

Progetti per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere

Uno strumento di valutazione per docenti e genitori a favore della corresponsabilità educativa*

MARTA DE ANGELIS, ELVIRA LOZUPONE**

1. Introduzione

Abitare la società complessa, post moderna, globalizzata vuol dire vivere forti antinomie e “essere tra” spinte mutuamente escludentisi: la pedagogia oggi è chiamata ad abitare questa terra di mezzo e a trarre dalle occasioni offerte dalla vita quotidiana e nella pluralità delle occasioni formative, gli stimoli pedagogici più adeguati per la vita e la crescita degli individui, delle famiglie e della società.

All'interno di questo contesto, in una stagione che a ragione può essere definita antropologicamente “adolescenziale”, si riscontrano contemporaneamente due tendenze che riguardano in particolare le relazioni scuola — famiglia: da un lato una stagnazione nei rapporti ad opera delle famiglie, posta in essere anche attraverso una delega costante alla scuola di compiti educativi che spettano soltanto alla famiglia; dall'altro una rinnovata, ma ancora sporadica, spinta alla partecipazione responsabile alla vita delle istituzioni educative¹; quest'ultima tendenza — che sta gradatamente acquistando consistenza

* AFFERENZE.

** La dott.ssa Marta De Angelis ha scritto il paragrafo intitolato “La costruzione della rubrica” (pp. 69–73), e con Elvira Lozupone il paragrafo intitolato “Laboratori per docenti e famiglie ‘Sapere per Educare’: un'esperienza”. Elvira Lozupone ha scritto l'introduzione, il par. 2, il par. 3 e la conclusione.

1. A tutela della libertà educativa della famiglia sono sorte alcune associazioni di famiglie che sono confluite in un comitato unico denominato DNF (Difendiamo i nostri figli) che ha organizzato i due Family day e tra cui figurano: l'Associazione Comitato Art. 26, l'associazione Non si tocca la famiglia, ProVita onlus, Forum nazionale delle Associazioni familiari, Generazione Famiglia (ex La Manif pour Tous Italia). DNF conta comitati locali in più di 70 comuni sul territorio nazionale.

— non è stata accolta favorevolmente all'interno del mondo scolastico che si presenta saldamente ancorato ad una asimmetria di rapporti tra docenti e genitori, attraverso l'esercizio di un potere che tende ad esautorare la famiglia come prima agenzia educativa.

Questo tentativo di riprendere una partecipazione attiva alla vita scolastica lo si riscontra principalmente nelle vicende che hanno visto le famiglie opporsi alla proliferazione di alcuni progetti di educazione di genere all'interno delle scuole di ogni ordine e grado; il clamore mediatico suscitato da questi avvenimenti non sembra molto diverso, per certi aspetti, da quanto avvenuto in passato in merito all'emergenza che indusse il Ministero dell'Istruzione a ricorrere nel 2008 al dispositivo fornito nel d.p.r. n. 235 del 21 novembre 2007 — *Regolamento recante modifiche e integrazioni al d.p.r. 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, che stabiliva le forme con cui ricorrere ad un patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. L'esigenza nasceva allora da necessità sanzionatorie di fatti violenti avvenuti nei contesti scolastici anche da parte dei genitori nei confronti di insegnanti; si assiste nuovamente oggi ad una dinamica emergenziale che coinvolge i genitori e la vita all'interno delle mura scolastiche, in cui spicca ancora una volta una rappresentazione della famiglia — da parte della scuola — come “soggetto istituzionale debole”, il quale non di rado «intralcia il lavoro scolastico»². Anche in questo caso risulta carente una riflessione pedagogica³ nel gestire una situazione in cui la famiglia, lungi dal considerarsi residuale, vuole giocare un ruolo determinante, consapevole della delicatezza delle tematiche e in vista della piena tutela dei soggetti coinvolti, i propri figli e tutti i bambini.

È allora necessario che ancora una volta, la pedagogia «faccia sentire la propria voce»⁴.

2. L. PATI, *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*, Conferenza Episcopale Italiana, Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, *La professione docente oggi nella scuola che educa. Tra crisi e ricerca di senso. Le responsabilità dell'associazionismo cattolico e delle comunità cristiane* Bologna, 13–16 febbraio 2008 https://www.chiesacattolica.it/ci_new/documenti_cei/2008.../Bo%20Pati%20.doc.

3. P. DUSI, *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola* in L. Pati (ed) *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La scuola, 2014, p. 396.

4. L. PATI, *La famiglia nell'odierna temperie socio-culturale* in L. Pati cit. p. 23

2. Educazione di genere e attuazione all'interno della scuola: questioni critiche

Per educazione di genere si intende una educazione volta al superamento delle pressioni socio culturali che tenderebbero a indirizzare i comportamenti e la costruzione dell'identità, fino all'orientamento sessuale, secondo stereotipi e pregiudizi.

Essa si presenta come un tema scottante nel dibattito politico culturale in Italia, perché si trova all'incrocio tra l'educazione alla sessualità, l'accoglienza delle differenze e il riconoscimento dei diritti delle persone omosessuali.

Il tema dell'educazione di genere in vista del contrasto agli stereotipi si colloca come mainstreaming di strategie politiche e sociali promosse dal consiglio d'Europa e declinate all'interno dei vari stati dell'Unione⁵.

Nella scuola italiana la ricezione delle indicazioni europee ha favorito lo sviluppo di progetti di formazione di insegnanti⁶ e scolastica⁷, con l'obiettivo della riduzione e eliminazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone LGBT attraverso interventi volti al contrasto del cosiddetto bullismo omofobico.

La traduzione di questi documenti e interventi formativi in prassi educativa tuttavia, spesso non ha seguito i canoni dell'intervento pedagogicamente orientato, rivelando diffuse criticità.

