



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione - DPSS

**Corso di laurea Magistrale in
Psicologia Clinica Dinamica**

Tesi di laurea Magistrale

Adolescenza e costruzione dell'identità sessuale: una proposta di intervento per la decostruzione degli stereotipi e la promozione di un ambiente scolastico più inclusivo

Adolescence and the construction of sexual identity: an intervention strategy to deconstruct stereotypes and promote a more inclusive school environment

Relatore
Prof. Gianluca Gini

Laureanda: Ludovica Slaviero
Matricola: 1106033

Indice

Introduzione	1
1. L'identità sessuale	5
1.1 Sesso biologico	5
1.2 L'identità di genere	7
1.3 L'espressione di genere	10
1.4 L'orientamento sessuale e romantico	12
2. Le discriminazioni omolesbobitransfobiche	14
2.1 Il fenomeno del bullismo	14
2.2 Il bullismo a sfondo discriminatorio	15
2.3 Il bullismo omolesbobitransfobico	17
2.4 Alcuni dati sul fenomeno in Italia e in Europa	24
2.5 Conseguenze del bullismo omolesbobitransfobico	28
3. Progetti di prevenzione	29
3.1 L'eterocisnormatività nel contesto scolastico	29
3.2 Linee guida per la progettazione degli interventi	34
3.3 Un proposta metodologica: l'educazione non formale	35
4. Studio di caso: il laboratorio Queer Star del gruppo Scuola e Formazione Cassero	38
4.1 Presentazione attività e motivazioni del progetto	38
4.2 Rapporti con enti e istituzioni	41
4.3 Evidenze	42
4.4 Il progetto Queer Star	43
4.4.1. Il contesto scolastico	43
4.4.2 Da CorpoCuore a Queer Star	44
4.4.3. La fase di progettazione	45
4.4.4 La realizzazione del laboratorio	48
Conclusioni	70

Bibliografia

72

Appendice

Ringraziamenti

Introduzione

Sono numerosi oggi gli adolescenti che riconoscono di appartenere alla comunità LGBTQIA+.¹ Alcuni di essi si dichiarano alla famiglia e ai pari, altri preferiscono tenere per sé questa consapevolezza ancora per un po', altri ancora aprono profili sui principali social-network in cui raccontano la propria esperienza. Sono però altrettanto numerosi i casi di cronaca in cui, spesso con termini imprecisi e stereotipati, vengono raccontate vicende di eccezionale gravità, in cui gruppi di minorenni si accaniscono contro coetanei dichiaratamente appartenenti alla comunità LGBTQIA+ o solo ritenuti tali. Questi tristi episodi in realtà hanno sempre attraversato le scuole e i luoghi di aggregazione giovanile, ma l'attuale stato di conoscenza del sapere scientifico rende oggi possibile identificare questi comportamenti per quello che sono, cioè un violento esercizio del potere ai danni di una precisa categoria discriminata a livello sistemico. Le violenze vengono subite in silenzio a causa della vergogna e non di rado vengono a galla quando ormai è troppo tardi. Risale al 2023 l'ultimo caso di cronaca accertato in cui un ragazzo palermitano di soli tredici anni, dopo essere stato perseguitato in due diversi istituti di istruzione secondaria di primo grado, si è suicidato per il bullismo omofobico subito. La scuola italiana si rivela impreparata ad accogliere e tutelare i minori LGBTQIA+, che sono quotidianamente esposti all'uso di linguaggi denigratori, esclusione sociale, aggressioni e trattamenti degradanti non solo da parte dei compagni ma talvolta anche da parte dei docenti (Roberti, Selmi, 2021). Questi ultimi, quando non si rendono complici della vittimizzazione, si rivelano comunque incapaci di leggere il bisogno e intervenire (Fiorucci, 2018). La pervasività di questo processo di disumanizzazione e apartheid porta questi adolescenti a stati di sofferenza psicologica protratta, che è associata non solo a dispersione scolastica, ma anche all'insorgenza di disturbi dell'umore, comportamenti autolesivi, abuso di sostanze e suicidio (Rivers, 2015).

Dagli anni 2000 in poi, numerosi studi si sono occupati di delineare il bullismo omolesbobitransfobico come fenomeno a sé stante. E' tautologico che esso sia diverso dalle altre forme di vittimizzazione per il suo contenuto specifico, ma

¹ L'acronimo LGBTQIA+ sta per Lesbiche, Gay, Bisessuali, Trans*, Queer, Intersex, Asessuali. Il simbolo "+" indica inoltre tutte le altre minoranze sessuali che non rientrano nelle lettere dell'acronimo.

presenta dei tratti distintivi anche rispetto alle modalità con cui viene agito, alle implicazioni relazionali, al contesto socioculturale e alle ripercussioni sulla salute mentale. La combinazione tra la spinta alla costruzione dell'identità (anche) sessuale, l'eteronormatività² e una costruzione stigmatizzante dell'omosessualità, rendono il bullismo omofobico un fenomeno "dal percorso peculiare, particolarmente violento e qualitativamente diverso dagli altri" (Burgio, 2012, p.65). La prevenzione primaria è la strategia di elezione per il contrasto al bullismo omolesbobitransfobico (Lingiardi, 2015), ma nel contesto scolastico italiano suscita ancora diffidenza, se non un viscerale turbamento, dati dal permanere di stereotipi e pregiudizi sulle minoranze sessuali e sui ruoli di genere tradizionali. Anche per la comunità educante l'omofobia nei contesti scolastici appare come un vero e proprio campo minato, dal quale è bene tenersi lontani (Fiorucci, 2018). Questa complessa situazione è sicuramente aggravata dalla mancanza nell'ordinamento italiano di una legge specifica in grado di nominare il problema della violenza omolesbobitransfobica e di farvi fronte seguendo le indicazioni della comunità scientifica, che già si è espressa chiaramente in merito (AIP, 205). Come infatti sottolinea Fiorucci, <<Le iniziative scolastiche a sostegno di una politica di valorizzazione e di tutela della differenza sessuale sono delle buone pratiche, non delle espressioni di una ferma e chiara volontà politico-culturale.>> (Fiorucci, 2018).

A sopperire a questa mancanza, per quanto possibile, sono le libere iniziative delle associazioni LGBTQIA+ e degli enti di formazione e ricerca presenti sul territorio.

Dopo un'ampia trattazione teorica sul fenomeno del bullismo omolesbobitransfobico inteso come violazione dei diritti umani e le relative specificità, il presente lavoro illustra un intervento di prevenzione svolto nel 2024 in un liceo di Bologna. L'analisi e sviluppo di questa tematica è frutto di sette anni di esperienza che la scrivente ha svolto in qualità di operatrice del *Gruppo Scuola e Formazione Cassero*, che da vent'anni porta l'educazione alle differenze nelle scuole di Bologna e provincia. Il *Cassero LGBTQIA+ Center* è il comitato provinciale Arcigay di Bologna, un circolo politico impegnato dal 1982 nel riconoscimento dei diritti delle persone LGBTQIA+.

² Col termine *eteronormatività* si intende un sistema di pensiero basato sull'assunto che l'eterosessualità sia l'unico orientamento sessuale legittimo e naturale, e che i rapporti sessuali e coniugali si debbano necessariamente costituire sulla differenziazione sessuale binaria, cioè su una supposta (e romanzata) complementarità del sesso maschile con quello femminile. Il termine è stato introdotto da Warner (1991) ed è diventato una parola chiave del pensiero *queer*.

Nello specifico, nel primo capitolo verrà introdotta l'identità sessuale in maniera inclusiva, facendo riferimento alla teoria di Shiveley e De Cecco (1977); nel secondo verrà delineato il fenomeno del bullismo omolesbobitransfobico, con particolare attenzione alle caratteristiche che lo rendono diverso dalle altre forme di vittimizzazione; nel terzo capitolo si illustreranno gli interventi di prevenzione dedicati alle scuole, con particolare riferimento a una proposta di metodo; nel quarto capitolo verrà mostrata la messa in pratica di quanto precedentemente indicato attraverso la stesura e implementazione di un laboratorio svolto dal *Gruppo Scuola e Formazione Cassero*; infine, nelle conclusioni verranno suggerite prospettive e sviluppi futuri.

Il materiale utilizzato per la stesura della presente dissertazione è stato selezionato utilizzando il criterio della pertinenza in funzione dello spazio e del tempo. Quando possibile, è stata cioè data la priorità ai contributi italiani e pubblicati dagli anni 2000 in poi. Questa scelta riflette la convinzione che le forme di vittimizzazione siano strettamente legate al tempo storico e al contesto socioculturale in cui vengono agite. Il lavoro si concentrerà sulle forme di bullismo agite in presenza all'interno dei plessi scolastici e non prenderà in esame il cyberbullismo, in quanto la vittimizzazione agita nello spazio virtuale presenta delle peculiarità che necessitano di una trattazione (e di interventi di prevenzione) a parte. A causa della scarsità di ricerche scientifiche sugli adolescenti LGBTQIA+, il materiale raccolto è per lo più incentrato sulla vittimizzazione omofobica, a volte anche su quella bifobica, ma raramente su quella transfobica e su quella riservata a tutte le altre forme di minoranza sessuale (per esempio, il bullismo contro le persone con espressione di genere non conforme agli stereotipi, ma anche l'invisibilizzazione delle persone intersessuali e asessuali). In particolare, <<l'imperialismo epistemologico maschile che, storicamente, ha fortemente connotato la ricerca scientifica>> (Burgio, 2012) porta spesso il termine "omofobia" a sussumere il termine "lesbofobia", dietro il pretesto di una maggiore praticità lessicale. Questo sbilanciamento a favore del maschile si riflette nella letteratura scientifica, dove le analisi del comportamento omofobico tra ragazzi biologicamente maschi compaiono con frequenza nettamente maggiore. La peculiarità dell'esperienza di chi viene discriminata in quanto donna e in quanto lesbica³ conferma invece non solo la

³ La lesbofobia si manifesta con violenze sia verbali che fisiche, spesso a sfondo sessuale. Oltre a tipiche molestie verbali quali "Sei lesbica solo perchè non hai provato me!", sono frequenti gli stupri (intesi da chi li agisce come) "correttivi", nonché il femminicidio. Il caso di Elisa Pomarelli, uccisa nel

necessità dell'uso di terminologie specifiche per rivelare la violenza intersezionale, ma anche la necessità di ampliare gli studi in merito. Nella consapevolezza che tutte queste forme di violenza hanno la stessa matrice eterocispatriarcale⁴ e seguendo le indicazioni di esperti come Burgio e Fiorucci (che verranno argomentate in maniera più estesa nel capitolo due), si è ritenuto di poter estendere i risultati degli studi a tutta la comunità LGBTQIA+. Rispetto al lessico, si è optato per rispettare comunque la scelta adottata nei vari contributi analizzati. Pertanto, laddove si leggerà “omofobico” o “omolesbobifobico” saranno termini da attribuire agli autori dei contributi. La scrivente invece, nella consapevolezza del fatto che il linguaggio costruisce la realtà e che la visibilità di tutte le minoranze sessuali è prerogativa del superamento dei contrasti fra gruppi e categorie ugualmente svantaggiate, ha optato per l'utilizzo dell'aggettivo “omolesbobitransfobico” ogni volta che esso risultasse pertinente. Inoltre, benchè non rispecchi l'abitudine della scrivente, in questa occasione, per non compromettere la leggibilità del testo, si è preferito rinunciare a forme di linguaggio di genere inclusivo che non siano ufficialmente riconosciute in ambiente accademico e accessibili anche alle persone con neurodivergenze e DSA, quali l'utilizzo della schwa, dell'asterisco o del numero tre come desinenze alternative al maschile sovraesteso.

2019 da un conoscente che non tollerava l'idea di non poter ambire al ruolo di suo partner, è un chiaro esempio di lesbicidio.

⁴ L'eterocispatriarcato è il sistema sociopolitico prevalente nella cultura occidentale. Esso sancisce la supremazia dell'orientamento “eterosessuale” e dell'identità di genere “uomo cisgender” (cioè una persona biologicamente maschio che si identifica come uomo) rispetto a tutte le altre identità sessuali. Il termine evidenzia la strutturazione del binarismo di genere, secondo cui, seguendo complesse ramificazioni di stereotipi sui ruoli di genere, si può essere solo “maschi quindi uomini, obbligatoriamente forti e competitivi” oppure “femmine quindi donne, inevitabilmente emotive e materne” e, in entrambi i casi, eterosessuali. L'eterocispatriarcato si basa inoltre sulla promozione del maschilismo, della figura del *pater familia* come autorità fondante del tessuto familiare e sociale, nonché del sessismo misogino e dell'omofobia, che <<appaiono rafforzarsi reciprocamente per garantire un luogo di dominio simbolico: il maschile eterosessuale>> (Burgio, 2012, p.19).

Capitolo 1 - L'identità sessuale

L'American Psychological Association (APA, 2009) definisce l'identità sessuale come l'insieme dei piani, delle dimensioni e degli aspetti (dalla fisicità, alla psiche, al modo di relazionarsi con gli altri) con cui la persona si identifica, viene identificata e si fa riconoscere dagli altri, relativamente alla sfera affettiva e sessuale. L'identità sessuale è quindi un costrutto complesso e multilivello in cui si intersecano aspetti biologici, affettivi, sociali e culturali (Batini & Santoni, 2009). Per analizzare questo costrutto il *Gruppo Scuola e Formazione Cassero* propone un grafico a torta, detto appunto *Torta dell'Identità Sessuale*. Tale schema illustra l'identità sessuale come l'insieme di quattro dimensioni distinte e indipendenti ma interconnesse, dette *Sesso biologico, identità di genere, espressione di genere e orientamento sessuale e/o romantico*.

1.1 Sesso biologico

Quello del sesso biologico è un costrutto di senso scientifico che risponde alla domanda "Come si nasce?". Esso fa riferimento esclusivamente alla componente biologica - e quindi al corpo - della persona e viene stabilito sulla base di tre elementi: il patrimonio cromosomico, gli organi genitali e gli ormoni. Il sesso biologico socialmente riconosciuto come "maschio" ed il sesso biologico socialmente riconosciuto come "femmina" vengono identificati con un preciso assetto di queste tre dimensioni: cromosomi sessuali XX, vulva, vagina, utero, ovaie, e maggiore quantità di estrogeno e progesterone per la femmina; cromosomi sessuali XY, pene, testicoli, prostata e maggiore quantità di testosterone per il maschio. Questa dicotomia risponde sicuramente di un'ampia casistica, ma non è esaustiva delle configurazioni che le persone possono presentare alla nascita. Esistono infatti le persone intersessuali o intersex, che presentano le così dette *Variazioni delle Caratteristiche del Sesso (VSC)*, cioè un insieme di caratteristiche biologiche innate nei caratteri sessuali che non combaciano con le configurazioni canoniche di "maschile" e "femminile" in senso biologico. Si stima che la prevalenza della condizione intersessuale nella popolazione mondiale sia tra lo 0,05% dell'1,7%, un dato non trascurabile se paragonato per esempio alla popolazione mondiale che presenta come fenotipo i capelli rossi, corrispondente al 2%. Le condizioni intersex

sono molteplici e si manifestano come variazioni per esempio a livello dei cromosomi, dei genitali o degli ormoni, rispetto alla normalità statistica della popolazione. Tra le condizioni intersex più conosciute si annoverano: la Sindrome di Turner, la Sindrome di Klinefelter (KS), la Sindrome da Insensibilità agli Androgeni, la Sindrome di Rokitansky (MRKH), il Deficit di 17 beta-idrossisteroide, il Micropene, il Deficit di 5 alfa-reduttasi, l'Ipertrofia delle cellule di Leydig, l'Ipertrofia Clitoridea, l'Ipospadi, il Mosaicismo Cromosomico e l'Ovotestis. Esse spesso hanno come effetto la sterilità della persona (di nuovo, una condizione ma non una patologia), ma nella maggior parte dei casi non comportano alcun rischio per la salute⁵. Ciononostante, queste condizioni subiscono una forte medicalizzazione a causa delle implicazioni che comportano rispetto al genere socializzato. Nei casi di varianti anatomiche dei genitali esterni, i bambini intersex entro i primi tre anni di vita⁶ vengono sottoposti a interventi chirurgici demolitivi spesso irreversibili, dannosi o che comportano trattamenti farmacologici a vita. Come già detto, la necessità di tali interventi non è di tipo sanitario, in quanto i genitali con varianti anatomiche non presentano una compromissione della funzionalità, ma solo una non conformità agli standard socialmente stabiliti per quel tipo di genitale e/o per il genere assegnato alla nascita⁷. Tali interventi dunque non rispondono ad una necessità sanitaria, ma ad una necessità sociale di differenziazione dei generi e dei corpi sessualizzati in ottica binaria (Anne Fausto-Sterling, 1993). Queste pratiche chirurgiche, benché effettuate con le migliori intenzioni, si configurano come vere e proprie mutilazioni genitali eseguite su minori che non hanno potuto esprimere il proprio consenso. In

⁵ Le uniche condizioni che sono da considerarsi patologiche e pericolose per la salute sono: l'Ipertrofia Surrenale Congenita nella variante Con Perdita di Sale, unica vera emergenza medica in età pediatrica; la Disgenesia Gonadica Completa (Sindrome di Swyer) e la Disgenesia Gonadica mista. Il tessuto delle gonadi non completamente formate è in questo caso maggiormente suscettibile di neoplasie e dunque giustifica la gonadectomia per ragioni di salute. Tale operazione viene invece spesso effettuata per motivi socio-culturali anche in pazienti con Sindrome da Insensibilità agli Androgeni, che presentano gonadi interne perfettamente formate e non a rischio di cancro (www.intersexesiste.com, 2022).

⁶ le chirurgie demolitive vengono praticate entro i primi tre anni di vita nell'esplicito intento di prevenire la formazione di ricordi relativi al corpo prima dell'intervento.

⁷ E' per esempio questo il caso dell'Ipertrofia Clitoridea, del Micropene e della Sindrome di Rokitansky (MRKH di tipo I, in cui la bambina nasce con malformazione o assenza di utero e vagina). Queste condizioni, presentando genitali funzionanti ma anatomicamente non conformi, sono solitamente oggetto di pratiche chirurgiche che mirano semplicemente a ricostruire un'estetica genitale ideale, ritenuta necessaria per il benessere psicosociale della persona. Nella maggior parte dei casi, questi bambini e bambine vivono le numerose visite, manipolazioni ed interventi chirurgici cui sono sottoposti come delle vere e proprie violenze di cui non capiscono il senso e di cui spesso risentono anche in età adulta, presentando disagio col proprio corpo, con la propria sessualità e forte sfiducia nel personale sanitario.

tal senso, esse sono da considerarsi violazioni dell'Articolo 3 della *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea*, che sancisce il Diritto all'Integrità fisica e psichica della persona, nonché dell'Articolo 5, che stabilisce il Diritto alla libertà dalla tortura, dai maltrattamenti e da pratiche dannose. La medicalizzazione dei corpi intersex, che vengono forzatamente conformati a maschio o femmina, e la conseguente assegnazione ad un genere binario (uomo/donna) hanno inoltre l'effetto di invisibilizzare ancor più questa comunità e di contribuire a mantenere non solo lo stigma, ma soprattutto i vissuti di isolamento e sofferenza che le persone intersex sperimentano nell'arco di vita. Nell'aprile del 2024 Il Consiglio per i Diritti Umani delle Nazioni Unite ha adottato una risoluzione storica a sostegno delle persone intersex, chiedendo agli stati membri di attuare pratiche di contrasto alla discriminazione, alla violenza istituzionale e alla medicalizzazione che queste persone subiscono sistematicamente. Dal punto di vista delle categorizzazioni imposte, rispetto al sesso biologico si può dunque nascere non solo maschi o femmine, ma anche intersessuali.

1.2 Identità di genere

Il genere è un costrutto di senso sociale che risponde alla domanda *Chi sento di essere?* e attiene dunque all'esperienza soggettiva di appartenenza (o meno) alle categorie imposte dalla società "uomo" o "donna". Diverse autrici del '900 si sono cimentate nella comprensione del concetto di genere e dei rapporti di potere che ne derivano. Nel dire che "Donne non si nasce, lo si diventa" Simone de Beauvoir (1949) ha contribuito a delineare l'essenza culturale del genere, sottolineando come le norme sociali modellino le individualità (e quindi anche il genere), perchè le persone sono portate ad interiorizzare i comportamenti socialmente accettati. Questo concetto venne poi ulteriormente indagato da Judith Butler in *Questioni di Genere* (1990), in cui sostiene che nemmeno il corpo sessuato sia un dato biologico, bensì una costruzione culturale al pari del genere. Le caratteristiche apparentemente naturali del sesso biologico sono infatti prodotte discorsivamente dalle nozioni scientifiche, che però sono a loro volta delle narrazioni che risentono di interessi sociali e politici e sono espressione del periodo storico in cui vengono formulate. La differenza fisica viene così tramutata in differenza sociale e culturale e funge da innesto per l'identità di genere. Quest'ultima viene poi costruita grazie alla reiterazione individuale di narrazioni e comportamenti socialmente prescritti come

pertinenti e adeguati ai generi uomo e donna, conferendo all'identità di genere le sembianze dell'essenza naturale. Formulando così la *teoria della performatività*, Butler sostiene che il genere sia puramente performativo e che esso non esista quindi al di là della messa in atto di comportamenti socialmente codificati come "maschili" o "femminili". Così come altre nozioni, è importante tenere presente che anche le categorie di genere sono da considerarsi situate nel tempo e nello spazio, pertanto afferiscono alla cultura occidentale odierna. L'antropologia dimostra come in altre culture i generi ed il concetto stesso di genere possano differire molto dai parametri occidentali (Mead, 1949; Lorber, 1995). E' infatti ampiamente documentata l'esistenza di categorizzazioni differenti che prevedono più di due generi o altri modi di abitare il genere, come per esempio gli individui *two spirits* tra i nativi americani, le *hijra* indiane, le *burrnesh* albanesi, i *māhū* thaitiani, i *fa'afafine* samoani, i *fakaleiti* tongani, i *sipiniq* inuit. In Italia tali realtà trovano corrispondenza nel fenomeno dei *femminielli* napoletani, persone nate biologicamente maschi che assumono ruoli ed espressione di genere tradizionalmente ritenuti appannaggio del femminile. Come per gli analoghi di cui sopra, i femminielli sono generalmente benvisti nella società partenopea, si crede portino fortuna e rivestono ruoli dedicati durante le feste tradizionali religiose. Queste manifestazioni dimostrano come una categorizzazione di genere basata sulla dicotomia "uomo/donna" non sia esaustiva della fenomenologia del genere, che più che un binario è appunto uno spettro, all'interno del quale le persone esprimono sé stesse in modi che talvolta coincidono con degli stereotipi, altre volte no. Le persone che non si riconoscono nella dicotomia "uomo/donna" si dicono persone non binarie o *non-binary*. Esse non si identificano né come uomini né come donne e costituiscono quindi un terzo genere. *Non-binary* è un termine ombrello che racchiude modi di esperire il costrutto di genere molto diversi tra loro, per esempio: *agender* (non si riconosce in alcun genere), *gender fluid* (sente di appartenere ai generi in maniera fluida), *gender queer* (pensa che le identità di genere non continuo e non dovrebbero contare) e molti altri. Compaiono frequentemente nuove definizioni di identità non-binary, in quanto esse esprimono sfaccettature specifiche dell'esperienza umana in relazione ai dettami imposti dalla società relativamente al genere. E' importante interpretare tale numerosità come effetto del bisogno di comprendere e comunicare la propria peculiare esperienza e non come segno di confusione, né come una minaccia all'ordine sociale costituito.

La percezione di appartenere ad uno, più generi o a nessun genere si sviluppa entro i tre anni nella maggior parte dei bambini (Ferrari,Ragaglia,Rigliano, 2005). Stando al quadro normativo del binarismo di genere, se una persona nasce biologicamente femmina dovrà sentire di appartenere al genere “donna”, mentre se nasce biologicamente maschio dovrà sentire di appartenere al genere “uomo”. Per utilizzare un linguaggio inclusivo e non stigmatizzante, l’esperienza di queste persone si definisce “cisgender”, cioè caratterizzata da un senso di appartenenza al genere che la società occidentale ritiene consono per il loro sesso biologico. Come anticipato, questa esperienza non è condivisa da tutta la popolazione, ma esistono anche le persone trans*⁸, che sentono di non appartenere al genere che la società ritiene adeguato al loro sesso biologico. Le persone che vivono questa condizione possono poi identificarsi in uomini, donne, oppure non-binary. Nel percorso di affermazione di genere queste persone possono - alcune sì, altre no - sentire il desiderio di intraprendere percorsi medicalizzati (trattamenti ormonali o interventi chirurgici) per avvicinare il proprio corpo ad un ideale o per modificare le parti del corpo per cui provano disforia. Quest’ultima non è una parte imprescindibile dell’esperienza trans* e non dovrebbe essere utilizzata come criterio per stabilire l’autenticità del vissuto della persona. La disforia rispetto ai caratteri sessuali primari e secondari viene infatti tutt’ora utilizzata in ambito clinico per stabilire se l’esperienza che la persona riporta sia da considerarsi effettivamente un’esperienza trans*. Ciò non solo rinforza il quadro normativo del binarismo di genere (secondo cui se per esempio non ci si sente uomo, bisogna per forza sentirsi donna e voler apparire femminili), ma crea notevole sofferenza durante la transizione sociale perché la persona, pur di avere un buon *passing*⁹ e non incorrere in discriminazioni e

⁸ Nel corso dei decenni, la parola utilizzata per descrivere questo tipo di esperienza di sè ha subito diverse variazioni in funzione delle nuove consapevolezze che attraversavano il movimento. Dapprima la parola *transessuale* identificava sia persone trans* che persone che praticavano il travestitismo. Successivamente è entrata in uso la parola *transgender*, mutuata dai movimenti anglosassoni. La coesistenza dei due termini ha portato ad utilizzarli per differenziare le persone che avevano intrapreso una transizione anche a livello chirurgico (transessuale) e le persone che non avevano intrapreso percorsi di cambiamento del proprio corpo (transgender). Tali categorie contribuivano a mantenere una stigmatizzante attenzione per il corpo ed in particolare per i genitali, che all’interno della stessa comunità trans* risultava escludente nei confronti di chi non desiderava “mascolinizzarsi” o “femminilizzarsi”. Il termine *trans** è stato dunque introdotto con l’intento di non alimentare divisioni interne e giudizi di valore rispetto all’esperienza delle singole persone, ma mantenendo il focus sul punto che tutte le esperienze trans* hanno in comune: la non appartenenza al genere assegnato alla nascita secondo il binarismo di genere.

