



A.D. MDLXII

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI
DIPARTIMENTO DI STORIA, SCIENZE DELL'UOMO
E DELLA FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA INTERCLASSE IN FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
(CLASSE DI LAUREA L19)

Riflessioni educative sull'identità femminile oggi

Relatore:

PROF.SSA GIUSEPPINA MANCA

Tesi di Laurea di:
LILIANA MARRONE

ANNO ACCADEMICO 2015/2016

15. Uguali diritti, opportunità e accesso alle risorse, uguale divisione di responsabilità per la famiglia tra uomini e donne e un'armoniosa interazione fra loro sono fondamentali per il loro benessere e per quello delle loro famiglie come per il consolidamento della democrazia;

[...]

19. È essenziale progettare, portare a termine e controllare, con la piena partecipazione delle donne, programmi e politiche di genere (*gender-sensitive policies*) efficienti ed efficaci e che si rafforzino a vicenda, includendo politiche e programmi di sviluppo a tutti i livelli per favorire l'empowerment e l'avanzamento delle donne.

Piattaforma d'azione di Pechino (Dichiarazione)

Sommario

Introduzione.....	3
1. La questione del genere: dalla sua definizione agli sviluppi.....	5
1.1. Dal sesso al genere	5
1.2. Il concetto di genere nel pensiero sociologico	8
1.3. Il concetto di genere nel Femminismo.....	11
1.4. Dalle trasformazioni sociali alle õleggi delle donneö.....	12
1.5. Il difficile cammino verso la piena conquista dell'identità femminile	16
2. Lo stereotipo di genere.....	23
2.1. Lo stereotipo come modalità cognitiva.....	23
2.2. Gli stereotipi legati al genere	26
2.3. L'origine e la perpetuazione degli stereotipi di genere	31
2.3.1. Gli stereotipi di genere nella famiglia	34
2.3.2. Gli stereotipi di genere a scuola.....	47
2.3.3. Gli stereotipi di genere trasmessi dai mass-media	65
2.4. La presenza di stereotipi nella mente dei minori.....	72
3. L'Educazione al genere	78
3.1. La via dell'Educazione al genere come possibile soluzione.....	78
3.2. Educare ad un nuovo genere maschile (...e poi?).....	81
3.3. La valenza educativa della vicenda tra i sessi.....	86
3.4. L'Educazione di genere a scuola.....	89
3.5. L'Educazione al genere come nuova lente attraverso cui guardare il mondo	93
Conclusioni	96

Introduzione

È sotto gli occhi di tutti la profonda differenza che esiste tra il mondo femminile e quello maschile. Probabilmente nessuno penserebbe mai di affermare il contrario. Donne e uomini hanno un modo diverso di pensare, di agire, di affrontare le situazioni quotidiane, di presentarsi agli altri.

Ma sono *veramente* così diversi? E se ci rispondessimo di sì, da cosa nasce tale diversità? È naturale? È costruita? E se sì, perché? E da chi?

È proprio per rispondere a tali domande che ho deciso di affrontare una ricerca sulle differenze legate al genere, ponendo un focus particolare sulla cosiddetta "questione femminile". Perché è soprattutto a danno delle donne che si declinano queste differenze. Differenze che non possono certo essere cancellate né eluse, ma che non devono mai essere trasformate in disuguaglianza. E questo, purtroppo, è ciò che accade e sempre è accaduto, da secoli a questa parte.

Il cammino per sradicare tali disuguaglianze è iniziato decenni fa, in special modo con le lotte delle neofemministe. Da un lato, se si guarda all'intero corso della storia, è come se dicessimo che queste rivendicazioni hanno preso il via pochi giorni fa. Si contrappongono infatti secoli e secoli di prevaricazioni a pochi anni di lotte per la parità dei diritti. E va riconosciuto che in questi pochi anni, sono stati compiuti passi da gigante, se si confronta la condizione femminile odierna con quella per esempio della generazione di coloro che oggi sono anziani (quindi non si parla di millenni fa).

Dall'altro lato, però, è anche vero che queste conquiste devono essere considerate soltanto un inizio, dal quale proseguire nella difesa di una vita altrettanto dignitosa e libera da condizionamenti, per uomini e donne allo stesso modo. Un inizio, per altro, dal quale è sempre possibile tornare indietro, come in alcuni casi è avvenuto (o stava per avvenire). Non bisogna mai cullarsi sugli allori, ma cercare sempre nuove strade che portino alla completa realizzazione di questi obiettivi.

Con questo lavoro, pertanto, ho cercato anch'io una possibile strada che permetta di avvicinarsi sempre più, nel tempo, alla parità di genere, abbattendo le disuguaglianze. Mi sono chiesta innanzitutto cosa sia veramente il genere, cercando di analizzarne le varie definizioni ed implicazioni concrete sul piano comportamentale. In secondo luogo, ho indagato le differenze di genere, chiedendomi da dove e in che modo esse nascano e

si perpetuino e quale sia poi il loro riflesso nella vita quotidiana. Infine, mi sono chiesta se da una prospettiva pedagogica possa esistere un modo, se non per demolirle definitivamente, almeno per metterle in discussione, perché si possa arrivare, attraverso un percorso lungo e faticoso, a costruire giorno dopo giorno ó perlomeno dal punto di vista del genere ó un mondo più equo, dove le persone vivono e sono viste per ciò che sono realmente e non per come i pregiudizi hanno stabilito che esse debbano essere.

1. La questione del genere: dalla sua definizione agli sviluppi

1.1. Dal sesso al genere

Se si vuole trattare la questione relativa alla dimensione del genere, è necessario esplicitare preliminarmente cosa si intenda per genere. Infatti spesso si tende a sovrapporre il concetto di genere a quello di sesso, ma, per quanto i due termini siano strettamente interrelati tra loro, si riferiscono in realtà a due aspetti ben distinti dell'esperienza umana.

Secondo la definizione data da Ruspini, «il sesso è determinato dalle specificità nei caratteri che, all'interno della stessa specie, contraddistinguono soggetti diversamente preposti alla funzione riproduttiva: livelli ormonali, organi sessuali interni ed esterni, capacità riproduttive ecc»¹. Il genere, invece, «ha a che fare con le differenze socialmente costruite tra i due sessi e con i rapporti che si instaurano tra essi in termini di comportamenti distintivi, «appropriati» «culturalmente approvati».²

Ancora, secondo Vanna Iori, il genere designa «il carattere sessuato dell'identità psicologica e socioculturale delle persone, dei ruoli nella famiglia e nella società, delle relazioni tra i sessi. La categoria del *genere* esprime inoltre la «non neutralità» della cultura, della storia, della politica, dell'arte, delle scienze, dei sistemi sociali, dell'educazione, mettendo in luce la sessuazione del pensiero e delle istituzioni».³ Selmi invece definisce il genere come «organizzazione sociale della differenza sessuale. A tal proposito, scrive: «La società in cui viviamo è organizzata attorno a un ordine di genere inteso come un sistema di pratiche simboliche e materiali attraverso cui gli individui in una società costruiscono e legittimano rapporti impari di potere tra uomini e donne».⁴

Difatti, nella specie umana, femminilità e maschilità non sono determinati solo ed unicamente dall'appartenenza sessuale e quindi dalla sfera fisica e biologica.

¹ Ruspini E., *Le identità di genere*, Carocci editore, Roma, 2016, p. 9

² Ibidem

³ Iori V., *La differenza di genere: alcune questioni*, in AA.VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini Studio, Milano, 2006, p. 52

⁴ Selmi G., *Fare educazione per disfare il genere*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G., *Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci editore, Roma, 2015, p. 19

Fondamentali rimangono l'educazione e la cultura, intesa come l'insieme di valori, principi, norme, beni materiali e modelli di vita condivisi, assimilati e trasmessi dai membri di una società. Da un punto di vista strutturale e ormonale, esistono sicuramente diverse predisposizioni in base al sesso, ma è solo attraverso uno specifico e continuo rinforzo sociale e culturale che queste differenze acquistano un certo significato. Ovvero, si assiste ad un processo di costruzione sociale del sesso tramite la definizione, rappresentazione e incentivazione di comportamenti appropriati allo status di uomo o donna e legati alle aspettative sociali.⁵ Introducendo il concetto di genere, quindi, diviene chiaro come le aspettative culturali ricadano diversamente su maschi e femmine trasformandoli in uomini e donne in differenti posizioni di potere e cittadinanza.⁶

È dunque errato dare per scontate le differenze comportamentali tra i sessi come qualcosa di naturale. Dal momento che siamo noi a costruire giorno per giorno le differenze di genere, il genere stesso dovrebbe essere considerato non qualcosa che abbiamo ma qualcosa che facciamo.⁷ In questo senso il genere è un performativo, un fare che viene stabilizzato nella vita quotidiana in base a retoriche e pratiche attraverso le quali i soggetti confermano continuamente di essere «veri uomini» e «vere donne».⁸ Di conseguenza il genere deve essere inteso come «prodotto della cultura umana [...], dunque variabile nel tempo e nello spazio».⁹

La costruzione delle identità di genere e delle loro differenze avviene nelle relazioni cui prendiamo parte quotidianamente in ogni ambito della nostra vita. Ogni agenzia di socializzazione è implicata in questo processo, da quelle più private, come la famiglia, a quelle pubbliche, come i mass-media, fino a quelle istituzionalizzate, come il sistema scolastico. Il concetto di sesso non andrà pertanto inteso come opposto a quello di genere, ma piuttosto come quella base dalla quale prende avvio la costruzione dell'identità di genere attraverso le relazioni e interazioni quotidiane. Esiste quindi un complesso rapporto di interdipendenza tra i due termini, o meglio: tra la sfera biologica e l'ambiente sociale. È cruciale non dimenticare che tale rapporto è storico e dinamico e quindi cambia nelle diverse società, culture ed epoche. Questo fatto dovrebbe subito

⁵ Cfr. Ruspini E., op. cit.

⁶ Selmi G., op. cit., p. 19

⁷ Cfr. Selmi G., op. cit.

⁸ Sassatelli R., *Introduzione*, in Garfinkel H., *Agnese*, in Selmi C., *ibidem*

⁹ Ruspini E., op. cit., p. 11

portarci a pensare che così com'è possibile costruire il genere, allo stesso tempo è possibile decostruirlo per poi ricostruirlo ex-novo, intendendo con questa affermazione non la totale eliminazione delle differenze tra i generi, in direzione di una (falsa) neutralità. Ma significa semmai sfidare l'ordine di genere dominante e impegnarsi in molteplici ri-scritture del genere.¹⁰

Così come la parola "genere" non è il contrario della parola "sesso", allo stesso modo non va neanche considerata o come ormai spesso accade o come sinonimo di "condizione femminile", come se le problematiche relative al genere riguardassero solo ed esclusivamente la popolazione femminile. Scrive Barbara Mapelli: "Il *tutto* (la *cultura*) è neutro e si esprime al maschile, se si parla di problemi che riguardano il genere, si assume uno sguardo di parzialità, che sembra coinvolgere solo le donne (la *questione femminile*)".¹¹ E poche righe dopo, aggiunge: "Se dico *Uomo* dico tutti e tutte, se dico *Donna* dico donne e i problemi di genere, quindi, riguardano solo le donne".¹²

Le donne hanno certamente avuto il merito di aver portato in primo piano una prospettiva sensibile rispetto alla questione del genere, restituendo così visibilità a quanto è stato nascosto sotto una pretesa universalità maschile. Difatti, il concetto di genere si è sviluppato negli Stati Uniti, durante gli anni Sessanta, proprio ad opera di vari gruppi di donne che cercarono di elaborare la propria condizione socioculturale. Nel decennio successivo, sempre in quest'area geografica, nacquero e crebbero gli *Women's Studies* che articolavano il tema del *gender* e diffusero numerosi testi su questa tematica. Dagli anni Ottanta, tale dibattito si approfondirà anche in Italia, dove il termine *gender* verrà tradotto con "genere".¹³

Nonostante, però, il fondamentale contributo dato dalle donne allo sviluppo di tali questioni e ambiti di studio, il genere non va comunque interpretato come campo d'interesse e d'azione esclusivamente femminile e quindi come opposizione tra parti contrapposte, quanto piuttosto come sintesi e confronto.¹⁴ Ci troviamo di fronte all'evidenza che non è possibile comprendere a fondo la questione femminile se questa non viene letta parallelamente a quella maschile. È dunque di fondamentale importanza

¹⁰ Selmi G., op. cit., p. 20

¹¹ Mapelli B., *Educare nel tempo. Generi e generazioni*, in AA. VV., op. cit., p. 77

¹² Ivi, p. 78

¹³ Cfr. Iori V., op. cit.

¹⁴ Cfr. Ruspini E., op. cit.

recuperare una visione complementarista, ovvero attenta agli aspetti relazionali, introducendo una prospettiva di genere in ogni dimensione umana.

1.2. Il concetto di genere nel pensiero sociologico

Le scienze sociali hanno iniziato a trattare il concetto di genere da una prospettiva analitica e interpretativa a partire dagli anni Settanta del Novecento. Ma già in precedenza, nel corso della storia del pensiero occidentale, varie teorie hanno cercato di fornire una spiegazione ai diversi atteggiamenti e comportamenti agiti da maschi e femmine e, in particolare, possiamo ricondurre queste varie interpretazioni a due filoni principali:

- Coloro che aderiscono al primo dei due filoni sostengono che le differenze di comportamento siano connaturate ai due sessi della specie umana e pertanto, in quanto dato naturale, la differenza sessuale è un dato immutabile ed essenziale per definire femminilità e maschilità. Ci troviamo in questo caso nell'ambito delle teorie classiche, definite essenzialiste;
- Altri affermano che le differenze comportamentali tra i due sessi derivino dall'apprendimento sociale; infatti, alcuni tratti comportamentali associati ad un certo sesso sono più o meno accentuati a seconda della società e dell'epoca presa in considerazione. Queste teorie fanno capo al paradigma teorico del costruttivismo sociale, per il quale la differenza sessuale risulta relativa, storica e soggetta a cambiamento.¹⁵

Entrando più nello specifico, Elisabetta Ruspini prende in considerazione quattro diversi modi di considerare il genere e le sue implicazioni: una concezione funzionalista, una conflittualista, una facente capo alla teoria della scelta razionale ed infine una interazionista e fenomenologica.

In relazione alla visione funzionalista, emerge il fondamentale ruolo della famiglia, intesa come vera unità sociale e prototipo di tutte le altre associazioni umane. Al suo interno, gli individui svolgono ruoli ben distinti, fondati sulla superiorità dell'uomo sulla donna e del genitore sul figlio. Già Comte¹⁶ riconosceva alle donne una maggiore

¹⁵ Cfr. Ruspini E., op. cit.

¹⁶ Su questo tema cfr. Comte A., *Corso di filosofia positiva*, UTET, Torino, 1967

capacità di esprimere le emozioni e sottolineava come sia importante imparare a rapportarsi con l'affettività femminile. Ma allo stesso tempo considerava le donne inadatte a ogni governo, anche domestico, sia a causa di una minore razionalità sia per l'irritabilità del loro carattere.¹⁷ Circa un secolo dopo, il sociologo Parsons¹⁸, seguendo la scia integrazionista, parla di differenziazione dei ruoli sociali all'interno della famiglia. Secondo questa prospettiva, nella famiglia ogni genitore si deve specializzare nello svolgimento di un certo ruolo. Di conseguenza, i diversi ruoli dipendono dalla differenza strutturale tra i sessi. In questo modo, ad una differenza biologica se ne fa corrispondere una attitudinale. L'uomo avrà quindi il compito di provvedere al sostentamento della famiglia e sarà esentato dalla cura dei figli e dai compiti domestici; viceversa per quanto riguarda la donna.

Secondo i teorici del conflitto, invece, (si vedano Karl Marx, J. A. Hobson, Theodor Adorno, Pierre Bourdieu et. al.) il rapporto tra i sessi, che si concretizza in particolare modo nel matrimonio, è connotato da una forte conflittualità. Tale rapporto conflittuale deriverebbe da particolari condizioni economiche e sarebbe tale a causa dello sfruttamento del lavoro femminile. In particolare, lo sfruttamento della donna da parte dell'uomo sarebbe funzionale al modo di produzione capitalistico. Per la teoria marxista, la famiglia riprodurrebbe valori e modelli di potere del sistema capitalistico, per cui la donna sarebbe per l'uomo solo uno strumento di produzione. Il suo lavoro, nascosto e non pagato, sarebbe infatti essenziale per la realizzazione della carriera lavorativa maschile. Tale condizione di sfruttamento risalirebbe alla rivoluzione neolitica e la sua soluzione risiederebbe per Marx ed Engels¹⁹ nel passaggio alla società comunista, una società di uguali dove nessuno prevale sull'altro.

Sempre all'interno della teoria del conflitto, è presente anche una seconda corrente di pensiero, quella dei teorici analitici, tra cui Collins²⁰, secondo il quale l'appartenenza sessuale permette di comprendere la diversa distribuzione di risorse per il dominio sociale. Egli sottolinea come in ogni società sia sempre la donna a trovarsi in una condizione di svantaggio, nonostante siano comunque riscontrabili da questo punto di

¹⁷ Ruspini E., op. cit., p. 45

¹⁸ Per approfondire cfr. Parsons T., Bales R. F., *Famiglia e socializzazione*, Mondadori, Milano, 1974

¹⁹ Per approfondire cfr. Engels F., *L'origine della famiglia, della proprietà e dello stato*, Editori Riuniti, Roma, 1950

²⁰ Per approfondire cfr. Collins R., *Sociologia*, Zanichelli, Bologna, 1983

vista alcune differenze tra le varie società. Collins critica inoltre il fatto che la teoria della socializzazione non sappia individuare le cause precise delle diverse aspettative culturali verso maschi e femmine, cause che lui rinviene nella dimensione biologica: la maggiore forza fisica dei maschi (almeno nella maggior parte dei casi) permetterebbe a questi di esercitare violenza e coercizione sulle donne, arrivando infine anche ad una disuguale distribuzione delle risorse.

Di tutt'altro avviso appaiono i teorici della scelta razionale (George Homans, Peter Blau, J. S. Coleman). Secondo questi, ognuno, in seguito ad un calcolo logico, sceglie la propria posizione all'interno dei limiti sociali connessi al potere decisionale. In base a questa corrente di pensiero, tale potere apparterebbe, da un lato, a chi possiede il reddito più alto; dall'altro, a chi riesce a mettere gli altri in una condizione di obbligo morale e di bisogno dell'approvazione altrui. Nella nostra società è, in entrambi i casi, l'uomo a detenere tale potere ed è la donna a sentire di avere certi obblighi morali da assolvere se vuole che le sue azioni siano approvate e se desidera sentirsi ben integrata socialmente. Quindi, le donne sceglierebbero di lasciare ad altri (gli uomini) il potere decisionale poiché sentirebbero di dover ricoprire il ruolo di pacificatrici all'interno della famiglia. Secondo la studiosa Kathleen Gerson²¹, le donne stesse permetterebbero la riproduzione della discriminazione su se stesse per mezzo delle loro stesse scelte. La studiosa rileva, infatti, come le aspettative elaborate dalle ragazze per la propria vita futura non si trasformino quasi mai in risultati concreti. Questo avverrebbe, secondo Gerson, proprio perché le ragazze stesse, attraverso le loro reazioni e scelte individuali di fronte alle esperienze vissute e agli avvenimenti che le toccano direttamente, giorno dopo giorno (l'inizio o la fine di una relazione sentimentale, un'improvvisa opportunità di lavoro e via dicendo), orienterebbero il proprio percorso di vita in una direzione piuttosto che in un'altra. Sarebbero perciò i comportamenti individuali ad influire in maggior misura sulle traiettorie di vita di ciascun soggetto piuttosto che i condizionamenti sociali.

Infine, tra gli approcci fenomenologici, è possibile fare riferimento in particolar modo all'etnometodologia. Questa corrente di pensiero mira a mettere in discussione le realtà date per scontate e mettere in evidenza come sia il soggetto a conferire senso alla realtà

²¹ Per approfondire cfr. Gerson K., *Hard Choices: How Many Women Decide about Work, Career and Motherhood*, University of California Press, Berkeley, 1985

tramite le sue interpretazioni. Altrettanto vale per le relazioni di genere, che vengono continuamente costruite e interpretate socialmente. Secondo Garfinkel, padre dell'etnometodologia, ognuno dà prova quotidianamente del genere cui appartiene attraverso comportamenti e atteggiamenti specifici e ben delineati, cui ogni attore coinvolto nell'interazione dà un determinato significato. Per tale ragione si può affermare che tutti costruiamo incessantemente e quotidianamente il genere. Viene così messa in discussione la presunta naturalezza della femminilità e della maschilità, a favore invece della loro costruzione sociale.

