

GENERE E INCLUSIONE
TRA TEORIA E PRATICHE

Il libro si pone due intenti principali: chiarire alcuni concetti psicologici fondamentali che ruotano intorno al tema dell'identità e dell'orientamento sessuale; le questioni etiche sottese alla questione fra genitorialità/filiazione biologica e sociale; il tema del lecito pedagogico posto dall'attuazione di alcune pratiche didattiche nella scuola dell'infanzia e primaria. Poi problematizzare: cosa vuol dire oggi combattere le discriminazioni e costruire una scuola democratica, quali vicende interiori per i figli di coppie separate, trasferiti da una realtà conflittuale e dolorosa ad una realtà di 'diversità' non meno difficile, non meno dolorosa, potenzialmente esposti alla marginalità per le scelte degli adulti?

Esistono posture educative e strategie per star bene insieme a scuola? Quali le coordinate pedagogiche, quali i mezzi e le prospettive di riuscita? Un volume dallo spiccato puerocentrismo: la sola chiave per uscire dalle trappole ideologiche in cui cadono gli adulti.

Elvira Lozupone insegna Pedagogia sociale all'Università Tor Vergata di Roma. Attualmente studia la strutturazione di un modello formativo per gli insegnanti sulle questioni oggetto di questo volume e l'attuazione di buone pratiche di corresponsabilità educativa nel primo ciclo di istruzione. Ha all'attivo numerose pubblicazioni su periodici italiani ed esteri e in volumi monografici e collettanei. Tra questi figurano: *Pedagogia sociale nella contemporaneità: temi e prospettive di sviluppo* (2015); *Temi dibattuti in pedagogia ed educazione* (2018).

Elvira Lozupone
(a cura di)

GENERE E INCLUSIONE
TRA TEORIA E PRATICHE

Star bene insieme a scuola

GENERE E INCLUSIONE TRA TEORIA E PRATICHE

E. Lozupone (a cura di)

ISBN: 978-88-6709-432-5



9 788867 094325

€ 21,00

ea
ANICIA

ea
ANICIA

FORMAZIONE UMANA E NUOVA DEMOCRAZIA

Collana diretta da Giuseppe Spadafora e Marco Antonio D'Arcangeli

59

Comitato scientifico

Viviana Burza (UniCalabria), Claudio De Luca (UniBasilicata),
Larry Hickman (UniCarbondale), Paolina Mulè (UniCatania),
Ignazio Volpicelli (UniTorVergata)

Volume sottoposto a doppio referaggio anonimo.

Elvira Lozupone
(a cura di)

Genere e inclusione tra teoria e pratiche

Star bene insieme a scuola

ISBN: 9788867094325
Prima edizione: aprile 2019

© 2019 - Editoriale Anicia S.r.l.
Via S. Francesco a Ripa, n. 67
00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5882654
Sede legale: Via di Trigoria, n. 45
00128 Roma
www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Sommario

<i>Prefazione</i> di Furio Pesci	9
<i>Introduzione</i>	13
<i>Capitolo primo</i>	
Il lecito pedagogico: riflessioni di pedagogia critica sulle pratiche inclusive	15
<i>Elvira Lozupone</i>	
Introduzione	15
1. Il lecito pedagogico	17
2. Dove si gioca il lecito pedagogico: coppie di fatto, minori e scuola	19
3. Una società che marginalizza gli omosessuali?	21
4. Progetti a favore dell'inclusione in Italia	25
5. Racconti per bambini nella scuola dell'infanzia: analisi dei contenuti	26
6. La formazione insegnanti: un percorso da impostare	34
7. La pedagogia della differenza: una strada percorribile, ma accidentata	37
8. Progetti inclusivi: il lecito pedagogico	45
<i>Capitolo secondo</i>	
L'altra famiglia. Prospettive etico-antropologiche sull'omogenitorialità	49
<i>Luciano Sesta</i>	
1. <i>Same-sex marriage</i> , omogenitorialità e resistenze sociali	49
2. La famiglia: fra genitorialità sociale e biologica	53
3. Discriminazione omofoba delle coppie o condizioni preferibili per il minore?	57

4. Maternità surrogata e fecondazione eterologa	60
5. Logiche della filiazione fra omosessualità ed eterosessualità	62
6. Oltre le statistiche: assumersi le proprie responsabilità educative e morali	66

Capitolo terzo

Lo spirito democratico e la lotta contro le discriminazioni nella scuola 69

Furio Pesci

1. La laicità come valore etico e politico e le sue conseguenze pedagogiche, oggi	69
2. Le circostanze e le finalità dell'educazione	75
3. Problematiche ancora aperte	81
4. La situazione dell'uomo contemporaneo	87

Capitolo quarto

Il sostrato del cambiamento.

L'Azione dei Contrari ('Αριστοτέλης) 95

Anna Maria Pescosolido

1. L'oltre/altro/ulteriore nel processo valoriale dell'Educazione	95
2. Status sociale della ulteriorità/alterità?	96
3. La percezione del sé	97
4. Precarietà della sicurezza del sé	100
5. Le trasformazioni sociali e l'educazione	103
6. Impegno educativo e configurazione del sé	107

Capitolo quinto

Sviluppo affettivo e identità sessuale 115

Paolo Scapellato, Carolina de Pedis

1. Introduzione	115
2. Terminologia	116
3. Lo sviluppo affettivo	120
4. Lo sviluppo sessuale	122
5. L'evoluzione dell'identità sessuale e di genere	125
6. Determinazione del ruolo di genere	133
7. Lo sviluppo dell'orientamento sessuale e della sessualità adulta	143

Capitolo sesto

**RispettiAMOCi. Storia e prospettive di un progetto
sull'affettività per una cultura del rispetto**

151

Barbara Baffetti

1. Introduzione. Genesi di un progetto in ascolto dei tempi 151
2. Mappa storica e numerica 152
3. Il metodo RispettiAMOCi 154
4. Osservazioni sull'emerso 160
5. Orizzonti educativi 163
6. Conclusioni: perché un'educazione
all'affettività nella scuola? 166

Gli Autori

171

Il lecito pedagogico: riflessioni di pedagogia critica sulle pratiche inclusive

Elvira Lozupone

Introduzione

L'educazione costituisce un evento fondativo dell'esistere: perenne e ubiquitario.

La polisemia del termine rivela un'oscillazione tra dinamiche opposte, che nella storia, hanno preso vicendevolmente il sopravvento: da un lato l'idea tradizionale del condurre e del trar fuori, si estende ad una connotazione nutritiva, di cura, attraverso un processo di liberazione ed emancipazione del soggetto che può giungere fino al limite estremo del lassismo; dall'altro, la più tradizionale radice che si lega all'*in-struere*, risulta finalizzata a porre all'interno del soggetto norme e saperi indispensabili per un suo adattamento al sociale nell'ottica di una conformità, vincolata a situazioni più strutturate e formali.

Quest'ultima connotazione, nella sua accezione più negativa, arriva alla pagina nera della pedagogia, che la vede strumento di propaganda ideologica, diretta verso il conculcamento della personalità dell'educando che sfocia nella sua passivizzazione, e alla necessità di essere ri-formato, anche con il ricorso ad umiliazioni e punizioni corporali.

L'attivismo giungerà a scardinare questa deriva pedagogica indicando al contempo la nuova rotta da intraprendere per la promozione delle propensioni del fanciullo in un processo dinamico di apprendimento cui contribuirà la didattica laboratoriale.

La rivoluzione culturale di fine anni Sessanta, nei suoi aspetti più radicali, vedrà delinearsi da un lato una possibilità di smantellamen-

to dell'educazione rappresentata dall'istituzione scolastica (Illich) dall'altro una qualità dell'intervento educativo che volgerà lo sguardo alla comprensione intima dell'educando, al rispetto del singolo e alla non direttività (Rogers); l'esperienza educativa si aprirà a sperimentazioni che valorizzano l'educazione come presa di coscienza sulla propria condizione, in opposizione ad una concezione 'banca-ria' dei fatti educativi (Freire).

Ci si chiede oggi cosa voglia dire 'fare' educazione, riattivando un dibattito sui punti di ritorno nella riflessione pedagogica alla luce di scenari che introducono la mutevolezza e l'instabilità come cifra distintiva e costante.

La contemporaneità rimescola le carte, attraverso la messa in discussione delle dicotomie, anche rispetto alla presenza delle direzioni che orientano i processi educativi: se essi siano rivolti alla persona umana in quanto tale o se siano meramente funzionali all'adattamento sociale.

Espressione di questo dibattito, in tempi recenti, è la questione tra funzionalismo e criticismo (Luhman e Habermas) che mette a tema proprio questo punto nodale del discorso pedagogico, ma la contemporaneità tende al superamento di ogni dicotomia verso la pluralità delle possibilità e la presa in considerazione di ogni possibile combinazione dialettica: la questione dibattuta sfocia nell'armonica composizione suggerita dal concetto di formatività (Orefice), nella reciprocità tras-formativa con cui si attua una proficua interazione tra individuo e società.

Nella misura in cui il contesto si complessifica, si liquefa, l'intreccio e la compenetrazione tra la dimensione individuale e sociale sfocia in una pluralità labirintica, che scuote e interpella l'educazione e i suoi ambiti.

È sempre la contemporaneità che apre territori e confini alla ricerca scientifica in tutti i campi del sapere compreso quello dell'educazione; i modi in cui gli individui si adattano al contesto, le traiettorie biografiche, la partecipazione politica, le norme che regolano la socialità, la gestione e trasmissione dei saperi impliciti ed espliciti, l'osmosi che si crea tra individuo e contesto sociale per tutta l'esistenza del soggetto in ogni campo esperienziale, penetrando e costruendo il soggetto e l'intersoggettività, svela oggi ambiti inconsueti che richiedono una riflessione specifica.

Trovarsi in quest'area liminale ed inesplorata della storia dell'umanità (e quindi dell'educazione) richiede un'interrogazione costante ed una selezione – come specifico pedagogico – di ciò che è utile e rilevante, alla ricerca di una verità per l'uomo e sull'uomo, non definitiva e apodittica né relativistica, ma di cui non può negarsi l'esistenza e la necessità, sia pure nel suo delinearsi provvisorio e sempre nuovo. È constatazione inevitabile infatti che nell'era postmoderna domina il disorientamento, esito di un disincantamento che non ha saputo costruire alternative positive al razionalismo, che scaturisce dalla pluralità di informazioni buone e cattive accessibili tramite la rete, frutto anche di improvvisazione su qualsiasi tema messo in discussione, come mostrano i discorsi sconclusionati di troppi opinionisti, intrisi di un'emotività incontrollata e in malafede, con la messa in circolazione di idee e opinioni, le più varie, spesso anche infondate e confusive.