⁹ Relativamente all’identità di genere, col termine *passing* si indica quel momento della transizione sociale in cui una persona trans* inizia ad essere percepita come appartenente al genere in cui si identifica e non più appartenente al genere assegnato alla nascita sulla base del sesso biologico. Quando per esempio un uomo trans (quindi una persona nata biologicamente femmina che si

molestie, si sente forzata a performare il maschile o il femminile più di quanto realmente desideri. Protocolli di transizione come quello formulato da ONIG¹⁰ contribuiscono ad alimentare questa performance di genere, condizionando fortemente le persone trans* ed in particolare quelle non-binary, che non necessariamente desiderano femminilizzarsi o mascolinizzarsi ma si vedono costrette a farlo per ottenere il nulla-osta del giudice a procedere con la rettifica dei documenti.

1.3 Espressione di genere

Il concetto di espressione di genere risponde alla domanda *Come appaio?* e definisce il modo in cui una persona rende visibile agli altri la propria appartenenza ad uno o più generi. Tale concetto si struttura in relazione agli stereotipi di genere binari, perché si esplica come utilizzo di un codice condiviso per comunicare ed essere riconosciuti dagli altri. Per esempio, se mi identifico come donna e desidero essere riconosciuta come tale, ho a disposizione un codice composto da stereotipi sugli atteggiamenti, sui ruoli e sull'aspetto esteriore (gestualità, postura, abbigliamento, timbro vocale, colori, attitudini, ecc.) che mi è stato insegnato fin dall'infanzia e che posso utilizzare a mio piacimento per enfatizzare o meno l'appartenenza al genere donna. In questo senso, si può semplificare l'espressione di genere nel mondo occidentale odierno come un immaginario continuum che va dal polo "maschile" al polo "femminile" passando per "androgino". In quanto inerente ai fenomeni di costume, anche l'espressione di genere è da considerarsi situata nel tempo e nello spazio, pertanto ciò che la società attualmente annovera come

identifica come uomo) viene riconosciuto come tale anche dagli altri in virtù del suo aspetto, si dice avere un buon passing.

¹⁰ L'acronimo ONIG sta per *Osservatorio Nazionale sull'Identità di Genere*, un'associazione di professionisti sanitari fondata nel 1998 che per prima in Italia si è occupata di stabilire le linee guida per il lavoro con le persone trans*. Lo strumento proposto da ONIG, denominato *Real Life Test* prevedeva che la persona - all'interno di un percorso di psicoterapia non richiesto nè dalla persona stessa nè tantomeno previsto dalla legge 164/1982 (Norme in materia di Rettificazione di Attribuzione di Sesso) del Codice Civile Italiano, ma introdotto da ONIG come prassi e di fatto richiesta dai giudici - trascorresse un anno intero vivendo nel genere di elezione, prima di ottenere la diagnosi di disforia di genere e quindi la possibilità di procedere alla rettifica dei documenti anagrafici. Tale pratica non solo risultava lesiva del diritto all'autodeterminazione, ma anche patologizzante e fortemente binaria, in quanto alle persone che non manifestavano disforia per i propri caratteri sessuali primari e/o secondari non veniva rilasciata la diagnosi o essa subiva ulteriori ritardi. Già nel 2018 l'OMS, rimuovendo l'esperienza trans* dalla nosografia dei disturbi mentali, aveva diffidato i professionisti sanitari dall'utilizzo di un approccio diagnostico e del DSM, raccomandando invece di limitarsi al rilascio di una semplice relazione di "Incongruenza di Genere", come indicato nell'ICD11. Ciò nonostante, soltanto nel 2023, con l'elezione di un nuovo direttivo, ONIG ha comunicato che si sarebbe rifatta alle linee guida internazionali WPATH (WPATH SOC8, 2022).

femminile o maschile non è detto che sia considerato tale anche in altre parti del mondo o che lo sia stato in passato. A riprova di questo vi sono esempi lampanti: il kilt scozzese, che di fatto è una gonna ma viene considerato l'abbigliamento tradizionale maschile per eccellenza; i tacchi, dapprima introdotti in Europa durante le Guerre Persiane dai cavalieri persiani, che li indossavano per assicurare i piedi alle staffe, successivamente indossati anche da Re Luigi XIV per enfatizzare la statura; il trucco, utilizzato dai faraoni per indicare l'appartenenza al rango più alto, in quanto la bellezza per gli Egizi veniva vista come avvicinamento al divino; il colore rosa, originariamente ritenuto colore maschile perché conteneva il rosso, colore del sangue, associato alla violenza e alla guerra, che erano esperienze appannaggio del maschile (ne rimane testimonianza nella *maglia rosa* vinta dai ciclisti, a sua volta riconducibile alla *Gazzetta dello Sport*, tutt'ora stampata su carta rosa), dopo la Seconda Guerra Mondiale venne proposto dalle case di moda per il target femminile in quanto tutto il colorante rosa destinato ad abiti civili maschili era rimasto inutilizzato durante e dopo la guerra a causa delle ingenti perdite di vite umane, in gran parte uomini. Tutti questi e i molti altri esempi che si potrebbero fare provano non solo il carattere socioculturale dei modelli e dei ruoli di genere, ma soprattutto che essi non hanno niente a che vedere con la biologia della persona, ma piuttosto con elementi socioculturali ed in particolare con il binarismo di genere come ordine sociale, in virtù del quale sono stati formulati repertori ed aspettative differenziati e speculari per uomini e donne (Butler, 1990). Come ribadito anche da Roberti e Selmi (2021), "il maschile ed il femminile, più che normali sono *normativi*, ovvero prescrivono agli individui come esprimere la propria identità in maniera adeguata rispetto alle aspettative della società".

L'espressione di genere è inoltre oggetto di una pratica specifica, detta *travestitismo*. Esso consiste nell'atto di utilizzare l'espressione del genere cui non si sente di appartenere per cambiare momentaneamente il proprio aspetto esteriore in rapporto agli stereotipi di genere. Per esempio una persona nata maschio che si identifica come uomo potrebbe praticare travestitismo indossando in una specifica occasione abbigliamento e accessori considerati femminili, quali per esempio un vestito lungo, scarpe col tacco e trucco vistoso. Tale pratica viene fatta nella consapevolezza di stare giocando con gli stereotipi di genere per sperimentare ciò che è altro da sé. Dimenticando che il travestitismo ha origine nel teatro antico e che nel mondo occidentale viene tutt'ora praticato in occasioni come il Carnevale ed

Halloween, esso è stato spesso ridotto a pratica sessuale o confuso con il transessualismo (tutt'ora il termine "travestito" viene utilizzato in senso dispregiativo per indicare una persona trans*). Il travestitismo infatti non fa parte dell'identità della persona perché è una pratica, cioè qualcosa che si fa, non qualcosa che si è. Quando la pratica del travestitismo diventa espressione artistica e raggiunge livelli professionali, si parla di *drag*, dall'inglese "to drag", trascinare, cioè una performance in cui si estremizzano gli stereotipi di genere fino a renderli volutamente caricaturali. Tale pratica può avere come oggetto sia gli stereotipi di genere maschili (*drag-king*) che quelli femminili (*drag-queen*) o anche entrambi contemporaneamente (*drag-queer*); essa può essere messa in atto da persone di qualunque genere e a prescindere dall'orientamento sessuale e/o romantico. A questo proposito, è degno di nota il contributo di Esther Newton (1979). L'antropologa americana sosteneva infatti che l'atto di creazione di un personaggio drag conferma l'essenza sociale (e non naturale) del genere, in quanto dimostra che per impersonificarlo è sufficiente intervenire sull'espressione di genere, rifacendosi agli stereotipi presenti nella società.

1.4 Orientamento sessuale e/o romantico

L'ultima dimensione che compone l'identità sessuale è l'orientamento sessuale e/o romantico, che risponde alla domanda *Chi mi attrae?* L'oggetto dell'interesse romantico e/o sessuale di una persona può essere dello stesso genere e in tal caso la persona si dice omosessuale; del genere socialmente considerato opposto e in tal caso la persona si dice eterosessuale; di entrambi i generi, quindi la persona è bisessuale; di tutti i generi ma con una preferenza, quindi la persona è omnisessuale; a prescindere dai generi, pertanto la persona si dirà pansessuale. Non è detto che l'oggetto dell'interesse sessuale e dell'interesse romantico di una persona coincidano, pertanto si è preferito suddividere questi due aspetti dell'attrazione, per dare modo alle persone di esprimere meglio il proprio peculiare vissuto. Per esempio, un uomo cis (cioè una persona nata maschio che si identifica come uomo) con espressione di genere maschile potrebbe definirsi pansessuale perchè prova attrazione sessuale a prescindere dal genere dell'altra persona, ma omoromantico perchè prova coinvolgimento emotivo solo nei confronti di altri uomini. Per mantenere un linguaggio inclusivo e non stigmatizzante, l'insieme di tutte le persone che provano una qualche forma di attrazione sessuale e romantica, cioè

quelle elencate finora, si chiama “allosessuale”, cioè che in generale nella propria esperienza di vita prova attrazione per altri.

Nonostante le narrative imperanti, non tutte le persone provano o sono interessate a provare attrazione romantica e/o attrazione sessuale per qualcuno. Questa categoria di persone presenta diverse sfumature, riassunte dal termine *A-spec*, che indica lo spettro delle persone aromantiche, asessuali e demisessuali. Le persone asessuali provano poca o nessun desiderio sessuale per altre persone, a prescindere dai contesti, dal momento di vita e dalla persona che hanno accanto. Questa condizione non si manifesta come secondaria ad eventi traumatici o come effetto collaterale di terapie farmacologiche o di altre condizioni di sofferenza psicologica preesistenti, ma è innata. La mancanza di rappresentazione di persone asessuali nella società odierna porta chi vive questa condizione a sentirsi sbagliato e spesso a performare desideri sessuali che in realtà non prova pur di compiacere il/la partner e non compromettere la relazione. Si definiscono invece demisessuali coloro che provano attrazione sessuale solo per persone alle quali si sentono emotivamente legate. Sono infine aromantiche le persone che non provano interesse per stabilire un legame emotivo di tipo romantico con altre persone. Tutte e tre queste condizioni sono da considerarsi né come secondarie ad eventi traumatici, né come effetto collaterale di terapie farmacologiche o di altre condizioni di sofferenza psicologica preesistenti, ma sono innate.

Le quattro dimensioni dell'identità sessuale, come detto in precedenza, sono distinte ma interconnesse tra loro, in quanto non si esplicano in un “vuoto” ma all'interno di una società, con la quale devono costantemente interfacciarsi e negoziare significati e aspettative. Per questo motivo, l'identità sessuale non va intesa come rigida e immutabile, ma piuttosto come una costellazione stratificata e dinamica di elementi interconnessi capaci di influenzarsi a vicenda.

Capitolo 2 - Le discriminazioni omolesobobittransfobiche

2.1 Il fenomeno del bullismo

Il termine “bullismo” deriva dall’inglese *bullying*, voce del verbo *to bull*, che significa “usare prepotenza, maltrattare, intimidire, incutere timore”. L’autore che per primo diede rilievo scientifico a questo comportamento fu lo psicologo svedese Dan Olweus, che negli anni ‘70 iniziò a delineare il fenomeno delle prepotenze fra pari in contesti di gruppo. L’ultima definizione da lui formulata fu quella di *“atto aggressivo condotto da un individuo o da un gruppo ripetutamente e nel tempo contro una vittima che spesso non riesce a difendersi”* (Olweus, 1993, p.489). Nei decenni successivi vari autori hanno elaborato nuove definizioni nel tentativo di mettere in rilievo aspetti diversi del fenomeno, come per esempio le conseguenze a lungo termine su persone target e perpetratori, oppure la correlazione con la ricerca di potere e dominanza sociale. Tra queste si ricordano quella formulata da Gini e Pozzoli, *“comportamento aggressivo, tipico delle relazioni tra coetanei, caratterizzato da comportamenti violenti, pervasivi e con conseguenze durature”* (Gini, Pozzoli, 2011, p.13), quella elaborata da Smith, *“sistematico abuso di potere”* (Smith, Sharp, 1994, p.2), e quella formulata da Batini e Santoni, *“atti di aggressione perpetrati in modo persistente e organizzato secondo un determinato copione relazionale ai danni di uno o più compagni che non hanno la possibilità di difendersi a causa dell’asimmetria di status o potere”* (Batini e Santoni, 2009). Fra le tante disponibili, queste tre definizioni risultano adatte a leggere il comportamento prepotente come dispositivo relazionale atto ad *acquisire potere tra i compagni e aumentare il proprio status sociale* (Gini, Pozzoli, 2011, pag.11). Le caratteristiche che permettono di distinguere un atto di bullismo da altri tipi di condotte violente sono: l’intenzionalità dei comportamenti del bullo, la ripetizione degli atti persecutori nel tempo e lo squilibrio di potere tra il bullo e la persona target (Farrington, 1993; Olweus 1993; Gini, Pozzoli, 2011). E’ importante chiarire che gli elementi che comportano uno squilibrio di potere possono essere non solo la differenza nella prestanza fisica o la numerosità del gruppo di aggressori, ma anche lo status sociale. Una posizione di potere infatti può essere guadagnata anche per paragone con la persona target, attaccandola per le sue fragilità o diversità, quali ad esempio l’aspetto fisico, la situazione familiare, le difficoltà scolastiche, l’estrazione sociale, la provenienza, la disabilità ecc. (Menesini, Nocentini, Palladino, 2017). Spesso nelle

scuole i comportamenti bullistici vengono rilevati solo in presenza di vere e proprie aggressioni fisiche. La ricerca scientifica ha invece identificato uno spettro di comportamenti persecutori molto più esteso, che si articola in:

- attacchi diretti: manifestazioni più esplicite e visibili di prevaricazione di tipo fisico (cioè aggressioni con colluttazione) o verbale (derisioni, attribuzione di soprannomi denigratori, offese, minacce)
- attacchi indiretti: modalità subliminali, e per questo più difficili da identificare, quali diffusione di pettegolezzi e calunnie, esclusione sociale, richiesta di prestiti che non vengono mai restituiti, ma anche furto o danneggiamento di oggetti personali (Menesini, Nocentini, Palladino, 2017; Gini Pozzoli, 2011; Bacchini, Esposito, Affuso, Amodeo, 2020).

Le persone che prendono parte a un episodio di bullismo sono sempre almeno tre e rivestono ruoli ben precisi: il bullo o bulla, la persona target e gli spettatori (Roberti, Selmi, 2021). Questi ultimi sono da considerarsi come veri e propri partecipanti alla dinamica del bullismo e possono essere ulteriormente suddivisi in: aiutanti e sostenitori del bullo, difensori della persona presa di mira e spettatori passivi (Salmivalli, Huttunen e Lagerspetz, 1997; Rivers, 2015). Approfondire i ruoli dei vari partecipanti permette di riconoscere il bullismo non solo come fenomeno di gruppo, ma soprattutto come modalità relazionale fortemente condizionata dalle dinamiche interpersonali, dalle aspettative sociali e dalle caratteristiche del contesto (Gini, Pozzoli, 2013; Rivers, 2015). Non a caso infatti, il fenomeno viene condizionato da variabili demografiche fortemente legate alla socializzazione dei minori. Rispetto al genere, la maggior parte degli studi ha riscontrato che i ragazzi sono più spesso compartecipi di forme fisiche di vittimizzazione, mentre nelle ragazze è più frequente rilevare forme di bullismo verbali o relazionali (Besag 2006; Crick e Grotpeter 1995). E' importante specificare che tali differenze sono ascrivibili all'educazione impartita in base alle aspettative di genere e non hanno il carattere dell'essenzialità naturale.

2.2 Il bullismo a sfondo discriminatorio

E' allo psicologo Gordon Allport che si deve lo studio di fenomeni quali gli stereotipi e i pregiudizi. Gli stereotipi (dal greco *stereos*, duro, e *typos*, immagine) sono strategie di riduzione della complessità dell'esperienza (Allport, 1954). Essi si articolano secondo tre processi cognitivi: la categorizzazione, per cui gli enti

vengono organizzati in gruppi omogenei per caratteristiche; la generalizzazione, per cui tutti gli appartenenti a una determinata categoria hanno le stesse caratteristiche; l'assolutizzazione, per cui suddette caratteristiche sono invariabili e sempre vere. Questi processi si reificano come luoghi comuni in una data cultura mediante "narrazioni condivise che rinforzano e perpetuano gli stereotipi" (Dettore, Antonelli, Ristori, 2014, p.21). Gli stereotipi possono essere di tipo negativo, per esempio "Tutti gli omosessuali sono sessualmente promiscui" o anche "Tutte le persone grasse sono tali perché mancano di disciplina", ma anche di tipo positivo, per esempio "Tutti gli africani hanno il ritmo nel sangue", oppure "Tutti gli italiani sanno cucinare bene". In entrambi i casi, questi stereotipi sono semplificazioni estremamente riduttive che ostacolano la vera conoscenza dell'altro e creano aspettative e profezie che si autoavverano (Merton, 1948). Il termine pregiudizio (dal latino *prae*, prima, e *iudicium*, giudizio) indica invece un atteggiamento, che prevede quindi un giudizio di valore, basato su uno stereotipo. Le riflessioni di Allport, che definiva il pregiudizio come <<atteggiamento di rifiuto e di ostilità verso una persona appartenente ad un gruppo, semplicemente in quanto appartenente a quel gruppo>> (1954, p.11) hanno evidenziato che i pregiudizi basati su stereotipi immotivati possono essere strumentalizzati dai gruppi di maggioranza o comunque da chi detiene il potere per elevare il proprio status. L'idea che stereotipi e pregiudizi non siano effetto di dinamiche individuali, ma piuttosto uno strumento di interazione intergruppo è stata poi ricondotta da Tajfel a processi psicologici di auto ed etero-categorizzazione intergruppi ed è confluita infine nella *Teoria dell'Identità Sociale*, elaborata da Tajfel e Turner negli anni '70, diventando risorsa imprescindibile per lo studio di fenomeni sociali quali la marginalizzazione, le discriminazioni e più in generale i conflitti intergruppo (anche a livello geopolitico). Quando un atteggiamento ostile viene messo in atto sistematicamente ai danni di una specifica categoria, il comportamento che ne consegue prende il nome di discriminazione (dal latino *discrimen*, separazione). Le discriminazioni più diffuse nel mondo sono: il sessismo, il razzismo, la xenofobia, l'abilismo, l'omolesbobitransfobia, la grassofobia, le discriminazioni a sfondo religioso, lo specismo, l'ageismo. Nonostante gli studi pionieristici precedentemente elencati, si dovette attendere fino agli anni '90 perché la vittimizzazione degli adolescenti appartenenti a minoranze diventasse oggetto di studio (Rivers, 2015). Diverse ricerche svolte in Italia hanno isolato la specificità di forme di bullismo nel contesto scolastico riconducibili a pregiudizi sulle minoranze,

notando come esse risultassero ancora più impattanti su persone con disabilità, migranti, non eterosessuali o non cisgender, neurodivergenti, con conformazioni corporee ritenute non desiderabili o fuori dalla norma ecc. (Menesini, Nocentini, Palladino, 2017; Nappa, Nardelli, 2017; Roberti e Selmi, 2021). Bacchini ed Esposito in un contributo del 2020 definiscono il bullismo a sfondo discriminatorio come <<un tipo specifico di bullismo motivato dallo stigma sociale contro alcuni individui a causa di caratteristiche fisiche (disabilità motoria o sensoriale, obesità...), appartenenza etnica, religione e/o appartenenza a minoranze sessuali.>> (Bacchini, Esposito, Affuso, Amodeo, 2020). Questo dimostra come le vessazioni agite da persone in fase evolutiva non rispondono di leggi e motivazioni proprie, ma sono semplicemente la trasposizione dei valori della cultura dominante all'interno dei contesti di socializzazione tra minori (Burgio, 2012).

2.3 Il bullismo omolesbobitransfobico

Con il termine “omofobia”, introdotto nel 1972 dallo psicologo americano George Weinberg, si indica una <<disposizione negativa, personale e/o collettiva, psicologica e/o sociale nei confronti delle persone e delle esperienze omosessuali: dal generico disagio all'avversione esplicita, fino alle manifestazioni attive di discriminazione, ostilità e violenza>> (Lingiardi, 2012, p.59). Rispetto alla scelta lessicale, è interessante riflettere sul fatto che il suffisso “-fobia” (dal greco *phobos*, paura) provochi una dissonanza cognitiva rispetto ai comportamenti cui si riferisce. Aggressioni, esternazioni di disprezzo, mobbing, deumanizzazione, molestie, discriminazioni, terapie di conversione e ostracismo sono infatti cose che poco hanno a che fare con la paura e molto con la violenza sistemica. Risulta quindi valida la proposta di Graglia (2012) di sostituire il termine “omofobia” col termine “omonegatività”, che risulta meno fuorviante rispetto all'eziologia del problema. Altri termini entrati in uso nell'ambito delle scienze sociali sono per esempio “eterosessismo”, “pregiudizio sessuale” e “crimini d'odio” (Roberti e Selmi, 2021). Tuttavia, la parola “omofobia” rappresenta un dispositivo lessicale immediato ed accessibile anche a chi non è un esperto di settore. Tenendo dunque a mente l'obiettivo primario di diffondere consapevolezza su questi temi anche nei contesti informali e di aggregazione giovanile, si ritiene opportuno continuare ad utilizzare

questa parola, nella consapevolezza che essa non sia esaustiva della natura del fenomeno.

Il bullismo omolesbobitransfobico si definisce come un processo intenzionale di vittimizzazione diretta o indiretta, agito da una o più persone, ai danni di un individuo o di gruppo appartenente o ritenuto appartenere a una minoranza sessuale (Meyer, 2008; Rivers, 2015). Come precedentemente argomentato circa la concettualizzazione del sesso biologico, gli stereotipi possono influire anche sulle linee di ricerca scientifica. La rappresentazione stereotipica delle persone omosessuali¹¹ di solito non prevede né minori né anziani. Questo si riflette anche nella diffusa credenza che tensioni ed esperienze omoerotiche in adolescenza siano solo fasi di passaggio, sperimentazioni che cederanno presto il passo a “più appropriate” tensioni eterosessuali (Dettore, Antonelli, Ristori, 2014). Queste narrazioni sono eteronormative, cioè contribuiscono a rinforzare l’idea che l’unico orientamento legittimo sia quello eterosessuale e che, se anche l’omosessualità dovesse manifestarsi, essa sarebbe da leggere in funzione dell’eterosessualità. Non stupisce quindi che uno dei primi studi incentrati su adolescenti omosessuali e bisessuali nelle scuole superiori risalga al 1984 (Warren, 1984). Successive ricerche hanno rivelato non solo un’ampia diffusione del bullismo omofobico nei contesti scolastici, ma addirittura che i giovani LGBTQIA+ subiscono bullismo due volte più dei loro pari eterosessuali (Earnshaw et al., 2018). La pressione a conformarsi alle aspettative di genere per essere accettati dai pari risulta un bisogno inderogabile in adolescenza (Dettore, Antonelli, Ristori, 2014). Rispetto al bullismo omofobico tra adolescenti, è interessante il contributo del pedagogo e ricercatore Giuseppe Burgio (2014). Rifacendosi alla teoria della performatività di Butler (1996), egli propone una lettura del fenomeno come strumento che i ragazzi (nati biologicamente maschi e che si identificano come giovani uomini), nella difficoltà di dichiararsi eterosessuali, utilizzano per comunicare la propria conformità alle aspettative di

¹¹ La letteratura scientifica spesso si è limitata a indagare l’omosessualità, talvolta, la bisessualità, ancora meno la transessualità. Molti dei contributi selezionati per la presente ricerca non trattano di persone non-binary, intersessuali, trans* o asessuali. Per quanto concerne il bullismo, è evidente come nella sua fenomenologia il trattamento riservato alle persone omosessuali sia lo stesso riservato per esempio a quelle gender-variant o a tutte le altre minoranze. A testimonianza di ciò è possibile rilevare come il lessico denigratorio utilizzato per gli uni venga rivolto indiscriminatamente anche agli altri, a causa della diffusa ignoranza circa le varie realtà LGBTQIA+ (Dettore, Antonelli, Ristori, 2014). E’ quindi lecito chiedersi se sia possibile estendere i risultati di studi incentrati su una sola cosiddetta minoranza sessuale a tutto lo spettro delle identità LGBTQIA+. La risposta viene fornita da Burgio (2012), che afferma che <<molte delle analisi teoriche già acquisite sono estendibili all’intero arcipelago LGBT+>> p.122

genere. Questo processo risponde della teoria dell'identità sociale, secondo cui l'appartenenza ad un in-group dipende solo da un out-group a cui paragonarsi. In altre parole, è difficile definire ciò che viene considerato "normale" senza paragonarlo a ciò che non lo è. Se infatti si chiedesse a delle persone di descrivere un uomo gay, esse, rifacendosi agli stereotipi sull'omosessualità maschile, sarebbero in grado di delineare personaggi estremamente definiti nell'aspetto, nelle maniere e nella modalità di interagire con gli altri. Se invece si chiedesse alle medesime persone di descrivere un uomo eterosessuale, oltre a dire banalmente che *"gli piacciono le donne"*, non saprebbero cosa aggiungere. La componente di performatività risulta quindi decisiva in questa visione del problema, in quanto non si è veramente uomini se non si viene approvati dal gruppo dei pari. Il bisogno di confrontarsi continuamente con altri ragazzi considerati meno "potenti" – non solo in senso meramente fisico, ma anche a livello di possibilità economiche o anche solo popolarità – per ribadire il proprio status di superiorità viene ben argomentato dalle seguenti parole:

<<Il bullismo omofobico è [...] la misura che registra e produce la distanza dall'omosessualità. O meglio, che tiene gli adolescenti omosessuali non a distanza, ma nella distanza, dell'omosessualità, che permette che sia non ignorata, ma rinnegata, continuamente citata per negazione, inchiodata ad un ruolo inferiorizzato: contemporaneamente esclusa (per esorcizzarla) e inclusa in maniera subalterna (per renderla addomesticata) al fine di riprodurre la distanza simbolica tra il "noi " e il "loro">> (Burgio, 2014, p.21).

