

In/sicurezza fra i banchi

Bullismo, omofobia e discriminazioni
a scuola: dati, riflessioni, percorsi
a partire da una ricerca
nelle scuole secondarie ombre

A cura di
Federico Batini
Irene Dora Maria Scierri

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i *problemi* delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i *problemi educativi* nella loro *concretezza storico-sociale*, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui *problemi dell'educazione*, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle *ricerche educative*, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai *paradigmi educativi*, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

René Barioni, *Haute École Pédagogique, Losanna*
Luciana Bellatalla, *Università di Ferrara*
Fabio Bocci, *Università Roma Tre*
Franco Cambi, *Università di Firenze*
Enzo Catarsi, *Università di Firenze*
Giorgio Chiosso, *Università di Torino*
Enza Colicchi, *Università di Messina*
Michele Corsi, *Università di Macerata*
Mercedes Cuevaz López, *Universidad de Granada*
Francisco Diaz Rosas, *Universidad de Granada*
Liliana Dozza, *Università di Bolzano*
Silvia Fioretti, *Università di Urbino*
Massimiliano Fiorucci, *Università Roma Tre*
Franco Frabboni, *Università di Bologna*
Eliana Fraeunfelder, *Università di Napoli*
Patrizia Gaspari, *Università di Urbino*
Giovanni Genovesi, *Università di Ferrara*
Cosimo Laneve, *Università di Bari*
Isabella Loiodice, *Università di Foggia*
Umberto Margiotta, *Università di Venezia*
Carlo Marini, *Università di Urbino*
Berta Martini, *Università di Urbino*
Maria Chiara Michelini, *Università di Urbino*
Franco Nanetti, *Università di Urbino*
Riccardo Pagano, *Università di Bari*
Teodora Pezzano, *Università della Calabria*
Franca Pinto Minerva, *Università di Foggia*
Mario Rizzardi, *Università di Urbino*
Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*
Roberto Sani, *Università di Macerata*
Vincenzo Sarracino, *Seconda Università di Napoli*
Giuseppe Spadafora, *Università della Calabria*
Francesco Susi, *Università Roma Tre*
Giuseppe Trebisacce, *Università della Calabria*
Simonetta Ulivieri, *Università di Firenze*
Angela Maria Volpicella, *Università di Bari*
Miguel Zabalza, *Universidad de Santiago de Compostela*

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato
dei referee.

In/sicurezza fra i banchi

Bullismo, omofobia e discriminazioni
a scuola: dati, riflessioni, percorsi
a partire da una ricerca
nelle scuole secondarie ombre

A cura di
Federico Batini
Irene Dora Maria Scierri

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Progetto relativo all'«Accordo di collaborazione per la realizzazione di attività di analisi, studio, ricerca, formazione e sperimentazione finalizzata alla prevenzione e al contrasto del fenomeno del bullismo omofobico», finanziato dalla Regione Umbria, con il partenariato del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, dell'USR e del Garante per l'Infanzia e l'adolescenza per l'Umbria e di Omphalos LGBTI.

Isbn 9788835113126

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione , di <i>Ian Rivers</i>	pag.	7
Bullismo: un quadro d'insieme , di <i>Federico Batini</i>	»	11
Bullismo e differenze. Un'indagine su studenti delle scuole secondarie umbre , di <i>Irene Dora Maria Scierri</i>	»	57
Educazione di genere, diritti civili, scenari della formazione. Una ricerca comparativa su futuri insegnanti e assistenti sociali (Università dell'Aquila-Universitat de Barcelona) , di <i>Nicoletta Di Genova, Arianna Fiorenza, Alessandro Vaccarelli</i>	»	111
Attraverso il bullismo omofobico. Copioni di genere nell'adolescenza maschile , di <i>Giuseppe Burgio</i>	»	133
Bullismo femminile a scuola e omofobia in una prospettiva intersezionale , di <i>Antonia De Vita</i>		151
Individuazione dei fattori di rischio e di protezione a margine di una lettura internazionale del bullismo omofobico a scuola , di <i>Andrea Fiorucci</i>	»	171
Autrici e autori	»	187

Introduzione

di *Ian Rivers*

Va deplorato con fermezza che le persone omosessuali siano state e siano ancora oggetto di espressioni malevole e di azioni violente. Simili comportamenti meritano la condanna dei pastori della Chiesa, ovunque si verifichino. Essi rivelano una mancanza di rispetto per gli altri, lesiva dei principi elementari su cui si basa una sana convivenza civile. La dignità propria di ogni persona dev'essere sempre rispettata nelle parole, nelle azioni e nelle legislazioni.

Joseph Ratzinger (1986)

Lettera ai Vescovi della Chiesa Cattolica sulla cura pastorale delle persone omosessuali

Nella sua lettera ai vescovi, il Cardinale Joseph Ratzinger è stato chiaro nell'affermare che, mentre la Chiesa Cattolica Romana non può approvare l'omosessualità, le azioni di vittimizzazione di donne e uomini attratti dalle persone dello stesso sesso dovrebbero essere condannate "ovunque si verifichino". Questa lettera, scritta nel 1986, non segna un cambiamento nell'insegnamento della Chiesa sull'omosessualità. Non fornisce alle persone lesbiche, gay, bisessuali o transessuali (LGBT) la speranza di essere accettate o incluse. Tuttavia, rende chiara l'inaccettabilità di qualsiasi atto di violenza – che in ogni modo, "nelle parole o nelle azioni", merita la condanna della Chiesa.

Più di trent'anni dopo leggiamo della continua persecuzione delle persone LGBT e in particolare dei giovani – coloro che più meritano la nostra protezione. La persistenza del bullismo omofobico nelle nostre scuole e nella società in generale è una testimonianza del nostro continuo fallimento nell'accettare la diversità e la differenza. Sembra che molte persone vogliano ancora che gli altri vivano le proprie vite come le avrebbero vissute loro. Giudicano gli altri secondo standard che loro ritengono appropriati. Si vedono come persone "per bene" perché non fanno cose "cattive" (e ciascuno definisce cosa sia "cattivo"). Criticano la vita degli altri, fanno supposizioni senza fondamento e stanno a guardare quando gli altri vengono attaccati. Il nostro mondo è un mondo di *ingroups* e di *outgroups*; di giudicanti e giudicati.

Questo libro è forse uno dei pochi che esplora la presenza costante dell'omofobia nella nostra società, concentrandosi in particolare sul tema del

bullismo omofobico. Sono passati più di 25 anni da quando sono stati pubblicati i primi studi sul bullismo omofobico e ancora oggi vediamo tassi di prevalenza che dovrebbero interessare ogni genitore, insegnante, amministratore scolastico, politico o dirigente. Le nostre scuole non sono spazi sicuri in cui i giovani possano imparare.

Attraverso i capitoli di questo libro non solo capiamo perché il bullismo omofobico continua ad esistere, ma anche come viene messo in pratica. Nel primo capitolo, Federico Batini introduce la scuola come spazio sociale; uno spazio di vicinanza sia fisica che emotiva con i pari, dove prendono forma le relazioni. La scuola deve necessariamente essere un luogo sicuro per i giovani per consentirgli di esplorare le loro identità e arrivare alla costruzione di un senso di sé. Storicamente è stato detto che il bullismo è “un rito di passaggio” – qualcosa che tutti sperimentano durante il percorso scolastico. Tuttavia, questo non è vero. Come dimostra Batini, l’impatto del bullismo è spesso sottovalutato e si continua a credere che chi subisce il bullismo a scuola lo supererà. Non sempre accade. La scuola deve proteggere coloro che sono più vulnerabili, quelli che non sono in grado di difendersi e quelli che sentono di non avere voce in capitolo. Gli stereotipi su ciò che significa l’essere uomo o l’essere donna sono costruiti da persone e possono essere decostruiti. Molti degli atteggiamenti e delle “verità” a cui oggi diamo valore, col tempo, svaniranno e nuove “verità” prenderanno il loro posto. Quelli a cui davamo valore negli anni passati stanno già diminuendo. Purtroppo, quando si parla di omofobia, sembra che alcuni atteggiamenti rifiutino di svanire.

Nel capitolo seguente, Irene Scierri fornisce una sintesi dei risultati di un’indagine sul bullismo omofobico condotta nelle scuole secondarie dell’Umbria. Qui vediamo che il 24,7% dei ragazzi e il 10,8% delle ragazze tredicenni ha subito bullismo omofobico. La maggior parte ha subito molestie verbali; tuttavia, alcuni hanno subito anche molestie fisiche a causa del proprio orientamento sessuale, reale o presunto, o a causa dell’espressione dell’identità di genere. Irene Scierri afferma, a ragione, che l’omofobia crea un ambiente “ostile e di disagio” per tutti gli studenti – anche quelli che non sono presi di mira, per cui abbiamo bisogno di approcci scolastici globali per combattere questa forma di aggressione.

Le potenziali soluzioni sono fornite da Nicoletta Di Genova, Arianna Fiorenza e Alessandro Vaccarelli nel loro capitolo dedicato all’educazione di genere e all’educazione ai diritti civili. Qui gli autori dimostrano come vi sia la necessità di un’educazione a livello universitario per insegnanti e operatori sociali che promuova la libertà di espressione e fornisca agli studenti gli stru-

menti per affrontare i temi della discriminazione nella loro carriera professionale. La ricerca presentata nel contributo suggerisce che gli studenti italiani siano meno preparati, in tal senso, rispetto a quelli spagnoli.

Il capitolo scritto da Giuseppe Burgio è centrale per comprendere perché l'omofobia persiste. Vediamo come il significato di ciò che significa essere "un uomo" si perpetua attraverso stereotipi e dimostrazioni di eterosessualità. Capiamo come i diversi livelli di omofobia – dagli scherzi agli atti di violenza fisica – vengano messi in atto da coloro che più hanno il bisogno di dimostrare la propria eteronormatività, assumendo i comportamenti più violenti. Gli studi hanno dimostrato che esiste una significativa sovrapposizione tra atteggiamenti omofobici e sessismo: chi trova una ragione per vittimizzare un gruppo troverà una ragione per vittimizzarne altri (Espelage *et al.*, 2018).

Nel capitolo scritto da Antonia De Vita scopriamo che il bullismo non è solo un fenomeno tra giovani uomini, ma esiste anche tra le donne. È importante, per tutti noi, riconoscere che il bullismo tra le ragazze e le giovani donne ha molte analogie con quello perpetrato dai ragazzi e dai giovani uomini, ma ci sono anche differenze, alcune legate all'età e altre al motivo per cui una persona (di solito un'altra ragazza) è vittima di bullismo. Una volta si pensava che le ragazze fossero molto più abili nel bullismo verbale rispetto ai ragazzi, ma studi più recenti hanno dimostrato che non è così. Il bullismo delle ragazze si basa spesso sullo sfruttamento delle relazioni, come esemplificato dal romanzo di Margaret Atwood "Cat's Eyes", in cui l'autrice descrive come la protagonista sia incoraggiata a fare cose che non desidera fare, da una ragazza di nome Cordelia, «non con la sua voce sprezzante, ma con quella gentile» (p. 155).

Nel capitolo conclusivo Andrea Fiorucci prende in esame quei fattori di rischio e di protezione che si ritrovano negli studi internazionali sul bullismo omofobico. Particolare attenzione viene posta sul ruolo dei pari, delle famiglie e delle scuole, nonché sulle caratteristiche individuali associate alla prevenzione o alla presenza del bullismo omofobico. Il capitolo è una sintesi particolarmente utile di ciò che sappiamo attualmente e che aiuterà le scuole nello sviluppo di programmi per combattere il bullismo omofobico.

Riferimenti bibliografici

- Atwood M. (1990), *Cat's Eyes*, Virago, London.
- Espelage D.L., Hong J.S. Merrin, G.J., Davis J.P., Rose C.A. e Little T.D. (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.

Nota dei curatori

Questo volume nasce a seguito di un progetto di ricerca iniziato alla fine del 2017 e finalizzato alla realizzazione di attività di analisi, studio, ricerca, formazione e sperimentazione per la prevenzione e il contrasto del bullismo, bullismo omofobico e legato ad altre forme di discriminazione e alla violenza di genere. Il progetto è stato promosso dalla Regione Umbria e ha visto la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria, del Garante dell'infanzia e dell'adolescenza per l'Umbria, dell'associazione Omphalos LGBTI e del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

Desideriamo ringraziare per la collaborazione e il sostegno, oltre tutti i partner sopracitati, i membri del comitato scientifico del progetto: Giuseppe Burgio (Università "Kore" di Enna), Michele Capurso (Università di Perugia), Cristiano Corsini (Università Roma Tre), Stefano Federici (Università di Perugia).

Bullismo: un quadro d'insieme¹

di *Federico Batini*

1. Un problema di equità e sicurezza

Le prime richieste di un genitore, qualunque sia il luogo dove i propri figli si recano, riguardano la sicurezza.

Tutti i bambini e i ragazzi che vivono in Italia debbono andare a scuola, per dirlo in modo più formale: i residenti nel territorio italiano sono sottoposti all'obbligo di istruzione e poi al diritto/dovere all'istruzione/formazione. Devono farlo. Non è una scelta. Devono farlo, per molti anni. Nella maggior parte delle società del mondo il modo che gli adulti hanno scelto per far socializzare bambini e ragazzi, bambine e ragazze e per prepararli alla vita e alla futura convivenza è il percorso scolastico. Andare a scuola, tuttavia, non può esaurirsi nel tempo trascorso condividendo uno spazio definito (o uno spazio virtuale, come nella recente esperienza della pandemia) con coetanei e con adulti come guide. Quello spazio, quell'ambiente e quelle guide dovrebbero favorire l'apprendimento. Le relazioni che vi si instaurano rappresentano, probabilmente, per la maggior parte di bambini e ragazzi, il più importante ambito di socializzazione. La scuola è, in ogni caso, un'esperienza significativa per lo sviluppo psicologico e sociale dei ragazzi, anche quando gli esiti non consentono di raggiungere nessuno di questi obiettivi. Perché questo avvenga, con esiti positivi, occorre che le condizioni in cui ogni bambina, bambino, ragazza o ragazzo si trovano, favoriscano l'instaurarsi di relazioni nel reciproco rispetto.

¹ Desidero ringraziare Irene Scierri per tutto il lavoro di ricerca che ha portato alla produzione di questo libro e per il supporto fornitomi nei materiali preparatori per il volume e per questo capitolo. Ringrazio inoltre Martina Marsano e Barbara Ciurnelli per il supporto fornitomi alla redazione dell'ultima parte del capitolo stesso.

Il periodo della pandemia globale ha messo in risalto gli effetti degli ambienti di provenienza: molti bambini e adolescenti sono rimasti isolati rispetto alla loro classe e non raggiunti dalla didattica a distanza. La classe, lo spazio fisico condiviso è anche l'ambiente nel quale le differenti provenienze imparano a convivere. La particolare situazione ha rischiato di far “sparire” molti, specie tra gli studenti a rischio, nonostante l'impegno di molti insegnanti e dirigenti, di associazioni ed enti per provare a stabilire un contatto. Non frequentare la scuola per questi bambini non significa soltanto perdere opportunità di apprendimento, significa piuttosto precipitare ai margini adesso ed esercitare un'opzione in tal senso per il proprio futuro.

«Per un bambino che vive in contesti svantaggiati anche i tre mesi di vacanza estiva rischiano di causare una perdita di apprendimento rispetto ai coetanei in condizioni di vantaggio socio-economico e oggi siamo di fronte allo scenario di mesi di chiusura delle scuole» (Save The Children, 2020b).

Ci siamo dunque accorti, in questa particolare situazione, della necessità di una maggiore equità nel percorso scolastico. Il tasso di povertà assoluta dei minori sta rischiando di precipitare da un già altissimo 12% (rispetto al 4% circa di soli 10 anni prima) a un terribile 20%. Le conseguenze sono potenzialmente devastanti: «All'aggravarsi della deprivazione materiale, dovuta all'emergenza COVID19, si aggiunge anche la deprivazione educativa e culturale dei bambini e degli adolescenti, dovuta alla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi della comunità ed al confinamento a casa. Una privazione prolungata che rischia di avere effetti di lungo periodo sull'apprendimento e, più in generale, sulla dispersione scolastica, che già mostrava tendenze negative prima della crisi. E che colpirà particolarmente i minori che vivono in famiglie in condizione di svantaggio socioeconomico, le cui esigenze immediate, oggi, sono ancor più focalizzate a garantire la disponibilità dei beni materiali essenziali, a scapito dell'investimento in educazione.» (Save The Children, 2020a, p. 4). Gli indicatori in rialzo della povertà assoluta hanno marciato, negli ultimi anni, di pari passo con gli indicatori della povertà educativa. La necessità di prevenire livelli di dispersione e abbandono scolastico ancora più alti di quelli già gravi in cui l'Italia si trovava pre-Covid19 è divenuta una vera e propria emergenza. In questo momento storico sarebbe difficile sostenere che l'apprendimento si sostanzia, in Italia, come un diritto reale. Questo periodo ci ha insegnato quanto sia rilevante, per tutti, che i minori provenienti da ambienti e retroterra molto differenti condividano gli stessi spazi e gli stessi percorsi.

2. Un problema di sicurezza

Molti ragazzi e ragazze, bambini e bambine non vanno a scuola, la frequentano saltuariamente o la frequentano senza profitto configurando fenomeni di “dispersione esplicita e implicita”. La provenienza da ambienti connotati da povertà assoluta e la mancanza di motivazioni sono tra le prime cause. Tuttavia ci sono cause ulteriori che meritano un approfondimento. Possiamo combattere la povertà assoluta con strumenti esterni al percorso di istruzione e rendendo il sistema stesso più accessibile possibile, possiamo lavorare sulle motivazioni all'apprendimento di bambini e bambine, progettando didattiche più attraenti e coinvolgenti, ma è vero altresì che quando la motivazione è interna al sistema stesso di istruzione, quando cioè la scuola anziché accogliere mette in difficoltà, o, peggio, diventa un luogo in cui non ci si sente sicuri, se ne snatura la funzione pubblica e democratica.

Detto in altre parole: il sentirsi accolti e sicuri è una pre-condizione. Nessun genitore e nessuno studente può accettare che una scuola non sia un ambiente sicuro.

Lo ripetiamo: la pre-condizione è che ogni bambino e bambina, ogni ragazza e ragazzo si sentano sicuri a scuola. La scuola dovrebbe garantire un ambiente sicuro, assicurare sostegno emotivo e opportunità plurali per integrare in modo positivo con i pari, fare esperienza di socializzazione, in un ambiente in cui le differenze convivono.

Le normative sui rischi, le precauzioni, la segnaletica, le procedure e le dovute e recenti cautele igienico-sanitarie non sono sufficienti a costruire un ambiente sicuro. Non c'è sicurezza dove le differenze, di qualsiasi tipo, non vengono rispettate.

3. Il bullismo

I dati disponibili sul bullismo scolastico ci consentono di affermare che attualmente sia riconosciuto come un grave problema in gran parte del mondo (Due *et al.*, 2009; Prati, 2012). La letteratura sull'argomento ha fornito diverse evidenze circa le conseguenze negative, immediate e a lungo termine, del bullismo e dell'essere vittima di bullismo da parte di pari (Gini e Pozzoli, 2009; Dimitri, Pedroni e Donghi, 2018).

Il bullismo racchiude sotto lo stesso termine un insieme di comportamenti aggressivi eterogenei. Tra le molteplici forme, attraverso cui il bullismo si manifesta, quella più comune è l'uso di espressioni offensive (comportamenti di tipo verbale), possono verificarsi però anche prepotenze indirette:

esclusione dal gruppo di pari, diffusione di pregiudizi, diffamazione. Altra forma di bullismo sempre più diffusa è quella che avviene attraverso l'uso della tecnologia: utilizzando sms, social network etc. (Save the Children, 2013). Le forme di bullismo che prevedono l'uso di violenza fisica non sono, inoltre, così rare, come quelle che comportano danni agli oggetti di proprietà (materiale scolastico strappato, rovinato, gettato; richiesta di soldi; sottrazione di alimenti etc.), sino ad arrivare persino alle violenze sessuali di gruppo (Prati, Pietrantonio, Buccoliero e Maggi, 2010).

Il bullismo sembra dirigersi, in tutte le sue modalità e chiunque ne sia vittima, verso una "differenza", secondo un meccanismo dicotomico del tipo noi/loro che consente agli appartenenti al "noi" di identificarsi anche mediante il rifiuto del "loro".

La scuola rappresenta uno dei contesti in cui il bullismo, in particolare quello omofobico, si può manifestare con più facilità viste le età implicate e il contesto di gruppo in cui si trovano ad agire ragazzi e ragazze (D'Augelli, Grossman e Starks, 2006; Petrone e Troiano, 2008; Kosciw, Diaz e Greytak, 2008; Patrizi, 2017).

4. Il bullismo omofobico

Il bullismo omofobico è una forma specifica di comportamento di bullismo motivato dall'omofobia e diretto verso gli studenti che si identificano come o che sono percepiti come (ma non necessariamente vi si identificano) lesbiche, gay, bisessuali o transgender. Gli studenti con queste caratteristiche possono essere considerati a serio rischio di vittimizzazione o bullismo omofobico (Rivers, 2011; Rivers e D'Augelli, 2001). La particolare attenzione indirizzata al bullismo omofobico è anche connessa al fatto che l'omofobia rientra tra le principali motivazioni degli atti di bullismo (Save the Children, 2013). Non sono episodiche le situazioni nelle quali il bullismo omofobico maschile si presenta come vero e proprio rito di passaggio per la conferma pubblica di sé come maschio secondo canoni tradizionali (Burgio, 2007).

La vittimizzazione dei giovani delle minoranze sessuali influenza negativamente la salute mentale e il rendimento scolastico degli studenti (Bontempo e D'Augelli, 2002; D'Augelli, Pilkington e Hershberger, 2002; Hillier, Turner e Mitchell, 2005; Kosciw *et al.*, 2010; Poteat, Espelage e Green, 2007) con effetti che si ripercuotono sulle vittime anche per decenni, tramite i ricordi delle esperienze traumatiche. Tra le conseguenze del bullismo omofobico subito c'è anche il suicidio: dallo studio del 2000 di Rivers (Rivers,

2011; Rivers e D'Augelli, 2001) emerge come il 69% di gay e lesbiche compresi nello studio abbia contemplato il suicidio *mentre era a scuola*; il 30% invece aveva addirittura *effettivamente provato a suicidarsi in ambiente scolastico*.

I comportamenti di bullismo omofobico determinano, spesso, conseguenze non transitorie, perciò non possono, insomma, essere rubricati come “ragazzate” o “scherzi”, magari “scherzi di cattivo gusto”.

Nel 2012, il testo UNESCO dal titolo *Education sector responses to homophobic bullying* ha rimarcato l'importanza di affrontare in maniera adeguata questo fenomeno: si tratta di un «problema educativo e come tale deve essere contrastato dal settore educativo»² (UNESCO/Arcigay, 2014, p. 23). Il bullismo omofobico, infatti, minaccia il diritto universale all'educazione; ostacola il raggiungimento degli obiettivi di un'educazione per tutti, incidendo negativamente sul rendimento e sulla frequenza scolastica delle vittime; ostacola l'educazione inclusiva, un'educazione che coinvolge tutti e tutte; rende la scuola un luogo poco sicuro per le vittime, con ricadute negative sulla scuola nel suo insieme.

Ulteriormente, l'UNESCO (2016) ha evidenziato come il raggiungimento del quarto obiettivo dell'Agenda per lo Sviluppo Sostenibile 2030 (United Nations, 2015), ossia *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, non potrà essere raggiunto fin quando gli studenti subiranno violenze o discriminazioni basate sul proprio (reale o percepito) orientamento sessuale e identità di genere.

Per tali ragioni, l'intero sistema educativo deve combattere il bullismo omofobico a prescindere dall'accettazione o meno dell'omosessualità in un determinato contesto sociale, a causa del suo impatto sul diritto di tutti all'educazione. Il bullismo omofobico è una grave forma di discriminazione ed esclusione e viola il principio condiviso della sicurezza nelle scuole (Education International, 2009). Più in generale, il bullismo negli istituti di istruzione si configura come problema serio che influenza negativamente la salute e il benessere degli studenti, i loro apprendimenti e rende l'ambiente scolastico insicuro incrementando inoltre il già alto rischio di abbandono.

Data la rilevanza e le conseguenze negative del bullismo e del bullismo omofobico, sono necessarie indagini adeguate per verificare la presenza di questo specifico fenomeno, soprattutto nel contesto scolastico, e le sue caratteristiche principali. Senza dati a disposizione è difficile ricostruire la consistenza della presenza del fenomeno, la sua gravità e le forme nelle quali si manifesta e viene percepito.

² La traduzione italiana del testo UNESCO è stata curata da Arcigay nel 2014.

5. I dati a livello globale

Il rapporto pubblicato nel 2019 dall'UNESCO dal titolo *Behind the numbers: ending school violence and bullying* ha evidenziato come, a livello globale, il problema del bullismo sia ancora molto diffuso nel contesto scolastico. Il rapporto fa soprattutto riferimento ai dati raccolti da due indagini internazionali condotte su larga scala: il *Global school-based student health survey* (GSHS) dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), che ha raccolto dati dal 2003 al 2017 – coinvolgendo, a partire dal 2013, studenti dai 13 ai 17 anni, mentre precedentemente dai 13 ai 15 anni – e lo studio *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), condotto dall'HBSC Consortium, che ha raccolto dati ogni quattro anni, dal 1982 al 2018 coinvolgendo studenti di 11, 13 e 15 anni. Attraverso queste due indagini è stato possibile ottenere dati relativi a un totale di Paesi molto rilevante, in grado di rappresentare i paesi a basso, medio e alto reddito delle sei aree geografiche dell'OMS (82 Paesi sono stati coinvolti nell'indagine GSHS e 49 nell'ultima indagine HBSC).

Dai dati emerge come, a livello globale, uno studente su tre sia stato vittima di bullismo. Il 32% degli studenti, infatti, rivela di essere stato bullizzato dai propri pari a scuola per uno o più giorni nell'ultimo mese. Gli atti di violenza fisica (essere colpito, ricevere calci o spinte o essere rinchiuso) rappresentano la forma di bullismo più diffusa (16,1%), invece al secondo posto si colloca il bullismo sessuale (11,2%) che comprende battute, commenti o gesti legati alla sfera sessuale. Il bullismo psicologico risulta più diffuso in America del Nord (28,4%) e in Europa (15,1%) rispetto ad altre regioni; il cyberbullismo è stato sperimentato da 1 studente su 10, in particolare in Canada e in Europa il 10,1% degli studenti è stato vittima di cyberbullismo attraverso messaggi, post, email e l'8,2% ha visto pubblicare in rete proprie foto inappropriate.

Sebbene il fenomeno del bullismo coinvolga sia le studentesse che gli studenti, la percentuale di maschi che subiscono atti bullistici risulta leggermente più elevata: stando ai dati GSHS, nel 30,4% dei casi le vittime tra i 13 e i 15 anni sono femmine e nel 34,8% dei casi sono maschi; i dati HBSC mostrano come nel 28,2% dei casi le vittime siano femmine e nel 30,5% dei casi siano maschi. Inoltre, il bullismo di tipo fisico coinvolge in maggior misura gli studenti (21,5%) rispetto alle studentesse (10,1%) – queste ultime, tuttavia, subiscono più spesso atti bullistici sulla base del proprio aspetto. Il bullismo sessuale colpisce sia studenti (11,6%) sia studentesse (10,3%); il cyberbullismo che avviene tramite messaggi coinvolge maggiormente le ra-

gazze (11,8%) rispetto ai ragazzi (9,3%), invece il cyberbullismo che avviene mediante l'utilizzo di fotografie riguarda l'8,1% dei ragazzi e il 7,9% delle ragazze.

Nel mondo, il 15,3% degli atti di bullismo si verifica per motivazioni legate all'aspetto fisico (è chiaro come in quest'area possano rientrare atti di bullismo di tipo omofobico), che costituisce la prima causa di bullismo; al secondo posto, vi sono motivazioni legate alla provenienza etnica, alla nazionalità o al colore (10,9%) – in Europa ciò avviene nell'8,2% dei casi. In tal senso, la percentuale di studenti immigrati che subisce atti di bullismo è più elevata (33%) rispetto a quella dei propri pari nativi (26,3%); anche la probabilità di sperimentare esperienze di cyberbullismo tramite messaggi è maggiore (14,2%) rispetto a quella dei propri pari nativi (9,4%).

Meno diffusi risultano gli atti di bullismo dovuti a motivazioni religiose (4,6%) – in Europa gli studenti che sono stati bullizzati per la loro fede sono il 3,6%.

Come emerge anche da una precedente pubblicazione UNESCO (2016) – che ha raccolto dati provenienti da ricerche pubblicate dal 2000 al 2015 – le persone lesbiche, gay, bisessuali e transgender (LGBT) hanno maggiori probabilità di subire atti di bullismo, così come coloro che non rispecchiano gli stereotipi di maschilità e femminilità (per esempio ragazzi considerati effeminati o ragazze considerate maschiline). In Nuova Zelanda, per esempio, il rischio di essere bullizzati risulta tre volte superiore per lesbiche, gay e bisessuali rispetto ai propri compagni eterosessuali e cinque volte superiore per gli studenti transgender. I dati relativi all'Europa fanno emergere una situazione allarmante: in Belgio, il 56% degli studenti LGBT ha sperimentato forme di violenza omofobica o transfobica almeno una volta nel contesto scolastico; in Finlandia, il 36% degli studenti LGBT è stato vittima di atti di bullismo omofobico o transfobico a scuola; in Norvegia, il 15% delle studentesse lesbiche, il 24% degli studenti maschi bisessuali e il 48% degli studenti gay è stato vittima di atti di bullismo, a fronte del 7% degli studenti eterosessuali; nel Regno Unito, gli studenti LGBT che hanno subito atti di bullismo sono tra il 20% e il 55%; in Turchia, il 67% degli studenti LGBT ha subito discriminazioni prima della maggiore età.

Nel 2020, l'organizzazione di beneficenza *Time for Inclusive Education* (TIE) ha indagato gli effetti prodotti dal *lockdown*, dovuto alla pandemia di COVID-19, sul benessere dei giovani in Scozia (un totale di 1.015 rispondenti di età compresa tra i 12 e i 24 anni), prendendo in esame anche le esperienze di bullismo e di pregiudizio online. Facendo riferimento ad alcuni dati relativi al bullismo, emerge che, durante il *lockdown*, il 36% delle persone

LGBT+ ha sperimentato episodi di bullismo online, contro il 14% delle persone eterosessuali; invece, gli episodi di bullismo che si sono verificati a scuola, al college o all'università hanno coinvolto l'82% dei giovani LGBT+ (contro il 59% delle persone eterosessuali) e il 56% ha subito atti di bullismo più di due volte (a fronte del 29% dei rispondenti eterosessuali). Durante il *lockdown*, gli episodi di bullismo online visti o sperimentati dalle persone LGBT+ si sono verificati più del solito nel 76% dei casi (contro il 49% degli episodi riportati dai rispondenti eterosessuali). Nel periodo del *lockdown*, il 72% delle persone LGBT+ ha osservato una presenza maggiore di post, commenti o atteggiamenti basati sul pregiudizio (a fronte del 48% dei rispondenti eterosessuali): in tal senso, le persone LGBT+ hanno osservato, tra gli altri, post, commenti o atteggiamenti di tipo razzista (56%), misogino (35%), bifobico (36%), omofobico (56%), transfobico (56%), sessista (32%), legati alla disabilità (18%), legati all'aspetto fisico (45%). Post, commenti o atteggiamenti legati a queste tipologie di pregiudizio sono stati osservati invece in misura minore dai rispondenti eterosessuali: razzismo (41%), misoginia (16%), bifobia (6%), omofobia (25%), transfobia (14%), sessismo (13%), disabilità (13%), aspetto fisico (28%).

Le ragazze che hanno sperimentato episodi di bullismo online durante il *lockdown* sono il 23%, i ragazzi sono il 25%; la percentuale di ragazze e di ragazzi che ha vissuto episodi di bullismo nel contesto di istruzione è la medesima (68%); il 39% delle ragazze e il 41% dei ragazzi riporta di aver sperimentato tali episodi più di due volte. Il 54% delle ragazze e il 61% dei ragazzi riporta di aver osservato o sperimentato episodi di bullismo online più del solito durante il *lockdown*.

6. Focus regionale

La ricerca svolta per conto della Regione Umbria, presentata in questo volume, ha avuto un iter travagliato³. La ricerca si rivolgeva alle classi terze

³ La ricerca veniva promossa attraverso *L'accordo di collaborazione per la realizzazione di attività di analisi, studio, ricerca, formazione e sperimentazione finalizzata alla prevenzione e al contrasto del fenomeno del bullismo omofobico nelle scuole della Regione Umbria*, firmato nel 2017, a seguito dell'approvazione della legge regionale 3/2017 contro l'omo-transfobia. L'accordo tra Regione Umbria, Università degli Studi di Perugia, Ufficio Scolastico Regionale, Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza per l'Umbria e Omphalos LGBTI, prevedeva di acquisire, all'interno di un disegno di ricerca, conoscenze approfondite e scientificamente fondate sul fenomeno del bullismo omofobico nelle scuole del territorio regionale. La convenzione collegata, legata all'attività di ricerca e di formazione degli

delle secondarie di primo grado e alle classi quinte (inizialmente quarte) delle secondarie di secondo grado. L'opposizione di una parte minoritaria di famiglie, riunite in associazioni, che hanno inviato comunicati ai giornali e centinaia di e-mail di pressione ai dirigenti scolastici e all'USR, ha sollevato l'attenzione dei media e, in breve tempo, si è prodotta una risonanza mediatica, sovradimensionata rispetto alla ricerca, che ha portato alla decisione, da parte della dirigente dell'USR Umbria, di sospendere le somministrazioni dei questionari appena fissate (dicembre 2018) e chiedere la revisione degli strumenti predisposti per la ricerca.

La questione, dopo le interrogazioni sollevate a Camera e Senato, è diventata un tema di confronto politico nazionale con l'intervento anche dell'allora Ministro Bussetti nel dicembre 2018.

La contestazione riguardava soprattutto le domande di sfondo, attraverso le quali si chiedeva, a ragazzi e ragazze partecipanti, di dichiarare (senza apporre i propri dati, in modalità anonima) in quale orientamento sessuale, politico e religioso si identificassero e si contestava inoltre, al gruppo di ricerca, di voler effettuare, attraverso la somministrazione di un questionario, un'azione di "propaganda-gender".

I questionari scelti, anche nella prima versione, non erano elaborati dal gruppo di ricerca (come sostenuto da alcuni media), ma selezionati dalla letteratura internazionale e la compilazione avveniva in modalità anonima. Contrariamente a quanto scritto e affermato anche da attori istituzionali, inoltre, si era svolta, il 9 novembre 2018, una presentazione pubblica degli strumenti – con contestuale estrazione pubblica del campione – svolta alla presenza di decine di dirigenti scolastici e insegnanti, dei rappresentanti di tutti i partner dell'Accordo promosso dalla Regione Umbria, e di circa duecento studenti universitari.

La nuova versione della ricerca è stata quindi sottoposta, nel gennaio 2019, al Comitato Etico (privo di componenti con competenze specifiche circa l'oggetto della ricerca e privo di pedagogisti o psicologi) dell'Università degli Studi di Perugia e, dopo tre revisioni richieste, con ulteriori specifiche è stata approvata nell'aprile 2019. Ulteriori rallentamenti si sono verificati nella trasmissione del parere dal Comitato Etico alla Direzione del Dipartimento che poi ha trasmesso il parere stesso alla direzione dell'USR regionale. La direzione dell'USR ha infine dato il suo benestare alla nuova ripartenza della ricerca solo dopo l'avvenuto cambiamento di governo (settembre 2019).

insegnanti che aveva durata triennale (e che si è conclusa nel giugno 2020) era già stata ampiamente presentata pubblicamente e discussa anche sui media generalisti.

Il clima rovente che si era creato, tuttavia, ha fatto sì che fossero poche le scuole aderenti al campione sia tra le secondarie di primo grado che tra le secondarie di secondo grado (si rimanda al capitolo di Irene Scierrì per un approfondimento). Le motivazioni addotte per la non adesione da parte dei dirigenti sono state tra le più varie, ma molte sono, indubbiamente, ascrivibili alle pressioni ricevute da parte di alcuni genitori.

In effetti il clima in cui tutto questo è avvenuto è stato segnato da azioni e modalità che parevano interessate all'impedire che venisse effettuata la rilevazione piuttosto che a un dialogo e un confronto sugli strumenti.

La questione intercetta molti temi: la libertà della ricerca, il rapporto tra famiglie, il rapporto famiglie-scuola.

6.1. Il bullismo visto da vittime, spettatori e bulli

Rimandando al capitolo successivo per una presentazione più dettagliata della ricerca e dei risultati complessivi, appare utile in questo contesto illustrare i dati che riguardano l'inquadramento generale del fenomeno del bullismo dal punto di vista dei suoi protagonisti: vittime, spettatori e bulli. A maggior ragione visto che, come si vedrà nel capitolo dedicato, tali dati sono coerenti con quelli di altre ricerche nazionali e internazionali e con la letteratura sul tema, per cui offrono uno spunto di riflessione attorno all'inquadramento complessivo del fenomeno.

Lo strumento che apre il questionario complessivo sottoposto al nostro campione di studentesse e studenti delle scuole secondarie inferiori, *Indagine sul bullismo*⁴, interroga gli studenti sulle loro esperienze con il bullismo e sugli atteggiamenti nei confronti del bullismo durante l'anno scolastico in cui viene somministrato il sondaggio⁵. Lo strumento si articola in quattro sezioni: A) *Quando sei stato vittima di bullismo*, B) *Quando hai visto altri studenti essere vittima di bullismo*, C) *Quando sei stato un bullo* e D) *I tuoi pensieri sul bullismo*. Ogni sezione procede chiedendo informazioni sui luoghi in cui sono avvenuti gli atti di bullismo, sulle modalità, sui motivi percepiti, sugli artefici degli atti e sugli effetti percepiti. Viene inoltre chiesto se il personale scolastico fosse a conoscenza degli atti e come si pensa se ne sia

⁴ Indagine sul bullismo è la traduzione di *Bully Survey* (Swearer, 2001; vedere anche Hamburger, Basile e Vivolo, 2011).

⁵ Il questionario somministrato per la presente ricerca è stato adattato chiedendo di riferire in relazione alle proprie esperienze di bullismo negli ultimi 12 mesi, in quanto la rilevazione è avvenuta nei primi 3 mesi dell'anno scolastico.

occupato. L'ultima parte contiene una scala che misura gli atteggiamenti nei confronti del bullismo.

6.1.2. Vittime, Spettatori e Bulli

La prima domanda delle prime tre sezioni chiede se si è stati, rispettivamente, vittime, spettatori o artefici di atti di bullismo.

Alla domanda *Sei stato/a vittima di bullismo negli ultimi 12 mesi?* ha risposto "Sì" il 14,7% dei rispondenti delle classi III di primo grado e il 5,8% dei rispondenti delle classi V di secondo grado. Vi sono quindi più vittime dichiarate di bullismo nel campione delle classi terze del I grado rispetto al campione delle classi quinte del II grado ($\chi^2_{(1)} = 29,126$; $p = 0,000$; $V = 0,148$). È tuttavia importante non confondere questo dato con la percentuale effettiva di vittimizzazione (come si vedrà nel capitolo dedicato).

Analizzando le differenze di genere, per il I grado non si registrano differenze tra la percentuale di maschi e di femmine che hanno dichiarato di essere stati vittime di bullismo, mentre la differenza è significativa per il II grado ($\chi^2_{(1)} = 27,252$; $p = 0,000$; $V = 0,201$) (tab. 1).

Tab. 1 – *Sei stato/a vittima di bullismo negli ultimi 12 mesi?*

		Campione	Femmine	Maschi
I Grado	Sì	14,7	14,7 _a	14,8 _a
	No	85,3	85,3 _a	85,2 _a
	Totale	100,0	100,0	100,0
		(N)	(658)	(324)
			(324)	(334)
II Grado	Sì	5,8	13,7 _a	3,0 _b
	No	94,2	86,3 _a	97,0 _b
	Totale	100,0	100,0	100,0
		(N)	(674)	(175)
			(175)	(499)

Nota: Le lettere in pedice ai valori corrispondenti alle % di risposta di Femmine e Maschi indicano, se diverse, una differenza significativa tra i due valori ($p < .001$).

Se, dunque, nel primo grado le vittime di bullismo si distribuiscono equamente nei due generi, nel secondo grado sembrerebbe che il problema del bullismo sia quasi esclusivamente femminile o almeno così viene percepito

e/o dichiarato dai rispondenti. Le ragazze che si percepiscono come vittime di bullismo nel II grado sono infatti il 13,7% contro il 3,0% dei ragazzi.

Vi è una maggiore percentuale di vittime nei licei (7,9%) rispetto ai tecnici (4,4%), ma la percentuale maggiore si ha nei professionali (10,9%). Le variazioni non sono comunque statisticamente significative e il sottocampione dei professionali è ridotto ($N = 46$) rispetto agli altri, per cui i confronti non risultano attendibili. Inoltre vi è una relazione significativa tra sesso e tipologia di scuola per cui i maschi sono molti di più negli istituti tecnici mentre nei licei troviamo più ragazze. Ad una analisi più approfondita la differenza riscontrata tra indirizzi riflette, in realtà, la diversa distribuzione dei due generi: per quanto riguarda la popolazione maschile, è vittima di bullismo il 6,7% degli studenti dei professionali, il 2,9% dei tecnici e l'1,9% dei licei (non c'è differenza significativa tra le percentuali di vittimizzazione maschile per indirizzo di scuola); per la popolazione femminile: il 18,8% delle studentesse dei professionali, il 14,9% dei licei e l'11,8% dei tecnici (anche in questo caso non c'è differenza tra vittime femminili in base alla tipologia di scuola). Le differenze riscontrate tra maschi e femmine all'interno di uno stesso indirizzo di scuola sono significative per il liceo ($\chi^2_{(1)} = 11,096$; $p = 0,001$; $V = 0,241$) e per il tecnico ($\chi^2_{(1)} = 10,662$; $p = 0,001$; $V = 0,161$). Possiamo quindi dire che, almeno all'interno del nostro campione, non si registrano differenze significative in base alla tipologia di scuola, ma esclusivamente in base al sesso.

Ben altre percentuali si registrano nella sezione dedicata agli spettatori: nel complesso dichiara di aver visto un altro studente essere vittima di bullismo il 52,7% del campione di I grado e il 42,6% del campione di II grado. Anche in questo caso, coerentemente con quanto emerso dalla sezione vittime, risulta una incidenza significativamente maggiore nel I grado ($\chi^2_{(1)} = 13,763$; $p = 0,000$; $V = 0,102$).

Analizzando la differenza in base al sesso dei rispondenti, in questo caso in entrambi gli ordini di scuola le ragazze si dichiarano maggiormente spettatrici di atti di bullismo, queste infatti sono il 57,2% contro il 48,1% dei ragazzi nel I grado ($\chi^2_{(1)} = 5,389$; $p = 0,020$; $V = 0,090$) e il 50,3% contro il 39,9% nel II grado ($\chi^2_{(1)} = 5,738$; $p = 0,000$; $V = 0,092$) (tab. 2).

Tab. 2 – Hai mai visto un altro studente essere vittima di bullismo negli ultimi 12 mesi?

		Campione	Femmine	Maschi
I Grado	Si	52,7	57,2 _a	48,1 _b
	No	47,3	42,8 _a	51,9 _b
	Totale	100,0	100,0	100,0
	(N)	(658)	(324)	(334)
II Grado	Si	42,6	50,3 _a	39,9 _b
	No	57,4	49,7 _a	60,1 _b
	Totale	100,0	100,0	100,0
	(N)	(674)	(175)	(499)

Nota: Le lettere in pedice ai valori corrispondenti alle % di risposta di Femmine e Maschi indicano, se diverse, una differenza significativa tra i due valori (I grado $p < .05$; II grado $p < .001$).

Per quanto riguarda la sezione dedicata ai bulli, il 6,5% dei rispondenti di I grado ammette di aver fatto il bullo con qualcuno, misura analoga per il II grado (6,8%). Nonostante la differenza in base al genere non sia statisticamente significativa, si rileva comunque una maggiore presenza dei bulli maschi rispetto alle femmine: 8,3% vs 4,8% per il I grado e 7,8% vs 4,0% per il II grado (tab. 3).

Tab. 3 – Hai mai fatto il bullo con qualcuno negli ultimi 12 mesi?

		Campione	Femmine	Maschi
I Grado	Si	6,5	4,8 _a	8,3 _a
	No	93,5	95,2 _a	91,7 _a
	Totale	100,0	100,0	100,0
	(N)	(658)	(324)	(334)
II Grado	Si	6,8	4,0 _a	7,8 _a
	No	93,2	96,0 _a	92,2 _a
	Totale	100,0	100,0	100,0
	(N)	(674)	(175)	(499)

Nota: Le lettere in pedice ai valori corrispondenti alle % di risposta di Femmine e Maschi indicano, se diverse, una differenza significativa tra i due valori.

Successivamente viene chiesto alle vittime la frequenza con cui sono accaduti gli atti di bullismo. In modo coerente tra I e II grado, ciò si verifica soprattutto “una o più volte al mese”, in linea con quanto dichiarato dai “bulli” e dagli “spettatori”, almeno per il II grado, mentre per il I grado, secondo chi ha osservato atti di bullismo, la frequenza prevalente con cui ciò avviene è “una o più volte a settimana” (tab. 4).

Tab. 4 – Frequenza degli atti di bullismo per tipologia di attore e livello di scuola

		Vittima	Spettatore	Bullo
I Grado	Una o più volte al mese	54,7	32,8	65,1
	Una o più volte a settimana	30,9	42,1	20,9
	Una o più volte al giorno	14,4	25,1	14,0
	Totale	100,0	100,0	100,0
	(N)	(97)	(347)	(43)
II Grado	Una o più volte al mese	41,0	48,5	52,2
	Una o più volte a settimana	35,9	34,1	34,8
	Una o più volte al giorno	23,1	17,4	13,0
	Totale	100,0	100,0	100,0
	(N)	(39)	(287)	(46)

6.1.3. Dove avvengono gli atti di bullismo

Il luogo dove avvengono in misura largamente maggiore gli atti di bullismo è la *classe*, opzione più indicata sia dalle vittime che da spettatori e bulli. Per il I grado l’opzione “classe” è stata infatti indicata come luogo principale in cui avvengono gli atti di bullismo dal 41,2% delle vittime, dal 49,0% degli spettatori e dal 44,2% dei bulli. Per il II grado la stessa opzione è stata indicata dal 64,1% delle vittime, dal 41,0% degli spettatori e dal 56,5% dei bulli. Un posto rilevante occupa anche il bullismo online o la collocazione “dopo la scuola”. Per cui se la maggior parte degli atti di bullismo avviene in classe o comunque all’interno della scuola, non mancano gli episodi che avvengono oltre le mura scolastiche. In particolare, tra post online e messaggi di testo possiamo calcolare che il 17,5% delle vittime del I grado e il 12,8% delle vittime più grandi siano state bullizzate attraverso la tecnologia, ciò che viene definito *cyberbullismo*, che si attesta quindi come il secondo “luogo”

più diffuso dopo la classe (come confermano gli spettatori). Probabilmente le offese, le prese in giro, la diffamazione, l'esclusione che, come si vedrà, sono le modalità più diffuse di bullismo, avvengono principalmente in classe. Altre modalità meno frequenti – pensiamo alle molestie fisiche – avvengono lontano dagli occhi dei docenti, in luoghi come il corridoio, la palestra, il bagno.

6.1.4. Chi è coinvolto negli atti di bullismo

In relazione all'identità degli artefici degli atti di bullismo, si registra una assoluta uniformità nelle risposte da parte di vittime, spettatori e bulli che attraversa i due livelli di istruzione. Gli atti di bullismo vengono infatti perpetrati prevalentemente da *ragazzi dello stesso anno scolastico*. Per il I grado, l'opzione "ragazzi del mio anno" è stata indicata dal 57,1% delle vittime e dal 70,9% degli spettatori, il 60,5% dei bulli ha dichiarato di aver perpetrato gli atti di bullismo verso ragazzi dello stesso anno scolastico. Per il II grado, la stessa opzione è stata indicata dal 64,5% delle vittime, dal 53,0% degli spettatori e dal 69,6% dei bulli.

In relazione al genere dei protagonisti, è interessante approfondire le differenze nelle risposte per verificare se esiste una prevalenza di atti di bullismo dentro i generi. Per quanto riguarda le classi del primo grado: sia le ragazze che i ragazzi vittime indicano prevalentemente i ragazzi del proprio anno tra gli autori degli atti, le ragazze però indicano secondariamente le ragazze del proprio anno e, poi, i ragazzi più grandi; i ragazzi vittime, invece, indicano secondariamente, come artefici degli atti, i ragazzi più grandi e, successivamente, le ragazze del proprio anno. Per ragazzi e ragazze bulli/e non c'è invece differenza nella tipologia di vittime indicata (principalmente i ragazzi del proprio anno e in secondo e terzo luogo i ragazzi più grandi e le ragazze del proprio anno). Anche per le classi di secondo grado, sia ragazzi che ragazze vittime di bullismo riferiscono maggiormente come artefici degli atti i ragazzi del proprio anno, seguono, per le ragazze vittime, "ragazze del mio anno" e poi "ragazzi più grandi" e "un adulto", mentre, per i ragazzi vittime, al secondo posto viene indicato "ragazzi più grandi" e "ragazzi più piccoli" e dopo "ragazze del mio anno" e "ragazze più piccole". Per quanto riguarda le risposte dei bulli, i ragazzi segnalano di aver perpetrato gli atti prevalentemente verso "ragazzi del mio anno" a cui segue "ragazzi più grandi" e "ragazzi più piccoli". Le ragazze bulle segnalano invece come proprie vittime in primo luogo "ragazze del mio anno", seguito da "ragazzi del mio anno".

6.1.5. Tipologie di bullismo: bullismo verbale e fisico

In ognuna delle prime tre sezioni dell'*Indagine sul bullismo* è presente una scala, composta da 11 item, che misura il bullismo verbale e quello fisico. Sette item valutano il bullismo verbale e quattro il bullismo fisico. Tutti gli item sono misurati su una scala Likert a 5 passi, da *Mai* a *Sempre* dove *Mai* corrisponde a 0 e *Sempre* a 4. Nella presente indagine l'affidabilità della scala appare buona e varia, nel complesso del campione, da $\alpha = 0,76$ – per il gruppo dei “Bulli” – ad $\alpha = 0,81$ per “Spettatori” e “Vittime”. Per tutte e tre le tipologie di rispondenti prevale il bullismo verbale rispetto a quello fisico (fig. 1).

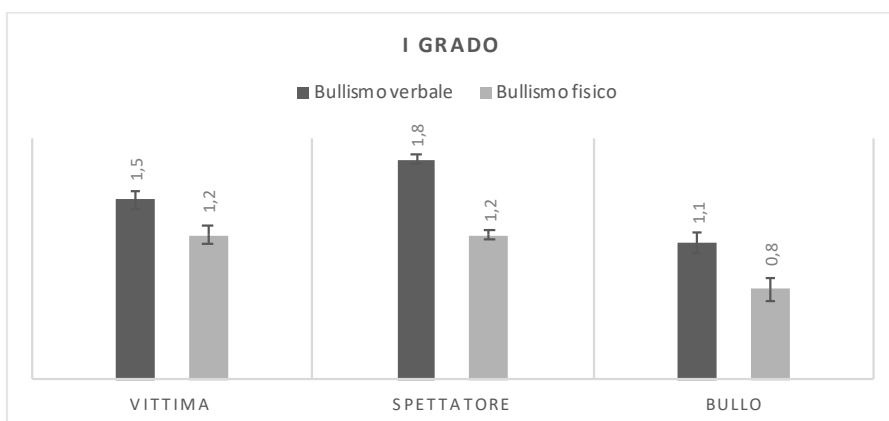


Fig. 1 – Scala bullismo fisico e verbale (I grado) ($p < .001$).

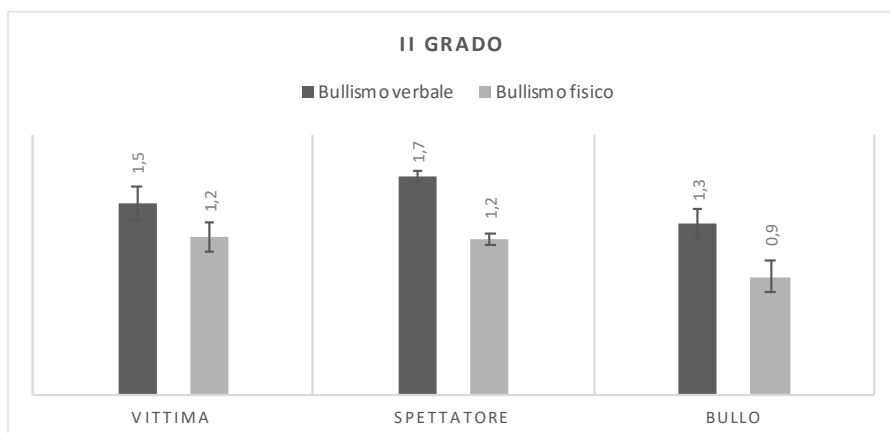


Fig. 2 – Scala bullismo fisico e verbale (II grado) ($p < .001$).

Come è anche possibile osservare dai grafici 1 e 2, i livelli di bullismo verbale e fisico, in tutti e tre i sottogruppi, sono molto simili tra I e II grado, non si riscontra alcuna differenza significativa. Analizzando le differenze in base al sesso dei rispondenti, non si rileva alcuna differenza significativa per il I grado, mentre per il II grado l'unica differenza significativa emerge all'interno del gruppo dei bulli, in particolare in relazione alla scala di bullismo verbale che è più alta nelle ragazze con 2,1 rispetto ai ragazzi con 1,2 ($F_{(1,44)} = 10,185$; $p = 0,003$; $\eta_p^2 = 0,188$).

Nelle figure da 3 a 8 è possibile osservare le frequenze delle risposte ai singoli item della scala del bullismo verbale e fisico.

Infine, bisogna sottolineare che, con frequenze non marginali, sono presenti anche forme di bullismo fisico: circa il 18% delle vittime – sia di classe III che di classe V – dichiara di essere stato spinto di frequente (molestia fisica) e il 6-7% di essere stato frequentemente aggredito.

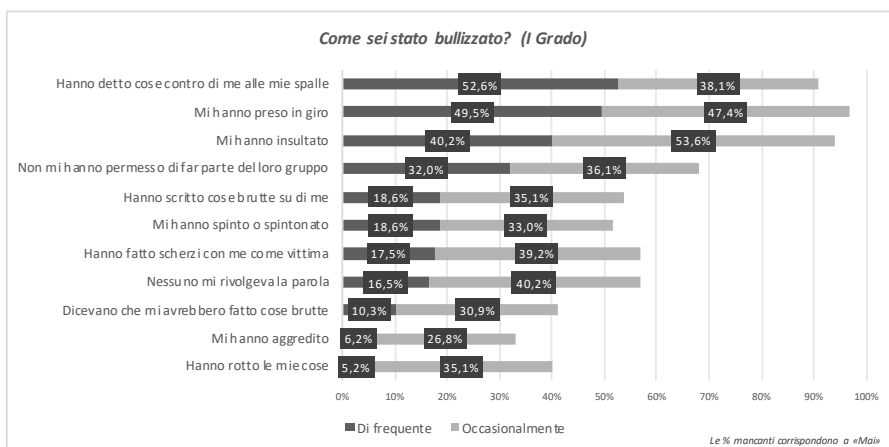


Fig. 3 – Risposte categoria “Vittima” agli item della scala del bullismo verbale e fisico (I Grado) (N = 97).

Risposte: «Di frequente» + «Spesso» = Di frequente; «A volte» + «Raramente» = Occasionalmente.

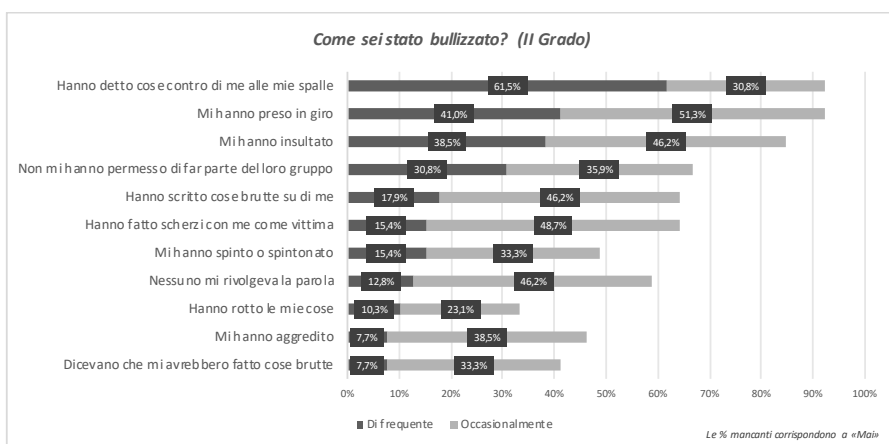


Fig. 4 – Risposte categoria “Vittima” agli item della scala del bullismo verbale e fisico (II Grado) (N = 39).

Risposte: «Di frequente» + «Spesso» = Di frequente; «A volte» + «Raramente» = Occasionalmente.

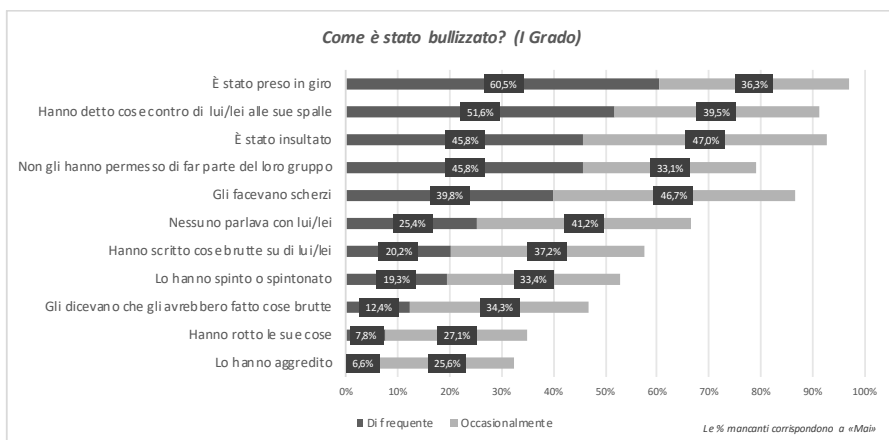


Fig. 5 – Risposte categoria “Spettatore” agli item della scala del bullismo verbale e fisico (I Grado) (N = 347).

