

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI TORINO

**Facoltà di Scienze della Formazione
Corso di studio triennale in Multidams**



Dissertazione Finale

Giocare contro il pregiudizio. Serious games e bullismo omofobico.

**Relatore:
Simona Tirocchi**

**Candidata:
Federica Rampa
Matr. n° 259321**

Anno Accademico: 2011 – 2012

*Ai futuri Noi,
poiché ognuno ha diritto
ad una strada meno tortuosa*

Un sentito ringraziamento alla Prof.ssa Simona Tirocchi per avermi dato l'opportunità di trattare un argomento così importante.

Ringrazio la mia famiglia per avermi supportata e "soportata" fino al raggiungimento di questo traguardo.

Grazie a Ile, che non ha mai smesso di credere in me, e a "Ti e l'Altra" per esserci sempre.

INDICE

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1. DAL PREGIUDIZIO AL BULLISMO OMOFOBICO	8
1.1 Le caratteristiche generali del bullismo	10
<i>1.1.1 I ruoli e le dinamiche del fenomeno</i>	17
1.2 Omofobia: una “paura” che genera odio	20
1.3 Bullismo omofobico. La realtà della scuola italiana	30
<i>1.3.1 Gli effetti del bullismo omofobico</i>	34
<i>1.3.2 Le ricerche sul tema</i>	37
<i>1.3.3 Il rapporto tra bullismo omofobico e media in Italia</i>	41
CAPITOLO 2. SERIOUS GAMES: IL GIOCO OLTRE L’INTRATTENIMENTO	46
2.1 Cosa sono i serious games?	46
2.2 Campi di applicazione e finalità dei serious games	52
<i>2.2.1 Games with an agenda</i>	52
Giochi di attivismo	
Advergames	
Business games	
Exergaming	
Giochi su salute e medicina	

2.2.2 <i>News games</i>	55
2.2.3 <i>Political games</i>	55
2.2.4 <i>Realistic games</i>	56
2.2.5 <i>Core competency games</i>	57
2.3 Utilizzo educativo dei videogame in ambito didattico	57
2.3.1 <i>The Wolf Den</i>	59
2.3.2 <i>HI FIVES (Highly Interactive Fun Internet Virtual Environment in Science)</i>	60
2.3.3 <i>Crystal Island</i>	61
CAPITOLO 3. UN VIDEOGIOCO PUÒ ESSERE UNO STRUMENTO NUOVO PER CONTRASTARE IL BULLISMO OMOFOBICO?	64
3.1 Il mondo LGBT nei videogame	64
3.2 Un videogioco per combattere il bullismo omofobico	68
3.2.1 <i>Vantaggi</i>	69
3.2.2 <i>Target</i>	70
3.2.3 <i>Obiettivi e modalità</i>	71
3.3 “Make It Stop!”. Fatelo smettere.	75
3.3.1 <i>Ambientazione</i>	76
3.3.2 <i>Player</i>	76
3.3.3 <i>Personaggi</i>	77

<i>3.3.4 Modalità di gioco</i>	82
<i>3.3.5 Punteggio</i>	84
<i>3.3.6 Analisi finale dell'attività</i>	84
CONCLUSIONI	85
BIBLIOGRAFIA	88
SITOGRAFIA	94
FIGURE E TABELLE	97

INTRODUZIONE

L'obiettivo della presente tesi è la realizzazione di un'indagine dettagliata sul fenomeno del *bullismo omofobico*, sulle sue caratteristiche, sulle sue cause e sulle diverse metodologie atte a contrastarlo. Da una panoramica generale sul bullismo, si arriva ad un'analisi approfondita degli aspetti fondamentali del bullismo di stampo omofobico, del quale, in particolare, viene anche realizzato uno spaccato della situazione italiana. Dopo una presentazione delle differenti misure esistenti per contrastare il fenomeno, il lavoro si conclude con la proposta di sviluppo di un videogioco educativo (serious computer game) per combattere il fenomeno stesso.

Nel primo capitolo sono stati definiti i concetti di *pregiudizio*, *stereotipo* e *identità di genere*, ai quali segue un'analisi più dettagliata del bullismo, con particolare attenzione alle sue principali caratteristiche, alle diverse forme e ai soggetti coinvolti. Si è, quindi, affrontato il tema dell'omofobia e della sua presenza tra le cause del fenomeno, presentando esempi concreti. Al fine di fotografare la situazione italiana in relazione al bullismo di stampo omofobico, è stata presa in esame la ricerca a cura del professor Gabriele Prati, dell'Università di Bologna, realizzata all'interno del progetto "Interventi di prevenzione contro il bullismo a sfondo omofobico".

Nel capitolo successivo è stata trattata l'importanza del gioco come strumento per l'apprendimento e sono state illustrate le varie tipologie di serious games e il loro funzionamento, con particolare attenzione per i videogame. È stata quindi realizzata una panoramica sull'applicazione dei serious computer games in vari campi, soprattutto nel contesto educativo delle scuole.

All'interno del terzo capitolo viene presentato il progetto di un videogioco educativo proposto per contrastare il fenomeno del bullismo omofobico. Vengono specificate la tipologia del videogioco e le linee guida per lo sviluppo, con particolare attenzione alla scelta delle ambientazioni, dei personaggi, delle loro caratteristiche e interazioni, che hanno come fine ultimo l'aumento del coinvolgimento emotivo del giocatore e del suo stato di empatia con la vittima.

CAPITOLO 1

DAL PREGIUDIZIO AL BULLISMO OMOFOBICO

Il termine *pregiudizio*, dal punto di vista etimologico, indica un giudizio emesso senza dati sufficienti poiché anteriore all'esperienza. Esso viene solitamente considerato un giudizio errato, anche se la mancanza di dati non porta necessariamente all'errore o, parimenti, l'esperienza non garantisce l'esattezza dell'interpretazione dell'evento. Le discipline sociali, studiando il pregiudizio, hanno aggiunto due ulteriori precisazioni: il pregiudizio si riferisce non tanto ad eventi, quanto a determinati gruppi sociali; l'errore nella valutazione tende a penalizzare più che favorire l'oggetto del giudizio. Queste specificazioni salvaguardano l'utilità del concetto di pregiudizio per la comprensione di quei fenomeni che possono avere conseguenze negative nei rapporti tra gli esseri umani poiché un'accezione troppo generica del termine, vale a dire considerando il termine pregiudizio come giudizio precedente all'esperienza, può essere interpretata in senso sia sfavorevole sia favorevole, riferito a eventi o a persone. Il significato più specifico del termine, invece, è la tendenza a considerare le persone di un determinato gruppo sociale in modo sfavorevole senza una giustificazione. A ciò si aggiunge l'idea che il pregiudizio possa orientare concretamente le azioni nei confronti dell'oggetto.

Il termine *stereotipo* deriva dalla tipografia e indica la riproduzione di immagini per mezzo di forme fisse. Trasposto in psichiatria, il termine si riferisce a una ripetizione ossessiva di parole e movimenti. Nel 1922 Walter Lippmann¹ introdusse il concetto di stereotipo nelle scienze sociali sostenendo che l'uomo non conosce la realtà esterna in modo diretto, ma mediato dall'immagine che di essa si forma, condizionata appunto dalla stampa. Queste immagini mentali sono solitamente rigide e approssimative poiché la mente umana non è in grado di assimilare le moltissime sfumature con le quali si presenta il mondo esterno. Si possono dare diverse definizioni dello stereotipo, come per il pregiudizio. In senso generico, si può considerare lo stereotipo come l'insieme delle caratteristiche associate ad un certo gruppo di oggetti. Più nello specifico possiamo restringere il campo ai gruppi sociali e agli stereotipi negativi, che includono comunque l'ampiezza della condivisione

¹ Cfr. Walter Lippmann, *Public opinion*, Brace and Company, Harcourt, 1922.

dello stereotipo, l'omogeneità del gruppo-oggetto e la rigidità al cambiamento. Possiamo dunque considerare lo stereotipo come un insieme piuttosto rigido di convinzioni negative che un gruppo di individui ha nei confronti di un altro gruppo.

La società moderna, nonostante sia caratterizzata dall'avanzamento tecnologico e dalla crescita dell'accettazione di valori quali la tolleranza, l'uguaglianza e la convivenza democratica, non è immune a questi fenomeni che possono sembrare l'eredità che ci arriva da un passato meno civile. Pregiudizi e stereotipi sono largamente diffusi e in alcuni periodi sembrano perfino aumentare, come ad esempio in seguito alle migrazioni dal Terzo mondo o dell'Est Europeo. Spesso i pregiudizi e gli stereotipi hanno subito un processo di adattamento per convivere coi i valori di tolleranza e razionalità e sono diventati sottili e nascosti. Si tratta dei pregiudizi e degli stereotipi legati al genere, i quali, nonostante le innumerevoli battaglie per la parità dei sessi e l'uguaglianza, tendono a discriminare le donne rispetto agli uomini; quelli legati all'antisemitismo; quelli verso i giovani o gli anziani; quelli verso i disabili fisici e mentali. Vi sono alcuni casi in cui, al contrario, non vi è un'intenzione egualitaria neanche a livello di dichiarazione di principio e, anzi, ci si sente legittimati ad assumere esplicitamente delle posizioni discriminatorie. È il caso dei pregiudizi e degli stereotipi legati a categorie quali i tossicodipendenti o gli omosessuali. Questo accade perché i loro comportamenti sono considerati in contrasto con norme sociali, valori morali e dettami religiosi e come tali vengono spesso penalizzati in modo netto.

Varie difficoltà di tipo patologico nelle dinamiche profonde dell'individuo possono essere alcune delle spiegazioni della tendenza al pregiudizio. Una di queste spiegazioni può essere il processo della *proiezione*, attraverso il quale l'individuo risolve i propri conflitti interni attribuendo ad altri delle caratteristiche o degli istinti che non può accettare come parte della propria personalità. Un'altra spiegazione consiste nel fatto che stereotipi e pregiudizi possono essere conseguenze di una particolare conformazione di tratti che rende l'individuo più incline rispetto ad altri a giudicare rigidamente chi è diverso da sé, in base ad un'avversione preconcetta. Si tratta di una sindrome di personalità denominata *personalità autoritaria*, la cui origine va cercata all'interno di dinamiche psicologiche profonde, in particolare in una debolezza dell'Io dovuta a varie cause. L'individuo insicuro quindi, si identifica con il potere e cerca di trovare protezione in ogni tipo di certezza. La

negatività nei confronti del diverso e l'accettazione di stereotipi negativi esprimono la ricerca di protezione e un'insufficienza personale.

La spiegazione più nota è la teoria *frustrazione-aggressività*, secondo la quale l'individuo, tramite l'ostilità verso le minoranze intesa come aggressione verso un bersaglio sostitutivo, scarica la propria tensione psichica in eccesso, accumulata a causa di frustrazioni subite nella vita di ogni giorno. Vi è dunque una *dislocazione dell'aggressività* per cui quest'ultima viene diretta verso un altro bersaglio più debole o subordinato che assume la funzione di *capro espiatorio*, nei confronti del quale l'aggressione è solitamente più semplice².

1.1 Le caratteristiche generali del bullismo

Lasciando da parte i casi di reati violenti gravi che hanno come protagonisti i giovani, il presente elaborato focalizza la sua attenzione su quella parte della devianza giovanile che possiamo definire "leggera"³, meno evidente ma non meno preoccupante.

Il disagio, inteso come risposta ad una sempre maggiore condizione di alienazione o al disfacimento delle reti di aggregazione e solidarietà, non sempre sfocia in forme devastanti. Spesso si manifesta in episodi "striscianti" e in particolare nella crescita del fenomeno del *bullismo*.

Ci troviamo di fronte ad una *normalità* della devianza,

non più legata a confini regionali e sociali, (che) connota un degrado che non è più economico o sociale, ma culturale: una sorta di malessere esistenziale, che si riflette nell'atteggiamento assunto nei confronti della famiglia e dei professori, ma anche nei videoclip "fai da te" caricati su YouTube e scaricati ogni giorno da centinaia di altri ragazzi⁴.

Secondo Melita Cavallo⁵ i "comportamenti fuori controllo" dei ragazzi sono esaminati prendendo in considerazione tre profili: quello *soggettivo*, nel quale il comportamento fuori controllo si sviluppa a seguito della difficoltà di conciliare istinti e pulsioni con l'agire sociale, quello *sociale*, nel quale i comportamenti fuori controllo danno vita a forti reazioni

² Cfr. Bruno M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, il Mulino, Bologna, 1997.

³ Cfr. Piercarlo Pazè, *La devianza nella preadolescenza*, Cittadini in crescita, Anno II, n. 3/4, 2001.

⁴ Cfr. Simona Tirocchi, *Ragazzi fuori. Bullismo e altri percorsi devianti tra scuola e spettacolarizzazione mediale*, Franco Angeli, Milano, 2008.

⁵ Cfr. Melita Cavallo, *I comportamenti fuori controllo*, Minorigiustizia, Anno 8°, n. 3, 2000.

della collettività per la difficoltà di comprensione, e quello *istituzionale*, nel quale i comportamenti fuori controllo sono quelli per cui è complicato formulare un'adeguata risposta giudiziaria.

Molto importante è il secondo versante, quello sociale, poiché

coinvolge le responsabilità delle agenzie di socializzazione nel limitare o favorire lo sviluppo di questi comportamenti e pone l'accento sull'importanza del contesto in cui il giovane si trova a manifestare reazioni e condotte, a loro volta percepite ed interpretate dalla collettività⁶.

Possiamo considerare il comportamento deviante come il risultato dell'interazione tra rappresentazioni sociali, fattori psicologici e dinamiche d'interazione. In quest'ottica, i fenomeni di devianza e i continui episodi di violenza sono il segnale di un «*naufragio della socializzazione* che si esprime come crisi di comunicazione tra le generazioni e *nelle* generazioni [...], è ipotizzabile che gli episodi di devianza minorile siano riconducibili ad un *cortocircuito della comunicazione*»⁷.

Ulrich Beck⁸ evidenzia come l'evoluzione della società e gli esiti della socializzazione modifichino gli attori coinvolti, soprattutto le principali agenzie formative: la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari. Nella società attuale, definita *postmoderna*⁹ o *postindustriale*¹⁰, si è passati dalla famiglia estesa (modello patriarcale) a quella nucleare (composta solamente da genitori e figli). Dagli anni Settanta si sono diffusi nuovi modelli familiari: famiglie unipersonali, famiglie con un solo genitore, famiglie ricostruite, famiglie omogenitoriali, famiglie di fatto. Inoltre, dagli anni Ottanta in avanti si è affermata la figura del *giovane adulto*; con questo termine si indica il progressivo allungamento dei tempi di passaggio all'età adulta e la relativa convivenza prolungata coi i genitori¹¹.

L'altra principale agenzia formativa che sta attraversando una fase di cambiamento è la scuola, istituzione culturale basilare per la crescita dell'individuo e per la formazione della sua personalità. La socializzazione è una funzione fondamentale della scuola e prevede livelli educativi che vanno dalle pratiche quotidiane (compiti, regole da rispettare, ecc.)

⁶ Simona Tirocchi, op. cit., p. 16.

⁷ Ivi, p. 17.

⁸ Cfr. Ulrich Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000(1986).

⁹ Cfr. Jean-Francois Lyotard, *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1985(1979).

¹⁰ Cfr. Daniel Bell, *La società post-industriale*, Comunità, Milano, 1991(1973).

¹¹ Cfr. Eugenia Scabini, Pierpaolo Donati, *La famiglia lunga del giovane adulto. Verso nuovi compiti evolutivi*, Vita e Pensiero, Milano, 1988.

agli anelli dell'educazione morale (veicolata tramite lezioni apposite o esempi presentati da insegnanti o esterni). L'attitudine socializzante della scuola risente del recente cambiamento del suo assetto organizzativo; tra gli insegnanti si è diffusa una visione professionalizzante dell'insegnamento e a ciò ne consegue una scarsa considerazione della propria autorevolezza. Anche il rapporto tra l'istituzione scolastica e i giovani sta mutando: per i ragazzi la scuola ha uno scopo solamente conoscitivo e gli insegnanti rappresentano la scuola in modo sempre meno soddisfacente, perdendo la fiducia e la stima dei ragazzi stessi.

I percorsi della socializzazione scolastica sono spesso problematici e questo aspetto si esprime attraverso il *disagio scolastico*, il quale diventa un problema significativo quando gli si affiancano situazioni conflittuali nell'ambito familiare e problemi di integrazione sociale¹². Il disagio scolastico si può quindi manifestare nella dispersione scolastica (boccature o abbandono della scuola) o nell'attivazione di condotte negative o antisociali all'interno della scuola stessa, quei comportamenti che oggi vengono identificati con il fenomeno del *bullismo*. Questa situazione di sempre maggiore delegittimazione delle agenzie educative provoca insicurezza nei giovani e dà vita ad un allontanamento dagli ambiti tradizionali della socializzazione verso una dimensione formativa orizzontale e informale, quella del *gruppo dei pari*. Con l'espressione "gruppo dei pari" si indicano «i raggruppamenti (aggregati) di adolescenti della stessa fascia di età»¹³ e va inteso come «uno spazio e un tempo che, proprio perché differenziato dalla famiglia e dagli adulti, rappresenta un ambito di grande importanza per lo sviluppo sociale degli individui»¹⁴. Questo "spazio" è un posto dove poter condividere le proprie esperienze e dove trovare solidarietà, aiuto a livello psicologico e cognitivo. La dimensione relazionale-conviviale ritorna quindi ad una posizione centrale, rivolta al "vivere in gruppo".

La socializzazione ai valori, che prima era un processo unidirezionale, ora presenta aspetti più interattivi, preferendo modelli negoziali rispetto a chi rappresenta l'autorità; la

¹² Cfr. Franco Marini, Cinzia Mameli, *Bullismo e adolescenza*, Carocci, Roma, 2004.

¹³ Augusto Palmonari, *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 99.

¹⁴ Franco Marini, Cinzia Mameli, op. cit., p. 47.

socializzazione diventa quindi “flessibile”¹⁵ e la morale si progetta su base individuale, costruendo autonomamente la propria vita.

Nella lingua italiana il termine *bullo* presenta una duplice accezione: da un lato indica una persona arrogante, violenta, dall’altro indica, meno negativamente, una persona che ostenta la sua vanità con atteggiamenti, ornamenti e oggetti di pacchiana eleganza. Esso è la traduzione letterale di “bullying”, parola inglese comunemente usata nella letteratura internazionale per descrivere il fenomeno delle prepotenze tra pari in contesto di gruppo.

Nella letteratura scientifica è solamente a partire dall’inizio degli anni Settanta che i comportamenti oggi descrivibili come bullismo vengono messi in discussione da Heinemann, un medico svedese che nel suo lavoro di osservazione dei comportamenti aggressivi di un gruppo di bambini in una scuola pose la seguente questione: questi atti possono essere accettabili in un luogo destinato all’educazione?

Dan Olweus¹⁶, connazionale di Heinemann, è stato il primo a studiare in modo sistematico la natura, la frequenza e gli effetti del bullismo a partire dalla fine degli anni Settanta. In base ad una sua definizione

Uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni¹⁷.

In una ricerca su 130.000 studenti, Olweus scoprì che il 15% di coloro che frequentavano la scuola primaria e secondaria erano stati coinvolti, come vittime o come bulli, in atti di bullismo.

Peter K. Smith e Claire Monks hanno definito il bullismo come «un abuso sistematico di potere»¹⁸ che può comprendere il bullismo sul posto di lavoro, quello a scuola e l’abuso familiare.

A partire dai primi anni Novanta il fenomeno cominciò ad essere studiato anche in Italia. Nella comunità scientifica italiana una delle definizioni più diffuse è:

¹⁵ Cfr. Franco Garelli, Augusto Palmonari, Loredana Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna, 2006.

¹⁶ Cfr. Dan Olweus, *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze, 1996 (1993).

¹⁷ Dan Olweus, op. cit., pp. 11-12.

¹⁸ Cfr. Peter K. Smith, Claire Monks, *Le relazioni tra bambini coinvolti nei problemi del bullismo a scuola*, in Genta Maria, *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Carocci, Roma, 2002.

diciamo che *un ragazzo subisce delle prepotenze*, quando un altro ragazzo, o un gruppo di ragazzi gli dicono cose cattive e spiacevoli. È sempre prepotenza quando un ragazzo riceve colpi, pugni, calci e minacce, quando viene rinchiuso in una stanza, riceve bigliettini con offese e parolacce, quando nessuno gli rivolge mai la parola e altre cose di questo genere. Questi fatti capitano spesso e chi subisce non riesce a difendersi. Si tratta sempre di prepotenze anche quando un ragazzo viene preso in giro ripetutamente e con cattiveria. Non si tratta di prepotenze quando due ragazzi, all'incirca della stessa forza, litigano tra loro o fanno la lotta¹⁹.

Le caratteristiche del bullismo sono dunque *intenzionalità* e *persistenza*, tipici dell'aggressore, e *disequilibrio*, che caratterizza la situazione che si crea²⁰. Grazie alle ricerche condotte in ambito nazionale e internazionale, è stata definito in modo abbastanza preciso anche il profilo psicologico del bullo: solitamente di sesso maschile, più forte dei suoi compagni, con un alto livello di autostima e un atteggiamento facilmente violento. Olweus ha messo in risalto la situazione familiare del bullo, evidenziando l'ostilità tipica della famiglia affiancata ad una scarsa accettazione del figlio da parte dei genitori e ad uno stile educativo piuttosto incoerente²¹.

Olweus²² ha individuato alcune prerogative per descrivere il bullismo: gli atti di aggressione sono perpetrati da un singolo individuo o da un gruppo e, similamente, il bersaglio può essere un individuo o un gruppo. Perché si possa parlare di bullismo questi atti devono essere compiuti in modo persistente e organizzato ed è necessaria un'asimmetria di status o potere tra le persone coinvolte.

Il bullismo può assumere diverse forme. Esso può essere di tipo *fisico*, includendo aggressioni fisiche o il danneggiamento o la sottrazione di proprietà. Un secondo tipo di bullismo è quello *verbale*, che si differenzia in *diretto*, tramite derisioni e insulti, e *indiretto*, tramite la diffusione di calunnie. Infine il bullismo può essere *manipolativo/relazionale*, vale a dire teso a colpire i rapporti di amicizia della vittima con lo scopo di isolarla. Dal punto di vista evolutivo le prime forme di bullismo che compaiono

¹⁹ Ersilia Menesini, Enrichetta Giannetti, *Il questionario sulle prepotenze per la popolazione italiana. Problemi teorici e metodologici*, in Ada Fonzi, *Il bullismo in Italia, Il fenomeno delle prepotenze scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze, 1997, p. 6, 8.

²⁰ Ada Fonzi, *Introduzione. Persecutori e vittime tra i banchi di scuola. Un percorso di ricerca*, in Ada Fonzi, *Il bullismo in Italia, Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze, 1997, pp. V-XIX.

²¹ Dan Olweus, op. cit.

²² Ibidem.

sono quelle fisiche, a partire dalla scuola primaria. In un secondo momento compaiono il bullismo verbale e manipolativo e sono più diffusi tra le femmine²³.

Recentemente è stata introdotta una quarta tipologia di bullismo: il *cyberbullying* o bullismo elettronico, ovvero quello attuato con l'ausilio di dispositivi elettronici o informatici. Il cyberbullismo si manifesta con l'invio di messaggi crudeli o minacciosi, la creazione di siti web che riportano storie e scherzi tesi a ridicolizzare gli altri, la messa online di foto dei compagni associate a commenti o domande offensive. Inoltre rientra nel bullismo elettronico anche l'irruzione in una casella e-mail o in un account di social network accompagnato dall'invio o dalla pubblicazione di materiali insidiosi o imbarazzanti, l'uso di *instant messaging* per ingannare un individuo o per estorcere informazioni personali che verranno divulgate in seguito e l'uso del telefonino per scattare fotografie ai compagni di nascosto²⁴. Questa forma di bullismo, nota solo da qualche anno in Italia, è avvertita da molto più tempo come un serio problema in paesi come gli Stati Uniti e il Regno Unito, dove si promuovono iniziative per la prevenzione.

Secondo le nuove definizioni, il bullismo «è il nuovo codice per organizzare relazioni e gerarchie all'interno del branco, nelle periferie più degradate o nei quartieri alti»²⁵. Questo sottolinea la trasversalità del fenomeno, che comprende diversi contesti sociali e culturali, evidenziando l'importanza della dimensione di gruppo. Il bullismo si muove tra il visibile e l'invisibile: spesso i motivi dell'aggressione non sono facilmente individuabili, poiché nascosti, e derivano da contesti e dinamiche distanti fisicamente e temporalmente dall'atto. In alcuni casi il bullo può essere l'insegnante, che trasferisce le proprie tensioni sugli alunni, i quali reagiscono a loro volta aggressivamente²⁶.

Alcuni studi sostengono che il comportamento violento sia il risultato dell'interazione tra il comportamento del bambino o dell'adolescente, i suoi effetti sui comportamenti dei genitori e il tipo di personalità di questi ultimi²⁷; altre ricerche sottolineano che, sia la

²³ Gabriele Prati, Luca Pietrantonio, Elena Buccoliero, Marco Maggi, *Il bullismo omofobico. Manuale teorico-pratico per insegnanti e operatori*, Franco Angeli, Milano, 2010, p.35.

²⁴ Simona Tirocchi, op. cit.

²⁵ Cfr. Marida Lombardo Pijola, *Ho 12 anni faccio la cubista mi chiamano principessa. Storie di bulli, lolite e altri bimbi*, Bompiani, Milano, 2007, p. 12.

²⁶ Anna Oliviero Ferraris, *Piccoli bulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*, Rizzoli, Milano, 2007, p. 45.

²⁷ Filippo Muratori, *Ragazzi violenti. Da dove vengono, cosa c'è dietro la loro maschera, come aiutarli*, Il Mulino, Bologna, 2005, p. 55.

condizione di vittima sia quella di bullo, si correlano ad una difficoltà nel riconoscimento delle emozioni. Per le vittime emergerebbe un deficit nel riconoscimento di specifici segnali emotivi, specialmente quelli relativi alla rabbia. Per i bulli è stata evidenziata una difficoltà a riconoscere la felicità. Ne deriva che i protagonisti del fenomeno non sembrano capaci di cogliere i segnali emotivi degli altri soggetti²⁸.

Come detto precedentemente, affinché si possa parlare di bullismo, devono essere soddisfatti tre criteri: intenzionalità, persistenza e disequilibrio. L'intenzionalità è molto importante per distinguere un atto aggressivo da un errore o dall'impulsività o irruenza di un individuo. Essa viene spesso chiamata in causa dai protagonisti dell'episodio per minimizzare il proprio comportamento o per addossare la colpa alla vittima. Nel caso del bullismo, l'intenzionalità può essere ricavata dal fatto che l'atto aggressivo si ripeterà in futuro, proprio perché persistente. Non sempre, però, l'intenzionalità indica la totale consapevolezza emotiva di ciò che si provoca nella vittima; sia il disimpegno morale utilizzato a propria difesa, sia la scarsa capacità empatica del bullo, fa sì che questi comportamenti siano intenzionali ma non sempre valutati appieno per ciò che significano nell'esperienza di chi li subisce²⁹. L'atto aggressivo, oltre ad essere ripetuto, è anche organizzato: l'aggressore spesso pianifica con grande meticolosità scegliendo la vittima più facile da sopraffare, i momenti e i luoghi più adatti in cui il controllo degli adulti è minimo, e il comportamento aggressivo in base alla vittima e al contesto. Sebbene i contesti più frequenti siano solitamente spazi quali bagni, corridoi, mensa, le vittime riportano anche la classe, come luogo in cui si verificano gli attacchi, questo specialmente quando il bullismo ha una forte validazione sociale.

L'ultimo criterio è quello relazionale, ovvero è presente un disequilibrio di potere e status tra chi compie prepotenze e chi le subisce. Il bullismo, prima di essere un atto aggressivo, è una dinamica relazionale in cui un gruppo di studenti, con i rispettivi ruoli, recita una specie di copione basata sulla distribuzione del potere. All'interno del gruppo, inoltre, vi è un effetto di contagio sociale e di "diluizione" di responsabilità: più si è nel compiere un atto di bullismo, meno ci si sente responsabili. Fra i due attori principali vi è una differenza

²⁸ Cfr. Ada Fonzi, op. cit., *Introduzione. Persecutori e vittime tra i banchi di scuola. Un percorso di ricerca*, p. XIII.

