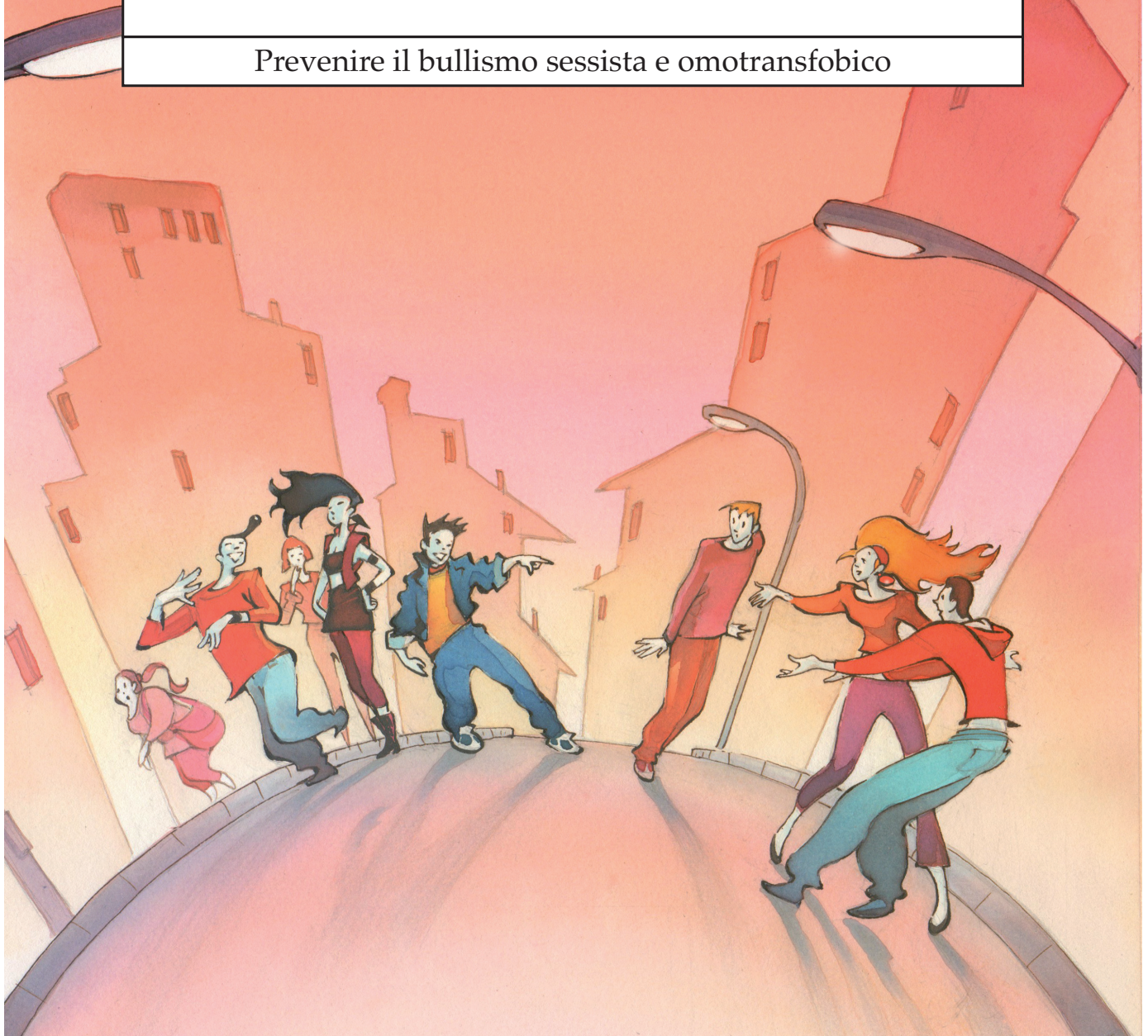


a cura di
Beatrice Gusmano
Tiziana Mangarella

DI CHE GENERE SEI?

Prevenire il bullismo sessista e omotransfobico



edizioni la meridiana
p a r t e n z e

a cura di **DI CHE**
Beatrice Gusmano **GENERE SEI?**
Tiziana Mangarella

Prevenire
il bullismo sessista
e omotransfobico

Con i contributi di Dario Abrescia,
Maria Teresa Bellini, Floriana Bernardi,
Giuseppe Burgio, Angela D'Ottavio,
Serenella Di Gioia, Fabrice Le Floch

edizioni la meridiana
p a r t e n z e

Indice

<i>Prefazione</i> di Rosangela Paparella	9
Genere, violenza e desideri in adolescenza .. <i>di Giuseppe Burgio</i>	11
La ricerca-azione come metodo di contrasto agli stereotipi di genere e al bullismo omotransfobico	29
<i>di Beatrice Gusmano e Tiziana Mangarella</i>	
Il gioco nell'educazione alle differenze	69
<i>di Dario Abrescia, Maria Teresa Bellini, Serenella Di Gioia, Fabrice Le Floch e Tiziana Mangarella</i>	
Leggere testi e immagini per decostruire il bullismo omotransfobico	149
<i>di Floriana Bernardi e Angela D'Ottavio</i>	
Storie di ordinario bullismo omotransfobico	165
<i>di Beatrice Gusmano</i>	
Glossario	173
<i>di Beatrice Gusmano e Tiziana Mangarella</i>	
Le autrici e gli autori	181
Bibliografia, filmografia, sitografia	185

Prefazione

La scuola, luogo fisico e simbolico in cui si realizzano punti di svolta decisivi nella costruzione dell'identità personale, in quanto spazio di rappresentazione di sé e di sé in relazione con gli altri è, paradossalmente, un territorio in cui gli adolescenti si muovono spesso da clandestini.

Clandestini in quanto, almeno nella scuola italiana, quello che si riferisce a corpo, sessualità, emozioni, in poche parole quello che occupa il cuore pulsante della vita di un adolescente, fatica a trovare uno spazio visibile e riconosciuto dagli insegnanti, mentre, di fatto, è ciò che orienta e alimenta tutto ciò che di significativo accade in una classe. Agli insegnanti viene sempre più chiesto di adeguare gli apprendimenti, di formare delle competenze, di preparare le "risorse umane" da spendere in un futuribile mercato del lavoro, mentre, nel frattempo, rischia di scivolare sullo sfondo la centralità dei ragazzi come persone impegnate a gestire, troppo spesso in solitudine, i più difficili compiti di sviluppo, come quelli di elaborare le proprie rappresentazioni di femminilità e maschilità e, attraverso queste, definire la qualità delle relazioni con se stessi e con i coetanei.

A mio avviso proprio la dimensione relazionale resta un terreno irrinunciabile d'impegno per gli educatori, e ancor più la dimensione delle relazioni tra generi, così come l'approccio con i diversi orientamenti sessuali, in un momento in cui sembrano intensificarsi i processi di stereotipizzazione dell'immaginario maschile e femminile e i fenomeni di bullismo sessista e omofobico.