Risposte: «Di frequente» + «Spesso» = Di frequente; «A volte» + «Raramente» = Occasionalmente.

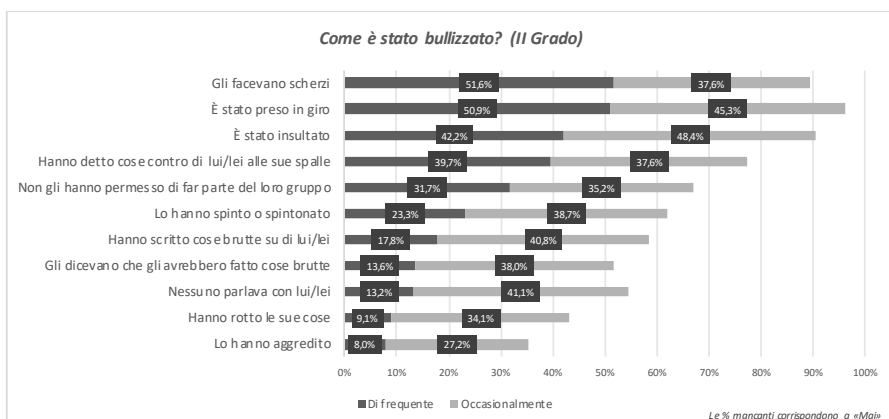


Fig. 6 – Risposte categoria “Spettatore” agli item della scala del bullismo verbale e fisico (II Grado) (N = 287).

Risposte: «Di frequente» + «Spesso» = Di frequente; «A volte» + «Raramente» = Occasionalmente.

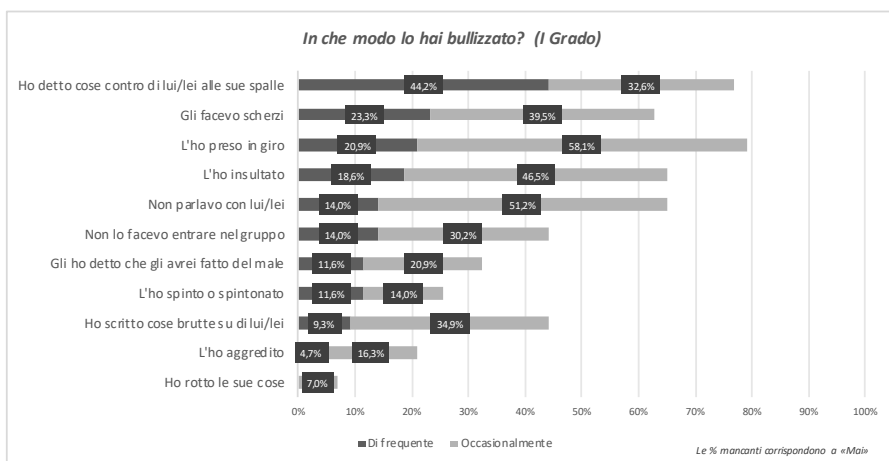


Fig. 7 – Risposte categoria “Bullo” agli item della scala del bullismo verbale e fisico (I Grado) (N = 43).

Risposte: «Di frequente» + «Spesso» = Di frequente; «A volte» + «Raramente» = Occasionalmente.

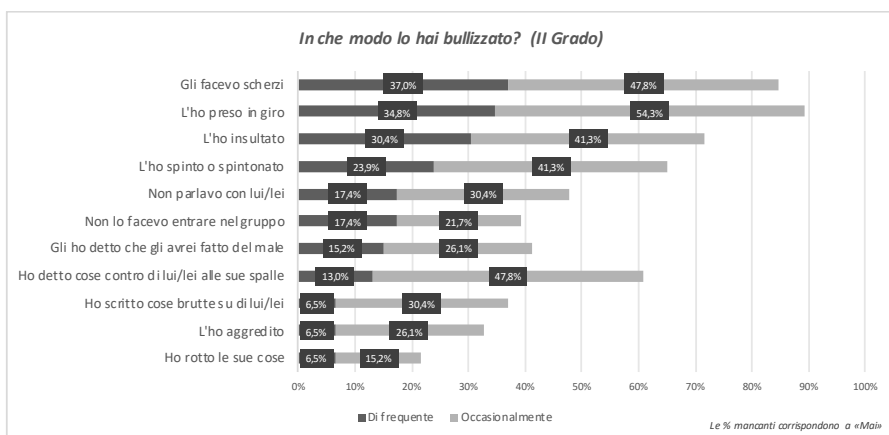


Fig. 8 – Risposte categoria “Bullo” agli item della scala del bullismo verbale e fisico (II Grado) (N = 46).

Risposte: «Di frequente» + «Spesso» = Di frequente; «A volte» + «Raramente» = Occasionalmente.

Non serve sottolineare la gravità di queste osservazioni, la sicurezza dei ragazzi e delle ragazze è, in questi contesti, decisamente messa in discussione con il rischio di provocare, nell'immediato, fenomeni di allontanamento ed evasione scolastica, sul medio periodo conseguenze ben più gravi.

6.1.6. Percezione delle motivazioni per cui si sono verificati atti di bullismo

Chiedendo alle vittime quale, secondo loro, possa essere stato il motivo principale per cui sono state oggetto di bullismo, sia per il I che per il II grado, la risposta prevalente è “*perché pensano che io sia grasso/a*” (indicata dal 19,6% delle vittime del I grado e dal 12,8% di quelle del II grado), stessa percentuale di risposta ha avuto, per le classi quinte, “*pensano che io sia un imbranato*” (12,8%). La motivazione connessa all’essere “imbranato” della vittima è quella più indicata anche da spettatori (16,7% al I grado e 29,3% al II) e dai bulli (14,9% al I grado e 30,4% al II grado). Seguono poi motivazioni molto variegata: alcune legate ancora all’aspetto fisico (per la bassa statura o per il proprio viso) altre legate al carattere (perché si piange o perché ci si arrabbia molto) emergono anche motivazioni legate alla diversità dell’orientamento sessuale, con maggiore rilevanza al secondo grado, al proprio aspetto o a un generico *essere diversi*. Occorre senza dubbio notare come vi sia anche una serie di comportamenti ritenuti non congrui (ad esempio “perché piango molto”) e dunque sanzionati dai pari “bulli”. Nei grafici da 9 a 14 è possibile leggere nel dettaglio tutte le risposte scelte dagli studenti (le risposte con solo una occorrenza sono state aggregate nella categoria “altro”).

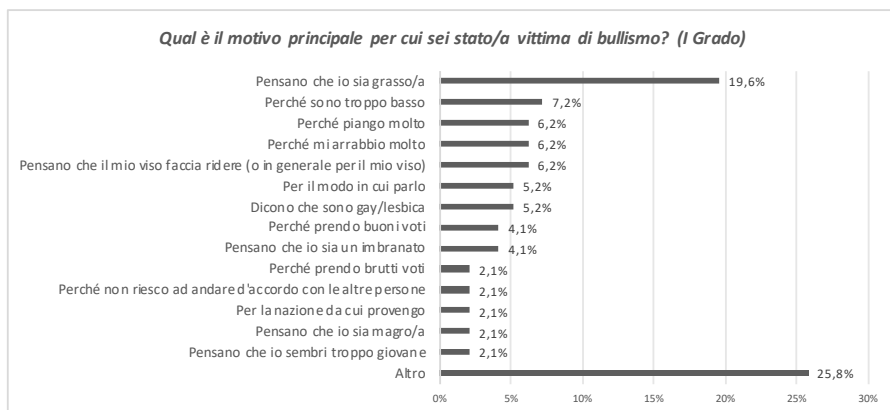


Fig. 9 – Motivazioni attribuite agli atti di bullismo categoria “Vittima” (I Grado) (N = 97).

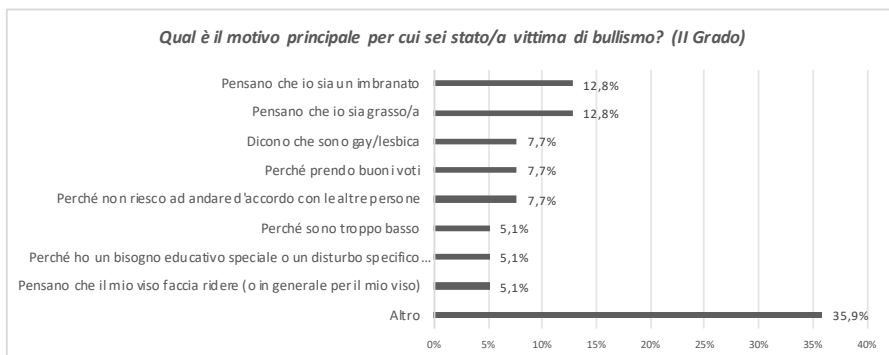


Fig. 10 – Motivazioni attribuite agli atti di bullismo categoria “Vittima” (II Grado) (N = 39).

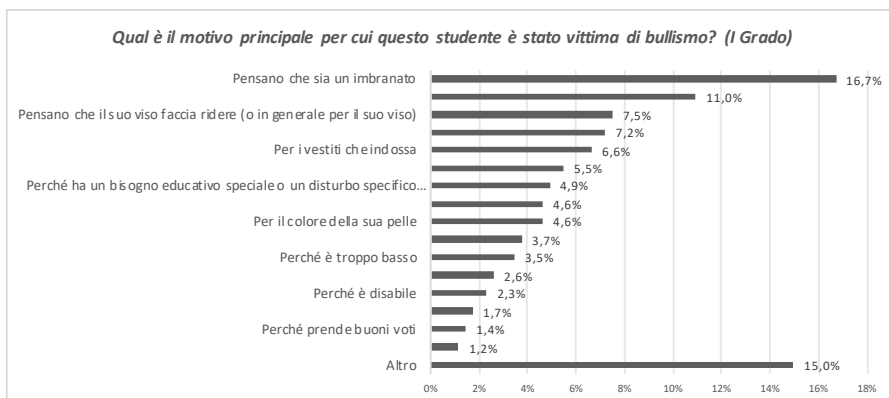


Fig. 11 – Motivazioni attribuite agli atti di bullismo categoria “Spettatore” (I Grado) (N = 347).

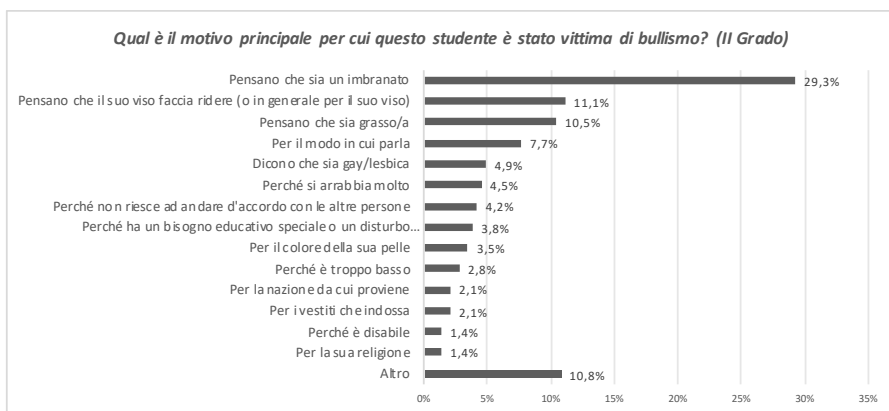


Fig. 12 – Motivazioni attribuite agli atti di bullismo categoria “Spettatore” (II Grado) (N = 287).

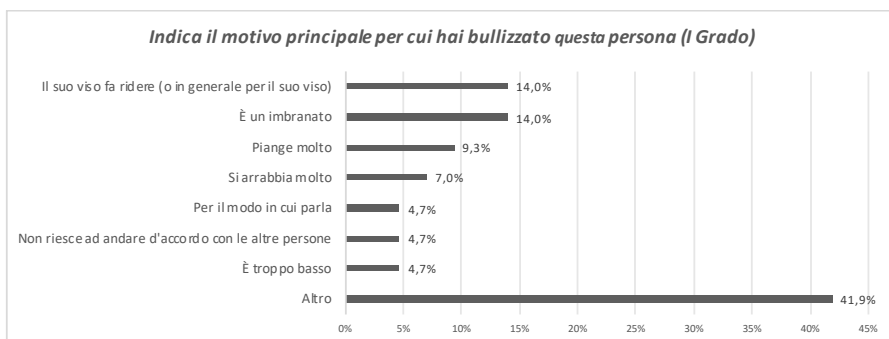


Fig. 13 – Motivazioni attribuite agli atti di bullismo categoria “Bullo” (I Grado) (N = 43).



Fig. 14 – Motivazioni attribuite agli atti di bullismo categoria “Bullo” (II Grado) (N = 46).

6.1.7. Percezione della risposta della scuola al bullismo

Solo circa un quarto delle vittime del bullismo dichiara che gli insegnanti e il personale scolastico fossero a conoscenza degli atti di bullismo contro di loro, la risposta prevalente, sia al I che al II grado, è che la scuola non fosse a conoscenza degli atti (fig. 15). Analoga prevalenza nelle risposte dei bulli, mentre gli spettatori per lo più non sanno se la scuola fosse o meno a conoscenza degli atti di bullismo a cui hanno assistito.

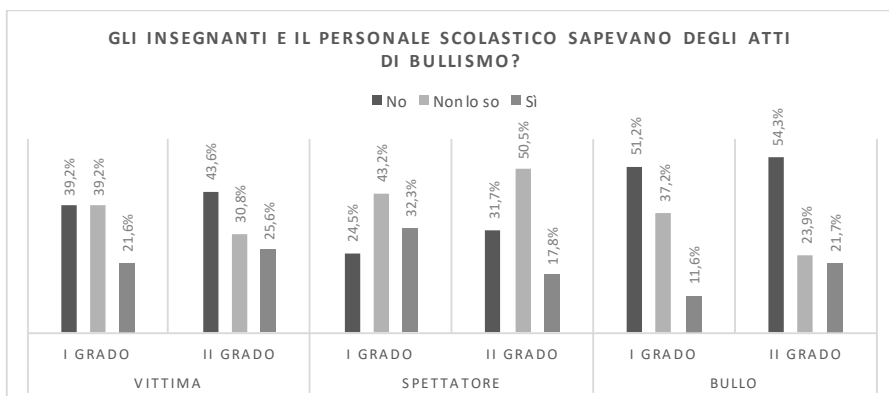


Fig. 15 – Percezione della conoscenza da parte del personale scolastico degli atti di bullismo nella propria scuola per ordine di scuola e tipologia di attore.

Una incertezza prevalente tra i rispondenti emerge anche quando viene chiesto loro come pensano che la scuola si sia presa cura del problema del bullismo. Nel I grado il 23,7% delle vittime ritiene che il personale scolastico si sia occupato male del bullismo, percentuale simile (20,5%) per la categoria “spettatore”. Il 36,1% delle vittime del I grado ritiene comunque che la risposta della scuola sia stata positiva (tra “abbastanza bene” e “bene”), ciò trova conferma nel 42,4% delle risposte positive degli spettatori e nel 37,2% di quelle dei bulli.

Passando al II grado la valutazione della risposta della scuola è nettamente più negativa. Il 46,2% delle vittime ritiene infatti che il personale scolastico abbia risposto male al problema del bullismo, risposta coerente con il 33,1% degli spettatori e il 37,0% dei bulli. Solo il 25,7% delle vittime, il 22% degli spettatori e il 23,9% dei bulli dà una valutazione positiva alla reazione della scuola (fig. 16).

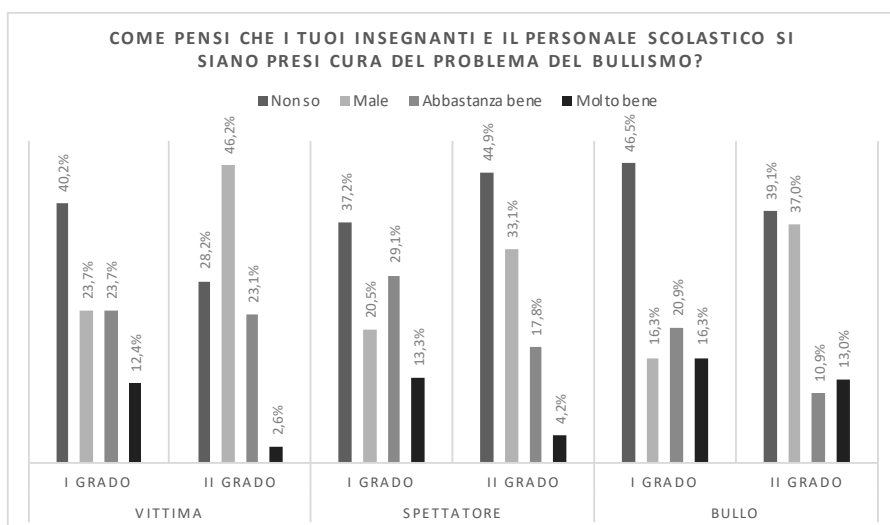


Fig. 16 – Percezione della risposta da parte del personale scolastico agli atti di bullismo nella propria scuola per ordine di scuola e tipologia di attore.

Gli atti di bullismo sono invece maggiormente noti a casa. Circa la metà di chi è stato vittima di bullismo (47,4% per il I grado e 51,3% per il II grado) dichiara infatti che i propri genitori erano a conoscenza degli atti di bullismo subito. Resta comunque una percentuale importante di risposte negative: 39,2% per il I grado e 41,0% per il II grado. Ci sono quindi, noi adulti non possiamo far finta di non saperlo, numerosi atti di bullismo che non sono noti

a nessun adulto e ci sono molte vittime che rimangono sole, senza avere volontà o coraggio di denunciare quanto subito.

La netta maggioranza delle vittime dichiara di essere riuscita a difendersi dagli atti di bullismo: 63,9% e 74,4% rispettivamente per il I e il II grado.

Il bullismo viene percepito come un problema nella propria scuola per il 65,7% del campione di I grado e per il 61,7% di quello di II grado; anche se il problema è percepito per lo più come lieve dalla maggioranza che risponde “un po’” (fig. 17).

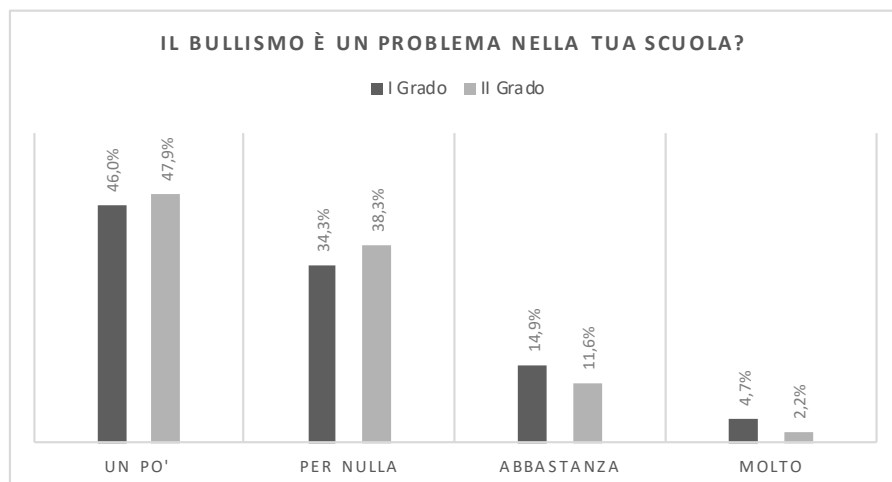


Fig. 17 – Percezione dell'incidenza del problema bullismo nella propria scuola per ordine di scuola.

In realtà le risposte complessive nascondono differenze significative tra vittime, spettatori e bulli e tra coloro che non appartengono a nessuno di questi status⁶. Come è comprensibile, le vittime ritengono che il bullismo sia un problema in misura maggiore rispetto a chi è solo spettatore o a chi non è nemmeno spettatore. Per il I grado il 32,6% delle vittime risponde “abbastanza”, contro il 19,0% di chi è stato spettatore e contro il 4,7% di chi non è stato nemmeno spettatore e il 20% dei bulli. Risponde “molto” il 13,5% delle vittime, il 5,2% degli spettatori, il 2,9% dei bulli e solo l'1,8% di chi non appartiene a nessuno status.

⁶ Coloro che non si sono dichiarati né vittime, né spettatori né bulli non hanno, ovviamente, risposto alle domande delle sezioni precedenti, mentre potevano rispondere all'ultima sezione comprendente le domande “Il bullismo è un problema nella tua scuola?” e “Pensi che le scuole dovrebbero preoccuparsi del bullismo?”, oltre alla scala di atteggiamento verso il bullismo.

Per il II grado si registrano percentuali molto simili: il 32,4% delle vittime risponde “abbastanza”, contro il 16,7% di chi è stato solo spettatore, il 4,8% di chi non è stato nemmeno spettatore e il 27,3% dei bulli. Risponde “molto” il 13,5% delle vittime, il 3,3% degli spettatori, il 4,5% dei bulli e lo 0,3% di chi non appartiene a nessuno status. Per circa la metà di coloro che si percepiscono come vittima, gli atti che subiscono costituiscono un problema rilevante.

Infine, la quasi totalità dei rispondenti ritiene che la scuola dovrebbe occuparsi del bullismo (96,5% e 93,9% rispettivamente per I e II grado).

6.1.8. Atteggiamento verso il bullismo

L’ultima sezione dell’*Indagine sul bullismo* indaga l’atteggiamento verso il bullismo. In larga parte i rispondenti, sia di I che di II grado rifiutano le affermazioni favorevoli al bullismo e appoggiano quelle che lo condannano, mostrando un atteggiamento di contrasto al bullismo (figg. 18-21). Emerge comunque una certa comprensione delle motivazioni che conducono a perpetrare atti di bullismo contro qualcuno (sostanzialmente giustificando almeno, se non appoggiando, il bullismo), ciò principalmente nel I grado: il 27,5% dei rispondenti di I grado contro il 15,4% di quelli di II grado dichiara, infatti, di poter capire perché qualcuno fa il bullo con altri ragazzi. Anche la popolarità dei bulli sembra essere maggiormente confermata dagli studenti di I grado (39,4%) rispetto a quelli di II grado (26,7%).

Emerge anche una certa sottostima della gravità del fenomeno. Se infatti la maggioranza si dichiara d’accordo con l’affermazione che il bullismo sia un problema per i ragazzi, è possibile rilevare un 20,7% del campione di I grado e un 15,7% del campione di II grado che ritiene che non sia un problema.

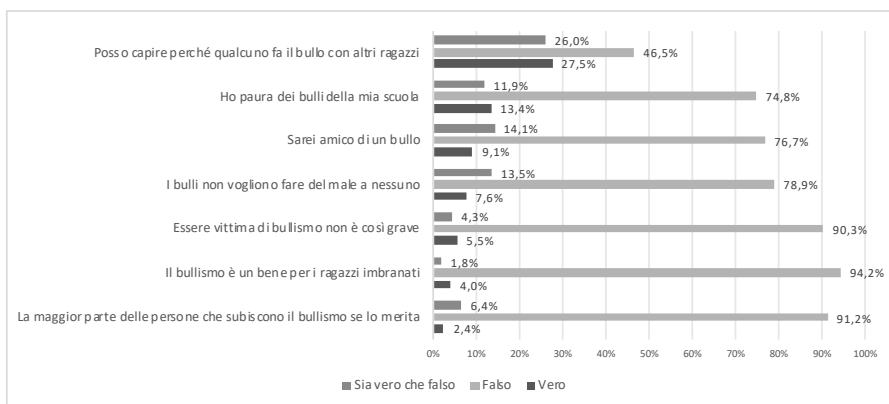


Fig. 18 – Atteggiamento verso il bullismo parte prima (I Grado) (N = 658).

Risposte: «Totalmente falso» + «Un po' falso» = Falso; «Totalmente vero» + «Un po' vero» = Vero.

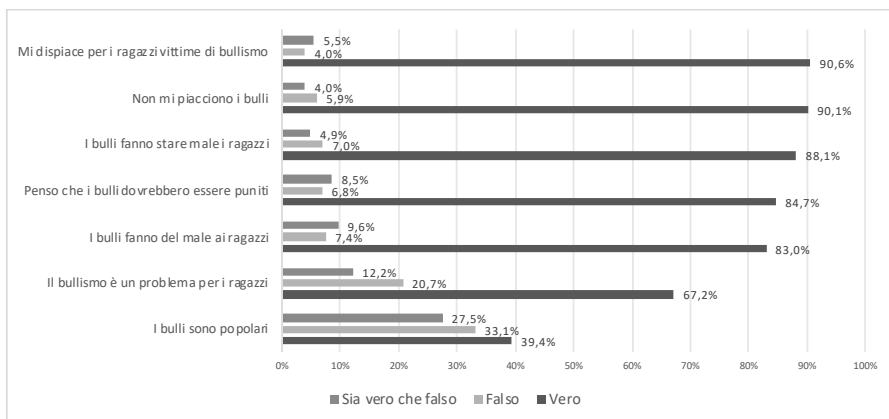


Fig. 19 – Atteggiamento verso il bullismo parte seconda (I Grado) (N = 658).

Risposte: «Totalmente falso» + «Un po' falso» = Falso; «Totalmente vero» + «Un po' vero» = Vero.

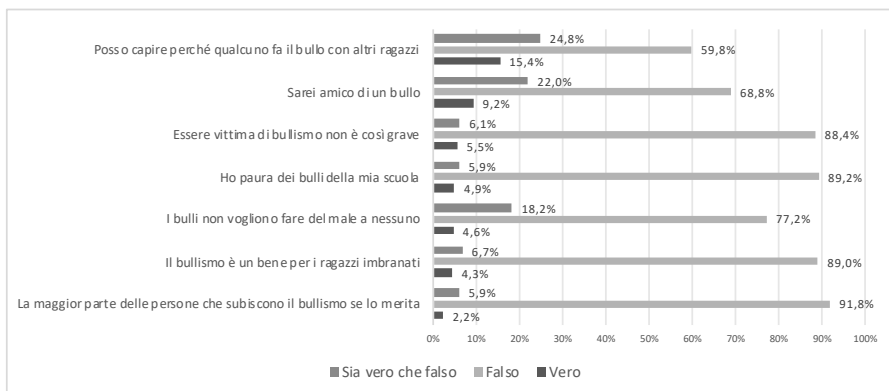


Fig. 20 – Atteggiamento verso il bullismo parte prima (Il Grado) (N = 674).

Risposte: «Totalmente falso» + «Un po' falso» = Falso; «Totalmente vero» + «Un po' vero» = Vero.

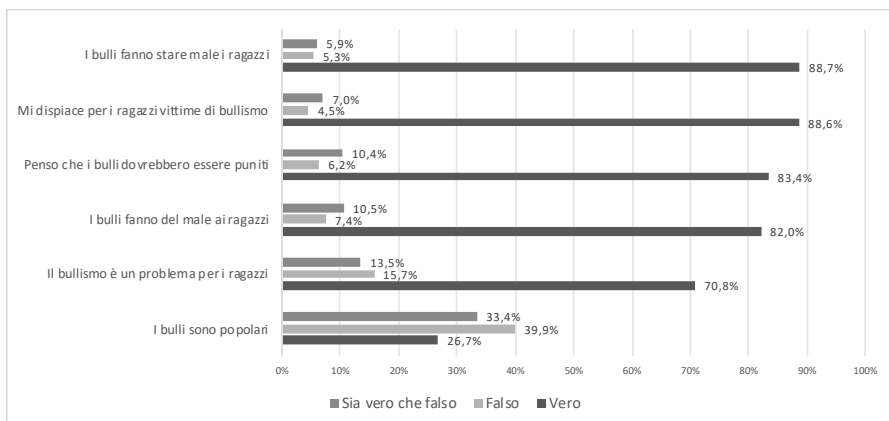


Fig. 21 – Atteggiamento verso il bullismo parte seconda (Il Grado) (N = 674).

Risposte: «Totalmente falso» + «Un po' falso» = Falso; «Totalmente vero» + «Un po' vero» = Vero.

Questi ultimi dati ci consentono di riflettere sulla presenza di un fenomeno culturale. I ragazzi sono coscienti delle conseguenze del bullismo? Sembra che almeno una parte di loro non lo sia, così come sembra che sia stata interiorizzata, da una componente non residuale degli studenti, una cultura nella quale il “bullo” è portatore di un certo fascino e gode di appoggio.

7. Sono i genitori a dover decidere

“Proibito leggere” è un romanzo, per bambini, di Alan Gratz, che ha avuto successo a livello mondiale. La vicenda racconta di Amy Anne, una bambina di 9 anni, nella cui scuola vengono proibiti dal consiglio di istituto, per iniziativa di una madre, una serie di libri perché ritenuti “non appropriati”. Amy Anne, assieme a due altri amici, decide allora di organizzare, in gran segreto, una BLB (Biblioteca dei Libri Banditi), e riesce a mettere in campo un vero e proprio sistema di prestito bibliotecario. La diffusione e la notorietà della biblioteca, tuttavia, le saranno fatali, verrà scoperta e dovrà gestire le conseguenze. Tra le figure del libro molto interessante è quella della bibliotecaria, la signora Jones che, intervistata dalla televisione locale, si esprime così: «Ogni genitore ha il diritto di scegliere cosa possano o non possano leggere i propri figli. Ma non può decidere anche per gli altri» (Gratz, 2019, p. 167). Facendo togliere dagli scaffali della biblioteca quei titoli per tutti, si impediva, ai genitori che avessero voluto far leggere quei libri ai figli, di farlo. Apparentemente, dunque, si esprimeva il volere dei genitori, in realtà si assecondavano dubbi e convinzioni di pochissimi genitori.

Lo stesso principio potrebbe valere quando si effettuano questo tipo di rilevazioni o altre ricerche che possono intercettare temi, a torto o a ragione, sensibili.

Ci sono, indubbiamente, alcuni genitori che non ritengono positivo il fatto che i loro figli rispondano a domande sul bullismo omofobico, sull'accettazione o meno dell'omosessualità, sui diritti, sul razzismo o sulla violenza di genere. Pur non comprendendo le loro motivazioni (non è certo rispondendo a un questionario che si modificano valori e convinzioni acquisiti in famiglia) né il senso di queste proibizioni (non possono impedire che i figli, attraverso i pari, la tv o lo smartphone, vengano a contatto con queste tematiche), questi genitori hanno il diritto di impedire la partecipazione dei loro figli. Come? Ovviamente perché un ragazzo o una ragazza minorenni possa partecipare a una ricerca, anche se la rilevazione dovesse riguardare “i colori delle farfalle”, è opportuno far firmare ai genitori un consenso informato e produrre un'informativa per la privacy. Per un genitore che non volesse far partecipare il proprio figlio o la propria figlia sarà dunque sufficiente non dare il consenso.

I contestatori di questa (come di altre) ricerche appoggiano spesso le loro argomentazioni su una prevalenza decisionale, sui temi più strettamente educativi, della famiglia rispetto alla scuola.

Proseguendo in questa direzione ed assumendo, pienamente, questo punto di vista occorre riflettere: è ovviamente possibile, per ogni genitore di

una scuola partecipante, come scritto sopra, non firmare il consenso informato e quindi non autorizzare il proprio figlio o la propria figlia a partecipare alla rilevazione, salvaguardando la propria potestà decisionale, ma come può, invece, comportarsi un genitore che vuole che il figlio o la figlia partecipi, se la loro scuola non aderisce?

Se si vuole salvaguardare il diritto dei genitori a decidere, in casi come questo, occorre semplicemente verificare che siano informati per tempo, che sia previsto il loro consenso esplicito, che le informazioni fornite siano sufficienti.

Non è invece corretto, proprio dentro questa visione, imporre, con la decisione di non aderire come scuola, a tutti i genitori l'opinione del dirigente scolastico o di gruppi ristretti di genitori.

Nel libro di Gratz la reazione dei bambini alla "lista dei libri banditi" è molto divertente, ma prevedibile: i bambini si appassionano alla lettura e soprattutto alla lettura dei libri banditi⁷. La metafora è scoperta.

8. Sul ruolo della scuola

Quale posizione deve assumere la scuola in situazioni come queste?

Tralasciando il tema della partecipazione alle attività di ricerca, la scuola non deve chiedere autorizzazione per perseguire obiettivi definiti normativamente e nei documenti programmatici nonché in regolamenti e direttive emanate del MIUR.

In tal senso, infatti, è possibile far riferimento a due leggi che hanno posto l'accento sull'importanza di tutelare gli studenti dal bullismo e dal cyberbullismo: la Legge n. 107 del 2015 (*Buona Scuola*) e la Legge n. 71 del 2017 (*Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*).

Nello specifico, la Legge 107/2015 stabilisce che le istituzioni scolastiche sono tenute alla prevenzione e al contrasto «di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico» (art. 1).

La Legge 71/2017, invece, ha la finalità specifica di contrastare il fenomeno del cyberbullismo nel contesto scolastico, mediante azioni di prevenzione e strategie che siano in grado di tutelare i minori coinvolti (vittime e

⁷ Negli Stati Uniti, ogni anno, si svolge il *BannedBooksWeek*, iniziativa dedicata ai libri banditi da qualche biblioteca scolastica o pubblica negli Stati Uniti. In Italia è attivo l'Osservatorio sulla Censura dell'Associazione Italiana Biblioteche.

autori dell'atto bullistico), garantendo adeguati interventi da parte delle istituzioni scolastiche. La Legge propone un approccio che prevede interventi di tipo educativo piuttosto che interventi di tipo punitivo nei confronti degli studenti che sono stati autori di atti di bullismo. A divenire centrale è la figura del docente referente che, scelto tra coloro in possesso di competenze adeguate, ha modo di interfacciarsi direttamente con le forze dell'ordine, con i servizi minorili, con le associazioni e i centri di aggregazione giovanile sul territorio. Nell'ottica della prevenzione e del contrasto del fenomeno, si fa riferimento anche alla formazione del personale, alla partecipazione attiva degli studenti, agli interventi di sostegno e di rieducazione degli studenti coinvolti; importante è anche il coinvolgimento delle famiglie. Inoltre, uno degli strumenti introdotti dalla Legge 71/2017 è l'ammonimento del Questore: qualora non sia stata sporta querela o denuncia, è possibile presentare al Questore un'istanza di ammonimento rivolta al minore ultraquattordicenne che ha commesso l'atto bullistico.

Il testo dal titolo *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo* (MIUR, 2017) ribadisce in modo chiaro le indicazioni che fanno riferimento alla normativa, rappresentando un utile strumento per le scuole.

Sulla base di tali premesse, la scuola dovrebbe promuovere, attivamente, comportamenti pro-sociali e dunque dovrebbe affrontare, all'interno del curricolo i problemi che riguardano, appunto, fenomeni come il bullismo omofobico e transfobico, il razzismo, la violenza di genere. Ne dovrebbe parlare a più livelli e con più finalità: da una parte perché, appunto, i percorsi di prevenzione sono fatti anche di conoscenza dei problemi, delle cause che li determinano e delle conseguenze che generano; dall'altra perché, purtroppo, si tratta di fenomeni che riguardano l'attualità e la cronaca e al tempo stesso hanno una dimensione storica studiata e documentata e dunque, come ogni argomento che riguarda la storia e il presente, sono potenzialmente un oggetto di studio. In più queste tematiche riguardano, direttamente, modalità e forme dello stare insieme nel contesto scolastico, ignorarle significherebbe dare ai ragazzi un messaggio di disinteresse nei loro confronti e annullerebbe il senso di qualsiasi azione didattica sulla cittadinanza.

Che doveri ha la scuola nei confronti della prevenzione di ogni forma di bullismo e di violenza? La scuola istituzionalmente deve permettere, come già detto, a ciascun ragazzo e ragazza di abitarla serenamente, ha il dovere di promuovere attivamente la convivenza civile e il rispetto di ogni tipo di differenza: nel modo di vestirsi, così come nella cultura di riferimento, nella provenienza geografica, così come nelle credenze religiose, nell'orientamento sessuale, così come nel colore della pelle, nell'identità di genere, così

come nelle abitudini alimentari, nelle differenti abilità, così come nell'aspetto.

Torniamo, per un momento, ai temi iniziali: la scuola, nel periodo di chiusura determinato dall'epidemia di Covid 19 ne abbiamo avuto concreta dimostrazione, non può essere ridotta all'insieme delle discipline e dei voti assegnati. Oltre al confronto con apprendimenti e contenuti, nel percorso di istruzione gli studenti costruiscono la propria identità, mediante il confronto con i pari, scoprono chi sono in continua tensione con chi vorrebbero diventare. La scuola è, anzitutto, il luogo primario di socializzazione con i pari: è un'esperienza collettiva e obbligatoria, che accomuna tutti, proprio per questo è spesso terreno di confronto tra non addetti ai lavori. Il discorso pubblico sulla scuola risulta affaticato proprio da questa distorsione: tutti si sentono esperti, tutti hanno soluzioni da proporre. Se da una parte il discorso pubblico sulla scuola acquisisce rilevanza, se molti vogliono intervenire, dall'altra parte si fatica a discernere, tra tante "voci", quelle maggiormente attendibili e si dimentica, troppo spesso, di dare voce ai protagonisti. Le soluzioni proposte, spesso, si concentrano su azioni, modalità di intervento e contenuti che non prendono in alcuna considerazione la voce degli studenti. L'esperienza scolastica accompagna e caratterizza gli anni più significativi della pre-adolescenza e dell'adolescenza: una fase molto difficile, che interessa trasformazioni identitarie e fisiche.

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

Se poi ci soffermiamo, in modo più specifico, sul bullismo omofobico, il quadro non può che essere peggiore. Secondo Amnesty International Italia (2014), «nel nostro paese, sebbene la tematica della discriminazione dovuta all'orientamento sessuale e all'identità di genere sia riconosciuta a pieno titolo come inerente al rispetto dei diritti umani, ancora oggi non viene affrontata a scuola con la stessa attenzione rivolta a contrastare altri fenomeni discriminatori, come il razzismo, la xenofobia o l'antisemitismo. Il cambiamento negli stereotipi e nei pregiudizi è ancora troppo lento» (p. 5).

Partendo proprio dall'esperienza formativa come diritto e dal dovere imprescindibile dell'Istituzione scolastica di salvaguardarlo, è necessario che si

ripensi la stessa idea di scuola, ancora troppo legata alla trasmissione di contenuti disciplinari e dimentica, a volte, di chi, con quei contenuti, dovrebbe confrontarsi. Abbiamo bisogno di una scuola che superi la logica della rinuncia e del silenzio, che non si nasconda dietro la propria impotenza e che recuperi, anzi, il senso profondo dei propri compiti e si riconcili con il riconoscimento di “tutti, nessuno escluso” che è la vera condizione preliminare per il diritto all’apprendimento.

Non è una scuola sempre più periferica o “timida”, per non invadere spazi rivendicati da altri attori, che recupererà senso e importanza. Al contrario, una scuola coraggiosa, capace di anticipare il futuro, autorevole e cosciente degli obiettivi assegnatigli potrebbe, davvero, aver cura dell’esperienza formativa di tutti e tutte a cominciare dal dare spazio a tutte le loro voci e proteggerle.

8.1. Sul bullismo omofobico e sulla necessità di un’educazione al rispetto e alla sessualità

Sebbene nel corso dell’esperienza scolastica gli studenti, e in modo particolare gli adolescenti, inizino a prendere progressivamente confidenza con la propria e altrui identità sessuale, ai temi legati al rispetto delle differenze e alla sessualità non viene (quasi mai) dato il giusto spazio da parte delle istituzioni scolastiche. Eppure, è proprio a scuola che, purtroppo, molti studenti vivono per la prima volta esperienze di discriminazione e vittimizzazione omofobica.

La sfida principale della scuola, oltre ad essere quella della legittimazione delle differenze e della lotta contro le condotte bullistico-persecutorie, diventa quella della promozione e dell’attiva valorizzazione delle differenze in un’ottica inclusiva. Fingere che il problema non esista significa, di fatto, abdicare alla responsabilità educativa. Tacerne perché il “problema non esiste” significa legittimare, di fatto, i comportamenti di bullismo.

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

Le *Linee Guida Nazionali* del 2015 dal titolo *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, che fanno riferimento al comma 16 dell’art.1 della Legge

107 del 2015, sottolineano: «L'educazione contro ogni tipo di discriminazione e per promuovere il rispetto delle differenze è fondamentale nell'ambito delle competenze che alunne e alunni devono acquisire come parte essenziale dell'educazione alla cittadinanza» (MIUR, 2015, p. 2).

Le *Linee Guida* ricordano come la divisione in ruoli etichettati come maschili e femminili, con le loro relative caratteristiche, sia il retaggio di secoli di patriarcato che hanno portato a gerarchie e disuguaglianze all'interno della società. In tal senso, si fa anche riferimento al predominio dell'utilizzo del genere maschile nel linguaggio, elemento che permette di perpetrare forme di discriminazione, a sfavore della parità tra i generi.

Occorre quindi contrastare qualsiasi forma di discriminazione e favorire la libertà di espressione di studenti e studentesse, che non devono essere vincolati nell'adottare un modello unico di comportamenti e atteggiamenti legati o al maschile o al femminile: «In questo senso è opportuno ribadire che "maschio" e "femmina", che connotano l'identità (l'essere) della persona, non sono etichette che denotano comportamenti predefiniti. Ci sono molti modi di essere donna e altrettanti di essere uomo. Si può essere uomini e donne in modo libero e rispettoso di sé e degli altri senza costringere nessuno dentro un modello rigido di comportamenti e di atteggiamenti» (MIUR, 2015, p. 7). La scuola non può ignorare infatti che le convinzioni su ruoli stereotipati, modelli di comportamento centrati su "adeguato" e non "adeguato", idee e percezioni riguardo a ciò che è giusto o sbagliato vengano trasmessi nel gruppo dei pari, dai media, nei social, dal cinema, dai libri, dai giochi, dalle canzoni e che la scuola stessa può essere un luogo dove i modelli culturali stereotipati vengono presentati come naturali e quindi strutturati e amplificati, oppure messi in gioco, in discussione, aperti attraverso la proposta di materiali culturali plurali.

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

Eppure il tema della consapevolezza del proprio corpo, delle proprie dimensioni affettive, del rispetto degli altri e delle differenze di cui sono por-

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

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

A sottolineare l'importanza dell'educazione sessuale e alla sessualità nel contesto scolastico, anche nell'ottica del pieno raggiungimento degli obiettivi ONU per uno sviluppo sostenibile entro il 2030, l'UNESCO, in collaborazione con UNAIDS, UNPFA, UNICEF, UN Women e WHO, ha realizzato l'*International Technical Guidance on Sexuality Education*. Pubblicata nel 2018 (la prima edizione risale al 2009), la Guida pone l'accento sull'importanza di promuovere una *Comprehensive sexuality education* (CSE): si tratta di un processo di insegnamento e apprendimento basato sul curriculum attraverso il quale la sessualità viene affrontata facendo riferimento agli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali. Tra gli obiettivi della CSE vi è quello di permettere a bambini e giovani (di età compresa tra i 5 e i 18 anni) di acquisire competenze, comportamenti e valori a tutela della propria salute, del proprio benessere e della propria dignità e di sviluppare relazioni sociali e sessuali basate sul rispetto. La CSE supera l'idea di educazione sessuale basata soltanto sulle informazioni relative alla riproduzione, ai rischi e alle malattie (sebbene questi aspetti vengano ovviamente affrontati), ma offre l'opportunità di prendere in considerazione anche la dimensione relazionale della sessualità, che chiama in causa l'amore e l'esistenza di relazioni basate sul rispetto e sull'uguaglianza. La CSE adotta un approccio globale, basato sui diritti umani, sulla parità dei sessi, sull'agire trasformativo, e inoltre si adatta alla fascia di età, alla cultura e al contesto. Nello specifico, vengono delineati 8 concetti chiave che comprendono le tematiche da affrontare e gli obiettivi educativi da raggiungere a seconda della fascia di età: 1) *relazioni*; 2) *valori, diritti, cultura e sessualità*; 3) *comprensione del concetto di genere*; 4) *violenza e sicurezza*; 5) *competenze sulla salute e sul benessere*; 6) *il corpo*

umano e lo sviluppo; 7) sessualità e comportamento sessuale; 8) salute sessuale e riproduttiva.

Nella Guida, si fa esplicito riferimento al fondamentale ruolo delle istituzioni educative nella diffusione della CSE, infatti, la scuola, rappresenta il luogo nel quale gli adolescenti iniziano a vivere le prime relazioni e ad avvicinarsi alla sessualità. Come sottolineato nella Guida, i vantaggi connessi alla promozione dell'educazione sessuale nelle scuole sono diversi: infatti, il contesto scolastico può divenire un luogo sicuro e accogliente nel quale affrontare questi temi grazie alle azioni messe in campo dalle autorità scolastiche; spesso i programmi realizzati a scuola contribuiscono alla prevenzione dell'HIV e permettono agli studenti di acquisire informazioni adeguate rispetto alla salute sessuale e riproduttiva; inoltre, le scuole consentono di creare connessioni tra gli studenti, le loro famiglie e, per esempio, i servizi sanitari.

9. Alcuni programmi d'azione

Sono diversi i Paesi, Italia compresa, che hanno avviato azioni specificamente mirate alla prevenzione e al contrasto del bullismo nelle sue diverse declinazioni.

La *Guida europea delle Buone pratiche antibullismo* (Artinopoulou e Michael, 2014), messa a punto nel 2014 all'interno del progetto "EAN - European Antibullying Network" – finanziato dal programma dell'Unione Europea "Daphne III", che mira ad assicurare protezione a minori e donne contro ogni forma di violenza – offre una panoramica delle buone pratiche antibullismo attuate in diversi Paesi europei, tra cui anche l'Italia. Si tratta di 60 buone pratiche che hanno coinvolto studenti, insegnanti, genitori, agenzie governative e ONG e hanno permesso di diffondere conoscenze utili per prevenire e contrastare il fenomeno. Ciò è avvenuto attraverso modalità differenti: l'adozione di risorse audio-visive (per esempio filmati, DVD, programmi TV e radiofonici); lo svolgimento di iniziative di sensibilizzazione; l'utilizzo di strumenti educativi antibullismo (come programmi formali e informali, corsi di formazione etc.); l'adozione di strategie e strumenti di intervento antibullismo (per esempio l'arte, la lettura, la psicologia e la psicoterapia); l'azione delle organizzazioni che si occupano della lotta al bullismo; la messa in atto di programmi di prevenzione; l'utilizzo delle telecomunicazioni e dell'informatica; l'adozione di pratiche teatrali e la realizzazione di spettacoli sul tema. Le caratteristiche essenziali che contraddistinguono le buone pratiche prese in esame all'interno del progetto EAN riguardano nello

specifico: la partecipazione attiva di studenti, insegnanti e genitori; un approccio scolastico globale; un approccio comunitario globale, ossia il fare rete; il supporto scientifico, ossia la collaborazione con università, organizzazioni pubbliche o private, ONG; il processo di ricerca, che comprende la fase precedente all'attuazione, la valutazione e la fase di follow-up; le attività di divulgazione (risorse online, video, comunicati stampa etc.).

Il già citato rapporto *Behind the numbers: ending school violence and bullying* (UNESCO, 2019) ha messo in evidenza come l'adozione di buone pratiche indirizzate alla prevenzione e al contrasto del bullismo abbia portato a una riduzione del fenomeno in diversi Paesi del mondo. Tra i fattori determinanti vi è, in primo luogo, una leadership politica che supporti in modo chiaro la lotta alle forme di violenza e di bullismo. Ulteriormente, anche la collaborazione tra il settore dell'istruzione e agenzie non governative, università, associazioni professionali e media, un'adeguata formazione del corpo docente sulla violenza e sul bullismo, un ambiente scolastico sicuro e un clima positivo e la partecipazione attiva degli studenti contribuiscono a ridurre l'incidenza degli episodi di violenza e bullismo.

Tra i Paesi che mediante queste azioni sono riusciti a ridurre i livelli di violenza e bullismo figura anche l'Italia (non nel suo insieme), insieme a Swaziland, Jamaica, Libano, Korea del Sud e Uruguay; Svezia e Olanda hanno mantenuto una bassa incidenza di tali fenomeni nel corso del tempo. La Svezia, che è stata la prima nazione al mondo a proibire qualsiasi forma di violenza contro i bambini, dal 2010, con l'*Education Act*, impone alla scuola di adottare misure adeguate per la prevenzione e il contrasto della violenza e del bullismo. Invece, la legge contro il bullismo, in vigore in Olanda, prevede che la scuola svolga azioni mirate alla prevenzione del fenomeno.

Tra i programmi che hanno permesso di ottenere risultati positivi in Italia figurano "No Trap! (Noncadiamointrappola)", che ha preso avvio nel 2008, e "KIVA", partito nel 2013.

"KIVA"⁸, messo a punto dall'Università di Turku (Finlandia), è un programma evidence-based che mira a prevenire il fenomeno del bullismo e a fornire strumenti per affrontare in maniera efficace i casi conclamati di bullismo, anche mediante un monitoraggio costante della scuola, effettuato attraverso l'utilizzo di strumenti online. Il programma prevede *azioni universali* e *azioni indicate*: le prime (lezioni e giochi online), sono rivolte a tutti gli studenti e hanno l'obiettivo di prevenire il bullismo; le seconde, invece, si utilizzano quando si verificano episodi di bullismo, coinvolgendo quindi

⁸ <http://www.kivaprogram.net/it>.

gli studenti direttamente interessati (vittime e bulli), ma anche i compagni di classe che possono imparare a fornire supporto alle vittime. Inoltre, il programma fornisce materiale indirizzato sia agli studenti sia agli insegnanti, al personale scolastico e ai genitori, per esempio video, manuali, giochi online, questionari. Adottato con successo in Paesi come la stessa Finlandia, il Regno Unito, l'Estonia e i Paesi Bassi, è stato utilizzato anche in Italia per la prima volta a partire dall'anno scolastico 2013-2014. La sperimentazione ha coinvolto 7 scuole primarie e 7 scuole secondarie (6 scuole primarie e 6 scuole secondarie come gruppo di controllo), per un totale di 1.825 studenti (di cui 920 partecipanti al programma "KIVA" e 905 nel gruppo di controllo) che hanno compilato il questionario in entrata e in uscita: nello specifico 876 studenti della classe quarta della scuola primaria e 949 studenti della classe prima della scuola secondaria di primo grado. Dai risultati emerge che nelle scuole primarie la vittimizzazione è diminuita del 52% e il bullismo del 55%; nelle scuole secondarie si è osservata una diminuzione della vittimizzazione del 6% e del bullismo del 40%.

Invece, "No Trap! (Noncadiamointrappola)"⁹ è un programma evidence-based, ideato e sperimentato dal Laboratorio di Studi Longitudinali in Psicologia dello Sviluppo dell'Università di Firenze, che intende prevenire il bullismo e il cyberbullismo ed è indirizzato agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Il format attuale, che è stato validato scientificamente, risulta efficace nel ridurre il bullismo e il cyberbullismo del 30% circa, con ricadute positive sul benessere dell'intero gruppo classe. Il programma prevede sia la partecipazione degli insegnanti, che sono coinvolti in un incontro di formazione teorico-pratica di 4 ore, sia la partecipazione attiva degli studenti. Viene adottato un modello di *peer education/peer support*, infatti in ogni classe coinvolta, 4-5 studenti vengono adeguatamente formati per divenire *peer educators*. Questi ultimi hanno poi modo di intervenire in classe coordinando lavori in piccolo gruppo, con approccio di lavoro cooperativo, che si focalizzano sulla prospettiva della vittima e dello spettatore, ma anche come moderatori nel forum presente sulla piattaforma del programma, nel quale possono supportare coloro che richiedono aiuto in maniera anonima. Il programma intende pertanto fornire agli "spettatori" un set di strumenti per fare in modo che possano supportare la vittima e ostacolare il bullismo e il cyberbullismo, innalzando il loro livello di consapevolezza sulle caratteristiche di tali fenomeni, favorendo lo scambio empatico tra spettatori e vittime e mirando a promuovere una responsabilizzazione attiva degli studenti.

⁹ <http://www.ebicooperativa.it/programmi/no-trap/>.

Nel 2017 Amnesty International¹⁰ ha avviato, in Italia, il progetto “No al Bullismo!”, che ha previsto incontri di formazione e laboratori, coinvolgendo un totale di 605 studenti e 34 docenti. Gli studenti hanno realizzato proposte volte alla prevenzione e al contrasto del bullismo, avendo modo di riflettere sui concetti di stereotipo, pregiudizio e discriminazione. Hanno inoltre realizzato una mappa della propria scuola per localizzare gli ambienti nei quali si verificano con più frequenza gli episodi di bullismo, individuando soluzioni per rendere tali luoghi più sicuri.

Un progetto finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e realizzato da SIPEA (Società italiana di Psicologia Educazione e Artiterapie) con il partner CSEN (Centro Sportivo Educativo Nazionale) è “Stop Bullying 2.0”¹¹. Avviato nel 2019 (con una durata di 18 mesi), il progetto mira a prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo e si rivolge a studenti di età compresa tra gli 8 e i 16 anni, a insegnanti e a genitori, coinvolgendo 20 regioni italiane. Il progetto agisce attraverso tre linee di intervento: 1) attività di sensibilizzazione, realizzate da psicologi e sociologi, e rivolte a genitori e insegnanti, ma svolte anche con incontri nelle piazze o nei centri di aggregazione giovanile; 2) incontri formativi rivolti ai genitori, insegnanti e alunni (con l'utilizzo del *digital storytelling* e l'adozione di un approccio di *peer education*); 3) attività di informazione che mirano a coinvolgere un vasto numero di persone.

Esplorando i programmi che hanno esplicitamente messo a tema la prevenzione e il contrasto del bullismo omofobico, è possibile fare riferimento ad alcune azioni virtuose messe in atto a livello internazionale e nazionale.

Come messo in evidenza dall'UNESCO (2012), diversi Paesi hanno varato politiche locali finalizzate a promuovere la sicurezza e la non-discriminazione all'interno del contesto scolastico.

Ad esempio, negli Stati Uniti, il modello di politiche locali realizzato dal GLSEN (Gay, Lesbian & Straight Education Network) rappresenta un punto di riferimento per le scuole che abbiano intenzione di divenire luoghi sicuri, inclusivi e rispettosi. Ci sono una serie di punti chiave in questa azione tra cui: la *responsabilità* della scuola nel garantire la sicurezza a tutti gli studenti (omosessuali e transgender compresi), vigilando su tutte le forme di discriminazione, di molestia o di bullismo; il diritto degli studenti di essere chiamati con un *nome* e pronomi personali e di indossare *abiti* corrispondenti alla loro identità di genere; il diritto degli studenti di utilizzare servizi igienici e *ambienti* che corrispondano alla loro identità di genere; il *diritto di privacy*

¹⁰ <https://www.amnesty.it/entra-in-azione/progetti-educativi/stop-bullying/>.

¹¹ https://www.sipea.eu/34/414/STOP_BULLYING_2.0.htm.

degli studenti rispetto alla propria identità di genere; l'importanza di garantire agli insegnanti *formazione e sviluppo professionale* adeguati per la prevenzione e il contrasto del bullismo, delle molestie e della discriminazione.

Il progetto “Combating Homophobia & Transphobia Bullying In Schools (HOMBAT)”¹², finanziato dall'Unione Europea (avviato nel 2017 e concluso nel 2019), ha avuto l'obiettivo di promuovere e rafforzare la prevenzione e il contrasto del bullismo omofobico e transfobico nelle scuole primarie e secondarie di Grecia, Cipro e Lituania. Ha inoltre mirato ad innalzare il livello di consapevolezza rispetto al fenomeno nel contesto scolastico e a favorire un cambio di atteggiamento da parte di studenti, insegnanti, genitori e altro personale scolastico. In questi Paesi non è presente una legislazione e delle linee guida a tutela degli studenti LGBTI, elemento che rende le scuole luoghi poco sicuri per questo specifico target di studenti. Il progetto ha previsto, tra l'altro, l'organizzazione di seminari di *capacity building* che hanno coinvolto 199 tra consiglieri scolastici, psicologi scolastici e altro personale amministrativo in Grecia, Cipro e Lituania fornendo loro competenze adeguate per riconoscere, prevenire e contrastare il bullismo omofobico e transfobico nel contesto scolastico, e formare a loro volta gli insegnanti su tali tematiche. Inoltre, sono stati organizzati seminari di formazione rivolti a un totale di 452 insegnanti della scuola primaria e secondaria di Grecia, Cipro e Lituania mirati a fornire indicazioni e diffondere conoscenze legate alla prevenzione e al contrasto del fenomeno.

In Italia, un interessante progetto regionale volto al contrasto del bullismo omofobico e transfobico e delle varie forme di discriminazione sulla base dell'orientamento sessuale e dell'identità/espressione di genere è “A scuola per conoscerci”¹³. Avviato nell'anno scolastico 2009/10 e giunto attualmente alla sua nona edizione, il progetto ha coinvolto più di 11 mila studenti e studentesse di più di 30 scuole secondarie di primo e secondo grado del Friuli Venezia Giulia. Il progetto mira a: prevenire le forme di isolamento e di disagio sociale, così come l'insuccesso e la dispersione scolastica degli studenti LGBTI; promuovere il loro *empowerment* e valorizzare il loro vissuto; formare il personale scolastico e i genitori alla prevenzione e al contrasto dell'omofobia, della transfobia, del bullismo omofobico, della discriminazione per orientamento sessuale e identità/espressione di genere; incoraggiare il dialogo su temi come la dignità della persona, i diritti fondamentali e la cittadinanza; favorire la sicurezza e l'inclusione e prevenire episodi di

¹² <https://www.hombat.eu/about/>.

¹³ <http://www.ascuolaperconoscerci.org/il-progetto/>.

bullismo nei confronti di adolescenti LGBTI nel contesto scolastico mediante la creazione di una rete di solidarietà e cooperazione. A scuola, le attività del progetto prevedono lo svolgimento di due interventi didattico-educativi di 2 ore ciascuno (durante l'orario curricolare e con la presenza di insegnanti) sui temi del bullismo omofobico/transfobico e del pregiudizio sociale verso le persone LGBTI, che sono condotti da uno psicologo e da volontari di Arcigay e Arcilesbica appositamente formati. Vengono organizzati anche incontri formativi rivolti al personale scolastico, durante i quali sono illustrate le strategie e le pratiche educative da adottare per la prevenzione e il contrasto del bullismo omofobico e transfobico, ma anche incontri rivolti alle famiglie sui contenuti del progetto. Infine, sono previsti laboratori che consentono di riflettere e confrontarsi sul progetto e di produrre materiale multimediale, che può essere poi divulgato (per esempio fotografie, manifesti, cortometraggi etc.). Il progetto ha anche avuto una buona eco nel mondo politico e, nel 2011, ha ricevuto una medaglia di bronzo da parte dell'allora Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano.

