

*Andrea Fiorucci*

# **OMOFOBIA, BULLISMO E SCUOLA**

ATTEGGIAMENTI DEGLI INSEGNANTI  
E SVILUPPO DI PRATICHE INCLUSIVE  
A SOSTEGNO DELLA DIFFERENZA



**I**n continuità con il recente *Piano Nazionale di Educazione al Rispetto* proposto dal Ministero della Pubblica Istruzione, il volume pone l'accento sulla necessità di diffondere a scuola una cultura dell'inclusione e delle differenze, con una specifica attenzione alla prevenzione e al contrasto della stigmatizzazione e della vittimizzazione omofobica. Rimarcando il ruolo chiave svolto dai docenti nella prevenzione e nel contrasto del dilagante fenomeno del bullismo omofobico a scuola, il volume presenta e discute i risultati di una ricerca qualitativa sulle percezioni e sulla progettazione di interventi inclusivi di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio.



*Andrea Fiorucci*

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



*Pubblicazione scientifica validata  
dal Comitato Scientifico della Collana*

[www.universityresearch.erickson.it](http://www.universityresearch.erickson.it)

€ 17,00

ISBN 978-88-590-1626-7



9 788859 016267

[www.erickson.it](http://www.erickson.it)

# INDICE

Prefazione	9
La Pedagogia speciale, una scienza coraggiosa	
<i>Stefania Pinnelli</i>	
Introduzione	15
Capitolo 1	21
L'omofobia: atteggiamenti e rappresentazioni sociali	
Capitolo 2	41
Il bullismo omofobico a scuola	
Capitolo 3	63
Educare alle differenze per contrastare l'omofobia: ruolo e atteggiamenti degli insegnanti	
Capitolo 4	85
Modelli culturali della differenza: una ricerca sulle percezioni degli insegnanti in formazione e in servizio	
Capitolo 5	113
Idee per una scuola inclusiva: progettazione di un intervento per la prevenzione e il contrasto dell'omofobia	
Bibliografia	131

# **PREFAZIONE**

## La Pedagogia speciale, una scienza coraggiosa

*Stefania Pinnelli*

Il volume di Andrea Fiorucci affronta una tematica di grande attualità e complessità: lo studio degli atteggiamenti omofobici e il loro contrasto in ambito scolastico. L'attualità di tale tema è testimoniata dalla specifica letteratura scientifica nazionale e internazionale che negli ultimi anni è stata prodotta, al fine di spiegare e comprendere il fenomeno (Batini, 2011; Cambi, 2015; Mauceri, 2015), e dalle recentissime novità giuridiche che, soprattutto nella normativa scolastica, sono state varate a contrasto di un fenomeno dilagante di violenza e di bullismo verso le differenze di genere e l'orientamento sessuale (DDL n. 1680/2014; Legge n. 71/2017).

La complessità del tema è confermata dalla rete di implicazioni culturali, sociali e antropologiche alla base degli atteggiamenti omofobici, di pregiudizi culturali e di meccanismi «a domino» di deresponsabilizzazioni educative. Tale caratteristica è, probabilmente, quella che più scoraggia la messa in atto di interventi politici e culturali netti e circostanziati.

Il testo di Fiorucci assume come cornice epistemologica di lettura e di comprensione del fenomeno l'area di studio e di riflessione che ricade nella Pedagogia e nella Didattica speciale per l'inclusione, quale scienza della complessità e della diversità (Gaspari, 2012) che, pur con uno specifico focus sui bisogni delle persone con disabilità, è un sapere orientato ontologicamente e attrezzato metodologicamente ad andare oltre lo sguardo individualistico e compensatorio, per accogliere le sfide (Caldin e d'Alonzo, 2012; Danese, 2016) del riconoscimento e della valorizzazione dei diritti fondamentali ed esistenziali delle differenze e delle diversità tutte.

Sin dalla sua nascita, la Pedagogia speciale è stata scienza *coraggiosa*: si è mossa su terreni di confine interdisciplinare (Montuschi, 2005); ha organizzato le

sue azioni in risposta ai bisogni là dove essi si manifestano, senza essere riassunti in categorie (Canevaro, 2009); ha assunto il paradigma della complessità quale connotato irrinunciabile (Gelati, 2004); ha accolto sfide organizzando scenari didattici volti alla comprensione e all'organizzazione di risposte inclusive. In tal senso, la Pedagogia speciale, quale scienza di frontiera (Trisciuzzi, 1993), permette di occuparsi di marginalità ed emergenze e di proteggere i territori della diversità (Gaspari, 2012).

L'intervento prioritario viene esercitato sui contesti — scuola, famiglia, rete sociale, ambienti digitali — quali elementi circostanziali che, nella visione paradigmatica offerta dall'ICF (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*; OMS, 2001), possono fare la differenza nel superamento di situazioni di svantaggio. Tra le sue funzioni, la Classificazione rimarca il fatto di sollecitare azioni sulle variabili contestuali/ambientali pregiudizievoli di un sufficiente e accettabile funzionamento umano verso la messa in atto di misure di cambiamento volte alla riduzione dello svantaggio, pur nella persistenza del deficit. La distanza dalla prospettiva nosografica che l'ICF pone non nega il danno, ma lo circoscrive e soprattutto lo pone come elemento di partenza per lo studio e la progettualità del funzionamento, non come punto di arrivo. Il portato innovativo dell'ICF, rispetto all'idea clinica di cura e di presa in carico della persona con difficoltà, è l'attenzione posta alla «partecipazione della persona», alla variabile contestuale nonché al potere che gli atteggiamenti sociali esercitano sull'empowerment e sullo sviluppo della persona. Tra i fattori culturali che influenzano il funzionamento biopsicosociale della persona, l'insegnante — e, di rimando, i suoi atteggiamenti — rappresentano la variabile che maggiormente influenza i processi inclusivi all'interno dell'ambito scolastico.

Questo processo di ribaltamento dello sguardo, dalla patologia al funzionamento, dal deficit al potenziale e all'azione *sui* contesti, al ruolo dei mediatori didattico-educativi, è stato faticoso da attuare; dalla pubblicazione dell'ICF del 2001 dobbiamo arrivare fino al DM n. 66/2017, applicativo della Legge n. 107/2015, perché, ad esempio, in una norma di Stato si rilevi che, alla documentazione clinica (diagnosi funzionale e profilo dinamico funzionale) di accompagnamento dell'alunno disabile nel suo ingresso a scuola e propedeutica alla redazione del progetto educativo individualizzato, si venga a sostituire il profilo di funzionamento, redatto su base ICF, ossia un documento in cui, oltre alle indicazioni circa il deficit, si guardi anche al potenziale dell'alunno.

Tuttavia, da un punto di vista culturale, la Pedagogia speciale ha compreso e accolto favorevolmente da subito il cambiamento che la prospettiva ICF ha proposto, lo ha alimentato e sostenuto, lo ha spinto fino al suo massimo potenziale — se si pensa al modello proposto dai Disability Studies — com-

prendendo questo processo all'interno della sua naturale lotta al pregiudizio e alle discriminazioni.

