

Dell'altrui ignoranza

Se c'è un tema politicamente rischioso nella scuola di oggi, è quello a cui abbiamo deciso di dedicare questo numero della Ricerca: l'educazione di genere, la sessualità a scuola, la polemica sull'"ideologia" gender, il bullismo omofobico... Lo abbiamo fatto, ovviamente, non per amore di polemica, ma perché tirati in ballo da giudizi e critiche su didattica, libri di testo, proposte formative. Abbiamo provato a sentire tutti, compresi coloro che hanno opinioni molto lontane dalle nostre: molti hanno risposto, alcuni no.

Poco male. Nulla di ciò che compare in questo fascicolo sfugge alla logica e al controllo cui sottoponiamo tutto ciò che pubblichiamo.

Per quanto mi riguarda, incombandomi l'onore dell'editoriale, mi limiterò a esprimere sommessamente un sentimento, più che un pensiero.

Tra i personaggi che hanno contribuito alla mia formazione adolescenziale c'è (c'è stato, purtroppo) un comico italiano recentemente scomparso: Giorgio Faletti.

Straordinario lui, meravigliose le sue creature. Su tutte, Vito Catozzo, poliziotto panciuto e sbruffone; meridionale e ignorante; padre di un giovane tanto amato quanto ignorato. Il tormentone "porco il mondo che c'ho sotto i piedi" tramava tutte le frasi esilaranti che dedicava al figlio: "Che se saprei che mio figlio mi diventerebbe ricchione, porco 'l mond' c'ho sott'i pied', vivo ce la faccio mangiare la borsetta!". La comicità scaturiva, anche e soprattutto, da questa testimonianza di candida insipienza: "Ma tuo figlio è ricchione!" pensavamo tutti noi spettatori. "Come fai a non accorgertene?".

***"Vivo ce
la faccio
mangiare
la borsetta! "***

Lo sketch si ripeteva sempre identico a sé stesso, e funzionava sempre, con puntualità e precisione. Il motivo, probabilmente, stava nella possibilità che ci veniva offerta di ridere (e deridere) il luogo comune dell'italiota ignorante (e meridionale) cui si potevano serenamente

attribuire quegli atteggiamenti e quei limiti mentali e culturali. Non ci accorgevamo, noi giovani divertiti e illuminati, che in realtà il personaggio si costruiva non su uno, ma su due stereotipi. Su quello intellettualista "socratico" che vuole che la cultura e la conoscenza siano di per sé rimedio ai mali del mondo. E su quello, inconsapevolmente omofobico, che pretende che il diverso sia riconoscibile da atteggiamenti e indizi evidenti ed etichettabili.

Il cammino che ha portato me (e molti con me) a una consapevolezza diversa delle cose è stato lentissimo e quasi inavvertito, tanto che oggi posso (possiamo?) guardare indietro con una sensazione di straniata inappartenenza: ero io? eravamo noi? pensavamo davvero questo? davvero ridevamo di ciò?

Lo stesso sentimento, insomma, che rivolgo (rivolgiamo?) anche a tutti coloro che quel cammino non lo hanno voluto o potuto fare, o lo hanno indirizzato altrove: quelli che ritengono che la tolleranza si debba riservare a certe categorie di persone, e negare ad altre; che il rispetto, se male indirizzato, mini le radici della nostra società; che la fede, se bene intesa, vieti espressamente certe scelte identitarie; che i giovani, facilmente plagiabili, vadano educati in modo severamente controllato e regolamentato.

La sorpresa sta nel fatto che, il più delle volte, a sostenere ciò non sono ignoranti e divertenti "vitocatozzi" panciuti, ma persone mediamente (se non molto) colte, mediamente (se non molto) raffinate, a loro modo sensibili e seriamente preoccupate del benessere dei propri figli e della salvaguardia del mondo in cui credono.

Persone, insomma, tanto spaventosamente simili a me, da condividere con il sottoscritto il primo degli stereotipi di cui si parlava: quello secondo il quale "bene" è la conoscenza, "male" è l'ignoranza. Solo che, per loro, l'ignorante sono io.

La ricerca

Periodico semestrale

Anno 3, Numero 9 Nuova Serie, Dicembre 2015

autorizzazione n. 23 del Tribunale di Torino,
05/04/2012 iscrizione al ROC n. 1480

Editore

Loescher Editore

Direttore responsabile

Martina Pasotti

Direttore editoriale

Ubaldo Nicola

Redazione di questo numero

Sandro Invidia, Emanuela Mazzucchetti,
Francesca Nicola, Ubaldo Nicola, Chiara Romerio

Coordinamento editoriale

Alessandra Nesti - Piaccapi

Grafica e impaginazione

Leftloft - Milano/New York

Pubblicità interna e di copertina

VisualGrafika - Torino

Stampa

Rotolito Lombarda

Via Sondrio, 3 - 20096 Seggiano di Pioltello (MI)

Distribuzione

Per informazioni scrivere a:

laricerca@loescher.it

Autori di questo numero

Dario Accolla, Federico Batini, Franco Buffoni,
Raewyn Connell, Vittoria De Carlo, Marta Di Cola,
Fiorenzo Gimelli, Simone Giusti, Vittorio Lingiardi,
Giusi Marchetta, Marie-Cécile Naves,
Francesca Nicola, Ubaldo Nicola,
Monica Pasquino, Paola Schellenbaum,
Vanessa Wisnia-Weill

© Loescher Editore

via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino

www.laricerca.loescher.it

ISSN: 2282-2836 (cartaceo)

ISSN: 2282-2852 (on-line)



Sommario

Storia di un concetto e fabbricazione di un'ideologia

SAPERI

- 6 Il gender: un nuovo paradigma nelle scienze umane e sociali?**
Paola Schellenbaum
- 14 Sgombrare il campo dagli equivoci**
Vittorio Lingiardi
- 18 Fabbricare il nemico: una "storia unica" a scuola?**
Federico Batini
- 23 Il mito del "gender": narrazione, retoriche e implicazioni politiche**
Dario Accolla
- 28 Tre poesie di Franco Buffoni**
Franco Buffoni
- 30 Come abbiamo creato l'ideologia gender**
Vanessa Roghi

Uno sguardo sul dibattito all'estero

DOSSIER

- 36 Il gender mainstreaming**
Ubaldo Nicola
- 39 L'educazione alla parità di genere in Europa**
Francesca Nicola
- 43 I suggerimenti dei saggi francesi**
Marie-Cécile Naves, Vanessa Wisnia-Weill
- 48 Educare i ragazzi**
Raewyn Connell

SCUOLA

- 56 Le diversità: una risorsa per la scuola**
Simone Giusti
- 61 Il genere, la scuola e l'adolescenza**
Marta Di Cola, Monica Pasquino
- 67 Etero o gay son tutti figli miei**
Fiorenzo Gimelli
- 70 CuraUgualeFamiglia**
Vittoria de Carlo
- 73 Una scuola diversa**
Giusi Marchetta



Il gender: un nuovo paradigma nelle scienze umane e sociali?

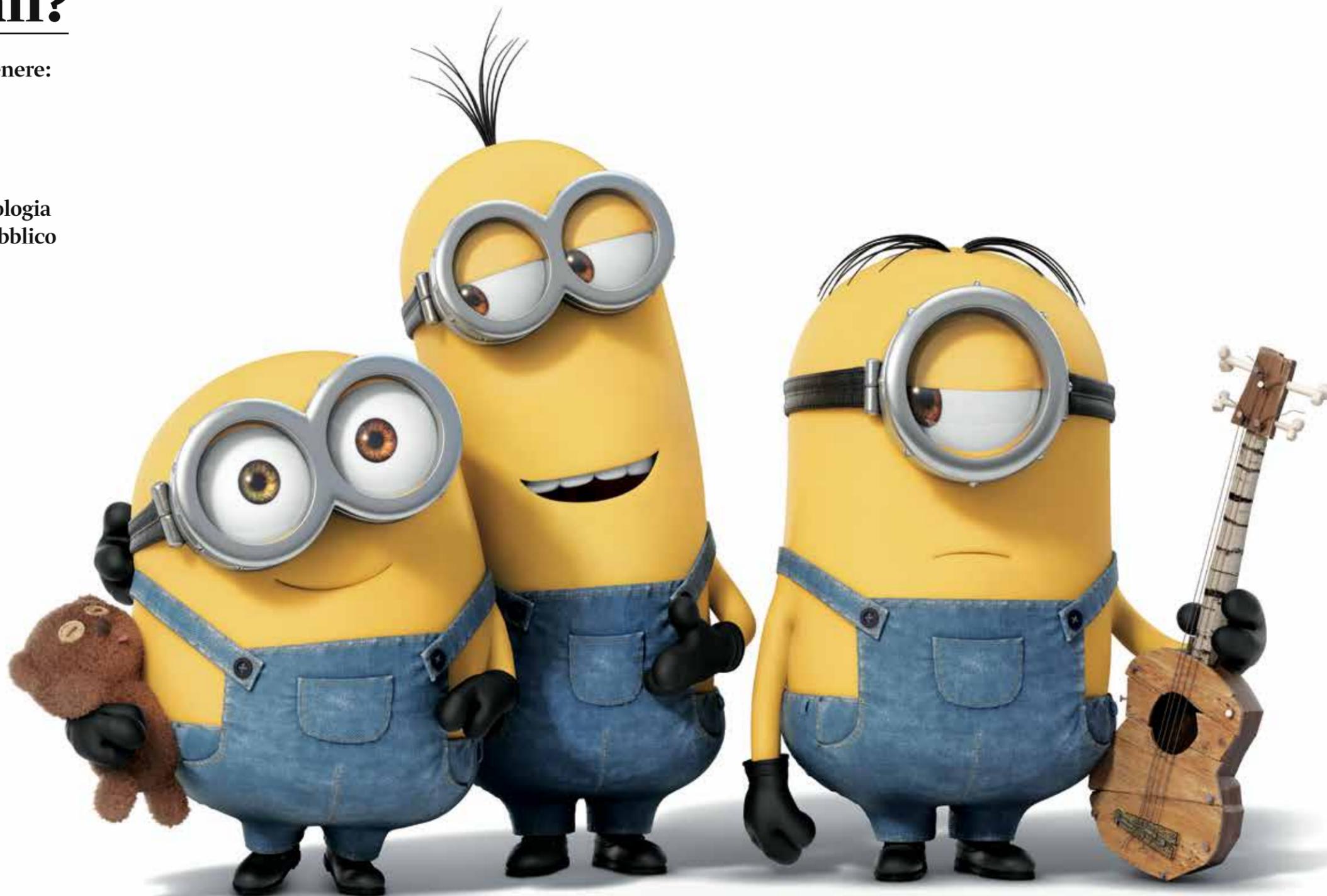
Di cosa parliamo quando parliamo di genere: dai *women's studies* ai diritti umani, dalla *Conferenza mondiale sulle donne* di Pechino a Malala, dalla fine dello schiavismo alle famiglie al plurale. Il fondamentale contributo dell'antropologia e delle scienze umane a un dibattito pubblico troppo spesso superficiale e impreciso.

di Paola Schellenbaum

Il recente dibattito apertosi sulla questione del gender mi ha stimolato a un'opera di memoria nella storia delle scienze umane e sociali, avendo vissuto come antropologa il clima entro cui in California si svilupparono gli *Women's Studies*, diventati successivamente gli "Studi di genere", a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso. Sulle identità culturali, in cui il "genere" è ricompreso insieme ad altre dimensioni della vita sociale, non si può mai porre una parola definitiva. L'identità - anche quella di genere - è una ricerca che apre a prospettive inedite, su cui è necessario confrontarsi in una cornice di pluralismo, utilizzando approcci multipli alla conoscenza.

Oggi vi sono nuovi motivi per una ripresa del dibattito, anche in Italia e in Francia, per riflettere sulla naturalizzazione di simboli, situazioni e ruoli della politica, in collegamento con il dibattito internazionale. Recentemente sono state riproposte in italiano e francese le traduzioni degli studi classici di alcune autrici americane (Butler 1990, 1993; Scott 1986, 2012) che si possono selettivamente considerare come strumenti di analisi critica, lasciando cadere quegli elementi del decostruzio-

Perché i minions, i personaggi del film d'animazione diretto da Pierre Coffin e Kyle Balda (2015) sono tutti maschi? Il mistero è stato svelato da Pierre Coffin: «Considerato che sono tutti tonti o stupidi, semplicemente non potevo immaginarli di sesso femminile».



nismo che porterebbero a una deriva scettica e quelle forme di essenzialismo che impedirebbero una soggettività forgiata dall'esperienza. Il dualismo maschile/femminile viene proposto come un sapere situato, e la mascolinità non è più da considerarsi come norma neutra e universale, cioè come punto di vista valido per tutti. Concepire la scienza sociale come "sapere situato" o considerare la conoscenza come culturalmente e contestualmente determinata, significa interrogarsi sul contesto di produzione del sapere e sullo sguardo di genere che posiziona i soggetti - quello del ricercatore o ricercatrice e quello degli interlocutori - anche dal punto di vista della differenza sessuale (Doyle McCarthy 1996). Questo permette di interrogarsi criticamente sul confine tra pubblico/privato, sulla costruzione delle identità di genere oltre la logica binaria e su ogni tipo di cristallizzazione identitaria (Marzano 2015).

Un dibattito basato su conoscenze scientifiche, nutrito dal rispetto per le diverse opinioni, alimentato dalla curiosità di imparare qualcosa su di sé e sugli altri aiuta a superare paure o timori infondati e a condividere perplessità e dubbi che solo nel dialogo possono sciogliersi, spingendo a formulare nuove domande. Temi quali genere, famiglia, matrimonio, genitorialità rappresentano un "ponte" tra le scienze umane e la società civile, in particolare con il movimento delle donne, con il movimento per i diritti civili e con altre componenti della società attente alle trasformazioni socio-culturali, con le chiese, le religioni e i movimenti di ispirazione religiosa.

Storia di un concetto

Dall'insieme di voci sul "genere" nel *Dizionario di antropologia* (Schellenbaum 1997) emerge che si tratta di un concetto complesso e articolato, che si è arricchito di sfumature e significati a seconda dei contesti storico-culturali in cui si è declinato. Oggi

"Ciò che in una società è considerato tipicamente femminile o maschile non dipende necessariamente e interamente dal sesso biologico, ma è il risultato e l'effetto dell'educazione e dell'apprendimento. "

vi sono spazi nuovi per un uso consapevole di questo concetto che rifugge da soluzioni univoche (Bucholtz 2001): oltre alla storia, anche la filosofia, l'antropologia, la sociologia, la linguistica, il diritto, gli studi culturali. Da un'accezione grammaticale si è passati a considerare gli apporti degli "studi di genere" in senso più ampio, ponendo l'accento sul fatto che le categorie di genere non poggiano solo e necessariamente sul dato biologico, ma sono una risorsa socio-culturale che i soggetti possono mettere in atto nella conversazione e nell'interazione: le informazioni su come il gender opera in una data società o gruppo

sociale non si trovano solo nel sistema linguistico. Esse emergono dall'esperienza concreta e dal modo in cui i soggetti adoperano nella pratica discorsiva i riferimenti alle differenze tra uomini e donne e alle relazioni sociali ineguali che le riproducono. Tale concetto influenza anche il modo in cui viene vissuto il corpo: se questo però è filtrato attraverso un'interpretazione socio-culturale, allora la differenza sessuale e biologica non è completamente separata dal genere, ma ne fa parte.

La riflessione sulla varietà di idee attribuite alle categorie di "persona", "uomo-donna", "maschile-femminile", incorporate nell'esperienza quotidiana e in riferimento a diversi contesti, risale agli anni Trenta del secolo scorso. Le ricerche di Maurice Leenhardt e di Margaret Mead - tra l'America, l'Europa e le isole del Pacifico - sono esemplificative di un dibattito articolato che continua ad alimentarsi di nuovi contributi. Leenhardt, un anticipatore dell'antropologia critica moderna, successe a Marcel Mauss nella cattedra di antropologia all'*École pratique des hautes études* di Parigi nel 1942, che lasciò a Claude Lévi-Strauss nel 1951. Era un missionario protestante ed elaborò una nozione relazionale di persona che ancora oggi viene riletta, in senso post-coloniale, (Clifford 1982, 2003) perché continua a offrire indicazioni preziose sul modo in cui le identità si costruiscono e si trasformano nel dialogo, spesso sul confine interdisciplinare (Schellenbaum 2013).

Anche la celebre antropologa Mead fu attiva nel movimento ecumenico e dedicò gran parte del suo lavoro di ricerca - attraverso un approccio comparativo - a interrogarsi sulle differenze nei ruoli maschili e femminili in diverse culture, anche in riferimento alla società nordamericana. Nella sua autobiografia, *L'inverno delle more* (1972, tr. it. 1977, p. 108), Mead scrive: «L'ingiustizia sperimentata nella carne, nella carne profondamente ferita, è il detonatore che fa esplodere i mutamenti, ma la lotta appassionata per l'umanità - la lotta per liberare gli schiavi, le colonie, le donne e i bambini - è stata condotta anche da coloro che non l'hanno mai subita e, come nel caso dei bianchi che lottano per i neri o degli uomini che lottano per le donne, non avrebbero mai potuto patire personalmente la profonda ingiustizia contro la quale hanno combattuto».

Questo era il modo in cui la studiosa poteva svolgere il suo compito di riflessività critica e di impegno civile, conducendo le sue ricerche in un altrove che consentiva però di interrogarsi - attraverso il giro più lungo dell'antropologia - anche sulla propria società. Lanciò un messaggio forte e chiaro: ciò che in una società o gruppo sociale è considerato "tipicamente" femminile o maschile non dipende necessariamente e interamente dal sesso biologico, ma è piuttosto il risultato e l'effetto dell'educazione e dell'apprendimento.



← Dal film *C.R.A.Z.Y.*, 2005, di Jean-Marc Vallée, con Michel Côté, Marc-André Grondin.

Nel 1958 alla University of California di Los Angeles fu istituito un gruppo di ricerca, denominato *Gender Identity Research Project*, diretto dallo psichiatra Robert Stoller; la netta distinzione tra biologia e cultura nel "genere" fu però introdotta dall'antropologa Gayle Rubin (1975) e venne successivamente a indicare una divisione dei sessi, definita socialmente e culturalmente, in base ai significati mutevoli ancorché strutturanti delle categorie di maschile e femminile: la norma eterosessuale, il matrimonio e la divisione sessuale dei compiti accentuano le differenze tra uomini e donne attraverso una serie di convenzioni, abitudini, consuetudini (alcune tramandate, altre modificate attraverso le generazioni), norme e divieti che variano nelle diverse culture. È conosciuta l'affermazione secondo cui "donna" e "uomo" sono categorie vuote e sovrabbondanti: esse risultano vuote perché non hanno un significato definitivo e trascendente, ma sono al tempo stesso sovrabbondanti perché anche quando sembrano stabilite continuano a contenere e a generare definizioni e significati plurimi (Scott 1986).

Negli anni Ottanta e Novanta l'accento fu quindi posto su una dimensione anche collettiva, per sottolineare la costruzione sociale della differenza tra uomini e donne, una "lente" attraverso cui indagare i rapporti di forza ineguali nei diversi gruppi sociali. Venne rafforzata l'ottica relazionale che contrappone a un semplice dualismo la complessità dell'analisi delle reti di relazione (tra storia sociale e antropologia culturale) e si cominciò a parlare di "prisma di genere", a significare quell'articolazione interna e relazionale del concetto che dunque lo destabilizzava rendendolo mutevole, ma anche contestuale e situazionale.

E questo significò attribuire a cultura e biologia un'influenza reciproca ma distinta, in una società multietnica e multireligiosa: innanzitutto, si mise in luce l'intersezione con altre variabili quali etnicità, status sociale, provenienza territoriale, parentela, orientamento sessuale, religione (Collier, Yanagisako 1987; Piccone Stella, Saraceno 1996) e si cominciò a ragionare sul fatto che una politica di eguale rispetto tra le persone coinvolge anche gli ambiti dell'orientamento sessuale, della razza, della disabilità. In secondo luogo, il genere fu definito come un costrutto modificabile innestato su ciò che è immutabile, ossia composto di una serie di correlati sociali e comportamentali che vengono associati al dato biologico.

All'inizio degli anni Novanta fu pubblicato *Storia delle donne in Occidente* (Duby, Perrot 1990-1991), un'opera pionieristica molto importante che fece avanzare il dibattito, affermò l'importanza della storia sociale delle donne e della loro vita quotidiana nei secoli e consentì di interrogarsi anche sulla *gender history*, ossia sul fatto che le categorie del maschile e del femminile, intese come costruzione sociale, non potevano più essere date per scontate, perché mutavano nel tempo: i significati culturalmente e storicamente validi illustrano e descrivono in ogni società come sono vissuti i corpi e i processi fisiologici: questo consente di andare oltre la categorizzazione fissa e di aprirsi al genere in quanto qualità che può anche essere trasversale ai corpi. La differenza sessuale binaria - tipica del senso comune occidentale - è essa stessa frutto di una interpretazione culturale e non andrebbe data per scontata, ma piuttosto criticamente esplorata (Butler 1990, 1993).

Genere e diritti umani

Conseguenza di questo nuovo sguardo fu rendersi conto che gli universi femminili e maschili non sono né uniformi né omogenei al loro interno, bensì sono attraversati da consapevolezza ulteriori e differenziate, a partire dai corpi ma proiettate sul piano dell'esperienza concreta delle persone: maschile e femminile, riproduzione, sessualità, procreazione, identità di genere sono frutto di scelte, anche in conseguenza alla rielaborazione di tratti ambigui e ambivalenti: il processo di crescita delle persone ha sempre un carattere di negoziazione e di maturazione, ed è in divenire. Una domanda ancora valida per la nostra contemporaneità è: chi decide cosa è naturale e universale e cosa è culturale e relativo? (Yanagisako, Delaney 1995). E l'interrogativo successivo investe la qualità del dibattito pubblico su questioni che non possono permettersi di vanificare gli sforzi orientati al pluralismo e alla laicità.

Il contesto internazionale ha affrontato le forti disuguaglianze nelle società in via di sviluppo, e le disparità di genere suscitarono un certo dibattito durante la quarta Conferenza mondiale sulle donne di Pechino (1995) organizzata dalle Nazioni Unite, in cui fu affermato che i diritti delle donne sono diritti umani: il gender fu discusso nell'analisi istituzionale insieme a questioni quali l'accesso delle donne all'istruzione e al lavoro, la violenza nella famiglia patriarcale, i nazionalismi e le politiche

dell'identità, i movimenti sociali, le migrazioni internazionali, il ruolo della parentela e della religione. I programmi di sviluppo centrati sulla dimensione di genere mettevano in luce il ruolo cruciale delle donne per le comunità, nella lotta alla povertà e per la giustizia, nello sradicamento della violenza, nella costruzione di un tessuto comunitario, nella partecipazione al mercato del lavoro: nel 2010 è stato creato dalle Nazioni Unite il Fondo per l'eguaglianza di genere (*United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women*) a testimonianza del lungo cammino che c'è ancora da compiere, come dimostra il Premio Nobel per la Pace conferito a Malala nel 2014.

Nel nostro Paese vi è una crescente consapevolezza sul ruolo del linguaggio nel forgiare le identità culturali e, in particolare, affrontare la questione di genere. Le strutture discorsive e giuridiche, il linguaggio della politica costituiscono ancora oggi il campo di azione del potere, ma è possibile rivolgere una critica alle categorie in uso, specie quando esse vengono naturalizzate e fissate dalle strutture giuridiche contemporanee? Ovvero: quale rapporto c'è tra il diritto e il genere? Yasmine Ergas, giurista e sociologa della *School of International and Public Affairs* della Columbia University negli Stati Uniti, ha recentemente offerto nell'ambito del Festival del Diritto (Piacenza 24-27 settembre 2015) una disamina sul modo in cui il genere influisce sul diritto e sui diritti umani e, viceversa, come esso ne sia influenzato, affermando che non esiste una

teoria univoca del gender. Piuttosto, occorre porre l'attenzione sulla regolamentazione giuridica e chiedersi chi scioglierà i quesiti inediti che si pongono all'attenzione in seguito alle trasformazioni sociali e alle nuove frontiere delle bio-tecnologie della riproduzione.

Un contributo significativo a questo dibattito è quello del giurista Rodotà (2015), che ha recentemente riflettuto sull'amore e sui sentimenti in relazione ai contesti sociali ed economici in cui esso si realizza. In *Diritto d'amore* tratta, con linguaggio accessibile, il modo in cui nella modernità occidentale il diritto si è impadronito dell'amore, richiudendolo nel perimetro del matrimonio eterosessuale - quale storico fondamento dell'ordine sociale - e analizza le ragioni delle istanze di riconoscimento delle coppie dello stesso sesso, che sono una richiesta di rimuovere il divieto di sposarsi e lo statuto di incertezza, in parte condivisa con le coppie di fatto eterosessuali. La storia del diritto di famiglia in Italia mostra che solo nel 1975 fu introdotta l'eguaglianza giuridica dei coniugi - segno evidente di una precedente struttura gerarchica della famiglia -, mentre il dibattito nella Costituente illustra la complessità di alcune posizioni circa la famiglia naturale. In merito alle implicazioni per il riconoscimento delle unioni civili e del matrimonio egualitario, Rodotà si pone alcuni interrogativi: che rapporto c'è tra le regole nazionali e quelle sovranazionali? Cosa comportano i concetti di eguaglianza, regolarità, uniformità presenti nel diritto e nelle Costituzioni, in riferimento alle relazioni d'amore, su cui poggiano le convivenze durature, soggette all'imprevedibilità? Amore e diritto sono in contrasto o vi è una strada percorribile per andare oltre la contrapposizione, rendendo compatibili vita e diritto?

Genere, matrimonio e famiglie al plurale

Da anni la riflessione sulla famiglia ha portato alcune antropologhe e sociologhe a riflettere criticamente sull'etnocentrismo che portava a concepire un unico modello di famiglia, chiedendosi se - come le ricerche etnografiche documentano - vi siano diverse forme di famiglia (Collier, Rosaldo, Yanagisako 1981; Collier, Yanagisako 1987), e un universo multiforme di coppie, con pari dignità e desiderose di riconoscimento giuridico (come diritto non come obbligo), come avviene per la famiglia fondata sul matrimonio.

La consapevolezza che le famiglie si declinano "al plurale", che la famiglia tradizionale sia importante ma non unica e che le dinamiche relazionali che ne presiedono l'organizzazione non si fondino solo su "fatti di natura" non è nuova nemmeno in Italia. Nel tentativo di analizzare le trasformazioni e transizioni familiari, i ruoli sociali di donne e uomini, i diritti e i doveri, le attitudini nella vita

familiare e di coppia, l'inclusione delle coppie di fatto (eterosessuali e omosessuali), il significato delle adozioni, può essere utile concentrare l'attenzione non tanto sulla struttura e organizzazione familiare quanto sulla qualità delle relazioni, in termini di reciprocità ed eguaglianza (Saraceno 2012; Saraceno, Naldini 2013) e anche nella storia (Barbagli 2014).

L'accento posto sul rispetto e sulla reciprocità nella relazione tra partner, su cui poggia la convivenza stabile tra due persone, ha portato a un ripensamento delle nozioni di famiglia, matrimonio e genitorialità nelle chiese cristiane, che presentano posizioni anche assai diverse. Un punto sembra essere discusso da più parti, ed è quell'idea di "natura" che secondo alcuni è alla base della famiglia tradizionale e che impedirebbe di estendere i diritti e doveri matrimoniali alle coppie omosessuali definite di conseguenza "contro natura": la storia della famiglia in senso antropologico mostra però una molteplicità di modelli e situazioni (Remotti 2008). Riflettendo sulle sfide contemporanee alla famiglia tradizionale, che diversi storici del diritto non rimpiangono, lo studioso di storia del cristianesimo Alberto Melloni (2015, p. 110) nota come «la fine della segregazione schiavista è diventata possibile quando è crollata l'idea di "natura" che determinava l'inferiorità dell'asservito, così la storia del matrimonio gay (...) ha fatto proprio il paradigma di "natura" caro alla morale delle chiese», auspicando che questo stesso riferimento possa cadere.

Il 9 marzo 2015 le chiese cristiane in Italia hanno sottoscritto un appello contro la violenza sulle donne, nonostante alcune differenze nel modo di concepire il matrimonio e la famiglia. Il matrimonio per i protestanti è una forma particolare di amore del prossimo e dell'alleanza di grazia che lega i credenti a Dio. Non è un sacramento, come invece è per la Chiesa cattolica romana, che negli ultimi anni ha iniziato una riflessione importante con il Sinodo straordinario dei vescovi dedicato alla famiglia (Melloni 2015).

Affrontare complessivamente il tema delle famiglie "al plurale", al pari di quanto è avvenuto in altri Paesi europei ed extra-europei (ad esempio, la Chiesa metodista della Gran Bretagna, nel documento *We are family*, ha adottato un modo di concepire le relazioni familiari che va oltre il modello di famiglia nucleare per abbracciare in modo inclusivo una varietà di legami), significa per le chiese del protestantesimo storico accogliere le coppie separate o divorziate, le coppie dello stesso sesso, ma anche riflettere criticamente su tutte le relazioni d'amore all'interno della famiglia - di

“Una domanda ancora valida per la nostra contemporaneità è: chi decide cosa è naturale e universale e cosa è culturale e relativo?”

Dal film *Beautiful Thing*, 1996, di Hettie Macdonald, con Glen Berry, Scott Neal.

↓



Dal film *Happy Together*, 1997, di Wong Kar-wai, con Tony Leung, Leslie Cheung, Chen Chang.



ogni forma di famiglia - ripudiando la violenza e la sopraffazione, accompagnando le transizioni familiari e i momenti di crisi, nella solidarietà e fraternità evangelica (i documenti della Commissione famiglie della Chiesa valdese, e come il succitato *We are Family*, si trovano facilmente su Internet). La riflessione ha creato un terreno di confronto interdisciplinare tra teologia, genere e antropologia (Schellenbaum, Tomassone 2013), oltre alla necessità di mantenere aperto un dialogo con la società sui diritti civili per individui, famiglie e minoranze nel segno della laicità e del pluralismo (AA. VV. 2014), e nel tentativo di richiamare la società alla libertà e uguaglianza per tutti, ponendo un problema ineludibile per la democrazia: la legge deve riflettere i valori di alcuni o - nel rispetto reciproco - la pluralità dei valori di tutti?

Conclusioni

Il contributo degli studi di genere alle scienze umane e sociali - utile al dibattito pubblico - è l'apertura a un sapere critico in cui possa nascere la consapevolezza che gli strumenti di analisi sono sottoposti a un continuo processo di decostruzione e ricostruzione, piuttosto che essere considerati evidenti o facenti parte della "natura delle cose". Questo è anche il compito delle scienze umane e sociali. Da queste ricerche emerge che il genere concepito in un'ottica relazionale è il frutto di una produzione culturale e discorsiva che può anche mettere l'accento prioritario sulla natura e sull'universalità, sapendo però che questa è una posizione tra le altre, a fianco di approcci che invece pongono l'accento sulla diversità culturale. Quando si parla di identità, le componenti biolo-

giche, sociali, ontologiche, in ogni persona, sono coesistenti - seppur analizzabili anche separatamente - ma non possono più essere considerate come realtà fisse e predeterminate. Rodotà (2015) fa notare come la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea vieti ogni forma di discriminazione a causa dell'orientamento sessuale (art.21) e stabilisca la distinzione tra «il diritto di sposarsi» e quello «di costituire una famiglia», introdotta per le unioni in forme diverse da quella matrimoniale (art.9), ampliando così le possibilità di scelta. E questo anche in conseguenza a trasformazioni più ampie quali globalizzazione, migrazioni, nuovi media, cioè la dimensione transnazionale e mutevole dell'esistenza che riconosce crescenti gradi di autonomia alle persone: si tratta di rimuovere ostacoli, come recita la nostra Costituzione (art. 3), per rendere concretamente possibile, in ogni momento della vita, l'eguaglianza nella diversità a tutela delle minoranze.

Paola Schellenbaum

è laureata in Psicologia all'Università di Padova e ha conseguito il dottorato di ricerca in antropologia culturale ed etnologia all'Università di Torino. Ha seguito corsi nel Programma di Studi psico-culturali e antropologia medica alla University of California Los Angeles (UCLA) e di antropologia culturale alla Stanford University in California. Ha collaborato alla Fondazione ISMU a Milano nel settore delle migrazioni internazionali e della formazione interculturale ed è stata consulente dell'Organizzazione internazionale delle migrazioni, Unità psicosociale e di integrazione culturale a Roma. È membro della Commissione famiglie della Chiesa valdese.