Le autrici e gli autori di questo manuale ci consegnano la possibilità, e la responsabilità, di prendere in carico la crescita dei ragazzi, attraverso un puntuale e approfondito lavoro d'inquadramento teorico, gravemente trascurato dalla formazione dei docenti italiani, e al tempo stesso un preziosissimo strumento operativo.

Si tratta di uno strumento plurale e complesso come i processi di cui vuole occuparsi, una traccia di lavoro che spazia sapientemente dalla lettura delle dinamiche sottese al bullismo scolastico al metodo della ricerca-azione, dal gioco come mezzo potente di educazione ai diritti all'analisi dei tanti segnali falsamente innocenti trasmessi dal linguaggio e dalla comunicazione, per destrutturare un immaginario collettivo segnato profondamente da sessismo e omofobia.

Questo manuale rappresenta l'opportunità di occuparci attivamente di prevenzione, rispetto alle tante forme di disagio individuale che condizionano la libertà di crescere di ragazze e ragazzi, e allo stesso tempo rispetto alla violenza che pervade la società tutta e che colpisce bambini, donne, persone con diverso orientamento sessuale, alimentata dallo stesso paradigma che soffoca e mortifica le differenze piuttosto che riconoscerne l'imprescindibile vitalità.

Forse non saremo in grado di dare delle risposte alle domande che i ragazzi continuano a farsi su cosa sia "normale" o no nel loro universo di desideri, emozioni, sentimenti. So che quello che possiamo e dobbiamo fare è imparare ad ascoltarle quelle domande, per provare ad affiancarli nella fatica di

cercare le risposte più rispettose per ciascuno. So che i ragazzi e le ragazze hanno il diritto di crescere accompagnati da adulti affidabili e preparati, piuttosto che da adulti spaventati o distratti.

Anche per questo apprezzo moltissimo la competenza e il coraggio con cui autrici e autori hanno curato ogni aspetto di un tema assai delicato e ancora poco esplorato nell'ambito della formazione degli educatori, con l'augurio che il loro impegno incontri quello di tanti insegnanti ed educatori altrettanto competenti e coraggiosi.

Rosy Paparella,
Garante dei Diritti dei Minori
per la Regione Puglia

Genere, violenza e desideri in adolescenza

di Giuseppe Burgio

Da qualche anno, riportano i giornali, sembra essersi prodotto nella scuola italiana un conflitto in cui alcuni/alcune – meno forti e meno protetti/e socialmente – subiscono prepotenze. La vittima viene deumanizzata, umiliata ed emarginata, viene considerata meritevole delle soperchierie perché ridotta a soggetto senza valore. È una condizione pesante in cui la vittima è brutalizzata da un gruppo di pari che la terrorizza a tal punto da farle credere che, paradossalmente, è lei la colpevole e che la costringe a non raccontare a nessuno la sua esperienza, per la vergogna. Questa realtà – il bullismo – appare come una violenza di massa che mortifica, gridando: tu sei sbagliato!

Che cos'è il bullismo?

Dalle ricerche esistenti, gli studenti italiani risultano essere i più bulli del mondo, con percentuali di vittime che raggiungono il 50% nella scuola elementare¹. Per fortuna questi dati sono falsati

1. Novara, 2011, p. 16.

dal fatto che, nelle rilevazioni statistiche internazionali, l'uso del generico "prepotenza", per tradurre l'inglese *bullying*, ha accomunato nello stesso calderone cose tra loro molto diverse quali un litigio, l'aggressività, la sopraffazione, la violenza, il bullismo vero e proprio... Occorre allora fare chiarezza. Precisamente,

un comportamento da "bullo" è un tipo di azione che mira deliberatamente a far del male o danneggiare; spesso è persistente [...]. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c'è un *abuso di potere* e un desiderio di intimidire e dominare².

Il bullismo può assumere forme dirette (violenze verbali e fisiche) e indirette (diffusione di pettegolezzi, esclusione dai giochi...) e, secondo Olweus:

uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni. [...] *Per parlare di bullismo è necessario che vi sia un'asimmetria nella relazione*. Lo studente esposto ad azioni offensive ha difficoltà nel difendersi e si trova, in qualche modo, in una situazione di impotenza contro colui o coloro che lo molestano³.

Una scazzottata tra compagni non è quindi bullismo, che si riconosce – abbiamo sottolineato – per un abuso di potere, per una reiterazione nel tempo e per un'asimmetria relazionale.

Il bullismo, allora, interseca certo alcune dinamiche "naturalistiche" della crescita, ma non vi si identifica. Spesso la socializzazione infantile e adolescenziale si basa infatti su un meccanismo di inclusione/esclusione che mantiene caratteri fluidi e mutevoli. Questo meccanismo nel bullismo mostra invece una cristallizzazione: la vittima è esclusa definitivamente, viene emarginata, umiliata, considerata un essere abietto che merita

2. Sharp, Smith, 1995, p. 11 (corsivo mio).

3. Olweus, 1998, pp. 11-12 (corsivo mio).

lo scherno e verso cui non si sviluppano quindi neppure sensi di colpa. Quanto detto rende chiaro come la prevenzione di quel “gioco crudele”⁴ che è il bullismo non sia una preoccupazione eccessiva, e giustifica un’azione tesa alla costruzione di un clima relazionale che favorisca dinamiche di gruppo sane e collaborative. Il bullismo non è infatti una ragazzata occasionale ma un comportamento che tende a mantenersi stabile nel tempo: “Quasi che persecutori e vittime, una volta insediatisi nel loro ruolo, non riescano più ad uscirne e continuino a recitare la stessa parte, pena la perdita della propria identità”⁵.

Le conseguenze di questa sclerotizzazione dei ruoli sono pesanti. La vittimizzazione rappresenta infatti un ostacolo significativo al benessere sociale, emozionale e all’adattamento scolastico: le vittime sono affette da diversi tipi di disturbi, quali la solitudine, la depressione, l’ansietà, l’insicurezza, la bassa autostima e un’eccessiva passività nelle relazioni sociali. Inoltre, la vittimizzazione estrema può condurre a comportamenti di autolesionismo e, nei casi più estremi, al suicidio⁶.

Tale tendenziale stabilità dei comportamenti sperimentati attraverso il bullismo vale anche nel caso dei prevaricatori: gli studenti che risultano essere aggressivi con i loro coetanei tendono a esserlo anche successivamente, a distanza di tempo, giungendo a episodi di violenza conclamata o addirittura di criminalità⁷.