Vicende di cronaca riportate su testate giornalistiche a diffusione nazionale e locale⁸ hanno portato alla luce la perplessità dei genitori

5. PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI DIPARTIMENTO PER LE PARI OPPORTUNITÀ, UFFICIO ANTIDISCRIMINAZIONI RAZZIALI UNAR, CONSIGLIO D'EUROPA, *Strategia nazionale LGBT. Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere 2013-2015*, Roma, L.G. Soc. Coop., 2013.

6. ROMA CAPITALE, *La scuola fa la differenza. Un anno di formazione sull'identità di genere in nidi e scuole dell'infanzia di Roma Capitale*, Roma, Scosse – Archivia, 2014. http://www.scosse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/12/Report_lascolafadifferenza.pdf

7. MONTANO A., CALÌ S., ZAGAROLI A., PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI DIPARTIMENTO PER LE PARI OPPORTUNITÀ, UFFICIO ANTIDISCRIMINAZIONI RAZZIALI UNAR, ISTITUTO A.T. BECK, *Educare alla diversità nella scuola*, Roma, 2013.

8. P. PROIETTI, *Gender a scuola. La protesta dei genitori*, Romasette, 1 dic. 2014, www.romasette.it/gender-a-scuola-la-protesta-dei-genitori/; Il Tempo 13 novembre 2014 www.iltempo.it/roma-capitale/2014/11/13/gallery/lezione-di-famiglie-gay-ai-bimbi-dellasilo-nido-959947/; Chiara PELIZZONI, *Mio figlio costretto ad andare a scuola con specchio e rossetto*, Famiglia Cristiana, 14 novembre 2014. www.famigliacristiana.it/articolo/mio-figlio-costretto-ad-andare-a-scuola-con-rossetto-e-specchio.aspx, solo per citarne alcuni.

su progetti che hanno avuto come cornice anche l'educazione alla sessualità; le famiglie hanno chiesto alle scuole di essere informate nel dettaglio sui contenuti delle attività proposte in classe, richiedendo altresì un pronunciamento da parte del Ministero dell'Istruzione sulla possibilità che, in base all'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e dell'art 30 della Carta costituzionale, sia consentito alla famiglie di richiedere l'esonero dei loro figli da talune di queste attività; è stato inoltre richiesto che i progetti orientati al contrasto di stereotipi e pregiudizi di genere non siano proposti soltanto da associazioni LGBT o simpatizzanti.

La scuola, per il suo costituirsi come microcosmo sociale, si trova dunque al centro di una dinamica che può trasformarsi in uno scontro antropologico e culturale, coinvolgente perché proposto comunicativamente con la forza dell'impatto emotivo, sollecitando ad adeguarsi ad un sentire diffuso⁹. D'altra parte la penetrazione a livello scolastico di progetti e temi formativi legati all'ideologia *gender* e non alla prospettiva di genere e ai *gender studies*¹⁰, se vista con uno sguardo più sereno da parte di entrambi gli attori della situazione, ma soprattutto da parte della scuola, potrebbe rappresentare un'occasione unica per il recupero da parte della famiglie di una partecipazione responsabile e veramente democratica alla vita all'interno delle mura scolastiche. È proprio la famiglia infatti a risultare tra i "grandi assenti" dalla riforma portata dalla legge 170, quasi a sancire un affievolirsi partecipativo e una dismissione di responsabilità educative, cui è corrisposto da parte del legislatore, nei confronti dell'istituzione scolastica — almeno sui documenti — un pari ed anche esuberante impegno compensativo di tale situazione. Da parte della scuola d'altronde, forse varrebbe la pena arginare la delega educativa a favore di una migliore qualità dell'istruzione.

A fronte di fatti di cronaca, certo non estesi a macchia d'olio, ma rilevanti per le implicazioni pedagogiche e istituzionali, che palesano

9. M. KIRK, H. MADSEN *After the ball. How America will conquer its fear & hatred of Gays in the 90's*, London, Penguin Books, 1989.

10. È possibile oggi distinguere due linee di pensiero: una che tende all'affermazione del pensiero femminista in un'ottica relazionale, che valorizza l'essere donna in quanto tale, l'altra più marcatamente individualista utilizza il linguaggio della lotta di classe, una visione individualista dei diritti umani e confluisce nel femminismo radicale; l'ideologia *gender* sembra scaturire da quest'ultima impostazione filosofica. Cfr. M. MIRANDA-NOVOA, *Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género*. *Dikaion*, Norteamérica, 21, abr. 2013. <http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/2749>.

carezza di riconoscimento reciproco tra istituzioni educative, e contenuti oggettivamente unilaterali, si è avviata una riflessione che ha messo in luce alcuni temi principali da cui è scaturita l'elaborazione di uno strumento per la valutazione dei progetti presentati nelle scuole di ogni ordine e grado. I temi intorno ai quali si è avviata la riflessione e da cui è emersa una griglia di valutazione costruita appositamente per questa funzione, possono essere così sintetizzati:

- a) l'Italia sembra avere una sua propria missione e tradizione spiccatamente pedagogica di accoglienza, di presa in carico, di cura (come prendersi cura), di situazioni anche liminali che riguardano persone diversamente abili e immigrati, rispetto a cui nella scuola si è sempre risposto con consapevolezza e dedizione^{II};
- b) è necessario creare aggregazione e consenso tra scuola e famiglia intorno ad un bene comune che è la salvaguardia della persona del bambino;
- c) il riconoscimento di tale bene comune, nella scuola democratica deve trascendere ogni atteggiamento ideologicamente improntato;
- d) il riferimento normativo deve essere "forte", strutturato, in modo tale da porsi per la sua salienza ad un livello 'meta' con l'obiettivo di superare le propensioni individuali, le mode del momento e il clamore mediatico, al fine di porsi in un'ottica di vera intersoggettività;
- e) deve essere uno strumento "pacifico" intorno al quale si crei aggregazione piuttosto che divisione;
- f) è necessario quindi che tale riferimento normativo funga da linea guida per la valutazione dei progetti e dei soggetti proponenti.