1. Il lecito pedagogico

L'educazione non è immune da tutto questo: come processo educativo essa si presenta fenomenologicamente, con un carattere di 'neutralità' che acquista una sua più precisa fisionomia in forza dei contenuti che vengono trasmessi; non a caso si parla di eccesso educativo, proprio quando l'educazione ottiene risultati non desiderabili, come la chiusura di orizzonti di realizzazione di sé che si estrinseca nell'annullamento della realtà personale ad opera di soggetti che orbitano nel mondo familiare e domestico del minore (e/o anche dell'adulto, anche genitore) e/o anche di terzi; un processo che coinvolge minori e adulti di ogni età, denominato anche educazione *attraverso* la paura (Tramma) quando il soggetto nella sua realtà educativa ed esperienziale risulta particolarmente limitato, vincolato, oppresso, tanto da non potersi sperimentare come persona capace di fare e di scegliere secondo le possibilità legate all'età e alla propria condizione di sviluppo: una condizione esistenziale che si riferisce ad un mondo privo di scambi con l'esterno e autoreferenziale.

Esiste dunque ciò che è considerato lecito pedagogicamente parlando e ciò che lecito non è: la pedagogia militante infatti non può che connotarsi eticamente e moralmente.

La questione dell'etica è sempre stata un tema centrale della riflessione pedagogica e va intesa nell'ottica delle professioni educative e formative come un insieme più o meno strutturato di significati veicolati attraverso le credenze, i principi, i valori, in modo implicito ed esplicito, e si manifesta in comportamenti e in atteggiamenti concreti. Nella dimensione delle professioni educative essa risulta sempre presente e influenza il ruolo lavorativo anche come esito della formazione ricevuta.

Bertolini imposta la distinzione tra morale ed etica intendendo la prima come “l'insieme dei valori che un individuo, ma anche una comunità sociale, persegue nella sua esperienza quotidiana e quindi l'insieme dei criteri e delle regole a cui di fatto si attiene”¹ con il fine di conferire alla propria esistenza una direzione ed un senso convincente. Rispetto a questo l'etica si connota come pensare etico, coscienza etica: cioè come “capacità della singola persona, ma anche della singola comunità culturale, di continuamente problematizzare le scelte fatte, di sentirsi in un certo senso obbligati ad esplicitare i criteri, se si preferisce le ragioni, che essi hanno seguito e seguono nel dare una determinata direzione alle loro scelte e ai loro conseguenti comportamenti”².

Se ne desume che la riflessione per quanto sintetica su temi come quello del lecito pedagogico si associa inestricabilmente con il valore politico del pedagogico, sulla problematizzazione di scelte che seguendo ancora Bertolini: “l'uomo come singolo e come comunità dovrebbe compiere... quotidianamente. Una problematizzazione che consente all'uomo di realizzare il necessario controllo continuo di ciò che sceglie e che fa, e conseguentemente di essere aiutato a precisare – se necessario, a criticare e, quindi, a rivedere – i criteri attraverso i quali egli orienta le proprie azioni politiche ed educative”³. Le etiche si radicano nella nostra storia di formazione nella cultura cui apparteniamo, nell'idea di giustizia, di bello, di buono, di brutto di cattivo, in un rapporto dinamico, anche conflittuale talvolta, nella ricerca di (im)possibili equilibri e nella faticosa composizione di an-

¹ P. Bertolini, *Dalla crisi dell'etica e dell'educazione, una sfida per la pedagogia*, in “Enciclopediaidea”, gennaio-giugno 2004, n. 15, p. 7.

² *Ibidem*, p. 9.

³ P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

tinomie talvolta laceranti, con quanto proposto dalla società e dalla cultura del contesto.

Dunque la ricerca sul ‘lecito pedagogico’ nella lotta alle discriminazioni non è fuori luogo; non è frutto di radicalismi fideistici e di bigottismi, non è frutto di ortodossia con tendenze populiste.

È al contrario impegno politico, preservazione della possibilità di scelta all’interno e a favore di una scuola democratica nella sostanza, è prevenzione; è evitamento del ricorso a situazioni emergenziali da riparare sull’onda del clamore mediatico.

È ricerca pedagogica.

2. Dove si gioca il lecito pedagogico: coppie di fatto, minori e scuola

Il preambolo tra pedagogia liberante e costrittiva, tra etica e morale in educazione e i risvolti implicati in un concetto di educazione democratica, mira a dare risalto ad una delle dinamiche emergenti ed emergenziali che a torto l’accademia tradizionale in campo pedagogico tende a ritenere poco rilevante, dandola forse per scontata, con poche brillanti eccezioni. La questione risulta trattata e approfondita, al contrario, in altri ambienti accademici, psicologico prima di tutto, ma anche sociologico, filosofico, con qualità ed esiti diversificati.

Comunque si voglia considerare la questione, è fuor di dubbio che il riconoscimento delle ‘coppie di fatto’ tra cui spiccano le coppie omosessuali, e le famiglie in tal senso ricostituite, converga sull’aspirazione di tali coppie a possibilità adottive, connotate in senso ‘intra-familiare’ nel momento in cui si tratti di coppie ricostituite come omogenitoriali, altresì figurando come progetto di filiazione ‘ex novo’, attraverso le pratiche della GPA e della fecondazione eterologa. Ciò pone il tema dell’accoglienza dei bambini provenienti da nuove configurazioni famigliari e della preparazione degli insegnanti in tal senso.

Sono quasi dieci anni, ad ogni buon conto, che il tema è emerso nell’orizzonte socio-pedagogico e delle pratiche educative nel nostro paese, e la tematica, se pensata pedagogicamente, dopo una fase critica negli ultimi quattro anni, in cui il dibattito sia è acuito a livello

politico, mediatico e pubblico, può contare su elementi aggregativi importanti tra cui spicca:

- il rifiuto e la conclusione della polemica sterile che ha visto contrapporsi i *pro-gender* ai *no-gender*;
- l'essere la tematica della presenza di persone omosessuali come genitori un'opportunità stimolante per la ripresa da parte delle famiglie alla partecipazione attiva nella vita scolastica;
- l'aver messo in luce il tema della *partnership* scuola-famiglia come frutto di mediazioni difficoltose ma funzionali al benessere dei bambini nella scuola, insieme con l'esercizio della *corresponsabilità* educativa;
- l'assunzione di un *atteggiamento prudentiale* rispetto a spinte de-costruttive che possono procurare gran danno in chi ascolta, come insegnano esperienze statunitensi nei confronti di transessuali operati⁴;
- in ultimo, ma non meno importante *l'interrogazione pedagogicamente fondata, sull'accoglienza* tra le mura scolastiche, di minori provenienti da queste configurazioni familiari, e di conseguenza,
- sulla necessità di una formazione insegnanti valida sul tema in questione⁵.

Quest'ultimo punto va inteso come un processo perfettibile e stimolante che metta al centro un'esperienza di scuola fondata sul piacere dell'apprendere, su di una esperienza giocosa e gioiosa, sull'arricchimento che viene dalle occasioni possibili di incontro con l'altro, 'means of meeting in difference'⁶ come suggerisce Irigaray.

Si tratta di recepire differenti istanze di significato, da cui riteniamo lecito e arricchente farci toccare e interrogare, occasione per esercitare l'ideale di bene comune come meta educativa trasmettendo come suggeriva Brezinka 'gli elementi vitali comuni della cultura personale. Ciò deve avvenire in modo tale che i legami affettivi e le

⁴ Cfr. J. Pyne, *Queer and trans collisions in the classroom: a call to throw open theoretical doors in social work education*, in S. Hillock, N. J. Mulé, *Queering Social Work Education*, UBC Press, Vancouver, Canada, 2016.

⁵ Cfr. E. Lozupone, *Tra le spine del gender*, in E. Lozupone (a cura di), *Temi dibattuti in pedagogia ed educazione*, Aracne, Roma 2018.

⁶ L. Irigaray, *Conversations*, Continuum, London and New York 2008, p. 145.

convinzioni di fede, altrettanto necessari e non patrimonio di tutti, non vengano danneggiati più di tanto⁷ e che diviene ora dare il benvenuto all'altro, alla verità della sua provenienza e al suo essere nel mondo; un riconoscimento che si preoccupi di dare spazio all'altro nella sua alterità.

Ciò che sembra ancora una volta in gioco è una concezione di democrazia all'interno della scuola e della società, che non vuol dire assoggettarsi alle istanze più varie e a diritti soggettivi, ma che preservi nell'altro differente, l'unicità e la dignità.

3. Una società che marginalizza gli omosessuali?

Allora come sempre sarà necessario partire dai dati per applicare un sano criterio di realtà. Vale la pena confrontare lo spessore del fenomeno della marginalizzazione delle persone omosessuali a livello globale ed europeo e dal punto di vista delle politiche educative, le vie assunte dall'attuazione del *gender mainstreaming* attraverso pratiche e strumenti didattici nelle scuole di ogni ordine e grado, che hanno coinvolto la questione della filiazione e di un'asserita neutralità dell'orientamento sessuale dalla nascita, per pervenire all'analisi critica di queste produzioni limitatamente alla scuola dell'infanzia e giungere al suggerimento di alcune linee guida per l'attuazione di buone pratiche di questo aspetto dell'educazione di genere.

Nel nostro Paese l'UNAR, ufficio anti discriminazioni razziali del governo italiano ha avuto congiuntamente al Dipartimento delle Pari opportunità, per il 2012/2013, la delega per il contrasto alle discriminazione basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere, rinnovata ancora a Ottobre 2018 con l'apertura di un tavolo di lavoro permanente costituito da oltre 90 associazioni gay e lesbiche⁸.

I crimini d'odio, esito frequente di esclusione e marginalizzazione vengono monitorati in Europa da FRA (European Association for Fundamental Rights); gli stati membri godono di possibilità diverse nella classificazione raccolta e pubblicazione di tali dati; ad esempio

⁷ W. Brezinka, *Morale ed educazione*, Armando Editore, Roma 1992, p. 110.

