Iniziativa del progetto "A scuola contro la violenza sulle donne", realizzato nell'ambito delle politiche di prevenzione e contrasto alla violenza contro le donne (L.R. 11/2012) e finanziato nell'ambito della linea di intervento "A scuola contro la violenza sulle donne", di cui alla D.G.R. n. 3346/2024, promossa e finanziata da Regione Lombardia

A scuola contro la violenza sulle donne

Rete provinciale di Brescia 2025-2028



Per dirigenti scolastici e docenti delle scuole secondarie

Provincia di Brescia

A scuola contro la violenza sulle donne

Rete provinciale di Brescia 2025-2028

Toolkit istituzionale

Prevenzione educativa e supporto istituzionale contro la violenza di genere

Edizione integrata, scientifica e antropologica

Per dirigenti scolastici e docenti delle scuole secondarie

a cura di
FEDERICA DI COSIMO

PARTE I	PARTE II	ALLEGATI
Quadro teorico, culturale, antropologico, normativo e scientifico	Modello operativo, procedure, curricolo, rete e modulistica	A–N operativi · Glossario · Bibliografia

Rete A scuola contro la violenza sulle Donne della Provincia di Brescia
Dati verificati e bibliografia aggiornati a settembre 2026

INDICE GENERALE

Prefazione 9

Premessa 11

GUIDA RAPIDA OPERATIVA 12

1. In sintesi (Executive Summary) 12
2. Matrice decisionale rapida 12
3. Cosa fare / cosa non fare (docente) 13
4. Il Flusso di gestione del caso 13
5. Checklist di compliance legale e privacy 13

Nota d'uso e avvertenze 14

Sezione 0 · Come usare questo Toolkit 15

0.1 · La logica del documento 15
0.2 · Chi usa cosa — lettura per ruolo 15
0.3 · Legenda dei marcatori 15

Sezione 1 · Mappa del documento e chiavi di lettura 16

PARTE I — QUADRO TEORICO E CONCETTUALE 17

Sezione 2 · Quadro culturale, antropologico, politico ed etico 17

2.1 · La violenza di genere come fenomeno culturale 18
2.2 · Il costrutto sociale di genere 18
2.3 · Lo sguardo antropologico: violenza diretta, strutturale e simbolica 18
2.4 · Il genere come costruzione culturale: l'evidenza etnografica 18
2.5 · L'adolescenza come soglia: riti di passaggio e liminalità 19
2.6 · Onore, controllo del corpo e interculturalità 19
2.7 · Il ciclo della violenza (Walker, 1979) 20
2.8 · I dati statistici (aggiornati 2025–2026) 20
2.9 · Stereotipi e cultura scolastica 21
2.10 · La dimensione politica della prevenzione 21
2.11 · La dimensione etica e la responsabilità educativa 22
2.12 · Educare anche i ragazzi: la questione della mascolinità 23
2.13 · L'ambiente digitale: nuovo territorio della relazione e della violenza 23
2.14 · Dalla comprensione all'azione: una sintesi 24
2.15 · Uno sguardo concreto: il sessismo che non si vede 24

Sezione 3 · Quadro normativo 25

3.1 · Dalla norma all'azione scolastica 25
3.2 · Lo spirito delle norme: dai diritti negati ai diritti riconosciuti 26
3.3 · Due nodi delicati: il consenso e la riservatezza 26

Sezione 4 · Fondamenti scientifici ed evidenze di efficacia 26

4.1 · Il modello ecologico della violenza di genere 26
4.2 · Cornici teoriche di riferimento 27
4.3 · Che cosa "funziona": l'evidenza dei programmi scolastici 28
4.4 · Effetti aggregati e principi di efficacia 28

4.5 · Conoscenze, atteggiamenti, comportamenti: che cosa possiamo davvero cambiare 28
4.6 · I framework internazionali di prevenzione 29
4.7 · La doppia vulnerabilità: disabilità, BES e violenza di genere 29
4.8 · Dalla ricerca alla classe: tradurre l'evidenza in pratica 30

PARTE II — QUADRO OPERATIVO E PRATICO 31

Sezione 5 · Perché la scuola è coinvolta 31
5.1 · Le ragioni strutturali 31
5.2 · L'obbligo di segnalazione 31
5.3 · I tre mandati della scuola 32
5.4 · Che cosa NON è compito della scuola 32
5.5 · Uno sguardo concreto: quando un docente si accorge 32

Sezione 6 · Modello di organizzazione scolastica 33
6.1 · Governance su tre livelli 33
6.2 · Il Dirigente Scolastico: adempimenti 33
6.3 · I docenti: procedura di intervento 33
6.4 · Riconoscere la violenza: tipologie e segnali 34
6.5 · La documentazione come atto di cura 34
6.6 · Uno sguardo concreto: la macchina che si mette in moto 35

Sezione 7 · Curricolo, didattica e implicazioni pedagogiche 35
7.1 · La cornice pedagogica 35
7.2 · Agganci disciplinari 36
7.3 · Metodologie raccomandate (evidence-based) 36
7.4 · La postura dell'educatore e gli errori da evitare 37
7.5 · Quando l'aula tocca il vissuto: emozioni e rivelazioni 37
7.6 · Differenziazione didattica e personalizzazione: perché nessuno resti indietro 37
7.7 · Uno sguardo concreto: un'ora di lezione 38
7.8 · Uno sguardo concreto: il consiglio di classe 38

Sezione 8 · Rete territoriale - Brescia e Valle Camonica 38
8.1 · Scuola con il territorio 38
8.2 · Costruire e mantenere la rete nel tempo 39
8.3 · Uno sguardo concreto: attivare la rete 39

Sezione 9 · PTOF, RAV e formazione del personale 40
9.1 · Testo tipo per il PTOF 40
9.2 · Indicatori per il RAV 40
9.3 · Piano di formazione — struttura tipo 40

PARTE III — VERSO UNA TEORIA 42

Capitolo conclusivo · Antropologia della prevenzione educativa 42
10.1 · Oltre il caso: la violenza come grammatica del misconoscimento 42
10.2 · La vulnerabilità come condizione universale, non come deficit 42
10.3 · Il riconoscimento come bisogno antropologico fondamentale 42
10.4 · La lezione della disabilità: dai supporti alla Qualità di Vita 43

10.5 · Il modello: la scuola come comunità di riconoscimento 43
10.6 · L'etica operativa del riconoscimento: i cinque imperativi 43
10.7 · Riconoscere la vulnerabilità prima che diventi violenza 44
10.8 · Nota di metodo e prospettive di ricerca 44
ALLEGATI OPERATIVI (A–N) 45
Allegato A · Numeri di emergenza e Centri Antiviolenza 46
Allegato B · Servizi istituzionali del territorio 47
Allegato C · Progetti pubblici e reti operative 48
Allegato D · Scheda di osservazione e prima segnalazione — Docente 49
Allegato E · Scheda di valutazione del rischio — DS 51
Allegato F · Registro riservato delle segnalazioni 53
Allegato G · Piano annuale di formazione del personale 54
Allegato H · UDA interdisciplinare tipo 55
Allegato I · Verbale del Consiglio di Classe 57
Allegato K · Modello di Protocollo d'Intesa 58
Allegato L · Scheda di monitoraggio semestrale delle azioni (RAV) 59
Allegato M · Patto di corresponsabilità con le famiglie 60
Allegato N · Stereotipi: dati ISTAT e percorso operativo 61
GLOSSARIO RAGIONATO 63
BIBLIOGRAFIA SCIENTIFICA RAGIONATA 66
APPENDICE · DOMANDE E RISPOSTE 69

PREFAZIONE

Alimentare una cultura del rispetto e dare forma a una prevenzione che non sia un adempimento burocratico, ma una dimensione costitutiva dell'educare, richiede prima di tutto una coralità di sguardi. Questo volume rappresenta l'approdo tangibile di un cammino condiviso, fondato sulla profonda persuasione che la sicurezza, la parità e la tutela delle nostre studentesse e dei nostri studenti si costruiscano nella quiete delle nostre aule, ben prima che esploda l'emergenza.

Ho l'onore e il privilegio di dirigere da diversi anni la rete *"A scuola contro la violenza sulle Donne"* della Provincia di Brescia. In qualità di Dirigente Scolastico dell'Istituto Abba-Ballini, scuola capofila di questa straordinaria sinergia che oggi unisce ben 58 istituti del territorio, assisto quotidianamente al valore inestimabile di fare rete. La nostra è una filiera educativa complessa e integrata, che accoglie e unisce le scuole del primo e del secondo ciclo del sistema di istruzione, insieme ai centri di istruzione e formazione professionale (IeFP) del territorio.

Di fronte alla complessità dei mutamenti antropologici e sociali che attraversano l'adolescenza — vissuta oggi come una soglia identitaria densa, dilatata e profondamente immersa nelle insidie dell'ambiente digitale — l'isolamento istituzionale non è un'opzione. La violenza di genere, nelle sue declinazioni, è un fenomeno multilivello; per questo, l'alleanza comunitaria è l'unica leva in grado di generare una prevenzione che sia strutturale, continua e realmente trasformativa.

Nelle pagine di questo *Toolkit Istituzionale* si riflette la cura collettiva di un intero territorio. Se oggi possiamo presentare alle scuole della rete una guida così integrata, rigorosa nelle sue evidenze scientifiche e antropologiche, ed estremamente pratica nei suoi dispositivi operativi, è unicamente grazie alla generosa disponibilità e al lavoro instancabile di tutte le componenti della nostra comunità.

Desidero esprimere una profonda gratitudine a tutti i dirigenti scolastici e ai docenti della rete, che ogni giorno presidiano i confini educativi della relazione e del linguaggio, e agli enti del terzo settore e alle operatrici dei Centri Antiviolenza provinciali. È solo attraverso questo intreccio di competenze professionali e passioni civiche che è stato possibile dare vita a una serie di iniziative e percorsi didattici particolarmente significativi, pensati per restituire ai nostri ragazzi la consapevolezza del consenso, il valore della vulnerabilità condivisa e il diritto a una cittadinanza democratica e paritaria.

Un ringraziamento va agli enti che costantemente camminano al nostro fianco e sostengono le nostre azioni, dimostrando vicinanza al mondo della scuola: l'ATS di Brescia, il Comune di Brescia, la Provincia e la Regione Lombardia. La convergenza strategica tra l'istituzione scolastica e le istituzioni civiche, sanitarie e regionali costituisce il cuore pulsante del nostro modello di welfare comunitario ed educativo. In questo panorama di alleanze, il nostro territorio si distingue a livello nazionale per una peculiarità straordinaria: Brescia è infatti un'esperienza unica nel suo genere, capace di estendere le maglie della protezione e della prevenzione oltre i confini tradizionali grazie alla firma di un protocollo d'intesa d'avanguardia con il mondo delle aziende e del tessuto produttivo locale. Questa sinergia estesa testimonia come la cultura del rispetto non sia solo una questione scolastica o familiare, ma una responsabilità pubblica, etica e civile che abbraccia l'intero corpo sociale ed economico della nostra provincia.

In questo ordito di sforzi corali, desidero rivolgere un ringraziamento particolarmente sentito alla professoressa Federica Di Cosimo, curatrice di questo volume. Questo strumento scientifico e operativo non sarebbe stato possibile senza la sua guida e la sua instancabile dedizione. La nostra rete deve molto alla professoressa Di Cosimo: le siamo grati non solo per lo spessore etico delle pagine che ha firmato in questa circostanza, ma per il valore di quanto ha saputo seminare ed edificare nel corso degli anni, prima come insegnante e successivamente nel ruolo strategico di collaboratore presso l'Ufficio Scolastico Territoriale.

Federica ha saputo coniugare il rigore istituzionale alla sensibilità educativa, incarnando l'ideale della scuola come autentica comunità di riconoscimento. A lei va la riconoscenza più sincera di tutta la rete per aver tradotto la teoria etica in una pratica di cura quotidiana e condivisa.

La scuola, dopotutto, riveste un mandato pubblico ed etico irrinunciabile: accogliere l'altro come soggetto di pari dignità. Questo volume si offre a voi come un compagno di strada e una bussola operativa. Sottrae la prevenzione alla precarietà delle buone intenzioni individuali per consegnarla alla solidità e alla stabilità delle istituzioni. Nel ringraziare ancora ognuno di voi per aver reso possibile tutto questo, vi invito a sfogliare queste pagine non come un freddo mansionario, ma come l'atto corale di una scuola che apprende, che si mette in discussione e che sceglie, con fermezza e orgoglio, di non voltarsi mai dall'altra parte.

Giovanni Scolari

Dirigente Scolastico dell'I.I.S. "Abba-Ballini"

Scuola Capofila della Rete "A scuola contro la violenza sulle Donne" della Provincia di Brescia

Brescia, Luglio 2026

PREMESSA

Questo volume nasce da una persuasione maturata negli anni del lavoro con le scuole: che la prevenzione della violenza di genere non sia un adempimento da aggiungere a un calendario già affollato, ma una dimensione costitutiva dell'educare. Ogni volta che un insegnante sceglie le parole con cui chiama una studentessa, distribuisce la parola in classe, reagisce a una battuta o accoglie una confidenza, sta già facendo — o disfacendo — prevenzione. Non esiste un'ora neutra: esiste solo un'educazione più o meno consapevole di sé.

Ho immaginato queste pagine non come un prontuario, ma come un compagno di strada. Per questo accanto alle schede, alle tabelle e ai riferimenti normativi ho voluto un filo narrativo che restituisse il senso delle cose, nella convinzione — propria della tradizione pedagogica a cui mi sento debitrice — che si agisce bene solo ciò che prima si è compreso e amato. Le due parti del volume, il pensiero e l'azione, vanno perciò lette insieme: l'una senza l'altra zoppica.

Il lettore vi troverà il contributo di molti: gli studiosi che hanno illuminato le radici culturali, politiche ed etiche del fenomeno; i ricercatori che hanno verificato ciò che funziona; le operatrici e gli operatori della rete territoriale che ogni giorno accolgono e proteggono. A tutti va la mia gratitudine. Ma il destinatario ultimo resta uno: la ragazza, il ragazzo che attraversano oggi la soglia dell'adolescenza, e che hanno diritto a incontrare adulti capaci di accorgersi di loro. È a loro che, in fondo, ogni pagina pensa.

Federica Di Cosimo

GUIDA RAPIDA · OPERATIVA — PER L'USO SOTTO PRESSIONE
L'essenziale in poche pagine, da consultare prima di tutto

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A dirigenti e docenti che devono agire in fretta. **Cosa trova.** Una sintesi, una matrice decisionale, il "cosa fare / cosa non fare", il flusso del caso e una checklist privacy. **Come usarla.** È il livello rapido del Toolkit: rimanda alle sezioni e agli allegati per l'approfondimento.

1 · In sintesi (Executive Summary)

Questo Toolkit aiuta le scuole secondarie a prevenire la violenza di genere e a gestire i casi che emergono. È organizzato in due parti — il perché (cultura, norme, scienza) e il come (organizzazione, didattica, rete, modulistica) — ma per l'uso quotidiano bastano le poche pagine che seguono.

Quattro situazioni, da non confondere. La **prevenzione curricolare** è il lavoro ordinario in classe sul rispetto e sulla parità (Sezione 7). La **gestione del sospetto** riguarda i segnali e le confidenze e chiede ascolto, raccordo interno e documentazione (Sezione 6). L'**emergenza** è il pericolo immediato e chiede di chiamare subito le autorità. Il **raccordo con la rete** attiva i servizi del territorio per ciò che eccede la scuola (Sezione 8). Le pagine seguenti tengono distinte queste quattro situazioni.

Tre mandati e un confine. La scuola previene, protegge e raccorda; non cura, non indaga, non giudica. Sapere dove finisce il proprio compito è parte della competenza: protegge lo studente e protegge l'istituzione.

Un obbligo da conoscere. Nell'esercizio delle funzioni, il personale scolastico riveste la qualifica di pubblico ufficiale o incaricato di pubblico servizio: di fronte a un reato perseguibile d'ufficio sussiste l'obbligo di segnalazione (artt. 331 c.p.p. e 361 c.p.) e, per i minori, esso non dipende dal consenso della vittima. Davanti al rischio per un minore, la tutela prevale sulla riservatezza.

Una regola d'oro nella relazione. Ascoltare e credere, non interrogare, non promettere il segreto, non lasciare solo/a lo studente. Documentare i fatti con sobrietà e riservatezza.

Dove trovare cosa. Modulistica negli Allegati A–N (numeri utili A; rete B; schede di osservazione D ed E; registro riservato F; protocollo K). Glossario e Bibliografia chiudono il volume; l'Appendice raccoglie le domande più frequenti.

2 · Matrice decisionale rapida

Per ogni situazione: *se osservi → fai subito → informi → entro quando → dove documenti*. Schema orientativo: nei casi dubbi, ci si raccorda sempre con il Referente e il Dirigente.

SE OSSERVI	FAI SUBITO	INFORMI	ENTRO QUANDO	DOVE DOCUMENTI
Segnali di disagio o cambiamenti (sospetto vago)	Osserva nel tempo; accogli senza interrogare; crea un'occasione di ascolto	Referente prevenzione	Nei giorni, con continuità	Scheda di osservazione (All. D)
Confidenza esplicita di violenza	Ascolta, credi, rassicura; non promettere il segreto	Referente + Dirigente	In giornata	Scheda di osservazione / segnalazione (All. D)
Pericolo immediato per l'incolumità	Metti in sicurezza; chiama 112/113; non lasciare solo/a	Dirigente + Autorità (112, Procura Minori)	Subito	Annotazione + segnalazione (All. D/F)
Violenza tra pari oppure online (immagini, controllo, cyber)	Tutela la vittima; non diffondere il materiale; valuta con il DS	Referente + DS; se reato, Autorità / Polizia Postale	In giornata	Registro riservato (All. F)
Sospetto di violenza assistita o intrafamiliare	Tutela il minore; non allertare la famiglia se è fonte di rischio	DS → Servizi Sociali / Procura Minori (artt. 331/361 c.p.)	Senza indugio	Segnalazione documentata (All. D/F)

3 · Cosa fare / cosa non fare (docente)

✓ COSA FARE	✕ COSA NON FARE
Ascoltare con calma e credere a chi parla	Interrogare come in un processo o pretendere prove
Accogliere le emozioni senza drammatizzare	Minimizzare (“sarà niente”, “esagererai”)
Dire la verità sui limiti del segreto	Promettere “resta tra noi”
Informare subito il Referente e il Dirigente	Gestire da soli o mettersi a “indagare”
Custodire la riservatezza	Parlarne in classe o con colleghi non coinvolti
Documentare i fatti osservati	Annotare giudizi, diagnosi o interpretazioni
Rispettare i tempi della persona	Forzare la confidenza
Continuare a esserci dopo la segnalazione	Sparire una volta “passato il caso”
Attivare la rete per ciò che eccede la scuola	Sostituirsi a terapeuta, giudice o servizi
In emergenza, chiamare il 112	Aspettare “di esserne certi” prima di proteggere

4 · Il flusso di gestione del caso

Percorso essenziale dal segnale alla tutela. I quattro ambiti — prevenzione, sospetto, emergenza, rete — restano distinti ma comunicanti.

1 · Osservi un segnale oppure ricevi una confidenza

▼

2 · Accogli: ascolta, non interrogare, non promettere il segreto, rassicura

▼

3 · Informa il Referente e il Dirigente Scolastico

▼

4 · Valutazione condivisa (DS + Referente): di quale situazione si tratta?

▼

5 · Situazione di pericolo

SE PERICOLO IMMEDIATO	SE NESSUN PERICOLO IMMEDIATO
5a · 112/113, Procura per i Minorenni, Servizi Sociali. Segnala (artt. 331/361 c.p.). Non lasciare solo/a la persona.	5b · Raccordo con la rete territoriale (All. B), monitoraggio e sostegno; segnalazione se ricorrono gli obblighi.

▼

6 · Documenta con sobrietà e riservatezza (All. D/F) — il DS è titolare del trattamento

▼

7 · Continua ad esserci: la tutela non finisce con la segnalazione

5 · Checklist di compliance legale e privacy

Strumento di autoverifica per il Dirigente e il Referente. *Da validare con il Responsabile della Protezione dei Dati (Data Protection Officer, DPO) dell’istituzione e, se opportuno, con un consulente legale: non costituisce parere legale*.

☐ Il personale conosce gli obblighi di segnalazione (artt. 331 c.p.p. e 361 c.p.)
☐ È chiaro che, per i minori, l’obbligo non dipende dal consenso della vittima
☐ È individuato e formato il Referente per la prevenzione
☐ Il Dirigente è identificato come titolare del trattamento dei dati
☐ Esiste un registro riservato ad accesso limitato (All. F)
☐ È definita la base giuridica del trattamento (obbligo legale; tutela del minore)

☐ Si applica la minimizzazione: solo i dati necessari, nessun giudizio o diagnosi
☐ Tempi di conservazione e modalità di accesso sono definiti e rispettati
☐ È prevista un'informativa adeguata (scopi e limiti) per studenti e famiglie
☐ Non si promette mai riservatezza assoluta a uno studente minore
☐ I protocolli con la rete territoriale sono formalizzati (All. K)
☐ Il piano di formazione del personale è attivo (All. G)
☐ La presente checklist è stata validata dal DPO / da un giurista

NOTA D'USO E AVVERTENZE

Questo Toolkit è uno strumento operativo, normativo, scientifico ed etico destinato ai dirigenti scolastici e ai docenti delle scuole secondarie di secondo grado. Non costituisce parere legale né clinico. In presenza di pericolo immediato occorre attivare senza indugio le autorità competenti (112, 113, Procura per i Minorenni, Servizi Sociali, 1522).

L'edizione integra in un unico documento il Toolkit operativo e il suo apparato scientifico, e ne riorganizza i contenuti in due parti distinte: la **Parte I** raccoglie il "perché" e il "che cosa" (quadro culturale, antropologico, politico, etico, normativo e scientifico); la **Parte II** raccoglie il "come" (modello organizzativo, procedure, curricolo, rete territoriale, modulistica). Ogni sezione si apre con un riquadro di **Orientamento** che ne dichiara destinatari e modalità d'uso. Gli Allegati A–N forniscono la modulistica pronta all'uso; chiudono il volume un **Glossario ragionato** referenziato e la **Bibliografia scientifica**.

Avvertenza metodologica

I dati di prevalenza variano secondo popolazione, definizione operativa, strumento e periodo: vanno sempre letti con la fonte e l'anno. Le percentuali in questa edizione sono aggiornate alle rilevazioni ISTAT, OMS e Save the Children più recenti (2025–2026). La Sezione 4 e la Bibliografia finale documentano le fonti.

SEZIONE 0 · COME USARE QUESTO TOOLKIT
Guida rapida, lettura per ruolo e legenda dei marcatori

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A chiunque apra per la prima volta il documento. **Cosa trova.** La logica delle due parti, la guida alla lettura per ruolo e la legenda dei simboli. **Come usarla.** Individui il proprio ruolo nella Tabella 0.2 e parta dalle sezioni indicate.

Uno strumento si lascia usare bene solo se chi lo impugna ne conosce la logica. Queste pagine iniziali non sono un preambolo formale: sono la chiave che apre il resto. Chiariscono perché il volume è diviso in due parti — il pensiero e l'azione — e come ciascuna figura della scuola possa trovarvi, senza disperdersi, ciò che la riguarda. Il dirigente, il docente referente, l'insegnante curricolare, il personale ausiliario hanno bisogni diversi: la lettura per ruolo, qui proposta, è un invito a non sentirsi obbligati a tutto, ma responsabili di qualcosa.

0.1 · La logica del documento

PARTE	CONTENUTO	FUNZIONE
PARTE I — Teorico-concettuale	Sez. 2 (cultura, antropologia, politica, etica), Sez. 3 (norme), Sez. 4 (scienza)	Comprendere: perché la VdG esiste, perché è culturale e politica, cosa obbliga la legge, cosa funziona
PARTE II — Operativo-pratico	Sez. 5 (mandato), 6 (organizzazione), 7 (curricolo e pedagogia), 8 (rete), 9 (PTOF/RAV/formazione)	Agire: chi fa cosa, con quali procedure, strumenti e raccordi
ALLEGATI, GLOSSARIO, BIBLIOGRAFIA	Modulistica A–N, glossario ragionato e riferimenti scientifici	Eseguire, documentare, definire, approfondire

0.2 · Chi usa cosa — lettura per ruolo

RUOLO	SEZIONI PRIORITARIE	ALLEGATI DI RIFERIMENTO
Dirigente Scolastico	2, 3, 4, 5, 6, 9	D · E · F · G · K · L · M
Docente Referente VdG	Tutte	Tutti
Docente curriculare	2, 4, 7	C · H · N
Personale ATA	5, 6	C · D
Consiglio di Istituto	2, 3, 6, 9	K · M

0.3 · Legenda dei marcatori

MARCATORE	SIGNIFICATO
[ALL. X]	Rimando a un allegato operativo
⚖ **NORMA**	Norma di legge o atto istituzionale
✓ **OBBLIGO**	Adempimento richiesto dalla legge
★ **BUONA PRATICA**	Azione raccomandata dalla ricerca
! ATTENZIONE	Punto critico che richiede cautela operativa
‣ **PEDAGOGIA**	Implicazione pedagogica o educativa

SEZIONE 1 · MAPPA DEL DOCUMENTO E CHIAVI DI LETTURA
Le sezioni, gli allegati e i loro destinatari

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A chi deve orientarsi rapidamente o pianificare la formazione del collegio. **Cosa trova.** La mappa sintetica delle sezioni e l'elenco ragionato degli allegati con i destinatari. I numeri di pagina sono nell'Indice generale.

Un documento ampio rischia di intimidire. Per questo conviene possederne, fin dall'inizio, la mappa: sapere dove si trova ciò che serve permette di tornarvi nel momento del bisogno — quando un docente ha un dubbio, quando il collegio progetta la formazione, quando un caso impone di agire in fretta. La mappa che segue è pensata come una bussola: non chiede di leggere tutto, ma di sapere sempre dove guardare.