Tra il gruppo dei bulli e quello delle vittime sembra poi crearsi una polarizzazione dal punto di vista dei valori: da un’indagine che ha coinvolto un campione di 312 studenti tra i 14 e i 17 anni, risulta che i valori *egoistici* sono ritenuti molto importanti dal 70,4% dei bulli, ma solo dal 42% delle vittime. Al contrario, i valori *sociali* e *altru-*

istici sono poco importanti per i primi e molto invece per le vittime. I bulli, insomma, prediligono valori quali il successo, la ricchezza, la libertà di fare ciò che si vuole, e danno minore importanza a valori quali la giustizia, il rispetto delle regole, la solidarietà, la tolleranza delle opinioni altrui, il rispetto degli altri. I ragazzi vittimizzati hanno invece una gerarchia esattamente rovesciata. Secondo questa ricerca si potrebbe allora concludere che dietro la prepotenza dei bulli e la sofferenza delle vittime ci sia semplicemente una visione del mondo come, rispettivamente, un contesto in cui dominare o nel quale vivere in collaborazione con gli altri⁸.

Un’altra differenza tra bulli e vittime sembra riguardare la capacità di leggere le emozioni. Da uno studio di Fonzi sulla capacità che hanno i primi e le seconde di riconoscere i segnali di emozioni quali felicità, tristezza, paura, rabbia, sorpresa e disgusto – tanto in se stessi quanto negli altri – risulta che le vittime presentano per tutte le emozioni una competenza inferiore, sia riguardo ai bulli sia riguardo al gruppo di controllo⁹.

Questa difficoltà nel riconoscere le emozioni – che potrebbe certo avere origine nelle dinamiche interne al nucleo familiare, precedere la vittimizzazione ed essere anzi una delle cause che ne permettono l’instaurazione – potrebbe essere anche conseguenza della vittimizzazione, frutto avvelenato di un meccanismo psicologico e relazionale perverso. Per le vittime, appare infatti difficile da sostenere – ancor più che la violenza subita – il peso psicologico della mancanza di controllo sulla propria vita e, talvolta, le vittime tendono a negare il problema, ad annullare la propria sofferenza emotiva o a colpevolizzarsi, riconoscendo a se stesse un falso “potere”, un finto controllo, accusandosi di essere causa determinante di

4. Fonzi, 1999.

5. Fonzi, 1997, p. X.

6. Menesini, 2000, p. 35.

7. Fonzi, 1997, p. VIII.

8. Darbo, Buccoliero *et al.*, 2002, pp. 128-9.

9. Ciucci, Fonzi, 1999, p. 36.

quanto accade, finendo per accettare come “normale” la loro sorte¹⁰: per soffrire meno bisogna sentire meno la sofferenza ma per sentire meno l’infelicità, bisogna sentire meno tutto.

C’è un legame tra il bullismo scolastico e le discriminazioni sociali?

Secondo Sharp e Smith,

le vittime dei comportamenti bullistici sono frequentemente coloro che si differenziano dai loro pari. Se essere “normali” significa essere capaci di giocare a calcio o a un altro gioco particolare, allora quelli che non sanno o che non vogliono giocare diventano potenziali vittime di comportamenti bullistici¹¹.

Esistono, tuttavia, modi molto più evidenti di differenziarsi, rispetto al non amare il calcio. Secondo gli studi, infatti, i ragazzi disabili – ad esempio – hanno una probabilità due-tre volte maggiore dei compagni di essere vittimizzati¹², e ben l’82% degli adulti balbuzienti ricorda di aver subito atti di bullismo a scuola¹³. Gli studenti sembrano essere più vulnerabili alla vittimizzazione se fanno parte di gruppi socialmente stigmatizzati, se sono in situazione di handicap psicofisico, se esprimono una preferenza sessuale differente da quella predominante, se provengono da una minoranza etnica o da un gruppo socioeconomico svantaggiato¹⁴.

Il bullismo è cioè *normativo* e mette in pratica, rendendole ovvie e naturali, le discriminazioni che esistono nella società, senza bisogno di un’elaborazione che le giustifichi. La marginalizzazione sociale non si somma allora al disagio della vittimizzazione scolastica ma, essendovi coinvol-

ta già nel suo emergere, ne condiziona le dinamiche e gli esiti, in una strutturazione che tende poi a estendersi anche fuori dall’istituto scolastico. All’interno di questo panorama, è evidente che gli studenti e le studentesse lesbiche, gay, bisessuali, transessuali (d’ora in poi LGBT) sono facilmente coinvolgibili nel ruolo di vittime, proprio perché tanto a scuola quanto nella società si struttura – tra la conformità di genere/eterosessualità e le varie forme di deviazioni da questa norma – proprio quell’*asimmetria nella relazione* che, secondo Olweus, definisce il bullismo.

Da una parte è certo vero che la maggior parte del bullismo è di tipo sessuale o basato sul genere, tanto in termini di *selezione* delle vittime (per esempio, il colpire più frequentemente le ragazze e quegli studenti percepiti come effeminati o le studentesse considerate mascoline) quanto riguardo alla sua *natura*, con una violenza verbale che si concentra prevalentemente sul sesso e sul genere¹⁵. Dall’altra, per gli studenti LGBT sono più alte, rispetto agli altri, le probabilità di essere coinvolti in qualità di vittime nelle dinamiche bullistiche¹⁶. Esiste insomma uno specifico tipo di bullismo che assume come *target* l’identità di genere e l’orientamento sessuale considerati non-standard. In particolare, gli studi sulle scuole superiori hanno rilevato che il 25% delle vittime era prevaricato per ragioni collegate all’omofobia e che quindi un caso su quattro riguarderebbe il bullismo omofobico¹⁷.

Per comprendere questo specifico bullismo bisogna allora inserirlo nel quadro di quelle dinamiche di pregiudizio che gli fanno da contesto e che strutturano un’asimmetria sociale.

Una vasta ricerca commissionata dal ministero per le Pari Opportunità e dall’UNAR ha evidenziato come, in Italia, i pregiudizi più diffusi

10. Menesini, 2000, p. 28.

11. Sharp, Smith, 1995, p. 145.

12. Menesini, 2003, p. 13.

13. Smith, Monks, 2002, p. 29.

14. Attawell, 2012, p. 13.

15. Gordon, 2012, p. 5.

16. Garofalo, Wolf *et al.*, 1998.

17. Prati, Pietrantonio, 2010, p. 65.

riguardo agli uomini gay indicano una loro supposta sensibilità artistica e “femminile”, un’indisponibilità a sostenere il conflitto e persino un’incapacità negli sport di gruppo, un’accentuata promiscuità sessuale, un atteggiamento predatorio nei riguardi di tutti gli uomini, ecc. Per le donne lesbiche, sottolineano un aspetto fisico sgradevole, uno scarso istinto materno, l’attitudine agli sport aggressivi... Per gli uni e le altre, si incentrano sulla volubilità del carattere e sull’incapacità narcisistica di stabilire solide relazioni affettive. Riguardo alla persona transessuale agisce invece una forma di pregiudizio – il genderismo – che divide in maniera rigida e dicotomica le persone in maschi e femmine, stigmatizzando chi non rispetta tale binarismo. Riguardo ai/alle bisessuali i pregiudizi già visti contro gay e lesbiche si aggiungono al fastidio per quanti non rispettano i confini tra gli orientamenti sessuali. I/le bisessuali costituiscono infatti un gruppo stereotipato sia da molti eterosessuali (per i quali il comportamento bisessuale è originato da una viziosa ricerca del piacere) sia da molti omosessuali (per i quali la bisessualità semplicemente non esiste, ma è solo un modo per camuffare la propria omosessualità e per non assumersi la responsabilità sociale della visibilità gay)¹⁸.