1.3. Il concetto di genere nel Femminismo

Come ormai ben noto, anche il movimento femminista ha dato una sua interpretazione all'articolazione delle differenze di genere e ai rapporti che intercorrono tra i due generi. Anche in questo caso si possono individuare quattro principali posizioni di pensiero: l'essentialismo o culturalismo, il decostruzionismo, il pensiero della differenza sessuale e una visione postmodernista che collega la teoria delle differenze locali con gli studi etnici.

Si parla di essentialismo poiché, secondo questa prospettiva, il genere sessuale dipende dalla presenza di un'essenza femminile o maschile. Sarebbe dunque il dato biologico a determinare le qualità soggettive di ogni persona. La maggiore sensibilità delle donne, per esempio, sarebbe in stretta connessione con la loro capacità di dare la vita. La differenza femminile si esplicherebbe perciò nella possibilità per ogni donna di essere potenzialmente madre.

Come prevedibile, questa prospettiva è stata accusata, da un lato, di creare uno stereotipo di donna e, dall'altro, di cristallizzare la femminilità, impedendone una sua evoluzione.

Di parere nettamente opposto è il pensiero decostruzionista²², che ha come assunto di base la costruzione storico-sociale dei due generi. Questa costruzione nasce all'esterno

²²Per approfondire cfr. Derrida J., *Della grammatologia*, Jaca Books, Milano, 1969; Foucault M., *Storia della sessualità*, vol. I, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 1999; Id., *Storia della sessualità*, vol. III, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1999; Id., *Gli anormali. Corso al Collège de France. 1974-1975*, Feltrinelli, Milano, 2000; Id., *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 2001

della donna, attraverso le pratiche culturali e la stratificazione di simboli e significati. Sarà pertanto sufficiente decostruire tali pratiche perché il genere smetta di esistere nella forma in cui è stato conosciuto fino ad ora. Emergono così sia l'inesistenza di una natura fissa della femminilità sia il carattere fittizio delle caratteristiche attribuite all'essere donna.

La prospettiva del pensiero della differenza sessuale prende avvio invece da un'analisi filosofico-politica. Si sviluppa principalmente in Italia e Francia e assume come punto di partenza il lavoro di Luce Irigaray²³, secondo la quale «nella filosofia occidentale il pensiero maschile si è imposto come soggetto universale e neutro».²⁴ Le donne però non si possono riconoscere in un pensiero che si presenta come universale ma che in realtà non le comprende. Bisogna quindi rimediare all'assenza del pensiero femminile definendo una vera e propria «cultura femminile». La femminilità può così diventare fonte autonoma di conoscenza, diversa rispetto a quella maschile e dominante. In relazione a questa prospettiva, dunque, maschilità e femminilità non saranno mai riducibili l'uno all'altro in quanto profondamente differenti.

Infine abbiamo la teoria delle differenze locali o situate (alla cui elaborazione hanno contribuito studiosi di varie discipline, come: Linda Alcoff, Linda Nicholson, Seila Benhabib, Nancy Fraser, Jane Flax) che cerca di fare una sintesi delle altre prospettive, approfondendole con altri studi di varia provenienza, in vista di una ricomposizione teorica. Questa teoria critica la possibilità che esista un ordine naturale delle cose e vede il genere, da un lato, come ciò che accoglie in sé le differenze fisiche tra donne e uomini e, dall'altro, come modo per attribuire un significato culturale a queste stesse differenze. Inoltre, critica anche la centralità del pensiero occidentale, sostenendo che un'unica teoria non può valere come spiegazione per tutte le donne.

1.4. Dalle trasformazioni sociali alle «leggi delle donne»

È dunque chiaro come nel corso degli anni sia radicalmente cambiata non solo la visione del genere, ma anche il modo di intendere i rapporti tra i generi. Ciò è dovuto ai

²³ Per approfondire, cfr. Irigaray L., *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano, 1985

²⁴ Ruspini E., op. cit. p. 60

profondi mutamenti e alle rivoluzioni che hanno attraversato la società nel corso dei secoli. Il passaggio alla modernità, per esempio, con l'avvento dell'industrializzazione, ha ampliato ancora di più rispetto alle società d'antico regime le differenze di genere, separando più nettamente la sfera familiare da quella lavorativa ed economica. In questo modo è stata accentuata la divisione del lavoro e degli spazi tra uomini e donne, finendo per far coincidere ulteriormente la casa con il luogo d'appartenenza della donna in quanto luogo degli affetti, delle relazioni e della cura dei figli, e lasciando all'uomo il compito di provvedere al mantenimento della propria famiglia. Proprio in questo contesto si sviluppa la figura della casalinga come donna economicamente dipendente dal marito, aprendo la strada ad un forte squilibrio tra i componenti della famiglia. La conseguenza è che l'ingresso nel mondo del lavoro diviene un punto centrale nella definizione dell'identità adulta maschile, mentre per le donne è la maternità a costituire il modo fondamentale di percepirsi.²⁵

Solo molti anni dopo, nel corso del Novecento, con l'aumento dell'istruzione femminile, le donne hanno iniziato a fare scelte diverse, innescando un processo di scardinamento della contrapposizione «uomo-lavoro/donna-famiglia».²⁶

Dopo la metà del Ventesimo secolo si verificano infatti, specie nel contesto italiano, importanti mutamenti: la creazione della scuola media unica (e successivamente la liberalizzazione degli accessi all'università) col conseguente avvento della scolarizzazione di massa che fa emergere la presenza e la condizione giovanile, fino all'esplosione del movimento studentesco del Sessantotto, che metteva in discussione organizzazioni sociali e istituzioni, a partire da famiglia e scuola. Inizia, in questo contesto, a prendere forma una nuova immagine di donna, più istruita, con interessi e priorità nuove e diverse e che non accetta la propria condizione di subalternità come destino pre-assegnato ed immutabile. Infatti, proprio il movimento del Sessantotto instilla il germe che porterà al pieno sviluppo del movimento delle donne, il Femminismo (o, meglio, Neofemminismo), che aveva già posto le premesse per la sua stessa nascita negli anni precedenti alla protesta studentesca e che porta in primo piano i nuovi bisogni delle donne, facendo emergere, rispetto alle lotte emancipazioniste ottocentesche, la necessità di rivendicare la specificità femminile. Non si ricerca più

²⁵ Cfr. Ruspini E., op. cit.

²⁶ Ruspini E., op. cit., p. 112

quindi solo un'uguaglianza giuridica, ma piuttosto un'identità specifica da salvaguardare nella sua diversità partendo dal privato e contestando pertanto il ruolo femminile all'interno della coppia e della famiglia.²⁷

Come è noto, questo movimento ha raggiunto, nel corso degli anni, tante conquiste di cruciale importanza ancora oggi: si veda la legittimità del lavoro anche per le donne sposate e con figli; la creazione di asili nido come supporto al lavoro della donna-madre-lavoratrice; il divorzio; la regolamentazione della contraccezione e la legge sull'aborto, ossia quelle che sono passate alla storia come "leggi delle donne". Ma oggi ci possiamo chiedere: erano davvero queste le conquiste fondamentali cui puntavano queste donne? Cioè: quanto hanno realmente a che fare queste conquiste con quell'obiettivo originario di salvaguardare l'identità femminile? Fino a che punto hanno inciso in passato e incidono oggi positivamente e concretamente sulla condizione della donna?

Alcune tra le stesse femministe non sono pienamente convinte che si possa realmente ed effettivamente parlare di passi in avanti per la condizione femminile. Se infatti, da un lato, possono essere considerate come importanti conquiste civili, dall'altro, soprattutto per il movimento femminista italiano, leggi come quella sulla tutela della lavoratrice madre, continuano a presentare alla loro base "una logica riduttiva e ghehettizzante [...]. Il vero obiettivo di tali norme è che le donne possano ottenere vantaggi come un orario più breve di quello degli uomini per riuscire a conciliare meglio il lavoro esterno con le faccende domestiche. Gli uomini faranno carriera e le donne continueranno a fare un doppio lavoro [...]. Dietro la facciata dell'emancipazione e della protezione sociale si nasconde una nuova forma di soggezione che formalizza una presunta "minorità" femminile [...]. L'emancipazione altro non sarebbe che la maschera della moderna oppressione".²⁸ "Le donne continueranno a prendersi cura dei figli e della casa ma, con la facilitazione di un orario più breve, saranno sempre madri esemplari e lavoratrici di serie b".²⁹

Anche una grande studiosa della materia dal punto di vista sociologico come Chiara Saraceno scrive: "Non erano questi gli obiettivi del movimento quando rifletteva su

²⁷ Cfr. Biondi S., *Essere donna in un'Italia che cambia. Tre generazioni a confronto*, in Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini scientifica, Milano, 2011

²⁸ Lussana F., *Il movimento femminista in Italia. Esperienze, storie, memorie (1965-1980)*, Carocci editore, Roma, 2012, pp. 17-18

²⁹ Ivi, p. 34

sessualità e maternità, denunciava lo squilibrio e talvolta la violenza del rapporto uomo-donna, rivendicava autonomia. [...] Le vecchie e nuove difficoltà del rapporto uomo-donna [...] non sono risolvibili solo in termini di sostituibilità e interscambiabilità dei rapporti. [...] In altri termini, il fatto, in parte inevitabile, che i problemi siano stati ogni volta riformulati dalle soluzioni offerte e dallo stesso dibattito politico come problemi tecnici, e soprattutto riguardanti solo le donne, ha censurato a livello di coscienza collettiva il processo di comprensione e di ridefinizione dei rapporti uomo-donna, dei modi in cui si producono e riproducono i generi [...], restituendone una immagine impoverita ed anche estranea.³⁰

Il problema, per Saraceno, sta nel fatto che in questo modo si è andati verso un'istituzionalizzazione della donna che finisce così per unirsi ad una lunga serie di emarginati. Tuttora, quotidianamente, in ogni telegiornale, sentiamo parlare del problema dei giovani, dei disabili, delle donne e così via. Questa istituzionalizzazione della donna non modifica i rapporti tra soggetti centrali e periferici, ma anzi appiattisce la vasta differenza tra le donne in un unico genere privo di specificità al suo interno e censura i rapporti di potere tra i sessi quale reale nodo che le unisce.³¹ Proprio per questi motivi, secondo l'Autrice, è prematuro parlare di «vittorie delle donne».

È vero che queste considerazioni risalgono alla metà degli anni Ottanta, ma è altrettanto vero che è facile constatare come da allora (trent'anni fa) siano stati compiuti ben pochi passi decisivi in avanti. Difatti, ancora oggi, questi cambiamenti «rimangono per lo più affidati solo ai privati processi di negoziazione e rinegoziazione, all'interno delle coppie, delle famiglie. Mentre in parallelo, nei rapporti sociali complessivi e nella cultura che li riflette ed interpreta, prevale appunto [...] il processo di normalizzazione modernizzante: un aggiornamento dei rapporti tra i generi [...] e dei loro contenuti che tuttavia lascia intatti i meccanismi della loro riproduzione, la stratificazione sessuale come neppure tanto implicito ordinatore sociale».³²

³⁰ Saraceno C., *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*, Franco Angeli, Milano, 1987, pp. 49-50

³¹ Cfr. Saraceno C., op. cit.

³² Ivi, p. 51

1.5. Il difficile cammino verso la piena conquista dell'identità femminile

È chiaro perciò come, a partire dal Novecento, le donne abbiano faticosamente cercato un proprio nuovo ruolo all'interno della società, della quale sino a quel momento hanno fatto parte non da protagoniste, ma rimanendo costantemente dietro le quinte. La storia tramandata e studiata dentro e fuori dalle aule scolastiche è da sempre una storia scritta ed interpretata dagli uomini e che, non a caso, ha quasi esclusivamente questi come protagonisti. Sempre Barbara Mapelli sostiene che le donne sono riuscite a mettere in evidenza che «la storia dell'Uomo è la storia dell'uomo, che la parola che ci ha raccontati e raccontate ha raccontato solo la storia di alcuni e solo dal loro punto di vista».³³

Le donne non compaiono sostanzialmente mai sulla scena principale, se non in qualità di regina, moglie di, o magari cortigiana, e quindi sempre «donna al fianco di». Si veda il caso di Cleopatra, divenuta famosa non tanto per il suo operato, quanto piuttosto per le sue vicende amorose con Giulio Cesare e Marco Antonio, sicuramente due tra le più famose figure dell'Impero romano, specialmente il primo. O si pensi al caso di Maria Antonietta, regina di Francia, famosa in quanto moglie del re Luigi XVI e per altro associata ad una patetica e leggendaria frase sulle brioches³⁴ e ad un cartone animato giapponese per bambini (Lady Oscar).

³³ Mapelli B., op. cit., p. 78

³⁴ Secondo la leggenda, la regina Maria Antonietta avrebbe risposto: «*S'ils n'ont plus de pain, qu'ils mangent de la brioche*» («Se non hanno più pane, che mangino brioches») al primo ministro che la avvisava del rischio che il popolo scatenasse una rivolta, data la scarsità di pane. In realtà tale frase non sarebbe mai stata pronunciata dalla famosa regina francese, ma le sarebbe stata affibbiata dai suoi detrattori con lo scopo di metterla in ridicolo.

A «scagionarla» sarebbero Le confessioni di Jean Jacques Rousseau, in particolare il Libro VI. Qui, il celebre filosofo e pedagogista racconta che nel 1741 si trovava da Madame de Mably, dove beveva un vino che gli stimolava l'appetito. Non voleva però recarsi alla panetteria poiché era vestito in modo elegante e quindi poco adatto ad un ambiente del genere. E proprio a questo punto scrive: «Allora mi ricordai il suggerimento di una grande principessa a cui avevano detto che i contadini non avevano più pane e che rispose: che mangino delle brioches. Perciò mi comprai una brioche». È certamente vero che in questo testo non compare il nome della principessa in questione, ma è sufficiente fare una breve considerazione per essere certi che non si possa riferire a Maria Antonietta d'Asburgo-Lorena: i fatti raccontati risalgono, come si è detto, al 1741, perciò la frase potrebbe essere persino precedente a tale data. Maria Antonietta, invece, nacque nel 1755 e arrivò in Francia solo nel 1770.

Per approfondire, cfr. nel sito: <http://usandculture.wordpress.com/2013/10/01/se-non-hanno-pane-che-mangino-brioches/>

Si dice che dietro ad un grande uomo ci sia sempre una grande donna. Appunto. Dietro. La donna è sempre stata e continua ad essere definita in base a, in funzione di. Tant'è vero che nessun libro di scuola, neanche in Sardegna, parla di una grande donna come Eleonora d'Arborea, per altro prima sovrana in assoluto in Italia ad aver inteso la violenza sulle donne non come reato contro la morale, come era stato nel resto d'Italia sino a quel momento (e come continuerà ad essere anche in seguito, ancora per un certo periodo), ma come reato contro la persona. Eppure nessuno lo sa e nessuno lo insegna, semplicemente perché non solo Eleonora d'Arborea è donna (per di più appartenente ad una realtà isolata in ogni senso come la Sardegna), ma per giunta non c'è nemmeno alcun grande uomo cui poterla associare. Altrettanto dicasi di Grazia Deledda, non una qualsiasi autrice minore, ma Premio Nobel per la letteratura nel 1926, oltretutto anche lei sarda. È contemporanea di giganti della letteratura italiana quali Giosuè Carducci, Carlo Collodi, Gabriele D'Annunzio, Italo Svevo e Giovanni Verga, il quale apprezzò molto l'opera della scrittrice. Ma nessuno parla di lei nelle scuole così come al loro esterno. E l'elenco può proseguire a lungo: rarissime sono le donne in ogni campo della cultura, dalla storia alla filosofia, dalla letteratura alle scienze. Semplicemente, la donna, nella cultura ufficiale, non esiste.

Non solo. Le donne non compaiono quasi mai nella storia da protagoniste, ma, se è possibile, ci compaiono ancora meno da agenti sullo sfondo. Quale libro scolastico parla dei diversi effetti che la rivoluzione industriale ha avuto su uomini e donne? Quando si parla di questo periodo storico, si fa riferimento solo ed unicamente all'operaio o maschio o che lavora in fabbrica, e al capitalista o maschio o, padrone della fabbrica. Si lascia passare il messaggio di una società composta solo da uomini e dove solo gli uomini sono degni di essere menzionati, come se solo loro avessero dato un degno contributo alla storia della nostra evoluzione sociale e culturale.

Allo stesso modo nessun insegnante, maschio o femmina che sia, ha mai fatto menzione dell'oneroso compito di cui si sono fatte carico le donne durante le guerre mondiali. Se infatti la maggior parte dei maschi adulti si trovava al fronte, a lottare per la propria patria, chi è rimasto nelle città, nelle fabbriche, a lavorare perché l'economia del Paese potesse comunque andare avanti? Se gli uomini erano in battaglia, chi si spaccava la schiena sui campi coltivati perché anche quegli uomini potessero avere di che sfamarsi nelle trincee? Chi, in totale solitudine, senza poter contare sull'aiuto di nessuno, doveva

dividersi tra la cura dei figli, dei feriti che arrivavano dal fronte, di tutte le persone bisognose, della casa e del lavoro in ogni suo settore, tra spari ed esplosioni? La risposta a tutte queste domande è sempre la stessa: le donne. Ma nessuno ha mai pensato di parlarne.

Così come nessuno ha mai pensato di parlare di tutto ciò che le donne hanno affrontato in seguito alla guerra. In riferimento alla seconda guerra mondiale, Fiamma Lussana scrive: «In Italia più vistosamente che altrove, le donne sono sempre state un esercito di riserva da mobilitare nelle fasi storiche segnate dal pericolo, dall'emergenza, dal bisogno. Sono state energie di supporto. [...] Militanti dei Gruppi di difesa della donna e per l'assistenza ai combattenti della libertà, dei Gruppi di azione patriottica (GAP), comuniste e socialiste dell'UDI, democratiche del CIF e donne senza partito, madri di famiglia, casalinghe hanno combattuto la guerra anche loro e hanno ricevuto riconoscimenti, hanno avuto incarichi dirigenziali, hanno ricoperto ruoli pubblici. Ma finita la guerra, finita l'emergenza, gli uomini sono tornati a casa per riprendere il loro posto in fabbrica, nelle aziende agricole, negli uffici statali. Le donne sono tornate a casa e basta».³⁵

Come ci dice la storica proseguendo nella sua spiegazione, finita la guerra militare, erano soprattutto le donne a combattere la guerra quotidiana per sopravvivere, quella contro la fame e la sete, in un'Italia devastata dalle bombe, un'Italia quasi priva di acqua potabile ed elettricità. Parliamo degli anni Cinquanta, quelli in cui si respira una morale «a senso unico: gli uomini sono i capifamiglia, portano i soldi a casa»³⁶ e proprio per questo per loro «frequentare i bordelli di Stato è come andare dal barbiere: non solo è lecito, ma è normale».³⁷ Sono gli anni in cui «si dà per scontato l'adulterio maschile, mentre si continua a punire fino a due anni di reclusione quello delle donne»³⁸; ma non si può certo dimenticare che sono anche gli anni del miracolo economico. Quest'ultimo è passato alla storia come un periodo prodigioso, foriero di un benessere senza precedenti, perché questa è la lettura che ne è stata data dagli uomini, secondo la loro prospettiva. Nessuno però, nei corsi di storia, spiega che tale periodo ha coinciso anche con «l'età delle casalinghe dorate: già nel primo quadrimestre del 1962 il tasso di

³⁵ Lussana F. op. cit., p. 21

³⁶ Lussana F., op. cit., p. 23

³⁷ Ibidem

³⁸ Ibidem

crescita dell'occupazione femminile si arresta. [...] Si registra una massiccia espulsione della manodopera femminile³⁹; si afferma il modello della casalinga americana, felice o almeno nelle pubblicità o perché ha tanti super-elettrodomestici ad aiutarla nel suo lavoro. Ma la realtà è ben diversa e a denunciarne la durezza in modo assolutamente lucido e lapidante è un libro scandalo, *The Feminine Mystique*⁴⁰, (in Italia, *La mistica della femminilità*⁴¹), dove Betty Friedan svela come il mondo reale sia invece popolato da donne infelici, con ben pochi diritti, che fanno un grossissimo uso di barbiturici e si confrontano con un'immagine di donna inventata, inesistente, alla quale non possono aspirare realmente, costrette a fare una vita monotona, fatta solo di pulizie domestiche e priva di qualsiasi soddisfazione personale e professionale.