#	SEZIONE	CONTENUTO
2	Quadro culturale, antropologico, politico ed etico	Stereotipi, violenza strutturale e simbolica, genere come costruzione, liminalità, dimensione politica ed etica, dati 2025
3	Quadro normativo	Corpus internazionale, nazionale, scolastico, penale
4	Fondamenti scientifici ed evidenze	Modello ecologico, cornici teoriche, programmi efficaci, framework OMS, disabilità
5	Perché la scuola è coinvolta	Mandato, obbligo di segnalazione, tre mandati, confini
6	Modello di organizzazione scolastica	Governance trilivello, DS, referente, docenti, segnali
7	Curricolo, didattica e pedagogia	Cornice pedagogica, agganci disciplinari, metodologie, UDA, BES
8	Rete territoriale	Soggetti, competenze, contatti Brescia/Valle Camonica
9	PTOF, RAV e formazione	Testi pronti, indicatori, piano formazione

Elenco degli Allegati

COD.	TITOLO	DESTINATARIO
A	Numeri di emergenza e Centri Antiviolenza	Tutto il personale
B	Servizi istituzionali del territorio	DS e Referente
C	Progetti pubblici e reti operative	DS e Referente
D	Scheda di osservazione e prima segnalazione — Docente	Docenti e ATA
E	Scheda di valutazione del rischio e gestione del caso — DS	DS e Referente
F	Registro riservato delle segnalazioni	DS
G	Piano annuale di formazione del personale	DS
H	UDA interdisciplinare tipo	Docenti coordinatori
I	Verbale del Consiglio di Classe per casi di rischio	Coordinatori e DS
K	Protocollo d'Intesa Scuola — Rete	DS e Cons. Istituto
L	Scheda di monitoraggio semestrale (RAV)	Referente e DS
M	Patto di corresponsabilità — Addendum VdG	DS e Coordinatori
N	Stereotipi di genere: dati ISTAT e percorso operativo	Docenti

Chiudono il volume due sezioni di riferimento: il **Glossario ragionato** (definizioni con rimandi normativi e agli autori) e la **Bibliografia scientifica ragionata**.

PARTE I

QUADRO TEORICO E CONCETTUALE

Perché la violenza di genere esiste, perché è culturale e politica, cosa la legge impone e cosa la scienza dimostra

Prima di ogni procedura viene la comprensione. Si può chiedere a una scuola di osservare, segnalare, attivare reti; ma se non si è prima compreso perché la violenza di genere esiste, da dove trae alimento e perché proprio l'adolescenza ne sia il crocevia, ogni azione rischia di ridursi a un adempimento eseguito senza convinzione e, perciò, fragile. Questa prima parte chiede dunque di sostare sul *perché*, nella convinzione — cara alla migliore tradizione pedagogica — che non si educa davvero a ciò di cui non si è inteso il senso.

Il cammino muove dalla cultura e dall'antropologia, perché è lì che la violenza affonda le radici più profonde e meno visibili; attraversa poi la dimensione politica ed etica, che ne svela la posta in gioco pubblica e la responsabilità di chi educa; incontra il diritto, che traduce in obbligo ciò che la coscienza già riconosce come dovere; e approda infine alla scienza, che mostra come e perché l'intervento educativo possa realmente incidere. Sono quattro sguardi diversi posati su un medesimo volto: quello di una persona la cui dignità chiede di essere riconosciuta e custodita.

SEZIONE 2 · QUADRO CULTURALE, ANTROPOLOGICO, POLITICO ED ETICO

Le radici della violenza di genere e la posta in gioco educativa

ORIENTAMENTO *— a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A tutto il personale: è il fondamento concettuale di ogni azione successiva. **Cosa trova**. Perché la VdG non è "naturale" ma culturalmente prodotta; le sue radici strutturali, simboliche, politiche ed etiche; i dati 2025. **Come usarla.** È la base per la formazione (modulo A, All. G) e per progettare il curricolo (Sez. 7).

C'è una domanda che attraversa silenziosamente ogni aula e che raramente viene pronunciata ad alta voce: perché, nonostante decenni di parole sull'emancipazione, tante ragazze imparano ancora presto a rendersi piccole, a scusarsi per esistere, a misurare il proprio valore sullo sguardo altrui, mentre tanti ragazzi apprendono che mostrare fragilità è una colpa e che occupare lo spazio è un diritto? La risposta non abita nella natura, ma nella cultura: in quel deposito invisibile di gesti, parole, immagini e attese che ciascuno respira molto prima di saperlo nominare.

Comprendere la violenza di genere significa anzitutto riconoscere che essa non irrompe dal nulla con l'atto brutale che finisce in cronaca, ma matura lentamente in un terreno che la rende dapprima impensabile, poi tollerabile, infine quasi invisibile. Lo studioso della pace Johan Galtung ci ha insegnato a guardare oltre la punta dell'iceberg — la violenza diretta — per scorgere ciò che la sostiene sotto la superficie: le disuguaglianze incorporate nelle istituzioni e nelle abitudini, che egli chiama violenza strutturale, e i significati condivisi che le legittimano, che chiama violenza culturale. È una distinzione che cambia lo sguardo dell'educatore, perché sposta l'attenzione dall'episodio eccezionale alla normalità quotidiana che lo prepara.

Pierre Bourdieu ha dato a questa intuizione un nome destinato a restare: *violenza simbolica*. È il dominio più insidioso, quello che non ha bisogno di imporsi con la forza perché si esercita con la complicità inconsapevole di chi lo subisce, essendosi depositato nei corpi come abitudine, come ovvietà, come buon senso. La ragazza che si sente in dovere di essere gentile e accomodante, il ragazzo che teme il giudizio dei pari se non si mostra duro: entrambi obbediscono a un ordine che non hanno scelto e che spesso non vedono. La scuola incontra ogni giorno questa grammatica silenziosa e proprio perché silenziosa può sceglierla come primo campo d'azione.

Eppure, se la cultura costruisce, la cultura può anche essere ricostruita. È questa la buona notizia che l'antropologia consegna all'educazione. Quando Margaret Mead, negli anni Trenta, mostrò che presso popoli diversi i temperamenti "maschili" e "femminili" si distribuivano in modi tra loro opposti, dimostrò al tempo stesso che ciò che crediamo naturale è in larga misura appreso. E ciò che si apprende si può ri-apprendere: qui sta il fondamento stesso dell'educabilità, il presupposto senza il quale nessun intervento educativo avrebbe senso. La scuola non combatte una natura immutabile, accompagna la trasformazione di un apprendimento culturale.

Le pagine che seguono percorrono questo terreno con ordine: dalla nozione di genere come costruzione sociale alla triade della violenza, dall'evidenza etnografica alla peculiare vulnerabilità dell'età adolescente, fino alla posta in gioco politica ed etica che ne deriva. Le tabelle che accompagnano il testo non sostituiscono il discorso: ne sono la sintesi operativa, pensata perché ciò che si è compreso possa anche essere usato.

2.1 · La violenza di genere come fenomeno culturale

La violenza contro le donne non è un fenomeno naturale né inevitabile: è culturalmente prodotta, radicata in sistemi di credenze, valori e pratiche che assegnano a uomini e donne ruoli, poteri e aspettative differenziati. Il paradigma oggi consolidato a livello internazionale non riconduce la violenza di genere a patologie individuali, ma a strutture di potere asimmetrico tra i sessi, socializzate e riprodotte attraverso istituzioni, linguaggi, media e pratiche quotidiane.

La parola "cultura" può trarre in inganno, perché evoca i musei, i libri, le buone maniere. Qui essa indica qualcosa di più ampio e più sottile: l'insieme dei significati condivisi attraverso cui una comunità interpreta il mondo e decide, spesso senza accorgersene, che cosa è normale e che cosa non lo è. È cultura la convinzione che un certo lavoro "si addica" a una donna e un altro a un uomo; è cultura l'idea che la gelosia sia una prova d'amore; è cultura il silenzio imbarazzato che accoglie una battuta sessista. Nulla di tutto ciò è iscritto nella natura: tutto è stato appreso, e perciò tutto può essere messo in discussione.

Affermare che la violenza di genere è culturalmente prodotta non significa assolvere chi la compie: la responsabilità personale resta intera. Significa, piuttosto, comprendere che il singolo atto si appoggia a un consenso diffuso che lo precede e lo rende possibile. È una distinzione decisiva per la scuola, perché sposta il compito educativo dalla sola condanna dei colpevoli alla trasformazione del terreno in cui la violenza germoglia. Si può punire un reato; si può educare una cultura.

2.2 · Il costrutto sociale di genere

Il genere non coincide con il sesso biologico: è una costruzione sociale che prescrive comportamenti, attitudini e spazi differenziati. Quando i costrutti di genere assumono carattere gerarchico si parla di patriarcato come sistema di dominazione simbolica e materiale. La violenza di genere ne è una delle manifestazioni estreme. Distinguere il sesso dal genere è una delle acquisizioni più feconde delle scienze umane del Novecento. Il sesso rinvia ai caratteri biologici; il genere a tutto ciò che una società costruisce sopra di essi: ruoli, attese, simboli, gerarchie. È una distinzione che libera, perché mostra che le disuguaglianze tra uomini e donne non discendono da un destino corporeo, ma da scelte collettive sedimentate nel tempo — e ciò che è stato costruito può essere riprogettato.

Quando questi costrutti smettono di essere semplici differenze e diventano gerarchie — quando a un genere si attribuiscono più valore, più potere, più voce — nasce ciò che chiamiamo patriarcato: non un complotto di singoli, ma una struttura impersonale che assegna posizioni diseguali e le fa apparire ovvie. La violenza di genere è la punta estrema di questa asimmetria, il punto in cui il potere diseguale si fa sopraffazione. Educare alla parità significa, alla radice, disinnescare la gerarchia prima che diventi violenza.

2.3 · Lo sguardo antropologico: violenza diretta, strutturale e simbolica

L'antropologia e gli studi sulla pace leggono la violenza di genere non come somma di atti isolati, ma come effetto di strutture. Johan Galtung (1969) distingue tre forme interdipendenti: la violenza diretta (l'atto visibile, con un autore identificabile); la violenza strutturale (le disuguaglianze incorporate nelle istituzioni e nei rapporti sociali, che producono danno senza un colpevole evidente); la violenza culturale (gli aspetti simbolici — lingua, religione, arte, senso comune — che legittimano e rendono "naturali" le prime due). Pierre Bourdieu (1998) descrive la dominazione maschile come violenza simbolica: un potere che si esercita con la complicità inconsapevole di chi la subisce, perché incorporata in disposizioni (habitus) apprese fin dall'infanzia.

FORMA DI VIOLENZA	DEFINIZIONE	ESEMPIO NEL CONTESTO SCOLASTICO
Diretta	Atto fisico, sessuale o verbale con autore identificabile	Aggressione, molestia, schiaffo, insulto sessista esplicito
Strutturale	Disuguaglianza incorporata in regole e organizzazione	Orientamento differenziato verso STEM; spazi e parola occupati dai maschi
Culturale/simbolica	Sistemi di significato che legittimano l'asimmetria	Stereotipi, "gelosie normali", bellezza come valore femminile, sessismo "per scherzo"

▸ **PEDAGOGIA** Gli stereotipi non sono opinioni innocue: sono il tessuto culturale che rende pensabile la violenza diretta. Agire sul livello simbolico (linguaggio, rappresentazioni, norme implicite del clima di classe) è prevenzione primaria, non "educazione ai valori" generica.

2.4 · Il genere come costruzione culturale: l'evidenza etnografica

L'idea che ruoli e temperamenti "maschili" e "femminili" siano naturali è smentita dall'etnografia comparativa. Margaret Mead (1935), studiando tre società della Nuova Guinea, documentò configurazioni di genere radicalmente diverse, mo-

strando che il temperamento associato a ciascun sesso varia secondo la cultura. Sherry Ortner (1974) analizzò il modo in cui molte culture associano simbolicamente il femminile alla "natura" e il maschile alla "cultura", fondando una gerarchia. Sally Engle Merry (2009), nell'opera di riferimento dell'antropologia sulla violenza di genere, mostra come questa assuma forme diverse nei vari contesti ma condivida una matrice comune di disuguaglianza di potere.

▸ **PEDAGOGIA** Se il genere si apprende, può essere ri-appreso: è il fondamento dell'educabilità. La scuola non combatte una "natura", ma accompagna la trasformazione di un apprendimento culturale — da cui l'approccio gender-transformative (Sez. 7).

L'evidenza etnografica ha una portata che vale la pena esplicitare, perché ribalta un'obiezione frequente: "ma certe differenze sono naturali, lo dice la biologia". Nessuno nega le differenze biologiche; ciò che le scienze umane mostrano è che il significato e la gerarchia attribuiti a quelle differenze variano enormemente da una cultura all'altra. Dove noi vediamo "istinto materno", altrove si vedono compiti condivisi; dove noi diamo per scontata l'aggressività maschile, altri popoli educano i maschi alla mitezza. La biologia pone delle condizioni; è la cultura a scrivere il copione.

Per l'educatore questa è una liberazione operativa, non un esercizio accademico. Se ciò che appare "naturale" è in larga parte appreso, allora il margine dell'azione educativa è vasto: non si tratta di forzare una natura, ma di offrire copioni alternativi, modelli diversi, parole nuove. La ragazza può scoprirsi capace di scienza, il ragazzo può imparare che la tenerezza non lo diminuisce. È esattamente ciò che la scuola, ogni giorno e quasi senza accorgersene, ha il potere di fare.

2.5 · L'adolescenza come soglia: riti di passaggio e liminalità

Ogni educatore conosce, anche senza averla mai teorizzata, la particolare densità dell'età adolescente: quel tempo sospeso in cui tutto sembra possibile e tutto fragile, in cui un'identità si cerca tentando, sbagliando, imitando. L'antropologia ha dato a questa esperienza un nome antico. Arnold van Gennep descrisse i riti di passaggio come attraversamenti in tre tempi — separazione, margine, riaggregazione — e Victor Turner illuminò il tempo di mezzo, la soglia, come fase in cui le regole ordinarie si allentano e i modelli si ridefiniscono.

Le nostre società hanno dilatato quella soglia fino a farne una lunga stagione: è in adolescenza che si negoziano i copioni della mascolinità e della femminilità e che si fanno le prime esperienze affettive. Proprio questa apertura, che rende i ragazzi più esposti, li rende anche più educabili. È la ragione antropologica — complementare a quella psicologica e a quella statistica — per cui la scuola che interviene ora non perde tempo: presidia e accompagna un passaggio, non si limita a trasmettere contenuti.

Arnold van Gennep (1909) descrisse i riti di passaggio in tre fasi: separazione, margine (limen) e aggregazione. Victor Turner (1969) approfondì la fase liminale come tempo sospeso, di sperimentazione identitaria e particolare vulnerabilità, in cui le regole ordinarie si allentano e i modelli sociali vengono ridefiniti. Nelle società contemporanee l'adolescenza è una lunga fase liminale: è qui che si negoziano i modelli di mascolinità e femminilità e si formano le prime relazioni intime. È la ragione antropologica — complementare a quella psicologica e statistica — per cui l'intervento educativo in adolescenza è così efficace: la scuola presidia e accompagna un passaggio, non si limita a trasmettere contenuti.

Intersezionalità (Crenshaw, 1989)

Le condizioni di vulnerabilità non si sommano in modo lineare ma si intrecciano: essere insieme adolescente, con disabilità e di origine straniera può moltiplicare l'esposizione al rischio e ridurre l'accesso alla protezione. La lettura intersezionale orienta una tutela personalizzata (cfr. Sez. 4.6).

2.6 · Onore, controllo del corpo e interculturalità

Vi è un terreno su cui l'educatore avverte un disagio particolare: quello delle culture altre, dove il controllo del corpo e della libertà femminile assume forme che ci appaiono lontane. Qui si annidano due errori speculari, entrambi pericolosi. Il primo è la naturalizzazione — "è la loro cultura, non sta a noi giudicare" — che, in nome del rispetto, abdica alla tutela di una persona concreta. Il secondo è la stigmatizzazione — "sono loro i violenti" — che attribuisce la violenza a specifici gruppi e assolve, per contrasto, la cultura di appartenenza di chi giudica.

La via d'uscita non sta in mezzo, come un compromesso tiepido, ma più in alto: nel riconoscere che la violenza di genere attraversa tutte le culture, le classi e i livelli d'istruzione, e che la dignità della singola persona viene prima di qualunque appartenenza. La mediazione interculturale non è un cedimento, ma uno strumento di precisione: permette di distinguere il rispetto delle differenze dalla complicità con l'oppressione, e di tenere insieme accoglienza e protezione senza sacrificare né l'una né l'altra.

In molti complessi culturali l'onore familiare è storicamente legato al controllo della sessualità e della reputazione femminile (Counts, Brown e Campbell, 1992; Merry, 2009). Comprenderlo aiuta a leggere fenomeni come matrimoni precoci, mutilazioni genitali femminili, controllo del corpo e della libertà di movimento, evitando due errori speculari: la naturalizzazione ("è la loro cultura"), che abdica alla tutela, e la stigmatizzazione etnocentrica, che attribuisce la violenza

a specifici gruppi. La violenza di genere attraversa tutte le culture, le classi sociali e i livelli di istruzione. Lo strumento per tenere insieme rispetto e tutela è la mediazione interculturale (All. B), in raccordo con il Tribunale per i Minorenni quando necessario.

2.7 · Il ciclo della violenza (Walker, 1979)

FASE	DESCRIZIONE	IMPLICAZIONE PER LA SCUOLA
1 — Accumulo tensioni	Crescita della tensione; la vittima tenta di prevenire l'esplosione	Ansia, ipervigilanza, assenteismo, calo del rendimento
2 — Esplosione	Episodio acuto di violenza	Ferite, ritiro sociale improvviso, paura visibile
3 — Luna di miele	Il maltrattante si scusa e promette; la vittima spera	La vittima può sembrare “guarita” o minimizzare
4 — Normalizzazione	Ritorno alla routine; la violenza viene negata	Rischio che la scuola abbassi la guardia

Una delle scoperte più utili per chi sta accanto alle vittime è che la violenza nelle relazioni intime raramente è continua: essa tende a seguire un andamento ciclico, descritto da Lenore Walker. Alla fase di crescente tensione segue l’esplosione, poi un tempo di pentimenti, promesse e tenerezze — la cosiddetta luna di miele — che riaccende la speranza e trattiene chi vorrebbe andarsene. Poi il ciclo ricomincia, spesso più grave.

Comprendere questo movimento spiega ciò che agli occhi esterni appare incomprensibile: perché non se ne va? perché lo difende? La domanda stessa, formulata così, è già una forma di colpevolizzazione. Chi conosce il ciclo sa che la permanenza non è debolezza ma effetto di un meccanismo che intrappola, fatto di paura, dipendenza, vergogna e di quella speranza che la fase di riconciliazione alimenta. Per la scuola ciò significa non lasciarsi ingannare dai momenti in cui una studentessa appare “guarita”: la quiete può essere una fase del ciclo, non la sua fine.

2.8 · I dati statistici (aggiornati 2025–2026)

I numeri, da soli, non commuovono e non educano; ma onestamente letti, impediscono di rifugiarsi nell’illusione che “da noi non succede”. Le rilevazioni più recenti raccontano una storia sobria e dura: la violenza contro le donne resta diffusa e stabile nel tempo, la denuncia rimane l’eccezione, e — dato che interpella direttamente la scuola — gli stereotipi che la preparano sono già vivi e operanti tra gli adolescenti. La maggioranza dei ragazzi non è violenta; ma una quota tutt’altro che trascurabile considera normale controllare il telefono della partner, o scambia la gelosia per amore.

Vi sono, in questi dati, un avvertimento e una speranza insieme. L’avvertimento: laddove cresce la tolleranza verso uno stereotipo, cresce in modo misurabile la tolleranza verso la violenza — i due fenomeni non sono separati, ma legati da un filo che la ricerca ha reso visibile. La speranza: se la violenza si impara così presto, allora così presto la si può prevenire, agendo proprio negli anni e nei luoghi in cui quei convincimenti si formano. La scuola è esattamente quel luogo. I numeri, infine, vanno sempre letti con la loro fonte e il loro anno: la prudenza statistica è essa stessa una forma di rispetto della verità.

FONTE	DATO	RILEVANZA PER LA SCUOLA
ISTAT 2014	31,5% delle donne 16–70 anni ha subito violenza fisica o sessuale nella vita	Dato storico di riferimento
ISTAT 2025 (prelim.)	31,9% delle donne 16–75 anni (≈ 6,4 mln): 18,8% fisica, 23,4% sessuale, 5,7% stupro/tentato. Risultati completi attesi nel 2026	Il fenomeno resta stabile e diffuso
ISTAT 2025 — giovani	Ragazze 16–24 anni: forte aumento delle violenze subite, dal 28,4% (2014) al 37,6% (2025)	Proprio la fascia che la scuola incontra
ISTAT	Denuncia storicamente molto bassa (intorno a una donna su dieci); ampio sommerso	La scuola intercetta ciò che la giustizia non vede

OMS (2021)	Circa 1 donna su 3 nel mondo (intorno al 30%) ha subito violenza fisica o sessuale	Trasversale a culture e classi
ISTAT 2023 (11–19 anni)	36% ritiene accettabile controllare il cellulare della partner (43,7% M); 29,1% "gelosia = amore"	Fascia in cui gli stereotipi si consolidano
Save the Children 2025–26	1 adolescente su 4 spaventato/a dal partner; 28% immagini intime diffuse/sotto pressione	Il digitale è spazio centrale di violenza
ISTAT 2025 — disabilità	36,1% delle donne con problemi di salute ha subito violenza (oltre il valore medio del 31,9%)	Doppia vulnerabilità: priorità BES

[ALL. N] Dati ISTAT completi sugli adolescenti, questionario e percorso didattico in 5 fasi.

2.9 · Stereotipi e cultura scolastica

Vi è una tentazione comprensibile, quando si parla di violenza, di guardare sempre altrove: ai film, ai social, alle famiglie, alla strada. Eppure la scuola stessa, senza volerlo, può essere veicolo di quegli stessi stereotipi che si propone di combattere. Accade nelle pieghe minute della giornata: nel maschile usato come universale, nell'esempio che assegna sempre al papà la professione e alla mamma la cura, nel commento sull'abbigliamento di una studentessa, nella battuta lasciata correre perché "in fondo scherzavano".

Riconoscere questo non è un atto di accusa verso i docenti, ma un invito alla lucidità: il primo curricolo che gli studenti apprendono non è quello scritto, ma quello vissuto: il clima, il linguaggio, ciò che gli adulti tollerano e ciò che nominano. Per questo la prevenzione comincia prima di ogni progetto, nella revisione paziente delle proprie pratiche quotidiane. È il lavoro meno appariscente e più efficace: cambiare l'aria che si respira in classe.

Il sessismo non vive solo negli episodi gravi: si annida nelle pratiche quotidiane della scuola. Riconoscerlo è il primo atto di prevenzione.

- **Linguaggio.** Nomignoli e battute su corpo e sessualità lasciati senza sanzione.
- **Curricolo.** Assenza di autrici, scienziate, artiste; professioni di cura presentate come "femminili".
- **Spazio e parola.** Occupazione prevalentemente maschile; silenziamento delle ragazze.
- **Aspettative.** Incoraggiamento differenziato STEM/umanistiche; tolleranza verso comportamenti controllanti.
- **Reazione.** Minimizzazione ("sono gelosie normali"), colpevolizzazione della vittima.

2.10 · La dimensione politica della prevenzione

Vi fu un tempo in cui ciò che accadeva tra le mura domestiche era considerato faccenda privata, sottratta allo sguardo della comunità. Il movimento delle donne consegnò alla cultura contemporanea una formula tagliente — il personale è politico — per dire che la violenza nelle relazioni intime non è un fatto privato, ma la manifestazione di un ordine di potere che attraversa l'intera società. Quando una ragazza non può muoversi liberamente, non può vestirsi come desidera, non può dire di no senza temere conseguenze, ciò che è in gioco non è soltanto la sua sicurezza: è la sua cittadinanza.

Riconoscerlo ha conseguenze precise per la scuola. Se la violenza di genere è una questione pubblica, allora prevenirla non è un'opzione benintenzionata, ma l'attuazione di un patto che lo Stato ha sottoscritto: la Convenzione di Istanbul vincola alla dovuta diligenza — prevenire, proteggere, perseguire — e la scuola è parte di quell'impegno. Paulo Freire ci ha ricordato che l'educazione non è mai neutrale: o addomestica o libera. Tacere, davanti a un insulto sessista "per scherzo", non è imparzialità: è una scelta che conferma l'ordine esistente. La scuola sceglie, con trasparenza e con metodo dialogico, la parte della dignità.

Leggere la violenza di genere come fenomeno culturale conduce alla sua dimensione politica. "Il personale è politico": ciò che accade nelle relazioni intime non è una questione privata, ma riguarda la distribuzione del potere nella società. La violenza di genere limita la libertà, la partecipazione e l'accesso allo spazio pubblico di metà della popolazione: è perciò una questione di cittadinanza e di democrazia, non solo di sicurezza individuale.

Da qui la **responsabilità pubblica**. La Convenzione di Istanbul vincola gli Stati alla "dovuta diligenza" (*due diligence*): prevenire, proteggere, perseguire, fornire politiche integrate. La scuola è parte di questo impegno politico assunto dallo Stato: non agisce per scelta facoltativa, ma in attuazione di un patto costituzionale e internazionale.

DAL PIANO PRIVATO…	…AL PIANO POLITICO E PUBBLICO
“È una questione di coppia”	È un problema di potere e di diritti che riguarda l'intera comunità
“Sono fatti loro”	La libertà e la sicurezza delle donne sono condizioni della cittadinanza
“La scuola non deve immischiarsi”	La scuola è istituzione pubblica e presidio democratico: educare alla parità è educare alla democrazia
“Basta punire i colpevoli”	Servono politiche di prevenzione: la repressione da sola non riduce l'incidenza

L’educazione, ricordava Paulo Freire, **non è mai neutrale**: o addomestica o libera. Promuovere relazioni paritarie significa assumere una postura educativa esplicita a favore della dignità e dei diritti, distinta tanto dall’indottrinamento quanto dalla falsa neutralità che, tacendo, conferma l’ordine esistente.

! Il terreno conteso e la rotta della scuola

La prevenzione della VdG è a volte avversata con l’accusa di “ideologia”. La scuola tiene la rotta distinguendo con chiarezza: educare al rispetto, al consenso e alla parità è attuazione della Costituzione (artt. 2-3), della L. 92/2019 e della Convenzione di Istanbul — non imposizione di visioni di parte.

