

ISTITUTO A.T. BECK

EDUCARE ALLA DIVERSITÀ A SCUOLA

Scuola primaria



ISTITUTO A.T. BECK

EDUCARE ALLA DIVERSITÀ A SCUOLA

Scuola primaria

Antonella Montano

Santina Calì

Antonio Zagaroli

Presidenza del Consiglio dei Ministri
Dipartimento per le Pari Opportunità

UNAR

Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali

Avv. Patrizia De Rose
Dott. Marco De Giorgi

Istituto A. T. Beck

per la terapia cognitivo-comportamentale
Diagnosi clinica, ricerca, formazione

Direttrice Dott.ssa Antonella Montano

EDUCARE ALLA DIVERSITÀ A SCUOLA

Scuola primaria

Responsabile scientifico
Dott.ssa Antonella Montano

Team di progetto
Dott.ssa Santina Calì
Dott. Antonio Zagaroli

Documentari
Maria Laura Annibali

I documentari “L'altra altra metà del cielo”
e “L'altra altra metà del cielo... continua”
sono inclusi in questa cartella per gentile concessione
della casa editrice Edizioni Libreria Croce

DPO 0013127 del 19/12/2012
Lettera di incarico CIG Z5007C1Fo6

Prima edizione 2013

Istituto A. T. Beck

via Gioberti 54
00185 Roma

T. 06 44 703820

info@istitutobeck.it
www.istitutobeck.com

Dott.ssa Antonella Montano
antonella.montano@istitutobeck.it

Dott.ssa Santina Calì
santina.cali@istitutobeck.it

Dott. Antonio Zagaroli
antonio.zagaroli@istitutobeck.it

Progetto grafico
Lucia Caruso
Andrea Serrao

Immagine di copertina
Veronica Baeli

Stampa
Tipografia Ograro
Via Vicolo dei Tabacchi
00153 Roma

Introduzione

La scuola elementare è un momento di rapida crescita per chi la frequenta. Questi sono gli anni durante i quali i bambini di solito cominciano, oltre che ad acquisire conoscenze e sviluppare abilità, a formarsi un'idea di se stessi, del mondo e delle persone che li circondano. Nel corso di questo processo, l'ambiente scolastico fornisce anche l'opportunità di iniziare a sviluppare relazioni con i coetanei.

Questi rapporti possono talvolta essere contraddistinti anche dall'uso di nomignoli o appellativi dispregiativi. Se non fermati in tempo dagli educatori e da altri adulti, tali comportamenti possono degenerare, via via che il pregiudizio e gli atteggiamenti discriminatori che ne sono alla base attecchiscono nei cuori e nelle menti dei bambini.

A peggiorare il tutto, questi ricevono ogni giorno, a scuola, in casa o tramite i media, messaggi su diversi gruppi sociali, spesso ritratti in modo negativo e socialmente indesiderabile. Le lesbiche, i gay, i bisessuali e i transgender (LGBT) rientrano sovente tra questi.

Tali messaggi, oltre a condizionare gli atteggiamenti dei bambini, influiscono sull'idea che essi si formano a proposito del genere sessuale, inficiando potenzialmente, così, anche la percezione della propria identità e del posto che occuperanno all'interno del tessuto scolastico e sociale. Inoltre, senza una guida consapevole, i messaggi che i bambini ricevono sui gruppi di persone, così come sulle varie identità e sui ruoli di genere, possono complicare questo processo e contribuire al bullismo, al pregiudizio e alla discriminazione.

Gli educatori si trovano di fronte un mondo sempre più complicato, in cui le aspettative professionali sono varie e forti. Molti insegnanti subiscono una grande pressione derivante dall'accresciuta attenzione sui risultati standardizzati degli esami e su altri parametri di valutazione. A volte, l'ambiente scolastico (colleghi e genitori) può dimostrare una grande chiusura nei confronti di tematiche percepite come lontane dal proprio contesto. Di conseguenza, può essere difficile per gli insegnanti cercare di creare classi culturalmente sensibili, riconoscendo e incoraggiando la diversità di tutti gli studenti e delle loro famiglie, e promuovendo l'accettazione di tutte le persone all'interno e all'esterno del gruppo classe.

Talvolta gli insegnanti, pur disponibili, non sono in possesso delle competenze per contenere e arginare il bullismo.

Pertanto non si fa molto per strutturare deliberatamente lezioni esplicite che promuovano il rispetto delle differenze nell'identità o nell'espressione di genere, o che comprendano famiglie con genitori/caregiver, fratelli, sorelle o altri individui LGBT significativi nelle vite dei nostri studenti. Come risultato, molti bambini trascorrono gli anni della scuola elementare senza accenni positivi alle persone LGBT.

Affrontare l'omofobia e il bullismo omofobico può essere difficile per qualche insegnante. Questi può sentirsi insicuro a portare avanti tali tematiche, o addirittura minacciato da un punto di vista personale e professionale.

Ciò avviene perché le questioni riguardanti l'omosessualità, soprattutto in Italia, sono permeate di condizionamenti culturali e sociali dell'ambiente esterno e non vengono insegnate tra i banchi di scuola.

Gli anni delle elementari offrono, invece, una meravigliosa e importante opportunità di instillare e/o nutrire atteggiamenti positivi e rispettosi delle differenze individuali, familiari e culturali, comprese quelle relative all'orientamento sessuale, all'identità e all'espressione di genere.

Nella società occidentale si dà per scontato che l'orientamento sessuale sia eterosessuale.

La famiglia, la scuola, le principali istituzioni della società, gli amici si aspettano, incoraggiano e facilitano in mille modi, diretti e indiretti, un orientamento eterosessuale.

A un bambino è chiaro da subito che, se è maschio, dovrà innamorarsi di una principessa e, se è femmina, di un principe. Non gli sono permesse fiabe con identificazioni diverse.

Mentre gli insegnanti educano i bambini e li aiutano a sviluppare nuove abilità accademiche e critiche, possono anche incoraggiarli ad acquisire e mettere in pratica importanti capacità sociali ed emotive e a sviluppare un senso di responsabilità condivisa per rendere le classi e le comunità scolastiche sicure, accoglienti e rispettose di tutti i membri che le compongono. Questo non è un lavoro facile, soprattutto a causa della difficoltà di implementare le risorse appropriate.

Per tutte queste ragioni, è importante fornire agli insegnanti uno strumento che consenta loro di acquisire le conoscenze necessarie per affrontare gli argomenti del bullismo e dell'omofobia. Questa cartella si compone di tre parti:

- Schede informative rivolte agli insegnanti. Tali schede mirano a fornire conoscenze aggiornate e puntuali sui temi dell'identità e dell'orientamento sessuale, dell'omofobia sociale e interiorizzata e del bullismo omofobico.
- Una cassetta degli attrezzi. In questa sezione sono presentati una serie di strumenti utili per l'implementazione di una politica di prevenzione e lotta al bullismo.
- Lezioni da tenere in classe. Le lezioni sono pensate per dare agli studenti di ogni ciclo scolastico la possibilità di comprendere i temi del bullismo, della diversità, dell'omofobia, in maniera attiva, non teorica.

Lo scopo di questa cartella è, dunque, quello di rendere le scuole più aperte e accettanti, scuole delle pari opportunità, che consentano e favoriscano lo sviluppo sano di tutti i ragazzi, indipendentemente dall'orientamento sessuale.

Vengono forniti agli insegnanti gli strumenti per approfondire le varie tematiche legate all'omosessualità, così che essi stessi possano diventare “educatori dell'omofobia”.

Sono, inoltre, illustrate delle attività da utilizzare con gli allievi, in modo appropriato all'età e al grado di sviluppo, così da facilitare questo processo.

Le schede

Linee-guida per un insegnamento più accogliente e rispettoso delle differenze

1. Le componenti dell'identità sessuale
2. Omofobia: definizione, origini e mantenimento
3. Omofobia interiorizzata: definizione e conseguenze fisiche e psicologiche
4. Bullismo omofobico: come riconoscerlo e intervenire

Le schede Linee-guida per un insegnamento più accogliente e rispettoso delle differenze

Al di là delle lezioni incluse in questa cartella, quello che gli insegnanti dicono e fanno in classe può avere un impatto determinante sul clima scolastico in termini di rispetto e accoglienza delle differenze. Gli insegnanti che si impegnano in questo lavoro dovrebbero cercare di:

- Promuovere negli studenti la conoscenza della diversità, mostrando dei modelli attraverso la letteratura, il cinema o delle lezioni condotte da ospiti esterni. L'insegnante dovrebbe cercare di scegliere libri (o suggerire film o serie televisive) in cui ci sono uomini e donne, così come famiglie, diversi dallo stereotipo da pubblicità. Può eventualmente cercare degli ospiti esterni per parlare in classe, ad esempio un soldato donna.
- Non usare analogie che facciano riferimento a una prospettiva eteronormativa (cioè che assuma che l'eterosessualità sia l'orientamento "normale", invece che uno dei possibili orientamenti sessuali). Tale punto di vista, ad esempio, può tradursi nell'assunzione che un bambino da grande si innamorerà di una donna e la sposerà.
- Non dividere gli studenti (ad esempio per fare un compito) in ragazzi e ragazze, o non assegnare attività diverse a seconda del sesso biologico.
- Usare un linguaggio rispettoso quando si parla degli studenti, delle loro famiglie o di altre persone estranee alla classe. In questo modo si insegna indirettamente agli studenti a usare lo stesso tipo di linguaggio.
- Essere consapevoli dei diversi modi in cui in classe si sostengono stereotipi basati sul genere. Questo può avvenire tra gli studenti, ma talvolta può accadere anche agli stessi insegnanti. Ad esempio, il docente potrebbe aspettarsi che gli studenti di sesso maschile siano più avventurosi o portati per le attività all'aperto rispetto alle studentesse. Oppure potrebbe aspettarsi che gli studenti abbiano dei particolari interessi in quanto maschi (ad esempio, guardare la Formula 1 o giocare ai videogiochi) o in quanto femmine (ad esempio, essere interessate alla cucina o allo shopping). Riconoscere (soprattutto in se stessi) e mettere in discussione tali pregiudizi può essere faticoso, ma aiuta a creare un ambiente più accogliente per tutti gli studenti.
- Nell'elaborazione di compiti, inventare situazioni che facciano riferimento a una varietà di strutture familiari ed espressioni di genere. Per esempio: "Rosa e i suoi papà hanno comprato tre lattine di tè freddo al bar. Se ogni lattina costa 2 euro, quanto hanno speso?"; oppure: "Dario vuole fare una torta per la nonna. Nella ricetta originale vengono indicati 300gr di farina. Se Dario vuole raddoppiare la ricetta, quanta farina dovrà usare?".
- Incoraggiare gli studenti a utilizzare nella loro vita quotidiana gli atteggiamenti rispettosi appresi a scuola. Va ricordato loro che ogni abilità nuova (come il rispetto e l'accoglienza) richiede tempo e pazienza. Quando l'insegnante assiste a scambi verbali che non sono in linea con tali valori, invece di sgridare gli studenti coinvolti, li riporta a quanto detto nelle lezioni passate.

1.

Le componenti dell'identità sessuale

Obiettivo

Il bullismo omofobico è un tipo specifico di bullismo basato sul genere, fondato sull'effettivo o percepito orientamento sessuale, identità sessuale o ruolo di genere. Trasmettere agli insegnanti conoscenze basilari su queste definizioni permette di contrastare efficacemente la formazione di stereotipi e pregiudizi sia sull'identità di genere sia sul ruolo di genere.

Materiale

Scheda e libro "Parlare di omosessualità a scuola".

Metodo

Letture ed eventuale riflessione con i colleghi.

Tempo 1 ora

Alla sessualità sono connessi alcuni degli aspetti più intimi del nostro essere, alcune delle emozioni più intense delle nostre vite. Non stupisce, pertanto, che l'identità sessuale costituisca un elemento fondamentale della nostra identità. A questa contribuiscono fattori genetici, biologici, psicologici, culturali: attrazione fisica e fantasie sessuali, rapporto con il proprio corpo e il sesso anatomico, coinvolgimento affettivo, comportamento, stile di vita, presenza di una relazione, identificazione con un gruppo sociale di riferimento. Proprio perché è così multiforme e fortemente presente nelle nostre vite, talvolta può essere difficile spiegare con chiarezza cosa sia l'identità sessuale e in cosa consista.

Dal punto di vista scientifico, definiamo l'identità sessuale come un costrutto multidimensionale (Coleman, 1987; Isay, 1996; Klein, Sepekoff, Wolf, 1985; Laumann, Gagnon, Michael, Michaels, 1994.; Morris, 1997), cioè un concetto formato da diverse componenti, che interagiscono tra loro in modi complessi.

Tali componenti sono:

- L'identità biologica
- L'identità di genere
- Il ruolo di genere
- L'orientamento sessuale

L'identità biologica

L'identità biologica si riferisce al sesso biologico di un individuo, cioè al fatto che sia anatomicamente maschio o femmina. Tale caratteristica deriva dalla combinazione dei cromosomi XY nei maschi e XX nelle femmine al momento del concepimento. Sebbene la maggioranza degli individui sia biologicamente definibile come maschio o femmina, una piccolissima percentuale presenta caratteristiche sessuali (ambiguità genitali e/o cromosomi diversi dalla combinazione XY o XX) che non consentono un'attribuzione definitiva a un sesso piuttosto che a un altro. Tali individui vengono definiti *intersex* e la percentuale della loro prevalenza dipende dalla definizione di *intersex* usata. In linea generale, si può dire che ricada nella condizione di *intersex* 1 caso su 2.000.

L'identità biologica identifica un individuo come maschio o femmina, in termini di cromosomi e anatomia sessuale. Si nasce maschio o femmina.

È un concetto pertanto relativamente semplice e valido in tutte le culture. Quello di identità di genere è, invece, un costrutto più complesso, legato indissolubilmente al contesto culturale di riferimento. Ogni società assegna al sesso maschile e a quello femminile dei ruoli più o meno prestabiliti in un dato momento storico. Tali ruoli si traducono in comportamenti, attività e attributi che la società considera appropriati per gli uomini e le donne, per i bambini e le bambine.

L'identità di genere

L'identità di genere è "il senso di se stessi, l'unità e la persistenza della propria individualità maschile o femminile o ambivalente (di grado maggiore o minore), particolarmente come esperienza di percezione sessuale di se stessi e del proprio comportamento" (Money, Ehrhardt, 1972). Il termine, dunque, si riferisce alla personale percezione di se stessi come uomini o donne, cioè al modo in cui l'individuo si considera in termini di appartenenza al genere maschile o femminile.

L'espressione esteriore di questa identità interiore avviene tramite i comportamenti, la scelta dei vestiti, gli atteggiamenti, la mimica. Non sempre l'identità di genere e quella biologica coincidono, cioè non sempre un maschio si percepisce come appartenente al genere maschile o una femmina come appartenente al genere femminile. In questo caso, quando cioè un individuo si trova a disagio con il proprio sesso biologico, perché si sente appartenente a quello opposto, ci troviamo di fronte a una disforia di genere. Tale disforia può avere diversi gradi, dal momento che il senso di identificazione dell'individuo in maniera coerente con il proprio sesso anatomico si dispone su un *continuum*.

Nello specifico, ci sono persone che non si identificano pienamente con il proprio sesso, ma non per questo si percepiscono come appartenenti a quello opposto. Definiamo *transgender* questa categoria.

Tuttavia, a volte il disagio rispetto al proprio sesso biologico è talmente forte che la persona è disposta a sottoporsi a cure ormonali e operazioni chirurgiche pur di conformare il proprio corpo alla propria identità di genere, che è avvertita come opposta a quella biologica. In questi casi utilizziamo il termine *transessuale*.

Ruolo di genere

Il ruolo di genere è la manifestazione pubblica della propria identità di genere, cioè i comportamenti che gli individui adottano (nel modo di parlare, di vestirsi, di riferirsi a se stessi) per indicare agli altri la propria identità maschile, femminile o ambivalente.

Tale aspetto, in quanto manifestazione esteriore, è ovviamente fortemente influenzato dalla cultura di riferimento: è facile osservare, ad esempio, come la percezione dell'identità maschile nella cultura occidentale dei giorni nostri sia profondamente diversa da quella di 40 anni fa, e sia comunque molto differente dalla cultura odierna espressa da altre società. In sostanza, il ruolo di genere costituisce una rielaborazione e un'espressione personali delle aspettative e consuetudini sociali attuali rispetto a un determinato sesso.

Quando nasciamo, ci viene messo sulla culla un fiocco azzurro se siamo maschi e un fiocco rosa se siamo femmine. Questi fiocchi indicano non solo il nostro sesso, ma tutte le aspettative che la cultura ha sui nostri comportamenti in quanto maschi o femmine.

Da questo momento in poi buona parte di quello che diciamo o facciamo rientra nella dicotomia maschio/femmina.

Se una bambina ama giocare a calcio con i compagni e si sporca i vestiti, le viene detto di non fare il maschiaccio. Una volta cresciuta, *deve* imparare a cucinare, *deve* volere un marito e dei figli. Così un uomo *deve* amare guardare la partita o la Formula 1 in tv. Ogni volta che un individuo non si conforma a queste aspettative, la società lo considera strano, lo fa sentire sbagliato rispetto a un modello stereotipato di riferimento.

Orientamento sessuale

Nelle parole dell'American Psychological Association, "l'orientamento sessuale si riferisce a un modello stabile di attrazione emotiva, romantica e/o sessuale verso gli uomini, le donne, o entrambi i sessi" (American Psychological Association, 2008).