10. Conclusioni

Tutti i ragazzi e le ragazze debbono poter abitare i contesti di istruzione nella massima sicurezza. Gli adulti, specialmente gli adulti con responsabilità educative, non possono “usare” ragazzi e ragazze come “spazio” nel quale (o per il quale) contendere. La sicurezza e il rispetto di tutte e tutti sono valori condivisibili e non negoziabili. Le persone LGBT+, non diversamente dalle altre, debbono poter vivere, pienamente, il loro percorso di istruzione e socializzazione. Ciascuno di noi, adulti, specie se addetti ai lavori, ha una responsabilità in tal senso.

Le analisi politiche internazionali più recenti hanno dimostrato, purtroppo, come le persone LGBT+ possano essere utilizzate, nella propaganda politica, per le finalità più differenti: in alcuni paesi usati per “attaccare” l’immigrazione di fede islamica, che avrebbe, si sostiene, conseguenze devastanti per le persone LGBT+ e dunque “difese”, ma in subordine alla propria idea di chiusura delle frontiere, in altri paesi, come il segno della decadenza dell’Occidente, come esempio negativo per ribadire (mai esercizio fu più contraddittorio) una propria supposta superiorità morale.

Nel nostro paese si oscilla tra il silenzio (ciò che non si nomina non esiste) e le grida scomposte (si pensi soltanto alla “costruzione” del fantomatico “complotto gender” o ai disperati appelli contro gli attacchi alle famiglie tradizionali).

L'ambito educativo dovrebbe sottrarsi a queste dinamiche e, come prevedono le normative, farsi carico e prendersi cura.

Le rilevazioni effettuate, per quanto sottoposte a una serie di limiti, consegnano la fotografia di un ambiente non esente da rischi. Nel prossimo capitolo comincerà a prendere contorni più nitidi e si potranno approfondire i problemi più rilevanti e urgenti.

Occorre agire, da subito, in ottica preventiva, quella curativa, in questo tipo di problemi, spesso richiede di aver versato lacrime.

Riferimenti bibliografici

- Amnesty International (2014), *Contro l'omofobia e la transfobia. Diritti LGBTI, Diritti Umani. Guida per docenti*, testo disponibile al sito: https://d21zrvtkxt6ae.cloudfront.net/public/uploads/2016/11/12125501/Guida_Scuole_Active.pdf [24/07/2020].
- Artinopoulou V. e Michael I., a cura di (2014), *Guida europea delle buone pratiche antibulismo*, testo disponibile al sito: <https://cesie.org/media/ean-pb-web.pdf> [24/07/2020].
- Bontempo D.E. e D'Augelli A.R. (2002), "Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior", *Journal of Adolescent Health*, 30, 5: 364-374.
- Burgio G. (2007), *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione*, in Olivieri S., a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.
- D'Augelli A.R., Grossman A.H. e Starks M.T. (2006), "Childhood gender atypicality, victimization, and PTSD among lesbian, gay, and bisexual youth", *Journal of Interpersonal Violence*, 21: 1-21.
- D'Augelli A.R., Pilkington N.W. e Hershberger S.L. (2002), "Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school", *School Psychology Quarterly*, 17: 148-167.
- Dimitri S., Pedroni S. e Donghi E. (2018), "Attraverso le sofferenze della vittima: tra bullismo, cyberbullismo e proposte di intervento", *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 1: 31-45.
- Due P., Merlo J., Harel-Fisch Y., Damsgaard M.T., Holstein B.E., Hetland J. e Lynch J., (2009), "Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries", *American Journal of Public Health*, 99: 907-914.
- Education International, (2009), *Report to the Expert Committee on the Application of the 1966 ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers and 1997 UNESCO Recommendation Concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel*, testo disponibile al sito: https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2009_EIReport-toCEART_en.pdf [24/07/2020].
- Gini G. e Pozzoli T. (2009), "Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis", *Pediatrics*, 123, 3: 1059-1065.
- Gratz A. (2019), *Proibito leggere*, Mondadori, Milano (ed. originale 2017).
- Hamburger M.E., Basile K.C. e Vivolo A.M. (2011), *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: a compendium of assessment tools*, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Atlanta.

- Hillier L., Turner A. e Mitchell A. (2005), *Writing Themselves in Again Six Years On: the Second National Report on the Sexuality, Health and Wellbeing of Same-Sex Attracted Young People in Australia*, Australian Research Centre in Sex Health and Society, La Trobe University, Melbourne.
- Kosciw J.G., Diaz E.M. e Greytak E.A. (2008), *The 2007 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*, GLSEN, New York.
- Kosciw J.G., Greytak E.A., Diaz E.M. e Bartkiewicz M.J. (2010), *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*, GLSEN, New York.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> [24/07/2020].
- Legge 29 maggio 2017, n. 71, *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*, testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/06/3/17G00085/sg> [24/07/2020].
- MIUR (2015), *Linee Guida Nazionali. Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf> [24/07/2020].
- MIUR (2017), *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*, testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/4df7c320-e98f-4417-9c31-9100fd63e2be?version=1.0> [24/07/2020].
- Patrizi N. (2017), *Uno studio esplorativo della realtà delle scuole di Roma e Provincia: come e quanto è presente il fenomeno del bullismo*, in Patrizi N. e Biasi V., *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*, RomaTrE-Press, Roma.
- Petrone L. e Troiano, M. (2008), *Dalla violenza virtuale alle nuove forme di bullismo: strategie di prevenzione per genitori, insegnanti e operatori*, Magi edizioni, Roma.
- Poteat V.P., Espelage D.L. e Green H.D. Jr. (2007), "The socialization of dominance: Peer group contextual effects on homophobic and dominance attitudes", *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 6: 1040-1050.
- Prati G. (2012), "Development and psychometric properties of the homophobic bullying scale", *Educational and Psychological Measurement*, 72, 4: 649-664.
- Prati G., Pietrantoni L., Buccoliero E. e Maggi M. (2010), *Bullismo Omofobico*, FrancoAngeli, Milano.
- Rivers I. (2011), *Homophobic bullying. Research and theoretical perspectives*, Oxford University Press, New York.
- Rivers I. e D'Augelli A. (2001), *The victimization of lesbian, gay, and bisexual youths*, in D'Augelli A. e Patterson C., eds., *Lesbian, gay and bisexual identities and youth: Psychological perspectives*, Oxford University Press, New York, NY.
- Save the Children (2013), *I Ragazzi e il cyber bullismo*, testo disponibile al sito: <http://risorse.savethechildren.it/files/comunicazione/Report%20Indagine%20Safer%20Internet%202013%20ch.pptx> [24/07/20].
- Save The Children (2020a), *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save The Children, Roma.
- Save The Children (2020b), *Presentazione campagna Riscriviamo il futuro*, testo disponibile al sito: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/riscriviamo-il-futuro/poverta-educativa> [24/07/20].

- Swearer S.M. (2001), “The Bully Survey”, University of Nebraska-Lincoln (manoscritto non pubblicato).
- Time for Inclusive Education (TIE) (2020), *Online in lockdown*, testo disponibile al sito: <https://static1.squarespace.com/static/5cc7195fce-aeb60001c9dc58/t/5efc64007deb1063e4510538/1593599201761/ONLINE+IN+LOCK-DOWN-REPORT.pdf> [24/07/20].
- UNESCO (2012), *Good Policy and Practice in HIV and Health Education – Booklet 8: Education sector responses to homophobic bullying*, UNESCO, Paris (trad. it.: *Buone politiche e prassi nell’ambito dell’educazione alla salute e HIV – Volume 8: Le risposte del settore educativo al bullismo omofobico*, Arcigay, 2014).
- UNESCO (2016), *Out in the Open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/ expression*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2018), *International Technical Guidance on Sexuality Education*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2019), *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, UNESCO, Paris.
- United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York.

Sitografia

- <https://www.amnesty.it/entra-in-azione/progetti-educativi/stop-bullyng/>
<http://www.ascuolaperconoscerci.org/>
<https://www.hombat.eu/>
<http://www.kivaprogram.net/it>
<http://www.notrap.it/>
https://www.sipea.eu/34/414/STOP_BULLYING_2.0.htm

Bullismo e differenze. Un'indagine su studenti delle scuole secondarie ombre

di *Irene Dora Maria Scierri*

1. Premessa

Dai primi studi sul bullismo condotti in Scandinavia da Olweus agli inizi degli anni Settanta, la ricerca sul bullismo è proseguita senza soluzione di continuità, prendendo un forte slancio soprattutto a partire dagli anni Novanta, periodo in cui anche in Italia ebbero inizio le prime ricerche accademiche (si veda Fonzi, 1997). Ad oggi, in seguito al riconoscimento della sua gravità e diffusione, il bullismo è letto come una violazione dei diritti umani fondamentali (Greene, 2006), perché di ostacolo ad una crescita libera e sicura e, in ambito scolastico, al diritto all'istruzione. Si tratta, dunque, di un fenomeno, che in varie forme e modalità, sembra essere endemico della vita scolastica.

Secondo un sondaggio realizzato nel 2018 da SottoSopra¹ – il Movimento Giovani per Save the Children – con il sostegno dell'Invalsi, più di tre studenti su cinque, frequentanti la scuola secondaria di secondo grado, dichiarano di essere stati vittime di discriminazione, aver subito violenze o minacce, essere stati presi in giro o emarginati dai loro coetanei oppure oggetto di voci negative sul proprio conto. L'omosessualità, l'appartenenza alla comunità rom, l'obesità o il fatto di essere di colore sono le principali motivazioni connesse a tali atti di bullismo. Emerge evidente il legame tra bullismo e discriminazione.

Negli ultimi anni gli studi sulle cause e sulla fenomenologia del bullismo hanno difatti evidenziato il ruolo della diversità come fattore che può portare al bullismo, con riferimento sia alla diversità etnica, culturale e di orientamento sessuale che alla diversità legata alle abilità (cfr. Menesini, Nocentini

¹ <https://www.savethechildren.it/press/infanzia-pi%C3%B9-di-3-ragazzi-su-5-vittime-di-discriminazioni-emarginati-o-derisi-dai-loro>.

e Palladino, 2017). Questa forma di bullismo legato al pregiudizio è stata anche definita “bullismo discriminante”. Si tratta di una tipologia di bullismo alla cui base risiedono atteggiamenti negativi (pregiudizi) nei confronti dei membri di un gruppo diverso dal proprio. Ricordiamo che la discriminazione riguarda azioni individuali e comportamenti sociali tesi a deprimere o sopprimere certe opportunità e diritti del gruppo avverso e dei suoi membri (Mackie e Smith, 1998); si tratta di comportamenti entro i quali, a tutti gli effetti, rientra anche il bullismo (cfr. Vezzali, Di Bernardo e Giovannini, 2017).

Elamé (2013) sottolinea come il bullismo discriminante sia una tematica della ricerca educativa che merita maggiore attenzione e che richiede di lavorare nel contesto scolastico in maniera più ampia con i fattori di diversità (etnica, anagrafica, di genere, di orientamento sessuale, di religione). Lo stesso autore, parafrasando Olweus, definisce il bullismo discriminante come «una forma di prevaricazione e vittimizzazione legata all’handicap, l’origine etnica, il genere, l’orientamento sessuale, la religione, che avviene ripetutamente nel corso del tempo da parte di uno o più compagni» (2013, pp. 46-47). Si tratta, in altre parole, di atti di prepotenza verso coetanei individuati come facenti parte di un gruppo stigmatizzato. Si rimanda al saggio di Giuseppe Burgio, nel presente volume, per una lettura del bullismo proprio come dispositivo di definizione e affermazione della propria identità sulla base della contrapposizione gerarchica tra la “normalità” e le sue deviazioni.

Il collegamento tra la ricerca sul bullismo e gli studi sulla discriminazione di gruppi potenzialmente stigmatizzati in base a sesso, origine etnica o nazionale, disabilità, orientamento sessuale o identità di genere e religione è una prospettiva recente, verso cui la letteratura sull’argomento sottolinea l’esigenza di dirigere la ricerca nell’ambito del bullismo scolastico, insieme alla necessità di attivare programmi di prevenzione basati sulla ricerca scientifica e di verificare i benefici di tali programmi (Juvonen e Graham, 2014).

In questo contesto si colloca la ricerca presentata in questo contributo, realizzata all’interno di un progetto regionale di prevenzione e contrasto del bullismo omofobico e legato ad altre forme di discriminazione e alla violenza di genere². Verrà qui dato particolare risalto ai risultati connessi al bullismo

² La ricerca, promossa dalla Regione Umbria, costituisce uno degli output di un accordo di collaborazione tra Regione Umbria, Ufficio Scolastico Regionale per l’Umbria, Garante dell’infanzia e dell’adolescenza per l’Umbria, associazione Omphalos LGBTI e il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell’Università degli Studi di Perugia. Il progetto ha avuto la direzione scientifica di Federico Batini. Chi scrive si è occupata prevalentemente della fase di ricerca, i cui risultati vengono qui presentati.

legato all'omofobia e ad altre forme di discriminazione, rimandando al capitolo di Federico Batini per un approfondimento delle caratteristiche più generali rilevate; si tenterà, in ultima analisi, di “tirare le somme” sulle caratteristiche e l'entità del fenomeno, anche confrontando i dati ottenuti con quelli di altre indagini nazionali e regionali.

2. Metodologia

2.1. Finalità e obiettivi

La finalità generale dell'indagine si inquadra in un discorso riguardante la sicurezza di studentesse e studenti delle scuole del territorio: tentare di giungere a misurare l'entità e le caratteristiche degli atti di bullismo nel territorio al fine di orientare adeguate politiche educative e formative, coerenti con le politiche definite dall'ente regionale. Più nello specifico, la ricerca, di tipo conoscitivo-descrittivo, è finalizzata a rilevare lo stato del bullismo nelle scuole secondarie di primo e secondo grado della regione Umbria, così come viene vissuto e percepito dagli studenti.

Vista la stretta relazione tra bullismo e discriminazioni, si è inteso analizzare, oltre alla dimensione omofobica³, anche altre forme specifiche di bullismo legato a differenze.

Gli obiettivi specifici dell'indagine sono stati i seguenti:

- conoscere il livello di bullismo presente nel territorio e le sue caratteristiche (dove avviene, chi sono gli artefici, qual è la reazione della scuola secondo il punto di vista degli studenti etc.);
- approfondire alcune forme di bullismo legato a differenze: di orientamento sessuale, di espressione dell'identità di genere, di genere, di provenienza geografica/appartenenza etnica, di abilità, di religione;
- conoscere l'eventuale clima omofobico presente nelle scuole (attraverso la rilevazione della presenza di un linguaggio omofobico e di pregiudizi verso le persone omosessuali);
- conoscere il livello di molestie sessuali presenti;
- verificare la presenza di differenze, nelle dimensioni dei fenomeni sopra richiamati, in base ai livelli di età e al genere di studentesse e studenti.

³ Il progetto nasce infatti in seguito all'approvazione della legge regionale umbra contro l'omotransfobia (n. 3/2017). Il progetto ha altresì indagato l'entità delle molestie sessuali, gli esiti di tale questionario non verranno approfonditi in questa sede.

2.2. Campione

La popolazione di riferimento per l'indagine è costituita dagli studenti che frequentano le classi terze della scuola secondaria di primo grado e le classi quinte della scuola secondaria di secondo grado dell'Umbria. Si tratta di un campionamento non probabilistico, avvenuto tramite l'adesione volontaria delle scuole al progetto⁴.

Delle 127 scuole pubbliche presenti sul territorio⁵, hanno aderito 13 delle 75 scuole di primo grado (44 hanno rifiutato e 18 non hanno dato alcuna risposta) e 11 delle 52 scuole di secondo grado (17 hanno rifiutato e altrettante non hanno dato risposta). A queste scuole si è aggiunto un istituto paritario con studenti del primo e del secondo grado.

Nel complesso, circa il 20% delle scuole pubbliche del territorio ha aderito alla ricerca.

2.3. Strumenti

Ai rispondenti è stato somministrato un questionario composto da tre strumenti per le classi III e cinque per le classi V, preceduti da due domande di carattere anagrafico (età e sesso).

Il primo strumento, *Indagine sul bullismo*, indaga, a livello generale, la presenza di bullismo e le modalità con cui si verifica dal punto di vista di vittime, bulli e spettatori.

Il secondo strumento, *Indagine sul clima nelle scuole*, intende valutare, in modo più specifico, la presenza di bullismo legato a diverse forme di discriminazione, in particolare in relazione all'orientamento sessuale, all'appartenenza di genere, all'espressione dell'identità di genere, alla provenienza geografica, alla disabilità e alla religione.

Il terzo strumento, *Scala del contenuto omofobico verbale*, mira a valutare l'entità del linguaggio con contenuto omofobico, sia agito che subito.

⁴ In fase di progettazione della ricerca è stato effettuato un campionamento di tipo probabilistico, sulla base della lista completa delle scuole pubbliche della regione. Tuttavia, a causa dei tempi richiesti dalle scuole per fornire una risposta di adesione o di non adesione e all'elevato numero di rifiuti alla partecipazione, la strategia di campionamento predisposta è stata abbandonata. È stata quindi mandata richiesta di partecipazione a tutte le scuole secondarie di primo e secondo grado della regione. Si ringraziano tutti i dirigenti scolastici e i docenti delle scuole che hanno aderito alla ricerca, gli studenti che hanno partecipato e, per i minorenni, i loro genitori, per aver prestato il consenso.

⁵ Le scuole di primo e secondo grado sono state conteggiate separatamente nel caso di Istituti Omnicomprensivi o Convitti.

Questi tre strumenti sono stati somministrati sia al campione di studentesse e studenti di I grado che a quello di II grado. Per quest'ultimo sono stati aggiunti altri due strumenti: l'*Indagine sulle molestie sessuali*, che indaga l'entità delle molestie agite e subite e la *Scala multidimensionale degli atteggiamenti verso donne lesbiche e uomini gay* che rileva i livelli di pregiudizio omofobico.

I questionari sono stati somministrati in formato elettronico presso le scuole da ottobre a dicembre 2019. La partecipazione è stata volontaria e la riservatezza e l'anonimato garantiti.

3. Risultati

Nel complesso, tra studentesse e studenti delle scuole di primo e secondo grado, è stato raggiunto un campione pari a 1.332 partecipanti.

In relazione alle classi terze delle scuole secondarie di primo grado, hanno partecipato 14 scuole, per un totale di 658 studenti di un'età media di 13 anni ($DS = 0,5$): 324 maschi (49,2%) e 334 femmine (50,8%).

In relazione alle classi quinte delle scuole secondarie di secondo grado, hanno partecipato 12 scuole, per un totale di 674 studenti di un'età media di 18 anni ($DS = 0,7$): 499 maschi (74,0%) e 175 femmine (26,0%) (tab. 1).

Tab. 1 – Caratteristiche anagrafiche del campione

	<i>N</i>	<i>Femmine (%)</i>	<i>Maschi (%)</i>	<i>Età media (DS)</i>
I Grado	658	50,8	49,2	13,0 (0,5)
II Grado	674	26,0	74,0	18,0 (0,7)

Per studentesse e studenti degli istituti superiori è stata analizzata anche la distribuzione del campione in base alla tipologia di scuola ($N = 649$)⁶: il 63,5% frequenta un istituto tecnico, il 29,4% un liceo e il 7,1% un istituto professionale. Per la tipologia di scuola sono state indagate le eventuali differenze in relazione alle principali variabili presenti nel questionario e non sono emerse differenze significative, per cui nelle analisi successive questo fattore non sarà preso in considerazione. Si approfondiranno, invece, alcune differenze importanti in base al sesso dei rispondenti e al livello di scuola.

⁶ Alcune classi non hanno indicato la tipologia di scuola.

3.1. Riconoscersi vittima

Il primo strumento, *Indagine sul bullismo*⁷, consente di avere una visione generale del fenomeno dal punto di vista di chi si autodefinisce vittima, bullo o spettatore. Rimandando al primo capitolo per una disamina dettagliata dei risultati, ci si limiterà qui a richiamare le percentuali di studentesse e studenti che si riconoscono come vittime di bullismo.

Il 14,7% dei rispondenti delle classi III di primo grado e il 5,8% dei rispondenti delle classi V di secondo grado risponde “Sì” alla domanda *Sei stato/a vittima di bullismo negli ultimi 12 mesi?*, con una maggiore prevalenza al primo grado rispetto al secondo ($\chi^2_{(1)} = 29,126; p = 0,000; V = 0,148$). Per quanto riguarda le classi V, si registra una differenza nelle risposte in base al genere: le ragazze che si percepiscono come vittime di bullismo nel II grado sono infatti il 13,7% contro il 3,0% dei ragazzi ($\chi^2_{(1)} = 27,252; p = 0,000; V = 0,201$). Tuttavia, come si vedrà di seguito, di fronte a domande più dirette su eventuali molestie e aggressioni subite, emergono, anche tra i ragazzi, percentuali ben più elevate del 3,0%. Ricordiamo, inoltre, che non si registrano differenze in base alla tipologia di scuola ma esclusivamente in base al sesso.

Queste percentuali parlano di studentesse e studenti che si riconoscono nel ruolo di vittima. È quindi importante non confondere questo dato con la percentuale effettiva di vittimizzazione che, come si vedrà nell'ultima parte del presente lavoro, è ben più alta. Tra *riconoscersi* vittima di bullismo ed *esserlo*, in base alle evidenze degli atti subiti (sebbene si tratti di strumenti *self report*), intercorre infatti una larga differenza.

3.2. Bullismo e differenze

Il questionario *Indagine sul clima nelle scuole*⁸ consente di approfondire i livelli di bullismo legato a precise forme di discriminazione. Lo strumento, sviluppato nel 2005, viene utilizzato negli Stati Uniti per monitorare costantemente i livelli di bullismo, soprattutto omofobico.

⁷ Lo strumento è la traduzione in italiano di *Bully Survey* (Swearer, 2001; vedere anche Hamburger, Basile e Vivolo, 2011).

⁸ *Indagine sul clima nelle scuole* è la traduzione in italiano di *National School Climate Survey* (Kosciw e Diaz, 2006; vedere anche Hamburger, Basile e Vivolo, 2011), questionario sviluppato dai ricercatori dello GLSEN (Gay, Lesbian and Straight Education Network).

Sono state utilizzate solo le prime sei sezioni del questionario originale, eliminando le ultime, riguardanti le caratteristiche della scuola e quelle personali.

Lo strumento utilizzato si articola dunque nelle seguenti sezioni: 1) *commenti omofobi*; 2) *commenti razzisti*; 3) *commenti sessisti*; 4) *commenti relativi all'espressione di genere*; 5-6) *molestie e aggressioni*.

3.2.1. Commenti omofobi, razzisti, sessisti e relativi all'espressione di genere

In ogni sezione dell'*Indagine sul clima nelle scuole* viene chiesto ai rispondenti con quale frequenza capita di sentire, a scuola, commenti omofobi, razzisti, sessisti e relativi all'espressione di genere delle persone. Nella fig. 1 sono illustrate le percentuali di risposta in base al grado di scuola e alla tipologia di commenti (vedere anche tab. 2).

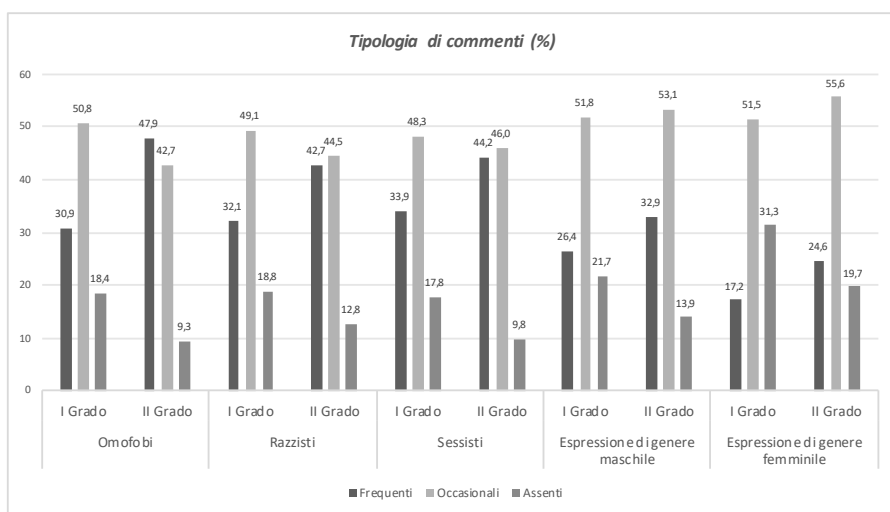


Fig. 1 – Frequenze dei commenti discriminatori sentiti a scuola per tipologia di commenti e livello di scuola.

Risposte: «Spesso» + «Di frequente» = Frequenti; «A volte» + «Raramente» = Occasionali; «Mai» = Assenti.

Tab. 2 – Frequenza commenti omofobi, razzisti, sessisti e relativi all'identità di genere per livello di scuola

	<i>Di frequente</i>		<i>Occasionalmente</i>		<i>Mai</i>	
	<i>I Gr.</i>	<i>II Gr.</i>	<i>I Gr.</i>	<i>II Gr.</i>	<i>I Gr.</i>	<i>II Gr.</i>
A1. Con che frequenza senti a scuola "È una cosa così da gay" o "Come sei gay" o espressioni simili?	30,9	47,9	50,8	42,7	18,4	9,3
A2. Quante volte hai sentito altri commenti omofobi a scuola in modo dispregiativo?	36,9	44,8	45,3	43,8	17,8	11,4
A3. Quanto spesso senti questo tipo di commenti omofobi da parte di altri studenti?	30,2	41,4	53,8	48,2	16,0	10,4
A4. Quanto spesso senti fare questi commenti omofobi da insegnanti o personale della scuola?	3,3	5,9	15,2	32,0	81,5	62,0
B1. Quante volte hai sentito fare commenti razzisti a scuola?	32,1	42,7	49,1	44,5	18,8	12,8
B2. Quanto spesso senti fare commenti razzisti da parte di altri studenti?	26,3	39,0	53,5	51,0	20,2	9,9
B3. Quanto spesso senti insegnanti o personale della scuola fare commenti razzisti?	2,9	4,6	15,2	35,3	81,9	60,1
C1. Quante volte hai sentito fare commenti sessisti a scuola?	33,9	44,2	48,3	46,0	17,8	9,8
C2. Quanto spesso senti fare commenti sessisti da parte di altri studenti?	30,5	43,9	50,6	46,0	18,8	10,1
C3. Quanto spesso senti insegnanti o personale della scuola fare commenti sessisti?	3,3	7,0	15,5	34,0	81,2	59,1
D1. Quante volte hai sentito commenti su studenti che non si comportavano in modo abbastanza maschile?	26,4	32,9	51,8	53,1	21,7	13,9
D2. Quanto spesso hai sentito fare commenti su studentesse che non si comportavano in modo abbastanza femminile?	17,2	24,6	51,5	55,6	31,3	19,7
D3. Quanto spesso senti fare questo tipo di commenti da parte di altri studenti?	18,1	27,3	62,3	62,3	19,6	10,4
D4. Quanto spesso senti questi commenti da insegnanti o personale della scuola?	2,9	4,9	17,0	32,3	80,1	62,8

Un primo dato che emerge è la *più alta frequenza di commenti discriminatori (di tutte le tipologie) tra i rispondenti del II grado rispetto al I grado*. Un secondo dato, confrontando le risposte in base alla tipologia di commento, è che i commenti relativi all'espressione della femminilità sono i meno frequenti. Più frequenti, nel II grado, i commenti omofobi, seguiti da quelli sessisti: meno del 10% degli studenti afferma di non averli mai sentiti.

Commenti omofobi

Espressioni come “È una cosa così da gay” o “Come sei gay” sono molto sentite a scuola, più nel II grado rispetto al primo ($\chi^2_{(2)} = 48,876$; $p = 0,000$; $V = 0,192$).

Il 30,9% degli studenti del I grado sente questo tipo di commenti di frequente, il 50,8% occasionalmente e il 18,4% mai.

Nel secondo grado, il 47,9% li sente di frequente, il 42,7% occasionalmente e solo il 9,3% mai.

Se nel campione di I grado non esiste una differenza in base al genere nella frequenza con cui queste affermazioni vengono sentite a scuola, nel II grado sono i ragazzi a sentirli più delle ragazze ($\chi^2_{(2)} = 8,954$; $p = 0,011$; $V = 0,115$).

Tali commenti sono detti per lo più in modo dispregiativo (tab. 2) e, di nuovo solo per il II grado, sono i ragazzi a riportare una frequenza maggiore rispetto alle ragazze ($\chi^2_{(2)} = 6,039$; $p = 0,049$; $V = 0,095$).

Sembra quindi che tra gli studenti del secondo grado – lì dove il fenomeno è più presente – sia una consuetudine più diffusa tra i maschi utilizzare questa tipologia di commenti.

La maggiore presenza di commenti omofobi nel II grado trova conferma nella domanda successiva dell'indagine, a cui circa un quarto del campione delle classi V risponde che i commenti omofobi sono fatti dalla maggior parte degli studenti (26,4%), mentre questa opzione è scelta dal 12,9% dei partecipanti del primo grado. Le altre percentuali si riferiscono a pochi o alcuni studenti (rispettivamente 43,3% e 43,8% nel I grado e 30,7% e 42,9% nel II grado).

Sentire questi commenti disturba o dispiace molto o abbastanza il 48% dei rispondenti del I grado contro il 32,3% di quelli del secondo grado, in cui invece la risposta prevalente è “per niente” (36,4%) (fig. 2).

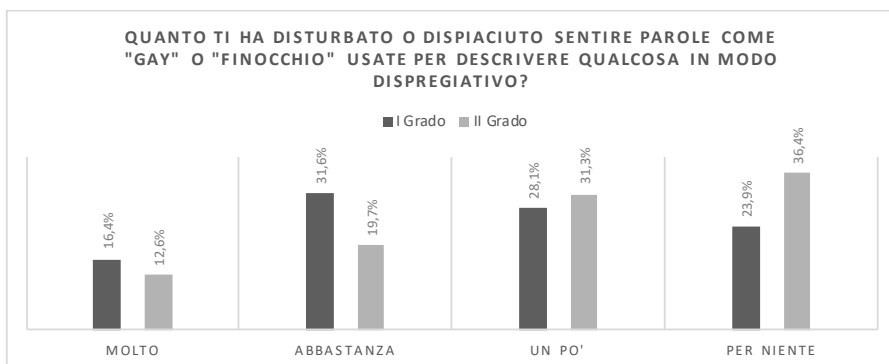


Fig. 2 – Reazione ai commenti omofobi per livello di scuola.

I dati complessivi nascondono però significative differenze tra ragazzi e ragazze in relazione al disturbo o dispiacere che comporta sentire questi commenti. Circa il 60% delle ragazze di I e II grado (rispettivamente il 57,8% e il 60,6%) dichiara infatti di essere molto o abbastanza infastidito da questo tipo di commenti usati in modo dispregiativo, contro il 38,0% e il 22,4% dei ragazzi rispettivamente di I e II grado (figg. 3-4).

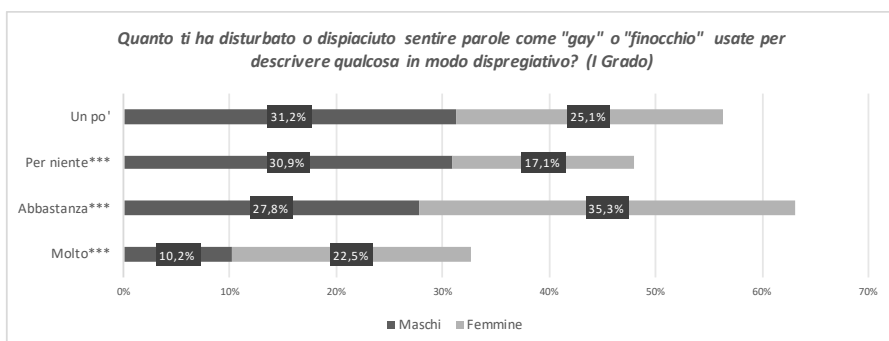
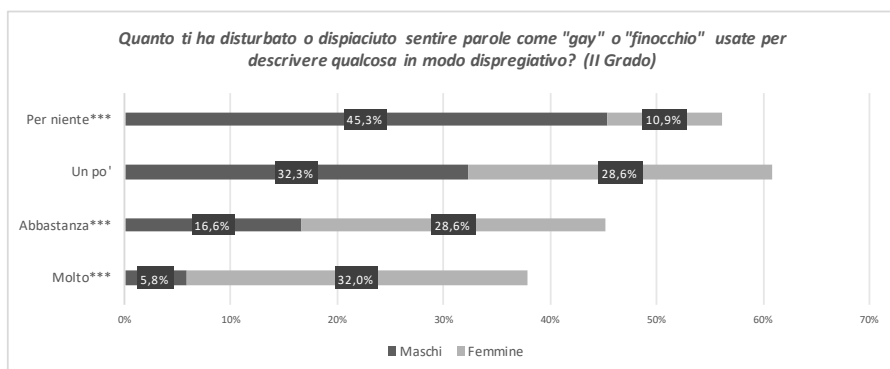


Fig. 3 – Reazione ai commenti omofobi per sesso (I Grado) (***) $p < .001$.



*Fig. 4 – Reazione ai commenti omofobi per sesso (II Grado) (***) $p < .001$.*

Commenti razzisti

Commenti razzisti, come “negro”, “ebreo”, “muso giallo” o altri termini collegati alla provenienza geografica o all’appartenenza etnica delle persone, usati in modo dispregiativo, sempre nel contesto scolastico, sono sentiti spesso o di frequente dal 32,1% di studentesse e studenti del I grado e dal 42,7% di quelli del II grado (tab. 2), per cui, come già accennato, anche questa tipologia di commenti è più presente al II grado ($\chi^2_{(2)} = 19,418$; $p = 0,000$; $V = 0,121$). In questo caso non si registrano differenze significative in base al sesso dei rispondenti.

Il 22,0% degli studenti del II grado dichiara che questo tipo di commenti sono prodotti dalla maggior parte degli studenti, contro il 10,8% del I grado. Le altre percentuali si riferiscono a pochi o alcuni studenti (rispettivamente 50,6% e 31,6% nel I grado e 38,6% e 46,4% nel II grado).

Commenti sessisti

I commenti sessisti⁹ vengono sentiti spesso o di frequente dal 33,9% dei rispondenti del I grado e dal 44,2% di quelli di secondo grado, con una prevalenza nella scuola di II grado ($\chi^2_{(2)} = 25,923$; $p = 0,000$; $V = 0,137$). In questo caso, in entrambi i sotto-campioni, si registrano delle differenze in

⁹ I commenti sessisti sono stati così esplicitati nella domanda presente nel questionario: “per esempio qualche ragazza viene chiamata con appellativi che fanno riferimento a donne che esercitano la prostituzione; oppure vengono fatti commenti sui corpi delle ragazze o vengono dette frasi che fanno riferimento all’inferiorità delle ragazze rispetto ai ragazzi”.

base al sesso dei rispondenti, più evidenti nel I grado: le ragazze segnalano infatti una maggiore frequenza di questi commenti rispetto ai ragazzi. Nello specifico, il 42,5% delle ragazze di I grado riporta di sentire osservazioni sessiste spesso o di frequente contro il 25,0% dei ragazzi ($\chi^2_{(2)} = 24,582$; $p = 0,000$; $V = 0,193$) (fig. 5). Per il II grado, il 52,6% delle ragazze riferisce di sentire spesso o di frequente tali commenti rispetto al 41,3% dei ragazzi ($\chi^2_{(2)} = 7,912$; $p = 0,019$; $V = 0,108$) (fig. 6). Il risultato non sorprende, dato che sono le stesse ragazze ad essere bersaglio di questa tipologia di commenti. Analoga considerazione può essere fatta in relazione alla maggiore testimonianza di commenti omofobi da parte dei ragazzi.

Il 26,4% degli studenti del II grado dichiara che questo tipo di commenti è fatto dalla maggior parte degli studenti, contro il 18,4% del I grado. Le altre percentuali si riferiscono a pochi o alcuni studenti (rispettivamente 44,5% e 37,1% nel I grado e 43,3% e 30,3% nel II grado).

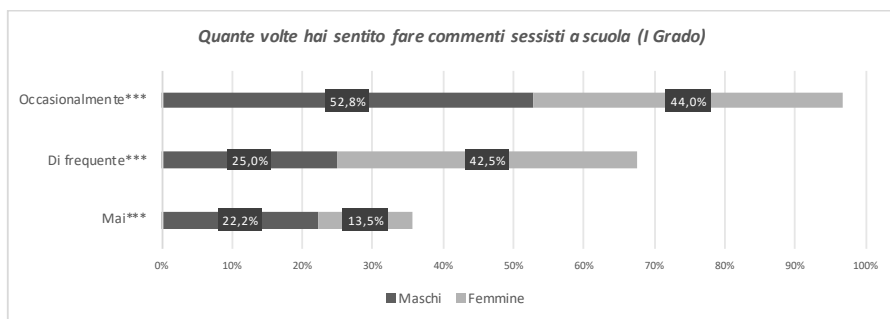


Fig. 5 – Frequenza commenti sessisti per sesso (I Grado) (***) $p < .001$.

Risposte: «Spesso» + «Di frequente» = Di frequente; «A volte» + «Raramente» = Occasionalmente.

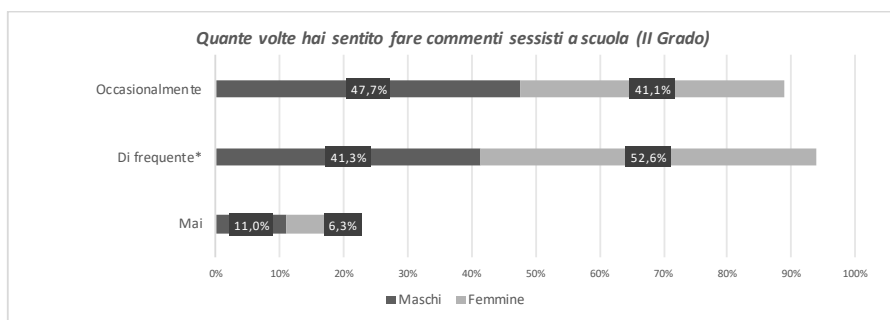


Fig. 6 – Frequenza commenti sessisti per sesso (II Grado) (* $p < .05$).

Risposte: «Spesso» + «Di frequente» = Di frequente; «A volte» + «Raramente» = Occasionalmente.

Commenti relativi all'espressione di genere

In questa sezione dell'*Indagine sul clima nelle scuole* vengono distinti commenti relativi a studenti non abbastanza “maschili” da quelli relativi a studentesse non abbastanza “femminili” nell'aspetto o nel modo di comportarsi.

In relazione all'espressione dell'identità di genere maschile, il 26,4% degli studenti del I grado ritiene di sentire tali commenti spesso o di frequente, mentre nel II grado tali frequenze più alte vengono indicate dal 32,9% dei rispondenti. Come le altre tipologie di commenti, anche quelli relativi all'espressione di genere maschile sono registrati con più frequenza al II grado rispetto al I ($\chi^2_{(2)} = 16,173$; $p = 0,000$; $V = 0,110$). In questo caso, non si registrano differenze significative in base al sesso dei rispondenti.

In relazione ai commenti sull'identità di genere femminile, questi sono meno frequenti rispetto ai commenti sull'espressione dell'identità maschile: il 17,2% del campione di I grado e il 24,6% di quello di II grado dichiara di sentirli spesso o di frequente. Anche in questo caso sono più frequenti al II grado ($\chi^2_{(2)} = 27,415$; $p = 0,000$; $V = 0,143$). In entrambi i livelli di scuola sono le ragazze a sentire più spesso commenti in relazione al non essere abbastanza femminili.

3.2.2. Il ruolo dei docenti e di altro personale scolastico

Le diverse tipologie di commenti sopra esaminate vengono espresse dagli studenti prevalentemente in assenza dei docenti, soprattutto al I grado (dal 48,0% al 56,4% in base alla tipologia di commento) rispetto al II grado (dal 35,5% al 45,5%), dove si registra che, almeno qualche volta, tali commenti vengono fatti in presenza dei docenti (dal 43,5% al 50,4%) (tab. 3).

Quando viene chiesto agli studenti con che frequenza interviene il personale scolastico di fronte a tali commenti, il campione di I grado è abbastanza diviso: circa un terzo riferisce che interviene la maggior parte delle volte e un altro terzo solo qualche volta (tab. 4). Situazione analoga al II grado con una prevalenza dell'opzione “qualche volta” rispetto a “la maggior parte delle volte”.

D'altro lato, studentesse e studenti riportano di sentire poco il personale scolastico pronunciare commenti omofobi, razzisti, sessisti o legati all'espressione di genere, soprattutto al I grado, dove circa l'80% del cam-

pione dichiara di non sentire mai tali commenti da parte del personale scolastico (tab. 2). Al secondo grado sembra che tale linguaggio sia maggiormente usato dal personale scolastico: se circa il 60% degli studenti riferisce infatti di non sentirlo mai, rileviamo più del 30% degli studenti che dichiara di sentirlo occasionalmente.

Indubbiamente i docenti intervengono più degli studenti di fronte a commenti discriminatori, soprattutto al I grado (tab. 4), dove sembrano agire con maggiore frequenza. Gli studenti, invece, sembrano intervenire poco di fronte ai commenti discriminatori: secondo 3-4 studenti su 10 (a seconda del livello di scuola) non succede mai che un altro studente intervenga (tab. 5). Al secondo grado sembra inoltre che ci sia, soprattutto da parte degli studenti, una maggiore tendenza a non intervenire di fronte a commenti omofobi, che registrano la maggiore percentuale di non intervento rispetto agli altri commenti (“mai” = 41,4%), seguiti dai commenti relativi all’espressione dell’identità di genere. Si tratta comunque di tipologie di commenti in cui tendono a intervenire meno anche i docenti: secondo circa il 18% degli studenti, i docenti non intervengono mai di fronte a commenti omofobi.

Tab. 3 – Quante volte era presente un insegnante o qualcun altro del personale scolastico?

		<i>Frequenza</i>			
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>I Grado</i>	Commenti omofobi	1,4	8,1	42,6	48,0
	Commenti razzisti	2,1	9,4	38,8	49,7
	Commenti sessisti	2,4	10,3	32,2	55,0
	Commenti relativi all'identità di genere	3,0	7,6	33,0	56,4
<i>II Grado</i>	Commenti omofobi	4,0	10,1	50,4	35,5
	Commenti razzisti	3,9	13,2	47,2	35,8
	Commenti sessisti	3,9	12,0	46,6	37,5
	Commenti relativi all'identità di genere	3,0	8,0	43,5	45,5

Nota: 1 = Sempre; 2 = La maggior parte delle volte; 3 = Qualche volta; 4 = Mai

Tab. 4 – Quando vengono fatti in loro presenza, con quale frequenza interviene l'insegnante o il personale scolastico?

		<i>Frequenza</i>			
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>I Grado</i>	Commenti omofobi	20,2	33,0	28,7	18,1
	Commenti razzisti	26,0	28,1	32,0	13,9
	Commenti sessisti	19,9	30,4	32,8	16,9
	Commenti relativi all'identità di genere	20,9	30,3	33,8	15,0
<i>II Grado</i>	Commenti omofobi	9,0	35,4	37,0	18,6
	Commenti razzisti	9,5	32,1	43,4	15,0
	Commenti sessisti	10,5	31,1	41,6	16,9
	Commenti relativi all'identità di genere	9,3	27,8	44,7	18,3

Nota: 1 = Sempre; 2 = La maggior parte delle volte; 3 = Qualche volta; 4 = Mai

Tab. 5 – Quanto spesso interviene un altro studente?

		<i>Frequenza</i>			
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>I Grado</i>	Commenti omofobi	5,8	20,1	46,1	28,0
	Commenti razzisti	6,2	19,1	43,8	30,9
	Commenti sessisti	7,8	17,3	44,5	30,4
	Commenti relativi all'identità di genere	6,6	15,1	48,0	30,3
<i>II Grado</i>	Commenti omofobi	2,4	13,9	42,3	41,4
	Commenti razzisti	4,0	16,6	46,4	32,9
	Commenti sessisti	6,2	13,5	44,5	35,8
	Commenti relativi all'identità di genere	4,2	11,2	46,7	37,9

Nota: 1 = Sempre; 2 = La maggior parte delle volte; 3 = Qualche volta; 4 = Mai

3.2.3. Insicurezza, molestie e aggressioni

L'ultima sezione dell'*Indagine sul clima nelle scuole* riguarda domande su molestie, aggressioni e altre tipologie di prevaricazioni subite a scuola, precedute da alcune domande sulla percezione di sicurezza. Questa sezione è molto importante perché permette di superare il limite presente nell'*Indagine sul bullismo*, costituito dal fatto che gli studenti dovevano autoidentificarsi come vittime di bullismo, comportando una sottostima del fenomeno.

Il 10,9% degli studenti di I grado e l'8,0% di quelli di II grado dichiara di non essere andato a scuola – almeno una volta negli ultimi 12 mesi – perché si sentiva a disagio o in pericolo a scuola o sulla via verso o dalla scuola. È stato poi chiesto agli studenti se si sentissero insicuri a scuola e se sì per quale motivo. Il 39,7% degli studenti di I grado e il 19,6% di quelli di II grado ha risposto in modo affermativo alla domanda, fornendo la relativa motivazione. Nelle figure 7 e 8 è possibile osservare le motivazioni maggiormente indicate dai due campioni.

L'*espressione della propria identità di genere* è il motivo principale di insicurezza indicato da studentesse e studenti del I grado. Tale motivazione è inoltre indicata più dalle ragazze che dai ragazzi (15,9% vs 9,6%; $p = 0,015$; $V = 0,094$). Se ciò può non sorprendere in relazione all'età dei partecipanti, più interessante è rilevare come questa motivazione sia la seconda più indicata nelle classi V e, di nuovo, con una maggiore prevalenza nelle ragazze rispetto ai ragazzi (8,6% vs 3,0%; $p = 0,002$; $V = 0,118$).

Seconda motivazione di insicurezza indicata dalle studentesse e dagli studenti del I grado è la *provenienza geografica o appartenenza etnica* (senza alcuna distinzione in base al sesso dei rispondenti). La stessa motivazione è invece la più indicata al II grado (anche qui senza alcuna differenza in base al sesso).

La terza motivazione più indicata, sia al I che al II grado è il proprio *orientamento sessuale* (reale o presunto dagli altri). Per il primo grado ciò è indicato più dai ragazzi (9,6%) che dalle ragazze (5,7%), ma la differenza non è significativa.

La quarta motivazione è l'*appartenenza di genere*, con una maggiore prevalenza, per il II grado, nelle ragazze rispetto ai ragazzi (6,9% vs 2,6%; $p = 0,010$; $V = 0,099$).

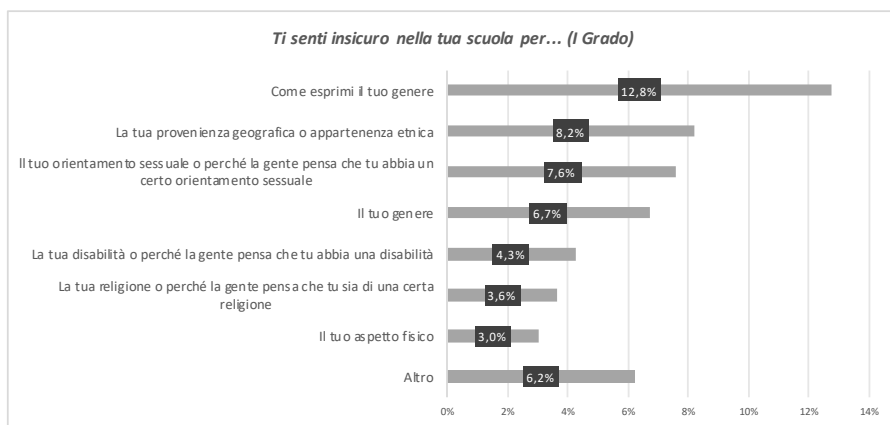


Fig. 7 – Percezione di insicurezza a scuola (I Grado) (N = 658).

Nota: era possibile indicare più di una risposta.



Fig. 8 – Percezione di insicurezza a scuola (II Grado) (N = 674).

Nota: era possibile indicare più di una risposta.

Le domande successive si riferiscono alle *molestie verbali* (offese, minacce etc.), *fisiche* (spintoni, spinte etc.) e alle vere e proprie *aggressioni fisiche* (pugni, calci, ferite con arma). Vengono indicate sei possibili motivazioni: orientamento sessuale, genere, espressione di genere, provenienza geografica o appartenenza etnica, disabilità e religione.

Prima di approfondire le sei motivazioni associate a molestie e aggressioni, è importante cercare di stimare, nel complesso, il numero di studentesse e studenti che hanno subito una qualche forma di molestia, aggressione

o altro atto di prevaricazione (molestia sessuale, diffamazione, furto, messaggi offensivi).

In primo luogo, considerando complessivamente le sei domande dedicate alle *molestie verbali*, il 44,2% del campione di I grado ha subito almeno occasionalmente una forma di molestia verbale (legata a una delle sei discriminazioni indicate) (tab. 6). Nello specifico, si tratta del 46,9% dei ragazzi e del 41,6% delle ragazze.

Passando alle *molestie fisiche*, il 26,5% dei ragazzi e il 16,8% delle ragazze ha subito almeno una delle tipologie indicate.

Infine, il 19,1% dei ragazzi e il 7,8% delle ragazze ha subito almeno occasionalmente una qualche forma di *aggressione fisica*. Nella fig. 9 è possibile osservare la percentuale di coloro che subiscono queste prevaricazioni frequentemente.

Tab. 6 – *Tipologie di prevaricazioni subite per ordine di scuola e sesso*

	Campione	Maschi	Femmine	
I Grado	Molestie verbali	44,2	46,9 _a	41,6 _a
	Molestie fisiche**	21,6	26,5 _a	16,8 _b
	Aggressioni fisiche***	13,4	19,1 _a	7,8 _b
	Molestie sessuali	17,6	18,5 _a	16,8 _a
	Bugie o pettegolezzi	57,0	55,7 _a	58,3 _a
	Furti o danneggiamenti**	28,9	34,9 _a	23,1 _b
	E-mail, messaggi molesti o minacciosi	11,4	12,3 _a	10,5 _a
II Grado	Molestie verbali*	36,1	33,9 _a	42,9 _b
	Molestie fisiche**	12,6	14,8 _a	6,9 _b
	Aggressioni fisiche***	10,2	12,8 _a	3,4 _b
	Molestie sessuali***	13,9	10,2 _a	24,6 _b
	Bugie o pettegolezzi*	39,5	36,7 _a	47,4 _b
	Furti o danneggiamenti	22,1	23,8 _a	17,1 _a
	E-mail, messaggi molesti o minacciosi	9,3	9,6 _a	8,6 _a

Nota: Le lettere in pedice ai valori corrispondenti alle percentuali di risposta di Femmine e Maschi indicano, se diverse, una differenza significativa tra i due valori. Le % indicano la categoria aggregata "Almeno occasionalmente" ("A volte" + "Raramente" + "Spesso" + "Di frequente") (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$).

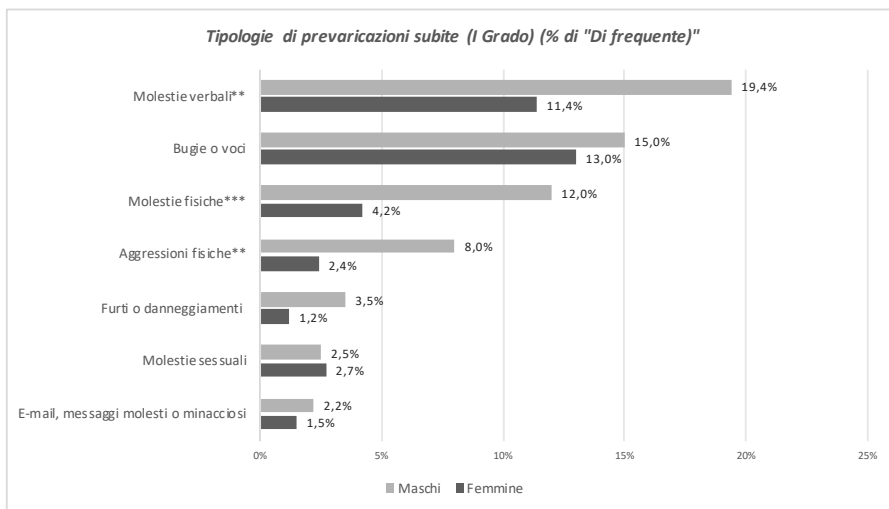


Fig. 9 – Tipologia di prevaricazioni subite per sesso (I Grado) ($p < .01$; *** $p < .001$).**
 Risposte: «Di frequente» + «Spesso» = Di frequente.

Se consideriamo gli studenti che hanno dichiarato di aver subito almeno occasionalmente almeno una delle tipologie di prevaricazione indicate in tabella 6, la percentuale raggiunge il 73,9% del campione (il 76,2% della componente maschile e il 71,6% della componente femminile; differenza non significativa); il 26,7% ha subito almeno una di queste tipologie di frequente (il 29,9% dei ragazzi e il 23,7% delle ragazze; differenza non significativa). *In altre parole, 7 studenti su 10 hanno subito, almeno occasionalmente, negli ultimi 12 mesi, una forma di molestia verbale o fisica, di aggressione o di diffamazione o di furto/danneggiamento o di messaggi offensivi; 3 ragazzi e 2 ragazze su 10 hanno subito queste prevaricazioni frequentemente nel corso dell'ultimo anno.* Dall'osservazione di questi dati emerge, tra gli studenti del I grado, una leggera prevalenza maschile del problema (soprattutto per quanto riguarda le molestie fisiche e le aggressioni).

Al II grado, il 33,9% dei ragazzi e il 42,9% delle ragazze ha subito almeno occasionalmente una forma di molestia verbale; rispettivamente il 14,8% e il 6,9% di molestie fisiche e il 12,8% e il 3,4% di aggressione fisica (tab. 6). Nella fig. 10 è possibile osservare la percentuale di coloro che subiscono queste prevaricazioni frequentemente.

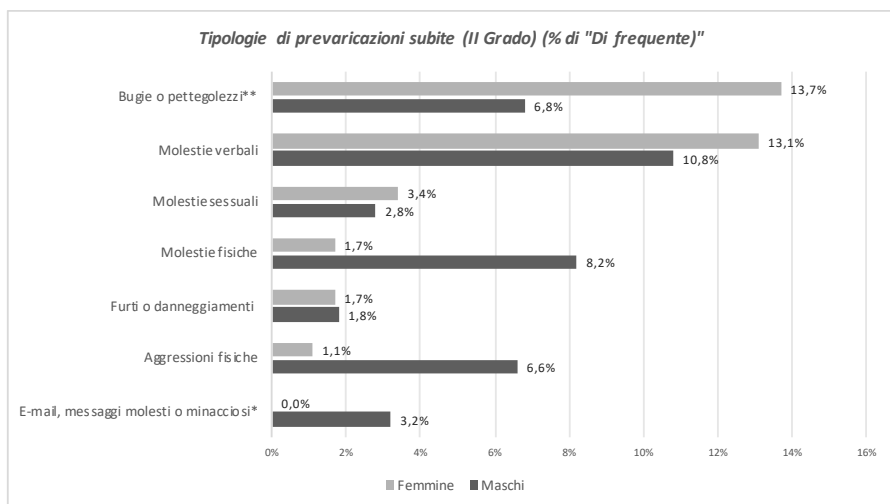


Fig. 10 – Tipologia di prevaricazioni subite per sesso (II Grado) (* $p < .05$; ** $p < .01$). Risposte: «Di frequente» + «Spesso» = Di frequente.

Se consideriamo il numero di studenti di classe V che ha subito almeno occasionalmente una delle tipologie di prevaricazione rilevate, il totale ammonta al 61,0% del campione, con una differenza significativa tra ragazzi e ragazze (il 58,7% della componente maschile contro il 67,4% delle ragazze; $p = 0,042$; $V = 0,078$), il 19,1% ha subito almeno una di queste tipologie frequentemente (il 17,6% dei ragazzi; il 24,0% delle ragazze; differenza non significativa). *In altre parole, 6 ragazze/i su 10 di classe V hanno subito almeno occasionalmente una qualche forma di prevaricazione negli ultimi 12 mesi; 2 su 10 le hanno subite di frequente.* A differenza del I grado qui la prevalenza del fenomeno, come si è già avuto modo di rilevare, è femminile, tuttavia la dimensione fisica (molestie fisiche e aggressioni) resta di prevalenza maschile.

Approfondendo le motivazioni associate alle molestie e alle aggressioni¹⁰, nel I grado la motivazione principale delle molestie verbali è l'espressione dell'identità di genere (26,9% per i ragazzi e 24,9% per le ragazze), ricordiamo che è anche il primo motivo di insicurezza dichiarato, seguito dall'appartenenza di genere per le ragazze (18,3%) e dall'orientamento sessuale per i ragazzi (20,7%). Per le molestie fisiche, il motivo principale per ragazze e ragazzi è come si esprime il proprio genere (rispettivamente 10,2%

¹⁰ Le percentuali seguenti si riferiscono alle molestie o aggressioni avvenute almeno occasionalmente (aggregazione delle risposte "Di frequente", "Spesso", "A volte" e "Raramente").

e 15,1%), seguito dall'appartenenza di genere per le ragazze (7,8%) e dalla provenienza geografica o appartenenza etnica per i ragazzi (13,3%). Per le aggressioni fisiche, di nuovo i motivi principali sono appartenenza di genere ed espressione di genere.

Per quanto riguarda il campione degli studenti di II grado, le motivazioni principali delle molestie verbali, per le studentesse, sono l'appartenenza di genere (22,9%) e l'espressione dell'identità di genere (22,3%), mentre per gli studenti sono la provenienza geografica o appartenenza etnica (20,0%) e l'espressione di genere (17,0%). Molestie ed aggressioni fisiche sono poco frequenti tra le studentesse, lì dove presenti la motivazione prevalente è la propria appartenenza di genere, mentre per i ragazzi le percentuali delle motivazioni sono molto simili (intorno al 10%).