Appare così diffuso nella nostra società un atteggiamento *comunemente e abitualmente* eterosessista e genderista: è la normalità delle barzellette misogine, degli insulti omofobici, delle definizioni negative date dalle gerarchie ecclesiastiche, delle discriminazioni legislative e simboliche ai danni dei soggetti LGBT, a definire un *continuum* che va dalla scritta sui muri del gabinetto della scuola all’omicidio di Pasolini o alle aggressioni alle prostitute transessuali, da ciò che è “comune e abituale” a ciò che non lo è più. È un po’ come quel *continuum* costituito dall’atteggiamento maschile nei riguardi delle donne:

18. Burgio, 2011.

pochissimi uomini si direbbero d’accordo con lo stupro ma quasi tutti ne sono complici attraverso una rappresentazione mercificata del corpo femminile. Allo stesso modo, pochissimi si direbbero d’accordo con l’eterosessismo e l’omofobia ma quasi tutti ne sono complici attraverso, ad esempio, il modo ‘normale’ in cui parlano negli spogliatoi dopo una partita di calcio.

Risulta insomma diffusa un’articolata forma di pregiudizio ai danni della popolazione LGBT che, per comodità e abitudine, definiamo *omofobica* ma che si costituisce in realtà dell’interazione di vari tipi di rifiuto presenti nella società:

1. l’omofobia in senso stretto (la non accettazione delle relazioni tra persone dello stesso sesso);
2. la paura dell’indifferenziazione tra i sessi (reale o percepita sulla base di una concezione stereotipica) che colpisce i/le transessuali, gli uomini effeminati o le donne maschiline, i travestiti;
3. la paura dell’indifferenziazione tra gli orientamenti sessuali che colpisce i/le bisessuali;
4. la paura dell’esclusione del pene dall’ambito sessuale, simboleggiata dalle lesbiche.

Tutto ciò appare poi condito da una scarsa conoscenza che porta a confondere identità di genere e orientamento sessuale, a pensare che una transessuale sia una sorta di gay “radicale” o che una lesbica sia un maschio mancato.

Una delle cause del fastidio verso l’omosessualità è infatti costituito dal fantasma (a questa associato) dell’indifferenziazione. L’amore tra donne o l’amore tra uomini, infatti, viene talvolta percepito come disconoscimento di una differenza sessuale definita in termini di pieno/vuoto, attivo/passivo, intrusivo/ricettivo. Le lesbiche e i gay incarnano allora una minaccia alla necessaria complementarità tra i sessi, alla rigida distinzione tra chi penetra

La ricerca-azione come metodo di contrasto agli stereotipi di genere e al bullismo omotransfobico⁸⁹

di Beatrice Gusmano e Tiziana Mangarella

Perché una ricerca-azione?

Darsi l'obiettivo di destrutturare l'eterosessismo e il *genderismo* diffusi e di prevenire il bullismo omotransfobico significa mettersi in gioco anche – e in primo luogo – come adulti, in grado di riflettere sulle contraddizioni di cui si è portatori, di accogliere il bisogno di affermazione che attiene alla costruzione dell'identità e allo sviluppo dell'Io adolescente, di aiutare a direzionare in modo non violento e discriminatorio il fisiologico meccanismo di *differenziazione* che l'accompagna.

Questa è la sfida che va raccolta anche da chi, pur non avendo gli strumenti per gestire il conflitto (e in questo debba farsi sostenere), voglia produrre cambiamenti sia nelle prospettive di analisi, sia nelle pratiche e nei discorsi quotidiani. In un territorio di confine tra le scienze psicosociali e le pratiche dell'educazione informale,

89. Cfr. i paragrafi *Perché una ricerca-azione*, *Un percorso in 4 step*, *Strumenti per insegnanti/educatori* e *Mappa per la lettura dei risultati* di Tiziana Mangarella; *Strumenti per adolescenti* di Beatrice Gusmano.

un metodo che rende possibile coniugare intenti conoscitivi e pedagogici, mediante un'indagine autoriflessiva, è quello della ricerca-azione, che ben si accompagna a interventi di educazione alle differenze che utilizzano giochi formativi e interattivi.

Nella ricerca-azione (o ricerca-intervento) sono presenti due tensioni: quella del fare ricerca (porre problemi conoscitivi, comprendere, spiegare) e, contemporaneamente, quella dell'agire una trasformazione della realtà (modificare comportamenti e atteggiamenti, risolvere problemi). La ricerca-azione implica un coinvolgimento di tutti gli attori in un processo di ricerca dove, attraverso una riflessione partecipata, la conoscenza è orientata al cambiamento piuttosto che a una visione statica del problema esaminato. Vi è dunque "circolarità" fra ricerca e azione, per cui la ricerca si genera attraverso l'azione e, al contempo, l'azione di cambiamento si sviluppa in itinere, attraverso la ricerca.

Peculiarità del metodo consiste in un ribaltamento della prospettiva: coloro che in una ricerca sociale "classica" rientrerebbero nell'oggetto di studio quali soggetti passivi, in questo approccio rivestono il ruolo di ricercatori, approdando pertanto a un'esperienza di auto-apprendimento e di attivazione nel proprio ambiente di vita.

Nella ricerca-azione non interviene un esperto esterno, se non nella forma di facilitatore, ma è il gruppo stesso a valutare opinioni, ruoli, relazioni, che ne determinano la fisionomia nella vita quotidiana: l'efficacia della ricerca-azione risiede nella disamina di equilibri consolidati (quindi non facilmente scardinabili) attraverso una graduale sedimentazione di nuove pratiche.

Per tali specifiche caratteristiche, la ricerca-azione rappresenta anche uno strumento di *peer-education*, in quanto esercizio di inter-azione ed educazione tra pari.

La modalità d'intervento suggerita dal metodo ben si applica al campo all'analisi degli stereotipi, offrendo certamente molti spunti di lavoro, a partire dal riconoscimento degli stessi nella *forma mentis* individuale e nelle prassi che investono sia le dinamiche intra-gruppo sia il contesto più ampio (scuola, territorio, cultura d'appartenenza, ecc.).

Nello specifico di questo lavoro, l'obiettivo è quello di far emergere e "smontare" tanto stereotipi sessisti, quanto stereotipi omofobici e transfobici, che affondano le loro radici in una comune matrice culturale e diventano terreno fertile nel bullismo.