⁸ Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento delle Pari opportunità, *Costituzione del tavolo di consultazione permanente per la promozione dei diritti e la tutela delle persone LGBT*, 22 Ottobre 2018.

in Italia i dati sono collazionati dall'UNAR ma non pubblicabili⁹: l'Italia non è certamente la sola nazione europea a procedere in questo modo: riguardo agli *hate crimes* riferibili a persone con orientamento di genere non eterosessuale gli stati che registrano tali dati sono solo 10 in EU28 e segnatamente Belgio, Germania, Danimarca, Estonia, Spagna, Finlandia, Ungheria, Olanda, Scozia e Irlanda.

Si tratta di dati difficilmente rilevabili e non soltanto per la riservatezza degli stati; si riscontra un ulteriore punto critico nella non omogeneità di rilevazione statistica e nella stessa codificazione del crimine. I processi di raccolta dei dati tendono a mettere insieme metodologie differenti che vanno dalla semplice raccolta delle segnalazioni a rilevazioni specifiche per ogni crimine; ci si serve talvolta di materiali indiretti come le interviste a testimoni, che registrino la 'temperatura' del fenomeno, anche tramite persone non direttamente implicate nei fatti delittuosi. A questo va aggiunta la presenza di un sottobosco di crimini non denunciati, che non vengono alla luce, e rendono difficoltosa la misurazione precisa del fenomeno¹⁰.

Il rapporto citato nasce da una esigenza nata nel 2013 ed espressa dal Consiglio d'Europa affinché FRA cooperasse con gli stati membri, in ordine all'obiettivo di una ricerca di omogeneità nella rilevazione dei dati e nelle politiche da porre in essere per contrastare efficacemente tali delitti.

“This report [...] can support efforts to strengthen recording and data collection as well as capacity-building activities to counter hate crime – essential elements of effectively combating prejudice, supporting victims and fostering inclusive societies”¹¹.

Il nostro Paese non stabilisce una obbligatorietà nella registrazione del crimine d'odio, anche se esso risulta disgiunto dal sistema ge-

⁹ European Union Agency for Fundamental Rights, *Hate crime recording and data collection practice across the EU*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2018.

¹⁰ “Only a fraction of victims report hate-motivated harassment and violence to the police. Moreover, even when they do, police officers do not always flag them as hate crimes. Some may not recognise certain incidents as stemming from prejudice. Others may simply lack the necessary practical tools, such as incident reporting forms, that allow racist motivation to be noted – or the inclination to provide information not always deemed obligatory. This means these hate crimes remain unidentified or unrecorded – and thus un-investigated, unprosecuted, uncounted and, ultimately, invisible”. Michael O’Flaherty, in FRA, *op. cit.*, in “Forward”, p. 3.

¹¹ *Ibidem*.

nerale di catalogazione dei crimini; solo Cipro, Germania, Francia e Polonia risultano avere forme di registrazione specifica; l'Italia non segue neppure i principi di indirizzo per le forze dell'ordine formulati nel 2017¹², che dovevano servire ad identificare e catalogare tali delitti in modo opportuno, secondo FRA un utile ausilio per le vittime e l'opinione pubblica in generale, su cosa attendersi dalla polizia nel momento in cui si trova il coraggio di denunciare tali misfatti.

Di conseguenza non risulta essere presente per l'Italia una classificazione dei delitti, anche se nei raggruppamenti dell'UE, probabilmente per motivi storici, ma non solo, come si vedrà, spiccano al primo posto i crimini contro la razza e la xenofobia in generale, cui seguono quelli contro i nomadi, l'antisemitismo, l'Islamofobia, la religione, la sessualità e l'orientamento sessuale e l'identità di genere, la disabilità e altre categorie non specificate.

Dunque venendo alle cifre, l'osservatorio OSCAD¹³ in un documento pubblicato il 2 marzo 2018¹⁴, segnala in un arco temporale di oltre un settennio, nel periodo che va dal 10 settembre 2010 al 31 dicembre 2017, 2030 reati discriminatori di cui 840 denunciati e 304 arresti; le percentuali segnalano oltre il 50% di reati di discriminazione per razza/etnia; poco più del 7% riguardano le discriminazioni per disabilità, l'1% le discriminazioni per identità di genere, l'11,5% il credo religioso e finalmente solo il 16% le discriminazioni per l'orientamento sessuale, per un totale di 338 casi, in un arco di tempo cospicuo; parlando di reati riconosciuti e perseguiti, abbiamo ancora una volta una preponderanza assoluta di reati di stampo xenofobo, un 60% netto, contro il 13,5% di reati contro l'orientamento sessuale pari a 140 casi su 1036 reati accertati nello stesso periodo di tempo.

Non sembra neppure il caso di soffermarsi sulla considerazione che si tratta di numeri definibili come non elevati, almeno secondo quanto solitamente asserito da gruppi LGBT e simpatizzanti in ordine ad una deriva bigottista ed omofobica, all'origine di questi reati;

¹² European Commission (2010), EU High Level Group on combating racism, xenophobia and other forms of intolerance (2017), *Hate Crime Training for Law Enforcement and Criminal Justice Authorities: 10 Key Guiding Principles*, COM(2017), February 2017.

¹³ Osservatorio per la Sicurezza Contro gli Atti Discriminatori istituito presso il Ministero dell'Interno Dipartimento per la Pubblica Sicurezza il 27 luglio 2010.

¹⁴ <http://www.cronachediordinariorazzismo.org/oscad-line-dati-sulle-segnalazioni-ricevute-al-31-dicembre-2017/>.

va peraltro subito aggiunto quanto già rilevato, riguardo la presenza di un sommerso non quantificabile, come pure è indubitabile il fatto che in realtà i reati segnalati non dovrebbero proprio apparire.

Il conforto relativo alla scarsa incidenza di episodi di discriminazione nei confronti dell'orientamento sessuale risulta ancora più significativo se comparato con quanto accade a livello globale. Gli studi riguardo gli atteggiamenti nei confronti delle persone LGBT a livello mondiale sono condotti da ILGA (International Lesbian, Gay, Bisexual and Trans and Intersex Association) in un apposito report¹⁵.

Nel 2016 l'associazione ha diffuso un questionario on line di 31 domande ad oltre 90000 soggetti in 65 paesi.

Questa rilevazione oltre ad analizzare il tema degli atteggiamenti individuali nei confronti di persone non eterosessuali, ha voluto approfondire il tema delle politiche e dell'atteggiamento degli Stati sempre allo stesso riguardo per rilevare se ci fossero differenze tra atteggiamenti individuali e le politiche adottate.

“A livello globale, gli organi di informazione delle nazioni tendono ad assecondare i pregiudizi percepiti dal loro pubblico. I rappresentanti pubblici e i responsabili delle politiche tendono ad allinearsi all'opinione pubblica e a guidarla a sua volta. Le minoranze sessuali e di genere sono spesso la prima vittima quando si fa appello ai valori tradizionali e vi vengono descritti come malvagi, imperialisti, malati, devianti o semplicemente non normali”¹⁶.

Questa rilevazione ha offerto significative opportunità di informazione all'opinione pubblica sugli effettivi atteggiamenti prevalenti, e contribuendo agli sforzi per ridurre la stigmatizzazione delle persone LGBT.

ILGA afferma che alcune eccezioni, sulla maggior parte delle domande, l'atteggiamento dei cittadini non è così estremamente negativo come si sarebbe potuto temere, sia nei paesi politicamente ostili che in quelli amichevoli.

Sembra dunque verificarsi – asserisce ILGA – un *gap* significativo rispetto alla percezione della popolazione nei confronti di individui LGBT e le politiche tradizionaliste poste in essere dagli stati.

¹⁵ ILGA/RIWI in partnership with LOGO, *Global attitudes survey on lgbt people*.

¹⁶ International Lesbian, Gay, Bisexual trans and intersex Association, *The personal and the political: attitudes to LGBTI people around the world: Attitudes to LGBTI People Around the World*, Geneva, ILGA, October 2016, p. 6.

Prendiamo ancora una volta il caso dell'Italia: rispetto alla domanda se essere una persona LGBT sia da considerarsi un crimine, la rilevazione registra un 67% di forte disaccordo. L'Italia risulta in questo senso seconda solo all'Olanda, tra i paesi europei; il dato sale a quasi l'80% aggregando coloro che sono parzialmente d'accordo, contro un 11% in disaccordo parziale o totale¹⁷.

Risultati analoghi li troviamo rispetto alla domanda se l'omosessualità sia un fenomeno tipicamente occidentale, in cui l'Italia aggrega oltre un 40% di pieno disaccordo, e infine la domanda se la presenza di una vicinanza abitativa con persone gay/lesbiche produca un disagio di qualche tipo, in cui una sensazione di marcato disagio verrebbe provata soltanto dal 9% degli intervistati.

Dunque l'Italia figura essere un paese decisamente aperto nei confronti delle persone LGBT, nonostante che le politiche scolastiche degli ultimi anni si siano mosse in senso libertario pur, come sembrerebbe, non essendovene bisogno.

4. Progetti a favore dell'inclusione in italia

La questione delle politiche del *mainstreaming* attuate di fronte alla registrazione di un'atteggiamento positivo di apertura in gran parte della popolazione rispetto alle persone LGBT, risulta quindi non tanto inopportuna quanto *eccedente* la situazione reale, soprattutto in merito agli investimenti devoluti verso un'azione capillare di sensibilizzazione e informazione che ha coinvolto tutti gli ambiti istituzionali (scuole, servizi sanitari, pubblico impiego ecc.) rispetto ad altre aree di emergenza sociale che non hanno goduto di altrettanta larghezza di investimenti da parte dello Stato.

La formazione degli insegnanti dei nidi attuata dall'agenzia comunicativa SCOSSE per il Comune di Roma¹⁸ ha registrato risulta-

¹⁷ ILGA/RIWI in partnership with LOGO, *Global attitudes survey on lgbt people*, p. 6.

¹⁸ Roma Capitale, *La scuola fa differenza. Un anno di formazione sull'identità di genere in nidi e scuole dell'infanzia di Roma Capitale*, Scosse - Archivia, Roma 2014, p. 38, http://www.scosse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/12/Report_lascolafadifferenza.pdf.

ti dubbi e come già altrove rilevato¹⁹ ha fatto emergere perplessità consistenti, relativamente al rispetto della dignità del bambino, del rispetto della sua volontà e della volontà genitoriale nell'organizzazione dei contenuti di queste occasioni formative.

A ciò si aggiunge che gli investimenti profusi da UNAR nel 2014 per finanziare il progetto 'Educare alla diversità a scuola' consistente in una trilogia di sussidi didattici per scuole di ogni ordine e grado, sono stati pari a diverse migliaia di euro inutilmente spesi, dal momento che il Ministro dell'Istruzione non ne autorizzò la diffusione nelle scuole per la mancata condivisione del progetto con il MIUR.