La prima cosa da notare in questa definizione è che l'orientamento sessuale è un orientamento verso un sesso (maschile, femminile o entrambi), espresso in termini di attrazione emotiva, romantica e/o sessuale. Nello specifico, una persona omosessuale è attratta affettivamente, romanticamente e sessualmente da un individuo dello stesso sesso.

Si evidenzia questo aspetto perché talvolta la parola "omosessuale" trae in inganno, richiamando l'attenzione sul solo aspetto della sessualità e trascurando le componenti emotive, affettive, romantiche che sono, invece, parte integrante dell'orientamento. In effetti, l'orientamento sessuale non è sinonimo di attività sessuale, né di comportamento sessuale.

Talvolta possono esserci individui che hanno comportamenti omosessuali (pensiamo al mondo della prostituzione maschile, ad esempio) ma che non si riconoscono come omosessuali. In altri casi, possiamo avere individui fortemente o esclusivamente attratti dal proprio sesso che, però, non hanno comportamenti omosessuali (ad esempio perché sono sposati) o alcuna attività sessuale (ad esempio, perché hanno forti sensi di colpa rispetto alla propria omosessualità).

Nel caso degli adolescenti, vi possono essere casi in cui il ragazzo o la ragazza si identificano come gay/lesbica, pur non avendo avuto alcuna esperienza sessuale, o altri in cui a comportamenti omo o bisessuali non corrisponde una precisa definizione in termini di orientamento.

In genere, si tende a descrivere le persone come eterosessuali se attratte da individui del sesso opposto, omosessuali se attratte da individui del proprio sesso, e bisessuali, se attratte da individui di entrambi i sessi. In realtà, la ricerca scientifica ha mostrato fin dagli anni '50 che l'orientamento sessuale si estende lungo un *continuum*, i cui poli sono rappresentati dall'esclusiva eterosessualità o omosessualità¹.

All'interno di questo *continuum* è più corretto parlare di soglia di omosessualità o eterosessualità, cioè quanto facilmente si è attratti dal proprio sesso o da quello opposto. Fritz Klein (Klein, Sepekoff, Wolf, 1985; Klein, 1993) ha elaborato una griglia di valutazione dell'orientamento sessuale, denominata *Klein Sexual Orientation Grid* (KSOG), che, insieme alla misurazione del comportamento sessuale, pone altre sei variabili: l'attrazione e le fantasie sessuali, le preferenze sociali ed emotive, l'autoidentificazione e lo stile di vita.

Tali variabili vengono considerate in relazione al passato, al presente e alla dimensione ideale.

Si crea, pertanto, una griglia costituita da 21 caselle, al cui interno le sette variabili sono valutate su una scala da 1 a 7, simile a quella da 0 a 6 della Scala Kinsey, con cui si intende cogliere il *continuum* eterosessuale-omosessuale.

Successivamente, all'inizio degli anni '90, Eli Coleman ha elaborato uno strumento di valutazione dell'omosessualità, basato su 9 variabili (Coleman, 1988, 1990). Queste sono: l'attuale status di relazione, l'auto-identificazione dell'orientamento sessuale, sia presente che ideale, il comfort col proprio orientamento sessuale, l'identità biologica, l'identità di genere, l'identità di ruolo di genere, l'identità di orientamento sessuale e l'identità sessuale ideale. Quando si parla di "ideale" si intende una dimensione riferita al futuro, il cui confronto con quella riferita al presente fornisce le informazioni più interessanti, dal momento che l'orientamento sessuale non è statico e immutabile, bensì fluido.

Comunemente si parla dell'orientamento sessuale come di una caratteristica propria dell'individuo, allo stesso modo dell'età o del sesso biologico. In realtà, questo punto di vista è parziale, perché l'orientamento sessuale si definisce in termini di relazione con l'altro. Le persone esprimono il proprio orientamento sessuale attraverso i comportamenti con gli altri, a partire da azioni molto semplici, come tenersi la mano o darsi un bacio. Quindi, l'orientamento sessuale è strettamente legato alle relazioni personali, in cui vengono soddisfatti i reciproci bisogni di amore, affetto e intimità.

Oltre ai comportamenti sessuali, dunque, questi legami includono tenerezze, obiettivi e valori comuni, mutuo sostegno e un costante impegno tra i/le due partner.

“Perciò, l'orientamento sessuale non è semplicemente una caratteristica personale all'interno di un individuo. Piuttosto, l'orientamento sessuale definisce il gruppo di persone in cui è probabile trovare le relazioni romantiche soddisfacenti e appaganti che sono per molte persone una componente essenziale dell'identità personale” (American Psychological Association, 2008).

Com'è evidente, l'orientamento sessuale costituisce una categoria molto diversa dall'identità di genere.

I gay e le lesbiche, in massima parte, si percepiscono rispettivamente come uomini e donne e sono a proprio agio con il genere corrispondente al sesso biologico, anche se, in alcuni casi, possono manifestare comportamenti o caratteristiche propri dell'altro sesso (gay effeminati o lesbiche maschiline).

Ad oggi non è noto cosa determini l'orientamento sessuale, sebbene negli ultimi decenni si sia andati alla ricerca del perché si ha un determinato orientamento, di quali spiegazioni psicologiche, sociali, genetiche, ormonali o culturali possano esservi alla base. Finora non sono emersi risultati che abbiano permesso conclusioni definitive circa il tipo e il numero di fattori alla base dell'orientamento sessuale. Quello che la maggior parte degli scienziati condivide è che non si tratta di una scelta e che in genere l'orientamento sessuale emerge tra la media infanzia e la prima adolescenza (American Psychological Association, 2008). Naturalmente, in base a quanto già detto, l'attrazione romantica, emotiva, sessuale può emergere senza che si compia alcun atto sessuale. Persone differenti hanno esperienze molto diverse riguardo il proprio orientamento sessuale. Alcuni lo avevano chiaro prima ancora di avere fatto alcuna esperienza sessuale, mentre altri ne hanno avute svariate prima di definirlo. Va considerato, a questo

proposito, che talvolta i pregiudizi e le discriminazioni possono rendere più difficile l'accettazione del proprio eventuale orientamento omosessuale o bisessuale.

Dal punto di vista scientifico, nel 1973 l'American Psychiatric Association (APA) ha rimosso l'omosessualità dalla lista di patologie mentali incluse nel Manuale Diagnostico delle Malattie Mentali (DSM), e ha introdotto la definizione dell'omosessualità come “variante non patologica del comportamento sessuale”, riconoscendo la stessa suscettibilità alle patologie sia in persone omosessuali che eterosessuali. Nel 1993 anche l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha accettato e condiviso la definizione non patologica dell'omosessualità.

Dal momento che l'orientamento sessuale non è né una scelta né una malattia, la comunità scientifica si è espressa più volte contro le cosiddette “terapie riparative”, che promettono, cioè, di convertire l'orientamento sessuale da omo a etero.

Ad oggi non vi sono dati scientifici circa l'efficacia e la sicurezza di tali terapie. Innanzitutto, partono dalla premessa sbagliata secondo cui l'orientamento omosessuale debba essere cambiato.

Secondo la comunità scientifica, essere omosessuali è infatti una normale espressione della sessualità umana, di conseguenza non c'è motivo di voler cambiare tale caratteristica. Inoltre tali terapie, lungi dall'essere efficaci nel modificare qualcosa di immutabile, sono estremamente pericolose nel rinforzare nell'individuo omosessuale (e nel resto della società disposta a crederci) l'idea che l'omosessualità sia una condizione indesiderabile, una malattia da debellare (Schroeder, Shidlo, 2001; Shidlo, Schroeder, 2002).

Le indicazioni terapeutiche per un professionista che tratti un individuo disturbato dal proprio orientamento omosessuale o bisessuale includono “aiutare la persona a fronteggiare attivamente i pregiudizi sociali sull'omosessualità, a risolvere con successo le tematiche associate con i conflitti interni, a condurre una vita felice e soddisfacente” (American Psychological Association, 2008).

1. È stato Alfred Kinsey a introdurre l'idea della sessualità come variabile continua. Kinsey, Pomeroy, Martin, 1948; Kinsey, Pomeroy, Martin, Gebhard, 1953.

2.

Omofobia: definizione, origini e mantenimento

Obiettivo

Il bullismo omofobico è un tipo specifico di bullismo basato sul pregiudizio omofobico.

Trasmettere conoscenze basilari su tale pregiudizio così diffuso e sulle maniere in cui si perpetua nella società permette di contrastare efficacemente la formazione o la diffusione del bullismo.

Materiale

Scheda e libro "Parlare di omosessualità a scuola".

Metodo

Lettura ed eventuale riflessione con i colleghi.

Tempo 1 ora

Nel 1972 venne pubblicato il famoso libro di Weinberg *Society and the Healthy Homosexual*, destinato ad avere una grande influenza su tutto il dibattito successivo e sugli studi riguardanti le attitudini del mondo eterosessuale nei confronti di uomini e donne omosessuali. In quel testo, l'autore coniava il termine "omofobia", definendo la paura irrazionale, l'intolleranza e l'odio nei confronti delle persone omosessuali da parte della società eterosessista. Si riferisce alla stigmatizzazione a cui sono stati storicamente sottoposti gay e lesbiche da società che si rifanno a uno schema ideologico che nega e denigra ogni forma di comportamento, identità, relazione o comunità di persone non eterosessuali. Il termine "omofobia" era stato utilizzato per la prima volta nel 1971 da K. T. Smith in un articolo in cui l'autore tentava di definire i tratti della personalità di un individuo omofobo. Di etimologia greca facilmente ricostruibile, il termine utilizzava il suffisso "fobia", sinonimo di paura irrazionale, insieme al prefisso "omo", che qui perdeva il suo significato originario di "stesso" per trasformarsi nell'abbreviazione di "omosessuale".

Nel suo testo, Weinberg definiva l'omofobia come "la paura di stare in spazi chiusi con omosessuali e, nel caso degli stessi omosessuali, l'odio di sé".

In questa definizione, lo studioso enucleava già un aspetto importante dell'omofobia, l'odio per se stessi provato da alcuni omosessuali, che oggi chiamiamo "omofobia interiorizzata". Tralasciando per adesso questa particolare forma di omofobia - che sarà discussa più avanti - ci si può concentrare sulle altre definizioni di omofobia date dallo stesso Weinberg. Innanzitutto, va sottolineata la classificazione di questa condizione come una "fobia operante come un pregiudizio". Secondo Weinberg, infatti, "la fobia appare come antagonismo diretto verso un particolare gruppo di persone. Inevitabilmente, porta al disprezzo di quelle persone e al loro maltrattamento".

Generalmente il termine clinico "fobia" indica una paura, un'incapacità, un limite personale, che il singolo individuo si trova a vivere e che cerca di superare per condurre un'esistenza più piena. Nel caso dell'omofobia, invece, il suo carattere di pregiudizio ne rende particolarmente difficile il superamento. Il pregiudizio, infatti, è qualcosa di talmente radicato nell'animo umano che spesso, pur riconosciuto come infondato dal punto di vista razionale, continua a condizionare pensieri e comportamenti, perché viene ancora avvertito come fondamentalmente giusto a livello emotivo. Inoltre, la caratteristica di pregiudizio di questa fobia fa sì che i suoi effetti negativi siano avvertiti non solo (e in questo caso non tanto) da colui che ne è affetto, quanto da coloro verso cui questo pregiudizio è rivolto: le persone omosessuali, appunto.

Si aggiunga il fatto che tale pregiudizio è socialmente diffuso. Ciò comporta due diversi ordini di conseguenze: a livello personale, l'omofobia continua a essere rinforzata nell'interazione quotidiana con altri individui omofobi, nella ricezione costante di messaggi omofobi, subliminali o espliciti, da parte dei *mass-media*, delle

istituzioni o di organizzazioni politiche e religiose; a livello sociale, gli effetti dell'omofobia sulle persone omosessuali sono tanto più forti quanto più il fenomeno è diffuso.

Nel 1997, James T. Sears ha dato una definizione di omofobia più inclusiva e precisa, che teneva conto di quanto appena detto: "Definiamo l'omofobia come pregiudizio, discriminazione, molestie, o atti di violenza contro le minoranze sessuali, inclusi lesbiche, gay, bisessuali e transessuali, evidenziata in una paura o un odio profondamente radicati verso coloro che amano e desiderano sessualmente persone dello stesso sesso".

Ancora un punto vale la pena sottolineare nella definizione appena fornita. Quando si parla di pregiudizio, di discriminazione, spesso si fa riferimento a qualcosa che non avviene davvero, o meglio a qualcosa che non si esprime attraverso un evento determinato e circoscrivibile. Perché, in gran parte dei casi, l'omofobia opera anche quando nulla sembra succedere: quando un adolescente gay, in una conversazione con gli amici o le amiche, non parla del ragazzo che gli piace mentre ascolta gli altri confidarsi e scherzare sui primi innamoramenti; quando un'adolescente lesbica non invita a uscire la ragazza che le piace, anzi fa di tutto per nascondere quest'attrazione. In questi e in mille altri casi, nulla è davvero successo, nessun evento che possa essere raccontato; eppure l'omofobia era attiva e operante, spingendo degli individui a nascondersi, a mascherare i propri sentimenti e pensieri per paura delle eventuali conseguenze.

Da cosa trae origine quest'infondata angoscia rivolta verso le minoranze sessuali? E come mai quest'odio profondamente radicato sembra più diffuso tra gli uomini che tra le donne, stando almeno ai risultati di diversi sondaggi condotti sull'argomento¹? In realtà non è solo il genere sessuale l'unica componente che appare discriminante in termini di propensione all'omofobia. Tratti caratteriali, sociali e culturali, come l'età avanzata, la tendenza all'autoritarismo, il grado di religiosità, di ideologia conservatrice, di rigidità mentale, costituiscono fattori importanti da tenere in considerazione nel delineare il ritratto di un individuo omofobo. Come appare evidente, maggiore risulta il grado di ignoranza, di conservatorismo politico e sociale, di cieca credenza nei precetti religiosi, maggiore sarà la probabilità che un individuo abbia un'attitudine omofoba. È chiaro inoltre che i tratti qui citati a mero titolo esemplificativo non solo aumentano la possibilità di omofobia in un individuo, ma in generale anche la probabilità che il medesimo individuo coltivi dentro di sé altre forme di pregiudizio.

La storia del mondo occidentale dimostra che, nel corso dei secoli, molto spesso coloro che si differenziavano dalla maggioranza dominante, ad esempio per il colore della pelle, per il credo religioso, per il sesso, coloro che erano in qualche modo "diversi", sono stati soggetti di volta in volta a fenomeni di oppressione che potevano andare da un atteggiamento generalizzato di diffidenza

o disprezzo, fino alla messa in schiavitù o allo sterminio di massa.

La necessità per alcune società di aumentare il senso di appartenenza dei suoi membri, di apparire più forti e più unite, è infatti passata spesso attraverso l'esclusione degli "altri", di chi era portatore di valori diversi.

Vi è poi un gruppo specifico di individui che ha subito il biasimo e l'esclusione, quando non la reclusione o la condanna, non solo in una determinata epoca e società, ma nella maggioranza del mondo occidentale.

L'avversione, quando non l'odio, per questo particolare sottogruppo, ha unito tutti gli altri: ebrei, musulmani e cristiani, bianchi e neri, uomini e donne. Questo sottogruppo, o meglio questo gruppo trasversale, è quello delle persone omosessuali e l'avversione di cui parliamo è l'*omofobia*.

E non solo, come si diceva, quest'avversione ha radici antiche perpetratesi attraverso i secoli, ma rimane nella società occidentale contemporanea l'ultima forma di pregiudizio socialmente sostenibile. Il concetto di *politically correct* salvaguarda oramai, almeno socialmente, tutte le minoranze; l'anti-semitismo, il razzismo, il maschilismo sono finalmente biasimati a livello pubblico nelle società più avanzate; ed esistono leggi speciali per i cosiddetti "crimini dell'odio" derivanti da pregiudizi. L'unica minoranza che continua a essere soggetta a un'oppressione costante, espressa in forme talvolta sottili, talvolta palesi, quando non addirittura attraverso forme istituzionalizzate, è proprio quella costituita dalle persone gay e lesbiche.

Ma, di preciso, come si manifesta l'omofobia, quali sono i canali attraverso cui questa paura si perpetua?

Esistono diversi modelli omofobi di rappresentazione dell'omosessualità, modelli che, investendo svariati ambiti, tendono a integrarsi e a rafforzarsi vicendevolmente offrendo dell'omosessualità un quadro a tinte fosche, così che in definitiva cresce il livello generale di omofobia.

Per essere più chiari, vi è un modello omofobo di tipo religioso, che considera l'omosessualità un peccato; un modello omofobo di tipo scientifico, che la considera una malattia; un modello omofobo di tipo sociale, che la considera una minaccia; e infine un modello omofobo di tipo politico, che cavalca la paura della diversità.

In sostanza, viene a configurarsi una sorta di circolo vizioso: i modelli omofobi offrono un sostegno all'omofobia, favorendone la diffusione e il rafforzamento; questo, a sua volta, porta al perpetuarsi dei modelli omofobi a causa dei larghi consensi che riscuotono. Tutti questi modelli insieme fanno sì che i cittadini omosessuali non siano trattati allo stesso modo di quelli eterosessuali, in una serie di diritti elementari.

L'ostilità nei confronti dell'omosessualità è così diffusa nella nostra società che facilmente si può immaginare quanto siano numerosi i giovani omosessuali che hanno

avuto per genitori persone omofobe e che, nel corso della loro infanzia e adolescenza, hanno incontrato insegnanti, compagni di scuola e amici omofobi.