II. E. LOZUPONE, M. DE ANGELIS, *Tra i banchi di scuola e nei corridoi: identità di genere tra scontro e conoscenza*, in I. VOLPICELLI, C. CAPPA, G. SELLARI (a cura di) *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, Roma, Universitalia 2016, pp. 91-122.

3. Progetti per la lotta agli stereotipi: perché cercare uno strumento di valutazione

Il tema della lotta agli stereotipi e dei pregiudizi in favore di un atteggiamento rispettoso nei confronti della omosessualità deve porre in essere quell'attenzione empatica e competente degli insegnanti rispetto l'insorgenza di possibili Bisogni Educativi Speciali negli alunni: anche i minori figli di coppie omogenitoriali, se guardati con uno sguardo di cura pedagogica potrebbero tendenzialmente trovarsi in situazioni tali da poter manifestare Bisogni Educativi Speciali: su di loro può infatti convergere un'attenzione e una curiosità eccessiva e perturbante per loro stessi e per gli altri bambini, insieme con possibili marginalizzazioni da parte di coetanei che gli insegnanti possono non saper gestire per presenza di pregiudizi o semplicemente per la novità della situazione¹².

Nel caso di preadolescenti e adolescenti non si dovrebbe perdere di vista la provvisorietà nei passaggi di un cammino che porta alla scelta stabile del proprio orientamento sessuale congiuntamente con il travaglio interiore che tale provvisorietà comporta. La scuola avrebbe da avvantaggiarsi delle strategie suggerite dall'impostazione pedagogica interculturale nel senso di comprensione profonda delle biografie individuali, al fine di lasciarsi mettere in questione dall'altro, anche quando in difetto, comprensibilmente, di un'adesione a scelte e stili di vita altrui, come suggerisce questa linea di studi e di intervento pedagogico, marcando in modo netto la differenza tra orientamento sessuale e pratiche sessuali.

Molti progetti entrati nella scuola non hanno tenuto conto queste linee di impostazione; si è ricorsi ad ulteriori stereotipizzazioni e banalizzazioni: la persona omosessuale è stata raffigurata come costantemente dileggiata, sofferente e incompresa; o al contrario portatrice di un elemento di rottura drastica, urlata contro il "sistema"¹³. Il tema della frattura all'interno della famiglia, o all'interno della coppia genitoriale spesso presente in produzioni educative rivolte a minori

12. Cfr. A. GIGLI (a cura di), *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi*, Milano, edizioni Guerini e Associati, 2011. Cfr. anche G. BEPPATO, M.T. SCARANO, *Il libro di Tommi – manuale educativo e didattico su scuola e omogenitorialità*, Il dito e la luna, Milano 2010.

13. Anche nei libri per bambini: M. SALVI, *Nei panni di Zaff*, Bologna, Fatatrac, edizioni del Borgo, 2005.

nella scuola dell'infanzia o primaria¹⁴, risulta altresì particolarmente critico, per non parlare di progetti — che verranno analizzati più avanti — a livello editoriale, orientati a rendere la pratica della GPA (Gestazione Per Altri) accettabile e anzi frutto di buoni propositi, o nel caso di opere teatrali rivolte ad un pubblico dai 4 ai 16 anni (*sic!*) volte alla promozione dell'indifferentismo di genere, o, in ultimo, la stereotipizzazione “al contrario” in produzioni video in cui in cui gli eterosessuali vengono rappresentati come persone rozze e volgari (sia pure nei quartieri ghetto di Parigi) e gli omosessuali (sempre nella stessa *banlieue*) come persone profonde e colte.

Con queste premesse, si è ritenuto necessario approntare uno strumento di valutazione di questi progetti al fine di garantire una maggiore trasparenza e collaborazione tra le diverse componenti all'interno della scuola e con i soggetti esterni.

4. La costruzione della rubrica

Nel momento in cui si passa dalla riflessione teoretica sulle discriminazioni (anche ideologicamente orientata) ad atti educativi espliciti, si è ritenuto si dovesse guardare più alla tutela dei minori con le loro appartenenze valoriali e culturali che ad una diffusione capillare di principi ideologici in alcuni casi astrattamente ammissibili, ma che vanno poi adeguatamente tradotti in pratica educativa.

Lo strumento qui presentato è stato perciò elaborato¹⁵ avendo come matrice concettuale la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, riferimento normativo internazionale dal valore universalistico e vincolante per gli stati firmatari¹⁶. Tale scelta sottolinea, inoltre, la necessità di un lavoro interdisciplinare e internazionale, in cui il pluralismo e l'attenzione alle diverse appartenenze culturali e religiose sia veramente garantito, dando priorità alla tutela del be-

14. G. VEZZOLI, M. DI LAURO, *Mi piace Spiderman... e allora?* Cagli (PU) Settenove, 2014.

15. L'elaborazione dello strumento ha avuto come responsabile scientifico la prof.ssa Elvira Lozupone dell'Università di Roma “Tor Vergata”, coadiuvata dalla dott.ssa Marta De Angelis (Dottorato in Studi sull'educazione Università di Roma “Tor Vergata”), dal dott. Carlo Macale (Dottorato in Studi sull'educazione Università di Roma “Tor Vergata”) e dalla dott.ssa Maria Bianco (Dottorato Università Pontificia Salesiana).