▸ **PEDAGOGIA** Trasparenza con le famiglie (All. M), fondamento normativo e scientifico esplicito, pluralismo nel metodo e fermezza sui principi di dignità e non discriminazione.

2.11 · La dimensione etica e la responsabilità educativa

Non basta che un’azione educativa sia efficace, e neppure che sia conforme alla norma: occorre che sia giusta nel modo in cui tratta le persone, tanto più quando si tratta di minori e di vulnerabilità. È il livello più esigente, perché non si lascia ridurre a protocollo. Carol Gilligan ha insegnato che accanto all’etica dei principi astratti vive un’etica della cura, attenta alla relazione concreta, alla voce di chi ha di fronte; Joan Tronto ne ha mostrato la dimensione politica, fatta di attenzione, responsabilità e competenza. Educare alla prevenzione, in questa luce, non significa “gestire casi”, ma prendersi cura.

A questa sorgente attingono altre voci. Axel Honneth ha descritto la violenza come la forma estrema del misconoscimento e la scuola come uno dei luoghi in cui un ragazzo può finalmente sentirsi riconosciuto come soggetto degno. Judith Butler ha richiamato la vulnerabilità che ci accomuna, contro la tentazione di dividere le vite in quelle che contano e quelle che non contano. Emmanuel Lévinas, infine, ha dato parola a ciò che ogni buon insegnante intuisce: la relazione educativa è asimmetrica, e il volto dell’altro mi chiama a una responsabilità che non attende reciprocità. È su questo fondamento, e non su un mero obbligo giuridico, che poggia il dovere di proteggere.

Da queste convinzioni nascono i cinque imperativi che attraversano l’intero Toolkit — prossimità, trasparenza, reversibilità, rappresentatività, irriducibilità narrativa — e che la Tabella seguente traduce in atteggiamenti concreti. Non sono adornamenti teorici: sono la bussola che impedisce alla tutela di diventare, a sua volta, una forma di sopraffazione, e che custodisce, in ogni studente, la storia singolare che nessun dato potrà mai esaurire.

Accanto alla dimensione politica, la prevenzione ha un fondamento etico. Non basta che un’azione sia efficace o conforme alla norma: deve essere giusta nel modo in cui tratta le persone coinvolte, spesso minori e vulnerabili. Diverse tradizioni etiche illuminano la postura del personale scolastico.

- **Etica della cura (Gilligan, 1982; Tronto, 1993)**. Sposta il baricentro dai principi astratti alla relazione concreta: attenzione, responsabilità, competenza e rispondenza ai bisogni dell’altro. La scuola che previene si prende cura, non si limita a “gestire casi”.
- **Riconoscimento (Honneth, 1992)**. La violenza è una forma estrema di misconoscimento. La scuola può essere un luogo di riconoscimento dell’altro come soggetto degno e portatore di diritti.
- **Vulnerabilità condivisa (Butler, 2004)**. Riconoscere la comune esposizione alla fragilità fonda la responsabilità reciproca e contrasta la gerarchia tra vite che “contano” e vite che non contano.
- **Responsabilità per l’altro (Lévinas, 1991)**. La relazione educativa è strutturalmente asimmetrica: l’adulto ha verso lo studente una responsabilità non condizionata dalla reciprocità. È il fondamento etico dell’obbligo di protezione (Sez. 5).

Su queste basi l'edizione adotta cinque **imperativi etici operativi** come bussola di ogni intervento di prevenzione e tutela:

IMPERATIVO	SIGNIFICATO	TRADUZIONE NELLA PRATICA SCOLASTICA
Prossimità	Stare accanto, non sopra né al posto della persona	Ascolto non giudicante; presenza discreta e costante; non sostituirsi alla vittima
Trasparenza	Chiarezza su scopi, limiti e passi successivi	Non promettere il segreto assoluto; spiegare cosa accadrà (All. D, E); informativa privacy (All. M)
Reversibilità	Preferire scelte che non chiudono il futuro della persona	Evitare etichette stigmatizzanti; misure proporzionate e rivedibili
Rappresentatività	Dare voce e peso al punto di vista della persona	Coinvolgere lo studente nelle decisioni che lo riguardano, per quanto possibile e sicuro
Irriducibilità narrativa	La persona non si riduce al suo "caso" o ai suoi dati	Custodire la storia singolare; non ridurre l'individuo a una scheda o a una statistica

Etica professionale del personale scolastico

- Confini chiari: la scuola accoglie e segnala, non indaga né cura (Sez. 5).
- Riservatezza e tutela dei dati (All. F); non-giudizio verso vittima e famiglie.
- Evitare il protagonismo dell'adulto: il centro è la persona tutelata, non chi interviene.

‣ **PEDAGOGIA.** Questi imperativi orientano non solo la gestione dei casi, ma anche la didattica, il linguaggio e il clima di classe verso il rispetto della dignità di ciascuno.

2.12 · Educare anche i ragazzi: la questione della mascolinità

Per lungo tempo la prevenzione si è rivolta quasi soltanto alle ragazze: insegnare loro a difendersi, a riconoscere i segnali, a chiedere aiuto. È un lavoro necessario, ma da solo insufficiente, e perfino ambiguo: rischia di addossare alle vittime la responsabilità di non essere aggredite. La ricerca più avveduta ha spostato lo sguardo là dove il problema nasce: sui modelli di mascolinità che educano una parte dei ragazzi alla prevaricazione e l'altra parte al silenzio degli spettatori.

Raewyn Connell ha mostrato come, accanto a molte maschilità possibili, una sola tenda a imporsi come dominante — la mascolinità egemonica — fatta di forza, controllo, rifiuto della tenerezza e della vulnerabilità. È un modello che fa male anche ai ragazzi che vi aderiscono: impone loro di non piangere, di non chiedere aiuto, di dimostrare continuamente, e li espone a sofferenze e rischi che le statistiche sulla salute maschile documentano. Lavorare sulla mascolinità non significa colpevolizzare i maschi: significa liberarli da un copione che imprigiona anche loro.

La scuola può offrire ai ragazzi ciò di cui hanno bisogno e che raramente trovano altrove: il permesso di essere interi. Spazi in cui sia lecito nominare la paura e la fragilità, figure adulte maschili che incarnino una forza gentile, occasioni per scoprire che la cura non è femminile ma umana. È un lavoro delicato, che chiede di evitare tanto l'indulgenza quanto la requisitoria, e di credere — davvero — nella possibilità di ogni ragazzo di diventare un uomo capace di relazioni paritarie.

Da qui discende anche la strategia del testimone attivo: la maggior parte dei ragazzi non è violenta, ma molti assistono in silenzio, per timore del giudizio dei pari. Trasformare quel silenzio in parola — educare a interrompere, a non ridere della battuta sessista, a non lasciare sola una compagna — è forse la leva più potente di cui la scuola dispone, perché agisce sul gruppo, lì dove in adolescenza si decide ciò che è lecito e ciò che non lo è.

2.13 · L'ambiente digitale: nuovo territorio della relazione e della violenza

Gli adolescenti di oggi abitano un ambiente che nessuna generazione precedente ha conosciuto: non "usano" il digitale, ci vivono dentro, intrecciando in un unico flusso la vita online e quella offline. È in questo spazio che oggi si gioca buona parte delle prime relazioni affettive — con le loro tenerezze e le loro insidie. La violenza vi ha trovato nuove forme: il

controllo continuo attraverso la geolocalizzazione e la richiesta ossessiva di conferme, la pressione per l'invio di immagini intime, la loro diffusione non consensuale, lo stalking che non concede tregua perché raggiunge la vittima ovunque, perfino nella propria stanza.

Le rilevazioni più recenti mostrano quanto questo territorio sia centrale: una quota significativa di adolescenti riferisce di sentirsi sotto pressione per condividere contenuti intimi, e il controllo digitale della partner è ampiamente percepito come normale, persino come prova d'affetto. È qui che la confusione tra amore e possesso trova oggi la sua espressione più quotidiana, è qui che la scuola deve saper portare il proprio sguardo educativo, senza demonizzare gli strumenti né idealizzarli.

Educare al digitale, in questa luce, non significa impartire divieti tecnici, ma coltivare consapevolezza: aiutare i ragazzi a riconoscere quando un "dove sei?" diventa sorveglianza, quando una richiesta diventa ricatto, quando la condivisione di un'immagine espone a un danno irreparabile. Significa anche far conoscere strumenti e alleati — la Polizia Postale, le procedure di rimozione dei contenuti, il diritto a non essere ridotti a un'immagine. La cittadinanza digitale è parte integrante dell'educazione alla parità e al rispetto.

2.14 · Dalla comprensione all'azione: una sintesi

Al termine di questo percorso conviene raccogliere il filo. Abbiamo visto che la violenza di genere non è un destino naturale ma una costruzione culturale; che si regge su strutture e su simboli oltre che su atti; che l'adolescenza ne è la stagione decisiva perché in essa i modelli si formano e restano plastici; che la posta in gioco è insieme politica — riguarda la cittadinanza e la democrazia — ed etica — riguarda il modo in cui ci facciamo prossimi alla fragilità altrui.

Da ciascuna di queste acquisizioni discende un compito per la scuola. Se la violenza è culturale, la si previene cambiando cultura, non solo punendo atti. Se vive nel simbolico, si agisce sul linguaggio e sul clima. Se l'adolescenza è una soglia, si interviene ora e con continuità. Se la questione è politica, la scuola non si dichiara neutrale di fronte alla dignità. Se è etica, ogni gesto di tutela si misura sul rispetto della persona concreta.

Questo è il ponte verso la seconda parte del volume. Ciò che la teoria ha illuminato chiede ora di farsi norma compresa, organizzazione affidabile, didattica feconda, rete solidale. Le pagine che seguono — a partire dal quadro normativo — non aggiungono nuove convinzioni: traducono in pratica quelle che abbiamo maturato, perché il pensiero senza azione resta sterile, ma l'azione senza pensiero resta cieca.

2.15 · Uno sguardo concreto: il sessismo che non si vede

Immaginiamo una scena ordinaria, di quelle che si ripetono in mille aule. Durante una verifica orale di scienze, un insegnante — senza alcuna cattiva intenzione — si rivolge ai ragazzi con domande più tecniche e impegnative, e alle ragazze con domande più descrittive, lodandone semmai l'ordine del quaderno. Nessun atto di violenza, nessuna parola sgarbata: eppure, goccia dopo goccia, si è trasmesso un messaggio: la scienza è cosa da maschi, alle femmine si chiede di essere diligenti e ordinate.

È questo il volto quotidiano della violenza strutturale e simbolica di cui parlavano Galtung e Bourdieu: non l'eccezione drammatica, ma la regola invisibile, tanto più efficace quanto meno percepita. La studentessa che, anno dopo anno, riceve messaggi simili può finire per autoescludersi dai percorsi tecnico-scientifici, non per mancanza di talento, ma per un copione che ha interiorizzato senza accorgersene. I dati sull'orientamento differenziato verso le materie STEM — che abbiamo visto nella Sezione precedente — nascono anche qui, in microscelte quotidiane.

La buona notizia è che, una volta resa visibile, questa grammatica può essere riscritta. L'insegnante dell'esempio, divenuto consapevole, può vigilare sulla distribuzione delle domande, sulle figure che cita, sugli esempi che sceglie. Non si tratta di colpevolizzarsi, ma di affinare lo sguardo: la prevenzione più efficace non è quella affidata a un progetto straordinario, ma quella che abita la normalità e la trasforma. È il passaggio dalla teoria, che chiude questa prima parte, alla pratica, che apre la seconda.

SEZIONE 3 · QUADRO NORMATIVO
Corpus internazionale, europeo, costituzionale, nazionale, penale e scolastico

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. Soprattutto a DS, Referente e Consiglio d'Istituto. **Cosa trova.** Le norme che fondano e obbligano l'azione della scuola, con la traduzione operativa di ciascuna. **Come usarla.** È il riferimento per PTOF, protocolli (All. K) e per motivare gli adempimenti.

3.1 · Dalla norma all'azione scolastica

Le norme, talvolta, appaiono al personale scolastico come un peso: sigle, articoli, adempimenti. Eppure dietro ogni legge che qui richiamiamo c'è una storia di sofferenza riconosciuta e di dignità conquistata. La Convenzione di Istanbul non è un acronimo: è il punto d'arrivo di decenni in cui le donne hanno chiesto che ciò che subivano fosse finalmente nominato come violazione di un diritto, e non come destino. Leggere le norme in questa luce restituisce loro il respiro: non vincoli esterni, ma la forma giuridica di un dovere che la coscienza già avverte.

Per la scuola la conseguenza è netta. La legge le riconosce un ruolo e, in alcuni casi, le impone un obbligo: educare alla parità (Istanbul, CEDAW, L. 92/2019), segnalare i reati di cui viene a conoscenza (artt. 331 c.p.p. e 361 c.p.), tutelare i dati sensibili (GDPR). La Tabella che segue affianca a ciascuna fonte la sua traduzione operativa, perché il diritto non resti lettera ma diventi pratica quotidiana, e perché il dirigente e il docente sappiano non solo cosa devono fare, ma in nome di che cosa.

FONTE NORMATIVA	LIVELLO	OBBLIGO / INDICAZIONE PER LA SCUOLA
Convenzione di Istanbul, artt. 12 e 14 (L. 77/2013)	Internaz.	Modificare stereotipi; includere nei programmi educazione alla parità, prevenzione, rispetto reciproco
CEDAW, art. 10 (L. 132/1985)	Internaz.	Eliminare pregiudizi e pratiche basate sull'inferiorità/ superiorità di genere tramite l'educazione
Agenda ONU 2030, Goal 5	Internaz.	Parità di genere ed eliminazione della violenza
Costituzione, artt. 2-3	Naz.	Uguaglianza sostanziale; fondamento del curricolo di genere
L. 69/2019 — Codice Rosso	Naz.	Nuovi reati (revenge porn, stalking, costrizione al matrimonio); DS = pubblico ufficiale
D.Lgs. 198/2006 — Cod. Pari Opp.	Naz.	Divieto di discriminazione in ambito educativo; promozione attiva della parità
L. 107/2015, art. 1 c. 16	Scolastica	Il PTOF deve prevedere azioni su pari opportunità e prevenzione VdG
L. 92/2019 — Educazione Civica	Scolastica	33 ore annue trasversali; nuclei su Costituzione e diritti umani
Direttiva MIUR 16/2015	Scolastica	Linee guida: ruolo della scuola, formazione, raccordo territoriale, PTOF
Artt. 330-331 c.p.p.; art. 361 c.p.	Penale	Obbligo di segnalazione per pubblici ufficiali; l'omissione è reato
GDPR (Reg. UE 2016/679); D.Lgs. 196/2003	Privacy	Trattamento dati sensibili; registro riservato; DPO

Estratti normativi essenziali

Riportiamo qui, nella loro formulazione essenziale, due disposizioni che la scuola dovrebbe conoscere quasi a memoria, perché racchiudono il senso del suo mandato. L'articolo 14 della Convenzione di Istanbul non si limita a vietare: chiede di costruire, includendo nei programmi di ogni ordine e grado un'educazione alla parità, al rispetto reciproco e alla soluzione non violenta dei conflitti. È il fondamento giuridico del curricolo che la Parte II propone.

L'articolo 331 del codice di procedura penale, dal canto suo, ricorda che il personale scolastico, nell'esercizio delle proprie funzioni, riveste la qualità di pubblico ufficiale o di incaricato di pubblico servizio, e che da questa qualità discende un obbligo: segnalare. Non è una facoltà rimessa alla sensibilità del singolo, e per i minori non dipende dal consenso della vittima. Conoscere queste parole prima del momento critico significa poter agire con prontezza e con serenità quando quel momento arriva.

Art. 14 — Convenzione di Istanbul

«Le Parti adottano le misure necessarie per includere nei programmi scolastici di tutti i livelli materiale didattico su parità tra i sessi, ruoli non stereotipati, mutuo rispetto, soluzione non violenta dei conflitti, violenza contro le donne e diritto all'integrità personale.»

Art. 331 c.p.p. — Denuncia da parte di pubblici ufficiali

«I pubblici ufficiali e gli incaricati di un pubblico servizio che, nell'esercizio o a causa delle loro funzioni, hanno notizia di un reato perseguibile d'ufficio, devono farne denuncia per iscritto.»

3.2 · Lo spirito delle norme: dai diritti negati ai diritti riconosciuti

Sarebbe un errore leggere il quadro normativo come un freddo apparato di vincoli. Ogni articolo qui richiamato è la cicatrice di una ferita storica e, insieme, la promessa di una riparazione. La Convenzione sull'eliminazione di ogni discriminazione contro le donne, la Convenzione di Istanbul, il Codice Rosso: dietro questi nomi tecnici c'è un lungo cammino in cui ciò che per secoli era stato considerato normale — il dominio sul corpo e sulla libertà delle donne — è stato finalmente nominato come violazione di un diritto.

Comprendere questo cammino aiuta il personale scolastico a non vivere gli adempimenti come imposizioni esterne, ma come la forma giuridica di una conquista di civiltà di cui la scuola è chiamata a essere custode e trasmettitrice. Quando un docente educa alla parità, non sta eseguendo un ordine: sta consegnando ai ragazzi il frutto di una conquista, e li sta rendendo, a loro volta, eredi e custodi di diritti che altri hanno pagato a caro prezzo.

Vi è, in particolare, un principio che attraversa tutto il corpus e che vale la pena interiorizzare: la tutela del minore prevale, e per essa la riservatezza cede il passo all'obbligo di proteggere. Non si tratta di un cavillo, ma di una gerarchia di valori: davanti al rischio per un minore, il dovere di segnalare viene prima del riserbo. Conoscere questa gerarchia libera il docente dall'angoscia della scelta, perché la scelta, in quei casi, l'ha già compiuta la legge a tutela del più debole.

3.3 · Due nodi delicati: il consenso e la riservatezza

Tra le tante norme richiamate, due nozioni meritano un'attenzione particolare perché attraversano costantemente la pratica scolastica: il consenso e la riservatezza. Il consenso, nell'orizzonte della Convenzione di Istanbul e del nostro codice penale, non è un dettaglio formale ma il cuore stesso della distinzione tra una relazione e un abuso: deve essere libero, consapevole, attuale e sempre revocabile. Educare al consenso significa insegnare ai ragazzi che un sì estorto, comprato o carpito non è un sì, e che il silenzio o la passività non equivalgono a un assenso.

La riservatezza pone invece al personale scolastico una tensione reale. Da un lato il dovere di proteggere i dati sensibili, dall'altro l'obbligo di segnalare. Come si compongono? La gerarchia, lo abbiamo visto, è chiara: davanti al rischio per un minore, la tutela prevale e la riservatezza cede il passo all'obbligo di proteggere. Ciò non autorizza a divulgare: i dati vanno trattati con il massimo riserbo, comunicati solo a chi di dovere e custoditi con accesso limitato. È la differenza tra il riserbo, che protegge la persona, e il silenzio, che protegge l'aggressore.

Su entrambi i nodi la trasparenza è la bussola. Con lo studente: spiegare fin dall'inizio che non si potrà promettere il segreto assoluto, ma che ogni passo sarà compiuto nel suo interesse e, per quanto possibile, con lui. Con le famiglie: chiarire scopi e limiti dell'azione educativa. È così che la norma, da vincolo astratto, diventa relazione corretta e rispettosa: il diritto si fa, letteralmente, educazione.

SEZIONE 4 · FONDAMENTI SCIENTIFICI ED EVIDENZE DI EFFICACIA
Perché la prevenzione funziona a scuola e che cosa la ricerca dimostra

ORIENTAMENTO *— a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A DS, Referente e docenti che progettano interventi. **Cosa trova**. Il modello ecologico, le cornici teoriche, i programmi di provata efficacia e i principi che ne derivano. **Come usarla.** Per scegliere metodologie sostenute da evidenze (Sez. 7) e giustificare le scelte nel PTOF (Sez. 9).

4.1 · Il modello ecologico della violenza di genere

Di fronte a un fenomeno così doloroso, la tentazione è sempre la stessa: cercare un colpevole semplice, una causa unica — un "mostro", una patologia, un raptus. La scienza, con pazienza, ci consegna una verità più scomoda e più feconda:

la violenza nasce dall'intreccio di molti fattori, disposti su più livelli. Lori Heise li ha ordinati in un modello ecologico — individuale, relazionale, comunitario, sociale — che l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha fatto proprio. Cerchi concentrici, come quelli dell'acqua quando vi si getta un sasso, in cui ogni livello influenza gli altri.

È qui che la scuola scopre la propria forza, talvolta sottovalutata. Pochi luoghi al mondo riescono ad agire contemporaneamente su tutti quei livelli: la scuola forma le competenze del singolo, plasma le relazioni tra pari, costruisce un clima comunitario e veicola messaggi sociali. Non è un attore tra gli altri: è, potenzialmente, il più capillare e il più precoce. Comprendere questo non è vanto, ma responsabilità: significa che ciò che la scuola fa — o non fa — lascia traccia.

Le pagine seguenti raccolgono ciò che la ricerca ha verificato: quali programmi funzionano e perché, a quali condizioni, con quali cautele. È un patrimonio prezioso, perché ci dispensa dal reinventare l'acqua calda e ci mette in guardia da interventi suggestivi ma inefficaci, o persino controproducenti. Educare è anche questo: scegliere, con onestà intellettuale, ciò che le prove sostengono, senza confondere il rumore dell'iniziativa con la realtà del cambiamento.

Il paradigma scientifico prevalente non riconduce la violenza di genere a una causa unica né a una patologia individuale, ma all'interazione di fattori su più livelli. Il modello ecologico (Heise, 1998), adottato dall'OMS, distingue quattro livelli annidati: individuale, relazionale, comunitario e sociale. La scuola interviene simultaneamente su tutti, ed è questa la ragione strutturale della sua efficacia preventiva.

LIVELLO	FATTORI DI RISCHIO/PROTEZIONE	LEVA EDUCATIVA DELLA SCUOLA
Individuale	Violenza assistita, atteggiamenti giustificazionisti, scarsa alfabetizzazione emotiva	Educazione affettiva e competenza emotiva; decostruzione delle credenze
Relazionale	Modelli di coppia basati su controllo e possesso; pressione dei pari	Educazione al consenso e alle relazioni rispettose; approccio bystander
Comunitario	Clima scolastico, tolleranza verso molestie e sessismo, norme del gruppo	Whole-school approach: clima, regole condivise, risposta non minimizzante
Sociale	Stereotipi, mascolinità egemonica, rappresentazioni mediatiche	Media literacy, curricolo di genere, lavoro su norme e aspettative

Implicazione operativa. Un intervento su un solo livello (es. una conferenza una tantum) ha effetti deboli e transitori. L'efficacia cresce quando si agisce su più livelli insieme — esattamente ciò che il modello organizzativo della Parte II prevede.

4.2 · Cornici teoriche di riferimento

COSTRUTTO	CONTENUTO ESSENZIALE	FONTE PRIMARIA
Ciclo della violenza	Accumulo → esplosione → "luna di miele" → normalizzazione; spiega permanenza e minimizzazione	Walker (1979)
Violenza strutturale/ culturale	Le disuguaglianze incorporate e i sistemi simbolici legittimano la violenza diretta	Galtung (1969)
Dominazione e violenza simbolica	Potere incorporato in habitus che fa apparire "naturale" l'ordine di genere	Bourdieu (1998)
Mascolinità egemonica	Norma culturale che legittima controllo e subordinazione del femminile	Connell (1995)
Continuum della violenza	Forme "gravi" e "normalizzate" sulla stessa linea: tollerare le seconde abilita le prime	Kelly (1988)
Apprendimento sociale	I comportamenti violenti si apprendono per osservazione e imitazione	Bandura (1977)
Approccio bystander	Formare i testimoni a interrompere le dinamiche; base degli interventi più efficaci	Banyard et al. (2004; 2007)

4.3 · Che cosa "funziona": l'evidenza dei programmi scolastici

Le teorie, lungi dall'essere astrazioni per addetti ai lavori, sono le lenti che permettono di vedere ciò che altrimenti resterebbe confuso. La teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura ci ricorda che i ragazzi imparano osservando i modelli che li circondano: se il modello dominante premia la prevaricazione e deride la tenerezza, sarà quello a essere imitato. Ne discende un compito preciso per la scuola: offrire modelli alternativi credibili, incarnati prima che enunciati, perché si imita ciò che si vede vivere, non ciò che si sente predicare.

Accanto a Bandura, le cornici interpretative della violenza — dal ciclo che ne descrive l'andamento alla lettura strutturale che ne svela le radici — aiutano l'educatore a non personalizzare ciò che è sistemico e a non sistematizzare ciò che è personale. È un equilibrio delicato: comprendere le strutture senza deresponsabilizzare gli individui, riconoscere le storie senza ridurle a statistiche. Su questo equilibrio si gioca la differenza tra un intervento maturo e uno ingenuo.

Esiste un corpus consolidato di studi controllati (RCT) e revisioni sistematiche sui programmi scolastici di prevenzione della violenza nelle relazioni tra adolescenti (Adolescent Dating Violence) e della violenza di genere. Di seguito i principali, con l'esito documentato.

PROGRAMMA	IMPOSTAZIONE	ESITO DOCUMENTATO	FONTE
Safe Dates	Curricolo + teatro + poster; componente per famiglie e operatori	Riduce perpetrazione e vittimizzazione; effetti a 4 anni	Foshee et al. (1998; 2005)
The Fourth R	Integrato nel curricolo; abilità relazionali e fattori di rischio comuni	Riduce la perpetrazione di violenza fisica nelle relazioni	Wolfe et al. (2009)
Dating Matters	Modello comprensivo CDC: studenti, genitori, docenti, comunità	Riduce vittimizzazione e perpetrazione di ADV	Niolon et al. (2019)
Shifting Boundaries	Componente didattica + componente "strutturale" (clima e spazi)	Riduce la vittimizzazione sessuale	Taylor et al. (2013)
Coaching Boys into Men	Allenatori sportivi come educatori della mascolinità rispettosa	Riduce la perpetrazione di abuso tra atleti adolescenti	Miller et al. (2012)

4.4 · Effetti aggregati e principi di efficacia

La meta-analisi di De La Rue e colleghi (2017) documenta miglioramenti significativi di conoscenze e atteggiamenti e, in misura più modesta, dei comportamenti; effetti più deboli e meno stabili sulla vittimizzazione. La prevenzione cambia la cultura prima dei comportamenti, e i comportamenti prima delle vittimizzazioni. Da qui i principi che la Parte II recepisce:

- **Continuità, non episodicità.** Interventi distribuiti e ripetuti superano gli eventi una tantum (dose-risposta).
- **Approccio di scuola intera (whole-school)**. Agire anche su clima, spazi e norme (Shifting Boundaries).
- **Centratura sui pari e bystander.** Tra le strategie con maggiore sostegno empirico.
- **Coinvolgimento di famiglie e adulti di riferimento.** Potenzia gli effetti (Dating Matters).
- **Lavoro sulla mascolinità.** Coinvolgere i ragazzi come parte della soluzione (Coaching Boys into Men).
- **Fedeltà di implementazione.** Formazione dei docenti e materiali strutturati (All. G, All. H).