La cultura dell'inclusione, slogan oramai abusato in molti contesti, affonda le sue radici proprio nella storica consapevolezza del rischio costante e inevitabile, perché legato a sistemi di rappresentazione sociale, dei processi di etichettamento e stigmatizzazione, e nella ricerca altrettanto costante di modelli di intervento, didattici e sociali, e di contrasto. Consapevolezza che la riflessione scientifica in Pedagogia speciale ha assunto nel suo DNA, affinché, muovendo da essa, si organizzasse negli anni un sapere volto allo sviluppo di modelli e strategie di riduzione e di compensazione dei danni che gli atteggiamenti pregiudiziali negativi provocano sul singolo e sulle comunità scolastiche — e in questo si è evoluta come scienza. Categorie concettuali riduzionistiche dell'individualità e delle specificità di ciascuno (alunni DSA, ADHD, autistici, con sindrome di Down, ecc.) sono concetti negletti per tale scienza, non solo perché essa rigetta la logica dell'omologazione a tratti distintivi e rigidi in cui solo approssimativamente si può inquadrare la persona, ma soprattutto perché l'assunto fondamentale è l'unicità della differenza quale valore aggiunto, non come parte di un gruppo.

La Pedagogia speciale, come disciplina che si occupa di educazione inclusiva, fa i conti con le differenze e non con le categorie mentali, si occupa di come la scuola può affrontarle, in classe e nelle programmazioni, si occupa di come i sistemi sociali possono agire e migliorarsi in un'ottica di sistema di promozione dell'autodeterminazione del singolo.

Ed è proprio da questa prospettiva culturale di sospensione del giudizio che fa sì che il contrasto all'omofobia — come discute ottimamente Fiorucci nel presente volume — trovi nello stile didattico e nelle metodologie di indagine di questa scienza la sua culla naturale. Evidentemente non per associare il discorso dell'identità sessuale a quello della disabilità, ma per declinazione diretta della sua disposizione verso l'accettazione di ciò che appare diverso, estraneo, non uguale (Lascioli, 2001). Sono infatti i pregiudizi e gli stereotipi che legittimano culturalmente ogni separazione tra normalità e diversità.

«Atteggiamento di rifiuto e di ostilità verso una persona appartenente a un gruppo, semplicemente in quanto appartenente a quel gruppo», così Allport (1954, p. 11) definisce il pregiudizio. Il suo effetto è quello di porre la vittima in una condizione di svantaggio immeritato sulla base del comportamento obiettivo. Sempre secondo l'autore, tale atteggiamento può concretizzarsi in cinque livelli di azione: diffamazione, rifiuto di contatti, discriminazione, violenza fisica, sino a raggiungere lo sterminio. Ma ciò che nella definizione di pregiudizio assume un ruolo fondamentale è la *categorizzazione*: «La mente umana deve pensare con l'aiuto di categorie [...] non sembra possibile evitare

questo processo» (Allport, 1954, p. 27). È possibile però — e questo la Didattica speciale lo ha dimostrato — progettare e organizzare contesti ed esperienze di accoglienza e di integrazione delle differenze, allenare le competenze emotive ed empatiche fondamentali per azioni inclusive, strutturare didattiche metacognitive in grado di creare menti critiche e riflessive sui propri comportamenti e atteggiamenti e su quelli altrui, in grado di andare oltre l'apparenza, e quindi la semplificazione cognitiva offerta da modelli pregiudiziali, e affacciarsi alla conoscenza reale dei fenomeni e dell'altro, in grado di contenere gli effetti negativi della gruppalità da branco orientata all'aggressione verso l'outgroup, qualunque diversità quest'ultimo esprima.

È proprio in tale direzione che la ricerca sul campo presente in questo volume propone una sfida culturale: offrire formazione adeguata per attrezzare gli insegnanti a dare risposte pedagogicamente orientate all'azione educativa per la prevenzione e il contrasto dell'omofobia, al riconoscimento dell'altro, all'educazione emotiva, al sempre più costruttivo confronto con le famiglie.

## Riferimenti bibliografici

- Allport G.W. (1954), *The nature of prejudice*, Cambridge, MA, Perseus Books, trad. it. *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Batini F. (2011), *Comprendere la differenza: Verso una pedagogia dell'identità sessuale*, Roma, Armando Editore.
- Caldin R. e d'Alonzo L. (2012), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale: L'impegno della comunità scientifica*, Napoli, Liguori.
- Cambi F. (2015), *Omofobia a scuola: Una classe fa ricerca*, Pisa, ETS.
- Canevaro A. (2009), *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento.
- Danese R. (2016), *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2012), *Pedagogia Speciale: questioni epistemologiche*, Roma, Anicia.
- Gazzetta Ufficiale (2017), Legge n. 71 del 29 maggio 2017, *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/06/3/17G00085/sg>.
- Gelati M. (2004), *La Pedagogia Speciale e dell'Integrazione*, Roma, Carocci.
- Lascioli A. (2001), *Handicap e pregiudizio: Le radici culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Mauceri S. (2015), *Omofobia come costruzione sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- MIUR (2017), Legge n. 71/2017, *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo*, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/4df7c320-e98f-4417-9c31-9100fd63e2be?version=1.0>.

- Montuschi F. (2005), *Competenza affettiva e apprendimento: Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola.
- OMS (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, Switzerland, World Health Organization, trad. it. *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2004.
- Senato della Repubblica (2014), Disegno di Legge n. 1680 del 18 novembre 2014, *Introduzione dell'educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e nelle università*, <https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/845618/index.html?stampa=si&spart=si&toc=no>.
- Trisciuzzi L. (1993), *Manuale di didattica per l'handicap*, Roma-Bari, Laterza.

# CAPITOLO I

## L'omofobia: atteggiamenti e rappresentazioni sociali

Il caso-omofobia può e deve essere l'occasione per attivare questo fronte complesso, ma urgente, dell'educazione.

*Franco Cambi*

### Oltre la paura del simile: la multidimensionalità dell'omofobia

Il termine «omofobia», così come le forme aggettivali «omofobo» e «omofobico» derivate, sono relativamente recenti, ma sempre di più hanno preso piede nel dibattito scientifico e nel gergo colloquiale. Oggi, infatti, chiunque saprebbe dare una definizione, sebbene rudimentale e parziale, di tale costrutto.

È stato Smith (1971) a coniarlo nei primi anni Settanta, anche se si deve allo psicologo Weinberg (1972) il merito di aver assegnato al termine una definizione più precisa, contribuendo così alla sua diffusione nel dibattito scientifico e sociale.

In principio, il costrutto è nato per descrivere una paura generica e primaria, quella di trovarsi in un luogo chiuso con una persona omosessuale (o percepita come tale), anche se tale emozione, come asserisce Herek (2004, p. 7), «sembrava essere associata a un'altra paura: quella del contagio».

Infatti, anche se l'etimo della parola (*ὄμοιος*, simile e *φόβος*, fobia) conferma la *paura del simile* — una persona che entra in relazione con un'altra e ne condivide il sesso biologico —, ciò che poco convince è la riduzione di questo costrutto a un'emozione primaria, quella della paura.

Percepita come un episodio frequente e comune nella vita di ogni essere umano, almeno secondo la sua definizione classica (Marks, 1969; 1987), la paura descrive

un'emozione primaria di difesa che nasce e si accresce in situazioni di pericolo reale o percepito come tale, generando nel soggetto una risposta comportamentale, emotiva e talvolta fisiologica. Pur inscrivendosi nel normale sviluppo psichico del Sé (Beidel e Turner, 2005), le paure esordiscono con il timore degli estranei e della separazione dagli adulti significativi (Poulton e Menzies, 2002), sfociando in emozioni razionali sempre più condizionate dal contesto familiare e sociale.