Anche il bullismo agito tra persone socializzate donne, benché spesso si manifesti con forme più sottili e indirette, quali la diffusione di pettegolezzi e l'esclusione sociale, risponde dell'aspettativa di genere secondo il quadro normativo dell'eteronormatività. In uno studio del 2011, Duncan e Owens hanno analizzato i criteri di popolarità tra ragazze, trovando una ricorrenza di elementi che confluivano nella capacità di suscitare l'interesse maschile, tra cui per esempio essere magre, belle e avere frequentazioni con ragazzi più grandi. Specularmente, essere lesbica, grassa e mansueta sono state indicate come caratteristiche associate a minore popolarità. Questa dicotomia riflette l'ordinamento sociale eterocispatriarcale, in cui la donna viene validata nella misura in cui risponde all'aspettativa di genere di essere attraente per l'uomo. Chi invece si sottrae a questa subordinazione viene relegata in una categoria inferiore e subisce perdita di consenso e ostracismo

sociale (Duncan e Owens, 2011). A prescindere dalle differenze di genere, per meglio comprendere come vengono identificati i target di bullismo omolesbobitransfobico, è utile il contributo portato da Prati e Pietrantoni (2010). Il bullismo omolesbobitransfobico infatti, prevedendo anche una componente di timore del contagio sociale (Poteat et al., 2011), si abbatte non solo su coloro che effettivamente appartengono alla comunità LGBTQIA+, ma anche su coloro che a vario titolo vengono ritenuti a essa vicine. Tra questi si annoverano: le persone che vengono percepite come omosessuali perché non soddisfano le aspettative circa l'espressione di genere, per esempio ragazzi che non ostentano modi aggressivi o hanno tratti efebici, oppure ragazze con i capelli corti o modi di fare non particolarmente aggraziati; le persone che hanno amici o familiari LGBTQIA+ o i cui amici o familiari frequentano persone apertamente LGBTQIA+; infine, coloro che si esprimono in favore dei diritti delle persone LGBTQIA+. Tenendo presente le dinamiche in-group/out-group, è possibile comprendere come la categorizzazione in uguale/diverso, unita a un background di stereotipi culturali eterocispatriarcali, porti alla creazione dialogica e relazionale del "diverso" come "deviante". Kite e Whitley hanno trovato che le persone con espressione di genere non conforme agli stereotipi (per esempio, una ragazza dalla muscolatura possente o un ragazzo che si trucca) vengono giudicate negativamente perché viste come una sfida al quadro normativo del binarismo di genere, il cui paradigma dicotomico sancisce che se una cosa non è maschile, allora è per forza femminile e viceversa (Kite e Whitley, 1998). Coloro che violano gli stereotipi vengono giudicati negativamente (Bettencourt, Dill, Greathouse, Charlton e Mulholland, 1997) e chi subisce lo stigma viene relegato in una categoria sociale subordinata che è lecito ridicolizzare e da cui è bene prendere le distanze (Dettore, Antonelli, Ristori, 2014). Una simile visione disumanizzante porta a legittimare azioni vessatorie di vario grado. Diversi studi hanno infatti trovato che, laddove gli stereotipi di genere sono più radicati, negli atteggiamenti rivolti alle persone LGBTQIA+ ricorre spesso il concetto di punizione: giusta e opportunamente accompagnata dallo stigma sociale (Espelage et al., 2018; Romeo & Horn, 2017); inflitta in maniera esemplare in un contesto di performatività degli atti di forza e di potere (Rivers, 2015); non completamente sbagliata quando le vittime sono percepite come uomini (Romeo & Horn, 2017). Per quanto concerne i perpetratori in generale, è significativo notare che ad agire bullismo a sfondo omolesbobitransfobico di solito è un gruppo numeroso - anziché uno o due bulli o

bulle - e spesso misto rispetto al genere (Dettore, Antonelli, Ristori, 2014). Questo riflette la dimensione normativa (Burgio, 2012; Dettore, Antonelli, Ristori, 2014; Tucker et. al., 2016) di questo tipo di bullismo, che non a caso si diffonde nei contesti culturali più eteronormati (Butler, 2011). Queste vessazioni hanno dunque lo scopo di segnare il confine tra ciò che soddisfa le aspettative di genere e cosa no, tra ciò che viene considerato normale e cosa no. Nello specifico, tra i principali fattori di rischio di agire bullismo a sfondo omolesbobitransfobico si trovano caratteristiche quali: presentare un basso livello di istruzione; avere un credo religioso, soprattutto se di tipo fondamentalista; avere valori eterosessisti; essere persone autoritarie; avere una visione della sessualità rigida – sia della propria che di quella altrui –; evitare attivamente di interagire con persone LGBTQIA+; definirsi come appartenenti alla categoria delle “persone normali” (Fiorucci, 2018).

Un'altra caratteristica del bullismo omolesbobitransfobico riguarda i potenziali difensori. Le persone, sia adolescenti sia adulti, che prendono le difese di una persona LGBTQIA+, vengono guardate con sospetto e facilmente ricondotte alla medesima categoria da prendere di mira. In particolare gli adolescenti, presi dal compito di sviluppo principale, che è la costruzione dell'identità, e quindi costantemente impegnati in un'estenuante negoziazione dell'immagine di sé con il gruppo dei pari, pur provando compassione per la persona presa di mira, raramente accorrono in aiuto per il timore di essere stigmatizzati e vittimizzati a loro volta, nell'idea che empatizzare con una persona LGBTQIA+ equivalga a far parte della stessa comunità. A questo proposito, uno studio di Joliffe e Farrington (2006) ha rilevato come l'empatia, concettualizzata come sentimento che prevede il riconoscimento della differenza fra sé e l'altro e contrapposta al concetto di simpatia come sentimento che si prova invece per chi è percepito come uguale a sé, risulti particolarmente difficile da provare quando la differenza rilevata nell'altro è connotata negativamente, come appunto nel caso delle minoranze sessuali. In questo modo, il processo cognitivo di identificazione nella sofferenza altrui rimane secondario rispetto al senso di condanna sociale e marginalizzazione, rendendo così ancora meno probabile intervenire (Joliffe e Farrington, 2006). La dicotomia normale/diverso dunque si acuisce ulteriormente quando la diversità in questione si manifesta nell'ambito dell'orientamento sessuale, dando adito a rigidità e settarismo (Fiorucci, 2018). Questi aspetti rispondono a dinamiche in-group/out-group, in cui basta una sola caratteristica casuale per vedersi ricondotti a una categoria indesiderabile

(Poteat et al., 2011). Ulteriori ricerche di Rivers (2015) hanno trovato che i difensori di persone appartenenti a minoranze sessuali vengono percepite come "influenzate" o addirittura "contaminate". Questa falsa credenza svela come il paradigma dell'omosessualità come malattia mentale e come condizione associata a infezioni a trasmissione sessuale sia ancora vivo nel senso comune e difficile da sradicare. A questo proposito, è interessante il contributo di Rigby (1997), che ha dimostrato come l'impatto della vittimizzazione omofobica sulla qualità di vita delle persone target sia notevolmente aumentato dopo la diffusione di HIV e AIDS negli anni '80, stigmatizzando chiunque non sembrasse abbastanza virile come *fag* ("frocio") e persona da cui stare alla larga per non incorrere nel rischio di contagi. Come accennato in precedenza, una caratteristica tipica delle ostilità omofobiche, è proprio il timore del contagio, da intendersi non solo come contagio sanitario, ma anche come contagio sociale. Sono infatti ancora diffusi i pregiudizi sugli uomini omosessuali (e quindi, per metonimica ignoranza, su tutta la comunità LGBTQIA+) che li dipingono come sessualmente aggressivi, propensi all'abuso sessuale sui minori o comunque a influenzarne l'orientamento sessuale (Gallup e Suarez, 1983), capaci di influenzare anche gli adulti e portati ad approcci sessuali più invadenti (Mac & Ghail, 1994). specularmente, anche per le persone target risulta difficile chiedere aiuto, soprattutto se adolescenti, in quanto dichiarare di subire bullismo omolesbobitransfobico porta inevitabilmente la propria sessualità al centro delle attenzioni dell'interlocutore. Nel timore di incorrere in domande scomode, richieste di coming-out o peggio di deludere gli adulti di riferimento rispetto alla propria conformità alle aspettative di genere, la persona spesso rinuncia a chiedere aiuto.

Un'ulteriore particolarità che si riscontra nel fenomeno del bullismo omolesbobitransfobico riguarda le vessazioni inflitte. Le aggressioni verbali (e talvolta anche quelle fisiche) infatti si riferiscono esplicitamente alla sfera dell'identità sessuale, con impiego non solo di epiteti offensivi specifici ("finocchio", "frocio" ecc.), di allusioni ai ruoli di genere disattesi ("femminuccia", "maschia", "camionista" ecc.), ma anche di riferimenti alle pratiche sessuali che stereotipicamente si riconducono ai rapporti omosessuali ("culattone", "rottinculo", "ciucciaccazzi", "sforbiciona" ecc.) nell'immaginario eterocispatriarcale (Rivers e Lingiardi, 2015). Il medesimo processo si evidenzia spesso anche nelle aggressioni fisiche. Nel raccogliere le testimonianze di giovani ragazzi cisgender non eterosessuali siciliani, Burgio (2012) ha trovato una ricorsività di attacchi che prevedevano allusioni a pratiche sessuali stereotipate,

accompagnate da una componente di disgusto. In un caso esemplare, il ragazzo intervistato raccontava che i suoi persecutori erano soliti chiuderlo in uno dei bagni della scuola, intimargli di alzare la mano aperta oltre la porta, in modo che fosse da loro ben visibile, e a turno sputare nel palmo della sua mano finché la saliva accumulata non gli colava lungo il braccio. In tale fenomenologia Burgio ha colto chiari riferimenti a pratiche masturbatorie, che in questo modo vengono ridicolizzate e delegittimate.

Un'ultimo elemento distintivo delle discriminazioni omolesbobitransfobiche nell'ambiente scolastico è rappresentato dalla mancanza di visibilità. Essa si manifesta principalmente in tre modi: nell'assenza di contenuti sulle differenze sessuali all'interno dei programmi didattici, nella mancanza di rappresentazione e nel bisogno di nascondersi come strategia di "sopravvivenza". Nei programmi scolastici la varianza sessuale non compare mai né come dato biografico dei personaggi storici – mentre l'eterosessualità compare spesso – né tanto meno come contenuto a sé stante. Questa mancanza di rappresentazioni priva gli studenti (qualunque sia la loro identità sessuale) di modelli positivi sulle minoranze sessuali, rinforzando l'eteronormatività e contribuendo ai fenomeni di marginalizzazione ed esclusione sociale. In particolare per gli studenti che si identificano come LGBTQIA+ questa *assenza ingiustificata* (Batini, 2014) inasprisce le sfide della costruzione di un'identità che viene a maggior ragione percepita come deviante. A questo proposito, Graglia (2009) sostiene che la scuola sia il luogo in cui i minori LGBTQIA+ imparano che l'unica strategia di sopravvivenza efficace è rendersi invisibili. E' interessante a questo proposito una ricerca di Frable e collaboratori (1998), in cui, partendo dall'assunto che l'orientamento sessuale sia una caratteristica occultabile, si è visto che gli studenti che si identificavano come omosessuali o bisessuali erano soliti mettere in atto comportamenti stereotipati per il genere di appartenenza nel tentativo di "bilanciare" il proprio orientamento sessuale ed evitare l'ostracismo. Altri studi hanno evidenziato la ricorrenza di strategie per cercare di evitare atti di bullismo, tra cui il nascondersi durante le pause e gli intervalli, la scelta di mantenere un profilo basso e un più generale desiderio di scomparire (Rivers, 2015). Questi comportamenti aggravano ulteriormente la condizione di solitudine che molte persone oggetto di bullismo omolesbobitransfobico si trovano ad affrontare. Nel 2015 il MIUR si esprimeva così a riguardo: «La vittima di bullismo omofobico molto spesso si rifugia nell'isolamento, non avendo adulti di riferimento che possano

comprendere la condizione oggetto dell'offesa>> (MIUR, 2015, *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*, p.5).

Nello stesso anno anche Rivers rilevava nelle sue ricerche che gli adolescenti vittime di bullismo omolesbobitransfobico tendevano a non chiedere aiuto agli insegnanti, perchè li percepivano impreparati e talvolta addirittura conniventi con i persecutori (Rivers, 2015)¹². L'idea che i docenti venissero colti alla sprovvista dagli episodi di bullismo omolesbobitransfobico, non è una distorsione cognitiva del pensiero adolescente, ma una realtà oggettiva e confermata dai docenti stessi, che in diverse ricerche hanno dichiarato di sentirsi soli e inesperti in materia (Batini, 2011) ma soprattutto indecisi sull'opportunità o meno di intervenire, per il timore di passare a loro volta per omosessuali o anche solo come divulgatori di idee progressiste inappropriate al contesto scolastico (Fiorucci, 2018). Pur se agite in maniera inconsapevole, queste mancate prese di posizione contro il bullismo omolesbobitransfobico da parte degli adulti di riferimento arrivano agli studenti come una vera e propria disconferma relazionale. Permettendo cioè l'utilizzo di un linguaggio omolesbobitransfobico e non sanzionando tempestivamente gli attacchi personali, si trasmette il meta-messaggio che il problema – o peggio, la persona – non esista e non valga quindi la pena farsene carico (Dettore, Antonelli, Ristori, 2014). Questa esperienza è estremamente diffusa nella popolazione LGBTQIA+ scolastica e confluisce nella dolorosa sensazione di essere invisibili.

2.4 Alcuni dati sul fenomeno in Italia e in Europa

Le scuole italiane ad oggi non possono dirsi sicure per i giovani LGBTQIA+, che nell'arco della propria carriera scolastica sono spesso esposti a discriminazioni e violenze. Si stima infatti che il bullismo subito da persone appartenenti a minoranze sessuali corrisponda al 25% di quello totale (Lelleri, 2017).

¹² Sono purtroppo numerose le testimonianze di chi ha subito bullismo a sfondo omolesbobitransfobico proprio dagli insegnanti. Rivers ha raccolto diversi aneddoti che mostrano come i docenti possano promuovere attivamente l'accanimento del gruppo classe contro un minore percepito omosessuale. In un primo aneddoto, una ragazza riferiva che una docente, nel tentativo di manipolarla, era solita minacciarla di rivelare ai genitori la sua omosessualità. Un insegnante di educazione fisica invece durante la lezione era solito chiedere ripetutamente ad un alunno che ore fossero e, alla risposta di questo, egli ripeteva le sue parole scimmiottandone il tono a suo dire effeminato e mettendosi a ridere con tutta la classe (Rivers, 2015).

In una ricerca svolta dal *Centro Risorse LGBTI*¹³ in collaborazione con Il *Progetto Alice*¹⁴ e supportata da GLSEN¹⁵ e dal Teachers College – Columbia University (NY) e ILGA-Europe¹⁶, sono stati raccolti dati sulla qualità di vita di 1097 adolescenti LGBTQI, di età compresa fra i tredici e i venti anni, che hanno frequentato le scuole italiane nell'anno scolastico 2016/2017. Le persone intervistate sono state 1097, avevano un'età compresa fra i tredici ed i vent'anni e si identificavano come italiane (94,7%). Rispetto all'orientamento sessuale e romantico, esse si identificavano come: bisessuali (39,7%), lesbiche (33,5%), pansessuali (21,3%) e gay (20,8%). Nel tempo trascorso a scuola, gli intervistati hanno indicato di aver percepito un senso di scarsa sicurezza a causa del proprio orientamento sessuale (46,6%), della propria espressione di genere (31,4%), dell'aspetto del proprio corpo o del proprio peso (31,9%). Per localizzare questa percezione nei vari spazi della scuola, le persone hanno riferito di aver percepito come particolarmente rischiosi: i bagni (18,6%), gli spazi legati all'ora di educazione fisica (15,1%), gli spazi destinati al consumo dei pasti (12,7%), gli spazi all'aperto come cortili e parcheggi (11,7%), nonché corridoi e scale (11,6%), lo scuolabus (6,7%) e altri spazi (3,1%). Sempre a causa della non sicurezza percepita, quasi un quarto dei partecipanti ha confessato di non essersi proprio recato a scuola per almeno per un giorno nel mese precedente la compilazione del questionario. I due terzi dei partecipanti hanno dichiarato di aver ricevuto molestie di tipo verbale a causa del proprio orientamento (62,5%) o della propria espressione di genere (66%); il 35% ha riferito di averne subite sporadicamente anche online, il 5,9% invece di frequente. Per quanto riguarda le molestie fisiche, intese come colpi o spintoni, viene riportato che ben l'80% ne ha subite a causa dell'orientamento, il 78,6% per l'espressione di genere e il 75,6% per il proprio genere. Se invece si conteggiano le aggressioni fisiche vere e proprie, quasi

¹³ Il Centro Risorse LGBTI è un'organizzazione senza scopo di lucro votata alla promozione dei diritti umani, e al contrasto ad ogni forma di pregiudizio, discriminazione e odio contro la comunità LGBTQIA+.

¹⁴ Il *Progetto Alice* è un progetto autofinanziato, incentrato sull'educazione all'affettività e la prevenzione della violenza di genere promosso ed erogato dall'Associazione APS *Il Sentiero dell'Essere* nelle scuole superiori di secondo grado.

¹⁵ L'acronimo *GLSEN* sta per Gay, Lesbian & Straight Education Network ed è la più importante organizzazione statunitense che dal 1990 si occupa delle discriminazioni e del bullismo basati sull'identità sessuale e della promozione di una cultura dell'inclusione nelle scuole di ogni ordine e grado.

¹⁶ *ILGA-Europe* è la sezione europea del dell'International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association, un gruppo di advocacy, fondato nel 1996, che promuove gli interessi delle persone lesbiche, gay, bisessuali, trans e intersessuali a livello europeo.

un decimo dei partecipanti ha riportato di aver subito anche pugni, calci e aggressioni a mano armata in virtù del proprio orientamento (7,3%), e della propria espressione di genere (8,5%). La ricerca ha indagato anche le molestie relazionali: l'esclusione sociale, esperita nell'anno scolastico 2016/2017 almeno una volta dal 79% dei partecipanti e spesso dal 30,6%; la diffusione di pettegolezzi o calunnie, di cui sono stati oggetto il 75,4% dei partecipanti, di cui il 21,7% spesso. Infine le molestie sessuali, qui intese come commenti a sfondo sessuale o contatti fisici non richiesti, sono state riferite dal 34,1% dei partecipanti, con frequenza elevata per una persona su venti. Di tutte le persone che hanno dichiarato di aver subito molestie, soltanto meno della metà ha cercato aiuto negli adulti di riferimento e raramente lo ha trovato. Solo il 27,2% infatti ha trovato un sostegno efficace nel personale scolastico; tra chi invece ne aveva parlato in famiglia, più della metà ha riferito che genitori e direzione scolastica non avevano mai avuto un dialogo a riguardo.

Alla luce di quanto detto sulla componente di invisibilizzazione, è importante tenere presente che i dati raccolti sul bullismo omosessobitansfobico sono viziati dal fenomeno del "numero sommerso", in quanto spesso le persone target provano paura o vergogna all'idea di denunciare le molestie subite e frequentemente rinunciano a farlo (Pietrantonio e Prati, 2009). Per onestà intellettuale è però anche importante interpretare i medesimi dati tenendo presente l'effetto dell'aumento di consapevolezza su questi temi che si è registrato negli ultimi anni. In altre parole, se le persone sono più consapevoli dei propri diritti e della violenza sistemica che subiscono, è più probabile che le denuncino, che le dichiarino in una ricerca o che si attivino politicamente per cambiare la situazione.

Per quanto concerne la prevalenza del bullismo omofobico negli altri Paesi europei, per esempio Rivers in una metanalisi (2015) confrontava dati raccolti dal 1984 al 2006, scoprendo che il fenomeno era in costante aumento, sia per i ragazzi che per le ragazze. Anche la frequenza di queste persecuzioni risultava gravemente alta, riportando che il 69% dei partecipanti sosteneva di subire bullismo almeno una volta a settimana (Rivers, 2015). Questa percezione di graduale aumento della vittimizzazione a sfondo omosessobitansfobico trova riscontro anche nei dati più recenti. Nel maggio 2024 la EU Agency for Fundamental Rights (FRA) ha pubblicato

i risultati di uno studio¹⁷ a cui hanno preso parte circa 100.000 cittadini europei che si identificano come LGBTQIA+. I dati confermano un lento ma graduale miglioramento nella qualità di vita delle persone appartenenti a minoranze sessuali, ma anche che le violenze permangono a livelli allarmanti ed incompatibili con il rispetto dei diritti umani fondamentali. Oltre una persona su tre dichiara di subire discriminazioni quotidiane in quanto appartenente alla comunità LGBTQIA+ e, anche dopo il coming-out, riporta l'abitudine di non tenere per mano il partner in pubblico se percepito dello stesso genere, per il timore di aggressioni. Le persone che riferiscono di essere state aggredite nei cinque anni precedenti sono infatti più di una su dieci, leggermente di più che nel precedente rapporto del 2019. Per le persone intersex, questo dato aumenta ad oltre una su tre. Più di una persona su due ha subito molestie sessuali a sfondo omolesbobitransfobico, delineando quindi un aumento rispetto al dato di una su tre del 2019. Due su tre persone intersex e trans* hanno subito molestie sessuali. La maggior parte di queste violenze rimane comunque nel numero sommerso, in quanto solo una persona su dieci ha ritenuto opportuno denunciare. Per quanto riguarda il contesto scolastico, più di una persona su tre ha subito bullismo a scuola, a prescindere dalla generazione e dal Paese di provenienza. Si tratta di un forte aumento rispetto al dato di 1 su 2 rilevato nel 2019. Tuttavia, le persone intervistate in generale hanno riportato anche che le scuole affrontano più spesso di prima le tematiche LGBTQIA+; nello specifico, oltre uno studente su cinque ha riferito che la scuola sta trattando tali questioni in modo positivo. Se l'ecosistema scolastico presenta dei miglioramenti, la percezione di sostegno da parte delle istituzioni nel macro-ambiente risulta invece ancora molto bassa: solo una persona su quattro ritiene che il governo del proprio Paese stia attuando pratiche di prevenzione e contrasto alle discriminazioni sulle persone LGBTQIA+, un dato in calo rispetto a quello di una persona su tre rilevato nel 2019. Desta ancora più preoccupazione il dato sulle terapie di conversione: una persona su quattro ha dichiarato di essere stata costretta a subire vari tipi di pratiche volte a cambiare il suo orientamento sessuale, la sua identità di genere o espressione di genere. Questo dato confluisce poi nelle ragioni per cui oltre una persona su tre ha

¹⁷ European Union Agency for Fundamental Rights (2014). LGBTIQ equality at a crossroads: progress and challenges. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-lgbtig-equality_en.pdf

preso in considerazione il suicidio. In particolare, oltre la metà delle persone trans*, non-binary o con varianza di genere riferisce di avere pensieri suicidi.

2.5 Conseguenze del bullismo omolesbobittransfobico

L'impatto del bullismo omolesbobittransfobico sulla qualità di vita delle persone risulta particolarmente pesante, sia per chi si identifica come appartenente alla comunità LGBTQIA+, che per chi non vi si riconosce ma viene ugualmente perseguitato (Rivers, 2015; Swearer, Turner, Givens e Pollack, 2008; D'Augelli, Pilkington ed Herhberger, 2002,). Essere target di bullismo omolesbobittransfobico genera infatti un decremento dell'autostima e del tono dell'umore (Kim e Leventhal, 2008), ansia, senso di solitudine e tristezza (D'Augelli, Pilkington ed Hershberger, 2002). Gli adolescenti che si identificano come omosessuali manifestano anche maggiore preoccupazione per il proprio orientamento e per l'isolamento forzato a cui sono costretti, oltre che una maggiore propensione per i comportamenti a rischio per la salute, tra cui consumo di sostanze psicotrope stupefacenti, rapporti sessuali non protetti, guida in stato di ebbrezza ed autolesionismo (Rivers e Noret, 2008). Il ricercatore ribadisce il legame tra gli atteggiamenti verso le minoranze sessuali e la salute mentale:

<<Una considerazione negativa dell'omosessualità e/o della bisessualità - sia da parte degli individui stessi sia da parte della società - influenza il benessere psichico della persona e di conseguenza incentiva azioni autodistruttive.>> (Rivers, 2015, pag.188)

Sono di particolare rilievo i dati concernenti il rischio suicidario: l'ideazione suicidaria e il suicidio si manifestano con una frequenza fino a quattro volte superiore nella popolazione LGBT (Rivers, 2015; Biegel e Kuehl, 2010). Tra i comportamenti che attengono alla sfera relazionale, si riscontrano condotte di evitamento delle interazioni considerate più a rischio, tra cui: frequentazioni con persone più giovani e con altri tipi di non conformità (Espelage et al. 2003), occultamento dell'identità, isolamento e dispersione scolastica (Roberti e Selmi, 2021; Rivers e Noret, 2008). Le difficoltà relazionali, i disturbi dell'umore e l'abuso di sostanze sviluppati in adolescenza sono risultati permanere fino all'età adulta (Rivers, 2015).