4.5 · Conoscenze, atteggiamenti, comportamenti: che cosa possiamo davvero cambiare

Vale la pena soffermarsi su una distinzione che la ricerca rende ineludibile e che salva da molte illusioni. Un intervento può incidere su tre piani diversi: le conoscenze (ciò che i ragazzi sanno), gli atteggiamenti (ciò che pensano e sentono giusto) e i comportamenti (ciò che effettivamente fanno). Sono piani collegati ma non identici, e la distanza tra di essi è spesso maggiore di quanto si creda: si può sapere che il controllo è violenza e continuare a esercitarlo; si può dichiarare di credere nella parità e riprodurre, nei gesti, l'asimmetria appresa.

Le valutazioni rigorose mostrano che modificare conoscenze e atteggiamenti è alla portata di buoni programmi scolastici; incidere stabilmente sui comportamenti, e ancor più sulla vittimizzazione reale, è obiettivo più arduo, che richiede interventi prolungati, coerenza dell'intero ambiente e raccordo con la comunità. Dirlo non è disfattismo: è la condizione per non promettere ciò che non si può mantenere e per non scoraggiarsi quando i frutti tardano. L'educazione lavora sui tempi lunghi, e semina spesso ciò che altri raccoglieranno.

Ne discende un criterio di sobrietà e di onestà: meglio un percorso continuo e coerente che una giornata a effetto; meglio obiettivi dichiarati con misura che proclami roboanti; meglio valutare ciò che si è davvero modificato che celebrare l'iniziativa in sé. È una postura scientifica che è anche, profondamente, una postura etica: rispettare la complessità del reale e non strumentalizzare un tema doloroso per la visibilità di un progetto.

4.6 · I framework internazionali di prevenzione

La ricerca degli ultimi decenni ha messo alla prova, con metodo, molti programmi di prevenzione, e ci ha consegnato lezioni preziose. La prima è di umiltà: gli interventi che modificano conoscenze e atteggiamenti sono numerosi e solidi, mentre quelli che riducono in modo durevole la vittimizzazione effettiva sono più rari e fragili. Dirlo apertamente non scoraggia: protegge dall'illusione che un incontro spot possa cambiare una vita, e orienta verso ciò che davvero incide.

La seconda lezione è di metodo. Funzionano i programmi prolungati nel tempo, non gli eventi isolati; quelli che coinvolgono insieme ragazze e ragazzi, l'empowerment delle une e la decostruzione della mascolinità negli altri; quelli che mobilitano i pari come protagonisti e non solo come destinatari; quelli radicati nel clima dell'intera scuola e non confinati in un'ora dedicata. È una conferma di ciò che la pedagogia sa da tempo: si educa con la continuità, la coerenza e la relazione, non con l'episodio memorabile. I framework internazionali che seguono traducono queste evidenze in strategie ordinate.

FRAMEWORK	CONTENUTO	RILEVANZA PER LA SCUOLA
RESPECT Women (OMS, 2019)	Sette strategie: Relationship skills, Empowerment, Services, Poverty, Environments, Child/adolescent abuse prevention, Transformed attitudes	La scuola presidia Relationship skills, Transformed attitudes e ambienti sicuri
INSPIRE (OMS/UNICEF, 2016)	Sette strategie contro la violenza sui minori, tra cui Education and life skills e Norms and values	Colloca la prevenzione VdG nella tutela dei minori; coerente con l'obbligo di segnalazione
Convenzione di Istanbul (2011)	Artt. 12 e 14: prevenzione educativa e modifica degli stereotipi a tutti i livelli	Base giuridica e culturale del mandato della scuola

4.7 · La doppia vulnerabilità: disabilità, BES e violenza di genere

Vi è una soglia di dolore che la cronaca raramente attraversa e che la scuola, invece, non può ignorare: quella delle persone con disabilità, esposte alla violenza in misura assai maggiore e, al tempo stesso, meno capaci di farla emergere e di essere credute. La ricerca internazionale lo documenta senza ambiguità; le rilevazioni nazionali più recenti lo confermano. Dietro questi numeri vi sono volti precisi: una ragazza con disabilità cognitiva che non possiede le parole per dire ciò che subisce, un ragazzo che dipende dall'adulto anche per i gesti più intimi e che proprio per questo è più ricattabile.

Qui la pedagogia speciale insegna qualcosa che vale per tutta la scuola: la cura del più fragile non è un capitolo separato, ma il criterio che misura l'autenticità dell'intera proposta educativa. Una prevenzione che funziona solo con gli studenti "facili" non è prevenzione, è selezione. Occorre allora interrogarsi: i nostri materiali sono accessibili? Il nostro linguaggio raggiunge chi comunica in modo diverso? Sappiamo riconoscere i segnali in chi non può raccontarli a parole? Lo sguardo intersezionale — che coglie l'intreccio tra genere, disabilità, origine ed età — non complica il lavoro: lo rende giusto, perché nessuno resti ai margini proprio mentre si parla di tutela.

Il focus su studenti con disabilità e BES non è opzionale ma prioritario. Le persone con disabilità subiscono violenza in misura significativamente superiore alla media, e la condizione di disabilità rende più difficile riconoscere, comunicare e far credere la violenza subita.

EVIDENZA	FONTE
In Italia il 36,1% delle donne con problemi di salute o limitazioni dell'autonomia ha subito violenza fisica/sessuale, contro una media del 31,9%; fino al 39,4% con limitazioni gravi	ISTAT, Primi risultati 2025
Gli adulti con disabilità hanno un rischio di violenza nettamente superiore; ancora più elevato con disabilità psicosociali o intellettive	Hughes et al., The Lancet (2012)
I bambini con disabilità hanno un rischio di violenza circa 3–4 volte superiore ai coetanei	Jones et al., The Lancet (2012)

Indicazioni per la pratica (BES/disabilità)

- Non attribuire automaticamente alla disabilità segnali che potrebbero indicare violenza (ritiro, regressione, somatizzazioni, paura di luoghi/persone).
- Garantire canali di comunicazione accessibili (CAA, mediatore, figure di fiducia) per la disclosure.
- Raccordo strutturato con NPI/psicologo e con i servizi per la disabilità del territorio (All. B).
- Considerare la doppia vulnerabilità nella valutazione dell'urgenza (All. E) e nella personalizzazione (PEI/PDP).

La pedagogia speciale italiana — da Andrea Canevaro a Luigi D'Alonzo — ha fatto dell'inclusione non un obiettivo accessorio ma il paradigma stesso del buon insegnamento: una scuola è inclusiva non quando "aggiunge" misure per i fragili, ma quando ripensa l'intera proposta perché nessuno sia costretto ai margini. È questa la lente con cui guardare alla prevenzione: domandarsi sempre se ciò che proponiamo raggiunge anche chi non può alzare la mano, anche chi non ha le parole, anche chi nessuno guarda. La risposta a questa domanda misura la statura morale, prima ancora che tecnica, di una comunità educante.

4.8 · Dalla ricerca alla classe: tradurre l'evidenza in pratica

Tra l'articolo scientifico e l'aula c'è una distanza che qualcuno deve colmare, e quel qualcuno è la comunità professionale della scuola. Le evidenze raccolte in questa sezione non sono ricette pronte: sono principi che vanno tradotti, con intelligenza pedagogica, nel contesto concreto di ciascun istituto. Tradurre significa rispettare la sostanza — continuità, coinvolgimento dei pari, lavoro sulle norme e non solo sulle informazioni — adattandone la forma all'età degli studenti, al territorio, alle risorse disponibili.

Questa traduzione richiede una virtù spesso trascurata: la fedeltà critica. Fedeltà, perché non si può stravolgere ciò che la ricerca ha mostrato efficace, illudendosi che un'improvvisazione brillante valga quanto un metodo validato. Critica, perché nessun programma confezionato altrove funziona identico ovunque: va calato nella realtà viva di quella classe, con quegli studenti, con quella storia. È il lavoro intelligente del docente che non esegue, ma interpreta.

Vi è, infine, una ricaduta che riguarda la valutazione. Se la ricerca insegna a distinguere ciò che cambia le conoscenze da ciò che cambia i comportamenti, la scuola impara a darsi obiettivi realistici e a verificarli con onestà, senza scambiare l'entusiasmo di un'iniziativa per la prova della sua efficacia. È questo atteggiamento — sobrio, paziente, documentato — a separare una scuola che fa prevenzione da una scuola che si limita a parlarne. Con questa consapevolezza possiamo passare dal perché al come.

PARTE II

QUADRO OPERATIVO E PRATICO

Chi fa cosa, con quali procedure, strumenti e raccordi territoriali

Compreso il perché, resta il come. La seconda parte raccoglie ciò che la prima ha fondato e lo traduce in gesti praticabili: un modo di organizzarsi, di riconoscere i segnali, di insegnare, di fare rete, di iscrivere tutto questo nei documenti che danno stabilità a una scuola. È il momento in cui la teoria si fa carne nelle pratiche — e proprio per questo è il momento più delicato, perché una buona intenzione mal tradotta può fare danno e una procedura senza anima si svuota.

Per questo il lettore non troverà, nelle pagine che seguono, soltanto moduli e diagrammi. Ogni procedura è accompagnata dal senso che la giustifica, perché chi la applica non si senta esecutore di regole estranee ma protagonista consapevole di un'opera comune. L'organizzazione, qui, non è burocrazia: è la forma che la cura assume quando vuole essere affidabile e ripetibile e non lasciata all'improvvisazione del singolo giorno buono.

SEZIONE 5 · PERCHÉ LA SCUOLA È COINVOLTA

Mandato istituzionale, obbligo di segnalazione e confini di competenza

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A tutto il personale, in particolare a DS e docenti. **Cosa trova.** Le ragioni del mandato della scuola, l'obbligo di segnalazione e ciò che non le compete. **Come usarla.** È il presupposto della Sez. 6 (chi fa cosa) e fonda eticamente la responsabilità di protezione (cfr. Sez. 2.11).

5.1 · Le ragioni strutturali

"Ma è davvero compito nostro?". La domanda affiora, legittima, in molte sale insegnanti. Si teme di invadere campi altrui, di sostituirsi a famiglie, psicologi, magistrati. La risposta non nega quel timore, ma lo ricolloca: il compito della scuola non è curare né giudicare, ma esserci, riconoscere, accompagnare e, quando la legge lo impone, segnalare. Nessun altro presidio incontra ogni giorno, per anni, quasi tutti gli adolescenti di un territorio, nella stagione in cui la loro identità affettiva prende forma.

Da questa posizione unica discendono tre mandati, che le pagine seguenti articolano: prevenire, prima che la violenza si manifesti; proteggere, quando essa è già presente; raccordare, perché nessuno resti solo. E discende anche un confine, altrettanto importante: sapere ciò che alla scuola non compete è parte della sua competenza. Un docente che conosce i propri limiti protegge meglio, perché non improvvisa ruoli che non gli appartengono e affida tempestivamente alla rete ciò che la supera. È in questa misura — fatta di presenza discreta e di tempestività — che si riconosce una scuola che ha capito.

RAGIONE	DESCRIZIONE
Universalità e obbligatorietà	Tutti i giovani 6–19 anni frequentano la scuola: nessun altro presidio raggiunge questa quota nella fase più formativa
Finestra temporale ottimale	L'adolescenza è la fase liminale in cui si formano le prime relazioni e si consolidano gli stereotipi (cfr. Sez. 2.5)
Autorevolezza educativa	La scuola veicola valori e modelli in modo strutturato, nel confronto tra pari

5.2 · L'obbligo di segnalazione

✓ **OBBLIGO — Art. 331 c.p.p. + Art. 361 c.p.**

L'obbligo di segnalazione all'A.G. o ai Servizi Sociali scatta ogni volta che il personale viene a conoscenza, anche per sospetto fondato, di maltrattamento o abuso a danno di minori.

! Non agire è una scelta giuridicamente rilevante e punibile (art. 361 c.p., omessa denuncia). L'obbligo non è discrezionale e, per i minorenni, non dipende dalla volontà della vittima.

5.3 · I tre mandati della scuola

L'obbligo di segnalazione è forse il punto che genera più inquietudine, perché mette il docente di fronte a una soglia che teme di varcare: "e se mi sbaglio? e se tradisco la fiducia? e se peggioro le cose?". Sono timori legittimi, che vanno accolti, non liquidati. Ma vanno anche ricollocati: l'obbligo non chiede al docente di indagare, di accertare, di giudicare — compiti che non gli spettano — bensì di trasmettere a chi di dovere ciò di cui è venuto a conoscenza, anche in forma di sospetto fondato. La valutazione spetterà ad altri; al docente spetta non voltarsi dall'altra parte.

C'è una saggezza, in questa ripartizione, che protegge tutti: protegge il minore, che non resta affidato all'incertezza di un singolo; protegge il docente, che non si carica di responsabilità sproporzionate; protegge la relazione educativa, perché la trasparenza — "non posso promettere il segreto, ma ti accompagnerò" — è essa stessa una forma di rispetto. Tacere per "non tradire" sarebbe, paradossalmente, il vero tradimento.

- **PREVENIRE.** Educare alle relazioni rispettose e decostruire gli stereotipi — prima che la violenza si manifesti.
- **PROTEGGERE.** Riconoscere i segnali, accogliere le confidenze, documentare, segnalare — quando la violenza è già presente.
- **RACCORDARE.** Attivare la rete territoriale e partecipare ai tavoli interistituzionali — per garantire continuità.

5.4 · Che cosa NON è compito della scuola

LA SCUOLA NON È CHIAMATA A…	LA SCUOLA È CHIAMATA A…
Svolgere indagini o accertamenti investigativi	Documentare i segnali e segnalarli alle autorità competenti
Valutare clinicamente il rischio o la credibilità	Credere a quanto riferito e trasmetterlo al DS e all'A.G.
Gestire autonomamente le situazioni di violenza	Attivare i meccanismi istituzionali di protezione
Confrontare la vittima con il presunto responsabile	Mantenere separate le parti e proteggere la vittima
Garantire il segreto assoluto	Spiegare i limiti della riservatezza e i passi che seguiranno
Sostituire psicologi o assistenti sociali	Collaborare nell'ambito dei protocolli territoriali

Definire ciò che alla scuola non compete è forse l'atto più maturo di tutto il percorso, perché protegge dalla tentazione opposta all'indifferenza: quella dell'onnipotenza. L'insegnante che, mosso da generosità, si improvvisa terapeuta, investigatore o giudice non aiuta il ragazzo; corre anzi il rischio di interferire con il lavoro di chi quei ruoli li ricopre per competenza e per legge, e di esporre sé e l'istituzione a errori gravi. La cura autentica conosce i propri limiti e li rispetta.

La scuola non cura il trauma: lo riconosce e indirizza a chi può curarlo. Non accerta i fatti né raccoglie prove: osserva, documenta in modo essenziale e segnala. Non decide sull'affidamento o sulle misure di protezione: collabora con chi ne ha la responsabilità. Non sostituisce la famiglia, ma non vi si appiattisce quando è la famiglia stessa la fonte del pericolo. Sapere dove finisce il proprio compito non è deresponsabilizzazione: è la condizione perché ciascun attore della rete possa fare bene la propria parte.

Resta, in capo alla scuola, ciò che nessun altro può fare al suo posto: esserci con continuità, accorgersi, accogliere senza giudicare, tenere viva la relazione, garantire che la segnalazione parta e che il ragazzo non si senta abbandonato dopo averla affidata. È un compito circoscritto e immenso insieme. La seconda parte di questa sezione mostra come organizzarlo perché non gravi su un solo paio di spalle.

5.5 · Uno sguardo concreto: quando un docente si accorge

Una professoressa nota che una sua studentessa, brillante e solare fino a poche settimane prima, è diventata silenziosa, controlla di continuo il telefono con apprensione, ha smesso di fermarsi con le amiche. Un giorno arriva con un livido sul polso e una spiegazione poco convincente. La professoressa non è una psicologa, non è un'investigatrice: è un'insegnante. Eppure è lei, in quel momento, l'adulto più vicino, l'unica che si è accorta.

Che cosa può fare, entro i confini del suo ruolo? Non interrogare la ragazza come in un processo, non promettere un segreto che non potrà mantenere, non affrontare da sola la famiglia. Può però creare un'occasione tranquilla per dire, semplicemente, "ho notato che non sei serena, ci sono se vuoi parlarne"; può ascoltare senza giudicare se la ragazza si confida; può informare il referente e il dirigente; può documentare con sobrietà ciò che ha osservato. Gesti misurati, alla sua portata, che possono fare la differenza.

Questa scena, che si ripete in mille varianti, mostra perché il modello organizzativo della prossima sezione non è burocrazia: è ciò che fa sì che la professoressa non resti sola con il suo allarme, che sappia a chi rivolgersi e con quali tempi, che la sua intuizione non si disperda ma diventi tutela. Dietro ogni procedura c'è una ragazza come questa e un adulto che ha avuto il coraggio di accorgersi.

SEZIONE 6 · MODELLO DI ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA
Governance, responsabilità, procedure operative e riconoscimento dei segnali

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A DS, Referente, coordinatori e a chi definisce le procedure d'istituto. **Cosa trova.** La governance su tre livelli, gli adempimenti del DS, la procedura per i docenti e i segnali da riconoscere. **Come usarla.** È il cuore operativo: alimenta protocolli (All. K) e schede (All. D, E, F).

6.1 · Governance su tre livelli

Quando un ragazzo trova il coraggio di affidare a un adulto ciò che lo ferisce, ciò che accade nei minuti e nei giorni successivi può cambiare la sua storia. Per questo l'organizzazione non è un dettaglio amministrativo: è ciò che fa la differenza tra una confidenza accolta e una dispersa, tra una segnalazione tempestiva e un'occasione mancata. Una scuola che ha pensato in anticipo chi fa cosa non lascia il docente solo davanti a una rivelazione, e non affida la tutela al caso o alla buona volontà del momento.

I tre livelli qui descritti — la responsabilità del dirigente, la regia del referente, l'attenzione quotidiana di ogni docente — non sono una gerarchia di comando, ma una distribuzione di cura. Ciascuno sa qual è il suo passo e dove finisce, sa a chi rivolgersi e con quali tempi. È questa chiarezza, paradossalmente, a rendere possibile la spontaneità della relazione: l'insegnante può ascoltare con cuore libero proprio perché sa che non sarà lasciato solo a decidere.

LIVELLO	SOGGETTO	RESPONSABILITÀ PRINCIPALI
Strategico	Consiglio d'Istituto; Dirigente Scolastico	PTOF, protocolli, nomina referente, formazione, segnalazioni formali all'A.G.
Coordinamento	Referente parità/VdG; Funzione Strumentale; Psicologo scolastico	Prima accoglienza, raccordo con la rete, formazione interna, monitoraggio
Operativo	Docenti; Coordinatori di classe; Personale ATA	Osservazione quotidiana, interventi in classe, primo ascolto, trasmissione segnalazioni

6.2 · Il Dirigente Scolastico: adempimenti

ADEMPIMENTO	AZIONE CONCRETA	BASE NORMATIVA
PTOF	Inserire obiettivi espliciti di prevenzione VdG	L. 107/2015, art. 1 c. 16
Nomina referente	Designare formalmente un referente con atto del DS	Linee guida MIUR 2015
Protocollo territoriale	Stipulare/aderire a protocollo con la rete [ALL. K]	Piano Naz.; Conv. Istanbul
Formazione	Garantire percorsi annuali [ALL. G]	Piano di formazione d'istituto; L. 107/2015
Registro riservato	Istituire il registro delle segnalazioni [ALL. F]	GDPR; D.Lgs. 196/2003
Segnalazione A.G.	Effettuare la segnalazione nei casi previsti	Artt. 361, 331 c.p.p.
Raccordo famiglie	Gestire con cautela rispetto al rischio di allertare il maltrattante	Tutela; art. 330 c.c.

6.3 · I docenti: procedura di intervento

Al Dirigente Scolastico la legge affida un ruolo che eccede la gestione amministrativa: è garante della tutela, titolare del trattamento dei dati sensibili, soggetto obbligato alla segnalazione. Sono responsabilità che possono pesare, ma che diventano sostenibili se inscritte in una procedura chiara e condivisa, anziché affidate all'emergenza del singolo episodio. Un dirigente che ha predisposto per tempo il registro riservato, individuato il referente, formato il collegio e stretto accordi con la rete, non si troverà impreparato quando un caso bussa alla sua porta.

C'è, in questo lavoro silenzioso di predisposizione, una forma alta di cura istituzionale: prendersi cura non solo delle persone, ma delle condizioni che rendono possibile prendersene cura. È la differenza tra una scuola che reagisce e una scuola che presidia.

FASE	AZIONE	NOTE OPERATIVE
1 — Ascolto	Ascoltare senza interrompere, giudicare o chiedere dettagli non necessari	Non promettere il segreto assoluto; spiegare i passi
2 — Documentazione	Annotare per iscritto, in modo riservato, con data e ora	Usare la scheda [ALL. D]
3 — Segnalazione interna	Riferire al DS e/o al Referente entro la giornata	Non attendere conferme; non ripetere l'ascolto
4 — Non confrontare le parti	Non convocare o informare il presunto responsabile	Il confronto aumenta il rischio per la vittima
5 — Accompagnamento	Mantenere il contatto educativo con lo/la studente/ssa	Normalità apparente a protezione della vittima
6 — Raccordo con DS	Attendere indicazioni sulle comunicazioni con la famiglia	Solo il DS decide se/quando coinvolgere i genitori

6.4 · Riconoscere la violenza: tipologie e segnali

Esiste un istante che nessun protocollo può prevedere fino in fondo: quello in cui un ragazzo decide di fidarsi e socchiude la porta su ciò che lo ferisce. Quell'istante è fragile e prezioso. La ricerca e l'esperienza concordano su poche regole d'oro: ascoltare senza incalzare con domande investigative, credere senza pretendere prove, non promettere un segreto che non si potrà mantenere, rassicurare senza minimizzare. Sono gesti semplici e difficilissimi, perché chiedono all'adulto di contenere la propria ansia di fare per restare, prima di tutto, presenza che accoglie.

Riconoscere i segnali è l'altra metà del compito, quella che precede la confidenza e talvolta la rende possibile. I segnali raramente parlano da soli: un calo del rendimento, un ritiro improvviso, un'ipervigilanza, un cambiamento nel modo di vestire o di stare con gli altri. Presi singolarmente non dimostrano nulla; letti insieme, nel tempo, da chi conosce quel ragazzo, possono comporre un quadro che merita attenzione. La Tabella seguente li ordina per tipologia; ma nessun elenco sostituisce la conoscenza paziente del singolo, che resta lo strumento diagnostico più fine di cui la scuola dispone.

TIPOLOGIA	SEGNALI OSSERVABILI A SCUOLA
Fisica	Lividi, ferite non giustificate · assenze per "incidenti" · abbigliamento coprente · ritiro sociale
Psicologica	Ansia, depressione · autostima molto bassa, senso di colpa · calo del rendimento · paura di esprimersi
Sessuale	Comportamenti sessuali inappropriati · paura di luoghi isolati o di certi adulti · disturbi psicosomatici
Economica	Mancanza di materiale scolastico · controllo del partner sulle risorse · esclusione da attività
Stalking / Cyberbullismo	Messaggi ossessivi · isolamento dai pari · cambio account · paura del telefono a scuola
Violenza assistita	Narrazioni/disegni di conflitto · ipervigilanza · difesa dell'aggressore · regressione
Focus BES/Disabilità	Difficoltà a comunicare la violenza; segnali spesso attribuiti erroneamente alla condizione. Raccordo con NPI/psicologo (cfr. Sez. 4.6)
Focus stranieri/MSNA	Possibili matrimoni precoci, MGF, isolamento linguistico. Attivare mediatore culturale e Tribunale Minorenni

6.5 · La documentazione come atto di cura

Scrivere ciò che si osserva può sembrare un adempimento burocratico, persino sgradevole, quando si ha a che fare con la sofferenza di un ragazzo. Eppure la documentazione — fatta con misura, riservatezza e rispetto — è essa stessa una forma di tutela. Una scheda di osservazione compilata bene permette di cogliere, nel tempo, l'evoluzione di una situazione che un singolo episodio non rivelerebbe; consente il passaggio di consegne tra adulti senza che il ragazzo debba ripetere ogni volta il proprio dolore; protegge la scuola e protegge la verità.

La regola è la sobrietà: documentare i fatti osservati, non le interpretazioni; le parole dette, non i giudizi; il necessario,

non il superfluo. E la riservatezza assoluta: questi documenti contengono dati sensibili e vanno custoditi con accesso limitato, sotto la responsabilità del Dirigente quale titolare del trattamento. Un registro lasciato incustodito non è una leggerezza: è una violazione che può ferire una seconda volta chi già è stato ferito.

Vi è, in questa cura della scrittura, un'eco dell'imperativo dell'irriducibilità narrativa: documentare non significa ridurre una persona a una scheda, ma custodire un frammento della sua storia perché non vada perduto e perché chi dovrà aiutarla possa farlo con cognizione. La buona documentazione è memoria al servizio della tutela, non archiviazione che dimentica.

6.6 · Uno sguardo concreto: la macchina che si mette in moto

Riprendiamo la nostra studentessa. La professoressa che si è accorta informa la referente per la prevenzione, come previsto dal protocollo d'istituto. La referente, che conosce le procedure e i contatti, valuta con il dirigente la situazione, consulta la scheda di osservazione, attiva — nel rispetto della riservatezza — i passaggi necessari: il raccordo con i servizi, e se ricorrono gli estremi, la segnalazione all'autorità. Nessuno improvvisa, nessuno agisce da solo, nessuno scarica sull'altro la responsabilità.