In riferimento a quanto sinora descritto, l'omofobia, così come tutte le presunte fobie delle minoranze, più che il timore, descrive un atteggiamento di avversione e di ostilità verso l'omosessualità e, in generale, verso ciò che è percepito come estraneo. Non si avverte la paura di stare accanto a un omosessuale, come può accadere nei confronti di un ragno nell'aracnofobia, ma più che altro si ha la tendenza a inibire l'incontro o a manifestare contrarietà, perché si riconosce nell'alterità omosessuale una minaccia, un comportamento fuori dalla norma.

Di solito una fobia è percepita dallo stesso soggetto come un'emozione irrazionale, eccessiva, ingestibile e soprattutto altamente disfunzionale per il proprio Sé; un'emozione che inibisce e vincola la vita stessa della persona che ne è vittima. Al contrario, una persona omofoba ritiene normale e giustificata la sua reazione, non compromette la propria vita sociale e, aspetto più importante, scrive Lingiardi (2012, p. 54), «non vive con disagio la propria fobia, né avverte il bisogno di liberarsene».

Oltre a ciò, l'ancoraggio alla fobia non permette a questo «neologismo ambiguo» (Mauceri, 2015) di abbracciare la moltitudine di aspetti che condizionano l'intransigenza verso le omosessualità, ossia gli elementi non solo intraindividuali, come avviene appunto per le fobie, ma soprattutto sociali e culturali.

Pertanto, il termine omofobia — così come quelli affini ma meno conosciuti, «omoerotofobia» (Churchill, 1967) e «omosessofofia» (Levitt e Klassen, 1974) —, sebbene rappresenti uno strumento conoscitivo immediato e facilmente intellegibile, non descrive appieno l'atteggiamento respingente, vessatorio e talvolta persecutorio verso le persone omosessuali.

Al contrario, malgrado i termini «omosessismo» (Lehne, 1976) e «omonegativismo» (Hudson e Ricketts, 1980) esprimano meglio il potere normativo dell'eterosessualità nonché gli aspetti più cupi di questa presunta paura, il termine omofobia, di fatto, è quello che ha trovato maggiore accoglienza e diffusione all'interno del dibattito scientifico e sociale, finendo così, al di là dell'etimo e dello stesso significante, per designare «una disposizione negativa, personale e/o collettiva, psicologica e/o sociale nei confronti delle persone e delle esperienze omosessuali: dal generico disagio all'avversione esplicita, fino a manifestazioni attive di discriminazione, ostilità e violenza» (Lingiardi, 2012, p. 59).

Ne deriva che l'omofobia dà voce a un complesso sistema rappresentazionale costituito da credenze; una dimensione culturale in cui, più che il soggetto, è preso di mira quello che egli rappresenta, ossia l'omosessualità in quanto

fenomeno sociale (Borrillo, 2009). Di conseguenza, all'interno di un dispositivo complesso e multidimensionale quale è quello dell'omofobia, possiamo rilevare diversi piani di espressione.

Un'*omofobia interpersonale*, che si manifesta nella relazione; una *istituzionale*, animata dalla cosiddetta «difesa dei valori» ed espressa dalle istituzioni sociali sotto forma di collusione, ostruzionismo e omertà; una *culturale e sociale*, che si esprime attraverso la sedimentazione e la promozione delle rappresentazioni stereotipate e pregiudizievoli dell'omosessualità: una forma di disappunto poco manifesto che alle volte si esprime con un atteggiamento falsamente bonario (*politically correct*), altre volte attraverso il silenzio culturale.

«Una coperta che occulta quanto avviene al di sotto — scrive Graglia (2012, p. 38) —: non si impediscono i movimenti sottostanti, ma l'importante è che non se ne parli e che non diventino questioni pubbliche.»

L'omofobia può avere anche una connotazione specifica, richiamando a sé le caratteristiche connesse al sesso biologico della persona omosessuale. In tal caso parliamo di «gayfobia» e «lesbofobia» (Borrillo, 2009).

Oltre alle forme istituzionalizzate, l'omofobia può interessare anche la stessa persona omosessuale nella sua forma più insidiosa e distruttiva, quella dell'autoinvalidazione e annullamento.

*Lomofobia interiorizzata* descrive il potere annichilente delle rappresentazioni concernenti l'omosessualità, un sistema di credenze altamente radicato e influente capace di dominare le stesse persone omosessuali che ne diventano vittime.

«Questo insieme di atteggiamenti negativi viene incorporato nell'immagine di sé determinando una frammentazione degli aspetti sessuali e affettivi che interferisce con il processo evolutivo» (Pietrantonio, 1999, p. 53).

Montano (2007) descrive l'omofobia interiorizzata come:

- una questione centrale del processo di formazione dell'identità;
- un evento del processo di sviluppo sperimentato, a diversi livelli di intensità, da ogni persona omosessuale;
- un aspetto che dipende dalla percezione dello stigma ambientale, familiare e sociale contro gli omosessuali;
- una causa di disagio psicologico, un agente patogeno e un fattore di vulnerabilità;
- un aspetto che intacca l'autostima;
- una percezione di mancanza di supporto sociale;
- un aspetto che può essere neutralizzato dal processo di coming out.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Indica letteralmente il venire fuori, alla scoperta, il dichiararsi omosessuale. Sovente è considerato come sinonimo di *outing* (portare fuori), anche se quest'ultimo si riferisce non a un processo

Sebbene remino in senso contrario rispetto allo sviluppo sereno e sano dell'identità omosessuale, le rappresentazioni sono difficili da scardinare, perché rappresentano il Sé, sono il Sé. Mettere in crisi i modelli eteronormativi significa mettere in discussione l'intera identità.

Scrivono Dall'Orto (1996, p. 100): «Per poter accettare la mia identità omosessuale, io dovrò, per prima cosa, riuscire a sgrovigliare chi, fra me e la società, sbaglia. Devo riuscire a dimostrare a me stesso/a che la società mente».

Così, soprattutto nella fase che i diversi *stage theorist* hanno definito «confusione dell'identità» (Coleman, 1982; Cass, 1984; Troiden, 1989; Lipkin, 1999), si fanno sempre più forti i desideri di inadeguatezza, di smarrimento, di ansia. I sensi di colpa prendono il sopravvento, a volte si pensa di essere malati e fuori dalla norma; si tende a credere che l'omosessualità rappresenti un momento di passaggio, un momento transitorio e che, prima o poi, si possa ritornare alla normalità. La paura di deludere gli altri, familiari in primis, si trasforma nella paura di deludere se stessi. Così, nella persona omosessuale si avvia un pericoloso processo: lo smantellamento del Sé come forma di negazione e soppressione dell'identità.