Quindi, durante il periodo di esplorazione della loro identità, gay e lesbiche sono già consapevoli della mancanza di approvazione del comportamento omosessuale da parte della società e hanno già appreso, in modo diretto e indiretto, dal loro contesto culturale, che provare sensazioni omoerotiche è spregevole e vergognoso. Ecco perché, spesso, è inevitabile che, durante l'adolescenza, gli omosessuali si percepiscano come diversi, sbagliati e inadeguati, e che molti di loro scelgano l'isolamento sociale.

Per D'Augelli (1996) l'isolamento della persona omosessuale avviene secondo un modello ciclico. In un primo momento, l'adolescente gay o lesbica non riesce a spiegare a se stesso la propria diversità, ed è solo con il trascorrere del tempo che diventa consapevole di provare attrazione e sentimenti di amore nei confronti di persone dello stesso sesso. Tale consapevolezza può compromettere in modo serio la conduzione della vita sociale di alcuni; altri, invece, si nascondono dietro uno stile di vita convenzionale, aumentando il divario tra identità pubblica e sostanziale.

Durante l'adolescenza quasi tutti gli omosessuali hanno paura che le altre persone vengano a conoscenza del proprio "segreto", di quello che sentono. Da ciò deriva lo sviluppo di una maggiore attenzione nei confronti del contesto sociale di appartenenza.

Quanto sopra esposto lascia intuire che spesso lo sviluppo di una rete amicale per i giovani gay e lesbiche avviene molto lentamente, soprattutto a causa della paura di essere rifiutati dai propri compagni.

Questa fa sì che molti giovani omosessuali diventino spesso dipendenti da una piccola rete di amici ai quali hanno rivelato il loro reale orientamento sessuale. Così, durante l'adolescenza, si trovano a parlare di sé e dei propri problemi con poche persone e, nello stesso tempo, a nascondere la propria sessualità a tutti gli altri (inclusi genitori e familiari). Tale situazione intensifica la percezione della loro diversità. La difficoltà di parlare di sé con gli altri favorisce nei giovani gay e lesbiche l'interiorizzazione acritica degli assunti eterosessisti e omofobi della società, che sono causa dell'isolamento stesso.

Oltre alle difficoltà relazionali di tipo amicale, durante l'adolescenza, molti omosessuali soffrono a causa della mancanza di supporto emotivo da parte delle proprie famiglie. A questo proposito, ricerche sulle reazioni dei genitori al momento della scoperta dell'orientamento omosessuale dei figli riferiscono di padri e madri sconcertati che, in molti casi, assumono posizioni di rifiuto nei loro confronti.

Dai risultati di un altro studio (D'Augelli e Hershberger, 1993) sembrerebbe che solo un piccolo gruppo di omosessuali (11%) riceva sostegno e conforto dai propri familiari nel momento del *coming out*. Infine, una ricerca sul disagio giovanile di gay e lesbiche (Savin-Williams, 1994) sostiene che, a causa della stigmatizzazione sociale

e delle molestie verbali e fisiche subite ogni giorno da parte degli altri studenti, molti adolescenti omosessuali incontrano difficoltà a scuola (assenze frequenti, prestazioni scadenti, difficoltà di apprendimento, precoce abbandono scolastico ecc.), fuggono di casa e, in casi estremi, finiscono con il non avere una fissa dimora.

1. I diversi sondaggi sono riportati da Sears, 1997. Ci si può riferire a quel testo per la bibliografia completa.

3.

Omofobia interiorizzata: definizione e conseguenze fisiche e psicologiche

Obiettivo

L'omofobia interiorizzata ha un impatto molto forte sulla vita di gay e lesbiche. Nel periodo dell'adolescenza può danneggiare fortemente l'autostima *in fieri* dell'individuo e può essere una delle fonti di diffusione del bullismo omofobico, per il senso di vergogna della vittima a denunciare gli episodi. Trasmettere agli insegnanti conoscenze basilari su questo fenomeno permette loro di educare gli adolescenti gay e lesbiche sul pregiudizio interiorizzato e mina uno dei pilastri della diffusione del bullismo omofobico.

Materiale

Scheda e libro "Parlare di omosessualità a scuola".

Metodo

Lettura ed eventuale riflessione con i colleghi.

Tempo 30 minuti

Per omofobia interiorizzata si intende l'ansia, il disprezzo e l'avversione che gli omosessuali provano nei confronti della propria omosessualità e nei confronti di quella di altre persone. Essa deriva dall'accettazione passiva - consapevole e inconsapevole - di tutti i sentimenti negativi, gli atteggiamenti, i comportamenti, le opinioni, i pregiudizi tipici della cultura omofoba. La stigmatizzazione sociale delle persone omosessuali è talmente diffusa all'interno della nostra società che l'interiorizzazione dell'omofobia è stata vista da molti autori come un normale evento del percorso evolutivo di gay e lesbiche: quasi tutte le persone omosessuali hanno assunto un atteggiamento omonegativo in qualche momento della loro vita.

Gay e lesbiche sono poco consapevoli di quanto la cultura omofoba possa colpire il loro essere in modo pervasivo. I messaggi negativi trasmessi dalle principali istituzioni, quali la famiglia, la Chiesa e lo Stato, sono incessanti e

agiscono a più livelli. Basta riflettere su questo: che tipo di educazione abbiamo ricevuto sull'omosessualità dalla famiglia, dalla Chiesa, dallo Stato, dai *mass-media*, dalla scuola? Non c'è mai stato un approccio neutrale all'omosessualità, che, al contrario, veniva considerata un "male" e, in quanto tale, è stata rimossa, nascosta, negata fino al punto da spingere gay e lesbiche a rinunciare a se stessi, in diversa misura.

Il grado di omofobia interiorizzata naturalmente è variabile da persona a persona, per cui si è cercato di individuare quali fossero i fattori che contribuiscono al suo sviluppo. Secondo alcuni, sono essenzialmente di tre tipi: fattori sociali (come l'ambiente socio-culturale in cui la persona omosessuale vive), fattori familiari (ad esempio, dei genitori omofobi) e tratti di personalità. Altri, più specifici, sono stati individuati nell'isolamento e nella mancanza di informazione riguardo all'omosessualità, che impediscono agli individui di conoscere in modo adeguato il mondo circostante, relegandoli a spettatori di argomentazioni decise e sostenute da altri.

Quali sono gli effetti dell'omofobia interiorizzata sulla persona omosessuale? È opinione condivisa che l'interiorizzazione dell'omofobia possa condizionare pesantemente il funzionamento psicologico di gay e lesbiche. La presenza di omofobia nelle persone omosessuali può essere causa di bassa autostima, atteggiamenti di tipo passivo, difficoltà di tipo relazionale, isolamento e autoesclusione sociale, sensi di colpa e vergogna, sintomi di tipo depressivo o ansioso, angoscia, abuso di alcool e droghe, tentativi di suicidio.

Ross (1996) ha definito l'atteggiamento omonegativo interiorizzato come il prodotto delle norme omofobe ed eterosessiste presenti nella società e come il principale responsabile dei disagi psicologici di gay e lesbiche. Per chiarire quali elementi costituivano gli atteggiamenti omonegativi interiorizzati, Ross e Rosser (1996) hanno analizzato i fattori sottostanti la presenza di omofobia interiorizzata nei gay statunitensi e hanno osservato quattro dimensioni: l'identificazione pubblica come gay, la percezione della stigmatizzazione associata all'orientamento sessuale, l'importanza del conforto sociale tra gay e le opinioni riguardo l'accettazione morale e religiosa dell'essere omosessuale. Tali dimensioni sottolineano quanto sia inevitabile per un gay identificarsi come parte di una minoranza stigmatizzata e accettare, in modo incondizionato, l'eterosessismo e le convinzioni omonegative della società.

4.

Bullismo omofobico: come riconoscerlo e intervenire

Obiettivo

Il bullismo omofobico è molto diffuso. Trasmettere conoscenze basilari agli insegnanti su come riconoscerlo e combatterlo efficacemente permette di contrastare il fenomeno e avere una scuola più giusta e inclusiva.

Materiale

Scheda e libro “Parlare di omosessualità a scuola”.

Metodo

Lettura ed eventuale riflessione con i colleghi.

Tempo 1 ora

La scuola italiana non sembra essere un posto sicuro per i giovani gay e lesbiche. Al di là dei drammatici episodi riportati dalle cronache, basta guardare i risultati della recentissima ricerca di Gay.it e Demoskopoea¹. Su circa 2.000 intervistati, il 52% riporta di aver subito discriminazioni a scuola, a causa della propria omosessualità o bisessualità. Si tratta soprattutto di offese verbali (77%), ma anche di atti di bullismo e minacce (25%) e mancati riconoscimenti (17%). Il 9% riporta di aver subito aggressioni fisiche. Principali responsabili sono i compagni di scuola (secondo il 90%), ma in alcuni casi anche gli insegnanti (citati dal 15% del campione). Gli stessi docenti - secondo l'85% degli intervistati - pur essendo consapevoli delle discriminazioni di carattere sessuale compiute dai propri studenti, non hanno assunto iniziative a difesa degli alunni discriminati. Dati non dissimili risultano purtroppo anche da studi condotti in altre realtà, talvolta percepite come più avanzate rispetto a quella italiana, come dimostra il recente “The School Report” (2012), condotto da Stonewall nelle scuole della Gran Bretagna.

Cosa intendiamo per bullismo omofobico? Il bullismo omofobico può presentarsi sotto diverse forme.

La più frequente è quella verbale: insultare qualcuno chiamandolo “lesbica, frocio, checca, ricchione, finocchio”; prendere in giro un ragazzo per atteggiamenti ritenuti troppo effeminati o, al contrario, una ragazza per modi considerati troppo mascholini; fare telefonate di scherno o di insulti; minacciare il soggetto. Purtroppo è diffusa anche una forma fisica di bullismo: aggressioni fisiche di diversa entità (dagli spintoni fino a pugni e calci); danni a oggetti personali dell'adolescente; umiliazioni fisiche a sfondo sessuale che possono sfociare anche in violenze sessuali di gruppo.

Questi tipi di bullismo sono, per la loro evidenza, abbastanza semplici da individuare. Vi sono, però, anche delle forme meno dirette, meno esplicite: escludere qualcuno da un gruppo; isolarlo; farlo sentire a disagio; diffondere pettegolezzi sull'orientamento sessuale del soggetto, magari tramite scritte sui muri o sulla lavagna, o tramite bigliettini passati in classe. Inoltre, oggi è presente il fenomeno del *cyber*-bullismo: inviare foto o sms inappropriati a qualcuno; fare fotomontaggi allusivi o offensivi rispetto al soggetto; creare una pagina facebook o un blog di scherno, a cui hanno accesso tutti gli studenti della scuola. Il *cyber*-bullismo non è solo in ascesa, ma colpisce gli adolescenti gay e lesbiche in maniera più che doppia rispetto a quelli eterosessuali².

Cosa caratterizza tutte queste azioni? Perché costituiscono bullismo? Secondo Fedeli (2007), il bullismo ha 3 caratteristiche principali:

- È intenzionale, cioè è messo in atto deliberatamente dal bullo, allo scopo di colpire, umiliare, intimidire il soggetto prescelto;
- È sistematico, cioè tende a ripetersi nei confronti dello stesso soggetto da parte del bullo o branco, anche se con diverse modalità (fisiche, verbali, *cyber* o indirette a seconda dei momenti e dei contesti);

→ È relazionale, cioè è un atto sociale, compiuto davanti a un pubblico composto da altri studenti, in cui il bullo esprime la propria superiorità rispetto alla vittima. A questa sorta di copione partecipano, in qualità di spettatori o complici del bullo, altri studenti.

Il bullismo omofobico (che non si rivolge necessariamente a studenti omosessuali, ma anche ad adolescenti “diversi”, con atteggiamenti o abiti percepiti come non perfettamente conformi al sesso biologico, o con familiari apertamente omosessuali) ha inoltre un’altra caratteristica fondamentale, che lo rende particolarmente insidioso: fa leva sull’omofobia interiorizzata della vittima.

Ciò vuol dire che spesso quest’ultima non ha il coraggio di denunciare i suoi aggressori, non solo per paura di ritorsioni (che è un elemento tipico del bullismo in generale), ma anche per evitare di mettere ancora di più al centro dell’attenzione pubblica la propria omosessualità vera o presunta, la propria diversità. Naturalmente questo aspetto può assumere varie connotazioni: la vittima può addirittura in qualche modo ritenere di meritarsi gli atti di bullismo, in quanto “sbagliata”.

Questo aspetto ha il suo contraltare nell’omofobia che circonda la vittima: il bullo e i suoi complici sono in qualche modo convinti di essere nel giusto (ricordiamo che negli Stati Uniti nelle manifestazioni di oltranzisti religiosi si possono trovare spesso i cartelli “God Hates Fags” (Dio odia i froci); www.godhatesfags.com è il sito della chiesa battista di Westboro), si sentono forti dell’appoggio di parte della società.

Purtroppo, in alcuni casi, non sono solo gli studenti a spalleggiare o minimizzare questo tipo di bullismo, ma anche il corpo docente.

Gli insegnanti, anche i più bravi e preparati, possono non essere perfettamente consapevoli della propria omofobia e rischiare, perciò, di minimizzare dei comportamenti omofobici, definendoli “ragazzate”. Oppure possono rendersi conto che sta avvenendo un atto di bullismo omofobico, ma si sentono soli e impreparati rispetto alle modalità di intervento.

È importante sottolineare che anche un “semplice” insulto omofobico, come “lesbica, checca, frocio”, se avviene davanti a un insegnante che non interviene, può mettere in moto un pericoloso circolo vizioso: da un lato, l’adolescente si sente ferito per l’insulto e potenzialmente esposto a ulteriori atti di bullismo, ma soprattutto sperimenta un senso di abbandono da parte dell’istituzione che dovrebbe difenderlo; in sostanza resta assolutamente solo e in balia dei suoi bulli.

Dall’altro lato, il bullo e i suoi complici si sentiranno ancora più legittimati nei loro comportamenti, che sono rimasti impuniti. La vittima pertanto, oltre a essere più soggetta a problemi quali depressione, ansia, isolamento sociale, disturbi del sonno (Hillier, Turner, Mitchell, 2005; Taylor, Peter, 2011), può potenzialmente allontanarsi dall’istituzione scolastica, da cui è rimasta profondamente delusa, in termini fisici o di impegno e rendimento nello studio (Kosciw, Greytak, Diaz,

Bartkiewicz, 2010), mentre i bulli, perpetuando le loro prepotenze, vanno incontro a comportamenti antisociali che, fuori dalla scuola, possono condurli a percorsi di delinquenza (Fedeli, 2007; Kim, Leventhal, 2008).

1. <http://www.gay.it/channel/attualita/34684/Sondaggio-la-vita-al-limite-dei-giovani-studenti-gay.html>

2. 15% di eterosessuali, 33% di omosessuali e lesbiche. Kessel Schneider, O’Donnell, Stueve, Coulter, 2012.

La cassetta per gli attrezzi

Linee guida per implementare
un programma di prevenzione e lotta
agli episodi di bullismo omofobico

Esempio di manifesto scolastico contro il bullismo

Questionario

Lettera ai genitori

FAQ

Linee guida per implementare un programma di prevenzione e lotta agli episodi di bullismo omofobico

Nella cassetta degli attrezzi sono presentate una serie di linee guida e di strumenti per permettere alla scuola di implementare efficacemente una politica di prevenzione e lotta al bullismo.

I materiali presenti in questa sezione sono scaricabili all'indirizzo:
<http://www.istitutobeck.com/progetto-unar.html>
password: UNAR

1. Per prima cosa, la scuola dovrebbe fare una dichiarazione in cui si impegna a combattere il bullismo. Tale dichiarazione dovrebbe essere riportata sotto forma di manifesto da affiggere nei corridoi. Nella dichiarazione potrebbero essere riportati alcuni comportamenti che costituiscono bullismo. Inoltre deve essere chiaramente espresso che la scuola vuole garantire a tutti il diritto a un'educazione sicura, senza discriminazioni. Questo passo è estremamente importante per dare l'idea ai bulli che quel tipo di comportamento non verrà tollerato e alle vittime che non sono sole nella loro lotta. Un esempio di manifesto è riportato di seguito.
2. In aggiunta, la scuola potrebbe proporre un semplice questionario anonimo, per capire l'estensione del fenomeno.
3. La scuola dovrebbe fornire ai professori un kit come quello che state leggendo, in maniera da avere un corpo docente preparato in materia di omofobia e bullismo omofobico e pronto a intervenire.
4. Contemporaneamente, la scuola potrebbe inviare a tutti i genitori degli alunni una lettera, in cui spiega cos'è il bullismo, l'estensione del fenomeno nella scuola (tramite i questionari somministrati), e cosa intende fare per combatterlo. Nella lettera si potrebbe indicare una riunione che la scuola potrebbe tenere per spiegare più approfonditamente la questione. Nel corso dell'incontro, uno o più professori potrebbero fare una breve lezione sul bullismo omofobico, preparata in base al kit fornito.
5. Attraverso lezioni come quelle proposte nella sezione successiva, i professori dovrebbero coinvolgere gli studenti nella comprensione dei temi omofobici. La conoscenza di queste tematiche può aiutare a smontare molte dinamiche alla base del bullismo, *in primis* l'omertà e/o la sottovalutazione da parte degli studenti degli episodi di bullismo. Se il bullo sente che il "pubblico" non è dalla sua parte o se è apertamente osteggiato dalla maggioranza degli studenti, è più probabile che abbandoni progressivamente i suoi comportamenti; allo stesso tempo, la comprensione di alcuni temi, grazie alle discussioni e agli esercizi svolti in classe, può diminuire la componente omofobica alla base dei suoi atti di bullismo, permettendo l'instaurarsi di un clima di supporto, condivisione, serenità e armonia.
6. Inoltre, la scuola può indicare una o più figure tra i docenti a cui gli studenti possono riportare in maniera confidenziale gli episodi di bullismo, in modo che le vittime possano ricevere supporto e possano essere avviate le politiche scolastiche nei confronti dei bulli. Anche il personale non docente può essere coinvolto nelle politiche scolastiche, attraverso una sorveglianza più attenta negli spazi comuni e una pronta rimozione delle scritte offensive nei confronti di studenti. E' fondamentale anche che la scuola individui tra il personale docente una figura che abbia familiarità con internet e i social network al fine di contrastare i sempre più diffusi episodi di *cyber* bullismo.
7. Infine, la scuola potrebbe avvalersi dell'esperienza di alcune organizzazioni esterne, invitando a parlare in un'apposita riunione d'istituto rappresentanti volontari di varie associazioni (gruppi contro la violenza o il bullismo, gruppi in difesa dei minori, associazioni gay e lesbiche).