In sostanza, gli stessi uomini che hanno potuto passare alla storia come eroi, governare, sostenere e sfruttare a proprio vantaggio il progresso tecnologico e il benessere economico e farsi una propria posizione occupazionale e sociale anche grazie al sostegno concreto e pratico di madri, mogli, sorelle e figlie, non sono riusciti non solo a sostenere, ma nemmeno a riconoscere ed ammettere il valore di queste donne, le cui gesta sono altrettanto eroiche, poiché senza di loro essi non avrebbero potuto combattere le proprie battaglie, privi di cibo, divise, rifornimenti di vario genere, cure mediche, assistenza, sostegno e chissà quanto altro ancora. Chissà, appunto, perché ancora oggi, ormai inoltrati nel terzo millennio, non conosciamo l'altra faccia di questa storia.

Tanti sostengono che è sempre bene ascoltare due campane, ma tuttora, riguardo alla storia dalla quale proveniamo, ne abbiamo sentita solo una, perché le donne non hanno ancora raccontato la propria versione dei fatti, da una prospettiva del tutto unica, specifica e, perché no, anche complementare rispetto all'altra, quella maschile. Perché nessuno deve prevalere sugli altri, ma ogni punto di vista deve completare l'altro, arricchendo una visione fino ad oggi rimasta parziale. Ancora Mapelli sostiene: «È dunque necessario inserire in ogni riflessione, in ogni discorso, il termine genere che rende giustizia e dà visibilità a questa parzialità».⁴²

³⁹ Ivi, p. 25

⁴⁰ Ivi, p. 27

⁴¹ Friedan B., *La mistica della femminilità*, tr. it. Edizioni di Comunità, Milano, 1963

⁴² Mapelli B., op. cit., p.78

Appare perciò evidente come, sebbene tanta strada sia stata percorsa, ancora tanta ne rimanga da fare. È senz'altro un cammino difficile, che porta ad affrontare un percorso tortuoso costituito da lotte aspre e dolorose, ostacolato da problemi di varia natura ed inestricabilmente legato a contraddizioni laceranti che ancora segnano le nostre storie di vita. Nonostante ciò, però, il fatto di affrontare tale viaggio alla ricerca del proprio posto nel mondo o, meglio ancora, con la missione di rifondare il proprio ruolo nel mondo e nella storia, nello spazio e nel tempo, è un dovere, un bisogno urgente, perché nessuna conquista è mai per sempre. Ci consideriamo nativi dell'epoca contraddistinta dall'evoluzione dei costumi, l'era digitale, l'era del progresso. Ma purtroppo dimentichiamo troppo facilmente che l'evoluzione non è un esito, bensì un processo, e come tale mai stabile, mai definitivo, ma sempre in movimento, in tensione tra il passato, il presente e il futuro, caratterizzato da un'intrinseca dinamicità. Detto in altri termini, l'evoluzione non è quella che i Greci chiamavano *(ktéma es aièi)*, un possesso per l'eternità, ma un processo sempre passibile di revisione, che, se non confermato costantemente, può anche tornare indietro e diventare involuzione.

La conquista dell'identità di genere femminile non è stata ancora compiuta totalmente, ma quel che è peggio è che potremmo anche perdere ciò che già sembrava guadagnato. Basti pensare che in tanti paesi (tra cui ovviamente l'Italia) è solo il cognome paterno ad essere tramandato, e non quello di entrambi i genitori come avviene in Spagna. Non ci pensiamo mai, ma questo indica che è ancora il lato maschile a stabilire le appartenenze e le identità. Negli Stati Uniti, il Paese presentato agli occhi del mondo come quello più evoluto e all'avanguardia, le donne, una volta sposate, continuano tutt'oggi a prendere il cognome del marito, quasi come simbolo d'appartenenza, come dire: "Io appartengo a", e definendo quindi se stesse in base alla persona che sposano. Il caso più eclatante al giorno d'oggi è senz'altro quello di Hillary Clinton, che tenta di costruire la propria carriera attraverso il cognome del marito, ex presidente degli Stati Uniti, come se il suo valore di donna in politica le derivasse da questo.

Se poi vogliamo passare ad esempi più drastici di come le donne stiano rischiando di tornare indietro su ciò che sembrava già conquistato, non è neanche necessario fare chissà quali considerazioni filosofiche o psico-sociologiche. È sufficiente prendere in mano i dati quantitativi, numerici, per rendersi conto che anche nel nostro Occidente tanto civilizzato le donne continuano a dover scegliere o nella stragrande maggioranza

dei casi ó tra carriera lavorativa e costruzione di una propria famiglia, privilegiando l'uno o l'altro, perché ancora le nostre politiche sociali non consentono alla donna di realizzarsi contemporaneamente sia dal punto di vista professionale che da quello più strettamente personale e affettivo.

Peggio: le donne degli anni 2000 continuano a subire violenze di ogni genere, nella maggior parte dei casi da parte di uomini e, come se non bastasse, proprio da quegli uomini che fanno parte della loro vita più intima: mariti e fidanzati al primo posto, ma anche padri, fratelli e amici (o considerati tali). Ciò che più atterrisce è che nella maggior parte dei casi, le donne ó quando le sopravvivono ó non denunciano tale violenza, quasi la considerassero normale e comprensibile o quasi ó e non so dire quale delle due ipotesi sia la peggiore ó se ne vergognassero, come fosse colpa loro, come se se la fossero meritata o come sapessero che tanto, in ogni caso, dall'altra parte, ad ascoltarle, troverebbero un altro maschio, magari altrettanto pronto a giudicarle e a condannarle una seconda volta a morire dentro. E magari non solo dentro. Basti pensare ai tanti casi di uomini denunciati, lasciati liberi e poi diventati l'omicida proprio di chi li aveva denunciati.

Recentissimo è poi il caso della Polonia, il cui governo di stampo estremamente conservatore ha avanzato una proposta di legge che vieterebbe la pratica dell'aborto per cui tanto si era lottato e condannerebbe a cinque anni di reclusione le donne che vi si sottoporrebbero e i medici che le sosterranno e affiancheranno in tale pratica. Il divieto sarebbe totale e assoluto, perciò non saranno giustificati neanche i casi collegati alla violenza sessuale, a malformazioni del feto e a possibili rischi per la salute della madre. Non solo: dovranno essere effettuati accertamenti anche sugli aborti spontanei per verificare che siano veramente tali. Tanti anni di lotte e sofferenze sono stati spazzati via in un attimo come polvere, togliendo a quelle donne il diritto di scegliere per sé stesse, per il proprio corpo e la propria vita.

La verità è che, nonostante tante belle parole, tanto resta da fare. E proprio le donne dovrebbero schierarsi in prima linea per difendere i propri diritti e chiedere che anche gli uomini stessi rivedano la definizione della propria identità di genere, riscrivendola su valori diversi e mettendo da parte disvalori di epoche passate divenuti ormai inutili, anacronistici e di intralcio, come la forza, il potere e il dominio.

Ma, purtroppo, ragazze e donne dei nostri giorni sembrano sempre più rassegnate ad una situazione che appare ai loro occhi impossibile da modificare e rispetto alla quale pensano di non poter far altro che adattarsi. In relazione alla possibilità di costruire un'identità libera da stereotipi e destini predeterminati, Sonia Biondi afferma: «Se da un lato le ragazze di oggi hanno acquisito un'ampia gamma di libertà, allo stesso tempo stanno però inconsciamente rinunciando alla principale, con la conseguente negazione di una propria identità libera da stereotipi e imposizioni. A differenza delle generazioni passate, caratterizzate da debolezza ma anche ribellione e disprezzo per le norme da dover accettare, le giovani di oggi evidenziano sì un ardente desiderio di dominare le proprie insufficienze ma di lottare per la propria perfezione, perché vogliono essere accettate e vedono che queste mancanze ostruiscono la loro strada verso questo obiettivo. Tuttavia aumentano anche sempre più i casi di coloro che cedono al peso di certe ossessioni e certe richieste da parte della società».⁴³

Perciò, se già queste conquiste sono così effimere e contraddittorie, così facili da perdere, allora, per Saraceno, diventa legittimo chiedersi: come queste conquiste possono diventare un patrimonio acquisito e utilizzabile per le giovani ragazze delle nuove generazioni? E inoltre: tali conquiste sono realmente tali? Ed infine: «Come comunicare e mantenere aperta la critica al sessismo senza cadere in uno stanco rituale, in un contesto in cui [...] i rapporti tra i sessi sono stati riformulati, così come i contenuti empirici della appartenenza di genere?»⁴⁴

⁴³ Biondi S., op. cit., pp. 355-356

⁴⁴ Saraceno C. op. cit., p. 53

2. Lo stereotipo di genere

2.1. Lo stereotipo come modalità cognitiva

Domande ostiche, quelle che si pone Chiara Saraceno. Costruire liberamente e difendere la propria identità di genere sono senz'altro due compiti davvero ardui, ma lo sono ancora di più in una società come quella richiamata da Sonia Biondi, una società che ci sottopone costantemente a pressioni e richieste di vario genere. Pressioni e richieste che mirano ad omologare donne e uomini entro specifici ruoli, così da mantenere inalterato l'equilibrio sociale nato e stabilitosi in tanti secoli, quell'equilibrio che permette il perpetuarsi delle strutture sociali così come le abbiamo conosciute fino ad oggi. Ed evidentemente si tratta di un meccanismo molto ben strutturato, dal momento che ancora oggi è davvero difficile alterarlo o scardinarlo.

Questo è possibile poiché ogni singola parte della società coopera in modo sinergico verso lo stesso obiettivo e con gli stessi strumenti. Il principale tra questi ultimi è certamente lo stereotipo; in tal caso, lo stereotipo di genere. «Stereotipo» è una parola usata e abusata in ogni contesto, dagli ambienti che frequentiamo quotidianamente ai programmi televisivi che vanno in onda ogni giorno e ad ogni ora. Ma cos'è realmente uno stereotipo? Nel senso comune, questo termine è sempre connotato da un'accezione negativa, ma in realtà le cose non stanno esattamente così.

Lo stereotipo altro non è che una delle nostre principali modalità cognitive. L'essere umano, infatti, si trova completamente immerso in un mondo vario e molteplice e per di più in continuo mutamento. Ancora di più dagli anni 2000 in poi, in cui sono stati fatti velocissimi passi da gigante, specie in campo tecnologico. Non ci soffermiamo mai a rifletterci sopra, ma la nostra mente deve continuamente rielaborare ed assimilare nuovi eventi, nuove conoscenze, nuovi modi di interagire col mondo e con le persone. E non meno importante, deve rielaborare continuamente le conoscenze che possiede e acquista sulle persone che popolano la nostra scena quotidiana e su quelle che ci entrano per la prima volta e che magari ne usciranno anche velocemente, dovendo quindi rielaborare e riadattare nuovamente il quadro del nostro *entourage*.

Una così gran mole di dati, avvenimenti e cambiamenti rischierebbe di mandare in tilt il nostro cervello, che si ritroverebbe disorientato in un intricato dedalo di informazioni.

Per queste ragioni, il cervello umano ha bisogno di crearsi una sorta di "mappa semplificata" tramite la quale orientarsi nella realtà che lo circonda, una mappa che elimini i dettagli "in eccesso" lasciando solo i punti principali, così da permetterci di riconoscere facilmente e velocemente ciò che si presenta alla nostra vista (e non solo). Tale mappa è costituita appunto dallo stereotipo.

L'essere umano infatti non può comprendere nella sua interezza e complessità l'ambiente nel quale è inserito, per cui su questo deve operare continue riduzioni e selezioni degli stimoli ritenuti più rilevanti in ogni situazione incontrata, per poi poterla decodificare. I principali elementi selezionati vengono quindi uniti per costruire quello che potremmo definire un prototipo semplificato della realtà analizzata. Quando, successivamente, tale prototipo viene riapplicato ogni volta che si incontra quella data realtà o oggetto (o persona ecc.) in modo diretto, e dunque senza dover rifare lo stesso intero percorso di analisi, selezione e rielaborazione daccapo, si passa dal prototipo allo stereotipo.

Quest'ultimo può essere considerato allora non semplicemente una tra le tante forme di conoscenza, ma la nostra principale modalità cognitiva. Non un male da estirpare, ma quel meccanismo che rende il mondo accessibile alla nostra conoscenza grazie alle tre principali funzioni che esso svolge:

- la funzione di selezione degli stimoli percepiti nell'ambiente;
- la funzione di categorizzazione e rielaborazione in informazioni di tali stimoli;
- la funzione di instaurazione di routine di riconoscimento attraverso la riconduzione di tutti gli stimoli uguali o simili ad uno stesso stereotipo e la rimozione degli stimoli diversi o non affini.⁴⁵

Pertanto, pseudo-psicologi e pseudo-sociologi che in tv si battono per l'eliminazione *in toto* degli stereotipi, non sono altro che populistici che cercano di accattivarsi le simpatie degli spettatori e tirare su lo share con asserzioni alquanto discutibili. Infatti, il solo fatto che sia un processo così importante per la nostra conoscenza e che sia il principale lo rende di per sé ineliminabile. D'altronde questa eliminazione non avrebbe neanche senso. Pensiamo quanta fatica e confusione faremmo se ogni volta che ci trovassimo di fronte ad un palazzo, ci dovessimo soffermare ad analizzarne forma, colore, struttura,

⁴⁵ Cfr. Monceri F., *Pensare multiplo. Oltre le dicotomie di sesso e di genere*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di), op. cit.

componenti architettonici vari e via dicendo per capire prima di cosa si tratta e poi a quale categoria di palazzo appartiene: casa, scuola, chiesa, supermercato e così via. Sarebbe una vera tortura per la nostra mente e la nostra vita sarebbe enormemente più complicata.

Gli stereotipi allora ci vengono in soccorso per consentirci l'immediato riconoscimento di ciò che ci troviamo di fronte e permetterci di regolare il nostro comportamento sulla base del riconoscimento e della catalogazione operati. Riprendendo l'esempio precedente, non ci comporteremmo di certo allo stesso modo se ci trovassimo in presenza di una chiesa piuttosto che in presenza di un supermercato. Lo stereotipo quindi è uno strumento essenziale per la nostra integrazione nella società.

Giorno dopo giorno, sin dall'età più tenera, nella nostra soggettiva ed individuale mappa mentale del mondo, si viene così a creare un intero sistema di stereotipi che fa coincidere la realtà rielaborata e ricostruita dalla nostra attività cognitiva con la realtà esterna ed oggettiva. Non solo: nelle interazioni quotidiane con le persone che ci circondano, mettiamo in comune tale sistema di stereotipi, mettendone alla prova la correttezza e l'efficacia ed eventualmente modificandoli in parte per arrivare ad una loro integrazione. Per cui si instaura un processo di negoziazione e rinegoziazione di stereotipi tra più persone, che porta alla costruzione di una «realtà condivisa» che corrisponde al sistema di stereotipi accettati al livello del gruppo.⁴⁶

Il fatto però che dobbiamo continuamente rinegoziare le nostre conoscenze non ci porta automaticamente a riconoscere che la nostra conoscenza è, in realtà, parziale. Infatti, ci limitiamo ad adeguare questa alle circostanze che incontriamo semplicemente per praticità, ma lasciamo pressoché intatto lo stereotipo alla base perché esso costituisce un tipo di conoscenza pre-giudiziale, cioè che esprime un giudizio prima ancora che la realtà in questione sia stata esperita concretamente. Difatti, lo stereotipo viene applicato di volta in volta senza essere sottoposto costantemente ad una verifica, anche perché, nonostante preceda l'esperienza concreta, è comunque basato sulla nostra convinzione di una perfetta corrispondenza tra la realtà oggettiva e la sua rielaborazione soggettiva.⁴⁷

In sostanza, è come se, anziché adeguare lo stereotipo alla realtà attraverso le informazioni che di volta in volta ne estraiamo, adeguassimo la realtà allo stereotipo

⁴⁶ Monceri F., op. cit., p. 72

⁴⁷ Cfr. Monceri F., op. cit.

presente nella nostra memoria, semplificandola fino a farla rientrare in una delle categorie costruite dai nostri meccanismi cognitivi. Ciò che non sarà possibile semplificare tanto da farlo rientrare in una categoria pre-esistente, sarà accantonato e bollato come diverso. A tal riguardo, Flavia Monceri afferma che gli stereotipi funzioneranno tanto più, quanto meno saranno consapevoli. Tuttavia, ciò implica che gli stereotipi funzionino da deterrente nei confronti della diversità percepita, spingendo piuttosto a rimuoverla o a marginalizzarla che non a trasformarla in un presupposto per la loro modificazione.⁴⁸

È a questo punto che lo stereotipo può davvero diventare dannoso: quando viene esasperato tanto che non sarà più la nostra conoscenza ad adeguarsi alla realtà, ma viceversa, restituendoci un'immagine distorta della realtà stessa, un'immagine falsata che comprometterà necessariamente anche il nostro modo di rapportarci ad essa. Lo stereotipo diventa così vero e proprio pregiudizio, sempre a rischio di sconfinare in pratiche marginalizzanti ed escludenti. E quando tutto ciò si riversa anche negli stereotipi che abbiamo sulle appartenenze di genere, il nascere maschi o femmine diventa una variabile non trascurabile nei destini personali di ciascun individuo.

Lo stereotipo, infatti, è anche espressione di valori e quando questi sono riferiti ad un gruppo sociale, lo stereotipo, avendo natura pregiudiziale, blocca le potenzialità di sviluppo di tale gruppo. L'analisi dello stereotipo di genere diventa allora essenziale per capire quali effetti esso ha sulle nostre vite concrete.

2.2. Gli stereotipi legati al genere

Gli stereotipi di genere sono vecchi come il mondo e col passare degli anni, non solo non si sono modificati, ma in talune situazioni paiono persino confermarsi e rinvigorirsi. Dopo secoli di soprusi, le donne sono riuscite a farsi il loro (seppur piccolo) spazio nel mondo, a farsi largo nel campo dell'istruzione e del lavoro, a farsi assicurare dalla legge specifici diritti e a ribellarsi ad un destino ascritto che le voleva brave mogli, madri e donne di casa e a violenze prima considerate normali e giustificabili.

⁴⁸ Monceri F., op. cit., p. 77

Eppure siamo ancora convinti che chi nasce con un sesso femminile sarà per natura portata ad avere certi tratti caratteriali e a svolgere bene certi compiti. È la natura femminile a rendere quella certa persona più incline, rispetto ad un maschio, a certi atteggiamenti e comportamenti; è la sua natura a far sì che prediliga certi passatempi ad altri, certi settori disciplinari e certi mestieri ad altri, che sia più abile e competente in certe attività piuttosto che in altre. Per contro, la natura avrà assegnato agli individui di sesso maschile caratteri, atteggiamenti, comportamenti, preferenze e gusti, abilità e competenze opposte, perché è la natura a volerci specializzati in campi opposti, complementari, in modo che l'uno abbia sempre bisogno dell'altro e che così la riproduzione della specie sia assicurata.

È tutta una questione di inclinazioni naturali, dunque.

Niente di più falso è mai stato affermato. Non esiste forse nulla di meno naturale del crescere maschi e crescere femmine. La natura avrà certo la sua parte in questo processo, come è già stato sottolineato nel primo capitolo; ma è solo e sempre l'uomo a rafforzare determinati aspetti e attenuarne altri per crescere una persona secondo certi canoni diffusi, in modo che essa sia congeniale alla società cui appartiene e vada ad occupare autonomamente e senza troppi problemi il posto che questa le ha riservato al suo interno.

Chiara Saraceno definisce il genere come "l'insieme di status-ruoli attribuiti ad una persona o a un gruppo di persone esclusivamente sulla base della loro appartenenza sessuale"⁴⁹ e l'identità di genere come "l'insieme delle risorse, aspettative, norme che definiscono socialmente una appartenenza sessuale, nel corso della vita".⁵⁰ È ovvio che non si possano trovare elementi di naturalità in aspettative, norme e attribuzioni sociali. La definizione della sociologa mette in evidenza sia come queste attribuzioni avvengano non tanto in base all'accertamento di precise abilità e inclinazioni ma solo ed esclusivamente in funzione di un dato biologico che di per sé non determina specifiche competenze e pertanto non giustifica tale attribuzione di status e ruoli a prescindere; sia come a tale dato biologico siano associate norme e aspettative, quindi costruzioni umane e sociali, che ben poco hanno di naturale.