Tale comune matrice può essere rintracciata in una cultura patriarcale, e quindi maschilista, imperniata su una dicotomia tra maschile e femminile. Se forte e chiara è la relazione tra maschilità, eterosessualità e violenza, altrettanto lo è la relazione tra femminilità, eterosessualità e potere maschile (la velina, la donna che deve compiacere l'uomo, la moglie di...). D'altra parte, fenomeni di bullismo femminile – per quanto si esprimano attraverso modalità differenti, più indirette, ma non meno insidiose, quali il pettegolezzo, il disprezzo, l'esclusione – sono sempre più diffusi, comunque ancora sommersi e spesso correlati a tali modelli di femminilità, rivalità e "successo". *L'asimmetria tra i sessi*, attraverso la definizione dei ruoli di genere, prescrive *come dover essere* e *come dover vivere*, a cosa avere accesso, a cosa doversi conformare, in quanto uomini o in quanto donne; d'altra parte, *l'eteronormatività* diffusa stabilisce *chi sia lecito amare* e *da chi sia lecito sentirsi attratti/e*, considerando l'orientamento eterosessuale l'unico legittimo e relegando gli altri orientamenti sessuali a mere eccezioni alla norma, se non a forme di devianza.

Il controllo dell'identità di genere s'intreccia, quindi, con il controllo dell'affettività e della sessualità. Le opinioni e le azioni prendono forma a

partire da questi sottintesi culturali, di cui spesso non si ha neppure consapevolezza: per fare un esempio, si dà per scontato che in un contesto non dichiaratamente LGBTQI, come può essere una classe di scuola superiore, siano tutti eterosessuali, così come si danno per sottintesi i ruoli maschili e femminili. Anche nel vocabolario restrittivo adottato dalla maggior parte degli insegnanti ci sono termini che non compaiono mai, che corrispondono a concetti che non si nominano: non si parla di omosessualità o bisessualità, non si parla di transessualità, tutto viene ricompreso in una presunta neutralità, che tanto assomiglia al maschile plurale della nostra lingua. Farsi domande, fare domande, può scardinare questi automatismi di pensiero. La domanda, infatti, ha in sé un potenziale maieutico. La ricerca-azione permette, dunque, di lavorare su quanto di questa cultura sessista ed eterosessista persiste – nei luoghi deputati all'educazione e alla formazione, ma anche nei propri valori di riferimento, nello stile di vita adottato, in ciò che si comunica agli altri, nelle scelte che anche inconsapevolmente si compiono – provando a rilevare e destrutturare quelle stereotipizzazioni che passano inosservate e prendono corpo anche quando si ritiene di essere scevri da pregiudizi.

Un percorso in 4 step

In questa sezione si fornisce una traccia di un possibile itinerario d'aula, che si configura come percorso interattivo e auto-formativo, incentrato sugli stereotipi di genere e sugli stereotipi eterosessisti, quali predittori di fenomeni discriminatori.

Il percorso si articola in 4 step (Figg. 1, 2 e 3) e viene disegnato come un processo che parte da un *incipit* di tipo formativo (insegnante o altro adulto educante) per diventare, poi, patrimonio dell'intero gruppo coinvolto.

Il gioco nell'educazione alle differenze¹

di Dario Abrescia, Maria Teresa Bellini, Serenella Di Gioia, Fabrice Le Floch e Tiziana Mangarella

Educare alle differenze, educare ai diritti umani

Educare alle differenze implica “porre al centro dei processi educativi il tema della differenza”², proponendone un approccio positivo. Il tema della differenza richiama quello dell'identità e dell'incontro con l'Altro.

L'identità, come dice Amin Maloouf³, non è data una volta per tutte, ma si costruisce e si trasforma durante tutta l'esistenza: è composita, complessa, unica, insostituibile perché ognuno di noi ha “appartenenze multiple” e con ogni essere umano ci sono “appartenenze comuni”.

Le “appartenenze multiple” di cui parla Maloouf sono i molteplici aspetti di cui è composta l'identi-

1. Cfr. paragrafi *Educare alle differenze, educare ai diritti umani*, *Gioco e dopogioco* e *Schede giochi* 3, 5, 9, 11, 23 di Maria Teresa Bellini e Fabrice Le Floch. *Premessa* e *Schede giochi* 1, 2, 3, 5, 9, 10, 11, 20, 21, 22 di Tiziana Mangarella. *Schede giochi* 8, 18, 19, 23, 24, 30 di Serenella Di Gioia. *Schede giochi* 4, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32 di Dario Abrescia.

2. Cecchini, Musci (a cura di), 2008, p. 7.

3. Maloouf, 1998, p. 23.

tà di ciascuno, alcuni visibili, altri no. Per esempio “i ruoli che giochiamo nella nostra vita: figlio, amico, studente, panettiere, banchiere, ecc.; ciò che possiamo scegliere: amare un certo tipo di musica, appartenere a un partito politico, vestirsi in una certa maniera; il luogo nel quale siamo nati o nel quale attualmente viviamo, il fatto di appartenere o no ad una minoranza, il nostro genere e il nostro orientamento sessuale, la nostra religione; quello che non vorremmo essere: una donna, un comunista, un francese, un tossico...”⁴.

L'identità, inoltre, è costituita non solo dall'idea che noi abbiamo di noi stessi, ma anche dall'immagine di noi che gli altri ci rimandano, dalle “etichette” che gli altri ci “affibbiano”. E può anche capitare che queste “etichette” non ci piacciono perché in esse non ci riconosciamo o perché ci descrivono in modo riduttivo. Dunque l'identità di una persona non è riassumibile in un'etichetta. Eppure noi per primi siamo piuttosto inclini a definire – ed etichettare – gli altri su pochi e limitati aspetti della loro identità (il senegalese, il disabile, l'ebreo, il comunista, la lesbica, ecc.). Ebbene, il ridurre la nostra identità molteplice (a seconda degli aspetti presi in considerazione per definirla) o quella della persona che ci sta di fronte ad un'etichetta è una maniera di semplificare la realtà e renderla “accessibile” e più facilmente “comprensibile”. È un modo di operare che entra in automatico e che ci aiuta ad affrontare la complessità della realtà che ci circonda. È, in chiave ridotta, lo stesso meccanismo che mettiamo in moto quando ragioniamo per stereotipi e agiamo influenzati dai nostri pregiudizi.

Ma che cosa sono gli stereotipi e i pregiudizi? Gli stereotipi “consistono essenzialmente in credenze o idee condivise da un gruppo a proposito di un altro gruppo, in termini di comportamen-

4. *Tous différents, Tous égaux, Kit Pédagogique*, 1995, p. 28.

to, abitudini, ecc.”⁵. La parola stereotipo deriva dal greco *stereos*, rigido, fisso, stabile, e *tupos*, impronta, modello: dunque, un modello stabile, un riferimento fisso.