È qui che si vede la differenza tra una scuola organizzata e una scuola lasciata all'improvvisazione. Nella prima, l'allarme di un singolo docente trova un binario su cui correre; nella seconda, rischia di fermarsi al primo ostacolo — "e adesso a chi lo dico? e se sbaglio?" — e di spegnersi nell'incertezza. La governance su tre livelli che questa sezione descrive non serve a moltiplicare le firme, ma a garantire che la tutela non dipenda dalla fortuna di incontrare l'adulto giusto.

Vi è in questo una forma di giustizia organizzativa: ogni studente, in ogni classe, con qualunque docente, deve poter contare sulla stessa risposta affidabile. La predisposizione paziente di ruoli, strumenti e raccordi — fatta nei giorni tranquilli, prima dell'emergenza — è ciò che rende questa promessa mantenibile.

SEZIONE 7 · CURRICOLO, DIDATTICA E IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE
Cornice pedagogica, agganci disciplinari, metodologie efficaci e bisogni speciali

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A docenti, coordinatori e Referente. **Cosa trova.** La cornice pedagogica che fonda gli interventi, gli agganci disciplinari, le metodologie evidence-based e l'attenzione ai BES. **Come usarla.** Per progettare UDA (All. H) e percorsi sugli stereotipi (All. N) coerenti con la teoria (Sez. 2) e l'evidenza (Sez. 4).

7.1 · La cornice pedagogica

Si può insegnare il rispetto con metodi irrispettosi? La domanda, apparentemente ingenua, custodisce il cuore di ogni autentica pedagogia: la forma della relazione educativa è già, essa stessa, contenuto. Un docente che umilia per ottenere disciplina insegna l'umiliazione anche quando le sue parole predicano il contrario; un docente che ascolta, che dà spazio, che riconosce, insegna il rispetto prima ancora di nominarlo. Per questo, prima delle attività e dei materiali, viene la postura di chi educa.

La tradizione pedagogica più viva ci ricorda che non si educa una mente senza educare una persona, e che ogni persona è unica, irriducibile, mai semplice esemplare di una categoria. Lavorare sulla prevenzione della violenza di genere significa allora coltivare uno sguardo capace di accorgersi del singolo: della ragazza che si è fatta improvvisamente silenziosa, del ragazzo che nasconde la fragilità dietro la spavalderia, di chi, per disabilità, lingua o storia, fatica più di altri a farsi capire. La cura del più fragile non è un'eccezione da aggiungere al lavoro ordinario: è la pietra di paragone della sua qualità.

Paulo Freire ci ha consegnato l'immagine di un'educazione che non deposita nozioni in teste passive, ma risveglia coscienza critica nel dialogo. Applicata al nostro tema, significa che non basta dire ai ragazzi cosa pensare degli stereotipi: occorre aiutarli a smascherarli da sé, a riconoscerli nelle canzoni che ascoltano, nelle immagini che condividono, nelle parole che usano per ferirsi e per amarsi. È un lavoro paziente, che chiede tempo e fiducia, e che non sopporta scorciatoie moralistiche: l'adolescente fiuta da lontano la predica e vi resiste; si lascia invece interrogare da una domanda autentica.

A questa radice critica si affiancano alcuni orientamenti convergenti. L'approccio gender-transformative chiede di non limitarsi a "difendere le ragazze", ma di interrogare i modelli di maschilità che producono i ragazzi violenti e i ragazzi spettatori; la pedagogia della cura fa del clima di classe — sicuro, ospitale, capace di nominare le emozioni — il primo curricolo, quello implicito ma decisivo; la didattica per competenze trasforma il sapere in saper essere e saper convivere; il protagonismo dei pari riconosce che, in adolescenza, il cambiamento passa anzitutto attraverso lo sguardo dei coetanei. La Tabella seguente raccoglie questi orientamenti; ma nessuna Tabella potrà sostituire ciò che li tiene insieme: la convinzione che ogni studente sia degno di essere accompagnato a diventare pienamente sé.

Prima delle attività viene la postura educativa. La prevenzione della violenza di genere a scuola si fonda su alcuni orientamenti pedagogici convergenti, che danno coerenza a metodi e contenuti.

ORIENTAMENTO	IDEA CHIAVE	RICADUTA IN CLASSE
Pedagogia critica (Freire)	Educare alla coscienza critica, non depositare nozioni; l'educazione non è neutrale	Problematizzare stereotipi e messaggi mediatici; dialogo, non predica
Educazione gender-transformative	Non limitarsi a informare: trasformare norme e relazioni di genere	Lavorare su mascolinità e femminilità, non solo “difendere le ragazze”
Pedagogia della cura	La relazione educativa come spazio di riconoscimento e fiducia	Clima sicuro; ascolto; attenzione ai più fragili
Didattica per competenze	Sapere, saper fare, saper essere e convivere	Compiti autentici, prodotti reali (All. H)
Approccio dei pari (peer/ bystander)	Il gruppo dei pari come leva di cambiamento	Peer education; formare testimoni attivi
Valutazione formativa	Valutare per far crescere, non per giudicare	Rubriche, autovalutazione, metacognizione (All. H)

▸ **PEDAGOGIA** Coerenza tra fini e mezzi: non si educa al rispetto con metodi autoritari. La forma della relazione educativa è già contenuta. Postura non neutrale sui principi di dignità e parità, ma dialogica nel metodo.

7.2 · Agganci disciplinari

DISCIPLINA	CONTENUTI E ATTIVITÀ
Italiano / Storia	Letteratura femminile, figure storiche, violenza nei testi; analisi critica del linguaggio sessista
Diritto / Ed. Civica	Codice Rosso, Conv. Istanbul; simulazioni di casi; lettura critica di sentenze
Filosofia / Sc. Umane	Dinamiche di potere, identità di genere, consenso, relazioni sane vs. tossiche; ciclo della violenza
Arte e Comunicazione	Analisi della pubblicità sessista; manifesti; media literacy; fotografia partecipativa
Scienze Motorie	Rispetto del corpo altrui, consenso fisico; sport e stereotipi
Matematica / Statistica	Lettura dei dati ISTAT; grafici sulla disparità; pensiero critico sui numeri

[ALL. H] UDA interdisciplinare pronta (5 fasi, rubrica, adattamenti BES).
[ALL. N] Percorso su stereotipi (dati ISTAT, questionario, UDA 15 ore).

7.3 · Metodologie raccomandate (evidence-based)

Vi è il rischio di confinare questi temi in un’ora dedicata — “il progetto sulla violenza” — trattandoli come un corpo estraneo rispetto al sapere disciplinare. È un errore, e anche uno spreco. Ogni disciplina, infatti, custodisce strumenti per illuminare la questione: la letteratura, che dà voce ai sentimenti e smaschera i copioni amorosi tossici; la storia, che mostra come i diritti siano conquiste e non concessioni; le scienze, che restituiscono al corpo la sua verità contro i miti; il diritto e l’educazione civica, che traducono il rispetto in cittadinanza; l’arte e il cinema, che educano lo sguardo.

Quando i temi della parità e del rispetto attraversano tutte le discipline, gli studenti ricevono un messaggio implicito e potente: non si tratta di un’opinione di qualche insegnante sensibile, ma di una dimensione costitutiva del sapere e della convivenza. È la differenza tra un intervento che appare e scompare e una cultura che permea l’intera esperienza scolastica. Le metodologie che seguono — dal protagonismo dei pari alla decostruzione attiva — sono i modi concreti per realizzare questo intreccio senza ridurlo a slogan.

- **Approccio bystander.** Formare gli studenti a riconoscere e interrompere le dinamiche come testimoni.
- **Decostruzione attiva.** Esempi concreti, non predicazione morale.

- **Linguaggio non colpevolizzante.** Né vittimizzante né moralistico.
- **Figure esterne.** Operatrici CAV, avvocate, psicologhe (cfr. evidenza Sez. 4.3).
- **Continuità verticale.** Temi distribuiti nel percorso, non interventi episodici (dose-risposta).
- **Doppia audience.** Ragazze (empowerment) e ragazzi (decostruzione della mascolinità tossica).

7.4 · La postura dell'educatore e gli errori da evitare

Dietro ogni metodologia c'è una persona, con il suo sguardo, il suo tono, le sue paure. Per questo, più ancora delle tecniche, conta la postura di chi educa. L'adolescente è un sismografo sensibilissimo dell'autenticità: avverte immediatamente se l'adulto crede in ciò che dice o se sta solo svolgendo un compito assegnato; se lo guarda come un problema da gestire o come una persona da accompagnare. La coerenza tra ciò che si insegna e ciò che si vive non è un di più morale: è la condizione di efficacia.

Alcuni errori ricorrono e meritano d'essere nominati per essere evitati. Il moralismo, che predica anziché dialogare e produce assenso di facciata e resistenza nascosta. La drammatizzazione, che impressiona con immagini forti senza offrire strumenti, e rischia di generare angoscia o assuefazione. La colpevolizzazione implicita delle vittime, che si annida in domande apparentemente innocue ("ma tu cosa hai fatto?"). Il protagonismo dell'adulto, che mette al centro sé e la propria emozione anziché il ragazzo. E la frammentazione, l'intervento spot che lascia il tempo che trova.

All'opposto, alcune disposizioni rendono fecondo ogni metodo. La capacità di ascolto, che precede la parola. La sospensione del giudizio, che non significa indifferenza ma accoglienza della persona prima della valutazione del comportamento. La pazienza dei tempi lunghi, perché i cambiamenti veri maturano lentamente. E la speranza, infine, che non è ottimismo ingenuo ma fiducia educativa nella possibilità di ogni ragazzo di diventare migliore. È questa speranza, più di ogni tecnica, ciò che gli studenti percepiscono e che, talvolta, salva.

7.5 · Quando l'aula tocca il vissuto: emozioni e rivelazioni

Parlare di violenza in una classe non è mai un esercizio puramente cognitivo. Dietro i banchi possono esserci ragazzi che quella violenza la stanno vivendo, o l'hanno vissuta, o l'hanno vista in casa. Per questo ogni percorso su questi temi deve mettere in conto che qualcosa, nel vissuto, possa affiorare: uno sguardo che si abbassa, un silenzio improvviso, una reazione sproporzionata, talvolta una confidenza cercata alla fine dell'ora. È un'eventualità da non temere, ma da preparare.

La regola d'oro è distinguere i piani. Il lavoro in classe è collettivo e preventivo: riguarda idee, modelli, rappresentazioni, non le storie personali dei presenti. Mai, perciò, sollecitare confidenze in pubblico, mai chiedere a uno studente di raccontare la propria esperienza davanti ai compagni: sarebbe esporlo e, paradossalmente, rivittimizzarlo. Se un vissuto emerge, lo si accoglie con discrezione e lo si riconduce, fuori dall'aula, nel canale protetto della relazione individuale e della procedura (All. D, E).

Anche le emozioni vanno previste e contenute. Questi temi possono suscitare rabbia, identificazione, disagio, persino reazioni difensive che assumono la forma della battuta o della provocazione. L'insegnante non deve spaventarsene: sono segni che il tema ha toccato qualcosa di vero. Il compito è mantenere un clima sicuro, in cui ciò che si dice non venga deriso né strumentalizzato, e in cui resti sempre chiaro che chiedere aiuto non è una debolezza ma un diritto.

Conviene, infine, chiudere ogni percorso non sul buio del problema ma sulla luce delle risorse: i numeri da chiamare, le persone a cui rivolgersi, la certezza che esistono adulti pronti ad ascoltare. Lasciare i ragazzi con l'angoscia e senza strumenti sarebbe un errore; consegnare loro, insieme alla consapevolezza, una mappa di aiuti è ciò che trasforma la conoscenza in protezione. È la differenza tra spaventare ed educare.

7.6 · Differenziazione didattica e personalizzazione: perché nessuno resti indietro

Un percorso di prevenzione è davvero efficace solo se raggiunge tutti, e non soltanto gli studenti più attrezzati a parteciparvi. È qui che la pedagogia speciale offre alla scuola un principio prezioso: la differenziazione didattica. Come ha mostrato Luigi D'Alonzo, differenziare non significa abbassare gli obiettivi per qualcuno, ma moltiplicare le strade perché ciascuno possa raggiungerli a partire da dove si trova. In una classe convivono storie, lingue, abilità e fragilità diverse: proporre a tutti la stessa identica attività, nello stesso modo, significa di fatto escludere chi parte svantaggiato.

Applicata alla prevenzione della violenza di genere, la differenziazione chiede attenzioni concrete. Per lo studente con disabilità cognitiva, materiali in linguaggio facile da leggere, immagini, esempi vicini al vissuto. Per chi ha una storia migratoria, la mediazione linguistica e culturale che renda i contenuti comprensibili senza tradirli. Per chi vive già una situazione di sofferenza, la cura di non esporlo e di prevedere canali individuali. La gestione inclusiva della classe — ancora secondo la lezione di D'Alonzo e, prima, di Andrea Canevaro — non è un'arte per pochi, ma una competenza professionale che si apprende e si esercita.

Personalizzare non vuol dire frammentare la classe in tanti percorsi solitari. Al contrario: le metodologie cooperative, il tutoraggio tra pari, i gruppi eterogenei permettono di valorizzare le differenze trasformandole in risorsa. Lo studente più fragile non è il destinatario passivo di un aiuto, ma membro di una comunità di apprendimento in cui ciascuno dà e

riceve. È esattamente il clima che previene la violenza: una classe che sa fare spazio a tutti è una classe che disinnesca l'esclusione, terreno su cui prosperano prepotenza e prevaricazione.

Vi è, in tutto questo, una coerenza profonda con il cuore del Toolkit: l'attenzione al più fragile non è un capitolo aggiuntivo, ma il criterio che misura la qualità dell'intera proposta educativa. Una prevenzione che funziona solo con gli studenti "facili" ha già fallito proprio dove più era necessaria. Differenziare è, in fondo, un atto di giustizia: dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno per esercitare lo stesso diritto di tutti a crescere libero dalla violenza.

7.7 · Uno sguardo concreto: un'ora di lezione

Una classe seconda, ora di italiano. Invece di una lezione frontale sulla "violenza di genere", l'insegnante propone l'analisi di alcuni testi di canzoni molto amate dai ragazzi, scelte tra quelle che parlano d'amore e di gelosia. La consegna non è giudicare, ma osservare: che idea di amore raccontano questi versi? che cosa promettono, che cosa pretendono? I ragazzi lavorano in piccoli gruppi, discutono, talvolta si accalorano. Emergono spontaneamente le frasi che confondono l'amore con il possesso, la gelosia con la cura.

L'insegnante non ha predicato nulla: ha creato le condizioni perché fossero i ragazzi stessi a smascherare il copione, secondo la lezione di Freire sulla coscienza critica che nasce dal dialogo, non dalla lezione calata dall'alto. Ha differenziato il lavoro, affidando a ciascun gruppo testi di difficoltà diversa e prevedendo per uno studente con disabilità una versione in linguaggio accessibile con il supporto di un compagno tutor. Ha valorizzato i più timidi dando a tutti, nel piccolo gruppo, la possibilità di parlare.

Non c'è una morale imposta, ma una domanda che resta aperta e una mappa di parole nuove per dire l'amore senza possesso. Qualcuno, magari, si è riconosciuto in quei versi e ci penserà. Nessuno è stato esposto, nessuno giudicato. È così che un'ora di lezione diventa prevenzione: non con l'eccezionalità di un evento, ma con la qualità ordinaria di una didattica che fa pensare. E se durante o dopo l'ora un ragazzo cercasse l'insegnante per confidarsi, varrebbero allora le attenzioni viste poco sopra: accogliere, non esporre, indirizzare.

7.8 · Uno sguardo concreto: il consiglio di classe

Il lavoro educativo sulla prevenzione non è affare del singolo insegnante illuminato, ma del consiglio di classe come corpo. Immaginiamo un consiglio in cui la coordinatrice porta all'attenzione dei colleghi alcune preoccupazioni: un clima di gruppo segnato da battute sessiste, una studentessa che si è isolata, due ragazzi che esercitano una leadership fondata sulla prevaricazione. Il consiglio non si limita a registrare: discute, condivide osservazioni, costruisce una strategia comune.

È in questa collegialità che la prevenzione trova la sua forza. Un docente, da solo, vede un frammento; il consiglio, mettendo insieme gli sguardi, ricompone il quadro. Decide allora interventi coerenti su più fronti: una serie di attività sul rispetto distribuite tra le discipline, un'attenzione condivisa alla distribuzione della parola in classe, un colloquio con le famiglie, e se necessario l'attivazione delle procedure di tutela. La coerenza tra adulti è essa stessa un messaggio educativo: i ragazzi avvertono quando una comunità di insegnanti parla con una sola voce.

Verbalizzare queste scelte — con la misura e la riservatezza dovute — non è adempimento, ma memoria condivisa che orienta l'azione e ne consente la verifica. Il consiglio di classe diventa così il luogo in cui la teoria delle sezioni precedenti e gli strumenti degli allegati si saldano nella concretezza di un gruppo reale di studenti. È la prova che educare alla parità è un'opera corale, non un assolo.

SEZIONE 8 · RETE TERRITORIALE — BRESCIA E VALLE CAMONICA
Soggetti, competenze e quando attivare chi

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A DS, Referente e a chi gestisce i raccordi esterni. **Cosa trova.** I soggetti della rete, le loro competenze e i criteri per attivare ciascuno. **Come usarla.** In coppia con le schede operative (All. A, B, C) e i protocolli (All. K).

[ALL. A] Numeri di emergenza e CAV.

[ALL. B] Servizi istituzionali.

[ALL. C] Progetti e reti operative.

8.1 Scuola con il territorio

Nessuna scuola, da sola, può farsi carico di tutto. Lo sapevano le comunità antiche, che affidavano la crescita dei figli non a un solo adulto ma a un'intera rete di sguardi. La prevenzione e la tutela vivono di alleanze: con i centri antiviolenza che sanno accogliere, con i servizi sociali che possono proteggere, con la sanità che può curare, con le forze dell'ordine e la

magistratura che possono fermare. Conoscere questi soggetti prima di averne bisogno — sapere chi sono, cosa fanno, quando e come si attivano — è ciò che, nel momento dell'urgenza, trasforma lo smarrimento in azione.
La rete, tuttavia, non è un elenco di numeri: è una trama di rapporti che vanno coltivati nel tempo, con protocolli, incontri, fiducia reciproca. La scuola vi porta il proprio dono peculiare — la prossimità quotidiana con i ragazzi — e ne riceve ciò che a essa non compete. È in questo scambio, e non nell'isolamento, che la tutela diventa davvero possibile.

SOGGETTO	FUNZIONE	QUANDO ATTIVARE
CAV (4 città + 4 provincia)	Accoglienza, supporto psicologico e legale, percorsi di uscita	Studentesse maggiorenni; orientamento [ALL. A]
Servizi Sociali Comunali	Tutela minori; valutazione rischio; protezione familiare	Sospetto maltrattamento su minore [ALL. B]
ASST / Consultori / NPI	Supporto psicologico; valutazione clinica; neuropsichiatria	Minori con sintomi psicologici [ALL. B]
Forze dell'Ordine	Intervento urgente; denunce; misure cautelari	112/113 per urgenze [ALL. A+B]
Polizia Postale	Revenge porn, stalking online, adescamento	Reati digitali; incontri preventivi [ALL. B]
Procura / Trib. Minorenni	Misure di protezione giudiziarie	Segnalazione ex art. 331 c.p.p. via DS [ALL. B]
UST Brescia	Coordinamento reti; formazione; accordi	Reti di scuole; risorse formative [ALL. B]

Numeri di pronto riferimento

1522 — Numero Nazionale Antiviolenza e Stalking (H24, gratuito, anonimo, multilingua)

112 Carabinieri · **113** Polizia di Stato · **118** Emergenza sanitaria

114 Emergenza Infanzia — Telefono Azzurro · **800.274.274** Telefono Azzurro (gratuito)

8.2 · Costruire e mantenere la rete nel tempo

Una rete non si improvvisa nell'emergenza: si costruisce nella quiete, prima che serva. La scuola che attende il caso grave per cercare i contatti del centro antiviolenza o dei servizi sociali arriverà sempre in ritardo. La costruzione della rete è invece un lavoro paziente di relazioni: conoscere le persone oltre che gli enti, incontrarsi periodicamente, stringere protocolli che definiscano in anticipo chi fa cosa, condividere un linguaggio comune — ed è anche per questo che il glossario di questo volume ha un valore pratico.

La rete vive di reciprocità. La scuola non è soltanto destinataria di aiuto: porta agli altri nodi un patrimonio che nessuno possiede al suo posto, la prossimità quotidiana e prolungata con i ragazzi, la possibilità di cogliere i primi segnali, la fiducia costruita giorno dopo giorno. Riconoscere questo dono reciproco trasforma la rete da elenco di numeri a comunità di cura, in cui ciascuno fa la propria parte e nessuno pretende di fare quella degli altri.

Mantenere la rete è tanto importante quanto costruirla. I protocolli vanno aggiornati, le persone cambiano, le procedure si arrugginiscono se non praticate. Conviene perciò designare nella scuola un referente stabile per i rapporti con il territorio, prevedere momenti annuali di verifica congiunta, custodire una memoria dei contatti che non dipenda da una singola persona. È così che, quando l'urgenza arriva, la macchina della tutela si mette in moto senza esitazioni.

8.3 · Uno sguardo concreto: attivare la rete

Torniamo un'ultima volta alla nostra studentessa. La situazione, valutata con la referente e il dirigente, richiede ormai più di quanto la scuola possa offrire: serve un sostegno specialistico e una valutazione protetta. È il momento in cui la rete, costruita nei mesi tranquilli, mostra il suo valore. Un contatto già stabilito con il centro antiviolenza permette una consulenza rapida; il raccordo con i servizi sociali, attivato con le procedure corrette, garantisce la presa in carico; la scuola non sparisce, ma continua a essere presenza accanto alla ragazza.

Si vede qui, plasticamente, perché nessuno può farcela da solo. Se la scuola avesse preteso di gestire tutto internamente, avrebbe oltrepassato i propri confini e forse danneggiato la tutela; se si fosse limitata a "passare il caso" e a disinteressarsene, avrebbe abbandonato la ragazza nel momento più fragile. La rete funziona quando ciascuno fa la propria parte e nessuno pretende quella degli altri: la scuola accompagna, i servizi proteggono, la sanità cura, la giustizia interviene.

Perché tutto questo accada senza intoppi, la rete va coltivata prima del bisogno, con i protocolli, gli incontri e la conoscenza reciproca di cui si è detto. La differenza tra una segnalazione che corre e una che si arena sta quasi sempre in questo lavoro silenzioso e preventivo. È la prova che la cura, per essere efficace, deve farsi organizzazione e alleanza.

SEZIONE 9 · PTOF, RAV E FORMAZIONE DEL PERSONALE
Testi pronti, indicatori e piano formativo

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A DS, NIV/staff e Referente. **Cosa trova.** Testi pronti per il PTOF, indicatori per il RAV e il piano di formazione del collegio. **Come usarla.** Per istituzionalizzare la prevenzione nei documenti strategici e monitorarla (All. G, L).

9.1 · Testo tipo per il PTOF

Ciò che non viene scritto nei documenti di una scuola tende, prima o poi, a evaporare: dipende dalla presenza di una persona volenterosa e svanisce quando quella persona cambia istituto. Iscrivere la prevenzione della violenza di genere nel Piano dell'Offerta Formativa, nel RAV, nel piano di formazione significa sottrarla alla precarietà delle buone volontà individuali e affidarla alla comunità professionale come impegno stabile e verificabile. È il passaggio dalla generosità dell'iniziativa alla solidità dell'istituzione.

I testi e gli indicatori che seguono non sono moduli da compilare distrattamente: sono il modo in cui una scuola dichiara pubblicamente, a sé e alla comunità, ciò in cui crede e si impegna a renderne conto. Monitorare, in questa luce, non è burocrazia: è l'onestà di chiedersi se ciò che diciamo di fare lo stiamo davvero facendo, e di correggere la rotta quando serve.

«In attuazione dell'art. 1 c. 16 della L. 107/2015, della Convenzione di Istanbul (L. 77/2013) e delle Linee Guida MIUR (Dir. 16/2015), questo Istituto integra nel PTOF azioni sistematiche di educazione alla parità di genere e prevenzione della violenza di genere.

Il percorso si articola su tre livelli: (a) curricolare, con moduli integrati nell'Educazione Civica e nelle materie; (b) extracurricolare, con laboratori, incontri con esperti e progetti per il 25 novembre e l'8 marzo; (c) istituzionale, con la nomina di un/una Referente, la stipula di protocolli con la rete territoriale e la formazione periodica del personale.

Indicatori: n. classi coinvolte; ore curricolari/extracurricolari; n. docenti formati; n. segnalazioni gestite secondo il Protocollo; n. protocolli territoriali attivi.»

9.2 · Indicatori per il RAV

Iscrivere la prevenzione nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa non è un gesto formale: è il modo in cui una scuola dichiara, davanti alla propria comunità, ciò a cui tiene. Il testo che precede può essere adottato e adattato; ciò che conta è che la parità e il rispetto smettano di essere affidati alla sensibilità di alcuni per diventare impegno di tutti, scritto, condiviso, verificabile. È così che un'iniziativa diventa cultura d'istituto e sopravvive al trasferimento delle persone che l'hanno avviata.

AREA RAV	INDICATORE	FONTE DI RILEVAZIONE
Curricolo	N. classi con ≥ 2 ore/anno su temi di genere	Registro; relazione referente
Ambiente di apprendimento	N. episodi di discriminazione segnalati e gestiti	Registro riservato [ALL. F]
Inclusione	N. studenti BES/disabilità con attenzione al tema nel PDP/PEI	Documentazione GLO
Risorse professionali	N. docenti/ATA formati nell'a.s.	Registro formazione [ALL. G]
Integrazione col territorio	N. protocolli attivi con la rete	Atti del DS [ALL. K]

9.3 · Piano di formazione — struttura tipo

Misurare ciò che si fa non è burocrazia, ma onestà. Gli indicatori del RAV permettono alla scuola di chiedersi, senza autoinganni, se le buone intenzioni si traducono in pratiche e le pratiche in risultati: quante ore di formazione, quanti progetti, quante segnalazioni gestite correttamente, quale percezione di sicurezza tra gli studenti. Non si tratta di ridurre l'educazione a numeri, ma di non lasciare che le parole restino senza riscontro. E poiché nessun intervento è migliore di chi lo conduce, il piano di formazione che segue è il cuore di tutto: una scuola educa alla parità nella misura in cui forma sé stessa.