⁴⁹ Saraceno C., op. cit., p. 40

⁵⁰ Ivi, p. 41

Alla base di tali norme e aspettative stanno proprio gli stereotipi di genere. Se è vero che lo stereotipo è l'immagine semplificata di un oggetto, una persona o una situazione e così via, lo stereotipo di genere ci restituisce allora un'immagine semplificata di ciò che sono una donna e un uomo, o ancora più in generale di ciò che sono un maschio e una femmina, sin dal momento della nascita. Ruspini definisce gli stereotipi di genere come "immagini e rappresentazioni comuni e ipersemplificate della realtà che influenzano il pensiero collettivo riempiendo di specifici contenuti le convinzioni e le idee di un determinato gruppo sociale rispetto a uomini e donne e ai rapporti tra di essi".⁵¹ Per cui ci saranno alcuni tratti legati alla femminilità ed altri legati alla maschilità. Nella nostra cultura, per esempio, si collegano alla maschilità tratti quali la forza fisica e caratteriale, l'indipendenza, una maggiore razionalità e un'inclinazione per tutto ciò che ha a che fare con la logica, i numeri e il calcolo, ma anche con tutto ciò che popola gli scenari considerati maschili: motori, azione, lotta, armi eccetera. Di una femmina si pensa invece che sia per natura dolce, tranquilla, ben educata, sempre ben disposta ad ascoltare gli altri e dare una mano al prossimo, specie in attività di cura; portata per passatempi sedentari e artistici e in generale negata per tutto ciò in cui è abile l'uomo.⁵²

E ogni volta che incontreremo un maschio o una femmina, assoceremo a questo/a determinate caratteristiche in modo automatico, anche senza conoscere direttamente e approfonditamente la persona in questione; allo stesso tempo elimineremo dalla sua immagine tutto ciò che non concorda con lo stereotipo al quale lo riconduciamo. In pratica, il solo fatto che una persona sia femmina piuttosto che maschio ci legittimerà ad aspettarci da questa certi modi di pensare e agire piuttosto che altri, a prescindere dalla sua età, provenienza geografica e status sociale. E tutto ciò che non concorderà con le nostre aspettative, sarà rimosso o quanto meno giudicato strano ed inappropriato. Se questa affermazione può far insorgere qualche dubbio, si pensi a tutte le volte che una bambina viene definita "maschiaccio" perché magari le piace giocare a pallone; o a tutte le volte che un bambino viene definito "femminuccia" perché gli piace la danza o semplicemente perché piange e quindi esterna i suoi sentimenti. Secondo gli stereotipi più diffusi, infatti, i sentimenti sono "roba da femmine"; il vero uomo invece è forte e

⁵¹ Ruspini E., op. cit., p. 68

⁵² Per approfondire la tematica, si vedano le tabelle sugli stereotipi di genere riportate da Ruspini, op. cit., pp. 69-70

non piange mai perché questo sarebbe un segno di debolezza. Ad una donna può essere concessa tale debolezza, perché le è innata, anche fisicamente. Lei avrà bisogno che l'uomo sia forte per lei, perciò questo non potrà permettersi di mostrarsi sensibile, ovvero meno virile.

(Sottolineo che sia *maschiaccio* che *femminuccia* sono, per la grammatica italiana, sostantivi dispregiativi!)

Inoltre, così come avviene per tutti gli altri stereotipi, anche quelli sul genere orientano il nostro modo di rapportarci a ciò che (o in questo caso: a chi) abbiamo di fronte. Basti pensare che la prima cosa che notiamo in una persona appena conosciuta o semplicemente vista per strada è se sia maschio o femmina. Non ci chiediamo se ha vent'anni o trenta, se farà un certo lavoro oppure un altro, ma la prima cosa in assoluto che notiamo per poterla classificare è la sua appartenenza sessuale e quindi di genere. Se questa affermazione non è abbastanza convincente, fermiamoci per un attimo a riflettere su quanto rimaniamo confusi e disorientati tutte le volte che vediamo una persona che non sappiamo come catalogare: fisico alto e robusto, taglio di capelli corto, magari con cresta e gel; piercing, tatuaggi che magari esprimono forza come per esempio un dragone, e totale assenza di trucco sul viso. Ma la voce è tenue, dolce, delicata. Sarà un maschio o una femmina? Non solo: sarà un transessuale? Un gay? Immediatamente tutte le altre questioni passano in secondo piano. Non ci interessa capire quanti anni ha, che ruolo ricopre nel contesto nel quale l'abbiamo conosciuta né da dove viene. Dobbiamo assolutamente cercare di capire a che sesso appartiene (magari grazie al nome, se è possibile saperlo in quella situazione), perché altrimenti non sappiamo come comportarci nei suoi confronti. Una domanda tra tutte: come mi rivolgo a lei/lui? Devo usare aggettivi al femminile o al maschile?

L'assegnazione di un'identità di genere a chi ci sta di fronte è quindi il primo passo che guiderà i nostri comportamenti. Ma non solo: è anche quel primo passo che darà direzione ai nostri pensieri e ai nostri giudizi. Gestii, comportamenti e addirittura caratteristiche fisiche non saranno infatti giudicate allo stesso modo a seconda che facciano riferimento all'uno piuttosto che all'altro sesso. La passione per i motori e l'abilità di sistemarli sarà considerata una cosa buona e quasi data per scontata se praticata da un uomo, ma sarà guardata con sospetto e magari anche diffidenza se praticata da una donna. Allo stesso modo, un corpo esile sarà considerato elegante ed

aggraziato se associato ad una ragazza, ma mingherlino e debole se associato ad un ragazzo.

Molto interessanti, a tal proposito, due studi citati da Ruspini ma riportati da Giddens⁵³. Nel primo dei due studi, ad un gruppo di cinque giovani madri venne presentata una neonata di sei mesi di nome Beth. Le donne le sorridevano spesso, la definivano dolce e le regalavano delle bambole con le quali giocare. Ad un altro gruppo di madri venne presentato un neonato della stessa età ma maschio, di nome Adam. A questo bambino le donne si avvicinavano in modo totalmente diverso e gli offrivano giocattoli ritenuti più maschili, come per esempio dei trenini. Beth e Adam erano in realtà esattamente lo stesso neonato; gli erano soltanto stati cambiati i vestiti.

Del tutto simili i risultati ottenuti dal secondo studio, condotto da Hansen nel 1980 (e sempre citato da Giddens), sulle parole che il personale medico dei reparti di maternità usava per definire i neonati. Emerge così che i maschietti erano definiti belli, forti e robusti; le bambine, invece, dolci, graziose e deliziose. Viene sottolineato però che i neonati maschi e femmine avevano pressoché le stesse dimensioni e lo stesso peso, pertanto non vi era alcuna differenza significativa nella loro corporatura che giustificasse tale diversità negli atteggiamenti e soprattutto nelle definizioni.

Sulla base di questi dati di fatto, Ruspini afferma che «il processo di acquisizione dell'identità di genere inizia [...] prima della nascita: il bambino/a, infatti, esiste già nell'immaginario dei genitori [...]»⁵⁴ che, dal momento in cui conosco il sesso del nascituro, iniziano a definirne l'identità di genere attraverso l'acquisizione di specifici beni piuttosto che di altri, a cominciare dai vestitini. Pertanto, ancora prima che l'essere umano venga al mondo, la sua identità di genere inizierà ad essere costruita e definita dai comportamenti degli altri nei suoi confronti.

Da cosa nascono però questi ultimi? Cosa giustifica tale differenza nei comportamenti e quindi: qual è l'origine di questi stereotipi di genere? Come si sono formati e su cosa si reggono?

⁵³ Per approfondire, cfr. Giddens A., *Sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1991

⁵⁴ Ruspini E., op. cit., p. 72

2.3. L'origine e la perpetuazione degli stereotipi di genere

Secondo Vanna Iori⁵⁵, la differenza biologica sta alla base delle differenze nei ruoli assegnati a donne e uomini e quindi degli stereotipi che li riguardano. Poiché, per natura, è obbligatoriamente la donna a dare la vita (prima portando avanti la gravidanza per nove lunghi mesi e poi partorendo e prendendosi cura del neonato, *in primis* attraverso l'allattamento), è a questa che vengono assegnate maggiori competenze nella cura e nell'accudimento degli altri. L'uomo invece, per la sua maggiore forza fisica, si è da sempre occupato maggiormente di provvedere al mantenimento proprio e della propria famiglia (alle origini attraverso attività come la caccia, poi praticando l'allevamento e così via) e di difendere il proprio territorio, dopo averlo conquistato.

Di conseguenza, il fatto che la donna/madre debba essere capace di intercettare, interpretare e rispondere adeguatamente ai bisogni dei figli ha fatto sì che questa sua abilità venisse estesa a tutto l'ambiente nel quale essa è inserita. Per cui ogni esponente del sesso femminile sarà ricettiva, comprensiva, pronta a fornire aiuto e così via. Nell'immaginario comune, infatti, la donna è realmente tale quando diventa anche moglie e soprattutto madre. E per essere davvero una buona madre, deve necessariamente possedere quell'istinto materno fatto di dolcezza e comprensione, altruismo ed empatia. Così si consolida l'idea che queste caratteristiche siano intrinsecamente femminili (e quindi non consone ai maschi) e che dunque una donna le debba per forza possedere. Sulla base di tali premesse, il ruolo femminile è stato più improntato a pratiche di cura e aspetti relazionali e legato agli ambienti interni alla famiglia.

Per contro, la forza fisica dell'uomo e il suo originale compito di procacciare il cibo e difendere il territorio hanno finito per legittimare il suo ruolo di persona preposta al mantenimento della famiglia e la sua posizione di comando in qualsiasi contesto. Il ruolo maschile è stato perciò definito all'insegna della conquista, del potere e quindi della competitività, e legato ad un lavoro situato all'esterno della famiglia e più basato sul sociale.⁵⁶ Burgio, riportando il pensiero di Mosse⁵⁷, mette in evidenza come l'attuale

⁵⁵ Cfr Iori V., op. cit.

⁵⁶ Cfr. Iori V., op. cit.

⁵⁷ Per approfondire, cfr. Mosse G., *Sessualità e nazionalismo. Mentalità borghese e rispettabilità*, Laterza, Roma-Bari, 1996

strutturazione del maschile si sia consolidata in particolar modo col formarsi degli Stati-nazione ad opera della borghesia. Questo modello di virilità è connesso appunto al nuovo ideale di rispettabilità della borghesia. L'idea è che per formare una solida nazione sono necessari veri uomini, forti e valorosi, e per individuarli bisogna prima denunciare le versioni false e prive di valore: innanzitutto ovviamente la donna. E, accanto al femminile, le altre forme di non-virilità.⁵⁸

Col passare degli anni e dei secoli si è enormemente sviluppata la tecnologia, la medicina ha svelato tanti segreti sul modo in cui siamo fatti e in cui funzioniamo; la conoscenza ha avuto un incremento ampissimo in ogni ambito e settore, sono cambiati i modi di fare formazione ed educazione e le occupazioni si sono moltiplicate. Eppure i ruoli e gli stereotipi legati al genere sono sempre lì e sempre uguali a sé stessi; paiono non aver risentito in alcun modo di tali e tante trasformazioni a livello mondiale. Anzi! Con lo scorrere del tempo, sono stati fissati accentuando le diversità naturali, attraverso i valori assegnati agli ambiti e alle attività. Mentre l'uomo ha stabilito il proprio diritto ad affermare il suo essere diverso come un valore, la diversità della donna è stata definita come appendice e completamento: il dizionario Zingarelli della lingua italiana ha continuato a definirla, fino agli anni Sessanta, «la femmina dell'uomo».⁵⁹ Poche pagine prima, ancora Vanna Iori scrive: «La differenza femminile è stata quindi posta in una doppia ambiguità: «assunta» nel maschile che si pone come neutro universale, o «contrapposta» a esso come negativo, inferiorità, dipendenza».⁶⁰

È dunque più che palese che, contrariamente a quanto molti affermano, l'attribuzione di caratteristiche e ruoli ai due sessi, pur affondando le sue radici su aspetti biologici, è stata poi costruita socialmente attraverso convinzioni, pratiche e abitudini. La ripetizione nei secoli di questi ruoli divisi per genere ha creato gli stereotipi, congelati in semplificazioni eccessive e arbitrarie, che rassicurano di fronte alla complessità ma impediscono una più veritiera analisi della realtà e bloccano una possibile evoluzione sia delle persone ingabbiate da tali stereotipi sia del modo di pensare di chi osserva tali persone dall'esterno.

⁵⁸ Burgio G., *Il maschile in adolescenza*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di), op. cit., p.

56

⁵⁹ Iori V., op. cit., p. 59

⁶⁰ Ivi, p. 47

Ad oggi le donne hanno ampiamente dimostrato di avere tante capacità intellettive quante quelle dell'uomo e allo stesso modo è stato ampiamente chiarito che prendersi cura della propria prole non rende l'uomo meno virile. Eppure la relegazione delle donne a certi ambiti e degli uomini ad altri (soprattutto nella sfera lavorativa) non conosce fine. E questo perché, sebbene dalla conoscenza umana siano stati compiuti tanti progressi come già è stato detto, continua a tenere testa l'uguaglianza (donna = maternità; uomo = lavoro). Di fatto, la donna, per natura, rimarrà sempre la persona preposta a generare la vita e l'uomo continuerà ad essere (almeno nella maggior parte dei casi) quello dotato di maggiore forza fisica. Per cui, finché continueremo a basarci solo sul dato fisico, sarà impossibile mettere in crisi questa associazione di concetti, ancora così salda. Lo chiariscono molto bene Saraceno e Naldini, parlando dei diversi aiuti che uomini e donne danno all'interno della famiglia e della parentela. A tal proposito, scrivono: «Se un uomo non ci sa fare con il lavoro manuale, o non ha particolari competenze professionali utilizzabili nella rete parentale, non ci si aspetta niente da lui. Ma se un membro della famiglia sta male [...], l'attesa che la figlia, la madre, la sorella, o la nuora accorrano, appare più ovvia e naturale: in fondo non si tratta che di estendere al di fuori della propria famiglia ciò che si fa già. E viceversa più «innaturale» appare l'indisponibilità».⁶¹

Di più: siamo noi stessi e noi stesse a rafforzarlo quotidianamente attraverso la nostra pratica e la costruzione della nostra identità. L'ambiente esterno avrà certe aspettative verso di noi e noi, volendo sentirci accettati e inclusi da tale ambiente, cercheremo di rispondere a tali richieste nel modo più consono possibile, cercando magari anche di conciliare le nostre inclinazioni, modi di pensare e di agire con le pressioni esterne. Ancora le stesse due Autrici spiegano molto bene con queste parole: «La studiosa inglese Janet Finch⁶² ha parlato a questo proposito di «carriere morali» specifiche di genere. Le donne, in particolare, proprio perché la divisione del lavoro prevalente assegna loro i compiti domestici e di cura, sviluppano nel tempo comportamenti, e propongono immagini di sé, tali che i loro familiari si aspettano da loro che siano più disponibili degli uomini a prestare aiuto in caso di bisogno».⁶³ Potremmo allora

⁶¹ Naldini M., Saraceno C., *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna, 2013, p. 84

⁶² Per approfondire, cfr. Finch J., *Family obligations and social change*, Routledge, Londra, 1989, e Finch J., Mason J., *Negotiating family obligations*, Routledge, Londra, 1993

⁶³ Ibidem

commentare che evidentemente la teoria della scelta razionale e l'ipotesi di Gerson avevano il loro perché.

Da un punto di vista pratico, però, come vengono tramandati e assorbiti questi stereotipi? Non stiamo parlando di una strana sostanza assunta per osmosi da un essere umano all'altro o di qualcosa di congenito trasmesso con il DNA. Già più volte è stato richiamato il processo di costruzione sociale che presiede all'elaborazione di questi stereotipi, per cui non può trattarsi di qualcosa che si trasmette in modo ereditario. È necessario allora vedere quali sono le pratiche concrete, finalizzate alla trasmissione di questi stereotipi, cui quotidianamente prendiamo parte all'interno della società cui apparteniamo. Parlare di società è però ancora troppo generale. Spesso si parla dei mali della società vedendola come qualcosa di vago e astratto, qualcosa che ci precede e che quasi, nei nostri discorsi, sembra opporsi a noi: la società ci opprime, la società ci condiziona, la società blocca le nostre aspirazioni e influenza i nostri comportamenti. La società, questo mostro. Ma la società altro non è che il gruppo di persone di cui anche noi facciamo parte, composto da tutti quelli che ci circondano e quindi anche familiari, amici, colleghi di lavoro e così via.

Se vogliamo approfondire correttamente i meccanismi di riproduzione degli stereotipi di genere, sarà bene dunque analizzare come ogni parte della società cooperi in modo attivo a questo processo. Qui saranno prese in analisi più nello specifico quelle che sono considerate le tre principali agenzie educative: famiglia, scuola e mass-media. Per semplificare il discorso e l'analisi, questi tre ambiti verranno trattati separatamente, ma è opportuno chiarire che essi nella realtà operano simultaneamente e intrecciando le loro attività.

2.3.1. Gli stereotipi di genere nella famiglia

La famiglia deve essere considerata a ragion veduta la principale delle agenzie educative. È qui che nasciamo, cresciamo e rimaniamo nella maggior parte dei casi ben oltre il raggiungimento della maggiore età e il termine degli studi, ma sempre più spesso anche dopo l'ottenimento di un lavoro, specie in Italia. È la famiglia a trasmetterci i valori che probabilmente o almeno in buona parte e con una certa rielaborazione personale da parte nostra o daranno forma alla nostra personalità; è la famiglia ad

impartirci le regole che ó una volta accettate, rinegoziate o anche parzialmente rifiutate ó guideranno le nostre azioni future. E non solo: ci tramanda stili di vita, abitudini, gusti, modi di ragionare e agire. Questa istituzione è fondamentale per lo sviluppo educativo dell'essere umano poiché denota la nostra appartenenza ad un preciso nucleo affettivo, incidendo in modo indelebile nella scrittura della nostra identità. Ancora più importante ai fini della trattazione sugli stereotipi e sull'educazione di genere: la famiglia è per tutti il primo luogo in assoluto in cui si fa esperienza delle relazioni umane. Questa prima esperienza determinerà profondamente la formazione ed evoluzione della nostra identità, influenzando notevolmente sulla qualità delle relazioni che successivamente andremo ad instaurare al di fuori della famiglia dalla quale proveniamo. Il nucleo familiare è infatti anche un tramite rispetto al contesto sociale, dal momento che ci fornisce gli strumenti e le modalità relazionali per rapportarci con l'ambiente esterno.⁶⁴

Non dobbiamo però immaginare tutto questo come una pratica che fa consapevolmente uso di certi strumenti e consciamente indirizzata ad obiettivi ben delineati e prefissati una volta per tutte, o perlomeno non è del tutto così. La famiglia, piuttosto, mette in atto un tipo di educazione non formale, ossia intenzionale ma non programmata. È un'educazione pensata, che mira ad ottenere certi risultati generali, ma non formalizzata perché questi ultimi saranno di ampio respiro, nel senso che, diversamente da quanto può accadere per esempio nella scuola (che invece pratica un'educazione formale), non ci sono obiettivi precisi e precedentemente dichiarati in modo esplicito. Inoltre non saranno presenti neanche specifici strumenti studiati e ben articolati, che vengano stabiliti in anticipo.

Questo non rende però la sua azione educativa meno efficace e pervasiva, anzi. Di solito non lo facciamo perché tutto viene inglobato da stanchi meccanismi di routine e abitudine, ma in realtà dovremmo sempre ricordarci che ogni singolo gesto, comportamento e parola hanno sempre un esito educativo. Magari non voluto, non intenzionale, magari non pensato e non previsto, ma sempre e comunque educativo. Diventa quindi subito visibile come qualsiasi avvenimento, pur non programmato e progettato, abbia un forte peso sull'identità del singolo, a maggior ragione se la persona

⁶⁴ Cfr. Nosari S., *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori Università, Milano, 2013

in questione è un bambino o una bambina la cui personalità è ancora *in fieri* e aperta ad infinite possibilità.