Già da queste poche considerazioni emergono criticità che riguardano una dimensione sistemica e di dialogo interistituzionale, indispensabile garanzia di democrazia.

5. Racconti per bambini nella scuola dell'infanzia: analisi dei contenuti

A livello editoriale per l'infanzia, si è assistito al proliferare di materiali volti a sensibilizzare i bambini, e i genitori, sul disagio provato da un individuo che non si sente 'nei (suoi) panni'.

Questi prodotti editoriali trattano quanto tecnicamente va sotto il nome di 'disforia di genere': faccio riferimento, in particolare al libro di Manuela Salvi, *Nei panni di Zaff*, Bologna, Fatatrac 2015: Zaff vuole vestirsi da principessa nonostante che le persone intorno a lui dicano "Ma Zaff!... tu 6 un maschio". *Mi piace Spiderman... e allora?* di Giorgia Vezzoli, Pesaro Urbino, Settenove 2015, narra le vicende di Cloe che ha sei anni, e vuole lo zaino di Spiderman per andare a scuola.

Prima di entrare nell'analisi di ciascun testo è necessario fornire informazioni riguardo alla 'disforia di genere' per cui le femmine assumono comportamenti e interessi e prediligono i giochi usualmente considerati 'da maschi', e viceversa per i maschi.

¹⁹ 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, *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, Universitalia, Roma 2016, pp. 91-122.

5.1. Configurazioni atipiche dell'identità di genere... raccontate ai bambini

Per *configurazione atipica dell'identità di genere* si intende ciò che è considerato comunemente noto come disforia di genere che si lega a possibili alterazioni nell'umore di questi soggetti. Si tratta di un tema particolarmente delicato per cui è opportuno – data l'esigenza pedagogica e didattica di trasmettere informazioni corrette – lasciare la parola ad esperti di settore, segnatamente al dott. Luca Chianura, Specialista in Psicologia Clinica, del Servizio di Adeguamento tra Identità Fisica e Identità Psicica – SAIFIP, AO San Camillo-Forlanini, Roma:

“Non esiste una stima attendibile, nella popolazione generale, riguardo l'incidenza di problematiche relative all'identità di genere nell'infanzia. L'esperienza clinica indica che si tratta di condizioni piuttosto rare. I maschi vengono inviati per una valutazione più spesso delle femmine, con un rapporto approssimativo alquanto variabile, che si aggira dal 5:1 secondo alcune ricerche al 2:1 secondo altre. Tale sproporzione può, almeno in parte, riflettere la maggior stigmatizzazione che l'assunzione del comportamento del sesso opposto comporta per i maschi rispetto alle femmine. È opportuno ricordare, infatti, che l'isolamento, l'ostracismo e atti diversificati di bullismo, perpetuati da parte dei coetanei e/o dei compagni, possono essere conseguenze comuni per i maschi che mostrano atteggiamenti comportamentali e preferenze ludiche marcatamente femminili; le femmine, invece, sono generalmente meno rifiutate ed emarginate, sino ad arrivare a coprire anche un ruolo di leader nel gruppo dei pari.

Nel ribadire che il termine “identità di genere”, introdotto da Stoller nel 1964, indica il senso di sé, l'unità e la persistenza della propria individualità maschile, femminile o ambivalente, si evidenzia che l'identità di genere si consolida e struttura, secondo alcuni autori, in un'età alquanto precoce, intorno ai 3-4 anni, fino a raggiungere una “costanza di genere” verso i 6-7 anni, quando il bambino acquisisce la consapevolezza che il proprio sesso rimarrà invariato nel tempo.

Pertanto, le problematiche, le confusioni e i disagi relativi alla propria identità di genere (un maschietto che “si sente/si comporta” da femminuccia e una femminuccia che “si sente/si comporta” da maschietto) possono manifestarsi anche in un'età particolarmente

te precoce, seppure spesso si tende ad arrivare alla consultazione clinica con l'inizio della scolarizzazione, su segnalazione degli insegnanti e/o perché i genitori si preoccupano del fatto che quella che essi consideravano una "fase/periodo" non accenni a passare. Si evidenzia che la presenza di interessi tipici del sesso opposto è un fenomeno che si manifesta sia nel corso del "normale" sviluppo evolutivo, sia quando alcuni processi evolutivi risultano "atipici". Talvolta, comportamenti tipici del sesso opposto rappresentano solo una breve fase di transizione, soprattutto nel bambino intorno ai 2-3 anni; in altri casi, indicano una "flessibilità di genere", cioè casi in cui esiste l'interesse per attività del sesso opposto, senza che via sia però nessun sentimento di ripugnanza o avversione per il proprio sesso. Infine, possono verificarsi situazioni cliniche contraddistinte da diversi segnali di una sofferenza intensa e duratura, che può dare l'avvio a un complesso di difficoltà e problematiche emotive e comportamentali perduranti nel tempo. Si evidenzia, inoltre, che alcuni comportamenti atipici possono presentarsi, in alcuni casi, in maniera graduale, in altri, invece, si sviluppano rapidamente e il comportamento del sesso opposto del bambino, tra cui vestire abiti materni, indossare gioielli e scarpe col tacco e giocare con il trucco, si consolida rapidamente nell'arco di poche settimane o mesi.

Tali problematiche relative all'identità di genere nell'infanzia si possono anche manifestare come parte di un quadro clinico più vasto e complesso: sono stati descritti in letteratura sintomi spesso correlati a tali condizioni, quali disagi e difficoltà a livello familiare e relazionale (isolamento ed emarginazione dal gruppo dei pari), problemi di apprendimento e di rifiuto scolastico, ansia e depressione"²⁰.

Da un punto di vista squisitamente tecnico, le *anomalie* nell'identità di genere rientrano in una costellazione di *configurazioni atipiche* dell'identità di genere; non se ne conosce con certezza la genesi, e la stessa evoluzione nel senso dell'orientamento di genere, non è prevedibile.

Il tema dell'orientamento sessuale che si collega direttamente alle possibili evoluzioni di tali anomalie, costituisce un campo di studio

²⁰ L. Chianura, *Disforie di genere – Epidemiologia e inquadramento diagnostico e psicoterapeutico*, <http://www.siams.info/epidemiologia-e-inquadramento-diagnostico-e-psicoterapeutico/>

che ritorna oggi in auge, dopo la derubricazione dell'omosessualità come patologia da parte dell'American Psychological Association nel 1973; la complessa genesi dell'omosessualità richiede oggi studi nuovi ed approfonditi a causa della crescente incidenza sulla popolazione in questi ultimi anni che sarebbe limitativo se non fuorviante attribuire esclusivamente a strategie liberatorie.

5.1.1. Nei panni di Zaff

Veniamo dunque ai racconti per bambini.

*Nei panni di Zaff*²¹ non si apre con il classico 'C'era una volta...' né si dice chi sia Zaff.

Tutto inizia con un'affermazione apodittica e d'impatto: 'Le principesse non hanno il pisello'.

Seguono una serie di affermazioni e immagini raffiguranti principesse e quello che fanno, rievocando alcune immagini della tradizione fiabesca più conosciuta come: 'dormono su 20 materassi', più altre più creative 'parlano 7 lingue e 5 dialetti' con la medesima conclusione 'ma non hanno il pisello'.

La storia cavalca il *leit motiv* della questione 'gender' e il livello massimo che ha potuto produrre una certa formazione insegnanti sul tema dell'educazione di genere finalizzata a contrastare il bullismo omofobico, non accademica, non prettamente pedagogica, in quegli anni intorno al 2014: lo scambio dei ruoli, dei vestiti, delle identità.

Il tema è che Zaff vuole dismettere i panni del portiere e 'adesso fa la principessa'.

Il mondo con cui si confronta Zaff è la gente, non è il mondo degli affetti, né la famiglia che non appare e non lo supporta; Zaff è un bambino solo: immerso in un mondo anonimo e ostile che gli urla in faccia 'Ma Zaff! Tu 6 maschio'.

Il tema delle urla, dell'esasperazione rabbiosa, è un tratto peculiare di questa pubblicazione: l'illustratrice traccia personaggi stilizzati dalle enormi bocche e spesso i personaggi si presentano con queste fauci enormi spalancate e dentate; la sensazione è di grande esasperazione e rabbia, di fronte alle risate dei più, perché 'la gente' non

²¹ G. Vezzoli, *Mi piace Spiderman...e allora?*, Settenove, Cagliari (PU) 2015.

comprende il desiderio del bambino che è in smaccata minoranza. Zaff è ‘scocciato’ e arrabbiato, eppure tenta all’estremo di difendersi nascondendo la propria identità sessuale ‘lo (il pisello) nasconderò ben bene sotto la gonna i pizzi e i fiocchi’. Sembra quasi costretto ad un certo punto, ad ammettere il dato biologico ‘e va bene ho il pisello’ e prosegue ‘ma che fastidio vi dà?’

Avviene qui uno spostamento dall’organo a tratti di personalità di cui alcuni attribuiti alla condizione omosessuale che nel sentire comune tendono a convergere nell’identità personale: da ‘hai il pisello’ a ‘sei strano’, ‘mica sarai’ un anormale, un alieno, un piantagrane un fuori di testa, un gay, e infine una ‘femminuccia’, dal momento che ‘magari non vuoi giocare a pallone perché preferisci ballare’.

Di fronte ad una tale sventagliata di illazioni e giudizi Zaff, si sente obbligato a trovare una soluzione e timidamente ma caparbiamente, afferma: ‘io ve l’ho detto cosa SONO, inizia con la P’: lo scioglimento tra l’assunzione di un genere differente, per gioco o per transizione di sviluppo, e l’acquisizione di un’identità che presenta tratti di stabilità più persistenti, permane; a quel punto ‘la gente’ si strappa i capelli e ‘fu la fine del mondo’; Zaff, dopo urla, esasperazione e risate comincia a soffrire: ‘tutti guardavano Zaff [...] come se fosse un mostro peloso a 8 zampe’ ‘Mostro? Pensava Zaff, e quasi quasi gli veniva da piangere’.