16. La Convenzione è rapidamente divenuta il trattato in materia di diritti umani con il maggior numero di ratifiche da parte degli Stati. Ad oggi sono ben 196 gli Stati parti della Convenzione. <http://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>.

nessere del bambino, al *superior child interest*, prima che alle questioni politiche e ideologiche che appartengono al mondo degli adulti. Si è ritenuto dunque che la Convenzione avesse quei caratteri sopra indicati di strutturazione, riconoscimento universale, aggregazione, pregnanza contenutistica e valore oggettivo.

La convenzione presenta alcuni articoli di particolare interesse per le esigenze sollevate dal tema in discussione. Sono stati presi in considerazione i seguenti artt: 12, 13, 14, 16, 17, 19, 28, da cui sono state ricavate le seguenti dimensioni concettuali:

- a) il rispetto del minore nella libertà nella ricerca e ricezione di informazioni;
- b) salienza e coerenza delle informazioni trasmesse ai minori;
- c) tutela del minore nei confronti di ogni stimolo che vada contro il suo benessere sociale, spirituale e morale, nonché contro la sua salute fisica e mentale;
- d) diritto e dovere dei genitori di contribuire alla crescita e all'educazione del fanciullo;
- e) diritto del fanciullo alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione (salvaguardia del pluralismo e delle minoranze);
- f) adeguatezza del materiale proposto all'età, alle capacità e allo sviluppo psico-fisico del minore;
- g) qualità professionale e tutela del pluralismo da parte dei soggetti proponenti in ordine ad una indispensabile garanzia di competenza pedagogica secondo le due dimensioni dell'accreditamento professionale e del rispetto delle diverse posizioni assiologiche e culturali.

Essendo lo strumento pensato per poter essere agevolmente utilizzato sia dai docenti che dai genitori, si è ritenuto che la modalità più idonea per renderlo di immediata comprensione ed accessibilità fosse quella di presentarlo attraverso una rubrica di valutazione, la quale risulta accompagnata da esempi di prodotti e/o prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi di una scala¹⁷. La forma discorsiva che caratterizza lo strumento, infatti, è frutto di una scelta ben precisa in relazione ad un argomento complesso e poco

17. J. MCTIGHE, S. FERRARA, *Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning Framework*. In R.E. BLUM, J.A. ARTER (Eds), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA) 1996, p. 8.

riducibile: una semplice *check-list* a risposta obbligata, infatti, non avrebbe permesso di cogliere le sfumature che caratterizzano i livelli riferiti ai vari criteri. Attraverso una struttura maggiormente qualitativa, invece, è possibile indirizzare gli insegnanti e i genitori ad una lettura olistica della realtà data, seppur definendo in maniera precisa gli aspetti che definiscono ogni criterio. Inoltre, lo strumento della rubrica risponde alle finalità di quella che viene definita “valutazione trifocale”, ossia una forma di valutazione il cui

principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l’attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell’oggetto di analisi.¹⁸

La rubrica si presenta, in sintesi, come uno strumento valutativo attraverso cui insegnanti e genitori possono attribuire dei criteri di giudizio co-costruiti, frutto di dialettica e di interazione tra pari, in un’ottica di uguaglianza¹⁹, a materiali, attività e/o progetti proposti all’interno delle istituzioni scolastiche sui temi dell’identità, dell’affettività, della sessualità e della famiglia.

5. Laboratori per docenti e famiglie “Sapere per Educare”: un’esperienza

Ad ognuno dei criteri desunti dalla Convenzione sui diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza (ONU, 1989), corrispondono tre livelli a seconda della maggiore o minore adeguatezza dei materiali o delle attività analizzate rispetto al contesto di applicazione (Fig. 1).

Di seguito sarà illustrata, a titolo esemplificativo, l’esperienza condotta all’interno dei laboratori “Sapere per Educare”, durante i quali è stato utilizzato, in via esplorativa e preliminare, lo strumento sopra citato.

I Laboratori per docenti e famiglie “Sapere per Educare”²⁰: un’esperienza.

18. M. CASTOLDI, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011, p. 212.

19. Cfr. P. MULÈ in L. PATI cit, p. 386.

20. Il convegno *Sapere per educare* 2° edizione, è stato organizzato dall’istituto di Bioetica dell’Ateneo Pontificio Regina Apostolorum il 12 marzo 2016. La sessione pomeridiana ha previsto l’approfondimento di alcuni temi del convegno trattati nella sessione mattutina, in appositi laboratori dedicati a genitori e insegnanti. L’autrice di questo articolo ha curato