Approfondire



- AA. VV., *Diritti civili: individui, famiglie, minoranze*, numero monografico di «Quaderni Laici», n. 13, Claudiana, Torino, 2014.
- M. Barbagli, *Storia della famiglia in Europa*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- M. Bucholtz, *Genere/Gender*, in A. Duranti (cur), *Key Terms in Language and Culture*, Blackwell, New York 2001 (tr. it. *Culture e discorso*, Meltemi, Roma 2001).
- S. Bonino, *Amori molesti. Natura e cultura nella violenza di coppia*, Laterza, Roma-Bari 2015.
- J. Butler, *Gender Trouble*, Routledge, London-New York, 1990, tr. it. *Questione di genere*, Laterza, Roma-Bari 2013).
- J. Butler, *Bodies that matter. On the discursive limits of sex*, London, Routledge, 1993 (tr. it. *Corpi che contano*, Feltrinelli, Milano 1996).
- J. Clifford, *Person and Myth: Maurice Leenhardt in the Melanesian World*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles (CA) 1982.
- J. Clifford, *On the Edges of Anthropology*, Pricely Paradigm Press LLC, Chicago (IL), 2003 (tr. it. *Ai margini dell'antropologia*, Meltemi editore, Roma 2004).
- J. F. Collier, M. Z. Rosaldo, S. J. Yanagisako, *Is There a Family? New Anthropological Views*, in B. Thorne (cur), *Rethinking the Family*, New York: Longman, New York 1981, pp. 25-39. Pubblicato in R. N. Lancaster, M. di Leonardo, *The Gender and Sexuality Reader*, Routledge, London-New York 1997.
- J. F. Collier, S. J. Yanagisako, *Gender and Kinship. Towards a Unified Analysis*, Stanford University Press, Stanford (CA) 1987 (tr. it. *Genere sessuale e parentela: verso un'analisi unificata*, in R. Borofsky *L'antropologia culturale oggi*, Meltemi, Roma 2000, pp. 236-246).
- E. Doyle McCarthy, *Knowledge as culture*, Routledge, London and New York 1996, (tr. it. *La conoscenza come cultura*, Meltemi, Roma 2004).
- G. Duby, M. Perrot (cur), *Histoire des femmes en Occident*, 5 voll., Plon, Paris 1990-1991 (tr. it. *Storia delle donne in Occidente*, 5 voll., Laterza, Roma-Bari 1991-1992).
- M. Marzano, *Papà, mamma e gender*,

UTET, Torino 2015.

- M. Mead, *Blackberry Winter: My Earlier Years*, William Morrow & Company, New York, 1972 (tr. it. *L'inverno delle more. La parabola della mia vita*, Mondadori, Milano 1977).
- A. Melloni, *Amore senza fine, amore senza fini*, Il Mulino, Bologna 2015.
- S. Piccone Stella, C. Saraceno (cur), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna 1996.
- F. Remotti, *Contro natura*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- S. Rodotà, *Diritto d'amore*, Laterza, Roma-Bari 2015.
- G. Rubin, *The traffic in women: notes on the 'political economy' of sex*, in *Towards an anthropology of women*, ed. R. Reiter, New York 1975 (tr. it. *Lo scambio delle donne*, in «Nuova DWF», 1, 1976, pp. 23-65).
- C. Saraceno, *Coppie e famiglie*, Feltrinelli, Milano 2012.
- C. Saraceno, M. Naldini, *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna 2013.
- P. Schellenbaum, "Genere", "Maschile/Femminile" "Uomo/Donna" "Sessualità", in *Dizionario di Antropologia*, Zanichelli Editore, Bologna 1997.
- P. Schellenbaum, L. Tomassone (cur), *Sui Generis*, numero monografico di «Protestantesimo», n. 3-4, 2013.
- J. W. Scott, *Gender. A useful category in historical analysis*, in «American Historical Review», 1986, 91, pp. 1053-1075 (trad. it. *Il genere: un'utile categoria di analisi storica* in J. W. Scott, *Genere, politica, storia*, a cura di Ida Fazio. Postfazione di Paola Di Cori, Viella, Roma 2013).
- J. W. Scott, *De l'utilité du genre*, Fayard, Paris 2012.
- S. J. Yanagisako, C. Delaney, *Naturalizing Power*, Routledge, London 1995.



- Chiesa valdese, Commissione famiglia, matrimonio e coppie di fatto (nuove famiglie): documenti, <http://www.chiesavaldese.org/ariaCMS.php?page=164>
- Methodist Church, Great Britain and Ireland, ricerca "We are Family", http://www.cgmontheweb.com/?page_id=543
- United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women, <http://www.unwomen.org>

Sgombrare il campo dagli equivoci

Lo psichiatra e psicoanalista Vittorio Lingiardi e l'opinione dell'AIP, Associazione Italiana di Psicologia: per non far confusione tra opinioni e studi scientifici.

Intervista a Vittorio Lingiardi
A cura di Federico Batini

D: Prof. Lingiardi, non le sembra che in questo momento storico si stia facendo una grossa confusione riguardo alla tematica cosiddetta del “gender”?

R: C'è confusione e purtroppo, a volte, malafede. A questo proposito vorrei richiamare un recente (ottobre 2015) documento dell'AIP [Associazione Italiana di Psicologia, N.d.R.]: «Da pochi giorni si sono riaperte le scuole e, con esse, le discussioni e le polemiche legate alla cosiddetta “ideologia del gender”, alle delibere o alle mozioni per ritirare testi contenuti presso le biblioteche scolastiche e le conseguenti polemiche da parte di associazioni di insegnanti, genitori, esperti del settore. Sul tema specifico della “teoria del gender”, l'AIP ribadisce quanto già scritto in un documento approvato in marzo. L'inserimento nei progetti didattico-formativi di contenuti riguardanti il genere e l'orientamento sessuale aiuta a fare chiarezza sulle dimensioni costitutive della sessualità e dell'affettività, favorendo una cultura delle differenze e del rispetto della persona umana in tutte le sue dimensioni, mettendo in atto strategie preventive adeguate ed efficaci per contrastare la formazione di pregiudizi e fenomeni come il bullismo omofobico, la discriminazione di genere, il cyberbullismo»

D: Eppure il timore di molti genitori tocca toni che rasentano la “fobia di massa”. Come possiamo tranquillizzarli? Anzitutto, possiamo sgombrare il campo da alcuni equivoci terminologici?

R: Fare chiarezza è un dovere. A cominciare dalla stessa etichetta «ideologia gender». Si tratta di un ingenuo equivoco? O piuttosto di uno slogan studiato a tavolino per far leva sull'ignoranza e la paura, al fine di ostacolare quel processo di crescita

in tema di diritti che in questi anni, in gran parte del mondo, è stato protagonista del passaggio «dalla politica del disgusto alla politica dell'umanità», per dirla con le parole della filosofa Martha Nussbaum? Quel che è certo è che l'“ideologia gender” non esiste. Esistono *gender studies* che non negano affatto l'esistenza di un sesso biologico assegnato alla nascita, né la sua influenza sulle nostre vite; ma mostrano che il sesso biologico da solo non basta a definire ciò che siamo. La nostra identità (sessuale) è infatti una realtà complessa e dinamica, un mosaico composto dalle categorie di sesso, genere, orientamento sessuale e ruolo di genere. È stato detto in tutti i modi e da cattedre molto autorevoli. Mi limito a riportare ancora una volta le parole dell'AIP: «Esistono, al contrario, studi scientifici che hanno contribuito alla conoscenza di tematiche di grande rilievo per molti campi disciplinari (dalla medicina alla psicologia, all'economia, alla giurisprudenza, alle scienze sociali) e alla riduzione, a livello individuale e sociale, dei pregiudizi e delle discriminazioni basati sul genere e sull'orientamento sessuale. Le evidenze empiriche raggiunte da questi studi mostrano che il sessismo, l'omofobia, il pregiudizio e gli stereotipi di genere sono appresi sin dai primi anni di vita e sono trasmessi attraverso la socializzazione, le pratiche educative, il linguaggio, la comunicazione mediatica, le norme sociali. Il contributo scientifico di questi studi si affianca a quanto già riconosciuto, da più di quarant'anni, da tutte le associazioni internazionali che promuovono la salute mentale (tra queste, l'American Psychological Association, l'American Psychiatric Association, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ecc.) e ribadiscono, per esempio, che l'omosessualità altro non è che una normale variante della sessualità umana». Occorre non fare confusione tra le proprie opinioni e gli studi scientifici.

D: Molti genitori, però, esprimono paure relative non tanto agli aspetti teorici e alle conquiste della ricerca, quanto legate alle pratiche educative. Possiamo eliminare dal dibattito almeno alcuni argomenti che risultano inquinanti?

R: Che una propaganda sistematica finisca per spaventare genitori poco documentati o male informati mi sembra prevedibile. Qualche genitore, per esempio, è stato spinto a temere che da quest'anno alcuni docenti, forti di programmi scolastici basati sull'“ideologia gender”, potranno insegnare ai loro bambini a masturbarsi o condividere pratiche sessuali. Si rende conto? Oppure, ancora grazie alla cosiddetta “propaganda gender”, che ai bambini verrà insegnato a essere bambine, e alle bambine a essere bambini, e agli uni e alle altre a «diventare» omosessuali. Possiamo tranquillizzarli: nessuno ha mai sostenuto l'opportunità di simili insegnamenti. Anche perché, forse è bene ricordarlo, non si può insegnare a essere omosessuali. Queste attività non sono previste in nessun programma scolastico. Su temi cruciali e delicati come questi è invece verosimile che, nel diffondere notizie false e creare allarmi morbosi, si rischi di incentivare pregiudizi e comportamenti basati sull'odio e il sospetto, anziché proteggere i giovani.

D: Dai toni usati in certi proclami e denunce, a volte sembra che l'emergenza non stia tanto nella necessità di arginare la discriminazione e il bullismo omofobico nelle scuole, purtroppo molto frequenti in Italia, quanto nello

scongiurare che, a scuola, differenze e varietà individuali vengano accettate.

R: Direi che vengano comprese, accettate e rispettate. Consiglio una lettura molto istruttiva: *Bullismo omofobico. Conoscerlo per combatterlo*, del collega inglese Ian Rivers (tr.it. il Saggiatore, 2015). E naturalmente i documenti UNICEF e ONU sulla discriminazione di genere e il bullismo nelle scuole. È vero, purtroppo, che a volte sembra prevalere una logica di paura e di sospetto che si placa solo con l'espulsione delle differenze, quando invece dovremmo impegnarci tutti per favorire l'affermarsi di una cultura della curiosità e della conoscenza dell'altro. Per fortuna, la maggioranza dei genitori non sembra animata da questi atteggiamenti di persecuzione. Altri, purtroppo, sembrano combattere perché le proprie convinzioni personali o religiose diventino un riferimento obbligatorio per tutti. Si è un po' smarrito, nella frenesia dei discorsi, il senso del carattere pubblico del sistema di istruzione, che prevede l'accoglienza di ogni bambina/o, e delle varietà di cui ciascuna/o è portatrice/tore.

D: Non le pare che, nelle posizioni dei “no-gender”, vi sia anche una certa sfiducia nei confronti di tutti gli insegnanti?

R: Non saprei. Certamente ci troviamo di fronte all'azione di associazioni e parti politiche che vogliono contrastare un movimento di trasformazione culturale e antropologica che sta attraverso



← Jake Gyllenhaal e Heath Ledger ne *I segreti di Brokeback Mountain*, un film del 2005 diretto da Ang Lee.



↑ Una scena da *Pride*, un film del 2014 diretto da Matthew Warchus.

sando tutto il mondo (non solo quello occidentale). Una trasformazione che ha messo in discussione il lungo predominio delle posizioni “eteronormative” (e tendenzialmente «patriarcali») a favore di una lettura più articolata delle componenti identitarie e sociali e più rispettosa del concetto di cittadinanza egualitaria. L'intera comunità scientifica, dagli antropologi agli psicoanalisti, ha dimostrato e raccontato la pluralità (e la bellezza di questa pluralità) delle identità e degli orientamenti sessuali, e di conseguenza del modo in cui si organizzano gli affetti, le coppie, le famiglie. Cosa dovrebbe fare la scuola, del resto, se non educare alle forme varie e tra loro diverse di vita, e al loro rispetto? Perché i bambini non dovrebbero sapere? Non devono forse sapere che la Terra gira intorno al Sole? Perché nascondere e deformare qualcosa che può riguardarli da vicino?

D: Ritiene significativa in tal senso la posizione dell'UNICEF?

R: Certo. Nel Position Statement del novembre 2014, l'UNICEF ha rimarcato la necessità di intervenire contro ogni forma di discriminazione nei confronti dei bambini e dei loro genitori basata sull'orientamento sessuale e/o l'identità di genere. Basterebbe documentarsi: proprio una delle più grandi organizzazioni dedicate alla protezione dell'infanzia ha fornito tutti i chiarimenti di cui i genitori hanno, legittimamente, bisogno.

D: Come dovrebbe comportarsi un genitore?

R: Facendo affidamento al supporto della scuola, ma non limitandosi a questo. Dovrebbe educare i propri figli a rispettare ogni forma di differenza perché, diventando grandi, dovranno convivere con identità varie e diverse, in un mondo sempre più multiforme. Come ha affermato il presidente degli Stati Uniti Barack Obama, nel 2010: «Dobbiamo sfatare il mito che il bullismo sia semplicemente un rito di passaggio, che sia una componente inevitabile del processo di crescita e formazione. Non è così. Abbiamo l'obbligo di garantire che le nostre scuole siano sicure per tutti i nostri figli». Questo, credo, è un impegno giusto e doveroso che ogni genitore dovrebbe assumersi. Manifestazioni comportamentali come quelle legate al bullismo omofobico, ancora molto presenti in Italia, rendono le scuole meno sicure per tutti gli alunni e quindi rendono gli alunni spaventati, timorosi della differenza e di relazionarsi con essa. In definitiva, rappresentano un pericolo immediato e un pericolo futuro.

D: In che senso un pericolo futuro?

R: Un pericolo che nasce dalla rigidità e dalla scarsa attitudine al confronto e al rispetto delle varietà e delle differenze. Un pericolo che fa essere i ragazzi meno “pronti” ad affrontare le sfide della vita individuale e di gruppo.

D: Vogliamo allora spiegare che cos'è il bullismo omofobico?

R: Il bullismo omofobico è l'azione deliberata di uno o più individui finalizzata a denigrare o deridere un'altra persona o una categoria di persone (omosessuali o presunte tali), attaccandone (con violenza verbale o fisica, in modi diretti o indiretti) l'identità sessuale e di genere – e inevitabilmente i suoi gusti, i suoi comportamenti, le sue fantasie, i suoi atteggiamenti. È anche una forma di disumanizzazione e di apartheid che serve a darsi importanza a spese di altri e a garantire e perpetuare il potere di un gruppo su un altro: il dominio di quelli che si credono e sono creduti “forti” su quelli che sono creduti, e troppo spesso si credono, “deboli”.

D: Che cosa è stato fatto e che cosa si può fare, secondo lei, per combattere il bullismo omofobico?

R: Negli ultimi dieci anni, attorno al tema del bullismo omofobico sono fiorite molte iniziative. Per esempio, associazioni scolastiche nate per favorire l'amicizia tra ragazzi gay e etero (le cosiddette Gay-Straight Alliances), il *Trevor project*, *It gets better* e, in Italia, *Le cose cambiano*.

Trevor è il giovane protagonista di un delicato romanzo di James Lecesne, e il *Trevor project* è un

progetto di assistenza (telefono amico e una chat sempre in funzione) per giovani lesbiche, gay, bisessuali, transgender e per tutti coloro che ancora stanno cercando la propria identità.

It gets better è un'idea promossa nel 2010 da Dan Savage e da suo marito Terry Miller per far fronte ai suicidi delle giovani vittime di bullismo omofobico e transfobico. L'obiettivo è prevenire il suicidio diffondendo messaggi e video in cui adulti spiegano ai giovani non eterosessuali che loro vanno bene come sono, che sono semmai i bulli ad avere dei problemi e che presto «andrà meglio».

Affiliato a *It gets better*, due anni fa è nato in Italia *Le cose cambiano*. Un'iniziativa no-profit il cui scopo è raccogliere le testimonianze di chiunque voglia condividere la propria storia di scoperta di sé, conflitto, discriminazione e superamento delle difficoltà, per metterla a disposizione dei giovani e degli adolescenti che faticano a sentirsi compresi dai coetanei, dai genitori o dagli insegnanti. *Le cose cambiano* si basa sulla convinzione che lo strumento più potente di comprensione e di educazione, e anche il migliore antidoto contro l'isolamento, è la narrazione.

A proposito: le cose cambiano è anche smettere di pensare «perché sei omosessuale?» e iniziare a pensare «perché sono omofobo?». Ma anche smettere di pensare «perché sono omosessuale?» e iniziare a pensare «perché sei omofobo?».

Vittorio Lingiardi

è psichiatra, psicoanalista e professore ordinario di Psicologia dinamica presso la Facoltà di Medicina e Psicologia della Sapienza Università di Roma, dove dal 2006 al 2013 ha diretto la Scuola di Specializzazione in Psicologia clinica. Studioso rinomato e autorevole, la sua attività scientifica riguarda: a) valutazione e diagnosi dei disturbi della personalità, b) valutazione dell'efficacia della psicoterapia, c) alleanza terapeutica; d) identità di genere e orientamento sessuale. Ha pubblicato più di 200 articoli su riviste italiane e internazionali e numerosi volumi. È membro della Commissione per la Valutazione dell'Idoneità delle Scuole di Specializzazione in Psicoterapia, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e del Comitato Scientifico del “Portale di documentazione LGBT” del Dipartimento per le Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio dei Ministri - UNAR (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali). Collabora all'inserimento culturale Domenica del «Sole 24 Ore», al Venerdì di «La Repubblica», al blog La 27a ora del «Corriere della Sera». Per nottetempo edizioni ha pubblicato due raccolte di poesie: *La confusione è precisa in amore* (2012) e, appena uscita, *Alterazioni del ritmo* (2015). Vedi anche: http://it.wikipedia.org/wiki/Vittorio_Lingiardi

Federico Batini

è professore associato presso l'Università di Perugia.

Approfondire



• V. Lingiardi, F. Gazzillo, *La personalità e i suoi disturbi. Valutazione e diagnosi al servizio del trattamento*, Cortina, Milano 2014.

• V. Lingiardi, N. Nardelli, *Linee guida per la consulenza psicologica e la psicoterapia con persone lesbiche, gay e bisessuali*, Cortina, Milano 2014.

• V. Lingiardi, *Citizen gay. Affetti e diritti*, il Saggiatore, Milano 2012.

• V. Lingiardi, G. Amadei, G. Caviglia, F. De Bei, *La svolta relazionale*, Cortina, Milano 2011.

• V. Lingiardi, N. Dazzi, F. Gazzillo, *La diagnosi in psicologia clinica*, Cortina, Milano 2009.

• V. Lingiardi, N. Dazzi, A. Colli, *La ricerca in psicoterapia*, Cortina, Milano 2006.

• J. Shedler, D. Westen, V. Lingiardi, *La valutazione della personalità con la SWAP-200*, Cortina, Milano 2013.

Fabbricare il nemico: una “storia unica” a scuola?

Lo stereotipo è semplice, rassicurante, si nutre di slogan, individua il bene e il male in modo netto, tiene a distanza di sicurezza la differenza. Una famiglia e una società omofoba determinano comportamenti non inclusivi a scuola, teatro della maggior parte degli episodi di bullismo e discriminazione. Come si è arrivati a questo?

di Federico Batini

Mentre questo numero stava per andare in stampa a chi scrive è accaduto di dover somministrare, con il proprio gruppo di ricerca, un semplice strumento di rilevazione dell'intelligenza emotiva e di alcune dimensioni cognitive in ordine a un training sperimentale sulla lettura svolto in una scuola primaria toscana. In poche parole, all'interno di un progetto di prevenzione della dispersione, erano stati messi a punto dei test per verificare se le sessioni di lettura producano effetti che si possano poi collegare al successo formativo. Nell'ambito dei gruppi di controllo (ovvero i gruppi di bambini che non avrebbero preso parte al training di lettura - sessioni quotidiane di lettura ad alta voce - ma avrebbero partecipato, come gruppo di controllo appunto, compilando i test all'inizio e alla fine del progetto), pur avendo ricevuto spiegazioni in una riunione, alcuni genitori hanno impedito di fatto (non firmando l'autorizzazione) la rilevazione sui propri figli per «paura del gender».

A nulla sono valse le spiegazioni delle maestre e dei professionisti coinvolti.

Al di là della costruzione della “teoria del gender”, di cui si darà conto più avanti, vorrei sottolineare come, in questo caso specifico, il tema e le pratiche del progetto non fossero nemmeno tangenti rispetto all'argomento incriminato. Pure, la propaganda di questi due anni ha sortito effetti fortissimi. In ogni scuola si rischia il blocco di

qualsiasi iniziativa, in ogni scuola si rischia di non poter svolgere alcun progetto per l'atteggiamento di sospetto o l'aperta ostilità da parte di genitori poco e male informati, e molto impauriti. L'omofobia, in questa nuova sua forma, pare stia assumendo i tratti di una vera e propria fobia.

Omofobia, transfobia: i significati

La composizione e l'origine della parola omofobia sono accessibili a molti: omofobia deriva dal suffisso “fobia” (greco *phobos*) che significa timore, paura, e dal prefisso “omo” che significa uguale, lo stesso. Il termine transfobia è invece successivo, ed è stato coniato, modellandolo sul termine precedente, per rappresentare il medesimo atteggiamento quando riferito alle persone transessuali. Dal punto di vista etimologico, dunque, il termine è costruito come quelli che definiscono delle fobie. La persona omofoba, tuttavia, di fronte a un omosessuale non manifesta la stessa reazione che mostrerebbe un aracnofobico di fronte a un ragno: i comportamenti dell'aracnofobico di fronte a un ragno sono caratterizzati da “evitamento-fuga”, mentre i soggetti omofobici o transfobici affrontano (purtroppo) direttamente le persone omosessuali o transessuali tramite la messa in atto di comportamenti ostili e/o violenti, e spesso esprimono emozioni negative alternative alla paura, come il disgusto («mi fanno schifo, non li posso vedere») (Batini 2011).

L'omofobia e la transfobia si manifestano dunque più attraverso avversione, pregiudizio, odio e

discriminazione che attraverso i comportamenti di fuga ed evitamento (che caratterizzano le fobie in senso clinico). Omofobia e transfobia possono manifestarsi in forme anche molto diverse tra di loro: a partire dal disagio generico o dall'imbarazzo sino a giungere ad atti di violenza verbale e fisica episodica o sistematica (come nel caso del bullismo di matrice omofobica).

Recentemente, uno studio realizzato da tre università italiane (Firenze, L'Aquila, Roma) ha mostrato come alcuni dei tratti dell'omofobia si presentino, in 560 studenti universitari analizzati (attraverso strumenti psicometrici e strumenti di rilevazione dell'omofobia), in forte correlazione (statisticamente significativa) con livelli più alti di psicoticismo (aspetto della personalità caratterizzato da un tipo di paura che porta ad ostilità e rabbia), che possono condurre a vere e proprie psicosi, meccanismi di difesa immaturi, difficoltà di relazione con gli altri (ciò che viene denominato un “attaccamento insicuro”) (Ciocca, Tuziak, Limoncin *et alia* 2015).

Il bullismo omofobico a scuola

Omofobia e transfobia sono molto presenti in Italia: numerosi, infatti, sono i casi di dileggio, avversione manifesta, aggressione verbale e fisica, violenza vera e propria - sino ad arrivare all'omicidio o al portare la vittima al suicidio. Particolarmente preoccupante, per i risvolti sociali e di proiezione nel futuro che comporta, sono i casi di bullismo omofobico.

Il bullismo si caratterizza come comportamento di prevaricazione reiterato da parte di qualcuno (singolo o gruppo) nei confronti di qualcun altro (singolo o gruppo), e generalmente avviene tra pari, in ambienti educativi.

Oltre al bullismo classico esistono due forme di bullismo relativamente nuove, e caratterizzate da un livello molto alto di pericolosità per le vittime: il bullismo omofobico e il cyberbullismo. Tralasciando in questa sede il cyberbullismo (caratterizzato dall'utilizzo del mezzo tecnologico e da forme differenti), si definisce il bullismo omofobico quel tipo particolare di bullismo che perseguita, scredita, isola, insulta, aggredisce soggetti ritenuti differenti per qualche tratto dell'identità sessuale, solitamente perché le vittime sono ritenute, a torto o a ragione, omosessuali.

Il bullismo omofobico ha la particolarità di poter agire in forma indiretta: un/una adolescente omosessuale che sente, continuamente, termini spregiati utilizzati per indicare il proprio orientamento sessuale, usati come offesa anche se non contro di lui/lei, sviluppa ansie e timori nei confronti del gruppo dei pari nei quali è inserito/a. Le conseguenze possono essere terribili: non potersi confidare, recitare altri ruoli, temere



continuamente il giudizio degli altri, sentirsi al tempo stesso bisognosi della conferma dei pari, e mai totalmente a proprio agio di fronte a loro... e molte altre emozioni e sensazioni che fanno dell'adolescente omosessuale una vittima anche del bullismo indiretto. Quando il bullismo omofobico è diretto può avere conseguenze devastanti: sono negli occhi e nelle orecchie di tutti i casi di adolescenti omosessuali che si sono tolti la vita per l'incapacità di fronteggiare le continue e feroci prese in giro, le aggressioni, le violenze, gli insulti, la non accettazione (che spesso si verifica anche in famiglia).

Alle origini del fenomeno

La pericolosità rilevata è proprio nei confini dilatati di questa tipologia di bullismo, ovvero nel trovare, in aula e all'interno del contesto scuola, soltanto una conferma di quanto già esperito nel proprio ambiente sociale di provenienza e nella vita quotidiana. Questo fenomeno è di un'evidenza tale che si è giunti a poter sostenere, sulla base di dati raccolti sul campo (Burgio 2008; Burgio 2012), che la violenza omofobica sia un mezzo e uno strumento per la costruzione dell'identità maschile eterosessuale, assumendo carattere semi-normativo (per diventare “maschio” devi mostrare il tuo disprezzo nei confronti di..., quasi che si trattasse di un rito di iniziazione e di acquisizione di un adeguato livello di virilità, ottenuto necessariamente attraverso l'odio verso ciò che culturalmente si allontana da quel modello standard di “essere maschio”).

In target differenti è stato infatti confermato il basso livello di informazione, conoscenza, consapevolezza circa le quattro costituenti (sesso biologico, identità di genere, ruolo di genere, orientamento sessuale) che la maggior parte della let-

↑
Da *We Are the Best!*, un film del 2013 diretto da Lukas Moodysson.

“La scuola è avvertita come prosecuzione coerente di quanto vissuto negli ambienti che si frequentano quotidianamente.”

teratura attribuisce all'identità sessuale (seppure esistano teorie che individuano alcune differenze; AA.VV. 2012), nonché la difficoltà a parlare di sé in questi termini e la mancanza di informazioni al proposito. Un livello di conoscenza così scarso può costituire una delle spiegazioni più facilmente riferibili ai fenomeni di bullismo omofobico. Emergono tuttavia notevoli difficoltà nel rappre-

sentare la propria identità sessuale (anche in modo informale, senza richieste di precisione scientifica); notevoli confusioni (e sovrapposizioni) tra identità di genere e orientamento sessuale (o, addirittura, tra orientamento sessuale e sesso biologico); attribuzio-

ni stereotipiche dei ruoli di genere in relazione agli orientamenti sessuali: veri e propri malintesi, che fanno coincidere l'intera identità sessuale di un soggetto con il suo orientamento sessuale, categorizzato in termini di liceità/illiceità (o di moralità/immoralità e addirittura giusto/sbagliato, patologia/normalità). Gli orientamenti sessuali differenti da quello eterosessuale devono, nel migliore dei casi, essere taciuti.

Fabbricare il nemico: verso una nuova omofobia

Assistiamo in questi ultimi due anni a una recrudescenza delle avversità. La modalità particolare scelta da alcuni movimenti fondamentalisti per “difendersi” (stando alla vulgata che essi stessi veicolano) è quella di attaccare e aggredire, nel tentativo di contrastare la concessione di diritti elementari a una cerchia ritenuta “indegna” degli stessi. Pare quasi che la concessione di questi diritti rappresenti un “vulnus” a chi li possiede già, secondo una concezione particolarissima degli stessi, per la quale l'estensione costituisce una diminuzione per chi già li possiede: estendendo questi diritti essi smettono di essere un privilegio e diventano, appunto, diritto soggettivo.

Quando non si possono invocare, come in passato, presunte minorità di persone differenti per qualche tratto, occorre allora fabbricare il nemico, per poi rivolgerci contro la propria rabbia, e additarlo al pubblico ludibrio. Il meccanismo si produce raccontando molte volte storie false, storie stereotipiche, fino a che non diventano “vere” nelle convinzioni di chi le ascolta. Le storie vengono fabbricate, come ogni stereotipo, prendendo alcuni aspetti reali, mescolandoli con invenzioni e producendo confusione nei riferimenti. Lo stereotipo è semplice, rassicurante, si nutre di slogan e frasi formulari, individua il bene e il male in modo netto, tiene a distanza di sicurezza la differenza.

Costruire una storia unica

In questi ultimi due decenni abbiamo assistito alla stessa operazione in più contesti che hanno a che fare con la differenza. Tutti ricordiamo il meccanismo di delegittimazione operato da movimenti separatisti nei confronti degli immigrati, che vengono rappresentati attraverso stereotipi falsi (es: “ci rubano il lavoro”) per poi combattere qualsiasi tentativo di attribuire loro diritti o di facilitare la concessione della cittadinanza.

L'immigrato è sporco, vive promiscuamente, l'immigrato delinque, l'immigrato è violento, pericoloso, l'immigrato progetta attentati... l'immigrato ruba soldi, casa, lavoro: sono solo alcune delle micro-narrazioni veicolate al fine di fomentare la rabbia e l'ostilità. Siamo esposti in continuazione a questa “narrazione unica”, che è composta di molte varianti ma tende allo stesso epilogo (l'immigrato deve avere meno diritti di me e gli stessi o anche maggiori doveri).

Questi atteggiamenti, come è noto, lungi dal risolvere i problemi ne creano di peggiori, incrementando le ostilità reciproche, la pericolosità sociale, rendendo più complessa l'integrazione e dunque producendo attivamente alcuni degli effetti che dice di temere.

Fabbricare il nemico pare dunque essere la cifra di riferimento di partiti e movimenti che riconoscono nell'odio e nell'avversione contro qualcuno e qualcosa il principale strumento per raccogliere intorno a sé il proprio elettorato o i propri attivisti.

Non sfuggirà il fatto che, in mancanza di proposte e di collante interno, l'identificazione di un nemico comune costituisca una strategia per facilitare adesione, riconoscimento, appartenenza.

Si prende dunque un campo di studi con una forte tradizione e noto quasi esclusivamente agli addetti ai lavori come i *gender studies*, che in Italia si traduce in “studi di genere” (in cui convivono posizioni e approcci diversi, riferimenti teorici differenti e anche strumenti e metodi di ricerca diversi, come in ogni campo di studi), si mescolano aspetti prelevati da teorie minoritarie (come diffusione) e si fa diventare il tutto una “teoria” o meglio ancora “un'ideologia”. Per indurre maggiore confusione si lascia una parola in inglese e una in italiano, ed ecco la prima parte del lavoro è svolta: teoria del gender o ideologia del gender. A questo punto ci vuole una narrazione semplice, qualcosa che spaventi e che induca le persone a non approfondire troppo, e a reagire senza prima informarsi o riflettere.

Salviamo i nostri bambini

Uno degli elementi di maggiore “sensibilità” è, in tal senso, costituito dai bambini. I bambini sono, nella nostra cultura, rappresentati come indifesi e

vulnerabili, spesso come estremamente influenzabili, incapaci di pensiero autonomo (specie da parte di chi vuole “controllare” persino i loro pensieri). La riduzione dell'autonomia di pensiero e di scelta, quando al contempo lamentiamo la tardiva autonomia economica e l'indipendenza abitativa, costituisce, senza dubbio, un paradosso.

