omphalos LGBTI, associazione di volontariato sulle tematiche lgbti in Umbria. Si occupa principalmente delle tematiche legate alla sfera del genere e delle persone trans*. Oltre a questo è laureata in informatica e oggi lavora professionalmente nello sviluppo e design di giochi da tavolo.

Benedetta D'Autilia, laureata in Psicologia Clinica presso l'Università degli Studi di Bologna. Abilitata alla professione di psicologo ed iscritta all'Ordine degli Psicologi dell'Emilia-Romagna. Attualmente specializzanda in psicoterapia presso il centro di Psicologia e Analisi Transazionale di Milano e borsista di ricerca presso l'Università di Perugia.

Stella Rita Emmanuele, Pedagogista e Progettista educativa, cultrice della materia in Pedagogia Generale e Sociale all'università di Enna "Kore" e Docente a contratto in Didattica Speciale all'Università Telematica Pegaso. È inoltre Applicatrice del metodo Feuerstein, accreditata presso l'Istituto Feuerstein di Gerusalemme e assistente alla comunicazione specializzata in Lingua dei Segni Italiana, ha inoltre partecipato al Group Research of Unesco Chair Documentation (2014-2018), per la Cattedra Transdisciplinare UNESCO "Sviluppo Umano e Cultura di Pace" all'università di Firenze.

Andrea Mancini, laureato in Consulenza Pedagogica e Coordinamento degli Interventi Formativi. Lavora come educatore nel settore minori e immigrati dal 2016 con la Cooperativa A.S.A.D. ed è borsista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia.

Susanna Morante, laureata in Lingue e Letterature Europee e Americane Postcoloniali - Percorso Iberistica, specializzata in Letterature Ispano-americane presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Borsista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

Eleonora Pera, laureata in Psicologia presso l'Università di Padova e abilitata alla professione di psicologa. Attualmente è borsista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia.

Irene Dora Maria Scierri, pedagogista e formatrice, attualmente è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia dove si occupa di ricerca educativa nell'ambito della Pedagogia Sperimentale. Tra gli ambiti di ricerca: stereotipi e pregiudizi; prevenzione e contrasto della dispersione scolastica; valutazione scolastica; processi di lettura. Tra le pubblicazioni: "Differenze di genere nell'editoria scolastica" (con C. Corsini; Nuova Cultura, Roma, 2016) e "Lettura e dispersione" (a cura di, con M. Bartolucci e R. Salvato, FrancoAngeli, Milano, 2018).

Giulia Toti, psicologa, abilitata all'esercizio della professione e psicoterapeuta in formazione. Attualmente è borsista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia. Collabora con la Rivista LLL (*Lifelong Lifewide Learning*). Tra gli ambiti di ricerca: processi di lettura, ascolto narrativo ed empowerment cognitivo; prevenzione e contrasto della dispersione scolastica. Tra i suoi recenti lavori: Batini F., Bartolucci M. e Toti G., (2019), Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche, Ricerche Pedagogiche.

Barbara Ciurnelli, laureata in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Firenze. Abilitata alla professione di Psicologa e ha conseguito il Diploma di Mediatore Familiare presso l'Università di Perugia. Attualmente è borsista di ricerca presso l'Università di Perugia.

Diego Izzo, laureato in Valutazione del Funzionamento Individuale in Psicologia Clinica e della Salute presso l'Università di Perugia. Dal 2017 al 2019 ha ricoperto il ruolo di Segretario Nazionale dell'AIDAI (Associazione Italiana Disturbo da Deficit D'Attenzione e Iperattività). Attualmente è borsista di ricerca presso l'Università di Perugia.

Martina Marsano, dottore di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa. Collabora con il Laboratorio di ricerca per lo sviluppo dell'inclusione scolastica e sociale coordinato dal Prof. Fabio Bocci presso l'Università Roma Tre. Attualmente è assegnista di ricerca presso l'Università di Perugia.

Si ringraziano tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione del presente vademecum: Irene Biemmi, Marta Ciaccasassi, Barbara Ciurnelli, Benedetta D'Autilia, Stella Rita Emmanuele, Andrea Fiorucci, Stefano Federici, Silvia Fornari, Diego Izzo, Andrea Mancini, Elena Mignosi, Martina Marsano, Susanna Morante, Nicola Nardelli, Eleonora Pera, Ian Rivers, Patrizia Romito, Irene Dora Maria Scierri, Alessio Surian, Giulia Toti.