CRITERI	LIVELLI		
	LIVELLO 1 ADEGUATO	LIVELLO 2 PARZIALMENTE ADEGUATO	LIVELLO 3 NON ADEGUATO
Libertà di ricercare e ricevere informazioni	Il progetto/attività/ prende avvio sulla base di un reale bisogno formativo manifestato dal minore	Il progetto/attività/ prende avvio sulla base di un presunto bisogno formativo del minore	Il progetto/attività/nasce per rispondere principalmente ad un bisogno dell'adulto, non supportato da un reale interesse da parte del minore
Salienza e coerenza delle informazioni proposte	Il progetto/attività contribuisce ad accrescere le conoscenze del minore nei termini di educazione alla parità dei sessi e di prevenzione di qualsiasi forma di discriminazione e/o violenza di genere. Le informazioni sono coerenti con il vissuto del minore	Alcune delle informazioni proposte dal progetto/attività potrebbero risultare superflue e non necessarie al fine di accrescere le conoscenze del minore sui temi della parità dei sessi e della lotta alle discriminazioni	Il progetto/attività presenta informazioni risultano ambigue e poco chiare per il minore, generando confusione e travalicando i dettami ministeriali sui temi della parità dei sessi e della lotta alle discriminazioni
Adeguatezza del materiale rispetto all'età del minore	Il progetto/attività non presenta stimoli che possono risultare sgraditi al minore. Il linguaggio, la trama e le immagini sono adatte all'età	Alcuni degli stimoli proposti, pur non essendo del tutto inadeguati all'età del minore, richiedono la supervisione ed ulteriori spiegazioni da parte dell'adulto	Il progetto/attività presenta stimoli non adatti all'età del minore e al suo benessere psicofisico, sociale e morale (linguaggio inappropriato, immagini forti ...)
Diritto e dovere dei genitori di contribuire alla crescita e all'educazione	Opinione positiva, riguardo al progetto/attività, da parte degli altri adulti coinvolti nel processo educativo del minore	Risulta qualche perplessità, da parte delle famiglie, nei confronti del progetto/attività	Il progetto/attività presenta una forte opposizione dalle famiglie dei minori a cui è proposto
Diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione	Il progetto/attività è rispettoso di tutte le sensibilità religiose e culturali all'interno della classe	Il progetto/attività potrebbe, in maniera superficiale, toccare la sensibilità culturale e religiosa di qualcuno	Il progetto/attività non è rispettoso di alcune sensibilità religiose e culturali presenti all'interno della classe
Qualità professionale e tutela del pluralismo da parte dei soggetti promotori	Il progetto/attività è promosso da soggetti qualificati, anche a livello educativo e psico-pedagogico. Non viene presentato materiale ideologicamente orientato.	Il progetto/attività è promosso da soggetti non pienamente qualificati per presentare le tematiche proposte, pur non proponendo materiale ideologicamente orientato	Il progetto attività è promosso da soggetti non qualificati in ambito educativo e psicopedagogico per poter affrontare alcune tematiche. Le attività presentate hanno scopi ideologicamente orientati e poco educativi.

Figura 1. Rubrica di valutazione dei progetti per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere.

l'organizzazione scientifica dei tre laboratori per la scuola che sono stati condotti da: la dott.ssa Marta De Angelis (Dottorato in Studi sull'educazione Università di Roma Tor Vergata) scuola dell'infanzia; il Dott. Carlo Macale (Dottorato in Studi sull'educazione Università di Roma Tor Vergata) scuola primaria e secondaria di primo grado; la dott.ssa Maria Bianco (dottorato Università Pontificia Salesiana) scuola superiore di secondo grado.

I laboratori in oggetto si sono svolti nell'ambito del Seminario di studi *Sapere per educare, Relazioni, differenze, famiglia e bellezza* svoltosi presso l'Ateneo Pontificio 'Regina Apostolorum' di Roma. I progetti inerenti la lotta agli stereotipi e alle discriminazioni di genere presi in considerazione hanno riguardato la lettura per la scuola dell'infanzia; il teatro, per la scuola primaria e secondaria di primo grado; i cortometraggi per la scuola secondaria di secondo grado.

Ai laboratori hanno partecipato circa 50 genitori e insegnanti: si è scelto di farli lavorare insieme proprio nell'ottica che vede entrambi i soggetti competenti e di pari dignità nei processi educativi, dal momento che

come la scuola non può essere sottostimata per quanto attiene alla sua specificità operativa, che possiamo riassumere con l'espressione di luogo di trasmissione e di elaborazione culturale, così la famiglia non può essere sottovalutata per quanto concerne la sua responsabilità e competenza fondamentale: essere luogo primario e privilegiato di relazioni educative, al quale inerisce il diritto/dovere dell'educazione dei figli.²¹

I laboratori hanno avuto finalità critico-riflessive²² rispetto ai soggetti coinvolti; sono stati cioè costituiti dei *laboratori riflessivi di gruppo*, in cui c'è stata negoziazione e interazione rispetto ai significati relativi ai materiali e ai contenuti proposti.

Un primo momento è stato dedicato alla presentazione dei partecipanti; successivamente si è delineata sinteticamente la base teorica di riferimento per il successivo lavoro pratico. Si sono analizzati i termini *identità sessuale*²³, *identità di genere*²⁴ ed *orientamento sessuale*²⁵, come aspetti costitutivi dell'identità individuale. È stato poi analizzato ciò che la legge su "La Buona Scuola", recita nell'articolo 1 comma

21. L. PATI, *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*, Conferenza Episcopale Italiana, Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, La professione docente oggi nella scuola che educa. Tra crisi e ricerca di senso. Le responsabilità dell'associazionismo cattolico e delle comunità cristiane Bologna, 13-16 febbraio 2008.

22. D. SCHÖN, *Educating the Reflective Practitioner*, CA, Jossey - Bass Inc., San Francisco 1987.

23. Appartenenza biologica al sesso maschile o femminile determinata dai cromosomi sessuali.

24. Rappresentazione di sé come maschio/femmina e delle categorie e ruoli sociali ad essa connesse.

25. L'attrazione fisica e affettiva per una persona di sesso diverso, persone dello stesso sesso o entrambi.

16, riguardo l'attuazione di principi di pari opportunità, e ovvero che nella scuola vada promossa

l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori [...].

Questo passaggio ha creato dubbi interpretativi da parte di genitori, docenti e dirigenti, tali da richiedere alcuni chiarimenti che il MIUR ha fornito nella circolare ministeriale n. 29 del 21 settembre 2015, *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'articolo 1 comma 16 Legge 107/2015*.

Questi ultimi possono essere riassunti in tre punti:

- a) che la finalità dei progetti voluti dal ministero non è quella di stravolgere il concetto di genere, ma di prevenire forme di discriminazione e violenza di genere in un'ottica di educazione alla parità di genere²⁶;
- b) che una figura educativa deve avere competenze specifiche per affrontare tematiche così delicate²⁷;
- c) che la famiglia, in base ad un principio di continuità educativa scuola / famiglia, deve essere messa a conoscenza dei contenuti della offerta formativa delle istituzioni scolastiche²⁸.