Gli stereotipi si fondano su immagini mentali costruite nel tempo sulla base di ciò che viene percepito in famiglia, a scuola, attraverso i media e, in generale, nel proprio ambiente di vita e culturale. Queste immagini “vengono poi generalizzate per inglobare tutte le persone che possono esservi associate”⁶.

Analizzare il processo di formazione degli stereotipi serve innanzitutto ad ammettere che lo stereotipo esiste, il che facilita la presa di coscienza sui meccanismi che mettiamo in atto quando veniamo a contatto con l’altro che percepiamo come “diversa” da noi. È dunque il primo passo per la decostruzione dello stereotipo. Se lo stereotipo è una guida di comportamento, riconoscerlo, e decostruirlo, può facilitare un cambiamento del comportamento e degli atteggiamenti.

I pregiudizi sono giudizi a-priori emessi prima di aver conosciuto realmente una persona (o un gruppo di persone). I pregiudizi possono essere positivi (tutti i neri hanno il senso del ritmo) o negativi (tutti gli omosessuali sono pedofili, tutti i rom sono sporchi) e discendere direttamente dagli stereotipi che abbiamo in testa. La forma agita del pregiudizio è la discriminazione⁷.

E allora, l’educazione alle differenze è un’educazione che innesca processi di riflessione sulla complessità della propria (e altrui) identità e che, facilitando la presa di coscienza degli stereotipi che guidano i nostri comportamenti e dei pregiu-

5. *Ibidem*.

6. *Ibidem*.

7. Le discriminazioni possono essere più o meno velate o essere assunte da sistemi sociali e legislativi, producendo norme che rendono illegali alcuni comportamenti discriminati o che escludono/penalizzano individui per il fatto stesso di appartenere a una minoranza (antisemitismo, negazione del diritto di voto alle donne, discriminazioni nei confronti degli omosessuali, apartheid, ecc.). *Tous différents, Tous égaux, Kit Pédagogique*, 1995.

dizi che parassitano la nostra reale conoscenza dell’altro, permette di riconoscere e accettare ciò che troviamo diverso, altro da noi.

Educare alle differenze serve a incoraggiare una valutazione positiva della diversità e a sostenere attitudini e comportamenti positivi nei confronti di chi è percepito come differente.

Educare alle differenze significa porre al centro del proprio lavoro educativo le differenti percezioni dei diritti e delle responsabilità, utilizzando le divergenze d’opinione in maniera costruttiva ai fini del processo di apprendimento⁸.

Molto di quello che abbiamo imparato sull’educazione alle differenze lo dobbiamo alla riflessione che un team interculturale⁹ porta avanti da anni in seno al Consiglio d’Europa, sull’educazione interculturale e, più in generale, sull’educazione ai diritti umani.

L’educazione alle differenze rientra infatti nell’accezione più larga dell’educazione interculturale, che ha due obiettivi principali: “Far acquisire la capacità di riconoscere le disuguaglianze, le ingiustizie, il razzismo, gli stereotipi e i pregiudizi e fornire le conoscenze e sviluppare le attitudini necessarie per mettere in discussione e modificare tali meccanismi, nel momento in cui ci si trova a confrontarsi con essi nella società”¹⁰.

In quest’ottica, l’educazione alle differenze, come l’educazione interculturale, è un processo permanente, che permette il passaggio “dall’ignoranza ad una presa di coscienza critica e ad un’azione costruttiva”¹¹ e costituisce uno dei temi dell’educazione ai diritti umani.

L’educazione ai diritti umani è un’educazione per il cambiamento individuale e sociale grazie alla quale si lavora nell’ottica di valorizzare le competenze delle persone e di rinforzare i com-

8. Van der Veur, Vrethem *et al.*, 2007 (cfr. www.coe.int/compass).

9. www.coe.int/compass

10. *Ibidem*, p. 42.

11. *Ibidem*.

portamenti di cittadinanza attiva¹². Uno su tutti, il senso della responsabilità per la difesa dei diritti fondamentali di ciascuno anche quando le situazioni di violazione dei diritti sembrano non riguardare la nostra sfera personale: “Per esempio, i giovani che non hanno esperienza personale di violenza di genere possono pensare che questo tema non li riguardi. Ora, dal punto di vista dei diritti umani, questa posizione è inaccettabile. Gli individui, dappertutto nel mondo, hanno la responsabilità della protezione dei diritti umani altrui, compresi quelli legati al genere”¹³.

Per questa ragione, restiamo convinti che l’educazione alle differenze (di genere, cultura, orientamento sessuale, età, disabilità fisica e psichica, provenienza etnica, ecc.), come l’educazione interculturale, siano strumenti necessari per percorrere il cammino verso una cultura dei diritti umani, fatta di rispetto per sé e per gli altri e di promozione e protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

Gioco e dopogioco

*Se ascolto dimentico, se vedo ricordo,
se faccio capisco.*
(Confucio)

La funzione esplorativa del gioco è significativa e centrale nell’ottica del cambiamento che permea tutta l’azione educativa alle differenze.

Il gioco è un efficace strumento di apprendimento attivo perché è un’attività partecipativa che, nel quadro rassicurante delle regole (del gioco,

12. L’educazione ai diritti umani ha tre aree principali di obiettivi: promozione della consapevolezza e comprensione dei diritti umani, affinché le persone sappiano riconoscere le violazioni dei diritti umani; sviluppo delle competenze e abilità necessarie per la difesa dei diritti umani; sviluppo delle attitudini al rispetto dei diritti umani, cosicché le persone non violino volontariamente i diritti degli altri, Van der Veur, Vrethem *et al.*, 2007, p. 18.

13. *Ivi*, p. 91.

appunto), permette un apprendimento esperienziale: “In un approccio pedagogico partecipativo i giovani non sono il ‘bersaglio’ del lavoro educativo, ma piuttosto le risorse sulle quali contare”¹⁴. Con il termine “gioco” intendiamo tutte le attività e gli esercizi che richiedono una partecipazione attiva e un coinvolgimento che “mette in gioco” la testa (opinioni e idee), ma anche il cuore (sentimenti) e la pancia (sensazioni)¹⁵.

Si tratta di un apprendimento esperienziale che pone al centro del processo educativo le persone, valorizzandone le risorse. Per tale motivo, le suddette attività vanno accompagnate curando ogni minimo dettaglio, dall’inizio (instaurazione di un clima di fiducia nel quale sentirsi liberi/e di esprimersi) alla fine (con l’attività di *debriefing*¹⁶, di dopogioco).

L’utilizzo di una situazione simulata è centrale e assolutamente coerente con gli obiettivi che l’educazione alle differenze persegue.

Il gioco, infatti, permette a chi vi partecipa di mettere in atto (fare l’esperienza di) non solo le proprie conoscenze (i propri saperi), il proprio modo di essere e anche il proprio saper fare abituale (consentendo una messa in discussione del proprio saper essere), ma soprattutto di poter sperimentare nuovi comportamenti e vederne e analizzarne le conseguenze.