Questo discorso vale per qualsiasi aspetto e dimensione della vita quotidiana, comprese quindi le questioni legate al genere. Fin dal suo primo giorno al mondo, l'essere umano impara a rapportarsi con individui del suo stesso sesso e/o del sesso opposto, e da loro dipende. «La famiglia è infatti prova di alterità, come riconoscimento, accettazione e rispetto della presenza e del valore dell'altro».⁶⁵ Ogni più minima interazione del bambino (o della bambina) con i suoi familiari, e con i suoi genitori in particolare, plasmerà la sua identità, la sua personalità e il suo modo di relazionarsi al mondo esterno. Come sostengono Camaioni e Di Blasio, «al ruolo socializzante degli adulti viene attribuita una notevole importanza e infatti le due principali teorie di riferimento, vale a dire la psicoanalisi e la teoria dell'apprendimento sociale, ritengono che l'identità sessuale e l'assunzione del ruolo sessuale dipendano dall'interazione con i modelli trasmessi dal mondo degli adulti, soprattutto dai genitori. La psicoanalisi, attraverso le fasi dello sviluppo psicosessuale, delinea una progressiva tendenza del piccolo ad identificarsi col genitore dello stesso sesso e ad interiorizzarne il ruolo sessuale. La teoria dell'apprendimento sociale, e in particolare Bandura (1991)⁶⁶, assegna un ruolo determinante ai meccanismi di imitazione che derivano non solo dall'osservazione del comportamento degli adulti, ma anche dalla esposizione dei modelli sociali».⁶⁷

Il problema è che troppo spesso ci se ne dimentica, dando tante cose per scontate e agendo dietro la spinta dell'abitudine. Come sostiene Selmi, infatti, «molto spesso i genitori trasmettono ai figli modelli tradizionali di genere appresi nella propria infanzia senza saper offrire gli strumenti critici necessari ad articolare la complessità del presente. Contemporaneamente, la società nel suo complesso conferma e rafforza le pratiche e i convincimenti propri a tanta parte dell'educazione familiare, offrendo agli/alle adolescenti modelli di femminilità e di maschilità fortemente stereotipati che non prevedono aree di indeterminazione o di problematizzazione di sé e della relazione con l'altro/a».⁶⁸

⁶⁵ Nosari S., op. cit., p. 117

⁶⁶ Per approfondire, cfr. Bandura A., *Social cognitive theory of moral thought and action*, in Kurtines W.M., Gewirtz J.L. (a cura di), *Handbook of moral behaviour and development*, Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1991

⁶⁷ Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2007, p. 174

⁶⁸ Selmi G., *Introduzione*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G., op. cit.

Lo stesso concetto è ribadito anche da Simonetta Ulivieri, secondo cui la trasmissione dei ruoli sociali e dei modelli culturali è un'attività in molti casi delegata alla tradizione e alle sue certezze e sicurezze, cosicché il discorso educativo, più che a trasmettere con opportune correzioni il costume educativo, tende al contrario a riprodurre acriticamente il passato, senza rompere il pregiudizio, ricreando nella famiglia e nella scuola, palestre della vita futura, precisi e differenziati ruoli sessuali e quindi sociali, dove al privilegio maschile corrisponde una netta inferiorizzazione femminile.⁶⁹

La forza della tradizione ha fatto sì che il modello familiare classico, standard, imperniato su una gerarchia basata sul genere, giungesse quasi intatto fino ai nostri giorni. La secolare disparità tra mariti e mogli (o padri e madri) ha posto l'uomo come perno, centro, capo della famiglia. Ubbidienza, aiuto, sollecitudine sono le tradizionali espressioni della femminilità materna.⁷⁰ Proprio per questa ragione, secondo l'analisi di Vanna Iori, anche la legge in materia di ordine familiare, fino agli anni Sessanta, si fondava sull'indiscussa supremazia del marito/padre. Per cui, fin dall'infanzia una femmina era (e nella maggior parte dei casi è ancora) educata ad una sorta di sottomissione psicologica rispetto all'uomo. Ancora Ulivieri mette in evidenza che il processo di formazione che sottopone la donna (ma in realtà anche la bambina) a pressioni di questo tipo non è certo casuale, né legato a fattori «naturali», secondo cui le donne sarebbero portatrici biologicamente inferiori di contenuti culturali autorepressivi e autocoercitivi. In realtà i valori socioculturali trasmessi in famiglia e successivamente specializzati nella scuola sono espressione di una precisa egemonia culturale e pedagogica marcatamente maschilista che ha a più riprese educato la donna a essere l'agente della riproduzione e della prima cura dei bambini [...].⁷¹

E sempre a causa di questa supremazia maschile all'interno della famiglia, è il salario dell'uomo ad essere considerato fondamentale per il sostentamento della famiglia, mentre quello della donna, quando presente, è considerato accessorio ed è perciò la donna a dover scegliere tra lavoro e famiglia; una scelta mai semplice né priva di conseguenze su ogni componente della famiglia.⁷²

⁶⁹ Ulivieri S., *Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento*, in AA. VV., op. cit., p. 13

⁷⁰ Iori V., op. cit., p. 67

⁷¹ Ulivieri S., op. cit., p. 14

⁷² Cfr. Iori V., op. cit.

Tutto ciò non è mai o quasi mai oggetto di un'educazione esplicita all'interno della famiglia (né altrove), ma come si può pensare che questo non condizioni la crescita dei figli in un certo nucleo familiare? Un'altra delle cose che non vengono mai tenute in considerazione dagli adulti è che la prima forma di apprendimento è la limitazione. Un bambino e una bambina che crescano in una famiglia in cui è solo il lavoro del padre ad avere un reale valore, mentre quello della madre è un qualcosa che, se non c'è, pazienza, se ne può fare a meno e se c'è, è solo un aiuto economico in più (se non in alcuni casi un intralcio allo sereno scorrere della vita familiare), che idea si faranno del ruolo della donna e dell'uomo nella società e dentro la famiglia? Inevitabilmente, nelle loro menti, prenderà forma una certa concezione di identità adulta maschile e femminile, di ciò che caratterizza l'essere uomo e l'essere donna.

Certo, sono in atto dei cambiamenti sia nella sfera lavorativa che nella suddivisione e condivisione dei compiti di cura all'interno della famiglia, soprattutto tra le giovani coppie; ma resta sempre in vantaggio la percentuale di uomini che si occupa ben poco dei figli, delle relazioni e della casa.⁷³ Questo ha forti riflessi anche sulla divisione dei compiti assegnati ai figli: quasi mai al figlio maschio si chiede di svolgere compiti ritenuti tipicamente femminili come occuparsi della casa o cucinare o in generale prendersi cura di altri membri della famiglia; tutte azioni naturalmente attese invece da una figlia. Di più: queste pratiche non sono nemmeno insegnate al figlio maschio, mandando il messaggio non solo che non è necessario che apprenda certe pratiche, ma anche che queste nemmeno gli spettano. Oltretutto ci si stupisce se la ragazzina di quindici anni non è capace di rifarsi correttamente il letto o di preparare un piatto base, ma non vi è alcuno stupore se ad avere le stesse lacune è un ragazzo anche più grande, magari per di più maggiorenne.

Tanti genitori si vantano di crescere allo stesso modo figli maschi e figlie femmine, ma questo non sarà mai (concedo il beneficio del dubbio: o quasi mai) vero. Elena Besozzi asserisce: «È [...] evidente come questo nodo delicato della crescita (quello relativo alla dimensione di genere nell'educazione) debba essere affrontato piuttosto che negato, come è avvenuto sovente in passato in situazioni dominate dalla negazione della differenza tra i sessi e dalla necessità rivendicativa di un'uguaglianza più che di un'affermazione di un diritto ad una differenza significativa come quella -al

⁷³ Cfr Iori V., op cit.

femminile.⁷⁴ In particolare, Besozzi, riportando uno studio di Isabella Crespi⁷⁵, mette in evidenza l'esistenza di diversi orientamenti verso la socializzazione al genere nei genitori. Secondo questa ricerca, esisterebbero almeno tre stili educativi, a volte praticati anche nella stessa realtà familiare a seconda della situazione: uno stile indifferenziato, per cui le differenze non sarebbero legate al genere ma alle scelte individuali; uno stile parzialmente indifferenziato applicato soprattutto alle regole (sull'abbigliamento, sulle uscite ecc.) e infine uno stile differenziato che fa risaltare le differenze nei compiti, nei ruoli e nelle opportunità per i due sessi.⁷⁶

Nel suo testo, l'Autrice sostiene che anche le indagini che risalgono a poco più di due decenni fa confermano il persistere di stereotipi sessuali di genere e di stereotipi sui ruoli genitoriali, ma anche una loro parziale incrinatura.⁷⁷ Viene sottolineato comunque che questa incrinatura negli orientamenti, evidenziata anche da studi più recenti⁷⁸, non corrisponde poi pienamente coi comportamenti messi in atto, soprattutto da parte dei maschi.

Anche una ricerca della stessa Besozzi⁷⁹, per esempio, mette in luce come, mentre le ragazze sentono maggiormente il bisogno di scrollarsi di dosso un destino legato ai tradizionali stereotipi riferiti alle dimensioni della famiglia e del lavoro (anche se poi la maternità continua a rivestire uno spazio privilegiato nelle traiettorie di costruzione delle loro identità⁸⁰), i ragazzi appaiono più decisi ad accettare distinzioni stereotipate, come per un bisogno di ancoraggio di fronte all'evidente crisi dei modelli di riferimento. Scrive Ruspini: «I giovani uomini sono più attaccati a valori tradizionali (come la famiglia) e, al contempo, continuano a essere imprigionati nel modello del lavoro a tutti i costi (l'uomo deve lavorare) mostrando una progettualità più limitata

⁷⁴ Besozzi E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci editore, Roma, 2006, p. 223

⁷⁵ Per approfondire, cfr. Crespi I., *Il pendolo intergenerazionale. La socializzazione al genere in famiglia*, Unicopli, Milano, 2003

⁷⁶ Cfr. Besozzi E., op. cit.

⁷⁷ Per approfondire, cfr. Emiliani F., Gelati M., Molinari L. (a cura di), *Il bambino nella mente e nelle parole delle madri*, La Nuova Italia, Firenze, 1989

⁷⁸ Per approfondire, cfr. Taurino A., *Identità in transizione. Dall'analisi critica delle teorie della differenza ai modelli culturali della mascolinità*, Unicopli, Milano, 2003

⁷⁹ Besozzi E. (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, Angeli, Milano, 2003

⁸⁰ Ruspini E., op. cit. p. 71

rispetto alle coetanee.⁸¹ Secondo alcuni studiosi,⁸² ciò è dovuto all'indebolimento dei tipici elementi della mascolinità socialmente apprezzati e alla minore elaborazione sociale e culturale di questi cambiamenti.

Può anche darsi che in partenza le intenzioni dei genitori siano buone e ammirevoli, ma spesso il risultato finale stride con i buoni propositi iniziali. Con particolare riferimento al marito/padre, anche Vanna Iori scrive: «Gli uomini si sono trovati impreparati di fronte alle trasformazioni che li coinvolgevano, condividendo spesso, sul piano teorico, il rispetto delle differenze, senza che vi corrispondessero trasformazioni nei vissuti e nelle pratiche relazionali improntate a un'effettiva reciprocità. [...] Un atteggiamento di svalutazione da parte dei padri nei confronti della dignità femminile è il primo ostacolo che le figlie possono incontrare, lesivo della possibilità di un'equilibrata stima di sé. D'altro canto, i legami della madre con il figlio o con la figlia possono risentire dei vissuti identitari della madre, della sua inconscia complicità nell'esaltare il figlio maschio o della sua scarsa autostima nella svalutazione della figlia femmina.»⁸³

Forse inconsciamente ma forse no, con i loro comportamenti, entrambi i genitori trasmettono comunque precise immagini e quindi stereotipi e modelli, che influenzeranno fortemente la crescita del proprio figlio e quella che sarà la sua vita adulta.

2.3.1(a). L'importanza del ruolo materno

È opinione condivisa da molti autori che in questo processo di costruzione dell'identità di genere nel bambino e nella bambina, un ruolo centrale è giocato dalla madre. È quasi scontata l'importanza che questa riveste nei confronti della figlia, essendo per lei il principale modello di riferimento come figura adulta. Meno banale è invece la constatazione che essa è fondamentale anche nella formazione dell'identità di genere del figlio maschio, sebbene attraverso processi ovviamente molto diversi.

Partendo dalla costruzione dell'identità di genere della figlia femmina, si può affermare senza dubbio che essa avvenga per identificazione prima e per individuazione dopo.

⁸¹ Ibidem. Cfr. anche Mapelli B., Bossi Tarizzo G., De Marchi D., *Orientamento e identità di genere*, La Nuova Italia, Milano-Firenze, 2001

⁸² Cfr. Taurino, op. cit.

⁸³ Iori V., op. cit., pp. 68-69; cfr. anche Rich A., *Segreti silenzi bugie*, tr. it. La Tartaruga, Milano, 1982

Vale a dire che in un primo momento si instaura un processo di identificazione, per cui la bambina si riconosce nel sesso cui appartiene la madre. La prenderà perciò come esempio da imitare, modello cui ispirarsi. Questo fatto è di fondamentale importanza secondo il parere di Ulivieri, dal momento che «nella pratica di ogni giorno, nell'insegnare il silenzio, la rassegnazione [...], la donna si fa responsabile verso le proprie simili di una precisa oppressione culturale, trasmettendo veti, abitudini mentali alla subalternità che difficilmente la bambina divenuta donna riuscirà a superare, e che andranno ad alimentare, in una spirale perversa, nuove future oppressioni».⁸⁴

Tornando al processo di identificazione e disidentificazione, la bambina, crescendo, inizierà a capire di avere una sua personalità, unica e irripetibile, una personalità che vorrà vedere riconosciuta ed approvata. Inizierà quindi a prendere pian piano le distanze dal modello materno, a cercare una propria dimensione, ma senza poter comunque mai negare completamente le sue origini, mantenendo sempre intatta quell'impronta primaria.

Questo rende molto più difficile la conquista dell'identità femminile rispetto a quella maschile poiché, come ci spiega in modo molto lucido Francesca Marone, «la bambina, a differenza del bambino che coglie molto presto la sua differenza, si sente come una riproduzione, in miniatura, di sua madre e continuerà negli anni a fare i conti con questa similitudine che genererà ambivalenza: disidentificarsi come oggetto di cura significa divenire colei che fornisce la cura, in un doppio movimento tra aspettative sociali e disponibilità individuali. Il lavoro di individuazione femminile è all'insegna di un ossimoro: «continuità nel cambiamento e differenza nell'uguaglianza»⁸⁵.⁸⁶

Dunque, secondo questa Autrice, l'individuazione può avere luogo solo se la figlia riesce a «fare i conti col proprio passato. Il punto di partenza sarà sempre quel rispecchiamento della figlia nella madre e solo a partire da questo la prima potrà prendere le distanze dalla seconda intraprendendo autonomamente la propria strada, non

⁸⁴ Ulivieri S., op. cit., pp. 13-14. Per approfondire, cfr. anche Becchi E., *Per una contro storia delle bambine*, in AA. VV., *La donna, Fare scuola*, 1986, n. 4

⁸⁵ Cotugno A., *Due in una. Dal legame madre-figlia alla relazione terapeutica donna-donna*, Meltemi, Roma, 1999, p. 15, in Marone F., *La formazione del femminile tra identità e differenza*, in Ulivieri S. (a cura di), op. cit.

⁸⁶ Marone F., op. cit., p. 244

senza dolore e difficoltà, ma consapevole che è un distacco necessario al proprio benessere psichico.⁸⁷

Dopo questa spiegazione, viene ancora più spontaneo chiedersi allora come tutto ciò possa condizionare la formazione dell'identità maschile, che di certo non si deve rispecchiare per identificazione con la madre. Eppure questa rimane un elemento fondamentale nella sua crescita. A darci delucidazioni in materia è ancora una volta Giuseppe Burgio che, citando Pollack⁸⁸ (il quale a sua volta si rifà alle tesi di Chodorow⁸⁹), mette in evidenza come i maschi, fin dall'adolescenza, vengano spinti a prendere le distanze dall'ambito materno (e quindi femminile) così da assumere comportamenti ritenuti più consoni al genere maschile.

Per spiegare meglio questo passaggio, Burgio riporta le parole di Tosh: «I ragazzi non diventano uomini solo crescendo, ma acquistando tutta una varietà di qualità e competenze virili in un processo di consapevolezza che non ha alcun parallelo nell'esperienza tradizionale delle ragazze (si provi a trovare un'espressione simile a «Sii uomo!» per le donne)». ⁹⁰ Questo ha una forte eco sull'identità maschile, poiché l'allontanamento dal mondo materno al fine di favorire l'identificazione col padre significa, tradotto in altri termini, anche l'espulsione dall'ambito della cura, della relazionalità, dell'affetto, e l'immissione in un contesto, quello maschile, caratterizzato da scarse manifestazioni di affettività, indipendenza, prevaricazione e competizione. È in questo passaggio che i giovani maschi devono mostrare caratteri considerati maschili quali l'eroismo e l'aggressività e nascondere i lati affettuosi, gentili e vulnerabili, considerati femminili. ⁹¹

È proprio per via di questa individuazione che la figura materna ha, a modo suo, un grosso peso nel delineare l'identità maschile. In modo indiretto, certo, perché il figlio maschio finirà per formarsi in opposizione a questo modello. Ma questa via indiretta

⁸⁷ Cfr. Marone F., op. cit.

⁸⁸ Cfr. Pollack W., *No macho. Adolescenti: i falsi miti che non li aiutano a crescere*, Il Saggiatore, Milano, 2003

⁸⁹ Cfr. Chodorow N., *La funzione materna: psicoanalisi e sociologia del ruolo materno*, La Tartaruga, Milano, 1978

⁹⁰ Tosh J., *Come dovrebbero affrontare la mascolinità gli storici?*, in Piccone Stella S., Saraceno C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna, 1996, pp. 69-70, in Burgio G., *Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione*, in Olivieri S. (a cura di), op. cit., p.322

⁹¹ Burgio G., ibidem. Cfr. anche Rich A., *Nato di donna*, Garzanti, Milano, 1996, p. 290; Olivieri S., *Educare al femminile*, ETS, Pisa, 2005, pp. 49 e 158; Pollack W., op. cit., p. 35; Marchi V., *SMV. Stile Maschio Violento. I demoni di fine millennio*, Costa & Nolan, Genova, 1994, p. 82

non sarà comunque meno efficace nell'imprimere la forza dello stereotipo di genere nella mente del bambino ancora in formazione. Uno stereotipo di genere che oggi certo è meno accentuato rispetto al passato, ma non per questo meno presente o meno influente.

2.3.1(b). Gli stereotipi attraverso parole, oggetti e pratiche

Questi stereotipi di genere non passano solo dalle azioni e dai comportamenti dei genitori, ma anche dalle loro parole. Quante volte un genitore, soprattutto un padre, dice al figlio maschio che non deve piangere «come le femminucce» ma deve «fare l'uomo»? Probabilmente quel genitore nemmeno se ne rende conto, ma sta insegnando al figlio che piangere è un segno di debolezza e che questa è una caratteristica propria delle donne, non certo degli uomini. Notasi anche che mentre per i bambini si usa il termine «uomo», cioè «piccolo uomo», per esprimere comunque l'idea di una persona di valore seppur in miniatura, non esiste il corrispondente al femminile, ma solo la versione dispregiativa «femminuccia», spesso sinonimo di «piagnucolone», «debole» o tutt'al più «effeminato». Dunque il termine maschile è ancora una volta associato ad aspetti positivi, mentre quello femminile è fortemente connotato da un'accezione negativa.

In generale, il linguaggio comune che usiamo quotidianamente è in grado di comunicare forti messaggi che vanno ben al di là del semplice significato letterale espresso dalle parole, in quanto veicolano immagini e modelli che segneranno a fondo la mentalità di chi ascolta. La prima in Italia ad affrontare con particolare attenzione la problematica del sessismo linguistico è stata Alma Sabatini⁹². «La nozione di «sessismo linguistico» [...] prende in considerazione l'immagine delle donne che emerge dalla pratica linguistica e il contrasto sempre più evidente tra l'ascesa sociale delle donne e la rigidità di una lingua costruita da e per i maschi».⁹³

E se è vero che si potrebbe pensare che queste frasi possano suggestionare solo la mente di un bambino abbastanza grande da comprenderne il significato, siamo molto lontani dalla realtà. Anzitutto perché non è necessario sviscerare grammaticalmente e

⁹² Per approfondire cfr. Sabatini A., *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, 1987

⁹³ Biemmi I., *Sessismo nei testi scolastici. Una ricerca sui libri di lettura delle scuole elementari*, in Ulivieri S. (a cura di), op. cit., p. 273

semanticamente il significato di questi enunciati affinché essi incidano sulle menti che li intercettano. E in secondo luogo, perché la trasmissione degli stereotipi di genere conosce infiniti altri canali di diffusione sin dalla più tenera età.

Pensiamo ai giocattoli: alle bambine sono dedicati giocattoli che richiamano l'idea di dolcezza e tenerezza oppure che ricalcano mansioni tipicamente femminili, legate per lo più ad attività di cura. Quelli indirizzati al genere maschile saranno invece più improntati a dimensioni quali il movimento, l'avventura, la forza, se non addirittura la violenza più esplicita. Un po' tutti danno per assodato che il sesso maschile predisponga alla preferenza per attività di questo genere. In realtà, Burgio assicura che non è ancora stato trovato nessun collegamento scientifico tra il testosterone e la tendenza a mettere in atto comportamenti violenti, né è stato individuato il responsabile dell'aggressività nel cromosoma Y. In sostanza, solo noi, e non la biologia, abbiamo stabilito un nesso diretto tra sesso maschile e comportamenti aggressivi e competitivi.⁹⁴

Al di là di questi aspetti, emerge chiaramente che ci sono passatempi giudicati più adatti ai bambini e altri più consoni alle bambine. Ognuno di questi manda precisi messaggi su cos'è un maschio e cos'è una femmina e su come ognuno di loro si debba comportare per essere considerato appartenente a quel genere a pieno titolo. Tanto che la maggior parte dei bambini e delle bambine si sente a disagio a giocare con un oggetto che è stato pensato per l'altro sesso.