Una volta costruita una “teoria”, un'ideologia, trovarne una vittima nei bambini è la strategia migliore: «giù le mani dai nostri bambini» è un grido che non può rimanere inascoltato.

I bambini sono l'oggetto della preoccupazione, e al grido di «vogliamo questo per i nostri figli?» si possono, facilmente, mobilitare delle masse poco informate, ma desiderose di tutelare, nel miglior senso del termine, difendere, proteggere “l'innocenza” (anche se qualche equivoco nell'insistenza relativa al controllo di ogni contenuto a cui bambini e ragazzi sono esposti è inevitabile: devono dunque sapere solo ciò che i genitori vogliono che sappiano?).

I bambini e i ragazzi verrebbero “deviati” da qualsiasi tipo di informazione riguardante l'affettività, la sessualità o il loro corpo. Tali tematiche sarebbero, secondo chi formula queste teorie, di competenza dei genitori i quali, sempre secondo questi movimenti, hanno l'esclusiva dell'educazione ai valori. Eppure da sempre la scuola è soprattutto luogo di trasmissione di apprendimenti non neutri. Le scelte tematiche, l'approccio alla storia, il modo in cui sono stati proposti contenuti e conoscenze: tutto ciò ha e ha sempre avuto chiari riferimenti e matrici culturali. I genitori sono e si sentono “proprietari” dei bambini e del loro “pensiero” che non può essere influenzato da altri, e tuttavia focalizzano l'attenzione sulla sfera della sessualità.

L'illogicità argomentativa di tali posizioni risulta evidente a chiunque conosca minimamente le pratiche utilizzate nei contesti di istruzione: chi potrebbe credere alla volontà di un corpo insegnante di qualità (riconosciuta in tutto il mondo), come quello che opera nella scuola dell'infanzia italiana, di “insegnare la masturbazione da 0 a 4 anni”? Non si tratta di una boutade di un singolo folle, bensì di uno dei molti avvertimenti (la maggior parte di questo tenore) propagandati in incontri con genitori, volantini, manifestazioni. L'ignoranza e la paura fanno il resto.

Le conseguenze

Le dimensioni che fenomeni come quelli del bullismo omofobico stanno assumendo nel nostro Paese, e la regressione che l'atteggiamento di aggressione e di “ostacolo” di un numero minoritario ma molto attivo di genitori comporta, richiedono di scongiurare e prevenire, attraverso interventi mirati, il manifestarsi di comportamenti che le-

gittmano il bullismo negli ambienti educativi e di istruzione. Il circolo vizioso si è ormai prodotto, però: sarebbero necessari proprio, in modo massivo, quegli interventi che vengono ostacolati al grido di «giù le mani dai nostri bambini» (anche se il timore suscitato, come esemplificato nel paragrafo introduttivo, produce effetti che vanno molto al di là persino delle intenzioni degli stessi aggressori), interventi cioè che vogliano anzitutto mostrare la realtà e giustificare la presenza delle differenze in contesto scolastico.

Le conseguenze sono note: dalla percezione di non legittimità della propria identità (vissuta dunque spesso nel silenzio o nella necessità di nascondersi) sino ai noti fenomeni di suicidio causati dal bullismo omofobico, passando per tutti i gradi di dileggio e di vera e propria persecuzione.

La scuola è avvertita come prosecuzione coerente di quanto “ascoltato” in famiglia e quanto vissuto negli ambienti che si frequentano quotidianamente. L'omofobia vissuta a casa, i timori manifestati tra quelle mura determinano comportamenti non inclusivi. I ragazzi hanno domande, vivono la realtà e nella realtà.

Gli insegnanti dovrebbero poter rispondere alle legittime curiosità e richieste di seria informazione di cui gli adolescenti e i post-adolescenti sono portatori rispetto a questi temi.

Le risposte degli insegnanti

Una ricerca comparativa tra insegnanti italiani e insegnanti spagnoli (Batini 2013) ha evidenziato come il livello di ignoranza a riguardo e il timore di affrontarli, anche semplicemente come discus-

Dal film *Fucking Åmål - Il coraggio di amare*, 1998, di Lukas Moodysson, con Alexandra Dahlström, Rebecka Liljeberg.



sione, nel contesto scuola, sia ancora un problema da risolvere (con una situazione leggermente migliore in Spagna rispetto all'Italia); - posto che nel resto della società e nella famiglia questi temi non vengono trattati affatto (come si evince dalle risposte degli adolescenti, anch'essi intervistati con un campione comparativo italiano e spagnolo), e quando accade viene fatto spesso in modo poco informato o, addirittura, in modo da favorire l'insorgere di opinioni omofobe (Batini 2014).

Ciascun insegnante dovrebbe domandarsi a quali domande sarebbe in grado di rispondere, se saprebbe gestire una discussione su questi temi e con quale grado di padronanza e/o difficoltà, e riflettere sull'adeguamento delle proprie competenze. L'identità sessuale si sviluppa in tutto il periodo del primo e secondo ciclo di istruzione: per questo tra gli obiettivi di conoscenza di sé e di conoscenza e rispetto degli altri non può essere dimenticato che cosa avviene/è avvenuto nel proprio corpo e nella definizione della propria identità.

I significati si formano con i materiali culturali disponibili: incrementare questi materiali attraverso una corretta informazione scientifica e attraverso incontri significativi e spazi di discussione aperti significa offrire ai ragazzi la possibilità di costruirsi le proprie opinioni.

Afferma Lingiardi nel libro di Rivers *Bullismo omofobico. Conoscerlo per combatterlo* (2015): «Su circa 1800 studenti invitati a compilare un questionario, il 47% ha dichiarato di sentire spesso o molto spesso espressioni omofobiche dai compagni di scuola e il 25% di aver sentito (almeno qualche volta) le stesse espressioni dagli insegnanti. L'8% degli studenti ha denunciato di aver subito bullismo omofobico almeno una volta a scuola (il 9% dei ragazzi vs il 7% delle ragazze). Coloro che sono stati bullizzati riportano un minor livello di benessere e hanno pensato con maggiore frequenza ad abbandonare gli studi a causa del disagio provato nei diversi contesti scolastici. Però più del 50% dei partecipanti ha ammesso di avere almeno un amico o un'amica non eterosessuale, e tra questi il 64% riferisce di sentirsi molto vicino a loro. Il 60% degli studenti riferisce che a lezione capita di parlare di tematiche relative all'orientamento sessuale, ma solo il 9% afferma di aver studiato su libri che affrontano tale argomento».

Federico Batini

è professore associato presso l'Università di Perugia. Autore di oltre 250 pubblicazioni scientifiche. Oltre a numerose ricerche in riviste e ai testi indicati nella bibliografia, sul tema di questo articolo ha realizzato l'audio libro divulgativo: *Di che sesso sei?* (con Arianna Gaudio), Php, Grosseto 2013.

Approfondire



- AA.VV., *Identità e ruoli di genere, orientamenti sessuali e lifelong learning*, numero monografico di "Focus on Lifelong, Lifewide Learning", n. 19, febbraio 2012, consultabile in rivista.edaforum.it.
- F. Batini, B. Santoni, *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*, Liguori, Napoli 2009.
- F. Batini, *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*, Armando, Roma 2011.
- F. Batini, I. Fucile, *Percezioni e conoscenze circa l'identità sessuale e l'omosessualità in tre continenti: interviste comparate*, in A.A.V.V., *Identità e ruoli di genere, orientamenti sessuali e lifelong learning*.
- F. Batini, *Bullismo e omofobia non solo a scuola*, in «Annali on line della didattica e della formazione docente», n. 1, 2013, p. 113-121.
- F. Batini, *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, Collana "I Quaderni della Ricerca" n. 8, Loescher, Torino 2014. Volume scaricabile dal sito de La ricerca e dal blog federicobatini.wordpress.com
- G. Ciocca et al., *Psychoticism, Immature Defense Mechanisms and a Fearful Attachment Style are Associated with a Higher Homophobic Attitude*, *Psychoticism, Immature Defense Mechanisms and a Fearful Attachment Style are Associated with a Higher Homophobic Attitude*, in: «The Journal of Sexual Medicine», vol 12, uscita 9, 2015, pp.1953-1960.
- S. Federici, *Sessualità alter-abili*, Edizioni Kappa, Roma 2002.
- M. Nuss, *Handicaps et sexualités: le livre blanc*, Dunod, Paris 2008.
- OMS, *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Centro studi Erickson, Trento 2011.
- I. Rivers, N. Duncan, *Bullying: Experiences and Discourses of Sexuality and Gender*, Routledge, London 2013.
- I. Rivers, *Bullismo omofobico. Conoscerlo per combatterlo*, Il Saggiatore, Milano 2015.

Il mito del "gender": narrazione, retoriche e implicazioni politiche

Abbiamo chiesto a Dario Accolla di spiegarci come nasce, secondo lui, e a cosa mira la cosiddetta ideologia del gender.

di Dario Accolla

Da molti mesi ormai il termine *gender* - vocabolo inglese che si traduce in italiano con "genere" - ha acquisito ampio spazio nella comunicazione pubblica e nel mondo dell'informazione. Parola in verità non del tutto nuova, è rimasta per anni nella nicchia di quanti l'associano (e l'associano tutt'ora) alla categoria dei *gender studies*. Negli ultimi tempi in Italia, tuttavia, tale voce ha conosciuto una grande fortuna in ambiti politici ben specifici attraverso un processo che potremmo chiamare di ridefinizione semantica, in senso negativo.

Vedremo di seguito cosa si intende con il termine in questione, chi sono gli artefici della sua narrazione e quali sono i fini politici e socio-culturali che esso porta con sé. Si premette da subito che in questa sede si analizzerà l'accezione che ne danno i suoi detrattori, ovvero quella presunta ideologia che mirerebbe al sovvertimento dell'ordine naturale della sessualità umana e all'abbattimento della differenza tra i generi.

Origine del "gender"

Riguardo la cosiddetta ideologia di genere, Sara Garbagnoli - in un suo recente studio - ci ricorda che «pochi ancora sanno che l'espressione è stata coniata all'inizio degli anni 2000 in alcuni testi redatti sotto l'egida del Pontificio Consiglio per la Famiglia con l'intento di etichettare, deformare e delegittimare quanto prodotto nel campo degli

studi di genere», e che è in circolazione «da almeno due anni a questa parte, a partire dal momento in cui il suo impiego è migrato dai testi vaticani per diventare parte degli slogan scanditi da migliaia di manifestanti mobilitatisi (in Francia e in Italia, soprattutto) contro l'adozione di riforme giuridiche miranti alla riduzione delle discriminazioni subite dalle persone non-eterosessuali».

Nasce perciò nel mondo cattolico, grazie a un documento ufficiale del Vaticano, con un duplice obiettivo: influenzare il nostro contesto politico, in cui da anni si discutono provvedimenti come il DDL contro l'omo-transfobia e quello più recente sulle unioni civili e screditare i *gender studies*. Si ricordi che con tale dicitura si intende un approccio interdisciplinare di studi in ambiti molto vari, dalla sociologia alle scienze giuridiche, dalla psicologia alla linguistica, ecc. [si veda a questo proposito l'articolo di Paola Schellenbaum pubblicato su questa rivista, N.d.R.]. Questi possono essere descritti, peraltro, come «pensiero della differenza» che utilizza l'incontro tra le varie materie per approfondire i «significati socio-culturali della sessualità e dell'identità di genere». Attraverso essi si vuole ridefinire quell'equilibrio di potere sui corpi basato sull'asse maschile-femminile e tradizionalmente calibrato su una visione androcentrica, patriarcale e sessista.

Da tutto ciò emerge un'evidente conseguenza: il potere religioso, che su quell'equilibrio ha strutturato il proprio sistema di dominio, si sente minacciato in quanto rischia di perdere terreno come guida morale autorevole proprio a cominciare

“I gender studies mirano a favorire condizioni di maggior equilibrio tra generi e identità sessuali. Ne consegue che, chi vi si oppone, è contrario al fatto che uomini e donne siano uguali. „

dalle dinamiche del rapporto tra i generi. Nell'applicazione pratica di questi studi, con i percorsi di educazione alle differenze nelle scuole, le istituzioni religiose corrono il rischio di veder ridotta la loro influenza culturale e morale sull'intera società. Non solo nella questione dei rapporti di potere tra uomo e donna ma anche nell'ambito delle identità sessuali, con l'emancipazione delle sessualità non normative (SNN). Le gerarchie religiose delle fedi abramitiche, ci ricorda Franco Buffoni, basano la loro autorità sul

mantenimento di questo (dis)equilibrio tra generi e orientamenti, a discapito di ogni categoria sociale diversa da ciò che è maschio, bianco, eterosessuale e (nel mondo occidentale) cristiano. I *gender studies* rimodulano gli equilibri tra generi e identità sessuali in senso più paritario. Lo scontro appare, perciò, inevitabile.

Gli oppositori del "gender"

Per paradosso chi si oppone al "gender" rappresenta, allo stesso tempo, il suo sponsor più tenace. È bene a questo punto sgombrare il campo da ogni possibile confusione. I creatori di tale mito fanno parte di un gruppo politico omogeneo che si oppone alle acquisizioni dei *gender studies*. A tal fine si è costruito un vero e proprio "mostro", che non corrisponde tuttavia con quanto previsto dagli studi in questione. Essi, infatti, mirano a favorire condizioni di maggior equilibrio tra generi e identità sessuali. Ne consegue che, chi vi si oppone, è contrario al fatto che uomini e donne siano uguali e che le SNN abbiano gli stessi diritti della maggioranza normata. Detto questo, vediamo chi sono tali oppositori.

Si è già detto che esso nasce in contesti ecclesiastici ben precisi. Autorevoli voci del mondo cattolico si sono pronunciate in merito. Angelo Bagnasco, segretario della Conferenza Episcopale Italiana, nel marzo del 2014 si scagliò contro *Educare alla diversità a scuola*, i libretti dell'UNAR colpevoli di istillare tra i bambini «preconcetti contro la famiglia, la genitorialità, la fede religiosa, la differenza tra padre e madre». Secondo il cardinale quando a scuola si diffonde l'ideologia del "gender" - insieme ad altri mali quali unioni civili, trattamento di fine vita, libera sessualità e divorzio - viene compromessa «la vocazione integrale della persona umana».

Da lì in poi, abbiamo registrato un crescendo di iniziative dentro le amministrazioni locali in cui si approvano mozioni anti-gender. A Venezia il neoeletto sindaco Brugnaro ha fatto ritirare dalle

biblioteche scolastiche tutti quei testi adottati da anni con lo scopo di creare un ambiente più favorevole nei confronti di tutte le diversità. A Milano, nel gennaio 2015, il governatore Roberto Maroni ha patrocinato con il logo dell'Expo un convegno in cui si è parlato di difesa della famiglia tradizionale. Più recentemente Fratelli d'Italia, il partito di Giorgia Meloni, ha avviato una campagna contro il "gender", utilizzando in modo improprio e fuorviante le immagini di Leelah Alcorn, una ragazza transessuale morta suicida per la transfobia a cui era stata sottoposta.

Proliferano nel frattempo associazioni legate ideologicamente sia ai settori della destra più conservatrice sia all'ala più oltranzista della chiesa cattolica. Ricordiamo tra esse: la *Manif pour tous Italia*, calco della corrispettiva realtà francese nata per impedire il matrimonio egualitario introdotto da Hollande, e le *Sentinelle in piedi*, nelle cui veglie silenziose vengono letti libri in piazza con lo scopo di tutelare la libertà di pensiero che le leggi a favore delle persone LGBT metterebbero a repentaglio. Accanto a esse vanno ricordate infine alcune singole personalità la cui notorietà si lega alla crociata contro il "gender": l'ex deputato del Partito democratico Mario Adinolfi; la scrittrice Costanza Miriano, autrice del controverso *Sposati e sii sottomessa*; Gianfranco Amato, presidente dell'associazione *Giuristi per la vita*, al centro di infuocate polemiche per i suoi tour - con il supporto delle parrocchie - in cui dichiara di essere fieramente omofobo; Massimo Gandolfini, portavoce del *Family Day* del 20 giugno 2015 a Roma.

La sinergia di questi personaggi e il supporto della stampa specializzata (dai tradizionali giornali cattolici ai siti nati appositamente, come *La croce* di Adinolfi) stanno al centro di questa battaglia ideologica.

Strategie linguistiche e retoriche

Analizzando il linguaggio utilizzato nella costruzione del mito del "gender" affiorano alcuni aspetti caratterizzanti, su cui è il caso di soffermarsi. Emerge innanzitutto un'operazione culturale promossa da specifici settori sociali - ultraconservatori e religiosi - che crea categorie esterne in cui è difficile riconoscersi per associarle a un immaginario cupo, temibile e pericoloso per la nostra felicità. Si assiste, in altri termini, a una vera e propria strategia del terrore. Partiamo dal termine in questione: "gender" è un esotismo, lontano dalla nostra quotidianità linguistica, posto in rapporto oppositivo con altre parole a noi più familiari quali "famiglia", "matrimonio", "bambini", "scuola", ecc. Si innesca quindi un processo di contrapposizione tra due realtà: la presenza del "gender" mette a rischio, nella coscienza collettiva, l'esistenza di categorie a noi care e quotidiane.

Sempre a livello lessicale, ricorrono con una certa insistenza quei termini legati al linguaggio della violenza fisica e sessuale: si pensi allo slogan "giù le mani dai bambini" o alla narrazione di scenari apocalittici di liberalizzazione di pratiche oscene e devianti come nel caso del famigerato volantino distribuito prima del *Family day* del 2015 e poi riproposto sui social network, per cui la recente riforma scolastica - rea di combattere le discriminazioni anche omofobiche - avrebbe previsto la masturbazione in aula tra bambini e adulti, la visione di materiale pornografico e l'uso di giocattoli erotici.

Ancora, si può riscontrare la ripolitizzazione - e quindi, un ulteriore slittamento semantico - di termini della sfera familiare. "Famiglia" viene declinata solo al singolare, per escludere le altre realtà, soprattutto quelle formate da persone dello stesso sesso. L'uso del termine "genitore" nei documenti scolastici viene descritto come elemento che nega l'identità dei ruoli familiari - su Twitter e Facebook diversi utenti hanno pubblicato fotografie di moduli in cui si cancellavano formule burocratiche quali "firma di un genitore o di chi ne fa le veci" per sostituirle con i più rassicuranti "padre" e "madre" - mentre sui social le persone più attivamente impegnate nelle veglie utilizzano nelle proprie biografie i termini "papà", "mamma", "marito", "moglie", "cattolico/a" in funzione ideologicamente connotata e

esplicitamente in chiave anti-gender.

Tale narrazione porta a una vera e propria demonizzazione di quanto individuato come "gender": si crea infatti il nemico [cfr. l'articolo precedente a firma di Federico Batini, N.d.R.] e non si spiega davvero cosa esso sia. Anzi, lo si descrive in modo contrario rispetto a quello che i *gender studies* rappresentano. Tale processo non è nuovo. In passato, infatti, è stato adottato nella costruzione linguistica di altre minoranze o è stato promosso nel momento in cui la società civile ha preteso l'allargamento dei diritti politici, individuali, ecc. Tre esempi sono paradigmatici in tal senso.

Lo storico Roberto Finzi, in un suo studio, descrive il processo di costruzione del pregiudizio contro il popolo ebraico attraverso tre procedimenti: indicare gli ebrei come destrutturanti per la società (tendevano a escludersi dal consesso dei "normali"), pericolosi per l'ordine mondiale (attraverso l'invenzione dei Protocolli dei Savi di Sion, presunta congiura per instaurare il controllo del pianeta) e insidiosi per le giovani generazioni (con il rituale della Pasqua ebraica, in cui si sacrificavano bambini impastando gli azzimi con il loro sangue, secondo una leggenda in voga in Europa). La creazione del mito del "gender" segue la stessa logica, in quanto minaccerebbe le fasce più giovani della popolazione sotto la regia più o meno occulta della presunta "lobby gay", il cui scopo sarebbe

Dal film *The Way He Looks*, 2014, scritto e diretto da Daniel Ribeiro.

↓





↑
Da *I ragazzi stanno bene*, un film del 2010 diretto da Lisa Cholodenko, autrice della sceneggiatura assieme a Stuart Blumberg

quello di "omosessualizzare" la società. Sul sito MrMondialisation è apparso un articolo in cui si riproducono alcune immagini della campagna contro il suffragio femminile messa in moto in Francia e nei Paesi anglofoni. Anche in tal caso, il diritto di voto alle donne è visto come una minaccia all'equilibrio del rapporto tra i generi. Se la donna avesse votato, il *pater familias* sarebbe stato sminuito nella sua funzione di padre e marito, costretto a vestire abiti femminili e a lavorare in casa. Interessante il destino riservato ai bambini: tra le tante spicca l'immagine di una fanciulla costretta a vestirsi da sola, in lacrime.

Ricordiamo, infine, l'articolo di Alessandro Casellato pubblicato sul sito della Treccani proprio all'indomani del Family day 2015 a Roma, nel quale l'autore ricorda il caso degli scout laici di Pozzovivo, nel padovano, i cui capi - rei di appartenere al PCI e in concorrenza con la parrocchia locale - vennero accusati, guarda caso, di aver corrotto i bambini attraverso pratiche blasfeme e violenza sessuale.

A ben vedere, da tutti questi esempi si profila una costante retorica, per cui ciò che sfugge al concetto di norma rappresenta in automatico una minaccia per la tenuta sociale. A livello simbolico i bambini rappresentano sia il nostro futuro, attraverso la trasmissione della nostra eredità genetica e valoriale (proprio attraverso la genitorialità), sia i caratteri di innocenza e purezza. Chi mira ad essi, mettendoli in pericolo, mira all'intero corpo sociale e alla sua sopravvivenza. La narrazione sul "gender" mira a generare questo tipo di paura collettiva.

Implicazioni politiche

La già citata piazza del Family Day, aizzata contro il "gender" a scuola, ha prodotto due slogan: "giù le

mani dai bambini" e l'hashtag #stopCirinna, contro la legge che dovrebbe approvare le unioni civili. Se la prima formulazione riprende quanto detto in precedenza sull'immaginario legato alle future generazioni, è più complicato rintracciare un legame diretto tra ideologia di genere, la scuola e *civil partnership*. Tale legame, tuttavia, è sintomatico delle reali motivazioni politiche che spingono i movimenti anti-gender, ovvero la negazione di qualsiasi tentativo di legiferare a favore delle persone LGBT: dalle leggi di tutela contro le aggressioni, all'educazione alle differenze a scuola, ai programmi di prevenzione del bullismo omo-transfobico fino al riconoscimento delle unioni.

Non è questa la sede per un approfondito excursus storico sulla questione, ma a voler fare una rapida ricostruzione, i movimenti che si oppongono all'ideologia di genere sono emersi nel periodo in cui si è discussa (e mai approvata definitivamente) la legge Scalfarotto sull'omo-transfobia - allacciando il dibattito alla libertà di espressione e configurando l'omofobia come forma di libertà di pensiero - e hanno successivamente legato la loro esistenza e le loro battaglie alla resistenza contro il "gender" e, parallelamente, al tentativo di legiferare a favore delle unioni tra persone dello stesso sesso.

Tenuto conto di tutto questo, potremmo sentirci autorizzati a pensare che legare il mito - o fantasma, a questo punto - del "gender" ai diritti delle persone LGBT sia un ultimo tentativo trovato dalle forze tradizionalmente ostili ad esse per ritardare un cambiamento politico su scala planetaria che configura la liberazione della *gay community* come ulteriore anello di un lungo processo di affermazione di diritti, processo che ha riguardato altre categorie sociali nei secoli scorsi, quali la fine dello schiavismo, il voto alle donne, i diritti delle classi

operaie, l'emancipazione del popolo ebraico e l'affermazione della libertà della persona (attraverso le leggi su divorzio e interruzione di gravidanza).

Considerazioni finali

Si sarà notato che per tutta la trattazione si è seguita la distinzione grafica tra *gender studies* e "gender". La scelta non segue solo motivazioni pratiche (per cui certi esotismi prevedono il corsivo), ma anche di tipo culturale: con essa voglio segnare la distinzione tra due visioni di società, una di tipo laico-progressista e l'altra di natura religioso-conservatrice. Il cosiddetto "gender" è messo tra virgolette perché non segue la realtà dei contenuti degli studi di genere ma si piega a una ricostruzione falsata e connotata politicamente, come per altro si è cercato di dimostrare.

Assistiamo, in altri termini, a una vera e propria disputa tra quelle due visioni. Al centro di essa si colloca l'autodeterminazione dell'individuo e la sua dignità, elementi che però collidono con la pretesa di controllo sociale da parte del potere precostituito (quello religioso, *in primis*). Il campo di battaglia sembra essere dunque quello dei diritti civili. Il nostro Paese si sta forse configurando, in un contesto globale in veloce cambiamento, come l'ultima ruota del carro di un mondo occidentale e proiettato nel progresso civile? Non sarebbe la prima volta, ma questo argomento richiederebbe una trattazione più ampia e dettagliata. Preoccupa, in questo quadro, l'inadeguatezza della nostra classe politica tutta (anche di chi si propone come radicalmente nuovo rispetto al passato) che non riesce a rispondere alle esigenze di rinnovamento sociale e a frenare in modo adeguato le invasioni di campo di quelle frange ultraconservatrici che mirano a ridurre le libertà individuali e, in prospettiva più ampia, democratiche. La questione del "gender" investe questo tipo di battaglia culturale, sociale e politica.

Dario Accolla

è insegnante, blogger, attivista LGBT e saggista. Ha conseguito il dottorato in Filologia moderna presso l'Università di Catania ed è appassionato di Linguistica italiana e di *gender studies*. Collabora attivamente con il comitato territoriale di Arcigay QueeRevolution a Catania e con il Circolo di cultura omosessuale Mario Mieli, a Roma. Scrive sul suo blog, *Elfobruno*, per *Il Fatto Quotidiano* e per *Italiaica*. Tra le sue pubblicazioni ricordiamo: *I gay stanno tutti a sinistra - Omosessualità, politica, società* (Aracne, Roma 2012), *Mario Mieli trent'anni dopo*, con Andrea Contieri (Circolo Mario Mieli, Roma 2013), la raccolta di racconti *Da quando Ines è andata a vivere in città* (Zona, Arezzo 2014) e *Omofofia, bullismo e linguaggio giovanile* (Villaggio Maori Edizioni, Catania 2015).

Approfondire



- F. Buffoni, *Laico alfabeto in salsa gay piccante*, Transeuropa Edizioni, Massa 2010.
- P. Di Nicola, *Prefazione*, in AA.VV., *Sotto la lente del genere*, Franco Angeli, Milano 2014.
- R. Finzi, *L'antisemitismo. Dal pregiudizio contro gli ebrei ai campi di sterminio*, Giunti Editore, Firenze 1997.
- S. Garbagnoli, *L'ideologia del genere: l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale*, in «AboutGender - International journal of gender studies», vol. 3, n. 6, 2014, pp. 250-263.
- C. Rinaldi, *La tentazione di essere normali e la violenza della normalità. Il queer e lo studio sociologico delle sessualità non normative*, in F. Corbisiero (a cura di), *Comunità omosessuali - Le scienze sociali sulla popolazione LGBT*, FrancoAngeli, Milano 2013.



- <http://27esimaora.corriere.it/articolo/gaffe-a-trento-manifesti-antigender-con-la-foto-per-la-vittima-di-omofobia/>
- http://it.radiovaticana.va/news/2015/01/20/papa_colonizzazione_ideologica_gender_contro_famiglia/1119063
- http://it.radiovaticana.va/news/2015/05/29/bagnasco_no_a_colonizzazione_ideologica_su_gender_/1147656
- <https://mrmondialisation.org/lhorreur-dun-monde-ou-les-femmes-auraient-des-droits/>
- <http://vaticaninsider.lastampa.it/news/dettaglio-articolo/articolo/cei-cei-cei-32956/>
- http://www.treccani.it/magazine/societa/Il_family_day.html#
- <http://www.ilfattoquotidiano.it/blog/daccolla/>
- <https://elfobruno.wordpress.com>

Tre poesie di Franco Buffoni

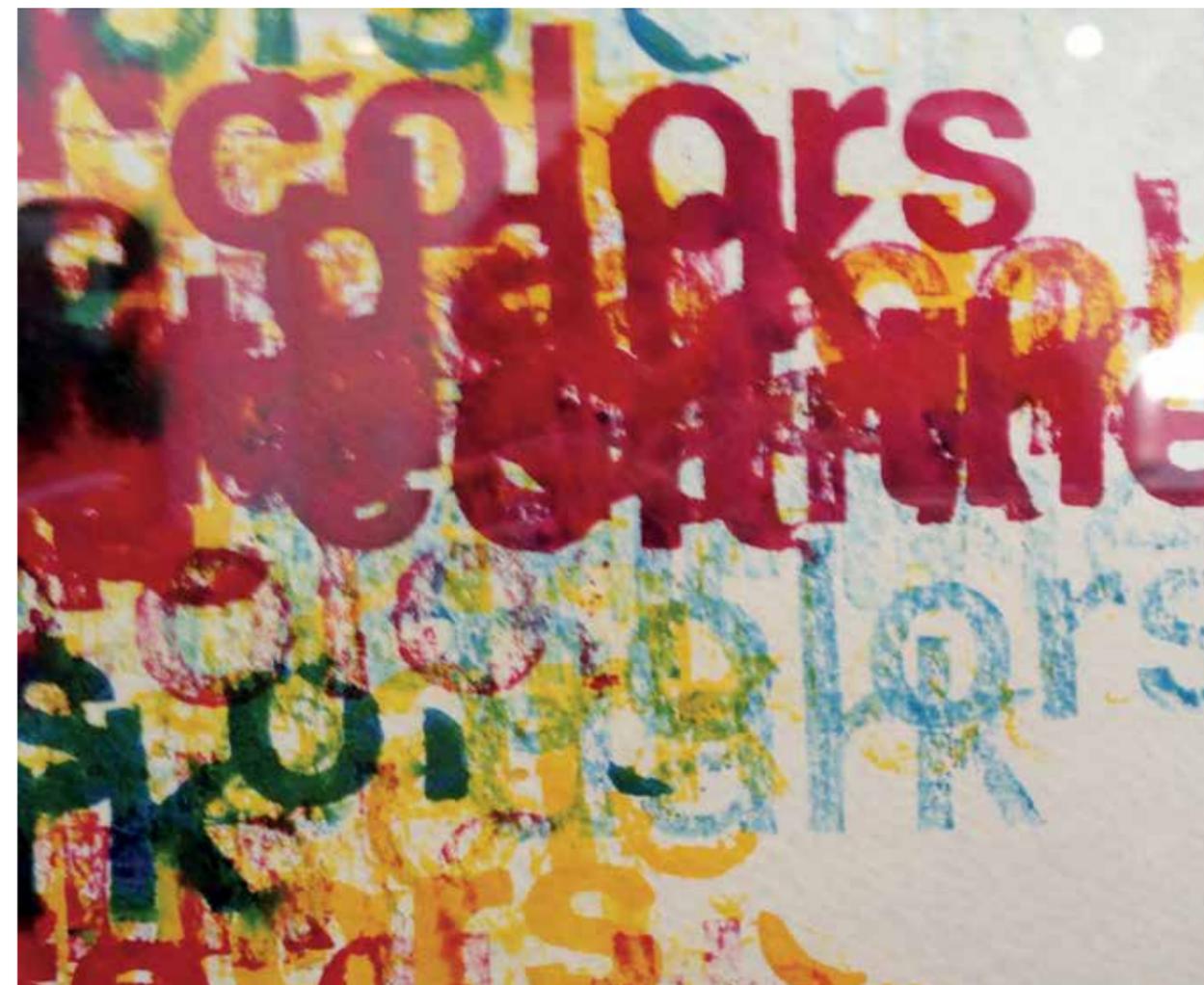
La prima poesia è tratta dal libro *Il profilo del Rosa* (Mondadori, Milano 2000), titolo che rinvia alla sagoma familiare del monte Rosa e al triangolo rosa sulle casacche nei lager nazisti, usato per contrassegnare i prigionieri omosessuali.

La seconda viene da *Noi e loro* (Donzelli, Roma 2008), in cui il poeta affronta in modo diretto il tema dell'alterità vissuta come condizione esistenziale.

La poesia intitolata *Gay Pride* è stata pubblicata nel libro *Roma* (Guanda, Parma 2009), omaggio alla città eterna da parte di uno "spaesato" e quindi assai consapevole e lucido lombardo.