²⁹ Cfr. Elena Buccoliero, Marco Maggi, *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza, dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Franco Angeli, Milano, 2005.

in termini di potere, ovvero chi compie prepotenze può contare su abilità cognitive, fisiche e relazionali che gli consentono un maggiore status sociale all'interno di *quel* gruppo. È quindi necessaria una lettura contestuale: dall'interazione all'interno dell'ambiente scolastico o della classe e dalla costruzione di una cultura condivisa nel gruppo, emergono caratteristiche premianti e altre che generano rifiuto, su queste potrà basarsi una relazione di prepotenza valida in quel contesto. Una prova si può avere dal fatto che alcuni ragazzi subiscono prevaricazioni all'interno di una certa cultura di gruppo ma smettono di subirle in un contesto scolastico differente³⁰.

In ogni caso, chi agisce prepotenze in un dato contesto può fare affidamento su compagni che agiscono da complici sia in modo diretto, ossia aiutandolo o fungendo da testimoni a suo favore, sia in modo indiretto (spesso inconsapevolmente), ossia non intervenendo o non riferendo agli adulti i fatti accaduti. Chi subisce spesso non è in grado di difendersi, né di riferire l'accaduto ad altri per timore di ritorsioni o derisioni. Il bullo, con questi atti di aggressione, mira ad acquisire gratificazione personale, uno status superiore nel gruppo o, a volte, dei guadagni materiali.

1.1.1 I ruoli e le dinamiche del fenomeno

Già Olweus³¹ aveva definito il bullismo come una serie di comportamenti ostili intenzionalmente e ripetutamente rivolti da un individuo più potente, il *bullo*, contro un pari più debole, la *vittima*, alla presenza di altri compagni, gli *astanti* o *spettatori*. Questa definizione mette in evidenza il carattere sociale del bullismo il quale non può essere considerato l'espressione di una cattiveria compiuta da pochi che ha origine da variabili solamente intraindividuali. Dagli studi condotti da Pepler e Craig³² emerge la natura sociale e collettiva dell'aggressività tra bambini, che si manifesta quasi sempre in contesti di gruppo. Grazie all'utilizzo di strumenti di registrazione audio e video, l'osservazione dei bambini durante la ricreazione ha permesso di scoprire come circa l'85% degli episodi di prepotenza vedano coinvolti, oltre al bullo e alla vittima, altri compagni. Si sono potuti

³⁰ Elena Buccoliero, Marco Maggi, *Benessere a scuola. Proposte didattiche e materiale di lavoro*, Rivista Scuola Didattica, 15, pp. 47-66.

³¹ Dan Olweus, op. cit.

³² Debra J. Pepler, Wendy Craig, *A peek behind the fence; Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*, Developmental Psychology, 31, pp. 548-553.

individuare i ruoli di quei bambini che sostengono il bullo in vari modi, di coloro che svolgono il ruolo di osservatori esterni e di quelli che aiutano la vittima.

Secondo Fedeli³³, gli atti di bullismo sono spesso compiuti da gruppi medio-piccoli composti da figure come il *leader* e i *complici*, i quali possono prendere parte alle aggressioni attivamente o fare da appoggio e/o copertura. Gli studi classici sul bullismo hanno definito la figura dell'*aiutante*, ovvero chi prende parte attiva nelle aggressioni, spalleggiando il bullo, del *sostenitore*, ossia chi incita il bullo senza scendere in campo personalmente, del *difensore*, cioè chi cerca di contrastare attivamente le prepotenze o di consolare il compagno aggredito, e infine dell'*esterno*, ovvero colui che in disparte osserva senza intervenire³⁴. Secondo un recente studio italiano, la gamma di ruoli sarebbe incompleta in quanto ci sarebbero altri due ruoli teoricamente possibili: il *consolatore* (simmetrico e reciproco di sostenitore), ossia colui che non interviene per far cessare l'aggressione ma successivamente cerca di ridurre le conseguenze negative sulla vittima, e il *mediatore* (simmetrico e reciproco di esterno), ovvero colui che cerca di interrompere l'aggressione tentando di pacificarne le parti o richiedendo l'aiuto di un adulto³⁵.

Infine, altro aspetto importante è la “deumanizzazione della vittima”. Questa dinamica è generalmente riscontrabile solo in una parte delle situazioni di bullismo in ambito scolastico. Sono i casi in cui alla vittima vengono attribuite caratteristiche inferiori a quelle umane. Questa forma di svalutazione fa sì che il bullo e i suoi complici possano eliminare ogni forma di senso di colpa e spostino sul loro bersaglio la responsabilità di quello che è successo (“se l'è cercata”, “se lo merita”)³⁶.

Da uno studio condotto da Gianluca Gini³⁷ su un numero di 246 studenti (122 femmine e 124 maschi) compresi tra i 9 e i 12 anni, emergono dati molto interessanti sulla tendenza ad incolpare la vittima degli atti di bullismo. Ad ogni partecipante è stato assegnato uno scenario (in modo casuale tra quattro scenari possibili) che descrive un episodio di

³³ Cfr. Daniele Fedeli, *Il Bullismo: oltre vol. 1: Dai miti alla realtà: la comprensione del fenomeno*, Vannini, Brescia, 2007.

³⁴ Ersilia Menesini, Gianluca Gini, *Il bullismo come processo di gruppo: adattamento e validazione del questionario “Ruoli dei partecipanti” alla popolazione italiana*, Età Evolutiva, 2000, 66, pp.13-32.

³⁵ Carmen Belacchi, *I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta*, Giornale Italiano di Psicologia, 2008, 4, pp. 885-911.

³⁶ Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., pp.42-43.

³⁷ Gianluca Gini, *Italian Elementary and Middle School Students' Blaming the Victim of Bullying and Perception of School Moral Atmosphere*, The Elementary School Journal, 2008, 108(4), pp. 335-354.

bullismo ed è stato chiesto di rispondere a cinque domande su quanto fossero solidali con la vittima e quanto essi ritenessero la vittima responsabile di quanto accaduto. I dati sono stati incrociati con un questionario sul clima morale della scuola ed è emerso che, anche se un individuo empatizza con la vittima, alcune variabili come l'accettazione nel gruppo dei pari o la diluizione di responsabilità, possono incoraggiarlo a prendere parte all'azione di bullismo sostenendo il bullo o a rimanere in disparte. Inoltre, il clima morale in cui i bambini vivono e studiano può influenzare il modo in cui viene percepita la vittima da parte degli altri alunni e la probabilità di intervento e di sostegno a favore della vittima stessa. In generale, i ragazzi tendono maggiormente ad accusare la vittima rispetto alle ragazze, e la colpevolizzazione della vittima è superiore per il bullismo diretto piuttosto che per quello indiretto (Fig. 1.1).

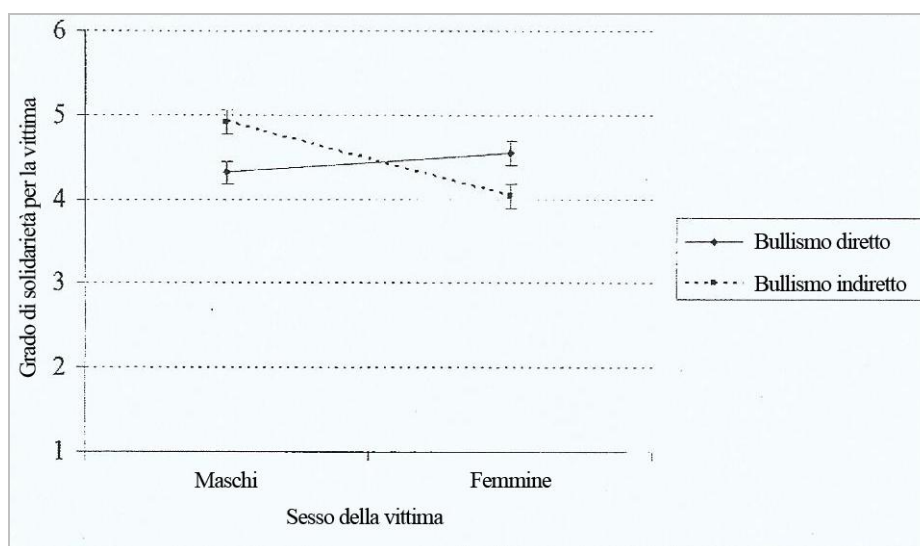


Figura 1.1 Grado di solidarietà per la vittima in base al sesso della stessa e al tipo di bullismo subito. Modificato da Gini G., 2008.

La percezione di un clima negativo all'interno della scuola, in cui le relazioni sono basate su una concezione individualistica e sulla dominanza interpersonale, può inibire gli atteggiamenti positivi degli individui e il comportamento prosociale verso le vittime. Al contrario, avere un forte senso di comunità e credere che le norme della scuola siano basate sui valori della responsabilità individuale e di aiuto reciproco, può favorire atteggiamenti prosociali tra gli studenti³⁸.

³⁸ Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit.

La deumanizzazione della vittima e il conseguente spostamento di responsabilità su di essa assume un'importanza fondamentale nel fenomeno più specifico del bullismo omofobico.

1.2 Omofobia: una “paura” che genera odio

I ragazzi e le ragazze, spesso, hanno conoscenze distorte e contraddittorie riguardo all'identità sessuale e all'omosessualità. Molte volte, a scuola, i termini offensivi circa l'orientamento sessuale sono utilizzati per denigrare comportamenti che non hanno niente a che vedere con esso.

L'identità sessuale, in base alle attuali teorie della sessuologia, può essere considerata come un costrutto multidimensionale costituito da quattro diverse componenti: il *sexso biologico*, l'*identità di genere*, il *ruolo di genere* e l'*orientamento sessuale*³⁹⁻⁴⁰. Il sesso biologico è determinato dai cromosomi sessuali e indica l'appartenenza al sesso femminile o maschile. Esso è il punto di partenza per la formazione dell'identità di genere, ovvero l'identificazione individuale di essere un maschio o una femmina. Si sviluppa nei primi anni di vita e solitamente corrisponde al sesso biologico anche se vi sono casi in cui l'individuo si identifica con il sesso opposto a quello biologico a cui appartiene. Per questo motivo, alcune persone (*transgender*) intraprendono un percorso di transizione per una riattribuzione del genere, attraverso una modifica della presentazione personale o un cambiamento fisico, in modo che identità di genere e aspetto coincidano. Il ruolo di genere è l'insieme di ruoli e aspettative su come l'uomo e la donna si debbano comportare in una determinata cultura o periodo storico. Ogni cultura definisce, quindi, quali comportamenti siano tipici del sesso femminile e di quello maschile. Ciò che è tipico dell'uomo e della donna si impara dai 3 ai 7 anni circa e diverse ricerche evidenziano come l'atipicità sia meno accettata nei maschi rispetto alle femmine. Se ne deduce che l'atipicità di genere sia più frequente tra le bambine che tra i bambini. L'orientamento sessuale indica l'attrazione affettiva ed erotica nei confronti degli individui del sesso opposto (*eterosessualità*), dello stesso sesso (*omosessualità*) o di entrambi i sessi (*bisessualità*). Vi sono studi di alcuni autori, ad esempio Alfred Kinsey, che criticano la netta distinzione tra eterosessualità e omosessualità e suggeriscono un'idea di continuità tra i due “poli”. In base a questa teoria

³⁹ Cfr. Luca Pietrantoni, *Saperi innominabili: la ricerca psicosociale sugli orientamenti sessuali in Italia*, Carocci, Roma, 2006.

⁴⁰ Cfr. Paolo Rigliano, Margherita Graglia, *Gay e lesbiche in psicoterapia*, Cortina, Milano, 2006.

molte persone si collocano in corrispondenza dei valori intermedi di una scala che va da 0 (comportamento totalmente eterosessuale) a 6 (comportamento totalmente omosessuale)⁴¹.

L'approccio socio-costruzionista indica le categorie "etero" e "gay" come il prodotto di una cultura occidentale e quindi non trasferibili in altri contesti sociali e culturali. In questo senso può essere significativo citare la figura di Two-spirit, "due spiriti", che, per gli Indiani del Nord America, era un individuo nel corpo del quale coesistevano due spiriti, quello maschile e quello femminile. Gli appartenenti a questo "terzo genere" venivano rispettati e valorizzati, poiché erano «mediatori tra lo status maschile e quello femminile, tra la dimensione psichica e quella fisica, tra lo spirito e la carne»⁴². Dagli studi di Walter Williams⁴³ emergono i caratteri positivi alla base dell'importanza sociale di questa figura che gli Europei hanno subito degradato con il termine *berdache* (indicante un giovane prigioniero, omosessuale, travestito, dedito alla sodomia) privandola, in questo modo, della sua componente spirituale che era la sua principale caratteristica.

Il termine omosessualità (traduzione italiana del tedesco *homosexualität*, ottenuto dalla fusione del greco "omoios", "simile", e del latino "sexus", "sesso") fu creato nel 1869 dal letterato ungherese Károly Mária Kertbeny, il quale lo utilizzò in un *pamphlet* contro l'introduzione di una legge per la punizione di atti sessuali fra due uomini da parte del Ministero della Giustizia prussiano. L'intento era quello di introdurre un termine più neutro rispetto a quelli che erano utilizzati all'epoca come "sodomia", "pederastia", "inversione sessuale". Questo atto rappresentò un notevole passo avanti nella riduzione dello stigma, tuttavia il significato del termine ebbe risvolti negativi per il largo utilizzo in campo psichiatrico e per la presenza al suo interno del termine *sessualità*, che sposta l'attenzione sul carattere sessuale a discapito dell'affettività nella relazione tra persone dello stesso sesso. In psichiatria, l'omosessualità è stata considerata un disturbo mentale fino al 1973, quando l'APA (American Psychiatric Association), sulla base di studi scientifici e cambiamenti socio-culturali, l'ha eliminata dal *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). Nel 1992 anche l'Organizzazione Mondiale della

⁴¹ Cfr. Alfred C. Kinsey et al., *Sexual Behavior in the Human Male*, Indiana University Press, Bloomington, 1948/1998 e *Sexual Behavior in the Human Female*, Indiana University Press, Bloomington, 1953/1998.

⁴² Pier Paolo Viazzo, Francesco Remotti, "La famiglia: uno sguardo antropologico" in *Personal Manager. L'economia della vita quotidiana*. Vol. 4, La Famiglia, Università Bocconi Editore, Milano, 2007, p.38.

⁴³ Walter L. Williams, *The Spirit and the Flesh. Sexual Diversity in American Indian Culture*, Beacon Press, Boston, 1992, pp. 41-42.

Sanità ha cancellato l'omosessualità dall'elenco delle patologie, iniziando a considerarla una variante dello sviluppo umano, al pari dell'eterosessualità.⁴⁴

Coniato nel 1971 da Kenneth Smith, il termine *omofobia* (dal greco “phobos”, “fobia, paura”, e “omos”, “stesso, uguale”) è divenuto popolare grazie al libro *Society and the Healty Homosexual* dello psicologo clinico George Weinberg⁴⁵. Spesso il suffisso *fobia* si utilizza per indicare ciò di cui si ha paura irrazionalmente, come ad esempio la claustrofobia o la sociofobia. Quindi, letteralmente, omofobia indicherebbe una paura irrazionale verso le persone omosessuali. Weinberg sostiene che la persona omofobica soffre di una paura irrazionale nei confronti dell'omosessualità perché essa mette in discussione i propri valori o per paura di un possibile contagio. Sono state mosse varie critiche al significato del termine poiché le reazioni negative che nascono dall'omofobia non sono assimilabili a reazioni di paura e ansia; inoltre tende a concentrare sull'individuo delle problematiche socio-culturali e istituzionali. Da un punto di vista più ampio, l'omofobia identifica una serie di credenze, emozioni e comportamenti negativi nei confronti delle persone omosessuali e, più che la fobia, riguarda il pregiudizio, la discriminazione e l'odio. Essa può essere diretta o indiretta, ad esempio un individuo può affermare pubblicamente il suo disgusto per le persone omosessuali oppure può decidere semplicemente di mantenersi a distanza da queste o di non intervenire durante atti omofobici⁴⁶.

L'omofobia può essere definita come uno *stigma invisibile* poiché, a differenza di quello *visibile* specifico degli individui discriminati per il genere, l'età, la disabilità o il colore della pelle, le caratteristiche di chi viene discriminato a causa dell'omofobia non sono immediatamente individuabili⁴⁷.

Le ricerche psicosociali evidenziano alcune caratteristiche che tendono ad avere le persone omofobiche. Tra queste vi sono l'età avanzata, la minore istruzione scolastica, l'aver atteggiamenti tradizionalisti rispetto ai ruoli sessuali, l'orientamento religioso, il provare sentimenti negativi nei confronti della sessualità. Il fattore età è molto importante: il fatto che le persone omofobiche tendano ad essere anziane dimostra che è in atto un

⁴⁴ Cfr. Paolo Rigliano, Margherita Graglia, op. cit.

⁴⁵ Gabriele Prati, Luca Pietrantonio, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., pp.27.

⁴⁶ Gabriele Prati, Luca Pietrantonio, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., pp.27-28.

⁴⁷ Ibidem.

cambiamento culturale attraverso il susseguirsi delle generazioni. Inoltre molti sondaggi evidenziano come siano in calo le opinioni negative sull'omosessualità, anche grazie alle normative che proibiscono la discriminazione e tutelano i diritti delle persone omosessuali in vari paesi europei. Tra questi paesi non può essere annoverata l'Italia, in quanto in questo paese non esistono leggi che tutelino i diritti delle persone omosessuali (matrimoni, unioni civili, adozioni) né leggi atte a combattere la discriminazione in base all'orientamento sessuale e all'identità di genere (Fig. 1.2).

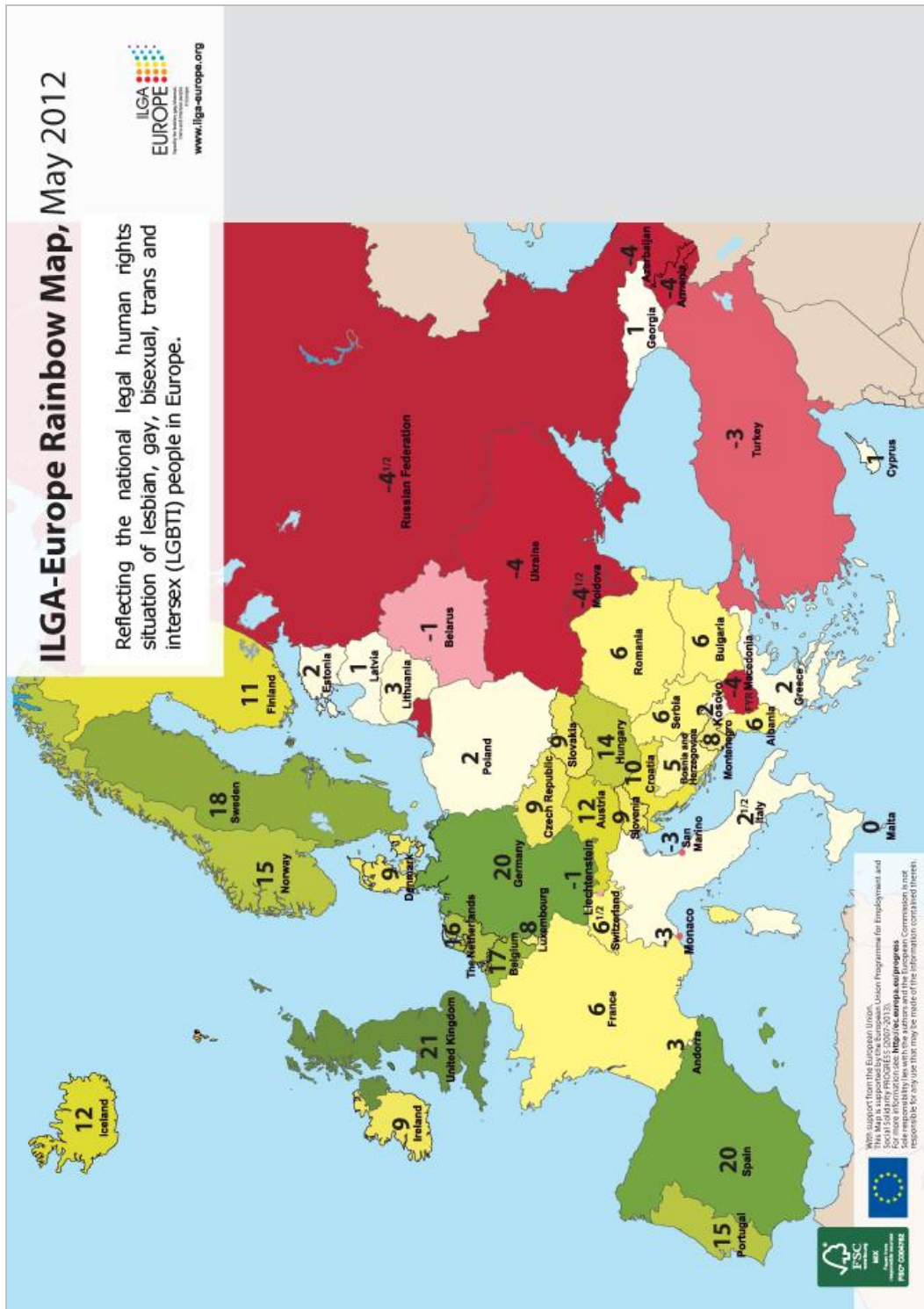


Figura 1.2 Mappa della situazione giuridica dei diritti umani di lesbiche, gay, bisessuali, transgender e intersessuali nei diversi stati europei. Modificato da ILGA-Europe

Dalle ricerche emerge anche che gli atteggiamenti maggiormente negativi vengono adottati verso le persone omosessuali del proprio sesso e che si verificano di più tra i maschi piuttosto che tra le femmine. Questo fatto si può ricondurre a motivi psicosociali legati al ruolo della mascolinità nella nostra società e cultura quali la socializzazione di genere degli

uomini, più vincolante e meno variabile; l'adesione al ruolo di genere nella sua accezione più tradizionale, che garantisce potere e popolarità agli uomini; il rifiuto dell'omosessualità, che negli uomini eterosessuali è più in linea, rispetto alle donne eterosessuali, col ruolo di genere. In ambito sociologico e antropologico è stata analizzata la relazione tra omofobia e socializzazione maschile (nelle società occidentali), focalizzando l'attenzione sui concetti di "mascolinità tradizionale". Quest'ultima si sviluppa prevalentemente con il prendere le distanze da qualcosa, piuttosto che col desiderio di qualcos'altro. Ne deriva che, andando per negazione, diventare uomo significa imparare a non essere femminile, a non essere omosessuale, non essere docile, sottomesso o effeminato nell'aspetto o nell'atteggiamento. Sebbene il concetto di mascolinità stia cambiando, si tende sempre a mantenere le distanze dalle caratteristiche, stereotipizzate, degli omosessuali. Basti pensare all'invenzione del termine *metrosessuale* per indicare quegli uomini eterosessuali che curano il proprio aspetto, utilizzano cosmetici, sono appassionati di shopping e spesso sono salutisti. Essendo queste attività associate all'omosessualità, la delineazione di questa nuova "identità" definisce in modo preciso un gruppo di uomini eterosessuali, allontanando il fantasma dell'omosessualità.

Come afferma Kimmel⁴⁸, il mantenimento di una mascolinità egemonica richiede il disprezzo per ogni altra forma di mascolinità – in particolare verso chi appare effeminato, debole, indeciso – e per le donne. Tale imperativo può generare episodi di violenza nei confronti di uomini omosessuali, atti che costituiscono una prova della propria forza fisica ed eterosessualità e un tentativo di ripristinare il giusto "ordine" tra identità di genere e scelte sessuali⁴⁹. Quest'ultima motivazione è anche alla base dei casi di violenza contro le donne omosessuali che nei casi più estremi sfocia negli *stupri correttivi*, pratica sempre più drammaticamente diffusa in molti paesi sudafricani, ma raramente presente nel nostro Paese. Un caso piuttosto recente è quello dello stupro ai danni di una ragazza lesbica avvenuto a Torre del Lago nell'agosto 2006 in un periodo caratterizzato da diversi episodi di intolleranza e violenza verso le persone omosessuali e transessuali⁵⁰.

⁴⁸ Michael S. Kimmel, *Mascolinità e omofobia. Paura, vergogna e silenzio nella costituzione dell'identità di genere*, in C. Leccardi (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, Guerini e Associati, Milano, 2002, pp. 171-194.

⁴⁹ Elisabetta Ruspini, *Le identità di genere*, Carocci, Roma, 2009, pp. 118-131.

⁵⁰ <<http://www.repubblica.it/2006/09/sezioni/cronaca/gay-violentata-versilia/gay-violentata-versilia/gay-violentata-versilia.html>>

L'omosessualità può costituire una minaccia perché percepita come un tentativo di cambiamento degli abituali rapporti tra maschilità e potere. Il desiderio omoerotico viene rifiutato in quanto desiderio "femminile" nei confronti di altri uomini. Il rifiuto dell'intimità con altri uomini equivale alla negazione dell'omosessualità latente, che non è mai sufficiente e definitiva e deve quindi essere rinnovata in ogni relazione omosociale⁵¹.

Particolare rilevanza deve essere data, inoltre, al concetto di *omofobia interiorizzata*, con cui si definisce «il generale atteggiamento negativo delle persone omosessuali nei confronti del proprio orientamento sessuale».⁵² Pubertà e adolescenza sono fasi fondamentali dello sviluppo psicosessuale. All'interno di un contesto omofobico i ragazzi imparano il significato della parola "omosessuale" in termini dispregiativi e, se in questo contesto è presente un ragazzo omosessuale, ha luogo un confronto fra la propria esperienza di vita e "quella cosa" che la società presenta come una malattia o una fonte di insoddisfazioni e difficoltà. Per questo una reazione molto comune è il senso di estraneità nei confronti dell'omosessualità stessa. Perdita della stima, conflittualità interiore, stress e disagio possono essere i prodotti dell'interiorizzazione del disprezzo verso l'omosessualità da parte della società, della famiglia e dei pari. Si verifica quindi una frammentazione degli aspetti affettivi e sessuali che interferisce col processo evolutivo dell'individuo. L'omofobia interiorizzata racchiude un insieme di significati negativi sull'omosessualità e sugli omosessuali che non viene rielaborato dalla stessa persona gay. L'omofobia può essere rivolta contro se stessi e si presenta con sentimenti di inferiorità, convinzione di essere malato, scarsa accettazione di sé. Ulteriori difficoltà possono presentarsi nel riconoscimento dei propri desideri affettivi e sessuali quando il soggetto si scontra con le proprie convinzioni religiose. L'individuo che interiorizza l'omofobia attua determinati meccanismi di difesa e di negazione per allontanare il "pensiero di tipo omosessuale". Questi meccanismi a volte sono portati avanti per anni, tanto da arrivare all'età adulta senza essere consapevoli della propria vita emotiva intima. In alcuni casi il soggetto può cercare di compensare i propri sentimenti di inferiorità compiacendo gli altri, strategia che spesso porta al disinteresse verso se stessi e all'iperprotezione verso gli altri. Altre volte i sentimenti "di disturbo" sono proiettati su altri soggetti; solitamente si tratta di soggetti più

⁵¹ Michael S. Kimmel, op. cit., pp. 171-194.

⁵² Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., p. 35.

facilmente riconoscibili come omosessuali o presunti tali sulla base di vari stereotipi, verso i quali nascono sentimenti di vergogna, ostilità o disgusto.

Gli stereotipi sulle persone omosessuali sono svariati e nella maggior parte dei casi sono negativi, alimentando in questo modo il pregiudizio nei confronti di questo gruppo di persone e aumentando la distanza da esse. Gli stereotipi positivi sono principalmente il temperamento artistico, l'intelligenza, la sensibilità; essi non tendono a penalizzare il gruppo ma anzi, ne valorizzano alcune possibili caratteristiche⁵³.