Scrivono Montano e Santoni:

A causa dell'omofobia interiorizzata molti gay e lesbiche vivono la loro omosessualità come una malattia, una devianza, una perversione; si vergognano e si sentono in colpa per i propri sentimenti e desideri sessuali; hanno paura di essere scoperti e cercano di tenere nascosta questa parte importante di sé; si immaginano che il loro destino sarà di essere soli, emarginati, rifiutati anche dalle persone cui vogliono bene. (Montano e Santoni, 2009, pp. 164, 165)

La discrepanza e la conflittualità tra le parti del Sé si esprimono attraverso il nascondimento e la negazione dell'orientamento omosessuale nonché provando sentimenti di inautenticità e di isolamento che investono diversi ambiti:

- *sociale*, la persona si sente l'unica al mondo in più contesti sociali (scuola, parrocchia, gruppo sportivo) e si isola perché teme di essere scoperta;
- *affettivo*, si acuisce la distanza emotiva e relazionale dai familiari, parenti e figure di riferimento; per paura di un rifiuto, si evita di parlare di sé e si attua una rigida selezione tra le relazioni interpersonali;

---

di autosvelamento, quanto piuttosto a un'azione di rivelazione pubblica dell'orientamento sessuale attuata senza il consenso e contro la volontà della persona. Invece, la *acceptance*, il *being aware* (scoprirsi, accettarsi, essere consapevoli) indica per lo più un processo riflessivo e progressivo di autoconsapevolezza.

- *cognitivo*, la persona non ha a disposizione informazioni accurate sul proprio orientamento sessuale, costruendo la propria identità sulla base di descrizioni distorte e soprattutto provenienti dagli altri.

Sempre su questo tema, Graglia (2012) ha individuato diversi effetti che l'atteggiamento omofobico può generare sulle persone omosessuali. Una parte di questi aspetti è descritta anche nel costrutto di autoinvalidazione proposto da Rigliano, Ciliberto e Ferrari (2012):

- *intrusione di significati precostituiti*, l'interiorizzazione acritica dei modelli inerenti all'omosessualità, spesso invalidanti e pregiudizievole provoca nella persona un forte senso di confusione e di smarrimento;
- *invalidazioni e ostacoli all'autostima*, l'atteggiamento omofobico invalida lo sviluppo del Sé e lede fortemente l'autostima e la dignità della persona;
- *minaccia al senso di sicurezza*, la persona omosessuale non si sente sicura, vive uno stato di ansia costante. È una paura inerente tanto agli aspetti psicologici (abbassamento del livello di autostima) quanto a quelli fisici (aggressioni), che produce smarrimento e senso di inadeguatezza;
- *anticipazione di rifiuto*, si interiorizza il senso di avversione e di intolleranza, cosicché si opta per una inibizione preventiva o per una celere dipartita della relazione;
- *nascondimento del proprio orientamento sessuale*, è la forma di difesa più diffusa, ma anche la più drammatica: «Il non dire — scrive Graglia (2009, p. 55) — innesca però processi di autoalimentazione: un'omissione o una menzogna possono richiedere la necessità di costruire tutta un'altra serie di menzogne che la sorreggano»;
- *monitoraggio del comportamento*, la persona omosessuale occulta o rende meno visibile il proprio orientamento. Così si cerca di tenere sotto controllo i «manierismi omosessuali»;
- *stress dello svelamento*, gli omosessuali pensano al coming out come a un processo fondativo del Sé. Lo svelamento ha una funzione importantissima; se incontra approvazione e sostegno sociale agevola l'autoaccettazione del Sé, di contro, se s'imbatte in un rifiuto, questo provoca una grave ferita psicologica che segna profondamente la persona omosessuale.

Come si può notare dal quadro sinora emerso, l'assenza di una rappresentazione positiva dell'omosessualità come tendenza naturale e affettiva nei confronti della persona dello stesso sesso scava un vuoto nel Sé che, sovente, viene riempito da rappresentazioni sociali avverse (stereotipi) o quantomeno

incongruenti (ruoli di genere eterosessuali). Non avere un'immagine di sé significa essere invisibili per gli altri e per se stessi. Si traduce — scrivono Rigliano, Ciliberto e Ferrari (2012, p. 23) — in un «attacco all'interiorità della persona, in cui viene scavato un buco nero fatto di minorità».

Tuttavia, le cose stanno gradualmente cambiando. L'omofobia interiorizzata accompagna il primo stadio di accettazione del Sé, ma con meno intensità e per meno tempo, testimonianza del fatto che quello dell'identità omosessuale sia sempre più considerato uno sviluppo autonomo e soprattutto naturale.

### L'atteggiamento omofobico: pregiudizi, stereotipi e stigma sociale

Nel discernere l'omofobia dalle fobie abitualmente intese, Haaga (1991) ben evidenzia le componenti psicosociali di un dispositivo rappresentazionale e valutativo articolato, che è molto lontano dal richiamare a sé paura e ansia da contatto, come avviene nelle fobie, scopercchiando una natura assai più complessa e intricata quale è quella dell'atteggiamento: un costrutto che ben descrive la duplice veste dell'omofobia, quella personale e quella sociale.

Partendo dalla classica definizione proposta da Eagly e Chaiken (1998, p. 1), l'atteggiamento definisce «una tendenza psicologica che si esprime valutando una determinata entità con un certo grado di favore o sfavore». In questo caso, l'entità che si valuta con un certo grado di favore o sfavore è rappresentata dall'omosessualità e dalla persona, o dal gruppo, che si pensa la esprimano: negli atteggiamenti, come sarà chiaro più avanti, non conta dunque la verità fattuale né quella probatoria, basta la presunzione di colpevolezza.

La valutazione, invece, in accordo con il modello tripartito proposto da Rosenberg e Hovland (1960), descrive un processo globale caratterizzato dall'interazione di tre componenti: cognitiva, affettiva e comportamentale. In relazione all'omosessualità, la *componente cognitiva* riguarda le conoscenze e le credenze ad essa connesse; quella *affettiva* descrive le emozioni e i sentimenti che proviamo verso chi o cosa la rievochi; la *componente comportamentale*, invece, attiene alle azioni di avvicinamento o evitamento ad essa rivolte.

In continuità con le idee di Eagly e Chaiken (1993; 1998), annovereremo nella macrocategoria degli atteggiamenti, in questo caso quelli omofobici, i pregiudizi e gli stereotipi ad essi connessi.

Nonostante presentino significati del tutto differenti, i termini «stereotipo» e «pregiudizio» vengono spesso accomunati e confusi. Il pregiudizio esprime una tendenza psicologica finalizzata a valutare, di solito negativamente, persone afferenti al gruppo rifiutato, mentre lo stereotipo rappresenta l'anticamera del pregiudizio, il suo nucleo cognitivo, «l'insieme degli elementi di informazione

e delle credenze circa una certa categoria di oggetti, rielaborati in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostenere e riprodurre il pregiudizio nei loro confronti» (Mazzara, 1997, p. 16).

L'etimologia della parola «stereotipo», associazione di *stereos* (rigido, stabile) e *typos* (modello), esprime pienamente il suo significato: un modello fisso di conoscenza che classifica e semplifica la realtà e l'universo dell'esperienza. Lo stereotipo ha una natura essenzialmente cognitiva ed epistemica: riduce il molteplice all'unità attraverso un processo di assimilazione di varianti fenomeniche a una stessa categoria. Un processo di *reductio ad unum* che collega, e spesso banalizza, fenomeni diversi e complessi riconducendoli a un unico principio esplicativo. Diversamente, il pregiudizio esprime una valutazione che precede e contamina l'esperienza, un giudizio formulato prima di conoscere gli elementi necessari per comprendere la realtà. Questa caratteristica non rende il pregiudizio necessariamente sbagliato, ma ne accresce esponenzialmente la possibilità, poiché si genera un giudizio basato su dati non probanti e su indizi o apparenze fin troppo legati all'esperienza di chi osserva. Il pregiudizio ha così una connotazione maggiormente sociale, poiché identifica la tendenza a valutare in modo ingiustificatamente sfavorevole o favorevole un determinato gruppo sociale e i suoi componenti.