Nelle tabelle 7-12 sono riportare nel dettaglio le frequenze con cui molestie e aggressioni si sono verificate, per motivazione e per sesso.

Tab. 7 – Molestie verbali subite negli ultimi 12 mesi per motivazione e per sesso (I grado)

	<i>Di frequente</i>		<i>Occasionalmente</i>		<i>Mai</i>	
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>
Per il tuo orientamento sessuale o perché la gente pensa che tu abbia un certo orientamento sessuale	1,5	5,9	8,1	14,8	90,4	79,3
Per il tuo genere	2,1	5,6	16,2	13,0	81,7	81,5
Per come esprimi il tuo genere	6,3	9,3	18,6	17,6	75,1	73,1
Per la tua provenienza geografica o appartenenza etnica	3,0	4,9	7,8	12,3	89,2	82,7
Per la tua disabilità o perché la gente pensa che tu abbia una disabilità	1,5	5,2	6,6	10,8	91,9	84,0
Per la tua religione o perché la gente pensa che tu sia di una certa religione	1,8	4,0	4,8	6,8	93,4	89,2

Tab. 8 – Molestie fisiche subite negli ultimi 12 mesi per motivazione e per sesso (I grado)

	<i>Di frequente</i>		<i>Occasionalmente</i>		<i>Mai</i>	
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>
Per il tuo orientamento sessuale o perché la gente pensa che tu abbia un certo orientamento sessuale	0,6	4,6	2,4	6,5	97,0	88,9
Per il tuo genere	0,9	3,7	6,9	7,7	92,2	88,6
Per come esprimi il tuo genere	2,4	4,9	7,8	10,2	89,8	84,9
Per la tua provenienza geografica o appartenenza etnica	0,9	3,4	3,9	9,9	95,2	86,7
Per la tua disabilità o perché la gente pensa che tu abbia una disabilità	1,2	4,6	3,9	5,9	94,9	89,5
Per la tua religione o perché la gente pensa che tu sia di una certa religione	1,2	3,4	1,5	6,2	97,3	90,4

Tab. 9 – Aggressioni fisiche subite negli ultimi 12 mesi per motivazione e per sesso (I grado)

	<i>Di frequente</i>		<i>Occasionalmente</i>		<i>Mai</i>	
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>
Per il tuo orientamento sessuale o perché la gente pensa che tu abbia un certo orientamento sessuale	0,6	4,0	2,4	3,7	97,0	92,3
Per il tuo genere	1,8	2,8	3,3	7,4	94,9	89,8
Per come esprimi il tuo genere	0,9	5,2	3,3	7,7	95,8	87,0
Per la tua provenienza geografica o appartenenza etnica	1,8	3,1	2,4	6,2	95,8	90,7
Per la tua disabilità o perché la gente pensa che tu abbia una disabilità	0,0	2,5	1,8	5,6	98,2	92,0
Per la tua religione o perché la gente pensa che tu sia di una certa religione	0,9	2,5	1,2	4,6	97,9	92,9

Tab. 10 – Molestie verbali subite negli ultimi 12 mesi per motivazione e per sesso (Il grado)

	<i>Di frequente</i>		<i>Occasionalmente</i>		<i>Mai</i>	
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>
Per il tuo orientamento sessuale o perché la gente pensa che tu abbia un certo orientamento sessuale	0,6	6,2	6,9	8,2	92,6	85,6
Per il tuo genere	6,9	4,8	16,0	7,4	77,1	87,8
Per come esprimi il tuo genere	6,9	5,0	15,4	12,0	77,7	83,0
Per la tua provenienza geografica o appartenenza etnica	2,3	5,2	5,7	14,8	92,0	80,0
Per la tua disabilità o perché la gente pensa che tu abbia una disabilità	0,0	5,2	4,6	10,8	95,4	84,0
Per la tua religione o perché la gente pensa che tu sia di una certa religione	0,6	6,0	5,7	8,2	93,7	85,8

Tab. 11 – Molestie fisiche subite negli ultimi 12 mesi per motivazione e per sesso (Il grado)

	<i>Di frequente</i>		<i>Occasionalmente</i>		<i>Mai</i>	
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>
Per il tuo orientamento sessuale o perché la gente pensa che tu abbia un certo orientamento sessuale	0,0	6,0	1,1	4,2	98,9	89,8
Per il tuo genere	0,6	4,8	3,4	4,4	96,0	90,8
Per come esprimi il tuo genere	0,0	5,2	2,9	6,4	97,1	88,4
Per la tua provenienza geografica o appartenenza etnica	0,6	4,2	0,0	6,2	99,4	89,6
Per la tua disabilità o perché la gente pensa che tu abbia una disabilità	0,0	4,6	1,1	6,2	98,9	89,2
Per la tua religione o perché la gente pensa che tu sia di una certa religione	0,6	4,6	0,0	5,2	99,4	90,2

Tab. 12 – Aggressioni fisiche subite negli ultimi 12 mesi per motivazione e per sesso (II grado)

	Di frequente		Occasionalmente		Mai	
	F	M	F	M	F	M
Per il tuo orientamento sessuale o perché la gente pensa che tu abbia un certo orientamento sessuale	0,0	5,2	0,6	4,4	99,4	90,4
Per il tuo genere	0,6	4,4	1,7	4,0	97,7	91,6
Per come esprimi il tuo genere	0,6	4,8	0,6	5,4	98,9	89,8
Per la tua provenienza geografica o appartenenza etnica	0,0	4,0	0,0	5,0	100,0	91,0
Per la tua disabilità o perché la gente pensa che tu abbia una disabilità	0,0	4,2	1,7	5,6	98,3	90,2
Per la tua religione o perché la gente pensa che tu sia di una certa religione	0,0	4,0	0,6	4,6	99,4	91,4

Ulteriore domanda della sezione molestie e aggressioni riguarda le eventuali *molestie sessuali* subite, specificate come “commenti a sfondo sessuale o un contatto fisico inappropriato”.

L’evento viene indicato come mai successo dall’82,4% del campione di primo grado (senza distinzione tra maschi e femmine), il 15,0% dichiara che sia successo “a volte” o “raramente” e il 2,6% “spesso” o “di frequente”.

Nel secondo grado l’evento viene indicato come mai successo dall’86,1% del campione, “a volte” o “raramente” viene indicato dall’11,0% e il 3,0% indica “spesso” o “di frequente”. Questa volta però si registrano differenze significative in base al sesso dei rispondenti. Il 75,4% delle ragazze dichiara infatti di non essere mai stato vittima di molestie sessuali contro un 25,6% che, almeno una volta, è stato bersaglio di molestie sessuali (fig. 11).

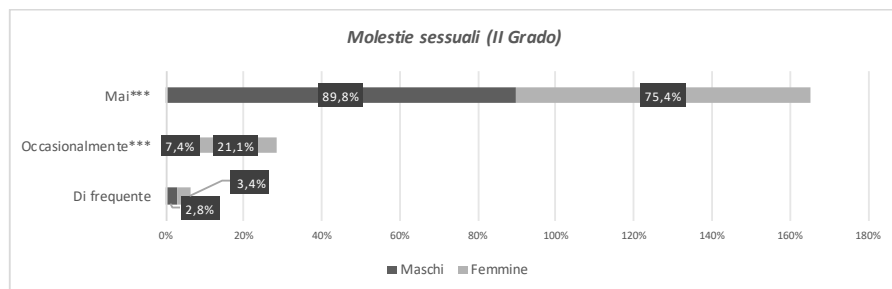


Fig. 11 – Frequenza molestie sessuali per sesso (II Grado) (***) $p < .001$.

La sezione si chiude con tre domande su *pettegolezzi o bugie, cose rubate o danneggiate di proposito e e-mail, messaggi o SMS molesti o minacciosi* ricevuti da parte di altri studenti.

Le bugie o le voci diffuse sul proprio conto sono molto frequenti: il 57% dei rispondenti del I grado le ha subite almeno una volta, meno nel II grado (39,5%). Meno frequenti il furto o il danneggiamento volontario delle proprie cose: 28,9% al I grado, 22,1% al II grado. Infine, ancor meno frequente l'aver ricevuto e-mail o messaggi molesti o minacciosi da parte di altri studenti: 11,4% del campione di I grado e 9,4% di quello di II grado (tab. 13).

Tab. 13 – Frequenza bugie/furti/messaggi molesti per livello di scuola

	Di frequente		Occasionalmente		Mai	
	I Gr.	II Gr.	I Gr.	II Gr.	I Gr.	II Gr.
Bugie o pettegolezzi	14,0	8,6	43,0	30,9	43,0	60,5
Furti o danneggiamenti	4,3	2,2	24,6	19,9	71,1	77,9
E-mail, messaggi molesti o minacciosi	1,8	2,4	9,6	7,0	88,6	90,7

3.3. Il linguaggio omofobico

Il terzo strumento, la *scala del contenuto verbale omofobico*¹¹ consente di rilevare la diffusione, all'interno della scuola, di questa tipologia di linguaggio. Lo strumento è costituito da 2 fattori di 5 item l'uno. Il primo fattore (Agente) misura il grado in cui gli intervistati esprimono contenuto omofobico verso altri studenti e il secondo fattore (Bersaglio) misura il grado in cui gli intervistati sono oggetto di contenuto omofobico da parte di altri studenti. Gli autori definiscono il contenuto verbale omofobico come parole o linguaggio denigranti o stigmatizzanti in riferimento all'orientamento sessuale. L'obiettivo della scala è valutare in che misura gli studenti usano e vengono chiamati con epiteti relativi al loro orientamento sessuale.

Analizzando le frequenze delle risposte alle cinque affermazioni che compongono le due dimensioni, è possibile rilevare come il linguaggio omofobico sia in larga misura più utilizzato tra amici: il 32,8% degli studenti di I grado e il 59,8% degli studenti di II grado ha utilizzato infatti tale linguaggio almeno una volta nell'ultima settimana nei confronti di un amico, con

¹¹ La *scala del contenuto verbale omofobico* è la traduzione italiana della *Homophobic content agent target scale (HCAT)* sviluppata da Poteat e Espelage (2005) (vedere anche Hamburger, Basile e Vivolo, 2011).

una prevalenza dei ragazzi rispetto alle ragazze (tabb. 14-15). Circa il 20% di entrambi i campioni utilizza comunque linguaggio a contenuto omofobico verso qualcuno che si ritiene essere omosessuale (figg. 12-13).

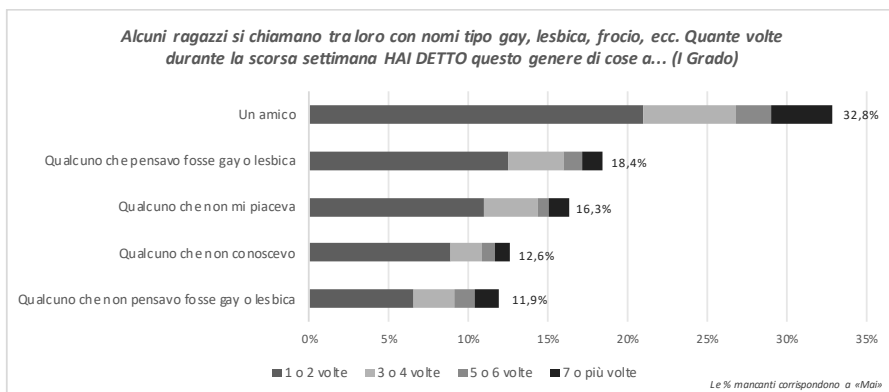


Fig. 12 – Risposte agli item della dimensione “Agente” della Scala del contenuto verbale omofobico (I Grado) (N = 658).

Nota: nel grafico viene riportata la frequenza cumulata delle categorie da «1 o 2 volte» a «7 o più volte».

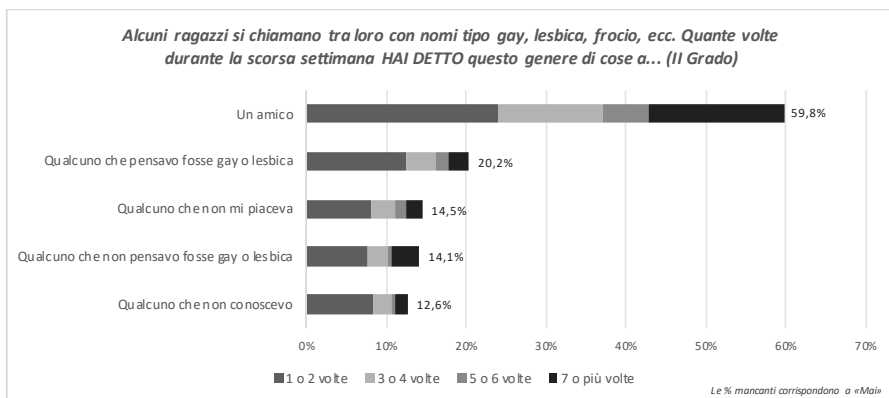


Fig. 13 – Risposte agli item della dimensione “Agente” della Scala del contenuto verbale omofobico (II Grado) (N = 674).

Nota: nel grafico viene riportata la frequenza cumulata delle categorie da «1 o 2 volte» a «7 o più volte».

Tab. 14 – Risposte agli item della Scala del contenuto verbale omofobico (I Grado)

		Campione	Maschi	Femmine
Scala Agente	Un amico***	32,8	42,6 _a	23,4 _b
	Qualcuno che non conoscevo	12,6	13,9 _a	11,4 _a
	Qualcuno che non mi piaceva*	16,3	19,1 _a	13,5 _b
	Qualcuno che pensavo fosse gay	18,4	18,5 _a	18,3 _a
	Qualcuno che non pensavo fosse gay*	11,9	14,8 _a	9,0 _b
Scala Bersaglio	Un amico***	34,5	45,1 _a	24,3 _b
	Qualcuno che non conoscevo**	9,9	13,3 _a	6,6 _b
	Qualcuno a cui non piacevo***	12,5	19,1 _a	6,0 _b
	Qualcuno che pensavo fosse gay**	8,2	11,4 _a	5,1 _b
	Qualcuno che non pensavo fosse gay***	7,1	10,8 _a	3,6 _b

Nota: Le lettere in pedice ai valori corrispondenti alle percentuali di risposta di Femmine e Maschi indicano, se diverse, una differenza significativa tra i due valori. Le % indicano la categoria aggregata "Almeno una volta", le % mancanti corrispondono a «Mai» (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$).

Tab. 15 – Risposte agli item della Scala del contenuto verbale omofobico (II Grado)

		Campione	Maschi	Femmine
Scala Agente	Un amico***	59,8	68,3 _a	35,4 _b
	Qualcuno che non conoscevo	12,6	13,4 _a	10,3 _a
	Qualcuno che non mi piaceva**	14,5	17,2 _a	6,9 _b
	Qualcuno che pensavo fosse gay	20,2	20,4 _a	19,4 _a
	Qualcuno che non pensavo fosse gay**	19,2	6,3 _a	12,9 _b
Scala Bersaglio	Un amico***	49,1	58,7 _a	21,7 _b
	Qualcuno che non conoscevo*	8,5	9,8 _a	4,6 _b
	Qualcuno a cui non piacevo**	7,9	9,6 _a	2,9 _b
	Qualcuno che pensavo fosse gay**	4,9	6,2 _a	1,1 _b
	Qualcuno che non pensavo fosse gay**	5,8	7,2 _a	1,7 _b

Nota: Le lettere in pedice ai valori corrispondenti alle percentuali di risposta di Femmine e Maschi indicano, se diverse, una differenza significativa tra i due valori. Le % indicano la categoria aggregata "Almeno una volta", le % mancanti corrispondono a «Mai» (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$).

Analizzando la sottoscala che misura la frequenza relativa a chi riceve tali appellativi, coerentemente con i risultati della prima scala, i “bersagli” ricevono prevalentemente da amici tali appellativi (34,5% al I grado e 49,1% al II grado), ma circa 1 su 10 li riceve anche da parte di qualcuno che non si conosce o a cui non si piace (figg. 14-15).

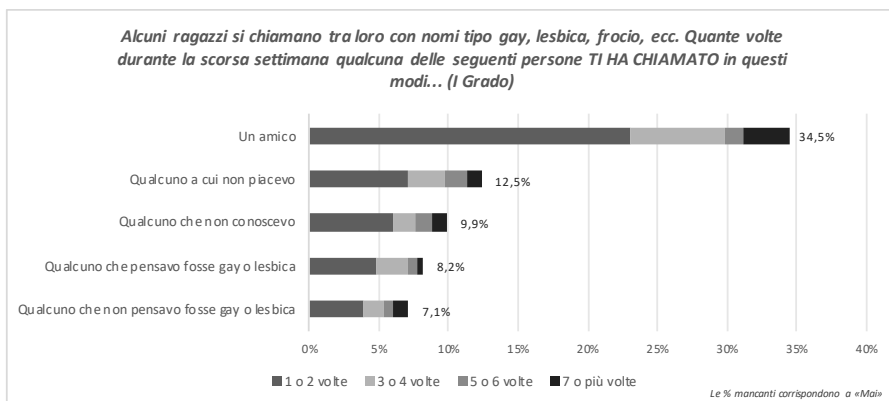


Fig. 14 – Risposte agli item della dimensione “Bersaglio” della Scala del contenuto verbale omofobico (I Grado) (N = 658).

Nota: nel grafico viene riportata la frequenza cumulata delle categorie da «1 o 2 volte» a «7 o più volte».

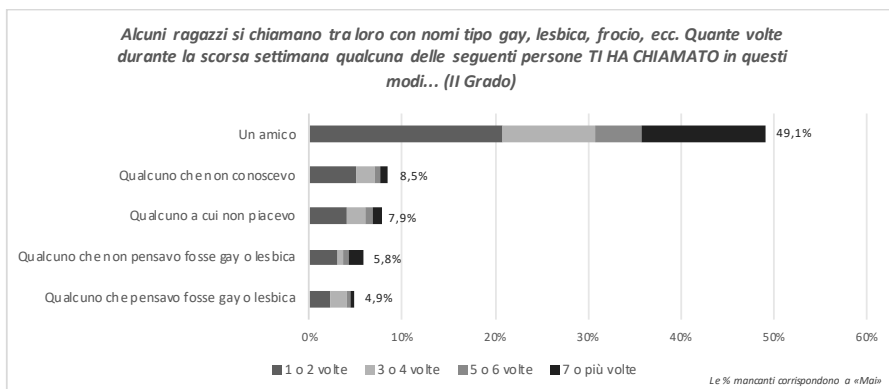


Fig. 15 – Risposte agli item della dimensione “Bersaglio” della Scala del contenuto verbale omofobico (II Grado) (N = 674).

Nota: nel grafico viene riportata la frequenza cumulata delle categorie da «1 o 2 volte» a «7 o più volte».

Possiamo concludere che gli appellativi omofobici fanno parte del linguaggio quotidiano degli studenti (soprattutto maschi) e che questi li usino

non solo verso persone omosessuali o presunte tali, data la prevalenza di tale uso all'interno del gruppo di amici. Tuttavia la sottoscala Bersaglio ci dice che circa il 10% degli studenti viene appellato in questo modo da qualcuno che non si conosceva o a cui non si piaceva.

3.4. Il pregiudizio omofobico

Il quarto strumento, la *Scala multidimensionale degli atteggiamenti verso donne lesbiche e uomini gay*¹², è stato introdotto al fine di rilevare i livelli di pregiudizio omofobico. Tra i diversi strumenti che misurano gli atteggiamenti omofobici, questa scala consente di rendere conto dei diversi tipi di atteggiamenti nei confronti degli omosessuali, dai più tradizionali ai più moderni. La scala è composta complessivamente da 27 item e le opzioni di risposta vengono espresse su una scala di tipo Likert a 6 punti (da completamente in disaccordo a completamente in accordo). Punteggi più alti della scala indicano una maggiore omonegatività. La scala comprende due fattori distinti: omonegatività tradizionale e omonegatività moderna. L'omonegatività tradizionale comprende la condanna morale e la patologizzazione dell'omosessualità nonché il rifiuto delle persone lesbiche e gay associato alla manifestazione di emozioni negative verso di esse. La scala di omonegatività moderna comprende, invece, manifestazioni più contemporanee di pregiudizio, riguardanti le posizioni verso il matrimonio tra persone dello stesso sesso, l'omogenitorialità e la visibilità o l'espressione dell'identità omosessuale. L'affidabilità della scala, nel presente studio, è pari a $\alpha = 0,906$ per la dimensione di omonegatività tradizionale e $\alpha = 0,881$ per la dimensione di omonegatività moderna. Il punto medio teorico della scala è pari a 3,5, una media sopra questo punteggio indica complessivamente una posizione di pregiudizio. Nel complesso del campione, il punteggio medio di omonegatività moderna è di 3,4 ($DS = 1,2$) mentre quello di omonegatività tradizionale è di 2,3 ($DS = 1,1$).

Il sesso dei rispondenti ha un forte effetto sull'omonegatività (Lambda di Wilks = 0,777; $F_{(2,671)} = 96,366$; $p = 0,000$; $n_p^2 = 0,223$). In base ai risultati dei test univariati, la relazione è più forte per l'omonegatività moderna

¹² La *Scala multidimensionale degli atteggiamenti verso donne lesbiche e uomini gay* è la versione italiana della *Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men* (Gato *et al.* 2012; validazione italiana Scierri e Batini, 2020; per la visione della scala completa si veda Batini e Scierri, 2020).

($F_{(1,672)} = 176,002$; $p = 0,000$; $n_p^2 = 0,208$) rispetto all'omonegatività tradizionale ($F_{(1,672)} = 127,380$; $p = 0,000$; $n_p^2 = 0,159$) (fig. 16).

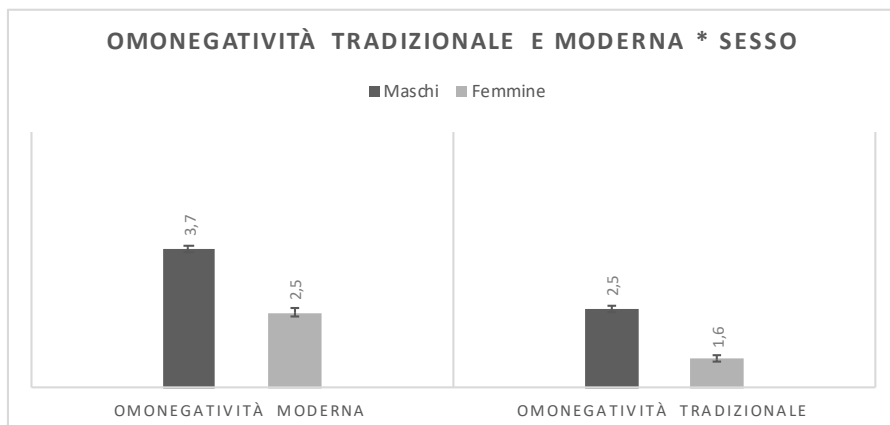


Fig. 16 – Valori medi di omonegatività tradizionale e moderna per sesso ($p < .001$).

Dopo l'analisi dei punteggi di scala è stata approfondita la differenza riscontrata nelle due dimensioni di omonegatività. I punteggi delle due dimensioni di omonegatività tradizionale e moderna sono stati suddivisi in quattro classi, così ricodificate: *livello basso* (1-2,5); *medio-basso* (2,501-3,5); *medio-alto* (3,501-4,5); *alto* (4,501-6). La figura 17 mostra la distribuzione delle risposte in base ai 4 livelli di punteggio.

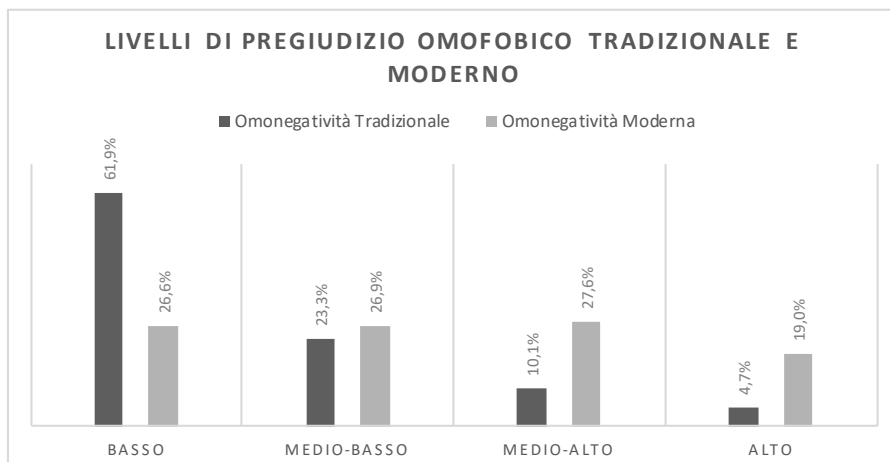


Fig. 17 – Distribuzione dei livelli di pregiudizio omofobico tradizionale e moderno per fasce di punteggio.

Per quanto riguarda la scala dell'omonegatività tradizionale, l'88,5% dei rispondenti si colloca nella fascia di punteggio bassa o medio-bassa e il 14,8% nella fascia medio-alta e alta (che è la fascia che corrisponde all'accordo verso i pregiudizi omofobici di tipo tradizionale). Per quanto riguarda invece la dimensione di omonegatività moderna, è possibile riscontrare una distribuzione molto diversa, per cui il campione si divide tra coloro che hanno livelli di pregiudizio bassi o medio-bassi (53,5%) e coloro che hanno livelli di pregiudizio medio-alti e alti (46,6%). Sappiamo però che i livelli di pregiudizio omofobico sono molto più elevati nei maschi rispetto alle femmine, per cui, se analizziamo i livelli di pregiudizio in base alla variabile sesso, rileviamo livelli ben diversi sia per la scala di omonegatività tradizionale ($\chi^2_{(3)} = 63,975$; $p = 0,000$; $V = 0,308$) che per quella moderna ($\chi^2_{(3)} = 158,093$; $p = 0,000$; $V = 0,484$). Nello specifico, il 19,0% dei ragazzi ha livelli di pregiudizio tradizionale tra medio-alto e alto contro il 2,9% delle ragazze (tab. 16). Per quanto riguarda il pregiudizio moderno – nel complesso più elevato – riguarda il 56,9% dei ragazzi contro il 17,2% delle ragazze.

Tab. 16 – Livelli di pregiudizio omofobico tradizionale e moderno per sesso

		Campione	Maschi	Femmine
Omonegatività Tradizionale	Livello Basso	61,9	53,1 _a	86,9 _b
	Livello Medio-Basso	23,3	27,9 _a	10,3 _b
	Livello Medio-Alto	10,1	12,8 _a	2,3 _b
	Livello Alto	4,7	6,2 _a	0,6 _b
	Totale (N)	100,0 (674)	100,0 (499)	100,0 (175)
Omonegatività Moderna	Livello Basso	26,6	14,2 _a	61,7 _b
	Livello Medio-Basso	26,9	28,9 _a	21,1 _b
	Livello Medio-Alto	27,6	32,9 _a	12,6 _b
	Livello Alto	19,0	24,0 _a	4,6 _b
	Totale (N)	100,0 (674)	100,0 (499)	100,0 (175)

Nota: Le lettere in pedice ai valori corrispondenti alle % di risposta di Femmine e Maschi indicano, se diverse, una differenza significativa tra i due valori. Omonegatività tradizionale $p < .001$; Omonegatività moderna $p < .001$.

Nelle figure 18-19 è possibile osservare gli item delle scale e il posizionamento dei rispondenti in base all'accordo o disaccordo con ogni affermazione (per la dimensione di accordo sono state aggregate le risposte "un po' in accordo", "abbastanza in accordo", "completamente in accordo", analoga aggregazione per la dimensione di disaccordo). I grafici sono stati divisi in base all'accordo dato alle affermazioni indici di atteggiamenti negativi (fig. 18) e al disaccordo verso gli atteggiamenti positivi (fig. 19). Nel primo caso, l'affermazione che ha il maggior consenso è quella relativa al dare per scontato che i partner di una relazione sentimentale siano del sesso opposto (indice di "eterosessismo"). Nel complesso, comunque, l'accordo dato agli atteggiamenti negativi è molto alto, soprattutto per quegli aspetti che riguardano il riconoscimento dei diritti e la visibilità delle persone omosessuali (dimensione di omonegatività moderna) e da parte dei ragazzi. Evidenziamo alcune delle affermazioni più emblematiche: il 31,4% delle ragazze e il 66,3% dei ragazzi ritiene che le persone gay e lesbiche dovrebbero smetterla di imporre il proprio stile di vita alle altre persone; il 16,6% delle ragazze e il 31,9% dei ragazzi ritiene che le persone lesbiche e gay potrebbero essere eterosessuali se davvero lo volessero; il 5,7% delle studentesse e il 29,9% degli studenti è d'accordo sul fatto che l'omosessualità sia un disturbo psicologico. D'altro lato, è interessante notare come il 20,6% delle ragazze e il 51,3% dei ragazzi ritenga che le persone omosessuali non abbiano più necessità di manifestare per i propri diritti. Il 20,6% delle ragazze e il 51,3% dei ragazzi non accetterebbe un figlio omosessuale e, rispettivamente, il 9,7% e il 36,7% ritiene che un corso di educazione sessuale non dovrebbe includere tutti gli orientamenti sessuali. Posizione prevalentemente contraria anche in relazione all'omogenitorialità: il 30,3% delle ragazze e il 60,7% dei ragazzi non ritiene che alle coppie dello stesso sesso dovrebbe essere consentito adottare bambini e rispettivamente il 27,4% e il 53,9% non ritiene che i genitori dello stesso sesso siano in grado di essere buoni genitori tanto quanto i genitori eterosessuali.

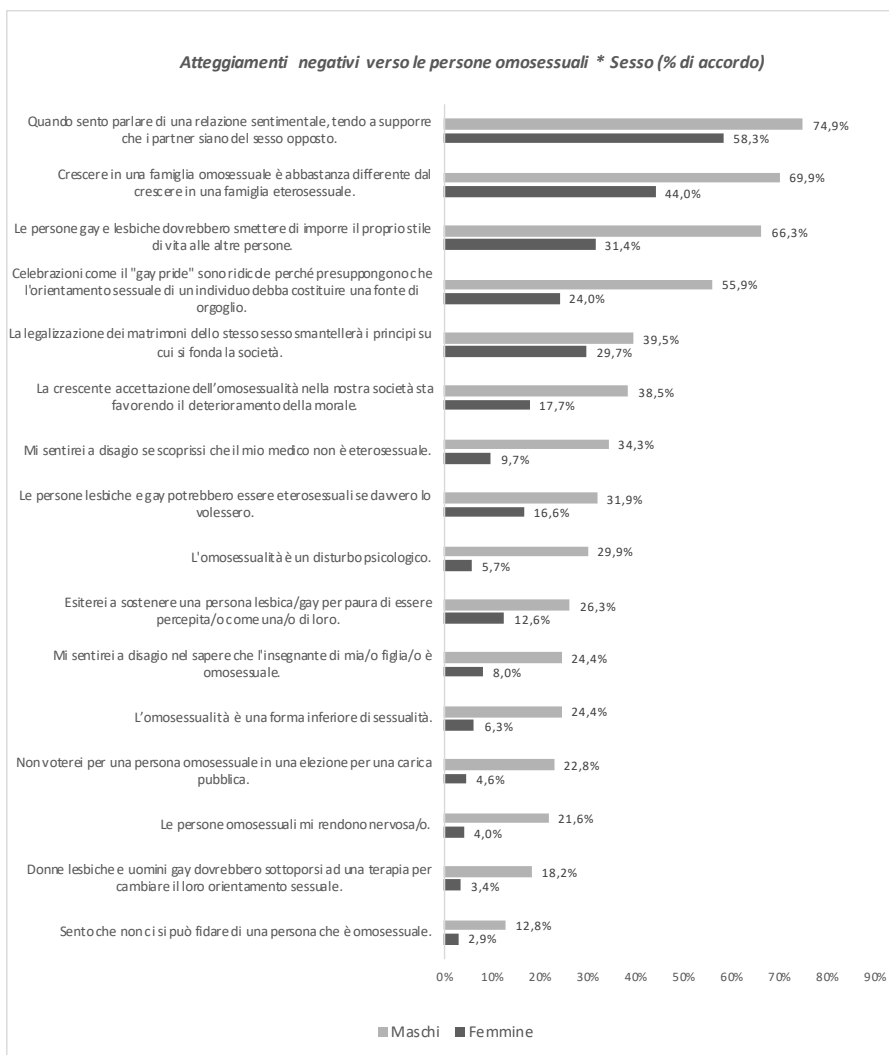


Fig. 18 – Risposte agli item indici di atteggiamenti negativi verso gli omosessuali (N = 674).

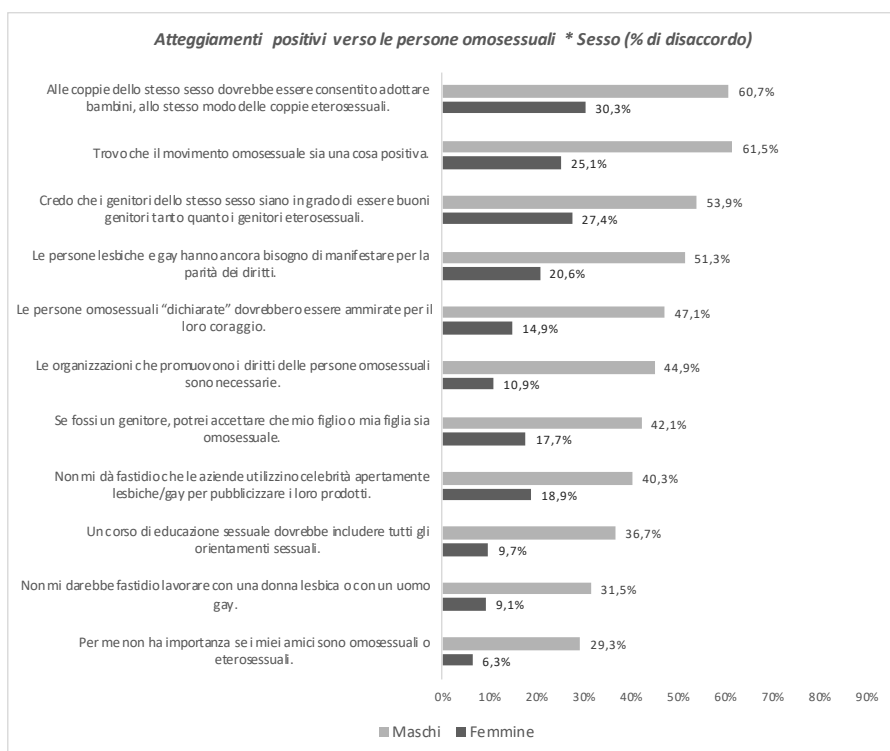


Fig. 19 – Risposte agli item indici di atteggiamenti positivi verso gli omosessuali (N = 674).

4. Tirare le somme

4.1. Incidenza e caratteristiche del bullismo in Umbria

Esiste un'ampia variabilità tra le misure di incidenza del bullismo a cui si lega l'esigenza di giungere a una definizione e a misurazioni maggiormente condivise (Menesini e Nocentini, 2009). Nella loro metanalisi su bullismo e cyberbullismo, Modecki e colleghi (2014) hanno stimato una prevalenza media del 35% per il bullismo tradizionale e del 15% per il cyberbullismo – dati che trovano conferma in un più recente rapporto pubblicato dall'UNESCO (2019). Secondo Menesini e colleghe (2017) in Italia si può stimare che la prevalenza del bullismo vari dal 5 al 25% in relazione alle diverse misure,

alla popolazione, al cut-off e al riferimento temporale; mentre per il cyberbullismo la stima varia dal 5 al 19% in relazione alle diverse misure e al livello di gravità considerato.

Gli studi sul bullismo ci dicono, inoltre, che il bullismo si concentra principalmente nella scuola secondaria di primo grado, diminuendo con l'aumentare del livello di scuola (Espelage e Horne, 2008; Cook *et al.*, 2010). Sulla differenza di genere connessa al fenomeno, molti studi in passato hanno supportano l'idea che i ragazzi siano maggiormente coinvolti negli atti di bullismo ma ricerche più recenti sembrano sostenere che ciò dipenda da molti fattori, per esempio dalla modalità di aggressione. L'aggressione relazionale sembra, infatti, essere più presente tra le ragazze che tra i ragazzi (cfr. Espelage, Mebane e Swearer, 2004), anche se non si tratta di una modalità esclusivamente femminile (Swearer, 2008).

Come già sottolineato, le motivazioni legate alla provenienza etnica, alla nazionalità e al colore della pelle rientrano tra le prime cause di bullismo (UNESCO, 2019); d'altro lato, le persone LGBTI e quelle che hanno un'identità di genere non conforme agli stereotipi diffusi della femminilità e della mascolinità hanno maggiori probabilità di subire atti di bullismo (UNESCO, 2016).

Questa essenziale cornice sulle caratteristiche principali del bullismo può esserci utile per una lettura del fenomeno regionale in relazione al quadro globale e, soprattutto, nazionale. Lo scopo generale della presente indagine era, difatti, quello di avere un quadro dei livelli di bullismo e delle sue caratteristiche nella regione Umbria. I risultati sono stati esposti nel dettaglio, si tenterà adesso di fare il punto sui risultati ottenuti, iniziando col cercare di trarne una stima quanto più possibile precisa.

Nel campione analizzato, la percentuale di chi si dichiara esplicitamente vittima di bullismo è del 14,7% per le classi III e del 5,8% per le classi V, in quest'ultimo caso va però segnalato un forte divario tra percentuale di vittime femminili (13,7%) e maschili (3,0%). Bisogna, in primo luogo, tener conto che si tratta di classi terminali di un ciclo di istruzione, per cui il livello di bullismo è generalmente più basso. Questo è certamente un limite della presente indagine, per cui bisogna stimare che i livelli di vittimizzazione nelle classi inferiori siano maggiori¹³.

¹³ Questa scelta e quella di eliminare qualsiasi altra domanda relativa alle caratteristiche socio-anagrafiche del campione, anche per i maggiorenni, sebbene limitanti da un punto di vista scientifico, sono state prese alla luce delle forti resistenze, riscontrate nel territorio, che hanno ostacolato la realizzazione dell'indagine sostenendo la presenza di una "propaganda/in-dottrinamento gender" attraverso la somministrazione del questionario.

Un secondo limite è rappresentato dal fatto che il campione in esame, nonostante fosse stato predisposto un campionamento probabilistico, è composto da tutte le scuole della popolazione di riferimento che hanno aderito all'invito. Il campione non è dunque casuale. Si tratta comunque di circa l'8-9% della popolazione target per entrambi i livelli di classe, un numero elevato che ci consente di dire che i fenomeni rilevati sono molto probabilmente presenti in tutte le scuole del territorio. D'altra parte, è anche possibile che vi sia una sottostima del fenomeno proprio a causa del fatto che sono rimasti fuori dalla rilevazione studentesse e studenti delle scuole di quei contesti in cui il tema del bullismo, e del bullismo omofobico in particolare, ha trovato le resistenze più forti, a volte anche esplicite. Le scuole nelle quali non si vuole che di questi temi si parli potrebbero essere le scuole dove è più probabile che le vittime siano in situazione difficile. Come vedremo, il problema del bullismo e del bullismo omofobico, nelle scuole che ci hanno aperto le porte, è comunque presente e a livelli di certo non inferiori a campioni nazionali a cui faremo riferimento.

Tenuto conto di questi limiti e delle difficoltà di confrontare dati derivanti da differenti strumenti, riferimenti temporali ed età dei rispondenti, possiamo tentare un primo confronto con i dati dell'indagine nazionale sul bullismo condotta dall'Istat (2015) e, parallelamente, di giungere a una stima dell'incidenza del bullismo nel nostro campione regionale.

L'Istat nel 2014 ha realizzato una rilevazione del bullismo in Italia¹⁴, secondo tali dati poco più del 50% degli 11-17enni riferisce di aver subito, nei 12 mesi precedenti, *qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento da parte di altri ragazzi o ragazze*. Questi dati sembrano particolarmente alti, anche facendo riferimento al range 5-25% sopracitato. Come dichiarato nel rapporto, per evitare di sottostimare il fenomeno, l'Istat ha descritto «concretamente atti e/o comportamenti vessatori in modo di rendere più facile ai ragazzi riconoscere le diverse forme di bullismo» (p. 15). In altre parole, non viene chiesto a ragazze e ragazzi se sono stati vittime di bullismo, come nell'*Indagine sul bullismo* del presente studio, ma vengono presentate diverse possibili situazioni affinché le vittime possano ricordare e si possa contenere una possibile sottostima del fenomeno. L'*Indagine sul clima nelle scuole* (secondo strumento inserito nella batteria qui utilizzata) ci permette di superare questo problema e valutare, in maniera analoga all'indagine Istat, il livello di episodi offensivi, nonché di molestie e di aggressioni subite. In

¹⁴ La rilevazione fa parte dell'annuale indagine campionaria "Aspetti della vita quotidiana". Nell'edizione del 2014 sono stati approfonditi diversi aspetti del vivere quotidiano di ragazzi, ragazze e adolescenti (11-17enni).

una sezione dell'*Indagine sul clima nelle scuole* è stato infatti chiesto agli studenti con che frequenza siano avvenute specifiche molestie verbali e fisiche o aggressioni – con il limite di presentare sei specifiche motivazioni collegate a forme di discriminazione – a cui però si aggiungono domande più generali su bugie e voci denigratorie, furti o danneggiamenti intenzionali, messaggi minacciosi e molestie sessuali.

*Il 73,9% del campione di I grado (il 76,2% dei ragazzi e il 71,6% delle ragazze) e il 61,0% di quello di II grado (il 58,7% dei ragazzi e il 67,4% delle ragazze) ha subito una qualche forma di molestia (verbale o fisica), aggressione, diffamazione, molestia sessuale e/o furto/danneggiamento*¹⁵. Queste percentuali si riferiscono complessivamente ad episodi che sono occorsi a scuola sia occasionalmente che di frequente negli ultimi 12 mesi. Se analizziamo le percentuali di coloro che hanno dichiarato di subire una qualche forma di vessazione frequentemente¹⁶, queste ammontano al **26,7%** del campione di I grado (il 29,9% dei ragazzi e il 23,7% delle ragazze) e al **19,1%** di quello di II grado (il 17,6% dei ragazzi e il 24,0% delle ragazze) (tab. 17).

È possibile notare che si tratta di percentuali di vittimizzazione ben più alte di quelle rilevate dalla domanda *Sei stato vittima di bullismo negli ultimi 12 mesi?* (14,7% e 5,8%). Notiamo, inoltre, una maggiore reticenza ad auto-definirsi “vittima” da parte dei ragazzi: al I grado è il 14,8% degli studenti maschi a definirsi vittima di atti di bullismo contro il 29,9% che, di fronte a domande specifiche, testimonia di averle subite frequentemente; al II grado solo il 3,0% dei ragazzi si definisce “vittima” ma il 17,6% testimonia di essere stato oggetto di frequenti azioni vessatorie.

In definitiva, possiamo dire che il livello di vittimizzazione in senso stretto (studenti che sono ripetutamente vittime di atti di prevaricazione), per il nostro campione di studenti di classe III, sia del 26,7%. Se invece estendiamo la definizione anche a “*qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento*” intercorso negli ultimi 12 mesi anche solo occasionalmente – ana-

¹⁵ Questa percentuale complessiva è stata calcolata prendendo in esame le singole azioni di prepotenze presentate agli studenti nell'*Indagine sul clima nelle scuole*. Per ogni azione era possibile indicare la frequenza da “mai” a “di frequente”: la percentuale corrisponde al numero di studenti, sull'intero campione, che ha dichiarato di aver subito *almeno una* delle 22 azioni presentate. Ogni soggetto è stato conteggiato una sola volta, indipendentemente dal numero di azioni di prevaricazione subite. Come “vittime” sono state invece considerati coloro che hanno subito uno o più degli atti di prevaricazione “spesso” o “di frequente” negli ultimi 12 mesi.

¹⁶ Con “frequentemente” ci riferiamo alle aggregazioni delle risposte “spesso” e “di frequente” come riportato nel paragrafo dedicato ai risultati.

logamente all'indagine Istat – possiamo verosimilmente affermare che questo coinvolge 7 studenti su 10 (73,9%). Per il nostro campione di classe V, possiamo stimare che le vittime assidue di bullismo siano il 19,1%. Se allarghiamo agli episodi offensivi occorsi anche solo occasionalmente allora la stima sale al 61,0%.

Il 20-26% di vittime frequenti è un livello di bullismo piuttosto alto, significa che, in media, in una classe di 20 studenti, 4-5 di essi sono vittime frequenti di qualche atto di prevaricazione (dalle offese, prese in giro ai pettegozzi e cyberbullismo fino alle molestie fisiche e aggressioni).

Da notare che l'Istat stesso nel proprio rapporto tende ad identificare come vere e proprie “vittime” chi ha dichiarato una frequenza di vessazioni subite almeno di una o più volte al mese. Nell'indagine Istat, in relazione ai 13enni, le vittime così intese sono il 19,0%, mentre in relazione ai 17enni sono il 17,6%. Nel complesso degli 11-17enni si tratta del 19,8% (il 20,9% delle ragazze e il 18,8% dei ragazzi). Sono percentuali più basse di quanto appena stimato, ma non lontane. Per quanto riguarda, invece, gli episodi che si verificano occasionalmente, per l'Istat sono il 53,3% per gli 11-13enni e il 52,2% per i 14-17enni; secondo la nostra indagine sono il 73,9% per i 13enni e il 61,0% per i 18enni.

Concentrandosi sui livelli di vittimizzazione in senso stretto, i dati sul bullismo in Umbria (tra il 20-26%) ci sembrano abbastanza coerenti con la rilevazione nazionale, anche se indubbiamente più alti e più vicini ai livelli massimi rilevati nelle regioni del Nord del Paese, dove le vittime di azioni sporadiche, tra gli 11-17enni, sono oltre il 57% e quelle di azioni vessatorie più frequenti il 23%, raggiungendo il 25,5% nel Nord-est.

Un secondo confronto interessante può essere svolto con una ricerca italiana esplicitamente ispirata a quella condotta in Umbria e che ha utilizzato la stessa batteria di strumenti (eccetto l'*Indagine sulle molestie sessuali*) su studenti di classe V della secondaria di secondo grado (Guerra, 2020)¹⁷. La batteria di strumenti è stata sottoposta a un campione di 144 studenti di un Polo liceale della provincia di Treviso comprendente diversi indirizzi di studio (scientifico, scienze applicate, linguistico, classico, scienze umane), costituito per il 58,3% da studentesse e per il 41,7% da studenti, con un'età media di 18,2 anni ($DS = 0,4$). Si tratta di un campione non casuale e limitato

¹⁷ L'indagine è stata svolta da Alberto Guerra, laureando dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, per il suo lavoro di tesi magistrale dal titolo *Il disagio che non osa dire il suo nome*, A.A. 2019-2020, relatore Enrico Miatto. Dietro richiesta del laureando, è stata fornita la batteria di strumenti che, pertanto, sono stati somministrati con la stessa traduzione e sequenza.

a un solo istituto, ma risulta ugualmente utile perché la ricerca è stata svolta nello stesso periodo, con studenti della stessa età e con gli stessi strumenti.

Nel campione trevigiano riconosce di essere vittima di bullismo il 3,5%, tutte studentesse (ovvero il 5,9% della componente femminile). Questo dato conferma quanto emerso sul campione umbro, ovvero che – per quanto riguarda gli studenti del II grado – il problema del bullismo sembra essere quasi esclusivamente femminile o almeno così viene dichiarato. Notiamo comunque un livello più basso di vittime femminili dichiarate nella ricerca trevigiana rispetto al nostro studio: 5,9% rilevato nella provincia di Treviso, contro il 13,7% delle studentesse umbre. Anche confrontando esclusivamente la percentuale delle vittime dichiarate fra studenti e studentesse liceali, sarebbe l'1,9% dei ragazzi umbri contro lo 0% dei trevigiani e il 14,9% delle ragazze umbre contro il 6,0% delle trevigiane.

Passando al luogo e alle modalità prevalenti in cui si verificano gli atti di bullismo – rimandando in questo caso al primo capitolo per un approfondimento – si riscontra come il luogo prevalente in cui avvengono gli atti di bullismo sia la *classe*, coerentemente ad altre indagini (ad es., Swearer e Cary, 2003; Istat, 2015; Prati, Coppola e Saccà, 2010; Guerra, 2020). Seguono poi forme di cyberbullismo.

Come modalità, il *bullismo verbale* è la forma prevalente: prese in giro, offese e dicerie alle spalle sono le tre tipologie di azioni più diffuse qui rilevate e sono anche le prime tre registrate dall'Indagine Istat (2015). Probabilmente le offese, le prese in giro, la diffamazione, avvengono principalmente in classe mentre altre modalità – pensiamo alle molestie fisiche – avvengono lontano dagli occhi dei docenti, in luoghi come il corridoio, la palestra, il bagno (anch'essi indicati, con percentuali minori, come luoghi in cui avvengono gli atti di bullismo).

In relazione al bullismo verbale, bugie e pettegolezzi rappresentano la forma di bullismo più diffusa e riguarda in misura maggiore le ragazze: il 58,3% e il 47,4% delle ragazze, rispettivamente di I e II grado, ha dichiarato di esserne stato oggetto negli ultimi 12 mesi (tab. 17).

Anche se con frequenze più basse, forme di *bullismo fisico* sono comunque presenti, soprattutto tra i ragazzi. Tra gli studenti di I grado, il 26,5% dei ragazzi e il 16,8% delle ragazze ha subito molestie fisiche (spinte, spintoni) e rispettivamente il 19,1% e il 7,8% delle vere e proprie aggressioni fisiche (calci, pugni etc.). Tra gli studenti del II grado, il 14,8% dei ragazzi e il 6,9% delle ragazze ha subito molestie fisiche e rispettivamente il 12,8% e il 3,4% aggressioni fisiche (tab. 17). È possibile notare come il bullismo fisico sia,

come segnalato in letteratura (per es. Rivers e Smith, 1994), un fenomeno che coinvolge prevalentemente i ragazzi e come tenda a diminuire con l'età.

4.2. Il bullismo omofobico e legato ad altre forme di discriminazione

Focus della presente indagine è il bullismo omofobico e legato ad altre forme di discriminazione, quali il sessismo e il razzismo.

In relazione al bullismo omofobico, non è possibile sapere quante persone omosessuali siano state vittime di bullismo (in quanto non è stato indagato l'orientamento sessuale), è però possibile stimare l'incidenza dell'orientamento sessuale (reale o presunto) e/o dell'espressione dell'identità di genere come motivazione di atti di bullismo e quindi il livello di bullismo omofobico. Una sezione specifica del questionario indaga infatti l'incidenza di forme di molestie e aggressioni in base, tra le altre cose, all'orientamento sessuale e all'espressione dell'identità di genere.

Nel campione delle classi III, il 17,6% ha subito, negli ultimi 12 mesi, almeno occasionalmente, una molestia (verbale o fisica) o una aggressione fisica a causa del proprio orientamento sessuale (reale o presunto). Si tratta in netta prevalenza di ragazzi: il 24,7% degli studenti è stato oggetto di atti legati al bullismo omofobico contro il 10,8% delle ragazze. Se consideriamo solo chi ha subito *frequentemente* una molestia o aggressione a causa dell'orientamento sessuale, la percentuale è del 4,6% del campione (il 7,7% dei ragazzi e l'1,5% delle ragazze) (tab. 18).

Più nello specifico, differenziando per tipologia di molestia o aggressione, il 20,7% dei ragazzi e il 9,6% delle ragazze dichiara di subire molestie verbali a causa del proprio orientamento sessuale (reale o presunto dagli altri). La stessa motivazione è associata dall'11,1% dei ragazzi e dal 3,0% delle ragazze a molestie fisiche e, rispettivamente, dal 7,7% e dal 3,0% alle aggressioni fisiche.

Nel campione di classi V, la percentuale di studenti che ha subito almeno occasionalmente una molestia o un'aggressione a causa dell'orientamento sessuale è del 14,1% (il 16,2% dei ragazzi e l'8,0% delle ragazze). Il 5,9% subisce bullismo omofobico frequentemente (il 7,8% dei ragazzi e lo 0,6% delle ragazze) (tab. 18). Distinguendo per modalità di molestia o aggressione, il 14,4% dei ragazzi e il 7,5% delle ragazze subisce molestie verbali a causa dell'orientamento sessuale, rispettivamente il 10,2% e l'1,1% molestie fisiche e il 9,6% e lo 0,6% aggressioni fisiche.

Se dunque consideriamo le vittime di bullismo omofobico in senso stretto (cioè le vittime assidue di atti di prevaricazione a causa dell'orientamento sessuale) queste sono il 7,7% dei ragazzi e l'1,5% delle ragazze di classe III e il 7,8% dei ragazzi e lo 0,6% delle ragazze di classe V.

Sebbene le molestie verbali siano la tipologia più diffusa, bisogna sottolineare che, per i ragazzi, le offese frequenti si accompagnano anche ad aggressioni: il 4,0% dei ragazzi di classe III ($N = 13$) e il 5,2% ($N = 26$) di quelli di classe V dichiara infatti di essere stato *frequentemente* oggetto di *aggressioni fisiche* a causa dell'orientamento sessuale. Nel nostro campione si tratta, in media, di circa 1 ragazzo per scuola al primo grado e due per scuola al secondo grado; in entrambi i casi il doppio se includiamo anche coloro che sono stati vittime di aggressioni fisiche “solo” occasionalmente nell'ultimo anno.

Il bullismo omofobico comprende anche la motivazione relativa all'espressione dell'identità di genere, cioè quanto si è maschili o femminili nell'aspetto o nel comportamento.

Il 29,3% del campione delle classi III ha subito molestie o aggressioni almeno occasionalmente a causa della propria espressione dell'identità di genere (il 31,8% dei ragazzi e il 26,9% delle ragazze). Il 9,6% subisce queste forme di bullismo di frequente (il 12,7% dei ragazzi e il 6,6% delle ragazze) (tab. 18). Più nel dettaglio, il 26,9% dei ragazzi e il 24,9% delle ragazze di classe III subisce molestie verbali a causa di come esprime il proprio genere; per lo stesso motivo il 15,1% dei ragazzi e il 10,2% delle ragazze subisce molestie fisiche e, rispettivamente, il 12,9% e il 4,2% aggressioni fisiche.

Nelle classi V, complessivamente il 20,0% del campione è stato oggetto di molestie verbali o fisiche o aggressioni a causa dell'espressione dell'identità di genere (il 18,8% dei ragazzi e il 23,4% delle ragazze). Il 7,7% subisce queste forme di bullismo omofobico di frequente (il 7,8% dei ragazzi e il 7,4% delle ragazze). Distinguendo per modalità di molestie e aggressioni, il 17,0% dei ragazzi e il 22,3% delle ragazze subisce molestie verbali a causa di come esprime il proprio genere; rispettivamente l'11,6% e il 2,9% subisce molestie fisiche e il 10,2% e l'1,2% aggressioni fisiche.

Anche nel caso della motivazione legata all'espressione dell'identità di genere, prevalgono le molestie verbali, ma le percentuali di ragazzi aggrediti *frequentemente* a causa della loro mascolinità non sono molto diverse da quelle legate all'orientamento sessuale: il 5,2% dei ragazzi di classe III e il 4,8% dei ragazzi di classe V.

Volendo considerare in forma aggregata i due indici (molestie per orientamento sessuale ed espressione dell'identità di genere), le percentuali salgono: nelle classi III il 33,9% le ha subite almeno occasionalmente (il 30,2% delle ragazze e il 37,7% dei ragazzi), l'11,4% frequentemente (il 7,5% delle ragazze e il 15,4% dei ragazzi); nelle classi V il 23,0% le ha subite almeno occasionalmente (il 25,1% delle ragazze e il 22,2% dei ragazzi), l'8,6% le ha subite frequentemente (il 7,4% delle ragazze e il 9,0% dei ragazzi).

In sintesi: circa 2 studenti su 10 vengono offesi e presi in giro per il loro orientamento sessuale (reale o presunto) o per come esprimono la propria femminilità o mascolinità. Il problema tocca più i ragazzi, per cui 1 ragazzo su 10 non solo viene offeso ma anche molestato fisicamente o addirittura aggredito. Un ragazzo su 15 viene insultato/preso in giro assiduamente, 1 su 20 circa viene aggredito di frequente.

Occorre ribadire un fatto non secondario: questi dati si riferiscono alle percentuali di studenti che subiscono bullismo omofobico considerando come base di calcolo l'intera popolazione studentesca presa in esame. Non sappiamo quanti ragazzi e ragazze con un orientamento non eterosessuale siano presenti. Può anche darsi che la totalità o quasi degli studenti omosessuali, bisessuali e transgender presenti nel campione sia stato oggetto di atti di bullismo omofobico.

Secondo l'ultima *National School Climate Survey* (Kosciw *et al.*, 2018) – da cui è stato tradotto lo strumento *Indagine sul clima nelle scuole* utilizzato in questo studio – il 70,1% degli studenti statunitensi LGBTQ ha subito molestie verbali a scuola basate sull'orientamento sessuale, il 28,8% è stato molestato fisicamente e il 12,4% è stato aggredito; il 59,1% ha invece subito molestie basate sull'espressione di genere, il 24,4% è stato molestato fisicamente e l'11,2% aggredito.

In Italia, la ricerca nazionale *Be Proud! Speak Out!* sull'esperienza dei e delle giovani LGBTIQI a scuola, relativa all'anno scolastico 2016/2017 – realizzata dal Centro Risorse LGBTI in collaborazione con Il Progetto Alice e con il supporto di GLSEN, Teachers College, Columbia University (NY) e ILGA-Europe – ha raccolto un campione nazionale di 1.097 studenti tra i 13 e i 20 anni (età media 16,8) di studentesse e studenti LGBTI. Questa ricerca ha utilizzato un adattamento italiano della *National School Climate Survey*. Dall'indagine è emerso che, a causa dell'orientamento sessuale, il 62,5% degli studenti LGBTI è stato molestato verbalmente, l'80% fisicamente e il 7,3% è stato aggredito; a causa invece dell'espressione dell'identità di genere il 66,7% è stato molestato verbalmente, il 78,6% fisicamente e il 5,2% è stato aggredito.

Sono, ovviamente, percentuali ben più alte di quelle rilevate nella nostra indagine (non potrebbe essere altrimenti): la differenza rende l'idea di quanto sia diffuso, all'interno della realtà LGBT+, il problema del bullismo omofobico.