Vale a dire che ciò che è importante in questo fare esperienza nei giochi è la possibilità innan-

14. *Tous différents, Tous égaux, Kit Pédagogique*, 1995, p. 57.

15. Lo specifico formativo dei giochi risiede essenzialmente nel fatto che essi consentono di esperire, in via di metafora, situazioni reali anche molto complesse. Questa via metaforica all’apprendimento coinvolge a tutto tondo non solo gli aspetti cognitivi e logici dell’agire ma, proprio perché si fonda sulla simulazione, investe anche il piano emotivo, affettivo e relazionale, nonché il corpo come strumento di conoscenza, comunicazione, rapporto con l’ambiente esterno. (...) Con i giochi di simulazione il ruolo del corpo come strumento di apprendimento diviene globale, in quanto il soggetto vive una serie di esperienze psicofisiche e intellettive, scindendo il sé-giocatore dal sé-osservatore, per poi “ricongiungersi” nella fase di analisi dei comportamenti che costituisce il cosiddetto debriefing, Secchi Famiglietti M., 1995.

16. *Debriefing* è un termine mutuato dal linguaggio militare: *brief* è un compito o una responsabilità assegnata, *debriefing* letteralmente significa andare a rapporto al termine di una missione.

zitutto di esprimersi, di sbagliare, di confrontarsi e soprattutto di cambiare (sapere, saper essere e saper fare) in un contesto protetto (dalle regole del gioco) rispetto alla vita reale.

Le attività proposte sono uno stimolo al cambiamento di prospettiva (mettersi “nei panni di” e vedere che effetto fa, analizzare e trarre conseguenze pratiche sul proprio modo di relazionarsi), alla partecipazione (a tutti è chiesto di attivarsi e partecipare), alla cooperazione.

Secondo quanto affermato nel Compass, le fasi di tale tipo di apprendimento sono cinque:

1. *fare esperienza* (l'attività, “il fare”);
2. *rivedere* (condividere le reazioni e le osservazioni su quanto è successo);
3. *riflettere* (discutere le sequenze e le dinamiche per una maggiore comprensione dell'esperienza);
4. *generalizzare* (discutere i modelli e i legami tra quello che si è imparato e il mondo reale, il quotidiano);
5. *applicare* (usare quello che si è imparato per cambiare vecchi comportamenti, atteggiamenti), impegnandosi in azioni concrete, che possono risolvere i problemi in questione¹⁷.

Accompagnare il cambiamento è possibile curando in maniera particolare la rielaborazione dell'esperienza vissuta dal gruppo (le fasi 2, 3 e 4 del ciclo descritto), quello che è generalmente definito come dopogioco o *debriefing*.

La valutazione dell'accaduto deve partire dalla condivisione – scevra di giudizi – di ciò che ciascuno/a ha sentito “nella pancia”, per proseguire con la condivisione dei sentimenti provati e arrivare al confronto delle idee e delle opinioni. Riflettere su ciò che è successo nel gioco, confron-

17. Ivi, p. 40.

tarsi sull'accaduto per valutarlo assieme, sono momenti fondamentali del gioco esattamente come il fare, il giocare l'attività. È qui che si “gioca” la funzione educativa dell'attività proposta.

Fa parte del dopogioco anche il richiamo alla realtà che ci circonda e l'assunzione di una nuova prospettiva: il domandarsi su quali atteggiamenti e comportamenti lavorare, come andare avanti. Solo rispettando l'interesse delle fasi del ciclo si favorisce l'apprendimento. È per questo che continueremo a chiamare *gioco* anche quello che altrove viene definito il *dopogioco*.

Analizziamo le fasi del *giocare, fare esperienza, rivedere, riflettere, generalizzare, applicare* del ciclo dell'apprendimento esperienziale.

Nella fase 2, del *rivedere*, partendo dalla condivisione delle sensazioni del momento, si evoca l'accaduto prendendo in considerazione le diverse sfaccettature (dovute alle diverse sensazioni e sentimenti vissuti dai partecipanti) dell'esperienza. La possibilità che ciascuno si esprima in questa fase serve ai partecipanti a verbalizzare le emozioni per procedere poi nella fase successiva ad un'analisi più pacata dell'accaduto; d'altra parte, a ciascuno serve “ascoltare gli altri partecipanti per recuperare un'immagine complessiva in cui loro stessi sono inclusi”¹⁸.

L'esercizio dell'ascolto e l'analisi delle differenti percezioni che ciascuno/a ha dell'esperienza comune sono al tempo stesso lo strumento dell'attività educativa e uno dei suoi obiettivi: le/i partecipanti si allenano ad un comportamento che si vuole rafforzare in vista dell'acquisizione di particolari competenze di cittadinanza attiva.

Nella fase 3, del *riflettere*, entriamo in quella che viene definita la fase analogica del *dopogioco*, vale a dire dell'analisi delle sequenze e delle dinamiche per poi, nella fase 4, del *generalizzare*, discutere i modelli e i legami tra quello che si è imparato e il mondo reale, il quotidiano.

18. Steinwachs, 1995.

È attraversando tutte queste fasi che si perfeziona l'apprendimento con la presa di coscienza che altri comportamenti sono possibili e che ci si può attivare nel proprio piccolo perché il cambiamento sia operato, a livello individuale dapprima e poi in prospettiva, anche a livello sociale.

8

Con le mani nel sacco

*Rimanere intrappolati in un ruolo succede
nella tua mente, solo nella tua mente.*
(Tim Roth)

difficoltà: bassa

durata: 60 minuti circa (a seconda del numero di partecipanti e del numero delle dichiarazioni)

numero di partecipanti: da 2 a 30 persone

materiali: fogli A4, penne, sacco, oggetti vari

obiettivi: stimolare una riflessione sugli stereotipi di genere

categoria: C

La conduttrice mette in un sacco oggetti di vario tipo; il numero degli oggetti deve essere uguale o multiplo rispetto al numero dei partecipanti.

Ogni partecipante, senza guardare, pesca un oggetto dal sacco e scrive su un foglio il genere a cui associa quell'oggetto e il motivo di questa associazione.

Finita questa prima fase, la conduttrice invita ogni partecipante a leggere che cosa ha scritto sul biglietto e ciascuno/a a esprimere il proprio parere in merito.

La discussione deve essere gestita in modo tale da favorire la riflessione sui motivi che hanno spinto ad associare un oggetto ad un genere piuttosto che ad un altro e a far emergere eventuali stereotipi di genere.

A seconda della situazione la conduttrice può scegliere se soffermarsi su alcuni oggetti piuttosto che su altri e come stimolare la discussione.