Capitolo 3: I progetti di prevenzione del bullismo omolesbobitransfobico

3.1 L'eterocisnormatività nel contesto scolastico

In linea con l'approccio ecologico, si può definire la scuola come un sistema che riproduce in forma ridotta la società e al contempo la plasma (Ligorio e Pontecorvo, 2010), formando i nuovi cittadini. I valori promossi dalla società si riflettono dunque nell'ambiente scolastico, indicando cosa è considerato accettabile e cosa no, e implicitamente delineando delle gerarchie. In funzione di queste, la categorizzazione operata da bambini e ragazzi in base al criterio uguale/diverso assume i tratti di un'appartenenza di cui andare fieri o meno e, a livello individuale, ha ripercussioni dirette sull'immagine di sé in termini di autostima (Rivers, 2015).

In particolare, rispetto ai temi inerenti l'identità sessuale, la scuola italiana assume una posizione tutt'altro che neutrale (Fiorucci, 2018), attraverso scelte fatte sia a livello didattico e contenutistico, che a livello di atteggiamenti e prassi. Non si tratta tanto di aperta ostilità nei confronti delle cosiddette minoranze sessuali, quanto piuttosto di un complesso sistema oppressivo detto *eterocisnormatività*, che trova la sua controparte in una mancata presa di posizione contro l'omolesbobitransfobia. Ha ben delineato il cuore del problema Saraceno, affermando che nella scuola <<l'eterosessualità¹⁸ viene contemporaneamente data per scontata e promossa>> (Saraceno, 2003, p.86) attraverso tre fattori principali: il controllo sociale esercitato dal gruppo dei pari, gli atteggiamenti del corpo docente, i programmi didattici e i contenuti degli insegnamenti. In questo senso, la scuola si configura come un luogo di (ri-)produzione del binarismo di genere, prevedendo e rappresentando cioè solo persone che – rispettivamente – sono biologicamente maschi o femmine, si identificano come uomini o donne, presentano un'espressione di genere stereotipicamente maschile o femminile e sono eterosessuali (Mapelli, 2003). Nella fattispecie, questo si riflette: nei contenuti degli insegnamenti, per esempio illustrando la biologia degli organi sessuali solo in merito alla funzione riproduttiva, rappresentando solo coppie eterosessuali in letteratura (Dante e Beatrice, Renzo e Lucia ecc.) e, laddove presenti¹⁹, censurando le relazioni omosessuali; nelle prassi,

¹⁸ Anche in questo caso, riconoscendo in tutti questi fenomeni la stessa matrice eterocispatriarcale, si ricorda come gli studi inerenti le ostilità verso una minoranza sessuale siano estensibili a tutte le altre minoranze sessuali; nello specifico, qui al posto di eterosessualità è possibile intendere "eterocisnormatività". Si rimanda al capitolo due per una più ampia argomentazione in merito.

¹⁹ Numerose sono le testimonianze di studenti cui è stato spiegato che la produzione letteraria di Saffo non era veramente incentrata su sentimenti di amore e attrazione verso altre donne, ma che si

per esempio stabilendo i colori dei grembiuli e proponendo l'attività fisica in funzione del genere; nelle regole, cioè diversificando i bagni per bambini e per bambine (Fiorucci, 2018). Questa "assenza ingiustificata" (Batini, 2011) provoca una dilagante disinformazione sul tema dell'identità sessuale, i cui effetti sono sotto gli occhi di tutti. Per prima cosa, non essendo fornite in maniera oggettiva e strutturata dalla scuola, le uniche fonti da cui i giovani possono ottenere informazioni sull'identità sessuale rimangono gli amici, i mass-media e internet (Nappa, Nardelli, 2017), il che rende i contenuti distorti, parziali e non inclusivi. La mancanza di informazioni scientificamente fondate e fruibili sulla differenza sessuale lascia che stereotipi e pregiudizi prendano piede nel contesto scolastico. Quest'ultimo, mancando di decostruire l'eterocisnormatività, assume dunque il ruolo di agente virilizzatore, cioè di palco scenico per la maschilità in formazione (Burgio, 2012; Mac an Ghail, 1994), trasformandosi in uno degli spazi più omofobici e a rischio di stigma e discriminazione (Bacchini, Esposito, Affuso, Amodeo, 2020). Come già ampiamente argomentato, la vittimizzazione tra adolescenti trova la sua eziologia nel tessuto sociale in cui essi crescono e nelle aspettative dominanti che li incitano a rivestire ruoli e adottare comportamenti socialmente premianti (Ball, Arsenault, Taylor, Maughan e Moffitt, 2008), allo scopo di migliorare la propria posizione nel gruppo di pari (Gini, Pozzoli, 2011). In altre parole, la scuola non arriva ad essere un posto sicuro per tutti gli studenti a prescindere dalla loro identità sessuale, ma solo per quelli conformi ai dettami dell'eterocisnormatività (Fiorucci, 2018, p.67).

La disinformazione sulla differenza sessuale colpisce non solo i minori, ma anche gli adulti. Nel permanere di modelli stereotipati e nell'ignoranza dei loro effetti deleteri, gli adulti si ritrovano a sottovalutare il portato delle discriminazioni a sfondo omotransfobico e a scegliere la più comoda via del silenzio (Fiorucci, 2018). Benchè infatti a parole le discriminazioni a sfondo omolesbobitransfobico vengano riconosciute come dannose al pari di altre come l'abilismo ed il razzismo, non si riscontra la stessa solerzia nell'intraprendere azioni di prevenzione e contrasto a questo fenomeno. Gli interventi, infatti, la maggior parte delle volte vengono svolti *una tantum*, cioè in maniera discontinua e non integrata nella quotidianità scolastica

tratta di un enorme malinteso, frutto di un errore di traduzione tramandato nei secoli. La medesima sorte viene subita dalla storia di Achille e Patroclo, presentati come cugini legati da profonda amicizia, quando chiaramente i due erano sì lontani parenti, ma soprattutto amanti. Del fatto che la relazione fosse di natura omoerotica si trova testimonianza già in Eschilo (*Mirmidoni*), Platone (*Simposio*) ed Eschine (*Contro Temarco*).

(Fiorucci, 2018). A ulteriore riprova della mancanza di una chiara presa di posizione istituzionale sul tema, è il fatto che le scuole non prevedono organi o figure appositamente formate e preposte al contrasto di questa problematica. I pochi interventi di prevenzione in tal senso vengono infatti svolti dalle associazioni LGBTQIA+ o da enti pubblici e dipartimenti universitari presenti sul territorio (Fiorucci, 2018; Nappa, Nardella, 2017). Uno spazio in cui permane la violenza istituzionale – perché non garantire il rispetto dei diritti fondamentali, tra cui il diritto alla sicurezza e il diritto all'istruzione (rispettivamente, Art. 3 e Art. 26 della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*), a tutti gli studenti a prescindere dalla loro identità sessuale è, di fatto, violenza – non può allo stesso tempo garantire la promozione del benessere delle persone LGBTQIA+ e il contrasto all'omolesbobitransfobia. E' chiaro dunque che ancora manchi un intento politico di inclusione paritaria ed egualitaria (Fiorucci, 2018), in cui la diversità si trasformi in *varietà* (Nappa, Nardelli, 2017), intesa come ricchezza dell'esperienza umana e del contributo che ogni cittadino può dare alla *res publica*. La valorizzazione dell'identità sessuale in ogni sua forma passa necessariamente per la decostruzione degli stereotipi di genere come strumento primario per il contrasto a tutte le forme di violenza eterocispatriarcale. Un ente che invece ha preso posizione in maniera inequivocabile su questo è l'*Associazione Italiana di Psicologia*. In un documento del 2015 intitolato *Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani*, L'AIP si esprimeva come segue:

<<Favorire l'educazione sessuale nelle scuole e inserire nei progetti didattico-formativi contenuti riguardanti il genere e l'orientamento sessuale non significa promuovere un'inesistente ideologia del "gender" ma 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 e mettendo in atto strategie preventive adeguate ed efficaci capaci di contrastare fenomeni come il bullismo omofobico, la discriminazione di genere, il cyberbullismo.>> (AIP, 2015)

Benché in Italia la questione susciti ancora una notevole opposizione, la necessità di svolgere interventi di prevenzione del bullismo omolesbobitransfobico nelle scuole è ampiamente argomentata in letteratura. Dato per assodato che le scuole sono un luogo di promozione e cristallizzazione di una concezione suprematista dei ruoli di genere tradizionali (Espelage, Hong et al, 2018; Poteat, 2007; Rivers, 2001), e

dimostrate la severità e pervasività degli effetti del bullismo nel breve e lungo periodo (Rivers, 2015, Burgio, 2012, Nappa e Nardelli, 2017), l'opportunità di tali interventi appare chiara non solo in relazione al sistema scolastico, ma a tutta la comunità allargata. A questo proposito, già Mac an Ghail (1994) sottolineava come una ristrutturazione del sistema educativo fosse necessaria al cambiamento sociale. Nell'ambiente culturale italiano la stessa visione viene promossa dall'UNAR²⁰ in un documento denominato *Strategia nazionale per la prevenzione ed il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere (2013-2015)*, in cui si attesta che:

<<La scuola, difatti, ha un ruolo molto importante non solo come luogo privilegiato per la promozione di una cultura della conoscenza reciproca e del mutuo rispetto, ma per l'aiuto che può offrire ai fini dell'elaborazione del processo di accettazione del proprio orientamento sessuale e della propria identità di genere, senza essere costretti all'invisibilità, favorendo un clima accogliente e sicuro nel quale la convivenza con le differenze possa contribuire al benessere psicofisico delle singole persone e alla coesione partecipativa della collettività>> (UNAR, 2013, p.20).

Per essere efficaci, gli interventi di prevenzione devono rivolgersi sì agli studenti, ma ancora di più agli adulti che attraversano la scuola, e in particolare agli insegnanti (Gini e Pozzoli, 2011). Il disagio provato dal corpo docente rispetto al tema dell'omolesbobitansfobia e dell'identità sessuale è stato indagato da diversi autori fin dagli anni novanta. Ne risulta un'immagine complessa, di un disagio che trova le sue fondamenta negli stereotipi e aspettative di genere, ma che si alimenta di profonda ignoranza e che langue sia nell'assenza di politiche scolastiche antibullismo che intacchino il problema (Rivers, 2015), sia nella mancanza di dialogo e fiducia con le famiglie (Roberti e Selmi, 2021). In una ricerca del 2008, Scheider e Dimito hanno rilevato che: il 68% degli insegnanti pensava che la scuola non avesse risorse per una formazione sui temi dell'identità sessuale; il 60% riferiva di non avere conoscenze a sufficienza in merito, né modo di acquisirle; il 56% temeva che trattare questi argomenti durante le lezioni avrebbe suscitato il malcontento dei genitori (Scheider e Dimito, 2008). Rispetto a questo ultimo dato, Batini (2020) suggerisce che i genitori che si schierano apertamente come detrattori sono pochi, ma al

²⁰ Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, l'ufficio deputato dallo Stato a garantire il diritto alla parità di trattamento.

contempo piuttosto intraprendenti e motivati nelle loro “campagne *anti-gender*”, e che trovano spazio di manovra nel silenzio degli altri genitori, che non prendono posizione (Batini, 2020). In generale, il corpo docente presenta notevoli difficoltà nella gestione del bullismo di ogni tipo. Pur condannando l’atto in sé, gli insegnanti si ritrovano spesso disorientati e intimoriti all’idea di agire, mostrandosi inerti e pronti a delegare qualsivoglia iniziativa in merito (Gini, Pozzoli, 2011). In particolare, essi riferiscono la percezione di non avere le competenze né gli strumenti adeguati ad arginare la vittimizzazione tra pari (Fiorucci, 2018; Rivers, 2015), cosa che poi si riflette nella loro capacità di lettura del fenomeno. Spesso infatti gli insegnanti indicano come bullismo solo le forme dirette, come le aggressioni fisiche, e rilevano molti meno episodi di quanti ne accadano in realtà (Gini, Pozzoli, 2011). Gli effetti di questa situazione si possono leggere anche in termini di valutazione del rischio. Meyer nei suoi *minority stress studies* indica infatti tra i principali fattori di rischio per il benessere degli adolescenti LGBT il silenzio di docenti ed altro personale scolastico, in quanto questa connivenza rinforza il divario tra forti e deboli e inasprisce il senso di solitudine provato da chi viene preso di mira (Meyer, 2003; 2007). Allo stesso modo, Fiorucci suggerisce come il comportamento omertoso degli adulti porti gli adolescenti vittimizzati a interiorizzare l’abbandono, dando adito a sentimenti di autoinvalidazione e omofobia interiorizzata, e facendo maturare in loro la convinzione che rinnegare la propria identità sia l’unica via percorribile (Fiorucci, 2018). Una formazione inerente le tematiche dell’identità sessuale e del bullismo omolesbobitransfobico risulta dunque non solo necessaria per aumentare la consapevolezza degli insegnanti, ma soprattutto per renderli autonomi e capaci di assumersi la responsabilità dell’intervento (Horn, Sullivan, 2012), in un’ottica di empowerment. Per agevolare il raggiungimento di questo obiettivo, diversi enti, quali per esempio *Amnesty International Italia*, il MIUR e l’UNAR, negli anni dieci del duemila hanno pubblicato del materiale appositamente pensato per il corpo docente. Tra gli altri, uno dei contributi più recenti e validi è il *Vademecum per insegnanti*, previsto dal *Progetto di prevenzione e contrasto al bullismo omofobico* della Regione Umbria, frutto della sinergia tra l’Università degli Studi di Perugia, l’associazione *Omphalos LGBTI*, l’Ufficio Scolastico Regionale e il Garante dell’infanzia e dell’adolescenza per l’Umbria. La pubblicazione, disponibile anche online dal 2020, vanta la partecipazione di indiscussi esperti in materia di bullismo omolesbobitransfobico, quali Batini, Burgio, Rivers e Fiorucci.

Nonostante le numerose criticità sopra elencate, anche in Italia sono stati condotti diversi progetti di prevenzione del bullismo a sfondo omolesbobitransfobico. Tra quelli di maggiore successo, si ricorda *Lecosecambiano@roma*, un progetto implementato nel 2014-2015 nelle scuole medie inferiori e superiori di Roma, sviluppato dai dipartimenti di Psicologia dinamica e clinica e Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione della Facoltà di Medicina e Psicologia della Sapienza Università di Roma, in collaborazione con Roma Capitale.

3.2 Linee guida per la progettazione degli interventi

Partendo da una visione plurale del fenomeno del bullismo omolesbobitransfobico (Fiorucci, 2018), l'approccio che risulta più confacente è quello ecologico-sistemico, in quanto capace di influire trasversalmente su tutti i livelli, cioè la comunità allargata, il quartiere, la scuola, il gruppo-classe, il corpo docente, le famiglie e la relazione specifica tra le persone direttamente coinvolte nella dinamica di bullismo (Gini, Pozzoli, 2011). In uno studio del 2020, Bacchini, Esposito, Affuso e Amodeo hanno riscontrato complesse interazioni fra: valori individuali come l'altruismo, analizzato in opposizione all'autoreferenzialità, percezione di supporto da parte dell'insegnante, stereotipi di genere, tendenza ad attribuire la colpa alla vittima e clima scolastico. L'esito della ricerca ha confermato non solo la necessità di politiche antibullismo che facciano esplicito riferimento anche alla vittimizzazione omolesbobitransfobica, ma soprattutto che l'approccio ecologico è utile per rilevare i fattori di protezione e di rischio correlati alla possibilità di coinvolgimento in questo tipo di persecuzioni (Bacchini, Esposito, Affuso e Amodeo, 2020). Lo strumento principe di questo approccio è l'empowerment di tutte le persone che a vario titolo attraversano un dato spazio scolastico.

Nappa e Nardelli in una pubblicazione del 2017 hanno raccolto le indicazioni evidenziate in altri studi come efficaci nella progettazione di interventi di prevenzione del bullismo omolesbobitransfobico. Esse prevedono di: schierarsi esplicitamente contro la vittimizzazione a sfondo omolesbobitransfobico di qualunque forma e gravità, senza tralasciare il linguaggio offensivo; divulgare informazioni scientificamente fondate ed inclusive sull'identità sessuale; dare il buon esempio scegliendo un linguaggio rispettoso ed inclusivo; impiegare storie di vita reali per aprire la discussione in classe; includere tra i contenuti didattici riferimenti alle minoranze sessuali, integrandole nei contenuti dell'insegnamento, per fornire

rappresentazioni variegata e realistiche; prendere in carico indistintamente tutte le persone coinvolte nelle dinamiche di bullismo omosessuale, quindi non solo le persone target, ma anche i persecutori e gli spettatori; impegnarsi nella costruzione e tutela della scuola come spazio sicuro per tutti quanti. Ulteriori raccomandazioni arrivano da Lingiardi e Rivers (2015), che indicano le narrazioni come strumento particolarmente efficace ai fini della comprensione dell'altro e che, sollecitano la creazione di attività non "pesanti" ma anzi, plasmabili sulle esigenze del gruppo-classe, inseribili nei programmi didattici e in cui i ragazzi possano trovare punti di contatto con i propri sentimenti, attitudini ed esperienze di vita; infine, ribadiscono l'importanza di coinvolgere l'intero gruppo-classe e non solo gli autori di bullismo o, peggio, solo le persone prese di mira.

Sull'efficacia degli interventi di prevenzione, la letteratura scientifica offre numerose conferme. In uno studio del 2006, Ridgeway e Corell hanno dimostrato che gli stereotipi e la cattiva fama costruita narrativamente attorno agli individui stigmatizzati, sono suscettibili di decostruzione, se operata all'interno di interventi di prevenzione (Ridgeway e Corell, 2006). Come ampiamente argomentato, questi ultimi spesso sono viziati da discontinuità e mancanza di risorse dedicate. E' quindi lecito chiedersi se l'efficacia venga intaccata da variabili come la durata dei laboratori. A tale quesito hanno trovato risposta diverse ricerche, (Ferfolja e Robinson, 2004; Pietrantonio e Prati, 2009; Batini, 2011; 2014; Burgio, 2012; Greytak e Kosciw, 2014; Collier et al., 2015). In particolare, Lucassen e Burford in uno studio del 2015, effettuato su un campione di 229 studenti la cui età media era di tredici anni e mezzo), hanno dimostrato l'efficacia di un'intervento di soli sessanta minuti nell'aumentare la conoscenza della diversità sessuale e migliorare gli atteggiamenti verso le persone lesbiche, gay e bisessuali (Lucassen e Burford, 2015).

3.3 Un proposta metodologica: l'educazione non formale

Le metodologie adatte ad un intervento di prevenzione sono molteplici. In linea generale, quando le persone da formare sono adolescenti, è importante creare un setting che venga percepito come sicuro e non giudicante, in cui i partecipanti si sentano liberi di esporsi e mettersi in discussione. E' inoltre fondamentale rinunciare a un imperialismo delle conoscenze basato sulla verticalità del rapporto docente-discente, ma preferire una dinamica improntata al riconoscimento reciproco

e allo scambio costruttivo. Questi principi sono ben argomentati da Fiorucci, che sostiene che:

<<Ciò che conferisce valore ed efficacia a un percorso formativo è la sua vocazione maieutica e costruttiva, il suo non ridursi ad una serie di risposte scarsamente argomentate ed espresse secondo una logica del *dentro-fuori* o ancora peggio del *vero-falso*. [...] azione lenta e riflessiva, che scorti il formando a ragionare sui propri modelli culturali, senza però che avverta la sensazione di essere istruito o, ancora peggio, addestrato. >> (Fiorucci, 2018, p.82).

Uno dei metodi in grado di rispettare questi principi è quello dell'educazione non formale. Partendo dal principio del *learning by doing* (Dewey 2014), cioè dall'idea che l'apprendimento sia più efficace sotto forma di esperienza attiva anziché come assimilazione passiva di contenuti, il metodo non formale mette al centro del processo di apprendimento la persona target dell'intervento educativo, mentre la controparte riveste il ruolo non di docente ma di facilitatore. Ciò che va a costituirsi è un'esperienza significativa in cui le persone che beneficiano dell'intervento sono legate da una relazione orizzontale e co-costruiscono le proprie conoscenze sotto la supervisione di una figura che agevola l'emergere non solo di contenuti, ma anche di abilità e atteggiamenti. Ai partecipanti si chiede dunque una partecipazione attiva che permetta di stare nel processo generativo in una dinamica collettiva e contestualizzata. In particolare, nel contesto di un intervento di educazione non formale svolto in classe, le attività proposte rispecchiano la tipologia del *problem solving* e, chiedendo ai partecipanti di mettersi in gioco, stimolano il pensiero critico e il coinvolgimento emotivo, due elementi capaci di influire positivamente nella memorizzazione di quanto appreso. L'educazione non formale dunque, attraverso la simulazione di esperienze e mediante un procedimento di tipo induttivo, mira all'acquisizione di nuove competenze spendibili nella vita reale. Dopo la formazione, i partecipanti sono in grado di diffondere a loro volta quanto hanno imparato, eventualmente anche assumendo il ruolo di *peer educator*. Questa metodologia risulta particolarmente efficace nell'inclusione di persone con una storia di dispersione scolastica o difficoltà di apprendimento, appunto perché utilizza canali differenti da quelli didattici tradizionali, che non sempre sono accessibili a persone con fragilità. Per quanto concerne invece i contenuti, il metodo non formale è indicato a livello internazionale come quello più adatto all'educazione ai diritti umani

(Baro, 2019). Per questo motivo, l'educazione non formale si configura come metodo di elezione per i laboratori di prevenzione del bullismo omolesbobitransfobico.

Capitolo 4: Studio di caso: il laboratorio *Queer Star* del Gruppo Scuola e Formazione Cassero

4.1 Presentazione attività e motivazioni del progetto

Il *Gruppo Scuola e Formazione Cassero* (GS) è un settore del Cassero LGBTQIA+ Center, comitato provinciale di Arcigay Bologna, che realizza percorsi formativi di educazione alle differenze e prevenzione del bullismo nelle scuole, enti, associazioni e aziende del comune di Bologna. Gli interventi vengono attuati sotto forma di laboratori e hanno come obiettivo la decostruzione di stereotipi e pregiudizi, il contrasto al bullismo e alle discriminazioni di genere, etnia, religione, orientamento, classe e disabilità. Le principali tematiche trattate riguardano l'identità, l'inclusione, il bullismo, il genere, le discriminazioni, le dinamiche relazionali, le dinamiche intragruppo ed intergruppo, l'orientamento sessuale e/o romantico e le rappresentazioni mass-mediatiche. Gli interventi si esplicano in singoli incontri o cicli di laboratori, a seconda del monte ore richiesto, e sono rivolti sia a minori e neomaggiorenni che ad adulti. Per quanto riguarda i minori e neomaggiorenni, i principali fruitori sono rappresentati da studenti delle scuole medie e superiori; altri giovani invece partecipano ai laboratori in quanto membri di enti di aggregazione giovanile, quali associazioni sportive o di volontariato e gruppi scout. Il gruppo Scuola e Formazione si occupa inoltre di consulenza a privati e aziende sui temi dell'identità sessuale e della vittimizzazione secondaria; incontra spesso pertanto professionisti dell'ambito scolastico, quali docenti e amministrativi, dell'ambito sociale, quali assistenti sociali ed educatori, ma anche professionisti dell'ambito sanitario, quali psicologi, psicoterapeuti, medici, infermieri, OSS e amministrativi delle strutture ospedaliere. Il Gruppo Scuola e Formazione presta servizio anche presso l'associazione stessa, realizzando e monitorando la formazione interna all'associazione e facilitando i processi decisionali e le dinamiche di gruppo

Il *Gruppo Scuola e Formazione Cassero* nasce nel 2002 con l'obiettivo di costruire un dialogo strutturato e continuativo con il mondo della scuola attraverso percorsi formativi di educazione alle differenze. Il gruppo è coordinato da una figura assunta, con funzioni di coordinamento e amministrative. Il gruppo operativo invece

è attualmente composto da circa venticinque volontarie²¹ e tra esse si annoverano diverse professioniste in ambito sanitario e sociale, quali psicologhe ed educatrici esperte nel settore scolastico e del disagio sociale.

Le operatrici vengono selezionate tramite un colloquio conoscitivo tenuto a inizio anno scolastico dalla coordinatrice e da almeno una delle operatrici più anziane del gruppo. Una volta ammesse, a inizio anno scolastico alle nuove operatrici viene fatta una formazione base sui contenuti degli interventi e sul metodo di lavoro del gruppo. Seguirà un periodo più o meno lungo (in media un anno) di osservazione in funzione delle competenze pregresse della volontaria, durante il quale le nuove operatrici parteciperanno alla progettazione e all'implementazione degli interventi senza prendervi parte attivamente ma limitandosi a osservare il lavoro delle conduttrici. Per equiparare le competenze, il gruppo assicura la formazione continua delle proprie operatrici, organizzando ogni anno diversi incontri di approfondimento tenuti da professioniste esperte di materie di interesse per il gruppo (per esempio sulla comunicazione politica rivolta alle nuove generazioni) o autoformazioni tenute da volontarie del gruppo, che mettono a disposizione le proprie competenze accademiche e/o professionali. Ad esempio nel 2023, a seguito di diversi episodi problematici, la psicologa scolastica che fa parte del gruppo ha tenuto una formazione su come gestire alcune criticità che possono verificarsi durante i laboratori, quali le rivelazioni di abusi subiti da minorenni.