Vorrei parlare a questa mia foto accanto al pianoforte,
Al bambino di undici anni dagli zigomi rubizzi
Dire non è il caso di scaldarsi tanto
Nei giochi coi cugini,
Di seguirli nel bersagliare coi mattoni
Le dalie dei vicini
Non per divertimento
Ma per sentirti davvero parte della banda.
Davvero parte?
Vorrei dirgli, lasciali perdere
Con i loro bersagli da colpire,
Tornatene tranquillo ai tuoi disegni
Alle cartine da finire,
Vincerai tu. Dovrai patire.

Una lunga sfilata di monti
Mi separa dai diritti
Pensavo l'altro giorno osservando
Il lago Maggiore e le Alpi
Nel volo tra Roma e Parigi
(Dove dal 1966 un single può adottare un minore).
Da Barcellona a Berlino oggi in Europa
Ovunque mi sento rispettato
Tranne che a Roma e Milano
Dove abito e sono nato.



GAY PRIDE

“E il caffè dove lo prendiamo?”
Chiede quella più debole, più anziana
Stanca di camminare. Alla casa del cinema,
Là dietro piazza di Siena.
Non si erano accorte della mia presenza
Nel giardinetto del museo Canonica,
Si erano scambiate un'effusione
Un abbraccio stretto, un bacio sulle labbra.
Parlavano in francese, una da italiana
“Mon amour” le diceva, che felicità
Di nuovo insieme qui.

Come mi videro si ricomposero
Distanziando sulla panchina i corpi.
Le scarpe da ginnastica,
Le caviglie gonfie dell'anziana.

Quella sera, come smollò il caldo,
Passeggiai fino a Campo de' Fiori,
Pizzeria all'angolo, due al tavolo seduti di fronte,
Giovani puliti timidi e raggianti
Dritti sulle sedie col menù sfogliavano

E si scambiavano opinioni
Discretamente.
Lessi una dignità in quel gesto educato
Al cameriere, una felicità
Di esserci
Intensa, stabilita. Decisi li avrei pensati sempre
Così dritti sulle sedie col menù.

Franco Buffoni

è uno dei maggiori poeti e traduttori di poesia italiani contemporanei. La sua produzione poetica dal 1975 al 2012 è stata antologizzata in un "Oscar" Mondadori nel 2012; il suo ultimo libro di poesie è *Avrei fatto la fine di Turing* (Donzelli, Roma 2015). È anche autore dei pamphlet *Più luce, padre* (Sossella, Bologna 2006) e *Laico Alfabeto* (Transeuropa, Massa 2010) e dei romanzi *Zamel* (Marcos y Marcos, Milano 2009), *Il servo di Byron* (Fazi, Roma 2012), *La casa di via Palestro* (Marcos y Marcos, Milano 2014). Il suo sito internet è www.francobuffoni.it.

Come abbiamo creato l'ideologia gender

Abbiamo chiesto a Vanessa Roghi di poter riprodurre quasi integralmente un suo articolo pubblicato a settembre 2015 sulla rivista online PRISMO.

Ringraziamo lei e il sito per la concessione.

Per il lettore, valga l'avvertenza a proposito di tutte le indicazioni temporali presenti nel testo: "qualche giorno fa" vale, ormai, per "mesi or sono"...

di Vanessa Roghi

C'è una fotografia che gira da tempo in rete, mostra un cartello di quelli che si trovano all'ingresso di molti comuni italiani, un tabellone elettronico sul quale si legge una scritta: *L'amministrazione comunale è contraria all'ideologia gender*. Il comune è quello di Prevalle, ma ce n'è un'altra uguale nel comune di Capriolo; comuni a maggioranza leghista, nei quali i sindaci hanno pensato fosse opportuno

mettere in guardia i genitori, in vista del nuovo anno scolastico, dalle insidie dell'ideologia gender.

Un gesto simbolico, davvero poco influente su scala nazionale. Incidono sicuramente di più i gruppi WhatsApp dei genitori che fra saluti, resoconti delle vacanze e primi allarmi pidocchi, tornano a far circolare la foto di una comunicazione del giugno scorso, nella quale si legge che l'Organizzazione Mondiale della Salute (sic) avrebbe indicato alcune linee guida relative all'educazione sessuale nelle scuole. Le potete leggere,



Da *Tomboy*, un film del 2011 scritto e diretto da Céline Sciamma.



Gentili Genitori,

mi permetto di scrivere questa nota mossa da senso di responsabilità verso i Vostri Figli: gli alunni che avete affidato all'Istituzione scolastica che dirigo. Il mio vuole essere solo un invito ad informarsi (visto il silenzio della maggior parte degli organi di stampa) su quanto sta avvenendo e che ci coinvolge tutti, in quanto genitori e in quanto operatori della scuola.

La realtà che si prefigura nell'immediato futuro (già da settembre 2015, se passasse la legge sulla scuola attualmente in discussione) è l'introduzione nelle scuole di ogni ordine e grado dell'educazione alla parità di genere (il 3 maggio è stato infatti votato a maggioranza un emendamento "gender" da inserire nel disegno di legge sulla riforma della scuola).

Secondo la teoria gender, il genere maschile e femminile sono imposizioni culturali della società che non riguardano la natura umana: ogni individuo nascerebbe "neutro" rispetto all'identità di genere, che sceglierà da sé.

Da tale presupposto viene eliminata la complementarietà maschile e femminile, modificando le leggi sulla famiglia e intervenendo sull'educazione dei

bambini nelle scuole.

In proposito è opportuno sapere che le Linee Guida dell'Organizzazione Mondiale della Sanità per l'educazione sessuale nelle scuole, riportano:

- da 0 a 4 anni: masturbazione infantile precoce;
- da 4 a 6 anni: masturbazione, significato della sessualità: il mio corpo mi appartiene. Amore tra le persone dello stesso sesso, scoperta del proprio corpo e dei propri genitali;
- da 6 a 9 anni: masturbazione, autostimolazione, relazione sessuale, amore verso il proprio sesso, metodi contraccettivi;
- da 9 a 12 anni: masturbazione, eiaculazione, uso dei preservativi. La prima esperienza sessuale. Amicizia e amore con il partner dello stesso sesso;
- da 12 a 15 anni: riconoscere i segni della gravidanza, procurarsi i contraccettivi dal personale sanitario, come fare coming out;
- dai 15 anni in poi: diritto all'aborto, pornografia, omosessualità, bisessualità, asessualità.

Senza voler esprimere alcun giudizio, mi limito ad invitarVi ad approfondire la questione, volendo anche sul seguente sito:

www.difendiamoinostrifigli.it

Cordiali saluti

Il Dirigente Scolastico
Prof.ssa Anna Maria Altieri

trascritte, nella pagina seguente. Tali linee guida sarebbero state recepite dalla riforma del governo Renzi nota come *Buona scuola*, e diventerebbero parte integrante del normale corso di studi a partire da questo anno scolastico.

Una bufala.

Amplificata dai social network poiché, come scrive Mauro Grimoldi su «Il Fatto», solo l'elemento virale trasforma una notizia inesistente in una paranoia collettiva: «Il ragionamento è apparentemente logico ma il suo nucleo anche chiaramente falso, anche se indiscutibile e incorreggibile, perché ha la natura autoevidente del delirio. L'interpretazione paranoica procede per accumulo: ciò che potrebbe contraddire l'interpretazione incontra una logica capovolta e diventa paradossalmente una conferma»

Il ministro risponde

Leggo l'articolo uscito su «La Repubblica» qualche giorno fa piena di ottimismo. Il titolo promette bene: *Teoria gender, l'ira della Giannini. Basta con questa truffa culturale, pronti a denunciare*. Finalmente il Ministero prende posizione e fa chiarezza: «Chi ha parlato e continua a parlare di 'teoria gender' in relazione al progetto educativo del governo Renzi sulla scuola compie una truffa culturale».

In effetti, quello che davvero si legge nella *Buona scuola* è, tra le altre cose, questo: «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni».



↑ Da *Tomboy*, un film del 2011 scritto e diretto da Céline Sciamma.

Aggiunge però il ministro Giannini: «Mi auguro ci sia un ravvedimento immediato in quella parte della chiesa cattolica che ritiene essere presente nella *Buona scuola* la teoria del gender».

Cosa vuole dire? Che la supposta “ideologia gender” è ben conosciuta dal governo, e che nella *Buona scuola* non c'è perché in effetti è un'ideologia dannosa? Che quindi l'ideologia gender non è un'invenzione della peggior cultura integralista, ma un pensiero della differenza che, dio ce ne scampi, nella riforma non è presente?

Il problema del gender

Gender sta per “genere”, ed è la traduzione di questa parola in inglese. Non significa né frocio, né lesbica, né masturbazione obbligatoria alle elementari. “Genere” sta per genere sessuale che, pure questo lo capiscono anche i bambini, cambia significato a seconda della cultura in cui viene elaborato.

Degli amici argentini di sesso maschile non si asciugherebbero mai i capelli con il phon poiché è un gesto effeminato, da finocchi. Per la gioia di osteopati e fisioterapisti, la declinazione culturale di mascolinità varia abbondantemente rispetto ai maschi del varesotto che non si sentono certo meno virili se si asciugano i capelli in modo meccanico.

Il colore del grembiule azzurro e rosa non è universale né universalmente designa e distingue il maschile e il femminile. Attribuire un genere a un colore è una questione culturale. Scrive Sara Garbagnoli, dottoranda presso il Centre de Sociologie Européenne dell'École des Hautes Études en Sciences Sociales di Parigi, nell'articolo migliore uscito su questa vicenda: «Lungi dal sostenere che ciascuno può scegliere la sua 'identità' o il suo 'orientamento sessuale', gli studi di genere indagano il funzionamento sociale delle norme che reggono l'ordine sessuale e delle gerarchie che lo attraversano e lo definiscono. Storicamente costruito (ovvero non inevitabile), esso è solidamente naturalizzato (ovvero non così facilmente 'disfacibile')».

E allora? Qual è il problema? Ce lo spiega bene un comunicato uscito qualche giorno fa in risposta

all'uscita del ministro Giannini. Scrive l'Associazione ProVita: «Ci denunci pure (il ministro, nda), ma noi non possiamo tacere la verità: la teoria gender nella *Buona Scuola* c'è. Il ministro Giannini dovrebbe rileggere attentamente la legge 107 che il Governo di cui fa parte ha fortemente voluto e fatto approvare».

Secondo l'associazione, la famigerata legge 107 non fa altro che perpetrare «il dettato della Convenzione di Istanbul, dichiaratamente ispirata all'ideologia gender». Non solo: nella circolare che il Ministero per l'Istruzione ha indirizzato ai dirigenti scolastici, «si continua a usare l'espressione 'genere' e non 'sesso' (...) Perché questa novità? Perché i generi sono 71 mentre i sessi solo 2?».

E poi: «Non possiamo poi dimenticare che da quando è ministro dell'Istruzione, Stefania Giannini non ha fatto nulla per impedire che nelle scuole venissero proposti ai nostri bambini e ragazzi progetti più o meno esplicitamente fondati sulla teoria gender e/o sull'omosessualismo e sul transessualismo».

Il problema quindi è che a insegnare ai bambini che bisogna rispettare gli altri e che mamma e papà possono entrambi stirare si rischia di far diventare tutti froci. Il terrore è avere un figlio omosessualista: una paura che evidentemente condivide anche chi, da questa fantomatica ideologia del gender, prende le distanze. Ma questa ideologia che non piace proprio a nessuno, cos'è?

La novità dell'“omosessualismo”

Da anni le associazioni che si occupano di studi di genere fanno pressione affinché la questione dell'educazione alla differenza trovi un posto nei programmi scolastici. Da anni i programmi scolastici hanno recepito la proposta. È una banale questione di civiltà: insegnare che non esistono mestieri per maschi e mestieri per femmine, che padre e madre hanno gli stessi diritti e doveri, che bambine e bambini sono liberi esseri umani e non Barbie e Big Jim predestinati...

E allora da dove nasce questo nuovo terrore, questo spauracchio? Esplosa fra il 2014 e il 2015 anche grazie all'invenzione più pericolosa del nuovo millennio, i gruppi di genitori su Whatsapp, la questione della condanna dell'ideologia gender può essere in realtà fatta risalire a un documento del 2000 del Pontificio Consiglio per la Famiglia chiamato “Famiglia, matrimonio e unioni di fatto”, nel quale si legge:

«In questo processo che potremmo denominare di graduale destrutturazione culturale e umana dell'istituzione matrimoniale, non deve essere sottovalutata la diffusione di una certa ideologia di 'gender'. L'essere uomo o donna non sarebbe determinato fondamentalmente dal sesso, bensì dalla cultura. Tale ideologia attacca le fondamenta della

famiglia e delle relazioni interpersonali».

Il documento riporta come «gli esperti sono soliti distinguere tra identità sessuale (cioè la coscienza di identità psico-biologica del proprio sesso, e della differenza rispetto all'altro sesso) e identità di genere (cioè la coscienza dell'identità psico-sociale e culturale del ruolo che le persone di un determinato sesso svolgono nella società). In un processo di integrazione armonico e corretto, l'identità sessuale e di genere si complementano, poiché le persone vivono in società in modo concorde ai modelli culturali corrispondenti al proprio sesso. La categoria di identità sessuale di genere ('gender') è pertanto d'ordine psico-sociale e culturale».

E però, «nel decennio 1960-70, si sono affermate alcune teorie (...) secondo le quali l'identità sessuale di genere sarebbe non solo il prodotto dell'interazione tra la comunità e l'individuo, ma anche indipendente dall'identità sessuale personale. In altri termini, nella società i generi maschile e femminile sarebbero esclusivamente il prodotto di fattori sociali, senza alcuna relazione con la dimensione sessuale della persona. In questo modo, ogni azione sessuale sarebbe giustificabile, inclusa l'omosessualità, e spetterebbe alla società cambiare per fare posto, oltre a quello maschile e femminile, ad altri generi nella configurazione della vita sociale. L'ideologia di “gender” ha trovato nell'antropologia individualista del neo-liberalismo radicale un ambiente favorevole».

Il documento è una risposta esplicita alle indicazioni della *Conferenza mondiale sulle donne* svoltasi a Pechino nel 1995 che, a detta della Chiesa cattolica «salta un individualismo liberale esacerbato, unito ad un'etica soggettivistica che incentiva la ricerca sfrenata del piacere (...), pretende di intro-

durire nella cultura dei popoli l'ideologia del sesso — 'gender'. Tale ideologia afferma tra l'altro che la forma maggiore di oppressione è l'oppressione della donna da parte dell'uomo, e tale oppressione è istituzionalizzata nella famiglia monogamica».

Ecco poste le basi teoriche di un'ideologia che combacia perfettamente con gli incubi peggiori degli integralisti, per il semplice motivo che sono stati loro stessi a inventarla. Secondo Sara Garbagnoli, della Teoria del Genere si può dire, «come Colette Guillaumin scriveva della razza, che no, non esiste. Anzi sì: la Teoria del Genere esiste, ma non è ciò che dice di essere. Non è la teoria, né l'ideologia 'lesbo-femminista' e 'omosessualista' che produrrebbe violenze, infelicità e catastrofi sociali, ma è un dispositivo retorico reazionario che intende, delegittimando saperi e rivendicazioni che denaturalizzano l'ordine sessuale, perpetuare la ferocia e la tirannia del sistema di oppressione che inferiorizza le donne e/o le persone non-eterosessuali».

1995-2015, vent'anni di ideologia gender

C'è qualcuno qui che la *Conferenza mondiale sulle donne* di Pechino se la ricorda? [Paola Schellenbaum ha alzato la mano: si legga il suo pezzo in apertura di rivista, N.d.R.]. Per la prima volta si affermava in modo radicale la questione del genere come questione culturale: non serve infatti parlare di uguaglianza e pari opportunità se non si ragiona anche sui meccanismi che portano, di fatto, a una disparità che nasce nella culla per questioni educative.

L'educazione è punto nodale: chiaro dunque che la Chiesa, la più grande agenzia educativa della storia, si metta in allarme. Da allora i documenti

Una scena dal film *The Falling*, 2014, scritto e diretto da Carol Morley.



prodotti dal Vaticano sul problema del gender sono numerosi; basta andare sul sito e fare una ricerca per parola chiave per rendersene conto e capire, in poco tempo, la genealogia di un'ideologia. Cito soltanto la *Lettera ai vescovi della Chiesa cattolica sulla collaborazione dell'uomo e della donna nella Chiesa e nel mondo*:

«Per evitare ogni supremazia dell'uno o dell'altro sesso, si tende a cancellare le loro differenze, considerate come semplici effetti di un condizionamento storico-culturale. In questo livellamento, la differenza corporea, chiamata sesso, viene minimizzata, mentre la dimensione strettamente culturale, chiamata genere, è sottolineata al massimo e ritenuta primaria. L'oscurarsi della differenza o dualità dei sessi produce conseguenze enormi a diversi livelli. Questa antropologia, che intendeva favorire prospettive egualitarie per la donna, liberandola da ogni determinismo biologico, di fatto ha ispirato ideologie che promuovono, ad esempio, la messa in questione della famiglia, per sua indole naturale bi-parentale, e cioè composta di padre e di madre, l'equiparazione dell'omosessualità all'eterosessualità, un modello nuovo di sessualità polimorfa».

Dunque quando l'Associazione Pro vita, in risposta al ministro Giannini, parla di "novità del gender", non reca un buon servizio. Non tanto a chi vorrebbe colpire, quanto a un lavoro certosino e ventennale di una parte certo non influente della Chiesa Cattolica che si è mobilitata per delineare

un coerente *lexicon* intorno a un tema tanto importante quale quello della famiglia.

L'ideologia gender dunque è l'ultima frontiera del tentativo di una parte cattolica non marginale di disciplinare la questione dei rapporti fra uomo e donna. Un'ideologia che come ogni apparato retorico debole è

tanto più forte proprio nel momento della sua negazione, ricorda in questo senso l'antipolitica come ideologia che si racconta anti-ideologica.

Del resto il fatto che l'ideologia gender esista lo dimostra la prova tautologica: provate a scrivere, infatti, la parola "ideologia" su Google. Non troverete estratti da Wikipedia di storia del pensiero e della filosofia. Oggi questa parola si usa principalmente per una sola espressione: "ideologia gender", appunto (sul sito Doppiozero.it Nicla Vassallo riflette su ideologia/teoria in un pezzo dal titolo *Questioni di Gender*).

Perché insisto sulla questione dell'esistenza stessa dell'ideologia gender? Perché lo strumento discorsivo più spesso usato da chi ha contestato le prese di posizione delle varie associazioni integraliste che hanno ispirato politici e dirigenti

scolastici, lo stratagemma retorico insomma, è stato negare che questa cosiddetta ideologia gender esista. Ha scritto la Società Italiana delle Storiche:

«Non esiste, infatti, una 'teoria del gender'. Con questa categoria non si introduce tanto una teoria, una visione dell'essere uomo e dell'essere donna, quanto piuttosto uno strumento concettuale per poter pensare e analizzare le realtà storico-sociali delle relazioni tra i sessi in tutta la loro complessità e articolazione: senza comportare una determinata, particolare definizione della differenza tra i sessi, la categoria consente di capire come non ci sia stato e non ci sia un solo modo di essere uomini e donne, ma una molteplicità di identità e di esperienze, varie nel tempo e nello spazio».

Intervento ripreso pochi giorni fa da Elena Tebano sul «Corriere della Sera», in un articolo intitolato *La teoria del gender? Non esiste* nel quale aggiunge:

«A creare la 'teoria di gender' di cui si parla oggi nel dibattito politico sono stati i suoi oppositori, che la usano come spauracchio — un fantasma appunto. 'Teoria del gender' vuol dire che i vostri figli saranno istigati all'omosessualità, che saranno invitati alla masturbazione precoce fin dalla culla, che potrebbero essere obbligati ad assistere a proiezioni di filmati pornografici, fino ad arrivare a correre il rischio di sentirsi obbligati ad avere rapporti carnali con bambini dello stesso sesso, si legge in un appello che da mesi viene diffuso via Internet tra i genitori degli scolari italiani per invitarli a opporsi alle lezioni contro stereotipi e discriminazioni previste dal cosiddetto 'piano formativo di istituto' (con incluso un modulo da firmare e consegnare all'amministrazione scolastica)».

Una posizione in qualche modo difensiva, quando invece sarebbe il caso di passare all'attacco. Dicendo: essa esiste. È un mucchio di spazzatura, l'invenzione di una tradizione, una bufala giornalistica, il babau degli anni 2000... Ma esiste, e fa paura.

Perché, come l'antisemitismo, si nutre di stereotipi allucinanti e cattiva informazione, malafede e ignoranza. Perché, e vale la pena ripeterlo, al di là delle chiacchiere, l'ideologia gender si basa su omofobia e antifemminismo; nasce dalla loro perversa unione, parla di educazione dei bambini ma in realtà vuole soltanto una cosa, difendere la famiglia tradizionale eterosessuale, senza alcuna attenzione agli esseri umani che la compongono e le conseguenze che produce sulla vita delle persone sono reali, tremendamente reali.

Chiedetelo ai ragazzi e alle ragazze che cercano di parlare con i propri genitori della loro omosessualità e di fronte si trovano al meglio un "ti voglio bene lo stesso", neanche fossero ladri, o un "poi passa", come se fosse una malattia. Continuare a dire "non esiste" non serve a niente. Esiste e va combattuta. Né serve dire «noi non la condividiamo», come fa il ministro, perché in qualche modo dà ragione a chi dice, invece, di combattere.



← Una scena dal film *The Falling*, 2014, scritto e diretto da Carol Morley.

Backlash/Reazione

—
Scrive Eretica, blogger de «Il Fatto»: «Il vero pericolo sociale è la violenza che si scaglia contro persone inermi, contro chi tenta di fare evolvere la cultura in direzione di una maggiore tolleranza per la diversità. Il vero pericolo sociale siete voi che inventate queste stronzate e le diffondete a chi, per pregiudizio o ignoranza, finisce perfino per crederci».

Bisognerebbe scriverlo addosso che "un frocio non è socialmente pericoloso, un omofobo sì" come ricorda un intervento autobiografico sul blog *abbattoimuri*:

«Eppure non ho mai commesso reati. Non ho mai fatto nulla che disturbi il mondo, salvo essere viva e respirare e combattere e sognare che di quel mondo un giorno potrò fare parte anch'io. Per quelle come me, e per molte altre persone, che sono sconosciute dalla famiglia, povere, precarie, neppure identificabili in un preciso branco perché non vuoi etichette e vuoi solo essere così come sei, la vita è difficile ogni giorno. Difficile amare, fingere ogni giorno in luoghi in cui potranno menarti o licenziarti o chissà cosa. Difficile trovare una tua strada e allora ti senti persa, sballottolata di qua e di là. A me avrebbe fatto molto bene che a scuola si fosse parlato anche di quelle che mi somigliano. Mi avrebbe resa meno vulnerabile, con una minore probabilità di pensare al suicidio. Mi avrebbe fatta sentire accettata».

La vicenda dell'uomo picchiato a Genova da tre ragazzi perché "all'apparenza frocio" è sintomatica. La guerra contro l'educazione alla differenza di genere scatena gli istinti peggiori di una società sessuofobica, omofoba, che fa fare affari d'oro a YouPorn ma stenta a usare la parola preservativo in pubblico. Si colloca entro la lunga reazione, o

backlash, causata dal femminismo degli anni Settanta, ne è l'ultima orribile incarnazione. È una guerra dichiarata combattuta attraverso articoli, libri, azioni eclatanti come quelle delle Sentinelle in piedi, ma anche atti amministrativi, possibili, legali, come quello dei comuni lombardi.

Per sconfiggerla serve chiarezza di obiettivi, unità di intenti, sinergia fra scuola, governo, enti locali. Il Vademecum per i genitori su come difendersi dalla teoria del gender, che vale la pena leggere (all'indirizzo <http://www.lamanifpour-tous.it/sitehome/wp-content/uploads/2014/02/Manif-Forum-Vademecum-per-genitori.pdf>) per il livello di paranoia che suggerisce alle famiglie, può essere contrastato soltanto riqualificando l'offerta formativa, come scrive Roberto Ciccarelli su «il manifesto» nell'articolo *Gender chi? A Roma si va a scuola di differenze*, valutando la serietà delle associazioni che si occupano della formazione, e forse facendo un passo indietro rispetto al progettificio che è diventata la scuola negli ultimi anni e un passo avanti verso indicazioni nazionali serie, condivise, inclusive anche delle prospettive più radicali del dibattito sul genere. Per mettere a tacere una volta per tutte l'ideologia gender.

C'è un adagio del movimento LGBT ripreso nel film *Pride* che dice: *quando qualcuno ti rivolge un insulto (pervertito) te lo tieni e lo fai tuo*. Ma in questo caso, direi che possiamo restituire tutto al mittente senza problemi.

Vanessa Roghi

storica, scrive documentari e insegna all'Università di Roma La Sapienza. Si occupa di storia delle idee e dei mezzi di comunicazione guardati alla luce dell'immaginario. È nata nel 1972, l'anno in cui è uscito "Pink Moon".

Il gender mainstreaming

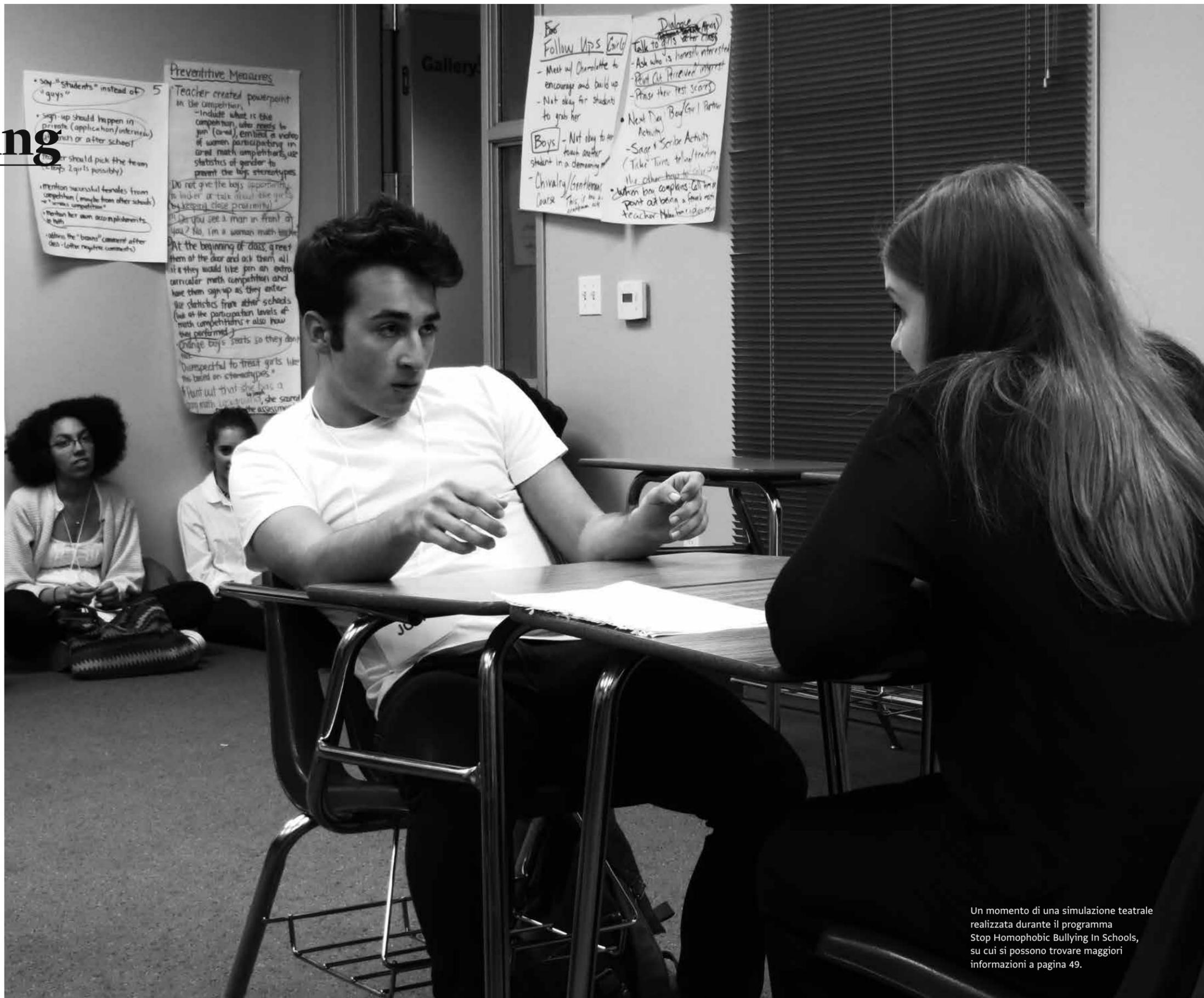
L'Italia è notoriamente fra i Paesi europei meno impegnati nelle politiche di riconoscimento della parità di genere. Per questo è interessante scoprire cosa all'estero si fa su questi temi.

di Ubaldo Nicola

Nel confrontare l'attuale dibattito italiano sulla questione di genere nella scuola con quanto si discute e si fa negli altri Paesi, come questo Dossier si propone di fare, si ha la netta impressione che la polemica sociale su questi temi sia destinata nei prossimi anni a diventare ben più esplosiva.

Da una parte, infatti, vi è la prudenza del ministero, che con la circolare del 15 settembre, in risposta agli attacchi delle associazioni anti-gender, ha sottolineato come gli obiettivi dell'articolo 16 della legge *Buona scuola* si ispirino solo ai principi di pari opportunità «promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni». Niente «teorie di genere», quindi, come meglio si capirà leggendo le future Linee di indirizzo che il MIUR è incaricato di redigere per rendere più concrete queste generiche formulazioni, ovviamente tenendo conto delle indicazioni elaborate negli ultimi due decenni dalle organizzazioni internazionali che in vario modo si sono occupate di questi temi (una nota della circolare ne fornisce un lungo elenco).

Il problema è che se veramente l'Italia prenderà spunto dalla *Buona scuola* per recuperare il ritardo che ci separa dall'estero su questi temi, le linee guida che il MIUR dovrà elaborare per rendere operativa la «lotta contro tutte le discriminazioni» dovranno andare ben oltre i temi del bullismo e della violenza omofobica.



Un momento di una simulazione teatrale realizzata durante il programma Stop Homophobic Bullying In Schools, su cui si possono trovare maggiori informazioni a pagina 49.

Il concetto di gender mainstreaming

—
Gli articoli del Dossier spiegano come alcuni Paesi hanno interpretato queste indicazioni, che a loro volta registrano le profonde ma recenti mutazioni avvenute su questi nella cultura occidentale. Qui sottolineiamo il principio generale che le guida, sintetizzato, a partire dalla IV Conferenza Mondiale sulle donne organizzata a Pechino del 1995, nel concetto di *gender mainstreaming*.

Il documento finale lo definisce in questo modo: «Nel considerare le ineguaglianze tra uomini e donne nella condivisione del potere e della presa di decisione, a tutti i livelli, i governi e gli altri attori dovrebbero promuovere una politica attiva e visibile di assunzione dell'ottica di genere in tutte le politiche, così che, prima che le decisioni siano prese, sia fatta una analisi degli effetti sulle donne e sugli uomini, rispettivamente».

In altri termini, il principio invita ad assumere una strategia di prevenzione delle discriminazioni inquadrando le decisioni assunte in ogni luogo istituzionale e sociale in una "ottica di genere", come potremmo liberamente tradurre *gender mainstreaming*, perché la desinenza *-ing* suggerisce di applicare considerazioni di genere alla realtà in movimento, nel farsi della società attraverso le leggi, i costumi, le norme istituzionali e così via. Il probabile impatto che qualsivoglia decisione può produrre sulle donne e sugli uomini nella politica, nell'economia, nelle organizzazioni, nelle istituzioni e nelle scuole deve essere individuato prima che la decisione sia presa.

Mentre le forme tradizionali di interventi mirati a casi specifici, come le azioni positive a sostegno delle minoranze svantaggiate o la repressione di fenomeni patologici quali il bullismo e l'omofobia, producono effetti

più immediati ma a posteriori e limitati a quelle aree, il *gender mainstreaming* è una strategia che richiede tempi lunghi e che mira a trasformare la cultura e le politiche per introdurre cambiamenti sostanziali, a largo raggio e duraturi nella società.