Gli stereotipi inerenti alle omosessualità — quella femminile e quella maschile — sono intimamente legati alle credenze condivise e trasmesse socialmente circa l'appartenenza di genere: comportamenti, ruoli, occupazioni, apparenze fisiche, tratti personologici connessi al sesso biologico. La mancanza di conformità a tali attese sociali fa sì che le persone, in relazione al proprio sesso biologico, vengano giudicate poco/troppo femminili o poco/troppo maschili. L'apparente facilitazione del giudizio sociale sulla base di una categorizzazione in gruppo — gli uomini e le donne — è all'origine di processi di pensiero tendenziosi, di giudizi segnati da forte approssimazione e banalizzazione da cui possono discendere discriminazioni fortemente penalizzanti.

I concetti che utilizziamo per rappresentare la differenza sessuale, quella binaria, non descrivono fedelmente come le persone maschili o femminili sono in realtà, ma più che altro esprimono come ci si aspetta che siano.

«Ciò che gli altri si aspettano da noi — scrive Busoni (2000, p. 22) — diventa ciò che ci aspettiamo da noi stessi, diventa un modo di essere; le caratteristiche che sono attribuite al gruppo entro il quale siamo fatti appartenere diventano parte di noi, della nostra identità.»

Nella fattispecie, confondendo il discorso sull'orientamento sessuale con quello relativo al riduttivo quanto artefatto dualismo di genere,<sup>2</sup> l'omosessualità

<sup>2</sup> Negli anni Settanta le femministe ricorsero all'idea della costituzione sociale del carattere umano (Nicholson, 1996), attribuendo un notevole «peso a quanto vi è di socialmente costru-

richiama a sé una serie di stereotipi di genere che fa riferimento a un complesso sistema di attese, di fantasie, di progetti, di atteggiamenti, che prende avvio proprio dalla definizione sessuale binaria.

Partendo da questi aspetti, Prati e Pietrantoni (2010) descrivono gli stereotipi aventi come oggetto l'alterità omosessuale attraverso quattro diverse categorie.

1. *Non conformità al ruolo di genere.* Pur introiettando forti modelli legati a ciò che Adrienne Rich (1980) definisce «eterosessualità obbligatoria», le persone omosessuali si collocano al di là del binarismo di genere, assumendo ruoli a volte affini allo stereotipo del proprio sesso di appartenenza, altre volte decisamente contrastanti. Tuttavia, è ancora radicata l'idea che le persone omosessuali sviluppino la loro identità per negazione (identità non eterosessuale, sanno cosa non sono) oppure per comparazione-affiliazione, la cosiddetta «eterosessualizzazione dell'omosessualità per generi incrociati» (femminilizzazione dei gay e maschilizzazione delle lesbiche). Secondo tale idea, gli omosessuali sarebbero portati a interessarsi ad aspetti generalmente definiti femminili, come la passione per la cucina e il giardinaggio, ma anche ad assumere caratteristiche psicologiche e caratteriali del sesso opposto, come la sensibilità, la dedizione alla casa, la loquacità. In senso contrario, le lesbiche assumerebbero comportamenti assertivi e di comando e manifesterebbero un'attrazione verso gli interessi tipicamente maschili, come il calcio o le automobili. Anche se le cose stanno progressivamente cambiando, nell'immaginario collettivo permane questa idea, rafforzandosi soprattutto nella percezione sociale dell'omosessuale maschio, riconosciuto come effeminato, come un soggetto con un corpo da uomo e una testa da donna.
2. *Ruolo sociale e personalità.* Sono gli stereotipi che assegnano alle persone omosessuali delle specifiche caratteristiche connesse alla personalità e al carattere (sensibilità, timidezza, intelligenza, ma anche dissenso, anticonformismo) e allo status lavorativo (parrucchieri, estetisti, commessi, stilisti). A livello di gruppo, le persone omosessuali sono a volte considerate un aggregato sociale uniforme e influente, una potente lobby.

---

ito nella disuguaglianza sessuale, a quanto vi è di non biologicamente dato nella relazione di disparità tra uomini e donne» (Piccone Stella e Saraceno, 1996, p. 11). Ciò è stato possibile estendendo il significato del termine «genere» (Nicholson, 1996) che, oltre a designare una categoria linguistico-grammaticale, indicava le differenze socialmente costruite tra l'uomo e la donna. Così la *dualità di genere* rappresentava un modo per contrastare la nozione neutra di *genere umano* che, nell'apparente promozione dell'universalità dei diritti, rimarcava «il dominio di una parte dell'umanità sull'altra, del mondo degli uomini su quello delle donne» (Irigaray, 1992, p. 15).

# CAPITOLO 4

## Modelli culturali della differenza: una ricerca sulle percezioni degli insegnanti in formazione e in servizio

L'educazione è il punto in cui si decide  
se amiamo abbastanza il mondo  
per assumercene la responsabilità.

*Hannah Arendt*

### La visione del docente, l'anticamera del suo agire educativo

La panoramica tracciata nei capitoli precedenti ha evidenziato un propositivo e importante movimento di emancipazione e di tutela delle identità sessuali a scuola, in certe circostanze però smentito dai crescenti casi di bullismo omofobico, di cui, negli ultimi anni, la cronaca fornisce un'inquietante e sempre aggiornata fotografia.

Per tale ragione, assicurare un luogo protetto e ospitale in cui venga riconosciuto a tutti il diritto all'istruzione rappresenta non solo un obiettivo, ma un aspetto fondante dello stesso sistema scuola. Un diritto che consente a tutti gli studenti di imparare a conoscere e a sviluppare il proprio Sé attraverso il sano confronto con gli altri.

È soprattutto nella relazione con gli adulti che a scuola gli alunni comprendono la funzione di guida dei propri insegnanti, affidando loro aspettative, sogni, desideri. È in quel farsi continuo dialogo e ascolto che la relazione educativa diventa azione di promozione-tutela del benessere a scuola.

Alle volte, però, non è sufficiente mostrarsi disponibile all'ascolto degli studenti, perché essi si sentano accolti e ottengano maggiore energia per superare le difficoltà. Nei confronti del sempre più crescente atteggiamento bullistico, improntato a un'aggressività spavalda e prevaricatrice, il mondo degli adulti ha il dovere di affermare la propria responsabilità nella tutela dei minori e dei loro diritti. Nella vita scolastica, l'insegnante è chiamato a intervenire in prima persona, laddove sospetti una violazione dei diritti dei propri alunni. Non solo *per culpa in vigilando*, ma sempre.

È quindi indispensabile che i docenti non si limitino a fotografare quanto accade, ma che acquisiscano piena consapevolezza degli aspetti educativi e culturali che si celano dietro le sprezzanti maschere del bullismo omofobico. Più che un docente-arbitro, si rivela utile un educatore che favorisca il comportamento prosociale nei suoi alunni e scelga uno stile educativo caratterizzato da apertura al dialogo, sostegno, presenza di regole chiare e condivise, condannando davanti alla classe i comportamenti prepotenti e persecutori.