La maggior parte degli interventi vengono svolti nel territorio di Bologna e provincia, ma talvolta il gruppo raggiunge anche scuole ed enti fuori regione. Le operatrici svolgono circa tremila ore di volontariato all'anno e incontrano circa mille persone, entrando in oltre venti scuole di vario ordine e grado.

Il metodo di elezione del Gruppo è l'educazione non formale. Tale metodologia destruttura la verticalità del rapporto docente-discente, abdicando all'approccio frontale in favore di un setting orizzontale tra operatrici e partecipanti, in cui questi ultimi diventano soggetti attivi nella costruzione del proprio apprendimento. Coerentemente con la teoria "learning by doing", vengono proposte attività esperienziali sotto forma di gioco con l'obiettivo di elicitarne il coinvolgimento emotivo e la libera espressione di tutti i partecipanti, dando rilevanza ai bisogni e alle

²¹ Il *Gruppo Scuola e Formazione Cassero* si compone di persone che si identificano come donne, uomini e persone non binarie. Tuttavia il Cassero LGBTQIA+ Center adotta il femminile sovraesteso come rivendicazione politica contro il maschile sovraesteso patriarcale.

esperienze di ognuno. Il monitoraggio continuo del benessere del gruppo è parte integrante del metodo e viene non solo incluso in fase di progettazione, disponendo attività mirate in momenti delicati (per esempio, all'inizio del laboratorio si prevede sempre un icebreaker, mentre di rientro dalle pause è utile riportare il focus del gruppo nel qui ed ora utilizzando un energizer), ma anche esercitato a seconda dell'emergenza di bisogni specifici (per esempio improvvisando cambiamenti nella scaletta se il gruppo mostra altre necessità). L'intervento si caratterizza per essere fortemente interattivo e le attività proposte prevedono che i partecipanti siano protagonisti dell'azione, mettendoli nella condizione di sperimentare nuove modalità relazionali e comportamenti. Per garantire a tutti la partecipazione orizzontale e senza ostacoli, il gruppo di conduzione, attraverso un colloquio preliminare con l'insegnante di riferimento, prima di iniziare la progettazione si premura di raccogliere anche informazioni sensibili sulla classe o gruppo, quali per esempio la presenza di persone con competenze linguistiche limitate (per esempio nel caso di giovani migranti presenti da poco sul territorio), oppure con Bisogni Educativi Speciali o disabilità motorie e/o cognitive. Se in fase di progettazione sorgono dubbi sull'accessibilità delle attività proposte, il gruppo di conduzione può sempre rivolgersi alla Dott.ssa M. R. M., psicologa psicoterapeuta che presta servizio come volontaria all'interno del GS, per un consulto più specifico. Dopo ogni attività viene proposto un momento di riflessione in plenaria facilitata dalle conduttrici, in cui si co-costruisce una narrazione di quanto accaduto, si ricostruiscono i processi intergruppo e/o intragruppo che si sono verificati durante lo svolgimento dell'attività e quali emozioni e sentimenti essi abbiano stimolato. A tali momenti di riflessione corale si alternano lavori in piccoli gruppi (formulati con attenzione strategica alle relazioni e rapporti di potere preesistenti, anch'essi precedentemente indagati nel colloquio coi docenti), utilizzando strumenti quali brainstorming, simulazioni, role-play, visione e analisi di brevi filmati. Vengono inoltre forniti materiali didattici adatti al lavoro in aula o in autonomia, nonché bibliografie, filmografie e discografie ragionate o glossari terminologici.

Gli obiettivi del Gruppo Scuola e Formazione Cassero si basano su un approccio educativo ai diritti umani come presupposto per garantire la libera espressione delle diverse identità e la creazione di comunità inclusive e rispettose della dignità umana. All'interno di questa cornice, si intende approfondire la comprensione del fenomeno del bullismo come violazione dei diritti umani,

permettendo così di identificare ogni tipo di agito discriminatorio e persecutorio, quali per esempio non solo le aggressioni fisiche, ma anche le molestie verbali o fenomeni di esclusione e stigmatizzazione. Gli interventi si sviluppano in un'ottica di genere, con un'attenzione particolare alla violenza di genere e all'omolesbobitansfobia, lavorando sullo sviluppo dell'empatia e sull'incontro con l'alterità.

4.2 Rapporti con enti e istituzioni

Scuola e Formazione Cassero nei suoi ventidue anni di attività ha intessuto costantemente reti con altri soggetti, collaborando con tutte le maggiori realtà del territorio che si occupano di educazione e formazione e realizzando progetti e iniziative a stretto contatto con il MIUR e con le istituzioni cittadine e regionali. Tra le collaborazioni più fruttuose e durature spiccano le seguenti. Attualmente l'Assessorato alle Pari Opportunità del Comune di Bologna è uno dei principali committenti del Gruppo Scuola e Formazione Cassero e ogni anno incarica il gruppo dello svolgimento di interventi di educazione alle differenze in diverse scuole e istituzioni del territorio. Per esempio, sono pluriennali i laboratori tenuti presso la Biblioteca Comunale *Sala Borsa*, in cui il GS incontra regolarmente gli studenti di numerose scuole medie per laboratori sull'educazione alle differenze e prevenzione del bullismo, integrati con letture da testi selezionati²² presenti nella sezione "Ragazzi" della biblioteca. Anche il laboratorio denominato *Corpo Cuore* vanta più di vent'anni di anzianità e, sempre su richiesta dell'Assessorato alle Pari Opportunità, viene tenuto all'interno di uno dei principali licei classici di Bologna ed incontra ogni anno circa trenta studenti con cui analizza il tema delle rappresentazioni mass-mediatiche dei corpi in un'ottica di genere. E' di lunga data anche il rapporto di fiducia instauratosi spontaneamente con diversi istituti di istruzione secondaria della città metropolitana di Bologna, tra cui si annoverano sia licei che scuole professionali. Anche a livello individuale, sono numerosi i docenti che contattano il GS per richiedere interventi nelle rispettive scuole, soprattutto nelle classi in cui rilevano situazioni che compromettono il benessere degli studenti, quali casi di bullismo e forte conflittualità nel gruppo classe. Parimenti, sono spesso gli studenti stessi a richiedere l'intervento del GS per formazioni sull'identità sessuale e l'educazione all'affettività e sessualità inclusive, da tenere durante le assemblee di

²² Fra le letture più spesso impiegate, si annoverano Bianca Pitzorno, *Extraterrestre alla Pari* (1979). Torino: Einaudi Ragazzi; Jacqueline Wilson, *Piantatela!* (2008), Milano: Salani Editore.

istituto oppure per chiedere aiuto in casi di emarginazione e bullismo a sfondo omolesbobitransfobico. Il Gruppo Scuola e Formazione Cassero collabora strettamente con molte altre associazioni del territorio, quali il *Centro Risorse LGBT+*, la *Casa delle Donne per non subire violenza Bologna* e la *Libreria delle Donne*, e prende parte a diverse reti e progetti con obiettivi affini, quali la rete *Attraverso lo Specchio*, *Educare alle Differenze*²³, *Rete Insegnati ed Educatrici LGBT+ Mariasilvia Spolato*. Insieme al *Centro Risorse LGBT+*, all'associazione *Prendiparte* e alla *Rete Spolato*, il GS ha realizzato il sito <https://www.traccearcobaleno.it>, un compendio di materiali eterogenei per natura ed impiego utili a chi, nella comunità educante, cerca di costruire ambienti scolastici inclusivi e plurali in un'ottica di genere.

4.3 Evidenze

Benché vengano svolti con dedizione e responsabilità dalle operatrici, i progetti del Gruppo Scuola Cassero presentano alcune criticità. Quella che più penalizza l'operato del gruppo è l'impossibilità di disporre di una valutazione standardizzata dell'efficacia degli interventi. Le valutazioni vengono svolte durante alcuni laboratori su richiesta della committenza (principalmente dell'Assessorato alle Pari Opportunità), ma in tutti gli altri casi il tempo previsto per l'intervento (di solito due ore) non lascia spazio a valutazioni, in quanto è già esiguo rispetto a quello che servirebbe. Ulteriore criticità è rappresentata dal fatto che, sempre per mancanza di risorse previste da progetto, non è possibile fare dei follow-up per confrontare le competenze dei partecipanti tempo dopo l'intervento. Il gruppo di conduzione si avvale comunque di altre modalità di valutazione dell'intervento, che si possono definire di tipo soggettivo, quali il livello di partecipazione e coinvolgimento rilevati, feedback spontanei, cambiamenti di atteggiamento durante il laboratorio. A prescindere dalla fascia di età, spesso i fruitori si mostrano colpiti e incuriositi, e non di rado a fine laboratorio chiedono una bibliografia di riferimento per approfondire le tematiche trattate. Altrettanto spesso, grazie al costituirsi di uno spazio sicuro, le persone coinvolte si sentono libere di fare domande specifiche su argomenti che

²³ *Educare alle Differenze* è la rete nazionale di associazioni che si occupano di formazione con target di tutte le età (bambini, adolescenti e adulti) sui contenuti dell'inclusività e della valorizzazione delle differenze. Ogni anno la rete si riunisce in un meeting nazionale che ha come obiettivo l'autoformazione, lo scambio di buone pratiche e il confronto all'interno comunità educante. Il Gruppo Scuola e Formazione Cassero fa parte della rete nazionale e annualmente invia alcune volontarie al meeting come occasione di formazione e ampliamento della rete di conoscenze con realtà affini.

solitamente non godono di uno spazio dedicato nei contesti scolastici e professionali (per esempio l'educazione alla sessualità e all'affettività, che viene di frequente lasciata al caso) e talvolta addirittura di raggiungere le conduttrici dopo la fine del laboratorio e chiedere aiuto per una situazione che li riguarda personalmente. Spesso alla fine dell'incontro i partecipanti sentono il desiderio di dare un feedback spontaneo, manifestando la loro gratitudine e la rilevanza che questo intervento ha avuto per loro. Anche dal corpo insegnanti arrivano di frequente feedback relativi al gradimento e all'efficacia degli incontri sulla base sia della loro personale osservazione della classe sia sui commenti ricevuti dopo in maniera strutturata o spontanea. Questi feedback vengono ricevuti non solo, come si potrebbe pensare, laddove il contesto predispone al dialogo e al confronto, come accade nei licei, ma anche in contesti più fragili, quali gli istituti penitenziari minorili, dove certo l'istruzione e l'educazione alle differenze non sono una priorità.

Nei vari contesti che il GS attraversa, generalmente si rileva molta ignoranza rispetto alle tematiche dell'identità sessuale e dell'educazione alle differenze, ma al contempo emergono un chiaro interesse e bisogno di trattarle, nonché lo stupore di poter parlare di questi temi in contesti istituzionali come la scuola. Anche gli insegnanti spesso si rivolgono al GS con un vissuto di frustrazione dato dal riconoscere la necessità di affrontare questi argomenti ma anche di non avere le competenze e il tempo per farlo. Tali insegnanti non di rado chiedono materiali utili a scopo didattico per portare avanti il lavoro iniziato in classe dalle operatrici. L'efficacia del metodo non formale nel creare uno spazio sicuro attraverso l'ascolto attivo, la sospensione del giudizio e l'empatia si riflette nei feedback degli studenti, che riportano la sensazione di essere stati ascoltati, rispettati e presi sul serio, vissuto che riferiscono di aver esperito raramente nel plesso scolastico.

4.4. Il progetto *Queer Star*

4.4.1 Il contesto scolastico

Fondato nel 1898, il Liceo Classico Statale M. M. di Bologna rappresenta uno dei principali istituti di istruzione secondaria a indirizzo classico presenti nel territorio bolognese. Nei primi anni 2000, sulla scia della crescente differenziazione dell'offerta formativa che in quegli anni stava interessando gli istituti superiori italiani, l'allora dirigenza del Liceo M. M., in netta controtendenza, decise di mantenere l'offerta formativa tradizionale dell'indirizzo classico, ma di istituire un progetto di

integrazione della didattica con ore di materie alternative, non previste dal piano di studi, che andassero incontro agli interessi degli studenti (quali per esempio giornalismo e fotografia). Tali insegnamenti prevedevano un monte ore limitato che veniva svolto da esperti di settore esterni alla scuola, in orario curricolare per alcune settimane durante l'anno scolastico. Ogni studente poteva scegliere uno solo dei corsi offerti e alla conclusione doveva produrre un elaborato che attestasse le competenze acquisite. Originariamente inteso come espediente per vivacizzare l'offerta formativa senza stravolgerla, il progetto venne chiamato *Le Coloriture*. Nel 2002 anche il Cassero LGBT+ Center entrò a far parte della cerchia di associazioni e realtà cittadine che offrivano percorsi didattici extracurricolari in tale occasione.

Il progetto delle *Coloriture* attualmente si configura come un blocco unico di venti ore distribuite in una sola settimana del secondo quadrimestre, durante la quale la didattica ordinaria viene sospesa. Il progetto è riservato ai soli studenti del triennio, quindi indicativamente a studenti di età compresa tra i sedici e i diciannove anni. Gli studenti possono scegliere un solo laboratorio, devono seguirlo rispettando i normali orari di lezione e al termine devono produrre un elaborato e feedback scritti.

4.4.2 Da *CorpoCuore* a *Queer Star*

Anche per l'anno scolastico 2023/2024 il Gruppo Scuola ha progettato un laboratorio da presentare all'interno di *Coloriture*. Come ogni anno, il GS a inizio anno scolastico ha dovuto sottoporre una proposta di laboratorio compilando la *scheda progetto* fornita dal Liceo. Il progetto è quindi stato approvato dalla direzione didattica e successivamente proposto agli studenti nell'elenco dei laboratori disponibili per *Coloriture* 2024. Tenendo conto dei feedback ricevuti negli anni precedenti, il GS ha ritenuto opportuno cambiare il nome del laboratorio da *CorpoCuore* a *Queer Star*, in quanto il nome precedente, formulato nei primi anni 2000, risultava obsoleto rispetto ai linguaggi utilizzati dagli attuali adolescenti e provocava in loro un'impressione di maggiore distanza e disinteresse.

Per l'edizione 2024, al laboratorio *Queer Star* si sono iscritte sedici studentesse appartenenti a classi diverse. La professoressa referente del laboratorio non conosceva personalmente tutte le iscritte, per cui alle facilitatrici non è stato possibile informarsi sulle caratteristiche del gruppo col quale avrebbero lavorato, cosa che invece è una pratica abituale del GS.

Essendo questo il laboratorio col monte ore più esteso che il gruppo svolge, la selezione delle conduttrici è particolarmente accurata. Ogni anno, sulla base delle disponibilità delle volontarie, la coordinatrice del gruppo provvede a selezionare almeno una conduttrice “esperta” (che abbia cioè una certa anzianità nel gruppo e che abbia già condotto la *Coloritura* in passato), almeno una conduttrice “autonoma” (cioè che non abbia bisogno di supervisione in laboratori standard e che abbia già partecipato ad almeno una *Coloritura*) e almeno una conduttrice ancora in formazione, ma che abbia già iniziato a condurre laboratori. L’obiettivo è quello di mantenere una formazione continua per le conduttrici, che vengono cioè propedeuticamente messe in condizioni sempre “un po’ al di sopra delle loro capacità” ma sotto la supervisione di un’esperta del gruppo. In questo specifico laboratorio non sono previste osservatrici in affiancamento al gruppo di conduzione in quanto è prioritario mantenere un numero basso di operatrici presenti in aula, onde evitare un gruppo di adulte troppo numeroso che può incutere timore. Per l’edizione 2024 sono state selezionate due conduttrici esperte e una autonoma.

4.4.3 La fase di progettazione

La progettazione del laboratorio è iniziata un mese prima dell’intervento e si è svolta in quattro incontri da circa tre ore l’uno. Durante tali incontri le tre volontarie hanno selezionato le attività da svolgere nelle varie giornate cercando di rispettare le richieste della direzione scolastica e il mandato generale dell’intervento, senza dimenticare di rendere il laboratorio accessibile e piacevole per le partecipanti.

Quello della *Coloritura* è sempre stato un laboratorio dedicato alle narrazioni massmediatiche sulle aspettative di genere e in particolare sui corpi sessualizzati. Per l’edizione delle *Coloriture* 2024 la richiesta della direzione scolastica è stata quella di portare contenuti utili al futuro inserimento lavorativo degli studenti. Pertanto, rimanendo in un ambito di progettualità umanistico e sociale, le conduttrici hanno previsto sia attività sull’educazione alle differenze in un’ottica di genere e prevenzione del bullismo omolesbobitransfobico, sia sulla decodificazione e rielaborazione dei messaggi massmediatici e sia sulle prospettive lavorative che un’associazione come il Cassero LGBT+ Center può creare nella strutturazione dei propri servizi alla comunità. Ne è un esempio lo sportello anti discriminazione costituito nel 2023 che si avvale di diverse professioniste che lavorano in rete.

In riferimento al quadro delle *competenze chiave europee*²⁴, il laboratorio mirava a stimolare: la competenza personale e sociale; la capacità di imparare ad imparare; la competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. L'obiettivo ultimo era quello di proporre l'educazione in ottica di genere come chiave per costruire professionalità attente ed aperte a tutte le soggettività, arricchendo così il curriculum nascosto degli studenti, di promuovere il benessere personale e fornire strumenti trasversali a tutti i campi lavorativi.

Per l'edizione 2024 sono stati previsti anche interventi di altre figure esterne alla scuola, che non fanno parte del GS ma che rappresentano professionalità che lavorano nell'ambito dei servizi di accoglienza. Nello specifico, nella terza giornata le operatrici sono state raggiunte da due psicologhe della *Casa delle Donne per non subire violenza di Bologna*, che hanno effettuato un intervento di tre ore sul tema della violenza di genere; nella quarta ed ultima giornata invece le operatrici sono state affiancate dall' Assistente Sociale di *Spazio Cassero*, lo sportello di segretariato sociale del Cassero LGBT+ Center, che ha esposto alle studentesse il proprio lavoro e fatto praticare delle simulazioni di colloquio con l'utenza. Il senso della presenza di queste professioniste era non solo quello di far conoscere l'ambito lavorativo del sociale, ma anche dimostrare come le competenze sviluppate nelle diverse giornate possano trovare applicazione pratica in diverse carriere.

Le attività proposte nei vari incontri rispondono tutte dell'approccio *learning-by-doing*, pertanto esse sono di tipo interattivo e hanno dato modo alle partecipanti di co-costruire le loro conoscenze insieme alle facilitatrici. Tutte le attività sono state realizzate attraverso un lavoro esperienziale, che prevedeva momenti pratici in cui mettere al centro i vissuti personali, con particolare attenzione a quelli relativi al corpo. Al termine di ogni attività era prevista una fase di debriefing che coinvolgeva tutte le partecipanti, finalizzata all'analisi critica di quanto appena esperito.

Le principali tematiche trattate riguardavano: gli stereotipi di genere e i massmedia, le relazioni interpersonali e l'eterocispatriarcato, l'identità sessuale, l'oppressione e il

²⁴ Le otto competenze chiave, così come recita la Raccomandazione, «sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» e si caratterizzano come competenze per la vita. Costituiscono, dal punto di vista metodologico, un framework capace di contenere le competenze culturali afferenti alle diverse discipline e le competenze metacognitive, metodologiche e sociali necessarie ad operare nel mondo e ad interagire con gli altri.>>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

privilegio in funzione dell'identità sessuale e dell'accesso al lavoro, il consenso e la violenza nelle relazioni, storie di vita e professionalità nel sociale.

Le varie attività sono state ripartite nelle quattro giornate in funzione del tempo a disposizione (tenendo anche conto degli intervalli, in modo da non interrompere l'esecuzione dell'attività), della necessità di variare spesso il tipo di attività sia per dare "ritmo" alla mattinata che per offrire una decompressione emotiva, di prevedere una certa elasticità nella scaletta in funzione dei bisogni delle partecipanti. Le conduttrici si sono ripartite le attività da condurre in funzione dell'esperienza pregressa esperita nelle singole attività e alla percezione di poterla gestire in autonomia. Le volontarie hanno concordato come sarebbero potute intervenire in sostegno della "collega" in caso di bisogno e quale linea tenere se le partecipanti avessero fatto domande fuori tema o personali alle formatrici²⁵.

²⁵ Succede con una certa frequenza che durante un laboratorio in una scuola le conduttrici vengano interrotte da qualcuno dei partecipanti che chiede loro se siano *gay*. La fenomenologia di questa eventualità presenta delle costanti: la domanda viene fatta con maggiore probabilità negli istituti tecnici e professionali o laddove l'autorità degli adulti venga percepita come più negoziabile o permeabile; la persona che fa la domanda è spesso un ragazzo se fatta in plenaria, mentre è una ragazza se fatta in privato, per esempio durante un momento di pausa nel laboratorio. Quando è un ragazzo a farla, solitamente è uno dei più popolari in classe e talvolta viene fatta non per un sincero interesse (che tra l'altro verrebbe giudicato dai compagni come ambiguo e indesiderabile), ma per ostentare la propria irriverenza nei confronti degli adulti e consolidare così il proprio status di leader; altre volte viene fatta nella convinzione che per parlare apertamente della comunità LGBTQIA+, se ne debba inevitabilmente fare parte; la parola *gay* viene nominata con imbarazzo, abbassando la voce e nel dubbio che sia una parola offensiva; essa ha in questo caso una valenza metonimica, cioè viene pronunciata in riferimento a tutta la comunità LGBTQIA+; una volta fornita la risposta, non vengono fatte ulteriori domande in merito. Il GS nel tempo ha formulato una procedura specifica per rispondere a queste domande, che tiene conto sia del ruolo di formatrice sia del ruolo di attivista, che in questo caso devono essere coniugati insieme. Come formatrici, le operatrici del GS devono mantenere una posizione neutrale e non possono diventare oggetto del processo di conoscenza in atto nel laboratorio, mentre come attiviste hanno l'obiettivo di portare un contenuto politico nei propri interventi. Nella fattispecie, quando i partecipanti chiedono alle facilitatrici di dichiarare il proprio orientamento, si risponde alla domanda ma con un lungo preambolo su cosa significhi veramente fare una domanda del genere.

L'obiettivo è quello da un lato di non trattare la propria appartenenza alla comunità LGBTQIA+ come un tabù che non si può nominare, dall'altro è quello di rendere le persone consapevoli del significato politico di quella domanda. Si chiede dunque di comprendere che, dal momento che la nostra società si basa su un modello eterocispatriarcale, chiedere a una persona di identificarsi come appartenente alla comunità LGBTQIA+ la espone a potenziali rischi, come subire vari tipi di ostilità ed essere vittimizzata, in quanto non si possono prevedere la reazione dell'interlocutore e le sue reali intenzioni dietro a quella domanda. Successivamente, il protocollo prevede di chiedere alla persona se sia ancora convinta di voler fare quella domanda e, se la risposta è positiva, la formatrice può rispondere con sincerità (nella modalità e misura che ritiene opportuna in quel contesto: per esempio una persona può sentirsi sicura nel dichiarare il proprio orientamento, ma non la propria identità di genere), facendo così *coming-out*. Rivelare la propria identità sessuale all'interno del laboratorio rimane comunque un momento delicato, al quale le operatrici del GS si preparano durante la progettazione, per non rischiare di dare risposte impulsive.

4.4.4 La realizzazione del laboratorio

Il laboratorio si è tenuto in quattro giornate della stessa settimana di febbraio 2024, dalle ore 8:00 alle ore 13:00, per un totale di venti ore di laboratorio.

Di seguito vengono illustrate nello specifico le attività svolte nelle rispettive giornate.

Primo incontro

Le tre formatrici hanno inaugurato l'intervento presentandosi come volontarie dell'associazione Cassero LGBTQ+ Center, delineando l'associazione come votata alla tutela dei diritti umani, soprattutto in relazione alla comunità LGBTQ+, e facendo una panoramica dei vari servizi offerti dall'associazione stessa. Come in ogni contesto, viene posta particolare attenzione ai bisogni del gruppo target, per cui davanti agli adolescenti vengono nominati i settori di maggiore interesse per loro, cioè i gruppi di socializzazione dedicati, quali il Gruppo Giovani e la Gilda, un settore che si occupa di fare accoglienza attraverso sessioni di gioco da tavolo in ambiente inclusivo²⁶; il Telefono Amico Cassero, una linea telefonica in cui operatrici formate rispondono a chi chiama per chiedere aiuto o conforto in un momento di fragilità legato alla propria identità sessuale; lo sportello antidiscriminazione *Spazio Cassero*.

Conseguentemente è stato presentato il settore del *Gruppo Scuola e Formazione*, con particolare riferimento al metodo dell'*educazione non formale* come modalità di introduzione al laboratorio stesso. Sono state fornite informazioni circa la durata, l'organizzazione delle giornate anche in funzione delle professioniste ospiti, e le tematiche trattate. E' stato comunicato che, su richiesta della Scuola, il laboratorio prevedeva la compilazione di un elaborato finale basato inerente alle tematiche trattate, a riprova del percorso svolto. Le formatrici hanno esplicitato di essere lì non in veste di docenti ma di facilitatrici nella co-costruzione del sapere e che qualunque intervento o domanda sarebbe stato ben accetto. E' stato chiarito alle partecipanti che il laboratorio sarebbe stato fortemente interattivo e che, se qualcosa le avesse messe a disagio, avrebbero potuto allontanarsi dall'aula in qualsiasi momento e, su richiesta, anche confrontarsi con una delle formatrici. Lo spazio come normalmente

²⁶ Le persone LGBTQIA+ possono essere soggette a discriminazione e violenza anche all'interno dei contesti ludici. Uno spazio di gioco è un *safer space* quando viene messa in atto una serie di pratiche che riducono al minimo la possibilità di incorrere in comportamenti o situazioni discriminatorie. Gli ambienti di *gaming* solitamente non sono spazi sufficientemente sicuri per le persone LGBTQIA+, ma anche per le persone "razzializzate", con neurodivergenze o disabilità ecc. Il concetto di "spazio più sicuro possibile" va esteso quindi, in ottica intersezionale, anche a tutte le altre soggettività marginalizzate ed è il bisogno cui la Gilda del Cassero cerca di rispondere durante i suoi eventi.

gestito in aula, cioè rigidamente organizzato in banchi disposti davanti alla cattedra, è stato volutamente destrutturato in funzione dell'orizzontalità; pertanto i banchi sono stati accantonati e le sedie sono state disposte in cerchio al centro della stanza. Le facilitatrici hanno preso posto all'interno del cerchio, sedendosi tra le partecipanti.