MODULO	CONTENUTI	ORE	DESTINATARI
A	Basi culturali, antropologiche e normative; obblighi; ciclo della violenza	3h	Tutto il personale
B	Riconoscimento e primo intervento; segnali; schede	3h	Docenti e ATA
C	Curricolo e didattica; metodologie efficaci; UDA	4h	Docenti
D	Casi pratici e simulazioni su casi anonimizzati	2h	DS, referente, coordinatori
E	Rete territoriale; protocolli; tavoli	2h	DS, referente

✓ OBBLIGO — Formazione

Raccomandazione operativa (buona pratica, non obbligo di legge): prevedere almeno 4 ore annue di formazione del personale sulla prevenzione della VdG, nel quadro del piano di formazione d'istituto e in coerenza con il Piano Strategico Nazionale. ★ La partecipazione va documentata nel registro del DS e rendicontata nel RAV [ALL. L].

PARTE III

VERSO UNA TEORIA

La prevenzione come pratica di riconoscimento della vulnerabilità umana

Fin qui abbiamo descritto e sintetizzato. Abbiamo raccolto ciò che l'antropologia, il diritto, la scienza e la pedagogia dicono della violenza di genere, e lo abbiamo tradotto in strumenti. Ma un volume che voglia essere qualcosa di più di un'ottima compilazione deve, a un certo punto, dichiarare la propria tesi. Questa terza parte non aggiunge nuovi contenuti: prova a nominare il filo che, sotto la superficie, tiene insieme tutti i precedenti, e a proporre un modo unitario di intendere ciò che la scuola fa quando previene.

La tesi è semplice nell'enunciato e impegnativa nelle conseguenze: la violenza di genere non è un oggetto isolato, ma il caso più acuto di un fenomeno più vasto — il fallimento del riconoscimento dell'altro nella sua vulnerabilità. Se così è, allora prevenirla non significa soltanto contrastare una categoria di atti, ma coltivare positivamente una pratica: quella del riconoscimento. È questa la prospettiva che le pagine seguenti chiamano antropologia della prevenzione educativa.

CAPITOLO CONCLUSIVO · ANTROPOLOGIA DELLA PREVENZIONE EDUCATIVA
La scuola come comunità di riconoscimento

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A chi voglia cogliere il senso unitario del volume: formatori, dirigenti, studenti universitari, ricercatori. **Cosa trova.** La proposta teorica originale che fa da cornice all'intero Toolkit. **Come usarla.** È il capitolo "d'autore": può essere letto per primo, come chiave interpretativa, o per ultimo, come sintesi.

10.1 · Oltre il caso: la violenza come grammatica del misconoscimento

Quando una scuola affronta la violenza di genere, è tentata di trattarla come un capitolo a sé: un tema, un progetto, un'emergenza da gestire. Eppure, chi la osserva da vicino avverte presto che ciò che vi è in gioco eccede il tema. La ragazza che impara a rendersi piccola, il ragazzo che impara a disprezzare la propria tenerezza, lo spettatore che ride per non essere escluso: in ciascuno di questi gesti non c'è soltanto un problema "di genere", ma una difficoltà più radicale a riconoscere e a essere riconosciuti come persone di pari dignità.

La violenza, in questa luce, è la forma estrema di un misconoscimento. Axel Honneth ci ha insegnato che l'identità si costituisce nella relazione, attraverso il riconoscimento ricevuto nelle sue tre forme — l'amore, il diritto, la stima sociale — e che la violenza ne rappresenta la negazione più acuta. Il femminicidio, all'estremo, è il punto in cui l'altra cessa d'essere riconosciuta come soggetto e viene ridotta a cosa di cui disporre. Ma lo stesso movimento, in forma minore e quotidiana, attraversa lo stereotipo, la battuta, il controllo: piccole sottrazioni di riconoscimento che preparano il terreno.

Se la violenza è misconoscimento, la sua prevenzione non può essere soltanto negazione della violenza. Vietare, punire, proteggere sono necessari, ma insufficienti: agiscono dopo, o contro. Occorre qualcosa che venga prima e che sia positivo — la costruzione paziente di relazioni in cui ciascuno sia riconosciuto. È il rovesciamento che fonda questa proposta: non definire la prevenzione per ciò che essa combatte, ma per ciò che essa edifica.

10.2 · La vulnerabilità come condizione universale, non come deficit

Per comprendere il riconoscimento occorre prima ripensare la vulnerabilità. La cultura dominante la concepisce come un'eccezione: ci sono i "forti", autonomi e autosufficienti, e i "vulnerabili", che fanno categoria a parte e suscitano, nel migliore dei casi, protezione. È una rappresentazione tanto diffusa quanto falsa, e proprio essa, paradossalmente, alimenta la violenza: chi si crede invulnerabile disprezza la fragilità — negli altri e in sé — e tende a dominarla.

La filosofia contemporanea e l'esperienza della disabilità convergono nel rovesciare questa immagine. Judith Butler ha mostrato che la precarietà e l'esposizione al ferimento sono condizioni costitutive e condivise dell'umano, non difetti di alcuni. Alasdair MacIntyre ha ricordato che siamo, tutti e ciascuno, animali razionali dipendenti: nasciamo dipendenti, lo torniamo nella malattia e nella vecchiaia, e per l'intera vita restiamo legati gli uni agli altri. La vulnerabilità non è ciò che separa alcuni dal resto: è ciò che tutti accomuna.

Da questo rovesciamento discende una conseguenza educativa enorme. Se la vulnerabilità è la condizione umana e non lo stigma di pochi, allora riconoscerla non umilia, ma unisce; e prendersene cura non è un atto di pena verso i deboli, ma la forma ordinaria del vivere insieme. Una scuola che insegna questo — che la fragilità non è una colpa da nascondere ma una verità da abitare — disinnesca alla radice il disprezzo da cui germoglia la violenza.

10.3 · Il riconoscimento come bisogno antropologico fondamentale

Se la vulnerabilità è universale, il riconoscimento ne è la risposta antropologica fondamentale: non un lusso morale, ma

un bisogno costitutivo, alla pari del nutrimento. Emmanuel Lévinas ha dato a questa intuizione la sua formulazione più alta: il volto dell'altro, nella sua nudità e nella sua fragilità, mi interpella e mi chiama a una responsabilità che precede ogni reciprocità e ogni calcolo. Prima ancora che io scelga, il volto mi dice: non uccidere, non ridurmi a strumento, riconoscimi.

Riconoscere, in questo senso forte, significa molto più che "accettare" o "tollerare". Significa accogliere l'altro come soggetto irriducibile, portatore di una storia che non posso esaurire in una categoria. È il contrario esatto della violenza, che riduce, etichetta, possiede. Ed è anche il contrario della falsa neutralità che, non prendendo posizione, abbandona il più fragile al suo destino.

La scuola è, per sua natura, un grande dispositivo di riconoscimento — o di misconoscimento. Ogni sguardo, ogni voto, ogni parola con cui un adulto si rivolge a un ragazzo lo riconosce o lo diminuisce. Per questo la prevenzione della violenza non comincia con un progetto dedicato, ma con la qualità ordinaria del riconoscimento che circola in un'aula. È il curricolo implicito, e decisivo.

10.4 · La lezione della disabilità: dai supporti alla Qualità di Vita

Vi è un campo in cui questa antropologia è già diventata cultura, diritto e prassi: quello della disabilità. È forse il suo lascito più fecondo, e questo volume lo assume come paradigma. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) ha operato un capovolgimento: il problema non è "aggiustare" la persona, ma rimuovere le barriere e offrire i sostegni perché ciascuno possa partecipare alla vita comune. Lo sguardo si sposta dal deficit individuale alla responsabilità dell'ambiente.

Parallelamente, il modello della Qualità di Vita di Schalock e Verdúgo ha mostrato che il benessere di una persona si costruisce lungo dimensioni riconoscibili e universali — tra cui l'autodeterminazione, le relazioni interpersonali, l'inclusione sociale, i diritti — le stesse per chiunque, con o senza disabilità. La buona comunità è quella che riconosce, in ciascuno, un profilo di bisogni e di risorse, e che calibra su di esso i propri sostegni.

Trasportiamo ora questa grammatica sul nostro tema. La prevenzione della violenza di genere appare allora come un caso particolare di una logica generale: riconoscere la vulnerabilità (della ragazza, del ragazzo, di chi è doppiamente esposto) e offrire i sostegni — relazionali, culturali, educativi — prima che quella vulnerabilità si rapprenda in danno. È la stessa mossa dell'inclusione: non un capitolo speciale, ma il criterio che misura l'intera comunità.

Qui la voce di questo volume incontra una convinzione maturata altrove, nel lungo lavoro sulla disabilità come categoria antropologica: che la fragilità non sia il margine dell'umano, ma il suo centro rivelatore, e che una società si misuri da come tratta chi non può difendersi da solo. La violenza di genere e l'esclusione della persona con disabilità sono, in fondo, due volti dello stesso misconoscimento; e la stessa pedagogia — del riconoscimento e dei sostegni — le previene entrambe.

10.5 · Il modello: la scuola come comunità di riconoscimento

Possiamo ora enunciare il modello che dà unità al volume. Chiamiamo comunità di riconoscimento una scuola il cui primo atto preventivo non è un intervento contro la violenza, ma l'essere, ogni giorno, un luogo in cui ciascuno è riconosciuto come soggetto di pari dignità e di diritti. In essa la prevenzione non è un'attività tra le altre: è una qualità diffusa dell'ambiente, che si manifesta nel clima, nel linguaggio, nelle relazioni, nella distribuzione della parola, nel modo in cui si tratta l'errore e la fragilità.

Una comunità di riconoscimento ha tre tratti. È inclusiva, perché calibra sostegni differenziati sui profili di vulnerabilità, senza lasciare indietro chi parte svantaggiato. È dialogica, perché — nella lezione di Freire — non deposita verità ma risveglia coscienza, facendo dei ragazzi protagonisti del proprio riconoscimento reciproco. Ed è narrativa, perché custodisce di ciascuno la storia singolare, irriducibile a ogni categoria e a ogni dato.

In questo modello i tre mandati operativi della scuola — prevenire, proteggere, raccordare — ricevono il loro fondamento ultimo. Prevenire è costruire riconoscimento; proteggere è difendere il riconoscimento dove è stato infranto; raccordare è ammettere che il riconoscimento è opera di una comunità più ampia della sola scuola. Ciò che la Parte II descriveva come procedura, qui si rivela come antropologia in atto.

10.6 · L'etica operativa del riconoscimento: i cinque imperativi

Un modello, per non restare astratto, ha bisogno di un'etica praticabile. La proponiamo in cinque imperativi, che attraversano tutto il volume e che traducono il riconoscimento in atteggiamenti verificabili. Non sono adornamenti teorici: sono la bussola che impedisce alla stessa tutela di trasformarsi in una nuova forma di sopraffazione.

Prossimità. Il riconoscimento esige vicinanza: non si riconosce a distanza, ma nella presenza paziente e quotidiana. È il dono specifico della scuola, che incontra i ragazzi per anni, nella stagione in cui tutto si decide. **Trasparenza.** Il riconoscimento è onesto: non promette ciò che non può mantenere, dichiara scopi e limiti, non inganna né strumentalizza.

Reversibilità. Ogni intervento resta rivedibile e non totalizzante: la persona non viene mai fissata in un'etichetta o in

una diagnosi definitiva, ma lasciata libera di cambiare. **Rappresentatività.** Nulla che riguardi la persona si decide senza la persona: essa è parte attiva delle scelte che la riguardano — eco diretta del principio che la cultura della disabilità ha reso celebre.

Irriducibilità narrativa. È l'imperativo che li raccoglie tutti: ciascuno è una storia che nessun numero, nessuna categoria, nessun protocollo potrà mai esaurire. Documentare, valutare, classificare restano strumenti al servizio della persona, mai sostituti del suo volto. Dove questo imperativo si spegne, il riconoscimento muore e ricompare, sotto mentite spoglie, la violenza.

10.7 · Riconoscere la vulnerabilità prima che diventi violenza

Possiamo allora rispondere alla domanda che fa da cuore a questo capitolo: come si costruisce una comunità educativa capace di riconoscere la vulnerabilità umana prima che essa si trasformi in violenza? La risposta non è una tecnica, ma una postura coltivata in cinque direzioni convergenti.

Anzitutto, trattando la vulnerabilità come condizione comune e non come stigma: ciò toglie alla forza il suo prestigio e alla fragilità la sua vergogna. In secondo luogo, facendo del riconoscimento la pratica ordinaria della scuola — clima, linguaggio, relazione — e non un evento straordinario. In terzo luogo, offrendo sostegni differenziati, perché riconoscere significa rispondere ai bisogni reali di ciascuno, non trattare tutti in modo identico. In quarto luogo, vincolandosi ai cinque imperativi, perché la cura non degeneri in controllo. Infine, intervenendo presto e con continuità, nella soglia adolescenziale in cui i modelli sono ancora plastici.

Una scuola così non garantisce che nessuna violenza accadrà: nessuna comunità umana lo può. Ma sposta il baricentro dell'azione educativa dal reagire al prevenire, dal punire al riconoscere, dal proteggere alcuni al costruire le condizioni perché tutti siano meno esposti. È il massimo che si possa onestamente promettere, ed è moltissimo.

10.8 · Nota di metodo e prospettive di ricerca

Quella qui proposta è, va detto con franchezza, una cornice teorica integrativa, non una verità acquisita. Nasce da un metodo riconoscibile: la convergenza ragionata di più letterature — antropologica, etica, pedagogica, giuridica, sanitaria e dell'inclusione — messe alla prova dell'esperienza scolastica. Il suo valore non sta nella novità dei singoli elementi, già noti, ma nel modo in cui li tiene insieme attorno a un'unica chiave: il riconoscimento.

Come ogni modello, chiede di essere validato e affinato. Si aprono qui alcune piste di ricerca: operazionalizzare un "clima di riconoscimento" in indicatori osservabili; studiarne la correlazione con esiti di Qualità di Vita e con la riduzione delle condotte prevaricatorie; approfondire l'intersezione, ancora poco esplorata, tra disabilità e violenza di genere; verificare se interventi costruiti sul riconoscimento risultino, nel tempo, più efficaci di quelli centrati sulla sola informazione.

Resta, sopra ogni modello, ciò da cui siamo partiti: il volto di una ragazza, di un ragazzo, che chiedono di essere riconosciuti prima di chiedere di essere protetti. È a partire da quel volto che ogni teoria trova la sua misura, e ogni scuola la sua vocazione. La prevenzione della violenza di genere, allora, si rivela per ciò che più profondamente è: una pratica di riconoscimento dell'umano, di cui la scuola è chiamata a essere, ogni giorno, l'artigiana.

UNO SGUARDO D'INSIEME: LA SCUOLA CHE APPRENDE

Al termine della parte operativa conviene sollevare lo sguardo. Tutto ciò che abbiamo descritto — l'organizzazione, il curricolo, la rete, i documenti — non è un insieme di adempimenti da spuntare, ma il volto di una scuola che apprende: che osserva la propria esperienza, ne ricava domande, corregge la rotta, cresce. Una scuola che previene la violenza di genere è anzitutto una scuola che ha imparato a guardarsi, a riconoscere i propri impliciti, a non dare per scontato il proprio clima.

Questo apprendimento istituzionale ha un ritmo lento e tenace. Non si compie in un anno scolastico né con un progetto memorabile, ma nella sedimentazione paziente di pratiche, nella formazione che torna ogni anno, nella memoria che non si disperde quando le persone cambiano. È la differenza tra un'iniziativa e una cultura: la prima passa, la seconda resta e si trasmette.

Vi è, in questa prospettiva, una grande consolazione per chi educa. Nessuno è chiamato a risolvere da solo, in fretta, un problema così grande. A ciascuno è chiesto di fare bene la propria parte, nel proprio tempo, fidandosi che il seme gettato darà frutto magari quando non lo vedremo. La scuola che apprende è una scuola che sa attendere senza arrendersi, che semina con generosità e con speranza.

Gli allegati che seguono, e gli strumenti di riferimento che chiudono il volume, sono al servizio di questa scuola: non per appesantirne il cammino, ma per renderlo più sicuro. Sono la cassetta degli attrezzi di una comunità educante che ha scelto di non voltarsi dall'altra parte.

ALLEGATI · GLOSSARIO · BIBLIOGRAFIA

MODULISTICA OPERATIVA E STRUMENTI DI RIFERIMENTO

Schede, registri, UDA, protocolli e rete (A–N); glossario ragionato; bibliografia scientifica

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi servono. A chi deve agire, documentare e approfondire. **Cosa sono.** Strumenti pronti all'uso: schede di osservazione e valutazione, registri, UDA, protocolli, contatti della rete e bibliografia. **Come usarli.** Ogni allegato è autoportante e fotocopiabile; i rimandi [ALL. X] nel testo conducono qui. Le schede con dati personali (D, E, F, I) vanno trattate come riservate ai sensi del GDPR.

Gli allegati che raccolgono dati personali e sensibili (osservazione, valutazione del rischio, registro, verbale) devono essere conservati con accesso limitato, in conformità al Regolamento UE 2016/679 e al D.Lgs. 196/2003, sotto la responsabilità del Dirigente Scolastico quale titolare del trattamento.

Gli strumenti che seguono nascono da una convinzione semplice: nel momento del bisogno, l'improvvisazione è nemica della tutela. Quando un docente ha davanti un segnale preoccupante, o un ragazzo che si confida, non è il tempo di chiedersi cosa fare e a chi rivolgersi: è il tempo di agire con calma e competenza. Per questo schede, registri e protocolli vanno conosciuti prima, non scoperti durante. Ognuno di essi traduce in gesti ordinati ciò che le pagine precedenti hanno fondato: l'osservazione attenta, la segnalazione corretta, la documentazione riservata, l'alleanza con la rete.

ALL. A — **NUMERI DI EMERGENZA E CENTRI ANTIVIOLENZA**

Provincia di Brescia e Valle Camonica · affiggere in sala docenti

Numeri di emergenza — H24, 7 giorni su 7

SERVIZIO	NUMERO	DISPONIBILITÀ
Numero Antiviolenza Nazionale	1522	H24 — gratuito — anonimo — multilingua
Carabinieri	112	H24
Polizia di Stato	113	H24
Pronto Soccorso / Emergenza sanitaria	118	H24
Emergenza Infanzia — Telefono Azzurro	114	H24

Centri Antiviolenza — Brescia città

CENTRO	INDIRIZZO	TELEFONO / CONTATTI
Casa delle Donne CaD	Via S. Faustino 38, 25122 Brescia	030 2400636 · 030 2807198 · casa@casadelledonne-bs.it
Butterfly Coop. Sociale	Via F. Bertoni 6, 25123 Brescia	030 2352018 · 392 4886330 (H24)
Il Cerchio della Luna	Via F. Baracca 1, Brescia	331 1256117 · 351 7055751
Azzurro Rosa (CAV + Casa Rifugio)	Via San Zeno 174, 25124 Brescia	030 3530301 · info@azzurrorosa.it

Centri Antiviolenza — Provincia

CENTRO	TERRITORIO / SEDE	TELEFONO / EMAIL
VivaDonna	Valle Trompia — Gardone V.T.	335 7240973 · 030 8337422
Chiare Acque	Rete Garda — Salò	334 9713199 · 0365 1870245
Rete di Daphne	Franciacorta/Sebino — Iseo	339 2226941 · 030 653455
Donne & Diritti / Terre Unite	Valle Camonica — Darfo Boario Terme	0364 536632

! Case rifugio a indirizzo segreto

L'accesso avviene esclusivamente tramite il CAV territoriale o i Servizi Sociali. Non comunicare mai l'indirizzo della casa rifugio, nemmeno internamente alla scuola.

Percorso Donna nei Pronto Soccorso — ASST provinciali

Tutti i PS delle ASST applicano il "Percorso Donna": codice di accoglienza dedicato al triage, spazio riservato, personale formato, protocollo clinico-forense, valutazione del rischio, attivazione di CAV e Servizi Sociali. ASST Spedali Civili Brescia 030 39951 · ASST del Garda 030 9145501 · ASST Franciacorta 030 71021 · ASST Valcamonica 0364 3691.

ALL. B — **SERVIZI ISTITUZIONALI DEL TERRITORIO**

Servizi Sociali · Consultori · Magistratura · Forze dell'Ordine · UST

I campi vuoti vanno compilati dal Dirigente Scolastico con i riferimenti specifici del proprio istituto e territorio.

Servizi Sociali e Consultori

SERVIZIO	RECAPITO
Servizi Sociali Comune di Brescia	030 2977445 / 030 2977446 · servizisociali@pec.comune.brescia.it
Comunità Montana di Valle Camonica	Piazza Tassara 3, Breno · 0364 324011 / 324036
ATS Brescia — Centralino	030 38381
Consultorio Brescia Centro	Via Paganini 1 · 030 3333681 / 3333685
Consultorio Adolescenti (Brescia)	Vicolo Rizzardo 28 · 030 296561
Consultorio Darfo Boario Terme	Via Barbolini 2 · 0364 540213
NPIA — Neuropsichiatria Infantile (Esine)	0364 369372
Referente/consultorio locale (da compilare)	

Autorità giudiziarie e Forze dell'Ordine

SERVIZIO	RECAPITO
Procura Minorile di Brescia	C.so C. B. Cavour 39 · 030 4075531 · procmin.brescia@giustizia.it
Tribunale per i Minorenni di Brescia	Via V. Emanuele II 96 · 030 4075411
Procura della Repubblica di Brescia	Via L. Gambara 40 · 030 7675111
Comando Provinciale Carabinieri	Piazza Tebaldo Brusato 19, Brescia · 030 3752198
Questura di Brescia / Polizia di Stato	Via S. Botticelli 4 · 030 37441
UST Brescia	Via S. Antonio 14 · 030 20121 · usp.bs@istruzione.it
UST — Referente antiviolenza	carla.sacchi@scuola.istruzione.it

ALL. C **PROGETTI PUBBLICI E RETI OPERATIVE**

Provincia di Brescia — organizzati per area tematica

PROGETTO / RETE	TARGET	SOGGETTI / CONTATTO
Brescia in Rete contro la Violenza (capofila Comune di Brescia)	Donne e figli minorenni	27 Comuni, ATS, ASST, CAV, FF.OO. · 030 2977445
A.R.I.A. — Rete Franciacorta	Donne — 45 comuni	CAV Rete di Daphne · 339 2226941
Tessere Legami — Rete Garda	Donne — 76 comuni	CAV Chiare Acque · 334 9713199
Piano Minori Violenza Assistita (ATS Brescia)	Minori VA e nuclei	ATS Brescia, Trib. Minorenni · 030 38381
A Scuola contro la Violenza (rete 58 istituti, 2025–2028)	Studenti sec., docenti, famiglie	Capofila IC Abba-Ballini; CAV, ATS, Comuni
Bando Regionale USR — Prevenzione VdG nelle scuole	Studenti e docenti	USR Lombardia · UST Brescia 030 20121

Contatto prioritario per le scuole (area prevenzione)

Referente UST Brescia: carla.sacchi@scuola.istruzione.it · Tel. UST 030 20121

ALL. D **SCHEDA DI OSSERVAZIONE E PRIMA SEGNALAZIONE — DOCENTE**

Documento riservato · da consegnare subito al Referente/DS in busta chiusa

Privacy — trattamento dei dati

Documento riservato con dati personali e sensibili. Trattamento fondato sull'interesse pubblico (art. 6 par. 1 lett. e GDPR) e su obbligo legale. Conservare in archivio riservato ad accesso limitato. Conservazione: 10 anni, salvo diverse disposizioni dell'A.G. Non raccogliere informazioni ulteriori dallo/a studente/ssa oltre quanto emerso spontaneamente.

Sezione 1 — Dati del/la docente e dello/a studente/ssa

Nome e cognome del/la docente (o codice noto a DS/Referente)	
Disciplina · Classe/Sezione	
Data e ora di compilazione	
Iniziali / codice studente (es. M.R. — 3B)	
Età / anno di nascita	
Nazionalità (se rilevante)	

Sezione 2 — Tipologia del segnale osservato (è possibile selezionare più voci)

☐ Violenza fisica (segni, lesioni)	☐ Violenza psicologica/emotiva
☐ Violenza sessuale o molestie	☐ Stalking / controllo ossessivo
☐ Dating violence (relazioni giovanili)	☐ Violenza assistita in famiglia
☐ Cyberbullismo di genere / revenge porn	☐ Trascuratezza grave
☐ Divulgazione spontanea verbale	☐ Altro (specificare nelle note)

Presunto/a autore/autrice del comportamento

☐ Partner / ex partner	☐ Familiare	☐ Coetaneo/a
☐ Adulto non familiare	☐ Persona online / sconosciuta	☐ Non identificabile

Sezione 3 — Descrizione oggettiva e modalità di emersione

Descrivere SOLO ciò che si è visto, sentito o che è stato detto spontaneamente. Evitare interpretazioni.

Descrizione oggettiva del segnale	
Data/periodo di manifestazione	
Luogo (classe, corridoio, online…)	

Sezione 4 — Azioni già effettuate

☐ Ho ascoltato con calma senza domande dirette	☐ Ho rassicurato lo/a studente/ssa
☐ Ho informato il Referente	☐ Ho informato il Dirigente Scolastico
☐ Ho chiamato il 1522 per consulenza	☐ Nessuna azione ancora effettuata

Sezione 5 — Valutazione soggettiva dell'urgenza

> *Non spetta al docente la valutazione formale del rischio (la effettuano CAV, Servizi Sociali, ATS). Questa stima serve solo a comunicare al DS il grado percepito di urgenza.*

LIVELLO	DESCRIZIONE	SEL.
URGENTE	Pericolo attuale per l'incolumità — attivare subito DS e 112/113	☐
ALTO	Situazione grave non emergenziale — DS entro poche ore	☐
MEDIO	Segnali preoccupanti, non acuti — DS entro la giornata	☐
BASSO	Segnali lievi da monitorare — segnalazione interna	☐

Segnalazione trasmessa a: ☐ DS ☐ Referente ☐ Entrambi	
Data e ora di trasmissione	
Firma del/la docente	
Firma del DS (presa in carico)	

⚖ **Riferimenti:** Art. 331 c.p.p. · Art. 361 c.p. · L. 69/2019 · GDPR (Reg. UE 2016/679) · D.Lgs. 196/2003

ALL. E **SCHEDA DI VALUTAZIONE DEL RISCHIO - DS**

Documento riservato · da consegnare subito al Referente/DS in busta chiusa

Privacy

Accesso limitato (DS, Referente VdG, DPO). Conservare nel Registro Riservato [ALL. F]. Conservazione: 10 anni o fino a diversa indicazione dell'A.G.