Questo disagio non è qualcosa di insito nella natura maschile o femminile, ma costruito socialmente. La stragrande maggioranza dei genitori e delle varie figure educative dà per scontato che queste preferenze siano già presenti nel cervello del bambino al momento della nascita, già inciso a fuoco nel suo DNA. Ma così non è ed è sufficiente fare una breve considerazione per rendersene conto: a volte, soprattutto tra i bambini più piccoli, capita che una bambina si interessi ad un'automobilina (magari del fratello o del compagno della scuola materna) o che un bambino sia incuriosito dalla bambola della sorella o della compagna di classe. La più classica e immediata reazione di chi lo/a circonda (adulti compresi) sarà il prenderlo/a in giro per dissuaderlo/a dal proseguire in

⁹⁴ Per approfondire: Burgio G., *Il maschile in adolescenza. Genere e orientamento sessuale in prospettiva educativa*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di) op. cit.; Pollack W., op. cit.; Schnack D., Neutzling R., *Piccoli eroi in crisi. Idee per l'educazione del figlio maschio*, Gruppo Abele, Torino, 1997; Pieroni O., *Pene d'amore. Alla ricerca del pene perduto. Maschi, ambiente e società*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002.

quell'attività o il fargli/le notare che quello non è un giocattolo adatto a lui/lei per poi indicargli/le giocattoli più consoni.

Dello stesso parere è la studiosa Ruspini, che sostiene come siano i genitori stessi ad indirizzare i propri figli verso precisi tipi di giocattolo, avendo già in mente un determinato modello di genere cui figli e figlie devono adeguarsi. Attraverso l'incessante alternarsi di interazioni quotidiane, in cui compare la differenziazione per genere, e di reazioni all'adozione di comportamenti considerati più o meno appropriati all'appartenenza sessuale, gli adulti trasmettono il sistema di ruoli, valori, regole che a loro è stato trasmesso e che per loro è necessario rispettare, pena una difficile accettazione sociale. Questi valori trovano conferma nel gruppo dei coetanei con i quali i bambini si confrontano: anch'essi li hanno ricevuti dai rispettivi nonni, genitori, familiari e a loro volta pretendono che vengano rispettati.⁹⁵

Non meno pervasiva è la dimensione dell'abbigliamento nel far passare idee ben determinate sul significato dell'essere maschio o femmina. Di una chiarezza che toglie ogni dubbio, la ricerca condotta da Simona Ironico su questo tema. L'autrice afferma: «Uno dei primi significati del vestire che viene appreso dai bambini è quello relativo alla loro identità di genere. Cheryl Buckley (1996), in particolare, ha messo in luce come le differenze di genere possano venire trasmesse dalla categoria di indumento, dalle tonalità cromatiche, da motivi e fantasie, dalle decorazioni, dai soggetti e dagli stili.⁹⁶ Tutti questi elementi che definiscono i vari tipi di vestiario cambiano infatti notevolmente a seconda che si trovino in una collezione femminile o in una maschile, richiamando ancora una volta a dimensioni nettamente differenti ed opposte. Solo in alcuni casi, certi tratti maschili compaiono anche tra gli abiti femminili, ma sempre secondo una rivisitazione al femminile.

Pertanto emerge, da un lato, come ci siano precisi codici per ogni genere, che segnano ancora una volta la dicotomia tra tratti specificatamente femminili (dolcezza, romanticismo e delicatezza) e altri tipicamente maschili (forza e velocità); dall'altro, come anche in questo settore il maschile può influenzare il femminile (con determinati colori e soggetti), ma non può accadere il contrario.⁹⁷

⁹⁵ Ruspini E., op. cit. p. 75

⁹⁶ Ironico S., *Come i bambini diventano consumatori*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2010, p. 77

⁹⁷ Cfr. Ironico S., op. cit.

In generale, è lampante come le bambine, fin dalla più tenera età, vengano educate a mostrarsi docili, premurose, attente ai bisogni degli altri. Al contrario, ai bambini verrà inculcata l'idea di doversi mostrare sempre forti, indipendenti, intraprendenti e con uno spirito d'avventura molto più evidente e incentivato. A questo riguardo, Iori scrive: «La secolare educazione femminile alla dipendenza, alla non autonomia, ha portato le donne a non esistere per se stesse. Fortemente incentivate nella cultura dell'aver cura finiscono per imparare a cogliere precocemente i bisogni altrui. Fin da bambine sono sottoposte a pressioni familiari e sociali, a rinforzi che incentivano molto spesso doti quali la pazienza, la modestia, la premura, la devozione. Nella maggior parte della cultura lo spirito d'iniziativa e il desiderio di avventura vengono valorizzati solo nei ragazzi. [...] Alle bambine si insegna la passività, la subordinazione, l'ubbidienza. Si mortifica in loro lo spirito d'iniziativa, il coraggio, il senso dell'avventura e dell'esplorazione».⁹⁸

La conseguenza è che «la donna è condizionata nelle proprie dimensioni professionali, intellettuali, sociali. L'uomo è condizionato nello sviluppo emotivo perché lo stereotipo maschile insegna: devi essere sempre il migliore, il più rapido, il più intelligente; non puoi fare errori, devi lavorare e non ti puoi concedere pause; non puoi mostrare debolezze né i tuoi sentimenti; non devi aver bisogno di nessuno; non puoi essere come le donne, perplesso, incerto, piagnucoloso, pronto ad adattarti».⁹⁹

Continuerà quindi a perpetuarsi una netta bipolarizzazione che attribuirà la dimensione emotiva all'universo femminile e quella cognitiva, ritenuta superiore, all'universo maschile.

Fondamentale è poi, a mio parere, una considerazione finale sulla famiglia: questa è spesso vista come realtà privata, chiusa, particolare, al di fuori in un certo senso dai controlli e dalle norme sociali. La verità però è profondamente diversa: la famiglia è la prima cassa di risonanza delle problematiche sociali in quanto queste vi sono legate a doppio filo: da un lato nascono nella famiglia e si riflettono poi negli ambienti sociali; dall'altro, fanno il percorso inverso. Si pensi per esempio al peso che la famiglia di provenienza ha nel condizionare le scelte formative e, quindi, occupazionali, dei figli. Elisabetta Ruspini, riportando il commento che Facchini fa sulla ricerca IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria, sostiene che i

⁹⁸ Iori V., op. cit., pp. 59-60

⁹⁹ Wieck W., *Quando gli uomini imparano ad amare*, tr. it. Longanesi, Milano, 1992, in Iori V., op. cit., p. 60

genitori influenzano notevolmente la pianificazione del futuro dei figli da un punto di vista lavorativo. Alle ragazze viene concesso molto più spazio nella dimensione delle motivazioni «espressive» per i ragazzi, invece, prevale l'aspetto strumentale: l'analisi di alcune interviste evidenzia che i fattori considerati importanti per il lavoro femminile sono soprattutto la «realizzazione» e «gli interessi individuali» mentre il «guadagno» e la «stabilità economica» sono menzionati soprattutto dai genitori dei ragazzi.¹⁰⁰ In particolare, l'idea a tal riguardo di Facchini è che il fatto che per le ragazze si punti molto sull'autorealizzazione individuale può essere visto da un lato come una maggiore apertura nei loro confronti, ma dall'altro anche come il «riproporre un modello di identità femminile almeno in parte tradizionale: si può ipotizzare infatti che le ragazze siano «libere» di non dovere produrre molto reddito non tanto perché lo stesso non serva o non sia rilevante, ma in quanto si dà per scontato che il loro sarà il «secondo» reddito in famiglia, complementare al reddito «vero» prodotto dal lavoro maschile.¹⁰¹

In presenza, dunque, di un tale quadro, dovremmo allora considerare la famiglia più seriamente e osservarla, se si può dire, più scientificamente, anche per poter elaborare migliori politiche sociali. Una politica sociale che non tenga conto di ciò che realmente accade nelle sue «micro-unità» non potrà mai neanche sperare di poter risolvere i problemi a livello macro.

2.3.2. Gli stereotipi di genere a scuola

Se la famiglia può considerarsi la principale agenzia educativa dal momento che è quella che ci accompagna più da vicino e per più tempo nel corso della nostra esistenza, la scuola può essere collocata subito dopo. Infatti, se consideriamo i principali livelli di scolarizzazione (e quindi dalla scuola dell'infanzia sino alla scuola superiore), passiamo al suo interno (tralasciando bocciature, ripetenze, abbandoni e passaggi di corso) circa sedici anni della nostra vita. Se aggiungiamo asilo nido e università, si superano i vent'anni di permanenza all'interno del sistema scolastico. Una permanenza non di poco conto, se si aggiunge che in media questa è pari a cinque o sei ore al giorno minimo per

¹⁰⁰ Ruspini E., op. cit., p. 72

¹⁰¹ Facchini C., *Quali studi*, in Cavalli A., Facchini C. (a cura di), *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 123

circa sei giorni alla settimana. In sostanza, sino più o meno ai vent'anni, trascorriamo la metà della nostra vita dentro la scuola, la cui influenza sulle nostre menti si estende ulteriormente se a tutto questo aggiungiamo i compiti svolti a casa e le varie attività extrascolastiche ma comunque collegate a questa istituzione.

Non ci troviamo allora di fronte ad un agente educativo di secondo ordine, ma piuttosto siamo davanti a quella che a tutti gli effetti potrebbe essere intesa come la nostra seconda casa, la nostra seconda maestra di vita. Questo è uno dei primi contesti sociali (se non il primo) in cui si sperimentano e mettono in pratica valori, norme e abitudini appresi in famiglia, ma al di fuori del controllo genitoriale. Inoltre, tali valori e norme saranno messi alla prova e rafforzati o modificati dall'intervento di tutti i soggetti coi quali si interagisce in questo ambiente sociale: *in primis* gli insegnanti, ulteriori modelli di vita adulta, ma anche i compagni di classe, portatori a loro volta di valori e norme apprese nella propria famiglia e passibili anche di negoziazione e revisione.

L'istruzione è considerata lo scopo principale della scuola, ma non è certamente l'unico. Tenuto conto dell'enorme mole di tempo trascorsa al suo interno e delle sue modalità di funzionamento e organizzazione, il peso della sua azione educativa sarà tutt'altro che trascurabile. La scuola, infatti, ci impartisce valori e regole non solo in modo diretto (dandoci apertamente certe norme da seguire e certi comportamenti da tenere in aula), ma anche indirettamente, attraverso le pratiche e le interazioni che scaturiscono al suo interno (con riferimento alle questioni legate al genere, significativa è l'affermazione di Burgio: «Le barzellette sulle donne e sui gay dette durante la ricreazione hanno più peso di qualunque progetto ministeriale sulle pari opportunità»¹⁰²) e tramite l'organizzazione e i meccanismi che ne regolano il funzionamento. E non solo: la stessa didattica, indirettamente, avrà importanti riflessi sull'educazione e la formazione degli allievi.

L'opinione di Giulia Selmi su questa tematica è che la scuola si proponga in origine come «luogo di effettiva parità tra i generi»¹⁰³, ma che in realtà poi essa non fornisca «gli strumenti interpretativi e di guida indispensabili per riconoscere la propria identità»¹⁰⁴ e per «elaborare la dimensione sessuata del soggetto come una risorsa, anziché un limite e uno svantaggio». ¹⁰⁵ Anche Ruspini, su questa stessa scia, dichiara:

¹⁰² Burgio G., op. cit., p. 66

¹⁰³ Selmi G., op. cit., p. 18

¹⁰⁴ Ibidem

¹⁰⁵ Ibidem

«In linea con i modelli che caratterizzano le altre agenzie di socializzazione, il sistema della formazione istituzionalizzata richiede ancora oggi alle giovani donne dimostrazioni concrete di «femminilità» e accondiscendenza e offre ai giovani uomini una formazione forte, orientata all'autonomia e allo sviluppo delle capacità tecniche, logiche, razionali. [...] La scuola, dunque, è ancora «povera» di contenuti rispetto alle differenze di genere e alla valorizzazione delle identità di genere: risulta, inoltre, ancora assente la cultura della differenza sessuale nei programmi, nei libri di testo, nella didattica, nella formazione degli insegnanti, così come nei progetti di riforma della scuola».¹⁰⁶

Si è già accennato, per esempio, al fatto che la storia insegnata tra i banchi di scuola non sia la storia di tutti, ma la storia degli uomini, scritta da loro e che racconta solo loro. «È una situazione interpretativa che si pone specificamente nello studio della mascolinità, e che deriva da due caratteristiche fondamentali e peculiari del genere maschile. In primo luogo, gli uomini hanno storicamente esercitato il dominio e dunque hanno costruito universi materiali e immateriali, in grandissima parte, a misura d'uomo; non solo nel loro interesse, ma a loro immagine e nella propria lingua. In secondo luogo, la natura sessuata di tale architettura non è quasi mai o per così dire o visibile a occhio nudo, né sono sempre sufficienti i consueti strumenti interpretativi: non c'è dubbio, tanto per cominciare, che anche le strutture consolidate del sapere siano intrise di questa prometeica ambivalenza, avendo una chiarissima impronta sessuata ma pretendendosi imparziali, oggettive, neutre».¹⁰⁷

Questo non è un discorso che si circoscrive all'insegnamento della storia, ma si estende anche a quello di tutte le altre materie. Scrive Duccio Demetrio: «A lungo si è creduto che ogni forma d'arte e del pensiero non potesse che avere una gestazione (e un autore) di sesso maschile e gli stessi pensieri sull'educazione [...] non sono stati conati forse da intelligenze maschili?». ¹⁰⁸ Le donne, in veste di autrici e studiose, sono quasi del tutto assenti in pressoché tutti i settori: dalla letteratura alla filosofia, dall'arte ad ogni branca scientifica. Le poche donne «degne di nota» possono essere contate sul palmo di una

¹⁰⁶ Ruspini E., op. cit., p. 78

¹⁰⁷ Bellassai S., *Dalla trasmissione alla relazione. La pedagogia della mascolinità come riposizionamento condiviso nella parzialità di genere*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di), op. cit., p. 46

¹⁰⁸ Demetrio D., *Maschi in educazione. Inevitabilmente padri: storie e declinazioni in una figura pedagogica*, in AA. VV., op. cit. pp. 120-121

mano. Perlopiù, fanno la loro comparsa nei vari settori disciplinari solo come oggetto di studio o di trattazione: donne analizzate dal pensiero filosofico, donne ritratte dalle arti figurative e donne raccontate dall'alta letteratura, la letteratura scritta da penne maschili. Se, in questo campo, poco si può dire sulle donne come soggetti agenti e attivi, come protagoniste, perché non ne è rimasta traccia, potremmo almeno interrogarci sulle donne come oggetto di queste trattazioni, raffigurazioni e racconti. Qual è l'immagine di donna che questi ci restituiscono? Come viene descritta, qual è il suo ruolo? Che modello ci propongono?

2.3.2(a). La ricerca sui testi di lettura delle scuole elementari

A questa domanda cerca di rispondere almeno parzialmente Irene Biemmi¹⁰⁹, attraverso il suo lavoro di studio e ricerca sulla presenza del sessismo nei testi scolastici adottati dalle scuole elementari, in particolar modo nei testi di lettura. L'Autrice giustifica la scelta di questo peculiare tipo di testo col fatto che esso ha una forte influenza nello sviluppo del minore poiché offre modelli semplificati nei quali egli si può identificare facilmente; il bambino infatti è spinto dalla narrazione ad immedesimarsi nel personaggio che possiede il suo stesso sesso. In secondo luogo, trattandosi di testi scolastici e non destinati al tempo libero, essi risultano connotati di una certa autorevolezza, in quanto imposti da un'istituzione con compiti formativi. Inoltre, i bambini, in tanti casi, dovranno anche studiare e analizzare questi testi, la cui influenza sarà quindi oltremodo ampliata.

Questa ricerca prende avvio in occasione dell'elaborazione della tesi di laurea di Biemmi e scaturisce da un interrogativo sui modi in cui maschi e femmine vengono rappresentati nei libri di testo delle scuole elementari italiane. L'ipotesi di partenza è che in questi ci siano ancora discriminazioni sessuali a svantaggio soprattutto del genere femminile.

L'indagine è stata condotta a livello quantitativo, costruendo una griglia che permettesse l'analisi del testo scritto e delle immagini presenti in dieci testi; e, successivamente, a livello qualitativo, esaminando il modo in cui questi vengono rappresentati. In particolar modo, l'Autrice ha cercato di capire se questi testi (scritti e raffigurati) presentino

¹⁰⁹ Cfr. Biemmi I., op. cit.

ancora modelli tradizionali o offrano nuovi esempi cui bambine e bambini potrebbero ispirarsi nella costruzione della propria identità.

- **I risultati della ricerca quantitativa**

Per quanto concerne la ricerca quantitativa, è subito emerso come nella maggior parte dei casi, il ruolo di protagonista sia rivestito da un maschio. Nello specifico, il protagonista è maschio nel 59% dei casi, femmina nel 37%. Si ottiene che ogni dieci protagoniste femmine sono rappresentati sedici protagonisti maschi.¹¹⁰ C'è comunque una certa differenza tra le varie case editrici, ma in nessun caso si raggiunge la perfetta parità di genere in base al ruolo. Si conferma quindi il problema della scarsa presenza femminile nei testi scolastici¹¹¹, non nel senso che le femmine sono assenti, ma che rimangono comunque in ombra rispetto al sesso opposto. Problema non da poco, prendendo in considerazione il fatto che è proprio col protagonista che il/la bambino/a si identifica e su questo concentra le proprie attenzioni. Il sesso di questo personaggio principale è quindi importantissimo.

Come se non bastasse, non si cerca nemmeno di controbilanciare il peso dei due sessi tra i personaggi secondari. Anche tra questi, infatti, rimangono sempre in maggioranza numerica i personaggi maschili.

Biemmi passa poi ad analizzare le professioni di questi personaggi. Anzitutto si sofferma sul dato puramente quantitativo di lavoratori: dall'analisi emerge che in questi testi è il 70% dei maschi a lavorare contro il 56% delle donne. Già questa è una differenza significativa, ma il dato diventa ancora più allarmante se si scava più in profondità. Gli uomini lavoratori presenti in questi libri scolastici svolgono ben cinquanta diverse professioni, le donne solo quindici. E ovviamente, la differenza non si ferma alla dimensione quantitativa, ma si estende a quella qualitativa, poiché se i bambini, grazie a queste narrazioni, possono sognare di svolgere un giorno un lavoro prestigioso ed appagante come lo scienziato, l'esploratore o l'architetto, le bambine dovranno continuare ad accontentarsi di immaginare il proprio futuro nei panni della maestra, della casalinga o tutt'al più della fatina.

Se credevamo che le pari opportunità lavorative fossero una favola, ci sbagliavamo di grosso. Neanche nelle favole esiste la parità tra i generi nel lavoro. Questi libri scolastici

¹¹⁰ Biemmi I., op. cit., p. 279

¹¹¹ Ibidem

dichiarano apertamente che esistono mestieri da femmine e mestieri da maschi e che le due cose non sono in alcun modo intercambiabili.

Successivamente, ad essere passati in rassegna sono gli aggettivi utilizzati per descrivere i maschi e le femmine. L'autrice parte dallo studio di Alma Sabatini, che aveva già individuato un uso asimmetrico di aggettivi secondo gli stereotipi uomo/donna¹¹². E attraverso la sua ricerca, conferma tale risultato. Difatti, salta subito agli occhi come in relazione ai maschi (sia bambini che uomini) vengano usati aggettivi che, per la maggior parte, richiamano qualità considerate positive dalla nostra società (coraggioso, ambizioso, onesto, autoritario, saggio, libero, ecc). per le femmine, invece, (bambine e donne), troviamo aggettivi che riportano o a dimensioni negative o ad aspetti ricollegati alla debolezza e alla fragilità (pettegola, invidiosa, vanitosa, apprensiva, mortificata, paziente, servizievole, delicata, disperata ecc). È chiaro che la differenza è soprattutto qualitativa, e non di poco conto.