Un ulteriore confronto può essere condotto con l'indagine nazionale sul bullismo omofobico realizzata nel 2010 e commissionata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Prati, Coppola e Saccà, 2010). La ricerca ha coinvolto un campione di 863 studenti dal primo al quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado (l'orientamento sessuale non era rilevato), con un'età media di 17,3 anni ($DS = 1,6$). Al fine di rilevare gli atti di bullismo omofobico, l'indagine nazionale ha chiesto ai partecipanti quante volte, nell'ultimo mese, si è stati vittima di una serie di comportamenti perché considerati gay/lesbiche o femminucce/maschiacci. Bisogna tenere presente il diverso arco temporale di riferimento (un mese contro i 12 relativi ai dati sugli atti di bullismo sopra richiamati). L'atto più diffuso è risultato essere il deridere la vittima: l'8,1% del campione è stato almeno una volta preso in giro per l'orientamento sessuale o l'espressione dell'identità di genere; il 6,1% ha subito voci diffamatorie; l'1,4% è stato preso a calci e pugni. Considerando tutti i comportamenti, il 3,7% degli studenti li ha subiti con una cadenza almeno settimanale e pertanto – sottolineano Prati e colleghi – possono essere considerati vittime, facendo riferimento ai criteri di Fonzi (1997) e Olweus (1993).

Come sopra descritto, nella nostra indagine possiamo considerare vittime frequenti a causa dell'orientamento sessuale circa il 5-6% del campione (l'8% se consideriamo solo i ragazzi) e a causa dell'espressione dell'identità di genere circa l'8-9%. Se consideriamo la percentuale di vittime per entrambe le forme di bullismo omofobico sono l'11,4% per il I grado (15,4% per i ragazzi) e l'8,6% per il II grado (il 9,0% per i ragazzi) (tab. 18).

In relazione agli atti di bullismo legati ad altre forme di discriminazione collegate alle caratteristiche personali delle vittime, è possibile sinteticamente rilevare che il 16,3% degli studenti del I grado è stato, anche solo occasionalmente, vittima di molestie o aggressioni a causa della *provenienza geografica o appartenenza etnica* (il 21,3% dei ragazzi e l'11,4% delle ragazze). Al II grado le vittime di prevaricazioni per la stessa motivazione sono il 17,8% (il 21,2% dei ragazzi e l'8% delle ragazze) (tab. 18).

A causa della propria *disabilità* il 14,0% (il 19,1% dei ragazzi e il 9,0% delle ragazze) degli studenti di classe III e il 14,4% (17,6% dei ragazzi e il

5,1% delle ragazze) del campione di classe V è stato almeno occasionalmente vittima di molestie e altre forme di prevaricazione.

A causa della propria *religione* il 10,3% (il 14,2% dei ragazzi e il 6,6% delle ragazze) degli studenti di classe III e il 13,2% (il 15,4% dei ragazzi e il 6,9% delle ragazze) di classe V è stato almeno occasionalmente oggetto di atti di prevaricazione a scuola negli ultimi 12 mesi.

Il problema sembra coinvolgere più i ragazzi. Non conoscendo la suddivisione per sesso di queste caratteristiche e ritenendo poco probabile che ci sia una netta prevalenza di maschi per ognuna, possiamo ipotizzare che sia più facile essere oggetto di bullismo legato a queste forme di discriminazione all'interno dei gruppi maschili.

Ultima caratteristica personale indagata è relativa all'appartenenza di *genere* (cioè essere oggetto di prevaricazioni in quanto maschi o in quanto femmine). Questo aspetto coinvolge in misura analoga ragazze e ragazzi delle classi III (circa il 20%), mentre nelle scuole di II grado riguarda in prevalenza le ragazze: il 23,4% delle ragazze ha subito una qualche forma di prevaricazione legata alla propria appartenenza di genere contro il 13,0% dei ragazzi. A tal proposito sottolineiamo la forte presenza di commenti sessisti a scuola, soprattutto al secondo grado: tra i commenti discriminatori registrati sono quelli più diffusi dopo i commenti omofobi (circa il 90% del campione dichiara di sentire a scuola questa tipologia di commenti, il 44,2% riferisce di sentirli frequentemente). Risultati analoghi sono emersi dalla già citata indagine trevigiana in cui i commenti omofobi e, di seguito, quelli sessisti, sono i più diffusi.

4.3. Il clima omofobico presente nelle scuole

In ultima analisi cercheremo di tratteggiare il clima di omofobia che favorisce l'emergere di atti di bullismo legato all'orientamento sessuale e all'identità di genere.

In sintesi, l'omofobia indica l'ostilità verso le persone omosessuali, più in generale si tratta di una forma di pregiudizio e di intolleranza. Più recente, e secondo alcuni autori (per es. Monto e Supinski, 2014; Lingiardi *et al.*, 2016) da preferire, soprattutto quando c'è la necessità di identificare chiaramente l'obiettivo del pregiudizio, è il termine "omonegatività". In questo contesto utilizzeremo comunque prevalentemente il termine "omofobia" perché largamente più utilizzato al di fuori dell'ambito di studi specifico.

La presenza di un linguaggio omofobico crea un ambiente ostile e di disagio *per tutti gli studenti* (per esempio nella presente indagine circa il 60%

delle ragazze di I e II grado ha dichiarato di essere molto o abbastanza infastidito dai commenti omofobi, meno i ragazzi: il 38,0% e il 22,4% rispettivamente di I e II grado) ma, ovviamente, a sentirne direttamente le conseguenze sono i ragazzi e le ragazze LGBT+. Quando il linguaggio omofobico viene tollerato anche dalla scuola, si crea un clima di legittimazione per cui utilizzare determinati termini o espressioni per prendere in giro e denigrare diventa qualcosa di “socialmente accettato”.

Dalla presente ricerca è emerso che, tra i commenti discriminatori, quelli omofobi sono i più frequenti tra gli studenti del secondo grado, seguiti dai commenti sessisti. Il 30,9% degli studenti del I grado ha sentito commenti omofobi di frequente, il 50,8% occasionalmente. Nel secondo grado il 47,9% li sente di frequente, il 42,7% occasionalmente e solo il 9,3% mai. L'uso di commenti omofobi è sicuramente più diffuso tra gli studenti delle classi V, in cui un quarto dei soggetti riferisce che questi siano espressi dalla maggior parte degli studenti, contro il 12,9% dei partecipanti del primo grado.

Come accennato, è importante l'intervento dei docenti di fronte a un linguaggio offensivo, tuttavia solo la metà degli studenti di classe III e il 45% di quelli di classe V afferma che, quando i commenti omofobi vengono fatti in loro presenza, i docenti intervengono sempre o la maggior parte delle volte. Anche l'intervento da parte dei compagni sarebbe importante per evitare un clima omofobico ma gli studenti intervengono pochissimo: solo circa il 25% degli studenti di I grado afferma che gli altri studenti intervengono sempre o la maggior parte delle volte e appena il 16% di quelli di II grado. Tra l'altro, circa un terzo degli studenti del II grado afferma che, occasionalmente, sente fare commenti omofobi da parte dello stesso personale scolastico.

Come emerso dalla già citata indagine nazionale *Be Proud! Speak Out!*, quasi la metà degli studenti LGBTQI non si sente al sicuro a scuola a causa del proprio orientamento sessuale e quasi un terzo per come esprime la propria identità di genere. Nel nostro campione le percentuali sono più basse, essendo calcolate sull'intero campione (in cui sarà presente solo una minoranza LGBT+): il 3,9% degli studenti di classe V e il 7,6% degli studenti di classe III si sente insicuro a scuola per l'orientamento sessuale (o perché la gente pensa che abbia un certo orientamento) e rispettivamente il 5,6% e il 12,8% per come esprime la propria identità di genere. La diffusione di un linguaggio omofobico di certo non aiuta questi studenti e queste studentesse a sentirsi più a proprio agio nell'ambiente scolastico.

La *scala del contenuto verbale omofobico* ci permette di rilevare in che misura gli studenti utilizzino o siano bersaglio di un linguaggio denigrante o

stigmatizzante in riferimento all'orientamento sessuale. Si tratta di un linguaggio usato soprattutto dai ragazzi: il 42,6% dei ragazzi di classe III e il 68,3% di quelli di classe V ha utilizzato nell'ultima settimana questo linguaggio verso un amico (contro, rispettivamente il 23,4% e il 35,4% delle ragazze). Circa il 20% utilizza invece appellativi omofobici verso qualcuno che si ritiene essere omosessuale e – almeno per i ragazzi – verso qualcuno che non gradisce (quindi con l'esplicita funzione di offesa). Gli appellativi omofobici fanno dunque parte del linguaggio quotidiano degli studenti (soprattutto maschi) che lo utilizzano come scherno tra amici e/o come vera e propria offesa verso qualcuno che non si conosce e che si vuole molestare verbalmente.

Dopo aver esaminato l'utilizzo di un linguaggio omofobico a scuola, tra i soli studenti di classe V, è stata indagata la presenza di pregiudizi omofobici.

La *scala multidimensionale degli atteggiamenti verso donne lesbiche e uomini gay* ci permette di esaminare sia una forma più tradizionale di pregiudizio – legata alla condanna morale e alla patologizzazione dell'omosessualità, nonché al rifiuto delle persone lesbiche e gay – sia una forma più moderna, legata al riconoscimento di uguali diritti e visibilità sociale. Nel nostro campione, il 14,8% di studenti cade nella soglia di vera e propria *omonegatività tradizionale*. Per quanto riguarda invece l'*omonegatività moderna* questi sono il 46,6%.

In realtà, ad una analisi più approfondita, il pregiudizio omofobico è un problema che riguarda prevalentemente i ragazzi: *possiamo dire che abbia pregiudizi omofobici tradizionali il 19,0% dei ragazzi e il 2,9% delle ragazze; per quanto riguarda il pregiudizio moderno questo tocca il 56,9% dei ragazzi e il 17,2% delle ragazze*. In altre parole, 2 studenti maschi su 10 si ritengono d'accordo con espressioni che indicano la patologizzazione dell'omosessualità o il rifiuto delle persone omosessuali; 5 su 10 non riconoscono il diritto all'omogenitorialità e/o non appoggiano le manifestazioni da parte delle persone omosessuali per il riconoscimento di uguali diritti. Come è noto, gli atteggiamenti di pregiudizio sono connessi al comportamento, non sorprende pertanto che ci sia una relazione tra l'alto livello di omofobia nei ragazzi e l'incidenza quasi esclusivamente maschile degli atti di bullismo omofobico che abbiamo richiamato sopra.

Se confrontiamo i livelli di omofobia umbri con quelli degli studenti di classe V della già citata ricerca condotta in un istituto della provincia di Treviso (Guerra, 2020), i dati umbri ci appaiono particolarmente alti: solo nel

5,0% dei ragazzi trevigiani e in nessuna ragazza si ha un vero e proprio pregiudizio tradizionale; mentre il pregiudizio moderno si registra nel 38,3% dei ragazzi e nel 4,8% delle ragazze.

In conclusione, nel territorio umbro emerge una situazione di bullismo generale, e di omofobia/bullismo omofobico in particolare, tutt'altro che rassicurante, sia considerando la situazione in sé e per sé sia confrontandola – con tutte le cautele del caso – con i dati disponibili a livello nazionale e con altri dati a livello locale. Se infatti la situazione a livello nazionale, come emerso dall'indagine Istat del 2014, è già preoccupante (ricordiamolo: il 19,8% degli 11-17enni è vittima assidua di una delle tipiche azioni di bullismo), quella umbra raggiunge i livelli di vittimizzazione più alti registrati dall'Istat nelle regioni del Nord-est del Paese (oltre il 25%). Anche i livelli di bullismo omofobico superano i dati nazionali a disposizione: 3,7% secondo la stima di Prati e colleghi; 5-6% secondo la nostra rilevazione se ci riferiamo solo alle vittime di atti di prevaricazione legati strettamente all'orientamento sessuale. Se poi consideriamo che si tratta di un fenomeno quasi esclusivamente maschile, la percentuale di studenti maschi vittime frequenti di bullismo omofobico è dell'8%.

5. Considerazioni conclusive

I dati appena discussi legittimano, in maniera forte, l'intensificazione di interventi di prevenzione e contrasto del fenomeno del bullismo e delle discriminazioni in senso lato. Sul tema generale del bullismo e del cyberbullismo sembra in realtà essere presente una pluralità di iniziative nelle singole scuole; se però volgiamo la nostra attenzione al tema delle differenze – soprattutto se di identità e orientamento sessuale – la situazione inizia a diventare opaca. Circa 3 studenti LGBTQI su 4 (il 74,2%), intervistati nella già citata ricerca nazionale *Be Proud! Speak Out!*, affermano che nella propria scuola non c'è alcuna politica di contrasto al bullismo o che non ne sono a conoscenza. Meno di un quarto degli studenti ha riportato che nella propria scuola esiste una politica generale contro il bullismo (il 23,3%), e solo il 2,5% ha risposto che esiste una politica scolastica in cui viene menzionato l'orientamento sessuale o l'identità/espressione di genere.

Ricordiamo che, a livello di enunciazioni di principio, l'Italia assicura, nel proprio sistema di istruzione e formazione, l'attuazione dei principi di

pari opportunità, promuovendo l'educazione alla parità tra i sessi e la prevenzione della violenza di genere e *di tutte le discriminazioni* (si veda la Legge 107/2015 art. 1 comma 16 e relative Linee Guida):

L'educazione contro ogni tipo di discriminazione e per promuovere il rispetto delle differenze è fondamentale nell'ambito delle competenze che alunne e alunni devono acquisire come parte essenziale dell'educazione alla cittadinanza.

Tale educazione non ha uno spazio e un tempo definiti, ma è connessa ai contenuti di tutte le discipline, con la conseguenza che ogni docente concorre alla crescita relazionale e affettiva delle alunne e degli alunni, attraverso il loro coinvolgimento attivo, e valorizzando il loro protagonismo, in tutte le tappe del processo educativo (MIUR, 2015a, p. 2).

È possibile anche ricordare le “Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo” (MIUR, 2015b), in cui si sottolinea come

Gli atti di bullismo e di cyberbullismo si configurano sempre più come l'espressione della scarsa tolleranza e della non accettazione verso chi è diverso per etnia, per religione, per caratteristiche psico-fisiche, per genere, per identità di genere, per orientamento sessuale e per particolari realtà familiari: vittime del bullismo sono sempre più spesso, infatti, adolescenti su cui gravano stereotipi che scaturiscono da pregiudizi discriminatori (pp. 3-4).

A questa constatazione dell'esistenza di discriminazioni collegate alle diversità, segue l'invito, rivolto a Scuola e Famiglia, alla «diffusione di un atteggiamento mentale e culturale che consideri la diversità come una ricchezza e che educi all'accettazione, alla consapevolezza dell'altro, al senso della comunità e della responsabilità collettiva» (p. 5).

Tuttavia, a livello fattuale, emergono ancora delle contraddizioni e delle resistenze nell'attuazione dei principi sanciti nei documenti ministeriali. Basti qui ricordare come l'ECRI (Commissione europea contro il razzismo e l'intolleranza) in un recente documento (2019) giudichi insufficiente quanto fatto dall'Italia nelle scuole di ogni livello in merito alla promozione della tolleranza e del rispetto tra gli alunni a prescindere dal loro orientamento sessuale o identità di genere. L'organo del Consiglio d'Europa invita infatti il nostro paese a non limitare tali azioni a quelle promosse su base volontaria di singole scuole. Nel rapporto del 2016 l'ECRI aveva già richiamato l'Italia, evidenziando come

La questione dell'educazione sessuale nelle scuole, in particolare in materia di identità di genere e orientamento sessuale, rimane materia controversa in Italia e incontra

forti opposizioni da parte di certe autorità regionali. [...] Si dovrebbero adottare dei provvedimenti negli istituti scolastici per promuovere la reciproca tolleranza e il rispetto, indipendentemente dall'orientamento sessuale o dall'identità di genere (ECRI, 2016, p. 10).

La realtà rilevata nell'indagine condotta in Umbria conferma la presenza del problema già segnalato dall'ECRI nel 2016 e l'insufficienza di quanto fatto finora a livello nazionale. Riafferma, inoltre, la necessità sia di interventi significativi nelle scuole per ridurre ogni forma di bullismo, di discriminazione e di intolleranza – attraverso, soprattutto, iniziative di carattere nazionale proposte dal MIUR – sia di politiche scolastiche che siano esaustive nel chiarire le varie forme di bullismo, molestie e aggressioni non tollerate.

L'ignorare, il negare, il non dare visibilità alle differenze (culturali, di genere, di orientamento sessuale etc.) costituiscono, a tutti gli effetti, forme di discriminazione – sono, anzi, le modalità con cui la discriminazione principalmente opera. Tali forme di discriminazione si manifestano negli atteggiamenti e nei comportamenti individuali così come nelle istituzioni sociali, quali la scuola. Il problema del riconoscimento e del rispetto delle differenze è, nel nostro paese, un problema culturale che non può essere tuttavia affrontato e risolto solo attraverso progetti anti-bullismo, ma richiede – a monte – una seria politica educativa che trasversalmente dia *visibilità* e *valore* a tutte le differenze. In tal senso è responsabilità di ogni singolo dirigente scolastico, educatore e docente, tradurre in pratiche educative gli orientamenti già condivisi dal Ministero.

Richiamando le parole di Rivers, nell'introduzione al presente volume, la persistenza del bullismo (non solo omofobico) nelle nostre scuole e delle varie forme di discriminazione presenti nella società in generale, è prova del «nostro continuo fallimento nell'accettare la diversità e la differenza». Quanto meno il nostro sistema di istruzione e formazione è chiamato a non sostenere oltre questo fallimento.

Tab. 17 – Atti di prevaricazione subiti per tipologia, grado di scuola e sesso

% di studenti che hanno subito...		I Grado			II Grado		
		Camp.	M	F	Camp.	M	F
<i>Una qualche forma di prevaricazione*</i>	Anche solo occasionalmente ¹	73,9	76,2	71,6	61,0	58,7	67,4
	Frequentemente ²	26,7	29,9	23,7	19,1	17,6	24,0
<i>Molestie verbali</i>	Anche solo occasionalmente	44,2	46,9	41,6	36,1	33,9	42,9
	Frequentemente	15,3	19,4	11,4	11,3	10,8	13,1
<i>Molestie fisiche</i>	Anche solo occasionalmente	21,6	26,5	16,8	12,6	14,8	6,9
	Frequentemente	8,1	12,0	4,2	6,4	8,2	1,7
<i>Aggressioni</i>	Anche solo occasionalmente	13,4	19,1	7,8	10,2	12,8	3,4
	Frequentemente	5,2	8,0	2,4	5,0	6,6	1,1
<i>Bugie o pettegolezzi</i>	Anche solo occasionalmente	57,0	55,7	58,3	39,5	36,7	47,4
	Frequentemente	14,0	15,0	13,0	8,6	6,8	13,7
<i>Furti o danneggiamenti</i>	Anche solo occasionalmente	28,9	34,9	23,1	22,1	23,8	17,1
	Frequentemente	2,3	3,5	1,2	1,8	1,8	1,7
<i>E-mail, messaggi molesti o minacciosi</i>	Anche solo occasionalmente	11,4	12,3	10,5	9,3	9,6	8,6
	Frequentemente	1,8	2,2	1,5	2,4	3,2	0,0
<i>Molestie sessuali</i>	Anche solo occasionalmente	17,6	18,5	16,8	13,9	10,2	24,6
	Frequentemente	2,6	2,5	2,7	3,0	2,8	3,4

Note: *Questa macro-categoria indica coloro che hanno subito almeno una delle forme specifiche di prevaricazioni presenti in tabella. ¹Aggregazione delle risposte "A volte", "Raramente", "Spesso" e "Di frequente". ²Aggregazione delle risposte "Spesso" e "Di frequente". I Grado: N = 658 (M = 324; F = 334); II Grado: N = 674 (M = 499; F = 175).

Tab. 18 – Molestie e aggressioni subite per tipologia di caratteristica personale, grado di scuola e sesso

% di studenti che hanno subito molestie verbali o fisiche o aggressioni a causa di...		I Grado			II Grado		
		Camp.	M	F	Camp.	M	F
Orientamento sessuale	Anche solo occasionalmente ¹	17,6	24,7	10,8	14,1	16,2	8,0
	Frequentemente ²	4,6	7,7	1,5	5,9	7,8	0,6
Espressione dell'identità di genere	Anche solo occasionalmente	29,3	31,8	26,9	20,0	18,8	23,4
	Frequentemente	9,6	12,7	6,6	7,7	7,8	7,4
Orientamento sessuale o espressione dell'identità di genere	Anche solo occasionalmente	33,9	37,7	30,2	23,0	22,2	25,1
	Frequentemente	11,4	15,4	7,5	8,6	9,0	7,4
Genere	Anche solo occasionalmente	21,1	21,9	20,4	15,7	13,0	23,4
	Frequentemente	5,6	8,0	3,3	6,2	6,0	6,9
Provenienza geografica o appartenenza etnica	Anche solo occasionalmente	16,3	21,3	11,4	17,8	21,2	8,0
	Frequentemente	5,9	8,0	3,9	5,8	7,0	2,3
Disabilità	Anche solo occasionalmente	14,0	19,1	9,0	14,4	17,6	5,1
	Frequentemente	4,9	7,7	2,1	5,3	7,2	0,0
Religione	Anche solo occasionalmente	10,3	14,2	6,6	13,2	15,4	6,9
	Frequentemente	4,0	5,9	2,1	5,6	7,4	0,6

Note: ¹Aggregazione delle risposte "A volte", "Raramente", "Spesso" e "Di frequente". ²Aggregazione delle risposte "Spesso" e "Di frequente". I Grado: N = 658 (M = 324; F = 334); II Grado: N = 674 (M = 499; F = 175).

Riferimenti bibliografici

Batini F. e Scierri I.D.M. (2020), "Conoscere per prevenire. Indagine sul pregiudizio omofobico in un campione di studenti universitari", *Whatever. A Transdisciplinary Journal of Queer Theories and Studies*, 3: 453-478.

- Centro Risorse LGBTI (2018, Maggio), *Be Proud! Speak Out! Ricerca nazionale sull'esperienza dei e delle giovani LGBTQI a scuola – Anno Scolastico 2016/2017*, testo disponibile al sito: <http://risorselgbti.eu/wp-content/uploads/2018/05/REPORT-CENTRO-GLSEN.pdf> [21/07/20].
- Cook C.R., Williams K.R., Guerra N.G., Kim T.E. e Sadek S. (2010), “Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation”, *School psychology quarterly*, 25, 2: 65-83.
- ECRI (2016), *Rapporto dell'ECRI sull'Italia (quinto ciclo di monitoraggio)*, testo disponibile al sito: <https://rm.coe.int/fifth-report-on-italy-italian-translation-/16808b5839> [21/07/20].
- ECRI (2019), *Conclusions on the Implementation of the Recommendations in Respect of Italy Subject to Interim*, testo disponibile al sito: <https://rm.coe.int/interim-follow-up-conclusions-on-italy-5th-monitoring-cycle-/168094ce16> [21/07/20].
- Elamé E. (2013), *Bullismo discriminante e pedagogia interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Espelage D.L., Mebane S.E. e Swearer S.M. (2004), *Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences*, in Espelage D.L. e Swearer S.M., eds., *Bullying in American schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, Routledge, London.
- Espelage D. e Horne A. (2008), *School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions*, in Brown S. e Lent R., eds., *Handbook of counseling psychology (4th edition)*, John Wiley and Sons, Hoboken, NJ.
- Fonzi A., a cura di (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze.
- Gato J., Fontaine A.M. e Carneiro N.S. (2012), “Multidimensional scale of attitudes toward lesbians and gay men: Construction and preliminary validation”, *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22, 51: 11-20.
- Greene M.B. (2006), “Bullying in schools: A plea for measure of human rights”, *Journal of Social Issues*, 62: 63-79.
- Guerra A. (2020), “Il disagio che non osa dire il suo nome”, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, (tesi di laurea magistrale, A.A. 2019-2020, relatore E. Miatto).
- Hamburger M.E., Basile K.C. e Vivolo A.M. (2011), *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: a compendium of assessment tools*, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Atlanta.
- Istat (2015), *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*, testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo.pdf> [21/07/20].
- Juvonen J. e Graham S. (2014), “Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims”, *Annual Review of Psychology*, 65, 1: 159-185.
- Kosciw J.G. e Diaz E.M. (2006), *The 2005 National School Climate Study*, Gay, Lesbian, and Straight Education Network, New York.
- Kosciw J.G., Greytak E.A., Zongrone A.D., Clark C.M. e Truong N.L. (2018), *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*, Gay, Lesbian, and Straight Education Network, New York.
- Lingiardi V., Nardelli N., Ioverno S., Falanga S., Di Chiacchio C., Tanzilli A. e Baiocco R. (2016), “Homonegativity in Italy: Cultural issues, personality characteristics, and demographic correlates with negative attitudes toward lesbians and gay men”, *Sexuality Research and Social Policy*, 13, 2: 95-108.
- Mackie D.M. e Smith E.R. (1998), “Intergroup relations: Insights from a theoretically integrative approach”, *Psychological review*, 105, 3: 499-529.
- Menesini E. e Nocentini A. (2009), “Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations”, *Zeitschrift für Psychologie*, 217: 230-232.

- Menesini E., Nocentini A. e Palladino B.E. (2017), *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo*, Il Mulino, Bologna.
- MIUR (2015a), *Linee Guida Nazionali. Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/24/07/2020>.
- MIUR (2015b), *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*, testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/alle-gati/2015/2015_04_13_16_39_29.pdf [24/07/2020].
- Modecki K.L., Minchin J., Harbaugh A.G., Guerra N.G. e Runions K.C. (2014), “Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying”, *Journal of Adolescent Health*, 55, 5: 602-611.
- Monto M.A. e Supinski J. (2014), “Discomfort with homosexuality: A new measure captures differences in attitudes toward gay men and lesbians”, *Journal of Homosexuality*, 61, 6: 899-916.
- Olweus D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford (trad. it. *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze, 1996).
- Poteat V.P. e Espelage D.L. (2005), “Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale”, *Violence and Victims*, 20: 513-528.
- Prati G. (2012), “Development and psychometric properties of the homophobic bullying scale”, *Educational and Psychological Measurement*, 72, 4: 649-664.
- Prati G., Coppola M. e Saccà F. (2010), *Report Finale della ricerca nazionale sul bullismo omofobico nelle scuole superiori italiane*. Arcigay, Associazione lesbica e gay italiana, testo disponibile al sito: https://www.arcigay.it/wp-content/uploads/ARCIGAY_BullismoOmofobico_Report.pdf [21/07/2020].
- Rivers I. e Smith P.K. (1994), “Types of bullying behaviour and their correlates”, *Aggressive Behavior*, 20: 359-368.
- Scierrat I.D.M. e Batini F. (2020), “Misurare l’omonegatività: validazione italiana della Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 21: 169-190.
- Swearer S.M. (2001), “The Bully Survey”, University of Nebraska-Lincoln (manoscritto non pubblicato).
- Swearer S.M. (2008), “Relational aggression: Not just a female issue”, *Journal of School Psychology*, 46: 611-616.
- Swearer S.M. e Cary P.T. (2003), “Perceptions and attitudes toward bullying in middle school youth: A developmental examination across the bully/victim continuum”, *Journal of Applied School Psychology*, 19: 63-79.
- UNESCO (2019), *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, UNESCO, Paris.
- Vezzali L., Di Bernardo G.A. e Giovannini D. (2017), *Ridurre il pregiudizio in classe. Come promuovere la coesione nella scuola multiculturale*, UTET, Torino.

Educazione di genere, diritti civili, scenari della formazione. Una ricerca comparativa su futuri insegnanti e assistenti sociali (Università dell'Aquila-Universitat de Barcelona)

di Nicoletta Di Genova, Arianna Fiorenza, Alessandro Vaccarelli¹

1. Scenari e questioni per una pedagogia scomoda

La ricerca presentata in questo contributo nasce da alcune riflessioni stimolate dal rovente clima che ha accompagnato negli ultimi anni il dibattito politico e quello pubblico in tema di discriminazioni di genere, di diritti civili delle persone LGBT e di indirizzi educativi e pedagogici che da più parti si è cercato di proporre nell'ottica di un'apertura necessaria quantomeno rispetto al tempo storico che viviamo, in cui la libertà di espressione delle identità personali (anche in tema di sessualità) è diventata l'ulteriore frontiera dell'affermazione dei diritti umani. Senza qui ripercorrere le tappe del dibattito e dello scontro politico, caratterizzato anche da posizioni oltranziste del mondo cattolico, ricordiamo che in Italia una forma di legittimazione delle coppie LGBT (non piena come lo sarebbero stati il matrimonio e la possibilità di adozione dei minori) arriva soltanto nel 2016, contrariamente a tanti altri Paesi, tra cui la Spagna, che hanno intrapreso il percorso dei diritti civili già molto tempo prima. In estrema sintesi, nel mondo dell'educazione l'attacco è rivolto non solo a materiali che hanno iniziato a circolare per essere utilizzati in ambito educativo, ma anche a documenti istituzionali che *semplicemente* parlano di parità di genere nell'ottica della prevenzione della discriminazione e della disparità di trattamento: sotto accusa sono caduti, ad esempio, alcuni passaggi della Legge della Buona scuola (L. 107/2015) che invitano esplicitamente ad assicurare l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, o le linee guida che il Ministero dell'Istruzione ha emanato in materia (MIUR, 2015a); sotto accusa, ancora, certi documenti dell'Organizzazione Mondiale della

¹ Il contributo è frutto di un lavoro comune. Tuttavia, possono essere attribuiti a Alessandro Vaccarelli i paragrafi 1 e 6, a Nicoletta Di Genova i paragrafi 2 e 4, a Arianna Fiorenza i paragrafi 3 e 5.

Sanità che propongono nuovi *standard* per l'educazione sessuale in Europa (con un'Italia rimasta unica latitante rispetto a questo tema nello scenario europeo) o che inquadrano i problemi educativi connessi al bullismo omofobico. È bastato anche che uscisse, con l'intento di *decondizionare* l'educazione dagli stereotipi di genere, un gioco per l'infanzia (*Il gioco del rispetto*²), o che l'UNAR (l'Ufficio per la promozione della parità di trattamento e la rimozione delle discriminazioni fondate sulla razza o sull'origine etnica - Presidenza del Consiglio dei Ministri) diffondesse materiali per gli insegnanti e gli studenti³ utili a contrastare l'omofobia nelle aule scolastiche, a far alzare la voce di forze reazionarie e conservatrici in grado di far ritirare i materiali stessi o di ostacolare fortemente la loro diffusione. Altro atto di censura verso certi temi e prospettive ha colpito anche il mondo della libera ricerca scientifica, quando, ancora nel 2018, un'indagine dell'Università di Perugia condotta da Batini, volta a studiare le forme del bullismo omofobico nelle scuole, viene bloccata, su richiesta del comitato del *Family Day*, dal Ministro in carica e dagli uffici scolastici territoriali⁴.

Si è cercato in questi anni di costruire l'idea che a circolare ci fosse una presunta *ideologia gender* (cfr. Accolla, 2015; Grimaldi, 2015), da considerare un vero e proprio pericolo sociale, tesa a confondere bambine e bambini, ragazze e ragazzi, minando il terreno della loro identità sessuale (con grandi confusioni concettuali, volte ad appiattire i concetti di identità sessuale, di genere e di orientamento sessuale dentro un unico magma, sempre definito nell'ottica della *naturalizzazione* delle differenze). Un'operazione, questa, che di fatto ha censurato molte voci che, anche dal basso, hanno vissuto con imbarazzo la questione, ponendo dirigenti scolastici e insegnanti in una situazione di indecisione, sconcerto, paura, anche laddove certe intenzionalità pedagogiche avrebbero potuto esprimersi, ed affermando di fatto quel *paradigma del silenzio* che, secondo Pietrantoni, Prati e Saccinto (2011, p. 75), elabora il tema dell'omosessualità come «un argomento tabù, troppo delicato, inaffrontabile».

Viene da sé che tali resistenze siano riferibili anche a certi sostrati culturali, tracciabili nel senso comune, laddove i posizionamenti più conservatori

² <https://giocodelrispetto.org>

³ Istituto A.T. Beck, 2014: *Educare alla diversità. Scuola primaria; Educare alla diversità. Scuola secondaria di primo grado; Educare alla diversità. Scuola secondaria di secondo grado*, <https://www.istitutobeck.com/progetto-unar>.

⁴ Corlazzoli A., Bullismo omofobico a scuola, Miur blocca questionario dell'Università dopo la richiesta del Comitato Family Day, Il Fatto Quotidiano, 7 dicembre 2018, <https://www.ilfattoquotidiano.it/2018/12/07/bullismo-omofobico-a-scuola-miur-blocca-questionario-delluniversita-dopo-la-richiesta-del-comitato-family-day/4819919/>.

insistono su un'idea di famiglia intesa come “naturale” e non già come prodotto storico e sociale, aperto, in questa direzione, ai cambiamenti che le società complesse generano nei rapporti tra individui, nei valori di riferimento (aperti alla diversità), nella liquidità della vita sociale (cfr. Contini e Ulivieri, 2010).

Perché l'indagine pedagogica (da quella più riflessiva a quella sperimentale) dovrebbe interessarsi a tali questioni, pur di sembrare *scomoda*? Quanto i problemi che ne derivano intaccano quelle dimensioni dell'educazione e della formazione che ci riguardano come cittadini (a prescindere dal genere e dall'orientamento sessuale), ma anche come genitori, educatori, insegnanti e, non ultimo, come professionisti che operano nel sociale?

Proviamo a rispondere per punti:

- L'indagine pedagogica dovrebbe occuparsi maggiormente di tali questioni, se non altro perché a fronte di forze ostili al cambiamento, esiste un mondo in movimento che, nella sua contraddittorietà, è reale e manifesto: un mondo che pone ogni giorno questioni stringenti su cui è necessario intervenire con azioni sostanziali (si pensi al bullismo omofobico nelle scuole, alle discriminazioni e aggressioni verso le persone LGBT); ed è lo stesso mondo in cui osserviamo situazioni che di fatto stemperano le “chiusure” sociali e ci raccontano di storie di “famiglie arcobaleno”, di bambine e bambini che crescono in esse, di adolescenti che vivono serenamente il loro orientamento sessuale, di genitori pronti a sostenere (con l'aiuto dell'associazionismo più che del mondo delle istituzioni) i percorsi di figlie e figli.
- Ancora oggi, nel senso comune e nelle interazioni sociali, come gli studi e la pedagogia di genere dimostrano (Burgio, 2015; Ulivieri, 2015), si tende a naturalizzare quelle differenze, che sono invece il frutto di un lungo processo di costruzione storica, sociale e culturale, sempre implicitamente mediato dall'educazione in tutte le sue espressioni: si pensi ai giochi “da maschi” e “da femmine”, ai modelli educativi che non sono mai neutri dal punto di vista del genere, ai condizionamenti che arrivano a permeare il corpo, l'identità, il cosa fare da grandi, ma anche i rapporti interpersonali. È qui che l'*educazione* (implicita, inconsapevole, “condizionata”) si fa *pedagogia*, quando riesce a riflettere, conoscere e decostruire, per tornare ad essere *educazione* consapevole, libera da condizionamenti, rispettosa delle inclinazioni individuali. La tendenza alla *naturalizzazione*, come processo che tocca prima di tutto il genere, si estende poi all'idea che esista una famiglia “naturale” (cfr. Boero, 2018), così come a quei comportamenti sessuali definiti *contronatura*. E così, mentre

da decenni l'OMS ci invita a ritenere l'omosessualità una *variante naturale del comportamento sessuale umano* e numerose ricerche confermano questa visione, "rassicurando" sul fatto che i minori che crescono in famiglie omogenitoriali sviluppano autonomamente il loro orientamento sessuale e crescono analogamente a tutti gli altri (Baiocco *et al.*, 2013), implicitamente e paradossalmente si continua a invocare la *natura* per definire i margini tra ciò che è sano perché *naturale* e ciò che è patologico perché *contronatura*.

- Nel bene e nel male lasciamo alla televisione e ad altri linguaggi giovani uno spazio educativo che imbarazza ancora i classici contesti dell'educazione (famiglia e scuola), delegando di fatto al flusso della comunicazione una funzione che la pedagogia dovrebbe assumere, anche con il supporto e il favore di una legittimazione istituzionale e di un quadro di interventi di sistema programmati e generalizzati.
- L'educazione sessuale, anche nelle sue concezioni più classiche, è stata una vera e propria chimera per la scuola e il sistema formativo italiani: nessuna legge o intervento quadro, nessuna azione di sistema, se non tentativi naufragati nei dibattiti politici, al cospetto di un quadro europeo ben diversamente organizzato (la Svezia introduce l'educazione sessuale negli anni '50, la Francia e la Germania negli anni '60, la Spagna negli anni '70, la Gran Bretagna negli anni '80, solo per fare alcuni esempi) (*Directorate General For Internal Policies Policy Department Citizens' Rights And Constitutional Affairs*, 2013).
- Numerosi tentativi di innovazione educativa, di interventi istituzionali, di divulgazione di materiali ad uso di insegnanti, studenti e studentesse, fino ad arrivare alla ricordata ricerca sulle forme di bullismo omofobico sono stati bloccati o fortemente ostacolati, soffiando sulle paure sociali che il discorso e le narrazioni delle forze contrarie hanno tentato di produrre in una parte di opinione pubblica e trasformando in questione "scomoda" tutto ciò che ha a che vedere con l'educazione di genere.

Uno dei risultati di tutto questo è che dopo la legge sulle unioni civili – contrastata e minata nelle sue fondamenta da chi auspica ancora oggi la sua abrogazione – nulla è stato possibile più fare dal punto di vista istituzionale, se non cercare di risolvere nei piccoli interstizi lasciati aperti dalla normativa in vigore (come per il caso delle adozioni speciali per i *single*⁵) situazioni

⁵ La legge italiana dà la possibilità ai single di adottare un bambino solo in alcuni casi particolari, quelli previsti dall'articolo 44 della legge 184 del 1983. Il minore può essere adottato da persone legate da vincolo di parentela entro il sesto grado o da preesistente stabile rapporto; dal coniuge nel caso in cui il minore sia figlio dell'altro coniuge, anche adottivo;

molto particolari e circoscritte, le quali hanno comunque il merito di avere un indiscutibile impatto simbolico nell'opinione pubblica⁶. La Spagna, che nella nostra ricerca utilizziamo a confronto, presenta un quadro istituzionale e sociale assai diverso. Al 2013, una ricerca comparativa del *Pew Research Center* (2013) colloca questo Paese al primo posto della graduatoria degli stati più aperti alle persone omosessuali (con un grado di accettazione pari all'88% della popolazione), seguita dalla Germania (87%), dalla Repubblica Ceca (80%), dal Canada (80%), dall'Australia (79%), dalla Francia (77%), dalla Gran Bretagna (76%), dall'Argentina (74%), dall'Italia (74%) e dalle Filippine (73%)⁷. D'altronde la Spagna ha avuto la capacità di dotarsi, con una rapida evoluzione e già a partire dagli anni '90 (con norme antidiscriminazione e con il riconoscimento della coabitazione di persone dello stesso sesso e delle unioni civili in alcune città), di uno dei più alti livelli di libertà nei confronti dei suoi cittadini LGBT. Nel 2005 ha proceduto a legalizzare matrimonio e adozione, ponendosi come esempio per molti movimenti e associazioni LGBT impegnati, anche in Italia, nella lunga battaglia sui diritti civili.

Da questo quadro, si evince che la "cattolica" Spagna rappresenta forse il paese mediterraneo che farà da specchio agli altri e che il processo di europeizzazione della cultura e della società possa di fatto costituire, seppure con lentezza, un punto di forza per l'evoluzione della situazione italiana, in cui molte forze interne sono già impegnate per contrastare il peso politico dei gruppi più reazionari, che generano un blocco normativo e istituzionale già molto disallineato rispetto alla società "reale". Quella pedagogia oggi percepita in Italia (forse) come *scomoda*, che nel porre le sue questioni si confronta e si scontra con posizioni e valori diversamente orientati, è anche una pedagogia che traccia traiettorie, ipotizza ma soprattutto immagina nuovi orizzonti di significato e azione, che nel futuro, inevitabilmente e ottimisticamente, entreranno, senza più essere *scomodi*, anche grazie al semplice fluire delle cose, nei fini, nelle forme, nei modi dell'educazione e dell'interazione sociale.

quando sia portatore di handicap (ai sensi della legge 104/1992), se orfano di padre e di madre; quando vi sia la constatata impossibilità di un affidamento preadottivo.

⁶ Si pensi, tra le tante, alla storia di Luca e Alba Trapanese, la bambina con sindrome di Down che Luca, educatore cattolico praticante, omosessuale, ha adottato dopo che ben 30 famiglie aspiranti all'adozione l'hanno rifiutata per la sua particolare condizione (Trapanese, 2018).

⁷ *Pew Research Center, Global Acceptance of homosexuality, June 4, 2013*
<https://www.pewresearch.org/global/2013/06/04/global-acceptance-of-homosexuality/>.

2. Il disegno di ricerca e i campioni

La formulazione del disegno di ricerca ha preso le mosse dal *framework* teorico fin qui illustrato, che ha dato l'*input* alla riflessione sulle differenze tra Italia e Spagna relative al clima sociale nei confronti delle persone LGBT, allo stato dei diritti civili nelle due realtà considerate, nonché alle possibili implicazioni che queste possono avere con temi e problemi di tipo pedagogico. Partendo dall'assunto che i processi di formazione e socializzazione siano predittivi della futura costruzione degli atteggiamenti, si è ipotizzato che il tipo di educazione ricevuta a tutti i livelli (formale, informale, non formale) giochi un ruolo importante nella riproduzione sociale di chiusure che osteggiano le prospettive in tema di diritti civili o viceversa nella costituzione di posizioni più aperte e orientate al cambiamento.

La domanda di ricerca che da questi ragionamenti è scaturita è: *Quanto il background socio-culturale influenza gli atteggiamenti di chi studia per operare, in prospettiva futura, nell'educazione e nel sociale?*

Il problema di ricerca si è declinato nel bisogno di esplorare il livello delle conoscenze degli studenti universitari – dei corsi di laurea in scienze della formazione e in servizio sociale – rispetto agli studi di genere, e quanto il livello e la qualità delle informazioni possedute si correlino con atteggiamenti relativi all'omosessualità e alle questioni educative connesse all'orientamento sessuale. Si è scelto quindi di prendere in considerazione, in ottica comparativa, le studentesse e gli studenti dell'Università degli Studi dell'Aquila e dell'Universitat de Barcelona iscritti ai percorsi per l'insegnamento primario e il servizio sociale.

La ricerca si è svolta nel 2016 e ha previsto, per la raccolta dei dati, la costruzione di un questionario composto da 32 domande riferite alle dimensioni principali dell'indagine, di seguito sintetizzate:

- 1) anagrafica dei rispondenti (età, sesso, nazionalità, tipologia di formazione nella scuola secondaria di secondo grado e universitaria);
- 2) conoscenze di base su identità sessuali, identità di genere e orientamenti sessuali (percezione del grado di informazione posseduta e canali informativi preferenziali, domande sulle definizioni dei concetti sopra indicati);
- 3) atteggiamenti verso l'omosessualità, gli orientamenti sessuali e le persone LGBT (pregiudizi, credenze, emozioni, risvolti di tipo etico/politico);
- 4) atteggiamenti verso la presenza e il ruolo di persone omosessuali nei contesti educativi (scuola e famiglia).

Per quanto riguarda la modalità di somministrazione si è scelto di utilizzare sia il supporto cartaceo, somministrato in presenza nelle aule delle due

sedì universitarie, sia quello telematico attraverso la creazione di una *survey online* il cui *link* è stato inviato ad indirizzari rivolti esclusivamente agli studenti dei corsi di laurea individuati come *target*.

Il campione dell'Università degli Studi dell'Aquila è composto da 204 soggetti, mentre quello dell'Universitat de Barcelona ne comprende 162. Prima di procedere alla descrizione dei campioni sembra opportuno precisare che si tratta di due Atenei situati in realtà socio-culturali diverse non soltanto perché afferiscono a stati europei tra loro distinti in tema di diritti civili, ma anche rispetto alle realtà urbane in cui sono collocati: il primo in una piccola città di provincia (seppure capoluogo di regione), il secondo in una città metropolitana con importanti contatti internazionali e con una struttura identitaria riferita all'essere capitale della comunità autonoma della Catalogna. La distribuzione dei due gruppi rispetto ai percorsi formativi è simile, considerando che studentesse e studenti italiani sono iscritti all'area della formazione primaria per il 39,2% e quelli spagnoli/catalani per il 38,3%, mentre afferiscono all'area del servizio sociale il 60,8% di studenti dell'Aquila e il 61,7% per l'Università di Barcellona. Anche prendendo in considerazione il parametro dell'età, i due gruppi risultano essere simili e comparabili in quanto l'età media degli italiani è di 20,81 anni (st. dv. 2,893) e quella degli spagnoli/catalani è di 20,84 anni (st. dv. 2,683). Lo stesso equilibrio tra gruppi, evidenziato dai parametri presi in considerazione finora, non è riscontrabile utilizzando il criterio del genere. Infatti il numero di maschi presenti nel campione spagnolo (15,4%) si triplica rispetto a quello italiano (5,4%). Questo dato offre una prima opportunità di riflessione rispetto a quanto la scelta di iscriversi a corsi di laurea in scienze della formazione e in servizio sociale sia vincolata da logiche di genere in Italia più che in Spagna. Questo disequilibrio può spiegarsi attraverso l'idea che ancora permane nel nostro paese, che vede le professioni educative e di cura come appannaggio "tipico" delle donne (Becchi, 2011), ostacolando le potenziali scelte maschili di intraprendere questo percorso di studi e professionale (Biemmi, 2010).

Poiché non emergono differenze significative tra gli studenti afferenti ai due corsi di laurea in entrambi i campioni, i dati saranno presentati in forma aggregata facendo riferimento al gruppo di studenti e studentesse italiani e a quello di studenti e studentesse spagnoli/catalani indipendentemente dal percorso seguito.

3. Le conoscenze degli studenti e delle studentesse a confronto

Le ricerche, come sottolinea Batini, «hanno già mostrato, da parte di *target* differenti (studenti universitari, studenti delle scuole secondarie di secondo grado, insegnanti), il basso livello di informazione/conoscenza/consapevolezza circa le quattro costituenti – sesso biologico, identità di genere, ruolo di genere, orientamento sessuale – che la maggior parte della letteratura attribuisce all’identità sessuale [seppure (...) esistano teorie alternative al riguardo], come anche la difficoltà a parlare di sé in questi termini, e la sostanziale mancanza di informazioni al proposito.» (Batini, 2014, p. 25).

Ripercorrendo alcuni concetti chiave in materia, la ricerca ha indagato le conoscenze dei partecipanti su alcune dimensioni fondamentali riguardanti l’identità e la sessualità. In particolare il primo aspetto trattato riguarda il grado di conoscenza dei soggetti rispetto alle definizioni di *identità di genere*, di *orientamento sessuale* e di *omosessualità*. Per quanto riguarda l’*identità di genere* si è chiesto ai partecipanti di scegliere la definizione più appropriata tra due possibilità. Il 38,7% di studentesse/studenti italiane/i e il 13,0% di quelli spagnoli/catalani ritengono che essa sia “l’identità che ci conferisce il sesso biologico; è dunque legata all’anatomia sessuale con la quale si nasce”. L’87,0% del campione di Barcellona, contro il 61,3% di quello estratto all’Aquila – con una differenza percentuale del 25,7% – danno la definizione scientificamente attendibile secondo il DSM 5 (2014), che indica l’identità di genere come “L’identificazione con il genere maschile o femminile indipendentemente dal sesso biologico”. Al chi quadro calcolato su questi dati (che per sintesi non riportiamo in tabella) si associa una significatività statistica pari a ,000.

Con la stessa logica si è trattato l’*item* relativo alla definizione di *orientamento sessuale*. Quest’ultimo è considerato come una “attrazione emotiva e/o sessuale verso persone dello stesso sesso, di sesso opposto o di entrambi i sessi” dal 98,8% dei soggetti dell’Università di Barcellona e dall’86,8% di quelli dell’Università dell’Aquila; nessuno studente spagnolo/catalano e lo 0,5% del campione italiano hanno scelto l’opzione “attrazione emotiva e/o sessuale solo verso persone dello stesso sesso”, mentre solo l’1,2% del campione di Barcellona e il 12,7% del campione dell’Aquila hanno optato per la definizione “attrazione emotiva e/o sessuale solo verso persone del sesso opposto” (Sign. Chi-quadrato di Pearson: ,000). Anche in questo caso la percentuale di italiani che si discosta dalla definizione più scientificamente attendibile (Lingiardi e Nardelli, 2014) è significativamente più alta rispetto ai coetanei spagnoli/catalani, mostrando una maggiore confusione.

Si è posta successivamente la domanda (con possibilità di dare più di una risposta) relativa alla scelta della definizione più appropriata di omosessualità. Tra gli studenti italiani, il 2,5% preferisce non rispondere e il 2,0% ritiene l'omosessualità "una malattia della psiche che può essere curata quando l'individuo è motivato e consenziente". Seppure tali percentuali siano molto basse, appaiono significative quando paragonate alla totale assenza di preferenze da parte degli studenti spagnoli/catalani.

L'1,9% del gruppo dell'Università di Barcellona e il 5,9% del gruppo dell'Università dell'Aquila scelgono l'opzione che definisce l'omosessualità come "un disturbo della personalità che si riflette sulla sfera sessuale", mentre il 5,6% degli spagnoli/catalani e il 27,0% degli italiani optano per definirla come "una tendenza che si discosta da un normale comportamento eterosessuale".

La risposta che ha avuto un numero maggiore di scelte (e che si allinea con la definizione corrente dell'OMS) è: "L'omosessualità è una variante naturale del comportamento umano", scelta dal 54,9% degli italiani e dal 79,0% degli spagnoli/catalani. Tuttavia, è altrettanto importante evidenziare come le risposte che associano l'omosessualità ad un disturbo/ad una malattia riguardano complessivamente il 34,9% degli studenti italiani e solo il 7,5% degli studenti spagnoli/catalani. Ciò significa che una buona parte dei soggetti, principalmente italiani, non sia a conoscenza della decisione presa nel 1974 dai membri dell'American Psychiatric Association (A.P.A.), su consiglio dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), di eliminare l'omosessualità dall'elenco dei disordini mentali e dal Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali a partire dalla terza edizione (DSM III, 1980).

Tali dati confermano l'idea di Batini (2014) che rileva, in una precedente ricerca comparativa condotta tra Italia e Spagna, una maggiore propensione degli studenti italiani ad enfatizzare quegli aspetti che «ricondono l'omosessualità ad asserti chiaramente negativi (moda culturale, malattia psicologica, perversione, insicurezza e confusione, essere "contro natura")» (p. 27) rispetto agli studenti spagnoli/catalani.

Analizzando i fattori che generano un orientamento omosessuale si riscontra una discrepanza statisticamente significativa tra i due campioni considerati (Chi quadrato di Pearson: ,000) (fig. 1).

Fattori che generano un orientamento omosessuale (percezioni)

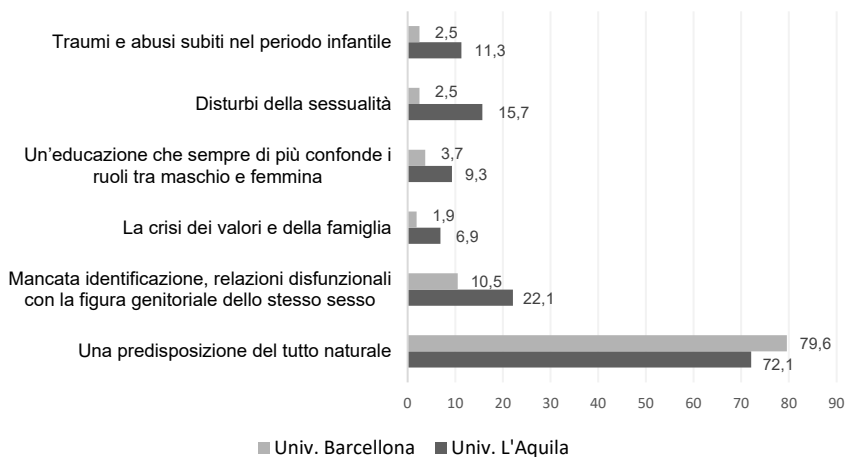


Fig. 1 – Fattori che generano un orientamento omosessuale (domanda con risposte multiple)

L'idea che l'orientamento omosessuale possa dipendere dalla crisi dei valori e della famiglia, da traumi e abusi subiti nel periodo infantile, da disturbi della sessualità, da un'educazione che sempre più confonde i ruoli tra maschio e femmina, da una mancata identificazione e da relazioni disfunzionali con la figura genitoriale dello stesso sesso vede concordi il 21,11% degli studenti spagnoli/catalani e il 65,3% degli italiani. Una volta ancora dunque emerge come questi ultimi ritengano l'omosessualità legata al trascorso difficile o traumatico della persona e all'ambiente e all'educazione ricevuta.

Al contempo è giusto sottolineare che il 79,6% di spagnoli/catalani e il 72,1% di italiani scelgono l'opzione "Una predisposizione del tutto naturale". La domanda prevedeva più di una risposta e ciò ha consentito un approfondimento del dato che chiarisce ancora meglio le differenze tra i gruppi. Tra i soggetti italiani, troviamo che la percentuale di chi ha fornito la definizione più neutra e scientificamente orientata ("predisposizione del tutto naturale") ha spesso anche virato verso le altre definizioni, segnalando la possibilità di individuare cause di volta in volta differenti e, con questo, di non rinunciare del tutto a derive di tipo patologizzante: a dare una risposta soltanto, coerentemente con la definizione dell'OMS, troviamo il 56,9% degli italiani e il 75,9% di spagnoli/catalani; dunque, tra gli italiani, il 15,2% di

chi ha risposto “una predisposizione naturale” ha dunque scelto anche altre opzioni contro il 3,8% del campione spagnolo/catalano.

A chiudere l'insieme di *item* riferiti alle conoscenze degli studenti si riportano i dati relativi al grado di informazione percepito posseduto, relativo alle principali questioni legate al genere (parità tra i sessi, orientamenti sessuali, ecc.). Circa l'8%, per entrambi i campioni, ha segnalato un grado “basso”, mentre il 28% degli studenti spagnoli/catalani e il 48% degli studenti italiani hanno dichiarato un grado “medio” e il 43,4% degli studenti italiani e il 63% degli studenti spagnoli/catalani “alto” (Sign. Chi-quadrato di Pearson: ,000). Emerge quindi che gli studenti spagnoli/catalani ritengono di avere un grado di informazione maggiore rispetto ai coetanei italiani, fatto che plausibilmente concorre a spiegare oltre che i dati precedentemente illustrati, anche la minore presenza tra questi ultimi, come vedremo presto, di pregiudizi e di atteggiamenti tendenti all'omofobia.

Si è chiesto loro quali siano i principali informatori (fig. 2) e per più del 50% degli intervistati (57,4% spagnoli/catalani e 60,8% italiani), la scelta è caduta su internet e *social media*.

Per quanto riguarda le restanti risposte, i due campioni si discostano in modo significativo (con Chi quadro quasi sempre altamente significativo). Per gli studenti italiani al secondo posto tra gli informatori troviamo la televisione, poi gli insegnanti a scuola, i docenti universitari, gli amici, i familiari e le letture autonome.

Per gli studenti spagnoli/catalani troviamo al secondo posto gli amici, poi i compagni universitari, la famiglia, la televisione e le letture autonome, con gli insegnanti a scuola che vengono segnalati solo nel 9,2% dei casi. In base a questa differenza all'apparenza sottile è plausibile pensare che nelle scuole italiane il tema si tratti in forma più generale, magari parlando di educazione alla diversità e non trattando il discorso sull'omosessualità nello specifico. Approfondendo il dato, scopriamo che chi riferisce, tra gli italiani, di aver avuto informazioni dalla scuola, per il 40,7% dei casi confonde identità di genere e identità sessuale, mentre per gli studenti spagnoli/catalani che fanno riferimento alla scuola la percentuale di coloro che fanno confusione cade al 13,3%. Sarebbe che in Spagna la conoscenza sia più “diffusa” e meno sottoposta a tabù, attraversando i momenti informali dell'educazione (famiglia, amici e compagni di scuola/di università) più che in Italia, mentre, nel nostro contesto si evidenzia l'uso di canali informativi che prevedono un'interazione più impersonale (televisione, internet e *social media*). In conclusione, gli italiani restituiscono un'immagine della scuola come luogo in cui si tenta, nonostante tutto, di affrontare le questioni legate al genere, ma dai

dati emerge che questo, forse, avviene in modo poco specifico e più “imbarazzato”, lasciando aperti alcuni interrogativi sulla qualità dell’azione formativa ed educativa messa in atto.

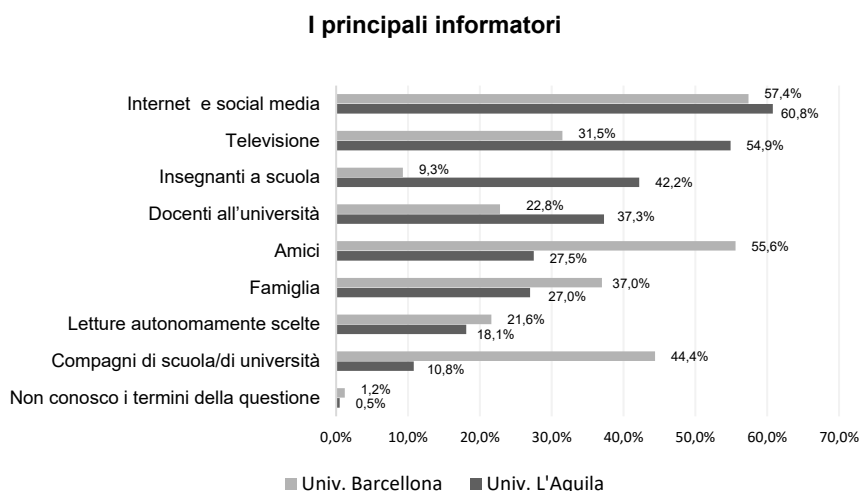


Fig. 2 – Principali informatori

4. Gli atteggiamenti delle studentesse e degli studenti verso i diritti civili

La costruzione di un *indice di sessuofobia* ha reso possibile la valutazione dell’atteggiamento nei confronti della sessualità dei partecipanti alla ricerca. Le scale di Likert che compongono l’indice sono riconducibili a due visioni di questa sfera dell’identità umana: una come area della vita da vivere in maniera aperta e sana, per soddisfare i bisogni di benessere personale e interpersonale; l’altra che la descrive come attività istintiva, deputata alla sola procreazione, peccaminosa o da vivere in maniera circoscritta alla relazione monogama e socialmente istituzionalizzata.