Alcune ricerche psicologiche hanno evidenziato come il termine "omosessuale", venga spesso interpretato, prevalentemente dagli uomini, per indicare solamente le persone omosessuali di sesso maschile. È stato anche dimostrato che gli individui che interpretano la parola "omosessuale" al maschile hanno un atteggiamento maggiormente negativo rispetto agli individui che lo interpretano sia al maschile sia al femminile⁵⁴. Un altro particolare importante è quello della visibilità. Se si pensa a personaggi famosi omosessuali è molto probabile che vengano alla memoria nomi di uomini piuttosto che di donne. La visibilità lesbica è decisamente minore rispetto a quella gay, sia nell'immaginario collettivo sia nel discorso pubblico sull'omosessualità. Questo può essere dovuto a un sistema di valori sessista, per cui la sessualità femminile, quando non fruibile dai maschi, perde d'interesse. Contemporaneamente vi è una maggiore problematizzazione sociale dell'atipicità di genere maschile piuttosto che femminile, in quanto un uomo che assume comportamenti specifici del ruolo di genere opposto viene maggiormente stigmatizzato rispetto ad una donna che assume comportamenti "tradizionalmente" maschili⁵⁵.

Gli stereotipi sull'omosessualità posso essere divisi in quattro grandi categorie a seconda che essi si riferiscano a:

- la non conformità al ruolo di genere;
- lo status e la posizione sociale;
- le modalità relazionali e di coppia;

⁵³ Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., p. 30.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem.

- le cause dell'omosessualità e la sua natura deviante e anormale.

Già nelle prime teorie di Freud l'omosessualità veniva vista come presenza di tratti e comportamenti caratteristici del sesso opposto⁵⁶. Le correnti del pensiero psicoanalitico che seguivano questa visione hanno alimentato lo stereotipo della non conformità di genere, facendolo diventare uno dei più comuni. Essendo il ruolo di genere un elemento complesso e dalle mille sfaccettature, regolato dalle convenzioni sociali, le possibili declinazioni di questo stereotipo sono pressoché infinite. Nella pratica si può osservare come lo stereotipo del gay coincida con la “non virilità” e quindi i gay hanno una voce femminile, si vestono in maniera stravagante, curano il proprio aspetto, non sopportano il dolore e hanno modi di fare femminili; al contrario si può notare come lo stereotipo della lesbica coincida con la “non femminilità”, per cui le lesbiche hanno i capelli corti, non si truccano, giocano a calcio e sono prive di istinto materno⁵⁷. Tuttavia è interessante osservare che, nell'immaginario erotico maschile eterosessuale riprodotto nella pornografia, vi siano rappresentazioni che attribuiscono alle lesbiche caratteristiche estremamente femminili e attrattive; esse hanno quindi una doppia rappresentazione.⁵⁸ Lo stereotipo della mancata aderenza al ruolo di genere può portare allo sviluppo di altre idee più particolari, ad esempio che le lesbiche mascoline siano attratte dalle donne femminili o che i gay siano attratti maggiormente dagli uomini eterosessuali in quanto più mascholini. Queste idee derivano da presupposti quali la scarsa femminilità o mascolinità in lesbiche o gay e la presenza di un'attrazione “eterosessuale” tra persone dello stesso sesso; esse escludono quindi eventuali variazioni, come ad esempio donne mascoline attratte da altre donne mascoline.

In altri casi si confonde l'identità sessuale con l'orientamento sessuale. Spesso le persone non sono a conoscenza del fatto che le lesbiche e i gay si sentano rispettivamente donne e uomini o si stupiscono quando si spiega loro dell'esistenza di gay che hanno uno stile di vita e un abbigliamento mascolino; un esempio sono i *bear* (gli *orsi*), persone omosessuali

⁵⁶ Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., p. 31.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Secondo le ricerche sulle differenze di genere, gli uomini traggono più piacere attraverso il canale visivo e dall'osservazione delle forme corporee e dei caratteri sessuali, le donne, invece, hanno un desiderio sessuale più emotivo e globale. Il sesso tra donne è eccitante per i maschi eterosessuali perché aumenta gli elementi visuali dell'oggetto desiderato e spesso è visto come l'anticipazione di un rapporto che coinvolge l'uomo. I rapporti sessuali tra maschi sembra che non abbiano un ruolo particolare nell'immaginario erotico femminile eterosessuale, ma i dati relativi sono scarsi.

che si caratterizzano per l'aspetto robusto e irsuto e per l'abbigliamento decisamente maschile⁵⁹.

Un'altra categoria di stereotipi riguarda la personalità, la posizione sociale e lavorativa. Gli omosessuali sono visti come persone sole, disturbate, deboli, vittime e al contempo liberali e anticonformiste. Dal punto di vista del gruppo, sono considerati, a volte, come una *lobby* potente composta da persone ricche e importanti che pretendono privilegi. Spesso questa rappresentazione viene strumentalizzata per ritrarre il gruppo come non discriminato, anzi pericoloso e ipocrita, e quindi per far apparire meno legittime eventuali azioni di cambiamento sociale. Le immagini che arrivano dai media subiscono questa stessa strumentalizzazione, alimentando lo stereotipo della trasgressione. Basti pensare ai servizi sui *gay pride* in cui, solitamente, le immagini trasmesse sono il frutto di una selezione delle scene più trasgressive in un contesto particolare. Altri stereotipi riguardano nello specifico la sfera professionale, riflettendo l'atipicità di genere; in base ad essi le lesbiche sono camioniste, meccaniche o calciatrici e i gay sono parrucchieri, stilisti o ballerini.

All'interno della terza categoria di stereotipi troviamo i comportamenti relazionali e sessuali. Una convinzione diffusa è quella secondo la quale le persone omosessuali, soprattutto gli uomini, siano desiderose di corteggiare e "convertire" gli eterosessuali. Nello specifico, alle lesbiche viene associata una sessualità infantile ed esibita, mentre agli uomini gay passiva, compulsiva e promiscua. Vi sono poi stereotipi che attribuiscono ruoli sessuali attivi o passivi ai componenti delle coppie omosessuali. La classica domanda "Chi fa l'uomo e chi la donna?" dimostra la proiezione di logiche delle relazioni eterosessuali a quelle omosessuali. In questo senso una relazione omosessuale viene vista come il frutto di una sessualità compulsiva e sfrenata oppure come un ripiego, il risultato creato da qualche problema. Parallelamente c'è anche l'ipotesi che si "scelga di essere" omosessuale per provare "cose nuove" o perché sia una "moda"⁶⁰.

Infine troviamo un insieme di convinzioni stereotipiche che riguardano le cause dell'omosessualità, secondo le quali una persona diventa omosessuale a causa di un'educazione sessualmente errata, del desiderio genitoriale di avere figli del sesso opposto, di traumi infantili; le lesbiche avrebbero avuto rapporti negativi con gli uomini e

⁵⁹ Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., p. 32.

⁶⁰ Ivi, p. 33.

gli uomini gay avrebbero avuto un rapporto disturbato con la madre o la mancanza del padre. In casi più estremi, l'omosessualità viene confusa con le parafilie: “Se si accetta l'omosessualità poi anche i pedofili vorranno i loro diritti” è un'affermazione che mostra come si mettano sullo stesso piano una variante normale dello sviluppo psicosessuale dell'individuo e un disturbo mentale punito dal codice penale. In questo senso le persone omosessuali sono viste come una minaccia verso gli individui più vulnerabili e questo porta ad una condanna sociale nei loro confronti. Molte ricerche hanno dimostrato che, nella maggior parte dei casi, l'abuso sessuale verso i minori è compiuto da uomini adulti, solitamente familiari o conoscenti e riguarda prevalentemente le bambine. Secondo la letteratura più recente sull'abuso infantile, molti molestatori non hanno sviluppato capacità di relazioni sessuali mature con adulti, uomini o donne, ma solamente modalità di sopraffazione e violenza, dunque prive di un vero e proprio orientamento sessuale. Nonostante gli studi, l'idea dell'“omosessuale pedofilo” continua a influenzare l'opinione pubblica, basti pensare alle discussioni sull'idoneità delle persone omosessuali, soprattutto maschi, a svolgere professioni che prevedano un contatto con i bambini, come i pediatri o gli educatori, o ad intraprendere un percorso genitoriale⁶¹.

Tutti questi stereotipi contribuiscono a rafforzare l'invisibilità dell'orientamento omosessuale (o bisessuale) nella vita quotidiana. Molte lesbiche, gay e bisessuali, per evitare le sanzioni, si sforzano di comportarsi secondo aspettative etero-normative. Ad esempio fare *coming out*⁶² in famiglia o con gli amici può essere un processo molto sofferto e doloroso a causa del timore di rottura della relazione e della conseguente perdita del sostegno affettivo.

1.3 Bullismo omofobico. La realtà della scuola italiana

Il bullismo omofobico riguarda tutti gli atti di abuso e prepotenza che si basano sull'omofobia rivolti a persone percepite come omosessuali o atipiche rispetto al ruolo di genere. Il fenomeno riguarda prevalentemente i maschi perché, come si è detto in

⁶¹ Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., p. 33-34.

⁶² L'espressione *coming out*, molto spesso confusa con *outing*, deriva dalla frase inglese “coming out of the closet” (letteralmente “uscire dall'armadio”), cioè “uscire allo scoperto” ed è utilizzata per indicare la decisione di dichiarare apertamente la propria omosessualità, bisessualità o identità di genere.

Da <http://it.wikipedia.org/wiki/Coming_out>.

precedenza, essi sono più omofobi in quanto il ruolo di genere maschile è definito in modo più preciso e le deviazioni sono maggiormente sanzionate nella nostra società. Inoltre il bullismo come fenomeno è più diffuso tra i maschi piuttosto che tra le femmine, ne deriva che i primi ricorrono maggiormente ad atti di bullismo omofobico rispetto alle femmine⁶³.

I bersagli del bullismo omofobico posso essere diversi: adolescenti apertamente gay e lesbiche o che hanno subito *outing*⁶⁴, adolescenti che “sembrano” omosessuali sulla base di una percezione stereotipica, adolescenti che hanno genitori o parenti omosessuali, adolescenti che frequentano amici apertamente omosessuali, adolescenti che hanno idee od opinioni favorevoli alla tutela dei diritti omosessuali.

Il bullismo omofobico ha caratteristiche che lo differenziano da altre forme di bullismo. In uno studio di Swearer, Turner, Givens e Pollack⁶⁵, condotto su 251 studenti di scuola secondaria di secondo grado, è stato dimostrato che i ragazzi vittime di bullismo omofobico si differenziano dalle vittime di altre forme di bullismo, come quelle causate dalla differenza di peso o dalla timidezza. All'interno dello studio, le vittime di bullismo omofobico riportavano, infatti, una percezione più negativa dell'ambiente scolastico, una maggiore esperienza di aggressioni verbali e fisiche, maggiori livelli di ansia e depressione rispetto a chi subiva prevaricazioni di altro tipo. Se è vero che il bullismo è un fenomeno che avviene all'interno di un gruppo, questo è ancora più vero per il bullismo omofobico; è raro che quest'ultimo sia basato su attacchi mossi da una singola persona, spesso si assiste a gruppi di individui contro un loro pari⁶⁶.

Dalla ricerca di Poteat⁶⁷ su 108 studenti tra i 12 e i 17 anni è emerso che le aggressioni omofobiche (offese verbali o prese in giro, ad esempio l'utilizzo della parola “frocio”), dipendono non solo da fattori individuali come la predisposizione all'aggressività, ma

⁶³ V. Paul Poteat, Dorothy L. Espelage, *Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale*, *Violence and Victims*, 2005, 20, pp. 513-528.

⁶⁴ L'espressione *outing*, molto spesso confusa con *coming out* dal quale deriva, indica la pratica di rendere deliberatamente pubblica e senza consenso l'identità sessuale o l'orientamento di altri.
Da < <http://it.wikipedia.org/wiki/Outing> >.

⁶⁵ Susan M. Swearer, Rhonda K. Turner, Jami E. Givens, William S. Pollack, “*You are so gay!*”: *Do different forms of bullying matter for adolescent males?*, *School Psychology Review*, 2008, 37, pp. 160-173.

⁶⁶ Cfr. Ian Rivers, Neil Duncan, Valerie E. Besag, *Bullying: A Handbook for Educators and Parents*, Westport, Praeger Publishers, 2007.

⁶⁷ V. Paul Poteat, *Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets*, *School Psychology Review*, 2008, 37, pp. 188-201.

anche da fattori legati al gruppo di pari in cui si è inseriti. Più il clima del gruppo dei pari è caratterizzato dall'aggressività e dall'omofobia, più gli appartenenti al gruppo metteranno in atto aggressioni omofobiche. La socializzazione di gruppo è in grado di spiegare l'adesione a stereotipi e pregiudizi omofobici: gli studenti che fanno parte di gruppi connotati da alta omofobia tendono ad aderire a questo tipo di atteggiamento, allo stesso modo gli studenti che frequentano gruppi connotati da un basso livello di omofobia tendono a diminuire i loro livelli di ostilità o aggressione verso le persone omosessuali o presunte tali⁶⁸. Il desiderio di accettazione all'interno del gruppo dei pari spinge i singoli a fare proprio l'approccio altrui, sia esso di accettazione o rifiuto verso chi è o sembra essere omosessuale.

Essendo il bullismo omofobico un fenomeno che avviene all'interno del gruppo, è importante fare riferimento a due effetti rilevanti studiati dalla psicologia dei gruppi: il *contagio sociale* e la *diffusione della responsabilità*. Secondo la teoria del contagio sociale, i comportamenti umani e le emozioni, sia in collettività ristrette che ampie, sembrano tendere verso una sorta di omogeneità. Questo fenomeno si manifesta soprattutto nella violazione delle regole: ad esempio, l'aggressione nei confronti di un compagno più debole è facilitata in una situazione di gruppo. La diffusione della responsabilità, come già visto in precedenza nel paragrafo 1.1, si riferisce al fatto che le persone in gruppo tendono a sentirsi meno responsabili per i comportamenti legati alle violazioni delle regole. Questo vale anche per i comportamenti di aiuto nei confronti della vittima, meno probabili in situazioni di gruppo proprio perché ogni individuo tende a pensare che saranno gli altri a prestare aiuto. Ne deriva che gli stessi meccanismi di disimpegno morale agiscono sia in coloro che compiono l'aggressione, sia in chi vi assiste senza reagire⁶⁹.

Alla base del bullismo vi sono elementi strutturali e culturali. Tra gli elementi di violenza strutturale troviamo aspetti relativi all'organizzazione del tempo e dello spazio scuola, alla selezione dei docenti e alla relativa formazione; negli elementi culturali rientrano gli atteggiamenti, i valori e le convinzioni di tutti gli attori della scuola. Buccoliero e Maggi hanno evidenziato come il bullismo non sia un elemento estraneo all'interno della scuola ma, al contrario, un prodotto sociale strettamente connesso col modo di essere della scuola

⁶⁸ V. Paul Poteat, *Peer group socialization of homophobic attitudes and behaviour during adolescence*, *Child Development*, 2007, 78(6), pp. 1830-1842.

⁶⁹ Cfr. Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit.

stessa. Per quanto riguarda il bullismo omofobico, agli elementi di violenza strutturale visti precedentemente, vanno aggiunti quei dati di fatto che nella società italiana suggeriscono una svalutazione delle persone omosessuali come aventi meno diritti e possibilità. Inoltre, agli elementi di violenza culturale si aggiunge l'insieme di convinzioni che sostiene la discriminazione delle persone omosessuali, non soltanto in ambito scolastico⁷⁰.

I pregiudizi di natura sessuale, molto diffusi e condivisi nella nostra società, sono alla base del bullismo omofobico. Questo spiega il motivo per cui la portata dell'attacco omofobico spesso non è compreso dagli adulti, a partire da genitori e insegnanti. Raramente, infatti, gli adulti intervengono quando viene utilizzato un linguaggio denigratorio verso un individuo omosessuale, al contrario, è più probabile che essi intervengano nel caso in cui si verifichi un attacco verso un ragazzo sovrappeso o disabile. A sostegno di ciò, i dati raccolti da alcune ricerche evidenziano come gli studenti omosessuali riportino di avere osservato o subito atti di bullismo omofobico di fronte agli educatori senza che questi intervenissero⁷¹⁻⁷²⁻⁷³. Il clima culturale può portare gli insegnanti o i genitori ad avere pregiudizi omofobici e a reagire alle richieste di aiuto negando o sottostimando l'evento, oppure con preoccupazione della condizione omosessuale. Questo tipo di reazioni portano la vittima ad incrementare il proprio senso di colpa e ad isolarsi. Nel caso di bullismo omofobico si assiste più frequentemente alla colpevolizzazione della vittima, ad esempio una persona omofobica potrebbe intervenire nei casi in cui la vittima di bullismo sia un ragazzo "ciccione" ma non nei casi in cui la vittima sia una ragazza omosessuale, perché "in fondo se lo merita". Colpevolizzare la vittima per l'aggressione subita è come una seconda vittimizzazione e rende ancora più difficile la richiesta di aiuto agli adulti. Chiedere aiuto a qualcuno in caso di bullismo omofobico, infatti, significa attirare l'attenzione sulla propria omosessualità, vera o presunta che sia, e questo porta la vittima a provare vergogna e ansia⁷⁴.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Diane E. Elze, *Gay, lesbian and bisexual youths' perceptions of their high school environments and comfort in school*, *Children & Schools*, 2003, 25(4), pp. 225-239.

⁷² Caitlin Ryan, Ian Rivers, *Lesbian, gay, bisexual and trans gender youth: Victimization and its correlates in the USA and UK*, *Culture, Health & Sexuality*, 2003, 5(2), pp. 103-119.

⁷³ Ian Warwick, Peter Aggleton, Nicola Douglas, *Playing it safe: addressing the emotional and physical health of lesbian and gay pupils in the UK*, *Journal of Adolescence*, 2001, 24, pp. 129-140.

⁷⁴ Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., pp. 46-47.

Molti ragazzi si sentono a disagio quando si parla dei riferimenti alla propria sessualità con educatori o genitori. Questo può far capire perché, se il numero dei pari che intervengono a difesa della vittima nei casi di bullismo è molto basso, quando le prepotenze hanno una matrice omofobica tale numero si abbassa ulteriormente. Per una credenza infondata, ma non per questo poco diffusa, l'omosessualità potrebbe "trasmettersi" da una persona ad un'altra per contatto, quasi fosse una malattia contagiosa. Quindi se un ragazzo difende un *frocio* corre il rischio che possa essere considerato *frocio* a sua volta⁷⁵. Grave conseguenza di questo fenomeno è il rischio di perdita delle amicizie, le quali sono un importante sostegno nei casi di bullismo.

La presenza dell'omofobia agevola il ruolo dell'aggressore e quello della vittima: il primo si sente forte dell'appoggio di una parte della società, del gruppo dei pari e, in rari casi, anche di alcuni insegnanti; la seconda, avendo interiorizzato l'omofobia, può arrivare alla giustificazione dell'accaduto o addirittura all'approvazione. È quasi impossibile che, essendo cresciuti nella nostra società, lesbiche, gay, bisessuali e transessuali non abbiano interiorizzato messaggi negativi sul proprio orientamento sessuale o identità di genere.

1.3.1 Gli effetti del bullismo omofobico

«Dalla terza alla quinta superiore, le aggressioni si svolgevano quotidianamente, sempre da parte degli stessi tre ragazzi. Andavano dalle semplici offese verbali a sputi e calci. Fino a simulazioni di violenza sessuale su di me, nei corridoi della scuola o negli spogliatoi. Mi prendevano la testa e la spingevano contro i loro genitali al grido di "succhia frocio", mi urinavano addosso per poi andarsene come se nulla fosse. Danneggiavano costantemente il mio materiale scolastico, che veniva buttato nel gabinetto, calpestato o gettato dalla finestra. E verso metà del quinto anno, siamo arrivati anche alle minacce di morte, che sono state causa di un mio tentato suicidio e il mio successivo ritiro da scuola»⁷⁶.

Al contrario di chi pensa che aggressioni verbali e fisiche siano eventi che fanno parte della normale crescita di un adolescente o di chi crede che questi fatti possano temprarne la personalità, i danni psicologici e fisici del bullismo omofobico sono molto rilevanti. Molti studi hanno rilevato serie e durature conseguenze fra gli adolescenti vittime di omofobia. I risultati di una ricerca dimostrano che gli effetti negativi del bullismo omofobico

⁷⁵ Cfr. Vittorio Lingiardi, *Citizen gay. Famiglie, diritti negati e salute mentale*, Il Saggiatore, 2007.

⁷⁶ Testimonianza tratta da *Report finale della ricerca nazionale sul bullismo omofobico nelle scuole superiori italiane*, a cura di Gabriele Prati, responsabili del progetto Marco Coppola, Fabio Saccà, Bologna, 2011.

riguardano tutte le vittime, siano esse omosessuali, eterosessuali, bisessuali o transessuali⁷⁷.

L'omofobia interiorizzata contribuisce allo sviluppo, nelle vittime, di sensi di colpa e vergogna per gli episodi di bullismo poiché possono ricercare le loro responsabilità in senso disposizionale (“sono sbagliato”) e in senso comportamentale (“non dovevo atteggiarmi così”). L'autostima dell'adolescente tende a crollare e aumenta il senso di impotenza, portando spesso alla depressione. In molti casi gli adolescenti sviluppano paure e preoccupazioni, ad esempio il non voler tornare a scuola per paura di essere aggrediti o l'aver timore dell'ora dell'intervallo per il rischio concreto di ulteriori episodi di violenza.

Chi subisce può presentare un costante stato di allerta, nervosismo, improvvisi o ingiustificati scatti d'ira. Gli atti di bullismo omofobico sono spesso percepiti come una minaccia per la propria incolumità, sia fisica che psicologica, e possono intaccare la sicurezza personale generando stress. In una ricerca condotta da Gruber e Fineran⁷⁸ su 552 studenti di scuola secondaria, è emerso come gli studenti omosessuali abbiano subito maggiori episodi di vittimizzazione e riportato maggiori sintomi di stress post-traumatico rispetto ai compagni eterosessuali.

La diminuzione del rendimento scolastico, a causa di difficoltà di attenzione e di disaffezione verso il sistema scolastico, responsabile della mancata protezione, è un ulteriore effetto del bullismo omofobico. Da uno studio di Rivers⁷⁹, condotto su 190 persone omosessuali e transessuali, è emerso come il 72% dei partecipanti abbia marinato la scuola o finto di essere malato per evitare di subire aggressioni omofobiche. Vi è una relazione significativa tra esposizione ad aggressioni omofobiche e assenteismo a scuola.

In un altro studio, condotto da Plinkington e D'Augelli⁸⁰ su 194 giovani omosessuali, il 43% dei gay e il 54% delle lesbiche ha dichiarato di aver perso uno o più amicizie a causa del proprio orientamento sessuale. Circa un partecipante su tre ha evidenziato il timore di perdere altri legami amicali nel caso avesse fatto coming out. Spesso l'esclusione è causata

⁷⁷ Susan M. Swearer, Rhonda K. Turner, Jami E. Givens, William S. Pollack, op. cit., pp. 160-173.

⁷⁸ James E. Gruber, Susan Fineran, *Comparing the Impact of Bullying and Sexual Harassment Victimization on the Mental and Physical Health of Adolescents*, Sex Roles, 2008, 59, pp. 1-13.

⁷⁹ Cfr. Ian Rivers, *Psychosocial correlates and long-term implications of bullying at school for lesbians, gay men, and bisexual men and women*, Unpublished Ph.D. thesis, Roehampton Institute London, 1999.

⁸⁰ Neil W. Pilkington, Anthony R. D'Augelli, *Victimization of lesbian, gay, and bisexual youth in community settings*, Journal of Community Psychology, 1995, 23, pp. 33-56.

dalla percezione di atipicità di genere. Young e Sweeting⁸¹ hanno infatti riscontrato che gli adolescenti con atteggiamenti non in linea col ruolo di genere tendevano ad avere meno amici e a provare maggior disagio psicologico. Proprio il mancato coming out e la clandestinità del proprio orientamento sessuale dà vita ad una dannosa differenza tra identità privata e pubblica e ad una situazione di isolamento. Dal punto di vista sociale, il riconoscimento della propria diversità spesso corrisponde ad un rifiuto doloroso da parte delle persone vicine o ad un allontanamento emotivo da parte della persona omosessuale che in questo modo cerca di difendersi dall'angoscia dell'abbandono. Dal punto di vista cognitivo, l'adolescente riceve informazioni distorte sull'omosessualità e, non avendo altri modelli, spesso la vittima fa propria (o contraddice diametralmente) l'immagine negativa e stereotipata che gli è stata veicolata. In alcuni casi, l'insieme di fattori negativi assimilati, può spingere alcune vittime di bullismo omofobico all'utilizzo di sostanze stupefacenti, o a compiere atti di autolesionismo⁸².

L'esposizione ad atti di bullismo, la depressione, l'impotenza e l'isolamento sociale concorrono al rischio di tentato suicidio o suicidio. I ragazzi omosessuali che hanno tentato il suicidio tendono a riportare un maggior numero di esperienze di vittimizzazione rispetto a chi non l'ha tentato⁸³. In uno studio di Rivers⁸⁴, il 69% di gay e lesbiche intervistati hanno affermato di aver contemplato il suicidio mentre erano a scuola, il 30% ha effettivamente tentato di farsi del male o di suicidarsi, sempre in ambiente scolastico. Questi dati dimostrano come gli studenti vittime di attacchi omofobici siano a maggior rischio di problemi di salute. Non è quindi l'essere omosessuale in sé ad associarsi al rischio di suicidio, ma la vittimizzazione di matrice omofobica. Uno studio condotto su 97 studenti non eterosessuali, confrontati con un campione di studenti eterosessuali, ha evidenziato che la condizione omosessuale si associa ad un maggiore rischio di subire attacchi di matrice omofobica e che questa vittimizzazione si associa a sua volta ad una

⁸¹ Robert Young, Helend Sweeting, *Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender atypical behavior: A gender diagnosticity approach*, Sex Roles, 2004, 50, pp. 525-537.

⁸² Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., pp. 60-61.

⁸³ Scott L. Hershberger, Neil W. Pilkington, Anthony R. D'Augelli, *Predictors of suicide attempts among gay, lesbian, and bisexual youth*, Journal of Adolescence Research, 1997, 12, pp. 477-497.

⁸⁴ Ian Rivers, *School exclusion, absenteeism and sexual minority youth*, Support for Learning, 2000, 15, pp. 13-18.

maggior probabilità di soffrire di sintomi psicologici come depressione, iperattività e aggressività⁸⁵ (Fig. 1.3).

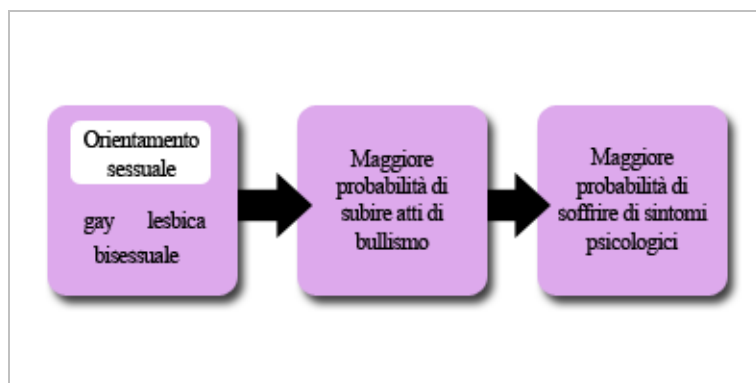


Figura 1.3 Rapporto fra orientamento sessuale, bullismo e disagio psicologico. Modificato da Williams T. et al., 2005.

Contrariamente a quanto si possa pensare, le conseguenze negative del bullismo non riguardano solo la vittima ma anche l'aggressore⁸⁶ e possono comprendere diversi problemi comportamentali. I bulli, infatti, tendono a sviluppare una condotta delinquenziale in età adulta. Come la vittima, l'aggressore tende ad avere un basso rendimento scolastico, a vivere una situazione di isolamento sociale, a sviluppare disturbi dell'umore fino ad arrivare al tentativo di suicidio. Allo stato attuale, però, non si sa se gli effetti negativi sull'aggressore siano gli stessi o si differenzino considerando i casi di bullismo generico e i casi di bullismo omofobico.