A ben vedere, si tratta di principi autoevidenti per chi dispone di un minimo di sensibilità e competenza pedagogica; nonostante ciò essi non sono stati tenuti in considerazione, non solo dagli estensori dei progetti, ma — fatto più grave — dallo stesso personale scolastico; si tratta di un elemento di non poco conto che rende evidente purtroppo il tentativo manipolatorio messo in atto da alcuni soggetti con palesi finalità ideologiche²⁹, all'origine delle proteste delle famiglie.

26. «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità, promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni».

27. «l' aumento delle competenze relative all'educazione all'affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere».

28. «le famiglie hanno il diritto, ma anche il dovere, di conoscere prima dell'iscrizione dei propri figli a scuola i contenuti del POF».

29. Naturalmente esiste anche una produzione interessante e valida tra cui spiccano: *Il gioco del rispetto*, <http://giocodelrispetto.org/>; L. RICKARDS *Beniamino*, ed. Il castoro, 2011; L.

Nella seconda fase dei laboratori è stata poi presentata e illustrata la rubrica di valutazione, al fine di utilizzarla in maniera operativa nei lavori di gruppo. Genitori e insegnanti sono stati suddivisi in piccoli gruppi di 3-4 unità ed hanno utilizzato lo strumento per valutare alcuni materiali e progetti loro proposti. A titolo esemplificativo riportiamo qui la valutazione sintetica di alcuni progetti e materiali.

Letture:

- a) *Ci piacciamo*³⁰. Il libro è risultato *inadeguato* da parte del gruppo che lo ha analizzato (Livello 3). Il contenuto non risponderebbe ad una richiesta consona all'età dei bambini: esso risulterebbe ambiguo e poco chiaro data la grande mole di possibili combinazioni relazionali tra esseri umani ivi illustrate. I personaggi sorridenti e le immagini accattivanti potrebbero essere fonte di attrazione per un bambino che non sa ancora leggere. Il libro potrebbe però risultare offensivo verso alcune sensibilità religiose e culturali all'interno della classe, nonché riscontrare opposizione da parte di alcuni genitori. I soggetti che lo promuovono non vengono definiti qualificati in ambito educativo.
- b) *Rosa confetto*³¹: il libro è stato giudicato *adeguato* (Livello 1 della rubrica). il messaggio insito al testo è che le femmine possono svolgere le medesime attività dei maschi rimanendo, allo stesso tempo, nel proprio ruolo di genere. L'autrice risulta qualificata a livello educativo e psicopedagogico, per la sua esperienza di scrittrice per l'infanzia. Il libro accrescerebbe le conoscenze dei bambini in relazione alla parità dei sessi e alla lotta alle discriminazioni. Il linguaggio e la trama appaiono adatti all'età.

Teatro: *FA 'AFAFINE*³² – *Mi chiamo Alex e sono un dinosauro* (livello 3).

LIONNI, *Pezzettino*, Babalibri, 2006; D. MC KEE, *Elmer, l'elefante variopinto*, Mondadori, 1990; per gli adolescenti alcuni video del progetto Niso, ora non più disponibili in rete.

30. JUANOLO, *Ci piacciamo*, Milano, Il Dito e la Luna, 2007.

31. A. TURIN, *Rosa Confetto*, Firenze, Motta junior, 2009.

32. *Fa 'Afafine – Mi chiamo Alex e sono un dinosauro* di G. Scarpinato, Premio Scenario infanzia 5 edizione 2014. Alex è un bambino di 7 anni innamorato di un coetaneo che decide di essere nei giorni pari maschio e nei giorni dispari femmina; ciò suscita sconcerto e discussioni tra i genitori i quali alla fine accettano la stranezza del figlio scambiandosi anche loro di abito.

Lo spettacolo analizzato è stato collocato su di un livello di alta criticità. Le criticità convergono su:

- a) libertà di ricercare e ricevere informazioni: i bambini autonomamente non pongono domande rispetto all'esistenza di individui fa'afafine³³;
- b) inadeguatezza rispetto all'età: proposto dai 4 ai 16 anni e oltre³⁴;
- c) non rilevanza dei contenuti educativi: se i bambini sono piccoli non sono in grado di recepire i contenuti;
- d) lo spettacolo non risponde ai criteri ministeriali: valorizza il *gender creative (fluid)* più che contribuire alla riduzione di stereotipi e pregiudizi;
- e) infine, lo spettacolo non risulta costruito secondo principi pedagogici adeguati, né è proposto da soggetti qualificati in ambito educativo.

Cortometraggio: *OMAR*³⁵ (livello 3).

Nel laboratorio per gli adolescenti si è analizzato un cortometraggio dal titolo 'Omar' del regista Sébastien Gabriel della durata di nove minuti.

- a) Il gruppo di studio ha notato come nel corto si creino stereotipi "al contrario" con connotazioni marcatamente sessiste: i maschi giocano a calcio, mangiano cibi non sani, usano un linguaggio scurrile; gli omosessuali al contrario figurano colti, appassionati di scrittura poetica, nella stesura di un testo si soffermano sulla scelta attenta delle singole parole.
- b) Anche le figure familiari sono raffigurate come negative. Il padre di Omar appare "privo di mansuetudine" e pieno di certezze.

33. Si tratta di gruppi riconducibili ad un 'terzo sesso' nella civiltà Samoa in cui gli atti omosessuali sono puniti con pene fino a sette anni di carcere.

34. Oggi modificato in 8 -16/17 anni <http://www.associazionescenario.it/ed2014infanzia/scarpinato.htm>.

35. *Omar* di S. Gabriel. Tratto dalla collezione "5 film contro l'omofobia", finanziata dal Ministero della Salute e dello Sport francese. Omar è un giovane gay figlio di immigrati africani che vive in una piccola città. Quando si innamora di Arthur deve prendere una decisione: rinunciare al suo amore o abbandonare la città e la famiglia per altri orizzonti.