L’indice di sessuofobia colloca il punto di vista del gruppo dei partecipanti italiani verso una visione della sessualità che – seppure non denoti un carattere marcatamente sessuofobico – definiremmo tendenzialmente “più chiusa”: 9,78 punti medi degli spagnoli/catalani contro i 12,3 punti medi degli italiani (min. teor. 6 – max teor. 24), con una differenza che l’analisi della varianza mostra essere statisticamente significativa [$F = 67,662$ (sig. ,000)]. Le credenze di tipo religioso potrebbero concorrere a influenzare questo tipo

di scelte. La correlazione positiva tra la pratica religiosa e l'indice di sessuofobia (Rho di Spearman ,328; sig. ,000) potrebbe essere spiegata dal concetto di "peccato" evocato dalla sessualità e dall'omosessualità (cfr. Batini, 2014). Lo stesso approccio alla religione e le opinioni relative alla necessità che la Chiesa si apra all'accettazione dell'omosessualità come un fatto naturale (tab. 1), segna delle differenze tra il gruppo di studenti italiani e quello degli spagnoli/catalani che possono essere interpretate come una maggiore accettazione dello *status quo* da parte degli italiani, che percepiscono di meno il bisogno di cambiamento e manifestano un maggior "tradizionalismo".

Tab. 1 – La Chiesa dovrebbe aprirsi e accettare l'omosessualità come un fatto naturale

	Univ. L'Aquila	Univ. Barcellona	Totale
Molto d'accordo	79 39,10%	129 81,10%	208 57,60%
Abbastanza d'accordo	62 30,70%	24 15,10%	86 23,80%
Poco d'accordo	40 19,80%	3 1,90%	43 11,90%
Per niente d'accordo	21 10,40%	3 1,90%	24 6,60%
Totale	202 100,00%	159 100,00%	361 100,00%

Il discorso fin qui fatto ci offre una possibile chiave di lettura dei dati riguardanti l'indice riferito all'omofobia descritto di seguito (fig. 3). Tale indice – come il precedente – mostra che la media degli italiani (pur non segnalando forti posizioni omofobiche) si attesta a livelli più alti rispetto agli spagnoli/catalani: 21,7 punti medi per gli italiani (deviazione standard di 6,56), 15,49 punti per spagnoli/catalani, con un min. e max teorico del punteggio pari rispettivamente a 12 e 48 punti. L'analisi della varianza restituisce un valore dell'indice di Fisher altamente significativo (,000). Il grafico che segue riporta, per comodità di lettura, i punteggi su una scala da 0 a 10⁸.

⁸ Per gli indici sintetici (ottenuti per somma di punteggi scalari) abbiamo provveduto a riportare i punteggi anche su una scala 0-10, per garantire una maggiore leggibilità dei dati. La formula applicata: (media-minimo teorico)/(massimo teorico-minimo teorico)/10. In questo modo si rende più leggibile il dato rispetto alla distanza tra il minimo e il massimo e si riesce a collocare in maniera più intuitiva il valore medio rispetto alle distanze estreme.

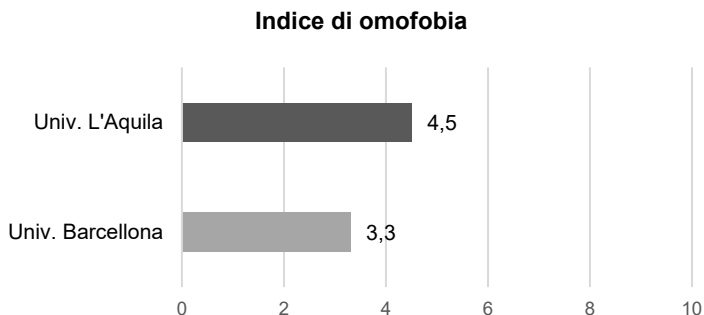


Fig. 3 – *Indice di omofobia*

L'indice è stato costruito dopo un esame di alcune delle principali scale (cfr. Wright *et al.*, 1999; Lingiardi *et al.*, 2005) e prendendo in considerazione un gradiente di atteggiamenti e di pregiudizi a partire da luoghi comuni e stereotipi leggibili anche in chiave passivo-aggressiva o “bonaria” (“Le persone omosessuali hanno una sensibilità e una creatività fuori dal comune” oppure “Certi lavori, più di altri, sono particolarmente adatti alle persone omosessuali”); passando per l'esplorazione di aree che potrebbero evidenziare paura sociale o rabbia (“Le persone omosessuali costituiscono un rischio per la diffusione di molte malattie infettive” o “Le persone omosessuali non dovrebbero lavorare a contatto con i bambini, bambine e adolescenti”); per finire con temi riguardanti i diritti civili (“Le persone omosessuali esagerano nella lotta per i propri diritti”). All'interno di questo indice alcuni *item* hanno rilevato aspetti particolarmente significativi rispetto a una maggiore tendenza del gruppo di studenti italiani a virare verso atteggiamenti e pregiudizi di carattere omofobico.

Può essere utile portare ad esempio l'*item* “Le persone omosessuali non dovrebbero lavorare a contatto con bambini, bambine e adolescenti” a cui hanno risposto il 91,2% degli studenti italiani e il 100% degli studenti spagnoli/catalani dichiarandosi “poco” o “per niente d'accordo”; significativo è che l'8,8% di italiani si dichiara “abbastanza” e “molto d'accordo” contro lo 0% degli studenti spagnoli/catalani.

I dati evidenziano come quasi due italiani su dieci che si preparano a lavorare nelle scuole o nei servizi sociali ritengono che il lavoro educativo o in contatto con minori non dovrebbe essere svolto da una persona omosessuale, il che rappresenta, anche in comparazione con l'“azzeramento” del pregiudizio del gruppo degli spagnoli/catalani, un fattore di preoccupazione su cui è necessario intervenire.

Il percorso di interpretazione dei dati prosegue in maniera simile rispetto alle risposte in merito ai diritti civili delle persone omosessuali in ambito di adozione e genitorialità. Alla domanda “Alle coppie omosessuali andrebbe data la possibilità di adottare un bambino/una bambina”, l’86,3% degli studenti spagnoli/catalani risponde che le coppie omosessuali debbano avere questa possibilità, mentre gli studenti italiani sono d’accordo solo per il 36,5% (Chi quadro sig. ,000) (tab. 2).

Tab. 2 – Alle coppie omosessuali andrebbe data la possibilità di adottare un bambino/una bambina

	Univ. L'Aquila	Univ. Barcellona	Totale
Per niente d'accordo	36 17,70%	139 86,30%	175 48,10%
Poco d'accordo	45 22,20%	16 9,90%	61 16,80%
Abbastanza d'accordo	48 23,60%	4 2,50%	52 14,30%
Molto d'accordo	74 36,50%	2 1,20%	76 20,90%
Totale	203 100,00%	161 100,00%	364 100,00%

Il contesto culturale sembra influire su atteggiamenti di resistenza rispetto a questo genere di aperture, che probabilmente sono legati a forme di preoccupazione e apprensione sulle possibili conseguenze che potrebbe avere l’essere figlio di genitori gay e lesbiche sulla crescita e lo sviluppo di bambine e bambini.

Diverse indagini si sono concentrate, a tal proposito, su quali siano i timori relativi alle possibilità che il vivere in famiglie omogenitoriali possa generare: «a) condizionamenti nello sviluppo dell’identità sessuale; b) alterazioni in altri aspetti dello sviluppo psicologico e difficoltà nell’adattamento; c) problematiche legate alle relazioni sociali» (cfr. Baiocco *et al.*, 2013, p. 101). La quasi totalità di questi studi evidenzia l’assenza di differenze significative in queste aree tra figli di genitori eterosessuali o omosessuali; questi ultimi, nella maggior parte dei casi, si dichiarano eterosessuali

e non presentano particolari *deficit* nello sviluppo cognitivo-emotivo-comportamentale e in quello relazionale rispetto ai primi (*Ibidem*; Lingiardi, 2013).

Tornando alla discussione dei dati, e riprendendo il discorso sugli atteggiamenti in merito alla famiglia, è utile prendere in esame lo stimolo relativo al grado di accordo con l'affermazione "L'unica forma di famiglia possibile da difendere e tutelare è quella naturale, formata da padre, madre e figli", per la quale gli studenti spagnoli/catalani rispondono per il 79,5% dei casi "per niente d'accordo" e per uno 0,6% "molto d'accordo", mentre gli studenti italiani per il 36,8% si dichiarano "per niente d'accordo" e per il 15,9% "molto d'accordo" (Chi quadro significativo a ,000). Anche in questo caso i dati mostrano uno squilibrio tra i due gruppi legato al concetto di naturalità e alla tendenza al tradizionalismo che caratterizza nuovamente il gruppo degli studenti italiani in contrapposizione a un concetto di famiglia che si sta delineando come sempre più variabile e dinamico. Questa tendenza può portare, infatti, a fossilizzare l'idea di configurazione familiare in uno schema che già si vede modificato da una realtà di famiglia che si fa sempre più allargata, non solo a seguito di separazioni, divorzi e successivi ricongiungimenti, ma anche rispetto alla vicinanza più o meno stretta di altri parenti o al considerare "di famiglia", un vicino di casa, un parente acquisito:

Le famiglie conoscono, e hanno sempre conosciuto, geometrie variabili: nucleari, adottive, monoparentali, ricombinate, omogenitoriali, allargate, ricomposte, ecc. Le trasformazioni culturali, tecniche e sociali implicano nuove definizioni anche del concetto di genitorialità. La non obbligatorietà dei vincoli che legano sessualità, concepimento e genitorialità ci porta a pensare che la famiglia non è solo un prodotto "naturale", ma è anche, e soprattutto, il risultato di un legame affettivo e sociale (Lingiardi, 2013, p. 74).

I futuri professionisti, pertanto, si troveranno a lavorare in contesti educativi o nei servizi sociali deputati alla famiglia di fronte a tale complessità, che richiede l'assunzione di un punto di vista flessibile per rispondere alla fluidità delle situazioni possibili e di quella "apertura mentale" necessaria a decostruire il pregiudizio e costruire/promuovere una sana relazione educativa.

5. L'omosessualità nei contesti educativi: pericolo o normalità?

Per restringere il campo ai contesti educativi, abbiamo costruito un indice denominato “omofobia ed educazione” (fig. 4), dalla cui lettura generale si evincono atteggiamenti debolmente omofobici, seppure con una incidenza maggiore negli studenti italiani.

I punteggi complessivi dell'indice ottenuto (i cui indicatori saranno presto esplicitati) riportano la situazione descritta nella fig. 4, per la quale si è scelto di utilizzare una scala 0-10. Per quanto attiene l'analisi della varianza calcolata sui punteggi grezzi (14,8 punti medi per gli spagnoli/catalani e 16,9 per gli italiani, su un min. teor. pari a 10 e un max teor. pari a 40), l'indice F ottenuto (19,265) si associa ad una elevata significatività statistica (,000).

Le scale che costituiscono questo indice si rivolgono a questioni educative riferite a vari contesti formali e informali: famiglia, scuola, parrocchia.

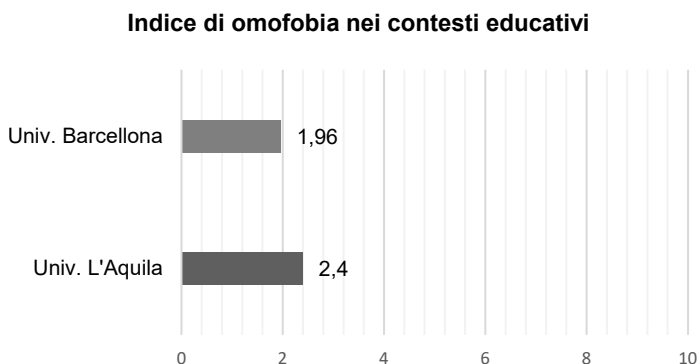


Fig. 4 – L'omofobia in ambito educativo: differenze medie tra campioni

Gli studenti italiani si dimostrano più preoccupati rispetto ai loro coetanei spagnoli/catalani sia per ciò che potrebbe turbare e nuocere i minori (come ad esempio la televisione, per i contenuti riguardanti immagini di gay, lesbiche e transessuali), sia per ciò che riguarda la presenza di un ragazzo o una ragazza gay o lesbica in un contesto educativo (tab. 3). Quest'ultimo *item* risulta ancora una volta interessante poiché i campioni studiati sono composti da studenti che in futuro si troveranno a lavorare in alcuni di questi contesti educativi.

Tab. 3 – L'omofobia nei contesti educativi: indicatori

	Univ. L'Aquila (medie)	Univ. Barcellona (medie)
La presenza di un ragazzo/una ragazza gay/lesbica in un contesto educativo va osservata attentamente affinché non abbia ripercussioni negative su gli altri ragazzi/le altre ragazze.	1,67	1,27
Gli insegnanti dovrebbero prevenire atti di bullismo omotransfobico attraverso l'educazione alla relazione e alla diversità.	3,79	3,89
La televisione offre troppe immagini di gay, lesbiche e transessuali, che possono turbare e nuocere ai minori.	1,85	1,33
Se dovesse passare una legge che permetta alle coppie omosessuali di adottare, gli assistenti sociali e gli psicologi dovrebbero rifiutarsi di procedere nell'iter e, a limite, preferire sempre le coppie eterosessuali.	3,7	1,88
La Chiesa dovrebbe aprirsi e accettare l'omosessualità come un fatto naturale.	2,99	3,76
È auspicabile che ogni genitore educhi i figli a rispettare gli omosessuali.	3,73	3,74
L'unica forma di famiglia possibile da difendere e tutelare è quella naturale, formata da padre madre e figli.	2,19	1,26
È importante che i bambini facciano esperienze di gioco tipicamente maschili e le bambine esperienze di gioco tipicamente femminili, al fine di permettere un corretto processo di identificazione sessuale.	2,11	1,44
La scuola dovrebbe informare sulla prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili e sulla contraccezione.	3,76	3,85
L'educazione sessuale a scuola è fondamentale per la crescita delle nuove generazioni e per uno sviluppo armonico della loro personalità.	3,42	3,73

I partecipanti italiani ritengono che la presenza di un ragazzo o una ragazza omosessuale in un gruppo educativo debba essere osservata “molto” e “abbastanza attentamente” per il 19,2%, “poco” o “per niente attentamente” per l’80,8%. Per gli studenti spagnoli/catalani va osservata “molto” e “abbastanza attentamente” per il 5,6%, “poco” o “per niente attentamente” per il

94,4%. Ciò significa che una visione pedagogica aperta al genere e alle diversità, che dovrebbe orientare gli atteggiamenti, traducendosi inevitabilmente in scelte educative, non sempre rappresenta un punto di partenza comune e fermo. Consideriamo, a tal proposito, il punto di vista di Allport (1954), che per primo teorizza quanto la frequentazione di persone ad alto rischio di discriminazione porti ad una riduzione del pregiudizio, all'accettazione e al rispetto di tali soggetti. Pertanto, le occasioni di incontro e dialogo nei vari contesti con persone omosessuali permettono di rivedere i propri pregiudizi e stereotipi omofobi. Ma prima che questo avvenga, è necessario che la formazione accademica dei futuri professionisti intervenga in merito, quantomeno per la dimensione di saperi e conoscenze.

Alla richiesta di stabilire il grado di accordo con l'affermazione: "È importante che i bambini facciano esperienze di gioco tipicamente maschili e le bambine esperienze di gioco tipicamente femminili, al fine di permettere un corretto processo di identificazione sessuale", gli studenti italiani hanno risposto per il 34,2% "per niente d'accordo" a differenza degli spagnoli/catalani che hanno fatto questa scelta per il 72%. Queste risposte aprono la riflessione su quanto ancora i pregiudizi e gli stereotipi di genere siano presenti ed alimentati, non solo nelle abitudini di acquisto e di fruizione dei giochi, ma anche dalla comunicazione che ancora oggi il *marketing* rivolge alle famiglie, come dimostra lo studio "Toys and Diversity" (COFACE Families Europe, 2016)⁹.

I due campioni si discostano di poco circa le risposte che sottolineano l'importanza dei ruoli rivestiti dalla famiglia – nell'educare al rispetto – e dagli insegnanti e dalla scuola sull'educazione sessuale dei bambini e degli adolescenti per garantire loro una crescita armonica della personalità, informare sulla prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili e sulla contraccezione e educare alla relazione e alla diversità. Le «Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo» (MIUR, 2015b) sottolineano l'importanza del "Patto di corresponsabilità educativa" tra scuola e famiglia nella prevenzione e nel contrasto ad ogni forma di violenza e di prevaricazione, e nel considerare la diversità, anche in tema di orientamento sessuale o di identità di genere, come una ricchezza.

Il bullismo omofobico (Fonzi, 1997), infatti, è un fenomeno non trascurabile nelle scuole italiane, anche per la particolarità «di poter agire in forma

⁹ Lo studio analizza le immagini e i colori utilizzati per promuovere le varie tipologie di giochi in 32 cataloghi di 9 diverse paesi europei. In particolare, analizzandone alcune, emerge come le bambine compaiono nelle immagini per il 59% nei giochi sulle situazioni domestiche e per l'87,1% nei giochi sull'accudimento; i bambini sono raffigurati invece per il 74,3% nei giochi legati ai mezzi di trasporto e per il 57,2% nei giochi di sport e di *outdoor*.

indiretta: un/una adolescente omosessuale che sente, continuamente, termini spregiati utilizzati per indicare il proprio orientamento sessuale, usati come offesa anche se non contro di lui/lei, sviluppa ansie e timori nei confronti del gruppo dei pari nei quali è inserito/a.» (Batini, 2013, p. 117).

A conferma di ciò, Prati (2010) riporta i risultati di una ricerca condotta su 900 studenti delle scuole secondarie di II grado che rileva che circa uno studente su 20, in prevalenza di sesso maschile, è stato vittima di bullismo omofobico.

6. Prepararsi al futuro, con le incertezze del presente: scommesse della formazione

Sperando in un'Europa che possa spingere un processo di cambiamento culturale anche in Italia e in un'evoluzione del dibattito del mondo dell'educazione e delle politiche sociali, è ragionevole pensare che, seppure con ritardo, si potranno raggiungere in futuro obiettivi in grado di favorire maggiori aperture e di legittimare pienamente le famiglie omogenitoriali anche sul tema minori e adozioni. L'impatto che tutto questo scenario avrà nelle professioni educative e in quelle sociali è evidente.

Da un lato, bisogna attrezzarsi per rinnovare i caratteri dell'educazione, per lanciare ai giovani segnali di serenità rispetto al tema dell'orientamento sessuale, per contrastare, al contempo, ogni forma di discriminazione, a partire dai fenomeni di bullismo omofobico. Ricordiamo ad esempio, con Burgio (2008), che l'omosessualità maschile vissuta dagli adolescenti non sempre si presenta vicino ai modelli *gay* proposti dai *talk-show* e dal mondo dei *media*, soprattutto nel sud Italia: storie di solitudine, di mancata accettazione, di discriminazione che pongono sul tavolo sfide esistenziali, bisogni di emancipazione e di formazione, che la pedagogia (e, con essa, la scuola) non può non raccogliere tra i suoi mandati.

Dall'altro lato, immaginiamo, come sfida futura (e presente nella misura in cui molte *famiglie arcobaleno* già esistono e conducono la loro normalissima esistenza), quella di riconsiderare tanti momenti delle azioni professionali: dall'accogliere e valorizzare (gli insegnanti) le diversità individuali e familiari in una classe di alunni e alunne, all'essere pronti (gli assistenti sociali) a gestire il processo che porta all'affidamento e all'adozione anche in presenza di coppie omogenitoriali.

Per far questo, abbiamo bisogno, come la ricerca qui brevemente illustrata dimostra, di insegnanti e assistenti sociali che abbiano consapevolezze teoriche e conoscenze adeguate, liberi da pregiudizi e da visioni *patologizzanti*

relative al tema dell'orientamento sessuale, di cui la formazione accademica, soprattutto di tipo pedagogico, deve necessariamente tener conto e per le quali è necessario attrezzarsi (cfr. Batini, 2011).

Riferimenti bibliografici

- Accolla D. (2015), "Il mito del "gender": narrazione, retoriche e implicazioni politiche", *La Ricerca*, 9, 3: 23-27, Loescher, Torino.
- Allport G.W. (1954), *The Nature of Prejudice*, Addison Wesley, Reading, Ma.
- APA - American Psychiatric Association (2013), *DSM 5*, American Psychiatric Publishing, Washington, DC, (trad. it.: *DSM 5*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014).
- Baiocco R., Santamaria F., Ioverno S., Petracca C., Biondi P., Laghi F. e Mazzoni S. (2013), "Famiglie composte da genitori gay e lesbiche e famiglie composte da genitori eterosessuali: benessere dei bambini, impegno nella relazione e soddisfazione diadica", *Infanzia e adolescenza*, 12, 2: 99-112.
- Batini F. (2011), *Comprendere le differenze. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*, Armando, Roma.
- Batini F. (2013), "Bullismo e omofobia, non solo a scuola", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 5, 5: 113-121.
- Batini F. (2014), *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, Loescher, Torino.
- Becchi E. (2011), *Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola*, in Ulivieri S., a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.
- Biemmi I. (2010), *Genere e processi formativi. Sguardi maschili e femminili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa.
- Boero M. (2018), *La famiglia della pubblicità. Stereotipi, ruoli, identità*, FrancoAngeli, Milano.
- Burgio G. (2008), *Mezzi maschi: gli adolescenti gay dell'Italia meridionale: una ricerca etnopedagogica*, Mimesis, Milano.
- Burgio G. (2015), "Genere ed educazione", *Education Sciences & Society*, 6, 2: 183-190.
- COFACE Families Europe (2016), *#Toys & Diversity. Study on Toys Catalogues in Europe: Making or Breaking Stereotype?*, testo disponibile al sito: http://www.coface-eu.org/wp-content/uploads/2019/11/Toys-and-Diversity_2016.pdf [22/07/20].
- Contini M. e Ulivieri S., a cura di (2010), *Donne, famiglia, famiglie*, Guerini, Milano.
- European Parliament (2013), Directorate General For Internal Policies Policy Department Citizens' Rights And Constitutional Affairs, *Policies for Sexuality Education in the European Union*, testo disponibile al sito [https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT\(2013\)462515_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT(2013)462515_EN.pdf) [30/05/2020].
- Fonzi A. (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze.
- Grimaldi M. (2015), *Gender e ideologia, Le parole e le cose*, testo disponibile al sito: <http://www.leparoleelecose.it/?p=20445> [30/05/2020].
- Lingiardi V. (2013), "La famiglia inconcepibile", *Infanzia e adolescenza*, 12, 2: 74-85.
- Lingiardi V., Falanga S. e D'augelli A., (2005), "The evaluation of Homophobia in an Italian sample: An exploratory Study", *Archives of sexual behavior*, 34, 1: 81-94.

- Lingiardi V. e Nardelli N. (2014), *Linee guida per la consulenza psicologica e la psicoterapia con persone LGB*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015a), «*Linee Guida Nazionali Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*».
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015b), «*LINEE DI ORIENTAMENTO per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*».
- Pierrantoni L., Prati G. e Saccinto E. (2011), "Bullismo e omofobia", *Autonomie locali e servizi sociali*, 34, 1: 67-80.
- Prati G., Coppola M. e Saccà F. (2010), "Report Finale della ricerca nazionale sul bullismo omofobico nelle scuole superiori italiane", *Arcigay, Associazione lesbica e gay italiana*, 1-92.
- Trapanese L. (2018), *Nata per te. Storia di Alba raccontata fra noi*, Einaudi, Torino.
- Ulivieri S., a cura di (2015), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano.
- Wright L.W., Adams H.E. e Bernat J. (1999), "Development and validation of the homophobia scale", *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21, 4: 337-347.

Attraverso il bullismo omofobico Copioni di genere nell'adolescenza maschile

di *Giuseppe Burgio*

1. Molliche di pane nei sentieri del bullismo

La letteratura scientifica descrive spesso il bullismo come se fosse un monolite, parlandone “al singolare”, nonostante emerga – dagli studi stessi – come esso si articola in realtà in tipologie diverse: bullismo diretto, indiretto, omofobico, cyberbullismo, etc. La mancata articolazione, tuttavia, riguarda in particolare il genere – maschile o femminile – di chi lo agisce e, nonostante sia ormai acclarato che il bullismo maschile e quello femminile assumano configurazioni differenti, la ricerca appare occuparsi – al di là del linguaggio universalizzante usato – del solo bullismo agito da ragazzi. Contro la tendenza invalsa, il presente contributo vuole invece proporre un'esplicita lettura di genere del bullismo maschile, nel tentativo di provocare un accrescimento di conoscenze.

Una seconda critica che è possibile avanzare alla letteratura sul bullismo è, poi, il fatto che essa presenta una sequenza argomentativa quasi sempre uguale: si descrive il fenomeno – anche in maniera sofisticata, distinguendo i vari tipi di bullo, di vittime e di spettatori/aiutanti – per passare poi velocemente alla proposta di strategie di intervento educativo tese alla prevenzione e al contrasto del bullismo. Colpisce, nell'argomentazione, l'assenza di interpretazioni eziologiche, la mancata ricerca delle cause. Il bullismo viene infatti descritto come un dato di fatto, un elemento ovvio nel contesto scolastico, una dinamica della cui esistenza quasi non ci si stupisce. Prima di cercare le soluzioni possibili, tuttavia, mi appare indispensabile chiedersi perché tale fenomeno sorga. Anche perché la scarsa efficacia degli interventi scolastici anti-bullismo potrebbe essere spiegabile – oltre che dalla complessità del fenomeno e dalla peculiare resistenza che esso offre alle azioni di contrasto – anche dal fatto che, non essendoci interrogati abbastanza sulle cause,

progettiamo risposte educative generiche, non adeguate al bersaglio specifico e, quindi, poco efficaci. Proprio per poter affrontare il piano delle cause nella genesi del bullismo, appare necessario ritornare sull'ampia produzione teorica sul tema, alla ricerca di indizi che possano aiutare a formulare nuove ipotesi, come il presente contributo intende tentare.

Sappiamo, innanzitutto, che il bullismo è un fenomeno scolastico. Questa sembra un'affermazione ovvia, ma perché considerare scontata tale ambientazione? Perché il bullismo si dispiega prioritariamente nel teatro scolastico? Perché non attecchisce allo stesso modo in altri contesti?

Un secondo indizio è che la stragrande maggioranza dei fenomeni di vittimizzazione avviene in pubblico (Menesini, 2000, p. 42; Buccoliero e Maggi, 2017, p. 21). Sarebbe più conveniente per il bullo agire di nascosto, per evitare le possibili sanzioni disciplinari, ma egli conduce i suoi attacchi quasi sempre davanti a spettatori. Escludendo l'ipotesi che il bullo rischi in modo stupido, temerario, senza pensarci, possiamo sospettare che si tratti di una scelta razionale? Un rischio assunto in modo calcolato, in vista di benefici potenzialmente superiori? Ma a quali vantaggi facciamo riferimento?

Ancora, il bullismo è – com'è noto – un fenomeno principalmente intra-genere: i ragazzi attaccano principalmente ragazzi, mentre le ragazze si accaniscono in stragrande maggioranza contro altre ragazze (Nigris, 2002, p. 94; Batini, 2014, p. 42). Certo, esistono casi di bullismo inter-genere ma, oltre ad apparire meno diffusi, vengono considerati negativamente anche dal gruppo dei pari: un ragazzo che attacchi una ragazza è considerato un vile, mentre una ragazza che colpisce un compagno verrebbe vista come una forma patologica del femminile. Nel caso della violenza agita dalle ragazze, infatti, la nostra società percepisce una duplice deviazione: dalla norma sociale, che la violenza infrange, e dalla norma di genere, violata dall'aggressività femminile (Giomi, 2017, p. 117).

Il bullismo appare inoltre un fenomeno nel quale i ragazzi risultano sovrarappresentati: le indagini registrano infatti una chiara predominanza maschile, tanto nel ruolo di aggressore che in quello di vittima (Baldry, 2001). Nel nostro orizzonte simbolico, facciamo fatica a riconoscere la violenza agita dalle ragazze e, talvolta, presumiamo addirittura che non debba trattarsi di violenza "vera". Esiste allora forse un legame tra adolescenza *maschile* e violenza (Burgio, 2007; 2010)?

Il pensiero corre veloce ad alcuni gravissimi episodi di cronaca, come le stragi scolastiche negli Stati Uniti, che sono state frequentemente l'esito di precedenti fenomeni di bullismo (Gentry e Pickel, 2014, p. 1039). E la possibilità di un nesso peculiare tra maschilità e violenza diventa poi plausibile se pensiamo che, nota Connell,

il massacro della scuola di Columbine aveva rappresentato l'apice di tutta una serie di omicidi dello stesso tipo: uno o due studenti erano entrati armati nella loro scuola e avevano sparato a compagni e insegnanti. Alcune delle vittime erano ragazze, ma nessuno degli assassini lo era (Connell, 2006, p. 27).

Ovviamente, ogni caso di violenza va analizzato in modo autonomo, ma possiamo sospettare nell'adolescenza maschile una specifica facilità nel passaggio a un agito violento? E se sì, perché?

Infine, sebbene la rappresentazione condivisa del bullismo descrive un fenomeno che funziona in modo *random*, che individua come vittime soggetti non caratterizzati (con la conseguente affermazione che tutti/e potremmo esserne vittime potenziali), in realtà esso sembra attaccare di preferenza gli appartenenti a quei gruppi che sono già socialmente stigmatizzati (ragazzi sovrappeso, con disabilità, balbuzienti, con un'identità LGBT+, etc.) (Sharp e Smith, 1995, p. 145). Ovviamente, nessuna caratteristica è condizione necessaria e sufficiente per la vittimizzazione, ma far parte di gruppi socialmente stigmatizzati implica un rischio maggiore.

Sappiamo, certo, di bulli mingherlini, occhialuti e con le orecchie a sventola, di lesbiche che fanno le bulle, o – al contrario – di robusti ragazzoni che vengono vittimizzati etc. Appare però chiaro che il bullismo si dispiega attaccando la *diversità percepita*. Ogni gruppo di pari stabilisce infatti regole precise su cosa costituisce l'alterità disprezzabile, fissando norme che separano il “noi” (l'ingroup) dal “loro” (l'outgroup), individuando in modo chiaro e veloce chi (per qualsiasi ragione) incarna la diversità.

Sulla base di tali indizi emergenti dalla ricerca scientifica sul bullismo, è possibile ora avanzare un'ipotesi eziologica che possa aiutarci a comprendere meglio la genesi della vittimizzazione scolastica. L'ipotesi che propongo si fonda sull'applicazione al campo del bullismo di quella teoria dei *copioni sessuali* che John H. Gagnon e William Simon hanno sviluppato in relazione a un tema differente – la sessualità, appunto – che appare di primo acchito molto distante dal nostro tema. Per procedere in questo tentativo è allora necessaria un'apparente digressione.

2. La teoria dei copioni sessuali

In controtendenza rispetto alle più diffuse impostazioni innatiste, l'approccio dei copioni sessuali vede la sessualità come qualcosa che si apprende (Escoffier, 2019, p. 16), effetto dell'interazione di tre differenti piani (Simon e Gagnon, 2017).

Innanzitutto, abbiamo i *cultural scenarios*, quelle sceneggiature culturali che forniscono le “istruzioni per l’uso” relative ai vari ruoli esistenti a livello di vita collettiva. Il livello di astrazione e la validità generale delle sceneggiature culturali che si dispiegano a livello sociale, tuttavia, richiedono poi che i copioni interpersonali, gli *interpersonal scripts*, trasformino gli attori sociali da semplici esecutori delle sceneggiature in autori/adattatori parziali di un *cultural scenario*, in relazione ai vari contesti specifici. Esiste infine il piano dell’*intrapsychic scripting*, dei copioni intrapsichici: la narrazione interiore, i ricordi, i progetti, le fantasie che forniscono la riorganizzazione simbolica della realtà e dei desideri individuali in relazione all’Altro e al contesto relazionale.

Tale approccio presuppone il fatto che, se tutti nasciamo *sessuati*, abbiamo poi il compito di diventare soggetti sessuali, all’interno di un processo di socializzazione che avrà luogo per tutta la vita (Rinaldi, 2016, p. VIII). Il *sessuale* che diventiamo, è fatto di credenze e rappresentazioni, di preferenze e di sistemi di valutazione, di pratiche, ruoli e linguaggi specifici che vengono appresi e messi in scena. E tale processo è ovviamente condizionato dall’origine etnoculturale, dalla classe sociale, dalle convinzioni morali e religiose, dai processi educativi e – soprattutto – dal genere (Escoffier, 2017, p. 364). Così, infatti, Simon e Gagnon descrivono il dispiegamento dei *sexual script*:

i film Western, per esempio, possono diventare fonte di istruzione sociale sulla maschilità e la femminilità, sull’aggressività e sul controllo, nonché indicatori che contribuiscono alla creazione di regole di comportamento fra i generi; allo stesso modo, i testi delle canzoni popolari possono essere considerati indicativi rispetto alle trasformazioni delle pratiche sessuali (chi deve fare sesso e perché); scuole, chiese o parchi gioco possono rivelarsi fonte di istruzione sui ruoli di genere differenziati (Cappotto e Rinaldi, 2016, p. 219).

Sebbene si siano concentrati sulle condotte sessuali, i due sociologi hanno più volte avanzato l’idea di un possibile ampliamento della prospettiva dei copioni ad altri tipi di condotte sociali (Monteil, 2017, p. 405). Quella di copione è infatti una definizione piuttosto ampia, non necessariamente limitata all’ambito sessuale: «un *copione* è, in essenza, una metafora che aiuta a pensare la produzione del comportamento umano in un contesto sociale» (Simon e Gagnon, 2017, p. 85). Se estremamente fertile dal punto di vista concettuale è stata l’applicazione del concetto di copioni al campo sessuale, a me pare innegabile la priorità della strutturazione di *genere* rispetto al campo delle condotte sessuali. Dal punto di vista cronologico, dato che «impariamo

ad essere uomini o donne prima di imparare ad essere sessuali in ogni senso esplicito» (Simon, 2017, p. 78). Così come da quello logico, dato che i due sociologi «sostengono che [...] il genere fornisca la cornice attraverso la quale apprendiamo i copioni sessuali» (Jackson e Scott, 2017 p. 132). Tali parole, che sostengono la priorità del *genere* sul sessuale, mi paiono autorizzare il *détournement* che intendo proporre: spostare il concetto di copione dall'ambito sessuale a quello, più vasto, del genere. Vaste sceneggiature culturali, copioni interpersonali e *script* intrapsichici presiedono infatti alle relazioni di genere in modo altrettanto intenso – se non addirittura superiore – che al campo del sessuale (e forse con uno stesso, unico movimento). Intendo allora introdurre il concetto di *copioni di genere*, cercando di utilizzarlo per comprendere meglio il fenomeno della vittimizzazione scolastica.

3. I copioni di genere nel bullismo

Tenuto conto della sovra-rappresentazione dei ragazzi nel bullismo e la strutturazione prevalentemente intra-genere del bullismo maschile, intendo ora utilizzare i *gender script* al fine di procedere in una lettura di genere del fenomeno della vittimizzazione scolastica. La teoria dei copioni serve cioè a sostanziare l'ipotesi a cui lavoro da tempo: che il bullismo funzioni come un dispositivo di costruzione e riproduzione del genere maschile (Burgio, 2017).

Tornando ancora a Gagnon e Simon, sappiamo infatti che

gli scenari culturali forniscono le precondizioni narrative per la messa in scena di un ruolo: quali percorsi collettivamente condivisi un individuo può intraprendere per entrare in un ruolo, come tale ruolo deve essere mantenuto ed espresso, *come lo si può dismettere o ne si può essere privati*. [...] Variazioni emergenti dall'imprevedibile della circostanza s'insinuano nella riproduzione situata dei più restrittivi tra gli scenari culturali, sulla base, ad esempio, di valutazioni sugli attori sociali di volta in volta coinvolti che, *distinguendo il sano dal malato, il superiore dal sottomesso, il consanguineo dal forestiero* [...] modulano l'interazione. La possibilità di uno scostamento dell'interazione dalla guida dello scenario culturale viene risolta al livello del *copione interpersonale*. [...] Tali improvvisazioni individuali si presentano solitamente in modo non casuale [...]. La logica che le guida è quella della *creazione di un consenso attorno alla giustezza del ruolo* che l'attore vuole mettere in scena (Simon e Gagnon, 2017, p. 86, corsivo mio).

Esplicitando i corsivi che ho introdotto nella precedente citazione, il bullismo – nella mia interpretazione – funziona come un dispositivo regolativo

fondato su un copione di genere in quanto: 1) crea un *dentro* e un *fuori*, un giusto e uno sbagliato in relazione al ruolo sociale che un maschio deve assumere, privando le vittime dell'adeguatezza di genere attraverso la denigrazione e la vittimizzazione; 2) distingue la maschilità "vera" da quelle false, perdenti, abiette; 3) crea consenso sociale rispetto al modello corretto di maschilità cui un ragazzo deve conformarsi. Nel bullismo intra-maschile possiamo infatti rileggere l'articolazione delle figure (divenute ormai tradizionali nella letteratura scientifica) del bullo, degli aiutanti, degli spettatori e della vittima, interpretandole come livelli di una gerarchia interna alla maschilità: quella tra maschi alfa (aggressivi e dominanti), alfa-supportanti (adulatori e tirapiedi del maschio alfa), beta (anonimi azionisti della *Maschilità s.p.a.*) e omega (marginali, esclusi e vittimizzati) (Ruspini e Fagiani, 2011). E tale gerarchizzazione appare coerente con quanto Gagnon dice del dispiegamento dei copioni:

tali copioni danno un nome agli attori, descrivono le loro qualità, indicano le motivazioni alla base del comportamento dei partecipanti e organizzano la sequenza delle attività appropriate, sia verbali che non verbali (Gagnon, 2017, pp. 42-43).

La costruzione di genere assume però, ovviamente, forme plurali e differenti e – per fortuna – il bullismo non coinvolge tutti. La stragrande maggioranza dei ragazzi si sobbarca infatti la fatica di svolgere i propri compiti di sviluppo, elaborando in modo intrapsichico e relazionale il tema-problema dell'acquisizione dell'identità maschile e di una reputazione di genere positiva tra i pari. Alcuni invece preferiscono prendere una scorciatoia: anziché trovare i modi per affermare in modo sereno e positivo il proprio "valore", il proprio diritto al riconoscimento, scelgono di affermarsi per negazione, opponendosi all'alterità. Anziché cercare di emergere, sommergono gli altri, abbassandone il prestigio sociale, utilizzandoli come punto di appoggio per innalzare se stessi. Il proprio valore si afferma così attraverso lo svilimento dell'Altro. Ma su quali basi, seguendo quali direttrici?

Una veloce analisi degli insulti che gli studenti si scambiano quotidianamente tra loro evidenzia le modalità dell'esclusione dell'alterità. Si tratta, com'è noto, di insulti razzisti, abilisti, sessisti ed eterosessisti. Tali insulti evidenziano una sorta di ideologia della "normalità", da cui emerge – per contrasto – una sola identità non stigmatizzabile: quella del maschio, bianco, eterosessuale, "normale" dal punto di vista psicofisico. Sottolineo questo tema perché il concetto di normalità appare strettamente legato al bullismo che, nella mia descrizione, costituisce un vero e proprio dispositivo di normazione e normalizzazione nel gruppo dei pari. Il bullismo – attraverso l'uso

abbondante che fa di questi insulti – applica dei modelli culturali (delle sceneggiature, direbbero i due studiosi cui ci ispiriamo qui) utilizzati per dirsi soggetti appartenenti a un genere (agli altri) e per definire il genere degli altri (rispetto a se stessi) sulla base della gerarchia tra la “normalità” e le sue deviazioni. Se autoctonia, bianchezza e abilità concorrono a definire la maschilità corretta, è fin troppo evidente come quest’ultima si giochi fondamentalmente nella contrapposizione al polo contrario e complementare (rappresentato dal femminile), così come al polo che ne costituisce la contraddizione simmetrica: il gay (Zanotti, 2005; Halperin, 2013). Non stupisce infatti l’importanza centrale che, tra gli adolescenti, giocano gli insulti misogini e omofobici: una sorta di mappa che orienta a individuare il maschile per opposizione al femminile e – con un unico, simultaneo movimento – all’omosessualità. Essere maschi significa incarnare la virile aggressività dominante che si contrappone all’abiezione di un femminile ridotto a corporalità sessuale, a pura carne, così come a un’omosessualità maschile che suscita ribrezzo per la sua lubrica disponibilità a lasciarsi penetrare sessualmente dagli altri maschi, abdicando in questo modo al ruolo virile. Il piano simbolico appare insomma giocarsi tutto nella contrapposizione tra un maschile penetrativo (ma impenetrabile) e un femminile sessualmente accessibile e, perciò, incapace di rappresentare una minaccia fallica (anche se il “femminile” è incarnato da un soggetto maschile).

Una conferma di tale impostazione è fornita da Messerschmidt che, in un recente articolo, descrive un modello di maschilità popolare – rappresentata da ragazzi considerati dei “duri”, che partecipano a molte feste, con molti amici e molte ragazze, celebrati nel gruppo dei pari – che possono arrivare a incarnare una forma maschile *egemonica*, una modalità – cioè – che afferma la disegualianza tra genere maschile e genere femminile, nonché la gerarchia tra le varie forme di maschilità. Come esempio di quest’ultimo modello, il celebre studioso cita proprio i bulli:

ragazzi popolari e dominanti che costruiscono occasionalmente una mascolinità egemonica localizzata nella scuola attraverso la pratica del bullismo verso ragazzi “altri”. Le vittime di tale bullismo sono femminilizzate attraverso abusi verbali e fisici, soprattutto se non rispondono al bullismo nel modo che la cultura maschile della scuola impone, cioè reagendo fisicamente. Nella breve sequenza di eventi di bullismo, quindi, i ragazzi popolari e dominanti costruiscono quella che io chiamo una “mascolinità egemonica effimera e localizzata” perché incarnano l’aggressività, l’invulnerabilità e la capacità di esercitare violenza fisica (qualità culturalmente maschili), mentre i ragazzi vittime di bullismo incarnano la passività, la vulnerabilità e l’incapacità di esercitare violenza fisica (qualità culturalmente femminili) (Messerschmidt, 2019, p. 18, trad. mia).

La capacità di esercitare la forza appare centrale nella rappresentazione della maschilità egemonica, irrinunciabile dal punto di vista simbolico, dato che la violenza si accompagna strutturalmente a quel modello di maschilità corretta che, ancora oggi, si fonda sulla figura dell'*eroe guerriero* (Berrettoni, 2002, p. 213). Forza e aggressività sono infatti le prime caratteristiche che ci vengono in mente pensando al concetto di virilità. E la violenza costituisce allora un terreno da attraversare necessariamente nel percorso di costruzione del maschile: non solo essa costituisce un monopolio maschile quasi esclusivo, ma serve anche a definire la virilità stessa (Ehrenreich, 1998, p. 119). Nella narrazione dell'eroe virile, insomma, «la guerra e la virilità aggressiva sono due istanze culturali che si rinforzano a vicenda: per fare la guerra occorrono guerrieri, cioè “veri uomini”, e per fare dei guerrieri occorre la guerra» (Ehrenreich, 1998, p. 122). Anche se si tratta di una guerra contro i propri compagni di scuola...

Se il copione di genere intra-maschile appena descritto appare – nelle sue varie declinazioni – quello più evidente e diffuso a scuola, l'approccio che propongo come lente interpretativa del bullismo deve mostrarsi potenzialmente utile anche in relazione ad altre dinamiche di vittimizzazione. Pur non essendo ovviamente possibile, in queste poche pagine, approfondire ogni modalità di dispiegamento del bullismo, possiamo però fornire alcune prime indicazioni.

Nel (meno diffuso) bullismo agito da ragazzi su ragazze sembra mettersi in scena una sceneggiatura culturale basata sul maschilismo patriarcale, sul dominio maschile (che abitualmente comprende abusi e violenze di genere) e su una concezione della femminilità come oggetto da consumare (se sessualmente appetibile) o da disprezzare se esula dai canoni condivisi di femminilità corretta (la *cozza*, la *figa-di-legno*). L'interesse degli adolescenti verso l'omosessualità femminile appare ridotto rispetto a quello nei riguardi dei gay (*lesbica*, ad esempio, non sembra un insulto usato in modo statisticamente significativo), anche se esistono anche casi di odiosa vittimizzazione lesbofobica a opera di ragazzi. In questi casi, il copione eteronormativo sembra articolarsi però contro l'indisponibilità sessuale delle lesbiche nei confronti dei ragazzi e, conseguentemente, contro il fatto che esse sembrano ridimensionare la centralità simbolica del pene, a dispetto di un orizzonte sociale della sessualità caratterizzato dal fallocentrismo.

Nel bullismo intra-femminile – per il quale la ricerca italiana è, però, ancora in una fase pionieristica (Burgio, 2018) – sembrerebbero agire altri copioni di genere. Attraverso l'esclusione della compagna “poco femminile”, malvestita, priva di accessori di moda, la vittimizzazione di quella troppo leziosa e *fashion victim*, la marginalizzazione della compagna che poco attira

lo sguardo maschile o – al contrario – di quella troppo interessata ai ragazzi, si afferma una rappresentazione sociale della femminilità corretta. Persino la modalità – indiretta, relazionale, psicologica – con cui viene tradizionalmente rappresentato il bullismo femminile appare debitrice di diffuse narrazioni culturali relative al genere, come la perfidia della pettegola invidiosa o la competizione spietata dell'arrivista che ricerca il successo personale calpestando le altre.

Consapevole certo di non aver – con queste prime, poche indicazioni – esaurito la questione, ma con la speranza di aver suggerito la fertilità potenziale di un approccio basato sui copioni di genere, intendo ora concentrarmi sull'oggetto specifico di queste pagine: il bullismo omofobico tra maschi.

4. Il dispositivo di alterizzazione

Sulla base dell'ipotesi esposta, possiamo tornare agli indizi (individuati nelle pieghe della letteratura scientifica sul bullismo) che abbiamo discusso all'inizio di questo scritto:

1. il bullismo è un fenomeno che si dispiega a scuola;
2. nella stragrande maggioranza dei casi avviene in pubblico;
3. è un fenomeno prevalentemente intra-generazionale;
4. è a predominanza maschile;
5. attacca prioritariamente la diversità percepita.

L'approccio che propongo, basato sui copioni di genere, permette di vedere come perfettamente coerenti tra di loro tali indizi, concorrenti a descrivere il bullismo come agone reputazionale. Il bullismo si dispiega a scuola come ambito privilegiato perché la scuola è ormai l'unico luogo dove, ogni giorno, centinaia di coetanei possono trovarsi contemporaneamente. E il bullo agisce in pubblico perché ha bisogno della visibilità. Ha bisogno e desiderio di esser visto dagli altri, salendo sul palcoscenico per eccellenza degli adolescenti: la scuola. Gli attacchi privilegiano vittime dello stesso genere dell'aggressore perché l'adeguatezza di genere è ambito centrale della reputazione adolescenziale e tale adeguatezza può essere certificata solo dal gruppo dei pari che riconosce qualcuno come appartenente al gruppo. Prima dello sguardo delle ragazze, è il riconoscimento intra-maschile dei pari che sancisce l'adeguatezza di genere di un ragazzo. Un'adeguatezza che tra i ragazzi, più che tra le ragazze, è costantemente sottoposta a prova, messa in dubbio, da riaffermare e dimostrare (Batini, 2014, p. 21). *Comportati da*

uomo!, piangi come una femminuccia!, sarai mica gay?, non ti piace il calcio?! sono tutte espressioni che danno conto di questa forma di controllo sociale.

Il bullismo si mostra insomma legato alla costruzione adolescenziale del sé, disegnando un gioco a somma zero in cui c'è un vincente solo se c'è un perdente, come quando si gioca a braccio di ferro. Ecco perché il bullismo attacca la diversità percepita: è un dispositivo di inclusione/esclusione che riafferma la norma sanzionandone le deviazioni. Varie deviazioni dalle norme del gruppo, come abbiamo visto analizzando gli insulti. Nell'adolescenza, tuttavia, la reputazione si centra fundamentalmente sul genere e la sessualità, sulla costruzione di un sé riconosciuto come normale, adeguato, corretto. Data l'importanza che l'ambito della sessualità ha in adolescenza, è chiaro come la deviazione dal comportamento eterosessuale e da un'apparenza, un modo di muoversi e di comportarsi considerati adeguati alla maschilità costituiscano deviazioni più gravi dell'essere sovrappeso, ad esempio, o del non essere bravi a tirare in porta. Per questo motivo, il bullismo assume, in dimensioni molto estese, connotazioni eterosessiste che – oltre la misoginia – devono comprendere l'omofobia.

Nel bullismo omofobico tra ragazzi si dispiega una narrazione della maschilità basata sul machismo e sulla competizione a somma zero, nella quale l'omofobia e l'uso della violenza verbale e fisica servono a mettere in scena una virilità intesa come forza e aggressività. La violenza del bullo è cioè una manifestazione di eterosessismo, che si distingue per virulenza da quella “normale”, meno cruenta, che caratterizza trasversalmente l'adolescenza maschile. Ward ci ricorda infatti, ad esempio, quegli

adolescenti bianchi eterosessuali che fanno finta di essere “finocchi” (fingendo di scoparsi o di baciarsi), passando poi a un improvviso allontanamento reciproco per esprimere il disgusto collettivo e la disidentificazione con i ragazzi e gli uomini che farebbero davvero queste cose. Paradossalmente, questo di toccarsi è un atto di produzione di identità eterosessuale (Ward, 2015, p. 117, trad. mia).

Il bullismo omofobico sarebbe, insomma, un fenomeno interno ai copioni di genere dell'adolescenza maschile, i quali si articolano in una versione *soft*, “normale” e quotidiana, fatta di battute omofobiche, di barzellette sui gay, di compiaciuti riferimenti alla penetrazione anale etc., e in una versione *hard* costituita dalla vittimizzazione scolastica. Il bullismo omofobico si dispiega insomma attraverso copioni interpersonali che mettono in scena una sceneggiatura culturale centrata sulla virilità eterosessuale, quell'ideologia della maschilità con cui tutti gli adolescenti devono confrontarsi e che, attraverso

il bullismo, viene interiorizzata, sedimentandosi nei copioni intrapsichici. Tale sceneggiatura culturale utilizza insomma il bullismo omofobico come dispositivo *prescrittivo* che sostiene un modello *descrittivo* della forma unica, corretta e adeguata di maschilità (Burgio, 2014). Il bullismo contro quelli che vengono definiti *mezze femmine* ha così l'effetto di riprodurre le asimmetrie di genere e di orientamento sessuale, di mettere in atto forme di dominio, di imporre stratificazioni corporee e di genere, di esprimere lo *status* del bullo come superiore a quello della vittima, e – infine – di rappresentare socialmente ciò che il gruppo dei pari può/deve considerare possibile, normale o desiderabile nel campo dell'identità maschile.

Il bullismo omofobico, tuttavia, non interessa tutti gli adolescenti, e non allo stesso modo agisce su quelli che coinvolge. Una minoranza di ragazzi (una minoranza che, tuttavia, continua fortunatamente a crescere) non ha bisogno dell'omofobia per la costruzione adolescenziale di sé e della propria reputazione tra i pari e si mostra, quindi, sempre più libera dai pregiudizi, sempre più *gay friendly*. Alla stragrande maggioranza dei ragazzi è poi sufficiente la versione *soft* dell'omofobia, e solo una minoranza di adolescenti utilizza il bullismo omofobico come *performance* di maschilità, per motivi su cui sono state elaborate diverse ipotesi, centrate sul piano individuale, intrapsichico, o su quello sociale-ambientale. In questa direzione la ricerca dovrà, a mio avviso, incrementare i propri sforzi teorici. Possiamo però già fornire una prima indicazione al riguardo, attingendo sempre all'orizzonte teorico dello *scripting*.

La sceneggiatura sociale relativa ai generi (il *cultural scenario* dell'eteronormatività) non viene pedissequamente interpretata nei copioni interpersonali da tutti, ma viene adattata e parzialmente riscritta nei diversi modi in cui, abbiamo visto, i ragazzi la incarnano. La sintesi individuale di sceneggiature culturali, copioni interpersonali e *script* intrapsichici generano – di conseguenza – svariati copioni maschili. È ovvio, infatti, che i criteri di esclusione dalla maschilità che vigono – ad esempio – nella scuola a rischio di una malfamata periferia saranno diversi da quelli di un esclusivo istituto privato, e ogni gruppo avrà il proprio criterio di adeguatezza di genere e, di conseguenza, ogni gruppo avrà bisogni differenti rispetto al mettere in scena la propria *performance* di maschilità.

Le dinamiche del bullismo omofobico, infine, possono cambiare. I copioni, infatti, sono mutevoli dal punto di vista storico e geografico e vengono condizionati anche dalle innovazioni tecnologiche che modificano le condotte sociali. Come l'atteggiamento dei giovani americani nel confronto del sesso fu profondamente influenzato «dal modo in cui l'automobile, i film e la radio contribuirono al passaggio dal controllo privato del corteggiamento

e della sessualità da parte dei genitori all'arena pubblica controllata dagli stessi giovani» (Escoffier, 2017, p. 368), allo stesso modo, la diffusione di smartphone tra i più giovani e la loro frequentazione dei social media sta cambiando il loro atteggiamento verso il bullismo, diventato ora anche *cyber...*

5. La razionalità interna del bullismo omofobico

Proseguendo nell'argomentazione che sto conducendo, possiamo articolare la descrizione del bullismo omofobico secondo i cinque elementi chiave utilizzati nella teoria dello *scripting*: l'atto, la scena, l'agente, il mezzo e lo scopo (Rinaldi, 2017, p. 9). Se la letteratura scientifica ha dato una precisa definizione del bullismo (l'atto) come dinamica di gruppo che si dispiega a scuola (la scena), articolando le varie tipologie di bullo (l'agente) e le varie modalità di aggressione (il mezzo), quello che rimane spesso meno indagato è l'ultimo elemento: lo scopo. Nel nostro caso, allora, qual è la causa finale del bullismo omofobico?

Nella mia interpretazione, agire il bullismo ha degli effetti innegabilmente positivi per il bullo: 1) protegge dal rischio di marginalizzazione e vittimizzazione nel gruppo; 2) offre una (facile) valorizzazione di sé a scapito degli altri, senza dover conseguire conquiste rilevanti; 3) esporta le contraddizioni interiori, nate dalla fatica di crescere, scaricandole sulla vittima che, incarnando l'alterità, può fungere da capro espiatorio; 4) il bullismo costituisce, infine, un dispositivo di regolazione e normazione del gruppo. Nel caso del bullismo omofobico, scopo ed effetto è il mantenimento del privilegio eterosessuale maschile, fondato sull'eteronormatività, cioè sull'eterosessualità intesa non, ovviamente, come pratica sessuale, ma come sistema normativo (Welzer-Lang, 2006, p. 21).

La maschilità eterosessuale appare oggi contestata dalla libertà e dal protagonismo delle donne, frutto delle lotte femministe e delle trasformazioni sociali e legislative, nonché – contemporaneamente – dalla visibilità delle persone omo-bisessuali, frutto delle campagne del movimento LGBT+ e dei diritti che sono stati acquisiti. Tutto ciò ha ridimensionato il ruolo simbolico e il potere del soggetto maschile eterosessuale. Con le parole di Guattari, oggi «l'omosessualità contesta il potere eterosessuale sul suo proprio terreno. Ora è l'eterosessualità che deve rendere dei conti; il problema è spostato, si tende a contestare il potere falloocratico» (Guattari, 1978, p. 118).

Il bullismo è allora, nella mia interpretazione, comandato da una razionalità che, se non conosciuta a fondo, continuerà ad eludere ogni tipo di programma antibullismo. Inefficaci saranno infatti tutti quei programmi centrati su una generica accettazione delle differenze e sulla promozione di comportamenti prosociali poiché, se il bullismo è anche un dispositivo di costruzione di genere maschile, quello omofobico in particolare contribuisce a costruire la maschilità garantendone i privilegi eterosessuali. Costituisce così una scorciatoia perfetta per quei ragazzi che cercano di acquisire velocemente e senza fatica quella che potremmo definire un'armatura di virilità.

La mia impostazione permette poi di rispondere ad alcune domande che caratterizzano costantemente il discorso sulla vittimizzazione scolastica come, ad esempio: il bullismo è sempre esistito o è un fenomeno di oggi?

Nell'orizzonte che ho disegnato, il bullismo (soprattutto quello omofobico) emerge come effetto della trasformazione dei ruoli sociali, in particolare di quelli legati al genere: è effetto della crisi della sceneggiatura culturale della maschilità. Ripartiamo dalle parole dei nostri due sociologi:

la caduta in disgrazia degli scenari culturali non sfocia nell'annullamento del contratto sociale e nella liberazione d'istinti presociali, bensì nella classica espressione dell'anomia. È evidente che la passionalità del comportamento anomico non derivi dalla scatenata istintualità, ma da un bisogno di riaffermazione dell'ordine, un bisogno spesso disperato di ritrovare un Sé coerente che di solito si aggrappa ai legami sociali più disponibili e sicuri. [...] Durkheim vede alternative all'anomia nel disastro individuale e collettivo, nella restaurazione di uno scenario stabilizzante o nella trasformazione evolutiva dell'individuo (Simon e Gagnon, 2017, p. 88).

La sfida che il femminismo e il movimento LGBT+ hanno lanciato nei riguardi della maschilità eterosessuale segna una crisi del patriarcato e dell'ideologia della virilità che produce anomia. Seguendo Durkheim, l'attuale crisi simbolica della maschilità patriarcale può avere vari esiti: il disastro individuale e collettivo (Connell forse si riferiva anche a questo quando parlava, nella citazione che ho riportato sopra, della strage scolastica di Columbine), la trasformazione evolutiva dell'individuo (come è rappresentato dagli adolescenti che non hanno bisogno dell'omofobia, o dagli adulti che si interrogano sul proprio genere, come – ad esempio – gli uomini di *Maschile Plurale*¹), oppure la restaurazione di uno scenario rassicurante. A questa ultima possibilità mi pare vada riferito il bullismo

¹ <https://www.maschileplurale.it/info/>

omofobico: un dispositivo normativo e normalizzante teso alla (impossibile) restaurazione di una virilità patriarcale, maschilista, eterosessista.