1.3.2 Le ricerche sul tema

Facendo una panoramica generale, delle diverse ricerche sul bullismo citate finora, poche sono quelle che hanno approfondito il tema del bullismo di stampo omofobico. L'assenza di tali indagini è preoccupante se si pensa all'importanza e al peso dell'omofobia in sé e del suo sfociare in atti di bullismo.

Le prime ricerche sul bullismo omofobico, realizzate da gruppi e associazioni sensibili al tema, risalgono agli anni Ottanta e si concentrano principalmente nel Regno Unito. Solo a partire dagli anni Novanta iniziano lentamente a diffondersi in altri stati europei.

⁸⁵ Tricia Williams, Jennifer Connolly, Debra J. Pepler, Wendy Craig, *Peer victimization, social support, and psychosocial adjustment of sexual minority adolescents*, *Journal of Youth and Adolescence*, 2005, 34(5), pp. 471-482.

⁸⁶ Cfr. Daniele Fedeli, op. cit.

Nel 2006 le associazioni Ilga-Europe⁸⁷ e Iglyo⁸⁸ hanno promosso la prima ricerca internazionale sulla condizione dei giovani gay e lesbiche. Dallo studio è emerso che, a livello europeo, il contesto principale nel quale i ragazzi omosessuali riportano il maggior numero di esperienze di discriminazione e pregiudizio è l'ambiente scolastico⁸⁹.

La realtà della scuola italiana in merito al bullismo omofobico è stata analizzata solo di recente, grazie alla ricerca "Schoolmates" condotta da Arcigay⁹⁰ tra il 2006 e il 2008 e co-finanziato dalla Commissione Europea (programma Daphne II). Il progetto ha coinvolto quattro nazioni (Austria, Italia, Polonia e Spagna) ed era articolato in tre diversi tipi di attività: formazione di trainer, laboratori scolastici e ricerca sociale⁹¹. Il campione italiano è costituito da 364 studenti di diversi Istituti di Istruzione Secondaria di secondo grado di Bologna e Modena, di età media pari a 18 anni, di cui il 64,8% femmine e il 35,2% maschi. Ai partecipanti è stato somministrato un questionario riguardante tre diverse tematiche: la percezione del clima scolastico, il pregiudizio nei confronti di uomini e donne omosessuali e il comportamento prosociale.

Per quanto riguarda la percezione del fenomeno del bullismo verbale di stampo omofobico, dalla ricerca è emerso che più della metà degli studenti ha sentito frequentemente insulti omofobici rivolti a maschi; la percentuale scende al 17% se si considerano gli insulti rivolti a femmine. Questi episodi si verificano prevalentemente durante gli intervalli tra le lezioni e in luoghi esterni alla classe (giardini, corridoi, bagni).

Il bullismo omofobico scritto è meno frequente di quello verbale ma allo stesso modo quello indirizzato ai maschi è più percepito rispetto a quello indirizzato alle femmine e analoga è la distribuzione dei luoghi dove si realizza. Per entrambi questi tipi di bullismo le percentuali italiane sono più alte rispetto a quelle europee. Oltre agli aspetti legati agli insulti omofobici, la ricerca ha preso in considerazione anche l'aggressività di tipo relazionale o fisico. Il 15% dei ragazzi ha assistito ad episodi di isolamento o esclusione

⁸⁷ Ilga-Europe: ramo europeo della International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association. <<http://www.ilga-europe.org>>

⁸⁸ Iglyo: International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer Youth and Student Organization. <<http://www.iglyo.com>>

⁸⁹ Cfr. Judit Takács, *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*, Bruxelles: Ilga-Europe, Iglyo, 2006.

⁹⁰ Associazione lesbica e gay italiana di promozione sociale avente lo scopo di tutelare i diritti degli omosessuali in Italia. <<http://www.arcigay.it>>

⁹¹ Cfr. Gabriele Prati, Marco Coppola, Fabio Saccà, *Report finale della ricerca nazionale sul bullismo omofobico nelle scuole superiori italiane*, Arcigay, 2010.

nei confronti di maschi omosessuali o presunti tali e il 6% nei confronti di femmine omosessuali o presunte tali. Per il sotto-campione maschile i casi di violenza fisica si presentano talvolta più di frequente rispetto a quelli di isolamento. In linea generale è emerso che i ragazzi tendono a riportare un numero maggiore di casi di violenza contro i maschi, analogamente le ragazze tendono a percepire come più numerosi i casi di violenza contro le femmine. Questa correlazione è dovuta a diversi fattori, tra i quali il maggior tempo trascorso con soggetti del proprio genere, le dinamiche del gruppo dei pari sia competitive sia di confidenza, la divisione per genere nei vari luoghi scolastici (spogliatoi, bagni) i quali, come visto in precedenza, sono gli ambienti in cui si verificano maggiormente gli attacchi omofobici poiché meno sorvegliati dagli adulti.

In merito alla parte del questionario relativa alla percezione dell'omosessualità da parte degli studenti, la ricerca ha evidenziato una percentuale di avversione che varia dal 10% al 20%, un 10% di persone senza opinione e un'alta percentuale di studenti che, seppur rigetti con forza le affermazioni negative, fatica a esprimere opinioni chiaramente positive. In genere le ragazze hanno un'opinione dell'omosessualità migliore rispetto ai ragazzi, i quali hanno atteggiamenti maggiormente omofobici. Inoltre, messi di fronte all'immagine di coppie omosessuali di entrambi i generi, i ragazzi hanno mostrato maggior avversione verso la coppia maschile rispetto a quella femminile.

L'ultima parte del questionario ha indagato il comportamento prosociale degli studenti, chiedendo loro la frequenza di intervento personale in difesa della vittima in caso di aggressione. Su 193 studenti, il 32,6% non è mai intervenuto, il 21,2% lo ha fatto raramente, il 26,4% qualche volta, il 15,5% spesso e il 4,1% sempre. In contesti scolastici ad alto livello di omofobia, aumenta la probabilità che non si verifichi alcun intervento in favore della vittima. Numerose sono le ragioni che inducono gli studenti a non intervenire in difesa della vittima di bullismo omofobico. Di seguito un elenco delle più frequenti:

- Timore delle possibili ripercussioni (isolamento, derisione, identificazione come omosessuale);
- Conformismo rispetto ai valori della società contemporanea (individualismo, egoismo, indifferenza);
- Tendenza alla minimizzazione del fenomeno;

- Condivisione degli stessi pregiudizi che portano ad atti di aggressioni omofobiche;
- Colpevolizzazione della vittima.

Diverse sono le motivazioni che spingono all'intervento prosociale:

- Valori di uguaglianza e contrasto della discriminazione degli omosessuali;
- Valutazione dello squilibrio di forza tra aggressore e vittima;
- Intervento con scopo educativo;
- Falsità dell'accusa di omosessualità.

Un altro dato importante emerso dalla ricerca "Schoolmates" è stato il basso numero di testimonianze da parte di studenti e insegnanti relative a episodi di aggressione omofobica vera e propria. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che spesso vengono riportati solo i casi eclatanti, escludendo quelli indiretti e più difficili da individuare. Gli attacchi, infatti, vengono generalmente perpetrati in luoghi isolati, lontani dalla supervisione di docenti e direttori scolastici. Se sono poche le segnalazioni di casi di aggressione omofobica, molti sono i segnali dell'esistenza di stereotipi e atteggiamenti omofobici tra gli studenti. Su questo argomento sono stati intervistati anche docenti e dirigenti scolastici, i quali hanno addotto diverse motivazioni per spiegare il fenomeno: livello socio-culturale di provenienza dello studente, percorso di costruzione della propria identità di genere (soprattutto per i maschi), uso di parole senza la piena consapevolezza del loro significato e dell'effetto che possono avere sugli altri, difficoltà degli insegnanti ad individuare gli atteggiamenti omofobici in situazioni di ambiguità, tendenza del personale scolastico a minimizzare i fatti.

Dalle interviste è emerso che gli insegnanti si auto-percepiscono come notevolmente prosociali, tuttavia la percezione degli studenti è diversa. Essi infatti individuano nelle ragazze i soggetti che intervengono maggiormente durante gli episodi di bullismo omofobico. Il caso degli insegnanti appare controverso: da un lato sono coloro che si dimostrano più aperti all'accettazione del tema omosessualità, dall'altro sono i soggetti che

meno si accorgono di ciò che avviene nell'ambiente scolastico ai danni delle persone omosessuali o presunte tali. Questo è uno dei fattori che portano all'evidente e pericolosa sottostima del fenomeno del bullismo omofobico all'interno delle scuole. Le figure coinvolte in questa dinamica non sono solo i docenti, ma anche i dirigenti scolastici. Curioso, ad esempio, è l'elevato numero di risposte negative alla richiesta di partecipazione all'indagine "Schoolmates". Nonostante lo studio fosse commissionato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e agli istituti fosse stata inviata una raccomandata con le modalità e gli obiettivi del progetto, ben il 50% dei dirigenti scolastici coinvolti ha negato la propria collaborazione. Le motivazioni sono elencate nella Tabella 1.1.

Area della scuola	Tipologia di scuola	Motivazione data dal dirigente scolastico (o chi per esso) per il rifiuto
Nord-ovest	Istituto tecnico-professionale	Avrebbe dato la disponibilità non prima di marzo 2010, ossia a progetto scaduto.
Nord-est	Istituto tecnico-professionale	Ha detto che non c'era una particolare motivazione (durante il consiglio, a suo dire, nessun docente ha spiegato perché non vuole aderire) e poi, a una nostra richiesta di chiarimento, ha detto appunto che il rifiuto non è tale ma è solo una "non scelta". Si è rifiutato di rispondere su cosa significhi "non scelta".
Nord-est	Istituto tecnico-professionale	Ha rifiutato perché hanno ricevuto troppe richieste di questionari da compilare
Nord-est	Liceo	Non intende aderire alla proposta di partecipazione al progetto, non tanto alla luce dei riconosciuti motivi di interesse e qualità che lo ispirano, quanto per il notevole numero di attività extra e parascolastiche in atto o programmate per il corrente anno scolastico, alcune delle quali proprio attinenti ai diritti umani, alla educazione alla legalità.
Centro	Istituto tecnico-professionale	Non ha dato la disponibilità poiché la scuola al momento (novembre) era troppo impegnata con gli scrutini fino a gennaio.
Sud	Liceo	Non ha dato la disponibilità poiché la scuola al momento (novembre) era troppo impegnata con gli scrutini fino a gennaio.
Sud	Istituto tecnico-professionale	Non aderisce perché la scuola è chiusa per influenza e per problemi di riscaldamento.
Sud	Liceo	Ha rifiutato perché dice di volere l'autorizzazione del Ministero dell'Istruzione. A un nostro rilievo in cui si faceva presente che noi avevamo come committente il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e non il Ministero dell'Istruzione e che non era necessaria tale autorizzazione per procedere con lo studio, il dirigente ha ribattuto che senza l'autorizzazione del Ministero dell'Istruzione non voleva saperne nulla.
Isole	Liceo	Ha rifiutato perché "c'è tanta carne al fuoco". Alla nostra richiesta di specificare il significato di tale espressione il dirigente si è rifiutato e ha chiuso la conversazione telefonica buttando giù la cornetta.
Isole	Istituto tecnico-professionale	Ha rifiutato poiché il questionario misura le tendenze sessuali dei giovani. Non ha voluto ascoltare i nostri rilievi in cui abbiamo messo in luce come il questionario, che il dirigente aveva sottomano, non chiedeva nessun tipo di tendenza sessuale poiché ha chiuso la conversazione telefonica buttando giù la cornetta.

Tabella 1.1 Istituti scolastici che hanno rifiutato la collaborazione e relative motivazioni date dal dirigente scolastico (o chi per esso) per il rifiuto. Da Prati G. et al., 2010.

1.3.3 Il rapporto tra bullismo omofobico e media in Italia

Si è visto finora come siano rari gli studi riguardanti il bullismo omofobico e come in generale il fenomeno venga sottostimato e minimizzato. Le principali cause possono essere rintracciate nell'ambito socio-culturale italiano. L'omofobia, purtroppo, è un fenomeno dilagante e le conseguenze vengono spesso ignorate o sminuite. I media italiani sono un esempio di come la realtà sia spesso filtrata, se non addirittura censurata. L'omosessualità e l'omofobia, nel nostro Paese, sono ancora temi tabù che solo da poco tempo vengono pubblicati sulle pagine delle riviste o trattati seriamente all'interno di programmi televisivi.

Restano comunque moltissimi i casi di violenza omofobica che non vengono riportati dai mezzi di comunicazione più diffusi, nonostante questo fenomeno sembri in continua diffusione. Senza entrare nel merito della figura dell'omosessuale all'interno di film e fiction e ancor meno in quell'argomento che potrebbe essere "l'immagine dell'omosessualità che viene data attraverso i protagonisti di talk show e reality show", in questa parte della tesi si porrà l'attenzione sui media di informazione, quali telegiornali o testate giornalistiche, riguardo ad alcuni casi emblematici.

Il 3 aprile 2007 la città di Torino fu scossa dal suicidio di un ragazzino di 16 anni, gettatosi dal quarto piano di un palazzo. Matteo Maritano frequentava l'Istituto Tecnico Commerciale G. Sommeiller di Torino con un ottimo rendimento scolastico e, dalle parole di chi lo conosceva, era descritto come un ragazzo sensibile, intelligente e poco aggressivo. I giornali diffusero la notizia il 5 aprile riportando le parole della madre: "Perché me lo hanno trattato così? Non aveva fatto niente di male, era un essere umano come tutti loro" e le ultime frasi di Matteo scritte su un biglietto: "A scuola non mi accettano perché mi vedono come uno diverso da loro. Non mi sento integrato. Scusate". La madre raccontò che, dall'anno precedente, i compagni di scuola lo deridevano dandogli del "gay" e chiamandolo Jonathan (come il concorrente del Grande Fratello indicato come omosessuale)⁹².

Da una ricerca di Elena Buccoliero⁹³ fatta su 212 articoli di giornale che si occuparono del caso, emerge come gran parte della stampa pose l'accento sugli aspetti emotivi della vicenda. Nonostante fossero già a disposizione i dati di ricerche su bullismo e omofobia (come la ricerca Schoolmates o le richieste di aiuto alla linea telefonica Gayhelpline), i pochi dati riportati dagli articoli non mettono il lettore nella condizione di comprendere la portata del problema e il suo significato. Infatti, poco più del 10% degli articoli contiene dati statistici o avanza proposte e poco più del 5% rende nota l'esistenza di progetti scolastici volti a prevenire il bullismo e l'omofobia. Da questa ricerca è emerso, inoltre, che più di un quarto degli articoli non riportavano opinioni o informazioni sul caso, ma erano basati esclusivamente sui commenti e le impressioni del giornalista; in molti di

⁹² <[http://www.repubblica.it/2007/04/sezioni/scuola_e_universita/servizi/torino-suicidio/torino-suicidio.html](http://www.repubblica.it/2007/04/sezioni/scuola_e_universita/servizi/torino-suicidio/torino-suicidio/torino-suicidio.html)>

⁹³ Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., pp. 99-126.

questi casi si sono riportate opinioni personali, anche molto ideologiche, scollegate dal fatto che veniva commentato⁹⁴.

Fin dall'inizio della vicenda vi fu l'ipotesi che Matteo fosse vittima di bullismo omofobico. Alcune testate non trattarono l'argomento nello specifico, ma affrontarono il tema del bullismo in generale e quello dello stato di salute della scuola. L'ipotesi sull'omosessualità di Matteo fu pronunciata esplicitamente poche volte, tuttavia scatenò forti reazioni. Gli articoli non si sbilanciarono su questo punto, limitandosi a riportare le offese omofobiche subite da Matteo, senza dire se avessero o meno un fondamento. Molti lettori, tuttavia, diedero per scontato il suo orientamento sessuale, in quanto, spesso, parlando di "omofobia" si ritiene che chi la subisce debba essere necessariamente gay, ignorando come questa discriminazione possa essere subita indipendentemente dall'orientamento sessuale, poiché si basa su elementi arbitrari e sulla non-adesione al ruolo di genere definito dalla società. Alcuni giornali evitarono di affrontare esplicitamente l'argomento "omosessualità", citando particolari volti a difendere, invece, la presunta eterosessualità del ragazzo, descrivendolo come "raffinato" per motivare la sua dolcezza, come a voler escludere una possibile effeminatezza⁹⁵.

Il bullismo, come si è già abbondantemente detto, è una relazione basata sulla prevaricazione del forte sul debole attraverso attacchi ripetuti, di tipo verbale, fisico o basati sull'esclusione dal gruppo dei pari. Si può dire, quindi, che le testimonianze della mamma e dei compagni portano ad affermare che Matteo abbia subito bullismo e, se le prese in giro consistevano nell'accusa di omosessualità, allora si è trattato di bullismo omofobico. Non si può sapere quanto il bullismo omofobico abbia inciso sulla vita di Matteo e quanto abbia determinato la sua scelta estrema. Sono molteplici i fattori che portano al punto di non ritorno, ma uno di questi è stato senza dubbio il bullismo omofobico. Sottovalutare o minimizzare il fenomeno è pericoloso e sembra, dunque, fuori luogo l'intervento fatto dalla direttrice scolastica a pochi giorni dal funerale di Matteo. Come riportato dal quotidiano La Stampa del 17 aprile, la dirigente, per tranquillizzare gli studenti del proprio istituto e «per non farli sentire colpevoli se hanno fatto qualche battuta

⁹⁴ Ivi, p. 103.

⁹⁵ Gabriele Prati, Luca Pietrantoni, Elena Buccoliero, Marco Maggi, op. cit., pp. 111-113.

come si fa tra ragazzi»⁹⁶, inviò una lettera a tutti gli allievi nella quale sosteneva: «Lui dal cielo con un abbraccio dirà a tutti voi, suoi compagni, che con voi ha vissuto momenti felici e scherzosi, che non l'avete mai deriso e che non siete colpevoli del suo sconforto»⁹⁷. Al di là dell'attribuzione di colpevolezza o innocenza, forse un'azione responsabile sarebbe stata quella di dare spazio al dialogo e all'ascolto e attuare progetti educativi di sensibilizzazione al tema del bullismo e del bullismo omofobico.

Un altro caso, più recente, è quello di Jamey Rodemeyer che, il 18 settembre 2011, si è suicidato nella sua casa di Buffalo, New York. Jamey era un ragazzino di 14 anni che, dopo essersi scoperto bisessuale, si era impegnato per sensibilizzare la gente contro l'omofobia e il bullismo. Aveva registrato un video su YouTube per il progetto "It Gets Better"(un progetto di Dan Savage e Terry Miller per aiutare gli adolescenti LGBT⁹⁸ che devono scontrarsi con il bullismo)⁹⁹, ricevendo molti messaggi di sostegno ma anche molti messaggi di insulti e minacce. A scuola, da quando aveva detto di essere bisessuale, era preso di mira dai suoi compagni, i quali lo attaccavano verbalmente e fisicamente. Jamey era sostenuto dalla famiglia ed era seguito da un assistente sociale e da uno psicologo, ma le molestie non cessavano e la sua sofferenza aumentava, come raccontava il ragazzo stesso sui diversi social network di cui faceva parte¹⁰⁰.

La notizia del suicidio di Jamey, in Italia, è stata diffusa da molti portali web a tematica LGBT, ma è comparsa su ben poche testate giornalistiche nazionali. Un esempio di come i media censurino e filtrino i temi dell'omosessualità e del bullismo omofobico è il servizio mandato in onda dal telegiornale Studio Aperto¹⁰¹, dedicato al tributo che la cantante Lady GaGa ha voluto fare a Jamey durante un suo concerto. All'interno del servizio si è parlato di bullismo in modo molto generico e non si è fatto alcun accenno all'orientamento sessuale del ragazzo o all'omofobia alla base del bullismo da esso subito. Secondo il telegiornale Lady GaGa avrebbe dedicato una sua canzone a Jamey perché "non ce l'ha fatta". Tutto il resto della vita del ragazzo è stato classificato come un dettaglio omissibile:

⁹⁶ Ivi, p. 118.

⁹⁷ Ivi, pp. 118-119.

⁹⁸ Acronimo utilizzato come termine collettivo per riferirsi a persone Lesbiche, Gay, Bisessuali e Transgender.

⁹⁹ <<http://www.itgetsbetter.org>>

¹⁰⁰ <http://www.huffingtonpost.com/2011/09/20/jamey-rodemeyer-suicide-gay-bullying_n_972023.html>

¹⁰¹ <<http://www.ilfattoquotidiano.it/2011/10/03/chi-e-jamey-rodemeyer/161681>>

il suo esporsi sul web e a scuola contro il bullismo omofobico, il ringraziamento tramite i social network proprio a Lady GaGa per la forza e l'impegno nella battaglia contro le discriminazioni, la sua partecipazione a "It Gets Better" (al quale hanno partecipato non solo star del calibro di Lady GaGa, ma anche molti personaggi politici, tra cui Barack Obama e Hillary Clinton). Più in generale non può essere considerato un dettaglio il fatto che negli Stati Uniti, da diversi mesi, si assista ad un aumento dei suicidi di adolescenti gay, lesbiche, bisessuali e transessuali, vittime di bullismo omofobico.

Omettere questi particolari, oltre ad essere una mancanza di rispetto verso una persona che ha combattuto per degli ideali e non ce l'ha fatta e verso molte altre persone che si impegnano ogni giorno per far sì che il bullismo, omofobico e non, venga eliminato, significa minimizzare la portata del problema e spostare l'attenzione su altri argomenti. Tramite questo tipo di censura si diventa complici della persecuzione che le vittime subiscono, allo stesso modo di chi, assistendo ad un attacco di bullismo, non interviene o non riferisce l'accaduto ad un adulto o ad un insegnante.

Smettere di censurare informazioni di questo genere potrebbe essere il primo passo per contrastare l'omofobia e il bullismo omofobico. Contemporaneamente bisognerebbe dar vita a campagne di sensibilizzazione, che partano non solo dalle associazioni vicine al tema, ma anche e soprattutto dalle istituzioni. In diverse scuole sono già attivi dei progetti per contrastare il bullismo omofobico e in alcune città vengono promosse campagne per fronteggiare l'omofobia. Il bullismo omofobico, come l'omofobia, è il risultato di una situazione socioculturale che deve essere migliorata sfruttando tutti i mezzi a disposizione, partendo dai media fino ad arrivare ai diversi strumenti educativi utilizzabili nelle scuole e non solo.

CAPITOLO 2

SERIOUS GAMES: IL GIOCO OLTRE L'INTRATTENIMENTO

L'idea di giocare per imparare non è un concetto nuovo. Sociologi e antropologi hanno avuto la tendenza a trattare il gioco come un'attività umana attraverso la quale analizzare le principali caratteristiche del giocatore e della fascia d'età a cui il giocatore appartiene¹⁰². Questo deriva dalla teoria di Karl Groos¹⁰³ sul gioco come pre-esercizio, secondo la quale noi non giochiamo perché siamo giovani, ma abbiamo un periodo, la giovinezza, durante il quale dobbiamo giocare, facendo pratica per affrontare la vita adulta. Giocando, il bambino si confronta sistematicamente con una situazione di apprendimento che si realizza esclusivamente all'interno della sua area di sviluppo. Questo comporta che l'individuo affronti un compito situato leggermente al di sopra delle competenze acquisite¹⁰⁴. Il gioco è, quindi, fondamentale per la strutturazione della personalità, specialmente in età evolutiva; nell'infanzia, infatti, il gioco permette l'acquisizione delle regole della vita sociale.

Le ricerche di questi ultimi decenni hanno mostrato come, proprio con il gioco, il bambino possa maturare competenze cognitive, affettive e sociali. Attraverso il gioco, infatti, mette alla prova emozioni e sentimenti allenandosi ad affrontare con sicurezza e padronanza la realtà. Quanto detto non è da considerarsi valido solamente per i bambini, ma anche per gli adolescenti e gli adulti, ed è proprio su questi aspetti che si basano i serious games.

2.1 Cosa sono i serious games?

Il termine *serious game* fu utilizzato per la prima volta nel 1970, all'interno del titolo di un libro di Clark C. Abt¹⁰⁵. Il libro tratta della capacità dei giochi di simulare una versione

¹⁰² Cfr. Roger Callois, *Man, play, and games*, New York: Free Press, 1961.

¹⁰³ Cfr. Karl Groos, *The play of animals*, New York, D. Appleton, 1898.

¹⁰⁴ Lev S. Vygotsky, *Play and its role in the mental development of children*, *Soviet Psychology*, 1967, 5(3), pp. 6-18.

¹⁰⁵ Leonard A. Annetta (Ed.), *Serious Educational Games: From Theory to Practice*, Sense Publishers, 2008, p. ix.

semplificata della realtà e, di conseguenza, della capacità di aiutare le persone, attraverso esercizi di *role playing*¹⁰⁶, nel comprendere variabili, cause ed effetti che influenzano le decisioni nel mondo reale.

I giochi sono stati utilizzati frequentemente per la formazione, dall'infanzia all'età adulta. Inoltre, con la disponibilità sul mercato delle tecnologie interattive, la credibilità dei serious game è cresciuta costantemente negli ultimi dieci anni e continua ad aumentare. Tra i vari tipi di serious games, è sulla parte dei videogame che si focalizzerà l'attenzione della presente tesi.

Un videogioco educativo è un applicazione interattiva per computer (o console), con o senza un componente hardware specifico, che:

- ha un obiettivo da raggiungere;
- è divertente da giocare o nel quale impegnarsi;
- incorpora un concetto di punteggio;
- conferisce all'utente abilità, conoscenze o atteggiamenti che possono essere applicati nel mondo reale.¹⁰⁷

Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, non ci sono differenze significative tra lo sviluppo di serious games e quello di videogiochi di intrattenimento in termini di set di strumenti, progettazione dell'interfaccia utente e approccio allo sviluppo. Tuttavia, una caratteristica importante dei serious games è che la loro definizione attraversa orizzontalmente la tassonomia del videogioco tradizionale. Ad esempio, negli Stati Uniti, un serious game sviluppato per addestrare in anatomia i medici dell'esercito, potrebbe

¹⁰⁶ Con *role playing* si intende il cambiamento del proprio comportamento per assumere un ruolo.

¹⁰⁷ Bryan Bergeron, *Developing Serious Games*, Hingham – Massachusetts, Charles River Media, Inc., 2006, p. xvii.

essere uno sparatutto in prima persona, con le solite *Easter eggs*¹⁰⁸, i power-up¹⁰⁹ e i personaggi boss¹¹⁰.

Nel campo dei videogiochi, il termine serious game è relativamente nuovo e fu stato usato per la prima volta nel 1992¹¹¹. Più di recente, il termine è diventato popolare grazie a Ben Sawyer di Digitalmill. Insieme al Woodrow Wilson International Center for Scholars, Digitalmill ha fondato la Serious Games Initiative. Come “predicatore” dei serious games, Ben Sawyer è stato determinante nella sensibilizzazione sul tema e sviluppatore di interesse nel campo dei serious games stessi. I serious games sono stati utilizzati in campo militare, nelle scuole di medicina e in generale in campo accademico ancora prima che il termine stesso venisse coniato¹¹².

Dal punto di vista tecnologico, l'aumento di interesse per i serious games da parte delle comunità di utenti e di sviluppatori è alimentato dalla disponibilità di potenti strumenti di sviluppo e piattaforme hardware a prezzi accessibili. La pervasività della tecnologia digitale nelle scuole e nei luoghi di lavoro, così come la popolarità del gioco come passatempo per un ampio segmento della popolazione, rafforzano l'opinione secondo la quale l'uso di serious games come strumenti educativi è parte della naturale evoluzione delle tecnologie didattiche. Il linguaggio di programmazione LOGO, ad esempio, è probabilmente uno dei primi serious games. Fu progettato negli anni Sessanta come linguaggio di programmazione per incoraggiare i bambini piccoli ad assimilare i principi matematici e imparare i principi costruttivi. Con LOGO, i bambini potevano dare istruzioni ad una tartaruga virtuale, la quale, muovendosi in direzioni indicate e per distanze specifiche, creava forme geometriche complesse¹¹³.