Esempio di manifesto scolastico contro il bullismo

In basso si riporta una tabella con alcuni esempi di comportamenti che costituiscono bullismo. Bisogna che l'insegnante riveda la scheda sul bullismo in modo da essere preparato in classe a spiegare agli studenti l'argomento, evidenziando le diverse forme che può assumere il bullismo.

È importante, inoltre, che l'insegnante sia molto chiaro e deciso nello spiegare ai suoi studenti i seguenti punti:

- La scuola non tollera questo tipo di comportamenti.
- Il bullismo è sbagliato. Prendere in giro, minacciare, picchiare qualcuno, farlo sentire escluso, perché è grasso, perché è un "secchione", perché è diverso da noi, perché pensiamo che sia omosessuale, è sbagliato.
- Ognuno ha diritto di essere com'è, ognuno ha qualcosa da insegnarci. Quanto più qualcuno è diverso da noi, tanto più ha da insegnarci.
- Essere bulli non è "figo", è stupido.
- È compito di tutti, docenti e studenti, non permettere a poche persone di rovinare l'ambiente scolastico.

Categoria di comportamenti	Preoccupanti	Molto preoccupanti
Aggressioni verbali	<ul style="list-style-type: none"> • Prendere in giro • Dare nomignoli • Insultare 	<ul style="list-style-type: none"> • Fare telefonate intimidatorie • Fare battute razziste, sessiste, omofobe • Sfidare qualcuno a fare qualcosa di pericoloso • Minacciare • Estorcere
Cyber-bullismo	<ul style="list-style-type: none"> • Creare una pagina Facebook su qualcuno • Mandare sms o mms a qualcuno • Far circolare sms o mms su qualcuno 	<ul style="list-style-type: none"> • Creare una pagina Facebook a sfondo razzista, sessista, omofobico • Mandare sms di minaccia a qualcuno • Incitare all'odio via Facebook o via sms/mms • Far circolare immagini di qualcuno in situazioni imbarazzanti o intime
Alienazione sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Fare pettegolezzi su qualcuno • Imbarazzare qualcuno • Escludere qualcuno dal gruppo • Far circolare voci su qualcuno 	<ul style="list-style-type: none"> • Incitare all'odio • Alienazione a sfondo razzista, sessista, omofobico • Umiliazione pubblica
Aggressioni fisiche	<ul style="list-style-type: none"> • Spingere • Buttare a terra • Sputare • Dare un calcio • Colpire 	<ul style="list-style-type: none"> • Minacciare con un'arma • Danneggiare oggetti della vittima • Rubare

IN QUESTA SCUOLA NON SI PRATICA IL BULLISMO SI PRATICA IL RISPETTO

La nostra scuola è impegnata nel garantire a tutti gli studenti
il diritto a un'esperienza di apprendimento serena e sicura.
Facciamo della nostra scuola un posto sicuro per tutti.

IL BULLISMO HA MOLTE FORME



- Prendere in giro, minacciare, picchiare qualcuno, farlo sentire escluso, perchè è diverso da noi, perchè pensiamo sia omosessuale, è sbagliato.
- Essere bulli non è figo, è stupido.



Questionario

Per favore non mettere il tuo nome su questo questionario.

Vogliamo rendere la nostra scuola un posto sicuro per tutti. Pertanto, stiamo cominciando un programma di prevenzione contro il bullismo. Il seguente questionario ci aiuterà a capire meglio il fenomeno del bullismo nella nostra scuola.

Per ogni domanda ci sono diverse risposte. Per favore fai una crocetta sulla risposta più vicina alla tua esperienza.

Sei un bambino o una bambina?

- Bambino
- Bambina

In che classe sei?

- Prima elementare
- Seconda elementare
- Terza elementare
- Quarta elementare
- Quinta elementare

1. Sei stato vittima di bullismo quest'anno?

- No
- Diverse volte
- Di continuo

2. In che modo sei stato vittima di bullismo a scuola quest'anno? Puoi indicare più risposte, se necessario.

- Preso in giro
- Preso a calci
- Preso a pugni
- Insultato
- Escluso dai giochi
- Mai stato vittima di bullismo

3. Cosa fai di solito quando sei vittima di bullismo a scuola?

- Lo dico a un insegnante
- Vado a giocare da un'altra parte
- Lo dico a un amico
- Dico al bullo di smetterla
- Colpisco a mia volta
- Li ignoro
- Mai stato vittima

4. A chi lo dici di solito?

- All'insegnante
- Alla direttrice
- Ai miei genitori
- Mai stato vittima

5. Cosa fanno gli adulti per aiutarti?

- Niente
- Parlano al bullo
- Mi aiutano a trovare un modo per fermarlo
- Mi dicono di affrontarlo da solo
- Mai stato vittima

6. I tuoi compagni di classe hanno cercato di aiutarti quando sei stato vittima di bullismo?

- Mai
- Ogni tanto
- Quasi sempre
- Mai stato vittima

7. In quali aree della scuola sei stato vittima di bullismo più spesso? Puoi indicare più risposte, se necessario.

- Campo da gioco
- Corridoi
- Bagni
- Biblioteca
- Palestra
- Classe
- Mai stato vittima

Lettera ai genitori

Gentili genitori,

Vi inviamo questa lettera perché vogliamo rendervi partecipi di un problema molto serio che la nostra scuola sta affrontando: il bullismo.

Cos'è il bullismo? È un atto, intenzionale e sistematico, che uno o più studenti aggressori compiono nei confronti di uno o più studenti vittime, molto spesso davanti ad altri spettatori.

Ma di che tipo di atti stiamo parlando? Quali sono questi comportamenti che gli aggressori compiono? Si va da insulti verbali, telefonate fastidiose o minacciose, a offese o pagine di scherno su internet, a comportamenti di esclusione dal gruppo o diffusione di pettegolezzi, fino a vere e proprie aggressioni fisiche.

Forse voi pensate che una scuola come la nostra ne sia immune. Invece da un recente questionario sottoposto agli studenti è emerso che:

Indicare i dati emersi dal questionario (percentuali degli studenti vittime di bullismo e comportamenti più frequenti)

Magari vi sembra che queste siano solo ragazzate, e che ci sono sempre state. Che ci siano sempre state è vero, anche se oggi la diffusione dei social network ha accelerato e ingigantito alcuni di questi processi. Che siano delle ragazzate, purtroppo è falso. Anche un "semplice" insulto omofobico, come "lesbica, checca, frocio", soprattutto se avviene nel contesto scolastico, può mettere in moto un pericoloso circolo vizioso: da un lato, l'adolescente si sente ferito per l'insulto e potenzialmente esposto a ulteriori atti di bullismo, ma soprattutto sperimenta un senso di abbandono da parte dell'istituzione che dovrebbe difenderlo, in sostanza resta assolutamente solo e in balia dei suoi bulli; dall'altro lato, il bullo e i suoi complici si sentiranno ancora più legittimati nei loro comportamenti, rimasti impuniti.

La vittima, pertanto, oltre a essere più soggetta a problemi quali depressione, ansia, isolamento sociale, disturbi del sonno, può potenzialmente allontanarsi dall'istituzione scolastica, da cui è rimasta profondamente delusa, in termini fisici o di impegno e rendimento nello studio, mentre i bulli, perpetuando le loro prepotenze, vanno incontro a comportamenti antisociali che fuori dalla scuola possono condurli a percorsi di delinquenza.

La nostra scuola si sta pertanto impegnando con forza per combattere questo fenomeno e garantire a ogni studente il diritto a una scuola sicura e a un'esperienza scolastica serena.

I nostri professori stanno studiando i diversi aspetti del bullismo con una cartella informativa predisposta dall'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali e presto cominceranno a tenere in classe delle lezioni su questi temi.

Ci piacerebbe coinvolgere anche voi in questo processo, illustrandovi in maniera più articolata i punti delineati in questa lettera.

Vi invitiamo pertanto alla riunione per genitori e insegnanti che si terrà il

giorno _____ alle ore _____, presso

Cordiali saluti

FAQ

Esempi di domande e risposte per la discussione in classe. In tutti i casi bisognerebbe far seguire alla risposta che viene data una discussione tra gli studenti.

Si può cominciare chiedendo alla persona che ha fatto la domanda il motivo per cui l'ha posta, cercando di evidenziarne gli eventuali pregiudizi alla base.

Una volta esplicitata la linea di pensiero dello studente, si può chiedere agli altri se sono d'accordo con quel ragionamento o se alcuni aspetti della risposta data dall'insegnante non sono condivisi o non sono chiari e vanno ulteriormente sviscerati.

Perché alcuni individui sono attratti da persone dello stesso sesso?

Per la stessa ragione per cui altri individui sono attratti da persone del sesso opposto. Questa attrazione, emotiva, romantica e/o sessuale, viene chiamata "orientamento sessuale". Non è noto cosa determini l'orientamento sessuale, sebbene la ricerca negli ultimi decenni abbia cercato delle spiegazioni sociali, genetiche, ormonali, culturali. Quello che la maggior parte degli scienziati condivide in merito è che non si tratta di una scelta, né di una malattia e non è modificabile in alcun modo. In genere l'orientamento sessuale, sia etero che omosessuale, emerge tra la media infanzia e la prima adolescenza. Quindi potremmo ribaltare la domanda chiedendoci: "perché alcuni individui sono attratti da persone del sesso opposto?".

Come si diventa gay o lesbiche?

Non si diventa gay o lesbiche, allo stesso modo in cui non si diventa eterosessuali. L'identità sessuale è formata da diverse componenti. Una parte fondamentale di questa identità è costituita dall'orientamento sessuale, cioè dall'attrazione emotiva, romantica e/o sessuale, verso gli individui del proprio sesso o di quello opposto.

Nel caso in cui si sia attratti da individui del proprio sesso, si può poi accettare tale orientamento e assumere una identità sessuale gay o lesbica o negare tale orientamento (per pregiudizi di ordine morale, sociale, religioso) e non assumere un'identità omosessuale, pur avendo desideri affettivi e sessuali di natura omosessuale. Quindi potremmo ribaltare la domanda chiedendoci: "come si diventa eterosessuali?".

L'omosessualità è una scelta?

Non è una scelta, come non è una scelta l'eterosessualità. Qualcuno di voi ricorda di aver scelto a un certo punto di essere eterosessuale o omosessuale? Quello che le persone omosessuali possono scegliere è se accettare il proprio orientamento omosessuale e, quindi, sviluppare un'identità omosessuale serena e assertiva, in cui tutti i diversi aspetti della propria personalità possano convivere in maniera armonica e integrata, o rifiutarlo per pregiudizi di ordine morale, sociale, religioso. Quindi potremmo ribaltare la domanda chiedendoci: "l'eterosessualità è una scelta?".

C'è una cura per l'omosessualità?

Chiariamo subito che non ci può essere una cura per l'omosessualità, perché l'omosessualità non è una malattia. Chiunque dica il contrario diffonde un pregiudizio privo di valore scientifico. La verità dal punto di vista scientifico è che l'omosessualità è considerata una "variante non patologica del comportamento sessuale", sia secondo l'Associazione Psichiatrica Americana, sia secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità. Vi sono delle terapie riparative, ad opera di centri di ispirazione religiosa, che cercano di "convertire" gli omosessuali. La ricerca scientifica mostra che è possibile, per una persona fortemente motivata, sopprimere i propri comportamenti sessuali per un periodo, ma, siccome l'orientamento sessuale è un costrutto multi-dimensionale, non è possibile cambiare le emozioni e i

desideri di base. Tali terapie riparative fanno leva sull'omofobia interiorizzata dei singoli individui gay e lesbiche e rischiano di provocare gravi danni alla loro salute mentale, impedendo lo sviluppo di una sana identità sessuale. Quindi potremmo chiederci: "perché dovrebbe esserci una cura?".

I rapporti sessuali omosessuali sono naturali?

Sì. Il sesso tra le persone dello stesso sesso è presente in tutta la storia dell'umanità, sin dall'antica Grecia. Inoltre, molti eterosessuali possono avere sporadiche fantasie omosessuali, così come molti omosessuali possono avere sporadiche fantasie eterosessuali.

Un pregiudizio diffuso nei paesi di natura fortemente religiosa è che il sesso vada fatto solo per avere bambini. Di conseguenza tutte le altre forme di sesso, non finalizzate alla procreazione, sono da ritenersi sbagliate. Un altro pregiudizio è che con l'omosessualità si estinguerebbe la società.

In realtà, come afferma l'Organizzazione Mondiale della Sanità, la sessualità è un'espressione fondamentale dell'essere umano. L'unica cosa che conta è il rispetto reciproco dei partner coinvolti nel rapporto.

Quindi potremmo ribaltare la domanda chiedendoci: "i rapporti sessuali eterosessuali sono naturali?".

Ci sono tanti gay e lesbiche perché è di moda?

No. La moda è un'invenzione delle compagnie di marketing che non c'entra con l'orientamento sessuale. Sicuramente negli ultimi decenni la maggiore apertura della civiltà verso i sentimenti omosessuali ha favorito l'"uscita allo scoperto" di molti omosessuali che magari, un secolo fa, sarebbero rimasti nascosti dietro la facciata di un matrimonio di convenienza. Crescere come gay o lesbica è ancora un percorso molto difficile e spesso solitario, dal momento che gli eterosessuali sono più numerosi. Quindi potremmo ribaltare la domanda chiedendoci: "ci sono tanti eterosessuali perché è di moda?".

Come si capisce di essere gay o lesbica?

Guardando con sincerità ai propri sentimenti, a cosa si sogna, a chi si trova attraente. Come si capisce di essere eterosessuali? Lo si capisce perché si trovano attraenti le persone dell'altro sesso, si desidera condividere del tempo e delle esperienze, romantiche e sessuali, con qualcuno del sesso opposto. Tuttavia, mentre per gli adolescenti eterosessuali il percorso di scoperta della propria sessualità è incoraggiato dalla società, e quindi è in qualche modo più semplice, per gli adolescenti omosessuali questo è più difficile.

Durante l'adolescenza si cominciano a provare con maggiore intensità sensazioni di carattere sessuale. Gli amici e i compagni di scuola possono fare pressioni perché i ragazzi abbiano comportamenti da "macho" e chiedano di uscire alle ragazze. Allo stesso modo queste ultime possono essere spinte dalle proprie amiche a essere "femminili" e a sedurre i ragazzi. Con tutte queste pressioni, può essere pertanto molto difficile avere le idee chiare sui propri sentimenti e a esprimerli con sincerità, quando non sono conformi a quelli del gruppo. Alcuni individui sono molto sicuri dei propri sentimenti

omosessuali già nell'adolescenza, mentre altri possono metterci più tempo a capire il proprio orientamento o semplicemente ad accettarlo ed esprimerlo.

Per alcuni può, infatti, essere difficile accettarsi e dichiararsi come omosessuali, anche per molto tempo dopo aver capito di esserlo, proprio a causa delle pressioni a cui si sentono sottoposti da parte dei propri amici.

Da cosa si riconoscono i gay e le lesbiche?

È impossibile riconoscere i gay e le lesbiche, se non per una piccola parte di individui che presentano caratteristiche e manierismi tipici dell'altro sesso.

Questo può verificarsi perché alcuni ritengono, avendo un orientamento omosessuale, di dover assumere caratteristiche del sesso opposto. Nella gran parte dei casi, tuttavia, è impossibile distinguere l'orientamento sessuale di qualcuno semplicemente guardandolo.

Da cosa si riconoscono gli eterosessuali? Certo non da caratteristiche fisiche o comportamentali. Non tutti gli uomini sono "macho", né tutte le donne sono femminili e seduttive. Questo è quello che chiamiamo uno stereotipo. Alcuni uomini eterosessuali sono macho, altri no.

Allo stesso modo alcuni uomini gay sono macho e altri no. E questo vale anche per le donne.

Che cos'è il coming out?