A questo punto, urlando, (ancora una volta) un altro personaggio si affaccia sulla scena ed è la Principessa sul pisello. La principessa è ‘stufa marcia’ del suo ruolo e vuole ‘fare il portiere della squadra di calcio’. La ‘gente’ ribatte questa volta in modo decisamente più timido, con una considerazione più marginale di quella del dato biologico ‘Ma i portieri non hanno la gonna’ nulla di più superabile per la principessa che prontamente se la toglie e la consegna a Zaff che finalmente la indossa.

A questo punto i due personaggi, finalmente liberi dalle aspettative del mondo circostante, possono dedicarsi alle attività preferite, persistendo però la confusione tra identità e ruolo di genere, perché i due personaggi – sostiene il narratore – ‘scoprirono il segreto di vivere per sempre felici e contenti: essere ciò che sentivano di essere senza vergognarsene mai’.

La conclusione, che vorrebbe essere in allegria come ogni fiaba che si rispetti, cade in un luogo comune retrivo e antipedagogico: a

seguito di un incantesimo ‘(la gente) non ebbe più voglia di impicciarsi nei fatti degli altri’.

Il racconto rimane ancorato alle opinioni: nel confronto tra individuo e gruppo valgono i toni, il diletteggioso e la caparbieta delle proprie posizioni, si gioca impropriamente su assunzione di ruolo e acquisizione d’identita, creando confusione; la narrazione palesa la solitudine di un bimbo che transita in una difficile fase di sviluppo senza l’appoggio, ne affettivo, ne cognitivo di una famiglia o di un adulto che accompagni, che svolga una funzione di mediazione tra il piccolo Zaff e gli altri; punta al relativismo (ognuno fa quello che vuole e ciascuno si faccia i fatti suoi) e ad un’autoreferenzialita autopoietica che esita in isolamento e incomunicabilita; d’altronde, non e dato di sapere se in osservanza al tema delle transizioni di genere o con un breve cenno alla posizione transgender o come espressione di un individualismo imperante, i due personaggi affermano infine che faranno quello che vorranno fino a quando lo vorranno, cosa che e ammissibile per il ruolo, ma certo non per l’identita, il cui discorso si presenta ‘appena’ piu problematico²².

5.1.2. Spiderman e... piccole uova

Piuttosto diverso qualitativamente ed educativamente il libro di Giorgia Vezzoli *Mi piace Spiderman ...e allora?* Che affronta al femminile la medesima difficolta di Zaff. Cloe ha sei anni e desidera lo zainetto di Spiderman per il primo giorno di scuola.

Zaff e Cloe vivono una condizione sostanzialmente diversa: Zaff e nei fatti, ‘orfano’; Cloe ha mamma e papa: i due genitori sono presenti e in contatto con il resto della famiglia; compare anche il ‘resto del mondo’ simboleggiato dalla figura del negoziante che le vende lo zaino ‘Ah la cartella dei maschietti ti compri?’: un’osservazione sorpresa, senza conclusioni facili e scontate, lecita diremmo, che suscita una risposta ‘filosofica’ della bambina ‘Spiderman non e dei bambini, e di tutti’. Nulla di piu. Non illazioni, non offese, nessun

²² Le fonti bibliografiche sul tema sono molteplici: ricordiamo solo a titolo esemplificativo, Spitz, Stern, Piaget, Mahler.

disperato, testardo tentativo di fronteggiare un mondo più grande e che sa tante cose in più del piccolo Zaff.

Cloe vive una oscillazione più realistica tra aspirazioni maschili e femminili: non rifiuta tutto ciò che è femminile; osserva, esplora, grazie ai genitori che si impegnano nel trovare mediazioni che dolcemente guidano la bimba verso soluzioni di compromesso come farsi tagliare i capelli ‘davanti la frangia da maschio e dietro i capelli da femmina’, corregge assolutizzazioni improprie che tendono a valorizzare il maschile rispetto al femminile: non è vero che ‘i maschi possono fare tutto’ dice la mamma, e una bambina può giocare a calcio perché la parità è una conquista generazionale ‘la mia mamma quando era piccola ci giocava’.

È un libro che tenta di combattere gli stereotipi passando l’idea che la situazione di Cloe è transitoria, trasmette contenuti più sereni e pedagogicamente più maturi, non confonde identità sessuale e ruolo di genere, è stilisticamente più raffinato, nonostante la struttura infantile della narrativa che viene lasciata un po’ disorganizzata e impressionistica, come i discorsi dei bambini, ma più lineare della storia di Zaff, che procede per cesure e contrapposizioni; gli esempi della vita scolastica di Cloe non sono eccessivamente drammatizzati, dipinge realisticamente quelle prese in giro un po’ maligne tra bambini, che non rientrano nella sistematica prevaricazione e sopruso degli atti di bullismo, ma che comunque fanno soffrire, descrive il rifiuto repentino di ciò che genera esclusione: ‘la cartella di Spiderman fa schifo’; descrive l’intervento dei genitori nel rasserenare la piccola e il ritrovare gli amici grazie alle carte dei *Pokemon* che come è noto, uniscono maschietti e femminucce. Per il resto la carrellata di temi presentati è sulla presenza di stereotipi, sulla marginalizzazione e sulla mercificazione del corpo femminile.

Nel rispetto del superiore interesse del bambino e della realtà disarmante del dato biologico, fatta eccezione per quelle situazioni rarissime che richiedono una riassegnazione del sesso nei primi anni di vita, si ritiene di non poter accettare, al contrario, come ‘innocua’ una presunta neutralità sessuale per il ‘Piccolo uovo’²³ che ha riscosso tanto successo dalla critica di settore. L’idea che Piccolo uovo sia asessuato e che spetti a lui decidere se appartenere ad una famiglia o

²³ F. Pardi, *Piccolo uovo maschio o femmina?*, Lo Stampatello, Milano 2012.

ad un'altra, nelle combinazioni più varie, se essere maschio o femmina, rientra in quella possibilità di fluidificazione dell'identità non condivisibile nella formazione dei minori.

In conclusione ritengo che, almeno fin tanto che non sia maturata una coscienza pedagogica tale da produrre una progettazione didattica adeguata attraverso strumenti idonei e rispettosi di *tutti* bambini, soprattutto a livello di scuola dell'infanzia sia necessaria un'accezione alla diversità estesa e a-specifica. È necessario prestare una particolare attenzione alle produzioni editoriali in ragione dei diritti dell'infanzia che prevedono: il rispetto del minore nella libertà nella ricerca e ricezione di informazioni; la salienza e la coerenza delle informazioni trasmesse ai minori; la 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; il diritto e dovere dei genitori nel contribuire alla crescita e all'educazione del fanciullo; il diritto del fanciullo alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione (salvaguardia del pluralismo e delle minoranze); l'adeguatezza del materiale proposto all'età, alle capacità e allo sviluppo psico-fisico del minore; la 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 culturali²⁴.

Il tema della presenza dei figli di coppie omogenitoriali nella scuola, sta gradatamente assumendo una curvatura che tiene conto della possibilità di reazioni disfunzionali per questi bambini sottoposti a situazioni stressanti, a causa di una non adeguata preparazione degli insegnanti e dell'ambiente scolastico in generale.

Che il figlio di una coppia omogenitoriale sia a rischio di BES viene confermato da un lavoro dottorale recente che sembra collocare la ricerca pedagogica sulla formazione insegnanti e lo sviluppo di pratiche inclusive nella scuola come ambito di ricerca di Didattica e Pedagogia speciale²⁵: in realtà come sempre, un tema pedagogico

²⁴ Cfr. E. Lozupone, M. De Angelis, *Favorire la corresponsabilità educativa: uno strumento di valutazione per docenti e genitori per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere*, in "Pedagogia e Vita", vol. 3, 2017, pp. 65-80.

²⁵ A. Fiorucci, *Omfobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*, Erickson, Trento 2018; il tema era già stato

va trattato in una dimensione di complessità al di là di attribuzioni a settori scientifico disciplinari troppo rigide che rischiano di assumere più la funzione di gabbie scientifiche che di sistematizzazione dei saperi.

Dunque in una situazione di persistente carenza di progettazione e riflessione specificamente pedagogica e di strumenti concettualmente e sostanzialmente corretti, è bene che il tema venga trattato con quella delicatezza più volte richiamata e con quell'accezione di inclusività reale ed estesa, il cui valore è riconosciuto da tutti.

Quindi senza pensare a fenomeni 'di ritorno', o a resistenze al cambiamento, vale la pena di valorizzare progetti datati ma tuttora validi che vogliamo solo nominare per la loro classicità, per il loro essere a misura di bambino ed appropriatezza nella trattazione del tema, adeguato alle possibilità di comprensione dei bambini nella scuola dell'infanzia e primaria.

Faccio riferimento, solo per citarne alcuni, a produzioni come: Pezzettino di Leo Lionni del 1975, Elmer l'elefante variopinto di David Mc Kee del 1968, Beniamino il pinguino rosa di Lynne Rickards, 2008, Rosa Confetto di Adela Turin del 2007.

6. La formazione insegnanti: un percorso da impostare

Come è facile intuire arrivati fin qui, la formazione insegnanti sul tema, è oggi, piuttosto insoddisfacente; come si diceva inizialmente, le pubblicazioni propriamente pedagogiche non sono molte: vorrei ricordare la riflessione/ simulazione di Franco Cambi sul tema del 2015²⁶; le ricerche di Giuseppe Burgio; i lavori di ricerca di Federico Batini; lo studio di Alessandra Gigli del 2011 sul fronte della sociologia dell'educazione; ultima in ordine di tempo la citata la ricerca dottorale di A. Fiorucci del 2018; in ultimo ricordo la mia linea di

anticipato in 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, *Quale formazione per gli insegnanti oggi? prospettive italiane e internazionali*, Universitalia, Roma 2016, pp. 91-122..

²⁶ F. Cambi, *Omofobia a scuola. Una classe fa ricerca*, ETS, Pisa 2015.

ricerca Gender Education - Education against gender discrimination, i cui principali esiti sono sinteticamente esposti in altro lavoro²⁷.

Proprio in una di queste ricerche rilevavo, all'esordio della proposta di legge Scalfarotto sul reato di omofobia, l'incapacità degli insegnanti di reggere addirittura il confronto dialettico sul tema, cui si accompagnava una disinformazione diffusa sui temi legati all'orientamento sessuale; una reticenza dovuta – come allora asserito dagli stessi insegnanti – anche a non saper come dare risposte 'accettabili' perché non trapelava nulla riguardo l'orientamento della docente in proposito: come dire, parafrasando il titolo di un'opera lirica di Mozart 'Così fan tutte/i': è necessario adeguarsi al clima circolante, al *politically correct*.