Negli ultimi anni si è osservato un crescente e rinnovato interesse per la ricerca di base sul ruolo dei videogame nell'apprendimento e nell'alfabetizzazione, sulla relativa efficacia

¹⁰⁸ Un Easter egg (in italiano, uovo di Pasqua) è un contenuto, di solito estraneo al contesto nel quale si trova, spesso stravagante ma allo stesso tempo innocuo (non si tratta quindi di virus), che i progettisti o gli sviluppatori di un prodotto, specialmente software, nascondono nel prodotto stesso (come un uovo di Pasqua nascosto in giardino, secondo la tradizione anglosassone).

¹⁰⁹ Power-up è il termine inglese utilizzato nei videogame per definire oggetti che, quando raccolti, danno una temporanea abilità al giocatore o ne incrementano le statistiche.

¹¹⁰ I personaggi boss sono avversari particolarmente difficili da battere e che di solito rappresentano l'ultimo ostacolo per finire un livello o l'intero gioco.

¹¹¹ Cfr. Steve Gold, *Atari Falcon 030 Now Shipping*, Newsbyte News Network, 1992.

¹¹² Bryan Bergeron, op. cit., p. xviii.

¹¹³ Cfr. Seymour Papert, *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, Basic Books, 1980.

della formazione basata sui computer, sul potenziale educativo di specifici generi di gioco, nonché sul potenziale dannoso. Questa nuova tendenza, che ricorda il fervore che circondava l'istruzione basata sul computer a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta, riflette l'evoluzione dello sviluppo dei videogiochi sul piano economico, tecnico e socio-organizzativo.

Il fatto che quella dei videogiochi sia un'industria multimiliardaria non è da sottovalutare. Sebbene il contributo dello sviluppo dei serious games nel complessivo mercato del gioco sia difficile da quantificare, l'esercito americano, da solo, spende ogni anno milioni di dollari per lo sviluppo e l'analisi dei serious games. Tali investimenti, spesso consistenti, devono essere sostenuti dall'effettiva efficacia degli approcci alternativi all'insegnamento tradizionale di conoscenze, abilità e attitudini. In aggiunta a questa spinta dagli investimenti militari, vi è l'attrazione di potenziali risparmi su costi e tempi associati all'utilizzo di questi mezzi in campi che spaziano dalla formazione per i giocatori di basket al marketing per Madison Avenue¹¹⁴. Di conseguenza è decisamente imponente il numero di educatori professionali, sviluppatori di giochi, ricercatori e sviluppatori multimediali tradizionali attratti dalle potenzialità dei serious games¹¹⁵ in termini economici, educativi, di efficacia e d'impatto sociale¹¹⁶.

L'aspetto economico è senza dubbio l'elemento più critico, in quanto, senza un incentivo economico sarebbero pochi gli sviluppatori disposti ad investire le proprie forze in questo campo, e senza un guadagno in termini economici, pochi sarebbero i committenti interessati ai serious games. Un esempio, come già anticipato, è l'esercito, il quale, attraverso l'utilizzo di simulatori virtuali, può abbattere i costi dell'addestramento militare. Molte multinazionali traggono profitto dallo sviluppo di serious games ad uso interno, che non verranno mai immessi sul mercato. In alcuni casi, invece, i serious games vengono utilizzati come strumento di marketing all'interno di eventi promozionali dei propri prodotti. Ad esempio, alcune aziende farmaceutiche mettono a disposizione degli specialisti del settore medico alcuni serious games sviluppati specificatamente in occasione di fiere o eventi importanti.

¹¹⁴ Bryan Bergeron, op. cit., pp. xviii-xix.

¹¹⁵ Ivi, p. xx.

¹¹⁶ Ivi, p. 64.

Dal punto di vista educativo, nonostante siano relativamente pochi gli educatori che sostengono l'efficacia dei serious games nell'apprendimento, questo mezzo può essere il più efficace per sviluppare in modo sicuro abilità e attitudini, processi che sono difficili da acquisire attraverso la memorizzazione meccanica¹¹⁷. Inoltre, vi sono molte prove che confermano che, anche quando ci sono metodi più efficaci di acquisizione di conoscenze, l'apprendimento attraverso i serious games fa sì che i concetti acquisiti rimangano impressi più a lungo. Ne è una conferma la crescente popolarità dei case-based curricula nelle scuole di business e di medicina a partire dagli anni Ottanta¹¹⁸.

Per quanto riguarda l'efficacia, pochissimi sono i serious games soggetti allo studio rigoroso da parte della comunità scientifica. Uno dei pochi giochi di cui si hanno pubblicazioni scientifiche, è *EyeSpy: The Matrix*, di cui si è cercato di valutare l'efficacia terapeutica. Questo serious game fa parte di una serie composta da tre mini-giochi diversi: *Grow Your Chi!*, *EyeSpy: The Matrix* stesso e *WHAM! Self-Esteem Conditioning*¹¹⁹. È stato dimostrato che il programma, attraverso elementi di condizionamento classico, è in grado di aumentare l'autostima implicita, ovvero la valutazione che una persona associa a se stessa in maniera automatica, spontanea e spesso inconsapevole. Ispirato alla teoria dell'effetto face-in-the-crowd, EyeSpy insegna alle persone a trovare il viso sorridente/di approvazione in un insieme di facce accigliate (Fig. 2.1). Facendo questa operazione più volte e il più rapidamente possibile, si insegna alle persone a cercare l'accettazione e ignorare il rifiuto. Con questo meccanismo di identificazione corretta e accurata della faccia che sorride/approva, si entra quindi nella struttura mentale "Cerco l'accettazione e ignoro il rifiuto perché mi rallenta"¹²⁰.

¹¹⁷ Cfr. James Gee, *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*, Palgrave Macmillan, 2004.

¹¹⁸ Susan M. Williams, *Putting Case-Based Instruction into Context: Examples from Legal, Business and Medical Education*, *Journal of the Learning Science*, 1992, 2(4), pp. 367-427.

¹¹⁹ <<http://www.selfesteemgames.mcgill.ca/games/index.htm>>

¹²⁰ Stéphane D. Dandeneau, Mark W. Baldwin, *The Inhibition of Socially Rejecting Information Among People with High versus Low Self-Esteem: The Role of Attentional Bias and the Effects of Bias Reduction Training*, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2004, 23(4), pp. 584-602.

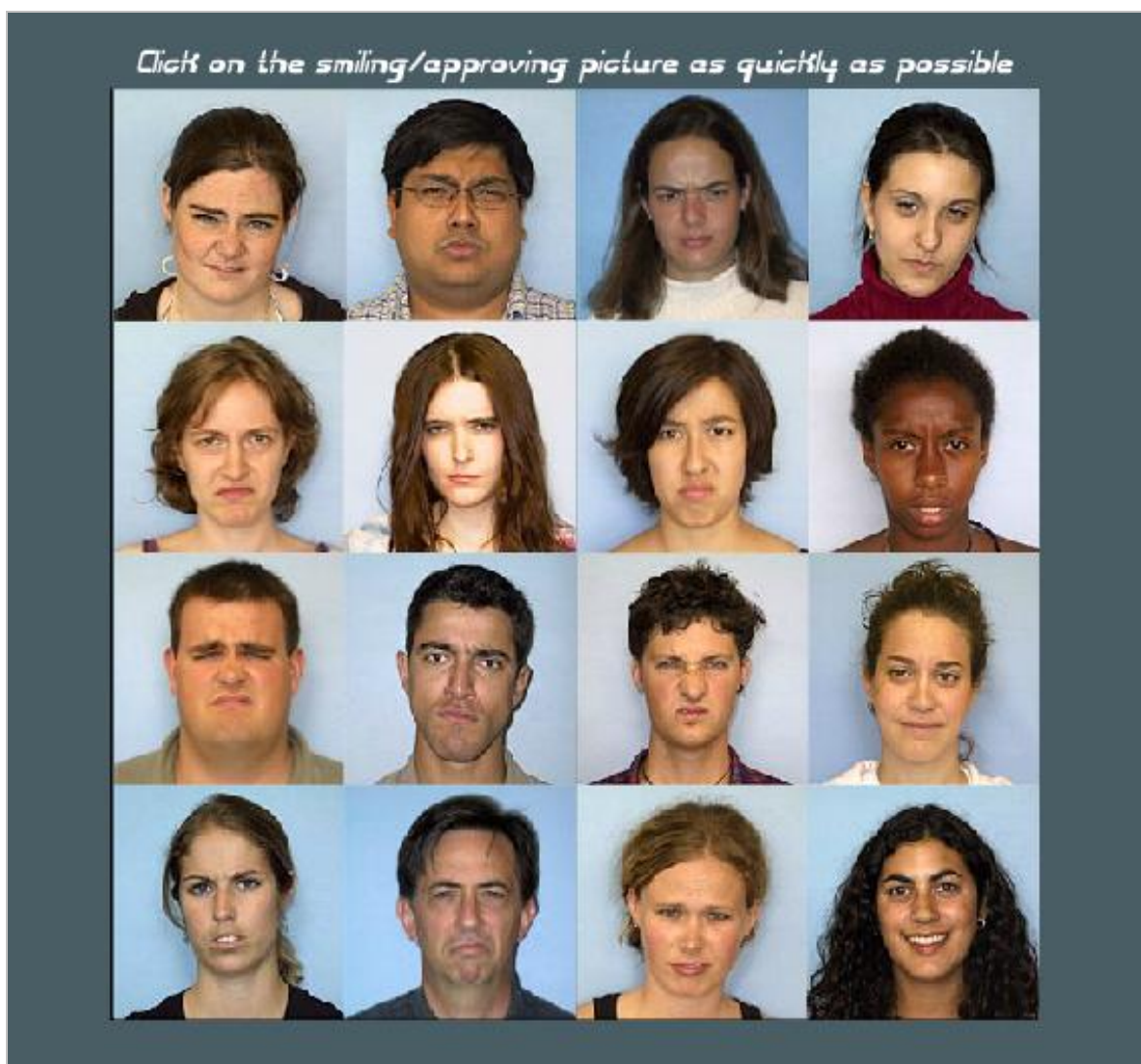


Figura 2.1 Esempio di schermata del videogioco *EyeSpy*, nel quale il giocatore deve cliccare sul viso sorridente nel minor tempo possibile. Da <<http://selfesteemgames.mcgill.ca/games/sematrix.htm>>.

I serious games hanno indubbiamente un grande impatto sociale, tuttavia è difficile stabilirne la portata con esattezza. La causa principale può essere legata all'alto costo delle indagini di mercato su larga scala statisticamente significative, che spesso hanno prezzi proibitivi soprattutto per i bilanci operativi di molte organizzazioni no-profit che sviluppano i giochi. Con l'eccezione degli Advergame (giochi utilizzati a fini pubblicitari), i cui utenti possono essere identificati al momento dell'acquisto del prodotto pubblicizzato, è praticamente impossibile quantificare l'impatto sociale degli altri serious games. Gli unici strumenti a disposizione per calcolarne l'impatto sociale sono il volume di dati di gioco su Internet o il flusso di CD/DVD venduti attraverso i diversi canali di distribuzione.

2.2 Campi di applicazione e finalità dei serious games

Benché non ci siano delimitazioni precise o categorizzazioni fisse delle varie tipologie di serious games, l'universo dei serious games può essere suddiviso approssimativamente in cinque categorie primarie: *games with an agenda*, *news games*, *political games*, *realistic games* e *core competency games*¹²¹.

2.2.1 Games with an agenda

Traducibili in italiano come “giochi con uno scopo specifico”, sono sviluppati per raggiungere un determinato obiettivo, che può essere condividere conoscenze, influenzare l'opinione dell'utente o semplicemente fare il punto su qualcosa. Come per i romanzi o i film ben fatti, lo scopo che sta dietro a questo tipo di serious game potrebbe non essere evidente per l'osservatore inesperto. Questa categoria si può suddividere a sua volta in base al target di riferimento e all'area di influenza e comprende giochi di attivismo, *advergaming*, *business games*, *exergaming*, giochi su salute e medicina.

Giochi di attivismo

A volte chiamati giochi di sostegno, di propugnazione, giochi sociali, giochi di persuasione o giochi sulla politica pubblica, promuovono attivamente un'opinione e hanno lo scopo di sensibilizzare l'opinione pubblica su varie tematiche, che possono andare dall'ecologia al razzismo. Tra i più conosciuti vi sono: *World Heroes*¹²², nel quale il giocatore può immedesimarsi in un volontario Unicef impegnato in attività umanitarie quali vaccinazioni, approvvigionamento di medicinali e scorte alimentari, costruzione di scuole e pozzi d'acqua nei paesi del Terzo Mondo; *Whiplash*¹²³, di Eidos Interactive, premiato nel 2005 dalla PETA (People for the Ethical Treatment of Animals) come Best Animal-Friendly Video Game, nel quale il giocatore aiuta degli animali a fuggire da un laboratorio di vivisezione; *Force More Powerfull*¹²⁴, un gioco di attivismo commissionato dall'International Center for Non-Violent Conflict, dove il giocatore ricopre il ruolo di

¹²¹ Bryan Bergeron, op. cit., p. 26-74.

¹²² <<http://www.unicefgames.org>>

¹²³ <<http://www.whiplashgame.com>>

¹²⁴ <<http://www.nonviolent-conflict.org>>

capo dello staff di un movimento non violento impegnato nel cambiamento politico della società.

Advergames

Questi giochi promuovono un prodotto, un servizio o un'organizzazione e sono molto diffusi tra i grandi brand che sfruttano il gioco online per coinvolgere i potenziali clienti. Uno dei più famosi è la versione online di *Tomb Raider: The Cradle of Life*, lanciato da Chrysler per promuovere un proprio modello di Jeep, presente nel videogioco. Altri esempi sono, sempre nel settore automobilistico, il simulatore 3D della casa automobilistica Buick, che permette all'utente di interagire coi motori delle automobili; il *No Boundaries* di Ford, legato al manuale di istruzioni dei propri camion, che impegna il giocatore in una corsa a tempo disseminata di ostacoli, e il *BMW XW Adventure Game* che prevede tre differenti esperienze di guida combinate con sport come kayak, snowboard e mountain bike. Altri marchi famosi che hanno utilizzato questo genere di videogioco sono Coca-Cola, Nike Europe e Lego che hanno lanciato rispettivamente un videogioco arcade di basket, uno di calcio e un puzzle con i famosi mattoncini.

Business games

I business games si concentrano su economia, proprietà, gestione e altri aspetti di business o investimenti. Esempi di questa tipologia di gioco sono: *Homes of Our Own*¹²⁵, un business game progettato per insegnare ai bambini le responsabilità nel gestire una casa; *Lemonade Tycoon*¹²⁶, nel quale il giocatore inizia possedendo pochi dollari e un piccolo stand di limonate e deve prendere decisioni di gestione per aumentare i ricavi, scalare il mercato locale e vincere sui concorrenti; *TV Manager 2*, dove il giocatore gestisce una piccola tv locale e deve cercare di trasformarla in un importante network nazionale.

Exergaming

Questa categoria comprende tutti quei giochi che coniugano esercizio fisico e divertimento. Si va dallo storico *Dance Dance Revolution*¹²⁷ della Konami, che insegna al giocatore a ballare guidandolo attraverso esercizi aerobici sulle note delle più famose canzoni pop,

¹²⁵ <<http://www.homesofourown.org>>

¹²⁶ <<http://www.jamdatmobile.com>>

¹²⁷ <<http://www.konami.com>>

fino ad arrivare ai moderni giochi per le console Wii e Xbox che sfruttano le tecnologie avanzate dei relativi supporti Balance Board e Kinect, come *Wii Fit*, *Wii Sport* e *Just Dance* o *Zumba Fitness*, *Kinect Sports* e *Your Shape*.

Giochi su salute e medicina

Sono i più importanti tra i *games with an agenda* in termini di impatto sulla società e sul benessere dell'individuo. Possono essere suddivisi a loro volta in giochi destinati ai pazienti, a pazienti guidati da personale sanitario o alle figure sanitarie professionali. Fanno parte del primo gruppo *Burger Man*¹²⁸, un gioco che riprende lo stile di Pac Man, con carote al posto dei tradizionali power-up, il quale è legato alla promozione del documentario "Super-size Me" che illustra la relazione tra obesità e la dieta americana da fast food, e *Ben's Game*¹²⁹, sviluppato "sotto la supervisione" di Ben, un bambino di 9 anni affetto da leucemia, che permette ai bambini malati di cancro di ingaggiare una lotta virtuale contro la loro malattia. Questa battaglia si svolge all'interno del corpo umano, su un campo da gioco composto da globuli rossi dove sono presenti "mostri della febbre", cellule mutanti e scudi per proteggere il corpo dagli effetti collaterali prodotti dalla chemioterapia.

I giochi per pazienti guidati da personale clinico sono i serious games sviluppati per alleviare il dolore dei pazienti vittime di ustioni, per trattare le fobie o i disordini post traumatici da stress. Un esempio è *SnowWorld*, realtà virtuale che immerge il paziente, sottoposto a dolorose terapie per curare le ustioni, in uno scenario tipicamente invernale e freddo, caratterizzato da distese di neve, fiumi e cascate ghiacciate, pupazzi di neve, igloo e pinguini.

I serious games dedicati alle figure sanitarie professionali sono utilizzati dai medici per acquisire e mantenere le loro competenze cliniche. Questi giochi sono quindi specifici per ogni branca medico-scientifica, ad esempio *Cardiac Arrest!*¹³⁰, nel quale vengono simulati 45 casi di pazienti con un attacco cardiaco e il giocatore ha il ruolo di un dottore di pronto soccorso che deve intervenire d'urgenza amministrando la somministrazione di ossigeno, farmaci, trasfusioni, radiografie e altri accertamenti. Un gioco di anatomia, utile sia ai

¹²⁸ <<http://www.supersizeme.com/burgerman.html>>

¹²⁹ <<http://www.makewish.org>>

¹³⁰ <<http://www.madscientistsoftware.com>>

professionisti sia agli studenti di medicina, è *Achilles*. Basato sull'Iliade di Omero, consente al giocatore di immobilizzare temporaneamente l'avversario per individuare il suo "tallone d'Achille", ovvero il suo punto debole, attraverso un'arma a raggi x che scansiona le strutture corporee, quali ossa, muscoli, organi o vasi sanguigni.

2.2.2 *News games*

I news games mettono in evidenza notizie di attualità, trattandone in maniera critica alcuni aspetti. *Kuma\War*¹³¹ è l'esempio più significativo di questo genere di giochi, una cronistoria interattiva sulla guerra al terrorismo. Ciò che differenzia questo tipo di gioco da un normale gioco di guerra è l'ambientazione; in esso il giocatore impersona un soldato che combatte in uno scenario ricreato fedelmente a partire dalle notizie e dalle immagini raccolte sul campo. L'utente prende parte ad un gioco-documentario in cui può assistere in prima persona e partecipare ad alcuni dei più importanti eventi riportati dai principali notiziari, come ad esempio la cattura di Saddam Hussein.

Uno dei più controversi news games è *JFK Reloaded*¹³², una ricostruzione 3D interattiva dell'assassinio del Presidente Kennedy a Dallas. Questo gioco ruota attorno all'analisi del caso, dando la possibilità al giocatore di interpretare Lee Harvey Oswald nell'atto di sparare al Presidente, per poi analizzare la scena, i dati raccolti, le riprese in slow-motion, i primi piani e le angolazioni della traiettoria del proiettile. Il rapporto balistico del giocatore viene poi confrontato con quello ufficiale della Warren Commission.

Questo tipo di progetto può diventare un'importante risorsa per gli insegnanti di storia delle scuole secondarie di secondo grado e delle università quando accompagnati da documentazione specifica (news, video, foto, ecc.).

2.2.3 *Political games*

I political games sfruttano le tensioni politiche irrisolte e per questo motivo sono facilmente fonte di polemiche. Molti di questi videogiochi possono essere considerati come giochi di propaganda e alcuni, come ad esempio il gioco militare *Full Spectrum Warrior*, sono stati denunciati perché minimizzano la gravità degli omicidi in nome dei valori

¹³¹ <<http://www.kumawar.com>>

¹³² <<http://www.jfkreloaded.com>>

militari e del patriottismo. Tra questo tipo di giochi si possono trovare *Escape From Woomera*¹³³, dove il giocatore interpreta il ruolo di un rifugiato clandestino che deve fare i conti con il Woomera Immigration Reception and Processing Centre in Australia, e *UnderAsh2*¹³⁴, uno sparatutto in prima persona pro-palestinese, nel quale il giocatore assume il ruolo del palestinese Ahmed alle prese con l'occupazione israeliana. Questo gioco è stato progettato per offrire un'alternativa ai giochi stranieri che, secondo i produttori, altererebbero la storia e i fatti del conflitto israelo-palestinese.

2.2.4 Realistic games

La categoria dei realistic games comprende tutti quei giochi che riproducono fedelmente la realtà, come i simulatori di volo, di guida di sottomarini o di carri armati. La differenza principale tra un simulatore e un realistic game basato sulla simulazione è che nel primo è richiesto impegno da parte del giocatore, nel secondo lo scopo è anche quello di divertire. Oltre a diversi realistic games sulla navigazione sottomarina sviluppati dalla U.S. Navy, si possono elencare anche *Easy Lander*, un gioco sull'atterraggio lunare o *Saturn V Explorer*, un tour realistico del razzo Saturn V.

Sebbene di solito siano accessibili, i software-only realistic games mancano del feedback tattile che in genere si ha nella vita reale. Ad esempio, in un gioco-simulazione di medicina, intubare il paziente può richiedere una sequenza di click, quando nella realtà l'azione è molto più complessa e deve tener conto di diverse problematiche. Per sopperire a questa mancanza, sono stati inventati, e poi sviluppati nel corso degli anni, dei manichini-simulatori dalle sembianze umane che reagiscono ai farmaci e riproducono battito cardiaco, respiro, pulsazioni, pressione sanguigna, ecc., e vengono utilizzati sia nella medicina sia nell'esercito.

Tra i giochi più commerciali di questa categoria troviamo dei simulatori di pesca, come *Bass Fishin'®Pro*, dotato di hardware apposito che riproduce una canna da pesca e il suo funzionamento, e *Pre-Flight 2.1F*¹³⁵, un simulatore di volo per aeromodelli con la possibilità di configurare il proprio aereo. In ambito didattico troviamo ad esempio *English*

¹³³ <<http://www.escapefromwoomera.org>>

¹³⁴ <<http://www.afkarmedia.com>>

¹³⁵ <<http://www.preflightsim.com>>

*Taxi*¹³⁶, un gioco, commissionato dal British Council, sviluppato per aiutare gli studenti cinesi a capire e parlare l'inglese colloquiale, all'interno del quale il giocatore si trova in un taxi inglese e deve comunicare con l'autista per giungere a destinazione.

2.2.5 Core competency games

I core competency games sono disegnati per sviluppare competenze di base o per accrescere l'esperienza in aree di specializzazione. Questi giochi sono in contrasto con i realistic games poiché non puntano alla riproduzione fedele della realtà per raggiungere il loro scopo ma, anzi, potrebbero essere poco somiglianti alle attività e alle abilità che insegnano. *Lexia Cross-Trainer*¹³⁷ è un insieme di giochi per PC e Mac sviluppati per insegnare e incrementare le capacità di visualizzazione, memoria visiva, allenamento mentale, monitoraggio visivo, orientamento spaziale e coordinazione multi-prospettica. In uno dei giochi, ad esempio, il giocatore può manipolare l'ambiente e cercare di immaginare come potrebbe apparire una scena o un insieme di oggetti visti da una diversa angolazione. I giochi di questo tipo non sono limitati al campo applicativo dell'infanzia. *Intelligym*^{TM138} è un gioco 2D realizzato per professionisti, studenti e allenatori di basket nelle scuole superiori. Questo gioco per PC, che si basa su una tecnologia sviluppata per i piloti dei caccia israeliani, è progettato per migliorare le competenze di base essenziali quali il coordinamento, il controllo dell'attenzione, la visione periferica e la percezione.

2.3 Utilizzo educativo dei videogame in ambito didattico

Tornando all'ambiente educativo/scolastico, i videogiochi utilizzati nelle classi hanno il potenziale per migliorare l'apprendimento, ma esistono poche linee guida per la creazione di questi ambienti virtuali. Molti dei giochi applicati nelle scuole seguono il modello *drill-and-practice*¹³⁹, enfatizzando la memorizzazione meccanica e non riuscendo a catturare l'interesse degli studenti¹⁴⁰. L'obiettivo è, quindi, sfruttare questo medium per migliorare l'insegnamento con giochi pedagogicamente validi ma che allo stesso tempo siano

¹³⁶ <<http://www.aqua-pacific.com>>

¹³⁷ <<http://www.lexialearning.com>>

¹³⁸ <<http://www.Ace4sports.com>>

¹³⁹ Metodo didattico che consiste in esercitazioni guidate con lo scopo di consolidare l'apprendimento di concetti precedentemente presentati.

¹⁴⁰ Kurt Squire, Henry Jenkins, *Harnessing the power of games in education*, Insight, 2003, 3(1), pp. 5-33.

divertenti e stimolanti. Quando si pensa a come progettare questi ambienti di apprendimento, diventa evidente il legame tra la creazione di videogiochi e il *problem-based learning* (letteralmente “apprendimento basato su problemi”).

Il problem-based learning (PBL) è un approccio didattico in cui gli studenti, all'interno di contesti complessi, sfaccettati e realistici, si confrontano con un problema e lavorano per trovare una soluzione. Gli studenti assumono ruoli connessi alla situazione e vengono presentate loro informazioni frammentate che li motivano a confrontarsi con la risoluzione del problema, attraverso attività come l'osservazione, la raccolta di informazioni, la formazione di ipotesi, la conduzione di esperimenti e l'analisi dei dati. Mentre affrontano queste attività, gli studenti cominciano a rendersi conto che non esiste una soluzione unica né semplice per il problema e che il loro compito sarà quello di utilizzare le informazioni raccolte per arrivare alla soluzione migliore possibile¹⁴¹.

È quindi evidente come il modello appena descritto sia più adatto all'applicazione nei serious games rispetto ad un metodo di insegnamento più tradizionale in cui gli studenti imparano prima i contenuti, attraverso un'istruzione diretta, senza avere la possibilità di applicarli precedentemente in situazioni di apprendimento strutturate. I giochi permettono all'utente di capire sempre più la logica che sta dietro alle regole e di esprimersi come individui attraverso i ruoli che interpretano all'interno di un gioco. Se siamo in grado di interagire con successo con videogiochi e simulazioni è perché, come i bambini, abbiamo imparato a padroneggiare le regole attraverso il gioco¹⁴².

Clegg¹⁴³ ha sostenuto che il contesto didattico che avvolge il gioco è uno dei fattori predittivi più importanti di apprendimento del gioco stesso. In particolare, la contestualizzazione del gioco, i tipi di attività di apprendimento cooperativo e collaborativo integrato, la qualità e la natura del *debriefing*¹⁴⁴ sono tutti elementi importanti dell'esperienza ludica.

¹⁴¹ Leonard A. Annetta (Ed.), op.cit., p. 56.

¹⁴² Pierre Corbeil, *Learning from the Children: Practical and Theoretical Reflections on Playing and Learning*, Simulation & Gaming, 1999, 30(2), pp.163-180.

¹⁴³ Ambrose A. Clegg, *Games and Simulations in Social Studies Education*, In J. P. Shaver (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan, 1991, pp. 523-528.

¹⁴⁴ Valutazione finale di un processo.

Sono diverse le tipologie di applicazione dei serious games in ambito didattico/educativo. Si possono considerare esempi indicativi *The Wolf Den*, una piattaforma per l'e-learning e l'apprendimento a distanza, *HI FIVES*, uno strumento per l'insegnamento e l'apprendimento delle diverse materie, e *Crystal Island*, un serious game sviluppato per l'insegnamento delle competenze scientifiche.