L'espressione *coming out* si riferisce alla rivelazione agli altri da parte delle persone gay, lesbiche e bisessuali del proprio orientamento sessuale. È un processo che presenta diversi stadi, dalla rivelazione a uno o pochi intimi, all'apertura totale rispetto al proprio orientamento. Molte persone faticano a identificarsi come omosessuali, prima di tutto con se stesse, per i pregiudizi omofobici della società. E, una volta che questa auto-identificazione è avvenuta, molti tendono a non dirlo all'esterno, o almeno a tenerlo riservato in certi ambiti, per paura di venire danneggiati da questa rivelazione. È il caso di adolescenti appartenenti a famiglie molto rigide, che possono temere di venire controllati dai genitori o essere puniti, ad esempio, o di individui che lavorano in ambienti molto conservatori, che possono aver paura di essere licenziati o di subire atti di *mobbing*. Alcuni scelgono di non dirlo agli amici, per paura dell'isolamento sociale.

Il *coming out*, tuttavia, costituisce un passo molto importante nella vita delle persone omo e bisessuali. L'accettazione e l'integrazione dell'identità omosessuale all'interno della propria vita favorisce il benessere personale e la salute mentale e fisica. Esattamente come gli eterosessuali, anche gay, lesbiche e bisessuali traggono beneficio dal condividere apertamente le proprie vite e ricevere sostegno da parte di parenti, amici e conoscenti.

Che cosa vuol dire LGBT (o GLBT)?

Con l'espressione LGBT si intende Lesbiche/Gay/Bisessuali/Transessuali. LGBT è, quindi, un acronimo per indicare gli individui omosessuali (gay e lesbiche), bisessuali e transessuali, e le tematiche attinenti (possiamo parlare di mondo LGBT, diritti LGBT, lotte del movimento LGBT ecc.).

Le lezioni

1. Il nostro gruppo-classe
2. Le parole sono importanti
3. Dentro o fuori dal gruppo
4. Cosa crea una famiglia?
5. Ruoli familiari
6. Tanto per...
7. Come un maschiaccio
8. Che cos'è il bullismo
9. Rispondere al bullismo: l'assertività
10. Lezioni ulteriori

Piano delle lezioni

Il piano di lezioni contenuto in questa sezione della cartella mira a guidare gli insegnanti a tenere delle lezioni specifiche sul tema del bullismo, dell'omofobia, e della risposta assertiva al bullismo.

Le lezioni sono ideate all'interno del programma di lotta al bullismo implementato nella scuola (vedi capitolo "Linee guida"), di cui costituiscono il punto 5.

Se la scuola non ha implementato il programma, potrebbe essere necessario fare delle modifiche al piano di lezioni presentato o comunque contestualizzarlo.

Prima di cominciare a introdurre il piano di lezioni, l'insegnante potrebbe fare un piccolo lavoro su se stesso. Attraverso un ricordo del suo passato di studente, l'insegnante potrebbe prendere consapevolezza di come agisce oggi con i suoi allievi e di cosa può fare per il loro sano sviluppo.

Esercizio per insegnanti

Tratto da Dewitt, Lucas, 2012

Ripensate a un episodio di quando eravate a scuola, in cui voi o un vostro compagno di classe siete stati presi in giro per "non essere adeguati". Riuscite a ricordare come vi siete sentiti? Cosa avrebbe dovuto fare il vostro insegnante per interrompere questo comportamento? Come avrebbe potuto utilizzare l'episodio per renderlo un momento di apprendimento per l'intera classe?

Ricordare il senso di ingiustizia subito, il senso di impotenza e di isolamento provato, può essere molto utile per mettersi nei panni degli studenti che oggi sono vittime di bullismo e per provare sulla propria pelle il senso di urgenza che la lotta al bullismo riveste. Chiedersi cosa avrebbe potuto fare il proprio insegnante aiuta a capire quanto l'istituzione scolastica possa essere di supporto per gli adolescenti e come la non-azione da parte della scuola contribuisca in maniera determinante al senso di isolamento e abbandono provato dalla vittima.

È con questo senso di importanza che gli insegnanti devono approcciare l'argomento bullismo e le lezioni che vengono proposte nelle schede seguenti.

1.

Il nostro gruppo-classe

Tratto da Dewitt, Lucas, 2012

Obiettivo

Questo esercizio ha lo scopo di aiutare gli allievi a sviluppare una comprensione delle caratteristiche personali dei propri compagni di classe e a promuovere una maggiore relazione tra gli studenti.

Attraverso l'attività di gioco, i bambini impareranno a capire in cosa sono simili e in cosa sono diversi dai compagni di classe e inizieranno a sviluppare un primo apprezzamento della diversità che li circonda. Inoltre, questa attività introduce il concetto di gruppo-classe e la necessità che i membri hanno di sostenersi e lavorare insieme.

L'attività aiuterà gli studenti a rispondere alle seguenti domande:

- Cosa rende ognuno di noi unico e diverso dall'altro?
- In che modo la diversità rende la classe un posto più ricco?
- Che cos'è un gruppo-classe?
- Quale responsabilità ha ciascuno di noi per rendere la nostra classe un luogo felice e produttivo?

Materiali occorrenti

Un elenco di dichiarazioni uguali e diversi (un esempio viene riportato di seguito), cartelloni, pennarelli colorati, pastelli, matite.

Tempo 2 incontri di 1 ora

PARTE PRIMA

Tutto su di me... Tutto su di te

1. L'insegnante introduce la prima parte dell'esercizio informando gli studenti che faranno un gioco per imparare alcune cose dei loro compagni di classe. Spiega che questa attività potrà aiutarli a notare delle caratteristiche che hanno in comune con gli altri e capire quello che è diverso solo per loro.

2. L'insegnante dispone le sedie in classe in modo che formino un grande cerchio, lasciando però lo spazio sufficiente per permettere agli studenti di spostarsi in avanti, come previsto dall'esercizio. Legge delle "dichiarazioni" ad alta voce. Se quello che leggerà è una caratteristica che posseggono, allora si spostano in avanti nel cerchio, altrimenti devono restare dove sono (se lo spazio è limitato, una procedura alternativa potrebbe essere quella di far rimanere gli studenti ai loro posti e alzare le mani o mettersi in piedi quando la dichiarazione letta li rispecchia). Scrive ciascuna dichiarazione alla lavagna e riporta il numero di studenti per cui è vera.

3. Conduce l'attività utilizzando l'elenco delle dichiarazioni uguali e diversi. L'insegnante potrà decidere di aggiungere o eliminare alcune delle dichiarazioni che abbiamo fornito, modellandole sulle caratteristiche dei propri studenti.

4. Dopo aver letto le dichiarazioni, chiede agli studenti di ritornare al loro posto, se opportuno. A questo punto può iniziare una discussione chiedendo di rispondere alle seguenti domande:
Quali sono state le cose che avete capito di avere in comune con gli altri studenti?
Qual è stata la cosa più divertente o emozionante che avete imparato di alcuni dei vostri compagni di classe?

5. Spiega che, per poter continuare a capire qualcosa dell'altro, dovranno creare un cartellone colorato *Tutto su di me!* da condividere successivamente con gli altri, evidenziando ciò che rende unico ciascuno di loro (se il tempo a disposizione in classe non è sufficiente, è possibile chiedere agli allievi di farlo a casa per poi continuare l'attività in classe nei giorni successivi). L'insegnante fornisce, allora, agli studenti un cartellone e gli articoli per disegnare. Chiede loro di scrivere il proprio nome nella parte superiore del cartellone, e di usare le parole e/o disegnare le immagini che mostrano alcune delle cose più importanti di se stessi. Queste possono includere: un membro della famiglia, lo sport che preferiscono, un hobby, un piatto preferito, uno show televisivo, un libro, un animale domestico ecc. (L'attività può essere completata anche con delle immagini ritagliate da riviste per creare una sorta di collage).

6. Una volta che i manifesti sono stati completati, l'insegnante forma delle coppie di studenti che si spiegano reciprocamente il proprio cartellone. Dopo averlo condiviso tra loro, chiede a ciascun membro della coppia di esporre all'intera classe il manifesto dell'altro, dichiarando di aver imparato almeno una cosa dal proprio partner che prima non conosceva.

7. L'insegnante stimola una discussione sul fatto che l'essere diversi può arricchire, far conoscere nuove cose ed essere anche divertente. Può porre delle domande simili a seconda di quanto emerge dai cartelloni: "Cosa avete imparato di nuovo oggi?", "Sapevate che esisteva questo sport?", "Conoscevate questo telefilm?".

PARTE SECONDA Tutto su di noi!

1. Una volta che i cartelloni *Tutto su di me!* sono stati presentati e affissi alle pareti dell'aula, l'insegnante sottolinea come questa attività abbia insegnato a ciascuno di loro diverse cose sui propri compagni di classe, ad esempio sui membri della famiglia, sullo sport o l'hobby che preferiscono, sulle lingue che parlano ecc. Spiega come in queste cose saranno uguali ad alcuni per certi aspetti, e diversi per altri, utilizzando esempi specifici della classe. Potrà sottolineare una caratteristica comune all'intera classe o che comunque è presente nella maggior parte degli studenti e chiedere loro di pensare a quello che potrebbero provare se fossero gli unici a non avere quella caratteristica. L'insegnante chiede, infine, di condividere le risposte e spiega che questo è ciò che rende la classe divertente ed emozionante: ciascuno di loro porta idee e interessi diversi.

2. L'insegnante inizia, allora, una discussione su "com'è il gruppo classe". Invita gli studenti a pensare e esprimere idee su cosa significhi la parola "gruppo". Fa notare che un gruppo di solito è composto da persone che vivono nello stesso luogo e che spesso condividono esperienze e interessi. Spiega che, quando sono a scuola, passano tanto tempo con i loro compagni e che, come hanno potuto imparare, hanno diverse cose in comune.

3. Su un grande foglio di carta, l'insegnante scrive: "Il nostro gruppo-classe", e sulla riga successiva: "Noi faremo".

Spiega che tutti i gruppi hanno bisogno di avere delle regole e delle aspettative su come agire e comportarsi con gli altri. Chiede agli studenti se hanno delle regole a casa su cose che devono fare o sul modo in cui devono comportarsi con i loro familiari e permette la condivisione di qualche esempio. Spiega, quindi, che la loro classe è molto simile e che la formazione di alcune regole per la loro comunità li aiuterà a imparare, a giocare e ad andare d'accordo tra loro.

4. L'insegnante invita, allora, gli studenti a condividere le dichiarazioni "Noi faremo" che serviranno a creare le norme e le aspettative del gruppo classe.

Può fornire qualche esempio del tipo:

- Noi useremo delle parole gentili
- Noi ascolteremo quando gli altri parlano
- Noi ci aiuteremo nelle attività in classe
- Noi non ci faremo dei dispetti
- Noi non ci insulteremo

Questo può essere un buon momento per insegnare che a scuola ci si impegna contro il bullismo, per aiutare gli studenti a sviluppare un senso di responsabilità collettiva.

5. Una volta che le aspettative e le norme de "Il nostro gruppo classe" sono state completate, il bambino può condividere queste regole con la famiglia, in modo che i genitori possano comprendere gli obiettivi che ci si è posti a scuola.

6. Per concludere l'attività, l'insegnante chiede agli studenti di immaginare che a metà anno arrivi in classe un nuovo studente.

Formula le seguenti domande:

- Come lo accogliamo?
- Come gli spieghiamo il nostro gruppo?

Può far fare un gioco di ruolo in cui uno studente prende le parti del "nuovo arrivato" e l'altro lo accoglie nel gruppo classe.

Esempio di elenco di dichiarazioni Uguali e Diversi

- Mi piacciono le mele
- Ho un cane
- A casa, la mia famiglia parla una lingua straniera
- Ho più di un fratello
- Mi piace leggere
- Mi piace giocare a calcio
- Non mi piace la pizza
- Non sono nato in Italia
- Il mio colore preferito è il rosa
- Mia nonna o mio nonno vive con me
- Io amo gli spinaci
- Sono stato su un aereo
- Mi piace disegnare

È possibile creare delle dichiarazioni "Uguali e Diversi" in base alle caratteristiche del gruppo classe.

2.

Le parole sono importanti

Tratto da Dewitt, Lucas, 2012

Obiettivo

Utilizzando i nomi e i nomignoli degli studenti, questa attività invita a esplorare il potere delle parole e insegna come alcune espressioni possano far sentire accolti o rifiutati.

Gli studenti potranno:

- Imparare cosa significa un nomignolo per loro e quale preferiscono
- Identificare le sensazioni che derivano dall'utilizzo di una parola positiva o negativa
- Comprendere l'importanza di utilizzare soprannomi carini e gentili

L'attività aiuterà gli studenti a rispondere alle seguenti domande:

- Come mai le parole che usiamo possono aiutare gli altri a sentirsi bene o male?
- Quali responsabilità ha ognuno di noi sulla scelta delle parole che utilizziamo per parlare di altre persone?
- Come possiamo rispondere a delle parole offensive o porre dei limiti quando le sentiamo?

Materiali occorrenti

cartelloni, pennarelli, gesso per creare un grafico.

Tempo 1 ora

Per questo esercizio, un buon passo preparatorio può essere inviare ai genitori una nota in cui si chiede di spiegare al bambino l'origine del suo nome e perché è stato scelto.

PARTE PRIMA

Il tuo nome

1. L'insegnante chiede alla classe di pensare alle domande di seguito riportate:
 - Sapete perché i vostri genitori hanno scelto proprio questo nome?
 - Cosa vi piace in particolare del vostro nome?
 - Avete qualche soprannome con cui vi piace essere chiamati?
2. Una volta che i bambini hanno avuto un momento per pensare alle domande, l'insegnante li invita a dividersi in

coppie per dare le loro risposte. Se il tempo lo permette, consente a ciascun bambino di condividere almeno una risposta con il gruppo classe. Conduce, allora, una discussione seguendo queste domande:

- Che cosa avete imparato dei vostri compagni di classe che prima non sapevate?
- Quali sono le somiglianze o le differenze nelle risposte che avete dato?

Fa notare agli studenti che, anche quando non conosciamo la storia esatta del nostro nome, spesso sappiamo almeno come e perché è stato scelto. Suggerisce agli studenti che i nomi sono molto importanti per le persone perché spesso è una delle prime cose che la gente conosce di noi, ed è qualcosa che resta con noi per tutta la vita.

3. L'insegnante chiede, ora, agli studenti di pensare alle domande:

- Se tutti hanno un nome, perché a volte chiamiamo gli altri con nomi diversi?
- Riuscite a ricordare un episodio in cui qualcuno vi ha chiamato con il nome sbagliato o con un soprannome che non vi piace?
- Come vi siete sentiti e cosa avete fatto?

PARTE SECONDA

Soprannome sì o soprannome no

1. Dopo che gli studenti hanno avuto la possibilità di pensare e di rispondere alle domande poste precedentemente, l'insegnante crea un grafico sulla lavagna o su un foglio di carta scrivendo "Soprannome sì" e "Soprannome no". Spiega ai bambini che nella colonna "Soprannome sì" metterà tutte quelle parole o nomi con cui loro o qualcuno che conoscono vogliono essere chiamati perché li fanno sentire bene. "Soprannome no" sono, invece, tutte quelle parole o nomi con cui loro o qualcuno che conoscono non vorrebbero essere chiamati (tipo i nomignoli con cui spesso sono presi in giro), perché li fanno star male o arrabbiare.

2. Lascia, allora, che gli studenti completino l'elenco facendo indicare loro tutti i "Soprannomi sì" e i "Soprannomi no" che conoscono o hanno sentito dire da qualcuno e chiede loro di provare a identificare le emozioni e i comportamenti conseguenti.

3. Al termine della realizzazione del cartellone, rafforza il concetto che, quando qualcuno ci chiama utilizzando un soprannome che fa riferimento a qualcosa di gentile su di noi o che ci piace, ci sentiamo bene. Mentre, quando sono usate parole che non ci piacciono o che indicano qualcosa di scortese nei nostri confronti, stiamo male. Informa gli studenti che è importante la collaborazione in classe per aiutare gli altri a sentirsi bene, perché rende l'aula un luogo più felice per tutti, dove si può imparare e giocare insieme.

4. L'insegnante chiede agli studenti di valutare quali sensazioni positive permangono più a lungo dentro di loro: quelle che provano quando insultano qualcuno utilizzando un "soprannome no" o quelle che sentono quando chiamano qualcuno con gentilezza utilizzando un "soprannome sì"?

3.

Dentro o fuori dal gruppo

Tratto da Dewitt, Lucas, 2012

Obiettivo

Questa attività aiuterà gli studenti a esplorare le emozioni che derivano dal sentirsi isolati, fuori dal gruppo e i modi in cui gli altri si possono far sentire esclusi o rifiutati.

Aiuta, inoltre, a considerare l'impatto di alcuni comportamenti di esclusione e a intraprendere dei passi per sviluppare un ambiente più accogliente.

Gli studenti potranno:

- Esaminare le emozioni che si provano a essere parte di una maggioranza o di una minoranza
- Comprendere cosa si prova a essere presi in giro o esclusi e l'impatto che questo può avere su chi lo subisce e su quelli che escludono o prendono in giro
- Identificare i modi per sostenere l'accoglienza di tutti gli studenti

L'attività aiuterà gli allievi a rispondere alle seguenti domande:

- Che danno provochiamo agli altri quando li facciamo sentire esclusi dal gruppo?
- In che modo arricchisce me e i miei compagni l'essere accettante e accogliente nei confronti degli altri?

Materiali occorrenti

L'elenco delle dichiarazioni "dentro e fuori".