La prima attività dei laboratori è sempre una breve presentazione in cerchio, in cui a ciascuno viene chiesto il nome, il pronome utilizzato (per non dare per scontata l'identità della persona sulla base dell'espressione di genere) e di rispondere a una cosiddetta "domanda rompighiaccio". Solitamente la domanda riguarda qualcosa di superficiale/discorsivo e spesso ironico, in modo da permettere a ciascuno di dire qualcosa di sé "senza esporsi troppo" e creare un clima disteso e ludico. In questa occasione la domanda era "Chi avrebbe dovuto vincere il Festival di Sanremo secondo te?". La domanda ha sortito l'effetto desiderato e le partecipanti hanno risposto volentieri.

Siccome il laboratorio in oggetto è particolarmente lungo, si rende necessario rinegoziare il modo di gestirlo attraverso un patto formativo concordato con la classe, cioè la formulazione di un quadro normativo che gli studenti prendono l'impegno di rispettare per garantire una piena e serena partecipazione a tutti. Una conduttrice ha distribuito post-it e pennarelli alle partecipanti e ha chiesto loro di rispondere anonimamente alla domanda "Cosa mi aspetto da questo laboratorio?", che nel frattempo era stata scritta su un cartellone. Una volta compilati i post-it, le partecipanti sono state invitate ad attaccarli al cartellone, che è poi stato appeso al muro. La conduttrice ha quindi proceduto alla lettura dei vari post-it in plenaria e ha chiesto alle partecipanti di trovare punti di contatto tra le aspettative espresse e di pensare a come creare uno spazio accogliente in cui cercare di soddisfare queste aspettative. Il gruppo ha quindi sintetizzato i diversi bisogni nelle seguenti voci: apprendere nuovi contenuti sull'identità sessuale e le relazioni interpersonali, apprendere strumenti per partecipare al dialogo politico, creare legami con persone affini, esperire un momento di crescita personale libero dalla pressione della prestazione scolastica. Nell'utilizzare questo strumento, una delle partecipanti ha rivelato anonimamente di aver subito abusi sessuali. Anche rispetto a questo tipo di eventi il GS ha un protocollo specifico ma, essendo la ragazza rimasta anonima, in tale occasione esso non è stato attivato.²⁷ A fine laboratorio le conduttrici si sono

²⁷ Il protocollo è stato stilato dalla Dott.ssa M.R.M., psicologa scolastica e psicoterapeuta interna al gruppo, e ogni anno fa parte della formazione dedicata alle nuove operatrici. Il protocollo chiarisce

limitate a riferire a tutta la classe che la rivelazione anonima fatta in precedenza è molto importante e hanno identificato la *Casa delle Donne per non subire violenza Bologna* come istituzione di loro fiducia a rivolgersi in caso di abusi. Sono stati scritti sulla lavagna i recapiti dell'associazione e si è spiegato come funziona il primo contatto telefonico. La conduttrice ha poi chiesto quali modalità di interazione avrebbero potuto sostenere il perseguimento di questi obiettivi durante il laboratorio. I bisogni espressi in questo senso sono stati quello di essere ascoltate e rispettate anche nelle differenze interpersonali (con particolare riferimento alle persone con neurodivergenze e alle minoranze sessuali). La conduttrice ha quindi introdotto il concetto di *spazio sicuro* come situazione in cui tutte le persone si sentono a proprio agio e libere di mettersi in gioco; ha suggerito di praticare l'ascolto attivo e di esercitarsi nella sospensione del giudizio che può sopraggiungere nei confronti delle altre partecipanti, e nel considerare sempre valido tutto ciò che viene portato, anche se non condiviso; di impegnarsi attivamente nel rispettare i turni di parola, in modo che ognuna possa esprimersi, e di usare modalità di interazione inclusive (per esempio, evitare discussioni accese perché per alcune persone possono risultare troppo stressanti). Dopo aver trascritto in maniera sintetica queste voci, la conduttrice ha invitato le partecipanti a firmare personalmente il cartellone in segno di impegno preso. Le tre conduttrici hanno infine aggiunto le proprie firme e hanno confermato che si sarebbero fatte garanti dello spazio sicuro nelle modalità richieste dalle partecipanti.

La mattinata è proseguita con un'attività di *team-building*, denominata "Il Gomitolo". Questo tipo di attività prevede di disporre in cerchio le persone presenti e consegnare un rotolo di spago ad una persona a caso. A questa persona viene chiesto di lanciare il rotolo ad un'altra persona presente nel cerchio, mantenendo

innanzitutto che il loro ruolo non prevede alcun obbligo legale o potere di intervento rispetto alla situazione descritta dal minore; è invece necessario rimandare alla persona come la sua situazione sia importante e come gli adulti abbiano il dovere di farsene carico. Si chiede poi al minore di identificare un altro adulto strutturato all'interno della scuola a cui rivolgersi per chiedere aiuto e ci si offre di raggiungere subito insieme la persona indicata per un colloquio. In nessun caso le operatrici del GS sono autorizzate a lasciare un proprio contatto alla persona e si rimanda sempre al sito dell'associazione, dove si trovano i contatti di *Telefono Amico Cassero* e *Spazio Cassero*. Anche questo è un momento delicato per le operatrici del GS, in cui si intersecano non solo i ruoli di formatrice e di attivista, ma anche il piano dell'empatia e talvolta pure quello personale. E' il caso per esempio in cui un minore che si identifica come appartenente alla comunità LGBTQIA+ subisca discriminazioni e violenze in famiglia: talvolta le situazioni rivelate sono le stesse che le attiviste hanno a loro volta subito in passato. Tali rivelazioni sono incredibilmente frequenti durante i laboratori (ne avvengono almeno tre ogni anno scolastico) e per questo si è reso necessario stilare un protocollo di intervento, in modo da minimizzare l'impatto emotivo e agire nel migliore interesse del minore e dell'associazione stessa.

stretta in mano l'estremità del filo. Chi lancia deve anche fare una domanda a piacere a chi riceve. Chi riceve è tenuto a rispondere, trattenere una parte dello spago in mano, e far proseguire il giro nello stesso modo, lanciando lo spago e facendo una domanda. In tale modo, tutte le persone condividono qualcosa su di sé e al centro del cerchio si crea un reticolo di spago. Quando tutte le persone hanno risposto a una domanda, si chiede a ciascuna di ripetere la risposta che è stata data dalla partecipante precedente e nel frattempo di ripercorrere all'indietro anche il tragitto creato dallo spago, avvicinandosi alla persona che veniva prima nel giro di domande per riconsegnarle il rotolo di spago in mano. Tale attività è stata proposta solo dopo aver verificato che nel gruppo non fossero presenti persone con disabilità motorie, per le quali l'attività sarebbe stata meno accessibile. Il bisogno cui questa attività rispondeva era quello di permettere alle persone di mettere in pratica quanto appena stabilito nel patto formativo, cioè l'ascolto attivo (capacità di ascoltare e tenere a mente quanto detto dalle altre) e quello di creare maggiore percezione di vicinanza tra le partecipanti, in quanto molte di loro, pure frequentando la stessa scuola, venivano da classi diverse e non si conoscevano.

L'attività seguente prevedeva un esercizio di visualizzazione guidata sugli stereotipi di genere relativi al corpo. La conduttrice ha introdotto l'attività spiegando che sarebbe stata da svolgere individualmente e nel totale silenzio. Per tutelare la sensazione di spazio sicuro, la conduttrice ha spiegato alle partecipanti che cosa stava per fare²⁸: chiedere loro di rimanere sedute in cerchio e chiudere gli occhi per facilitare la concentrazione; narrare una situazione nella quale avrebbero dovuto immaginare di ritrovarsi e infine avrebbero dovuto completare la narrazione a livello individuale nei propri pensieri, aggiungendo qualcosa di personale. La conduttrice ha esplicitato che, in un secondo momento, sarebbe stata data loro la possibilità di raccontare cosa avevano immaginato e di confrontarsi con le altre partecipanti. Di seguito, il testo della visualizzazione guidata.

“Immagina che accada veramente.

Una mattina ti svegli e sei di un altro genere²⁹.

²⁸ Tenere gli occhi chiusi in una stanza con altre persone può mettere a disagio; per questo le operatrici preferiscono sempre verbalizzare prima cosa verrà fatto mentre i partecipanti avranno gli occhi chiusi, in modo da restituire loro la percezione di controllo sulla situazione.

²⁹ Nella precedente versione, il testo prevedeva la voce “dell'altro genere”. Tale voce è stata recentemente cambiata in “di un altro genere” in quanto la formula precedente non risultava inclusiva nei confronti delle persone non binarie, che, non riconoscendosi nel binarismo di genere, cioè nella

*Sei sempre tu, con i tuoi gusti, le tue passioni, le tue abitudini...
hai una reazione di stupore: ti tasti, anche il tuo corpo è cambiato.
Ti guardi un po' allo specchio: hai tutto il tempo per prendere atto della
cosa. Sai che durerà solo per oggi. Casualmente è il tuo giorno libero!
Finalmente esci fuori e decidi di fare qualcosa, un gesto di libertà, qualcosa
che quando eri nel tuo genere sentivi di non poter fare.”*

La conduttrice ha dunque chiesto alle partecipanti di immaginare qualcosa di collegato al corpo relativo al genere socializzato su cui avevano fantasticato. Per esempio, se una persona avesse immaginato di risvegliarsi nel corpo di un uomo, non sarebbe stato corretto figurarsi di riuscire a urinare in piedi, in quanto quella di poter orientare la minzione non è una proprietà del corpo socializzato uomo, ma semplicemente una capacità fisiologica dell'organo riproduttivo socialmente abbinato al sesso biologico "maschio", cioè del pene. Sarebbe invece stato corretto immaginare di poter andare al mare senza depilarsi, in quanto sia il sesso biologico "maschio" che il sesso biologico "femmina" solitamente prevedono una certa quantità di peluria, ma solo rispetto al genere "donna" (quindi al corpo biologicamente "femmina" socializzato "donna") questo viene ritenuto inadeguato e indesiderabile. Sarebbero state ugualmente valide proposte quali: giocare a calcio, truccarsi, indossare i tacchi ed altri comportamenti che per stereotipo vengono fortemente caratterizzati in funzione del genere. Quella proposta è quindi una riflessione sull'aspettativa legata al genere socializzato, ovvero il genere cui la società occidentale contemporanea associa le persone sulla base del sesso biologico (e quindi automaticamente del genere assegnato alla nascita), dell'apparenza fisica, della storia di vita e di altri criteri che si rifanno sempre al binarismo di genere. Diverse sono invece l'esperienza della persona e l'identità di genere effettiva.

Dopo aver lasciato loro il tempo per raffigurare la situazione richiesta, la conduttrice ha invitato le partecipanti a riaprire gli occhi e ha chiesto loro come fosse stata l'attività, se fosse stata difficile e se avessero voglia di condividere cosa avevano immaginato. E' importante ricordare che le partecipanti erano tutte persone socializzate donne e hanno tutte immaginato di essersi risvegliate in un corpo maschile ed essere quindi riconosciute come uomini. Esse hanno in linea di

dicotomia uomo/donna, avrebbero vissuto come una forzatura il dover trovare un genere "opposto al proprio" (non esiste l'opposto in un gruppo di 3 elementi -uomo/donna/non-binary).

massima seguito correttamente la consegna ed hanno immaginato situazioni che coinvolgessero direttamente il corpo, quali “andare in giro a petto nudo in estate”, “andare al mare senza depilarsi”, “portare i capelli corti senza essere giudicati”, “andare in palestra senza luoghi comuni, potendo fare allenamento in base ai miei bisogni e non per le aspettative sociali”, “non sentire la pressione sociale all’aver un figlio, soprattutto la questione dell’orologio biologico”, “poter dire che mi masturbo”, “meno pressione per la cura del corpo”, “avere un corpo più robusto, non doverlo coprire in piscina e potermi radere i capelli”, “fare sesso anziché subirlo”. Successivamente, le ragazze nel confronto in plenaria hanno autonomamente introdotto nuovi esempi, meno legati al corpo, ma relativi a esperienze dirette vissute recentemente. Gli esempi riportati sono stati: “parcheggiare senza che gli uomini pretendano di darmi consigli non richiesti o peggio stiano lì ad aspettare un mio errore per farsi una risata”, “essere presa sul serio quando parlo di sport coi miei amici maschi”, “prendere i mezzi pubblici senza paura di essere molestata”, “sentirmi sempre legittimata nella presa di parola”, “non dover nascondere i desideri sessuali per paura di essere giudicata”, “vestirmi come mi pare senza pensare che così *me la vado a cercare*”, “manifestare il proprio interesse per le ragazze senza dover fare coming-out e parlarne con gli altri ragazzi senza che questo sia un tema”, “avere una visione del mondo diversa, in cui mi sento più padrona delle situazioni”, “vedere come si rapportano con me gli sconosciuti”, “sperimentare il fatto di non esprimere emozioni”, “litigare per dimostrare che ho un’opinione”, ma anche riferimenti al proprio funzionamento familiare, come per esempio “non dover sempre presentare i miei amici maschi a mio padre perché pretende di conoscerli prima di darmi il permesso per uscirci (mio fratello non deve far conoscere le ragazze con cui esce)”, “sentire meno pressione da parte dei genitori” ed “essere ascoltata dai miei genitori come ascoltano mio fratello”.

Essendo state verbalizzate tante forme di oppressione, la conduttrice ha introdotto la distinzione tra stereotipo (credenza socialmente condivisa), pregiudizio (atteggiamento) e discriminazione (comportamento), e ha quindi invitato le partecipanti a fare un brain-storming sugli stereotipi di genere che vertono sul genere “donna”. Le ragazze hanno iniziato un confronto tra pari spontaneo, in cui condividevano aneddoti propri o di altre persone in cui si erano sentite oggetto di discriminazione di genere. La conduttrice facilitava poi il processo induttivo del gruppo, partendo dall’episodio narrato (per esempio: “gli uomini mi guardano con

sospetto quando parcheggio”) per risalire alla credenza disfunzionale (quindi lo stereotipo di genere, in questo caso “le donne non sanno guidare bene e vanno aiutate”) che stava alla base delle azioni descritte e la scriveva alla lavagna. Una volta riempito lo spazio a disposizione sulla lavagna, la conduttrice ha fatto notare alle partecipanti come tutti gli esempi riportati derivassero da episodi vissuti in prima persona da loro stesse o da loro conoscenti e ha chiesto loro come le facesse sentire il fatto che ragazze di soli diciassette anni (in media) avessero esperito così tante forme di oppressione e violenza. Le risposte sono state numerose e immediate: “male”, “avvilita”, “sconfortata”, “schifata”, “in trappola”, “spaventata”, “preoccupata”. La conduttrice ha ringraziato le ragazze per aver condiviso dei vissuti così autentici e ha aggiunto che anche altre persone in attività simili hanno riportato le stesse emozioni. La conduttrice ha poi chiesto alle partecipanti di fornire esempi di stereotipi che vertono sul genere “uomo”. Le ragazze hanno saputo elencare altrettanti stereotipi, ma il processo induttivo è risultato un po’ meno fluido del precedente e la conduttrice ha dovuto fornire più suggerimenti. L’attività è stata comunque portata a termine e la formatrice ha messo in evidenza come sicuramente i sistemi di potere basati sul genere si abbattano con più violenza sulle donne, ma nemmeno gli uomini sono immuni dall’oppressione delle aspettative di genere e del conformismo.

Nell’attività successiva è stato chiesto alle partecipanti di creare una rappresentazione grafica dell’identità sessuale utilizzando circa una ventina di parole chiave da distribuire nello spazio a loro discrezione. L’obiettivo era quello di far ricostruire alle partecipanti lo schema a torta dell’identità sessuale senza suggerire loro la struttura (una torta divisa in quattro spicchi) né le quattro dimensioni fondamentali (sesso biologico, identità di genere, espressione di genere, orientamento sessuale e romantico) in cui organizzare le altre parole chiave. L’attività è stata strutturata utilizzando la dinamica del gioco denominato “ruba bandiera”, in cui le partecipanti, precedentemente divise in due squadre, venivano chiamate col numero corrispondente e, una volta preso il cartellino con la parola, dovevano cercare di darne una definizione e disporre il cartellino all’interno di uno schema condiviso con la propria squadra. La scelta di collocare un’attività che comportasse competizione e attivazione fisica è stata motivata dalla necessità di dare ritmo all’intervento, utilizzando l’attivazione motoria sia per recuperare l’attenzione del gruppo, che per alleggerire il coinvolgimento emotivo elicitato dalla

precedente attività. Le partecipanti si sono mostrate coinvolte e divertite durante l'attività e hanno completato i rispettivi schemi in modo piuttosto accurato, indovinando la maggior parte delle definizioni. Nel caso in cui fra le partecipanti fosse stata presente una persona con ridotta capacità motoria, le conduttrici avevano previsto un'alternativa al rubabandiera che risultasse inclusiva anche per chi non potesse muoversi. L'attività è terminata con l'intervallo.

Al rientro, le conduttrici hanno provveduto a spiegare la torta dell'identità sessuale. Oltre alla nomenclatura, sono state fornite spiegazioni sulla prospettiva storica (bisessuale vs. pansessuale) e politica (intersex anziché ermafroita, cisgender, allosessuale) dei vari termini. E' stato precisato che la torta dell'identità sessuale è solo una semplificazione mirata a rendere intellegibili i vissuti personali, ma che rimane una rappresentazione limitata e che quindi non è scontato che tutte le persone ci si riconoscano. Inoltre, è stato specificato che i quattro spicchi non sono da considerare come compartimenti stagni, ma piuttosto come dimensioni in continua comunicazione tra loro, soggetti all'influenza gli uni degli altri e del contesto socio-culturale in cui la persona vive. Le conduttrici hanno inoltre indicato come riferimento alcuni content-creator presenti sul social "TikTok", che è quello attualmente più diffuso tra gli adolescenti, in modo da dare alle partecipanti riferimenti di attivisti e attiviste che usino un linguaggio il più possibile vicino al loro. Questo viene fatto nella consapevolezza che i linguaggi sono soggetti al gap generazionale e che le conduttrici, per quanto in continuo aggiornamento, potrebbero utilizzare scelte lessicali ma anche strategie discorsive che vengono percepite distanti e obsolete dagli adolescenti. Le facilitatrici del GS infatti vanno dai 25 ai 40 anni. La spiegazione, benché fosse uno dei pochi momenti frontali previsti dal laboratorio, ha mantenuto il carattere fortemente interattivo e ha spinto le ragazze a riflettere sui contenuti proposti e a contribuire alla compilazione dello schema partendo da quelli che avevano fatto loro stesse nell'attività precedente.

Successivamente, le conduttrici hanno dato alle partecipanti un "compito a casa", chiedendo loro di guardare il film *Pride* (regia di Matthew Warchus, 2014) entro il sabato successivo, perché avrebbero fatto un dibattito partendo dai contenuti del film. Alle ragazze è stata introdotta la tematica del film (*Pride* in Gran Bretagna nel 1984 durante il governo Thatcher e che aveva intrapreso una battaglia politica in supporto ai minatori), hanno indicato su quali piattaforme trovarlo e hanno invitato le ragazze a organizzarsi per vederlo in piccoli gruppi, in modo da creare un momento

di socializzazione al di là dell'orario scolastico ma anche da far iniziare un confronto nel piccolo gruppo che sarebbe stato propedeutico al dibattito previsto per quello stesso sabato.

Come attività di chiusura è stato chiesto alle partecipanti di disporsi in cerchio e dire una parola che era rimasta loro impressa di quelle utilizzate nel corso della mattinata oppure una parola che esprimesse il loro sentimento in quel momento. Tra le parole nominate sono emerse: aspettativa di genere, segregazione di genere, sessualizzazione, male gaze, intersex, allosessuale, queer, benessere, responsabilità, consenso, comunicazione non violenta. Anche le conduttrici hanno partecipato all'attività e hanno condiviso termini quali "autodeterminazione" e "speranza".

Secondo Incontro

La seconda giornata è stata inaugurata chiedendo alle partecipanti di presentare nuovamente le conduttrici e l'associazione con parole loro.

Successivamente è stata proposta un'attività incentrata sulle differenze di privilegio detta "Fai un passo avanti" (conosciuta anche come "Camminata del Privilegio"). L'attività è sostanzialmente un gioco di ruolo, in cui, a ogni partecipante viene assegnata randomicamente un'identità specifica che dovrà interpretare durante il gioco e che rimarrà segreta fino alla fine. Alcune di queste identità rappresentano persone che vivono un forte privilegio nella società occidentale (es. "uomo bianco, cis, etero, senza disabilità, laureato, amministratore delegato di una multinazionale, sposato con figli"), mentre altre rappresentano persone con forti fragilità (es. "donna trans, nera, migrante con dislessia e ipovedente"). Questa attività si presta a mettere in relazione dimensioni di discriminazione differenti e a portare lo sguardo sui concetti di multipla discriminazione (la somma di caratteristiche discriminate in una stessa persona) e intersezionalità (il prodotto di due caratteristiche discriminate differenti che portano alla creazione di una categoria unica di svantaggio sociale; per esempio una donna nera subisce discriminazioni che né le donne bianche né gli uomini neri subiscono)

In seguito vengono forniti esempi di azioni comuni (es. "salutare il/la partner con un bacio in stazione", "prenotare una visita tramite sanità pubblica") e i partecipanti possono *fare un passo avanti* solo se il loro personaggio può esercitare quell'azione senza incorrere in problemi legati alla sua identità. Per esempio, l'uomo bianco cis

etero può sicuramente prenotare una visita andrologica tramite sanità pubblica, mentre la donna trans migrante, se ha i documenti rettificati (quindi in cui il genere è “donna”), ha un codice fiscale che indica il sesso femminile, quindi non può prenotare una visita andrologica se ne ha bisogno, perchè i database del CUP sono divisi per genere binario e - in base al binarismo di genere - una donna non può avere bisogno dell’andrologo. Essendo migrante, è facile che la donna trans abbia un reddito basso e non possa permettersi una visita andrologica privata, pertanto rischia di non avere accesso alle cure di cui ha bisogno. Nel contesto specifico della *Coloritura*, la richiesta della Scuola era quella di focalizzarsi sul mondo del lavoro, per cui diverse situazioni rappresentate nell’attività si rifacevano al contesto lavorativo, per esempio: *Fai un passo avanti se...* statisticamente il tuo genere ha uno stipendio più alto; ...se non hai paura di essere molestato/a sul luogo di lavoro; ...se avere dei figli non mette a rischio la tua carriera; ...puoi parlare della tua relazione amorosa sul lavoro; ...se la tua identità sessuale non mette a rischio la tua assunzione, ecc. Una volta allineate tutte al punto di partenza (un lato della stanza, opposto al punto di arrivo) e avuto il tempo di immedesimarsi nel personaggio rappresentato, le ragazze si sono cimentate nell’attività con concentrazione e consapevolezza. Al termine dell’attività, la distribuzione nello spazio delle partecipanti rifletteva la differenza di privilegio che i loro personaggi vivono quotidianamente: solo l’uomo bianco cis ed etero aveva fatto tutti i passi possibili, raggiungendo il muro opposto. Tutti gli altri personaggi (solitamente le persone cis e senza disabilità) avevano fatto alcuni passi avanti, mentre altre non si erano mosse dalla linea di fondo (solitamente le persone trans nere migranti con disabilità). Alle partecipanti è stato dunque chiesto di disporsi in fila indiana, di dichiarare a voce alta la propria identità, rimasta segreta fino a quel momento, e di dire cosa rappresentava secondo loro quella disposizione nello spazio. Le ragazze hanno correttamente interpretato l’attività e hanno compreso quanta differenza di accesso alle risorse ci sia tra una persona e l’altra sulla base di semplici caratteristiche individuali. Non di rado questa attività elicitava emozioni forti, talvolta anche pianti. Le formatrici hanno quindi chiesto alle partecipanti di condividere il modo in cui si sentivano in quel momento, come forma di premura nei loro confronti (nella consapevolezza che condividere il sentito insieme ai pari aiuta a non sentirsi soli in ciò che si prova), ma anche come punto di partenza per un ragionamento politico sull’ingiustizia sociale. Le emozioni riferite più spesso sono state: rabbia, senso di

ingiustizia, impotenza e frustrazione. Le formatrici hanno validato tutti i sentimenti espressi e hanno rassicurato le partecipanti, dicendo che queste restituzioni così autentiche erano prova della sensibilità ed empatia delle partecipanti e che sono questi i sentimenti da cui scaturisce la motivazione ad attivarsi per il cambiamento sociale. In questo modo le formatrici hanno cercato di restituire alle ragazze un certo senso di autoefficacia nel poter influire sulle dinamiche sociali che trovano ingiuste. Come da progettazione, la fine dell'attività ha coinciso con il primo intervallo allo scopo di garantire uno spazio di decompressione alle presenti.