- c) Si raffigura uno stereotipo di famiglia conservatrice e tradizionale, all'interno della quale il confronto educativo è assente.
- d) La raffigurazione di una famiglia così negativa in uno strumento educativo è apparsa al gruppo come un'operazione pedagogicamente non corretta.
- e) I due protagonisti appaiono vittime di una omofobia interiorizzata e gli spettatori vengono chiaramente indirizzati a fare il tifo per la realizzazione del loro amore. Il rischio è che nei giovani si inculchi l'idea di una "naturale" considerazione negativa dell'omosessualità da parte della società.

In conclusione, per il gruppo di lavoro, in vista di un'efficace contrasto all'omofobia e della promozione del benessere dei nostri giovani, non basta saper costruire uno strumento filmograficamente valido, ma è necessaria una preliminare equilibrata riflessione di tipo psicologico, pedagogico, e anche filosofico, sui contenuti da proporre.

Al termine dei lavori è stato consegnato ad ogni partecipante del laboratorio un questionario di gradimento rispetto allo strumento presentato, al fine di verificarne la chiarezza e l'efficacia, raccogliendo eventuali pareri e suggerimenti. Le domande sono state le seguenti:

- a) la rubrica è risultata di agevole comprensione ed utilizzo per la valutazione dei libri presentati all'interno dei laboratori?
- b) a suo parere la rubrica potrebbe costituire un valido aiuto per tutti gli insegnanti che volessero valutare i progetti legati alla sessualità nelle scuole?
- c) se potesse, cosa cambierebbe della rubrica?

Rispetto alla prima domanda la totalità dei partecipanti ha ritenuto lo strumento di facile comprensione ed utilizzo per la valutazione dei materiali presentati. A detta degli insegnanti coinvolti, infatti, essa «aiuta l'insegnante a valutare criticamente le possibili proposte da fare nella propria classe», lo «indirizza proponendo più ipotesi di giudizio» e «fornisce una serie di parametri oggettivi per valutare», oltre ad essere «molto chiara e semplice da compilare».

Anche in merito alla seconda domanda la totalità dei partecipanti ha dimostrato parere positivo nel considerare la rubrica come un valido aiuto per gli insegnanti e i genitori che vogliono valutare

progetti legati ai temi dell'identità e della sessualità nelle scuole. Le motivazioni a questo parere risiedono nel fatto che la rubrica «offre criteri per analizzare l'adeguatezza di una proposta», «è una guida che prende in considerazione le varie componenti presenti a scuola», consente «un'ottima distinzione tra ciò che è adeguato e cosa no, ed è di facile applicazione ed utilizzo».

La maggioranza dei partecipanti, inoltre, non cambierebbe nulla della rubrica proposta (domanda n.3). L'unico suggerimento avanzato è stato quello di «definire alcuni casi limite tra i tre livelli».

6. Conclusioni

Lo strumento presentato richiede sicuramente ulteriori verifiche e test in condizioni maggiormente controllate per poterne valutare la reale efficacia ed affidabilità. L'esperienza presentata in questo contributo ha infatti un carattere assolutamente esemplificativo, e ci si riserva in futuro di produrre dei dati maggiormente significativi al riguardo.

La costruzione dello strumento costituisce, però, un punto di partenza importante per rispondere in maniera adeguata all'esigenza di salvaguardia del *superior child interest* nella promozione di progetti pedagogicamente validi, per la lotta alle discriminazioni tra persone di diverso orientamento sessuale e di attuazione di pratiche di contrasto ad ogni forma di marginalizzazione all'interno della scuola.

Si ritiene che la rubrica sia un valido ausilio per insegnanti, dirigenti e genitori, per la messa a fuoco dei criteri da seguire nella selezione di progetti che sulla base di un pluralismo effettivo, un'etica del rispetto verso tutti, e la competenza pedagogica dei soggetti proponenti, promuovano l'accettazione, il rispetto della differenza e il dialogo costruttivo e pacifico; il focus attentivo e la co-costruzione di un sapere condiviso, da parte di scuola e famiglia, deve essere sulla persona piuttosto che sui suoi atti, tra persone differenti per orientamento sessuale, a favore della coesione sociale.

Lo strumento proposto vorrebbe poi porsi come indicazione concreta a favore del superamento dell'asimmetria relazionale con la famiglia, per il suo carattere dialogico, per lo spirito di parità che non privilegia né genitori né insegnanti, per l'accento promozionale e cooperativo volto all'espressione e valorizzazione delle argomenta-

zioni, per l'impronta costruttivista che privilegia la co-costruzione di una valutazione che è patrimonio comune.

Il patto di corresponsabilità, invocato nelle situazioni sopra indicate per significare l'adesione acritica e definitiva, ancorché talvolta non pienamente informata, da parte dei genitori, ad ogni iniziativa educativa curricolare e/o extracurricolare, prevede in un'ottica pedagogica il riconoscimento reciproco tra cultura familiare dall'antropologia "forte" e cultura scolastica, dall'antropologia 'debole' a favore di una scuola aperta a tutti, come ricorda Norberto Galli³⁶; genitori e competenze familiari vanno riscoperte come capitale educativo e potenzialità educative che devono necessariamente incontrarsi e non possono prescindere l'una dall'altra. È chiaro che questa dinamica nel suo iniziale costituirsi possa implicare una dialettica forte, di scontro prima che di incontro. Diviene dunque fondamentale una competenza relazionale ed una formazione adeguata per gli insegnanti, orientata alla costruzione di reti educative e di un dialogo che si fonda su competenze precise focalizzate da Perrenoud: competenze di animazione, conduzione e comunicative con i genitori, nei colloqui singoli e nelle riunioni³⁷.