Proseguendo nel suo studio, Biemmi indaga i luoghi nei quali compaiono di volta in volta i vari personaggi, convinta dell'idea per cui vi sarebbe uno stretto legame tra genere del protagonista e spazio in cui si svolge l'azione.¹¹³ Secondo quest'idea, al genere femminile sono associati gli spazi chiusi, per lo più collegati alla dimensione privata e familiare, mentre a quello maschile gli spazi aperti, più connessi all'ambito lavorativo. La ricerca di Biemmi conferma quest'impressione e in più mette in luce come anche nei luoghi chiusi siano sempre gli uomini a prevalere: nelle scene ambientate in spazi chiusi, il protagonista è maschio nel 57% dei casi e femmina nel 39%; in quelle ambientate in luoghi aperti, il protagonista è maschio nel 65% dei casi e femmina nel 28%, poco più di un terzo rispetto alla percentuale maschile. C'è quindi una certa differenza in percentuale tra spazi chiusi e aperti, ma sempre col prevalere del maschio sulla donna. E non è tutto: emergono significative differenze anche in relazione alle varie tipologie di luogo chiuso. I luoghi chiusi dove agiscono le donne sono quasi sempre una casa o un'aula scolastica (più pochi altri spazi affini come il salone di bellezza, la biblioteca o l'aula di danza). Gli spazi chiusi dedicati ai maschi hanno invece a che fare con luoghi di lavoro o mezzi trasporto che comunque gli consentono

¹¹² Ivi, p. 282

¹¹³ Per approfondire, cfr. Giani Gallino T., *Stereotipi sessuali nei libri di testo*, in *Scuola e città*, 4, 1973; Pace R., *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, 1986; Gianini Belotti E. (a cura di), *Sessismo nei libri per bambini*, Edizioni Dalla parte delle bambine, Milano, 1978

di muoversi in uno spazio aperto. Inoltre uomini e bambini maschi si trovano più spesso in luoghi lontani (deserto, nave in mezzo al mare, grotta ecc.) o dedicati al divertimento (il circo). Gli spazi maschili sono pertanto più vari e numerosi a confronto con quelli femminili, più limitati e collegati al contesto familiare.

Essendo poi una dimensione essenziale della vita infantile, Irene Biemmi si sofferma a riflettere sui giochi fatti da bambini e bambine presenti in questi libri. A suo avviso, ne risulta un panorama abbastanza articolato ma anche contraddittorio: infatti, si vedono i bambini maschi ancora legati a giochi, giocattoli e passatempi tradizionali: il razzo, il carro armato, il robot, ma anche il calcio e la pallacanestro, la musica e la matematica. Per quanto riguarda le bambine, invece, la situazione è più complessa: accanto alla rappresentazione di bambine ancora legate al mondo tradizionale delle bambole, del pattinaggio, delle feste e delle occupazioni domestiche, risaltano anche immagini di bambine che praticano anche il nuoto o la pallacanestro, che giocano a dama o a scacchi e che si divertono a fare esperimenti scientifici, tutte attività considerate più tradizionalmente maschili. Convivono perciò, uno a fianco all'altro, il mondo degli stereotipi e quello della trasformazione, che segnala nuovi interessi e desideri, seppur solo per il sesso femminile.

La conclusione dell'Autrice sui risultati ottenuti attraverso l'analisi quantitativa è che questi sono piuttosto demoralizzanti, perché evidenziano da un lato che nei testi scolastici il genere maschile è sovrarappresentato rispetto a quello femminile¹¹⁴ e dall'altro che i due generi sono rappresentati in modi completamente opposti: la donna è descritta come delicata e premurosa, con un ridotto ventaglio di possibilità occupazionali e perlopiù relegata all'ambito domestico e al ruolo di madre; il maschio è coraggioso, fiero, ha a disposizione un'ampia varietà di mestieri ed è libero di muoversi negli spazi pubblici. Le immagini, da parte loro, ribadiscono tali profonde disparità, accentuando la distanza tra questi due mondi. Il panorama complessivo è quindi piuttosto scoraggiante. Nel complesso le case editrici esaminate dimostrano uno scarso impegno nell'affrontare il tema della parità tra i generi. Gran parte di loro non riesce neppure a risolvere il problema più banale: equilibrare numericamente i protagonisti dei

¹¹⁴ Biemmi I., op. cit., p.286

due sessi. Ma la disparità numerica tra maschi e femmina è sintomatica di una disparità a livello più profondo [...].¹¹⁵

- **I risultati della ricerca qualitativa**

Questa parte dello studio si concentra sulla ricerca di immagini stereotipate, ma anche alternative, dei due generi. Anzitutto Biemmi rivela in apertura come sia stato molto più semplice rintracciare nei testi gli stereotipi piuttosto che le alternative, molto più rare. Successivamente passa ad analizzare gli stereotipi in modo separato.

Per quanto riguarda il genere femminile, nota come le bambine siano descritte, sia caratterialmente che fisicamente, secondo i consueti luoghi comuni. Un po' più articolata appare la descrizione della donna adulta, ma comunque vincolata a questi cliché. Una caratteristica legata alla natura femminile in modo alquanto insistente è la bellezza (o la sua assenza). Essa si configura in questi testi come un requisito necessario, quasi un criterio fondamentale in base al quale giudicare una donna nella sua interezza, come persona. Al punto che l'essere bella appare come un merito, l'essere brutta una colpa che porta a svalutare anche il carattere della donna. C'è un'associazione tra bello e positivo da un lato e brutto e negativo dall'altro; associazione che però rimane valida solo per l'universo femminile.

Gli stereotipi rimangono molto forti anche per le attività svolte dal genere femminile e in particolare l'autrice sottolinea una certa concordanza tra le attività svolte dalle bambine e quelle praticate dalle donne, come se le prime fossero le seconde in miniatura, spiegando però questa situazione col fatto che la donna adulta è il modello sul quale la bambina si andrà a formare. A tal proposito Biemmi parla di un vero e proprio processo di "addestramento" delle bambine, che mira a farne delle brave donne e brave mamme tramite l'imposizione di specifiche caratteristiche e ruoli. Il suo parere al riguardo è lapidante e inattaccabile: "Non c'è bisogno di dire quanto possa essere dannosa e limitante per lo sviluppo di una bambina questa proposta insistente di modelli di femminilità degradanti e, spesso, anacronistici. Nei testi scolastici infatti si attribuiscono al genere femminile caratteristiche stereotipate e ruoli più arretrati di quelli che si osservano nella realtà."¹¹⁶

¹¹⁵ Ibidem

¹¹⁶ Ivi, p. 288

Anche nel descrivere i maschi ricorrono pressoché i soliti stereotipi di genere e anche in tal caso non si riscontrano grosse differenze tra le caratteristiche del bambino e quelle dell'uomo. Si evince però che i tratti caratteriali associati al genere maschile sono molto più limitati rispetto a quelli elencati per le donne. Possono essere infatti riassunti con: forte, avventuroso, coraggioso. Anche i ruoli maschili sono stereotipati e molto più prestigiosi di quelli femminili; evidenza che porta a concludere che la figura dell'uomo è decisamente idealizzata.

Tra gli stereotipi legati al maschio vi è anche quello dell'uomo studioso, non sempre declinato in positivo (essendo presente anche l'immagine dell'uomo saccente o troppo sicuro di sé), ma rimane il dato innegabile che mentre le donne sono giudicate per il loro aspetto fisico, l'uomo lo è solo in base alle sue doti intellettuali.

Un discorso a parte merita poi la figura paterna. Biemmi ne individua due tipologie: i cattivi padri, distaccati, severi e a volte persino violenti, in generale con un pessimo rapporto coi figli; e i bravi padri, definiti dall'Autrice "assenti ma eccezionali"¹¹⁷, poiché passano poco tempo col figlio ma è comunque un tempo di qualità, che arriva anche a mitizzare la figura paterna. In entrambi i casi, rimane stabile un dato: la scarsa quantità di tempo passata da questo genitore coi figli rispetto alla madre, segno evidente che cura ed educazione dei figli sono ancora considerati compiti più materni che paterni. Dopo l'analisi di queste figure fortemente stereotipate, Irene Biemmi si dedica alla ricerca di esempi che contraddicano tali stereotipi, proponendo modelli nuovi e alternativi. Riesce a rinvenire nei testi alcuni esempi di bambine "anticonvenzionali": coraggiose, avventurose, intelligenti e attive. Meno frequenti ma comunque presenti sono i modelli di donna "tipica": decisa, intelligente, spiritosa e sicura di sé. Con riferimento ai ruoli familiari e professionali, si raccontano donne che lavorano, che non sanno cucinare o che non vogliono avere figli. Il problema è che ogni volta che si presentano donne con queste caratteristiche queste vengono immancabilmente criticate.¹¹⁸

L'Autrice fa a questo punto tre esempi, tratti da altrettante storie: l'esempio della mamma di Teo, che non vuole dare a quest'ultimo una sorellina perché non le piacciono i bambini piccoli, e che viene ridicolizzata per evidenziare quanto sia snaturata; la storia

¹¹⁷ Ivi, p. 290

¹¹⁸ Ivi, p. 291

di Carlotta, una bambina sempre sola e triste poiché entrambi i genitori lavorano, ma la colpa di tutto ciò viene fatta ricadere sulla madre, dal momento che è normale che il padre lavori, ma si può evitare che la madre faccia altrettanto; ed infine quella in cui alcuni bambini criticano la zia Ada perché non sa cucinare né vuole farlo. È chiaro dunque che da un lato si propone un modello alternativo di donna, ma allo stesso tempo questo è ridicolizzato col fine di rafforzare indirettamente gli standard tradizionali.

Questa situazione è però contraddittoria poiché, all'opposto, non vengono criticati gli esempi non convenzionali di bambine. Per cui da un lato si incoraggiano le bambine ad essere pienamente sé stesse, ad emanciparsi, ma allo stesso tempo si condannano le donne che hanno fatto altrettanto, eppure le donne sono per le bambine un modello da emulare.

Tutti questi problemi non sono presenti invece sul versante maschile, per il semplice fatto che i modelli anticonvenzionali di uomo sono totalmente assenti, mentre per i bambini se ne trovano soltanto tre (bambini timidi, insicuri e tranquilli), tutti comunque descritti positivamente. Questo fatto porta Biemmi a dedurre che evidentemente nelle donne è vivo un desiderio di cambiamento, che è invece assente negli uomini. Le prime cercano quindi di fondere i propri tratti più femminili con quelli considerati maschili, mentre i secondi aderiscono saldamente allo stereotipo a loro attribuito, confermando ancora di più quest'ultimo, anche perché non c'è un esempio opposto che lo controbilanci. L'autrice si chiede il perché di questa condizione e si risponde che la ragione probabilmente risiede nel fatto che il maschile si è costituito e definito come positivo, mentre il femminile si è definito in opposizione a questo, quindi in negativo. Di conseguenza, è logico che le donne vogliano abbandonare questa loro condizione di inferiorità e debolezza, mentre gli uomini al contrario si rifiutano di abbandonare il loro «trono», la loro naturale posizione di privilegio sul sesso femminile.¹¹⁹

• Conclusioni della ricerca

La conclusione cui giunge Irene Biemmi in definitiva è che i libri di testo adottati dalle scuole elementari forniscono una rappresentazione discriminante dei due sessi¹²⁰, creando una gerarchia tra questi, in cui il sesso femminile funge da parametro principale e quello femminile nasce per esclusione dal primo.¹²¹ I maschi di queste

¹¹⁹ Ivi, p. 293

¹²⁰ Ibidem

¹²¹ Ibidem

narrazioni, infatti, dominano la scena quantitativamente e qualitativamente, senza lasciare spazio ad esponenti dell'altro sesso di qualsiasi età.

I tentativi di fornire un modello alternativo sono estremamente rari e per di più rivolti solo alla parte femminile, come se solo questa si dovesse emancipare dalla sua condizione, come se solo questa fosse in difetto di qualcosa, mentre il genere maschile fosse già "perfetto così com'è".¹²² Si traccia quindi un cammino che porta ad un cambiamento a senso unico (mentre batto il testo al computer, per sbaglio scrivo "a sesso unico" e mi viene in mente che forse l'espressione non è poi così azzardata) o dove la donna, per perfezionarsi, deve adeguarsi al modello maschile, ma senza che accada contemporaneamente anche l'opposto. Per chiarire meglio questo concetto, l'Autrice riporta un passo di Sabatini che dichiara: "Per "parità" non si intende "adeguamento" alla norma "uomo", bensì reale possibilità di pieno sviluppo e realizzazione per tutti gli esseri umani nella loro diversità. Molte persone sono convinte di ciò, eppure si continua a dire che "la donna deve essere pari all'uomo" e mai che "l'uomo deve essere pari alla donna" e nemmeno che "la donna e l'uomo (o l'uomo e la donna) devono essere pari" strano concetto di parità questo in cui il parametro è sempre l'uomo".¹²³

È impossibile perciò non constatare che i libri studiati da bambine e bambini danno loro una ben precisa immagine di ciò che dovrebbero essere e diventare, un'immagine però saldamente basata su vecchi stereotipi, marchiando così a fuoco il loro futuro di donne e uomini.

2.3.2(b). La segregazione formativa

Quest'immagine che concorda con vecchi stereotipi opera così a fondo sulle menti di bambini e bambine da condizionarne anche le scelte che questi faranno poco tempo dopo, al momento della decisione sul corso di studi da intraprendere nella scuola superiore. L'influenza esercitata dalla scuola si ripercuote quindi sulla scuola stessa in un primo momento e, a lungo raggio, sul mondo del lavoro in seguito.

Partendo dal primo livello (quello della scuola), si può parlare infatti di "segregazione formativa". Si tratta di un fenomeno per cui alcuni corsi di studio sono caratterizzati in

¹²² Ivi, p. 294

¹²³ Sabatini A., op. cit., p. 103, in Biemmi I., op. cit., p. 294

modo preponderante dalla presenza di un certo tipo di studente, in base a caratteristiche quali la classe sociale o il sesso d'appartenenza. Con riferimento a quest'ultimo, emerge da varie indagini come determinati corsi di studio ó sia a livello di scuola media superiore che a livello di università ó vedano una netta maggioranza di studentesse piuttosto che di studenti.

È certamente vero che, dal punto di vista delle discriminazioni legate al genere, nell'istruzione sono stati compiuti grandi passi in avanti. Le donne hanno ormai ottenuto la piena scolarizzazione, possono frequentare qualsiasi corso di studi sino ai gradi più alti dell'istruzione e non solo: spesso frequentano più dei loro compagni maschi e ottengono anche risultati migliori. Stando ai dati ISTAT riportati da Besozzi, òdalla seconda metà degli anni Novanta, la presenza delle donne nel sistema di istruzione in Italia supera quella maschile tanto nei tassi di passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università quanto nei tassi di iscrizione all'università.¹²⁴

Questa differenza è da porre in relazione con gli orientamenti e comportamenti nei confronti della scuola e dell'istruzione da parte dei maschi rispetto alle femmine¹²⁵. Secondo alcuni studiosi, tale migliore riuscita femminile negli studi indica una maggiore importanza attribuita alla scuola per la vita delle donne e sarebbe dovuta ad un maggiore impegno di queste per rimanere all'interno del sistema d'istruzione, dato il loro relativamente recente accesso generalizzato all'istruzione secondaria superiore.¹²⁶

Ma questo successo non deve essere eccessivamente generalizzato, infatti òla stessa alta presenza femminile da sola non giustifica conclusioni sulla scomparsa delle discriminazioni o degli svantaggi, soprattutto di fronte al permanere di stereotipi in ordine alle scelte degli indirizzi di studio e quindi di azioni orientative da parte degli insegnanti di scarsa valorizzazione sia di capacità nelle ragazze sia di una specificità di genere dell'esperienza scolastica.¹²⁷

¹²⁴ Besozzi E., *Socetà, cultura, educazione*, op. cit., p. 247. Cfr. anche ISTAT, Censimento, Roma, 2001

¹²⁵ Besozzi E., *ivi*, op. cit., p. 185

¹²⁶ Per approfondire, cfr. Franchi G., Librando G., Mapelli B., *Donne a scuola*, Angeli, Milano, 1987; Mapelli B., *Donne e istruzione politecnica*, Angeli, Milano, 1988; Franchi G., *Istruzione e soggetti sociali*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

¹²⁷ Besozzi E., *Socetà, cultura, educazione*, op. cit., pp. 247-248. Cfr. anche Colombo M., *Genere e scuola: dai significati istituzionali alle strategie comunicative degli attori*, in Besozzi E. (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa*, op. cit.

Tutto ciò è confermato dai dati statistici. L'indagine ISTAT relativa all'anno 2013-2014 rivela che, per quanto riguarda gli studi secondari superiori, le studentesse registrano tassi di successo più elevati, con il 99,4 per cento di diplomate rispetto al 98,8 per cento dei diplomati maschi; tale andamento differenziato tra i due generi si rileva in tutti gli indirizzi di studio e si presenta più accentuato tra i diplomati del liceo linguistico e dei corsi dell'istruzione artistica e magistrale.¹²⁸ Inoltre viene sottolineato che la differenza tra i diplomati per genere presso gli istituti secondari superiori della durata di 4-5 anni, ricalca la tradizionale distinzione tra le discipline tecnico-scientifiche e le discipline umanistiche. Da un lato, gli istituti tecnici per geometra, industriale, aeronautico e nautico fanno registrare circa il 90 per cento di diplomati, dall'altro per la scuola magistrale e l'istituto magistrale si rileva la stessa percentuale di diplomate, così come è netta la prevalenza di diplomate presso l'istituto professionale femminile per i servizi sociali e l'istituto tecnico femminile per attività sociali (rispettivamente l'85,5 per cento e l'84,9 per cento).¹²⁹ Per contro, i diplomati di sesso maschile prevalgono negli istituti professionali per i servizi alberghieri e la ristorazione, in quelli agrari, marinari e per l'industria e l'artigianato e nella maggior parte degli istituti tecnici. Nei licei, sono sempre le ragazze ad essere in maggioranza, tranne che nel liceo scientifico, dove i maschi prevalgono per pochi punti percentuali.

Lo stesso rapporto, con riferimento agli studi universitari, dichiara: «Negli ultimi anni le donne rappresentano la maggioranza degli iscritti in tutte le tipologie di corso, in particolare nei corsi magistrali a ciclo unico dove sono il 62,4 per cento del totale degli iscritti, concentrate soprattutto nei gruppi insegnamento, letterario e chimico-farmaceutico. Il percorso di studi delle donne si rivela generalmente più brillante; la quota di donne venticinquenni che nell'anno solare 2013 hanno conseguito per la prima volta un titolo universitario è pari a 39,6 per cento (contro il 25,5 degli uomini), mentre la percentuale di donne 25enni che concludono un ciclo lungo di studi conseguendo una laurea magistrale è pari a 23,6 contro il 15,3 degli uomini». ¹³⁰ Le donne prevalgono nettamente anche nel settore psicologico, medico, geo-biologico e politico-sociale.

Altrettanto confermano i dati statistici rilevati dal MIUR per l'anno accademico 2014-2015. Una curiosità riferita al contesto dal quale provengo: per il corso di Filosofia e

¹²⁸ Cfr. <http://www.istat.it/it/files/2015/12/C07.pdf>, p. 220

¹²⁹ Ivi, p. 226

¹³⁰ Ivi, p. 224

Scienze dell'educazione di Sassari, il MIUR segnala che al 31 Luglio 2015 risultano iscritti un totale di 203 studenti, di cui 183 femmine contro 20 maschi.¹³¹ Numeri che parlano da sé.

È dunque cristallino come la socializzazione a certi ruoli operi in modo piuttosto efficace, condizionando percorso di istruzione e di conseguenza vita lavorativa di maschi e femmine. Simonetta Ulivieri arriva, in modo ó a mio avviso ó ancora più incisivo, a parlare di "auto-segregazione formativa". A suo dire, infatti, "sul piano normativo e istituzionale del sistema formativo italiano, non vi sono discriminazioni apparenti, non esiste una mappa che indichi un percorso di studi in rosa e uno in azzurro che possa diversificare obbligatoriamente interessi e aspirazioni delle ragazze e dei ragazzi; tuttavia sono le ragazze stesse, influenzate ancora da una mentalità tradizionale, a prediligere certi canali formativi femminilizzati, autoescludendosi da percorsi con sbocchi di maggior prestigio e successo".¹³² Torna quindi con prepotenza, ancora una volta, la teoria della scelta razionale.

Questo "fenomeno dell'autolimitazione"¹³³ ha inizio già nel momento in cui lo studente e la studentessa devono scegliere il tipo di studi superiori (scelta precoce, importante e fortemente determinante per il futuro della persona, difficilmente modificabile in seguito) e, sempre secondo il parere di Ulivieri, va posto in stretta correlazione con la formazione dell'identità, che ha il suo apice proprio in questa fase della vita. Per dirla con le sue parole: "A 14 anni i giovani di entrambi i sessi sono troppo impegnati a convogliare ogni loro energia nell'identificazione sessuale, affermando a sé stessi e agli altri l'appartenenza a un determinato sesso. Spesso le ragazze escludono di frequentare istituti non tradizionalmente «femminili», e quindi non convenzionali, proprio per evitare contrasti con l'immagine femminile da perseguire, proposta loro dalla cultura di appartenenza e comunque dalla cultura dominante. È noto che l'immaginario femminile è spesso lontano dalla scienza e dalla tecnica [...]".¹³⁴

Secondo l'opinione della studiosa, bisogna allora sondare le reali motivazioni che spingono ad intraprendere un certo percorso di studi piuttosto che un altro: le spontanee inclinazioni degli studenti o la pressione quotidiana esercitata dagli stereotipi.