6.1. Star bene insieme a scuola: spunti dalla legge 107 e dalle indicazioni nazionali

La scuola è un ambito, in cui sempre di più le differenze di genere si intrecciano con differenze linguistiche, culturali, valoriali, religiose e sociali creando un campo di azione sempre più complesso ma allo stesso tempo ricco di risorse e nuove possibilità. Un approccio corretto a tutte le discriminazioni suggerisce certamente per i primi livelli di istruzione una posizione in cui non ci si soffermi solamente sull'orientamento sessuale.

La legge n. 107/2015 di riforma dell'ordinamento scolastico, cosiddetta "Buona scuola", all'art. 1, comma 16, prevede che venga assicurata l'attuazione dei principi di pari opportunità attraverso la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, rispondendo, in linea con le strategie a livello politico sociale internazionale, ai principi garantiti anche dalla Costituzione italiana di pari dignità e non discriminazione, e di trasmettere la conoscenza e la consapevolezza riguardo i diritti e i doveri della persona, al fine di maturare le competenze chiave di cittadinanza, nazionale, europea e internazionale.

²⁷ E. Lozupone, *Quasi un'apologia: Università e Terza Missione contro le discriminazioni di genere. Un contributo pedagogico*, in "Rivista Scuola IaD modelli, Politiche R&T", 13/14, 2017, pp. 181-214.

Una scuola fondata sulla centralità della persona, aiuta a riconoscere l'unicità di ciascuno; allo stesso tempo, però, l'identità personale si fonda sull'autoconoscenza, che diviene un passaggio basilare per alimentare il senso della propria identità con il riconoscimento delle differenze e l'arricchimento che differenze e pluralità di stili di vita e visioni del mondo rappresentano per la persona e la comunità.

La scuola come ambiente in cui si incontrano bambini e bambine, giovani studenti e studentesse, insegnanti uomini e donne, rappresenta un contesto privilegiato per la realizzazione di questo progetto, ove generi e generazioni possono incontrarsi e imparare ad entrare in relazione rispettandosi. Identità, differenza, comunicazione costituiscono parole chiave del curriculum, indicazioni forti del progetto pedagogico, prospettive feconde da cui partire per attuare azioni educative e didattiche efficaci.

“Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione”²⁸. In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa capacità di vivere insieme ed intessere relazioni, attraverso linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria.

Un progetto di scuola inclusiva favorisce una cultura della conoscenza reciproca e del mutuo rispetto attraverso azioni mirate; la promozione di relazioni fondate sull'incontro, il confronto, lo scambio permettono di stabilire amicizie e legami, ha il fine di prevenire forme di sopruso, bullismo e violenza di genere; l'attuazione di strategie di contrasto a pregiudizi e stereotipi si dirige verso la conoscenza e consapevolezza dei propri diritti e doveri dovunque si viva.

La condizione indispensabile per l'avvio di un tale processo virtuoso sta nel corretto sviluppo dell'affettività: sentirsi amati, amare, saper riconoscere ed esprimere anche le emozioni negative, è il primo e fondamentale passo verso relazioni positive con tutti; è il primo

²⁸ MIUR, *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, pp. 9-10.

passo verso l'apprezzamento della differenza: nell'altro diverso amo e riconosco ciò che è simile a me, ciò che accomuna tutti gli uomini; posso aprirmi alla conoscenza del diverso per aumentare le mie conoscenze, per avvicinarmi al mondo dell'altro con un sentimento di sana curiosità sull'umano, per arrivare dalla simpatia all'amicizia e anche successivamente all'empatia riconoscendo ciò che l'altro è e vive, pur apprezzando la sua differenza, talvolta radicale, e la sua distanza da me. Ogni apprendimento è in prima misura un apprendimento affettivo, come ricorda un grande maestro che ha studiato a fondo la mente del bambino:

“Esiste uno stretto parallelismo fra lo sviluppo dell'affettività e quello delle funzioni intellettuali, in quanto si tratta di due aspetti indissolubili di ogni azione. Non esiste un'azione puramente intellettuale e neppure atti puramente affettivi, ma sempre e in ogni caso, sia nelle condotte relative agli oggetti, sia in quelle relative alle persone, intervengono entrambi gli elementi giacchè uno presuppone l'altro”²⁹.

L'educazione all'affettività, dunque, rappresenta quel processo di apprendimento che porta il bambino alla capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni ponendolo nelle condizioni di ridurre l'insorgenza e la repressione di stati d'animo negativi. Apprendere su di sé e successivamente sul mondo, sulla natura, sulla socialità, sono processi integrati e inscindibili: in questo senso è importante far conoscere le emozioni ai bambini e metterli in grado di interpretarle; non c'è idea o opinione che non abbia una coloritura affettiva, quindi l'affettività diventa una dimensione che va sviluppata alla pari dei processi di pensiero in modo da poter affermare che non c'è l'uno senza l'altra.

7. La pedagogia della differenza: una strada percorribile, ma accidentata

Con i presupposti appena delineati si comprende come una pedagogia della differenza non sia possibile se non si impara a conoscere

²⁹ J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo* (1936), ed. it., Giunti e Barbera, Firenze 1991, p. 215.

le proprie emozioni e la loro profondità apprendendo al contempo come sia possibile separare emozioni e comportamenti attraverso la messa a confronto di queste con quelle simili degli altri, e gradualmente dissimili, fino ad arrivare all'alterità assoluta, al fine di creare un costruito identitario di uguaglianza nella differenza³⁰.

L'esperienza quarantennale della pedagogia interculturale ha aperto una porta che non può più essere chiusa; la validità di un lavoro pedagogico così orientato assume ancora più significato se portato al limite estremo dell'alterità possibile, quella che crea in assoluto più turbamento. Un lavoro di ricerca con queste caratteristiche datato oltre dieci anni or sono³¹, collocabile nell'alveo della più radicale fra tutte le differenze cioè l'alienazione della malattia mentale, studiava il processo di avviamento del contatto tra gruppi, a livello di scuola secondaria superiore, basandosi su livelli di conoscenza e consapevolezza che possiamo considerare validi trasversalmente³². La preparazione al contatto si svolgeva secondo queste tappe progressive: raccolta/assessment delle conoscenze pregresse e degli atteggiamenti; arricchimento/ correzione delle conoscenze (elementi sulla storia della reclusione manicomiale, sulla legge Basaglia e sulla schizofrenia); avvicinamento graduale e simulato attraverso un programma di cineforum con discussione; aiuto all'identificazione; accrescimento dell'empatia attraverso la modificazione degli aspetti emotivi, contatto, assessment delle conoscenze acquisite e verifica delle modifiche negli atteggiamenti.

Riguardo agli atteggiamenti, non si deve avere la pretesa che passino dal negativo al positivo, ma devono al contrario dilatarsi, perdere di rigidità divenire più articolati aumentando in un certo senso anche la loro indeterminatezza. Nel concreto, a parte la tradizionale creazione di un gruppo di controllo, si valutavano gli atteggiamenti pre e post intervento, tramite un tema svolto in classe basato su di una traccia che puntava ad evocare le fantasie riguardo alla malattia mentale, dopodiché il gruppo sperimentale seguiva le tappe forma-

³⁰ Cfr. F. Batini, *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*, Armando Editore, Roma 2011.

³¹ E. Lozupone, F. Burla, A. Alonzi, *La modifica dello stereotipo del malato mentale nell'adolescente*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 4/2, aprile 2005, pp. 152-173.

³² E che risalgono agli studi di G.W. Allport, *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Reading, MA, 1954.

tive e il contatto per poi ripetere il tema: il gruppo di controllo non faceva né la formazione né si esponeva al contatto: le differenze tra i due gruppi risultavano altamente significative.

Di particolare importanza in questa tipologia di interventi, il ruolo dell'operatore chiamato a trasmettere, come avvenne in questo caso, elementi di realtà, nozioni scientifiche, e insieme la complessità e la drammaticità dei vissuti che connotano il gruppo emarginato/di minoranza, non basandosi semplicemente su di una retorica narrativa. È fondamentale l'*autenticità*³³ dell'operatore e la sua capacità di trasmettere comprensione empatica³⁴ e simpatia verso le situazioni cui si riferisce. Queste ultime dimensioni sono inscindibili però da un solido fondamento scientifico di quanto ritenuto necessario e utile trasmettere: in questo senso è criticabile l'attribuzione scontata di una '*expertise naturale*' a gruppi e associazioni gay che nella scuola italiana si sono posti come interlocutori privilegiati, gli unici in realtà, per la proposta di progetti nelle scuole; è intuitivo il fatto che chi si trova nella situazione marginalizzata 'ne sappia' più di altri a livello esperienziale e di testimonianza, ma dare a questi gruppi l'esclusiva di una formazione, soprattutto in un ambiente come quello scolastico, crea distonia con ciò che si propone come approccio pedagogico alla differenza, che prevede una professionalità specifica, un sapere autorevole fondato antropologicamente e connotato dialogicamente non solo con gli allievi ma anche con quelle istanze interiori tra simile a sé / diverso da sé, che non è immaginabile dare per scontato nemmeno in un gruppo affetto da *minority stress*; se di stereotipi si tratta bisogna averli decostruiti dentro di sé; è necessario accettarne la presenza inevitabile come limite che l'altro impone in una alterità pur radicale in cui l'incontro diviene possibile; gli errori pedagogici compiuti in tal senso, rappresentano il lato negativo di quella 'discrezionalità' lasciata alle scuole su questi temi e pone perplessità anche sulla

³³ Vale la pena richiamare qui A. Bellingreri, *Il metodo educativo "centrato sull'empatia"*, in "Studium Educationis", anno XIV, n. 2, giugno 2013, pp. 8-17, ma anche P. Foglio Bonda, *Principi e tecniche di psicoterapia. Guida alla pratica psicoterapeutica*, FrancoAngeli, Roma 1987.

³⁴ C.D. Batson, M.P. Polycarpou, E. Harmon-Jones, H.J. Imhoff, E.C. Mitchener, L.L. Bednar, T.R. Klein, L. Highberger (1997), *Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group?*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 72, 1997, 105-118.

preparazione dei dirigenti scolastici che rischiano di seguire logiche economiche, in senso lato, o di senso comune³⁵, piuttosto che pedagogiche.