2.3.1 *The Wolf Den*

Sviluppata al North Carolina State University's College of Education, questa piattaforma è un mondo virtuale per l'insegnamento a distanza e per la creazione di videogame per gli insegnanti. Al suo interno gli studenti possono seguire corsi online e impegnarsi nel design e nello sviluppo di giochi di ruolo. Wolf Den fornisce non solo una piattaforma di apprendimento a distanza di elevata qualità, ma anche la possibilità, attraverso la tecnologia Voice over IP, di effettuare conversazioni studente-professore in tempo reale accompagnate dalla ricostruzione virtuale 3D.

All'interno di questa piattaforma vi sono, inoltre, dei mini-giochi per gli studenti. In uno di questi, ad esempio, gli studenti iscritti al corso a distanza di chimica possono entrare in un laboratorio virtuale ed analizzare campioni d'acqua attraverso i microscopi o utilizzare le sostanze chimiche che si usano solitamente durante il corso tradizionale. Questo non solo è un modo sicuro di svolgere attività scientifiche potenzialmente pericolose, ma dimostra anche come la scienza possa essere insegnata a distanza dando agli studenti esperienze di laboratorio autentiche¹⁴⁵. Gli studenti che hanno utilizzato Wolf Den hanno dichiarato di aver avuto un'esperienza molto positiva sia per quanto riguarda il metodo di consegna sia per le interazioni all'interno dell'ambiente di apprendimento virtuale¹⁴⁶.

Annetta e Holmes¹⁴⁷ hanno dimostrato come l'uso degli avatar, le rappresentazioni digitali di se stessi, dia una maggiore presenza sociale e costruisca una più forte e coesa comunità di pratica. Gli studenti che hanno la possibilità di scegliere il proprio avatar, riportano una maggiore soddisfazione riguardo al corso seguito e affermano di essere in rapporto più

¹⁴⁵ Leonard A. Annetta (Ed.), op. cit., pp. 55-56.

¹⁴⁶ Cfr. Leonard A. Annetta, Marshall R. Murray, Shelby Gull Laird, Stephanie C. Bohr, John C. Park, *Serious Games: Incorporating Video Games in the Classroom*, Educause Quarterly, 2006, 29(3).

¹⁴⁷ Cfr. Leonard A. Annetta, Shawn Holmes, *Creating Presence and Community in a Synchronous Virtual Learning Environment Using Avatars*, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2006, 3(8).

stretto con i compagni di classe e gli insegnanti rispetto agli studenti che hanno la possibilità di scegliere unicamente il sesso del proprio avatar. La possibilità di scegliere il proprio avatar dà l'idea che esso possa essere unico e, quindi, offre allo studente un senso di individualità. La deindividualizzazione è uno stato in cui le persone perdono la propria individualità in quanto membri di un gruppo. Per questo motivo non sentono di emergere e/o di agire in quanto individui quando immersi nel gruppo stesso¹⁴⁸. Si tratta di un'importante carenza nell'ambito dell'apprendimento on-line che solo di recente viene colmata nello sviluppo dei serious games.

Con Wolf Den non solo gli insegnanti sono in grado di imparare il design del gioco e il relativo processo di creazione, ma costruiscono con successo giochi che impegnano e intrattengono gli studenti e formano comunità di pari, aiutando, in questo modo, gli allievi ad imparare anche i concetti più difficili dell'ambito scientifico¹⁴⁹. Queste abilità e il successo della piattaforma sono stati il trampolino di lancio per il progetto HI FIVES.

2.3.2 HI FIVES (*Highly Interactive Fun Internet Virtual Environment in Science*)

HI FIVES è un progetto congiunto di ricercatori nel campo della scienza, della formazione a distanza e dell'informatica, in collaborazione con il Kenan Fellows Program (un team di insegnanti d'alto livello), teso a sfruttare il potenziale inutilizzato dei videogiochi online multiutente per migliorare le conoscenze informatiche e scientifiche degli studenti dal quinto al nono grado (11-14 anni). Il progetto coinvolge quindici insegnanti leader e sessanta partecipanti, inclusi sette consulenti d'orientamento, impegnati nell'apprendimento dell'utilizzo della piattaforma. Inoltre, più di duecento studenti sono impegnati nel processo di design del videogame per aggiungere elementi atti ad attirare l'attenzione dell'utente ed aumentarne l'impegno.

Gran parte degli studi descrivono le potenzialità dei serious games o come i videogiochi commerciali possano essere utilizzati in classe. HI FIVES è unico nel suo genere in quanto fornisce agli insegnanti uno strumento utile a creare autonomamente videogiochi diversi per le proprie lezioni. Inoltre, gli studenti imparano il design del gioco e il processo di

¹⁴⁸ Leon Festinger, Albert Pepitone, Theodore Newcomb, *Some consequences of deindividuation in a group*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1952, 47, pp. 382-389.

¹⁴⁹ Cfr. Leonard A. Annetta, Marshall R. Murray, Shelby Gull Laird, Stephanie C. Bohr, John C. Park, op. cit.

creazione in modo da poter costruire videogiochi valutativi del progetto. Attraverso un'interfaccia grafica utente (GUI) di tipo *drag-and-drop*¹⁵⁰, costruita intorno al motore grafico del gioco *Half-Life2™*, i partecipanti al progetto HI FIVES creano videogiochi multiutente coinvolgenti, senza la necessità di possedere conoscenze di grafica 3D o programmazione. Al contrario dei metodi tradizionali di tipo passivo, come la visione di video, con HI FIVES gli studenti sono impegnati nell'apprendimento dei contenuti didattici in maniera attiva. Inoltre, attraverso un database integrato, gli insegnanti sono in grado di ricavare in tempo reale i dati delle decisioni prese dagli studenti all'interno del videogioco da loro creato.

Uno dei giochi creati, *Invicta The Invader*, è stato progettato per insegnare agli studenti di sesto grado (11-12 anni) le specie animali invasive, in particolare la formica di fuoco. Durante la prima fase di sviluppo, l'insegnante ha creato una storia solida su come le formiche di fuoco si fecero strada negli Stati Uniti. Il gioco era semplicemente una passeggiata passiva, seguendo l'invasione dal punto di vista di una formica. Quando gli studenti hanno preso il ruolo di sviluppatore, dopo aver assimilato la storia dell'invasione della formica di fuoco grazie alla visione dell'insegnante, hanno creato un ambiente educativo virtuale più accattivante e divertente¹⁵¹.

2.3.3 *Crystal Island*

Un altro esempio di serious game applicato in ambiente scolastico è *Crystal Island*, sviluppato alla North Carolina State University da un team di scienziati informatici e ricercatori educativi. Questo progetto è un esempio di innovazione accademica che ha come scopo l'educazione scientifica per gli studenti dell'ottavo grado (13-14 anni). Prendendo spunto da Jerome Bruner¹⁵², il quale ha osservato che le persone organizzano la loro esperienza e conoscenza con il mondo sociale in modo narrativo piuttosto che

¹⁵⁰ Azione che consiste nel cliccare su un oggetto virtuale (un'icona o una finestra) per trascinarlo (*drag*) fino a raggiungere un'altra posizione dove viene rilasciato (*drop*).

¹⁵¹ Leonard A. Annetta (Ed.), op. cit., pp. 7-9.

¹⁵² Jerome Bruner, *Acts of meaning*, Cambridge: Harvard University Press, 1990, p.35.

concettuale, i creatori di questo serious game hanno sviluppato un ambiente centrato sull'apprendimento narrativo al fine di esplorare i concetti relativi alla microbiologia¹⁵³.

L'ambiente di apprendimento si trova su un'isola vulcanica recentemente scoperta dove è stata costruita una stazione di ricerca per studiare la flora e la fauna del luogo. L'utente interpreta il ruolo della figlia (o del figlio) di uno scienziato che sta tentando di scoprire le origini di una malattia non identificata che si è diffusa presso la stazione di ricerca. Il racconto inizia con la presentazione dell'isola e l'introduzione del team di ricerca del quale il padre è lo scienziato di punta. Quando i membri del team di ricerca si ammalano, il suo compito diventa quello di scoprire la causa del focolaio. La protagonista è libera di esplorare il mondo virtuale per raccogliere le prove e di interagire con gli altri personaggi. Durante la sua avventura deve raccogliere sufficienti dati per effettuare correttamente la diagnosi dei diversi malati, nonché per identificare l'origine della malattia, basandosi sulla propria conoscenza della genetica per risolvere il mistero.

L'ambiente virtuale di Crystal Island, i suoi personaggi semiautonomi e l'interfaccia utente sono anch'essi implementati, come HI FIVES, utilizzando il motore grafico del gioco Half-Life2™. L'utente può eseguire una vasta gamma di azioni, tra cui l'esecuzione di esperimenti in laboratorio, l'interazione con altri personaggi, la lettura di libri virtuali per ottenere informazioni di base sulle malattie e la raccolta di dati sugli alimenti mangiati di recente dai membri del team di ricerca. All'interno del gioco, l'utente può passeggiare per l'isola e visitare l'infermeria, il laboratorio, la sala da pranzo e le abitazioni di ciascun membro del team. Ci sono venti obiettivi raggiungibili, trecento azioni possibili e oltre cinquanta luoghi in cui le azioni possono essere svolte. Come ambiente di apprendimento basato sulla narrazione, Crystal Island soddisfa i criteri di Malone e Lepper¹⁵⁴ su sfida, curiosità, controllo e fantasia.

Secondo questa teoria, gli studenti preferiscono il giusto livello di sfida e gli obiettivi raggiungibili in tempi brevi sono più accattivanti rispetto ad obiettivi a lungo termine. Tuttavia, una giusta alternanza di entrambi i tipi di obiettivo è utile a mantenere gli studenti

¹⁵³ James Lester, Bradford Mott, *Narrative-Centered Tutorial Planning for Inquiry-Based Learning Environment*, Proceedings of the Eighth International Conference on Intelligent Tutoring Systems, Jhongli, Taiwan, 2006, pp. 675-684.

¹⁵⁴ Thomas Malone, Mark Lepper, *Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning*, in R. Snow, M. Farr, *Aptitude, Learning, and Instruction: Cognitive and Affective Process Analyses*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1987, pp.223-253.

impegnati da subito ma con un occhio su un futuro "premio". La curiosità è l'elemento sorpresa, che può derivare dal fascino di un oggetto che deve essere scoperto o da elementi che sfidano le proprie nozioni preconcepite. Anche il senso di controllo che l'utente prova giocando è molto importante e, spesso, è una delle motivazioni che lo spingono a giocare. Le decisioni che lo studente prende durante il gioco devono essere legate a risultati importanti e significativi. Tuttavia, affinché il controllo sia motivante, esso deve essere legato alla consapevolezza del giocatore di essere in grado di avere successo. Troppe scelte, infatti, porterebbero lo studente ad un senso di confusione e frustrazione. L'ambiente di apprendimento ottimale, secondo Malone e Lepper¹⁵⁵, potrebbe essere quello in cui gli studenti possono ricreare le proprie fantasie (per esempio, luoghi e personaggi immaginari, ecc.). Questo processo consente ai ragazzi di unire le nuove conoscenze apprese alle nozioni già in loro possesso, proprio attraverso la struttura narrativa del gioco¹⁵⁶.

È evidente che i videogiochi, nelle classi, non possono sostituire un buon insegnamento, ma possono essere una parte integrante che impegna gli studenti nell'apprendimento dei contenuti e forniscono una via per imparare concetti difficili del mondo reale in un ambiente al quale sono abituati e nel quale si trovano a proprio agio.

¹⁵⁵ Ivi, pp.223-253.

¹⁵⁶ <<http://instructionaldesignfusions.wordpress.com/2011/08/20/a-taxonomy-of-motivation-and-game-design>>

CAPITOLO 3

UN VIDEOGIOCO PUÒ ESSERE UNO STRUMENTO NUOVO PER CONTRASTARE IL BULLISMO OMOFOBICO?

Dall'indagine fin qui condotta è emerso come il fenomeno del bullismo omofobico sia molto diffuso e di grande impatto sociale. Ogni attività volta a bloccarne la diffusione e diretta a sensibilizzare i ragazzi sul tema è, quindi, di grande importanza se si pensa agli effetti negativi, a volte anche disastrosi, che questo tipo di bullismo ha sulle proprie vittime. Come si è visto nel secondo capitolo del presente studio, i serious games possono essere un potente mezzo per la formazione e, oltre che per l'assimilazione di concetti e nozioni, anche per l'acquisizione delle regole sociali. Essendo il bullismo omofobico una vera e propria piaga che sembra diffondersi sempre di più ed essendo chiaro che si dovrebbero attuare strategie d'intervento su diversi fronti e a diversi livelli per far fronte a questo problema, perché non sfruttare un mezzo quale i serious games per cercare di contrastare il fenomeno a livello educativo?

3.1 Il mondo LGBT nei videogame

Si potrebbe pensare che le tematiche LGBT e i videogiochi siano due mondi distanti tra loro, ma la realtà dei fatti è ben diversa. A partire dagli anni Ottanta, infatti, sono stati inseriti personaggi gay, lesbiche, bisessuali e transessuali all'interno di alcuni videogiochi. Nel 1986, Infocom mise sul mercato *Moonmist*, un gioco di avventura testuale con diverse trame scelte in modo casuale. In uno dei possibili sviluppi del videogioco, ci si scontra con una criminale, gelosa del fatto che la sua fidanzata abbia sposato un uomo. Nel 1988, Nintendo rilasciò *Super Mario Bros. 2*, all'interno del quale è presente un personaggio di nome Birdo (Strutzi). Secondo il manuale di istruzioni originale per il Nord America «Birdo pensa di essere una femmina e preferisce essere chiamato Birdetta. Ama indossare un fiocco in testa e spara uova dalla bocca»¹⁵⁷ (Fig. 3.1).

¹⁵⁷ <<http://www.mariowiki.com/birdo>>



Figura 3.1 Prima apparizione di Birdo in *Super Mario Bros. 2*. Da <http://www.mariowiki.com/birdo>.

Nelle versioni successive di *Super Mario Bros. 2*, invece, non si fece riferimento al genere del personaggio, sia nel gioco sia nel manuale di istruzioni. Nel libro “*Vintage Games: An Insider Look at the History of Grand Theft Auto, Super Mario, and the Most Influential Games of All Time*”, Birdo viene descritto come il personaggio più rilevante di *Super Mario Bros. 2* poiché si tratta del primo personaggio transessuale inserito all’interno di un videogame¹⁵⁸. La Sierra On-line, nel 1992, fece uscire *Laura Bow In The Dagger of Amon Ra*, la cui protagonista è una donna di una piccola cittadina che ottiene un lavoro per un giornale di New York negli anni Venti. Nel corso della storia la protagonista incontra due donne che hanno

una storia d’amore segreta. Nel 1995, *The Orion Conspiracy* fu il primo videogioco ad usare la parola *omosessuale* (sebbene già nel 1994, in *Plumbers Don't Wear Ties* della Kirin Entertainment, fosse stata usata la parola *gay*). In questo gioco, il personaggio principale Devlin McCormack vive in una stazione spaziale dove sta investigando sull’omicidio di suo figlio, mentre tenta di fermare un’invasione aliena. Le sue indagini lo portano a conoscere la malavita della stazione e a scoprire l’omosessualità del figlio attraverso le parole del compagno. Nel 1998 Interplay rilasciò *Fallout 2*, primo videogioco ad inserire nella storia un matrimonio tra persone dello stesso sesso; tuttavia, la reazione della famiglia del personaggio che il giocatore sposa è molto negativa.

Dalla sola presenza di personaggi omosessuali, bisessuali o transessuali si è passati ad una vera e propria partecipazione attiva. In alcuni giochi, infatti, il giocatore ha la possibilità di interagire dal punto di vista sentimentale con tutti i personaggi del gioco, siano essi di sesso femminile o maschile. Alcuni esempi di questa tipologia di giochi più recente sono:

¹⁵⁸ Bill Loguidice, Matt Barton, *Vintage Games: An Insider Look at the History of Grand Theft Auto, Super Mario, and the Most Influential Games of All Time*, Focal Press, 2009, p. 280.

Deus Ex: Invisible War della Eidos Interactive (2005), *Star Wars: Knights of the Old Republic* (2003) e *Mass Effect* (2007) della BioWare¹⁵⁹.

Se inizialmente i personaggi LGBT inseriti nei videogiochi erano per lo più di contorno e molto stereotipati, col tempo si è andati verso una rappresentazione meno effeminata e più neutra. Anche la valenza dei personaggi è cambiata: se prima il personaggio omosessuale poteva essere una comparsa caratteristica o addirittura veniva trattato in maniera negativa, col passare del tempo vi è stata una trasformazione verso un'ottica più aperta e positiva. Così, ad esempio, nella seconda espansione del videogioco *Grand Theft Auto IV* sviluppato dalla Rockstar North, intitolata *Grand Theft Auto IV: The Ballad of Gay Tony* (2010), troviamo Anthony Prince, soprannominato "Gay Tony", un eccentrico proprietario di prestigiosi night-club che ingaggia il protagonista Luis come guardia del corpo e socio¹⁶⁰. A prescindere dai contenuti violenti presenti nel videogioco, che hanno scatenato le critiche delle associazioni dei consumatori italiane a pochi giorni dalla commercializzazione, possiamo comunque notare come sia in un certo senso positivo il fatto che un personaggio omosessuale ricopra un ruolo così importante nella storia del videogame e che non sia relegato ad un ruolo di secondo piano.

Tuttavia, l'inserimento di personaggi LGBT all'interno dei videogiochi non è stato esente da critiche e polemiche da parte della fetta "più conservatrice" dell'opinione pubblica. L'esempio più recente di questo genere di polemiche risale ai mesi di marzo e aprile 2012 e ha avuto come bersaglio l'azienda Electronic Arts (EA Games). L'oggetto in questione erano i videogiochi *Mass Effects 3* e *Star Wars: The Old Republic*, nei quali la Bioware, divisione della EA Games, ha inserito alcuni personaggi omosessuali e la possibilità di definire l'orientamento sessuale del proprio personaggio, il quale può avere relazioni con individui di sesso sia femminile sia maschile. Questa scelta non è stata ben accolta da molte persone, le quali hanno inondato la EA Games di lettere, lamentando l'inclusione di contenuto omosessuali e minacciando di boicottare la società. Le lettere accusavano l'azienda di fuorviare i ragazzini e di fornire contenuti inappropriati per la giovane età dei videogiocatori, nonostante il videogioco sia consigliato ai maggiori di 17 anni secondo

¹⁵⁹ <http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_LGBT_characters_in_video_games>

¹⁶⁰ <http://it.wikipedia.org/wiki/The_Ballad_of_Gay_Tony>

l'ESRB¹⁶¹ e ai maggiori di 18 anni secondo il PEGI¹⁶² e soprattutto non obblighi a sviluppare una trama omosessuale. L'EA Games ha infatti risposto difendendo la scelta di includere la realtà omosessuale all'interno dei propri videogame e Jeff Brown, responsabile della comunicazione dell'azienda, ha dichiarato come sia difficile credere che qualcuno possa essere sorpreso dal contenuto di quei giochi, aggiungendo che con questa polemica non si tratterebbe di difendere i bambini, ma di fare della politica molesta. Sulla vicenda si era espresso anche Michael Cole-Schwartz, direttore delle comunicazioni presso l'Human Rights Campaign (HRC), secondo il quale le scelte di EA Games sono un segno dei tempi e gli altri sviluppatori e publisher dovrebbero prendere nota¹⁶³.

Il motivo per cui è importante la presenza di rappresentazioni LGBT nei videogiochi è che i ragazzi e le ragazze omosessuali, bisessuali e transgender hanno bisogno di modelli in cui identificarsi, nella vita reale come in quella virtuale, tanto quanto i ragazzi e le ragazze eterosessuali. Spesso i videogiochi possono essere un rifugio per chi non si sente integrato nella società e, sicuramente, in molti videogame le persone LGBT possono sentirsi più libere di esprimersi rispetto al mondo reale. Basti pensare a *The Sims 3*, anch'esso della EA Games, nel quale i giocatori possono far nascere una relazione tra il proprio personaggio e un personaggio dello stesso sesso. Le coppie all'interno del gioco possono sposarsi anche se formate da due uomini o due donne, cosa che, nel mondo reale, in pochi paesi è possibile fare con le leggi attuali. Inoltre, nel mondo virtuale, i personaggi, e di conseguenza i giocatori, non devono affrontare le discriminazioni o giustificare le proprie scelte in fatto di affettività e sessualità¹⁶⁴.

Non è da sottovalutare, infine, l'aspetto economico della questione. Per lungo tempo si è pensato che la forza trainante dell'economia dei videogame fossero i giovani maschi bianchi eterosessuali. Questa convinzione fu spazzata via definitivamente dall'incredibile successo che ebbe *The Sims*. Come negli anni Novanta l'industria dei videogiochi iniziò a puntare anche al target femminile, con la creazione di personaggi femminili forti e

¹⁶¹ Entertainment Software Rating Board: gruppo dell'Entertainment Software Association che si occupa della classificazione dei videogiochi pubblicati nel Nord America per le diverse fasce d'età.

¹⁶² Pan European Game Information: è il metodo di classificazione valido su tutto il territorio europeo usato per classificare i videogiochi in base ad età e contenuto.

¹⁶³ <<http://www.gamesindustry.biz/articles/2012-04-04-ea-defends-itself-against-thousands-of-anti-gay-letters>>

¹⁶⁴ Keza MacDonald, *A Gay History of Gaming*, <<http://uk.games.ign.com/articles/121/1217180p1.html>>

indipendenti come quelli di *Tomb Raider* e *Resident Evil*, allo stesso modo oggi alcune aziende iniziano a puntare anche al target omosessuale, i cosiddetti *gaymers*¹⁶⁵, includendo personaggi LGBT e supportando i loro diritti. Questa fetta di mercato è stata oggetto di studio per due indagini ad ampio raggio: la prima, nel 2006, da parte di Jason Rockwood, che definì il livello di pregiudizio che i *gaymers* devono sopportare, e l'altra, nel 2009, di Paul Nowak, che si concentrò su quali contenuti i *gaymers* si aspettano dai videogiochi¹⁶⁶. Più in generale è ormai appurato come il potere economico della comunità LGBT sia molto elevato. In alcuni paesi la portata di tale potenziale è noto già da tempo, basti pensare alle campagne pubblicitarie mirate di molte aziende o alla politica, ad esempio quella americana democratica, che riceve gran parte delle donazioni proprio dalla comunità omosessuale.

3.2 Un videogioco per combattere il bullismo omofobico

Com'è stato ampiamente spiegato in precedenza, il bullismo omofobico è un problema serio in molti paesi, Italia compresa. Sul territorio nazionale non sono molte le iniziative adottate dalle scuole per contrastare il fenomeno, questo perché vi è una scarsa attenzione al tema o una preoccupante sottostima dello stesso. In secondo luogo, possiamo constatare come vi sia un forte pregiudizio nei confronti delle tematiche LGBT e quindi una generale tendenza a non trattare questi argomenti. Inoltre, quando non vi siano le precedenti motivazioni, potrebbe essere il costo a frenare una scuola nell'attuare un determinato progetto, a prescindere dall'argomento trattato.

Tra le poche città virtuose, merita particolare attenzione il comune di Torino, dove già da tempo sono presenti diversi servizi e progetti a disposizione delle scuole (e non solo) tesi a contrastare la discriminazione e a sensibilizzare sulle tematiche di orientamento sessuale e identità di genere. Nello specifico, sono presenti sul territorio: il Gruppo Scuole¹⁶⁷ del Comitato Provinciale Arcigay "Ottavio Mai", che interagisce su richiesta con le strutture scolastiche attraverso incontri di discussione e approfondimento dei temi LGBT; le attività

¹⁶⁵ Termine utilizzato per descrivere quella parte di persone gay, lesbiche, bisessuali o transgender che hanno un interesse per i videogiochi e partecipano attivamente all'interno della community dei giocatori.

¹⁶⁶ <<http://en.wikipedia.org/wiki/Gaymer>>

¹⁶⁷ <<http://arcigaytorino.it/scuola>>

di formazione del Servizio LGBT¹⁶⁸ della Città di Torino, i cui destinatari sono le scuole (insegnanti e studenti), i dipendenti pubblici (Comune, Provincia e ASL) e altri soggetti (Volontari in Servizio Civile Nazionale e volontari delle associazioni del Coordinamento Torino Pride); il Gruppo Formazione del Circolo Maurice¹⁶⁹, il quale ha all'attivo diversi interventi di sensibilizzazione in molteplici istituti scolastici, un concorso dedicato alle classi quarte dell'Istituto Albe Steiner di Torino per il rifacimento della veste grafica del servizio ConTatto¹⁷⁰ e altri percorsi formativi per diversi enti e istituzioni; il Gruppo Formazione del Coordinamento Torino Pride¹⁷¹, il quale svolge attività educative e formative rivolte ad adulti (dipendenti pubblici, insegnanti, professionisti) e a studentesse e studenti delle scuole. Particolare attenzione merita il *Corso di formazione CE.SE.DI per insegnanti contro il bullismo omofobico*¹⁷², condotto dal Gruppo Formazione del Coordinamento Torino Pride e destinato ai docenti delle scuole secondarie di secondo grado, all'interno del quale sono previsti interventi specifici nelle classi a sostegno delle attività che i docenti hanno intenzione di programmare.

Oltre a questi servizi dedicati alle scuole, o in accompagnamento ad essi, si potrebbero coinvolgere in maniera attiva gli studenti attraverso l'utilizzo di un videogioco educativo specifico sul bullismo omofobico. L'idea dello sviluppo di un serious game per contrastare questo fenomeno è alla base della stesura della presente tesi.

3.2.1 Vantaggi

Nel capitolo 2 del presente elaborato si è visto come i serious games siano un ottimo strumento educativo, soprattutto in età scolare. Questo sia perché i contenuti acquisiti dagli utenti rimangono impressi più a lungo rispetto ai concetti memorizzati meccanicamente, sia perché a volte i serious games sono il mezzo più adatto per migliorare attitudini e abilità in modo sicuro ed efficace.

Un fattore limitante per la realizzazione di un serious game potrebbe essere l'elevato costo per lo sviluppo se paragonato al costo che avrebbe la formazione di personale specializzato

¹⁶⁸ <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/lgbt/lgbt_formazione/index.shtml>

¹⁶⁹ <<http://www.mauriceglt.org/drupal/node/27>>

¹⁷⁰ La linea d'ascolto e accoglienza del circolo Maurice.

¹⁷¹ <http://sito.torinopride.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=22&Itemid=39>

¹⁷² <http://sito.torinopride.it/index.php?option=com_content&view=article&id=201:corso-di-formazione-cesedi-per-insegnanti-contro-il-bullismo-omofobico&catid=22&Itemid=39>

per l'intervento nelle scuole. Tuttavia, dal punto di vista degli istituti scolastici, l'acquisto di un videogioco sarebbe meno oneroso rispetto all'avvio di un progetto di formazione che coinvolga docenti e alunni. Questo consentirebbe ad un numero maggiore di scuole, anche quelle con un budget limitato, di poter intraprendere questo tipo di iniziative educative per gli studenti. L'utilizzo di un videogioco, inoltre, sarebbe più pratico per i docenti per quanto riguarda l'organizzazione delle attività e il tempo da dedicarvi.

Per un migliore utilizzo del serious game, in accompagnamento al gioco dovrebbe essere presente un manuale per gli insegnanti, in modo da formarli sul funzionamento in sé e sulle tematiche affrontate, specialmente se si tratta di bullismo omofobico, sul quale le conoscenze sono spesso sommarie.

3.2.2 Target

I destinatari del serious game sono gli studenti del biennio delle scuole secondarie di secondo grado, la cui età va in media dai 14 ai 16 anni.

Sicuramente per questo genere di tematiche bisognerebbe educare i bambini fin dall'infanzia, insegnando loro la ricchezza della diversità e l'accettazione e il rispetto per l'altro a prescindere non solo dal colore della pelle o dal ceto sociale, ma anche dall'orientamento sessuale/affettivo e dall'identità di genere. Ad esempio, sarebbe auspicabile che un insegnante riprendesse un alunno che si rivolge ad un suo compagno con termini lesivi riferiti al suo presunto orientamento sessuale ("frocio", "finocchio", "checca", ecc.) o all'identità di genere ("sei una femminuccia perché giochi con le bambine", "giochi a calcio perché sei un maschio") ma, purtroppo, questo non succede di frequente. Fatta questa premessa, il target adatto di questo serious game potrebbero essere gli studenti dai 14 ai 16 anni poiché questa è l'età in cui si comincia ad avere una certa maturità per assimilare determinati concetti e si inizia a prendere coscienza della propria sessualità¹⁷³.