Una volta rientrate in aula, alle partecipanti sono stati distribuiti dei fac-simile di moduli di curriculum vitae nel formato europeo ed è stato chiesto loro di compilarli sempre interpretando le identità assegnate nell'attività precedente. Successivamente, sono stati presentati, proiettandoli sulla LIM, tre annunci di lavoro e le partecipanti dovevano candidarsi alla posizione lavorativa migliore a cui potevano ambire con il loro curriculum. Quelli proposti erano tre annunci di lavoro reali che le conduttrici avevano trovato su Google e rimandavano volutamente a tre professioni con un livello di prestigio sociale molto diverso tra loro: cameriere, maestra d'asilo e CEO di multinazionale. L'obiettivo era quello di mostrare le oggettive difficoltà che le persone marginalizzate devono affrontare nella ricerca di un lavoro, a partire dalla compilazione del curriculum vitae. Per esempio, una persona che ha sempre lavorato in nero non sempre troverà opportuno scriverlo sul curriculum. Parimenti, una persona che ha lavorato come sex-worker non potrà ambire a posizioni a contatto con l'infanzia in quanto il senso comune ritiene queste persone inadatte a rivestire ruoli educativi. Per tali motivi le partecipanti hanno subito incontrato difficoltà nella compilazione del cv e hanno chiesto aiuto alle conduttrici, che hanno suggerito loro di compilare i cv come a loro sembrava sensato, perché i dubbi sarebbero poi stati passati in rassegna in plenaria. Una volta terminata la compilazione, le conduttrici hanno quindi chiesto alle studente³⁰ di candidarsi per la posizione lavorativa più prestigiosa a cui potevano ambire e hanno poi chiesto a ciascuna di condividere con le altre la propria identità, il proprio cv e la propria

³⁰ Come spiegato dalla sociolinguista e traduttrice Vera Gheno, *studente* è il participio presente del verbo *studiare*, pertanto al femminile rimane invariato, ma vede cambiare solo l'articolo. Il suffisso *-essa* originariamente conferiva alla parola un'accezione ancillare ("moglie di"), oppure accezione dispregiativa. Si rimanda al testo *Nomi professionali femminili: singolarità o normalità?* (Vera Gheno, 2020, estratto da *LavoroDirittiEuropa - Rivista Nuova di Diritto del Lavoro*, numero 2, pp.13) https://www.lavorodirittieuropa.it/images/vera_gheno_Nomi_professionali_femminili_2.pdf

Benchè la stessa Gheno riconosca l'attuale difficoltà dei parlanti nell'applicare la forma "studente" per tutti i generi, il GS lo adotta abitualmente anche nei contesti istituzionali come rivendicazione politica.

candidatura, ripercorrendo le difficoltà incontrate. Le ragazze che interpretavano personaggi marginalizzati dalla società (per esempio: “donna trans nera migrante con disabilità”, “uomo gay cattolico senza dimora”...) hanno trovato maggiori difficoltà e spesso hanno ritenuto di potersi candidare esclusivamente alla posizione di cameriere. Solo chi interpretava l’uomo bianco, cis, etero, con un livello di istruzione alto e senza disabilità, ha potuto candidarsi alla posizione di dirigente di multinazionale. E’ stato quindi chiesto alle partecipanti di riflettere su quali fossero, secondo loro, le ragioni di queste differenze nell’accesso al lavoro con l’obiettivo di ricostruire alcune trame della disparità di potere nella società. Una partecipante, che interpretava il personaggio di una madre divorziata casalinga che svolge attività di sex-worker³¹ nella città in cui abita, si è mostrata scettica rispetto all’impossibilità per il suo personaggio di candidarsi all’annuncio come maestra di asilo. Le conduttrici hanno quindi guidato il suo ragionamento immaginando che questa persona venisse assunta in un asilo di un piccolo paese e che si ritrovasse uno dei suoi clienti fra i genitori dei bambini dell’asilo. La ragazza ha convenuto che sarebbe stata sicuramente un’eventualità indesiderabile, ma comunque remota. Le altre partecipanti sono intervenute rievocando alcuni recenti casi di cronaca relativi a persone marginalizzate, a cui per pregiudizio vengono associati comportamenti sessuali promiscui anche se non li hanno (per esempio, donne trans*), che hanno perso incarichi di lavoro a contatto con l’infanzia perché ritenute inadatte. Tra questi, si ricorda il tragico caso della Prof.ssa Cloe Bianco, morta suicida nel 2022 dopo aver subito mobbing a sfondo transfobico nella scuola in cui lavorava. Episodi come questo hanno ampia risonanza tra gli adolescenti, perché parlano di battaglie che richiamano non solo il compito di sviluppo dell’adolescenza, che è quello di costituire e vedere riconosciuta la propria identità, ma anche il gap generazionale che sentono con gli adulti.

Successivamente, il momento di dialogo aperto e sereno ha portato alcune studenti a raccontare di aver seguito una formazione per diventare peer educators in materia di educazione all’affettività e alla sessualità durante l’anno scolastico corrente. Il corso era stato organizzato da una nota istituzione pubblica che si

³¹ Col termine sex-worker si indicano tutti gli adulti che vendono o scambiano prestazioni sessuali per denaro, beni o servizi (per esempio, trasporto), regolarmente o occasionalmente (*A guide on the human rights of sex-workers*, ONU, 2024; <https://www.ohchr.org/en/documents/tools-and-resources/guide-human-rights-sex-workers>). Chi esercita questa professione rivendica l’utilizzo di tale termine come più inclusivo, in quanto non specifica il genere della persona, e più politicamente corretto perché scevro di stigma sociale.

occupa del benessere dei giovani. Le partecipanti riportavano una certa insoddisfazione rispetto ai contenuti del corso, che avevano trovato deludenti in quanto inerenti alle tecniche di formazione fra pari, ma carenti rispetto alle tematiche di sessualità e affettività. Le partecipanti a questo corso, che nel gruppo erano circa tre, riferivano frustrazione perché si aspettavano di apprendere anche i contenuti, mentre questi erano stati trattati in modo a loro dire sbrigativo e superficiale, nonché antiquato (per esempio, dalle formatrici veniva sistematicamente evitata la parola “preservativo” e veniva utilizzata invece la parola “guanto”). Le facilitatrici hanno mantenuto un atteggiamento professionale, evitando di invalidare l’istituzione che aveva fornito la formazione da peer-educators, e hanno chiesto alle ragazze di dire piuttosto come avrebbero fatto questa formazione, se fossero state loro le formatrici. La risposta immediata delle ragazze è stata “Come lo state facendo voi!”. Pertanto le conduttrici si sono velocemente confrontate e hanno deciso di non procedere con l’attività prevista in scaletta, ma di improvvisare un approfondimento sui temi dell’affettività e sessualità inclusive e il consenso nelle relazioni. L’attività non è stata realmente improvvisata, in quanto una delle conduttrici aveva già sperimentato in altri laboratori questo “modulo” di educazione all’affettività e sessualità inclusive ed era in grado di condurre l’attività e il relativo debriefing. La pratica di improvvisazione all’interno di un laboratorio è uno dei grandi vantaggi forniti dal metodo dell’educazione non formale. Lasciandosi guidare dalla verbalizzazione del bisogno emergente, le conduttrici hanno la possibilità di modificare la scaletta in tempo reale e fare le digressioni richieste, in quanto il metodo permette una forte elasticità. Infatti, non trattandosi di una lezione frontale, l’obiettivo non è instillare contenuti in menti sterili, ma piuttosto promuovere il benessere facendo emergere narrazioni alternative e scarti paradigmatici.

L’attività è consistita in una panoramica delle pratiche sessuali, partendo dalle pratiche nominate dalle partecipanti stesse e decostruendo i pregiudizi eteronormati che le accompagnano (per esempio i concetti di “preliminari” e “rapporto completo”, o la necessità di azioni penetrative per sancire la validità del rapporto sessuale). L’attività aveva lo scopo di costruire una visione inclusiva della sessualità in cui ogni identità può svolgere tutte le pratiche sessuali per cui è stato espresso il consenso e in cui nessuna pratica definisce l’identità sessuale di chi la mette in atto (sono numerosi i pregiudizi secondo cui alcune pratiche rivelerebbero una cosiddetta “omosessualità repressa”, altro concetto che il GS cerca di decostruire).

A seguire è stato mostrato un video divulgativo che introduce il concetto di consenso nelle relazioni in maniera leggera. Il video si intitola "Consent-tea" (<https://www.youtube.com/watch?v=RhaZDVcGo-o>) e utilizza l'allegoria dell'offrire una tazza di tè a qualcuno per parlare di consenso durante i rapporti sessuali. Quello del video è uno strumento molto efficace che il GS spesso impiega per introdurre tematiche specifiche in modo mirato e veloce. La visione di questi video, che sono accuratamente selezionati dal gruppo, viene sempre seguita da un debriefing in cui si chiede alle persone come si siano sentite durante la proiezione e quali emozioni la visione abbia elicitato in loro. Inserire in scaletta materiale video aiuta inoltre a dare ritmo al laboratorio, cambiando spesso tipo di attività e stimoli. Il modulo prevedeva poi un approfondimento su cosa sia il consenso, quali caratteristiche lo definiscano e come si possa capire se c'è consenso in un'interazione fra due persone. Anche questa attività è stata svolta partendo sempre dalle narrazioni delle presenti. Avendo già instaurato un clima di spazio sicuro, le partecipanti si sono sentite a proprio agio nel condividere le loro opinioni e i loro vissuti personali. Le conduttrici si sono tenute entro limiti professionali, validando quanto veniva condiviso, mettendo in relazione i vissuti simili tra loro e chiedendo alle ragazze di fare le proprie deduzioni in merito. E' stata inoltre messa in luce la presenza di un doppio standard rispetto al genere in tema di consenso: si parla (troppo poco) di consenso dato da una donna, ma non si parla mai di consenso dato da un uomo, perché il sistema eterocispatriarcale narra il desiderio maschile come sempre e indistintamente presente, per cui non si pone il problema che un uomo possa non desiderare un rapporto sessuale. A supporto di questa tesi è stato utilizzato un esempio tratto da un episodio della serie *Sexual Education*, serie andata in onda sulla piattaforma *Netflix* negli ultimi anni e molto amata dagli adolescenti, in cui viene ben rappresentato il tema del consenso maschile nei rapporti eterosessuali.

Quando la mattinata è volta al termine, come attività di chiusura le facilitatrici hanno chiesto alle studente di condividere una parola utilizzata durante il laboratorio che era rimasta impressa dentro di loro. Le parole più spesso nominate sono state: accessibilità, inclusione, marginalità, sex-work, pregiudizio, consenso. Le formatrici hanno quindi ringraziato le partecipanti e si sono congedate dal gruppo.

Terzo incontro

La terza giornata di *Coloritura* prevedeva la partecipazione di due psicologhe in rappresentanza di un noto Centro Anti Violenza di Bologna, che avrebbero tenuto il laboratorio nelle tre ore centrali della mattinata. Pertanto le facilitatrici del GS hanno ritenuto che bastasse una sola di loro a fare accoglienza del gruppo nella prima ora e chiusura della mattinata nell'ultima ora. La formatrice ha dunque accolto le studenti e presentato loro un'attività che avrebbero dovuto svolgere a casa come "elaborato finale" richiesto dalla scuola. La conduttrice ha introdotto le figure di due artiste contemporanee, Barbara Kruger e Cindy Sherman, che attraverso le loro opere hanno rappresentato efficacemente la rivendicazione di istanze femministe. Dopo aver mostrato diversi esempi delle suddette opere, in cui le artiste riprendono immagini di figure femminili stereotipate e introducono elementi grafici che creano dissonanza cognitiva rispetto ai dettami dell'eterocispatriarcato, alle partecipanti è stata mostrata una carrellata di fermoimmagini presi da pubblicità commerciali contemporanee. Ciascuna immagine proponeva ruoli di genere stereotipati e si chiedeva di intervenire graficamente nella scena rappresentata per decostruire la componente stereotipata del messaggio. Per esempio: in una pubblicità di detersivo per i piatti un uomo si mostra sconsolato perché la teglia del forno è incrostata. Interviene una nota presentatrice televisiva (quindi non solo una donna, ma una donna che risponde ai dettami del senso estetico televisivo/commerciale, pertanto bianca, giovane, bionda, magra e senza disabilità) indicandogli il prodotto capace di sciogliere anche le incrostazioni più ostinate. Lo stereotipo qui rappresentato è che l'uomo non sia in grado di sbrigare le faccende domestiche e che sia necessario l'intervento della donna, considerata esperta in materia. Le ragazze potevano per esempio invertire i dialoghi, attribuendo così all'uomo la maggior competenza nell'igiene della cucina. Tramite una piattaforma online dedicata, gentilmente messa a disposizione dalla scuola, la formatrice ha inviato circa una trentina di fermoimmagini tra cui le ragazze avrebbero potuto scegliere almeno una da modificare come indicato. Alle partecipanti è stato chiesto di svolgere l'attività per il giorno seguente, vale a dire l'ultimo del laboratorio, ed è stato esplicitato che le immagini sarebbero poi state viste e commentate insieme al gruppo.

In seguito il gruppo è stato raggiunto dalle le psicologhe del CAV, che hanno condotto il laboratorio dalle ore 9 alle ore 12. Le due professioniste e la formatrice

del GS presente si erano precedentemente confrontate sui contenuti e gli strumenti che avrebbero utilizzato nei rispettivi laboratori, in modo da progettare interventi coerenti e non ridondanti. La facilitatrice del GS aveva inoltre fornito informazioni utili alle psicologhe del CAV per la progettazione del loro intervento, quali la composizione del gruppo, la tenuta, le competenze e i bisogni rilevati nei primi giorni di laboratorio. In una cornice di riconoscimento e stima reciproca, coltivate in anni di collaborazione, i due team di conduzione hanno progettato i propri laboratori in maniera autonoma, ma tenendo conto delle reciproche istanze e aree di competenza, avendo cura di sostenersi e valorizzarsi a vicenda.

Le psicologhe hanno tenuto una formazione frontale in cui, dopo aver esordito con il consueto giro di nomi e domanda rompighiaccio (“una cosa che mi piace”) si sono presentate e hanno illustrato le attività del centro sia in termini di prevenzione e contrasto alla violenza di genere sia in termini di raccolta del bisogno e accoglienza nelle strutture dedicate. Partendo dagli stereotipi di genere sui cui le facilitatrici del GS avevano lavorato ampiamente nei giorni precedenti, le formatrici hanno spiegato che cosa si intenda per violenza di genere, quali tipi di violenza confluiscono in essa (per esempio, la violenza economica, spesso dimenticata, o la violenza agita su oggetti, che è da considerarsi violenza fisica in quanto funge da minaccia di agire la medesima violenza sulla persona) e il collegamento tra violenza all’interno di una relazione di coppia e violenza strutturale nella società patriarcale, illustrando la cosiddetta *piramide della violenza*³². Sono inoltre stati approfonditi i concetti di vittimizzazione secondaria tramite la violenza istituzionale e la differenza fra responsabilità e protezione nei comportamenti che precedono un attacco. Le psicologhe hanno quindi illustrato alcuni dati sulla violenza di genere (dati Istat e dati dell’associazione *Save the Children*). Le formatrici hanno poi distribuito carta e pennarelli, e chiesto alle partecipanti di rappresentare graficamente il proprio luogo sicuro, reale o immaginario. In seguito, veniva proposta un’attività di riconnessione col proprio corpo e di riappropriazione dello spazio fisico. Si chiedeva infatti alle studente di camminare liberamente, concentrandosi sulle proprie sensazioni, chiedendosi di che movimento avesse bisogno il corpo in quel momento e infine legittimandosi a farlo. Sempre dando seguito ai contenuti trattati nei giorni

³² La *piramide della violenza* è un espediente grafico che intende rappresentare tutte le azioni annoverabili come violenza di genere mettendole in relazione tra loro sulla base della crescente gravità. Lo schema esemplifica come dal *catcalling* al femminicidio tutte le forme di violenza di genere abbiano la stessa matrice eterocispatriarcale.

precedenti, le formatrici hanno poi svolto un'attività non formale sul consenso. In tale attività, si chiedeva alle partecipanti di disporsi su due linee parallele (A e B), una di fronte all'altra. Ciascuna partecipante nella linea A doveva individuare la persona collocata di fronte a sé nella linea B. Veniva poi chiesto alle persone sulla linea A di avvicinarsi lentamente alla propria compagna speculare nella linea B, che doveva invece rimanere ferma. In questo modo ciascuna persona della linea A si stava dirigendo verso la propria speculare e doveva fissarla negli occhi. Le persone nella linea B dovevano stare in ascolto delle proprie sensazioni e dire "Stop!" quando provavano disagio nel veder avvicinare troppo la persona di fronte. Veniva precisato che la sensazione di disagio rispetto alla prossemica era strettamente personale, che non c'era un minimo di vicinanza da dover tollerare e che ognuna doveva sentirsi libera di pronunciare lo stop quando ne sentiva il bisogno. Le indicazioni prevedevano dunque che la persona che aveva ricevuto lo stop si fermasse subito e ringraziasse l'altra persona per averle comunicato il proprio bisogno. L'attività procedeva così per quattro turni, durante i quali le file in movimento si alternavano e la fila A scalava di un posto a ogni turno, in modo da riassortire le coppie e creare esperienze diverse all'interno della stessa attività (le necessità rispetto alla prossemica cambiano in funzione della conoscenza pregressa tra le persone). Una volta terminati i quattro turni, le psicologhe hanno chiesto alle studente di sedersi ai banchi e hanno distribuito a ciascuna un foglio con stampate due sagome di corpi stereotipicamente femminili, uno in visione frontale, l'altro in visione posteriore. La richiesta era quella di colorare col pennarello le parti del corpo che ciascuna aveva sentito attivarsi all'arrivo della compagna, spiegando che il disagio provocato dall'eccessiva vicinanza poteva essersi manifestato dapprima come sensazione fisica e poi concettualizzato e connotato di significato negativo. Le psicologhe hanno dunque dato cinque minuti di tempo per completare l'attività, raccomandandosi di svolgerla in maniera individuale e silenziosa, e mettendo in sottofondo una musica solo strumentale. Terminato il tempo, hanno chiesto alle ragazze di disporre le sedie in cerchio e hanno chiesto a chi se la sentiva di riferire in quali parti del corpo aveva percepito la sensazione di disagio e di che tipo era stata questa sensazione (formicolio, contrazione dei muscoli, spasmo, calore, sensazione di un nodo in gola ecc.). Mano a mano che le ragazze condividevano le proprie sensazioni, anche le altre si riconoscevano nelle medesime e scoprivano di aver provato più sensazioni di quante ne avessero individuate all'inizio dell'attività. Terminato il giro di condivisioni,

le conduttrici hanno chiesto alle partecipanti di condividere le emozioni e i pensieri sorti durante l'attività di avvicinamento a coppie. Il vissuto in assoluto più frequente è stato quello del senso di colpa nel dire all'altra di fermarsi, perché vissuto come un rifiuto. Collettivizzato questo pensiero, le psicologhe hanno rimarcato la differenza tra ascoltare il proprio bisogno di sicurezza e rifiutare l'altra persona, stabilendo che i confini individuali (in questo caso, rispetto alla prossemica) sono sempre legittimi: se l'altra persona si sente rifiutata per questo, non è responsabilità della prima prevenire il senso di rifiuto. Il debriefing è stato molto partecipato e alcune delle presenti sono rimaste assortite nei propri pensieri. Le formatrici hanno quindi provveduto a rassicurare le ragazze, normalizzando una sensazione di straniamento a seguito dei discorsi fatti ("è normale sentirsi scombussolate dopo questa attività"). Una volta assicuratesi che tutte le partecipanti fossero in grado di procedere con il laboratorio, le conduttrici hanno introdotto l'ultima attività, intitolata *Miti e fatti*. Essa consisteva in un questionario a risposta chiusa ("vero o falso") in cui si illustravano diversi luoghi comuni e stereotipi sulla violenza domestica e si chiedeva alle studente di stabilire la veridicità di ciascuna affermazione. Tra gli stereotipi più diffusi tra le partecipanti si annoverano: "la violenza è una momentanea perdita di autocontrollo", "la violenza nelle relazioni intime è più frequente tra gli adulti che tra i giovani", "l'abuso di alcool e droghe sono causa di violenza", "la violenza domestica è più frequente nei ceti sociali più svantaggiati". L'attività ha permesso di aumentare le conoscenze delle ragazze e di sfatare diversi preconcetti sulla violenza di genere. In accordo con il mandato della scuola, l'intervento delle formatrici si è concluso con un approfondimento sul loro ruolo professionale all'interno dell'associazione e su quale fosse stato il percorso di studi che le aveva portate lì. Le psicologhe hanno dunque ringraziato il gruppo e si sono congedate.

Come ultima attività della giornata, l'operatrice del GS aveva previsto un cineforum sul film *Pride*, consigliato nei giorni precedenti. La conduttrice si è prima assicurata che almeno metà delle presenti avesse visto il film come richiesto; in alternativa aveva previsto la visione di un breve video con relativo debriefing in caso le ragazze non avessero avuto modo di vedere il film. La formatrice ha dunque chiesto alle presenti di ripercorrere brevemente la trama in modo da dare la possibilità di seguire il discorso anche a chi non aveva visto il film e chiarire eventuali passaggi poco chiari. La conduttrice ha poi chiesto di esplicitare le tematiche trattate nel film: la visibilità delle persone omolesuali, la discriminazione sistematica e le

violenze che esse subiscono quotidianamente, la capacità di rivendicare i propri diritti, la capacità di lettura di condizioni diverse dalla propria e la capacità di trovare una via di comunicazione partendo dai punti di contatto, le modalità per occupare lo spazio politico esercitando il proprio diritto a una cittadinanza piena. La facilitatrice ha invitato le ragazze a identificare il ragionamento chiave del film e cioè la possibilità di creare alleanze basate sul processo di discriminazione sistemica subito (minatori e omosessuali non vengono ascoltati dal governo e subiscono violente repressioni) anziché fermarsi al contenuto della discriminazione (discriminazione di classe sociale contro discriminazione di identità sessuale). La conduttrice ha infine incoraggiato il ragionamento politico delle partecipanti chiedendo loro quali lotte politiche contemporanee unirebbero. La maggior parte delle risposte coinvolgeva le lotte per il cambiamento climatico. La formatrice ha quindi concluso il laboratorio ringraziando le presenti per la loro viva partecipazione, ricordando loro che il giorno seguente avrebbero dovuto presentare i lavori sulle pubblicità e si è congedata.

Quarto incontro

Per l'ultimo incontro le formatrici del GS avevano previsto attività coinvolgenti e diversificate, nel tentativo di contenere l'eventuale stanchezza del gruppo. La mattinata è iniziata con un'attività non formale mirata a sollecitare il pensiero critico, denominata "Tribunale". L'attività prevede di suddividere i presenti in tre sottogruppi che a rotazione si configurano come accusa, difesa o giuria. I gruppi devono argomentare in funzione del proprio ruolo e a prescindere dalla propria reale opinione sulla vicenda presentata. Alla fine la giuria deve formulare una sentenza sulla base dell'efficacia delle argomentazioni portate. Come oggetto di disquisizione vengono proposti recenti casi di cronaca selezionati dalle testate giornalistiche. Viene stabilito un tempo massimo per ogni intervento delle due parti e per la giuria impegnata a formulare un giudizio finale. Gli articoli selezionati per l'edizione 2024 delle *Coloriture* toccavano temi di attualità quali le aspettative di genere nelle relazioni eterosessuali e la rappresentazione di queste sui social, le aspettative di genere in relazione alle persone trans*, la normalizzazione della dialettica violenta dietro il pretesto della comunicazione ironica, la genitorialità maschile da single. Questa attività riscuote sempre molto successo tra gli adolescenti, in particolare fra quelli dei licei. Anche in questa occasione le partecipanti si sono mostrate molto coinvolte dall'attività e hanno apertamente manifestato insofferenza quando il loro

ruolo di accusa o difesa richiedeva di prendere posizioni opposte a quelle che sentivano.

In seguito le conduttrici sono state raggiunte dalla Dott.ssa A. C., Assistente Sociale iscritta all'albo della Regione Emilia-Romagna e appartenente a sua volta alla comunità LGBTQIA+. La Dott.ssa A. C. lavora presso *Spazio Cassero*, lo sportello antidiscriminazione interno al Cassero LGBTQIA+, che dal 2022 è diventato a tutti gli effetti un Centro antidiscriminazione riconosciuto da UNAR. Questo ha permesso all'associazione di strutturare i servizi di welfare interni insieme a quelli offerti dalle altre realtà partner, tra cui la cooperativa Piazza Grande, l'Assessorato alle Pari Opportunità del Comune di Bologna e quello della Regione Emilia Romagna, ASP Servizio Contrasto alla Grave Emarginazione Adulta e la Casa delle Donne per non subire violenza Bologna. La Dott.ssa A. C. è una donna trans* e ha pertanto utilizzato la propria storia di vita per meglio delineare la condizione delle persone trans* in Italia ma anche per illustrare il proprio ruolo professionale come possibile sbocco lavorativo. La Dott.ssa A. C. ha dunque raccontato il suo percorso di consapevolezza come persona trans*, ponendo in particolare rilievo le risorse che le hanno permesso di affrontare la transizione sociale e la successiva medicalizzazione; si è quindi resa disponibile a rispondere a eventuali domande. Le partecipanti hanno ascoltato con attenzione ed empatia, e hanno fatto alla Dott.ssa A. C. diverse domande circa il rapporto con la famiglia e col proprio passato. La Dott.ssa A. C. ha poi illustrato alle presenti il suo percorso di studi e il suo ruolo professionale all'interno dell'associazione. Infine ha proposto alle partecipanti di inscenare una simulazione di primo colloquio presso lo sportello antidiscriminazione, invitandole a mettersi alla prova nel ruolo di assistente sociale e di utente dello sportello. L'attività è stata accolta con entusiasmo e diverse studenti si sono avvicendate a turno nella prova, sperimentandosi in entrambi i ruoli. Terminato il tempo a disposizione, la Dott.ssa A. C. ha ringraziato le partecipanti e si è congedata.