Tempo 1 ora

1. L'insegnante sistema le sedie in modo che l'aula permetta agli studenti di avere a disposizione tutta la lunghezza della stanza. In alternativa, utilizza il corridoio. Lascia disporre gli studenti come vogliono e spiega loro che saranno fornite una serie di istruzioni che richiedono di spostarsi in una parte diversa della stanza rispetto a dove sono all'inizio dell'esercizio, a seconda che l'affermazione letta sia vera o falsa per loro. Nel primo caso, si sposteranno dall'altra parte della stanza, altrimenti resteranno dove sono.

2. Sceglie alcune dichiarazioni dall'elenco "dentro o fuori" oppure ne crea delle altre specifiche per quella classe in base alle conoscenze che ha dei bambini.

Si dovrà assicurare che per tutti gli studenti siano vere almeno un paio delle dichiarazioni "dentro".

Mentre le legge, gli studenti saranno invitati a prendere il loro posto in base alle istruzioni prima fornite.

Chiede loro di non parlare mentre si spostano da una parte all'altra e, una volta sul posto, fa notare dove sono rispetto agli altri e come si sentono in quel posto.

3. Una volta completata la lettura delle dichiarazioni, gli studenti dovranno commentare la loro esperienza rispondendo alle domande di seguito elencate:

- Come ti sei sentito quando eri con tanti compagni di classe?
- Come ti sei sentito quando eri da solo o con pochi compagni?
- Qualcuno si è sentito particolarmente felice o orgoglioso quando era da solo o in un piccolo gruppo? Se è stato così, perché pensi che ti sentivi in quel modo?
- Descrivi come ti sei sentito quando hai visto che alcuni dei tuoi amici più intimi erano all'altra estremità della stanza.
- Cosa pensi che possiamo imparare da questo esercizio riguardo l'andar d'accordo ed essere parte di una comunità scolastica?

4. Utilizzando alcune delle risposte e dei sentimenti condivisi dagli studenti, l'insegnante spiega che questa attività è stata creata per aiutarli a capire come ci si può sentire al di fuori del gruppo. Sottolinea che, se è vero che è divertente essere parte di un gruppo di amici (o della maggioranza) e avere esperienze condivise e cose in comune, è anche importante notare che, a volte, il gruppo potrebbe escludere altri bambini o che, anche facendovi parte, è normale trovare differenze tra i membri.

5. Spiega, inoltre, che l'allontanamento dal gruppo di amici in questo caso si basava su cose piuttosto semplici, come il colore della maglietta o degli occhi, ma che spesso possiamo far sentire gli altri esclusi per tanti altri motivi: ad esempio, non scegliere qualcuno per giocare a calcetto perché meno bravo, oppure non invitare un compagno di classe a una festa perché considerato meno simpatico.

Invita gli studenti a pensare se essere simili agli altri li fa sentire migliori.

6. L'insegnante chiede di pensare a delle parole o dei commenti che possono aver detto o sentito dire agli altri per escludere qualcuno dal gruppo, e cerca qualche volontario che condivida l'esperienza senza fare nomi. Chiede alla classe di pensare a come può essersi sentita la persona esclusa.

7. Esorterà gli studenti a riflettere sul perché situazioni di questo tipo sono da considerarsi problematiche, e li inviterà a pensare all'eventuale danno che può subire la persona esclusa e come può sentirsi: ferita, arrabbiata, delusa, triste, sola, angosciata ecc.

8. L'insegnante conclude l'esercizio incoraggiando gli studenti a sviluppare qualche strategia da utilizzare per sostenere un compagno di classe che talvolta è escluso dal gruppo o viene fatto sentire tale, e cosa possono fare per evitare che ciò accada.

Elenco delle dichiarazioni "dentro e fuori"

1. Ho un cane
2. Ho indumenti di colore rosso
3. Scrivo con la mano sinistra
4. Ho gli occhi azzurri
5. Ho un fratello
6. Sono andato al cinema lo scorso fine settimana
7. Ho viaggiato fuori dall'Italia
8. Ho i capelli ricci
9. Sto indossando un maglione a righe
10. Ho la playstation
11. Mi piace portare cappelli
12. Uno dei membri della mia famiglia è disabile
13. Ho un solo genitore
14. Sono povero

L'insegnante può scrivere una lista di "dentro o fuori" che rispecchi le caratteristiche dei componenti della classe.

4.

Cosa crea una famiglia?

Tratto da Dewitt, Lucas, 2012

Obiettivo

Questa attività aiuta gli studenti a comprendere più a fondo la definizione di famiglia e a capire che vi è una diversa varietà di strutture familiari.

Gli studenti potranno anche comprendere ciò che rende la famiglia speciale per loro e l'importanza di questa nella vita quotidiana.

L'attività aiuterà gli studenti a rispondere alle seguenti domande:

- Come si fa a stabilire cosa rende una famiglia tale?
- In che modo le famiglie sono uniche?
- Qual è l'importanza della famiglia per la mia vita?

Materiali occorrenti

Cartoncini colorati per tutti gli studenti, pennarelli colorati, pastelli, penne, riviste, colla stick, immagini casuali di persone ritagliate da riviste.

Tempo 1 o 2 incontri da 1 ora

1. L'insegnante inizia l'attività spiegando agli studenti che sarà affrontato il tema della famiglia e ciò che, per loro, la rende importante e speciale.

2. Su un pezzo di carta o su un tabellone, scrive in un cerchio, al centro, la parola "Famiglia" e poi chiede agli studenti di iniziare a condividere le risposte alla domanda: "Che cos'è una famiglia?".

Incoraggia i bambini a identificare non solo i membri della famiglia, ma anche quello che fanno insieme, cosa hanno in comune e come si sentono a essere parte di essa.

Un punto importante da sottolineare è che le famiglie, a prescindere dalla loro specifica composizione, mostrano sentimenti o espressioni di cura, amore, responsabilità e sostegno l'uno per l'altro. Suggestisce che per alcuni bambini queste azioni di cura e responsabilità potrebbero non essere date dai propri genitori, ma da altri adulti presenti nella loro vita (nonni, zii, tutori). Questi si prendono cura di loro in modi diversi e, quindi, possono essere intesi come famiglia.

3. Spiega che le famiglie, proprio come le singole persone, sono tutte diverse e uniche. Questa parte permetterà agli studenti di pensare alla definizione ordinaria di famiglia e di prendere in considerazione il fatto che le famiglie potrebbero avere un aspetto diverso legato alle differenze tra gli individui.

L'insegnante ritaglia dalle riviste immagini casuali di persone, avendo cura di includere varianti di razza o etnia, colore, abilità, dimensione, comportamenti diversi ecc. Utilizza un tabellone e incolla a caso le immagini di famiglie differenti (ad esempio, l'immagine di una famiglia multi-razziale: due persone bianche con un bambino nero; le foto di un uomo vecchio, di una donna e di un cane; di due donne; di due uomini ecc).

Chiede, allora, agli studenti se, secondo loro, le persone nelle foto potrebbero essere una famiglia. Indaga le risposte che danno. Alcuni potrebbero anche dire di no. L'insegnante fa riferimento, dunque, alla definizione comune di famiglia e ricorda agli studenti che non si tratta di come appare, ma piuttosto di come i membri si supportano tra loro, si amano e si accudiscono a vicenda.

4. Questa parte successiva della lezione darà agli studenti l'opportunità di mostrare alla classe la propria famiglia e cosa la rende speciale. Con l'utilizzo dei cartoncini colorati, gli studenti creano un poster che rappresenta la loro famiglia: possono usare parole, disegni, e immagini prese da riviste. L'insegnante li incoraggia a pensare alla loro famiglia, a quello che amano fare insieme, a dove vivono ecc. Se il tempo lo permette, potrebbe anche chiedere di portare le foto delle loro famiglie da aggiungere al poster e di condividerle con la classe.

5. Una volta che i bambini hanno finito di preparare i tabelloni, chiede: "La mia famiglia è speciale per me perché...". Annota la risposta sul fondo del poster o su un altro pezzo di carta e aiuta i bambini a scrivere la risposta, se necessario.

6. Una volta che i tabelloni sono stati completati, chiede a ognuno di presentare e condividere il proprio poster con gli altri membri della classe sottolineando perché per loro la propria famiglia è speciale. Parafrasa cosa rende speciale la famiglia di ciascun bambino.

7. L'insegnante conclude la lezione mostrando agli studenti le immagini delle diverse famiglie presentate in precedenza, e chiede loro di cercare di comprendere se le famiglie raffigurate potrebbero anch'esse sentirsi speciali per gli stessi motivi.

5.

Ruoli familiari

Tratto da Dewitt, Lucas, 2012

Obiettivo

Questa attività incoraggia i bambini a esaminare la loro struttura familiare, il ruolo e le responsabilità che i membri della famiglia hanno all'interno.

Mettendo a confronto questi ruoli, gli studenti riusciranno ad apprezzare i diversi modi in cui le famiglie funzionano e lavorano insieme.

L'attività aiuterà gli studenti a rispondere alle seguenti domande:

- Perché è importante per i membri della famiglia avere delle responsabilità?
- Una famiglia è come una macchina? È come una squadra? Ci sono altri modi di pensare a una famiglia?
- Quali sono alcuni dei diversi ruoli e responsabilità che le persone hanno nelle loro famiglie? In che modo questi ruoli possono essere simili o diversi da famiglia a famiglia?
- Ci sono responsabilità che possono appartenere solo ad alcuni membri della famiglia, come il padre o la madre? Cosa succede quando non c'è una madre o un padre o quando una famiglia ha solo una madre o un padre? Cosa succede quando ci sono due padri o due madri?

Materiali occorrenti

Cartoncini, carta, pastelli, matite colorate, pennarelli.

Tempo 1 ora

1. L'insegnante inizia spiegando agli studenti che in questo incontro si chiederà loro di pensare ai ruoli e alle responsabilità dei vari membri della loro famiglia e al modo in cui essi collaborano. Dopo aver individuato questi termini, stimola le loro idee su alcuni modi che le famiglie hanno di collaborare per prendersi cura gli uni degli altri e della loro casa.

2. Fornisce a ogni studente un foglio di carta con la frase: "Modi in cui ____ aiuta la nostra famiglia". Spiega alla classe che vuole che pensino ai diversi membri della loro famiglia e al modo in cui essi collaborano. Chiede, poi, di mettere il nome di un altro membro della famiglia nello spazio vuoto del titolo; questo potrebbe essere il nome di un fratello, genitore, nonno ecc, ad esempio: "Modi in cui mio nonno aiuta la nostra famiglia". Chiede agli studenti di utilizzare il foglio di carta per disegnare il contorno della persona. Una volta che hanno completato il disegno, li invita a disegnare o a utilizzare immagini o parole all'interno della sagoma, per descrivere i diversi modi in cui pensano che questa persona aiuti la famiglia. Fornisce un esempio per la classe, preferibilmente utilizzando un ruolo diverso da quello del genitore.

Ad esempio: "Mio nonno gioca con noi, ci legge dei racconti, va in chiesa con noi, o ci accompagna dal medico"; oppure: "Mia zia cucina per la famiglia, canta con noi, ci accompagna a scuola, e ci racconta storie".

3. Una volta che gli studenti hanno completato il loro disegno, li invita a condividerlo, in coppia, con un altro studente della classe e poi guida ciascuno studente a esprimere a turno le informazioni presenti nella sua immagine. Una volta completato, invita gli studenti a condividere con tutta la classe una cosa che hanno imparato sul familiare dell'altro bambino e ciò che questa persona fa nella loro famiglia.

4. Come informazione comune, questo può essere scritto sulla scheda o sul tabellone, enfatizzando che le diverse persone nelle famiglie di ciascun bambino fanno cose differenti per aiutare la famiglia e prendersi cura gli uni degli altri.

5. L'insegnante chiude l'esercizio con le seguenti idee/domande:

- Nominiamo alcuni dei membri della famiglia che abbiamo ascoltato
- Quali sono alcuni dei modi che hanno per aiutare in famiglia e per prendersi cura di voi e dei vostri compagni di classe?
- Cosa abbiamo imparato sui nostri familiari che tutti condividono o hanno in comune? (*Che fanno un sacco di cose per aiutare e prendersi cura l'uno dell'altro*)
- Forse ogni mamma, papà, nonno ecc, fa esattamente la stessa cosa in ogni famiglia? Quali sono stati i ruoli differenti? Quali gli stessi? Cosa significa questo? I membri della famiglia hanno sempre le stesse responsabilità? Che cosa accadrebbe se le mamme non potessero fare certe cose e i papà potrebbero farne solo delle altre? Che cosa fa una famiglia quando non c'è una mamma o un papà? E quando ci sono due mamme o due papà?

6.

Tanto per...

Tratto da Dewitt, Lucas, 2012

Obiettivo

Questa attività aiuta gli studenti a sviluppare la comprensione degli effetti negativi degli stereotipi di genere e dei comportamenti correlati.

Gli studenti potranno:

- Esplorare il proprio concetto, e quello degli altri, di ruolo di genere e di comportamento
- Considerare cosa si prova a limitare i propri interessi personali e attività in base al genere di appartenenza
- Sviluppare la consapevolezza dei messaggi che vedono, leggono e sentono sui ruoli di genere.

L'attività aiuterà gli studenti a rispondere alle seguenti domande:

- È giusto dire a qualcuno o sentirsi dire che non si può fare qualcosa perché si è un maschio o una femmina?
- Perché è importante per le ragazze e i ragazzi essere in grado di imparare ed esplorare ogni tipo di attività e di interessi?

Tempo 1 ora

1. L'insegnante inizia l'attività spiegando agli studenti che ha bisogno del loro aiuto nella pianificazione e nella scelta delle attività per la "giornata del divertimento".

2. Divide la classe in quattro gruppi di grandezza simile, selezionando i componenti in base, ad esempio, al mese di nascita o alla stagione, ma comunque utilizzando un criterio diverso dal sesso biologico. Dice loro che queste saranno le squadre per la giornata del divertimento e chiede a ciascun gruppo di sedere in una zona precisa della stanza.

3. Dice agli studenti che ogni squadra deve scegliere un nome, un colore per la maglietta da indossare, un'attività o un gioco che vorrebbe fare quel giorno e con quale altra squadra desidererebbe competere.

4. Indica il tempo a disposizione per lavorare insieme sul compito prima di presentare il piano al gruppo. Quando ogni gruppo lo ha fatto, sceglie un elemento per dire che una determinata cosa è inaccettabile per quella squadra; ad esempio:

"Solo la squadra _____ può indossare la maglietta arancione".

"Solo alla squadra _____ è permesso di giocare con la palla, il vostro tipo di squadra non può farlo".

"La tua squadra non può giocare con la squadra _____, solo una squadra come _____ può farlo".

"Questo non è un nome che potete usare, è per un tipo diverso di squadra".

5. Dopo che a tutte le squadre è stato detto che non possono fare qualcosa o che quello che hanno scelto non va bene, chiede agli studenti di pensare a cosa hanno provato nel sentirselo dire e li invita a condividere con un membro della squadra le emozioni per poi estenderle al gruppo classe.

6. Chiede, infine, agli studenti: "Ti hanno mai detto che non potevi giocare a qualcosa, o vestire in un determinato modo, o giocare con alcuni amici o che il nome che volevi non era giusto per te? Conosci qualcuno a cui è stato detto questo?".

7. Chiede ad alcuni volontari di condividere la loro esperienza con il gruppo. Se non c'è nessuno, inizia con l'affermare che ha sentito uno studente dire a un altro qualcosa del tipo: "Non puoi farlo, questo i maschi non lo fanno", oppure: "Non è un colore per una ragazza". Chiede quindi "Ricordate come vi siete sentiti quando la vostra squadra non poteva fare qualcosa? Mi chiedo come qualcuno potrebbe sentirsi se gli venisse detto che non può fare qualcosa perché è un ragazzo o una ragazza". Stimola la discussione.

8. L'insegnante può chiudere l'esercizio chiedendo agli studenti quali strategie adottare per fare in modo che tutti possano comportarsi e indossare quello che vogliono o preferiscono.

"Cosa puoi dire a qualcuno che ti dice che non puoi fare qualcosa solo perché sei un bambino o una bambina?".



Come un maschiaccio

Adattato da Dewitt, Lucas, 2012

Obiettivo

Questa attività aiuta gli studenti a comprendere l'impatto degli stereotipi di genere.

Gli studenti potranno:

- Esplorare le proprie idee, e quelle degli altri, sul comportamento e sull'aspetto in relazione al sesso biologico
- Capire il danno causato dagli insulti basati sugli stereotipi relativi all'aspetto e agli interessi di genere
- Apprendere nuove modalità per rispondere agli insulti basati sul genere e per sostenere l'identità e l'espressione individuale

L'attività aiuterà gli studenti a rispondere alle seguenti domande:

- Perché è importante per le ragazze e i ragazzi potersi esprimere nel modo in cui vogliono riguardo ai vestiti, allo sport, agli interessi, e a tutte le altre attività?
- Come possiamo rispondere agli insulti o alle parole offensive che abbiamo sentito dire su ragazzi o ragazze per il loro aspetto fisico o per le loro capacità?

Materiali occorrenti

Storia.