Per quanto riguarda i tipi di scuole non ci sono diversificazioni per l'applicazione, anzi, l'utilizzo di un video game può essere il mezzo più adatto per far acquisire concetti così importanti anche in quelle scuole dove non è semplice la lezione frontale e si offre una formazione più specializzata.

¹⁷³ <http://it.wikipedia.org/wiki/Psicologia_dell%27et%C3%A0_evolutiva>

3.2.3 Obiettivi e modalità

Gli obiettivi del serious game sono essenzialmente la prevenzione e il contrasto del bullismo omofobico e la sensibilizzazione sulle tematiche dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere.

Si potrebbe definire questo tipo di videogioco come una via di mezzo tra un activism game e un serious game a scopo pedagogico. Esso insegna agli utenti diversi concetti non sottoforma di lezione frontale, e quindi con apprendimento meccanico, ma attraverso il coinvolgimento emotivo dell'utente stesso, che in questo modo viene avvicinato al tema in modo diretto.

All'interno del panorama italiano dei videogame educativi, un esempio di gioco che tratta marginalmente la tematica del bullismo e quelle di orientamento sessuale e identità di genere è *Salute. Il videogioco del vivere bene. Sessualità e affettività*, sviluppato dalla Koala Games nel 2005.

Il videogioco è suddiviso in tre parti: le schede illustrate, che contengono i concetti didattici di base accompagnati da disegni esplicativi, le verifiche interattive, che valutano l'acquisizione delle nozioni e i quiz, che sono un vero e proprio gioco con domande a risposta multipla.

Come si può vedere in Figura 3.2, le schede hanno una limitata possibilità di interazione. I concetti vengono presentati in modo non dissimile da un libro scolastico composto da testo e immagini. L'utente può interagire con il videogioco tramite i pulsanti di navigazione, che consentono di passare alla scheda precedente o alla successiva, i pulsanti per tornare al menu principale o all'indice, il pulsante di stampa e il pulsante che porta alla sezione dei quiz. Il metodo didattico, quindi, non è molto diverso da una tradizionale lezione frontale, durante la quale lo studente apprende dei concetti in modo passivo.



Figura 3.2 Esempio di scheda didattica sul bullismo. Da *Salute. Il videogioco del vivere bene. Sessualità e affettività*, Koala Games, 2005.

Le verifiche interattive consistono in frasi da completare scegliendo l'opzione corretta tra le tre proposte (Fig. 3.3). Le modalità, quindi, sono le stesse utilizzate nelle classiche valutazioni scolastiche sottoposte agli studenti da parte dei docenti.



Figura 3.3 Esempio di verifica interattiva. Da *Salute. Il videogioco del vivere bene. Sessualità e affettività*, Koala Games, 2005.

La parte più interattiva del videogioco è quella relativa ai quiz. Essa è strutturata in modo molto simile al famoso format televisivo, poi trasposto in gioco, *Who Wants To Be a Millionaire?* (l'italiano *Chi vuol essere milionario?*). Al giocatore vengono presentate via via delle domande con quattro possibili risposte, di cui solo una è corretta. Vi è un limite massimo di tempo entro il quale rispondere al singolo quesito e l'utente ha a disposizione alcuni aiuti come il cambio della domanda o la possibilità di consultare la scheda relativa all'argomento della stessa. Rispondendo ad ogni domanda si accumulano, o si perdono in caso di errore, i punti che vanno a costituire il punteggio finale del giocatore (Fig. 3.4a e 3.4b).

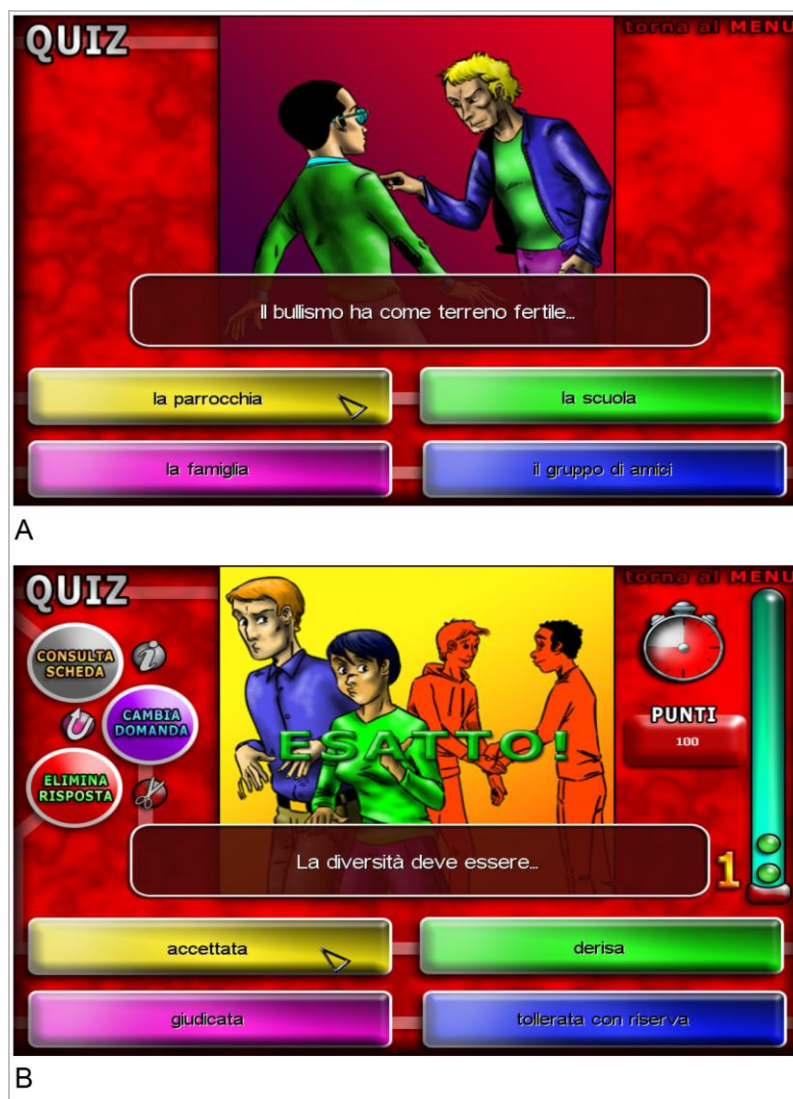


Figura 3.4 Esempio di quiz a risposta multipla prima (A) e dopo (B) la risposta. Da *Salute. Il videogioco del vivere bene. Sessualità e affettività*, Koala Games, 2005.

Purtroppo, essendo numerosi gli argomenti trattati dal videogioco, le informazioni date, a volte, sono superficiali e incomplete. Questa carenza è piuttosto grave quando si tratta di tematiche importanti e delicate quali l'orientamento sessuale, l'identità di genere e la discriminazione, le quali sono difficilmente affrontabili con una semplice scheda informativa. Inoltre è importante, in così poco "spazio" a disposizione, non commettere errori nel fornire i concetti base, come succede, ad esempio, nella scheda relativa all'*outing* (Fig. 3.5). In essa infatti viene confuso il concetto di *outing* con quello di *coming out*, dal quale esso deriva. Nella scheda viene definito *outing* la fase in cui, dopo l'accettazione della propria omosessualità, si riesce a comunicare agli altri il proprio orientamento sessuale.

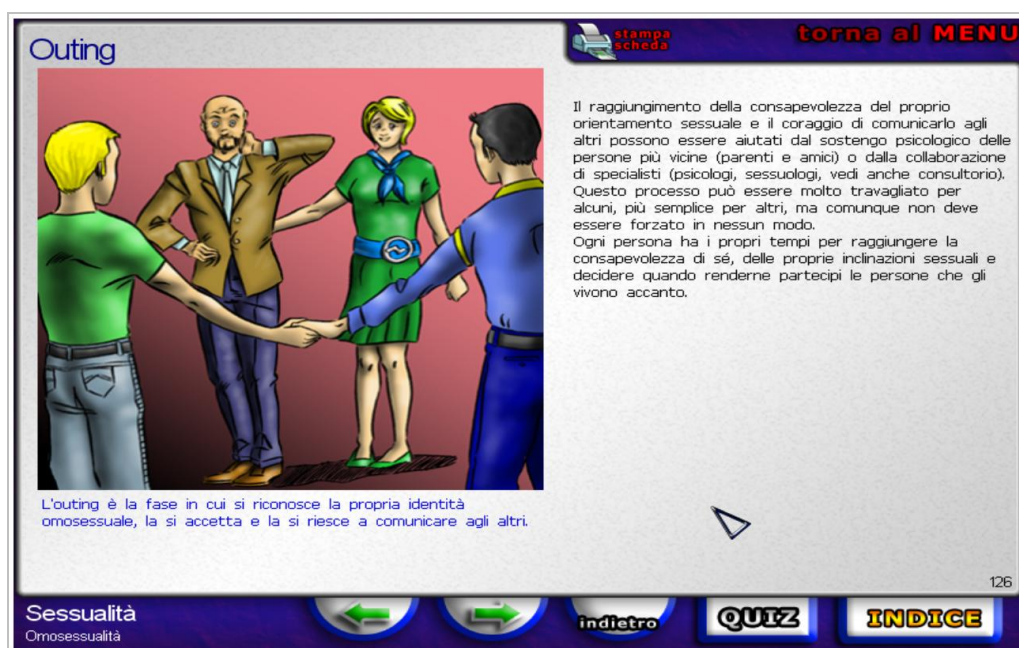


Figura 3.5 Esempio di scheda informativa su uno degli aspetti collegati alla tematica omosessuale. Da *Salute. Il videogioco del vivere bene. Sessualità e affettività*, Koala Games, 2005.

In realtà questo processo corrisponde al *coming out*, che è appunto la decisione di dichiarare apertamente la propria omosessualità, bisessualità o la propria identità di genere. L'*outing*, al contrario, è la pratica che consiste nel rendere pubblica, spesso senza consenso, l'identità o l'orientamento di altri.

In generale si può comunque constatare che un video game educativo strutturato in questo modo non si discosta molto dal metodo di insegnamento tradizionale poiché vengono impartite delle nozioni in modo frontale, poco interattivo e non c'è immedesimazione da parte dell'utente, quasi si trattasse di un'evoluzione delle enciclopedie digitali. Per educare alla diversità e per combattere il bullismo omofobico, è necessario fare un passo in più.

Una delle regole alla base di un serious game vincente è il coinvolgimento del giocatore. Bisogna quindi trovare il modo per far sì che l'utente si senta parte del gioco e non solamente un fruitore passivo. E, per quanto riguarda tematiche quali bullismo e omofobia, l'idea non è solo quella di immergere il giocatore all'interno del serious game, ma piuttosto di coinvolgerlo *emotivamente*. Si deve far capire al giocatore l'importanza, anche numerica, del bullismo omofobico e la sua gravità e per fare questo si devono fornire esempi concreti, anche forti, ma che arrivino ai ragazzi e alle ragazze. Innanzitutto si deve spiegare loro che le persone omosessuali, bisessuali e transessuali non sono solamente quelle che conoscono attraverso i media, ma sono persone reali che incontrano nella vita di tutti i giorni: il barista, la parrucchiera, l'insegnante, il meccanico, il medico, il vicino di casa, ecc. Successivamente è necessario mostrare le conseguenze, anche estreme, che il bullismo omofobico può avere, non solo su persone estranee al giocatore ma anche sulle persone a lui care. Infatti, possono essere vittime di depressione, isolamento, abbandono degli studi e gesti estremi, a seguito di vessazioni omofobiche, anche i propri familiari o gli amici più stretti. Lo scopo è quello di far vivere al giocatore cosa vuol dire essere bersaglio di bullismo omofobico, non per forza calandolo nei panni della vittima, ma piuttosto in quelli di chi è vicino ad essa. Il giocatore potrebbe quindi interpretare il fratello, o la sorella, della vittima, il migliore amico, la compagna di banco o il compagno di squadra.

3.3 “Make It Stop!”

Make It Stop! è il titolo del progetto sperimentale proposto nella presente tesi: un serious game contro il bullismo omofobico. Questo titolo è tratto dalla canzone del gruppo Rise Against, *Make It Stop (September's Children)*, realizzata in collaborazione con It Gets Better Project¹⁷⁴, progetto di aiuto per gli adolescenti LGBT vittime di bullismo.

¹⁷⁴ <<http://www.itgetsbetter.org>>

3.3.1 Ambientazione

I luoghi in cui il giocatore si muove sono quelli della vita quotidiana di un adolescente: la scuola, la propria casa, il parco, le case degli amici, l'oratorio, ecc. Alcuni di questi luoghi hanno diversi scenari, ad esempio, all'interno della scuola ci si potrà trovare in classe, in corridoio, in bagno, in sala mensa, in palestra, in cortile. Questi luoghi sono stati scelti perché frequentati ogni giorno dai ragazzi che in essi interagiscono; in questo modo il giocatore si troverà all'interno di un ambiente familiare e realistico. Quelli elencati sono gli stessi luoghi dove i ragazzi, e di conseguenza il giocatore, potrebbero essere protagonisti o testimoni di azioni di bullismo (Fig. 3.6).

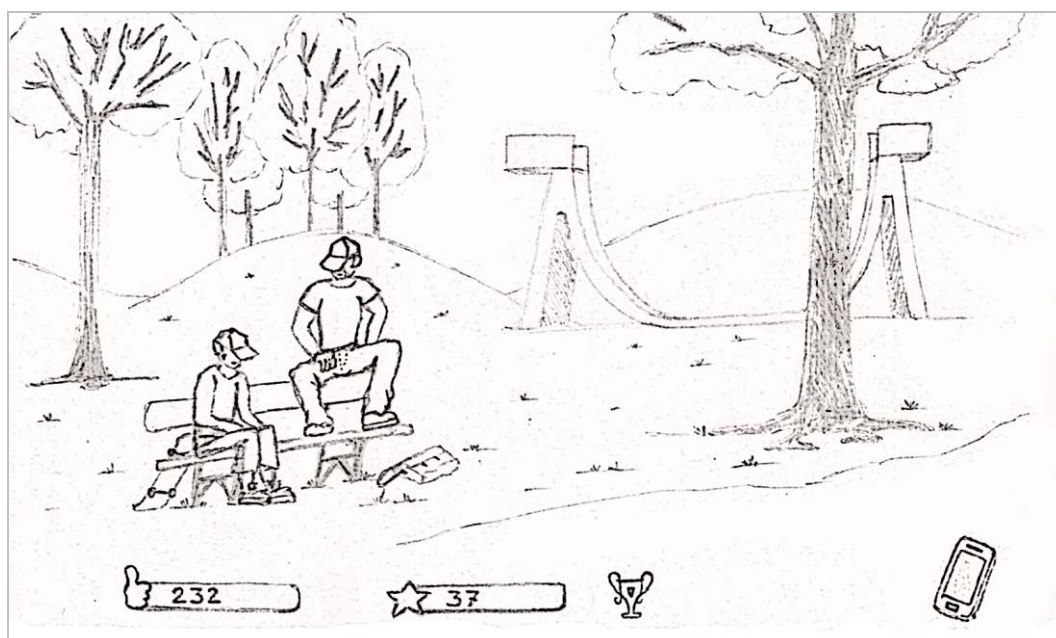


Figura 3.6 Esempio di ambientazione del progetto *Make It Stop!*. Nella schermata si possono osservare nell'ordine: la barra del punteggio, la barra dei punti extra, l'icona che rimanda alla pagina trofei e lo smartphone, strumento utilizzato dal giocatore per navigare all'interno del videogioco.

3.3.2 Player

Il giocatore ha un proprio avatar che lo rappresenta. Per un maggiore coinvolgimento del giocatore è necessario far sì che egli possa identificarsi con l'avatar, poiché questo aumenta il senso di individualità e la presenza sociale¹⁷⁵. L'idea, quindi, è di proporre una serie di personaggi di default ai quali, successivamente, sia possibile apportare delle

¹⁷⁵ Cfr. Leonard A. Annetta, Shawn Holmes, op. cit., 3(8).

modifiche. Una volta scelto il personaggio base, il giocatore potrà personalizzarne diversi elementi: tratti somatici, caratteristiche del carattere, abbigliamento, accessori, ecc. (Fig. 3.7).

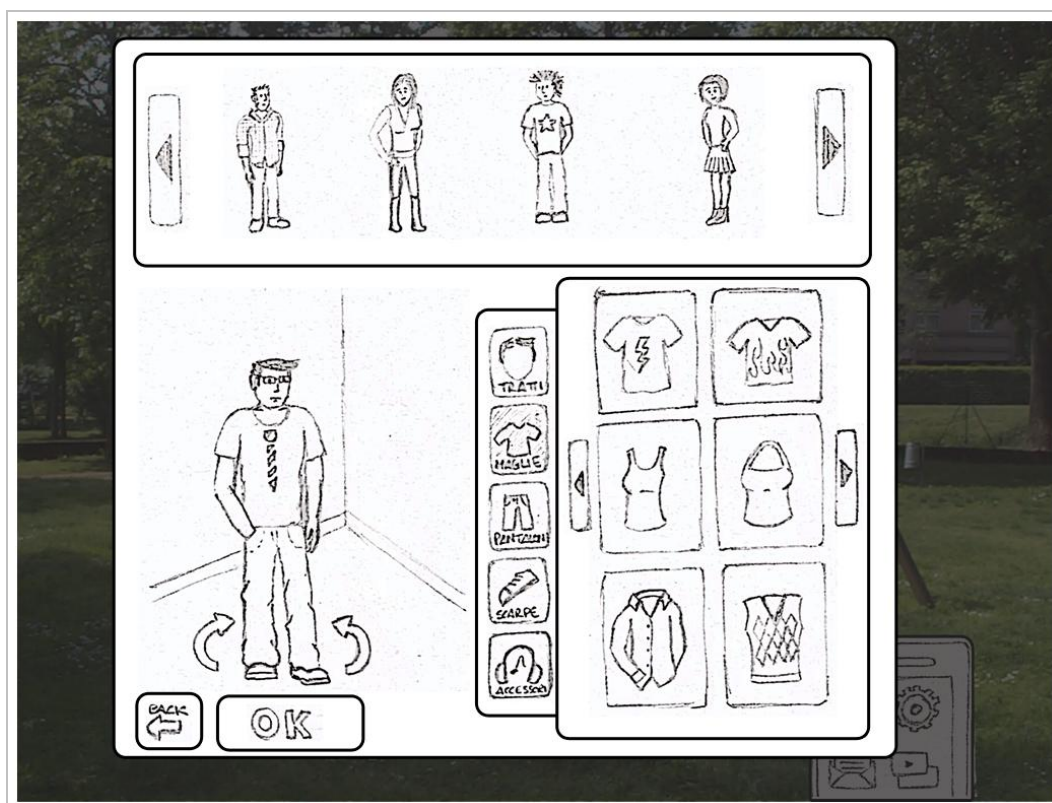


Figura 3.7 Pannello di scelta e personalizzazione dell'avatar.

3.3.3 Personaggi

L'obiettivo è fornire un discreto numero di personaggi principali con cui il giocatore possa interagire. La scelta delle caratteristiche dei personaggi è fatta in modo da includere il maggior numero di "diversità", non solo orientamento sessuale e identità di genere, ma anche colore della pelle e abilità/disabilità. Le tipologie dei personaggi sono ispirate al film *Fit*, scritto e diretto da Rikki Beadle Blair e finanziato da Stonewall¹⁷⁶. *Fit* è l'adattamento cinematografico dello spettacolo teatrale di grande successo creato da Stonewall per le scuole (è stato visto da oltre 20.000 studenti in tutto il Paese) e finalizzato a contrastare il

¹⁷⁶ Stonewall è un'associazione inglese, fondata nel 1989, che si occupa dei diritti delle persone LGBT, specialmente in ambito lavorativo, scolastico e istituzionale. Nelle scuole organizza interventi per contrastare il bullismo omofobico, anche con la partecipazione di personaggi celebri come ad esempio Ian McKellen. <<http://www.stonewall.org.uk>>

bullismo omofobico. Nel film viene analizzato l'amore gay e etero delle nuove generazioni, mostrando i danni che può causare l'omofobia, la quale, a volte, è una maschera pericolosa dietro cui si nasconde un'omosessualità repressa.

Qui di seguito i personaggi principali che animano il videogioco.



Asher

Molto timido e introverso, si esprime liberamente soprattutto attraverso il ballo. Ama la musica e la danza moderna, che pratica da anni. Migliore amico di Dominic.



Dominic

Gioca a basket a livello agonistico ed è molto popolare, soprattutto tra le ragazze, alle quali però non dedica molta attenzione. Ragazzo di sani principi, non esita ad intervenire in difesa di chi viene preso di mira dai bulli. Migliore amico di Asher.



Alexis

Ragazza dallo stile un po' mascolino, la cui più grande passione è il calcio. Il suo sogno è quello di entrare in una squadra di calcio femminile, ma i genitori non glielo permettono.



Erica

Giocatrice di pallavolo, ama la vita mondana. I suoi hobby preferiti sono andare a fare shopping con le amiche e uscire la sera per conoscere nuova gente. Sorella del personaggio scelto dal giocatore.



Megan

È una delle rappresentanti d'istituto. Lesbica dichiarata, è sempre impegnata in attività di volontariato e attivismo. Migliore amica di Laura.



Laura

Viaggia su quattro ruote dalla nascita. È appassionata di cinema ed è direttrice del giornalino scolastico online. Allo stesso tempo gestisce anonimamente un cinico blog sempre aggiornato coi gossip della scuola.



Matthew

È uno dei bulli della scuola. Il suo rendimento scolastico lascia a desiderare e ha problemi in famiglia. Se la prende un po' con tutti i "diversi".



Ryan

Figlio del preside della scuola, ottiene sempre ciò che vuole poiché nessuno si ribella a causa del suo “status”. Viziato e arrogante, è uno dei bulli, forse il più pericoloso data la sua determinazione.



Tyler

È il nerd della scuola. Amico di Ryan, gli passa i compiti e lo aiuta nelle sue azioni di cyberbullismo date le sue capacità informatiche.



Prof. Joseph Milani

Insegna letteratura ma lo fa senza passione. Si disinteressa di eventuali episodi di bullismo e, le poche volte che vi assiste, solitamente colpevolizza la vittima.



Prof.ssa Joanne Jolie

Chiamata simpaticamente dai ragazzi “JJ”, insegna arte, anche se fa più la psicologa che la professoressa. Sempre molto attenta ai ragazzi e alle loro problematiche, è l’unica che cerca di fare qualcosa per educare i ragazzi alla diversità.



Prof. Thomas White

Docente di educazione fisica, non perde occasione per esternare la sua omofobia. Porta avanti le sue idee sui ruoli di genere obbligando i ragazzi a praticare gli sport “da maschi” e le ragazze gli sport “da femmine”, deridendo chi non aderisce agli stereotipi che lui ha in mente.

Ecco un possibile sviluppo delle storie dei personaggi e delle loro interazioni intorno alle quali si sviluppa l'intero gioco.

Asher, la cui più grande passione è la danza, viene preso di mira dai bulli poiché “fa cose da femmine” e quindi è spesso vittima di bullismo omofobico nonostante non sia gay. A difenderlo nella maggior parte dei casi c'è **Dominic**, il suo migliore amico, del quale durante lo sviluppo della trama, si scoprirà l'omosessualità poiché segretamente innamorato proprio del suo amico Asher. **Erica**, che nel videogioco è la sorella del giocatore, è una delle ragazze più popolari della scuola e, nonostante sembri che i suoi interessi principali siano lo shopping e la vita mondana, è l'unica che cerca di calmare le acque quando le sue amiche prendono in giro **Alexis**. Quest'ultima, agli occhi degli altri, appare come un maschiaccio perché si veste spesso con abiti maschili e ama giocare a calcio coi ragazzi. Pur non essendo lesbica, viene presa in giro come tale, soprattutto dalle ragazze più femminili della scuola. Durante lo sviluppo della storia, Erica si avvicinerà a **Megan**, la rappresentante d'istituto, e, nonostante Erica abbia già avuto qualche storia con dei ragazzi, da un'iniziale amicizia, la loro si trasformerà in una vera e propria relazione sentimentale, inizialmente nascosta. Questa relazione sarà mal vista da alcuni e supportata da altri, come **Laura**, la migliore amica di Megan. Quando le due subiranno atti di bullismo, anche gravi, Laura si attiverà per contrastare i bulli, ripagandoli con la loro stessa moneta, ovvero cyberbullismo sul suo blog anonimo. Uno dei bulli della scuola è **Matthew**, un ragazzo difficile che se la prende soprattutto con Asher, per la sua presunta omosessualità, e con Laura a causa della sua disabilità. Gli altri bulli, più “evoluti” in fatto di tecniche di bullismo, sono **Ryan**, il figlio del preside, e il suo amico nerd **Taylor**. Durante una delle sue solite feste, Ryan prova a baciare Erica, la quale lo respinge

malamente. In seguito a questo rifiuto, inizia a spiare, scoprendo la sua nuova amicizia con Megan. Credendo che la responsabile del rifiuto subito sia proprio Megan, Ryan ricatta un gruppo di ragazzi ordinando loro di intimorirla, intimandole di stare alla larga da Erica “perché lei è normale”. Quando il gruppo di ragazzi attacca Megan, la situazione degenera e nella colluttazione rimane ferita anche Erica, intervenuta a difenderla. E’ a questo punto che verrà ammessa apertamente la relazione sentimentale tra le due ragazze. L’aggressione viene ripresa dal cellulare di uno dei bulli e Tayler decide di pubblicarla online come “trofeo”. Accortasi della diffusione virale del video, Laura decide di vendicare le amiche dando vita ad un contrattacco sul suo blog anonimo.

Ulteriori personaggi presenti nel videogioco sono **il prete** e **l’animatore**, che i ragazzi incontrano quando sono in oratorio. Qui le interazioni potrebbero basarsi, come per il professore di educazione fisica, sull’adesione ai ruoli di genere e quindi il prete potrebbe non lasciare che le femmine giochino a calcio coi maschi (e viceversa). A questa figura si contrappone l’animatore che, più giovane e complice dei ragazzi, distoglie l’attenzione del prete e fa in modo che possano giocare liberamente. Inoltre, all’interno dell’ambiente “casa”, possiamo trovare **i genitori dei ragazzi**. L’ideale è offrirne due diverse tipologie: da una parte i genitori che, appresa l’omosessualità del proprio figlio, non l’hanno accettata e per questo lo maltrattano o lo minacciano, dall’altra parte i genitori che avendo accettato senza problemi l’omosessualità del figlio sono aperti ad aiutare gli altri ragazzi in difficoltà per la propria situazione familiare. In questo caso, per un maggiore coinvolgimento emotivo del giocatore, quest’ultima tipologia di genitori corrisponde ai genitori di Erica, e quindi del giocatore stesso. Potrebbero inoltre essere presenti dei personaggi meno importanti relativi agli altri ambienti frequentati (bidello, persone al parco, altri amici o parenti, ecc.).

3.3.4 Modalità di gioco

Make It Stop! raggruppa una serie di caratteristiche tipiche di alcune tipologie di videogioco: simulazione di situazioni reali come in *The Sims* (EA Games), azioni tipiche dei videogiochi punta e clicca come nella serie ispirata al telefilm *CSI* (Ubisoft) e interazioni attive per mezzo di minigiochi di abilità.

Il giocatore può accedere a diversi pannelli: quello di personalizzazione dell'avatar, quello dei luoghi in cui si svolge la storia, quello dei materiali a disposizione e quello di punteggio e statistiche (Fig. 3.8).