Le scuole nell'ottica di genere

—
Applicato alla realtà delle scuole, il principio del *gender mainstreaming* produce i numerosi effetti che gli articoli del Dossier riescono solo in parte a documentare. È un processo in atto, ovviamente molto variegato secondo le tradizioni nazionali, attraverso cui le istituzioni scolastiche dei Paesi occidentali si stanno adeguando allo spirito dei tempi. Tre direzioni mi sembrano però emergere.

La prima consiste in un ripensamento autocritico dei sistemi istituzionali. La scuola è stata ed è tuttora un potente strumento di creazione degli stereotipi che oggi intende combattere. Le norme disciplinari sono uguali per tutti ma spesso diversamente applicate: ricerche effettuate sul campo, attraverso la registrazione audiovisiva del lavoro in classe e l'analisi dei comportamenti effettivi di insegnanti e alunni, dimostrano che ai maschi si concedono e si pretendono cose in parte diverse da quelle pretese o concesse alle femmine: variano il tempo dedicato, l'attenzione, le aspettative, i criteri di valutazione.

La seconda riguarda una revisione dei programmi e dei contenuti dell'insegnamento. Sessimo, omofobia e tutti gli stereotipi che oggi si cerca di combattere sono parte integrante della nostra tradizione culturale, che la scuola deve ovviamente continuare a tramandare. Assumendo però uno spirito critico: nulla va ovviamente censurato, ma l'aspetto formativo dell'educazione deve anche comprendere una presa

di distanze, una consapevolezza che molte forme di relazioni sociali del passato sono diventate oggi inaccettabili. Più che cambiamenti normativi sono necessari un'adeguata formazione degli insegnanti e un ripensamento dei libri di testo, con una particolare attenzione, sottolineano numerose ricerche, alle immagini illustrative che, se pure solitamente considerate meramente accessorie, sono spesso veicolo di stereotipi.

Il terzo orientamento riguarda i ritardi nell'apprendimento dovuti a un'inadeguata elaborazione della propria femminilità e maschilità, che nelle classi superiori porta le femmine da una parte a primeggiare sui maschi nelle materie letterarie ed espressive, dall'altra a rimanere inferiori in matematica e scienze, con un simmetrico divario per quanto riguarda i ragazzi, il cui calo nelle competenze linguistiche preoccupa le autorità scolastiche di molti Paesi.

Accettate sino a pochi decenni fa come espressione di una naturale diversità di genere, queste discordanze, oggi oggetto di numerosi studi, si intrecciano con le differenze connesse al ceto sociale, massime nelle scuole delle aree svantaggiate e minime in quelle ricche, in cui sia i maschi sia le femmine si avvalgono di maggiori stimoli culturali. Soprattutto sono in stretta connessione con un'insufficiente elaborazione della consapevolezza di genere da parte delle ragazze e dei ragazzi. Per questi ultimi la propensione a non leggere romanzi, sfidare i professori e contestare le norme scolastiche, dipende dalla prioritaria assunzione di un modello di maschilità. La decisione cruciale di ogni adolescente riguarda che tipo di uomo e di donna assumere come modello per la propria crescita.

Ubaldo Nicola

direttore editoriale de La ricerca.

L'educazione alla parità di genere in Europa

Il livello di impegno nella lotta contro gli stereotipi di genere è maggiore negli Stati in cui l'educazione sessuale è da tempo una materia obbligatoria nelle scuole. Solo in Polonia, Spagna, Grecia e Italia non lo è.

di Francesca Nicola

Fra i suggerimenti in vista della parità di genere rivolti agli Stati dalle organizzazioni internazionali (ultima, ma solo in ordine di tempo, la relazione svolta lo scorso anno dalla Commissione per i diritti della donna e l'uguaglianza di genere del Parlamento Europeo), vi è

il rendere obbligatoria l'educazione sessuale per gli alunni di tutte le scuole, dalle elementari ai licei.

In effetti, la possibilità di sviluppare discorsi sulla parità di genere all'interno di corsi finalizzati al corretto esercizio della sessualità sembra dividere i Paesi europei in due gruppi, come

spiega il documento *Standard per l'educazione sessuale in Europa* elaborato nel 2013 dal Centro Federale per l'Educazione alla Salute tedesco (BZgA) per conto dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Al primo gruppo appartengono i Paesi scandinavi, il Benelux (Belgio, Olanda, Lussemburgo), la Francia e la



Il Laramie Project

—
Fra gli strumenti didattici contro l'omofobia in uso nelle scuole inglesi e americane, specie quelle in cui si pratica il teatro, vi è il Laramie Project (di cui pubblichiamo in questo e nel prossimo articolo alcune foto di scena). Laramie è cittadina del Wyoming dove nel 1998 si verificò l'omicidio motivato dall'omofobia del ventunenne Matthew Shepard. L'evento è diventato lo spunto per uno spettacolo teatrale organizzato dal Tectonic Theater Project con la regia di Moisés Kaufman. I pregiudizi che hanno reso possibile il crimine sono stati analizzati attraverso 200 interviste con gli abitanti di Laramie, dalle quali sono stati tratti i dialoghi che ricostruiscono i momenti della vicenda.

Germania, nei quali l'educazione sessuale svolta nelle scuole è giudicata «sufficiente o buona». Al secondo gruppo appartengono la Polonia, nelle cui scuole si evita qualsivoglia argomento connesso alla sessualità, e i Paesi mediterranei, Spagna, Grecia e Italia, i cui programmi scolastici sono in questo campo «carenti o inesistenti».

La Svezia all'avanguardia

La Svezia conferma la sua fama di Paese particolarmente attento agli stili di vita e alla lotta contro le discriminazioni. La *sex och samlevnadsundervisning* (impronunciabile traduzione di "educazione sessuale") è praticata già dal lontano 1955 in tutte le scuole, variamente declinata secondo gli indirizzi, ma obbligatoria per tutti i ragazzi dopo i 12-13 anni.

Nel 2011 nelle scuole svedesi è arrivato *Sex på kartan* (*La mappa del sesso*), un *cartoon* che risponde alle domande più frequenti che i giovani hanno sul sesso, pro-

dotto dalla Associazione svedese per l'educazione alla sessualità, e dalla società pubblica Swedish Educational Broadcasting Company. Racconta la storia di cinque studenti che si ritrovano in biblioteca per un corso di matematica e invece seguono una lezione di educazione sessuale. I contenuti sono molto espliciti e non rinunciano a illustrare in modo realistico un rapporto sessuale fra due adolescenti, come si può verificare visionando il video, reperibile su YouTube.

Diversi cartoni animati finalizzati all'educazione sessuale sono trasmessi anche dalle televisioni svedesi. Il 17 gennaio Sveriges Television, la Tv pubblica, ha mandato in onda *Snoppen och snippan* (*Pene e vagina*), un breve cartone animato (un solo minuto) che mostra gli organi sessuali in versione *cartoon* che cantano e ballano. Il video ha diviso la società svedese. Su You Tube è subito diventato virale superando tre milioni di visualizzazioni, ma migliaia di genitori hanno lasciato commenti negativi.

Con la stessa radicalità e con notevole impiego di risorse pubbliche (110 milioni di corone), a partire dal 2008 la Svezia ha affiancato all'educazione sessuale specifici programmi finalizzati alla parità di genere nel mondo dei bambini. Finora nessun Paese ha osato tanto.

Ne è un esempio il Nicolaigården, un asilo pubblico di Stoccolma che dal 2012 ha introdotto il pronome neutro *hen* in luogo di lui (*han*) o lei (*hon*), e che propone ai bambini racconti i cui protagonisti sono genitori single, figli adottivi o coppie dello stesso sesso, invitando le bambine a non interessarsi solo alle cucine giocattolo e i bambini a non entusiasarsi solo per i mattoncini Lego. Quando un maschio si fa male, gli insegnanti si premurano di confortarlo esattamente come fanno con le bambine. E tutti possono giocare con le bambole, alcune delle quali sono di colore. Il modello ha avuto tanto successo che due anni fa il Nicolaigården ha aperto una succursale, chiamandola Egalia,

a sottolineare l'impegno sul tema dell'uguaglianza di genere.

Dalla scuola alla società

Anche se non esistono statistiche riguardo il numero di asili emuli del Nicolaigården, è certo che numerosi maestri hanno autonomamente introdotto l'uso del pronome *hen*, desessualizzando così i protagonisti delle narrazioni scolastiche, così come evitano i termini *boys e girls* in favore del neutro *children*.

Certamente vi sono state proteste, ma deboli e comunque relativizzate da un ambiente complessivamente favorevole alle innovazioni. Di fatto la scuola svedese è riuscita a diventare un fattore di trasformazione civile, promuovendo una nuova mentalità influente su tutta la società.

Lo dimostra il caso dei giochi. Nel 2008 la multinazionale svedese Toypop è stata rimproverata dal garante per la pubblicità per aver diffuso un catalogo natalizio di giocattoli giudicati sessista perché raffigurante bambine vestite da principesse e maschietti travestiti da super eroi. Toypop ha deciso di modificare il proprio catalogo inserendo immagini di bambini che allattano bambolotti e di bambine che sparano con fucili.

L'esempio ha avuto effetti sul mercato. La popolare catena di negozi inglese Marks & Spencer dal 2014 ha modificato le etichette dei propri giocattoli in perfetto stile "gender neutral", eliminando scritte come "Boy's Stuff" (cose da ragazzi) e "Little Miss Arty" (signorina artistica). I creatori della popolare pistola Nerf hanno addirittura lanciato un modello speciale in versione rosa dedicata alle ragazze.

L'educazione sessuale nei Paesi del Nord

Pur se in forme meno estreme, negli ultimi anni i temi connessi alla parità di genere sono stati

inseriti nei programmi scolastici di tutti i Paesi del Nord Europa.

In Danimarca, in cui l'educazione sessuale è materia di studio obbligatoria già dal 1970, temi di genere sono affrontati in modo trasversale nell'ambito di tutte le materie; in qualsiasi momento gli studenti possono fare domande sull'argomento e tutti i docenti possono farne oggetto di lezione quando vogliono o quando si inciampa in uno stereotipo di genere nello svolgimento del programma. Le scuole sono incentivate a invitare sia esperti, come sessuologie psicologi, sia adulti portatori di esperienza, come prostitute o omosessuali. I genitori non possono chiedere che i figli siano esentati, e in molti casi le scuole cercano di coinvolgerli direttamente nelle lezioni di educazione sessuale.

In Olanda i primi programmi di educazione sessuale nascono negli anni Sessanta. Oggi ve ne sono due in vigore. Per i ragazzi tra i 4 e i 12 anni nel 1990 è stato creato *Relationship and Sexuality*, adottato oggi da circa 350 scuole, il 10% del totale. Prevede 50 ore di lezione sui temi più disparati: conoscenza del corpo umano, nudità, differenze tra uomo e donna.

Per i ragazzi delle superiori vi è *Long Live Love*, il cui *teaching pack* è messo a punto tra gli altri da Rutgers Wpf, osservatorio sulla sessualità olandese, e dall'Università di Maastricht. È costituito da 6 DVD, una rivista, e un sito web; il programma prevede 6 lezioni in un anno in cui studenti tra i 13 e i 15 anni discutono di autopercezione, percezione dell'altro genere, amore, significato di sesso, abusi sessuali.

Anche in Germania l'educazione sessuale è obbligatoria da molto tempo (1977). Pur regolamentata dai singoli lander, comincia a 9 anni e prevede ore di lezione all'interno dei corsi di religione, educazione civica, etica e biologia. Anche in Germa-

nia questi programmi sono stati aggiornati includendo temi connessi alla parità di genere. Qualche anno fa il ministero per la famiglia si è fatto promotore dell'istituzione di un "Gruppo di Lavoro Interministeriale per il Gender Mainstreaming", che si avvale della consulenza del "Centro di Competenza Gender" presso l'università Humboldt di Berlino. Il materiale prodotto è distribuito gratuitamente a genitori, insegnanti, educatori, scuole e studenti.

L'esperienza francese

Particolarmente interessante è il caso francese, se non altro perché è quello cui guardano con preoccupazione le associazioni cattoliche italiane refrattarie alle innovazioni.

Il confronto, tuttavia, è viziato dal fatto che anche la Francia possiede una lunga tradizione nel campo dell'educazione sessuale. Già nel 1973 è stato creato il Conseil Supérieur de l'Information Sexuelle, CSIS (rimpiazzato nel 2013 dallo Haut Conseil à l'Egalité), un organismo consultivo composto per due terzi da rappresentanti della società civile (associazioni rappresentative delle famiglie, onlus attive nella pianificazione familiare) e per un terzo da rappresentanti delle istituzioni, a partire dal ministero degli affari sociali, capocordata del progetto.

Nel 1996 il ministero dell'Istruzione ha introdotto la prevenzione dell'Hiv nei programmi scolastici, imponendo agli insegnanti di seguire un corso di aggiornamento di due ore l'anno sulle nuove politiche relative ai diritti e alla salute sessuale. Dal 1990 alle scuole è stato dato il permesso di avvalersi di agenzie extrascolastiche, ovviamente sotto certe condizioni.

La data veramente importante è il 2001, quando l'educazione sessuale diventa una materia autonoma a tutti i livelli scolastici, a partire dall'età di sei anni, con





almeno tre diversi cicli di lezioni durante l'anno, obbligatoria e senza possibilità di esenzione su richiesta delle famiglie, le quali d'altra parte sono spesso consultate in varie forme.

I genitori come problema

Fin dagli inizi si è imposta una visione olistica e trasversale per cui l'educazione sessuale deve integrare conoscenze biologiche, psicologiche, emotive, sociali, etiche e culturali e insegnare la prevenzione e riduzione dei rischi sessuali, la lotta contro la violenza e lo sfruttamento dei minori, l'omofobia e il razzismo. Per questo anche in Francia i corsi sull'educazione sessuale sono stati nell'ultimo decennio l'ambito in cui si è cominciato ad affrontare tematiche di genere.

Non senza qualche errore iniziale, ovviamente foriero di polemiche. Molto, ad esempio, si è discusso sul caso di *Que font les petits garçons*, un album illustrato di 40 pagine, scritto nel 2000 da Nikolaus Heidelbach ed edito da Seuil Jeunesse, indicato negli anni seguenti fra i libri di lettura consigliati per il terzo ciclo delle scuole elementari da numerose

autorità scolastiche provinciali.

L'opuscolo, che si presenta come un abbecedario, affronta con illustrazioni fortemente esplicite due temi, come si legge nelle indicazioni per i maestri curate dall'Accademia di Lione, «assenti dalla letteratura per l'infanzia e volutamente provocatori: la sessualità e la morte». Tanto che la stessa istituzione consigliava ai maestri di usare questo materiale didattico di nascosto, senza che i genitori potessero vederlo: «È imperativo che la fase di scoperta [di questi temi] avvenga in classe, questo album non è fatto per essere portato a casa. Le reazioni molto negative di alcuni adulti verso i contenuti potrebbero compromettere il suo utilizzo». Ovvio l'indignazione dei genitori.

Il programma ABCD de l'égalité

Polemiche ancor più forti ha provocato il programma *ABCD de l'égalité*, lanciato dal ministro dell'Educazione nazionale, Vincent Peillon, e dalla ministra per i Diritti delle Donne, Najat Vallaud-Belkacem. Nel gennaio 2014 è stato propo-

sto come sperimentazione in 275 scuole e circa 600 classi, rivolta ai ragazzi dall'ultimo anno di scuola materna (5-6 anni) all'ultimo delle primarie (10-11 anni). In dieci ore di attività nel secondo semestre gli insegnanti, con il supporto di materiale e indicazioni didattiche, hanno introdotto nei loro programmi curricolari, in particolare scienze, letteratura, storia, educazione fisica e attività sportive, temi finalizzati a «educare alla cultura dell'uguaglianza fra i sessi» per «eliminare pregiudizi e stereotipi che possono essere alla base di discriminazioni».

A questa sperimentazione annuale, tuttavia, non ha fatto seguito la prevista estensione del programma a tutte le scuole. La pausa di riflessione è stata motivata, secondo le rilevazioni del ministero, dalle difficoltà degli insegnanti, sia nell'affrontare temi su non sono adeguatamente preparati sia nel gestire il problematico rapporto con i genitori.

Francesca Nicola

è dottore in Antropologia all'Università Bicocca di Milano.

I suggerimenti dei saggi francesi

France Stratégie è un ente istituzionale consultivo, alle dirette dipendenze del Primo ministro, che contribuisce a elaborare sul lungo periodo le prospettive dello Stato francese. Nel gennaio 2014 ha pubblicato il rapporto *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, di cui traduciamo stralci del capitolo dedicato all'educazione. È un documento importante per capire come la Francia stia cercando di andare oltre le polemiche suscitate da *ABCD de l'égalité*.

di Marie-Cécile Naves e Vanessa Wisnia-Weill

Dall'inizio del ventesimo secolo e più ancora dagli anni Sessanta, l'istruzione delle bambine ha compiuto indiscutibili passi in avanti. Attualmente queste possiedono una scolarità media superiore di mezzo anno a quella dei maschi e ottengono titoli di studio più elevati: nel 2010 ha superato l'esame di maturità il 71% delle ragazze contro il 61% dei ragazzi.

Molti elementi suggeriscono che questa uguaglianza sia ormai consolidata. Pesano l'introduzione nel 1975 delle classi miste obbligatorie in tutte le istituzioni educative pubbliche, la pubblicazione di numerosi testi, soprattutto dopo gli anni Ottanta, per promuovere la parità tra ragazze e ragazzi nelle scuole, così come gli sforzi per rendere libere e consapevoli la scelte dei corsi e l'orientamento degli studenti. Da questo punto di vista, non sembra esservi una specifica domanda sociale di eguaglianza maschi-femmine.

Tuttavia, già a partire dalla scuola pre-elementare, vi è una categorizzazione molto marcata tra bambine e bambini, sia in

termini di socializzazione (codificazione delle forme di socialità, occupazione ineguale degli spazi in classe e nei luoghi di ricreazione), sia nei contenuti dell'insegnamento e di apprendimento (libri di testo e di letteratura scolastica, attività, giochi per bambini), sia infine nell'atteggiamento del personale (comportamenti attesi e tollerati differenti per maschi e femmine).

Prodotta dalla stessa istituzione scolastica, questa categorizzazione indica che la scuola non ha un semplice ruolo di trasmissione della conoscenza. Rimane per molti aspetti il luogo privilegiato di apprendimento di comportamenti stereotipati che anticipano i ruoli sociali di maschi e femmine in età adulta. Vi è un aspetto implicito nel lavoro degli studenti: imparare a essere un uomo o una donna.

Un sistema di valori e rappresentazioni prescrittive istiga i bambini, se sono ragazze o ragazzi, a favorire determinati modi di pensare e di socializzare, adottare specifici tratti di personalità e scegliere alcune opzioni e discipline scolastiche.

La scuola trasmette quello che alcuni ricercatori hanno chiamato un "curriculum nascosto". Essa (ri)produce disuguaglianze e discriminazioni di genere.

Il sistema scolastico, lungi dall'essere una zona protetta della società, è permeabile alle norme vigenti. Come luogo di educazione alla cittadinanza e ai valori repubblicani, ha un ruolo decisivo nella lotta per la parità tra ragazze e ragazzi. È importante però che vi sia uno sforzo per coinvolgere tutti i soggetti interessati (insegnanti, dirigenti scolastici, facilitatori, studenti, famiglie). Ugualmente importante è che, oltre a processi mirati di presa di coscienza delle disuguaglianze e discriminazioni, siano messe in atto anche azioni specifiche per cercare di raggiungere una reale parità educativa, aprendo a tutti i giovani, ragazzi e ragazze, la più ampia gamma di prospettive.

Lottare contro il sessismo nei programmi

Nonostante la forte tendenza verso l'uguaglianza, che negli ultimi anni ha prodotto numerose



ricerche scientifiche e mobilitazioni politiche e civili, i libri di testo e i programmi scolastici rimangono fortemente prigionieri di stereotipi di genere. A causa di resistenze strutturali o ideologiche, la messa in scena, nella società, dei ruoli di ragazze e ragazzi, così come di donne e uomini, è spesso standardizzata e tradizionale, caratterizzata da un approccio essenzialista, assenza di parità, squilibrio nella ripartizione dei compiti domestici e parentali, gerarchia tra lavori cosiddetti “femminili” e “maschili”.

Gli stereotipi nella letteratura per ragazzi

Dalla scuola pre-elementare, se non prima, la letteratura infantile presenta stereotipi molto marcati: le donne e gli uomini sono spesso raffigurati con caratteristiche distinte, “naturali” o a priori, che li portano a

occupare ruoli sociali e professionali molto diversi e diseguali. Nei libri, le figure femminili sono meno numerose di quelle maschili. I pronomi sono al maschile; si descrive un'immagine invariabilmente maschile del mondo presentandola come legittima, “normale”. Ad esempio, il modo con cui si illustrano i mestieri mostra archetipi culturali che vanno oltre la realtà stessa del mercato del lavoro: tipi di professione, livelli di responsabilità e predilezioni occupazionali sono ancora più differenziati di quando accada realmente. Spesso queste rappresentazioni costruiscono e impongono un'immagine della società più caricaturale che verosimile.

Vi è quindi un ampio campo d'azione per una pedagogia demistificatoria degli stereotipi. Tuttavia, la denuncia esplicita dell'esistenza di questi stereotipi negli strumenti educativi, in

particolare quando è veicolata da testi e avviene senza la mediazione di un adulto (insegnante o genitore), può essere difficile o contro-produttiva, anche quando è fatta nel tentativo di combatterli.

Il rinnovamento dei manuali

Il problema dei libri di testo è stato molto studiato. Nonostante i miglioramenti, molto resta ancora da fare in almeno tre settori: la rappresentazione paritaria di personaggi maschili e femminili (nei testi di matematica le figure femminili sono cinque volte meno numerose, secondo uno studio di 2012); il persistere di una stretta relazione fra posizioni sociali e genere; la difficoltà a svolgere i temi connessi alla dimensione biologica dei maschi e delle femmine.

Nel 2008, l'HALDE (Alta Autorità Contro la Discriminazione

e per la Uguaglianza) ha pubblicato un rapporto sugli stereotipi e le discriminazioni nei libri di scuola (in relazione al genere, provenienza, età e handicap). Risulta che, se pure i responsabili editoriali sembrano ormai consapevoli di questi problemi, il funzionamento strutturale del mondo dell'editoria costituisce un grave ostacolo nell'evoluzione verso una maggiore parità. Pesano la moltiplicazione degli attori coinvolti, la scarsa consapevolezza di certi autori, la mancanza di consultazione di specialisti. Soprattutto poi, pesa il fatto che gli stereotipi di genere sono insidiosi, perché radicati nelle abitudini. Vi è tuttavia un progresso significativo nei manuali di lingua.

Alcuni manuali di scienze della vita e della terra dedicano parte del loro contenuto alla questione di genere, all'orientamento sessuale e alle relazioni tra uomini e donne. Tuttavia, la confusione e l'ignoranza dei problemi connessi alla costruzione sociale delle identità dimostrate da un gran numero di autori suggeriscono la necessità di sviluppare la formazione in questo campo.

Il ruolo degli strumenti didattici parascolastici

Alcuni editori propongono testi integrativi ai manuali, focalizzati sugli argomenti fondamentali dei programmi. I più conosciuti sono i “quaderni di lavoro per le vacanze”, ma ve ne sono per l'intero anno scolastico, noti come “eserciziari”. Questa letteratura è spesso motivata da esigenze meramente commerciali e promuove la diffusione di prodotti sessualmente connotati. Inoltre è molto più abbondante per le ragazze che per i ragazzi, rafforzando così gli stereotipi di un diverso impegno nella lettura e della sottomissione delle prime e della ribellione dei secondi alle norme scolastiche.

Programmi e contenuti “mainstream”

Le opere che fanno da supporto pedagogico (romanzi, opere teatrali, opere d'arte, i classici in particolare) spesso offrono, per gli standard del nostro tempo, un'immagine degradata delle donne. Senza rimettere in discussione questo corpus (sarebbe assurdo amputare la cultura e la storia sottoponendole a una sorta di “riabilitazione morale”), si potrebbe tentare di contestualizzarlo, all'interno dei corsi ordinari, ponendolo in relazione ai mutamenti nelle relazioni di genere avvenuti a partire dal ventesimo secolo.

Gli studenti potrebbero essere invitati a discutere il ruolo e l'immagine di donne (e uomini) trasmessi da opere specifiche: “In cosa questo ruolo e questa immagine sono oggi inaccettabili? Perché, al momento della loro creazione, spettatori e lettori li accettarono?”.

Inoltre, potrebbero essere messi in atto gruppi di discussione per aumentare la consapevolezza tra gli studenti nell'ambito dei corsi di etica laica. Il rapporto svolto nell'aprile 2013 dal ministero dell'Educazione nazionale su questo tema insiste sulla importanza del principio dell'uguaglianza tra ragazzi e ragazze e la lotta contro ogni forma di discriminazione. Propone non solo un insegnamento interdisciplinare di questi valori, ma anche lo svolgimento di specifici dibattiti, in particolare sui fondamenti dei principi di uguaglianza, sui mezzi per orientare le pratiche partecipative e migliorare il coinvolgimento degli studenti nella comunità.

Tuttavia, i bambini non hanno sempre un atteggiamento positivo verso i valori promossi dalla scuola e i gruppi di discussione non dovrebbero porsi come una soluzione miracolosa (soprattutto se gli animatori non sono sufficientemente preparati ad affrontare la que-

stione degli stereotipi maschio/femmina), né tanto meno essere l'unica iniziativa prevista.

La diversità dei risultati fra maschi e femmine

I test PISA dimostrano che, in Francia come negli altri Paesi OCSE, ragazze e ragazzi ottengono risultati differenti: le prime sono superiori nell'analisi dei testi (nella lettura in particolare), mentre i secondi lo sono in matematica. Sono differenze che preoccupano le autorità pubbliche.

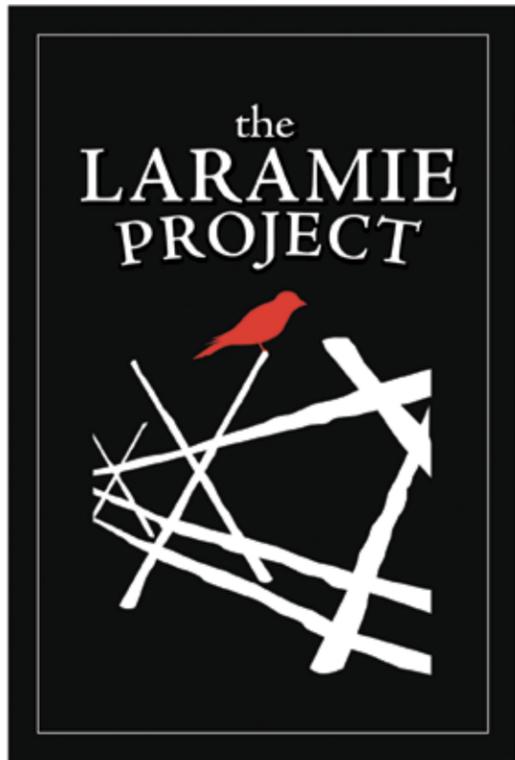
Il modo in cui gli studenti si avvicinano alla lettura dipende dalle conoscenze acquisite e dalle caratteristiche dei testi che leggono. Secondo le rilevazioni PISA, ragazze e ragazzi amano la lettura in modo molto diseguale, in particolare perché non leggono gli stessi libri: le ragazze preferiscono romanzi e testi lunghi, i ragazzi quelli corti. Inoltre, il gusto per la lettura (più forte nelle ragazze) è strettamente correlato al successo in francese. In Francia, come in tutti i Paesi OCSE, i ragazzi sono sottorappresentati tra i “lettori eclettici e profondi” e sovrarappresentati tra i “lettori superficiali ed esclusivi”. Oltre che leggere meno (e meno per piacere) rispetto alle ragazze, sono meno consapevoli delle strategie efficaci nell'apprendimento della lettura.

Questa situazione deriva in gran parte dalla convinzione che la lettura sia “naturalmen-

“ I maschi tendono ad occupare lo spazio sonoro della classe e ad avere più frequenti rapporti conflittuali con i professori. ”

te” un'attività femminile e che, per un “gusto innato”, le ragazze, più che ragazzi, siano destinate a impegnarsi nelle cosiddetta lettura seria.

In realtà questi risultati sono fortemente correlati con l'ambiente sociale, in particolare per



quanto riguarda la conoscenza della lingua: gli studenti provenienti da un ambiente socio-economico ricco hanno più familiarità con le strategie di apprendimento che gli studenti provenienti da ambienti svantaggiati. Questi sono, ragazze e ragazzi allo stesso modo, meno performanti. In Francia, secondo i dati PISA, il divario nella comprensione scritta è 2-3 volte più alto tra i bambini provenienti da questi ambienti che tra le ragazze e i ragazzi dello stesso ambiente sociale. La variabile socio-economica è più forte di quella di genere, ma è un fattore aggravante nei maschi.

Per un targeting didattico non discriminatorio

— Data questa situazione, possiamo chiederci se sarebbe utile istituire politiche d'apprendimento mirate e differenziate, in matematica per le ragazze e in lettura per i ragazzi, soprattutto nelle scuole delle aree svantaggiate. Certi Paesi, come il Regno Unito e alcune province canadesi, hanno scelto di sviluppare

politiche educative diseguali per maschi e femmine.

Un elemento essenziale per il successo di questi programmi sta nel coinvolgimento dei genitori. Negli ambienti popolari, questi si sentono spesso non legittimati a monitorare il lavoro scolastico dei figli. Non è che se ne disinteressino; è che non posseggono i codici culturali necessari per questo supporto. Inoltre, le famiglie hanno un contatto più o meno diretto con la scuola a seconda del contesto locale. Nelle aree di periferia, in cui tali contatti sono bassi, è importante coinvolgere i genitori in modo più efficace.

Infine, le madri si interessano alla scolarità dei figli più dei padri, in tutti gli ambienti sociali, tanto che si può ipotizzare un deficit di identificazione paterna da parte dei ragazzi per quanto riguarda il lavoro scolastico. Sarebbe quindi utile incoraggiare i padri a essere coinvolti, attraverso incontri informativi, o esperienze di tutoraggio con i figli a scuola.

Ad esempio, nelle scuole elementari del Québec si praticano le "serate dei ragazzi". Per (ri) dare ai bambini il gusto della lettura e prevenire l'abbandono scolastico, le scuole organizzano sessioni di lettura, la sera, in cui i ragazzi sono accompagnati dal loro padre, dal nonno o da un altro maschio adulto. Attraverso l'emulazione si cerca in questo modo di mostrare ai ragazzi che la lettura può essere un'attività maschile valorizzante.

In Ontario, una guida pratica dal titolo *Me Read? No Way!* (Io leggere? Certo che no!), destinata ai docenti, elenca diverse esperienze positive per incoraggiare la lettura tra i ragazzi. Insiste anche sul fatto che le ragazze non dovrebbero essere trascurate: si tratta di adattare strumenti e metodi pedagogici (tipi di supporto, diversificazione dei temi letterari, tono dei testi, svolgimento di dibattiti letterari, laboratori collettivi di

scrittura) in modo che possano aiutare anche le ragazze.

Le differenze di genere nei comportamenti

— Malgrado (o forse proprio per) l'adesione apparentemente più forte rispetto ai ragazzi alle norme scolastiche (avvisi, disciplina, rispetto per l'autorità, discrezione, capacità di concentrazione, ecc.), le ragazze subiscono un deficit di attenzione da parte degli insegnanti. Ne conseguono spesso una scarsa fiducia in se stesse e forme di autocensura.

Le ricerche eseguite su come si svolge l'effettivo lavoro scolastico indicano che i ragazzi sono meno attenti, più rumorosi e indisciplinati rispetto alle ragazze. Cercano di accaparrarsi l'attenzione dei coetanei e degli insegnanti e prendono più facilmente la parola, anche quando non sono autorizzati: occupano lo "spazio sonoro" della classe. Autoaffermazione e rapporti conflittuali con i professori sono più frequenti fra i maschi. Più calme, le ragazze usano tecniche corporee per rimanere o sembrare attente (autocontrollo fisico, sguardo fisso verso l'insegnante o la lavagna, ecc.).