7.1. Due mamme per Sara e... Tommi

L'utilizzo di altri mezzi come rappresentazioni teatrali e *role playing*, costituiscono pure una modalità di avvicinamento classica nella scuola, comunemente accettata, ma appena iniziale, propedeutica direi, alla formazione: in tal senso la breve *pièce* tratta dal volume di A. Gigli³⁶, mostra una fotografia di quanto può accadere in una classe in cui si inserisce una bimba figlia di coppia omogenitoriale: il breve copione forse vuole attivare una riflessione solitaria da parte degli spettatori, senza l'inserimento di elementi di novità rispetto al dato, senza trasmissione di saperi aggiuntivi e tras-formativi, senza un costruttivo confronto: congela di fatto la rappresentazione di diverse posizioni rispetto alla omogenitorialità: il padre rigido, la maestra perplessa, la maestra entusiasta, le mamme lesbiche, attive e partecipi, fermandosi tuttavia a livello descrittivo e narrativo. Si tratta di una mera attività di sensibilizzazione che non può considerarsi compiuta in sé stessa, cui dovrebbe seguire, per essere pedagogicamente esaustiva, un'attività di formazione vera e propria nel senso indicato dall'esperienza sopra descritta.

Il volumetto di G. Beppato e M.T. Scarano, 'Il libro di Tommi' è frutto di una progettazione ad ampio raggio che punta a trattare con uno stesso volume la formazione di allievi, insegnanti e possibilmente genitori; figura attualmente come uno dei pochi che presenta qualche spunto interessante. Il lavoro che ha avuto il patrocinio del comune di Torino, si presenta come un sussidio versatile rivolto a bambini e ragazzi (la storia di Tommi viene seguita dal suo concepimento fino all'ingresso nella scuola secondaria di primo grado) che

³⁵ Cfr. L. Pietrocarlo, *Oltre il senso comune: il sapere pedagogico come strumento professionale*, in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018, pp. 73-95.

³⁶ A. Zanchettin *Percorsi di formazione e aggiornamento: il teatro dell'oppresso per vincere i pregiudizi*, in A. Gigli, *op. cit.*, pp. 187-204.

nella seconda parte rivolta a genitori insegnanti e formatori presenta approfondimenti su vari temi.

La storia di Tommi è ancora una volta l'espedito per raccontare quello che dice e pensa il mondo intorno a lui; il libro esprime con chiarezza pregiudizi e perplessità sul tema in questione, come la proposta esplicita di assunzione di un atteggiamento da parte delle maestre volto a favorire lo spostamento delle perplessità /curiosità dei genitori degli 'altri' bambini – inizialmente rivolte agli insegnanti – direttamente alla coppia omogenitoriale, evitando l'utilizzo di una triangolazione che tende a coinvolgere le insegnanti, impedendo il contatto diretto tra famiglie. Il linguaggio fumettistico è un espediente che 'arriva' più di tante parole ed è possibile ritrovarsi nelle diverse situazioni.

Ci sono coppie omogenitoriali nella scuola? L'indicazione è provare a frequentarle e trarre da soli impressioni e conclusioni³⁷. Viene pure graficamente rappresentata una situazione potenzialmente di rischio per il bambino figlio di coppia ricostituita omo-genitoriale nell'adattamento alla vita scolastica: trovarsi al centro di un'attenzione eccessiva può diventare disturbante per il minore se tale attenzione non è accolta, elaborata e restituita in modo adeguato. La posizione corretta è lo spostamento dell'attenzione dal minore al genitore; questo è compito precipuo dell'insegnante a tutela del minore. Gli insegnanti non devono rispondere a tutto, non hanno risposte per tutto; meglio rispondere come suggerito: 'sono due donne che vivono insieme, se vuoi saperne di più chiedi a loro'³⁸; va favorita la frequentazione tra questi bambini per evitare le emarginazioni dovute a scelte individuali degli adulti.

Non vale la pena soffermarsi su altri aspetti di stampo più marcatamente ideologico, come il discorso sulla normativa scolastica, sul genitore 1 e 2 e neppure sulla festa della mamma/papà o festa della famiglia. Il problema non si è mai presentato, né è mai stato posto, per i figli di single e/o adottivi e/o orfani.

Il libro dice in sostanza, come vorrebbero essere trattate le coppie omogenitoriali: questo punto invece merita grande attenzione,

³⁷ Cfr. G. Beppato, M.T. Scarano, *Il libro di Tommi, manuale educativo e didattico su scuola e omogenitorialità*, Il dito e la luna, Milano 2010, p. 41.

³⁸ *Ibidem*.

rappresentando un tema importante per la formazione insegnanti: il modo di incontrarsi nella differenza, sta in un movimento di apertura, nel comprendere il mondo come è visto dall'altro, nella sua interezza, nelle sue contraddizioni, nei suoi punti problematici nel fare domande che è atto di carità intellettuale, che scaturiscono da una genuina curiosità, aprirsi alla verità dell'altro, perché trovi dimora 'nel seno stesso della mia mente e del mio cuore'³⁹.

7.2. *Omogenitorialità e filiazione: alcune questioni problematiche*

Il punto vitale per una accoglienza autentica è andare al di là delle apparenze penetrando a fondo la realtà dell'altro secondo un principio di accettazione incondizionata e di intenzionalità veritativa. La questione, ad esempio, se considerare la compagna della mamma come tale, se considerarla come suggeriscono G. Beppato e M.T. Scarano la co-mamma o come più corretto la mamma 'sociale', pone il tema del ruolo e della distinzione tra maternità biologica e maternità sociale. Identità e ruolo non sono perfettamente sovrapponibili. Si può essere madre e svolgere le funzioni di madre. Ogni madre adottiva sa di non essere madre biologica; diviene necessario confrontarsi con la questione del limite intrinseco alla condizione umana: che ci sono cose che la natura a volte concede e a volte no: la prole ne è l'esempio più lampante e non tutte le coppie sterili utilizzano l'inseminazione eterologa; numerose sono quelle che accettano la loro dolorosa condizione con serenità e ragionevolezza.

Al di là di una strenua lotta alla normalizzazione artificiosa di tali situazioni, sarebbe invece necessario approfondire, perché qui è possibile solamente accennarla, la questione legata alla filiazione e ai vissuti delle madri sociali, o alle difficoltà di queste coppie nella gestione del quotidiano: rimando qui integralmente al volume di Elena Canzi del 2017 su omogenitorialità, filiazione e temi connessi⁴⁰. Si tratta di brevi cenni forse incompleti, necessari però a provare per un

³⁹ A Bellingreri, *op. cit.*, p. 16.

⁴⁰ E. Canzi, *Omogenitorialità, filiazione e dintorni. Un'analisi critica delle ricerche*, in "Quaderni del Centro Famiglia", 29, Vita e pensiero, Milano 2017.

attimo a penetrare a fondo la realtà dell'altro così come ripetutamente richiamata.

L'autrice pone in luce tra altri, alcuni elementi di criticità che riguardano il rapporto della coppia con le famiglie di origine: le coppie omogenitoriali sono spesso isolate e misconosciute dalla famiglia allargata; non sempre la filiazione funge da attivatore del riavvicinamento intrafamiliare; spesso purtroppo agisce in senso contrario⁴¹, senza considerare il fatto che tra coppie gay maschili, la genitorialità non pare esser vista di buon occhio⁴²; tra quelle femminili la questione della preferenza affettiva del figlio/a per la madre di nascita o per quella sociale mostra solitamente una spiccata propensione per la prima; quando questo non accade alcune madri non manifestano disagio, mentre altre si sentono ferite, turbate e gelose⁴³: a differenza della coppia eterosessuale dove padre e madre permettono lo sviluppo di forme di attaccamento differenti che rendono facilmente accettabili eventuali preferenze 'la presenza di due genitori dello stesso sesso inevitabilmente introduce il tema del confronto e l'interrogativo su quale dei due membri della coppia sia preferito dal figlio'⁴⁴. Si tratta di passaggi densi di difficoltà ed implicazioni per queste persone che li interpellano su di una ricerca continua di accettazione non solo extragruppo, ma anche intragruppo, arrivando fino alla sfera intrafamiliare, creando aree di problematicità tali che dalla coppia possono facilmente riversarsi sui figli: un quadro di socializzazioni e transizioni difficili che si presenta tutt'altro che liberante e gioioso, nonostante la retorica circolante a riguardo.

Anche il vissuto dei figli adottivi non è così semplice: il libro di Tommi accenna al desiderio del protagonista di selezionare gli amici a cui dire apertamente della sua famiglia⁴⁵ e la cosa si complica negli aspetti intrafamiliari quando il figlio è spinto ad indagare sulle sue origini soprattutto nel caso di un 'donatore', ma ha il timore di farlo per paura di ferire o addirittura di 'perdere' i genitori adottivi. Si trat-

⁴¹ E. Canzi, *op. cit.*, p. 11.

⁴² E. Canzi, *op. cit.*, p. 12.

⁴³ Cfr. A.E. Goldberg, J.B. Downing, C.C. Sauck, *Perceptions of children's parental preferences in lesbian two mother household*, in "Journal of marriage and family", 70 (2), 2008, pp. 419-434.

⁴⁴ E. Canzi, *op. cit.*, p. 6.

⁴⁵ G. Beppato, M.T. Scarano, *op. cit.*, p. 54.

ta di una dinamica che di certo non appartiene solo ai figli di coppie omogenitoriali ma che assume una valenza peculiare se e quando si inserisce in una dinamica di condivisione da parte del minore delle battaglie dei propri genitori per l'affermazione dei loro diritti.

Con riferimento poi a situazioni di intersezionalità per figli di coppie omogenitoriali ottenuti tramite adozione internazionale, quest'ultimo aspetto risulta paradossalmente meno problematico – con riferimento ai dati forniti in apertura di questo saggio – del dichiararsi appartenenti ad una famiglia omosessuale.

La conoscenza e la ricostruzione delle proprie origini, in ogni caso non può essere negata al bambino: come ricordano alcuni autori⁴⁶, essa riveste una funzione simbolica ricostruttiva e autopoietica che permette di connettere passato e presente con le relative fratture contribuendo alla ricostruzione di un racconto integrato.