Per far ciò i docenti devono mostrarsi disponibili al cambiamento, ampliando le proprie conoscenze e competenze nella prevenzione e nel controllo di azioni di bullismo e acquisendo consapevolezza del potere dei propri atteggiamenti e delle azioni derivanti.

Avendo a mente questo come presupposto, si avverte la necessità di esplorare rappresentazioni e atteggiamenti riguardanti il tema dell'omofobia e del bullismo, dando voce a opinioni, convinzioni, prospettive, background culturali che rappresentano la visione di un docente nonché l'anticamera del suo agire educativo.

### **Omfobia e bullismo nella percezione dei docenti: obiettivi e domande della ricerca**

In considerazione della riflessione teorico-argomentativa e del vaglio della letteratura scientifica operata in precedenza, si presenta una ricerca qualitativa svolta tra il 2013 e il 2015 finalizzata a esplorare le differenze e le analogie delle percezioni di un gruppo di insegnanti in servizio e in formazione del territorio pugliese. Attraverso discussioni articolate e attentamente pianificate, lo studio si focalizza sulle percezioni riguardanti l'omosessualità, affrontando il tema della sua stigmatizzazione e vittimizzazione a scuola. Per la sua realizzazione, il percorso di ricerca ha previsto due specifiche azioni:

1. l'esplorazione e l'analisi delle percezioni dei docenti emerse nei gruppi di discussione gestiti secondo la metodologia del focus group;

2. l'elaborazione di una metodologia di indagine volta a sviluppare negli insegnanti la capacità di riflettere sulle proprie pratiche didattico-educative, progettando un intervento volto a promuovere a scuola uno spazio di educazione alle differenze e all'inclusione, con una specifica attenzione alla prevenzione e al contrasto al bullismo omofobico. Tale azione, come vedremo nel capitolo successivo, attiene più a un piano riflessivo e di progettazione che a uno operativo e di sperimentazione sul campo.

Nella fase di prefigurazione del disegno della ricerca, e successivamente a sostegno della conduzione dei gruppi, è stata elaborata una serie di domande di ricerca, individuando anche la qualificazione della loro rilevanza.

- Cosa significa e implica descrivere l'omosessualità attraverso i termini diversità e differenza?
- Quali sono gli aspetti che incidono maggiormente sulla percezione degli insegnanti?
- Quali sono i modelli di insegnamento a cui i docenti fanno riferimento?
- Quali sono le percezioni dei docenti inerenti all'omosessualità e alla sua stigmatizzazione e vittimizzazione a scuola?
- Che attenzione assegna la scuola al tema del bullismo omofobico?
- Come connettere questa tematica all'interno di un progetto educativo volto all'inclusione e alla valorizzazione delle differenze a scuola?

In ragione della complessità e innovatività del tema trattato, la ricerca si è avvalsa di tecniche di indagine di natura qualitativa rispondenti a un approccio metodologico di tipo narrativo.

Attraverso l'analisi del linguaggio sono state avviate pratiche interpretative finalizzate ad attivare una comprensione di conoscenze, credenze, opinioni, modelli e rappresentazioni che si celano all'interno di un insieme di parole dense e significative, rievocanti agiti, pensieri e comportamenti sociali.

## **Metodologia della ricerca**

### *Partecipanti*

Nella presente ricerca sono stati coinvolti 186 partecipanti di età compresa tra i 25 e i 56 anni ( $M = 37.83$ ;  $DS = 7.67$ ) provenienti da diverse province pugliesi, in maggioranza di genere femminile.

Nello specifico, sono stati coinvolti 78 insegnanti già in servizio (41,94%) afferenti a diversi gradi di istruzione e 108 corsisti (58,06%) afferenti a percorsi di formazione curricolare (TFA e PAS) e di specializzazione sul sostegno. Nei partecipanti si rileva un'equa distribuzione rispetto all'ordine scolastico di afferenza e alla provenienza geografica (tabella 4.1).

<b>Genere</b>	F.: 77,42%	M.: 22,58%
<b>Età</b>	Media: 37.83	DS (deviazione standard): 7.67
<b>Ruolo</b>	In servizio: 41,94%	In formazione: 58,06%
<b>Ordine di scuola</b>	Primaria: 51,07%	Secondaria di primo e secondo grado: 48,92%
<b>Provenienza province pugliesi</b>	BAT	10,75%
	Bari	20,97%
	Brindisi	15,59%
	Foggia	10,22%
	Lecce	29,03%
	Taranto	13,44%

Tab. 4.1 Caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti.

### *Strumenti e procedure*

Per esplorare e descrivere le percezioni si è ricorso alla tecnica di rilevazione del focus group, un tipo particolare di intervista di gruppo che ha lo scopo di produrre dati su un determinato tema di analisi attraverso il confronto tra i partecipanti (Zammuner, 2003).

Sotto la guida di un conduttore/facilitatore, che ha sollecitato il gruppo a esaminare in profondità il tema di ricerca in un clima disteso e non direttivo, sono state articolate e attentamente pianificate 16 discussioni di gruppo composte da circa 12 persone, ognuna delle quali afferenti allo stesso ordine di scuola e status professionale (in o pre-service) (tabella 4.2).

<b>Insegnanti in formazione</b>		<b>Insegnanti in servizio</b>	
Scuola primaria	Scuola secondaria (primo e secondo grado)	Scuola primaria	Scuola secondaria (primo e secondo grado)
5 FG	5 FG	3 FG	3 FG

Tab. 4.2 Focus group per ordine di scuola.

I focus group hanno avuto una durata di circa 120 minuti e si sono svolti presso alcuni locali dell'Università del Salento e dell'Università degli Studi di Bari.

Un clima relazionale pacifico e rispettoso delle tempistiche e delle modalità conversazionali ha permesso l'elaborazione di un pensiero condiviso.

Sulla base delle domande e degli obiettivi di ricerca sono state pianificate delle domande-stimolo al fine di sollecitare la discussione e di evitare probabili deragliamenti argomentativi. Il canovaccio con le domande-guida è stato costruito sulla base degli obiettivi della ricerca, seguendo le indicazioni presenti in letteratura (Krueger, 1998; Zammuner, 2003). Ogni incontro è stato registrato tramite un *voice recorder* e, in seguito, fedelmente trascritto.

### *Analisi dei dati*

I risultati saranno presentati secondo una prospettiva narrativa. Attraverso specifiche griglie di lettura, l'analisi ermeneutico-qualitativa ha permesso di esaminare e scandagliare in profondità il flusso dialogico, individuando gli argomenti chiave (macrocategorie narrative). Il piano logico-interpretativo assunto ha consentito di analizzare i materiali empirici acquisiti secondo una sequenza di operazioni di classificazione, dapprima semplice e poi composita, finalizzata alla costruzione di categorie di significato.

L'analisi è stata caratterizzata da due processi:

1. qualificazione e connotazione dei testi;
2. identificazione delle relazioni fra le proprietà che contribuiscono alla qualificazione dei testi stessi.