Lo sviluppo di questi comportamenti differenziati ha implicazioni per tutta la vita, in particolare nel mondo del lavoro. Competenze come la fiducia in se stessi, la capacità di difendere un parere o far valere i propri interessi (la negoziazione dello stipendio, per esempio) nascono nelle scuole. Le ragazze sembrano rispettare maggiormente le norme scolastiche (presenze, compiti a casa, ecc.) e ottengono migliori risultati accademici (voti alti agli esami, una scolarizzazione più lunga), ma questo non garantisce loro una migliore integrazione professionale. Vi sono altre abilità, più apprezzate nel mercato del lavoro, che rimangono poco va-

lorizzate a scuola, e comunque sono per lo più appannaggio dei ragazzi. Per esempio il parlare in pubblico, l'impegno in attività associative, l'assunzione di responsabilità, ecc. Incoraggiare le ragazze a sviluppare queste competenze a scuola potrebbe da un lato aumentare la loro fiducia, dall'altro rivelarsi utile quando entreranno nel mercato del lavoro.

Ruoli di genere e attese degli insegnanti

— I maestri (uomini e donne) della scuola pre-elementare spesso dividono la scolaresca fra maschi e femmine e formulano aspettative differenziate nei loro confronti. Anche se non intenzionalmente, si comportano in modo diverso con i ragazzi e con le ragazze, a causa dei pregiudizi su entrambi i gruppi. Questa categorizzazione si trasforma in una gerarchizzazione. Così, le ragazze sono considerate "naturalmente" più studiose e laboriose. Sono meno incoraggiate a lavorare e si ritiene richiedano meno attenzione. Sono pregiudizi interiorizzati dalle ragazze, che adeguano il comportamento di conseguenza.

Al contrario, proprio perché fondate su aspettative maggiori, le pretese verso i ragazzi sono più forti e le sanzioni più severe (il che può portare, da parte loro, a un più deciso rifiuto della scuola). Per quanto riguarda i sistemi di valutazione, le ricerche dimostrano che i compiti ben scritti tendono ad essere sopravvalutati quando sono prodotti da ragazzi e sottovalutati quando lo sono dalle ragazze. Al contrario, i compiti malfatti sono valutati in modo più indulgente quando arrivano da ragazze. I ragazzi beneficiano anche di una maggiore attenzione degli insegnanti, in particolare in matematica e nelle materie scientifiche: sono più stimolati a lavorare e, soprattutto, a partecipare, il che riconfer-

ma lo stereotipo di uno spazio pubblico prevalentemente maschile. Secondo queste ricerche, gli insegnanti interagiscono in media per il 44% con le ragazze e per il 56% con i ragazzi.

I maestri tendono anche a proporre esercizi il cui contenuto è in relazione con gli interessi dei maschi. In matematica, i buoni alunni ricevono più attenzione delle buone alunne (incoraggiamenti a nuove scoperte, ecc.). È diffusa l'idea che le ragazze che riescono in questa materia lo facciano senza sforzo e senza un interesse particolare per la disciplina. Quelle poco brillanti sono considerate "per essenza" insufficienti e non si attribuisce il loro insuccesso a uno studio minore. Anche loro credono che i ragazzi riescano con meno sforzi. Si svalutano, contrariamente a questi ultimi. Tendono a interiorizzare il fatto che la loro riuscita sia meno importante agli occhi degli adulti. È l'inverso per i ragazzi.

Processi differenziati di socializzazione

— È difficile capire quanto la scelta delle ragazze di impegnarsi in occupazioni meno competitive dipenda dalla previsione delle difficoltà del successo professionale o dall'interiorizzazione di una pretesa inferiorità.

Sembra che non pensino, finché sono alle medie o alle superiori, alla segmentazione di genere delle professioni. In effetti, il 35% delle ragazze di 15 anni aspira a esercitare una professione intellettuale, scientifica o gestionale, mentre solo il 17% delle donne occupano tali posti di lavoro, due volte meno. Per quanto riguarda i ragazzi, le proporzioni sono rispettivamente il 31% e il 22%.

Inoltre, sembra esservi una maggiore solidarietà tra le ragazze che tra i ragazzi nel lavoro scolastico. Osservazioni sul campo dimostrano che hanno generalmente un atteggiamen-

to collaborativo (lavoro di gruppo, aiuto reciproco nei compiti a casa), mentre i ragazzi prediligono atteggiamenti competitivi e quindi più individualisti. Secondo Marie Duru-Bellat, autrice di un saggio sulla educazione di genere nelle scuole, questi stereotipi diventano più cogenti nelle classi miste. In questi contesti, infatti, gli studenti di entrambi i sessi non solo tendono a soddisfare le aspettative degli insegnanti, ma cercano anche di conformarsi ai modelli di sessualità condivisi dai coetanei.

In certe situazioni, la socializzazione dei ragazzi sembra porsi

“Proprio perché fondate su aspettative maggiori, le pretese verso i ragazzi sono più forti e le sanzioni più severe.”

in contraddizione con le norme scolastiche, tanto che gli alunni che ostentano *nonchalance* verso l'autorità guadagnano prestigio tra i coetanei. Sono comportamenti presenti soprattutto negli ambienti popolari. È quindi anche per paura di essere rifiutati dai loro compagni maschi o d'essere assimilati alle ragazze o qualificati come omosessuali o "intellettuali" (in senso peggiorativo) che i ragazzi non aderiscono (o non vogliono sembrare aderire) alle norme scolastiche: obbedire e ascoltare sono in contraddizione con l'idea di mascolinità che hanno elaborato.

Tratto da: Marie-Cécile Naves e Vanessa Wisnia-Weill, *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, Commissariat général à la stratégie et à la prospective, 2014, www.strategie.gouv.fr
Traduzione di Ubaldo Nicola

Marie-Cécile Naves
Vanessa Wisnia-Weill

sono entrambe ricercatrici per conto di France Stratégie

Educare i ragazzi

Come l'istruzione scolastica contribuisca a formare i modelli di mascolinità, spesso attraverso un rifiuto dell'istruzione stessa, è un tema da tempo trattato nella pedagogia anglosassone.

Di seguito un estratto di un testo, del 1996, tra quelli che diedero inizio alla ricerca.

48

di Raewyn Connell

DOSSIER / Educare i ragazzi

Gli storici e gli antropologi hanno dimostrato che non esiste un modello di mascolinità universale. In diversi periodi storici, ogni cultura costruisce la mascolinità in modo differente.

Ne consegue che, in società multiculturali come gli Stati Uniti, è probabile che vi siano contemporaneamente più definizioni di mascolinità. Le ricerche sociologiche mostrano che è così. Vi sono differenze fra latini e anglosassoni nell'esprimere la mascolinità, e il significato di questo termine è diverso nella vita della classe operaia e in quella borghese.

Particolarmente importante è che vi sono più tipi di mascolinità anche all'interno di ogni

"Dai bodybuilder in palestra ai manager in sala del consiglio, ai ragazzi nel cortile della scuola: le persone lavorano duramente per produrre mascolinità appropriate. "

specifico ambiente culturale. È probabile che in un luogo di lavoro, un quartiere o gruppo di pari ci siano differenti modi di "fare" mascolinità. Nella classe media urbana, per esempio, ne esiste una versione organizzata sul valore del dominio e della "leadership", accanto a un'altra

focalizzata sulla competenza, che invece dà risalto alla professionalità e all'acquisizione di conoscenze tecniche.

Gerarchia ed egemonia

Le diverse mascolinità non siedono fianco a fianco come piatti di un buffet; tipicamente, alcune sono più rispettate di altre. Alcune possono essere oggetto di disprezzo, come quella omosessuale nella cultura occidentale moderna. Alcune sono socialmente emarginate, come la mascolinità delle minoranze etniche prive di potere. Altre sono esemplari, simboli da ammirare, come la mascolinità degli eroi sportivi.

La forma di mascolinità culturalmente dominante in un dato ambiente si chiama mascolinità egemone. "Egemone" significa in una posizione di autorità culturale, non di dominanza totale; alti tipi persistono al suo fianco. La forma egemonica non deve essere la più comune. Lo si vedeva nei gruppi di pari a scuola, dove un piccolo numero di ragazzi influenti è ammirato da molti altri che non riescono a riprodurre analoghe prestazioni.

Mascolinità collettive

Le strutture di genere dividono i singoli comportamenti in "ma-

schili" e "femminili". Sono tratti attribuiti agli individui: diciamo che un uomo (o una donna) è maschile, o che si comporta in modo maschile. Ma questi modelli esistono anche a livello collettivo. Sono nelle istituzioni, nelle società, negli eserciti, nei governi, nelle scuole, nei luoghi di lavoro e persino, come mostra la ricerca criminologica, nei gruppi informali come le bande di strada.

Le mascolinità non esistono prima dei comportamenti sociali, come stati corporei o dati permanenti della personalità. Cominciano ad esistere quando le persone agiscono. Sono pratiche sociali messe in atto nella vita quotidiana. Diverse ricerche etno-metodologiche hanno dimostrato come noi "facciamo il genere" persino nel nostro modo di condurre una conversazione. La mascolinità, dunque, è ben lungi dall'essere un concetto semplice. Dai bodybuilder in palestra ai manager in sala conferenze, ai ragazzi nel cortile della scuola: le persone lavorano duramente per produrre mascolinità appropriate.

Il carattere stratificato e dinamico del genere

Uno dei motivi principali per cui la mascolinità non è fissa è che non è fatta di modelli omo-

genei. Sia la psicoanalisi sia l'etnografia hanno rivelato che a volte lo studio della mascolinità rivela desideri e logiche contraddittorie. L'eterosessualità attiva di un uomo può nascondere un desiderio omosessuale più profondo; l'identificazione di un ragazzo con gli uomini può coesistere o lottare con un'identificazione più femminile.

Inoltre, se in diverse epoche e culture esistono diverse mascolinità, si può dedurre che queste siano suscettibili di cambiamento. È un fatto importante per gli educatori, dal momento che l'ordine del giorno nel campo educativo ruota attorno alla possibilità di cambiamento nelle relazioni di genere.

La scuola come agente di mascolinità

Un passo fondamentale per capire come la scuola costruisce il genere è "pensare istituzionalmente". Come nel caso delle aziende, dei luoghi di lavoro, e dello Stato, il genere è incorporato nei principi istituzionali attraverso i quali la scuola funziona: divisione del lavoro, modelli di autorità, e così via. La totalità di principi è il regime di genere di una scuola, un fattore

che differenzia fra loro gli istituti, pure entro i limiti stabiliti dalla cultura e dal sistema educativo locale.

È possibile indicare quattro elementi fondamentali di ogni regime di genere scolastico. Il primo sta nelle relazioni di potere, che includono, per gli insegnanti, questioni di controllo e di gestione dell'autorità, per gli alunni modelli di dominio e di accesso alle risorse. Uno schema frequente è l'associazione della mascolinità con l'autorità, con la conseguente concentrazione di uomini nelle posizioni di vigilanza dei sistemi scolastici. Tra gli alunni, i rapporti di potere possono essere altrettanto visibili. Per esempio, in una ricerca etnografica in una scuola superiore della classe operaia inglese Christopher Prendergast ha mostrato come il controllo dello spazio del campo di gioco nelle partite di calcio informali è fondamentale nel mantenere l'egemonia di una mascolinità aggressiva e fisica nel gruppo di pari.

Il secondo elemento sta nella divisione del lavoro, che include le specializzazioni di genere tra gli insegnanti, come la concentrazione di donne nell'area linguistico-letteraria e di uomini

in quelle scientifiche, matematiche e industriali. Questo criterio, però, comprende anche le specializzazioni informali tra gli alunni: basti pensare alle classi elementari in cui l'insegnante chiede un "ragazzo forte" per aiutare a spostare un mobile.

Il terzo elemento concerne i modelli emotivi, ciò che il sociologo Arlie Hochschild ha chiamato le "regole del sentimento", che valgono per tutte le professioni. Tra le più importanti regole di sentimento nelle scuole vi sono quelle legate alla sessualità. E come suggeriscono numerose ricerche il divieto dell'omosessualità può giocare un ruolo particolarmente importante nelle definizioni di mascolinità.

Conta infine la simbolizzazione. Le scuole importano gran parte della simbolizzazione di genere dalla cultura della società in cui vivono, ma hanno anche sistemi simbolici propri: uniformi e codici di abbigliamento, abitudini linguistiche formali e informali e così via. Una struttura simbolica particolarmente importante è il genere della materia, ossia la qualificazione di alcune aree del curriculum come maschili e altre come femminili.



Il teatro come strumento di formazione degli insegnanti

Le fotografie che illustrano questo articolo documentano le attività del programma Stop Homophobic Bullying In Schools, un progetto californiano di formazione degli insegnanti che si avvale del contributo di attori, assieme al personale della scuola e agli studenti, per elaborare simulazioni teatrali di tipiche situazioni ambigue, sulle quali sviluppare poi il dibattito. Altre notizie sul sito dell'iniziativa: www.encompass.org/biasfree.php.

49

DOSSIER / Educare i ragazzi

La ricerca / N. 9 Nuova Serie. Dicembre 2015



La continua ridefinizione dei regimi di genere

Attraverso queste strutture di relazioni che si intersecano, le scuole creano definizioni istituzionali della mascolinità. Gli alunni partecipano a queste mascolinità semplicemente entrando nella scuola e vivendone le strutture. Le condizioni alle quali partecipano, però, sono negoziabili, e avvengono regolando i modelli: a volte ribellandosi contro di essi, a volte cercando di modificarli.

I regimi di genere non devono essere coerenti fra di loro e sono certamente soggetti a modifiche. Questo è vividamente illustrato nel recente racconto dell'etnografa Joan Draper della ricreazione di relazioni di genere dopo un accorpamento fra scuole in Gran Bretagna, uno studio insolito che cattura il modo in cui il genere si trasforma a seguito di importanti cambiamenti. Mostra come i diversi gruppi di alunni e insegnanti hanno partecipato all'accorpamento con interessi contrastanti e con risultati a volte sorprendenti, dai ragazzi che usano l'ombrello

alle ragazze che modificano le uniformi scolastiche.

Le autobiografie delle insegnanti, in particolare quelle femministe, contengono molti racconti di incontri con regimi di genere oppressivi nelle scuole e di tentativi, a volte efficaci, di cambiarli. Ma anche i bambini lavorano sui regimi di genere. Nelle scuole elementari americane studiate da Barrie Thorne in *Gender Play: Girls and Boys in School*, i significati di genere sono costantemente rivisti dai bambini, fatti oggetto di dibattito, sfidati o rinforzati continuamente sia in classe sia nel parco giochi.

Luoghi di mascolinità

Le scuole miste operano tipicamente sulla base di un'ideologia della differenza di genere informale ma potente, ed esercitano una forte pressione perché i ragazzi vi si conformino. In alcune aree questa pressione arriva al punto di creare veri e propri luoghi di formazione della mascolinità.

Il primo di questi è la divisione di genere del lavoro. La

maggior parte del curriculum accademico è comune a ragazze e ragazzi, e certamente trasmette messaggi di genere. Ma in alcune aree particolari i percorsi divergono e i messaggi di genere diventano più forti. *After the School Bell*, uno studio di Carl Grant e Christine Sleeter, è una descrizione di come studenti, insegnanti e amministratori di una scuola media americana pensano alla razza, alla classe sociale e alla disabilità: mette in luce come la scuola da una parte propone un'offerta conoscitiva formale uguale per ragazzi e ragazze, dall'altra permette una segregazione virtuale di genere in alcune aree disciplinari, lasciando che materie come lo sviluppo infantile siano insegnate solo da docenti donne e solo alle ragazze, mentre le materie scientifiche rimangono appannaggio dei maschi.

Questa separazione non è casuale; le aree del curriculum sono culturalmente divise a seconda del genere. L'insegnamento delle arti industriali, per esempio, è storicamente legato ai mestieri manuali, da cui le donne sono state tradizionalmente escluse. È stato da tempo riconosciuto che le scienze sono culturalmente definite come aree maschili e hanno una concentrazione di insegnanti uomini. L'inglese, al contrario, è una materia prettamente femminile.

Il fattore disciplina

Il secondo luogo in cui si costruisce la mascolinità a scuola è la disciplina. Gli insegnanti sia di bambini molto piccoli sia di alunni della secondaria possono usare il genere come mezzo di controllo, per esempio, facendo vergognare i ragazzi dicendo che si stanno comportando "come una ragazza". Anche le punizioni hanno a che fare con il genere. Quando le punizioni corporali erano legali, i ragazzi erano picchiati molto più delle ragazze.

DOSSIER

For gentlemen only

Una selezione dei più interessanti programmi di educazione a una mascolinità consapevole diffusi nei Paesi anglosassoni.

Australia: Boys to Men Program

La scuola più antica e prestigiosa dell'Australia, la King's School di Sidney, propone ai suoi alunni maschi un corso dal titolo *Boys to Men Program*. Le competenze che intende sviluppare sono:

1. Alfabetizzazione finanziaria: analisi di un budget, gestione di una carta di credito, risparmio, investimenti.
2. Competenze domestiche: pulizia della cucina, rammendo.
3. Sesso e intimità: incontri, rapporti sessuali, relazioni on-line, promiscuità e pornografia.
4. Educazione alla guida: sicurezza, manutenzione e gestione dell'auto.
5. Galateo e buone maniere.

Le riflessioni sull'aspetto costruttivo della virilità sono favorite dalla lettura collettiva di *Blizzard Lines*, un romanzo pensato per gli adolescenti scritto da Tim Hawkes, un pedagogista molto noto in Australia. Fra le esperienze mirate alla formazione del carattere vi è anche un *reflective journey*: cinque giorni di trekking intenso assieme ai professori, per mettersi alla prova e riflettere in condizioni estreme.

Per informazioni:
<http://www.kings.edu.au/>

Stati Uniti: Mentoring Program

Nelle periferie degradate americane (e di tutto il mondo) spesso i ragazzi sono "orfani di padre", sia perché nati fuori dal matrimonio, sia per l'alta frequenza di criminalità e ubriachezza. Per permettere anche a loro di poter beneficiare della presenza e dell'esperienza di un adulto di riferimento, Joe Sigurdson e Craig

McClain, due educatori di San Diego, hanno inventato il *Boys to Men Mentoring Program*. La loro idea sta nell'offrire ai ragazzi la possibilità di incontrare veri e propri mentori, membri della comunità accuratamente scelti e preparati con un breve corso di formazione, disponibili a raccontare la propria esperienza di vita e mostrare così ai giovani uno spaccato delle possibili conseguenze derivanti dal modo con cui si concepisce la propria identità maschile. Anche in questo caso, come in quello australiano, la relazione umana fra ragazzi ed educatori si solidifica anche attraverso la comune partecipazione a intense attività sportive. Per informazioni:
<http://boystomen.org/>

Inghilterra: Raising Boy's Achievement

La maggior parte dei programmi riservati ad alunni maschi è finalizzata allo sviluppo delle loro competenze linguistiche e a incrementare l'amore per la lettura. Sono gli obiettivi posti dal progetto *Raising Boy's Achievement*, operante a partire dal 2000 in alcune aree svantaggiate dell'Inghilterra. Oltre a coinvolgere i ragazzi da 7 a 16 anni in gruppi di discussione sui testi letti, il programma corresponsabilizza i padri, affinché, leggendo assieme ai figli, contribuiscano a formare in loro un'idea di mascolinità non stereotipata. Per informazioni:
www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR636.pdf

Pompieri al lavoro in una caserma di New York, 1940.



Ma anche quelle non violente oggi in uso interessano maggiormente i maschi. Ad esempio, un recente studio sulle sospensioni in una zona popolare di Sydney ha trovato che l'84% dei sospesi erano ragazzi.

Dove il controllo della scuola è forte, i ragazzi possono imparare a esercitare loro stessi un potere disciplinare come parte del loro apprendimento della mascolinità. È la base del sistema gerarchico fra pari. Dove invece manca il controllo assoluto della scuola, può essere messa in atto una "protesta mascolina" attraverso la sfida alle autorità, una pratica fin troppo familiare nelle classi della classe operaia.

In passato le punizioni corporali facevano sì che la sfida aperta alle autorità richiedesse un certo coraggio nell'affrontare il dolore, una prova di mascolinità fra le più forti. Ma anche l'attuale disciplina non violenta può diventare un centro di formazione di identità maschili, come ha sottolineato Ann Annett Ferguson in *Bad Boys: Public Schools in the Making of Black Masculinity*

a proposito della "stanza delle punizioni" della scuola afro-americana in cui ha condotto la sua ricerca.

L'importanza dello sport

Il terzo luogo di costruzione di mascolinità è lo sport, il dispositivo chiave della società dei consumi per definire la mascolinità egemonica. In *The Great American Football Ritual: Reproducing Race, Class and Gender Inequality*, l'etnografo Douglas E. Foley dà una vivida descrizione del grande rito del football americano in un liceo di una cittadina del Texas. Egli mostra che non solo la squadra di calcio, ma la popolazione scolastica nel suo insieme utilizza il gioco per celebrare e riprodurre i codici di genere dominanti. Il gioco definisce direttamente il modello aggressivo di prestazione come forma di mascolinità più ammirata e, indirettamente, emargina le altre. Le *cheerleaders* diventano modelli di desiderabilità tra le ragazze e questa definisce ulteriormente la gerarchia delle maschilità tra

i ragazzi, in quanto solo quelli più saldamente posizionati in alto nella gerarchia hanno successo con loro

L'unica cosa che non funziona del racconto di Foley è il suggerimento che questo sistema sia tipicamente americano. L'hockey su ghiaccio in Canada, il rugby in Sud Africa o in Galles e il calcio in Gran Bretagna sono sport di contatto pesantemente mascolinizzati che svolgono un ruolo culturale simile. Gli allenatori delle squadre maschili possono essere figure molto importanti in una scuola superiore. E i maestri di educazione fisica hanno una cultura del lavoro che, nel resoconto autobiografico di Christine Skelton, *A Passion for Football: Dominant Masculinities and Primary Schooling*, è incentrata su una virilità fortemente tradizionale e neutralizzata come naturale.

Selezione e differenziazione

Le materie di studio, la disciplina e lo sport tendono a produrre direttamente un tipo specifico di mascolinità. Ma questi non sono gli unici modi in cui la mascolinità è prodotta a scuola. Alcuni aspetti del funzionamento scolastico lavorano indirettamente, non producendo direttamente mascolinità ma sottolineando le differenze tra le sue diverse varianti. Il caso più importante è la selezione educativa.

Il curriculum accademico competitivo e il numero chiuso sono sia un potente meccanismo sociale di riproduzione della classe sociale sia uno strumento con cui differenti mascolinità sono messe a confronto. Gli esempi più chiari sono tratti dagli studi sulle scuole maschili. Il celebre *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale* del sociologo Paul Willis osserva che fra le minoranze lo sciovinismo maschile emerge come forma di ribellione alle

limitazioni nelle opportunità di mobilità sociale, differenziate dalle donne, che ostentano il femminismo come strategia di adesione a valori socialmente condivisi. Seguendo dodici studenti durante gli ultimi due anni in una scuola superiore britannica e il loro primo anno di impiego, Willis si è accorto dell'esistenza di due gruppi: i *lads*, termine usato per autodefinirsi da parte dei giovani che si oppongono ad ogni forma di acculturazione scolastica, cessando gli studi e fermandosi al diploma (se non prima) per entrare rapidamente nel mondo del lavoro, e i ragazzi che usano la scuola come un percorso di carriera, definiti come effeminati con il nomignolo di *ear'oles*.

La cultura dei coetanei

Una delle caratteristiche più importanti della scuola come ambiente sociale è la vita informale del gruppo di pari. E ogni ambiente dei pari produce una propria gerarchia di genere.

Il modo in cui i giovani cercano di definire la propria sessualità e identità è spesso turbolento. Con l'avvicinarsi dell'adolescenza, le interazioni tra ragazzi e ragazze sono sempre più sessualizzate: flirt, insinuazioni e prese in giro la fanno da padrone. Si impone in questo periodo un modello romantico eterosessuale egemonico delle relazioni di genere, che di solito persiste fino al liceo e al college.

Questo modello romantico alimenta anche la gerarchia fra maschi, poiché il successo nelle relazioni con le ragazze è una fonte formidabile di prestigio nel gruppo dei pari. Lo studio di Foley di un liceo del Texas di cui abbiamo già parlato descrive nel dettaglio le feste e gli altri eventi sociali come momenti in cui, attraverso le relazioni con il sesso femminile, si mettono in scena non una ma diverse forme di mascolinità, che si mischiano all'etnia e alla classe

sociale stabilendo gerarchie: il gruppo dominante è quello degli *anglo jocks*, esiste poi quello dei *vatos*, americani antiautoritari di origine messicana, al di sotto del quale vi è il gruppo che Foley chiama ironicamente maggioranza silenziosa.

La cultura fra pari è oggi strettamente legata alla comunicazione di massa. Questa genera le immagini e le interpretazioni della mascolinità che sfociano caoticamente nella vita scolastica e sono poi rielaborate dagli alunni attraverso le conversazioni quotidiane, le tensioni etniche nel parco giochi, le avventure sessuali ecc. Alcune sono su base razziale, come l'immagine della mascolinità nera incontrollabile e violenta, uno stereotipo familiare nel razzismo bianco e ora rivendicato dai giovani di colore (ad esempio nella musica rap). Molte di queste rappresentazioni sono in contrasto con l'agenda educativa della scuola. Altre, come la mascolinità sportiva, possono adattarsi bene; non dovremmo dare per scontata una costante tensione tra la cultura dei pari e la scuola.

Le chiacchiere fra adolescenti usano costantemente la sessualità per stabilire gerarchie, per etichettare *fag* (disprezioso per omosessuale), *slag* (ragazza facile) e così via. Nei discorsi sul sesso svolti nella scuola secondaria vi sono elementi di fantasia, incertezza e vanteria. E a seconda delle circostanze, il registro comunicativo cambia: per esempio, in gruppi misti di ragazze e ragazzi è più facile che gli argomenti sessuali siano affrontati con maggiore reticenza. Da questo punto di vista la dimensione collettiva della mascolinità è chiara: anche i gruppi di pari, e non solo gli individui, sono portatori di definizioni di genere. Una logica che sicuramente risulta familiare a molti genitori e insegnanti, che osservano come i ragazzi che creano problemi in un gruppo

attraverso comportamenti aggressivi, ossia con *performance* di mascolinità esagerate, possono essere cooperativi e pacifici se presi da soli.

Offrire un'opzione

La mascolinità e la femminilità sono attivamente costruite, non solo ereditate. La società, la scuola e l'ambiente dei pari danno ai ragazzi un'opzione sul posto che possono occupare all'interno della gerarchia di genere; e i ragazzi scelgono come rispondere. La mascolinità di protesta è un esempio perfetto.

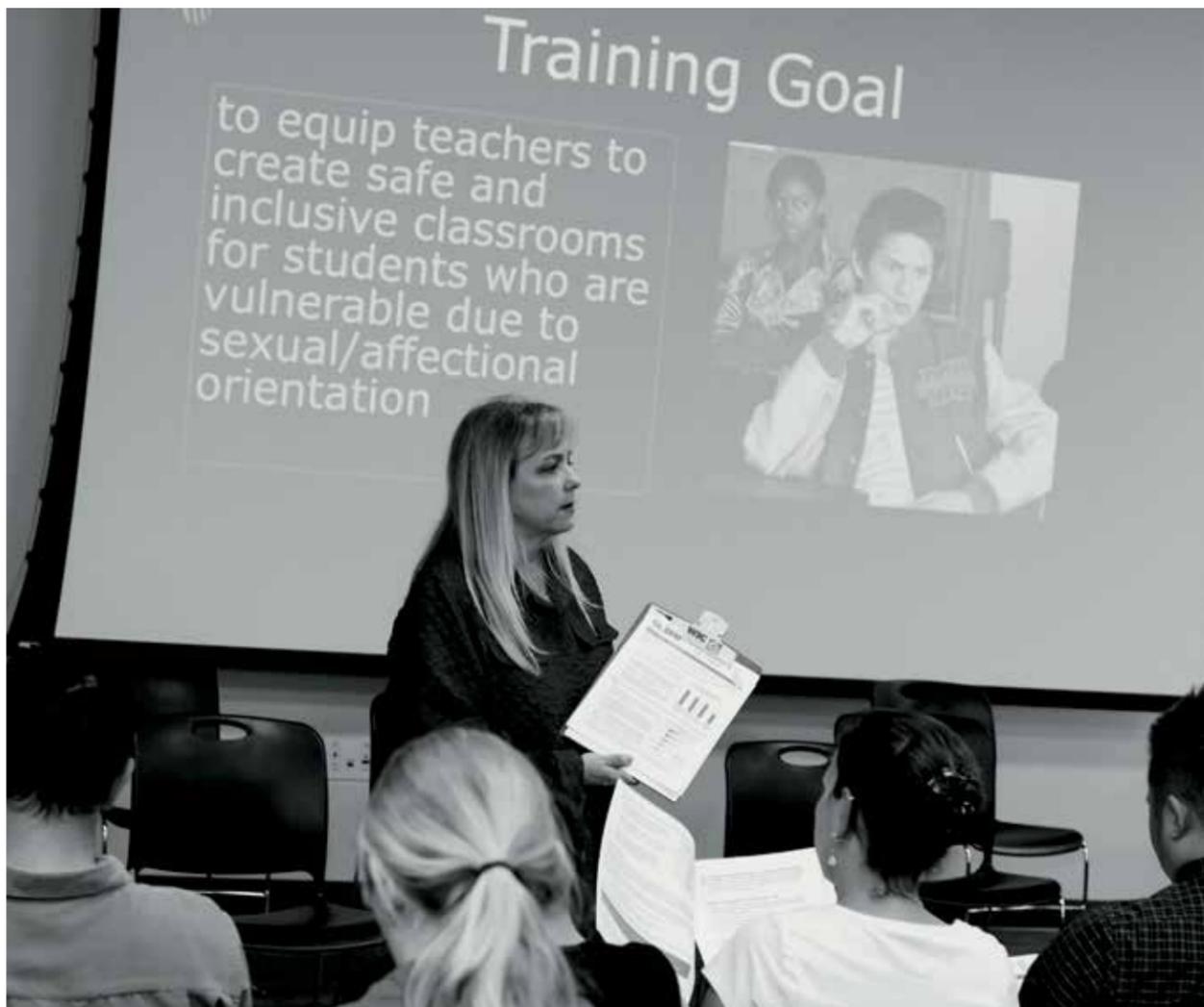
La maggior parte dei ragazzi impara a negoziare la disciplina scolastica. Un certo numero, invece, prende il sistema della disciplina come una sfida, soprattutto nelle reti di pari che investono sulle idee di durezza e di confronto. È il caso di Jack Harley, un giovane uomo che ho avuto modo di intervistare più volte. Cresciuto in povertà in una famiglia di Sydney, si è scontrato presto e spesso con gli insegnanti: «loro mi buttano giù, io butto giù loro». Alla fine ha aggredito un insegnante ed è finito in un centro di detenzione per minori, in cui si è laureato in furto con scasso, e poi nel carcere per adulti. L'espulsione dalla scuola e la fine degli studi

“Un certo numero di ragazzi prende il sistema della disciplina come una sfida, soprattutto nelle reti di pari che investono sulle idee di durezza e di confronto.”

non sono state conseguenze di un destino passivamente subito ma le risposte di Jack alla sua situazione.

Rispondere all'opzione che viene loro proposta è una chiave per comprendere i problemi disciplinari nelle scuole, così come il coinvolgimento dei ragazzi nella violenza e nelle molestie sessuali. I gruppi di maschi sono





coinvolti in queste pratiche non perché sono guidati dagli ormoni, ma per acquisire prestigio o difenderlo, marcare differenze e ottenere popolarità. La condotta trasgressiva diventa centrale per la realizzazione della mascolinità quando i ragazzi non hanno altre risorse per ottenere questi fini.

Tuttavia, la costruzione attiva della mascolinità non deve necessariamente portare a un conflitto con la scuola. Ci sono forme di mascolinità molto più compatibili con i programmi educativi e con le esigenze disciplinari. Questo è vero specialmente per la mascolinità della classe media, organizzata attorno alla carriera, che sottolinea la concorrenza attraverso l'esperienza piuttosto che con lo scontro fisico. Sembra probabile

che la costruzione di una mascolinità che sottolinea la responsabilità e la coesione di gruppo, piuttosto che l'aggressività individuale, abbia contribuito al successo formativo di giovani di etnia cinese e giapponese in Nord America. Le scuole, così come sono organizzate oggi, sono una risorsa per loro, e loro sono una risorsa per le loro scuole.