Sezione 1 — Dati del caso

N. protocollo interno (progressivo)	
Data di apertura	
Fonte: ☐ Docente ☐ ATA ☐ Studente ☐ Genitore ☐ Esterno	
Codice studente (iniziali + classe)	
Anno di nascita	
Nazionalità (se rilevante)	

Sezione 2 — Valutazione preliminare del rischio

FATTORE DI RISCHIO	PRESENTE
Segnali fisici visibili	Sì ☐ No ☐ Non valutabile ☐
Divulgazione esplicita da parte della vittima	Sì ☐ No ☐ Parziale ☐
Autore del maltrattamento identificato	Sì ☐ No ☐ Non chiaro ☐
Vittima minorenne (< 18 anni)	Sì ☐ No ☐
Autore convivente o con accesso regolare	Sì ☐ No ☐ Non noto ☐
Precedenti episodi noti	Sì ☐ No ☐ Non noto ☐
Fratelli/sorelle minorenni a rischio	Sì ☐ No ☐ Non noto ☐
Isolamento sociale della vittima	Sì ☐ No ☐ Non valutabile ☐
Uso di alcol/sostanze da parte dell'autore	Sì ☐ No ☐ Non noto ☐

Sezione 3 — Livello di urgenza e decisione

LIVELLO	CRITERI	AZIONE IMMEDIATA
EMERGENZA	Pericolo immediato; fattori multipli e gravi	112/113. Segnalazione immediata A.G. e Servizi Sociali. CAV
ALTO	Vittima minorenne, autore identificato, episodi ripetuti	Segnalazione A.G. entro 24h. Servizi Sociali. CAV. Piano di protezione
MEDIO	Segnali significativi senza violenza in atto; vittima maggiorenne	Contatto CAV. Monitoraggio intensivo. Riunione referente/psicologo
BASSO	Segnali lievi o ambigui; nessun rischio immediato	Sorveglianza. Sportello psicologico. Aggiornamento a 30 giorni

Livello selezionato: ☐ EMERGENZA ☐ ALTO ☐ MEDIO ☐ BASSO — Motivazione	

Sezione 4 — Soggetti coinvolti

SOGGETTO	CONTATTATO	DATA / ESITO
CAV territoriale	Sì ☐ No ☐	
Servizi Sociali	Sì ☐ No ☐	
ATS / Consultorio / NPI	Sì ☐ No ☐	
Procura Minorile (se minore)	Sì ☐ No ☐	
Procura della Repubblica (se adulto)	Sì ☐ No ☐	
Questura / Carabinieri	Sì ☐ No ☐	
Psicologo scolastico	Sì ☐ No ☐	

! Cautela — comunicazione con la famiglia

Valutare con attenzione prima di coinvolgere la famiglia: genitori o partner possono essere essi stessi i maltrattanti. In caso di dubbio, consultare prima il Servizio Sociale e/o il CAV.

Sezione 5 — Piano di supporto e follow-up

☐ Sportello psicologico scolastico	☐ PDP (Piano Didattico Personalizzato)
☐ Modifica orari / accessi / percorso	☐ Accompagnamento educativo dedicato
☐ Raccordo con il gruppo classe (senza nominare il caso)	☐ Raccordo con l'Assistente Sociale

Follow-up 30 giorni — stato del caso	
Follow-up 90 giorni	
Follow-up 180 giorni	
Stato: ☐ Aperto ☐ Chiuso ☐ Sospeso ☐ Trasferito — Firma DS / Referente	

ALL. F — **REGISTRO RISERVATO DELLE SEGNALAZIONI**

Dirigente Scolastico · accesso limitato · conforme GDPR

- Tenuto in forma fisica (raccoglitore riservato) e/o digitale su sistema protetto ad accesso limitato (DS, Referente, DPO).
- Ogni segnalazione [ALL. D] va registrata entro 24 ore dalla ricezione.
- Soggetto a GDPR e D.Lgs. 196/2003. Conservazione: 10 anni. Esibito integralmente su richiesta dell'A.G. Anonimizzato: solo codice progressivo e iniziali.

N.	DATA	COD. STUD.	TIPOLOGIA	URGENZA	AZIONI / ESITO
001					
002					
003					
004					
005					
006					

Totale segnalazioni a.s. — di cui trasmesse all'A.G. — ai Servizi Sociali — casi aperti a fine a.s.	
Firma DS (verifica semestrale) — Data	

ALL. G **PIANO ANNUALE DI FORMAZIONE DEL PERSONALE**

Prevenzione della violenza di genere

✓ OBBLIGO

D.Lgs. 65/2017 — formazione continua: la tematica VdG rientra nell'aggiornamento dovuto. Piano Strategico Nazionale: almeno 4 ore annue per tutto il personale. ★ Adottare con atto del DS e allegare al PTOF; rendicontare nel RAV [ALL. L].

Istituto — A.S. — Adottato con atto n. — Data	

MODULO	CONTENUTI	ORE	PERIODO	ENTE EROGATORE
A	Basi culturali, antropologiche e normative	3h	Set–Ott	CAV / UST / Consulente
B	Riconoscimento e primo intervento	3h	Ott–Nov	
C	Curricolo e didattica; UDA	4h	Nov–Dic	
D	Casi pratici e simulazioni	2h	Gen	
E	Rete territoriale	2h	Feb	

Registro presenze (da compilare per ogni modulo)

MODULO	DATA	ORA INIZIO/FINE	N. PARTECIP.	FIRME REFERENTE/DS
Modulo A				
Modulo B				
Modulo C				
Modulo D				
Modulo E				

KPI formazione

INDICATORE	TARGET	RILEVATO
% personale docente formato	≥ 100%	
% personale ATA formato	≥ 100%	
Ore totali per docente	≥ 4h	
Moduli realizzati su 5	5	
Soddisfazione media (1–5)	≥ 4	

ALL. H **UDA INTERDISCIPLINARE TIPO**

Relazioni rispettose e prevenzione della violenza di genere

Nota metodologica

L'UDA declina le competenze chiave europee in percorsi interdisciplinari valutabili, secondo le Indicazioni Nazionali e l'Educazione Civica (L. 92/2019). Inserire nel registro elettronico e allegare al PTOF. Durata consigliata: 8–10 ore in 6–8 settimane.

Istituto — A.S. — Titolo UDA	
Classe/i — Indirizzo — N. studenti	
Coordinatore UDA — Periodo — Discipline coinvolte	

Competenze, traguardi e obiettivi

COMPETENZA CHIAVE	TRAGUARDO	OBIETTIVI SPECIFICI
Sociale e civica	Riconoscere e contrastare discriminazioni e stereotipi	Distinguere le forme di VdG; conoscere il quadro normativo essenziale
Comunicazione madrelingua	Testi argomentativi con linguaggio non discriminatorio	Riconoscere il sessismo nel linguaggio; riformulare in modo inclusivo
Imparare a imparare	Autonomia di giudizio su stereotipi	Analizzare criticamente i messaggi mediatici
Consapevolezza culturale	Valorizzare la diversità come risorsa	Interpretare rappresentazioni artistiche in chiave di genere
Competenze digitali	Navigare in modo sicuro e responsabile	Riconoscere cyberbullismo e revenge porn (art. 612-ter c.p.)

Articolazione del percorso (5 fasi)

FASE	DESCRIZIONE	METODOLOGIA
1 — Apertura	«Cosa vediamo davvero?» — analisi di pubblicità, meme, testi musicali	Analisi critica media; discussione socratica
2 — Concettualizzazione	«Le parole contano» — genere, stereotipo, ciclo della violenza, consenso	Lezione dialogata; cooperative learning
3 — Approfondimento	«La legge e i diritti» — dalla Costituzione al Codice Rosso; incontro CAV	Esperto esterno; role play; debate
4 — Produzione	«Cambiamo la storia» — video, poster, racconto, podcast	Project work; peer learning
5 — Restituzione	Presentazione; autovalutazione e valutazione tra pari	Rubrica; metacognizione

Gestione delle disclosure spontanee durante l'UDA

Se la disclosure è generica: ascoltare con empatia, non approfondire, rimandare allo sportello psicologico.

Se emerge una situazione personale di rischio: interrompere con discrezione, garantire riservatezza, attivare subito il Referente e il DS secondo il Protocollo [ALL. E].

Rubrica di valutazione

DIMENSIONE	AVANZATO (9–10)	INTERMEDIO (7–8)	BASE (6)
Conoscenze	Collega autonomamente forme, norme e costrutti	Conosce forme e riferimenti essenziali	Definizioni fondamentali con incertezze
Pensiero critico	Individua stereotipi impliciti e meccanismi di potere	Riconosce gli stereotipi più evidenti	Analizza situazioni esplicite con guida
Partecipazione	Contribuisce con empatia, valorizza prospettive	Partecipa in modo costruttivo	Partecipa se sollecitato
Prodotto	Originale, argomentato, cita fonti	Pertinente e argomentato	Pertinente ma poco approfondito

ALL. I **VERBALE DEL CONSIGLIO DI CLASSE**

Gestione di casi di rischio · sezione riservata GDPR

Modello in due parti fisicamente separate: (A) verbale ordinario; (B) sezione riservata GDPR da estrarre e conservare a parte nel Registro Riservato [ALL. F].

Parte A — verbale ordinario

Istituto — Data e ora	
Classe / Sezione / A.S.	
Coordinatore — Verbalista	
O.d.G. che dà luogo alla sezione riservata: «Situazione di rischio per un/a alunno/a — vedi sezione riservata allegata»	

Parte B — sezione riservata (conservare separatamente)

Dati sensibili. Accesso limitato a DS, Referente e docenti del CdC. Non allegare ai verbali ordinari.

OSSERVAZIONE DEL DOCENTE	DISCIPLINA	DATA

Matrice di urgenza collegiale

CODICE	DESCRIZIONE	DECISIONE
ROSSO	Pericolo immediato confermato da più docenti	Segnalazione immediata A.G. + DS
ARANCIO	Segnali gravi concordanti — vittima minorenne	Segnalazione A.G. entro 24h + CAV + SS
GIALLO	Segnali preoccupanti non urgenti	Piano di sorveglianza + contatto CAV
VERDE	Segnali lievi — situazione da seguire	Sorveglianza + aggiornamento a 30 giorni

Codice selezionato dal CdC — Motivazione	
Decisione collegiale — Responsabile — Scadenza	
Firma Coordinatore — Firma DS — Data	

ALL. K **MODELLO DI PROTOCOLLO D'INTESA**
Scuola — Rete Antiviolenza Territoriale

Schema adattabile. Il DS lo adotta con atto di indirizzo, lo porta all'approvazione del Consiglio d'Istituto e alla firma delle parti.

TRA: [Istituto], sede in [Comune], C.F. […], rappresentato dal DS […] — «Scuola»	
E: [CAV/Ente/Servizio], sede in [Comune], rappresentato da […] — «Partner»	

Premesse e finalità

- Visto l'art. 14 della Convenzione di Istanbul (L. 77/2013); la L. 69/2019 (Codice Rosso) e l'obbligo ex art. 331 c.p.p.; la L. 107/2015 art. 1 c. 16; la Direttiva MIUR 16/2015 e il Piano Strategico Nazionale.
- **Art. 1 — Finalità.** Prevenzione tramite percorsi educativi integrati; supporto a studenti a rischio; raccordo con la rete; formazione del personale.

Impegni delle parti

LA SCUOLA	IL PARTNER
Nominare un/una Referente come punto di contatto	Mettere a disposizione competenze per aula, formazione e consulenza sui casi
Inserire nel PTOF azioni con indicatori misurabili	Designare un/una referente di raccordo
Garantire la partecipazione del personale alla formazione	Partecipare ai tavoli interistituzionali
Trasmettere le segnalazioni all'A.G. e ai soggetti competenti	Garantire la riservatezza nel rispetto del GDPR

Modalità operative e durata

ATTIVITÀ	FREQUENZA	RESPONSABILE
Riunione operativa di raccordo	≥ 2 volte/anno	DS + Referente + Partner
Interventi in classe (operatrice/ore CAV)	≥ 1 per a.s.	Referente + Partner
Formazione del personale	≥ 1 modulo per a.s.	DS + Partner [ALL. G]
Revisione e rinnovo del Protocollo	Annuale	DS + Partner

Durata annuale (a.s. …) con rinnovo tacito, salvo recesso con preavviso di 30 giorni	
Firme: Dirigente Scolastico — Rappresentante del Partner — Referente VdG — Data	

ALL. L **SCHEDA DI MONITORAGGIO SEMESTRALE DELLE AZIONI (RAV)**

A cura del Referente VdG · da trasmettere al DS

Semestre: ☐ I (set–gen) ☐ II (feb–giu) — A.S. — Data	
Istituto — Referente VdG	
N. classi totali — N. docenti totali	

KPI quantitativi

INDICATORE	TARGET	RILEVATO
N. classi con ≥ 1 attività su genere/ relazioni	≥ 50%	
Ore curricolari dedicate (istituto)	≥ 1h/classe/sem.	
Ore extracurricolari	≥ 2 eventi	
% docenti formati nel semestre	100%	
N. interventi di esperti esterni	≥ 1	
N. segnalazioni interne registrate	—	
N. segnalazioni trasmesse all'A.G./SS	—	
N. protocolli territoriali attivi	≥ 1	

Valutazione qualitativa

Azioni realizzate (sintesi)	
Azioni non/parzialmente realizzate — motivazioni	
Qualità della collaborazione con la rete (CAV, SS, ATS, FF.OO.)	
Criticità e proposte di miglioramento / aggiornamento PTOF	
Firma Referente — Firma DS — Data	

ALL. M — **PATTO DI CORRESPONSABILITÀ CON LE FAMIGLIE**

Addendum — educazione alla parità e prevenzione della violenza

Integra il Patto di Corresponsabilità già in uso. Le firme valgono per entrambi i documenti.

Istituto — A.S. — Classe — Data	

Impegni della Scuola

- Realizzare ogni anno percorsi su parità, relazioni rispettose e prevenzione (L. 92/2019; Conv. Istanbul); informare preventivamente le famiglie; garantire riservatezza e sportello psicologico; formare il personale; mantenere il raccordo con la rete; non nominare i casi in contesti collegiali non autorizzati.

Impegni della Famiglia

- Partecipare ai momenti informativi; sostenere il percorso con comportamenti coerenti; non interferire nelle procedure di segnalazione; comunicare al DS/referente le informazioni rilevanti; non minimizzare né colpevolizzare lo/a studente/ssa; non contattare direttamente il presunto responsabile senza aver consultato il DS; supportare l'uso consapevole del digitale.

Impegni dello/a Studente/ssa

- Partecipare con rispetto; usare linguaggio rispettoso anche online; segnalare in forma riservata situazioni di violenza/disagio; agire come bystander attivo; rispettare la privacy dei pari vulnerabili; non diffondere contenuti privati altrui senza consenso.

Violenza digitale — impegni specifici

La Scuola realizza ≥ 1 intervento/anno su revenge porn, cyberstalking e sexting con la Polizia Postale. Le Famiglie monitorano l'uso dei dispositivi. Studentesse/studenti non condividono immagini di natura sessuale e segnalano subito la ricezione non consensuale di tali contenuti.

Informativa privacy sintetica (GDPR Reg. UE 2016/679; D.Lgs. 196/2003) — Titolare: l'Istituto — DPO: […]	
Firme: DS — Genitore/Tutore — Studente/ssa (se maggiorenne) — N. protocollo — Data	

ALL. N **STEREOTIPI DI GENERE: DATI ISTAT E PERCORSO OPERATIVO**

Basato su ISTAT 2023 (pubbl. 2025) · 39.214 rispondenti 11–19 anni

L'allegato traduce in strumenti operativi il rapporto ISTAT «Stereotipi sui ruoli di genere e immagine sociale della violenza» (indagine 2023, pubblicata il 25 luglio 2025). I dati documentano che gli stereotipi persistono e mostrano una correlazione diretta con la tolleranza verso la violenza.

N.1 — Dashboard dati ISTAT (11–19 anni)

%	AFFERMAZIONE / DATO	IMPLICAZIONE
36%	Accettabile controllare cellulare/social della partner (43,7% M; 27,7% F)	Normalizzazione del controllo digitale come "cura"
~29%	"La gelosia è un modo per dimostrare amore" (max 41,3% tra i 14–16)	Confusione tra possesso e affetto
56,4%	"La bellezza è più importante per le ragazze"	Il corpo femminile come principale asset sociale
24,9%	"Gli uomini sono meno adatti alle faccende domestiche"	Asimmetria nel lavoro di cura
21,2%	"I ragazzi più portati per le materie STEM"	Auto-esclusione delle ragazze dai percorsi tecnici
23,1%	Dei 14–19enni ha ≥ 1 stereotipo sulla violenza sessuale	Intervento esplicito sulla cultura del consenso
11,1%	Considera "normale che ci scappi uno schiaffo ogni tanto" in una relazione	Tolleranza precoce della violenza fisica

N.2 — Questionario di rilevazione iniziale (anonimo)

> *Somministrare in forma anonima all'inizio del percorso, prima di ogni intervento. Risultati aggregati condivisi con la classe nella Fase 2. Nessun dato individuale a DS o genitori. 15–20 minuti.*

Per ogni affermazione, indica l'accordo da 1 a 4 (1 = per niente · 4 = molto).

AFFERMAZIONE	1	2	3	4
A) È normale che un ragazzo voglia sapere sempre dove si trova la sua ragazza	☐	☐	☐	☐
A) Controllare telefono/social della partner dimostra che ci si preoccupa	☐	☐	☐	☐
A) La gelosia è una forma di amore	☐	☐	☐	☐
A) Se una ragazza veste in modo provocante è in parte responsabile	☐	☐	☐	☐
B) Se una persona dice no ma sorride, probabilmente intende sì	☐	☐	☐	☐
B) Ognuno ha il diritto di decidere del proprio corpo in ogni momento	☐	☐	☐	☐
C) L'aspetto fisico è più importante per una ragazza che per un ragazzo	☐	☐	☐	☐
C) I ragazzi sono naturalmente più portati per le scienze	☐	☐	☐	☐
C) Un uomo che piange in pubblico dimostra debolezza	☐	☐	☐	☐

N.3 — Percorso didattico in 5 fasi

FASE	ATTIVITÀ	PRODOTTO	ORE
1 — Osservare	Analisi di media + questionario N.2	Mappa degli stereotipi della classe	2h
2 — Decostruire	Dati ISTAT (N.1) + debate	Scheda di riflessione individuale	2h

3 — Ricostruire	Studio di casi + incontro CAV	Carta dei valori della classe	2–3h
4 — Condividere	Artefatto comunicativo	Poster/video/podcast	2–3h
5 — Valutare	Presentazione + autovalutazione	Scheda di autovalutazione	2h

N.4 — Checklist del docente per il linguaggio inclusivo

COMPORTAMENTO	MAI	A VOLTE	SEMPRE
Uso il femminile riferendomi a donne o gruppi misti; evito il maschile universale	☐	☐	☐
Porto esempi equilibrati tra uomini e donne in discipline e professioni	☐	☐	☐
Intervengo sui commenti sessisti, anche se detti “per scherzo”	☐	☐	☐
Do uguale spazio di parola a tutti i generi	☐	☐	☐
Scelgo materiali che includano autrici, scienziate, figure femminili	☐	☐	☐

GLOSSARIO RAGIONATO

Definizioni essenziali con rimandi normativi e alle opere che le hanno determinate

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A tutto il personale e alla formazione del collegio. **Cosa trova.** Le definizioni dei termini chiave usati nel Toolkit, ciascuna con il riferimento normativo e/o teorico che la fonda. **Come usarlo.** Per uniformare il lessico tra docenti e nei documenti d'istituto; i rimandi rinviano alla Bibliografia finale.

Le voci sono in ordine alfabetico. La sigla ***Rif.*** indica la fonte normativa (legge, articolo, convenzione) e/o l'autore e l'opera che hanno determinato la definizione, in coerenza con la Bibliografia.

Un glossario non è un elenco neutro di parole: è un atto di chiarezza condivisa. Quando un collegio docenti usa gli stessi termini con lo stesso significato, le riunioni diventano più rapide, le segnalazioni più precise, il dialogo con la rete più efficace. Definire con cura non è pedanteria: è il presupposto di ogni azione coordinata. Per questo a ciascuna voce è affiancata la fonte — la norma, l'autore, l'opera — che le ha dato forma: per radicare le parole in un fondamento riconoscibile e per offrire, a chi voglia approfondire, una porta già aperta verso la Bibliografia.

TERMINE	DEFINIZIONE E RIFERIMENTI
Abuso / Maltrattamento	Condotta, attiva od omissiva, che lede l'integrità fisica, sessuale o psichica di una persona; verso i minori comprende anche la trascuratezza grave. ***Rif.**: Artt. 571, 572 c.p.; Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (CRC, 1989).*
Approccio bystander (testimone attivo)	Strategia che forma gli astanti a riconoscere e interrompere in sicurezza le dinamiche di violenza, spostando la responsabilità dal binomio vittima–autore alla comunità. ***Rif.:** Banyard, Plante & Moynihan (2004; 2007).*
BES (Bisogni Educativi Speciali)	Area che include disabilità, disturbi evolutivi e svantaggio; rilevante perché la disabilità moltiplica il rischio di violenza e ne ostacola l'emersione. ***Rif.:** Direttiva MIUR 27/12/2012; Hughes et al. (2012).*
Ciclo della violenza	Modello che descrive l'andamento ricorsivo della violenza nella relazione in quattro fasi (accumulo, esplosione, riconciliazione, normalizzazione). ***Rif.:** Walker (1979).*
Codice Rosso	Legge che ha accelerato la trattazione dei reati di violenza domestica e di genere e introdotto nuove fattispecie (es. revenge porn, costrizione al matrimonio). ***Rif.:** L. 19 luglio 2019, n. 69.*
Consenso	Accordo libero, consapevole, attuale e revocabile a un'interazione sessuale o affettiva; la sua assenza qualifica la violenza sessuale. ***Rif.:** Convenzione di Istanbul, art. 36; art. 609-bis c.p.*
Dating violence	Violenza fisica, sessuale o psicologica nelle relazioni intime tra adolescenti e giovani; bersaglio elettivo della prevenzione scolastica. ***Rif.:** Foshee et al. (1998); De La Rue et al. (2017).*
Dovuta diligenza (due diligence)	Obbligo dello Stato di prevenire, proteggere, perseguire e risarcire la violenza, anche quando commessa da privati: ne discende la responsabilità pubblica della scuola. ***Rif.:** Convenzione di Istanbul, art. 5.*
Educazione gender-transformative	Approccio che non si limita a informare ma mira a trasformare norme e relazioni di genere, lavorando anche sui modelli di mascolinità. ***Rif.:** WHO, RESPECT women (2019); Lundgren & Amin (2015).*
Empowerment	Processo di rafforzamento della consapevolezza, delle risorse e del potere di scelta della persona, in particolare delle ragazze. ***Rif.:** WHO, RESPECT women (2019).*

Etica della cura	Prospettiva etica che pone al centro la relazione, l'attenzione e la responsabilità verso l'altro concreto, anziché i soli principi astratti. ***Rif.:*** *Gilligan (1982); Tronto (1993).*
Femminicidio	Uccisione di una donna in quanto donna, espressione estrema della violenza di genere; concetto criminologico-sociale a cui l'ordinamento risponde con aggravanti e interventi normativi dedicati. ***Rif.:*** *Concetto criminologico; aggravanti dell'omicidio e sviluppi normativi (2019–2025).*
Genere	Costruzione sociale e culturale di ruoli, attese e identità associati al sesso; non coincide con il dato biologico ed è quindi modificabile ed educabile. ***Rif.:*** *Mead (1935); Ortner (1974).*
Intersezionalità	Lettura che coglie l'intreccio (non la semplice somma) di più condizioni — genere, disabilità, origine, età — nel determinare vulnerabilità e accesso alla tutela. ***Rif.:*** *Crenshaw (1989).*
Liminalità / Riti di passaggio	Fase di transizione identitaria (separazione–margine–aggregazione) di particolare apertura e vulnerabilità; l'adolescenza ne è l'esempio contemporaneo. ***Rif.:*** *Van Gennep (1909); Turner (1969).*
Mascolinità egemonica	Modello dominante di maschilità che legittima la gerarchia di genere; bersaglio del lavoro educativo con i ragazzi. ***Rif.:*** *Connell (1995).*
MGF (Mutilazioni genitali femminili)	Pratiche che ledono gli organi genitali femminili per ragioni non terapeutiche; forma di violenza e reato. ***Rif.:*** *Art. 583-bis c.p.; OMS.*
Modello ecologico	Quadro che spiega la violenza come interazione di fattori su quattro livelli (individuale, relazionale, comunitario, sociale); fonda l'efficacia dell'azione scolastica. ***Rif.:*** *Heise (1998); adottato dall'OMS.*
MSNA (Minori stranieri non accompagnati)	Minori presenti sul territorio senza adulti di riferimento, particolarmente esposti a sfruttamento e violenza. ***Rif.:*** *L. 7 aprile 2017, n. 47.*
Obbligo di segnalazione	Dovere del personale scolastico (pubblici ufficiali/incaricati di pubblico servizio) di segnalare all'Autorità reati perseguibili d'ufficio; per i minori non dipende dalla volontà della vittima. ***Rif.:*** *Artt. 331 c.p.p. e 361 c.p.*
Patriarcato	Sistema di organizzazione sociale che attribuisce potere e autorità prevalenti al maschile, producendo asimmetria strutturale tra i generi. ***Rif.:*** *Bourdieu (1998); Connell (1995).*
Prevenzione (primaria, secondaria, terziaria)	Insieme di azioni rivolte rispettivamente a tutti prima che la violenza insorga, ai gruppi a rischio, e a chi l'ha già subita per limitarne i danni. ***Rif.:*** *OMS; INSPIRE (WHO & UNICEF, 2016).*
Pubblico ufficiale / Incaricato di pubblico servizio	Qualifiche che individuano i soggetti tenuti agli obblighi di denuncia; il Dirigente Scolastico e i docenti vi rientrano nell'esercizio delle funzioni. ***Rif.:*** *Artt. 357 e 358 c.p.*
Revenge porn (diffusione illecita di immagini sessualmente esplicite)	Invio, consegna o diffusione, senza consenso, di immagini o video a contenuto sessuale destinati a rimanere privati. ***Rif.:*** *Art. 612-ter c.p. (introdotto dalla L. 69/2019).*
Riconoscimento	Categoria etico-sociale per cui la dignità si costituisce nella relazione; la violenza ne è la negazione (misconoscimento). ***Rif.:*** *Honneth (1992).*

Sexting / Sextortion	Scambio di contenuti sessuali tramite dispositivi (sexting) e relativa estorsione mediante minaccia di diffusione (sextortion); diffusi tra adolescenti. ***Rif.:*** *Save the Children (2025); Polizia Postale.*
Stalking (atti persecutori)	Condotte reiterate di minaccia o molestia che generano ansia, paura o alterazione delle abitudini di vita della vittima. ***Rif.:*** *Art. 612-bis c.p. (L. 38/2009; inasprito dalla L. 69/2019).*
Stereotipo di genere	Credenza rigida e generalizzata su attitudini e ruoli "propri" di uomini e donne; substrato culturale che legittima la violenza. ***Rif.:*** *Convenzione di Istanbul, art. 12; CEDAW, art. 5; ISTAT (2023).*
Vittimizzazione secondaria	Ulteriore danno arrecato alla vittima da risposte inadeguate delle istituzioni (incredulità, colpevolizzazione, esposizione ripetuta del racconto). ***Rif.:*** *Convenzione di Istanbul, art. 18; Kelly (1988).*
Violenza assistita	Esperienza del minore che assiste a forme di violenza su figure di riferimento; riconosciuta come forma di maltrattamento. ***Rif.:*** *Definizione CISMAI; rilievo penale ex L. 69/2019.*
Violenza di genere	Violenza diretta contro una persona in ragione del suo genere, o che colpisce in modo sproporzionato un genere; radicata nell'asimmetria di potere. ***Rif.:*** *Dichiarazione ONU sull'eliminazione della violenza contro le donne (1993); Convenzione di Istanbul, art. 3.*
Violenza diretta, strutturale, culturale	Triade che distingue l'atto visibile (diretta), le disuguaglianze incorporate nelle istituzioni (strutturale) e i significati che le legittimano (culturale). ***Rif.:*** *Galtung (1969).*
Violenza domestica	Atti di violenza fisica, sessuale, psicologica o economica all'interno della famiglia o tra partner, attuali o pregressi. ***Rif.:*** *Convenzione di Istanbul, art. 3, lett. b.*
Violenza simbolica	Forma di dominio che si esercita con la complicità inconsapevole di chi la subisce, perché incorporata in disposizioni apprese. ***Rif.:*** *Bourdieu (1998).*
Vulnerabilità	Esposizione al danno che, lungi dall'essere solo individuale, è condizione condivisa e relazionale; fonda la responsabilità reciproca e la tutela rafforzata. ***Rif.:*** *Butler (2004); (intersezione con la disabilità) Hughes et al. (2012).*

BIBLIOGRAFIA SCIENTIFICA RAGIONATA

Riferimenti a sostegno delle Sezioni 2–9 e del Glossario · stile APA · aggiornati al giugno 2026

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A chi voglia verificare le fonti o approfondire. Cosa trova. I riferimenti organizzati per area: statistiche, cornici teoriche, efficacia dei programmi, framework e norme, disabilità, risorse online.