Nella mia interpretazione, però, il bullismo omofobico emerge dall'anomia – conseguente al declino sociale della sceneggiatura culturale della maschilità tradizionale – attraverso l'incontro con altre dinamiche. Innanzitutto, con quelle peculiari dell'adolescenza che, secondo Mottana, non è mai stata così massicciamente impedita come oggi nel manifestare la propria energia, la propria aggressività (in senso etimologico), il processo di espansione – cioè – caratteristico di quella fase vitale (con il conseguente, potenziale accesso ad agiti violenti) (Mottana, 2011, p. 93). Tale dinamica può poi svilupparsi nel terreno fertile costituito dalla tradizionale avversione fobica che la cultura occidentale ha sviluppato riguardo al comportamento omosessuale (Berrettoni, 2002, p. 367). Conseguenza di questa combinazione di eventi è che oggi gli adolescenti maschi devono fare i conti con una concezione della maschilità secondo la quale «i “veri uomini” devono sempre tenere sotto controllo il loro tanto disprezzato lato “femminile”, e lottare per conquistare il controllo sugli altri» (Botti, 2010, p. 89). Poiché identificano la maschilità con la forza e «col non aver bisogno di niente da parte degli altri, come se potessero correggere il senso della propria dipendenza solo tenendo a distanza tutti gli altri» (Botti, 2010, p. 68), alcuni ragazzi associano alla conquista dell'identità maschile il bisogno di dominare, costruendo una gerarchia di maschilità che «è in sé una fonte di violenza, dato che la forza è usata per definire e mantenere la gerarchia» (Connell, 2000, p. 217, trad. mia).

La risposta, allora, alla domanda che ci eravamo posti – il bullismo è sempre esistito o è un fenomeno di oggi? – ha a mio avviso una risposta chiara: il bullismo omofobico (per come lo conosciamo) è un fenomeno nuovo, diverso dalle forme di vittimizzazione degli omosessuali (che, pure, sono esistite in passato) perché esso emerge dalle trasformazioni avvenute nel campo della maschilità e dell'adolescenza.

Altro elemento nuovo è il fatto che appare aumentata la visibilità sociale del bullismo omofobico. Tale esperienza, infatti, emerge ora come fatto culturale perché esiste una cornice sociale che la inquadra, essendosi formata una massa critica di persone disponibile ad articolare le proprie storie di vittimizzazione che, come quelle di *coming out*, possono ora essere raccontate. Il bullismo omofobico si mostra più evidente, cioè, perché ci sono adesso le parole per dirlo. Ciò significa anche, per fortuna, che oggi abbiamo una cornice concettuale che ci permette di mettere in campo interventi educativi di contrasto.

6. Il ruolo educativo della scuola

Il bullismo omofobico produce sulle persone omo-bisessuali effetti molto negativi: l'interiorizzazione di stereotipi che invalidano la stima di sé, una sensazione di minaccia percepita, l'inibizione preventiva nella socializzazione, il nascondimento sociale del proprio vero sé, un costante monitoraggio del proprio comportamento, quell'ansia caratterizzante il cosiddetto *minority stress*, etc. (Fiorucci, 2018, p. 25). La vittimizzazione scolastica di stampo omofobico è, inoltre, un modo per sostenere e alimentare l'omonegatività sociale, dato che «ogni ideologia che sminuisce e svaluta le identità omosessuali sopravvive grazie a un sostrato relazionale che ne valorizza ritualmente la carica emotiva» (Taddei, 2015, p. 150), proprio come fa il bullismo di cui ci occupiamo qui, mettendo a valore i comportamenti omofobici. La vittimizzazione scolastica ha, infine, anche un effetto formativo: produce un deuteroapprendimento, un apprendimento di secondo livello che – educando alcuni a opprimere, altri a venire oppressi – può avere effetti potenziali di lunga durata. Risulta quindi di grande importanza (pedagogica e sociale) che la Scuola si intesti il contrasto di tale fenomeno. Ma come?

Innanzitutto, appare fondamentale parlare di omosessualità. I risultati di una recente indagine consigliano infatti alle istituzioni scolastiche

di farsi promotrici di qualsiasi iniziativa possa incoraggiare il confronto sulla tematica, senza temere l'emergere di posizioni contrastanti o la libera espressione degli studenti portatori di stereotipi e atteggiamenti particolarmente intolleranti. Piuttosto, sono precisamente da evitare quelle iniziative che, privilegiando esclusivamente i canali di comunicazione verticale, non lasciano spazio di espressione agli studenti (Mauceri, 2015, p. 107).

Ciò appare coerente anche con il nostro approccio: i copioni di genere presenti nel bullismo omofobico necessitano di essere esplicitati. Le dimensioni plurali e contraddittorie della maschilità abbisognano di essere disambiguate.

Per fare questo, noi genitori, insegnanti, adulti in generale, prima di parlare ai ragazzi dobbiamo però tornare ad ascoltare un'adolescenza che, diversissima da quella che abbiamo vissuto, rischiamo costantemente di fraintendere nelle sue manifestazioni e di misconoscere nei suoi bisogni. Nel pensare alle azioni di contrasto al bullismo omofobico conviene allora partire da ciò che gli stessi adolescenti – se interpellati – propongono affinché la scuola divenga un ambiente confortevole e protetto per tutti:

Sulla base dell'esperienza scolastica personale e su ciò che a loro è mancato, gli studenti hanno suggerito una serie di attività: educazione sessuale sia omosessuale che eterosessuale [...]; promozione di gruppi e club misti gay/eterosessuali; sensibilizzazione dei dirigenti scolastici e degli insegnanti al tema dell'omosessualità, al fine di promuoverne l'accettazione e favorire l'abbandono di false ideologie; facilitazione della comunicazione, mediante l'attivazione di dibattiti tra gruppi di eterosessuali e omosessuali; scoraggiamento dell'uso di etichette, appellativi e aggettivi ingiuriosi e offensivi verso gay e lesbiche; libera discussione, in classe, sull'argomento "omosessualità" e introduzione, nella didattica, di storie di personaggi omosessuali diventati famosi, per contrastare l'idea che l'omosessuale sia una persona di serie B, non realizzata, perdente (Montano e Andriola, 2011, p. 71).

Queste proposte appaiono utili a far sì che non si interrompa, ma che anzi venga supportata quella lenta decrescita dei livelli di omofobia sociale che, secondo le ricerche, si dà costantemente dal 1990 a oggi in Occidente (McCormack, Wignall e Anderson, 2015, pp. 3-20). Oltre a ciò, tuttavia, sulla base del percorso argomentativo svolto, mi pare necessario affermare l'esigenza di una – finora inesistente – educazione, plurale e inclusiva, alle maschilità.

Nell'ipotesi, infatti, che il bullismo omofobico costituisca una scorciatoia che alcuni ragazzi prendono per affrontare i propri compiti di sviluppo, bypassando la relativa, faticosa elaborazione intrapsichica e relazionale, appare utile accompagnare *tutti* gli adolescenti maschi in un percorso di educazione alle maschilità che possa sostenerli nel percorso di soggettivazione di genere, smorzando quella tensione presente nella competizione intra-maschile tesa al conseguimento della virilità simbolica. Sappiamo infatti che il disprezzo e l'ostilità verso i gay è strettamente collegato alla paura delle persone omofobiche di incorrere a loro volta nel disprezzo e nell'ostilità del gruppo (McCormack, Wignall e Anderson, 2015, pp. 96-98). Creare allora un clima supportivo e includente per *tutti*, rassicurare ciascun adolescente sul proprio valore intrinseco, sarebbe uno dei modi per prevenire il bullismo omofobico.

La letteratura sul bullismo indirizza solitamente il suo supporto empatico verso le vittime. Quella sul bullismo omofobico, in particolare, ha perorato la causa dei gay vittimizzati, disegnando – per contrasto – il bullo come il "cattivo", caratterizzato per di più da una sorta di malattia individuale che lo colpisce: l'omofobia. L'approccio che propongo qui, invece, abbraccia tutti – vittime e bulli, carnefici e oppressi, omofobi e giovani gay innocenti – in un unico orizzonte, centrato sui compiti di sviluppo e sulla costruzione della maschilità, suggerendo – di conseguenza – un intervento educativo che non si limiti a supportare le vittime e a "convincere" i bulli a smetterla di bullizzare, lavorando piuttosto in direzione di un supporto educativo che permetta

a tutti i ragazzi di elaborare serenamente la propria identità di genere in una prospettiva plurale, inclusiva e non gerarchizzante. Questo permetterebbe al bullo di appagare i propri bisogni simbolici e formativi, senza che egli debba – per far questo – vittimizzare ciò che considera il proprio “Altro”.

Riferimenti bibliografici

- Baldry A.C. (2001), *Conflitti e bullismo a scuola. La mediazione scolastica come possibilità di risposta*, in Scaparro F., a cura di, *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzioni alternative delle controversie*, Guerini, Milano.
- Batini F. (2014), *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, Loescher, Torino.
- Berrettoni P. (2002), *La logica del genere*, Plus-Università di Pisa, Pisa.
- Botti R. (2010), *Dioniso e l'identità maschile*, Mimesis, Milano-Udine.
- Buccoliero E. e Maggi M. (2017), *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete*, FrancoAngeli, Milano.
- Burgio G. (2007), *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione*, in Ulivieri S., a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano.
- Burgio G. (2010), “Desordres simbòlics de la masculinitat”, *L'Espill*, 35, 20-26.
- Burgio G. (2014), *Genere, violenza e desideri in adolescenza*, in Gusmano B. e Mangarella T., a cura di, *Di che genere sei? Prevenire il bullismo sessista e omotransfobico*, la meridiana, Molfetta (Ba).
- Burgio G. (2017), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Mimesis, Milano-Udine.
- Burgio G., a cura di (2018), *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Cappotto C. e Rinaldi C., a cura di (2016), “I copioni sessuali di William Simon e John H. Gagnon”, *Studi Culturali*, 13, 2: 209-242 (trad. it. di W. Simon, J.H. Gagnon, *A Sexual Scripts Approach*, in J.H. Geer e W.T. O'Donohue, eds., *Theories of Human Sexuality*, Plenum Press, New York-London, 1987).
- Connell R.W. (2000), *The man and the boys*, Polity, Cambridge (UK).
- Connell R.W. (2006), *Questioni di genere*, il Mulino, Bologna.
- Ehrenreich B. (1998), *Riti di sangue. All'origine della passione della guerra*, Feltrinelli, Milano.
- Escoffier J. (2017), “Sex O'Clock in America”. *I copioni sessuali in prospettiva storica, 1890-1930*, in Rinaldi C., a cura di, *I copioni sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano.
- Escoffier J. (2019), *Premessa*, in Simon W. e Gagnon J.H., *Ousiders sessuali. Le forme collettive della devianza sessuale*, Novalogos, Aprilia (LT).
- Fiorucci A. (2018), *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*, Erickson, Trento.
- Gagnon J.H. (2017), *Copioni e coordinamento della condotta sessuale (1974)*, in Rinaldi C., a cura di, *I copioni sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano.
- Gentry R.H. e Pickel K.L. (2014), “Male and Female Observers' Evaluations of a Bullying Case as a Function of Degree of Harm, Type of Bullying, and Academic Level”, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 23, 10: 1038-1056.

- Giomi E. (2017), *Le teorie sulla violenza femminile*, in Giomi E. e Magaraggia S., *Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*, il Mulino, Bologna.
- Guattari F. (1978), *La rivoluzione molecolare*, Einaudi, Torino.
- Halperin D.M. (2013), *Essere gay. Identità, stereotipi, cultura*, Ferrari Sinibaldi, Milano.
- Jackson S. e Scott S. (2017), *La riabilitazione dell'interazionismo per una sociologia femminista della sessualità*, in Rinaldi C., a cura di, *I copioni sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano.
- Mauceri S. (2015), *Omofoobia come costruzione sociale. Processi generativi del pregiudizio in età adolescenziale*, FrancoAngeli, Milano.
- McCormack M., Wignall L. e Anderson E. (2015), "Identities and Identifications: Changes in Metropolitan Bisexual Men's Attitudes and Experiences", *Journal of Bisexuality*, 15, 1: 3-20.
- Menesini E. (2000), *Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, Firenze.
- Messerschmidt J.W. (2019), "Hidden in Plain Sight: On the Omnipresence of Hegemonic Masculinities", *Masculinities. A Journal of Culture and Society*, 12: 14-29.
- Montano A. e Andriola E. (2011), *Parlare di omosessualità a scuola. Riflessioni e attività per la scuola secondaria*, Erickson, Trento.
- Monteil L. (2017), *Usi e articolazioni della prospettiva dei copioni nello studio della costruzione dell'omosessualità nella Cina postmaoista*, in Rinaldi C., a cura di, *I copioni sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano.
- Mottana P. (2011), *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano-Udine.
- Nigris E. (2002), *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Bruno Mondadori, Milano.
- Rinaldi C. (2016), *Sesso, sé e società. Per una sociologia delle sessualità*, Mondadori, Milano.
- Rinaldi C. (2017), *Introduzione*, in Rinaldi C., a cura di, *I copioni sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano.
- Ruspini E. e Fagiani M.L. (2011), *Dall'alfa all'omega passando per gli uomini*, introduzione a M.L. Fagiani e E. Ruspini, *Maschi alfa, beta, omega. Virilità italiane tra persistenze, imprevisti e mutamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Sharp S. e Smith P.K. (1995), *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Erickson, Trento.
- Simon W. (2017), *Il sociale, l'erotico e il sensuale: la complessità dei copioni sessuali (1974)*, in Rinaldi C., a cura di, *I copioni sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano.
- Simon W. e Gagnon J.H. (2017), *I copioni sessuali: permanenza e mutamento (1986)*, in Rinaldi C., a cura di, *I copioni sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano.
- Taddei A. (2015), *Il ruolo delle relazioni scolastiche nella costruzione del pregiudizio omofobico*, in Mauceri S., *Omofoobia come costruzione sociale. Processi generativi del pregiudizio in età adolescenziale*, FrancoAngeli, Milano.
- Ward J. (2015), *Not Gay. Sex Between Straight White Men*, New York University Press, New York-London.
- Welzer-Lang D. (2006), *Maschi e altri maschi. Gli uomini e la sessualità*, Einaudi, Torino.
- Zanotti P. (2005), *Il gay. Dove si racconta come è stata inventata l'identità omosessuale*, Fazi, Roma.

Bullismo femminile a scuola e omofobia in una prospettiva intersezionale

di *Antonia De Vita*

1. Uguali o differenti? Bulle e bulli nel contesto scolastico

Leggere il bullismo attraverso una prospettiva di genere è un'esigenza maturata attraverso il riconoscimento delle potenzialità e dei limiti della letteratura che interpreta i fenomeni, e tra questi il bullismo maschile e femminile, come universali e dunque neutro-maschili. Il pensiero femminile e femminista ha articolato negli ultimi quarant'anni un discorso scientifico che arricchisce la lettura della realtà nella sua complessità, facendo luce sui soggetti sessuati e parziali (Cavarero, 1987).

È maturata una prospettiva legata alla differenza sessuale e alla riflessione di genere come imprescindibile prospettiva ermeneutica e la consapevolezza di saperi situati e incarnati in soggetti e contesti specifici (Haraway, 1988), giungendo all'interessante prospettiva intersezionale che permette di parlare di diversità, considerando il fatto che ogni persona è portatrice contemporaneamente di più diversità (Yuval-Davis, 2006; Marchetti, 2013).

Le motivazioni, i bisogni simbolici, i processi di individuazione e i comportamenti di ragazzi e ragazze sono differenti alla radice ed è quindi importante aprire sia il bullismo femminile sia quello maschile a chiavi di lettura autonome. Anche la relazione tra bullismo femminile-maschile e omofobia, nella doppia versione gayfobia o lesbofobia, può emergere solo da una lettura sessuata nutrita dalla riflessione di genere (Burgio, 2012; 2018; Batini, 2014; Batini e Scierri, 2020; De Vita, 2018).

1.1. Le comunanze tra bullismo femminile e maschile

In questa prima parte del saggio vorrei tracciare gli elementi che accomunano il bullismo femminile con quello maschile per giungere in seconda battuta a definirne gli aspetti di irriducibilità, che tuttavia non andranno visti come irrigidimento stereotipico e essenzialistico nei due generi.

Ritournerò inoltre sulla prospettiva intersezionale per presentare, dal punto di vista teorico, le principali risultanze dei Focus group svolti con ragazze diciottenni, i quali fanno emergere la pertinenza di una lettura che sappia intrecciare l'appartenenza delle persone a più categorie sociali interagenti tra loro sia a livello soggettivo sia a livello di gruppi e istituzioni. È utile imparare a leggere, come propongono le pensatrici intersezionali, gli «incroci» (Crenshaw, 2011) oppure le «intersezioni fra assi di potere» (Yuval-Davis, 2006) creati dall'intreccio delle categorie che sono più significative a seconda del contesto: genere, cultura, religione, classe. Questi incroci sono molto presenti nella scuola italiana da decenni e in particolar modo in alcune scuole che presentano una popolazione studentesca particolarmente eterogenea.

Prima di entrare nel merito delle principali differenze tra bullismo femminile e maschile e di soffermarmi sulla sua morfologia, risulta fruttuoso e opportuno riattraversare rapidamente il territorio che questi due fenomeni hanno in comune a partire da quanto emerge dalla letteratura.

In maniera concorde le studiose e gli studiosi individuano come elementi comuni al bullismo tra ragazze e tra ragazzi la descrizione del fenomeno: Sharp e Smith (1995) parlano di un tipo di azione che mira deliberatamente a fare del male o a danneggiare; spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni, ed è difficile difendersi per coloro che ne sono vittime. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c'è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare l'altro/l'altra (1995), (Occhini, 2010). Il pioniere degli studi sul bullismo Olweus (1993) lo descrive come una violenza fisica, verbale o psicologica ripetuta, che si protrae nel tempo, con uno squilibrio tra vittima e carnefice. Specifico del bullismo è l'abuso tra pari (Sharp e Smith, 1995) fondato sul binomio dominio-sottomissione, che nasconde essenzialmente un bisogno fondamentale di riconoscimento da parte di chi bullizza. Possiamo infatti leggere nelle azioni del/della bullo/a una dichiarazione gridata di valore, un "io valgo" che trova solo nella prepotenza e nella violenza un modo per dirsi.

Il bullismo si configura quindi come una particolare forma di aggressività in cui il bullo/la bulla manifesta consapevolezza e intenzionalità nei suoi comportamenti cosa che manca del tutto a chi presenta un disturbo specifico

di tipo patologico. Costituisce inoltre un fenomeno sociale per le sue tre accezioni: è un'attività che si dispiega in un teatro sociale e in un contesto pubblico; è spesso compiuta in gruppo; nasce dalle relazioni sociali al cui interno si dispiega e ha a che fare con la definizione da parte di ragazze e ragazzi della «propria collocazione nella società». La ricerca del proprio posto nel contesto sociale è infatti un compito di sviluppo fondamentale in adolescenza; nella rete relazionale si cercano gli strumenti concettuali e pratici per definire la propria posizione sociale e per negoziare la propria reputazione (Emler e Reicher, 2000).

Il bullismo maschile e femminile trova nel contesto scolastico il suo principale palcoscenico, essendo la scuola un luogo centrale della produzione di socialità. Essa viene intesa dalle/dagli adolescenti come un teatro di socialità e il bullismo con le sue dinamiche è capace di creare gerarchie di prestigio, successo, popolarità all'interno del gruppo.

Tra le caratteristiche che accomunano il bullismo femminile e quello maschile troviamo il fatto che entrambi attaccano «le diversità percepite»: le persone che hanno delle disabilità, le minoranze culturali, chi viene percepito come omo-bisessuale, chi pratica un'altra religione. Tuttavia, come vedremo in seguito commentando i Focus group, le diversità percepite si possono ampliare moltissimo attraverso svariate micro-diversità che vengono definite in relazione ad un canone di “bellezza” e di “adeguatezza” oltre che all'aderenza alle norme di genere stabilite dalla bulla o dal bullo. Una diversità percepita e attaccata può essere ad esempio vestire fuori moda o troppo alla moda, avere l'acne in viso o viceversa una pelle bellissima, non amare il calcio quando i compagni lo adorano o preferire la lettura tra persone che la detestano.

1.2. Due bullismi differenti

Dopo aver attraversato seppur velocemente gli elementi che il bullismo maschile ha in comune con quello femminile, possiamo ora concentrarci sugli aspetti che li rendono irriducibili l'uno all'altro.

In una prospettiva di genere è importante individuare alcune caratteristiche specifiche ai due bullismi alla luce delle dinamiche di costruzione della mascolinità (Burgio, 2012) da un lato e di femminilità dall'altro (Burgio, 2018; De Vita, 2018).

Nel comprendere e interpretare il bullismo femminile può essere molto utile tenere presente come nella storia delle donne si è andata definendo e

ancora oggi si definisce, l'identità femminile tra costruzione sociale e auto-determinazione delle donne (Rivera Garretas, 1988; Cavarero e Restaino, 2002). Avendo presente questo contesto, è più eloquente e significativo quanto la letteratura ci dice sul bullismo femminile inteso come violenza indiretta e psicologica, difficile da percepire e da vedere poiché fondato su dinamiche "subdole", sotterranee, su gesti di violenza e di aggressività che si sviluppano tra le pieghe delle relazioni femminili. Un tipo di aggressività che tende a fare dell'esclusione, dell'isolamento di una in relazione ad un gruppo di pari e/o della maldicenza e della denigrazione di altre ragazze, i suoi tratti peculiari.

La specializzazione femminile nell'aggressione relazionale (Occhini, 2010) trova una sua ragion d'essere alla luce del fatto che storicamente le donne sono state escluse dalla dimensione pubblica e sociale per essere confinate nel privato e nella cura delle relazioni. Il territorio delle donne è dunque quello dei rapporti che sono dunque una "specializzazione femminile", usati per esercitare sia la cura sia il potere e il controllo.

Grazie al grande lavoro della critica femminile e femminista degli ultimi cinquant'anni, è emerso quanto la cultura patriarcale abbia addestrato le bambine e le donne ad aderire al ruolo di soggetti deboli, a mostrarsi dolci, passive, accudenti lasciando ben poco spazio all'espressione creativa degli aspetti aggressivi e delle pulsioni violente. Per le donne è stato più difficile esercitare altre parti, di segno opposto, l'altro lato del femminile, il lato oscuro.

La teorica e femminista americana Adrienne Rich nel 1979 intitolò uno dei suoi libri dedicato alla scrittura femminile *On Lies, Secrets, and Silence*, (trad. it. *Segreti, silenzi, bugie. Il mondo comune delle donne*). Questo titolo nomina alcuni aspetti tipici di una grammatica e di un lessico femminile, che rievoca quanto studiato sul bullismo femminile inteso come relazioni aggressive tra simili: relazioni che possono rivelarsi di grande complicità e alleanza oppure diventare violente e distruttive. Il testo affronta il tema delle donne che tra molti sforzi giungono alla scrittura intesa come capacità di nominarsi, di trovare una voce nello spazio pubblico in un contesto sociale che rende loro la vita molto ardua. Le donne nella difficoltà del loro procedere, apprendono svariate strategie di sopravvivenza oltre che una grammatica del "mondo comune femminile", che presenta un lato luminoso e creativo e uno denso di ombre e di disfacimento.

La violenza indiretta e relazionale ha a che fare con questa grammatica e con la non iscrizione nell'ordine simbolico del discorso di un negativo che possa dirsi anche al femminile senza essere demonizzato. Nel mondo comune delle donne troviamo la solidarietà e la sorellanza, la competizione e

la distruttività. Il bullismo femminile mette allo scoperto il difficile itinerario che le ragazze devono percorrere per individuarsi come donne, nel *continuum materno*, nella tensione che comporta attraversare “la parte oscura delle relazioni femminili” (De Vita, 2018). La parziale invisibilità del bullismo femminile, così come dell’omosessualità femminile, ha proprio a che fare con gli spazi della relazione come spazi privilegiati (dalle donne) o obbligatori (per le donne). Sappiamo infatti che pur prevedendo un pubblico, i gesti di bullismo vengono compiuti dalle ragazze nei luoghi più intimi o nascosti come i bagni, gli spogliatoi, i corridoi, oltre che nelle chat e sui cellulari. A questa invisibilità, ci dicono i dati dell’Istat (Blangiardo, 2019), corrisponde tuttavia una percentuale di vittimizzazione più alta per le ragazze (9,9%) rispetto a quella vissuta dai ragazzi (8,5%). Questi dati confermano che per comprendere e studiare il bullismo femminile è necessario adoperare chiavi di lettura e strumenti che sappiano entrare nelle specificità delle relazioni tra ragazze e in particolare del loro lato oscuro.

L’invisibilità del femminile dunque ritorna come tratto distintivo sia nel bullismo tra ragazze che nell’orientamento sessuale. L’omosessualità femminile, come tutto quello che concerne le donne verrebbe da pensare, è meno visibile, meno minacciosa, meno significativa. È meno. In relazione al più che continua a rimanere saldamente identificato con il maschile.

Se l’omosessualità maschile rimbalza come un attentato ai pilastri di un sistema patriarcale eteronormativo, l’orientamento sessuale delle donne non ha la medesima potenza disgregante, fa meno male ed è quindi socialmente meglio tollerata. Ancora una volta si pone una difficile scelta tra conformarsi mimeticamente al maschile aderendo a quella misura neutro-maschile – ancora così circolante – o percorrere, anche nei corridoi e negli spogliatoi della violenza e dell’aggressività tra ragazze, altre strade.

2. Ascoltando le ragazze diciottenni nei Focus group. Le loro rappresentazioni del bullismo femminile

L’interesse a realizzare una ricerca empirica sul bullismo femminile a scuola ci ha motivati¹ a svolgere una prima fase esplorativa nel nostro terri-

¹ I Focus group, di cui qui vengono presentati i principali risultati, hanno rappresentato una fase esplorativa che ha permesso all’indagine di diventare una ricerca nazionale in corso intitolata “Il bullismo femminile a scuola. Un’indagine intersezionale mixed-method” che attualmente coinvolge i seguenti atenei: Università di

torio (Verona), a partire da tre istituti scolastici differenti per la loro popolazione scolastica e indirizzo di studi: il Liceo Classico Linguistico Scipione Maffei, il Liceo Statale delle Scienze Umane Carlo Montanari e l'Istituto Professionale Statale Commerciale, Sociosanitario Michele Sanmicheli. Selezionare scuole con target femminile diverso ha avuto il senso di ampliare le possibilità che i pattern culturali delle studentesse fossero variegati per classe sociale e provenienza etnico-culturale.

Era nostro interesse delineare una prima esplorazione nella direzione intersezionale al fine di comprendere come le tante “differenze urtanti” l'aggressività e la prevaricazione tra ragazze, si articolassero e si definissero tra ragazze maggiorenti.

La prospettiva intersezionale ci incoraggia a intrecciare i differenti fattori di oppressione legati al fatto che le ragazze possono essere oggetto di bullismo da parte delle proprie pari per svariati motivi, come sappiamo dalla letteratura e come vedremo dalle risultanze: per una differente interpretazione dei canoni di bellezza e della femminilità, per il colore della pelle, per l'orientamento sessuale, per la classe sociale di appartenenza, per il luogo nel quale si vive.

Abbiamo chiesto a dirigenti e insegnanti di proporre alle studentesse diciottenni di cinque classi dei tre istituti di aderire volontariamente al Focus Group tenutosi in orario scolastico. La non obbligatorietà ha permesso infatti di selezionare ragazze motivate a portare il proprio contributo e ad aprirsi a un'esperienza nuova, di confronto e di dialogo, quale poteva essere per loro un'intervista collettiva.

Ascoltare le voci delle ragazze è risultato, in questa prima fase esplorativa, un inizio facilitato dal punto di vista delle procedure sulla privacy e sul consenso informato. Ci siamo domandati se tuttavia questa scelta rimanesse coerente e valida dal punto di vista scientifico. La risposta è stata positiva. La possibilità da parte delle ragazze di poter tornare a riflettere, dopo qualche anno, a freddo, sui loro vissuti inerenti alle esperienze di bullismo ci è sembrata una rilevazione sensata. Ci è parso infatti significativo proporre alle studentesse di riflettere o di ritornare a discutere in modo collettivo – come accade in un Focus Group – in un tempo successivo, non contemporaneo a quello in cui queste esperienze sono state vissute; avendo ben presente che si tratta di una rielaborazione di ricordi. La partecipazione media ai cinque Focus Group fu di circa 10-12 individui per ognuno.

Verona, Università di Milano-Bicocca, Università di Genova, Università di Perugia, Università di Foggia e Università “Kore” di Enna. Responsabili scientifici: Antonia De Vita (Università di Verona), Giuseppe Burgio (Università “Kore” di Enna).

Tra le osservazioni generali di contesto emerse, possiamo certamente mettere in risalto la serietà e l'interesse che le giovani hanno dimostrato durante tutte le interviste collettive, restituendoci una certa utilità nel dedicare dei momenti di condivisione con altre ragazze della propria età e con donne adulte, esperienze sulle quali probabilmente non è così frequente tornare a parlare. Un elemento interessante riguarda il fatto che molte delle partecipanti ai Focus avessero “un passato da bullizzate”. Questo spiegherebbe, almeno parzialmente, il particolare interesse al confronto con altre esplicitato da alcune ragazze dopo la conclusione del Focus group.

Nella prima sezione del Focus group si voleva indagare come le ragazze vedono il bullismo femminile e chiedere loro una descrizione del fenomeno a partire dai comportamenti che secondo la loro esperienza contrassegnano questo tipo di aggressività tra pari dello stesso sesso.

Per avviare la discussione abbiamo mostrato loro una cinquantina di immagini e di foto tratte da riviste, giornali, web che ritraevano i “topoi” del bullismo femminile presenti nella letteratura scientifica: situazioni di maldicenza, di esclusione dal gruppo, di aggressione fisica e verbale, di depressione e di solitudine della vittima, di prepotenza della bulla, di pregiudizio verso donne di altre culture, etc. Le ragazze dovevano scegliere due o tre immagini tra quelle proposte e commentarle, spiegando quali riflessioni queste ispirassero in loro.

2.1. La transizione identitaria: il periodo nero delle medie

Un elemento molto ricorrente e ampiamente enfatizzato da parte delle ragazze riguarda il nesso tra esperienze di bullismo e periodo trascorso durante la scuola secondaria di primo grado. Sebbene il bullismo si presenti già negli ultimi anni della scuola primaria e si protragga anche nel biennio delle scuole superiori, resta tuttavia un fenomeno che trova il suo pieno dispiegamento nei tre anni della scuola media inferiore. Il ciclo delle medie rappresenta in maniera unanime un periodo molto difficile, delicato, poiché è un tempo in cui le ragazze e i ragazzi crescono e lottano per definire i tratti della propria identità, ancora fragile e insicura. In questo tempo, che potremmo definire di “transizione identitaria”, la scuola media, quale spazio di socializzazione obbligatoria abitato da una popolazione giovanile estremamente eterogenea, diventa una sorta di “arena del conflitto” identitario dove si combatte pacificamente o aggressivamente per affermarsi e trovare riconoscimento.

Ho scelto l'immagine 9 perché se penso al bullismo femminile mi ricollego soprattutto al periodo delle medie in cui era molto facile che nei corridoi si sentissero ragazze che parlassero di altre ragazze. Anche di fatti non veri, e allora di fatto parlare alle spalle era la prima cosa che mi è venuta in mente (Francesca, FG1).

Francesca presenta e commenta l'immagine da lei scelta, indicando un tratto tipicamente associato al bullismo femminile, il carattere psicologico e indiretto: la maldicenza e il parlare alle spalle le une delle altre. Nei luoghi dell'informalità scolastica, in particolar modo nel periodo delle medie, nei corridoi, nei bagni, oltre l'aula, negli spazi meno visibili e formali delle relazioni tra le mura scolastiche, nelle pause e negli intervalli, si deflagrano i gesti belli e dolci e quelli aggressivi e violenti.

Condivido l'idea che mi riporta alle medie e mi fa venir in mente l'aspetto dell'isolamento, quindi quando nelle classi o nelle scuole in generale, la persona bullizzata, più che picchiata, sicuramente presa in giro, viene proprio isolata, quindi si formano sempre i gruppetti nelle classi, a maggior ragione alle medie e la maggior parte delle volte, il gruppo più grosso tende a isolare le singole persone, a prenderle in giro (Maria, FG1).

La maldicenza assieme all'esclusione e all'isolamento di qualcuna in relazione ad un piccolo gruppo di altre sono tra i principali contrassegni dell'aggressività tra ragazze, che impiega armi sottili e "subdole" – come le definiscono le stesse ragazze – per infliggere quelle ferite perfette che solo chi conosce bene i punti deboli delle proprie simili può garantire.

Mi è venuto in mente il periodo delle medie, soprattutto quello che ha detto Maria prima, ovvero quello dell'isolamento, infatti secondo me è uno degli atti più difficili da gestire (Alessia, FG1).

Il periodo nero delle medie risulta quindi costellato da frequenti e innumerevoli episodi spiacevoli come quelli che abbiamo appena descritto, che restano ben impressi nelle menti delle giovanissime ragazze, che vivono un momento di passaggio, che stanno cercando sé stesse e che per questo sono esposte all'insicurezza.

Anche a me ha ricordato un periodo un po' nero delle medie. E mi ricordavo che quando accadevano questo tipo di situazioni un po' deprimenti, quello che queste ragazze dicevano, era ovvio che restavano molto impresse nella persona dell'adolescente che ancora deve capire chi è, cosa vuole essere nella propria vita (Elisabetta, FG1).

I modi dell'affermazione identitaria sono molto legati, per i compiti di sviluppo dell'età, all'identità sessuale e quindi alle idee di femminilità per le ragazze e alle idee di mascolinità per i ragazzi. È in questa fase che le norme di genere diventano terreno di conflitto poiché fortemente irrigidite dalla fragilità e dall'insicurezza che si vive comunemente in questa condizione adolescenziale.

Mi ha ricordato il periodo delle medie, perché è un periodo in cui tutte stiamo crescendo. Stiamo cominciando a inserirci nella testa questa idea di donna che magari alcune ragazzine hanno preso o troppo letteralmente e quindi tendono ad imporla sulle altre, o vogliono rimanere loro stesse e quindi vengono bullizzate perché non vogliono seguire quest'idea (Martina, FG1).

Cosa significa essere una ragazza adeguata alla norma di genere, quella che si afferma e che circola nel gruppo egemonico di ragazze e che stabilisce cosa è femminilità e cosa no? O viceversa, cosa significa essere fuori da quei recinti e per questo escluse dal gruppo?

Uno degli elementi di maggiore sofferenza individuale, messo a fuoco dalle ragazze ancora in relazione al periodo trascorso nelle scuole medie inferiori, riguarda il fatto che le compagne e i compagni di scuola rappresentano una popolazione estremamente eterogenea e quindi possono non avere affinità e obiettivi in comune come capita nelle scuole medie superiori in cui c'è già una selezione maggiore in relazione al piacere dello studio, agli interessi, al contesto culturale espresso dalla scelta scolastica.

Secondo me il fatto che alle medie è stra eterogeneo quando tante persone, con interessi diversi, sono tutti insieme. Quindi se per noi adesso scuola è normale studiare 3 ore al giorno, 2 ore al giorno, tot ore al giorno, alle medie c'è chi ti prende in giro perché ti dicono "eh studi così tanto" poi quelle persone lì, finito il percorso delle medie, vanno in scuole dove non si fa niente, quelle che studiavano, vanno in scuole dove si studia. Ci sono anche molti più pretesti per attaccare una persona, perché qua cose che potrebbero essere scontate, alle medie uno ti potrebbe anche prendere in giro. Uno un po' più maturo non si comporta facendo lo stupido e viene preso in giro perché è solo che cresciuto prima o viceversa uno che è ancora bambino, lo prendono in giro, perché deve ancora crescere. Si è tanto mischiati, è un minestrone di gente (Silvia, FG2).

Le scuole medie inferiori per la loro eterogeneità sono un luogo "intersezionale" dove tutte le differenze e le diversità sono una accanto all'altra e facilmente si urtano, dando vita a un laboratorio di violenza e di bullismo. I pretesti per scatenare l'aggressività sono molteplici e dai contenuti disparati.

Nella voce ascoltata sopra l'attacco parte perché una ragazza studia; dal momento che questa passione non è condivisa, viene quindi stigmatizzata e colpita. Gli interessi in comune possono essere pochissimi e gli spunti per i gesti aggressivi si moltiplicano in proporzione al grado di mixité. Una situazione che nei gradi successivi dell'istruzione verrà superata con la scelta di una scuola che seleziona ad esempio chi ama o vuole studiare e chi no.

L'im maturità dovuta all'età e ai possibili risvolti aggressivi di questa condizione viene sottolineata da Sara e da altre che mettono in evidenza che in quella fase spesso si è concentrati sul bisogno/necessità di appartenere ad un gruppo invece che sulla possibilità di intrecciare amicizie sincere e autentiche fondate su affinità, interessi e passioni comuni. La letteratura sul bullismo ha ben mostrato, infatti, la centralità in età adolescenziale dell'ingroup-outgroup (Ojala e Nesdale, 2004).

Io ho visto proprio alle medie, eravamo almeno nella mia classe, tutte concentrate sui gruppetti di qua, queste contro queste, l'unico fine era mettersi contro le altre ragazze, o avere delle proprie migliori amiche, queste cose qua. Più il target che vere amicizie (Sara, FG5).

Di frequente quel che è prioritario non è trovare amiche con cui sentirsi in sintonia e che possano accrescere il proprio star bene, ma spesso l'obiettivo primo è entrare in un gruppo. Sara mette in luce che nella sua esperienza alle medie l'attenzione era costituire e appartenere a un gruppo che avrebbe rivaleggiato con gli altri gruppi di ragazze. Un racconto che evoca un immaginario fatto di piccole bande che si combattono e dal quale possiamo comprendere – come poi sottolinea Anna – che i bisogni di essere in-group, di appartenenza e di accettazione, di frequente sono più importanti di quelli legati ad avere amiche con le quali stare bene.

Però alle medie si tende ad avere degli obiettivi che non sono l'essere felici con le proprie amiche, ma sembrare una persona che non si è o stare con delle persone che magari non sono veramente le persone più compatibili con il proprio carattere e con le proprie passioni (Anna, FG5).

2.2. Fragilità e insicurezza: le dinamiche dell'oppressione tra ragazze

In questa dinamica legata all'idea di femminilità normativamente presidiata e che si afferma nei gruppi delle ragazze più popolari nella scuola, troviamo i temi e le dimensioni della fragilità e della forza come centrali. I vissuti di insicurezza sono estremamente diffusi e fonte di sofferenza e di passività anche quando si assiste come pubblico a scene di prepotenza rispetto alle quali si è incapaci di prendere posizione e di reagire.

Poi io ero nel periodo delle medie, io mi sentivo sicuramente fragile e indifesa e non avrei assolutamente... non sarei riuscita neanche a livello emotivo, figuriamoci fisico, a dividere queste due ragazze che... questa con le extension nei capelli, perché era di colore, quindi quell'altra gliel tirava, va beh! E mi ricordo che c'era proprio un'aria orribile perché c'erano i ragazzi, che teoricamente sono quelli che pensi, essendo già alle medie, che siano più forti, che erano lì che ridevano. I ragazzi ridevano, poi c'erano più persone, chi faceva un video, chi batteva le mani, sembrava di essere in arena e allora magari c'era qualcuno che piangeva, qualcuno che cercava di chiamare il professore perché era in ricreazione (Federica, FG1).

Federica parla del periodo delle medie come di un'arena dove delle belve lottano tra di loro per la sopravvivenza e dove si assiste all'aggressione di una propria amica, scatenata dal fatto che la sua pelle è nera, senza avere la forza emotiva per difenderla, prendere posizione, dissociarsi dal comportamento della bulla. Anche il resto del pubblico, per lo più maschile, reagisce in modo collusivo alla violenza della bulla ridendo e riprendendo con il cellulare l'aggressione. Federica parla esplicitamente di una fragilità e di una mancanza di difese che non le consentivano di fare altro che assistere passivamente. Solo ora che ha diciotto anni e che ripensa a quando era più piccola può riconoscere e prendere coscienza di questa sua condizione.

Il difficile attraversamento del vissuto di fragilità e di insicurezza è qualcosa che si può guardare da due differenti posizioni, che tuttavia si rispecchiano in una sorta di complementarità. La fragilità propria e altrui può essere accolta, tollerata e rispettata oppure evitata e schiacciata esercitando una forza intesa come dominio: così scelgono di fare le bulle con le vittime. Le ragazze che abbiamo ascoltato spiegano molto chiaramente questa dinamica: schiacciando te, che vedo fragile e insicura, innalzo me assurgendo così ai miei occhi e agli occhi del pubblico che assiste, a ragazza forte e sicura di me.

Io magari bullizzo una persona o la insulto, non tanto per far vedere che lei è una sfigata, ma per far vedere che io sono figa, che io ho un carattere forte, che posso prevalere, che sono capace (Sara, FG2).

Durante i Focus group una ragazza per spiegare la complementarità tra bulla-figa e vittima-sfigata ha citato un film intitolato “L’A.S.S.O. nella manica – The D.U.F.F.” (2015) che tematizza in modo puntuale questa relazione superiore/inferiore e che presenta il rapporto tra amica figa e amica sfigata come del tutto normale all’interno della composizione di un gruppo.

Allora ho scelto la foto n. 32 perché è presa da un film che si chiama L’A.S.S.O. ed è l’acronimo di Amica Sfigata Strategicamente Oscena e praticamente parla di questo gruppo di tre amiche, dove le prime 2 sono popolari, fighe diciamo così, poi la terza è quella sfigata e loro la prendono come una cosa normale che in un gruppo ci debba essere anche quella sfigata perché di fianco a loro serve per farle sembrare più fighe ed ho scelto questa perché come hanno detto tutte loro prima di me, il bullismo femminile è più psicologico e quindi insomma il fatto di trattare la terza amica come una sfigata come se fosse una cosa normale (Anna, FG 2).

Emergere per distinguersi e schiacciare chi è portatrice di una diversità o di una differenza sono dunque due lati della stessa medaglia.

Succede più alle medie perché magari è il periodo in cui cerchiamo di sviluppare la nostra personalità, la nostra identità, allora se abbiamo una nostra compagna che magari ha un carattere un po’ introverso, un po’ più debole, che non è ancora riuscita ad affermarsi, diciamo la uso per sembrare più forte caratterialmente. Non c’è tanto l’interesse di far sembrare lei sfigata, ma di tentare in tutti i modi di farmi sembrare più sicura (Sara, FG2).

In questa disperata battaglia per costruire la propria personalità e la propria identità sicura, emerge come una via possibile e percorribile la sopraffazione e l’oppressione delle altre. La fondazione identitaria in adolescenza è molto spesso connessa alla violenza (Burgio, 2012); la violenza come scorcio appare l’opzione percorsa da alcune.

Secondo me è tanto una questione di invidia. Nel senso, vedo una ragazza bella, sono invidiosa e quindi cerco di sminuirla. E punto sull’aspetto fisico (Sofia, FG2).

La bulla è debole. Insulta tutte le persone perché cerca di distogliere l’attenzione da sé, ma magari, se sottolineo il tuo difetto, la gente non guarderà il mio difetto, perché sono insicura di me (Sara, FG2).

Succede che le ragazze prendendo in giro una ragazza anche in un luogo pubblico, per far vedere comunque alle altre ragazze che sono intorno, che quella lì è classificata come sfigata, che è giusto prenderla in giro (Sofia, FG2).

Portare l'attenzione sui difetti delle altre per proteggere i propri, sminuire la bellezza di una propria simile perché scatena un sentimento di invidia, etichettare e stigmatizzare le altre come 'sfigate', sono atteggiamenti e comportamenti che rientrano pienamente in una dinamica di assoggettamento e di inferiorizzazione. Questi comportamenti di prepotenza e di violenza esercitati dalle bulle, secondo le ragazze intervistate, non sono il contrassegno di una reale forza e di una effettiva sicurezza ma solo un "mascheramento" di forza attraverso il dominio e la violenza. È molto interessante notare che tuttavia questo mascheramento di forza brutta non convince e viene percepito come un depistamento operato a colpi di violenza dalla ragazza che fa la bulla che in realtà è molto debole.

2.3. Valere perché gli altri ti approvano: follower, punteggi, popolarità

Altra questione cruciale emersa durante il lavoro con le studentesse maggiorenni riguarda la popolarità, l'approvazione degli altri e il "seguito" ottenuto sia online che offline: realtà le quali non sembrano nemmeno essere percepite come discontinue.

Poi un altro fenomeno molto comune adesso è, soprattutto per quanto riguarda quelli più piccoli, tipo parlando con mio fratello me ne sono accorta, che è un 2003, quindi 15 anni, c'è il fatto che se non hai un determinato numero di follower, non sei nessuno quindi è meglio che sparisci dalla faccia della terra! È una cosa un po' immatura, però per dei ragazzi che devono definire la propria identità, magari non si sentono all'altezza (Inge, FG1).

Il popolo dei seguaci, dei "follower", incide nella vita delle ragazze e dei ragazzi tout court. Se infatti da adulti, come ricercatrici e ricercatori, percepiamo una linea netta di demarcazione tra queste due vite, per le adolescenti, quella che ormai in tempi apparentemente "preistorici" era definita "Second Life", oggi è soltanto una delle tante sfaccettature della vita complessa all'interno della quale le/i giovani si affermano, o cercano di farlo. Non solo. A quanto pare la vita digitale oggi sembra "pesare" maggiormente nel riconoscersi e farsi riconoscere come "influencer" o "sfigate". Specie attraverso

l'utilizzo di alcuni social totalmente incentrati sull'immagine e sulla spettacolarizzazione di sé, come Instagram, dove questo avviene costantemente, come Elisabetta sottolinea.

Volevo dire che spesso fa così male il cyberbullismo perché almeno da quello che so adesso, almeno con le generazioni di questi qui più giovani, ci si espone molto di più sui social, che magari nella vita vera. Con Instagram per esempio con l'Instastory praticamente esponi la tua vita 24h su 24 o comunque foto particolarmente provocanti, ma non serve e quindi spesso si ha bisogno di un determinato apprezzamento quindi, quando non lo si riceve, o si riceve l'opposto, fa ancora più male soprattutto perché magari non avendo un'immagine di una persona, di un nemico proprio certo, non associando ad una persona l'insulto, perché questo insulto "vola", perché non c'è un insulto fisico, ma è qualcosa di una persona che non è lì davanti e spesso magari non si riesce neanche ad individuare un nemico unico, ma è come se queste parole magari risuonassero in testa e diventassero quasi proprie perché non è... il mio bullo è lui ed è colpa sua. Magari non avendo la persona davanti queste parole restano un attimo per aria e quindi è difficile anche debellare questo tipo di discorsi qua (Elisabetta, FG1).

Come nelle peggiori distopie, si è anche innescata una competizione tra pari a chi ottiene un giudizio più alto. Spesso invece questo stesso strumento viene utilizzato per prevaricare o subordinare un'altra ragazza chiedendo al "pubblico", a quegli stessi follower che rendono popolari, di esprimersi, sotto forma di pubblico scherno, rispetto ad altre coetanee.

Sempre riguardo al cyberbullismo. Una cosa che si sta diffondendo in questo periodo sempre tra i 14enni che a me, sono rimasta un po' così, è per esempio che molti ragazzi fanno queste storie... di dare un voto a una persona, o di dire cosa pensano di quella persona. Allora, adesso, per quanto possa essere stupida, veramente lo fanno un sacco di ragazzi, ma tantissimi. Cioè una persona che magari chiede ad un'altra persona il voto da dare, il voto su di lei, magari per essere accettata, sapere che magari quella persona che vale in un certo senso ti riconosca queste cose qui, anche se dopo il voto di quella persona non conta niente, sempre ritornando al fatto che i ragazzi sono informati di questa cosa qua [...] (Inge, FG1).

Questa necessità di affermarsi, di essere riconosciute, o semplicemente di essere accettate sembra a tutti gli effetti una chiara richiesta di attenzioni, una testimonianza di insicurezza, un bisogno di riconfermare la propria femminilità corretta rispetto al copione che la stessa società ha addossato all'adolescente "pop".

Il fatto di chiedere quanto uno vale, io che vado a chiedere ad un tot di persone quanto valgo a me pare, mi è sempre parso quasi un urlo di bisogno di attenzioni, più che di essere integrati in un gruppo. Bisogno di attenzione (Elisabetta, FG1).

2.4. I canoni del femminile “adeguato”: il corpo come spazio del conflitto

Collegandoci con quanto detto nel paragrafo precedente, in una testimonianza iniziale Elisabetta sosteneva che durante le medie le ragazze tentano di interiorizzare un’idea di femminilità e che alcune prendono la cosa più seriamente e rigidamente di altre. Abbiamo visto che la norma di genere è fortemente attiva durante l’adolescenza che sta definendo i suoi contorni identitari. È in relazione a questo bisogno di definizione che possiamo comprendere i tentativi delle ragazze di “corrispondere” a certi canoni di femminilità e di bellezza che mettono al centro il corpo. L’aderenza o la deviazione da questi canoni sono sempre connesse agli aspetti di fragilità e di insicurezza affrontati sopra. Infatti è molto sentito il giudizio delle altre e degli altri; spesso le ragazze non sentono la forza di essere semplicemente quel che sono e hanno la necessità di omologarsi e di adeguarsi al canone di riferimento e alla norma di genere prevalente.

Spesso poi quando i canoni della società non corrispondono a ciò che si è, ci si sente sempre attaccati da chiunque. Ogni sguardo rivolto a sé stessi si pensa possa essere un giudizio e quindi magari ricevere delle accuse in faccia, in questa maniera molto forte, magari da una persona che nonostante tutto tenta di essere sé stessa, o comunque è così e crede di non poter migliorare o comunque si piace anche in un certo modo come è lei. Sentirsi giudicata magari anche da più ragazze mette o può mettere in dubbio chi si è, quindi è difficile secondo me (Elisabetta, FG1).

Probabilmente queste ragazze si sono fatte tantissime paranoie per adeguarsi ad un certo modello promosso dalla società attuale e quando vedono questa ragazza che comunque non aderisce a questi modelli, magari si se ne vergogna un po’, ma magari non del tutto, non capiscono come sia possibile essere così forti, anche se paradossalmente sembrerebbe in quella situazione la ragazza più debole (Lisa, FG1).

Secondo Lisa una ragazza può agire bullismo nei confronti di una sua simile perché non è in grado di sostenere serenamente la diversità dell’altra, la sua singolarità: ad esempio nel vestirsi magari non all’ultima moda, nell’aver qualche chilo in più o nel non rispettare alla lettera la standardizzazione dei corpi richiesta dal canone dominante. Le aggressioni che hanno

come focus il corpo sono prevalenti e sono aumentate in maniera esponenziale con la diffusione dei social e con l'utilizzo della rete. Molte forme di cyberbullismo ruotano attorno al body shaming, che è diventato un fenomeno dilagante e declinato principalmente al femminile.

Secondo me il cyberbullismo non è, sotto, verso le ragazze non è dovuto soltanto al fatto che la ragazza è vestita in un certo modo, ma a volte non so può essere che ha l'acne, si veste in certo modo che non piace alle altre, anche se non è provocante, oppure è un po' diversa dal solito, un po' originale, e quindi magari oltre al commento dopo cioè si tende, vedi delle ragazze che tendono a parlare di questa ragazza come se fosse sta cosa stranissima. E poi da quello che ho visto, non è soltanto verso le persone comuni, ma magari verso le persone di successo, le modelle molto spesso ne sento parlare male, perché quella lì è bella e famosa allora è questo, che è ancora anche se lei magari non ne sarà magari tanto influenzata quanto una persona normale è un bullismo che si deve evitare. Siamo tutte donne, siamo tutte nella stessa barca e siamo umani e dovremmo pensare di chiunque altro più o meno al nostro livello, non dovremmo fare questo tipo di discriminazione (Federica, FG1).

2.5. Omofobia e lesbofobia

Nell'ascolto delle ragazze diciottenni il bullismo omofobico non emerge in modo significativo come potevamo immaginare. Viene sottolineata una differenza sostanziale tra gayfobia e lesbofobia essendo la seconda molto meno presente e problematica. Sappiamo dalla letteratura scientifica che per la società e il senso comune l'omofobia colpisce gli uomini che hanno rapporti sessuali tra di loro e che sono considerati gay (Barbagli e Colombo, 2001).

L'idea del gay sia molto più pesante verso l'uomo mentre nella donna magari è vista un pochino come una cosa meno grave, da chi considera grave questa cosa però, cioè io non ho mai sentito una ragazza che mi abbia parlato e detto: sono lesbica e mi hanno bullizzata per questo motivo (Ester, FG6).

Il bullismo è più diffuso verso i gay che verso le lesbiche. Le lesbiche sono meno e non se ne parla molto, è una cosa ancora chiusa. Cioè non è diffuso l'argomento, quando pensi agli omosessuali pensi a due gay di solito, non pensi alle lesbiche. Però secondo me bisognerebbe parlarne di più di questo argomento (Sabrina, FG6).

La percezione stessa dell'omosessualità tra ragazze/donne è vissuta come statisticamente meno rilevante di quella tra ragazzi/uomini. Se da un lato la

gayfobia si caratterizza soprattutto in relazione all'atto sessuale tra maschi vissuto come qualcosa di "disgustoso", "contaminante", "contro-natura", in quanto mina la posizione di dominio del maschio nella società (Burgio, 2020), da cui la "paura" stessa di essere metaforicamente "penetrati" e "violati" da un'ipotetica avance di un coetaneo, tra ragazze questo non viene percepito. Come la letteratura mostra infatti (Butler, 1993), la lesbofobia si manifesta più in relazione ai comportamenti femminili che mettono in discussione la forza, la dolcezza e il "copione" della donna da proteggere, ma allo stesso tempo non viene concepito l'amore tra donne come possibile manifestazione dell'affettività femminile.

Io ho delle amiche omosessuali e mi dicono che molto spesso la discriminazione arriva dalle donne, piuttosto che dagli uomini, quando magari camminano assieme (Martina, FG1).

Le gestualità affettive tra ragazze non vengono sottolineate ad esempio come qualcosa di "scandaloso", "osceno" e "disgustoso" come accade di fronte a manifestazioni di affetto tra ragazzi. Come Burgio infatti sottolinea (2020), questo può essere anche legato alla quantità di contenuti pornografici creati ad hoc per maschi eterosessuali che ammirano e bramano il rapporto lesbico come preludio all'intervento virilizzante del maschio tra le due donne. In altre parole, l'amore tra donne è vissuto come non sovversivo e come qualcosa di preliminare, niente che possa autodefinirsi e completarsi, piuttosto un qualcosa che aspetta il definitivo intervento maschile che ne sancisca, di nuovo, la subordinazione a livello simbolico e concreto.

2.6 Le discriminazioni su base etnica

Un ulteriore aspetto emerso durante i Focus è relativo alle discriminazioni inflitte su base etnica e razziale, le quali spesso assumono una dimensione intersezionale (Marchetti, 2013), avendo come principali vittime ragazze che il più delle volte provengono da ceti e quartieri popolari.

Era qua da poco, infatti non sapeva molto bene l'italiano, però si comportava normalmente, era perfettamente integrata, non è che avesse queste diversità, però per esempio, il fatto che era di colore insomma era stata bullizzata per tanto tempo. Sì, questa ragazza era bullizzata, non tanto per i suoi atteggiamenti, o comportamenti, ma per il semplice fatto che era di colore (Sara, FG2).

Ho scelto l'immagine 2 perché queste ragazze indiane magari tendono ad essere prese in giro per il loro colore della pelle, come abbiamo detto influisce molto l'aspetto fisico (Veronica, FG2).

C'è stata questa situazione di questa mia compagna alle medie che stava prendendo in giro la compagna di cui dicevo prima per il colore della pelle "la merda al posto della pelle", proprio pesante, e le altre ragazze tutte che guardavano e nessuno che diceva niente e continuavano con le loro cose (Sara, FG2).

Comunque ci sono molte situazioni di ragazze comunque di paesi diversi, di etnie diverse che vengono discriminate dalle altre ragazze perché appunto hanno origini differenti o non parlano bene. Comunque non sono integrate, la fanno sentire ancora più esclusa e io penso che dopo, cioè queste ragazze qua che comunque vengono escluse dalle altre si sentono diverse perché dicono è per il mio colore che non mi accettano o perché sono di religione diversa che non mi accettano e questo penso che sia anche una forma di bullismo che c'è ancora (Windjaba, FG6).

Alle elementari ai bambini maschi non interessa che tu sia un bambino di colore, o arancio, a loro interessa solo giocare. Le femmine invece sono sottili, sono anche se faccio un esempio, ad esempio mia sorella è l'unica bambina di colore in classe sua, e in classe sua c'è anche quest'altra bambina di colore e loro due, diciamo che si trovano, allora stanno insieme perché le altre bambine giocano solo tra di loro, allora loro si sono formate il loro gruppetto e si capiscono (Windjaba, FG6).

Come questi stralci di Focus Group mostrano, l'esclusione e l'aggressività tendono a manifestarsi nel momento in cui si presenta una "diversità". Queste rilevazioni ci hanno inevitabilmente spinto a riflettere su possibili con-cause della violenza tra ragazze a scuola. Essendo la scuola, uno dei luoghi di costruzione delle identità, la prospettiva intersezionale ci ha consentito di comprendere le diverse declinazioni che il bullismo femminile assume in questo particolare contesto. Ancor più evidente e sottile allo stesso tempo, quando le categorie sociali si sovrappongono. Quanto è più probabile diventare vittima se si è "sfigata", "nera" o "lesbica"? O due di queste categorie, o tutte? Come procedere per intervenire e prevenire fenomeni di questo tipo? Che ruolo trasformativo può assumere la comunità scolastica per intervenire e sostenere una dis-identificazione, da parte delle ragazze in primis, dai "copioni" di genere fin qui categorizzanti e con potere normativo nella società? Recenti indagini mostrano infatti come ad esempio il bullismo omofobico sia significativamente correlato a queste identificazioni (Batini e Scierri, 2020).