Il Libro di Tommi, rappresenta dunque una traccia utile nell'affrontare alcuni temi sensibili riguardo la presenza di minori figli di coppie ricostituite omogenitoriali, ma di certo non è totalmente soddisfacente evidenziando anch'esso diffuse criticità pedagogiche e di impianto scientifico. Anche in questo caso si scade in alcuni luoghi comuni, come nella vignetta relativa alla lite tra Tommi e un compagno nella scuola superiore, in cui si legge 'stai zitto che tua madre è lesbica' l'insegnante lo apostrofa dicendo 'E con ciò? Non cambia il fatto che lui possa esprimere liberamente le sue idee o hai paura che sia più intelligente di te?'⁴⁷. La retorica rispetto a queste questioni vuole combattere gli stereotipi, ma in realtà se ne nutre: la considerazione sull'intelligenza infatti appare fuori contesto rispetto alla libera espressione delle proprie idee, e al conseguente rispetto di esse tra i giovani; la repressione violenta delle idee altrui non basta a togliere dignità e cittadinanza alla diversità di opinioni, non trattandosi di essere 'più' o 'meno', ma uguali nella pluralità dei modi di essere.

Non è possibile approfondire ulteriormente i temi relativi ai materiali sommariamente presentati: nei fatti gli sforzi editoriali e formativi ad oggi sembrano ancora embrionali, se non molto distanti da un approccio pedagogico sistematico.

⁴⁶ R. Colacicco, R. Rosnati, *Figli adottivi alla ricerca delle origini: un'indagine esplorativa presso il Tribunale per i minorenni di Bari*, in "MinoriGiustizia", 4, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 245-255.

⁴⁷ G. Beppato, M.T. Scarano, *op. cit.*, p. 58.

8. Progetti inclusivi: il lecito pedagogico

La lezione bertoliniana, curvata secondo l'attualità socio culturale che abita territori inesplorati della riflessione pedagogica, comporta l'avvicinamento alla realtà della persona attraverso l'esercizio di *epochè*, di sospensione di giudizio, un avvicinamento al mondo dell'altro nella fiduciosa attesa di un suo disvelamento, al fine di effettuare una comprensione empatica del mondo di significati altrui. Agire in questo senso implica lo sforzo di comprendere il mondo dell'altro; in questo senso l'intenzionalità si disvela come atto essenziale di coscienza tra sé e l'oggetto/soggetto da conoscere, conosciuto e rispettato nella sua irriducibilità e autonomia.

L'atto primo è la coscienza: di che cosa parlo quando penso alla realtà delle famiglie omogenitoriali con bambini? Alla gioia ostentata del gay pride? Ad un'azione politica e ideologica? A realtà di peccato e sconvenienti? Penso ai nuovi diritti? Agli slogan? Penso alle conseguenze di un possibile dissenso rispetto a scelte di vita altrui? Penso alla complessità di vissuti di persone che ad un certo punto della vita optano, in modo diverso da me – e in che modo poi? – rispetto ad affettività ed orientamento sessuale? Penso a scelte non necessariamente condivisibili che comportano vissuti difficoltosi e complessi e il più delle volte a sofferenze di vario tipo? Penso al fastidio provato rispetto ad effusioni pubbliche di questi soggetti? Penso ai loro bambini? Il modo con cui ci poniamo di fronte a queste domande ci fornisce il livello di torsione della intenzionalità educativa che può produrre atti antipedagogici, guidati da pulsioni irrazionali e quindi atti dispersivi, eccedenze o carenze educative come indicato all'inizio. Produce cioè illecito pedagogico.

In un progetto formativo che potrebbe essere definito anche di educazione alla pace, appurata l'esistenza di un conflitto aperto tra coloro che si oppongono all'eterosessismo e al binarismo sessuale e la tendenza sempre presente alla marginalizzazione all'esclusione, all'evitamento nell'incontro con l'altro specchio (come suggerisce Kristeva, che non è propriamente né semplicisticamente ciò che alcuni intendono come la lotta contro spinte verso l'omosessualità presenti all'interno di ciascuno di noi), esiste qualcuno che educa alla conflittualità aperta, più o meno formalmente: suggerisce Tramma che questo qualcuno non è una entità vaga, ma 'soggetti sociali, or-

ganizzazioni, personalità con cui si è in relazione diffusa, stabile, e anche, spesso, soddisfacente e produttiva⁴⁸. Educare alla pace vuol dire allora educare alla solidarietà, educare alla ricerca della similarità nella diversità, educare ed educarsi ad una dimensione etica che vede l'altro come un bene che va promosso come tale per sé, ed una dimensione comunitaria in cui l'altro diviene insostituibile nella sua diversità; ad un giudizio che va sospeso nei confronti dell'altro perché non pienamente conoscibile anche nel rispetto della sua dimensione privata e intima: non è possibile verificare puntualmente i fattori che portano una persona ad essere 'in un modo' anziché 'in un altro' consapevoli del fatto che talvolta è l'imponderabile o il non ancora conosciuto a sancire la differenza.

L'adozione di un'ottica di complessità prevede la difficoltà di cogliere tutti gli aspetti di una realtà data: rispetto alla condizione omosessuale che 'ci si nasca' o 'ci si diventi' risulta questione mal posta⁴⁹; di certo è necessario semplificare una realtà complessa per comprenderla, attraverso il riduzionismo, cosa che nella scuola è avvenuto attraverso l'ipersemplificazione non sempre in buona fede su situazioni complesse quali l'omogenitorialità e le questioni relative alla filiazione, come diffusamente esposto in questo saggio: ma se adottiamo lo sguardo della complessità contro il riduzionismo, *tout court*, alla complessità bisogna tornare: 'Non fingiamo che sia possibile rappresentare i fenomeni mentali mediante le caratteristiche delle palle da biliardo'⁵⁰.

La complessità ci porta alla sfida dell'emergenza e della presa di posizione, un atto che non è sterile né fine a se stesso, perché si radica nell'agire quotidiano; l'autoriflessione è il luogo nel quale il soggetto prende posizione su di sé e sul mondo degli oggetti conoscibili e tanto maggiore è la responsabilità morale di queste scelte, quanto più l'esito di queste prese di posizione diviene trasmissibile e, nei fatti, trasmesso ai minori incidendo sul costituirsi dell'identità personale e del loro mondo valoriale.

⁴⁸ S. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma 2005, p. 135.

⁴⁹ V. Lingiardi, *Gay si nasce o si diventa?*, in "Il Venerdì, Scienze, Fattore X", 6 Novembre 2015.

⁵⁰ C. Bateson, M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Adelphi, Milano 1989 p. 154.

Come educatori bisogna guardarsi dalla seduzione delle parole dalla comunicazione per slogan fondata su affermazioni a-problematiche; bisogna guardarsi dai rischi della normatività assoluta che giunge molto prima della sanzione del diritto e tendenzialmente non si confronta con esso; bisogna guardarsi infine dall'emotività della retorica, come esito di un contagio volto ad ottenere l'uniformità del consenso.

Fermarsi alle dimensioni appena enunciate non è lecito a chi nella scuola si occupa di educazione a tutti i livelli: dire ad esempio che le persone omosessuali vanno rispettate è qualcosa di diverso dall'equiparare tutti gli orientamenti sessuali, soprattutto quando è in gioco l'adozione di un figlio, e quando certe propensioni espongono il minore al rischio concreto di abuso.

Educare, sostiene Piaget, significa «assumere una responsabilità molto più gravosa che assicurare a ciascuno l'acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo; significa veramente garantire a ciascun uomo l'intero sviluppo delle sue funzioni mentali, l'acquisizione delle conoscenze, come pure dei valori morali, che corrispondono all'esercizio di dette funzioni, fino all'adattamento alla vita sociale. Di conseguenza, significa soprattutto assumere l'impegno, tenendo conto della costituzione e delle attitudini, che distinguono ciascun individuo, di non distruggere o sciupare nessuna delle possibilità che l'uomo porta in sé e di cui la società è chiamata ad avvantaggiarsi per prima, invece di lasciare perdere importanti aliquote e di soffocarne altre»⁵¹.

Fare educazione è agire etico nel senso che prevede l'ancoraggio al dovere educativo, che implica giudizio e responsabilità; l'educazione consente al soggetto di crescere anche sul 'piano morale', cioè di realizzare un processo che conduce al conseguimento della volontà e della capacità di agire 'moralmente' nei confronti della vita, di noi stessi, degli altri, delle istituzioni e della natura, pervenendo alla 'competenza etica'. La competenza etica parte dalla consapevolezza che promana dalla libertà psichica del soggetto: dall'aver potuto produrre propri costrutti mentali, giudizi, un proprio punto di vista sulle cose senza vivere necessariamente travolti dalle circostanze, separarsi dalle credenze dei propri ambiti di appartenenza,

⁵¹ J. Piaget, *Dove va l'educazione*, Armando Editore, Roma 1974, pp. 49-50.

poter attuare una propria distanza riflessiva sulle cose. La consapevolezza risulta legata etimologicamente all'aver senso, essere informato sulle conseguenze dei propri atti divenendone quindi in certa misura complice. E' questa complicità nello sguardo sull'altro che si traduce in respons-abilità, perché si sa e si capisce, e allora si diviene complici del bene e del male. Il passaggio dall'ottica individuale del bene per sé si estende allo star bene, tutti, come suggeriva Donata Francescato in un classico della psicologia di comunità, 'Star bene insieme a scuola'. È così che l'insegnante deve trovarsi in uno stato mentale etico " che risiede nel profondo della mente di ciascuno e si acquisisce solo dopo aver affrontato e risolto i propri conflitti interni" spesso alla base dei pregiudizi, mantenendo la piena coscienza che d'altra parte nel nostro intimo continuano ad albergare parti "cattive e malate, crudeli e bugiarde [...] e quindi non vanno scisse ma riconosciute e pensate"⁵².

Se si perde questo carattere etico del processo educativo si perde il connotato dell'aver ri-guardo, come educazione dello sguardo che si sofferma sull'altro, come sguardo che tutela: così lo sguardo può diventare apprezzamento di chi sono io che osservo, e attenta dedizione, rispetto⁵³; si perde infine l'essere la persona umana un fine in sé, non strumentalizzabile ad altri, né ad altro, correndo il rischio al contrario, che l'uomo nella sua essenza più profonda sia relativizzabile, storicizzabile, contestualizzabile⁵⁴, condizionabile in fin dei conti, nei suoi aspetti distintivi più profondi: la libertà e la piena autonomia.

⁵² G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 33.

⁵³ Cfr. E. Mancino, *Educazione come riguardo*, in S. Uivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea, Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa multimedia, Lecce 2018, pp. 733-738.

⁵⁴ G. Mari, *Persona*, in G. Malizia, S. Ciatelli, C.M. Fedeli (a cura di), *Dare un senso all'educare nella scuola cattolica*, Istituto Sales Pio XI, Roma 2008, pp. 109-110.