La costruzione della mascolinità nelle scuole, dunque, è tutt'altro che il semplice apprendimento delle norme suggerite dalla "socializzazione" dei ruoli sessuali. Si tratta di un processo con più percorsi, plasmato a seconda della classe e dell'etnia, che produce risultati diversi.

In alcune aree della vita scolastica, le pratiche mascolinizanti sono molte ed evidenti; in altre zone sono difficilmente vi-

sibili. Alcuni effetti mascolinizanti sono stabiliti dalla scuola, altri non solo intenzionali, e alcuni non sono voluti affatto ma avvengono lo stesso. Due implicazioni sono molto chiare: il pensiero pedagogico deve considerare questi elementi e formulare strategie educative consapevoli.

Tratto da: R.W. Connell, *Teaching the Boys: New Research on Masculinity and Gender Strategies for Schools*, in "Teachers College Record", vol. 98, n. 2, 1996.

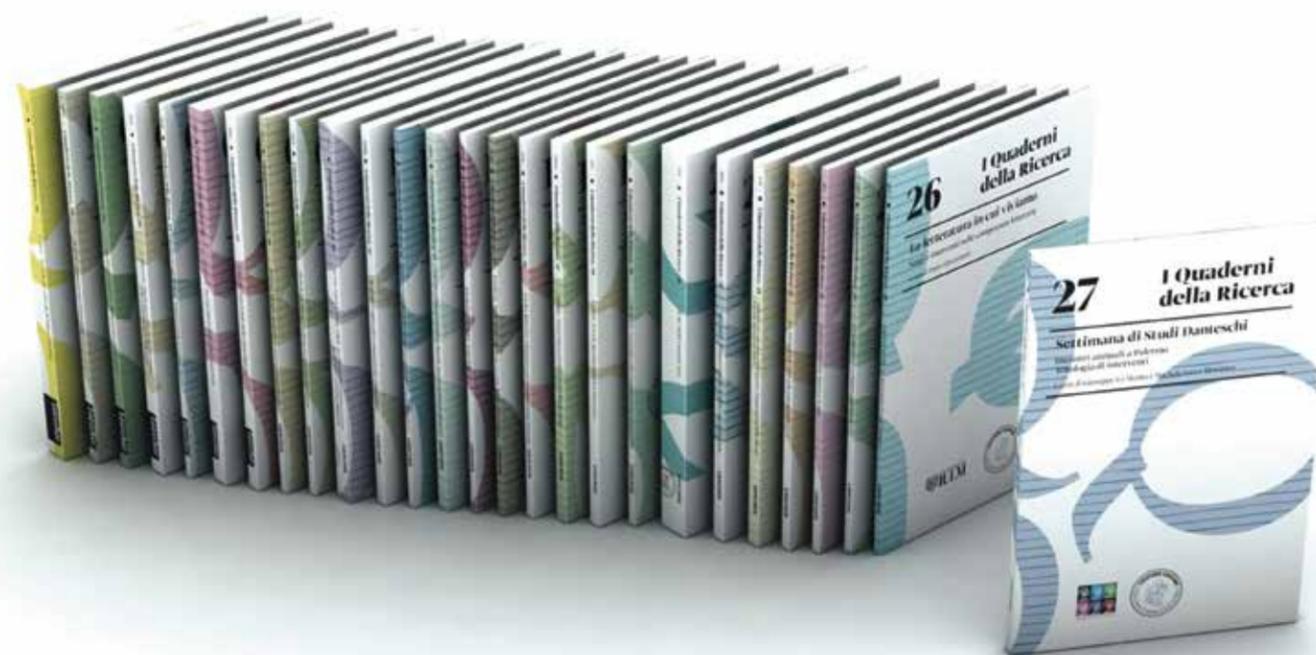
Traduzione di Francesca Nicola.

Raewyn Connell

è docente di Scienze Sociali alla Università di Sidney.

I QUADERNI

I Quaderni della Ricerca sono agili monografie pensate come contributo autorevole al dibattito culturale e pedagogico italiano.



I Quaderni della Ricerca sono online
www.laricerca.loescher.it/quaderni.html

Per le copie cartacee rivolgersi in libreria o presso l'agente di zona
www.loescher.it/agenzie

Le diversità: una risorsa per la scuola

56

SCUOLA / La diversità: una risorsa per la scuola

Nel 2008, in occasione del sessantesimo anniversario della firma delle leggi razziali a San Rossore, la Regione Toscana ha dato avvio a una serie di iniziative finalizzate a “evitare che le diversità esistenti tra gli individui si traducano in atteggiamenti discriminatori e penalizzanti da parte della scuola”. I problemi correlati alla discriminazione sono affrontati nel quadro più generale dell'educazione interculturale e della “gestione delle diversità” (*diversity management*).

di Simone Giusti

L'articolo 4 del nuovo Statuto della Regione Toscana - approvato nel 2004 e in vigore dal 2005 - dice espressamente che la Regione persegue, tra le sue finalità prioritarie: «il rifiuto di ogni forma di xenofobia e di discriminazione legata all'etnia, all'orientamento sessuale e a ogni altro aspetto della condizione umana e sociale». È una posizione chiara, che comporta una precisa assunzione di responsabilità da parte della comunità dei cittadini. Ma non è, forse, una posizione condivisa a livello nazionale.

Mentre la Carta dei Diritti Fondamentali dell'U-



Una scena da *I Am Michael*
un film del 2015, diretto da
Justin Kelly.

57

SCUOLA / La diversità: una risorsa per la scuola

“Alle fondamenta del Piano di Gestione delle Diversità si trova una concezione positiva della diversità, intesa come potenzialità da mettere a frutto intenzionalmente e consapevolmente all'interno della scuola. „

nione Europea (2007) stabilisce in modo altrettanto palese che «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, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale», la Costituzione italiana, che da questo punto di

vista risulta certamente datata, e i più recenti statuti regionali, non fanno esplicito riferimento all'orientamento sessuale.

È significativo il caso dello Statuto del Veneto, che «riconosce e valorizza le differenze di genere e

rimuove ogni ostacolo che impedisce la piena parità tra uomo e donna» (art. 6), e quando fa esplicito riferimento alla discriminazione, lo fa in modo generico e in un articolo che esordisce così: «La Regione, ispirandosi ai principi di civiltà cristiana e alle tradizioni di laicità e di libertà di scienza e pensiero, informa la propria azione ai principi di eguaglianza e di solidarietà nei confronti di ogni persona di qualunque provenienza, cultura e religione; promuove la partecipazione e l'integrazione di ogni persona nei diritti e nei doveri, contrastando pregiudizi e discriminazioni; opera per la realizzazione di una comunità accogliente e solidale» (art. 5).

Nel 2008, in occasione del sessantesimo anniversario dell'emanazione del *Manifesto degli scienziati razzisti* e della promulgazione delle leggi razziali, la Regione Toscana ha dato seguito a quella dichiarazione di principio avviando una serie di iniziative volte a «evitare che le diversità esistenti tra gli individui si traducano in atteggiamenti discriminatori e penalizzanti da parte della scuola» (DGR 530/2008).

Il Piano di Gestione delle Diversità

Con la Delibera di Giunta Regionale 530/2008 la Regione Toscana ha previ-

sto espressamente la predisposizione, da parte degli Istituti Scolastici del territorio regionale, di un *Piano di gestione delle diversità*.

Ecco il testo: «All'inizio di ogni quadrimestre in ogni classe e in ogni scuola, alunni, insegnanti, ausiliari, dirigenti dedicheranno una giornata per la predisposizione del Piano di gestione delle diversità che dovrà identificare le criticità e gli obiettivi di sviluppo interculturale relativi al contesto scolastico e sociale in cui si opera; definire le modalità, le azioni ed i dispositivi da porre in essere per una gestione consapevole e intenzionale della ricchezza interculturale. Il *Piano di gestione delle diversità* deve contenere una valutazione dell'efficacia delle misure assunte nel periodo precedente, in riferimento ad eventuali fenomeni di intolleranza manifestatisi nella scuola».

Alle fondamenta del *Piano di Gestione delle diversità* si trova una concezione positiva della “diversità”, intesa come una potenzialità da mettere a frutto intenzionalmente e consapevolmente all'interno delle organizzazioni scolastiche, che possono trovare un vantaggio diretto e concreto nella valorizzazione dell'eterogeneità e della molteplicità dei punti di vista. L'idea nasce dal *diversity management*, una pratica di gestione delle risorse umane che consiste nello sviluppo attivo e cosciente di un processo manageriale di accettazione e uso di alcune differenze e somiglianze come un potenziale dell'organizzazione, al fine di creare valore aggiunto per l'impresa.

All'interno delle scuole, il *Piano di Gestione delle diversità* - che è andato in parte a sovrapporsi con il successivo *Piano dell'inclusività* previsto dalla normativa nazionale - è uno strumento di pianificazione e monitoraggio che intende ricondurre a un unico processo gestionale le diverse azioni svolte da ciascuna istituzione scolastica nell'area dell'educazione interculturale, intesa sia come integrazione degli alunni stranieri, sia come interazione tra persone e culture all'interno della comunità scolastica e tra la comunità scolastica e il territorio.

La Regione Toscana non ha fornito ulteriori indicazioni sulla sua realizzazione, ma ha messo a disposizione di reti di scuole, università e agenzie formative risorse economiche per realizzare dei progetti sperimentali di formazione del personale finalizzati all'individuazione

di modelli e strumenti adeguati alle esigenze di ciascuna scuola autonoma.

La formazione del personale della scuola

—
Nel 2010-2011 ho avuto occasione di coordinare un progetto pilota della Regione Toscana e del suo Ufficio Scolastico Regionale per la rilevazione e gestione delle risorse interculturali delle scuole, con l'obiettivo specifico di fornire indicazioni operative utili alla realizzazione del *Piano di gestione delle diversità* nelle scuole primarie e secondarie. Tra il 2010 e il 2013 sono stati realizzati sei progetti interprovinciali, ovvero due per ciascuna delle tre macroaree in cui è suddivisa la Regione. Ho partecipato personalmente, in qualità di progettista e di formatore, ai progetti della Toscana meridionale (Arezzo, Siena e Grosseto), entrando in relazione con decine di docenti e dirigenti scolastici, con i funzionari e i dirigenti della Regione Toscana e con gli altri formatori e consulenti impegnati nelle attività di aula e di accompagnamento alla realizzazione del *Piano di gestione delle diversità*.

I corsi di formazione erano articolati in moduli tematici specificamente rivolti a diversi gruppi: i docenti dei diversi ordini di scuola, i dirigenti scolastici e il personale ATA. Tra i moduli tematici presentati, alcuni erano specificamente dedicati alla prevenzione della discriminazione

basata sull'orientamento sessuale e del bullismo omofobico. Per quanto siano stati i moduli più difficili da attivare e realizzare, è stato utile osservare gli effetti diretti e indiretti della formazione e ascoltare le opinioni e i timori delle persone coinvolte. In molti, infatti, hanno testimoniato il clima di difficoltà che si respira nella scuola, dove è sempre più probabile incontrare colleghi, genitori e perfino dirigenti pronti a etichettare come “propaganda ideologica” ogni percorso informativo e formativo che insegna a conoscere e rispettare le differenze.

Come raccontato da Federico Batini nel volume *Apprendere dalle diversità* (2014), durante un modulo si è verificata una vera e propria aggressione verbale da parte di un insegnante di religione che, «entrato senza essere invitato e senza conoscere temi e modalità del percorso, ha insultato ripetutamente il docente, ha invitato i colleghi e le colleghe presenti a rivolgersi a lui per avere informazioni adeguate e corrette, e poi se ne è andato».

Altrettanto significativo è stato il caso del personale ATA, generalmente trascurato quando si tratta di formare il personale della scuola, e considerato invece strategico nel caso dell'attuazione del *Piano di gestione delle diversità*, poiché si tratta di un'azione di sistema che intende produrre un cambiamento significativo nell'organizzazione scolastica. All'interno di questa categoria, accanto a un



← Dal film *Stonewall*, di Roland Emmerich, 2015, con Jeremy Irvine e Jonathan Rhys Meyers.



autentico e partecipato interesse per gli argomenti trattati, è emerso un atteggiamento meno tollerante, e si sono palesati stereotipi difficili da contrastare attraverso la sola azione formativa.

La scuola come organizzazione responsabile

Andrea Caldelli, uno dei consulenti che hanno lavorato con le scuole al fine di elaborare i *Piani di gestione delle diversità*, nel suo libro *La scuola come organizzazione responsabile* ("I Quaderni della Ricerca" n. 19) ha descritto in modo particolarmente efficace il ruolo di questo strumento di pianificazione, attraverso il quale l'istituzione scolastica può e deve definire come intende assumersi la responsabilità delle scelte educative e organizzative rispetto al rischio di esclusione che esse comportano.

Al di là dello specifico problema della discriminazione «legata all'etnia, all'orientamento sessuale e a ogni altro aspetto della condizione umana e sociale», infatti, l'idea di introdurre un *Piano di gestione delle diversità* ci spinge a pensare alla scuola come comunità che può e deve essere organizzata e gestita in modo responsabile, definendo processi e procedure, sistemi di controllo, pianificazione delle attività, ognuno dei quali risponde a esigenze specifiche e puntuali. Una scuo-

la che, mi piace pensare, non è in balia degli opinionisti da televisione e da social network, ma è in grado di essere davvero "autonoma", capace di pianificare, di agire, di riflettere e di rendere conto dei propri risultati, coerentemente con quanto stabilito, prima ancora che dallo Statuto della Regione Toscana, dalla Costituzione della Repubblica Italiana.

Simone Giusti

allievo di Domenico De Robertis, è docente e consulente di politiche dell'istruzione, della formazione e dell'orientamento. Ha iniziato a occuparsi di insegnamento nel doposcuola del quartiere "Le vele" di Lecce nel 1995. Cofondatore della rivista «Per leggere» e del convegno "Le storie siamo noi", dal 2010 è presidente dell'associazione L'Altra Città di Grosseto. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del mezzogiorno* (UVAL 2015), *Didattica della letteratura 2.0* (Carocci, Roma 2015), *Per una didattica della letteratura* (Pensa, Lecce 2014).

Per Loescher condire (insieme a Natascia Tonelli) la collana scientifica QdR / Didattica e letteratura, e ha curato il Quaderno della Ricerca n. 5, *Imparare dalla lettura*. Scrive di insegnamento e di insegnamenti sul blog Scuola di vita del «Corriere della sera». Su Twitter è @sigiusti. <http://www.simonegiusti.eu/>

Il genere, la scuola e l'adolescenza

Il meeting di Educare alle differenze e le buone pratiche per prevenire il bullismo.

di Marta Di Cola e Monica Pasquino, Associazione SCOSSE

Negli ultimi trent'anni la scuola italiana è diventata sempre più un mondo di donne: più iscritte, più docenti, più coordinatrici e dirigenti, e anche migliori risultati per le studentesse rispetto ai coetanei maschi. Questo, però, ha solo in piccola parte aiutato la cultura delle pari opportunità e un'ottica di genere a entrare nella progettazione didattica e nelle attività scolastiche. Così accade anche nella formazione accademica: gli studi di genere all'università sono affidati alla buona volontà di alcune/i docenti, e rarissimamente le/i future/i insegnanti incontrano queste tematiche nei loro percorsi di laurea. In questo modo si continua a proporre una pedagogia e un sapere neutro dal punto di vista dei ruoli sociali che caratterizzano donne e uomini per storia e cultura. Eppure ruoli, stereotipi e pregiudizi condizionano le/gli insegnanti di domani quanto le vite delle/degli studenti che incontreranno.

Quest'assenza porta la scuola italiana a essere deficitaria di messaggi e norme di genere? Assolutamente no. Troviamo riferimenti espliciti e impliciti all'educazione di genere, sia nelle aule dei più grandi e nei programmi ministeriali (Sapiegno 2014), sia nelle classi elementari, piene di stereotipi sessisti (Biemmi 2010) come negli albi illustrati dedicati ai più piccoli/e (Associazione Scosse 2015).

La cultura di genere di cui è intrisa la scuola pubblica italiana propone per donne e uomini ruoli sociali, economici e professionali non paritari, che possono alimentare discriminazione e bullismo verso chi non si conforma alla cultura

dominante e far nascere disagio e auto-svalutazione. Questo è vero soprattutto in una fase di crescita e trasformazione come l'adolescenza, quando è più evidente il disciplinamento di comportamenti, attitudini e atteggiamenti inerenti all'essere uomini o donne. D'altra parte, vale la pena sottolineare quanto l'acquisizione dei modelli tradizionali di genere, sempre instabile e provvisoria, inizi ben prima della fase adolescenziale e influenzi l'immaginazione, il sentire e la personalità già delle/dei bambini che, per usare termini cari alla filosofia, appaiono come risultato di questo processo contingente d'individuazione, reso possibile dall'essere in relazione e dal linguaggio.

Che cosa s'intende con "educazione alle differenze" e quali sono le sue ragioni?

Per rispondere a questa domanda basterebbe considerare i progetti formativi e i percorsi di sensibilizzazione sulle identità di genere che, negli ultimi anni, si sono moltiplicati dentro e fuori le scuole.

"La cultura di genere di cui è intrisa la scuola pubblica italiana propone per donne e uomini ruoli sociali, economici e professionali non paritari, che possono alimentare discriminazione e bullismo."

Laddove i confini tra identità e differenza s'irrigidiscono, ecco che il sesso di nascita e l'orientamento sessuale diventano fattori discriminanti nella definizione di "giusto" e "sbagliato": ciò cui è necessario conformarsi per essere accettati, da una parte, e dall'altra ciò che va nascosto, allontanato, punito, pena l'esclusione.

Chi lavora e crede in una scuola pubblica, plurale e inclusiva per definizione, non può ignorare l'esistenza stessa delle differenze e non può accettare che il loro potenziale si disperda, o peggio ancora sia abbandonato a se stesso, messo sotto silenzio, stigmatizzato.

In questa prospettiva, la decostruzione di modelli stereotipanti rappresenta la chiave di volta per la prevenzione di comportamenti violenti e discriminatori, come ben testimonia la grande affluenza alla prima e alla seconda edizione di *Educare alle differenze*, il 20-21 settembre 2014 e il 19-20 settembre 2015.

Educare alle differenze

Se alla prima edizione di *Educare alle differenze* hanno partecipato più di seicento persone e una rete di soggetti collettivi assai composita, la seconda edizione è stata ancora più ricca per presenze ed eterogeneità. Nel 2015 sono oltre settecento i/le partecipanti - esclusi relatori e relatrici - che hanno compilato la scheda di registrazione, dalla quale si evince una presenza significativa della Regione Lazio (Roma 53%, territorio laziale 8%) e di una rappresentanza consistente di tutto il territorio nazionale (39%). Molti/e lavorano nella scuola a vario titolo e/o sono genitori (64%), altri sono insegnanti (36% in totale, con prevalenza di scuola primaria e secondaria di secondo grado, fanalino di coda la partecipazione di docenti universitari).

La grande partecipazione alla seconda edizione di *Educare alle differenze*, organizzata dall'Associazione SCOSSE, Il Progetto Alice e Stonewall e co-promossa da altre

“Usavo le parole frocio, finocchio, culattone per tenerle lontano da me. Dirle agli altri perché smettessero d'invadere tutto lo spazio del mio corpo

**Édouard Louis
Il caso Eddy Bellegueule. „**

250 organizzazioni su scala nazionale, testimonia l'esistenza sull'intero territorio italiano di saperi e competenze diffuse, e di soggetti singoli e collettivi che sviluppano progetti efficaci e di qualità per la valorizzazione delle differenze, nell'assenza quasi totale di fondi e in un clima

di generale ostilità culturale. Tanta ricchezza restituisce un quadro del Paese e della scuola molto diverso da quello che le campagne d'odio e di diffamazione sulla cosiddetta “ideologia del gender” hanno cercato di dipingere negli ultimi mesi.

La crescita e la diffusione di *Educare alle differenze* nasce anche dal bisogno diffuso di fare rete, di condividere conoscenze e strumenti, di stabilire sinergie e di costruire una voce collettiva capace di promuovere, valorizzare e difendere queste attività e la loro capacità di trasformare la società nella direzione dell'equità, della pluralità e della piena democrazia.

Le due partecipatissime plenarie sono state l'occasione per trovare delle parole comuni per rispondere agli attacchi che, da troppo tempo, singoli/e insegnanti e associazioni subiscono da associazioni clericali di destra e da gruppi d'ispirazione neofascista, ponendo le basi per un discorso propositivo sul futuro della scuola italiana su questi temi.

Parole comuni tra soggetti diversi: insegnanti, attivisti di associazioni LGBT, associazioni a vocazione educativa, gruppi femministi, studiose e studiosi, operatrici e operatori di centri anti-violenza e di poli culturali, che hanno riconosciuto come elemento cruciale l'assunzione delle differenze tutte - di genere, di orientamento sessuale, di provenienza culturale, di diversa abilità - come bene indivisibile.

Alla retorica della paura, la plenaria di *Educare alle differenze* ha risposto mettendo al centro i desideri di chi vive la scuola ogni giorno, l'autodeterminazione e la libertà d'insegnamento e il diritto per studenti e studentesse di crescere in un ambiente laico e aperto alle pluralità, capace di contrastare dinamiche e atteggiamenti che stigmatizzano le differenze e alimentano fenomeni di esclusione e violenza. Non sono le falsità sulla masturbazione infantile a spaventare tanto i detrattori dei progetti di educazione alle differenze, ma la paura della straordinaria possibilità che ha l'agire educativo di trasformare i rapporti tra i generi in termini di giustizia, pluralità e inclusione: la paura che nelle scuole crescano cittadini e cittadine liberi e uguali, in dialogo con la propria identità e il proprio orientamento sessuale oltre gli stereotipi e i pregiudizi, dotati del senso critico necessario per opporsi alle ingiustizie e alle discriminazioni.

L'articolato programma della seconda edizione si è declinato in 9 diversi tavoli per fascia di età (0-6, 7-11, 12-14, 15-18, educazione permanente) e tematici (intercultura, altre abilità, politica e diritti, fuori programma) in cui più di 50 laboratori formativi si sono susseguiti nell'arco di una giornata. Era una scommessa difficile che è stata vinta non solo grazie alla grandissima partecipazione, ma soprattutto grazie alla consapevolezza, la responsabilità e la generosità intellettuale che ha contraddistinto tutte e tutti i partecipanti.

Il primo filo che ha unito il lavoro di tutti i tavoli è stato quello dell'autoriflessione: la necessità di partire da sé, dal proprio vissuto, dalla consapevolezza del proprio portato culturale e valoriale, degli stereotipi che esso trascina, più o meno coscientemente, con sé. La necessità quindi di un'autoformazione permanente. Il contrario esatto di quelle pratiche d'indottrinamento che vengono contestate attraverso vere campagne di disinformazione a chi pratica l'educazione alle differenze.

Un secondo elemento importante, direttamente connesso al primo, è stata la centralità assunta, all'interno di molti degli interventi proposti, di una pratica laboratoriale, di metodologie attive di coinvolgimento, di esperienze che permettessero ai partecipanti e alle partecipanti di mettersi direttamente in gioco. Ne sono emerse cose belle ed emozionanti, come nel laboratorio *Omofobia e bullismo: linguaggi, metodi e pratiche*, condotto nel focus 12-14 dall'Associazione Scosse e dalla Libreria Tuba: ponendo i/le partecipanti di fronte a casi concreti ha permesso di elaborare, in piccoli gruppi, strategie, drammatizzazioni e interventi per affrontare momenti critici.

Cifra metodologica complessiva di tutti i laboratori è stata la consapevolezza che le differenze non si “insegnano” - nel senso deleterio d'indottrinamento o imposizione di verità - ma che alle differenze ci si educa attraverso l'ascolto di sé e dell'altro, attraverso il dialogo con le emozioni e con il corpo, fino a trovare le parole e gli strumenti adeguati per decostruire modelli sociali e stereotipi. Su questo molto ci ha insegnato l'esperienza di una scuola primaria di Empoli i cui bambini e bambine - nel corso di un percorso educativo per la scoperta delle differenze - hanno coniato il termine



“costrizione” per definire le situazioni sociali in cui i loro comportamenti erano stigmatizzati in base a un preconetto legato al maschile o al femminile, per poi scoprire insieme alla fine del percorso l'esistenza della parola “stereotipo”.

Identità di genere e violenza scolastica

Dentro e fuori le scuole si stanno difendendo sempre di più programmi che mirano a riflettere e decostruire i modelli stereotipanti, per prevenire bullismo e violenza partendo dall'educazione ai sentimenti e dall'ottica di genere, forti della consapevolezza che l'identità di genere

↑ Dal film *Mala nocte*, di Gus Van Sant, 1985, con Doug Cooney, Sam Downey.

“Stupenda e misera città che m’hai insegnato ciò che allegri e feroci gli uomini imparano bambini [...] che pochi conoscono le passioni/in cui io sono vissuto: che non mi sono fraterni, eppure sono fratelli proprio nell’aver passioni di uomini che allegri, inconsci, interi vivono di esperienze ignote a me

**Pier Paolo Pasolini,
Il pianto della scavatrice „**

Da *Milk*, film biografico del 2008 diretto da Gus Van Sant sulla vita di Harvey Milk.

e l'identità sessuale non sono monoliti né dati naturali, ma una mescolanza di attribuzioni e auto-attribuzioni, frutto di relazioni e dell'immagine di sé negoziata con i modelli sociali introiettati. Uno di questi progetti è *Personaggi in cerca di autore*, ideato dall'Associazione SCOSSE, con il contributo della Regione Lazio, Direzione Cultura e Politiche Giovanili (avviso pubblico “IO SCRIVO!” D.D. G17022 26/11/2014, CIG ZDF1400167).

Personaggi in cerca di autore si sviluppa in linea con la “Raccomandazione CM/REC (2010) n. 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”, e con la “Strategia Nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere” (2013 -2015) del Dipartimento Pari Opportunità e dell'UNAR (l'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni). Sua caratteristica è leggere il bullismo come dispositivo complesso, innervato di aspetti sociali, relazionali e psicologici, e vedere come protagonisti soggetti in divenire, plurali, portatori di posizionamenti, istanze e obiettivi variabili. In questo progetto, l'esperienza delle vittime, degli artefici e degli spettatori della violenza scolastica non è stata indagata solo come espressione di bisogni profondi o effetto di dinamiche preesistenti, ma soprattutto nella sua valenza formativa, come tappa di costruzione dell'identità di genere in quel periodo nodale che è l'adolescenza e la pre-adolescenza.

Impostato e svolto secondo una metodologia laboratoriale, il percorso di *Personaggi in cerca di autore* si è nutrito delle emozioni, degli affetti e dei rapporti fa-

miliari, delle paure e anche stereotipi legati ai ruoli di genere e alle difficoltà ad accettare le differenze (di cui tutti siamo portatori sani) dei ragazzi e delle ragazze di una classe di terza media.

Nel corso di un ciclo d'incontri pomeridiani, la scrittura - individuale e a piccoli gruppi - è stata per ogni ragazza e ragazzo la risorsa per dare forma al proprio personaggio immaginario, insieme alla fantasia, al gioco e al lavoro di squadra. Attraverso la costruzione e la riflessione condivisa su identità reali e immaginarie sono emerse aspettative per il futuro, rappresentazioni di genere, desideri e tabù.

Incontro dopo incontro abbiamo cercato, insieme alla classe, di mettere in discussione e modificare eventuali etichette o ruoli assegnati tra pari; ruoli che inevitabilmente creano senso d'ineguatezza, minano l'autostima e condizionano negativamente la percezione dell'attuale identità personale e la costruzione di quella futura.

Due le destinazioni del nostro viaggio *Personaggi in cerca di autore*: da un lato rafforzare le competenze alfabetiche funzionali e le capacità d'uso della lingua - sia dal punto di vista recettivo che produttivo - potenziando le capacità creative e dialettiche degli studenti; dall'altro stimolare la riflessione dei ragazzi e delle ragazze su come si vedono e s'immaginano da grandi, anche da un punto di vista di genere e professionale, indagando sentimenti e relazioni. Speriamo così di aver stimolato la capacità di riconoscimento del proprio e dell'altrui sentire, l'empatia e quindi la competenza emotiva e la capacità di costruire relazioni positive all'interno e al di fuori del gruppo classe.

Dalla esperienza svolta sono nati un e-book, disponibile gratuitamente sul sito www.scosse.org dal titolo *Personaggi in cerca di autore. Sentimenti, relazioni, stereotipi e paure in terza media*, e la proposta di un workshop da svolgere all'interno della seconda edizione di *Educare alle differenze*, dedicato agli atti di prepotenza e abuso che si fondano sull'omofobia, anche in considerazione di quanto la violenza scolastica ai danni dei ragazzi gay sia poco studiata nella letteratura dedicata al bullismo (Burgio 2012). I bersagli principali del bullismo omofobico sono adolescenti che apertamente si definiscono lesbiche o gay o transessuali, adolescenti che «sembrano» omosessuali sulla base di una percezione atipica degli atteggiamenti

manifesti o dello stile, adolescenti con fratelli, sorelle o genitori omosessuali, adolescenti che frequentano amici apertamente omosessuali, adolescenti che hanno idee apertamente favorevoli alla tutela dei diritti omosessuali.

Breve focus sul bullismo omofobico

Un banale litigio tra due compagni di classe durante la ricreazione viene siglato da un inequivocabile “Simone FROCIO DI MERDA” scritto sulla lavagna; una ragazza, schiva e apparentemente poco interessata all'altro sesso, viene costretta da un gruppo di compagni a baciare un ragazzo; una dodicenne confessa l'amore per la compagna di banco e viene isolata dalla classe, creando agitazione nei genitori della ragazza amata.

Come affrontare situazioni così complesse, con azioni che siano allo stesso tempo tempestive ed efficaci?

Se trovare una risposta non è né semplice né scontato, insieme ci hanno provato formatrici e formatori, insegnanti e genitori che hanno partecipato al laboratorio *Omofobia e bullismo: linguaggi, metodi e pratiche*, a cura di SCOSSE e della libreria Tuba di Roma.

Da dove iniziare? È essenziale innanzitutto non aver paura di chiamare le cose con il proprio nome. Gli esempi illustrati non possono in alcun modo essere liquidati come casi di “ordinario bullismo”: dire “frocio di merda” non equivale in alcun

“Le parole definiscono e rivelano universi simbolici che hanno una capacità pragmatica di diversa intensità. Dire è anche fare. Si può fare bene o male, in modo più o meno marcato. „

modo a dire “imbecille”. Le parole definiscono e rivelano universi simbolici che hanno una capacità pragmatica di diversa intensità. Dire è anche fare. Si può fare bene o male, in modo più o meno marcato.

La violenza che abbiamo evocato si esprime indubbiamente in forme differenti (verbale, fisica, psicologica), ma c'è un filo rosso che le unisce e identifica come la stessa cosa: l'omofobia.

Ci troviamo di fronte a un tipo di violenza specifica, generata da un pregiudizio omosessuale endemico, che chiama in causa «una dimensione nucleare del sé



psicologico e sessuale» (Lingiardi 2009). Cosa fare, una volta riconosciuta la matrice omofobica dell'atto di bullismo?

Il confronto tra esperienze e approcci differenti ha avuto l'indubbio merito di evidenziare numerose criticità, ma anche di stabilire dei punti fermi.

1. Non fare finta di niente e non cedere al silenzio: minimizzare e normalizzare possono rivelarsi controproducenti, rischiando di non cogliere i reali contorni del fenomeno.
2. Definire interventi a breve e a lungo termine: è fondamentale fare in modo che la violenza venga identificata e arginata nell'immediato, ma anche pensare a un percorso di crescita che abbia una prospettiva e chiami in causa la scuola come comunità.
3. Evitare un approccio cattedratico e partire da se stessi, mettendosi in gioco anche come formatori, non avendo paura di ridefinire il proprio ruolo: l'auto-narrazione e la narrazione collettiva sono un modo per mettere a fuoco emozioni e paure, ponendole in relazione al proprio vissuto e all'esperienza altrui come in un gioco di specchi.
4. Personalizzare, considerare chi si ha di fronte e non agire per astrazioni, ma partire dalle specifiche caratteristiche ed esigenze del gruppo classe: non si può strutturare un intervento

se non in rapporto dialettico con gli studenti e le studentesse che hanno dato vita all'episodio o agli episodi in esame.

5. Non negare, ma valorizzare le differenze, liberandole dalle connotazioni negative che spesso accompagnano tutto ciò che devia dalla "norma": è a partire dall'individuazione degli stereotipi e dei relativi limiti che si può costruire un discorso sulla diversità come possibilità e non come stigma.