Dopo l'intervallo la mattinata è proseguita con la restituzione dell'attività sulle pubblicità svolta individualmente a casa. Le ragazze a turno hanno illustrato le modifiche apportate ai fermoimmagini. La consegna era stata perfettamente compresa e diverse opere realizzate si sono distinte per creatività e intensità del messaggio portato. Benché il compito fosse stato assegnato e prevedesse una

forma di valutazione da parte dei docenti, non è stato vissuto con pesantezza: le ragazze si sono mostrate divertite e ispirate.

Come attività di chiusura, le facilitatrici hanno proposto un oggetto che fungesse da ricordo delle esperienze fatte durante il laboratorio. E' stato dunque suggerito alle partecipanti di farsi fotografare con una Polaroid tenendo in mano il foglio con l'identità impersonata durante il *Fai un passo avanti* e il relativo curriculum vitae. Le fotografie sono state scattate individualmente, stampate in tempo reale e subito consegnate alle studenti, in modo che alle operatrici non rimanesse alcun materiale che ritraesse le partecipanti.

Prima di congedarsi, alle presenti è stato chiesto di compilare una breve *evaluation*, articolata in sei domande aperte: "Cosa abbiamo fatto?", "Cosa mi è piaciuto di questo laboratorio", "Cosa non mi è piaciuto", "Una cosa che ho imparato da questo laboratorio", "Cosa modificherei?". Il questionario era stato richiesto dalla scuola, ma tornava utile anche alle conduttrici come feedback sul proprio operato. Le risposte, che hanno evidenziato un altissimo indice di gradimento, contenevano spesso messaggi di ringraziamento alle formatrici. Anche nel congedarsi le partecipanti si sono fermate a lungo per salutare calorosamente le operatrici del GS, e hanno espresso sentiti apprezzamenti sul laboratorio. Per esempio una delle ragazze ha confessato che il laboratorio del GS era la sua seconda scelta ma che alla fine era felice che non ci fosse più posto nel laboratorio che aveva indicato come prima scelta e di aver quindi seguito quello del GS. Diverse persone hanno riferito che il laboratorio del GS era stato il momento più interessante e utile di tutto l'anno scolastico. Altre ancora avevano espresso quanto per loro il laboratorio avesse inciso su loro questioni personali e quanto ne sentissero il bisogno. Una studente infine si era avvicinata per dichiarare di essere una persona con neurodivergenze e di essersi sentita finalmente riconosciuta e rispettata in quanto tale. Infatti durante il laboratorio le operatrici avevano adottato strategie di comunicazione inclusiva valide anche per persone con neurodivergenze, esplicitandolo. Per esempio il GS, come tutta l'associazione Cassero LGBTQIA+, utilizza il gesto di applauso usato dalle persone con sordità come modo per manifestare il proprio assenso senza interrompere chi parla e senza rischiare di infastidire qualcuno con rumori forti e improvvisi. La stessa studente ha manifestato il suo desiderio di entrare a far parte del GS e chiesto come procedere in tal senso. La ragazza è stata ringraziata per il

suo interesse ed è stata invitata a frequentare i momenti di socializzazione dell'associazione in attesa del momento di selezione tenuto ogni anno a settembre. Le facilitatrici hanno quindi ringraziato le partecipanti e si sono congedate.

Un'altra delle pratiche consolidate del GS è quella dei feedback reciproci alla fine del laboratorio. A distanza di alcuni giorni le conduttrici si sono dunque incontrate per fare il punto su quali parti dell'intervento erano o non erano state efficaci e perché. In tale occasione, le operatrici hanno anche letto le *evaluation* anonime raccolte in classe e hanno preso nota delle indicazioni più interessanti, al fine di riportarle poi al gruppo intero in sede di riunione mensile. Sempre durante il momento di feedback, le operatrici hanno avuto modo di consolidare la propria esperienza come formatrici, indicando le une alle altre i punti di forza e quelli da migliorare di ciascuna. Una settimana dopo la fine del laboratorio, una delle conduttrici si è recata a colloquio con la docente referente per consegnare le *evaluation*, raccontare cosa era stato svolto e quali attività avevano riscosso maggiore interesse. La docente si è mostrata particolarmente interessata al lavoro effettuato dal GS e ha manifestato la sua stima nei confronti dell'associazione, assicurando che il rapporto di collaborazione sarebbe rimasto invariato e proficuo negli anni a venire.

Conclusioni

Il più autentico compito della scuola non è solo quello di trasmettere contenuti didattici, ma anche di educare a una cittadinanza piena e responsabile, fondata sull'incontro con l'altro, sul dialogo e sulla valorizzazione delle differenze. L'inclusione è dunque un valore che si può trasmettere attraverso le buone pratiche e i processi educativi. Nell'ambiente scolastico, questo può concretizzarsi solo attraverso l'implementazione di interventi di prevenzione specifici. Il bullismo omolesbobitransfobico trova la sua matrice nella violenza eterocispatriarcale, per cui gli interventi, per essere efficaci, devono concentrarsi sulla decostruzione degli stereotipi di genere. La violenza passa anche attraverso l'invisibilizzazione dei gruppi marginalizzati. E' dunque necessario che le scuole formulino delle politiche anti-bullismo che facciano esplicito riferimento alla vittimizzazione di stampo omolesbobitransfobico. Infatti un primo passo per superare le discriminazioni è nominarle. L'omertà che aleggia intorno al fenomeno dell'omolesbobitransfobia nelle scuole contribuisce alla sofferenza di tutti gli studenti LGBTQIA+ e di quelli ritenuti tali, ed è un fattore decisivo nel determinare l'abbandono scolastico e il disagio psicologico. La neutralità rispetto a tale fenomeno non è quindi un'opzione percorribile: è necessario prendere una posizione. Ancora troppo spesso le istituzioni scolastiche mantengono una modalità reattiva sull'omolesbobitransfobia, cioè si esprimono solo quando la vittimizzazione si è già verificata. In un'ottica proattiva invece, è necessaria <<un'educazione alle differenze che guardi al tema dell'omofobia al di là dell'emergenza, che diventi quindi un'educazione al rispetto e alla tutela della diversità, prima e senza che necessariamente i bisogni esplodano e si manifestino nella loro drammaticità>> (Fiorucci, 2018, p.50)

Stante la gravità delle conseguenze del bullismo omolesbobitransfobico, diverse organizzazioni internazionali (tra cui l'AIP, l'APA, l'OMS, l'UNICEF e l'UNESCO) raccomandano l'implementazione di progetti di prevenzione dedicati. Come ampiamente argomentato nella letteratura e nel presente lavoro, l'approccio ecologico-sistemico è il più adatto alla strutturazione di interventi di prevenzione del bullismo omolesbobitransfobico, attraverso l'empowerment di ogni membro della comunità. Pertanto, nel contesto scolastico, oltre a interventi dedicati agli studenti, è necessario svolgere interventi formativi rivolti agli insegnanti. Essi infatti, se opportunamente preparati, possono fare la differenza nel contrasto alla

vittimizzazione omolesbobitransfobica. I docenti possono infatti assumere il ruolo di facilitatori di processi di socializzazione votati all'inclusione e alla solidarietà, ma devono anche prendersi la responsabilità dell'intervento, senza sottovalutare il ruolo giocato dal linguaggio denigratorio. Le manifestazioni di disprezzo nei confronti delle minoranze sessuali sono infatti comuni nel linguaggio e nelle culture giovanili e vengono utilizzate per degradare le persone target a un livello subumano. Da qui l'importanza dell'uso consapevole di un linguaggio inclusivo anche e soprattutto nel contesto scolastico. Tuttavia, ciò che viene appreso a scuola deve essere integrato con tutti i sistemi di socializzazione e formazione che i ragazzi frequentano quotidianamente. Affinchè i messaggi educativi siano efficaci, infatti, essi devono trovare coerenza trasversalmente agli spazi sia fisici (squadre sportive, doposcuola, gruppi scout ecc.) che simbolici (la famiglia, il gruppo di pari, le comunità virtuali). In questo senso <<l'educazione formale (quella della scuola) oggi deve dialogare con le altre educazioni, quelle non formali e informali della società>> (Nappa Nardelli, 2017, p.121). E' in questa direzione che si muovono le associazioni LGBTQIA+, che intendono portare l'educazione alle differenze nelle scuole. E' il caso del progetto qui descritto *Queer Star*, sperimentato dal *Gruppo Scuola e Formazione Cassero* nel 2024 in un liceo di Bologna. La metodologia utilizzata da questa associazione di volontariato è quella dell'educazione non formale, in cui si propone agli studenti una serie di attività di gioco, seguite da momenti di riflessione corale sulle dinamiche sociali e relazionali rappresentate dal momento ludico. La valutazione dell'efficacia in questo caso non passa per misurazioni quantitative, bensì attraverso la rilevazione qualitativa dei feedback dei partecipanti. Quando non sono previsti dalla scuola, questi interventi sono richiesti esplicitamente dagli studenti, che con tutta evidenza sentono il bisogno di un'educazione alla sessualità e affettività inclusive e basate sul consenso.

L'auspicio è che questo tipo di approccio trovi sempre più ampio spazio negli ambienti scolastici, nella speranza che anche a livello politico vi sia una rinnovata sensibilità a queste tematiche.

Bibliografia

Accolla, D. (2016). Omofobia, bullismo e linguaggio giovanile. Sulla costruzione linguistica della diversità. Catania: Villaggio Maori Edizioni.

Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Trad. it. La natura del pregiudizio, Firenze: La Nuova Italia, 1973.

Amnesty International Italia (2014). Scuole attive contro l'omofobia e la transfobia: Diritti LGBTI, diritti umani. Guida per docenti. Roma: Amnesty International Italia, Ufficio Educazione e Formazione.

American Psychological Association (2009). Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation. Report of the American Psychological Association Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/lgbcp/publications/therapeutic-resp.html>

Associazione Italiana di Psicologia (2015). Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani, in <https://aipass.org/wp-content/uploads/migration/15534/aip-position-statement-diffusi-one-studi-di-genere-12-marzo-20151.pdf>

Bacchini, E., Affuso, A., Amodeo, G. (2020). The impact of personal values, gender stereotypes and school climate on homophobic bullying: a Multilevel analysis, in Sexuality Research and Social Policy, in <https://link.springer.com/article/10.1007/s13178-020-00484-4>

Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B. e Moffitt, T. E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2008, 49, pp. 104-112.

Baro, X., et al. (2023). Experiential learning and human rights education on inclusion of young LGBTQI migrants, refugees and asylum seekers. In Not Alone in Europe.

Innovative Youth Work and Intersectional Practices for young LGBTQI migrants, refugees and asylum seekers. RFSL Ungdom, 2023.

<https://newcomersyouth.se/not-alone-in-europe/>

Batini, F. (2011). Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale. Roma: Armando Editore

Batini, F. (2014). Loescher Editore 08. Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola. I quaderni della ricerca, 08. Torino: Loescher Editore.

Batini, F. (2020). Vademecum Insegnanti. Indirizzato a docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado.

https://www.iissgarrone.edu.it/wp-content/uploads/2021/03/2020_VADEMECUM-Insegnanti-1.pdf

Batini, F. e Santoni, B. (a cura di), (2009). L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia. Napoli: Liguori Editore.

Besag, V. E. (2006). Understanding girls' friendships, fights and feuds: A practical approach to girl's bullying, New York: Open University Press.

Bettencourt, B. A., Dill, K. E., Greathouse, S. A., Charlton, K. e Mulholland, A. (1997). Evaluations of ingroup and outgroup members: The Role of Category-based expectancy violation, *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 244-275.

Biegel, S. e Kuehl, S. J. (2010), Safe at school: Addressing the school environment and LGBT safety through policy and legislation, Boulder: National Education Policy Center. <https://nepc.colorado.edu/publication/safe-at-school>

Burgio, G. (2012). Adolescenza e violenza. Bullismo omofobico come formazione alla maschilità, Sesto San Giovanni (MI): Mimesis Edizioni.

Butler, J. (2011). Gender trouble. Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>

Butler, J. (2023). Corpi che contano. I limiti discorsivi del "Sesso". Roma: Castelvecchio.

Centro Risorse LGBTI (2018). Be proud! Speak out!

<https://risorselgbti.eu/wp-content/uploads/2022/07/REPORT-CENTRO-GLSEN.pdf>

Collier, K. L. et al., (2015). Understanding teachers's responses to enactments of sexual and gender stigma at school. *Teaching and Teacher Education*, vol.48, 34-43.

Crick, N. R. e Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722

D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W. e Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17, 148-167.

De Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxième Sexe*. Trad. it. *Il Secondo Sesso* (1961). Milano: Il Saggiatore.

Dettore, D., Antonelli, P., Ristori, J. (2014). *Il bullismo omofobico a scuola*. Roma: Alpes.

Dewey, J. (1974). *Logica, Teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.

Dewey, J. (2014). *Esperienza ed Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Earnshaw, V. A. et al. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental review*, 48, 178-200.

Espelage, D. L., Hong, J. S. (2018). A longitudinal examination of homophobic name-calling in middle-school: Bullying, traditional masculinity, and sexual harassment as predictors. *Psychology of Violence*, 8(1), 57-66.

European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *LGBTIQ equality at a crossroads: progress and challenges*.

https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-lgbtiq-equality_en.pdf

Farrington, D. F. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.

Fausto-Sterling, A. (1993). The Five Sexes. *The Sciences*, March/April, 20-25.

Ferfolja, T. e Robinson, K. H. (2004). Why anti-homophobia education in teacher education? Perspectives from Australian teachers educators. *Teaching Education*, vol.15, n.1, 9-25.

Ferrari, F., Ragaglia, E. M., & Rigliano, P. (2005). Il "Genere" una guida orientativa. www.sipsis.it.

Fiorucci, A. (2018). Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza. Trento: Erickson.

Frable, D. E. S., Platt, L., & Hoey, S. (1998). Concealable stigmas and positive self-perceptions: Feeling better around similar others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 909–922. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.909>

Gallup, G. G. Jr., e Suarez, S. D. (1983). Homosexuality as a by-product of selection for optimal heterosexual strategies. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6844119/>

Gheno, V. (2020). Nomi professionali femminili: singolarità o normalità? In *LavoroDirittiEuropa - Rivista Nuova di Diritto del Lavoro*, 2, 13 https://www.lavorodirittieuropa.it/images/vera_gheno_Nomi_professionali_femminili_2.pdf

Gini, G., Pozzoli, T. (2011). *Gli interventi anti-bullismo*. Roma: Carocci Editore.

Gini, G., Pozzoli, T. (2013). *Bullismo: quali interventi sono efficaci?*

<http://www.ctsvenezia.it/joomla/cts/progetti/bullismo/Gli%20interventi%20antibullismo.pdf>

Graglia, M. (2009). Omofobia: influenza nella costruzione dell'identità personale e omofobia interiorizzata. in Michelucci, M. (a cura di) *Accoglienza inclusiva, volontariato a confronto con omosessualità e transessualismo*. Pisa: Arcigay press.

Graglia, M. (2012) *Omofobia: strumenti e analisi di intervento*. Roma: Carocci.

Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues*, 62, 63-79.

Greytak, E. A. e Kosciw, J. G. (2014). Predictors of US teachers' interventions in anti-lesbian, gay, bisexual, and transgender bullying and harassment. *Teaching Education*, 25(4), 410-426.

Gusmano, B., Mangarella, T. (2014) *Di che genere sei? Prevenire il bullismo sessista e omotransfobico*. Molfetta: Edizioni La Meridiana.

Hildreth, C. (2021). The Gender Spectrum: A Scientist Explains Why Gender Isn't Binary. <https://cadehildreth.com/gender-spectrum>

Jolliffe, D., Farrington D.P, (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior*, 32(6), 540-550.

Kim, Y. S. e Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide: A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(.2),. 133-154.

Lelleri, R., Pozzoli, L., Abramowicz, M., Winkler, R. (a cura di), (2017). *Schoolmates*. Report finale della ricerca transnazionale sul bullismo di stampo omofobico nelle scuole superiori di quattro Paesi europei, Bologna: Arcigay. https://www.lelleri.it/pdf/Schoolmates_report_EN.pdf

Ligorio, M. B., Pontecorvo, C. (2010), *Che cos'è il contesto: Presupposti e implicazioni*. In Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C. (a cura di), *La scuola come contesto: Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.

Lingiardi, V. (2012), *Citizen gay: affetti e diritti*. Milano: Il Saggiatore, 59.

Lorber, J. (1995). *L'invenzione dei sessi*. Milano: Il Saggiatore.

Lucassen, M., Burford, J., (2017). Evaluating a gender diversity workshop to promote positive learning environments. *Journal of LGBT Youth* 14(2):211-227.

https://www.researchgate.net/publication/313291198_Evaluating_a_gender_diversity_workshop_to_promote_positive_learning_environments

Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press, .

Mapelli, B., (2003). *La relazione pedagogica*. In Mapelli, B., Seveso, G. (a cura di), *Una storia imprevista: Femminismi del Novecento ed educazione*. Milano: Guerini.

Mead, M. (1949). *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World*. Trad.it. *Maschio e femmina* (1972). Milano: Il Saggiatore.

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E. (2017). Bologna: Il Mulino.

Merton, R. K. (1948). *The self-fulfilling prophecy*. *Antioch Review*, 8, 193-210.

Meyer, I. H. (2003). *Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence*. *Psychological Bulletin*, 129, 5, 674, 697.

Meyer, I. H. (2007), *Prejudice and discrimination as social stressors*. In Meyer, I.H. e Northridge, M.E. (a cura di). *The health of sexual minorities: Public Health perspective on lesbian, gay, bisexual, transgender population*. New York: Springer.

Meyer, I. H. (2008). *Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions*. *Gender and Education*, 20(6), 555-570.

MIUR (2015), *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.

Nappa, M. R., Nardelli, N. (2017) *Le cose cambiano @ scuola. Strumenti per combattere il bullismo omofobico*. Milano: Cortina.

Newton, E. (1979). *Mother camp: female impersonators in America*. Chicago: The University of Chicago Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*, Oxford-Cambridge, MA, Blackwell. Trd. it. *Bullismo a scuola: ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono* (2007). Firenze: Giunti.

ONU, (2024) *A guide on the human rights of sex-workers*.
<https://www.ohchr.org/en/documents/tools-and-resources/guide-human-rights-sex-workers>

Parrott, D. J. (2009). Aggression toward gay men as gender role enforcement : effects of male role norms, sexual prejudice, and masculine gender role stress. *Journal of Personality*, 77(4), 1137-1166.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00577.x>

Pietrantoni, L., Prati, G. (2009). Le dinamiche del pregiudizio e della discriminazione in contesti scolastici. In Batini, F., Santoni, B. (a cura di), *L'identità sessuale a scuola: educare alla diversità e prevenire l'omofobia*. 205-224. Napoli: Liguori.

Poteat, V. P. (2007). Peer group socialization of homophobic attitudes and behavior during adolescence. *Child Development*, 78(6), 1830-1842.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01101.x>

Poteat, V. P., Mereish, E. H., Di Giovanni, C. D., & Koenig, B. W. (2011). The effects of general and homophobic victimization on adolescents' psychosocial and educational concerns: The importance of intersecting identities and parent support. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 597-609.
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0025095>

Prati, G. e Pietrantoni, L. (2010). Bullismo omofobico: prospettive teoriche e dinamiche psicosociali. In Prati, G., Pietrantoni, L., Buccoliero, E. & Maggi, M. (a cura di), *Il bullismo omofobico. Manuale teorico-Pratico per Insegnanti e operatori*. Milano: FrancoAngeli.

Ridgeway, C. L. e Corell, S. J., (2006). Consensus and the creations of status beliefs. *Social Forces*, 85, 431-454.

Rigby, K. (1997). *Bullying in schools and what to do about it*. Londra: Jessica Kingsley Press.

Rivers, I. (2000). Social Exclusion, Absenteeism and Sexual Minority Youth. *Support for Learning*, 15, 1, 13-19.

https://www.researchgate.net/publication/227906430_Social_Exclusion_Absenteeism_And_Sexual_Minority_Youth

Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18(1), 32-46.

Rivers, I. (2011). Homophobic bullying: research and theoretical perspectives.

<https://psycnet.apa.org/record/2011-02133-000>

Rivers, I. (2015). *Bullismo omofobico: conoscerlo per combatterlo*. Milano: Il Saggiatore.

Rivers, I. e Noret, N. (2008). Well-being among same-sex and opposite-sex attracted youth at school. *School Psychology Review*, 37, 2, 174-187.

Roberti, V. e Selmi, G. (2021). *Una scuola arcobaleno. Dati e strumenti contro l'omotransfobia in classe*. Perugia: Settenove.

Romeo, K. E. e Horn, S. S. (2017). Adolescents' judgments of homophobic harassment toward male and female victims: The role of gender stereotypes. *Journal of Moral education*, 46(2), 145-157.

https://www.researchgate.net/publication/315060837_Adolescents'_judgments_of_homophobic_harassment_toward_male_and_female_victims_The_role_of_gender_stereotypes

Salmivalli, C., Huttunen, A. e Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9450.00040>

Saraceno, C. (2003). *Diversi da chi? Gay, lesbiche, transessuali in un'area metropolitana*, Milano: Guerini.

Shively, M. G. e De Cecco, J. P. (1977). Components of Sexual Identity. *Journal of Homosexuality*, 3, 41-48. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/591712/>

Smith, P. K. e Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In Smith, P. K. e Sharp, S. (a cura di), *School bullying: Insights and perspectives*, 2. Londra: Routledge.

Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens J. E., Pollack, W. (2008). "You're So Gay!": Do Different Forms of Bullying Matter for Adolescent Males? *School Psychology Review* 37(2) *School Psychology Review* 37(2).
https://www.researchgate.net/publication/228636624_You're_So_Gay_Do_Different_Forms_of_Bullying_Matter_for_Adolescent_Males

Tucker, J. S. et al. (2016). Longitudinal associations of homophobic name-calling victimization with psychological distress and alcohol use during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 59(1), 110-115.
https://www.researchgate.net/publication/301937716_Longitudinal_Associations_of_Homophobic_Name-Calling_Victimization_With_Psychological_Distress_and_Alcohol_Use_During_Adolescence

UNAR (2013-2015). *Strategia nazionale per la prevenzione ed il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere*.
<https://www.unar.it/portale/strategia-nazionale-lgbt>

Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*; 29, 3–17.
<https://www.jstor.org/stable/466295>

Whitley, B. E. (2001). Gender-role variables and attitudes toward homosexuality. *Sex Roles*, 45, 691-721.
https://www.researchgate.net/publication/225574993_Gender-Role_Variables_and_Attitudes_Toward_Homosexuality

Zammuner, V. (2000). Identità di genere e ruoli sessuali. In Bonino, S. Dizionario di psicologia dello sviluppo. Torino: Einaudi.

Appendice

Sulla rilevanza scientifica degli studi di genere e orientamento sessuale e sulla loro diffusione nei contesti scolastici italiani.

Documento dell'Associazione Italiana di Psicologia (2015)

Oggi si assiste all'organizzazione di iniziative e mobilitazioni che, su scala locale e nazionale, tendono a etichettare gli interventi di educazione alle differenze di genere e di orientamento sessuale nelle scuole italiane come pretesti per la divulgazione di una cosiddetta "ideologia del gender".

L'AIP ritiene opportuno intervenire per rasserenare il dibattito nazionale sui temi della diffusione degli studi di genere e orientamento sessuale nelle scuole italiane e per chiarire l'inconsistenza scientifica del concetto di "ideologia del gender". Esistono, al contrario, *studi scientifici di genere*, meglio noti come *Gender Studies* che, insieme ai *Gay and Lesbian Studies*, hanno contribuito in modo significativo 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 l'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 ormai più di quarant'anni, da tutte le associazioni internazionali, scientifiche e professionali, che promuovono la salute mentale (tra queste, l'American Psychological Association, l'American Psychiatric Association, l'Organizzazione Mondiale della Sanità, ecc.), le quali, derubricando l'omosessualità dal novero delle malattie, hanno ribadito una concezione dell'omosessualità come variante normale non patologica della sessualità umana.

L'Unicef, nel Position Statement del novembre 2014, 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. Un'analoga *policy* è da tempo seguita dall'Unesco. Favorire l'educazione sessuale

nelle scuole e inserire nei progetti didattico-formativi contenuti riguardanti il genere e l'orientamento sessuale non significa promuovere un'inesistente "ideologia del gender", ma 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 e mettendo in atto strategie preventive adeguate ed efficaci capaci di contrastare fenomeni come il bullismo omofobico, la discriminazione di genere, il cyberbullismo. La seria e appropriata diffusione di tali studi attraverso corrette metodologie didattico-educative può dunque offrire occasioni di crescita personale e culturale ad allievi e personale scolastico e a contrastare le discriminazioni basate sul genere e l'orientamento sessuale nei contesti scolastici, valorizzando una cultura dello scambio, della relazione, dell'amicizia e della nonviolenza.

L'AIP riconosce la portata scientifica di *Gender Studies*, *Women Studies*, *Lesbian and Gay Studies* e ribadisce l'importanza della diffusione della cultura scientifica psicologica per la crescita culturale e sociale del nostro paese.

Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento al Prof. Gini per la sua professionalità e disponibilità.

Ringrazio il *Gruppo Scuola e Formazione Cassero* per darmi la possibilità di provare a rendere il mondo un posto migliore.

Un ringraziamento affettuoso a tutte le persone che in vario modo hanno contribuito alla conclusione di questo percorso, sostenendomi e offrendomi un aiuto concreto.

Un grazie speciale a Nicola e Zara, sempre al mio fianco.