Variante (o ulteriore sviluppo del gioco) → La conduttrice può chiedere ai/alle partecipanti di ricordare episodi di vita in cui si è verificata una situazione di attribuzione di oggetti, da parte di altri, secondo una rigida concezione di appropriatezza di genere (ad esempio un regalo ricevuto, il regalo dell'uovo di Pasqua, un abito acquistato dai genitori, l'arredamento della propria camera, ecc.) e ciò ha provocato una sensazione di fastidio e/o desiderio di poter "fare a cambio" (ad esempio per una ragazza: "Per Natale mi hanno regalato una *trousse* e invece a mio fratello un cd che avrei voluto!"; "Quando ero piccola, i miei mi compravano sempre questi vestitini da bambola e io non ero libera di correre e giocare come volevo!"; ad esempio per un ragazzo: "A mia sorella hanno regalato dei prodotti per il corpo, a me la solita cintura!", "Il mio armadio è piccolissimo, mentre le mie sorelle hanno molto più spazio per i loro vestiti!").

18 Cenerentolo e la principessa azzurra

*La vita ha le parole che può;
la fiaba, le parole che deve.*
(Aldo Busi)

*Le favole non dicono ai bambini che i draghi
esistono. Perché i bambini lo sanno già.
Le favole dicono ai bambini
che i draghi possono essere sconfitti.*
(Gilbert Keith Chesterton)

difficoltà: media

durata: 90 minuti

numero di partecipanti: gruppi da 4-5 persone

materiali: fogli A4, penne, schede favole

obiettivi: far emergere gli stereotipi culturali, riflettere sul ruolo delle favole nella formazione di stereotipi di genere

categoria: C

I partecipanti vengono divisi in gruppi da 4-5 persone e ogni gruppo riceve una scheda nella quale è riportata una fiaba classica (ad esempio: Biancaneve e i sette nani, La bella addormentata nel bosco, Cenerentola, ecc.).

Ogni gruppo, in circa 30-40 minuti, ha il compito di scrivere nuovamente la fiaba assegnata, con la consegna di eliminare gli stereotipi di genere presenti, senza cambiare completamente la storia.

Per far questo, ogni gruppo può ricorrere a vari espedienti, inserendo elementi di destrutturazione o inversione dei ruoli di genere.

Il conduttore valuta di volta in volta l'opportunità di realizzare un'attività propedeutica, facendo esempi di stereotipi di genere: la principessa è salvata sempre dal principe; Biancaneve si occupa dei lavori di casa e i sette nani vanno a lavorare, ecc.

Finita la scrittura, si passa alla lettura delle "nuove" fiabe, aprendo un confronto fra i partecipanti in modo da:

- far emergere i ruoli che le fiabe classiche assegnano abitualmente ai generi
- capire se i ruoli assegnati sono frutto di stereotipi culturali o meno
- confrontarsi sulle impressioni che scaturiscono dalle fiabe riscritte

*Se la pubblicità è ragionevole e benefica, va bene.
Ma se è motivata solo dal profitto, dalla truffa e dallo sfruttamento,
allora è sbagliato metterla in atto.*
(Dalai Lama)

difficoltà: media

durata: 120 minuti

numero partecipanti: gruppi da 6-7 persone

materiali: fogli A3, penne, colori

obiettivi: confrontarsi sulle tematiche in oggetto, individuare pregiudizi e stereotipi

categoria: H

Le partecipanti vengono divise in gruppetti da 6-7 persone, ognuno rappresentante un'agenzia pubblicitaria. Invece di pubblicizzare una merce, però, si occuperanno di promozione sociale.

Definita una tematica (razzismo, pari opportunità, femminicidio, omofobia...) ogni gruppo dovrà ideare una campagna di sensibilizzazione su quella tematica.

Indicato un certo *budget* a disposizione, ogni gruppo deve indicare come ripartirà i fondi: quali attività realizzare, su quali mezzi di comunicazione puntare, la durata dell'intervento, il *target* di riferimento, ecc.

Ogni gruppo quindi penserà a delle immagini e ideerà degli *slogan*, attraverso cui promuovere il messaggio, insieme agli altri strumenti e modalità comunicative che sceglierà per condurre la campagna di sensibilizzazione (poesie, canzoni, un *blog*, una rivista...).

Se è nella disponibilità delle partecipanti l'utilizzo di almeno un computer per gruppo, allora il progetto potrà essere sviluppato anche tramite lo strumento informatico (presentazioni *PowerPoint*, pagina *web*...).

Alla fine, ogni gruppo presenterà agli altri la propria campagna di sensibilizzazione, e ci si potrà confrontare sulle diverse scelte e sulle aspettative di riuscita di ogni intervento.

Il risultato del lavoro dei gruppi potrebbe poi diventare una traccia su cui implementare un'attività più elaborata e stabile nel tempo: un vero *blog*, una rivista, ecc.

Chi può dire chi si deve amare? Chi ha il diritto di negare l'identità di qualcun altro o qualcun'altra? Chi stabilisce come ci si debba mostrare, come ci si debba vestire, quale tipo di vita e di relazioni desiderare?

Agli insegnanti viene sempre più chiesto di adeguare gli apprendimenti, di formare competenze, di preparare le "risorse umane" da spendere in un futuribile mercato del lavoro mentre, nel frattempo, rischia di scivolare sullo sfondo la centralità dei ragazzi come persone impegnate a gestire, troppo spesso in solitudine, il proprio sviluppo, elaborare le proprie rappresentazioni di femminilità e maschilità e, attraverso queste, definire la qualità delle relazioni con se stessi e con i coetanei.

La dimensione relazionale resta un terreno irrinunciabile d'impegno per gli educatori, e ancor più la dimensione delle relazioni tra generi, così come l'approccio con i diversi orientamenti sessuali, in un momento nel quale si intensificano la stereotipizzazione dell'immaginario maschile e femminile e i fenomeni di bullismo sessista e omofobico.

Questo denso e ricco manuale intende fornire molto più che una necessaria cornice teorica. Offre anche concreti strumenti di analisi degli stereotipi di genere e, soprattutto, un variegato repertorio di strumenti operativi per agire in contesti educativi con adolescenti.

Incrociando una lettura interdisciplinare, introduce a percorsi d'aula per prevenire e contrastare le discriminazioni sessiste e il bullismo omotransfobico, in tutte le possibili declinazioni.

Beatrice Gusmano, sociologa, si occupa di educazione al genere nei contesti scolastici; politiche pubbliche per il riconoscimento dei diritti per le persone LGBTQI; discriminazione, tutele e coming out in ambito lavorativo; micropolitiche dell'intimità.

Tiziana Mangarella, sociologa, svolge attività di ricerca, monitoraggio, valutazione e formazione in ambito educativo e socio-sanitario, occupandosi di tutela e salute dei minori, politiche per l'infanzia, l'adolescenza e la famiglia. Collabora con enti pubblici, scuole e organizzazioni non profit che lavorano per la prevenzione del disagio, la promozione delle pari opportunità e il contrasto agli stereotipi di genere.

In copertina disegno di Silvio Boselli

Euro 18,50 (I.i.)

ISBN 978-88-6153-387-5



9 788861 533875