Il problema vero di tanti progetti è oltre all'inadeguatezza pedagogica, la marcata unilateralità, che porta automaticamente a pronunciarsi per un'accettazione o un rifiuto, un accordo o un disaccordo.

La questione, così, risulta mal posta: il tema vero è la ricerca di un bene comune e di valori condivisi come il rispetto, l'amicizia, la solidarietà: un riconoscimento reciproco tra attori di un vero rapporto intersoggettivo, di «un principio comune ad entrambi [...] capaci di ascoltarlo stimandolo proprio in quanto è un bene condiviso», come si esprime Bellingreri³⁸, che a partire dalle relazioni intrafamiliari si estenda al mondo esterno con la mediazione della scuola. Si tratta di un impegno "gravissimo", come ricorda il Concilio Vaticano II, ma non fuori dalla portata delle famiglie; la scuola deve responsabilmente suffragarlo, e compensarlo se carente, in un'ottica di partenariato³⁹ af-

36. N. GALLI, *Orientamenti pedagogici per l'educazione alla sessualità*, in N. GALLI (a cura di) *L'educazione sessuale nell'età evolutiva* Milano, Vita e Pensiero, 1994, p. 261.

37. P. MULÈ, *La formazione docente per la costruzione di nuove reti con la famiglia* in L. PATI, cit. p. 384.

38. A. BELLINGRERI, *Educazione familiare e orientamenti di valore* in L. PATI cit. p. 247.

39. T. FAUSTINI, *Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 2 - 2007, pp.

finché l'interesse superiore nei confronti del minore possa costituire davvero il filo rosso di ogni iniziativa all'interno della scuola.

Riferimenti bibliografici

- BEPPATO G., SCARANO M.T., *Il libro di Tommi – manuale educativo e didattico su scuola e omogenitorialità*, Il dito e la luna, Milano 2010.
- BLUM R.E., ARTER J.A. (eds.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA).
- CASTOLDI M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011.
- FAUSTINI T., *Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 2 – 2007.
- GALLI N. (a cura di), *L'educazione sessuale nell'età evolutiva* Milano, Vita e Pensiero, 1994.
- GIGLI A. (a cura di), *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi*, Milano, edizioni Guerini e Associati, 2011.
- JUANOLO, *Ci piacciamo*, Milano, Il Dito e la Luna, 2007.
- KIRK M., MADSEN H., *After the ball. How America will conquer its fear & hatred of Gays in the 90's*, London, Penguin Books, 1989.
- MC KEE D., *Elmer, l'elefante variopinto*, Mondadori, 1990.
- MONTANO A., CALÌ S., ZAGAROLI A., ISTITUTO A.T. BECK, PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI DIPARTIMENTO PER LE PARI OPPORTUNITÀ, UFFICIO ANTIDISCRIMINAZIONI RAZZIALI UNAR, , *Educare alla diversità nella scuola*, Roma, 2013.
- PATI L. (ed) *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La scuola, 2014.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI DIPARTIMENTO PER LE PARI OPPORTUNITÀ, UFFICIO ANTIDISCRIMINAZIONI RAZZIALI UNAR, CONSIGLIO D'EUROPA, *Strategia nazionale LGBT. Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere 2013–2015*, Roma, L.G. Soc. Coop., 2013.
- RICKARDS L., *Beniamino*, ed. Il castoro, 2011.
- SALVI M., *Nei panni di Zaff*, Bologna, Fatatrac, edizioni del Borgo, 2005.
- SCHÖN D., *Educating the Reflective Practitioner*, CA, Jossey – Bass Inc., San Francisco 1987.

- TURIN A., *Rosa Confetto*, Firenze, Motta junior, 2009.
- VEZZOLI G., DI LAURO M., *Mi piace Spiderman... e allora?*, Cagli (PU) Settenove, 2014.
- VOLPICELLI I., CAPPA C., SELLARI G. (a cura di) *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, Roma, Universitalia, 2016.

Riferimenti sitografici

- GABRIEL S., *Omar*, Francia, 2009, <http://www.rainbowproject.eu/material/it/omar.htm>.
- Il gioco del rispetto* <http://giocodelrispetto.org/>.
- Il Tempo, 13 novembre 2014 <http://www.iltempo.it/roma-capitale/2014/11/13/gallery/lezione-di-famiglie-gay-ai-bimbi-dellasilo-nido-959947/>.
- MIRANDA-NOVOA M., *Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. Dikaion, Norteamérica*, 21, abr. 2013. <http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/2749>.
- PATI L., *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*, Conferenza Episcopale Italiana, Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, *La professione docente oggi nella scuola che educa. Tra crisi e ricerca di senso. Le responsabilità dell'associazionismo cattolico e delle comunità cristiane* Bologna, 13-16 febbraio 2008. https://www.chiesacattolica.it/ci_new/documenti_cei/2008.../Bo%2520Pati%2520.doc.
- PELIZZONI C., *Mio figlio costretto ad andare a scuola con specchio e rossetto*, *Famiglia Cristiana*, 14 Novembre 2014, <http://www.famigliacristiana.it/articolo/mio-figlio-costretto-ad-andare-a-scuola-con-rossetto-e-specchio.aspx>.
- PROIETTI P., *Gender a scuola. La protesta dei genitori*, *Romasette*, 1 dic. 2014, <https://www.romasette.it/gender-a-scuola-la-protesta-dei-genitori/>.
- ROMA CAPITALE, *La scuola fa la differenza. Un anno di formazione sull'identità di genere in nidi e scuole dell'infanzia di Roma Capitale*, Roma, Scosse – Archivia, 2014. http://www.scosse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/12/Report_lascuola_fadifferenza.pdf.pdf.
- SCARPINATO G., *Fa 'Afafine – Mi chiamo Alex e sono un dinosauro*. <http://www.associazionescenario.it/ed2014infanzia/scarpinato.htm>.