Come suggerito dalla letteratura (Marradi, 1984), i criteri utilizzati per la costruzione delle categorie sono stati: esaustività; mutua esclusività delle categorie; unicità delle classificazioni sulla base di un unico fondamento logico (*fundamentum divisionis*); pertinenza delle categorie e omogeneità delle unità di classificazione attribuite a ciascuna categoria.

Dal corpus testuale analizzato sono emersi alcuni repertori culturali, ossia dei *cluster* di significato: unità di analisi dotate di particolare rilevanza e autonomia semantica individuate sulla base della co-occorrenza e della significatività della produzione discorsiva. I cluster sono identificabili in quattro diverse macrocategorie narrative (figura 4.1), strumenti di lettura elaborati artificialmente ex post dal ricercatore per organizzare e decodificare l'ingente produzione discorsiva e per rendere intellegibile l'analisi degli argomenti che hanno significativamente caratterizzato le discussioni gruppali.

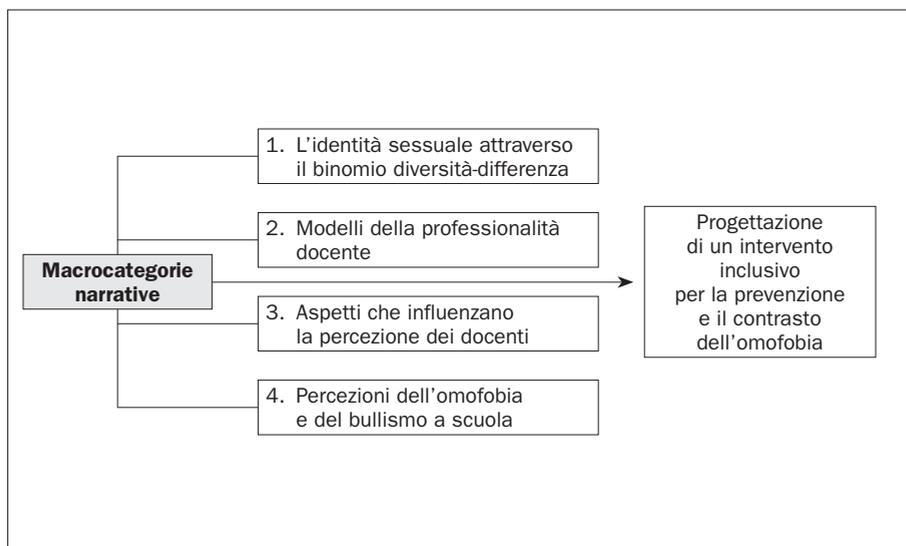


Fig. 4.1 Macrocategorie narrative.

Dai corpora testuali è stato possibile definire una quinta macrocategoria narrativa, quella inerente alle idee progettuali, che sarà oggetto del prossimo capitolo.

Attraverso specifiche griglie e mappe, l'analisi si è sviluppata su diversi livelli categoriali gerarchizzati, secondo un ordine di generalità/specificità dell'informazione. Per tale scopo è stato utilizzato il software Mindmaple, un programma per la progettazione e l'elaborazione di mappe mentali.

### Risultati: le macrocategorie narrative

La presentazione dei risultati si svilupperà seguendo l'analisi delle diverse macrocategorie narrative, tenendo conto soprattutto dell'ordine di scuola. Di fatto, le percezioni legate alla diversa situazione professionale (in o pre-service) appaiono altamente sovrapponibili, mentre quelle che si riferiscono ai diversi ordini di scuola cambiano significativamente. Quest'aspetto è ascrivibile non tanto all'omogeneità delle percezioni degli insegnanti, ma alla dissomiglianza che, nella fase di sviluppo identitaria, contraddistingue sempre di più i loro discendenti.

Pertanto l'analisi dei risultati si svilupperà essenzialmente in questa direzione, recuperando però, qualora dovessero apparire significative, le specifiche sfumature di significato espresse dai diversi status professionali.

A titolo esemplificativo, si riportano fedelmente alcuni degli estratti narrativi<sup>1</sup> che sono emersi dalle trascrizioni dei focus group. Gli interventi operati per rendere più intellegibile l'analisi sono chiaramente identificabili nel testo.<sup>2</sup>

A seguire, si presentano le quattro macrocategorie narrative alle quali si associano delle mappe esemplificative.

### *L'identità sessuale a scuola: la dialettica diversità-differenza*

In relazione alla funzione denotativa e connotativa del linguaggio, anche in riferimento al suo rapporto diretto con la costruzione delle rappresentazioni, i gruppi sono stati sollecitati a descrivere e a significare l'identità sessuale a scuola, ricorrendo alla dialettica diversità-differenza. I partecipanti hanno investito parte del loro tempo a disposizione a riflettere sulle «sfumature» di significato che potevano caratterizzare e distinguere i due termini, spesso imbrigliandosi in discorsi confusi e ragionamenti contraddittori:

- AP3. La diversità ha a che fare con un ordine più generale delle cose, mentre la differenza indica in cosa uno può o deve essere diverso.
- IS2. [Differenza] vuol dire differenziarsi da qualcosa e da qualcuno.
- IS3. Questi termini sono diversi.
- AS4. La diversità è un modo di distinguersi dagli altri.
- AS2. La persona differente non è diversa, ha una differenza.
- IS2. In matematica questi concetti sono chiari: la differenza indica che un numero è diverso dall'altro.

Dalle percezioni dei docenti afferenti alla scuola primaria (figura 4.2) sembra che i due termini abbiano significati contigui, finendo per sfociare nel campo della sinonimia. Tuttavia, nel momento in cui si qualificano specifiche espressioni dell'alterità, tali termini assumono significati maggiormente caratterizzanti.

<sup>1</sup> Gli estratti sono introdotti da codici che identificano la posizione lavorativa («I» sta per insegnante, «A» per aspirante insegnante) e l'ordine di scuola («P» sta per primaria, «S» per secondaria) dei partecipanti e il numero progressivo del focus group cui essi hanno preso parte.

<sup>2</sup> Tali interventi consistono in possibili troncamenti (laddove il periodo appare troppo lungo) e in aggiunte di parole chiarificatrici (ad esempio, recupero del soggetto in un periodo eccessivamente lungo o poco chiaro, inserimento di una parola che renda più agevole la comprensione). Le omissioni sono espresse da tre puntini all'interno di due parentesi tonde, ossia (...), mentre le specificazioni sono collocate tra due parentesi quadre, ossia [ad esempio]. Tuttavia, essendo frutto di una fedele trascrizione di un linguaggio conversazionale e dialogico, gli estratti narrativi potrebbero apparire ancora disconnessi o tronchi.