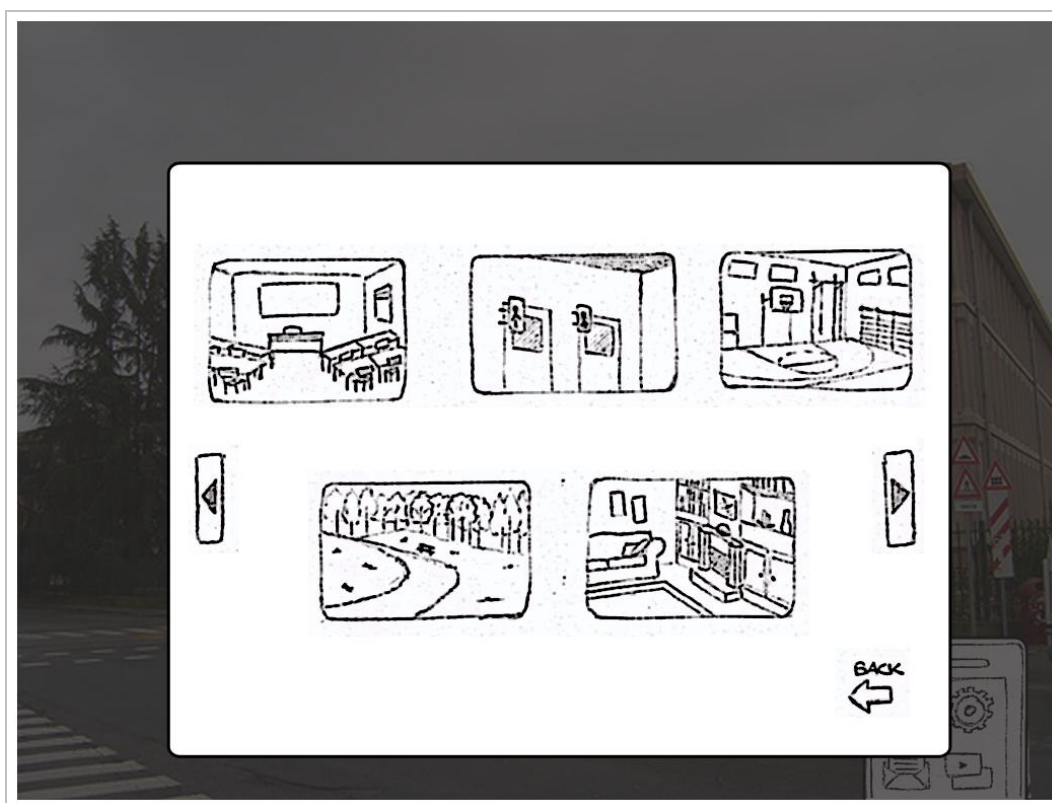


Figura 3.8 Pannello dei luoghi, tramite il quale il giocatore decide l'ambiente in cui recarsi.

Elemento chiave della navigazione e dello sviluppo della storia è lo smartphone del giocatore. Esso può comparire in un angolo della schermata e permette di scegliere i pannelli da visionare. Il cellulare è anche il mezzo attraverso il quale verrà guidato il giocatore. Quest'ultimo può ricevere degli sms dagli altri personaggi (amici, compagni di classe e professori) che lo indirizzeranno verso i diversi luoghi o le azioni da compiere.

Il giocatore, durante lo sviluppo della storia, potrà interagire con gli altri personaggi e con alcuni elementi dei luoghi in cui si trova. Potrà utilizzare il suo cellulare, navigare su internet, compiere azioni quotidiane negli ambienti domestici, interagire con i vari strumenti che trova a scuola o in altri ambienti, ecc. Inoltre, gli si presenteranno delle situazioni in cui dovrà fare delle scelte, come ad esempio comportarsi o non comportarsi in un certo modo, compiere o meno un'azione (pubblicare o non pubblicare un video online, mandare o meno un sms a qualcuno, difendere un compagno o scegliere di non intervenire,

ecc.). Infine, in alcune parti del gioco, l'utente dovrà cimentarsi in alcuni "minigiochi" di abilità, ad esempio una gara di tiri liberi contro Dominic, una gimkana spingendo la carrozzina di Laura, una sfida ad un videogioco contro Tyler, una gara di forza contro Matthew o una sfida di ballo con Asher.

3.3.5 Punteggio

Nel corso del videogioco il giocatore può accumulare punti grazie ai minigiochi e in base alle azioni che compie. Inoltre può guadagnare punti extra decidendo di compiere azioni "lodevoli", ad esempio organizzare raccolte fondi a scuola, eliminare scritte omofobiche sui muri o nei bagni, intervenire in caso di necessità nei confronti di un compagno, ecc. I punti accumulati possono essere convertiti in denaro per acquistare abbigliamento e accessori per il proprio avatar (computer, giochi, libri, t-shirt, tatuaggi, ecc.) oppure per procurarsi oggetti richiesti nello sviluppo della storia.

Parallelamente, compiendo la stessa azione per un certo numero di volte, il giocatore vince automaticamente un "trofeo", che verrà visualizzato nel pannello di punteggi e statistiche. Alcuni esempi potrebbero essere: cinque visite al parco, trofeo "fannullone del parco"; cinque interventi in favore di persone in difficoltà, trofeo "capo scout"; cinque interventi per interrompere un atto di bullismo, trofeo "peacemaker"; cinque azioni in favore di un bullo, trofeo "prossima fermata: bullo"; cinque azioni in difesa della vittima, trofeo "un amico su cui contare"; cinque episodi di indifferenza nei confronti di un atto di bullismo, trofeo "tappezzeria".

3.3.6 Analisi finale dell'attività

Una volta conclusasi l'esperienza di gioco, il docente coordinatore del progetto analizzerà in classe i punteggi finali ottenuti dai ragazzi, commentando i risultati e facendo un bilancio dell'attività svolta. In questo sarà aiutato dal manuale allegato al serious game, all'interno del quale sono contenuti, oltre alle istruzioni di gioco, anche concetti base e approfondimenti sul tema trattato, per un'efficace attività di contrasto al bullismo omofobico e di educazione alla diversità.

CONCLUSIONI

In questo lavoro sono stati analizzati i concetti di pregiudizio, stereotipo e identità di genere con l'obiettivo di arrivare ad una migliore comprensione del fenomeno del bullismo, in particolare quello di stampo omofobico. È stata condotta un'accurata analisi del fenomeno, nell'ambito della quale sono stati analizzati e riportati criticamente diversi studi sul tema del bullismo omofobico, che hanno permesso di comprenderne le cause scatenanti, i protagonisti principali, la portata, le conseguenze e l'importante impatto sociale.

Come si è visto nel primo capitolo, le vittime di bullismo omofobico subiscono gravi danni psicologici che a volte possono portare a depressione, isolamento, abbandono degli studi, fino a gesti estremi come il suicidio. Quest'ultimo è un fenomeno allarmante e drammaticamente in crescita, cui dovrebbe essere posta maggiore attenzione. Basti pensare che, durante i mesi di stesura della tesi, si è registrata una notevole crescita del numero di suicidi tra gli adolescenti vittime di bullismo omofobico, specialmente negli Stati Uniti, dove il fenomeno è molto diffuso. L'onda emotiva scatenata da questi avvenimenti ha portato alla nascita, proprio negli Stati Uniti, di alcune iniziative volte a sensibilizzare la popolazione sul tema e a contrastare il fenomeno laddove esso è più presente: la scuola. Tra le più importanti e recenti figurano *The Bully Project*¹⁷⁷, che, attraverso la proiezione nelle scuole di un documentario che mostra la realtà di cinque diversi casi di bullismo, mira a generare un reale cambiamento da parte dell'intera società e di tutte le persone coinvolte, ragazzi, genitori e insegnanti, e la *Born This Way Foundation*¹⁷⁸, organizzazione no-profit fondata nel 2011 dalla cantante Lady GaGa e dalla madre Cynthia Germanotta, che promuove una società più tollerante e attiva contro ogni forma di discriminazione e di bullismo. È dunque chiaro come ogni attività volta a bloccare la diffusione del bullismo omofobico e diretta a sensibilizzare gli adolescenti sul tema sia di grande importanza.

Il secondo capitolo ha dimostrato come i serious games possano essere uno strumento potente ed efficace per la formazione e per l'acquisizione delle regole sociali. A tal proposito la proposta è quella di sfruttare un mezzo quale il videogioco educativo per

¹⁷⁷ <<http://thebullyproject.com>>

¹⁷⁸ <<http://bornthiswayfoundation.org>>

cercare di contrastare in maniera efficace il fenomeno del bullismo omofobico e di educare i ragazzi, grazie al coinvolgimento emotivo del giocatore e al suo stato di empatia con la vittima, nel rispetto delle diversità.

All'interno del terzo capitolo vengono descritte le caratteristiche principali che un serious game diretto a tale scopo dovrebbe possedere per essere efficace: tipologia del videogioco, target, modalità di gioco e obiettivi. *Make It Stop!* è il progetto sperimentale di sviluppo di un videogioco educativo contenente tutte queste caratteristiche, dove vengono definite le linee guida per lo sviluppo, la scelta delle ambientazioni, dei personaggi, delle loro caratteristiche e delle interazioni.

Il risultato dell'approfondita indagine condotta all'interno di questo lavoro è, dunque, quello di fornire un esempio concreto della possibilità di applicare la tecnologia dei serious games in un ambito educativo volto alla sensibilizzazione degli studenti sul tema del bullismo omofobico, contrastando i diversi elementi che lo alimentano: pregiudizi, stereotipi, ignoranza e paura delle diversità. La speranza è quella di poter realizzare concretamente il videogioco educativo *Make It Stop!* e di avviare iniziative all'interno degli istituti scolastici italiani che prevedano l'utilizzo del serious game come mezzo attraverso il quale educare al rispetto e all'accettazione della diversità. Il progetto potrebbe dapprima coinvolgere un determinato numero di "istituti pilota" per perfezionarne le caratteristiche e testarne l'efficacia. I ragazzi verrebbero coinvolti non solo attraverso il gioco ma, più attivamente, esprimendo le proprie impressioni sul videogioco stesso e fornendo eventuali suggerimenti per il miglioramento di personaggi, ambientazioni o altri aspetti. In questo modo, seguendo la logica della non-imposizione dell'aspetto didattico, si arriverebbe alla messa a punto di un serious game fatto *per* i ragazzi *con* i ragazzi. Una volta ultimata questa fase, il progetto *Make It Stop!* potrebbe essere presentato alle istituzioni per ottenere patrocinio ed eventuali finanziamenti utili alla distribuzione del videogame negli istituti scolastici presenti sul territorio nazionale. Un'iniziativa di questo genere potrebbe vedere l'Italia capofila di un progetto a più ampio raggio esteso anche ad altri stati europei (motivo per il quale ambientazioni, trame e personaggi sono stati scelti in modo da avere un taglio internazionale).

Make It Stop! potrebbe rappresentare un passo importante nella lotta contro l'omofobia e le conseguenze che ne derivano, attraverso la sensibilizzazione della popolazione più

giovane, che rappresenta la società del futuro. Una società che, si spera, possa essere diversa da quella attuale: non dominata da una cultura di esclusione del diverso e omofobia ma, al contrario, composta da soggetti aperti alle differenze, che valorizzino la diversità facendone una ricchezza da salvaguardare.

BIBLIOGRAFIA

- Annetta L. A.(Ed.), *Serious Educational Games: From Theory to Practice*, Sense Publishers, 2008.
- Annetta L. A., Holmes S., *Creating Presence and Community in a Synchronous Virtual Learning Environment Using Avatars*, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2006, 3(8).
- Annetta L. A., Murray M. R., Laird S. G., Bohr S. C., Park J. C., *Serious Games: Incorporating Video Games in the Classroom*, Educause Quarterly, 2006, 29(3).
- Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000 (1986).
- Belacchi C., *I ruoli dei partecipanti nel bullismo: una nuova proposta*, Giornale Italiano di Psicologia, 2008, 4, pp. 885-911.
- Bell D., *La società post-industriale*, Comunità, Milano, 1991 (1973).
- Bergeron B., *Developing Serious Games*, Hingham – Massachusetts, Charles River Media, Inc., 2006.
- Bruner J., *Acts of meaning*, Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- Buccoliero E., Maggi M., *Benessere a scuola. Proposte didattiche e materiale di lavoro*, Rivista Scuola Didattica, 15, pp. 47-66.
- Buccoliero E., Maggi M., *Bullismo, bullismi. Le prepotenze in adolescenza, dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Callois R., *Man, play, and games*, New York: Free Press, 1961.
- Cavallo M., *I comportamenti fuori controllo*, Minorigiustizia, Anno 8°, n. 3, 2000.
- Clegg A. A., *Games and Simulations in Social Studies Education*, in. Shaver J. P. (ed.), Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning, New York: Macmillian, 1991, pp. 523-528.

- Corbeil P., *Learning from the Children: Practical and Theoretical Reflections on Playing and Learning*, Simulation & Gaming, 1999, 30(2), pp.163-180.
- Dandeneau S. D., Baldwin M. W., *The Inhibition of Socially Rejecting Information Among People with High versus Low Self-Esteem: The Role of Attentional Bias and the Effects of Bias Reduction Training*, Journal of Social and Clinical Psychology, 2004, 23(4), pp. 584-602.
- Elze D. E., *Gay, lesbian and bisexual youths' perceptions of their high school environments and comfort in school*, Children & Schools, 2003, 25(4), pp. 225-239.
- Fedeli D., *Il Bullismo: oltre vol. 1: Dai miti alla realtà: la comprensione del fenomeno*, Vannini, Brescia, 2007.
- Festinger L., Pepitone A., Newcomb T., *Some consequences of deindividuation in a group*, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1952, 47, pp. 382-389.
- Fonzi A., *Introduzione. Persecutori e vittime tra i banchi di scuola. Un percorso di ricerca*, in Fonzi A., *Il bullismo in Italia, Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze, 1997.
- Garelli F., Palmonari A., Sciolla L., *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Gee J., *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*, Palgrave Macmillan, 2004.
- Gini G., *Italian Elementary and Middle School Students' Blaming the Victim of Bullying and Perception of School Moral Atmosphere*, The Elementary School Journal, 2008, 108(4), pp. 335-354.
- Gold S., *Atari Falcon 030 Now Shipping*, Newsbyte News Network, 1992.
- Groos K., *The play of animals*, New York, D. Appleton, 1898.
- Gruber J. E., Fineran S., *Comparing the Impact of Bullying and Sexual Harassment Victimization on the Mental and Physical Health of Adolescents*, Sex Roles, 2008, 59, pp. 1-13.

- Hershberger S. L., Pilkington N. W., D'Augelli A. R., *Predictors of suicide attempts among gay, lesbian, and bisexual youth*, Journal of Adolescence Research, 1997, 12, pp. 477-497.
- Kimmel M. S., *Maschilità e omofobia. Paura, vergogna e silenzio nella costituzione dell'identità di genere*, in Leccardi C. (a cura di), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, Guerini e Associati, Milano, 2002.
- Kinsey A. C. et al., *Sexual Behavior in the Human Female*, Indiana University Press, Bloomington, 1998 (1953).
- Kinsey A. C. et al., *Sexual Behavior in the Human Male*, Indiana University Press, Bloomington, 1998 (1948).
- Lester J., Mott B., *Narrative-Centered Tutorial Planning for Inquiry-Based Learning Environment*, Proceedings of the Eighth International Conference on Intelligent Tutoring Systems, Jhongli, Taiwan, 2006, pp. 675-684.
- Lingiardi V., *Citizen gay. Famiglie, diritti negati e salute mentale*, Il Saggiatore, 2007.
- Lippmann W., *Public opinion*, Brace and Company, Harcourt, 1922.
- Loguidice B., Barton M., *Vintage Games: An Insider Look at the History of Grand Theft Auto, Super Mario, and the Most Influential Games of All Time*, Focal Press, 2009.
- Lombardo Pijola M., *Ho 12 anni faccio la cubista mi chiamano principessa. Storie di bulli, lolite e altri bimbi*, Bompiani, Milano, 2007.
- Liotard J., *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1985 (1979).
- Malone T., Lepper M., *Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning*, in Snow R., Farr M., *Aptitude, Learning, and Instruction: Cognitive and Affective Process Analyses*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1987, pp.223-253.
- Marini F., Mameli C., *Bullismo e adolescenza*, Carocci, Roma, 2004.
- Mazzara B. M., *Stereotipi e pregiudizi*, il Mulino, Bologna, 1997.

- Menesini E., Giannetti E., *Il questionario sulle prepotenze per la popolazione italiana. Problemi teorici e metodologici*, in Fonzi A., *Il bullismo in Italia, Il fenomeno delle prepotenze scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze, 1997.
- Menesini E., Gini G., *Il bullismo come processo di gruppo: adattamento e validazione del questionario "Ruoli dei partecipanti" alla popolazione italiana*, *Età Evolutiva*, 2000, 66, pp.13-32.
- Muratori F., *Ragazzi violenti. Da dove vengono, cosa c'è dietro la loro maschera, come aiutarli*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- Oliviero Ferraris A., *Piccoli bulli crescono. Come impedire che la violenza rovini la vita ai nostri figli*, Rizzoli, Milano, 2007.
- Olweus D., *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze, 1996 (1993).
- Palmonari A., *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Papert S., *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, Basic Books, 1980.
- Pazè P., *La devianza nella preadolescenza*, *Cittadini in crescita*, Anno II, n. 3/4, 2001.
- Pepler D. J., Craig W., *A peek behind the fence; Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*, *Developmental Psychology*, 31, pp. 548-553.
- Pietrantoni L., *Saperi innominabili: la ricerca psicosociale sugli orientamenti sessuali in Italia*, Carocci, Roma, 2006.
- Pilkington N.W., D'Augelli A. R., *Victimization of lesbian, gay, and bisexual youth in community settings*, *Journal of Community Psychology*, 1995, 23, pp. 33-56.
- Poteat V. P., *Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets*, *School Psychology Review*, 2008, 37, pp. 188-201.
- Poteat V. P., Espelage D. L., *Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale*, *Violence and Victims*, 2005, 20, pp. 513-528.

- Poteat V. P., *Peer group socialization of homophobic attitudes and behaviour during adolescence*, *Child Development*, 2007, 78(6), pp. 1830-1842.
- Prati G., Coppola M., Saccà F., *Report finale della ricerca nazionale sul bullismo omofobico nelle scuole superiori italiane*, Arcigay, 2010.
- Prati G., Pietrantoni L., Buccoliero E., Maggi M., *Il bullismo omofobico. Manuale teorico-pratico per insegnanti e operatori*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Rigliano P., Graglia M., *Gay e lesbiche in psicoterapia*, Cortina, Milano, 2006.
- Rivers I., Duncan N., Besag V. E., *Bullying: A Handbook for Educators and Parents*, Westport, Praeger Publishers, 2007.
- Rivers I., *Psychosocial correlates and long-term implications of bullying at school for lesbians, gay men, and bisexual men and women*, Unpublished Ph.D. thesis, Roehampton Institute London, 1999.
- Rivers I., *School exclusion, absenteeism and sexual minority youth*, *Support for Learning*, 2000, 15, pp. 13-18.
- Ruspini E., *Le identità di genere*, Carocci, Roma, 2009.
- Ryan C., Rivers I., *Lesbian, gay, bisexual and trans gender youth: Victimization and its correlates in the USA and UK*, *Culture, Health & Sexuality*, 2003, 5(2), pp. 103-119.
- Scabini E., Donati P., *La famiglia lunga del giovane adulto. Verso nuovi compiti evolutivi*, Vita e Pensiero, Milano, 1988.
- Smith P. K., Monks C., *Le relazioni tra bambini coinvolti nei problemi del bullismo a scuola*, in Genta M. L., *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Carocci, Roma, 2002.
- Squire K., Jenkins H., *Harnessing the power of games in education*, *Insight*, 2003, 3(1), pp. 5-33.
- Swearer S. M., Turner R. K., Givens J. E., Pollack W. S., *"You are so gay!": Do different forms of bullying matter for adolescent males?*, *School Psychology Review*, 2008, 37, pp. 160-173.

- Takács J., *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*, Bruxelles: Ilga-Europe, Iglyo, 2006.
- Tirocchi S., *Ragazzi fuori. Bullismo e altri percorsi devianti tra scuola e spettacolarizzazione mediale*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Viazzo P. P., Remotti F., “*La famiglia: uno sguardo antropologico*”, in *Personal Manager. L'economia della vita quotidiana*. Vol. 4, La Famiglia, Università Bocconi Editore, Milano, 2007.
- Vygotsky L. S., *Play and its role in the mental development of children*, Soviet Psychology, 1967, 5(3), pp. 6-18.
- Warwick I., Aggleton P., Douglas N., *Playing it safe: addressing the emotional and physical health of lesbian and gay pupils in the UK*, Journal of Adolescence, 2001, 24, pp. 129-140.
- Williams S. M., *Putting Case-Based Instruction into Context: Examples from Legal, Business and Medical Education*, Journal of the Learning Science, 1992, 2(4), pp. 367-427.
- Williams T., Connolly J., Pepler D. J., Craig W., *Peer victimization, social support, and psychosocial adjustment of sexual minority adolescents*, Journal of Youth and Adolescence, 2005, 34(5), pp. 471-482.
- Williams W. L., *The Spirit and the Flesh. Sexual Diversity in American Indian Culture*, Beacon Press, Boston, 1992.
- Young R., Sweeting H., *Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender atypical behavior: A gender diagnosticity approach*, Sex Roles, 2004, 50, pp. 525-537.

SITOGRAFIA

Ultima consultazione: 9 luglio 2012

Afkar Media: <<http://www.afkarmedia.com>>.

Aqua Pacific: <<http://www.aqua-pacific.com>>.

Arcigay Torino “Ottavio Mai” - Scuola: <<http://arcigaytorino.it/scuola>>.

Arcigay: <<http://www.arcigay.it>>.

Born This Way Foundation: <<http://bornthiswayfoundation.org>>.

Circolo Maurice – Gruppo Formazione: <<http://www.mauriceglbt.org/drupal/node/27>>.

Coordinamento Torino Pride – Corso CE.SE.DI:

<http://sito.torinopride.it/index.php?option=com_content&view=article&id=201:corso-di-formazione-cesedi-per-insegnanti-contro-il-bullismo-omofobico&catid=22&Itemid=39>.

Coordinamento Torino Pride – Gruppo Formazione:

<http://sito.torinopride.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=22&Itemid=39>.

Escape From Woomera: <<http://www.escapefromwoomera.org>>.

GamesIndustry International, J. Brightman, *EA defends itself against thousands of anti-gay letters*: <<http://www.gamesindustry.biz/articles/2012-04-04-ea-defends-itself-against-thousands-of-anti-gay-letters>>.

Homes of Our Own: <<http://www.homesofourown.org>>.

Huffington Post, D. Praetorius, *Jamey Rodemeyer, 14-Year-Old Boy, Commits Suicide After Gay Bullying, Parents Carry On Message*:

<http://www.huffingtonpost.com/2011/09/20/jamey-rodemeyer-suicide-gay-bullying_n_972023.html>.

Iglyo: <<http://www.iglyo.com>>.

IGN, K. MacDonald, *A Gay History of Gaming*:

<<http://uk.games.ign.com/articles/121/1217180p1.html>>.

Il Fatto Quotidiano, M. Winkler, *Chi è Jamey Rodemeyer?*:

<<http://www.ilfattoquotidiano.it/2011/10/03/chi-e-jamey-rodemeyer/161681>>.

Ilga-Europe: <<http://www.ilga-europe.org>>.

Instructional Design Fusions, D. Rees, *A taxonomy of motivation and game design*:

<<http://instructionaldesignfusions.wordpress.com/2011/08/20/a-taxonomy-of-motivation-and-game-design>>.

IntelliGym: <<http://www.Ace4sports.com>>.

It Gets Better Project: <<http://www.itgetsbetter.org>>.

Jamdat Mobile: <<http://www.jamdatmobile.com>>.

JFK Reloaded: <<http://www.jfkreloaded.com>>.

Konami: <<http://www.konami.com>>.

Kuma\War: <<http://www.kumawar.com>>.

La Repubblica, *«Ti violentiamo perché sei lesbica». Stupro nella pineta di Viareggio*:

<<http://www.repubblica.it/2006/09/sezioni/cronaca/gay-violentata-versilia/gay-violentata-versilia/gay-violentata-versilia.html>>.

La Repubblica, *Sedicenne suicida, dicevano che era gay. La madre: «Perché lo hanno trattato così?»*:

<http://www.repubblica.it/2007/04/sezioni/scuola_e_universita/servizi/torino-suicidio/torino-suicidio/torino-suicidio.html>.

Lexia Learning Systems: <<http://www.lexialearning.com>>.

Mad Scientist Software: <<http://www.madscientistsoftware.com>>.

Make a Wish: <<http://www.makewish.org>>.

Nonviolent Conflict: <<http://www.nonviolent-conflict.org>>.

PRE-Flight: <<http://www.preflightsim.com>>.

Self-Esteem Games: <<http://www.selfesteemgames.mcgill.ca/games/index.htm>>.

Servizio LGBT - Formazione:

<http://www.comune.torino.it/politichedigenere/lgbt/lgbt_formazione/index.shtml>

Stonewall: <<http://www.stonewall.org.uk>>.

Super Mario Wiki - Birdo: <<http://www.mariowiki.com/birdo>>.

Super Size Me: <<http://www.supersizeme.com/burgerman.html>>.

The Bully Project: <<http://thebullyproject.com>>.

Unicef Games: <<http://www.unicefgames.org>>.

Whiplash Game: <<http://www.whiplashgame.com>>.

Wikipedia – Coming out: <http://it.wikipedia.org/wiki/Coming_out>.

Wikipedia – Gaymer: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Gaymer>>.

Wikipedia – List of LGBT characters in video games:

<http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_LGBT_characters_in_video_games>.

Wikipedia – Outing: <<http://it.wikipedia.org/wiki/Outing>>.

Wikipedia – Psicologia dell'età evolutiva:

<http://it.wikipedia.org/wiki/Psicologia_dell%27et%C3%A0_evolutiva>.

Wikipedia – The Ballad of Gay Tony:

<http://it.wikipedia.org/wiki/The_Ballad_of_Gay_Tony>.

FIGURE E TABELLE

Figura 1.1 Grado di solidarietà per la vittima in base al sesso della stessa e al tipo di bullismo subito. Modificato da G.Gini, 2008.

Figura 1.2 Mappa della situazione giuridica dei diritti umani di lesbiche, gay, bisessuali, transgender e intersessuali nei diversi stati europei. Modificato da ILGA-Europe

Figura 1.3 Rapporto fra orientamento sessuale, bullismo e disagio psicologico. Modificato da T. Williams et al., 2005.

Tabella 1.1 Istituti scolastici che hanno rifiutato la collaborazione e relative motivazioni date dal dirigente scolastico (o chi per esso) per il rifiuto. Da Prati G. et al., 2010.

Figura 2.1 Esempio di schermata del videogioco *EyeSpy*, nel quale il giocatore deve cliccare sul viso sorridente nel minor tempo possibile. Da <http://selfesteemgames.mcgill.ca/games/sematrix.htm>.

Figura 3.1 Prima apparizione di Birdo in *Super Mario Bros. 2*. Da <http://www.mariowiki.com/birdo>.

Figura 3.2 Esempio di scheda didattica sul bullismo. Da *Salute. Il videogioco del vivere bene. Sessualità e affettività*, Koala Games, 2005.

Figura 3.3 Esempio di verifica interattiva. Da *Salute. Il videogioco del vivere bene. Sessualità e affettività*, Koala Games, 2005.

Figura 3.4 Esempio di quiz a risposta multipla prima (A) e dopo (B) la risposta. Da *Salute. Il videogioco del vivere bene. Sessualità e affettività*, Koala Games, 2005.

Figura 3.5 Esempio di scheda informativa su uno degli aspetti collegati alla tematica omosessuale. Da *Salute. Il videogioco del vivere bene. Sessualità e affettività*, Koala Games, 2005.

Figura 3.6 Esempio di ambientazione del progetto *Make It Stop!*. Nella schermata si possono osservare nell'ordine: la barra del punteggio, la barra dei punti extra, l'icona che rimanda alla pagina trofei e lo smartphone, strumento utilizzato dal giocatore per navigare all'interno del videogioco.

Figura 3.7 Pannello di scelta e personalizzazione dell'avatar.

Figura 3.8 Pannello dei luoghi, tramite il quale il giocatore decide l'ambiente in cui recarsi.