E così, dopo la ricreazione, il professore entra in classe e trova scritto sulla lavagna "Simone FROCIO DI MERDA". Le sue guance si colorano improvvisamente di rabbia. Si ferma un attimo a pensare cosa fare, se cancellare la scritta prima che i ragazzi e le ragazze rientrino in classe o affrontare la questione. Improvvisamente tutto è chiaro e sa cosa fare. Aspetta che tutti/e prendano posto e, dopo aver fissato il gruppo in silenzio per qualche interminabile secondo, si avvicina deciso alla lavagna con il gesso in mano. Cancella solo "Simone" e al suo posto scrive il suo nome, "Marco". Non avrebbe impiegato quell'ora per parlare della scuola siciliana, ma avrebbe fatto qualcosa per conoscere meglio i suoi ragazzi e se stesso.

Marta Di Cola

consegue nel 2013 il titolo di dottore di ricerca in Filologia, Linguistica e Letteratura presso l'Università La Sapienza di Roma. Lavora come freelance presso l'Associazione SCOSSE nel settore di intervento rivolto all'adolescenza. Insegna nelle scuole secondarie e tiene regolarmente lezioni e seminari sul tema della leggibilità dei testi, della comunicazione efficace e dell'educazione linguistica.

Monica Pasquino

dopo la laurea e il dottorato in filosofia, ha conseguito un Post PhD a Stanford in *gender studies*. Tornata a Roma è stata tra le fondatrici dell'Associazione di Promozione Sociale SCOSSE Soluzioni COmunicative, Studi, Servizi Editoriali, di cui è presidente. Freelance nel settore delle pari opportunità e della formazione, sviluppa attività di promozione culturale, comunicazione, educazione non formale, conciliazione vita-lavoro e welfare aziendale per enti pubblici e privati. Attualmente coordina il progetto europeo *Build future, stop bullying. Combat bullying against children at school - Action grants* per prevenire il bullismo nelle scuole medie.

Etero o gay son tutti figli miei

Genitori dalla parte dei figli: incontriamo l'associazione di genitori A.GE.D.O., nata per difendere i propri e altrui figli (e amici, e parenti) da discriminazioni e omofobia.

di Fiorenzo Gimelli, A.GE.D.O.

L'

A.GE.D.O. è costituita da genitori, parenti e amici di persone LGBT (lesbiche, gay, bisessuali e transgender) che si impegnano per l'affermazione dei loro diritti umani e civili, per l'affermazione del diritto all'identità personale e per il contrasto all'omofobia. È nata 22 anni fa ed è costituita esclusivamente da volontari.

Gli scopi sono:

- aiuto e solidarietà alle situazioni di disagio e sofferenza causata, all'interno e fuori della famiglia, dal rifiuto delle persone LGBT nella società e nella famiglia;
- attivazione nelle situazioni di discriminazione diretta e di emarginazione sociale delle persone LGBT;

Una scena da *Lilting*, un film del 2014 diretto e scritto da Hong Khaou.



Approfondire



- Associazione Scosse, *Leggere senza stereotipi*, Settenove, Cagli 2015.
- I. Biemmi, *Educazione sessista*, Rosenberg & Sellier, Torino 2010.
- G. Burgio, *Adolescenza e violenza*, Mimesis, Milano-Udine 2012.
- V. Lingardi, *Bullismo e omofobia*, 2009 sul sito www.treccani.it
- M.S. Sapegno (cur), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Carocci, Roma 2014.



↑ Da *Litling*, un film del 2014 diretto e scritto da Hong Khaou.

- lotta contro le discriminazioni dirette e indirette, le ingiustizie, le intolleranze, la violenza e ogni forma di razzismo cui sono soggette le persone perché LGBT;
- lotta per le pari opportunità nei diritti, nei doveri, nelle libertà e nel rispetto come per ogni altra persona;
- impegno, anche in collaborazione con altre organizzazioni ed enti, a ridurre le diverse forme di pregiudizio e di bullismo omofobico e transfobico tra i giovani e gli adulti.

Le modalità operative

1. Ascolto e aiuto a genitori con problemi ad accettare l'orientamento sessuale o l'identità di genere del figlio/a.

Si fa in tutte le sedi periferiche, nei punti di ascolto oltre che presso la sede centrale. È un'attività assolutamente gratuita, ed è svolta da genitori che hanno seguito appositi corsi di formazione e acquisito esperienza sul campo. È stata la prima mission e ancora oggi è fondamentale. Qualora sia necessario, le famiglie sono indirizzate ai servizi pubblici o a specialisti competenti. A volte anche i ragazzi si rivolgono ai nostri sportelli: anche in questo caso si interviene direttamente o

sono indirizzati ai servizi pubblici o a specialisti competenti - naturalmente non per essere "riparati", ma perché siano aiutati in un percorso spesso difficile di auto-accettazione.

2. Attività nella scuola di informazione verso gli studenti, gli insegnanti e i genitori.

Da molti anni ormai A.GE.D.O. entra nelle scuole con le sue specifiche competenze ed esperienze, in particolare in istituti superiori. Questo permette di arrivare in modo diretto a fornire un'informazione corretta e supporto nel confrontarsi con stereotipi che spesso portano a omofobia e bullismo, dotando gli adolescenti di strumenti conoscitivi e critici. In qualche caso sono stati organizzati corsi per gli operatori della scuola: queste attività hanno un potere moltiplicativo dal punto di vista informativo e formativo.

Da un anno e mezzo facciamo parte del FoNaGS, e quindi siamo una delle sette associazioni che rappresentano i genitori nella scuola riconosciute dal MIUR.

L'impegno nelle scuole

A.GE.D.O. lavora da molti anni in collaborazione con scuole, associazioni giovanili, istituzioni ed enti per la riduzione

degli stereotipi e dei pregiudizi sull'omosessualità e le persone omosessuali (LGBT) cercando di promuovere una corretta informazione sull'orientamento sessuale e sulla identità di genere, e di creare e sviluppare una mentalità e una cultura civile capace di accogliere e valorizzare le differenze. Nel 2000 è stato firmato il primo protocollo di intesa tra MIUR, il Dipartimento delle Pari Opportunità e noi, nel quale tutte le parti coinvolte si impegnavano in azioni di contrasto all'omofobia attraverso l'attuazione di progetti educativi. A questo primo protocollo ne sono seguiti altri dove A.GE.D.O. è sempre stata presente tra i firmatari. A.GE.D.O. ritiene che la scuola, oltre ad avere un importante compito di insegnamento delle materie curricolari, abbia anche un fondamentale ruolo educativo, informativo e formativo e che questo avvenga sia in modo verticale, da docente ad allievo, sia in modo orizzontale, tra pari. Questi compiti sono condivisi con altre agenzie formative, prima di tutto la famiglia, ma la scuola pubblica deve farsene in ogni caso carico affinché a tutti i futuri cittadini siano offerte le stesse possibilità e opportunità.

L'educazione sessuale, all'affettività e ai sentimenti, così come l'educazione alla salute e alla prevenzione di malattie sessualmente trasmesse o alla prevenzione di gravidanze indesiderate, deve rientrare tra i compiti che la scuola pubblica deve assolvere indipendentemente dai convinimenti delle singole famiglie.

A.GE.D.O. ha costituito con le altre associazioni nazionali LGBT - come Arcigay, ArciLesbica, MIT, Famiglie Arcobaleno, Genitori Rainbow, Certi Diritti, Equality Italia ecc. - una rete di consultazione e operativa per aumentare la capacità di incidere sull'opinione pubblica e nei confronti della politica, e per meglio combattere i fenomeni di omo-transfobia.

Collaboriamo con tutte, nonché con moltissime altre realtà a livello locale e

nazionale. Tutte le nostre sedi oltre quella centrale sono impegnate a fare informazione, a intervenire nel dibattito politico e a organizzare eventi per promuovere e incrementare la cultura dei diritti nel nostro Paese. L'obiettivo dichiarato è il matrimonio civile egualitario.

Il valore delle testimonianze

A.GE.D.O. ha anche prodotto due documentari. Nel 1998 NESSUNO UGUALE: *adolescenti e omosessualità*, nato dalla necessità di arginare il profondo isolamento e il disagio vissuto dagli adolescenti che si trovano di fronte a un'identità quasi sempre oggetto di silenzio e di giudizio. Nel film la parola è data ai ragazzi: le testimonianze si alternano al lavoro di un gruppo di studenti delle superiori, gay ed etero insieme. I ragazzi si incontrano al di là delle teorie e si ascoltano sul piano delle emozioni, scoprendosi ciascuno diverso dall'altro, ma proprio per questo tutti uguali nel voler crescere affermando la propria specifica identità.

Due volte genitori è del 2008 e ha vinto numerosissimi riconoscimenti. Ogni anno è proiettato in decine di occasioni, in genere accompagnato da dibattito con soci A.GE.D.O. È un viaggio in sei capitoli che parte da "quel giorno, quell'ora e quell'istante" in cui tutto è cambiato: il momento della rivelazione dell'omosessualità di un figlio o di una figlia. Un viaggio che attraversa territori interiori impervi: all'inizio quelli della perdita, della colpa, poi quelli del bisogno di capire; i territori della conoscenza, dell'indignazione, del sesso, e quelli del confronto, della esposizione di sé, del cambiamento.

Fino a quelli inattesi del "crescere da adulti" e del rinascere.

Approfondire



- www.agedonazionale.org
- info@agedonazionale.org
- www.duevoltegenitori.com

Fiorenzo Gimelli

sposato, una figlia, è presidente di A.GE.D.O. Nazionale dal novembre 2013, per cui tiene i rapporti istituzionali, con la politica e le altre associazioni LGBT. Agronomo presso i Servizi Tecnici dell'Assessorato dell'Agricoltura della regione Liguria. Si occupa di floricoltura.

CuraUgualeFamiglia

Parlare di famiglia a bambini e ragazzi significa raccontare la società contemporanea con le sue molteplici forme di unione. Il Teatro dell'Argine lo fa, con coraggio, da più di vent'anni.

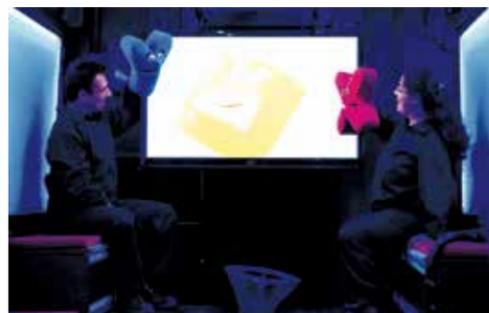
di Vittoria de Carlo

Fin dagli esordi, nel maggio del 1994, il progetto del TdA è al tempo stesso artistico, culturale e sociale. Nel 1998, la Compagnia del Teatro dell'Argine vince il bando di concorso per l'assegnazione dell'ITC Teatro di San Lazzaro di Savena alle porte di Bologna. L'ottenimento di una sede stabile dà finalmente alla Compagnia la possibilità di realizzare un vecchio sogno: creare una sorta di "casa del teatro". Sempre dal 1994, la Compagnia Teatro dell'Argine inizia a lavorare con bambine e bambini, ragazzi e ragazze, realizzando progetti per le scuole o fuori dalle scuole che abbiano come centro di riflessione le dinamiche interpersonali tra i giovani, in rapporto al disagio generazionale, al dialogo interculturale, all'inclusione sociale.

Si possono ricordare alcuni tra i progetti per bambini e bambine realizzati in questi ultimi anni. Ad esempio, uno tra tanti: "CuraUgualeFamiglia. Un progetto per la scuola, la famiglia, il territorio". L'idea nasce dalla volontà di portare sempre più a conoscenza dei bambini e delle bambine, nonché delle famiglie stesse, la società contemporanea con le sue molteplici forme di unione.

Parlare di famiglia oggi significa porre particolare attenzione ai cambiamenti delle situazioni socio-economiche con cui la società, il diritto e la chiesa sono chiamate a fare i conti. La fisionomia della famiglia è cambiata, arricchendosi di nuovi modelli di legami: coppie di fatto, situazioni monogenitoriali, matrimoni civili, famiglie ricostruite, famiglie adottive, affidatarie e famiglie composte da genitori con orientamenti omosessuali: le fami-

Tre momenti dello spettacolo
X e Y: un universo di famiglie.



glie arcobaleno o omogenitoriali.

Ma cosa occorre per definire un'unione... famiglia? È necessario un vincolo giuridico affinché un legame possa essere definito tale? Quale tipologia di famiglia può essere definita "normale"?

È sulla base di questi quesiti che è nato "CuraUgualeFamiglia". Un progetto per la scuola, la famiglia, il territorio, con la partecipazione del dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna.

Il progetto è stato pensato come proposta da vivere all'interno della scuola in quanto spazio in cui bambine, bambini, ragazzi e ragazze, oltre ad essere istruiti, sono orientati alle relazioni, allo scambio, allo stare bene insieme, in un clima di convivenza civile e rispettoso delle altrui differenze.

Gli obiettivi del progetto

Gli obiettivi del progetto sono orientati a promuovere il riconoscimento e la legittimazione dei nuovi modelli di famiglia, a promuovere l'integrazione scolastica dei minori favorendo l'accoglienza di ogni diversità, e a favorire il riconoscimento del diritto alla famiglia in qualunque sua espressione.

L'iniziativa, gratuita, è stata rivolta ad alunni/e, famiglie e insegnanti delle scuole primarie di Bologna e Provincia, articolata in due diverse azioni che combinano tra loro:

1. Uno spettacolo sul Teatrobus dal titolo *X e Y: un universo di famiglie*, il cui testo, scritto in collaborazione con una sociologa della famiglia e supervisionato da una psicologa dell'età evolutiva, narra di due piccoli cromosomi, X e Y che, prima di compiere l'importante passo della nascita, desiderano sbirciare nel loro futuro.

Uno spettacolo che parla ai bambini di un tema caro quale la famiglia, ma non di una sola tipologia di famiglia bensì di tante famiglie: affidatarie, adottive, miste, allargate, arcobaleno. Un testo che racconta della famiglia intesa come un insieme di persone che si occupano di te e che ti accompagnano verso la conoscenza delle emozioni e del mondo che ti circonda.

Lo spettacolo è stato realizzato e presentato non in un teatro tradizionale, bensì sul Teatrobus, il teatro viaggiante del Teatro dell'Argine: un vecchio autobus trasformato in un vero teatro su ruote, attrezzato con scenografie, luci e audio pro-

fessionali, per ovviare così alle difficoltà, sempre maggiori da parte delle scuole, di portare gli alunni a teatro.

2. Incontri tra genitori ed esperti: una serie di incontri di confronto tra genitori, genitrici, professionisti/e, esperti/e nel campo dell'infanzia (psicologi, sociologi della famiglia, insegnanti) per condividere testimonianze di esperienze vissute in famiglia, per riflettere sui bisogni dei minori che crescono, per entrare in contatto con una pluralità di modelli familiari, per costruire e condividere insieme l'intervento educativo.

Le finalità del progetto

Condividere con i bambini, le bambine e gli adulti di riferimento l'assunto di base secondo il quale in ogni tipo di famiglia ci sono delle capacità fondamentali che possono far crescere un bambino e una bambina, sino a farli diventare giovani adulti consapevoli e sereni, come la capacità di amare, di accoglierli, di ascoltarli, di creare dialoghi costruttivi.

Opposizioni e accoglienza del progetto

In un primo momento le scuole hanno accolto il progetto con grande entusiasmo, nessuna difficoltà a programmare le date e le repliche di spettacolo.

Dopo circa un mese, molte delle scuole che avevano inizialmente aderito hanno improvvisamente annullato le prenotazioni. Le motivazioni sono state le più svariate, dalla presunta difficoltà a reperire lo spazio in cui parcheggiare il mezzo del Teatrobus, alla necessità di mostrare ai genitori lo spettacolo proposto.

La richiesta di poter vedere lo spettacolo è stata subito accolta da parte del Teatro dell'Argine, che ha immaginato alcune repliche straordinarie per i genitori. Tuttavia, con grande sorpresa da parte di tutti, l'affluenza è stata minima: solo una decina di genitori in una prima replica e una trentina in una seconda.

I genitori presenti sono stati in gran parte entusiasti dello spettacolo e dell'intero progetto, avallando nelle scuole il suo prosieguo: il percorso è ripartito, e sono iniziate le repliche nelle prime scuole.

I bambini hanno risposto con grande interesse e, in classe, hanno iniziato a lavorare e ad analizzare lo spettacolo, quasi fossero dei critici teatrali. Non solo

le tematiche trattate, ma anche la capacità degli attori di far provare emozioni, la scelta delle musiche, lo spazio scenico, sono stati elementi di studio e di attenta osservazione da parte dei bambini e delle bambine delle ultime classi delle scuole primarie.

“Tra le tante tipologie di famiglia raccontate nello spettacolo, è stata la famiglia arcobaleno a suscitare più perplessità: molti genitori erano refrattari a considerarla come ‘vera’ famiglia. ”

A distanza di un paio di settimane dall'avvio del percorso, a Bologna, in una delle scuole in cui i bambini avevano visto lo spettacolo è stato programmato il primo degli incontri con gli esperti/e.

L'atmosfera è parsa sin da subito particolarmente ostile, e dopo una breve presentazione della compagnia, delle esperte e del progetto, si è data la parola ai genitori con l'intento di parlare di esperienze vissute in famiglia, dei bisogni dei minori e così via.

Tra le tante tipologie di famiglia raccontate nello spettacolo, è stata la famiglia arcobaleno a suscitare più perplessità: molti genitori erano refrattari a considerarla come “vera” famiglia.

Una delle critiche subito emerse è stata quella di non essere stati chiaramente messi al corrente delle tematiche dello spettacolo e di averlo appreso, solo in seguito, dai bambini. Una seconda questione riguardava la libertà di scelta da parte della famiglia se far partecipare, o meno, il proprio figlio al progetto. A questo punto, in sede dell'incontro, sono venute fuori le seguenti domande da parte di chi aveva visto lo spettacolo: perché così poche presenze alle repliche straordinarie richieste dai genitori stessi? Come mai tra tutte le famiglie che la narrazione esplora durante lo spettacolo, ci si interroga esclusivamente sulle famiglie arcobaleno?

Un papà, a cui altre persone si sono accodate, ha subito risposto che la sua assenza era giustificata da un personale disinteresse nei confronti di tematiche assai discutibili e dal fatto che gli orientamenti sessuali non sono oggetto d'esame in ambiente scolastico. A nulla è servito l'intervento delle esperte e dei genitori che avevano visto lo spettacolo, i quali sottolineavano come non si parlasse affatto di orientamenti sessuali ma più

semplicemente di famiglia, in tutte le sue forme, e di come fosse messo in evidenza il termine famiglia in quanto sinonimo di accoglienza, affetto, protezione, cura e soprattutto nido in cui creare un contesto sereno, stabile e sicuro.

Il dibattito a scuola, nel giro di pochi giorni, si è trasformato in dibattito mediatico sui giornali cittadini! A seguito del polverone creato dagli articoli, alcune scuole che avevano aderito al progetto, ma non avevano ancora né visto lo spettacolo, né usufruito degli incontri con gli esperti/e, ci hanno chiesto se era possibile eliminare la parte in cui si parlava di famiglie arcobaleno, in modo da non incorrere in possibili opposizioni.

Questa richiesta non è stata accolta, e molte delle scuole hanno continuato ugualmente il progetto. Solo una minima parte si è ritirata.

Nonostante le difficoltà incontrate lungo la strada, tutto è bene quel che finisce bene.

Il progetto ha chiuso con oltre 100 repliche da ottobre a maggio e 10 giornate di incontri con gli esperti/e. Inoltre, molti dei genitori e docenti delle scuole che hanno portato a termine il percorso, ci hanno telefonato o scritto ringraziandoci e raccontando alcuni simpatici aneddoti.

Pochi esempi: un bambino di 8 anni, figlio di genitori separati, dopo la visione dello spettacolo ha riferito alla maestra: “Ora ho capito che i miei genitori mi vogliono bene lo stesso... solo in un modo diverso da prima!”. Una bambina di 6 anni, figlia adottiva, all'uscita da scuola dopo lo spettacolo, abbracciando la mamma e saltellando ha esclamato: “Tu sei la mia mamma canguro ed hai una tasca accogliente tutta per me...ti voglio un mondo di bene!”.

La mamma non ha ben compreso cosa intendesse la piccola (forse neanche chi legge), ma si è sciolta in lacrime comunque...

Vittoria De Carlo

comincia a occuparsi di teatro a partire dal 1987. Nel maggio del 1994 fonda, insieme a un nutrito gruppo di artisti di teatro, la Compagnia del Teatro dell'Argine. A partire dal 1998 gestisce, insieme all'intera compagnia, l'ITC Teatro di San Lazzaro, una sala da 220 posti alle porte di Bologna. Attualmente cura la direzione artistica del settore Teatro Ragazzi del TdA.

RACCONTI DI SCUOLA

UNA SCUOLA DIVERSA

di Giusi Marchetta

C'è questo spot che gira. Non girava quando eri piccolo tu. Nello spot ci sono un'aula universitaria che si riempie poco a poco, una squadra di rugbisti pronta ad allenarsi, la sala visite di un veterinario. Davanti agli studenti, ai giocatori e alla proprietaria di un cagnetto malmesso si presenta una bambina diversa. Dopo il primo iniziale stupore, ognuna di queste bimbe sorride e comincia a lavorare: una fa lezione di anatomia, un'altra allena la squadra, l'altra visita il cane. Alla fine dello spot, rivediamo la bambina/insegnante nella sua stanza; le sue Barbie, attentissime, la ascoltano fare lezione dai loro minuscoli banchi. Immagina di essere una professoressa, ma è un caso: domani sarà qualcos'altro.

Vai a scuola anche tu, quella vera però. Sei un professore e quando entri in classe si alzano in piedi. Dicono buongiorno e arrivederci. Dicono che non hanno potuto studiare per il cane malato o la nonna, o, più spesso, perché non hanno trovato il compito assegnato sul diario. Ti sembra palesemente irrealistico che il numero esatto degli esercizi assegnati compaia di colpo sulla pagina di venerdì se non c'è nessuno che le appunta. Comminati una nota, l'ennesima: gentile signore, gentile signora, anche oggi Matteo, Giulia, Ahmed sono senza compiti. Ti chiedi cosa significhi lo scippo che ti recapitano il giorno dopo al fondo e un'ipotesi ce l'hai: sì, sì, ho visto, gentilissimo professore, grazie, pazienza, alla prossima.

Così passano gli anni. Spiegando, annotando, chiarendo, sgridando. Ogni tanto ti sforzi di inserire qualche azione che spezzi la piaga della routine scolastica: allora ridi, scherzi, consigli, consoli e lo fai sempre più spesso perché alle medie è il bisogno di consolazione che ogni tanto ne spinge uno fino alla cattedra mentre intorno esplode l'intervallo. Di solito scappa da qualcosa di cattivo che gli hanno detto o fatto. E non beartene, non sei tu, è che non sa da chi andare: una ferita senza medico lo porta a cercare qualcuno di innocuo con cui confidarsi. E allora secondo copione consoli e dispensi consigli banali, pacifici, sempre uguali.

Non ascoltarli. Sii paziente. Crescerai, passerà.

Non ascoltarli. Sono invidiosi. Non sei affatto brutto, basso, incapace, imbranato.

Conosco tua madre e fa un lavoro onestissimo: non ascoltarli.

Puoi ripetere le stesse cose a occhi chiusi, adattarle all'u-

no o all'altro. Ti sembra di essere immune alla pietà e alla rabbia: sai già che la vittima tornerà nei racconti di un altro nelle vesti di carnefice e viceversa. Hai una buona parola per tutti. La stessa.

E poi li conosci e di ognuno conosci l'imperdonabile peccato: il grasso, l'acne, il sudore in eccesso, le scarpe sbagliate, la tuta rattoppata, il diario pieno di insufficienze mai firmate. Può essere solo un dettaglio: non importa. Se ti strappa dal branco è finita. Sei diverso. Sei solo.

Questo lo sai e quando Matteo, afflitto, viene verso la cattedra sai anche che lui è il più diverso di tutti.

Non sei una cosa sola, Matteo, ne sei quattro.

Prima sei maschio perché hai un apparato genitale maschile. È il corpo, ci nasci: la nostra prima lotteria. A partire da questo apparato ti assegneranno le altre tre parti: un genere maschile, un orientamento eterosessuale (le femmine, Matteo, devi guardare quelle), e un ruolo sociale (il calcio, i film d'azione, portare a casa uno stipendio).

Ma questo non è vero.

Sei nato maschio, ma puoi sentirti donna. Puoi guardare gli uomini o le donne con lo stesso desiderio. Puoi desiderarli entrambi. Puoi giocare con le bambole, guardare i film d'amore. Puoi piangere Matteo, come fai adesso e senza un briciolo di vergogna.

Non c'è niente di male in nessuna delle parti che sei e non hai scelto. Se tu lo sapessi e se lo sapessero i compagni questi anni non sarebbero l'inferno sulla terra. Sarebbero vivi ed eccitanti. Invece questi anni te li perdi, anzi, te li rubano i compagni che ti ridono alle spalle.

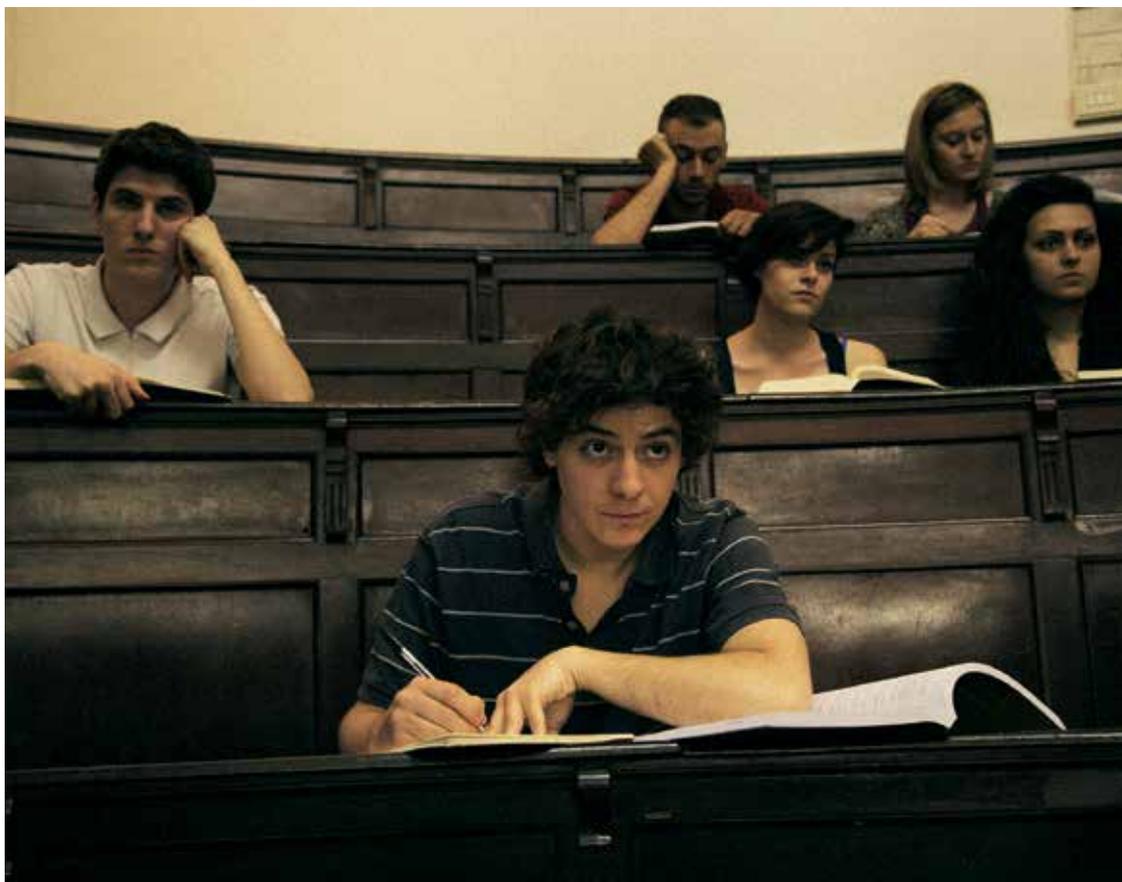
Non rattristarti: col tempo tu potresti scoprire tutte le parti che ti rendono Matteo, diventare te stesso, essere felice; molti di loro cresceranno sapendo come puntare il dito contro e non come subirlo. Non si conosceranno mai per paura di conoscersi davvero. Moriranno così. Sarà un peccato.

Ecco, professore, quello che dovresti dire a Matteo e a tutti gli altri invece di ripetere che il numero di proposizioni in un periodo è uguale al numero dei verbi che vi sono contenuti. Se lo dicessi una volta sola senti che questa infelicità che vi portate tutti addosso se ne uscirebbe dalla finestra, farebbe seccare gli alberi in giardino.

Invece conti i verbi, le proposizioni.

Non ascoltarli, dici a Matteo, come a tutti.

Pensi allo spot della Barbie. Non hai mai giocato con le bambole, mai immaginato di essere mille cose. Solo una.



←
Da *Pecore in erba*, un film del 2015 diretto da Alberto Caviglia in concorso nella sezione Orizzonti al Festival di Venezia.

Un giorno, se fossi stato libero.

Lo sognavi, ci fantasticavi. Ti faceva star male.

Lo facevi lo stesso.

Matteo però insiste finché non cedi: ti alzi e vai a vedere la scritta sul banco.

Sono solo due parole: “Matteo” e “Omosessuale”, tirato via in fretta.

È il momento, professore.

Devi urlare? Punire tutti?

Segui il profilo delle esse.

“Non è una parolaccia”, dici. La voce ti trema un po’. “Non è un insulto”.

C’è un silenzio sconosciuto in terza A. Tengono gli occhi bassi e gli dispiace perché sei il loro professore da tre anni e ti hanno deluso.

Matteo ti scongiura con gli occhi.

È il momento, professore.

Non è Matteo, sei tu.

A questi ragazzi che ti stimano e ti vogliono bene c’è una sola cosa da chiedere adesso: se a casa ti aspettasse un uomo cambierebbe il tuo modo di fare lezione? Di lavorare per loro? Di essere la persona di cui hanno imparato a fidarsi?

Cosa cambia? Ti viene da dire.

Però non lo fai.

Intoni la predica standard su rispetto e tolleranza; via via ti incattivisci, accenni al Medioevo, gli dai degli ignoranti. Loro ti ascoltano, qualcuno arrossisce, colpevole.

Dalla cattedra continui coi rimproveri ma intanto anche tu arrossisci, colpevole: stai difendendo Matteo da una distanza di sicurezza. È il diverso da rispettare, questo stai

dicendo. Lui è diverso, mai noi. Mai io.

Non te la senti di dire io, di insinuare un dubbio. Non con queste famiglie, ti dici. In questo quartiere. Con questi colleghi. Non vuoi noie, pettegolezzi. È solo prudenza, ti dici, e invece è paura di ritrovarti solo, strappato dal branco.

Quando hai finito la ramanzina mantieni l’aria disgustata e assegni un esercizio di grammatica con principali e subordinate. Abbassano la testa, si mettono al lavoro. Solo Matteo non ha ancora preso il libro.

Con la gomma in mano fissa la scritta per un attimo prima di cancellarla: c’è qualcosa in quella parola che gli spetta e che non gli hai saputo dare. Prima forse lo avvertiva, adesso lo sa con certezza.

Guardi lui e anche gli altri: vorresti essere in una scuola che li facesse sentire meno soli e sbagliati, ma quella scuola non è qui stamattina.

Matteo apre il libro, comincia ad andare a caccia di verbi e tu allora ti concedi un piccolo salto nel tempo, lo segui al liceo, all’università. Ecco, lo vedi: sognerà di essere quello che è liberamente, ci fantasticherà sopra. Ci starà male. Lo farà lo stesso.

Giusi Marchetta

nata a Milano nel 1982, è cresciuta a Caserta, poi si è trasferita a Napoli. Oggi vive a Torino, dove è insegnante. Per Terre di Mezzo ha pubblicato le raccolte di racconti *Dai un bacio a chi vuoi tu* (2008), con la quale ha vinto il Premio Calvino, e *Napoli ore 11* (2010). Il suo primo romanzo, *Liguana non vuole*, è stato pubblicato nel 2011 da Rizzoli. Nel 2015 è uscito, per Einaudi, *Lettori si cresce*.