Tempo 1 ora

1. Come introduzione a questa lezione l'insegnante coinvolge gli studenti in una discussione sui colori e su come questi si riferiscono ai ruoli di genere e alle aspettative, utilizzando le seguenti domande:
 - a. Quando nascono i bambini, di che colore sono di solito i primi abitini che indossano? Quali altri colori ci si aspetta che i bambini maschi indossino?
 - b. Quando nascono le bambine, di che colore sono di solito i primi abitini che indossano? Quali altri colori ci si aspetta che le bambine indossino?
 - c. Ci sono altre cose, oltre ai colori, che pensi siano solo per i maschietti o solo per le femminucce?
2. Legge loro la storia di Alex, una bambina di 9 anni, che si comporta da "maschiaccio" e chiede loro se hanno mai sentito la parola "maschiaccio" e cosa pensano significhi.
3. Dopo aver raccontato la storia, risponde a tutte le domande che gli studenti possono fare e poi conduce una discussione di gruppo guidata dalle seguenti domande:
 - a. Cosa hanno fatto i compagni di Alex pensando che si comportasse come un bambino? In cosa pensavano si comportasse come un maschietto?
 - b. Come si sente Alex quando viene presa in giro perché si comporta "come un maschio"?
 - c. Vi è mai stato detto che non potevate indossare qualcosa o fare qualcosa che volevate perché maschietti o femminucce? Se sì, come vi ha fatto sentire?
 - d. È davvero importante il colore dei vestiti che i ragazzi indossano? Perché o perché no?
 - e. Se foste stati nella classe di Alex, che cosa avreste potuto fare sentendo che veniva presa in giro?

La storia

Alessandra (ma a lei piace farsi chiamare Alex) è una ragazzina di nove anni a cui piace vestire con abiti larghi e comodi: indossa sempre i jeans e le felpe del fratellino più grande, ama le scarpe da ginnastica e porta sempre un cappellino blu che le ha regalato suo papà.

La sua cameretta non è rosa, non ci sono bambole: ad Alex piace molto la scienza, per cui ha sulle pareti poster che rappresentano lo spazio e i pianeti.

A scuola, durante la ricreazione, si sente spesso sola.

Le altre bambine giocano con le Barbie o parlano dei vestitini nuovi che la mamma ha comprato loro.

Alex le guarda da lontano.

Si sente isolata e resta in disparte. Guarda i suoi compagni di classe giocare a pallone e vorrebbe tanto potersi unire a loro.

Un giorno Alex trova il coraggio per chiedere di giocare. Prende possesso della palla. È bravissima, corre veloce, schiva gli avversari e riesce a fare goal facendo vincere i suoi compagni che esultano felici. Anche lei è felice ed entusiasta della sua performance e corre a raccontarlo alle sue compagne di classe. Ma le ragazze non approvano il comportamento di Alex e, anziché complimentarsi con lei per la sua bravura, la deridono, le dicono che è un “maschiaccio”, che le ragazze non giocano a calcio, che questo è uno sport da maschi. Le voltano le spalle e vanno via continuando a ridere tra loro e a prenderla in giro. Alex si sente molto sola, triste, angosciata, scoraggiata.

Nessuno vorrà più giocare con lei. Anche i suoi compagni maschi adesso la prendono in giro: “Una ragazza non gioca a calcio”.

Alex torna a casa e comincia a piangere nella sua stanza. La madre allora le racconta una storia.

“Un giorno c’era una bambina a cui non piaceva fare le cose ‘da bambina’: non le piacevano i vestiti o le bambole. Le persone che non sanno che ognuno di noi è diverso non riuscivano a capirla e continuavano a domandarle se fosse una bambina o un bambino. Ma lei semplicemente faceva le cose che le piacevano, senza chiedersi se fossero da maschio o da femmina.

Non passava giorno tuttavia senza che qualcuno le chiedesse qualcosa o le facesse una critica”.

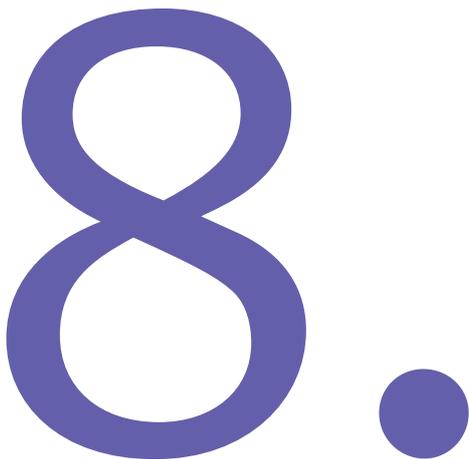
“Mamma, ma è proprio quello che succede a me” risponde Alex.

“Alex, tu non sarai mai una ragazza simile a tutte le altre e non devi esserlo. Adesso ti sembra che le cose siano difficili, perché gli altri bambini non conoscono nessun’altra ragazza come te. Ma la verità è che da sempre ci sono donne a cui piace fare cose ‘da uomini’ e uomini a cui piace fare cose ‘da donne’.”

“È vero, mamma, o lo stai dicendo solo per farmi sentire meglio?”

“È vero, Alex. Ognuno deve fare le cose che gli piacciono e per cui si sente portato. E tu puoi scegliere di fare tutto quello che vuoi, senza preoccuparti se sia una cosa ‘da donna’ o ‘da maschio’. Che te ne pare?”

Alex adesso non piange più. Abbraccia la madre: “Grazie mamma. Mi sento molto meglio adesso”.



Che cos'è il bullismo

Tratto da Waterhouse et al., 1998

Obiettivo

Introdurre gli allievi al concetto di “bullismo”. Insegnare la differenza tra le situazioni di bullismo e i semplici piccoli “conflitti” tra compagni di classe che non sono atti di bullismo veri e propri.

L'attività aiuterà gli studenti a rispondere alle seguenti domande:

- Cos'è il bullismo?
- Come mi sentirei se fossi vittima di bullismo?
- Quali comportamenti costituiscono bullismo?
- Quali cose posso fare per andare d'accordo con gli altri studenti?

Materiali occorrenti

Storia, lavagna e gesso.

Tempo 1 ora

1. L'insegnante inizia l'attività leggendo agli allievi una storia che narra di due compagni di classe.

Letture

Andrea è un bambino che frequenta la terza elementare, Nicola invece frequenta la quarta. Durante la ricreazione trascorrevano tanto tempo insieme giocando a calcio con gli altri bambini. Un giorno Nicola ha calciato la palla davvero forte colpendo Andrea e facendolo cadere a terra. Andrea ha pianto tanto. Da quel giorno, Nicola ha iniziato a prendersela con Andrea.

Ha cominciato a insultarlo, chiamandolo “piagnone” e “femminuccia”. Ha iniziato a raccontare agli altri bambini che i ragazzini come Andrea non sono abbastanza forti per giocare a calcio. Qualche settimana fa, Nicola ha dato una spinta ad Andrea davanti alla fontana del cortile e gli ha poi spruzzato dell'acqua addosso. Ha detto che se Andrea l'avesse detto a qualcuno l'avrebbe picchiato. Ogni volta che vede Andrea, Nicola gli si butta addosso o lo spinge. Quando un insegnante vede la scena, Nicola dice che non lo ha fatto apposta. Andrea non dice nulla. Un fine settimana erano entrambi a una festa di compleanno, e Nicola ha lasciato Andrea fuori in giardino mentre tutti gli altri bambini sono entrati a giocare. Andrea è stato costretto a fare il giro della casa e a bussare alla porta per poter entrare. Nicola ha detto a tutti che era solo uno scherzo, ma quando Andrea è tornato alla festa tutti gli altri bambini stavano ridendo di lui.

2. L'insegnante utilizza delle semplici domande per spiegare agli allievi cos'è il bullismo.

Come pensi si sia sentito Andrea?

Triste, spaventato, arrabbiato, ferito, imbarazzato

Questo tipo di comportamento potrebbe essere molto imbarazzante. Quando qualcuno prende in giro un altro bambino o fa delle cose offensive più e più volte volontariamente, si dice che è un bullo o che fa del bullismo. Quando qualcuno ti fa del bullismo, potresti farti male oppure potrebbe ferire i tuoi sentimenti. Potresti sentirti triste, arrabbiato, confuso, solo o spaventato. Potresti pensare che non c'è nulla che tu possa fare per farlo smettere.

Nicola ha infastidito Andrea solo una volta?

No, l'ha fatto diverse volte e in diversi modi

Nicola è stato cattivo con Andrea in diverse occasioni. Questo è uno dei motivi per cui diciamo che ha avuto dei comportamenti di bullismo nei confronti di Andrea. Quando qualcuno ti insulta, ti colpisce, ti infastidisce di continuo, non sta semplicemente scherzando, ma sta facendo del bullismo.

L'insegnante scrive alla lavagna: “Il bullismo è un comportamento offensivo che si ripete di continuo”.

Quali sono i diversi modi in cui Nicola ha infastidito Andrea?

Dicendo che è un bambino o una femminuccia e che non è abbastanza forte per giocare a calcio; ha spruzzato Andrea con dell'acqua; l'ha colpito più volte volontariamente; ha chiuso Andrea in giardino, l'ha reso ridicolo davanti agli altri bambini.

I bambini che fanno bullismo potrebbero cercare di farti fare cose che non vuoi fare. Potrebbero farti del male. Oppure potrebbero offenderti utilizzando dei soprannomi o prendendoti in giro in altri modi. Potrebbero prendersi gioco di te davanti agli altri bambini. Non è colpa tua. Sei vittima di bullismo. Spesso un bambino che fa del bullismo è più grande di età oppure è più forte. Potrebbe anche essere una persona che è volontariamente offensiva oppure potrebbe essere un gruppo.

L'insegnante scrive alla lavagna i comportamenti di bullismo.

Nicola ha poi iniziato ad offendere Andrea dicendo che è un piagnucolone e una femminuccia quando piangeva perché si era fatto male. Da quel momento ha iniziato ad infastidire Andrea. Insulti e prese in giro sono comportamenti di bullismo.

L'insegnante aggiunge alla lavagna: "Insulti e prese in giro".

Nicola ha iniziato a spingere Andrea e a spruzzarlo con l'acqua. Ma ha anche fatto una cosa molto crudele: l'ha messo in imbarazzo davanti agli altri bambini alla festa di compleanno. Spingere e spruzzare l'acqua sono gesti cattivi, così come far sembrare qualcuno sciocco e incitare gli altri a ridere di lui. Questi sono tutti comportamenti di bullismo.

L'insegnante aggiunge alla lavagna: "ferire, far sembrare qualcuno sciocco".

Perché Andrea non vuole raccontare agli adulti i comportamenti di Nicola?

Nicola non vuole che gli adulti sappiano dei suoi comportamenti nei confronti di Andrea e, dunque, lo spaventa dicendogli che gli farà del male. Così Andrea non racconta niente a nessuno.

I bambini che fanno del bullismo agli altri, non vogliono che questi raccontino niente agli adulti per non finire nei guai.

Andrea farebbe la spia se raccontasse ad un adulto quello che gli fa Nicola?

No, dovrebbe chiedere aiuto per evitare cose così spiacevoli e mettersi al sicuro.

È importante chiedere aiuto agli adulti in modo da poter fermare i comportamenti di bullismo. Spesso da solo non puoi fermare questi comportamenti, ma hai bisogno dell'aiuto dell'insegnante o dei genitori.

Se tu fossi un amico di Andrea cosa gli diresti di fare per far smettere questi comportamenti?

Chiedere aiuto ad un adulto.

3. L'insegnante conclude questa prima parte dell'attività riepilogando quanto hanno analizzato e imparato dalla storia: "Oggi abbiamo imparato a conoscere quali sono alcuni dei comportamenti di bullismo. Leggiamo adesso insieme il grafico alla lavagna".

L'insegnante legge il grafico alla classe e riassume quanto emerso dalla storia.

Ci sono tre modi diversi in cui si possono verificare i comportamenti di bullismo. Questi possono essere fisici e quindi provocare dolore al corpo tipo urtare, spingere, spruzzare con l'acqua, picchiare qualcuno; ma anche verbali, ad esempio ferire i sentimenti attraverso insulti e prendere in giro; o ancora sociali come deridere o escludere qualcuno.

4. L'insegnante fa un piccolo *brainstorming* con la classe e scrive alla lavagna eventuali altri comportamenti.

5. Per consolidare le informazioni e rafforzare la differenza tra episodi di bullismo e semplici modi di scherzare tra compagni, l'insegnante può leggere agli studenti una serie di scene di bullismo e chiedere loro di alzarsi in piedi quando pensano sia un comportamento da bullo.

a. Mario e Filippo disegnano spesso insieme durante la ricreazione. Stamattina in classe Mario ha chiesto a Filippo di non toccare i colori che sta utilizzando perché vuole provare a fare un disegno tutto da solo. È bullismo?

No, non succede tutti i giorni e Mario lo ha chiesto in modo gentile.

b. Elisa sta chiamando Francesca utilizzando un nomignolo che a lei non piace, proprio come ha fatto ieri e il giorno prima ancora. È bullismo?

Sì, si ripete continuamente e a Francesca non piace il termine che Elisa usa.

c. Giovanni, Giulia e Vittorio stanno litigando su chi deve andare per primo alla lavagna. È bullismo?

No, è solo un litigio. Nessuno sta facendo del male o insultando l'altro.

d. Flavia è una compagna di classe di Sara. Ha detto alle altre ragazze di non giocare con lei e che non la inviterà alla sua festa di compleanno. Ha spesso preso in giro Sara. È bullismo?

Sì, è un comportamento offensivo, isola Sara e si ripete spesso.

e. Antonio dice a Nicola che è troppo piccolo per andare al centro immersioni. È bullismo?

No, ha solo detto a Nicola qual è la regola.

f. Ieri Giulio ha detto a Marco che è troppo piccolo, che sembra un bambino. Oggi Giulio gli ha detto che in classe nessuno vuole giocare con i bambini, specialmente con Marco. È bullismo?

Sì, è un comportamento offensivo e accade quasi ogni giorno.



Rispondere al bullismo: l'assertività

Tratto da Waterhouse et al., 1998

Obiettivo

La lezione mira a insegnare agli studenti a difendersi dal bullismo. Viene insegnata la differenza tra comportamento aggressivo, passivo e assertivo.

Materiali occorrenti

Lavagna, gesso, un collega per il gioco di ruolo.

Tempo 2 ore

1. L'insegnante inizia l'esercizio riepilogando quanto è emerso dall'attività precedente.

“La scorsa volta abbiamo parlato di bullismo.

Avete imparato che se qualcuno si comporta da bullo nei vostri confronti, riferire tutto a un adulto non significa fare la spia, ma chiedere aiuto.

Oggi vedremo come potete comportarvi se qualcuno ha dei comportamenti di bullismo nei vostri confronti, senza chiedere l'aiuto degli adulti. Potrete utilizzare questi comportamenti la prima volta che qualcuno fa il bullo con voi. Se, però, vi rendete conto che potreste essere in pericolo, allora rivolgetevi sempre a un adulto. Ascoltate questa storia”.

2. L'insegnante legge la storia alla classe.

Letture

Francesco e i suoi amici stanno giocando a pallone durante la ricreazione. Giocano spesso insieme durante il fine settimana.

All'improvviso Francesco vede Mirko andare verso di loro. Si agita e si sente nervoso perché Mirko è un ragazzo più grande, frequenta la prima media, e spesso prende a pugni i bambini più piccoli. La scorsa settimana aveva preso in giro un amico di Francesco fino a farlo piangere. Francesco vede Mirko prendere la palla e andare via.

3. L'insegnante inizia a stimolare la riflessione ponendo delle domande.

Possiamo dire che Mirko si è comportato da bullo?

Sì, quando una persona fa continuamente cose cattive a un'altra facendola sentire confusa, spaventata, agitata e nervosa, non sta scherzando ma sta facendo bullismo. Francesco è anche molto arrabbiato. Pensa: “Come può credere Mirko di prendere il nostro pallone e andare via così?”. Si sente così arrabbiato, vuole solo fare qualcosa, qualsiasi cosa per riavere indietro il suo pallone. Francesco pensa: “Sono così arrabbiato! Mi viene da urlare e chiedere ai miei compagni di spingerlo a terra. Gli faccio vedere io! Avrò il mio pallone!”.

Come pensi che Francesco si senta quando pensa queste cose?

È arrabbiato, furioso.

A volte, quando qualcuno vi infastidisce, potreste davvero sentirvi molto arrabbiati. Vorreste solo che smettesse e vi sentite furiosi. La vostra mente è piena di pensieri rabbiosi. Questi vi fanno sentire ancora più arrabbiati e vi impediscono di trovare buone soluzioni e modi per risolvere il problema. Questi sentimenti forti e pensieri rabbiosi vi portano a rispondere d'impulso per dimostrare attraverso il comportamento tutta la vostra rabbia e soprattutto per ottenere che la persona smetta.

Che cosa accadrebbe se Francesco seguisse il suo impulso e, quindi, gridasse contro Mirko e lo spingesse insieme ai suoi amici?

Ci potrebbe essere una rissa. Francesco potrebbe farsi molto male. Finirebbe nei guai.

Urlare e spingere è un comportamento aggressivo. I pensieri rabbiosi di Francesco lo portano ad agire di impulso in modo aggressivo. I comportamenti aggressivi possono far male e non risolvono i problemi.

L'insegnante scrive alla lavagna la parola "Aggressivo" e sotto aggiunge:

- pensieri rabbiosi
- offese

A questo punto un altro insegnante presente in aula interpreta il comportamento aggressivo in risposta al fatto che gli sia stato portato via il pallone.

L'insegnante completa la tabella del comportamento aggressivo insieme agli studenti dopo aver chiesto:

- a. Che cosa avete visto?
- b. Che cosa avete provato?
- c. Qual è stato il risultato?

L'insegnante scrive le idee che gli studenti hanno sul comportamento aggressivo.