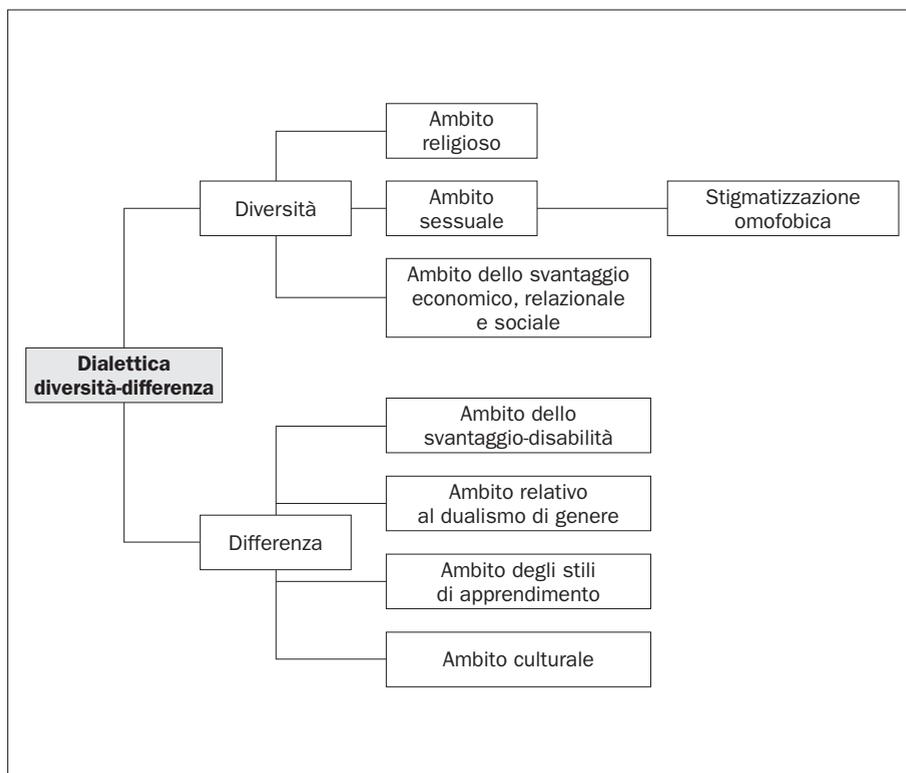


Fig. 4.2 Percezioni dei docenti della scuola primaria.

Nello specifico, la diversità sembra riferirsi esclusivamente all'ambito sessuale e religioso, mentre la differenza a quello culturale e dello svantaggio-disabilità.

- IP2. La diversità si riferisce alla religione, alla sessualità, a tutte le cose con le quali le persone sono diverse. La religione e la sessualità sono delle diversità più evidenti, non sono delle differenze.
- IP3. Secondo me, la parola differenza si può riferire alla disabilità e alle differenze culturali, cioè il problema non sono le parole, ma ciò che sta dietro. Per l'omosessualità sono indecisa, lo so che suonerebbe meglio parlare di differenza, ma di fatto è una diversità.
- AP5. Diversità vuol dire deviare da una norma sociale, (...) cioè da quello che si reputa tale. Da noi anche chi indossa un pantalone giallo è diverso.

All'interno dei significati che caratterizzano la diversità, si evidenzia tuttora un saldo ancoraggio a forme di devianza collegate a situazioni di svan-

taggio economico, relazionale e sociale, a cui si aggiunge quello derivato dalla stigmatizzazione omofobica.

- AP3. La sessualità è un campo difficile a scuola, difficile anche per i cosiddetti «normali», non fraintendetemi. Cioè chi non sembra eterosessuale anche perché che ne sappiamo noi, sono troppo piccoli [gli alunni].
- AP5. Gli alunni stigmatizzano, perché vedono una diversità evidente (...) non è normale ciò che è lontano da noi, da loro (...). Quando si sbaglia e si chiama un omosessuale non normale, si vuole intendere che non rispetta i canoni, certe norme.
- IP3. La diversità è anche quando uno vuole essere diverso (...), vuole esserlo. Sembra che si voglia evidenziare il fatto di non rientrare in qualche standard (...). Sappiamo molto meglio cos'è, almeno per noi, la normalità (...) è la nostra esperienza, la nostra sessualità.

Rapportando il ragionamento alla significazione degli orientamenti sessuali a scuola, sembra che tale termine rimarchi un'opposizione tra ciò che è normale e ciò che non lo è: non ci si riferisce mai esplicitamente all'anormalità, ma di fatto la si deduce per esclusione. Si configura, cioè, come un polo negativo e antitetico, rispetto a quello positivo della *norma-lità*.

Alla diversità sembra essere sotteso un duplice e per molti aspetti contrapposto modo di concepirla: da una parte, si esprime la stigmatizzazione agita dagli altri, dall'altra la differenziazione operata da se stessi per distinguersi dagli altri.

Il termine «differenza», invece, esprime delle qualità piuttosto che delle mancanze; sembra cioè maggiormente finalizzato a indicare delle possibilità, delle potenzialità, delle alternative.

I partecipanti mostrano una specifica attenzione alle differenze di genere e ai differenti stili di apprendimento.

- IP2. Dappertutto si sente che siamo differenti, ognuno ha il proprio corpo, con le proprie specificità (...) maschi e femmine sono differenti, per questo si parla di parità e differenza di genere.
- IP3. Noi a scuola parliamo anche delle differenze sessuali, quelle che oggi si chiamano «di genere» (...). Ogni bambina o bambino deve capire che esistono delle differenze. È normale, è l'anatomia umana.
- AP2. [La differenza] è un termine positivo, ci dice in cosa e come siamo differenti, cioè non uguali. Come diventiamo noi stessi, senza copiare gli altri (...) abbiamo diverse intelligenze.

Senza rintracciarne le autorevoli fonti, i gruppi fanno in particolare riferimento al pensiero convergente e divergente teorizzato da Guilford (1950) e alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983).

- AP3. La differenza è sapere che esistono diverse intelligenze del bambino. Si parla tanto delle sette intelligenze proprio per questo (...), di creatività, pensiero divergente. Noi insegnanti non riusciamo a rispettare le differenze tra i bambini, ma è il programma che ci porta lì.
- AP4. Gli studi ci dicono che non basta studiare per essere bravi, bisogna anche avere un'intelligenza propria e originale, bisogna avere il proprio tipo di intelligenza. Questa secondo me è differenza. Quella positiva, dico.

Così, la differenza sembra rimarcare nell'alunno i tratti positivamente distintivi e disomologanti del Sé, rappresentando un valore aggiunto. Ne deriva che all'insegnante compete il compito di tutelare e valorizzare la differenza, permettendo a ogni alunno di essere «originale», richiamando con tale aggettivo non tanto l'accezione più comune, quella dell'essere sui generis, quanto quella relativa all'originarietà della persona e alla sua autorealizzazione.

Tenendo a mente questo, l'agire didattico-educativo dovrebbe porsi in ascolto delle differenze senza mai soffocarle o inibirle, promuovendo tendenze attualizzanti e affermative del Sé.

- IP1. È difficile, ce ne rendiamo conto, ma bisogna rispettare le differenze del bambino. Se uno è più portato per il disegno, va assecondato, l'altro per la matematica, e così via.
- AP5. È come se ognuno di noi avesse un'intelligenza originaria, cioè si nasce così (...) noi [insegnanti] dobbiamo scoprirla.

Spostando il focus sulla scuola secondaria (figura 4.3), si evidenzia che le percezioni dei docenti si sviluppano perlopiù nella stessa direzione, riconoscendo al termine «differenza» un valore positivo, come a delineare una tendenza naturale a trovare la propria strada, distinguendosi dagli altri. Il termine «diversità», invece, abbraccia ancora una volta l'ambito della sessualità.

Nello specifico, l'orientamento omosessuale viene considerato una modalità, una condizione, una tendenza, alle volte un'identità a se stante. I costrutti che organizzano il pensiero sulle differenze sessuali vengono alterati, confondendo, ad esempio, il sesso biologico con le attese di genere, e l'orientamento sessuale con le identità di genere.