La prospettiva intersezionale ci è sembrata utile e feconda per interrogare le specifiche caratteristiche del bullismo femminile lesbofobico ancora in

gran parte da rendere visibili e rappresentare socialmente come abbiamo potuto riscontrare dalla scarsità di risultati. Abbiamo quindi proprio dalla pochezza dei risultati diretti che lo mettono a tema un'importante indicazione su quanto l'intersezionalità delle oppressioni sia un terreno non detto e di importanti sviluppi da approfondire. Come Adrienne Rich pionieristicamente mise in luce nei suoi studi tra anni Settanta e anni Ottanta mettendo a tema le sue tante appartenenze e le intersezioni di cui la sua vita era testimonianza, è solo un lungo e paziente disvelamento quello che possiamo coltivare con le nostre storie.

So che per il resto della mia vita, per ancora mezzo secolo, ogni aspetto della mia identità dovrà impegnarsi. La ragazza borghese bianca a cui fu insegnato a barattare obbedienza per privilegio. La lesbica educata ad essere una gentile eterosessuale. La donna che ha sentito per la prima volta nominare ed analizzare l'oppressione durante la lotta per i diritti civili dei neri. La donna con tre figli, la femminista che odia la violenza maschile. La donna che zoppica con un bastone, la donna che ha smesso di sanguinare, anche loro sono responsabili. La donna poeta che sa che il bel linguaggio può mentire, che il linguaggio dell'oppressore talvolta sembra bello. La donna che cerca, come parte della sua resistenza, di chiarire ogni suo gesto (Rich, 1985, pp. 26-27).

La dimensione educante che queste indagini possono contribuire a creare riguarda la possibilità di mostrare alle ragazze che le immagini interiorizzate e con le quali leggono e interpretano i comportamenti delle simili, come "brava ragazza" e "puttana" sono riproduzioni e diffusioni intragenere di un'oppressione patriarcale. Il bullismo femminile, scegliendo un'altra donna come nemica da attaccare, riproduce all'interno della stessa appartenenza di genere la marginalizzazione e l'esclusione conosciuta nelle relazioni subordinate tra uomo e donna.

Dal punto di vista pedagogico creare momenti di presa di coscienza, come è accaduto durante i Focus group, delle dinamiche aggressive tra ragazze adolescenti è un modo per tessere, anche tra generazioni diverse, mediazioni e strumenti capaci di potenziare relazioni vitali, creative e generative tra donne.

Riferimenti bibliografici

- Barbagli M. e Colombo A. (2001), *Omosessuali moderni*, il Mulino, Bologna.
Batini F. (2014), *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, Loescher, Torino.

- Batini F. e Scierri I.D.M. (2020), "Indagine sul bullismo, bullismo omofobico e legato ad altre forme di discriminazione e sulla violenza di genere nelle scuole secondarie della Regione Umbria", Maggio 2020, (Rapporto di ricerca).
- Blangiardo G. (2019), *Indagine conoscitiva su bullismo e cyberbullismo*, ISTAT, testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/files/2019/03/Istat-Audizione-27-marzo-2019.pdf> [30/07/20].
- Burgio G. (2012), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla mascolinità*, Mimesis, Milano-Udine.
- Burgio G. (2018), *La femminilità corretta. I copioni di genere nel bullismo femminile*, in Burgio G., a cura di, *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Burgio G. (2020), "Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante", *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 15, 1: 155-168.
- Butler J. (1993), *Bodies that matter*, Routledge, New York.
- Cavarero A. (1987), *Diotima. Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano.
- Cavarero A. e Restaino F. (2002), *Le filosofie femministe. Due secoli di battaglie teoriche e pratiche*, Bruno Mondadori, Milano.
- Crenshaw K.W. (2011), *Demarginalising the intersection of race and sex: A Black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory, and anti-racist politics*, in Lutz H., Herrera V.T. e Supik L., eds, *Framing intersectionality: Debates on a multi-faceted concept in gender studies*, Ashgate, Burlington, VT.
- De Vita A., (2018) *La parte oscura delle relazioni femminili. Ipotesi teoriche per indagare il bullismo tra ragazze*, in Burgio G., a cura di, *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Emler N. e Reicher S. (2000), *Adolescenti e devianza. La gestione collettiva della reputazione*, il Mulino, Bologna.
- Haraway D. (1988), "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies*, 14: 575-599.
- Marchetti S. (2013), *Intersezionalità*, in Botti C., a cura di, *Le etiche della diversità culturale*, Le Lettere, Firenze.
- Occhini L. (2014), "Bullismo a scuola: conoscere il fenomeno per prepararsi ad intervenire", *Educational reflective practices*, 1: 210-223.
- Ojala K. e Nesdale D. (2004), "Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying", *British journal of developmental psychology*, 22, 1: 19-35.
- Olweus D. (1993), *Bullying and School: What We Know and What We Can Do*, Blackwell, Malden, MA.
- Rich A. (1979), *On lies, secrets and silence. Selected prose, 1966-1978*, Virago, London. (trad. it.: *Segreti, silenzi, bugie. Il mondo comune delle donne*, La Tartaruga, Milano, 1982).
- Rich A. (1985), *Lo spacco alla radice. Sources*, Estro, Firenze, (or. *Spit at the Root*, tr. it. L. Borghi).
- Rivera Garretas M.M. (1988), *Nominare il mondo al femminile*, Editori Riuniti, Roma.
- Sharp S. e Smith P.K. (1995), *Bulli e vittime nella scuola*, Erikson, Trento.
- Yuval-Davis N. (2006), "Belonging and the Politics of Belonging", *Patterns of Prejudice*, 40, 3: 197-214.

Individuazione dei fattori di rischio e di protezione a margine di una lettura internazionale del bullismo omofobico a scuola

di *Andrea Fiorucci*

1. Andrà tutto bene se...

Dieci anni fa ha preso avvio, prima negli Stati Uniti, poi in tutto il mondo, un interessante progetto sociale denominato *It Gets Better* finalizzato a sostenere le vittime di bullismo omofobico attraverso storie di vita e video di supporto con l'intento di mandare alle persone discriminate per l'orientamento o l'identità sessuale un messaggio di aiuto e di fiducia: «hope is out there, and it will get better». Un messaggio di *speranza* che sembra molto simile a quello che, in questi mesi di emergenza sociale e sanitaria da Covid-19, ha riecheggiato nelle nostre menti: *andrà tutto bene*. Una frase simbolo di questo difficile periodo storico per tutto il mondo, un mantra *contagioso* che ha preso vita inizialmente con post-it colorati sparsi per le città, attaccati qua e là, sulle porte delle chiese o sulle fermate degli autobus, sulle panchine dei parchi pubblici, sui citofoni, negli ospedali. Una frase espressa in molte lingue, apparsa nei diversi striscioni ai balconi del nostro Paese, nelle canzoni e nei video condivisi dai social, nei disegni colorati dei bambini.

Un messaggio di speranza ai tempi del coronavirus che ricorda la forza dei piccoli gesti, la solidarietà, l'empatia, la necessità, alla luce della reclusione e del distanziamento imposti dal *lockdown*, di sentirsi vicini. L'intento dei messaggi è sempre lo stesso: rincuorare, incoraggiare, consolare attraverso la condivisione di un reciproco sentire; una condivisione spontanea, senza secondi fini. Non si chiedeva nulla in cambio, almeno così sembrava.

Invece, i messaggi, seppur implicitamente, hanno sollecitato ognuno di noi a concretizzare quell'*andrà tutto bene*, osservando le regole, le indicazioni, le prescrizioni nate per rispondere alla situazione emergenziale.

Allo stesso modo, la frase *It Gets Better*, che ha dato il nome ad un movimento mondiale di digital storytelling, condividendo negli anni più di

70.000 video-narrazioni sulla lotta alla discriminazione basata sull'orientamento e sull'identità sessuale¹ ha bisogno di essere tradotta in azioni e politiche concrete. Oltre alla necessaria e importante vicinanza al tema, espressa anche da celebrità e personaggi politici, è importante che il tam-tam di narrazioni che ricorda a tutti i ragazzi LGBTQ che le cose stanno cambiando o che presto cambieranno si traduca in un richiamo doveroso al senso di responsabilità di ogni singolo cittadino e istituzione.

Al di là della facile condivisione sloganistica di messaggi, anche su questo il coronavirus ci ha dato una lezione, non è possibile abbassare la guardia, aspettare e incrociare le dita, sperando che tutto vada bene, perché, ancora oggi, assistiamo a manifestazioni di violenza e discriminazione, violazioni dei diritti umani basate su genere e orientamento sessuale.

Tali manifestazioni, come si legge nella Dichiarazione del Presidente Sergio Mattarella in occasione della Giornata Mondiale contro l'omobitranfobia del 17 aprile del 2020, «costituiscono una violazione del principio di eguaglianza e ledono i diritti umani necessari a un pieno sviluppo della personalità umana che trovano, invece, specifica tutela nella nostra Costituzione e nell'ordinamento internazionale».

In ambito italiano, la dirompente quanto attesa Legge n. 76 del 2016 sulla *Regolamentazione delle unioni civili tra persone dello stesso sesso*, così come l'emanazione di molte leggi regionali contro le discriminazioni e le violenze determinate dall'orientamento sessuale o dall'identità di genere testimoniano un importante e positivo cambiamento culturale.

Ciononostante la realizzazione di politiche di contrasto alla discriminazione e violenza di matrice omofobica ha subito una decisiva battuta d'arresto a seguito dello stazionamento, dal 2013, del DDL n. 1052 recante *Disposizioni in materia di contrasto dell'omofobia e della transfobia*, riconvertito, recentemente, nella proposta di legge n. 569 del 2018, ancora oggi al centro di un'accesa contrattazione politica.

Al di là del giudizio di merito verso uno specifico riconoscimento penale delle manifestazioni omofobiche, la discriminazione sulla base dell'orientamento sessuale, in Italia, raggiunge ancora livelli alti di espressione. Le ricerche, infatti, attestano il perdurare di pregiudizi, discriminazioni e violenze che per mezzo dell'omofobia interpersonale e istituzionale, perpetrano continue violazioni della dignità umana nel nostro Paese (per una rassegna delle ricerche sull'ostilità antiomosessuale in Italia, si veda Gusmeroli e Trappo-

¹ Una buona parte delle testimonianze è stata raccolta nel libro curato da Savage e Miller (2011).

lin, 2019). Si fa riferimento ad un dispositivo complesso e multidimensionale, qual è quello dell'omofobia, in cui è possibile rilevare più livelli e modalità di espressione (interpersonale, istituzionale, culturale e sociale).

Non sorprende, pertanto, leggere i dati della recente *European LGBTQ Survey 2020* (FRA, 2020), in cui si rileva che in Italia le persone che dichiarano pubblicamente il proprio orientamento o la propria identità sessuale siano molto poche, così come è esiguo il numero di persone che si sentono sicure nel tenere per mano il partner dello stesso sesso. Solo il 39% del campione italiano, infatti, esprime liberamente la propria identità LGBTQ, a fronte di una media europea del 47%.

A differenza di altri paesi europei, come risulta dalla mappa dell'*International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association* (ILGA, 2019), sembra che in Italia si registri una sensibilità istituzionale e culturale verso questi temi ancora molto debole. Il rapporto annuale sul livello di inclusione raggiunto nei 49 paesi del continente europeo stilato dall'ILGA indaga le legislazioni e le politiche attraverso una serie di parametri che permettono di stilare un indice che va da zero (nessuna inclusività) a 100 (inclusività piena). Ebbene, l'Italia raggiunge il 23% di inclusione, lontana dalla Francia (56%) e dalla Spagna (67%), ma anche dalla Grecia (48%), molto più vicina invece ai paesi dell'Europa dell'Est, come ad esempio l'Ucraina (22%) e la Lituania (23%).

Di questa preoccupante istantanea sociale sull'omofobia, scrivono Gumsmeroli e Trappolin (2019), «la scuola costituisce uno dei luoghi privilegiati di espressione dell'ostilità antiomosessuale».

2. Il bullismo omofobico, la situazione del nostro Paese

Il bullismo omofobico è una specifica declinazione persecutoria e discriminatoria dell'omofobia a scuola, che più specificatamente si qualifica come bullismo omofobico: una macchina del fango che colpisce nell'intimità più profonda – quella della serena costruzione ed evoluzione del sé – i soggetti che stanno costruendo la propria identità personale e sociale, proiettandosi nell'età adulta. Lì dove dovrebbe svilupparsi l'autostima, si annida e cresce invece l'odio verso se stessi. Si odiano le parti di sé che danno l'opportunità agli altri di attaccare e stigmatizzare la propria identità sessuale (la voce, la gestualità, condivisione di specifici interessi etc.). Con l'intento di ottenere l'invisibilità e l'indifferenza degli aggressori, la vittima si allinea a ciò che pensano i bulli – al pensiero dominante –, avviando così un doloroso processo di disconferma-nascondimento del Sé. Altre volte, invece, si preferisce

percorrere la strada della resistenza oppositiva: dinanzi ad episodi di intolleranza si esasperano intenzionalmente i comportamenti che si allineano agli stereotipi sulle persone LGBTQ, modi di fare che scelgono la strada della burla, della provocazione e dell'exasperazione. Oltre a colpire direttamente le persone LGBTQ, o avvertite come tali, questa forma di bullismo interessa familiari, amici, chi mostra una certa sensibilità verso il tema del riconoscimento universale dei diritti o chi, semplicemente, non si conforma alle attese di genere e ai comportamenti stereotipati della mascolinità o della femminilità (Rivers, 2015; Tucker *et al.*, 2016).

Come si legge nel report di *Amnesty International Italia* (2014), «la condizione delle persone LGBTQ non ha conosciuto nessun miglioramento di rilievo negli ultimi anni, in cui si sono invece intensificati attacchi verbali e fisici di carattere omofobico» (p. 3).

Nell'ambito della già citata *European LGBTQ Survey 2020* (FRA, 2020), il contesto scolastico non appare un luogo sociale del tutto sicuro. Solo il 28% delle persone LGBTQ italiane tra i 15 e i 17 anni ha raccontato di aver fatto *coming out* a scuola, mentre il 52% ha trovato qualcuno a scuola – tra insegnanti e gruppo dei pari – che ha fornito sempre o spesso supporto e tutela. Solo il 33%, infine, ha dichiarato che le questioni LGBTQ vengono affrontate in classe in modo positivo o quantomeno equilibrato.

È evidente che, in Italia, l'ambito scolastico non è ancora percepito come uno spazio sociale sicuro, dove potersi esprimere liberamente, poiché a prevalere sembra molto di più il timore di subire aggressioni verbali e fisiche a scuola.

Lo conferma anche la recente ricerca *Be Proud! Speak Out!*, realizzata nel 2017 dal Centro Risorse LGBTI, in collaborazione con l'Associazione *Il Progetto Alice*, la *Columbia University di New York* e l'organizzazione statunitense GLSEN. Quasi la metà degli studenti intervistati afferma di non sentirsi al sicuro a scuola per motivi legati all'orientamento sessuale, così come dichiara di aver sentito frequentemente commenti dispregiativi, alcuni dei quali venivano anche espressi da insegnanti o personale scolastico. Meno di un sesto ha riportato che il personale scolastico è intervenuto nel caso di commenti omofobi espressi in loro presenza, mentre il 43,7% ha riportato che il personale non è mai intervenuto quando presente. Infine, aspetto importante, più del 74% degli studenti ha dichiarato che nella loro scuola non c'è nessuna politica di contrasto al bullismo omofobico.

Le diverse ricerche italiane che si sono avvicinate negli anni descrivono la scuola italiana come un luogo poco sicuro per gli studenti LGBTQ, un ambiente in cui proliferano termini denigratori nei confronti dell'omosessualità (rivolti soprattutto agli studenti maschi), una forma di bullismo verbale

che si sviluppa principalmente nei tempi e nei luoghi cosiddetti *interstiziali*: durante le pause distensive, il cambio docente o nei corridoi, nei bagni e negli spazi comuni.

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

Ne deriva che l'abdicazione del sistema scuola rispetto a questi temi abbia inevitabilmente contribuito a trasformare il tema dell'identità sessuale in un tabù (Batini, 2014); abbia spesso fornito, con il silenzio istituzionale, linfa vitale alle azioni discriminatorie verso ciò che a scuola viene percepito, e perciò stigmatizzato, come diverso.

È un ambiente in cui, ancora oggi, si difende molto poco la vittima bullizzata. Alle volte non lo si fa per distrazione, per superficialità, perché si minimizza il fenomeno, altre volte – si pensi al gruppo dei pari – si teme di subire isolamento, derisione perché si ha paura di essere considerati omosessuali.

Eppure, le ricerche presentano un quadro scolastico decisamente drammatico: un numero consistente di studenti – la maggioranza – ha subito nel corso degli ultimi anni attacchi, insulti o molestie a causa del proprio orientamento sessuale. Molto spesso, questo accadeva in presenza dei compagni di scuola e degli insegnanti.

In riferimento al ruolo dei docenti, una recente ricerca (Baroncelli, Antonelli e Dettore, 2019), conferma che a scuola gli episodi di bullismo omofobico verbale e più raramente quello fisico vengono quotidianamente individuati dal corpo docente; vengono rilevati in misura maggiore nei confronti degli studenti etichettati come gay.

Ciò che manca a scuola, come evidenziano diversi studi, è l'attenzione culturale ed educativa dei docenti verso la violenza e la discriminazione sulla base dell'orientamento e dell'identità sessuale a scuola.

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

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

Di contro, i modelli culturali dei docenti, come attesta un recente studio (Fiorucci, 2018), non sempre confermano questa attenzione educativa al problema omofobia, quanto, piuttosto, tradiscono il processo emancipativo in atto in ambito culturale e scientifico, rafforzando l’*ovvio*, ciò che si avvicina al *senso comune*. Lo stesso tema Omofobia, ai loro occhi, appare un tabù, un tema “complesso”, un terreno minato. Dalla ricerca (Fiorucci, 2018) emerge che i docenti di scuola primaria percepiscono il tema dell’identità sessuale come eccessivamente complesso, distante dai bisogni formativi dei bambini. “È ancora troppo presto per parlarne”, è la frase che sintetizza il pensiero comune. I docenti afferenti alla scuola secondaria, invece, credono che l’omofobia sia un argomento “spinoso”, riconducibile ad aspetti personali della vita di uno studente e che pertanto non rientri tra i contenuti e i compiti dell’insegnare.

Eppure, l’omofobia a scuola è assai presente: oltre alle più visibili forme dirette con cui il bullismo si traduce in comportamenti aggressivi e prepotenti agiti in forme sia fisiche sia verbali, ciò che a scuola diventa molto più difficile individuare e da contrastare sono l’espressione più indiretta del bullismo omofobico, quella che gioca sul piano psicologico, e quella più occultata, che si manifesta perlopiù nei luoghi meno visibili – corridoi, cortili, spogliatoi (Rivers e Noret, 2008). Inoltre, le condotte bullistiche si esprimono con più facilità durante la scuola secondaria di primo grado (Nansel, Overpeck e Pilla, 2001), diventando ancora più acute nei passaggi tra un ordine di scuola e l’altro (Pellegrini *et al.*, 2010) e negli istituti scolastici con una maggiore concentrazione di studenti maschi (Fiorucci, 2018).

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

È auspicabile, pertanto, che si attui un’educazione alle differenze che guardi al tema dell’omofobia al di là dell’emergenza, che diventi, cioè, un’educazione al rispetto e alla tutela della diversità prima e senza che necessariamente i bisogni esplodano e si manifestino nella loro drammaticità.

In tale direzione, il naufragio nel 2014 della campagna *Educare alla diversità a scuola* pensata per contrastare il bullismo omofobico attraverso specifiche azioni formative e informative sul tema (si ricordi la censura della trilogia di libri informativi sul tema del contrasto all’omofobia elaborati, su

incarico dell'UNAR, dall'Istituto di terapia cognitivo-comportamentale AT Beck) o la riconversione nel 2017 del *Piano nazionale per l'educazione al rispetto*, messo a punto dal MIUR, reso intenzionalmente troppo generico, ossia per nulla focalizzato sull'emergenza omofobia e bullismo a scuola, danno l'impressione che, anche a fronte della corposa letteratura e delle evidenze scientifiche che descrivono la situazione emergenziale in cui la nostra scuola versa da anni, il nostro Paese sia un po' distratto, che stia sprecando un'importante occasione per intervenire sulla prevenzione e sul contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere a scuola.

In tema di ripresa sociale post emergenza da Covid-19, si spera che ci possa essere un investimento economico e culturale su questo tema, eleggendo la scuola a luogo privilegiato in cui si forma il nuovo cittadino sulla conoscenza reciproca delle differenze e del mutuo rispetto. Si spera che si investa sulla costruzione di un ambiente scolastico accogliente e sicuro per tutti nel quale la convivenza con le differenze possa contribuire al benessere psicofisico delle singole persone e alla coesione partecipativa della collettività.

3. Il bullismo omofobico nel panorama internazionale

Il bullismo omofobico è un problema transculturale diffuso in tutto il mondo (UNESCO, 2016).

Negli Stati Uniti, le celeberrime *National School Climate surveys* del *Gay, Lesbian & Straight Education Network* (GLSEN) offrono biennialmente una puntuale fotografia del bullismo omofobico all'interno delle istituzioni scolastiche americane. L'indagine più recente (Kosciw *et al.*, 2018) ha coinvolto più di 23.000 studenti americani di età compresa tra 13 e 21 anni, raffigurando la scuola come uno tra gli ambienti più ostili per gli studenti LGBTQ. I dati emersi, infatti, non sono per nulla rassicuranti: il 59,5% degli studenti LGBTQ si è sentito insicuro a scuola a causa del proprio orientamento sessuale, il 34,8% ha perso almeno un giorno intero di scuola nell'ultimo mese perché non si sentiva al sicuro, così come, per lo stesso motivo, 4 studenti su 10 hanno dichiarato di aver evitato ambienti scolastici separati in base al genere (bagni: 42,7%; spogliatoi: 40,6%) o di aver evitato di prendere parte ad attività extracurricolari (70,5%). Quasi tutti gli studenti intervistati (98,5%) hanno sentito usare il termine "gay" in modo negativo e affiancato da epiteti denigratori, mentre il 56,6% degli studenti ha riferito di aver ascoltato osservazioni omofobe dai propri insegnanti o dal personale scolastico.

Le percentuali diventano ancora più alte quando descrivono le esperienze degli studenti LGBTQ americani sottoposti ad ulteriori stigmatizzazioni, come l'essere di colore e/o latini (Truong, Zongrone e Kosciw, 2020; Zongrone, Truong e Kosciw, 2020). Ottiene risultati molto simili la *Youth Risk Behaviour Survey* del 2017, promossa dal Centers for Disease Control and Prevention U.S.A del *Department of Health and Human Services* (2018).

Nelle scuole afferenti all'area Asia-Pacifico, come è stato rilevato dal rapporto UNESCO (2015b) *From insult to inclusion*, il quadro è un po' più complesso. Si tratta di un'area che copre più di 40 paesi – oltre la metà della popolazione mondiale –, affiancando ad un'incredibile gamma di culture, religioni e lingue una varietà di atteggiamenti nei confronti delle persone LGBTQ. Atteggiamenti che affondano le radici nella tradizione e nella storia di questi paesi. In molte parti dell'Asia, ad esempio, ancora oggi le persone transgender sono legate a ruoli sociali speciali come medium, guaritori o artisti (si pensi al caso della Thailandia), così come in molti gruppi etnici è riconosciuto il terzo genere. Tuttavia, in ambito scolastico, queste premesse vengono tradite dall'attestazione di episodi bullistici ampiamente pervasivi e diffusi. Il quadro generale, infatti, soprattutto nell'area sudest (Afghanistan, Pakistan, Sri Lanka) ed est Asiatica (Cina, Hong Kong Giappone, Corea) non è molto confortante (Hidaka, 2014). In Thailandia, ad esempio, il 56% degli studenti LGBTQ intervistati ha riferito di essere stato vittima di bullismo, così come nel 2015 il governo della Corea del Sud ha vietato la menzione dell'omosessualità nei percorsi di educazione sessuale.

Nell'area del Pacifico (Australia e New Zealand), i livelli di bullismo rimangono preoccupanti (Hemphill *et al.*, 2011; Boyd e Barwick, 2011), ma si rilevano politiche e azioni educative maggiormente solerti nell'affrontare l'emergenza omofobia a scuola.

Per il continente africano esistono pochi dati sulla natura e la prevalenza della violenza omofobica nei contesti educativi. In parte ciò è dovuto alla presenza di paesi che tutt'oggi criminalizzano persone e temi LGBTQ. Nel 2014-2015, l'UNESCO (2015a) ha portato avanti uno studio sulla violenza nelle scuole – inclusa la violenza di genere e il bullismo – nell'Africa meridionale (Botswana, Lesotho, Namibia, Sudafrica e Swaziland), ad eccezione del Sudafrica, dove la situazione sembra essere maggiormente sotto controllo. Nei paesi attenzionati, invece, si registrano livelli di violenza omofobica molto alti: il 70,8% degli intervistati in Swaziland e il 96,4% in Botswana ha affermato di assistere molto spesso ad atti di violenza e discriminazione all'interno della propria scuola.

Anche in America Latina si registra una situazione emergenziale: moltissimi studenti LGBTQ hanno riferito di aver subito violenza più frequentemente dei loro coetanei eterosessuali. Ad esempio, nel primo sondaggio nazionale sul bullismo omofobico in Messico – condotto dalla Coalizione giovanile, COJESS México ed Eneache (2012) – il 75% dei ragazzi gay, il 50% delle ragazze lesbiche e il 66% dei giovani transgender hanno riferito di essere sottoposti a qualche tipo di bullismo a scuola, principalmente attraverso insulti e beffe, ma anche attraverso la violenza fisica e sessuale. Lo stesso accade in Cile, Guatemala, Messico, Perù (Cáceres *et al.*, 2011) e Brasile (González- Jiménez e Fischer, 2017).

In Europa la situazione nelle scuole rimane ancora critica a causa del persistere di pregiudizi, discriminazione e violenza motivati dall'odio omofobico. La paura, la violenza e la discriminazione rimangono elevate, secondo quanto mostrano i risultati dell'indagine dell'Agenzia per i diritti fondamentali dell'UE sulle esperienze delle persone LGBTQ in Europa (FRA, 2020). Il confronto con l'indagine di sette anni prima (FRA, 2012) rivela pochi progressi: in alcuni Paesi, oltre il 70 % degli intervistati LGBTQ afferma che la società è più tollerante, mentre in altri fino al 68% degli intervistati la ritiene meno tollerante.

In riferimento all'ambito scolastico, i risultati dell'indagine rivelano che esiste una parte considerevole di studenti che decide ancora di non dichiarare la propria identità o orientamento sessuale a scuola. I paesi con le percentuali più alte per questa categoria di risposta sono Grecia (76%), Cipro (71%), Macedonia settentrionale (65%), mentre i paesi con le percentuali più basse sono Danimarca (38%), Paesi Bassi (40%), Svezia (41%).

In tema di abbandono o trasferimento scolastico a causa della propria identità o orientamento sessuale, i paesi con le percentuali più alte sono invece Bulgaria (19%), Macedonia del Nord (18%), Serbia (16%), a cui fanno da contraltare, con frequenze più basse, i Paesi Bassi (8%), la Slovenia (8%) e la Germania (9%).

Infine, tra i paesi in cui gli intervistati hanno dichiarato di non aver registrato a scuola nessun percorso di supporto o di formazione su tematiche LGBTQ troviamo Francia (81%), Germania (77%) e Italia (76%).

Livelli elevati di bullismo omofobico nei confronti di giovani LGBTQ, come rilevano ulteriori indagini, si registrano anche nei Paesi europei definiti "friendly", ad esempio, il Belgio (DeSmet *et al.*, 2018), la Spagna (Elipe, de la Oliva Muñoz e Del Rey, 2018), Portogallo (Carrera-Fernandez *et al.* 2018) l'Olanda (Baams *et al.*, 2017), il Regno Unito (Guasp, 2012).

In questa più che essenziale rassegna internazionale, occorre ricordare l'apporto delle organizzazioni internazionali nel sostenere il settore educativo nel contrasto alla violenza omofobica (UNESCO, UNICEF, Save the Children), così come è importante richiamare il contributo offerto in questi anni dall'American Psychological Association (APA) e dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Dal quadro internazionale tracciato emerge non solo un contesto scolastico provato dall'emergenza omofobia, ma anche un dibattito politico-culturale vivace e pronto a contrastare l'omofobia e il bullismo nelle istituzioni scolastiche.

4. Fattori di rischio e fattori protettivi

A scuola si prende progressivamente confidenza con la propria e altrui identità sessuale, sperimentando anche le prime esperienze di discriminazione e vittimizzazione. Questo aspetto trova conferma nella vasta ed articolata letteratura scientifica che riporta le principali conseguenze per le persone sottoposte a molestie omofobiche a scuola: assenteismo, dispersione scolastica, auto-invalidazione, disturbi psicologici, risultati scolastici meno soddisfacenti, isolamento, minor grado di benessere personale, maggior rischio di suicidio (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016; Kosciw *et al.*, 2018; UNESCO, 2012; Rinehart, Espelage e Bub, 2017).

Ne deriva che la sfida principale della scuola debba essere la difesa delle differenze e della lotta contro le aggressioni sistematiche delle quali sono oggetto le persone omosessuali e la conseguente promozione e valorizzazione delle differenze in un'ottica inclusiva.

Pertanto, è necessario che nelle scuole e in contesti comunitari si affronti l'emergenza bullismo e omofobia comprendendo i fattori di rischio e di protezione maggiormente discussi e analizzati nella letteratura internazionale.

Tra i fattori di rischio che possono favorire l'insorgenza di episodi di bullismo omofobico a scuola la ricerca ha rubricato: assenza di regolamenti espliciti, di linee guida formali e approvate dalla scuola, la paura dei docenti della disapprovazione dei genitori dei propri alunni per aver affrontato queste tematiche, l'inesperienza dei docenti (Norman, 2004); contesti scolastici caratterizzati da svantaggio sociale, disparità tra lo status socioeconomico e da un clima relazionale competitivo e prevaricante (Rudoe, 2010); la presenza nei docenti stessi di pregiudizi omofobici (Lingiardi, 2012; Holt, Keyes e Koenig, 2011); scarse abilità sociali (Pepler *et al.*, 2008); la paura degli stessi docenti di essere stigmatizzati come omosessuali o come eccessivamente

“gay-friendly” (Kosciw *et al.*, 2018); un credo religioso radicale (Wilkinson, 2004); un’ideologia politica conservatrice (Wyatt *et al.*, 2008) e un infrequente contatto interpersonale con persone LGBTQ (Hirsch, 2007).

Rispetto al clima scolastico, Doll e colleghi (2011) hanno inoltre evidenziato le 4 caratteristiche che in classe potrebbero acuire i livelli di bullismo e vittimizzazione: (1) amicizie tra pari negative, (2) relazioni insegnante-studente povere e disfunzionali, (3) una gestione della classe caotica (4) scarsa risoluzione dei problemi tra gli studenti.

Si aggiunge agli aspetti richiamati, il più importante fattore di rischio nel contesto scolastico: il silenzio degli insegnanti e degli amministratori scolastici. È l’omertà che tutto vede ma nulla dice, un muro di vetro che produce nella vittima una sorta di interiorizzazione dell’abbandono, quello del mondo degli adulti dal quale, invece, si vorrebbe essere protetti e tutelati. Così nella mente dell’adolescente si attiva un doloroso processo di auto-negazione, si sceglie la via del nascondimento, della auto-demonizzazione o del forzato allineamento alla percezione degli altri. Cosa può fare la scuola? Cosa possono fare gli insegnanti? Tanto, tantissimo.

Per frenare l’omofobia ed i suoi effetti deleteri sui contesti e sulle persone in formazione si possono offrire risposte educative celeri e ferme di disaccordo. Si fa così riferimento, scegliendo di investire sulle criticità e sui punti di sviluppo, a quegli effetti che la letteratura internazionale definisce *protective factors*.

Oltre ad un clima positivo della scuola (Birkett *et al.*, 2009), si fa riferimento specificamente all’istituzione o all’incremento di:

- *curricula LGBTQ*. Un’offerta completa sul tema dell’educazione sessuale e dei diritti umani è associata alla riduzione del bullismo omofobico a scuola (Day, Snapp e Russell, 2016; Baams *et al.*, 2017). Pertanto è importante inserire il contrasto all’omofobia e la valorizzazione delle differenti identità sessuali nei curricula didattici e una più ampia educazione alle differenze, incentivando attività scolastiche nelle quali le differenze di genere e di orientamento sessuale vengano accolte e sostenute.
- *Gay-Straight Alliance* (GSA) e *supporto dei pari* (Kosciw *et al.*, 2018; Heck, Flentje e Cochran, 2011; Poteat, 2017). La GSA è un’organizzazione studentesca presente perlopiù nelle scuole secondarie di I e II grado, nonché in college e università, soprattutto negli Stati Uniti e Canada, finalizzata ad assicurare un ambiente sicuro e di supporto per studenti (LGBTQ). Nelle scuole, le GSA sono supervisionate da un insegnante responsabile. I primi GSA sono stati istituiti negli anni ‘80. Gli studi hanno dimostrato che il supporto basato sui pari è una caratteristica importante per il benessere dei giovani LGBTQ (Birkett *et al.*, 2015);

- *investimenti culturali ed economici sulla formazione* e sull'aggiornamento professionale degli insegnanti e di tutto il personale scolastico su questi temi (Nappa *et al.* 2017; Collier, Bos e Sandfort, 2015; Rodrigues *et al.*, 2015). Gli insegnanti e le altre professionalità educative coinvolte nei percorsi di istruzione ed educazione devono poter usufruire di una formazione che consenta loro di comprendere le reali situazioni vissute nei contesti scolastici da minori LGBT e gli strumenti e le modalità di intervento preventive e curative realizzate attraverso pratiche educative specifiche. La formazione è la principale azione di prevenzione-opposizione all'omofobia. Significa far riflettere i docenti sulle norme di genere, sugli stereotipi di genere e sessuali che riguardano tutti affinché loro possano farlo con i propri studenti. L'attuazione di programmi di alfabetizzazione sulle questioni connesse all'identità e all'orientamento sessuale migliora la capacità e la fiducia degli insegnanti nell'affrontare l'omofobia nelle scuole (Johnson, 2014), aiuta i docenti a modificare i propri atteggiamenti e preconcetti sul tema;
- *sostegno per i genitori*. Significa rendere concreto l'incontro-confronto tra scuola e famiglia attraverso un patto di corresponsabilità finalizzato a promuovere a scuola una sostanziale cultura dell'inclusione e delle differenze. Come evidenzia la letteratura (McCormack e Gleeson, 2010), ad un elevato sostegno sociale e scolastico dei genitori si legano livelli più bassi di vittimizzazione omofobica (Poteat *et al.*, 2011);
- *social emotional learning e percorsi sull'empatia e sulla prosocialità*. L'empatia è un importante fattore di protezione individuale per il bullismo omofobico. Diversi studi confermano che gli interventi educativi che agiscono sulla competenza socio-emotiva sono un modo efficace per mitigare il bullismo omofobico a scuola (Birkett *et al.*, 2015; Poteat e Vecho, 2015).
- *fattori prossimali*. Adeguate relazioni tra pari possono facilitare la riduzione degli episodi di vittimizzazione (Hong e Espelage, 2012; D'Urso e Pace, 2019).
- *dichiarazioni e documentazioni scolastiche di supporto*. La letteratura suggerisce di inserire questi temi nei documenti scolastici ufficiali, adottando regolamenti tesi ad impedire il propagarsi della discriminazione basata sull'orientamento sessuale, l'identità e l'espressione di genere (Guasp, 2012).

5. Conclusioni

La rassegna internazionale esposta nel contributo conferma il carattere transculturale del bullismo omofobico, un profilo espresso da manifestazioni omofobiche assai diffuse e pervasive in diversi paesi del globo. Allo stesso tempo, però, essa traccia un solco di speranza, ponendo il focus sui fattori di protezione su cui i contesti scolastici dovrebbero maggiormente puntare.

Dall'esame dei fattori di rischio e di protezione si deduce che trasformare la scuola in un luogo sicuro e accogliente, in un contesto di confronto e rispetto non solo è possibile, ma rappresenta una tra le priorità politico-culturali di uno stato sociale che intende promuovere i valori comuni dei diritti umani, della libertà personale, dell'eguaglianza.

È in questa idea di scuola che l'esperienza italiana dovrebbe intravedere la necessità di oltrepassare la politica educativa del ristagno e della rinuncia a vantaggio di una scuola che non ha paura di soccombere al cambiamento. Si tratta del punto di riferimento cruciale per evitare che la scuola smarrisca il senso dei suoi compiti, in primis quello di riconoscere a quel "tutti, nessuno escluso" un concreto diritto all'essere ed all'apprendere in un ambiente formativo sicuro e incoraggiante.

Riferimenti bibliografici

- Amnesty International Italia (2014), *Scuole attive contro l'omofobia e la transfobia: Diritti LGBTI, diritti umani. Guida per docenti*, Amnesty International Italia Ufficio Educazione e Formazione, Roma, testo disponibile al sito: https://d21zrvtkxt6ae.cloudfront.net/public/uploads/2016/11/12125501/Guida_Scuole_Ative.pdf [23/07/20].
- Baams L., Dubas J.S. e van Aken M.A. (2017), "Comprehensive sexuality education as a longitudinal predictor of LGBTQ name-calling and perceived willingness to intervene in school", *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 5: 931-942.
- Baroncelli L., Antonelli P. e Dettore D. (2019), "Il bullismo omofobico nelle scuole toscane: un'indagine empirica sulla valutazione degli insegnanti", *Rivista di Sessuologia Clinica*, 51-70.
- Batini F. (2014), *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*, Loescher, Torino.
- Birkett M., Espelage D.L. e Koenig B. (2009), "LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes", *Journal of youth and adolescence*, 38, 7: 989-1000.
- Birkett M., Newcomb M.E. e Mustanski B. (2015), "Does it get better? A longitudinal analysis of psychological distress and victimization in lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning youth", *Journal of Adolescent Health*, 56, 3: 280-285.
- Boyd S. e Barwick H. (2011), *Wellbeing@school: Building a safe and caring school climate that deters bullying*. New Zealand Council for Educational Research, Wellington.

- Cáceres C.F., Silva-Sansebastian A., Slazaar X., Cuadros J., Olivos F. e Segura. E. (2011), *Estudio a través de internet sobre “bullying” y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años: Informe Final*, Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo, Lima.
- Carrera-Fernández M.V., Cid-Fernández X.M., Almeida A, González-Fernández A. e Lameiras-Fernández M. (2018), “Actitudes hacia la diversidad cultural de adolescentes de secundaria españoles y portugueses: influencia de la heteronormatividad y la desconexión moral hacia el bullying”, *Revista de Psicodidáctica*, 23, 1: 17-25.
- Centers for Disease Control and Prevention, U. S. Department of Health and Human Services (2018), *Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2017*, testo disponibile al sito: <https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/pdf/2017/ss6708.pdf> [23/07/20].
- Centro Risorse LGBTI (2018), *Be Proud! Speak Out! Ricerca nazionale sull’esperienza dei e delle giovani LGBTIQI a scuola - Anno Scolastico 2016/2017*, testo disponibile al sito: <http://www.risorselgbti.eu/wp-content/uploads/2018/05/REPORT-CENTRO-GLSEN.pdf> [21/07/20].
- Collier K.L., Bos H.M.W. e Sandfort T.G.M. (2015), “Understanding teachers’ responses to enactments of sexual and gender stigma at school”, *Teaching and Teacher Education*, 48, 34-43.
- D’Urso G. e Pace U. (2019), “Homophobic bullying among adolescents: the role of insecure-dismissing attachment style and peer support”, *Journal of LGBT Youth*, 16, 173-191.
- DeSmet A., Bastiaensens S., Van Cleemput K., Poels K., Vandebosch H., Deboutte G., Herrewijn L., Malliet S., Pabian S., Van Broeckhoven F., De Troyere O., Deglorie G., Van Hoecke S., Samyn K. e De Bourdeaudhuij I. (2018), “Psychometric data of a questionnaire to measure cyberbullying bystander behavior and its behavioral determinants among adolescents”, *Data in Brief*, 18: 1588-1595.
- Day J.K., Snapp S.D. e Russell S.T. (2016), “Supportive, not punitive, practices reduce homophobic bullying and improve school connectedness”, *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3, 4: 416-425.
- Doll B., Song S., Champion A. e Jones K. (2011), *Classroom ecologies that support or discourage bullying*, in Espelage D.L. e Swearer S.M., eds., *Bullying in North American schools* (2nd edition), Routledge, New York.
- Elipe P., de la Oliva Muñoz M. e Del Rey R. (2018), “Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem”, *Journal of Homosexuality*, 65: 672-686.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2016), *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2020), *A long way to go for LGBTI equality*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Fiorucci A. (2018), *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*, Erickson, Trento.
- González-Jiménez A.J. e Fischer V. (2017), “Gender and Sexual Orientation among Adolescents in Brazil: An Analysis of the Prejudice and Bullying in the Educational Context”, *Social and Behavioral Sciences*, 237: 38-43.
- Guasp A. (2012), *The School Report: The experiences of gay young people in Britain’s schools in 2012*, Centre for Family Research - University of Cambridge/Stonewall, testo disponibile al sito: https://www.stonewall.org.uk/system/files/The_School_Report_2012_.pdf [21/07/20].
- Gusmeroli P. e Trappolin L. (2019), *Raccontare l’omofobia in Italia. Genesi e sviluppi di una parola chiave*, Rosenberg & Sellier, Torino.

- Heck N.C., Flentje A. e Cochran B.N. (2011), "Offsetting risks: High school gay-straight alliances and lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth", *School Psychology Quarterly*, 26: 161-174.
- Hemphill S.A., Kotevski A., Herrenkohl T.I., Bond L., Kim M., Toumbourou J.W. e Catalano R.F. (2011), "Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimization: A study of students in Victoria, Australia", *Criminal Behaviour & Mental Health*, 21, 2: 107-116.
- Hidaka Y. (2014), "Survey Report of 5979 Teachers on LGBT Awareness", Japanese Ministry of Health, Labour and Welfare (In Japanese).
- Hirsch A.J. (2007), "Future teachers' attitudes and anticipated behaviors toward sexual minority youth", Michigan State University, Ann Arbor, MI, (Thesis/Dissertation).
- Holt M., Keyes M. e Koenig B. (2011), *Teachers' attitudes toward bullying*, in Espelage D.L. e Swearer S.M., eds., *Bullying in North American schools* (2nd edition), Routledge, New York.
- Hong J.S. e Espelage D.L. (2012), "A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis", *Aggression and Violent Behavior*, 17, 4: 311-322.
- International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA), Mendos L.R. (2019), *State-Sponsored Homophobia 2019: A World Survey of Sexual Orientation Laws: Criminalisation, Protection and Recognition*, ILGA, Geneva.
- Johnson B. (2014), "The need to prepare future teachers to understand and combat homophobia in schools", *South African Journal of Higher Education*, 28, 4: 1249-1268.
- Kosciw J.G., Greytak E.A., Zongrone A.D., Clark C.M. e Truong N.L. (2018), *The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*, GLSEN, New York.
- Lingiardi V. (2012), *Citizen gay. Affetti e diritti*, Il Saggiatore, Milano.
- McCormack O. e Gleeson J. (2010), "Attitudes of parents of young men towards the inclusion of sexual orientation and homophobia on the Irish post-primary curriculum", *Gender and Education*, 22: 385-400.
- Meyer I.H. (2007), *Prejudice and discrimination as social stressors*, in Meyer I.H. e Northridge M.E., eds., *The Health of Sexual Minorities. Public Health Perspective on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender Populations*, Springer, New York.
- Montano A. e Santoni B. (2009), *Identità sessuali diverse in adolescenza*, in Batini F. e Santoni B., a cura di, *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*, Liguori, Napoli.
- Nansel T., Overpeck M. e Pilla R. (2001), "Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment", *Journal of the American Medical Association*, 285: 2094-2100.
- Nappa M.R., Palladino B., Menesini E. e Baiocco R. (2017), "Teachers' Reaction in Homophobic Bullying Incidents: the Role of Self-efficacy and Homophobic Attitudes", *Sexuality Research and Social Policy*, 15, 2: 208-218.
- Norman J. (2004), *A Survey of Teachers on Homophobic Bullying in Second Level Schools*, Dublin City University, Dublin.
- Pellegrini A.D., Long J.D., Solberg D., Roseth C., Dupuis D., Bohn C. e Hickey M. (2010), *Bullying and social status during school transitions*, in Jimerson S.R., Swearer S.M. e Espelage D.L., eds., *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, Routledge, New York.
- Pepler D., Jiang D., Craig W. e Connolly J. (2008), "Developmental trajectories of bullying and associated factors", *Child Development*, 79: 325-338.

- Poteat V.P. (2017), *Understanding and reducing homophobic harassment and victimization in schools*, in Russell S.T. e Horn S.S., eds., *Sexual orientation, gender identity, and schooling: The nexus of research, practice, and policy*, Oxford University Press, New York, NY.
- Poteat V.P., Mereish E.H., DiGiovanni C.D. e 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.
- Poteat V.P. e Vecho O. (2015), “Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders”, *Journal of School Psychology*, 54: 17-28.
- Rinehart S., Espelage D.L. e Bub K. (2017), “Longitudinal effects of gendered harassment perpetration and victimization on mental health outcomes in adolescence”, *Journal of Interpersonal Violence*, 1-20.
- Rivers I. (2015), *Bullismo omofobico. Conoscerlo per combatterlo*, Il Saggiatore, Milano.
- 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.
- Rodrigues L., Brás A., Cunha C., Petiz J.P. e Nogueira C. (2015), “Teachers’ discourses on young lesbians in the portuguese school context”, *Actualidades Investigativas en Educación*, 15, 2: 65-84.
- Rudoe N. (2010), “Lesbian teachers’ identity, power, and the public/private boundary”, *Sex Education*, 10, 1: 23-36.
- Savage D. e Miller T. (2011), *It Gets Better. Coming Out, Overcoming Bullying, And Creating a Life Worth Living*, Dutton, New York.
- Truong N.L., Zongrone A.D. e Kosciw J.G. (2020), *Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ students of color, Black LGBTQ youth in U.S. schools*, GLSEN, New York.
- Tucker J.S., Ewing B.A., Espelage D.L., Green H.D., De La Haye K. e Pollard M.S. (2016), “Longitudinal associations of homophobic name-calling victimization with psychological distress and alcohol use during adolescence”, *Journal of Adolescent Health*, 59, 1: 110-115.
- UNESCO (2012), *Good Policy and Practice in HIV and Health Education Booklet 8: Education Sector Responses to Homophobic Bullying*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2015a), *Gender, diversity and violence in schools in five countries in Southern Africa: Botswana, Lesotho, Namibia, South Africa, Swaziland*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2015b), *From Insult to inclusion: Asia-Pacific report on school bullying, violence and discrimination on the basis of sexual orientation and gender identity*, UNESCO, Bangkok.
- UNESCO (2016), *Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*, UNESCO, Paris.
- Wilkinson W.W. (2004), “Religiosity, Authoritarianism, and Homophobia: A Multidimensional Approach”, *International Journal for the Psychology of Religion*, 14, 1: 55-67.
- Wyatt T., Oswalt S.B., White C. e Peterson F.L. (2008), “Are tomorrow’s teachers ready to deal with diverse students? Teacher candidates’ attitudes toward gay men and lesbians”, *Teacher Education Quarterly*, 35, 2: 171-185.
- Youth Coalition, COJESS México y eneache (2012), *Primera encuesta nacional sobre bullying homofóbico*, testo disponibile al sito: <https://adilmexico.com/wp-content/uploads/2015/08/Bullying-homofobico-114-May-12.pdf> [23/07/20].
- Zongrone A.D., Truong N.L. e Kosciw J.G. (2020), *Erasure and resilience: The experiences of LGBTQ students of color, Latinx LGBTQ youth in U.S. schools*, GLSEN, New York.

Autrici e autori

Federico Batini è professore associato di Pedagogia Sperimentale all'Università degli Studi di Perugia. Dirige la Rivista LLL (rivista di classe A). Autore di numerose pubblicazioni scientifiche e volumi. Tra le pubblicazioni si segnalano: *Comprendere le differenze* (Armando, 2011); *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico* (Loescher, 2014); *Conoscere per prevenire. Indagine sul pregiudizio omofobico in un campione di studenti universitari* (con I.D.M. Scierri, in "Whatever. A Transdisciplinary Journal of Queer Theories and Studies", vol. 3, 2020); *Le parole e le storie* (con S. Giusti, A. Cacchione e P. Sposetti, Giunti Scuola, 2020). Direttore scientifico del progetto "Leggimi ancora" (Giunti Scuola) e del progetto "Leggere: forte!" (Regione Toscana).

Giuseppe Burgio, PhD, è Professore Associato di *Pedagogia Generale e Sociale* all'Università di Enna "Kore" e Graduated SYLFF Fellow della "Tokyo Foundation for Policy Research", vicedirettore del CIRQUE-Centro Interuniversitario di Ricerca Queer, già Giudice onorario al Tribunale per i Minorenni di Palermo. Tra le sue pubblicazioni – edite in Italia, Spagna, Francia e USA – ricordiamo *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità* (Mimesis, 2012), vincitore del *Premio Nazionale della Società Italiana di Pedagogia* e giunto alla seconda edizione, e la curatela di *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni* (FrancoAngeli, 2018).

Antonia De Vita è ricercatrice di Pedagogia sociale. Dirige il Centro Educazione Formazione e Differenza Sessuale (Cesdef) del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. Si occupa di educazione al genere, educazione degli adulti, pedagogia del lavoro e processi di transizione ecologica. Coordina il Master dell'Università di Verona "Saperi in transizione. Strumenti e pratiche per una cittadinanza ecologica e globale".

Nicoletta Di Genova è dottoranda in Psicologia dello sviluppo e Ricerca educativa presso Sapienza Università di Roma. È laureata in Progettazione e Gestione dei servizi e degli interventi sociali ed educativi presso l'Università degli Studi dell'Aquila. Si occupa di povertà, benessere educativo e resilienza nei contesti di fragilità sociale e territoriale, con particolare riferimento alle situazioni emergenziali e post-emergenziali. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca su povertà educativa, outdoor education, sostegno alle professionalità educative. Tra le sue pubblicazioni: *Il contrasto alla povertà educativa nelle emergenze* (con A. Vaccarelli, in M.V. Isidori, a cura di, *Il docente inclusivo. Rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, 2019); *Lavoro di rete e bisogni formativi nelle professioni dell'accoglienza. Empowerment professionale e relazione d'aiuto nel lavoro interculturale in Abruzzo* (con F. Centi Pizzutilli, in "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche.", vol. 16, n. 2, 2018); *L'esperienza di Velino for children e il lavoro di rete* (in S. Mariantoni e A. Vaccarelli, a cura di, *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, FrancoAngeli, 2018).

Arianna Fiorenza è laureata in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi dell'Aquila. Insegnante da diversi anni, è attenta ai temi del sociale e svolge progetti nelle scuole riguardanti la cittadinanza attiva, il lavoro di gruppo, l'intercultura. Ha partecipato a progetti di ricerca sull'*outdoor education*, approfondendo le prospettive della prosocialità, dell'inclusione e dell'innovazione didattica, anche nei contesti di emergenza. Ha collaborato inoltre ad una ricerca sugli studenti di cittadinanza non italiana iscritti all'università (Progetto FAMI – Unidiversità). Tra le sue pubblicazioni: *Fare gruppo outdoor: lo spazio esterno come occasione di cooperazione e di socialità* (in L.M. Calandra, T.G. Aja e A. Vaccarelli, a cura di, *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa MultiMedia, 2016); *Studiare all'Università dell'Aquila: qualità di servizi e attrattività* (con I. Salvati) e *Alcuni aspetti della socialità in ambito universitario* (con C. Ciccozzi) (in A. Vaccarelli, a cura di, *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*, FrancoAngeli, 2015); *Narrating whit technology. Tools to promote resilience in adolescents* (con F. Centi, in A. Vaccarelli e S. Mariantoni, a cura di, *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, FrancoAngeli, 2018).

Andrea Fiorucci, PhD in Pedagogia dello Sviluppo, è attualmente assegnista di ricerca e docente a contratto presso l'Università del Salento. Collabora con il Centro sulle Nuove Tecnologie per la Disabilità e l'Inclusione (CNTHI, UniSalento) e si occupa di qualità della vita e promozione del benessere, di disabilità visiva e degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e le differenze, ambito nel quale si collocano i suoi ultimi lavori scientifici. Da luglio del 2020 fa parte del direttivo della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS). È autore di numerose pubbli-

cazioni nel campo della pedagogia speciale e dell'inclusione. Tra le sue pubblicazioni sul tema del bullismo e omofobia, si segnalano: *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza* (Erickson, 2018); *Educating for inclusion and diversity. Teachers' attitudes and cultural representations about homosexuality* (International Conference Proceedings on Education and New Developments, 2014, Madrid - Spagna); *Homosexuality and homophobia in school. An explorative survey on the italian pre-service and in-service teachers' perceptions* (In END 2016. Proceedings of International Conference on Education and New Developments, 2016, Lubiana - Slovenia).

Ian Rivers, psicologo e ricercatore, è attualmente professore di "Education for Social Change" e direttore della "School of Education" dell'Università di Strathclyde (UK). È ampiamente riconosciuto come la principale autorità mondiale in materia di bullismo omofobico nelle scuole e ha intrapreso le primissime indagini empiriche su questo argomento, alla base del lavoro successivo di organizzazioni come Stonewall, LGBT Youth Scotland e Ditch the Label. È stato membro di due gruppi di esperti del governo degli Stati Uniti per creare una definizione uniforme del bullismo per la sorveglianza della salute pubblica (vedi stopbullying.gov) e per comprendere meglio il rapporto tra il suicidio e il bullismo nelle scuole. È autore di numerose pubblicazioni sul tema del bullismo e della discriminazione, tra cui ricordiamo *Bullismo omofobico. Conoscerlo per combatterlo* (ed. italiana a cura di V. Lingiardi, il Saggiatore, 2015).

Irene Dora Maria Scierri, pedagoga e formatrice, è attualmente assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia. Si occupa di stereotipi e pregiudizi, prevenzione e contrasto della dispersione scolastica e valutazione educativa. Tra le pubblicazioni: *Differenze di genere nell'editoria scolastica* (con C. Corsini, Nuova Cultura, 2016), *Lettura e dispersione* (a cura di, con M. Bartolucci e R. Salvato, FrancoAngeli, 2018) e *Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione e alle povertà educative* (a cura di, con R. Salvato e F. Batini, Thélème, 2020). Sul tema dell'omofobia si segnalano gli articoli su rivista scientifica: *Conoscere per prevenire. Indagine sul pregiudizio omofobico in un campione di studenti universitari* (con F. Batini, in "Whatever. A Transdisciplinary Journal of Queer Theories and Studies", vol. 3, 2020); *Misurare l'omonegatività: validazione italiana della Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men* (con F. Batini, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", vol. 20, 2020).

Alessandro Vaccarelli è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università dell'Aquila e titolare di idoneità al ruolo di professore ordinario. I suoi interessi di ricerca convergono sui temi dell'educazione interculturale, dell'educazione antirazzista e della decostruzione dei pregiudizi. Negli ultimi anni si è anche occupato della promozione della resilienza nei processi educativi, anche con riferimento alle situazioni di emergenza e catastrofe. Collabora in modo attivo con le scuole e altre istituzioni educative, soprattutto per progetti di ricerca-azione e ricerca-formazione. Ha svolto e svolge collaborazioni con altre Università europee (Spagna e Germania) per la realizzazione di progetti di ricerca e scambi culturali sui temi dell'innovazione educativa e della promozione dei diritti umani. Tra le sue pubblicazioni si ricordano: *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità* (ETS, 2009); *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive* (con M.V. Isidori, FrancoAngeli, 2013); *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa* (FrancoAngeli, 2016 - Premio della Società Italiana di Pedagogia); *Children after a Natural disaster. Materials for educators and teachers (Velino for Children – Amatrice Heartquake 2016)* (con S. Mariantoni, FrancoAngeli, 2018).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze



Federico Batini
Irene Dora Maria Scierri

In/sicurezza fra i banchi

La scuola è il luogo in cui bambini e ragazzi trascorrono gran parte del tempo, imparano, socializzano, crescono. Ma è un teatro sicuro in cui questi delicati processi possano avvenire senza eccessivi ostacoli? Diverse evidenze ci dicono che non lo è. Almeno non per tutti.

Il volume esplora il fenomeno del bullismo scolastico, approfondendo, in particolare, il tema del bullismo omofobico. Muovendo dai risultati di una ricerca regionale condotta nelle scuole secondarie umbre, il volume allarga lo sguardo al contesto nazionale e internazionale, esaminando dati sull'incidenza del fenomeno, buone pratiche e linee guida, aprendo anche a riflessioni e percorsi interpretativi.

Il bullismo viene qui letto come un problema educativo – di inclusione, equità e sicurezza – che dovrebbe interessare ogni genitore, insegnante, dirigente scolastico e politico. In quest'ottica il volume mette insieme la ricerca empirica, la riflessione teorica e la contestualizzazione didattica, richiamando l'attenzione sulla necessità di un'adeguata educazione di genere e ai diritti civili; condizione imprescindibile per la prevenzione e il contrasto del bullismo e di ogni forma di discriminazione.

Il volume, che si avvale dell'Introduzione di Ian Rivers, raccoglie i contributi di Federico Batini, Giuseppe Burgio, Antonia De Vita, Nicoletta Di Genova, Arianna Fiorenza, Andrea Fiorucci, Irene Dora Maria Scierri, Alessandro Vaccarelli.

Federico Batini è professore associato di Pedagogia Sperimentale all'Università degli Studi di Perugia. Tra le numerose pubblicazioni, si segnalano: *Comprendere le differenze* (Armando, 2011), *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata* (Loescher, 2014), *Le parole e le storie* (con S. Giusti, A. Cacchione, P. Sposetti, Giunti Scuola, 2020).

Irene Dora Maria Scierri è pedagoga, formatrice e assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia. Tra le pubblicazioni: *Differenze di genere nell'editoria scolastica* (con C. Corsini, Nuova Cultura, 2016), *Lettura e dispersione* (a cura di, con M. Bartolucci e R. Salvato, FrancoAngeli, 2018).