Francesco provava altre emozioni nei confronti di Mirko. Si sentiva nervoso e spaventato. Ha iniziato a pensare a come Mirko era stato aggressivo e cattivo nei confronti del suo compagno, a come l'aveva preso in giro fino a farlo piangere. E così ha iniziato a pensare: "È più grande di me. Fa cose cattive. Voglio solo che mi lasci in pace e non mi disturbi più. Probabilmente non posso riavere indietro il pallone".

Francesco prova, allora, un altro tipo di impulso.

Sentirsi spaventato e nervoso lo porta a non agire, a non fare nulla, a lasciare che Mirko si porti via il pallone nella speranza che la smetta e lo lasci in pace.

Non fare nulla e non dire di che cosa avete bisogno o cosa volete è un comportamento passivo.

L'insegnante scrive alla lavagna la parola "Passivo" e sotto aggiunge:

- paura
- non fare nulla

Il collega interpreta il comportamento passivo che potrebbe mettere in atto Francesco.

L'insegnante completa la tabella del comportamento passivo insieme agli studenti dopo aver chiesto:

- a. Che cosa avete visto?
- b. Che cosa avete provato?
- c. Qual è stato il risultato?

L'insegnante scrive alla lavagna le idee degli alunni sul comportamento passivo.

Se Francesco non fa nulla o è passivo, come il nostro ospite ci ha mostrato, che cosa potrebbe pensare Mirko? Potrebbe pensare che può prendere le sue cose perché Francesco non farebbe nulla.

Mirko potrebbe probabilmente pensare che avrebbe potuto fare più dispetti a Francesco, perché lui non farebbe nulla; e potrebbe continuare a infastidire Francesco per molto tempo. Ecco perché avere un

comportamento passivo non serve a fermare i comportamenti delle persone che vi infastidiscono.

A volte potreste sentire l'impulso a essere passivi. Potreste essere spaventati e non volere che l'altra persona si arrabbi. Potreste pensare che se non reagite, l'altra persona andrà via lasciandovi in pace. Abbiamo visto, però, che il comportamento passivo non risolve il problema.

Francesco aveva un'altra scelta. Poteva controllare i suoi impulsi rabbiosi dicendo a se stesso di stare calmo, di fermarsi a riflettere. Poteva controllare i suoi impulsi passivi e fare qualcosa. Avrebbe potuto dirsi: "Devo fare qualcosa. Non è giusto che prenda il mio pallone". Poteva, cioè, essere assertivo.

Per avere un comportamento assertivo, Francesco avrebbe dovuto stare in piedi, guardare Mirko negli occhi e parlargli a voce chiara e decisa. L'avrebbe dovuto chiamare per nome e dire cosa voleva. Avrebbe, ad esempio, potuto dire: "Mirko, stai fermando il nostro gioco. Restituisci il pallone".

Il collega interpreta il comportamento assertivo che Francesco potrebbe mettere in atto.

L'insegnante completa la tabella del comportamento assertivo insieme agli studenti dopo aver chiesto:

- a. Che cosa avete visto?
- b. Che cosa avete provato?
- c. Qual è stato il risultato?

L'insegnante scrive alla lavagna cosa gli studenti pensano del comportamento assertivo.

4. L'insegnante riepiloga i comportamenti aggressivi, passivi e assertivi rivedendo le differenze esistenti.

5. Sottolinea a questo punto che essere assertivi può aiutare, in un primo momento, a frenare il comportamento del bullo. Si può essere assertivi senza l'aiuto degli adulti e si può così essere in grado, a volte, di risolvere il problema da soli. Prepara, dunque, la classe a un gioco di ruoli di varie situazioni per imparare a rispondere alle offese con un comportamento assertivo.

L'insegnante chiede ai bambini di mettere in scena una situazione fingendo che gli altri non siano presenti nella stanza. Invita, dunque, uno studente per volta a farsi avanti e calarsi nella situazione. Il resto della classe resta ad ascoltare e a guardare in silenzio.

Invita l'allievo a stare in piedi, guardare la persona dritto negli occhi e a utilizzare una voce chiara e decisa.

Ricorda di costruire una frase rivolgendosi all'interlocutore per nome, esponendo cosa lo preoccupa o lo infastidisce e cosa vuole dall'altra persona.

L'insegnante riassume, allora, le caratteristiche del comportamento assertivo:

- Posizione del corpo eretta
- Sguardo fisso sull'altra persona
- Voce chiara e decisa
- Pensare "posso farlo"
- Chiamare il bullo per nome
- Identificare e nominare il comportamento
- Dire ciò che si desidera dall'altra persona

A questo punto l'insegnante fa una breve dimostrazione con il collega dicendo: "Vi faccio vedere come mi comporto con il nostro ospite, che ha preso la mia rivista prima che potessi finire di leggerla. Penserò ad alta voce, per aiutarvi a capire quello che ho in testa e come metto in atto un comportamento assertivo".

Utilizza le abilità assertive.

Comincia a questo punto a far fare il gioco di ruoli agli studenti indicando le varie situazioni di seguito riportate. Gli allievi selezionano la scena che l'insegnante ha preparato. Una volta che lo studente ha messo in atto la sua risposta assertiva, l'insegnante chiede alla classe:

a. Che cosa avete visto?

b. Cosa avete sentito?

c. Avrebbe funzionato?

6. L'insegnante conclude l'attività ricordando agli studenti che possono utilizzare un comportamento assertivo quando qualcuno li infastidisce, ma che talvolta questo può non bastare e che, se dopo un paio di episodi in cui sono stati assertivi, il bullo continua a infastidirli, devono chiedere aiuto a un adulto.

Situazioni a cui dare una risposta assertiva

1. Qualcuno ti sta prendendo in giro per i tuoi capelli.
2. Uno studente ti prende in giro per il colore delle tue scarpe.
3. Uno studente spesso si prende gioco di te copiando tutto quello che fai.
4. Uno studente ti fa le smorfie ogni giorno durante la ricreazione.
5. Uno studente spesso ti supera in fila, poi dice: è solo uno scherzo.
6. Uno studente ti spinge sempre mentre bevi alla fontanella della scuola.
7. Questa è la seconda volta che uno studente ti sputa mentre sei in fila all'uscita di scuola.
8. Uno studente dice che non sarà più tuo amico se parli con altri.
9. Uno studente ti ricorda tutti i giorni che non ti inviterà alla sua festa di compleanno.
10. Uno studente dice sempre che non puoi giocare con il pallone da calcio, dopo il pranzo, anche se la regola è che tutti i membri della classe possono giocare.
11. Uno studente ti dice che devi dargli un po' della tua paghetta o la tua merenda.
12. Qualcuno ti sta gettando delle bucce di banana addosso nel parco giochi della scuola.
13. Uno studente continua a toccare le tue cose sul banco e a farle cadere.

10.

Lezioni ulteriori

Un modo utile di informare gli adolescenti, di mostrare aspetti della realtà omosessuale che non conoscono, di favorire empatia nei confronti dei vissuti delle persone omosessuali, e di far emergere discussioni e punti di vista diversi è la visione di film e documentari a tematica omosessuale.

Di seguito si presenta la scheda per un film (*Billy Eliot*). Idealmente le attività con la visione di film dovrebbero essere condotte in questo modo:

- l'insegnante introduce il film, anticipandone brevemente i contenuti, in modo da suscitare curiosità nei ragazzi
- dopo la proiezione può avviare la discussione su alcuni episodi specifici del film, o partire da un inquadramento generale, chiedendo poi commenti su singoli momenti salienti del film. È sempre importante stimolare l'empatia, chiedendo magari agli studenti che tipo di emozioni immaginano possa provare il protagonista nei diversi momenti. Si può inoltre chiedere in che modo l'omofobia sociale operi all'interno del film, rendendo la vita difficile ai protagonisti.

Billy Eliot (2000)
Regia di Stephen Daldry

Billy, orfano di madre, vive col padre e il fratello, entrambi minatori. Il film è ambientato nel 1984, durante il lungo sciopero dei minatori contro il governo Thatcher. Billy viene mandato a fare boxe, ma la sua passione è il ballo. Questo gli crea enormi problemi in casa, a causa dei pregiudizi che vedono nella danza un'attività femminile. Sarà una maestra di ballo locale ad aiutare Billy a realizzare il suo sogno e a entrare alla scuola del Royal Ballet di Londra.

Temi di discussione

la cosa interessante è che alla fine non sappiamo se Billy sia gay o meno. Il film si interrompe quando Billy entra alla scuola e, nell'epilogo finale, ce lo mostra nelle vesti di protagonista del *Lago dei cigni*.

Il nucleo del film è il pregiudizio sul ruolo di genere, cioè su come i maschi e le femmine dovrebbero comportarsi e a quali attività dovrebbero dedicarsi.

Bibliografia

- American Psychological Association. (2008). *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Butler, C. (2004). *Homoworld*. University of East London and Clevermax Productions/Higher education Academy Psychology Network.
- Coleman, E. (1987). *Integrated Identity for Gay Men and Lesbians. Psychotherapeutic Approaches for Emotional Well-being*. Harrington Park Press Inc.
- Coleman, E. (1988). Assessment of sexual orientation. In E. Coleman (Ed.), *Integrated identity for gay men and lesbians: Psychotherapeutic approaches for emotional well-being* (pp. 9-24). New York: Harrington Park Press.
- Coleman, E. (1990). Toward a synthetic understanding of sexual orientation. In D. P. McWhirter, S. A. Sanders, J. M. Reinische (Eds.), *Homosexuality/Heterosexuality: Concepts of sexual orientation* (pp. 267-276). New York: Oxford University Press.
- D'Augelli, A. R. (1996). Lesbian, gay, and bisexual development during adolescence and young adulthood. In R. P. Cabaj, T. S. Stein (Eds.), *Textbook of homosexuality and mental health* (pp. 267-288). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- D'Augelli, A. R., & Hershberger, S. L. (1993). Lesbian, gay, and bisexual youth in community settings: Personal challenges and mental health problems. *American Journal of Community Psychology*, 21, 421-448.
- Dankmeijer, P. (editor) (2011). *GALE Toolkit Working with Schools 1.0. Tools for school consultants, principals, teachers, students and parents to integrate adequate attention of lesbian, gay, bisexual and transgender topics in curricula and school policies*. Amsterdam: GALE The Global Alliance for LGBT Education.
- Dewitt, P., Lucas, M. (Eds.) (2012). *Ready, set, respect. GLSEN's Elementary school toolkit*. New York: Gay, Lesbian & Straight Education Network.
- Eisenberg, M. E., Resnick, M. D. (2006). Suicidality among gay, lesbian and bisexual youth: The role of protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 39 (5), 662-668.
- Fedeli, D. (2007). *Il bullismo: oltre*. Brescia: Vannini.
- Garofalo, R., Wolf, R. C., Kessel, S., Palfrey, J., & Du Rant, R. H. (1998). The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school-based sample of adolescents. *Pediatrics*, 101, 895-902.
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194, 201-208.
- GLSEN and Harris Interactive (2012). *Playgrounds and Prejudice: Elementary School Climate in the United States, A Survey of Students and Teachers*. New York: GLSEN.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 133-154.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., Bartkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Gordon, P. (2012). *Review of Homophobic Bullying in Educational Institutions*. Paris: UNESCO.
- 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.
- Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo, A. M. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Hillier, L., Turner, A. & Mitchell, A. (2005). *Writing themselves in again - 6 years on: The second national report on the sexuality, health and well being of same sex attracted young people*. Melbourne: Australian Research Centre in Sex Health and Society, La Trobe University.
- Homophobic bullying lesson plan*. Beatbullying.org
- Hugh-Jones, S., & Smith K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- Isay, R. A. (1996): *Essere omosessuali: omosessualità maschile e sviluppo psichico*. Milano: Raffaello Cortina
- Jenny, C., Roesler, T. A., Poyer, K. L. (1994). Are children at risk for sexual abuse by homosexuals? *Pediatrics*, 94 (1), 41-44.
- Jolly, S. (2010). *Poverty and sexuality: What are the connections? Overview and literature review*. Stockholm: SIDA.
- Just the Facts Coalition. (2008). *Just the facts about sexual orientation and youth: A primer for principals, educators, and school personnel*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*, 102(1) 171-177.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E., Gebhard, P. H. (1953). *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: Saunders.
- Klein, F. (1993). *The bisexual option*. Binghamton, New York: Haworth Press.
- Klein, F., Sepekoff, B., & Wolf, T. J. (1985). Sexual orientation: A multivariable dynamic process. *Journal of Homosexuality*, 11(1/2), 35-49.
- Laumann, E. O., Gagnon, J., Michael, R. T., & Michaels, S. (1994). *The social organization of sexuality: Sexual practices in the United States*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Minton, S. J., Dahl, T., O'Moore, A. M., & Tuck, D. (2008). An exploratory survey of the experience of homophobic bullying among lesbian, gay, bisexual, transgendered youth people in Ireland. *Irish Educational Studies*, 27(2), 177-191.
- Money, J., Ehrhardt, A. (1972). *Man & woman, boy & girl*. Baltimore (MD): John Hopkins University Press.
- Montano, A. (1997). *...E la notte non rimasero divise*. Milano: Mursia.
- Montano, A. (2000). *Psicoterapia con clienti omosessuali*. Milano: Mc Graw-Hill.
- Montano, A. (2004). *Il punto*. Roma: Fabio Croce.
- Montano, A. (2009). *Mogli, amanti, madri lesbiche. Sentimenti, sesso, convivenza, maternità: le nuove sfide della coppia*. Milano: Mursia.
- Montano, A. (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* (pp.147-204). Napoli: Liguori Editore.
- Montano, A. (2009). Comprendere la diversità delle famiglie. Cosa gli insegnanti dovrebbero conoscere. In Batini F. e Santoni B. (a cura di), *L'Identità Sessuale a Scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia* (pp. 281- 326). Napoli: Liguori Editore
- Montano, A. (2010). Omofobia interiorizzata. In Cantelmi, T. e Lambiase, E. (a cura di), *Omosessualità e psicoterapie: Percorsi, problematiche e prospettive* (pp. 88-108). Roma: Franco Angeli Edizioni.
- Montano, A., Andriola, E. (2010). *Parlare di omosessualità a scuola*. Trento: Centro studi Erickson.
- Morris, J. F. (1997). Lesbian coming out as a multidimensional process. *Journal of Homosexuality*, 33, 1-22.
- National Adoption Information Clearinghouse, NAIC (2000). *Gay and Lesbian Adoptive Parents: Resources for Professionals and Parents*. Washington: NAIC.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- O'Higgins-Norman, J., Goldrick, M., & Harrison, K. (2010). *Addressing Homophobic Bullying in Second-Level Schools*. Dublin: The Equality Authority.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In: L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum Press.
- Parr, T. (2012). *Il libro delle famiglie*. Milano: Il battello a vapore.
- Perrin, E. C., Siegel, B. S. (2013). Promoting the Well-Being of Children Whose Parents Are Gay or Lesbian. *Pediatrics*, 131 (4), 1373-1484.
- Remafedi, G., Frenth, S., Story, M., Resnick, M. D., & Blum, R. (1998). The relationship between suicide risk and sexual orientation: Results of a population-based study. *American Journal of Public Health*, 88(1), 57-60.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Behring, T., Sieving, R.E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Uldry, J.R. (1997). Protecting adolescents from harm; Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832.
- Ross M. W., Rosser B. R. S. (1996). Measurements and correlated of internalized homophobia: A factor analytic study. *Journal of Clinical Psychology*, 52, 15-21.
- Russel, S., Joyner, K. (2001). Adolescent sexual orientation and suicide risk: Evidence from a national study. *American journal of Public Health*, 91 (8), 1276-1281.
- Savin-Williams, R. C. (1994). Verbal and physical abuse as stressors in the lives of lesbian, gay male, and bisexual youths: associations with school problems, running away, substance abuse, prostitution, and suicide. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 261-269.
- Schroeder, M., Shidlo, A. (2001). Ethical issues in sexual orientation conversion therapies: An empirical study of consumers. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy*, 5, 131-166.
- Sears, J. T., Thinking Critically/Intervening Effectively: About Heterosexism and Homophobia: A Twenty-Five-Year Research Retrospective. In J. T. Sears, W. L. Williams (Eds.), *Overcoming Heterosexism and Homophobia* (pp. 13-33). New York: Columbia University Press.
- Shidlo, A., Schroeder, M. (2002). Changing sexual orientation: A consumer's report. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 249-259.
- Smith, K. T. (1971). Homophobia: A Tentative Personality Profile. *Psychological Reports*, 29, 1091-1094.
- Stonewall, EACH (2007). *Homophobic bullying. Safe to learn: embedding anti-bullying work in schools*. Nottingham: DCSF Publications.
- Strocchi, M. C., Valerii, B. (2013). *La terapia affermativa dell'omosessualità*. Salerno: Ecomind.
- Taylor, C., Peter, T., (2011). *Every class in every school: The first national climate survey on homophobia, biphobia and transphobia in Canadian schools*. Final Report. Toronto: Egale Canada Human Rights Trust.
- Waterhouse, T., Sippel, J., Pedrini, L., & Cawley, M. (1998). *Focus on Bullying: A Prevention Program for Elementary School Communities*. Burnaby: British Columbia Safe School Centre.
- Weinberg G. (1972). *Society and the Healthy Homosexual*. New York: St. Martin's Press.



PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI
Dipartimento per le Pari Opportunità



UNAR
Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali

Istituto A.T.BECK

Terapia cognitivo-comportamentale

Istituto A. T. Beck
per la terapia cognitivo-comportamentale
Diagnosi clinica, ricerca, formazione

via Gioberti, 54
00185 Roma

info@istitutobeck.it
www.istitutobeck.com