A · Fonti statistiche ed epidemiologiche

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2025). *La violenza contro le donne, dentro e fuori la famiglia. Primi risultati anno 2025.* Roma: ISTAT (21 novembre 2025).

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2025). *Stereotipi di genere e immagine sociale della violenza: il punto di vista di ragazze e ragazzi – Anno 2023.* Roma: ISTAT (25 luglio 2025).

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2015). *La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia – Anno 2014*. Roma: ISTAT.

Sardinha, L., Maheu-Giroux, M., Stöckl, H., Meyer, S. R., & García-Moreno, C. (2022). Global, regional, and national prevalence estimates of physical or sexual, or both, intimate partner violence against women in 2018. *The Lancet, 399(10327),* 803-813.

Save the Children Italia & Ipsos. (2025). *Le ragazze stanno bene? Indagine sulla violenza di genere onlife in adolescenza.* Roma: Save the Children.

Save the Children Italia & Ipsos Doxa. (2026). *"Stavo solo scherzando". Nuove evidenze sulla violenza nelle relazioni tra adolescenti.* Roma: Save the Children.

World Health Organization. (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018.* Geneva: WHO.

World Health Organization. (2025). *Violence against women prevalence estimates, 2023.* Geneva: WHO.

B · Cornici teoriche, antropologiche e interpretative

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine.* Paris: Seuil. (Trad. it. Il dominio maschile, Feltrinelli, 1998).

Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence.* London: Verso. (Trad. it. *Vite precarie*, Meltemi, 2004).

Connell, R. W. (1995). *Masculinities.* Cambridge: Polity Press.

Counts, D. A., Brown, J. K., & Campbell, J. C. (Eds.). (1992). *Sanctions and sanctuary: Cultural perspectives on the beating of wives.* Boulder, CO: Westview Press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum, 1989(1),* 139-167.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Herder & Herder. (Trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, EGA, 2002).

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research, 6(3),* 167-191.

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Heise, L. L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women, 4(3),* 262-290.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Trad. it. *Lotta per il riconoscimento,* il Saggiatore, 2002).

Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence.* Cambridge: Polity Press.

Lévinas, E. (1961). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité.* La Haye: Nijhoff. (Trad. it. *Totalità e infinito,* Jaca Book, 1980).

MacIntyre, A. (1999). *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues.* Chicago: Open Court. (Trad. it. *Animali razionali dipendenti, Vita e Pensiero*, 2001).

Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies.* New York: William Morrow.

Merry, S. E. (2009). *Gender violence: A cultural perspective.* Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Ortner, S. B. (1974). Is female to male as nature is to culture? In M. Z. Rosaldo & L. Lamphere (Eds.), *Woman, culture, and society* (pp. 67–87). Stanford, CA: Stanford University Press.

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care.* New York: Routledge.

Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure.* Chicago: Aldine.

Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage.* Paris: Émile Nourry.

Walker, L. E. (1979). *The battered woman.* New York: Harper & Row.

C · Evidenza di efficacia dei programmi di prevenzione

Banyard, V. L., Plante, E. G., & Moynihan, M. M. (2004). Bystander education: Bringing a broader community perspective to sexual violence prevention. *Journal of Community Psychology, 32(1),* 61-79.

Banyard, V. L., Moynihan, M. M., & Plante, E. G. (2007). Sexual violence prevention through bystander education: An experimental evaluation. *Journal of Community Psychology, 35(4),* 463-481.

De La Rue, L., Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2017). A meta-analysis of school-based interventions aimed to prevent or reduce violence in teen dating relationships. *Review of Educational Research, 87(1),* 7-34.

Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Koch, G. G., & Linder, G. F. (1998). An evaluation of Safe Dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health, 88(1),* 45-50.

Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Suchindran, C., Benefield, T., & Linder, G. F. (2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program "Safe Dates". *Prevention Science, 6(3),* 245-258.

Lundgren, R., & Amin, A. (2015). Addressing intimate partner violence and sexual violence among adolescents. *Journal of Adolescent Health, 56(1, Suppl.),* S42-S50.

Miller, E., Tancredi, D. J., McCauley, H. L., et al. (2012). "Coaching Boys into Men": A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Adolescent Health, 51(5),* 431-438.

Niolon, P. H., Vivolo-Kantor, A. M., Tracy, A. J., et al. (2019). An RCT of Dating Matters: Effects on teen dating violence and relationship behaviors. *American Journal of Preventive Medicine, 57(1),* 13-23.

Taylor, B. G., Stein, N. D., Mumford, E. A., & Woods, D. (2013). Shifting Boundaries: An experimental evaluation of a dating violence prevention program in middle schools. *Prevention Science, 14(1),* 64-76.

Wolfe, D. A., Crooks, C., Jaffe, P., et al. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: A cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 163(8),* 692-699.

D · Framework, linee guida e fonti normative

Consiglio d'Europa. (2011). *Convenzione sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica* (Convenzione di Istanbul). Ratificata con L. 27 giugno 2013, n. 77.

Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Pari Opportunità. *Piano strategico nazionale sulla violenza maschile contro le donne.* Roma.

Organizzazione delle Nazioni Unite. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CRPD).* New York: ONU. (Ratificata dall'Italia con L. 18/2009).

World Health Organization. (2019). *RESPECT women: Preventing violence against women.* Geneva: WHO.

World Health Organization & UNICEF. (2016). *INSPIRE: Seven strategies for ending violence against children.* Geneva: WHO.

E · Violenza, disabilità e vulnerabilità

Hughes, K., Bellis, M. A., Jones, L., et al. (2012). Prevalence and risk of violence against adults with disabilities: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet, 379(9826),* 1621-1629.

Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., et al. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet, 380(9845),* 899-907.

F · Pedagogia, educazione e inclusione (apparato di metodo)

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione.* Trento: Erickson.

D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica.* Firenze: Giunti Scuola.

D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività.* Trento: Erickson.

D'Alonzo, L. (2017). *La gestione della classe per l'inclusione.* Brescia: Scholé–Morcelliana.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New York: Macmillan. (Trad. it. *Democrazia e educazione,* La Nuova Italia, 1949).

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Herder & Herder. (Trad. it. *La pedagogia degli oppressi,* EGA, 2002).

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris: UNESCO. (Trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* Cortina, 2001).

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura.* Milano: Bruno Mondadori.

Schalock, R. L., & Verdúgo, M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners.* Washington, DC: AAMR. (Modello multidimensionale della qualità di vita).

Scuola di Barbiana – Don L. Milani. (1967). *Lettera a una professoressa.* Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Vygotskij, L. S. (1934). *Myšlenie i reč'.* (Trad. it. Pensiero e linguaggio, Laterza, 1990).

G · Risorse istituzionali online

Dipartimento per le Pari Opportunità. https://www.pariopportunita.gov.it/

D.i.Re – Donne in Rete contro la Violenza. https://www.direcontrolaviolenza.it/

EIGE – European Institute for Gender Equality. https://eige.europa.eu/

ISTAT – Focus Violenza sulle donne. https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/violenza-sulle-donne/

Save the Children Italia. https://www.savethechildren.it/

WHO – Violence against women. https://www.who.int/health-topics/violence-against-women

APPENDICE · DOMANDE E RISPOSTE

La fenomenologia della violenza di genere spiegata, con fondamento scientifico

ORIENTAMENTO — *a chi serve questa sezione e come usarla*

A chi serve. A docenti e dirigenti, per la formazione e per rispondere alle domande che studenti e famiglie pongono più spesso. **Cosa trova.** Tredici domande ricorrenti sul fenomeno, con risposte esaurienti e sostenute dalle fonti scientifiche e normative del volume. **Come usarla.** È un repertorio di chiarimenti: i riferimenti rimandano alla Bibliografia e al Glossario.

D1. Che cos'è esattamente la "violenza di genere" e perché si chiama così?

Con "violenza di genere" si intende ogni forma di violenza diretta contro una persona in ragione del suo genere, o che colpisce in modo sproporzionato persone di un determinato genere. La Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'eliminazione della violenza contro le donne (1993) e, in Europa, la Convenzione di Istanbul (art. 3) ne offrono la definizione di riferimento, articolandola in forme fisiche, sessuali, psicologiche ed economiche. L'aggettivo "di genere" non è un'etichetta ideologica: indica che la radice del fenomeno non sta in un conflitto individuale qualsiasi, ma nell'asimmetria storica di potere tra i sessi.

È questa radice a distinguerla dalla violenza interpersonale generica. Un litigio può degenerare tra chiunque; la violenza di genere, invece, ha una direzione e una funzione: tende a mantenere o ristabilire una posizione di dominio, e per questo colpisce in larghissima prevalenza le donne. Comprenderlo evita due fraintendimenti diffusi: ridurla a "raptus" isolato di individui malati e considerarla un problema privato. È invece un fenomeno con radici culturali profonde, come mostra l'intera Parte I di questo volume.

D2. Perché si dice che è un fenomeno "strutturale" e non solo individuale?

Perché non si spiega con la sola cattiveria di singoli. Lo studioso della pace Johan Galtung (1969) ha distinto la violenza diretta — l'atto visibile — dalla violenza strutturale, incorporata nelle istituzioni e nei rapporti sociali, e dalla violenza culturale, fatta dei significati che rendono le prime due "naturali". La violenza di genere si nutre di tutte e tre: l'aggressione del singolo poggia su disuguaglianze diffuse (nei salari, nella divisione dei ruoli, negli spazi) e su una cultura che le legittima.

Il modello ecologico di Lori Heise (1998), adottato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, ordina questi fattori su quattro livelli annidati — individuale, relazionale, comunitario, sociale — mostrando come si influenzino a vicenda. La conseguenza per la scuola è decisiva: poiché il fenomeno è multilivello, anche la prevenzione deve esserlo, e la scuola è tra i pochi luoghi capaci di agire contemporaneamente sulle competenze del singolo, sulle relazioni tra pari e sul clima comunitario.

D3. Che cos'è la "violenza simbolica" e come si manifesta a scuola?

L'espressione si deve a Pierre Bourdieu (1998). Indica un potere che non ha bisogno di imporsi con la forza, perché si esercita con la complicità inconsapevole di chi lo subisce: si è depositato nei corpi e nelle menti come abitudine, come ovvietà, come "buon senso". È la forma più sfuggente di violenza, proprio perché raramente viene percepita come tale.

A scuola vive nelle pieghe minute della giornata: nel maschile usato come neutro universale, nell'esempio che assegna sempre al padre la professione e alla madre la cura, nel commento sull'abbigliamento di una studentessa, nella battuta sessista lasciata correre "perché scherzavano", nell'incoraggiamento differenziato verso le materie scientifiche. Nessuno di questi gesti è un reato; eppure, goccia dopo goccia, costruiscono il terreno su cui la violenza diretta diventa pensabile. Agire su questo livello — linguaggio, rappresentazioni, clima — è perciò prevenzione primaria, non semplice buona educazione.

D4. Perché molte vittime non denunciano e "non se ne vanno"?

La domanda, per quanto comprensibile, va riformulata, perché così com'è sposta implicitamente la responsabilità sulla vittima. Le ragioni della permanenza sono molteplici e ben documentate: la paura di ritorsioni (il momento della separazione è statisticamente il più pericoloso), la dipendenza economica e abitativa, l'isolamento dalle reti di sostegno, la vergogna, la speranza alimentata dalle fasi di pentimento. Lenore Walker (1979) ha descritto il ciclo della violenza — tensione, esplosione, riconciliazione, normalizzazione — che intrappola proprio attraverso l'alternanza di paura e speranza.

A ciò si aggiunge il fenomeno del controllo coercitivo: una rete di piccole imposizioni quotidiane che erode progressivamente l'autonomia e la stessa capacità di percepirsi come vittima. I dati confermano l'enormità del sommerso: secondo l'ISTAT, solo una piccola minoranza delle donne che subiscono violenza dal partner sporge denuncia. Per la scuola la lezione è chiara: non bisogna attendere la denuncia per attivarsi, e non bisogna mai colpevolizzare chi "resta", ma comprendere il meccanismo che trattiene.

D5. La gelosia possessiva è una forma d'amore o un segnale d'allarme?

È uno dei nodi più importanti da sciogliere con gli adolescenti, perché proprio qui si annida la confusione tra amore e possesso. Il controllo — sapere sempre dove si trova l'altro, leggere i messaggi, decidere come deve vestirsi o chi può frequentare — viene spesso scambiato, e raccontato, come prova d'amore. In realtà è un segnale d'allarme: l'amore si fonda sulla fiducia e sulla libertà, il possesso sulla sorveglianza e sulla paura.

I dati sono eloquenti: secondo l'indagine ISTAT sugli adolescenti, una quota molto ampia ritiene normale controllare il telefono del partner, e una parte considera la gelosia una manifestazione d'affetto. Riconoscere questi segnali precoci — il controllo, l'isolamento dagli amici, la svalutazione, le scuse dopo l'aggressione — è una competenza che la scuola può e deve insegnare, perché è nelle prime relazioni che si fissano i modelli destinati a durare.

D6. Che cos'è la violenza psicologica e perché è così difficile da riconoscere?

La violenza psicologica è l'insieme di condotte — svalutazione, umiliazione, minaccia, isolamento, controllo, manipolazione — che mirano a dominare l'altro colpendone l'identità e l'autostima. Spesso precede e accompagna quella fisica, ma può esistere anche da sola, e i suoi effetti non sono meno gravi. La sua insidia sta nell'invisibilità: non lascia lividi, non ha testimoni, si insinua nella normalità della relazione.

Particolarmente subdola è la manipolazione che induce la vittima a dubitare della propria percezione ("te lo sei immaginato", "sei tu che esageri"), fino a farle perdere fiducia nel proprio giudizio. Per questo è difficile da riconoscere anche per chi la subisce, che tende a minimizzare o a colpevolizzarsi. La scuola può aiutare dando un nome a queste dinamiche: nominare è il primo passo per riconoscere e riconoscere è il primo passo per uscirne.

D7. Che cosa si intende per "violenza assistita" e quali effetti ha sui minori?

Si parla di violenza assistita quando un minore fa esperienza, diretta o indiretta, di atti di violenza compiuti su figure di riferimento affettivo — tipicamente la madre. Non occorre che il bambino sia colpito: è sufficiente che assista, oda, percepisca le conseguenze. La letteratura clinica (in Italia, l'elaborazione del CISMAI) la riconosce come una vera e propria forma di maltrattamento, con effetti documentati sullo sviluppo emotivo, cognitivo e relazionale.

Tra questi effetti vi è anche un rischio di trasmissione intergenerazionale: secondo la teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura, i bambini apprendono osservando i modelli, e possono interiorizzare la violenza come modalità normale di relazione — da vittime o da autori. Ciò non significa che chi vi è esposto sia condannato a ripeterla: significa che l'intervento educativo e protettivo precoce, in cui la scuola ha un ruolo, può interrompere la catena.

D8. Esiste un "profilo" del maltrattante? Si può riconoscere a prima vista?

No, e crederlo è pericoloso. La ricerca è concorde nel negare l'esistenza di un profilo unico: gli autori di violenza attraversano tutte le classi sociali, i livelli di istruzione, le professioni e le età. Il mito del "mostro" riconoscibile è fuorviante e, paradossalmente, protegge i maltrattanti reali, che spesso appaiono in pubblico persone gradevoli, stimate, insospettabili.

Esistono semmai dinamiche ricorrenti — il bisogno di controllo, la tendenza a minimizzare e a colpevolizzare la vittima, la gelosia possessiva, il passaggio dalle scuse alla recidiva — ma sono indizi di funzionamento, non strumenti di previsione. Per la scuola la conseguenza è duplice: da un lato non bisogna farsi disarmare dall'apparenza rassicurante di un adulto ("sembra una brava persona" non è una garanzia); dall'altro non bisogna etichettare sulla base di pregiudizi, ma attenersi ai fatti osservati.

D9. La violenza di genere riguarda solo le donne? E gli uomini?

La violenza di genere colpisce in larghissima prevalenza le donne, soprattutto nelle forme più gravi e nei casi a esito letale: l'Organizzazione Mondiale della Sanità stima che circa una donna su tre nel mondo abbia subito violenza fisica o sessuale. Questa asimmetria non è casuale: discende dalla struttura di potere di genere descritta nella Parte I. Per questo il fenomeno si chiama, propriamente, "di genere".

Ciò non significa che gli uomini non possano essere vittime: lo sono, e la loro sofferenza va riconosciuta senza minimizzazioni, così come quella delle persone LGBTQ+, particolarmente esposte. Va inoltre ricordato, con Raewyn Connell (1995), che i modelli rigidi di mascolinità fanno male anche ai ragazzi che vi aderiscono, imponendo loro di reprimere fragilità e bisogni. Lavorare con i ragazzi sulla mascolinità non è dunque un atto contro di loro, ma a loro favore: è la strada per liberare tutti da un copione che imprigiona.

D10. Che ruolo hanno il digitale e i social nella violenza tra adolescenti?

Un ruolo ormai centrale. Gli adolescenti non "usano" il digitale: vi vivono dentro, e in quello spazio si svolge buona parte delle prime relazioni affettive. La violenza vi ha trovato forme nuove: il controllo continuo tramite geolocalizzazione e richiesta ossessiva di conferme, la pressione per l'invio di immagini intime, la loro diffusione non consensuale — il co-

siddetto revenge porn, oggi reato ai sensi dell'art. 612-ter c.p. — e lo stalking che, online, non concede tregua perché raggiunge la vittima ovunque.

Le rilevazioni di Save the Children indicano che una quota rilevante di adolescenti si sente sotto pressione per condividere contenuti intimi e che il controllo digitale del partner è ampiamente percepito come normale. La scuola è chiamata a educare alla cittadinanza digitale: non con divieti tecnici, ma aiutando i ragazzi a distinguere la presenza affettuosa dalla sorveglianza, e a conoscere strumenti e alleati — la Polizia Postale, le procedure di rimozione dei contenuti — quando il confine viene superato.

D11. Perché l'adolescenza è un'età così delicata per questi fenomeni?

Perché è il tempo in cui si formano l'identità e le prime relazioni intime, e in cui si fissano i modelli di mascolinità e femminilità destinati a orientare la vita adulta. L'antropologia, con Arnold van Gennep e Victor Turner, descrive questa fase come una lunga "soglia" (liminalità): un tempo sospeso, di sperimentazione e di particolare vulnerabilità, in cui le regole ordinarie si allentano e i modelli si ridefiniscono.

È proprio questa plasticità a renderla insieme l'età del rischio e quella dell'opportunità. La ricerca mostra che le prime esperienze di violenza nelle relazioni (dating violence) si concentrano in questa fascia; ma mostra anche che è qui che la prevenzione è più efficace, perché i convincimenti non si sono ancora irrigiditi. Intervenire in adolescenza non è quindi un ripiego, ma la scelta nel momento giusto.

D12. La violenza di genere è più frequente in certe culture o classi sociali?

No: è un fenomeno trasversale a tutte le culture, le classi sociali, i livelli di istruzione e le aree geografiche, come documentano concordemente l'OMS e l'ISTAT. È importante ribadirlo per smontare due errori speculari: la naturalizzazione ("è la loro cultura"), che in nome del rispetto rinuncia a tutelare, e la stigmatizzazione etnocentrica, che attribuisce la violenza a specifici gruppi e assolve, per contrasto, il proprio.

Esistono certo forme culturalmente connotate — come quelle legate ai complessi d'onore o le mutilazioni genitali femminili — che vanno conosciute e contrastate; ma la matrice comune è ovunque la disuguaglianza di potere. La prospettiva intersezionale di Kimberlé Crenshaw (1989) aiuta a comprendere che alcune condizioni — essere insieme donna, con disabilità, migrante — si intrecciano aumentando l'esposizione e riducendo l'accesso alla protezione. Ma ciò riguarda la vulnerabilità delle persone, non la "colpa" di una cultura.

D13. La prevenzione a scuola funziona davvero? Che cosa dice la ricerca?

Sì, a precise condizioni. Le valutazioni rigorose — tra cui la meta-analisi di De La Rue e colleghi (2017) e i programmi storici come Safe Dates di Foshee — mostrano che gli interventi scolastici modificano in modo solido le conoscenze e gli atteggiamenti dei ragazzi. Più arduo, e più lento, è incidere stabilmente sui comportamenti e sulla vittimizzazione reale: dirlo apertamente non scoraggia, ma protegge dall'illusione che un singolo incontro possa cambiare una vita.

Le condizioni di efficacia sono note: programmi prolungati nel tempo e non eventi isolati; coinvolgimento congiunto di ragazze e ragazzi; protagonismo dei pari; radicamento nel clima dell'intera scuola; attenzione a raggiungere anche gli studenti più fragili. È la conferma di ciò che la pedagogia sa da sempre: si educa con la continuità, la coerenza e la relazione. Per questo la prevenzione non è un progetto da esibire, ma una cultura da coltivare.

PER CONCLUDERE

Una parola sul senso di questo lavoro

Un Toolkit, per quanto accurato, resta uno strumento: vale per ciò che, attraverso di esso, accade tra le persone. Le sue schede non fermeranno da sole alcuna violenza; potranno però aiutare adulti competenti a essere presenti nel momento giusto, e questo, talvolta, basta a cambiare una storia. È bene ricordarlo, perché la tentazione — di fronte a un problema così grande — è duplice: o sentirsi impotenti e rinunciare, o illudersi che un progetto risolva ciò che richiede una cultura. La verità sta nel mezzo operoso: nessuno può tutto, ma ciascuno può qualcosa, e la somma di questi qualcosa, coordinata e perseverante, fa la differenza.

La scuola non è sola in questo compito, e non ne è l'unica responsabile; ma occupa una posizione che nessun altro occupa, accanto ai ragazzi, ogni giorno, negli anni in cui tutto si decide. Le si chiede non l'eroismo del singolo, ma la fedeltà quotidiana di una comunità educante: uno sguardo che non si distrae, un linguaggio che non ferisce, una porta che resta aperta. È poco, e insieme è moltissimo.

Resta, sopra ogni procedura, il volto di chi abbiamo davanti: una ragazza, un ragazzo, irriducibili a qualsiasi categoria, portatori di una storia che chiede di essere custodita e non semplicemente gestita. A loro, e alla convinzione che educare sia ancora il più alto atto di fiducia nel futuro, sono dedicate queste pagine.

Il presente Toolkit costituisce uno strumento di supporto operativo per le istituzioni scolastiche. Non costituisce parere legale né clinico. Per situazioni di urgenza attivare immediatamente le autorità competenti (112/113, 1522). A.S. 2025/2026 · Versione 5.0 · Province di Brescia e Valle Camonica.