¹³¹ Cfr. <http://statistica.miur.it/scripts/IU/vIU1.asp>

¹³² Ulivieri S., op. cit., p. 18

¹³³ Ivi, p. 19

¹³⁴ Ivi, p. 20

2.3.2(c). La segregazione occupazionale

Inevitabilmente la scelta di un determinato corso di studi avrà una forte eco sul successivo percorso professionale di ogni individuo. La conseguenza sarà che ci sarà una netta prevalenza di donne in specifici settori occupazionali e una forte rappresentanza di uomini in altri. Così, distinguiamo ancora tra «lavori da uomo» e «lavori da donna», che si differenziano nettamente sia come ambiti sia come competenze.¹³⁵ A questo proposito, Iori usa l'espressione «sex-typing», che indica la tipizzazione del lavoro su base sessuale, per cui lavori maschili e femminili differiscono sia per quanto riguarda i contenuti materiali, le tecniche e le abilità impiegate, sia per quanto concerne luoghi, spazi e ritmi. Con questa premessa, le donne avranno a disposizione poche categorie di lavoro, mentre gli uomini godranno di una più vasta scelta per settori e relative mansioni. E non solo: sempre stando alle considerazioni della studiosa, mentre aumenta la presenza massiccia delle donne nel lavoro extradomestico, contemporaneamente aumenta anche la loro segregazione professionale.¹³⁶

Quest'ultima è talmente marcata e radicata nella nostra cultura e mentalità da riflettersi anche nel linguaggio che usiamo quotidianamente. Ancora Biemmi, rifacendosi a Sabatini, sottolinea il fatto che nella lingua italiana mancano forme femminili simmetriche a quelle maschili per designare professioni, mestieri, titoli, cariche e questo ha provocato la cattiva abitudine di utilizzare aggettivi maschili anche per referenti di sesso femminile. Questo si verifica in special modo nel caso di professioni riservate tradizionalmente agli uomini, cui le donne hanno avuto accesso in tempi relativamente recenti (sono per esempio i casi di: ministro, senatore, architetto, avvocato, chirurgo, prefetto, primary, notaio ecc).¹³⁷

In base ai dati ISTAT¹³⁸, i maschi si trovano più nelle professioni specializzate tecniche, che richiedono appunto più competenze tecniche (come quelle di progettazione tecnologica, analisi e controllo di qualità). Al contrario le femmine sono più presenti nel settore delle professioni specializzate non tecniche, dove c'è una maggiore presenza di persone con un alto titolo di studio e che si possono suddividere in tre principali categorie: professioni con competenze di carattere gestionale, economico e

¹³⁵ Iori V., op. cit., p. 64

¹³⁶ Ibidem

¹³⁷ Biemmi I., op. cit., p. 273

¹³⁸ Cfr. <http://www.istat.it/it/files/2015/05/Rapporto-Annuale-2015.pdf>

amministrativo [...]; educatori e docenti con elevate competenze di tipo relazionale [...] e di gestione del tempo; professioni nell'ambito sanitario che coniugano competenze scientifiche con capacità relazionali orientate a soddisfare le esigenze di altre persone.¹³⁹ Le donne sono poi in maggioranza (due su tre) anche nelle professioni elementari, con il 91,3 per cento degli occupati impiegato nel settore dei servizi, in particolare in quelli alle famiglie¹⁴⁰ (badanti, addetti alle pulizie, ecc).

È dunque più che palese che le donne lavorano soprattutto in quegli ambiti che ricalcano quelle che sono le mansioni tipicamente femminili all'interno della famiglia.

Un discorso a parte merita poi la specifica professione dell'insegnante. Simonetta Ulivieri nota come questo campo professionale si sia progressivamente femminilizzato. A suo dire, negli anni, i genitori hanno via via spinto le proprie figlie verso questo mestiere poiché il rapporto con gli allievi pare riproporre quello privato e materno di una donna coi propri figli. Si svolgerebbe inoltre in un luogo sicuro, con buoni orari e scarsamente caratterizzato dalla presenza di competitività con la controparte maschile; convinzione che a parere della studiosa rimane ancora oggi nelle aree meno progredite ed emancipate del Paese. Parallelamente, gli uomini si sarebbero allontanati da questo settore lavorativo, considerandolo meno prestigioso economicamente e a livello di status. Esattamente a questo punto le donne sarebbero subentrate agli uomini in questa professione (occupando soprattutto il settore dell'insegnamento delle materie umanistiche, in misura minore quello delle materie scientifiche e quasi per nulla quello delle materie tecniche, evidenziando così un'ulteriore segregazione professionale di genere interna ad uno stesso mestiere)¹⁴¹, fatto che indica che i lavori fortemente femminilizzati non vengono dequalificati dalla preponderante presenza delle donne, ma, al contrario, si trovano già in questa condizione sociale nel momento in cui le donne si avvicinano agli uomini. Tremendamente lapidanti le parole di Sullerot a tal proposito: «È difficile giudicare se le donne hanno fatto o non hanno fatto veramente dei progressi reali come si sostiene abitualmente. Molto spesso sono entrate soltanto là dove gli uomini hanno voluto ammetterle, perché non hanno più intenzione di difendere questa posizione, e si preparano anzi ad abbandonarla. Questo mestiere allora, da feudo maschile accanitamente difeso, diventerà un mestiere femminile: non sempre, dunque,

¹³⁹ <http://www.istat.it/it/files/2015/05/Rapporto-Annuale-2015.pdf>, p. 177

¹⁴⁰ Ibidem

¹⁴¹ Cfr. Ruspini E., op. cit.

si tratta di una conquista, ma più spesso di una concessione, e talvolta addirittura di un abbandono. A condizione però di lasciare inviolati alcuni altri feudi.¹⁴²

Proseguendo ancora con l'analisi della condizione lavorativa delle donne, come se non bastasse, gli indirizzi di studio preferiti dalle ragazze sono quelli che spesso conducono ai lavori meno prestigiosi e meno retribuiti. Ma anche in caso di uguale titolo di studio, le donne rimangono comunque meno pagate rispetto ai maschi. Sempre in base ai dati statistici riferiti all'Italia, per quanto riguarda il vantaggio dei laureati rispetto ai diplomati nella retribuzione, nella ripartizione del Centro, le donne sono remunerate in media fino al 28,9 per cento in più, e gli uomini fino al 67,9 per cento in più.¹⁴³ In altre zone dell'Italia, tale differenziale è più contenuto, ma ugualmente presente. Ad aggravare ulteriormente la situazione, concorre il fatto che gli anni di esperienza si traducono in un vantaggio nella retribuzione più per gli uomini che per le donne, probabilmente per l'impatto che le interruzioni dovute alla maternità hanno sulle carriere lavorative. Tutto ciò suggerisce, anche secondo l'ISTAT, la presenza di quel «soffitto di cristallo» che impedisce alle lavoratrici l'accesso alle posizioni al vertice delle aziende, ovvero a particolari e sostanziali forme di bonus retributivi caratteristiche di queste posizioni.¹⁴⁴

Il fenomeno della segregazione occupazionale, infatti, non si limita a svilupparsi in orizzontale, e quindi per settore, ma anche in verticale, collocando le donne nella maggior parte dei casi in posizione subalterna rispetto agli uomini: questi ultimi sono più spesso in posizione di comando, le donne diventano esecutrici, dipendenti, richiamando quelle dimensioni di ubbidienza, aiuto e sollecitudine che, nell'analisi di Iori sui ruoli familiari, sono proprie della donna all'interno della famiglia. La stessa Autrice spiega molto chiaramente: «La distinzione di *potere* che differenzia i lavori in base all'importanza (sociale ed economica), collocando gli uomini in una posizione più alta rispetto alle donne, è espressa dal cosiddetto *glass ceiling* (soffitto di cristallo): quel tetto invisibile, ma inaccettabile, che non permette alle lavoratrici donne di salire ai vertici del lavoro, bloccando la carriera e la mobilità verso l'alto».¹⁴⁵ Le cause di questo fenomeno, secondo il parere di Vanna Iori, andrebbero ricercate nel rapporto che le

¹⁴² Sullerot E., *La donna e il lavoro*, tr. it. Bompiani, Milano, 1977, in Ulivieri S., op. cit., p. 28

¹⁴³ <http://www.istat.it/it/files/2015/05/Rapporto-Annuale-2015.pdf>, p. 179

¹⁴⁴ Ivi, p. 181

¹⁴⁵ Iori V., op. cit., p. 65

donne instaurerebbero col lavoro durante il loro percorso scolastico e attraverso le influenze della famiglia. Infatti, secondo quest'idea, i valori trasmessi e i modelli formativi acquisiti in precedenza condizionerebbero a fondo il successivo percorso della rinuncia e della «doppia presenza».¹⁴⁶

Si è già accennato infatti a come spesso le donne debbano scegliere tra famiglia e lavoro. E anche quando scelgono di lavorare, rimane comunque difficile e problematico conciliare quest'attività con quella legata alla cura dei figli e della casa. Rimane infatti costante il dato per cui lavorano più uomini che donne. I dati ISTAT ci informano che negli anni 2008-2014, la quota di donne occupate è aumentata dello 0,7 per cento, mentre quella degli uomini occupati è scesa del 6,3 per cento; nonostante ciò, questi ultimi continuano a rappresentare la maggioranza dei lavoratori: è infatti occupato il 64,7 per cento degli uomini contro il 46,8 per cento delle donne. Rispetto alla media europea, questo significa due milioni e mezzo di donne occupate in meno. Scendendo più nel dettaglio, emergono forti disparità anche in relazione alla tipologia lavorativa: gli uomini si trovano maggiormente nella condizione di lavoratore a tempo pieno, le donne in quella di lavoratrice a tempo parziale. L'ISTAT segnala inoltre che tra i lavoratori atipici (dipendenti a tempo determinato e collaboratori), nel 2014, il 42,3 per cento delle occupate è madre. Inoltre il part-time riguarda sempre più le donne che gli uomini, a conferma del fatto che (tra le altre cause di tipo economico) sono perlopiù le donne a scegliere questa modalità di impiego per cercare di conciliare tempi di lavoro e di vita privata. Tristemente, le donne, rispetto agli uomini, sono in maggioranza anche nel lavoro irregolare, ritrovandosi perciò in questi casi meno tutelate (per non dire prive di ogni tutela).

È pertanto indiscutibile che il mondo del lavoro non è affatto a misura di donna, ma è stato costruito interamente da e per gli uomini. E per quanto si parli di quote rosa, politiche a tutela delle lavoratrici ó (ma perché ótutelarleö come fossero soggetti deboli e indifesi, e non semplicemente garantire loro ciò che le sarebbe naturalmente dovuto, come ad ogni altro essere umano cui venga riconosciuta una sua dignità?) ó e via dicendo, siamo tutt'altro che vicini alla parità di genere nell'occupazione. Sarebbe bello poter dire almeno che provvedimenti puramente quantitativi come quello sulle quote rosa non bastano ad assicurare una reale ed effettiva parità tra i sessi nel lavoro. Il brutto

¹⁴⁶ Ibidem

è che non possiamo dire nemmeno di avere una parità quantitativa. Anche i numeri rimangono contro il principio per cui a tutti dovrebbero essere assicurate pari opportunità di realizzazione. Le donne dovranno sempre fare molta più fatica per conquistare ciò che per un uomo è un diritto garantito. Se anche, per esempio, riuscissero a conquistarsi un posto di lavoro prestigioso, non solo ci arriverebbero con molti più sforzi, sacrifici e discriminazioni subite, ma dovrebbero anche lottare duramente contro il pregiudizio e le cattiverie di quanti le guarderebbero con sospetto.

A tal proposito, ricordo un bellissimo monologo del giornalista Franco Di Mare nel quale il fulcro centrale era proprio il sessismo della nostra società. Al termine di tale monologo, Di Mare sostiene che prima o poi, purtroppo, a tutti capita di dire o fare qualcosa di stampo maschilista e confessa, dispiacendosene, che lui stesso in qualche occasione non è stato da meno. Riporta nello specifico un episodio della sua vita personale, una chiacchierata tra lui ed una sua collega, la quale gli raccontava di essersi iscritta ad una scuola di tango. Lui riferisce di averle risposto con supponenza che non era necessario che lei prendesse lezioni di ballo, perché in ogni caso è l'uomo a fare tutto il lavoro guidando la donna. A questo punto del racconto, Di Mare sostiene che la risposta della sua collega è stata per lui una lezione che non ha mai più dimenticato: nel tango (così come nella vita), le donne fanno esattamente gli stessi passi che fanno gli uomini. Con la differenza che devono farli camminando sui tacchi e andando all'indietro.

Se qualcuno avesse ancora dei dubbi, consiglio la visione della pubblicità progresso¹⁴⁷ che fa riferimento alla campagna "Punto su di te". Attraverso brevissime scene rubate alla vita reale, dice più di mille parole. E anche se da sola non ha alcun potere, ha se non altro il merito di far riflettere, attività assai necessaria (e forse rara) di questi tempi. Trenta secondi del nostro tempo spesi bene.

2.3.3. Gli stereotipi di genere trasmessi dai mass-media

A lungo gli studiosi si sono chiesti se i mezzi di comunicazione di massa debbano o meno essere considerati un'agenzia di socializzazione a tutti gli effetti. Anzitutto ritengo

¹⁴⁷Per approfondire: <http://www.pubblicitaproggresso.org/news/diamo-al-lavoro-delle-donne-il-suo-giusto-valore/>

opportuno specificare che tra i mezzi di comunicazione di massa non rientrano soltanto la tv, il computer e tutti gli altri oggetti che popolano il mondo della tecnologia, ma anche i quotidiani, le riviste, i libri e tutto ciò che concorre a dare una certa rappresentazione della realtà e a diffonderla su ampia scala attraverso la propria comunicazione. Io però mi concentrerò principalmente sui mezzi tecnologici.

In secondo luogo, è ormai dato per certo che essi non solo influenzano i processi di pensiero creando e trasmettendo una determinata definizione della realtà¹⁴⁸, ma consentono anche un'identificazione su basi comuni, in quanto sono veri e propri ambienti in grado di modellare i processi di conoscenza attraverso linguaggi e attivazioni sensoriali di varia natura e pertanto producono socializzazione¹⁴⁹. Possiamo dunque considerarli agenti educativi a tutti gli effetti, anche se praticano un'educazione più informale, cioè non intenzionale e non programmata (o perlomeno solo in minima parte, poiché c'è comunque l'intenzione di socializzare il pubblico a determinati stili di vita e di consumo, ma nessun altro esito educativo o seppur inevitabilmente conseguente o è previsto al di là di questo).

Silvia Leonelli spiega che i gruppi sociali, culturali, religiosi, politici praticano un'educazione di genere, che influenza il soggetto pur non ponendosi questo obiettivo: come non ammettere che persino la visione di un programma televisivo come Uomini e donne costituisce, in qualche modo, una parte seppur minuscola dell'educazione di genere? Per la particolare fascia oraria che occupa, è una trasmissione vista da bambini e adolescenti, poco preparati a comprendere la sua finzione complessiva e a identificare la povertà delle figure di uomo e di donna presentati, e la miseria delle loro relazioni reciproche. Ancora: come ignorare che La pupa e il secchione mostra un certo modo, socialmente apprezzato, di considerare i talenti o e quali: per lei il corpo, per lui la mente o di una ragazza e di un ragazzo?¹⁵⁰ È allora assolutamente doveroso chiedersi quali messaggi e quale tipo di educazione vengano trasmessi dai vari mezzi di comunicazione di massa.

¹⁴⁸ Per approfondire, cfr. Greenfield P., *Mente e media*, Armando, Roma, 1985; Turkle S., *Il secondo io*, Frassinelli, Milano, 1985

¹⁴⁹ Besozzi E., *Società, cultura, educazione*, op. cit., p. 320. Cfr. anche Meyrowitz J., *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1993

¹⁵⁰ Leonelli S., *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, 1, 2011 o *Pedagogia di Genere*, p. 2

Prima di tutto, è facilmente constatabile come questi media abbiano completamente modificato il modo di interagire delle persone e il modo in cui queste percepiscono il tempo e lo spazio. Inoltre, riportando questo discorso alla tematica dell'identità di genere, Laura Fantone scrive: «I nuovi media (digitali) hanno moltiplicato le identità, le appartenenze e gli spazi di socialità, smorzando i confini netti e distribuendo l'identità di genere tra spazi e possibilità diverse. [...] Dunque ci si chiede: che tipo di apprendimento e ruoli di genere si trovano nell'interazione con le tecnologie?»¹⁵¹

Analizzando i contenuti della tv, questa Autrice mette in evidenza come spesso ci sia una spettacolarizzazione superficiale delle differenze (per esempio nei reality TV), esasperando certi modelli e creando e rafforzando la paura del diverso. È importante ricordare a tal proposito che bambini e adolescenti cercano una propria identità e allo stesso tempo la propria integrazione nel gruppo dei pari, il tutto anche attraverso esempi da imitare, esempi forniti in grossissime quantità anche dalla televisione. La conseguenza è che «l'ancoraggio forte ad un'idea predefinita di maschile e di femminile porta con sé la paura di non essere nella norma e, conseguentemente, di non essere «abbastanza» maschio o femmina»¹⁵² e tutto questo spinge i/le ragazzi/e ad accentuare anche esageratamente i propri comportamenti per entrare in sintonia con l'immaginario mediatico. Purtroppo ciò spesso significa appiattirsi nelle forme più visibili ed esasperate delle identità sessuali adulte (donna super-femminile, ragazzo ultra-macho e omosessuale stereotipato).¹⁵³ «Questa riduzione *ad extremis* ha un impatto negativo sulla formazione dell'identità di genere, soprattutto perché censura ogni dubbio e cancella la fluidità reale del genere».¹⁵⁴

E non si deve pensare che tali contenuti si trovino soltanto nella cosiddetta «tv spazzatura»; popolano anzi a pieno titolo anche l'universo dei cartoni animati, il principale settore televisivo seguito dai bambini. Spesso infatti questi riproducono «l'ideale della Barbie per il corpo femminile, magari aggiungendo l'intraprendenza e l'intelligenza come doti supplementari, un surplus alle doti essenziali come la bellezza e

¹⁵¹ Fantone L., *Dis-connettere i generi, connettere i saperi tra pari. Le tecnologie dell'informazione come strumenti per «giocare» con il genere*, in Gamberi C., Maio, M. A., Selmi G. (a cura di), op. cit., p. 83

¹⁵² Ivi, p. 87

¹⁵³ Ivi, p. 88

¹⁵⁴ Ibidem

il fascino [...]ö.¹⁵⁵ Questo fatto non sfugge nemmeno all'osservazione dei minori. Nel 1981 Chiara Saraceno scriveva: «Le mie figlie in terza elementare hanno scritto, facendola firmare a tutte le compagne di scuola, una lettera ai giornali in cui protestavano perché nei programmi e film per bambini le «donne sono deboli e non sono mai capaci di difendersi da sole. Se qualche volta sono forti, sono cattive e perdono sempre». Il mio unico contributo alla protesta è stato quello di suggerire a che giornali mandarla e trovare gli indirizziö.¹⁵⁶ Parole ancora più incisive, se si pensa che sono uscite dalla bocca delle bambine.

Facendo un salto in avanti verso i giorni nostri, Elisabetta Ruspini mette in risalto però interessanti cambi di tendenza per quanto riguarda i cartoni animati. Da un lato, vari studi continuano a confermare importanti differenze di genere tra i personaggi di questi programmi,¹⁵⁷ ma òin altri casi (Fimbles, Teletubbies, Pokémon...) tali personaggi riuniscono in sé caratteristiche tradizionalmente distinte in femminili e maschili, in un rapporto di compresenza dinamica e fluidaö.¹⁵⁸ Un bell'esempio, anche piuttosto recente, è il lungometraggio d'animazione Shrek. Nel primo film della serie òtrionfa la coppia mistaö che si materializza nella storia d'amore tra Ciuchino e la draghessa; nel secondo episodio, invece, gli autori inseriscono (forse per la prima volta in un film d'animazione per bambini) i concetti di omosessualità e transgenderismo: il Principe Azzurro ha il lucidalabbra e la voce di Rupert Everett, Pinocchio indossa un tanga, la barista della locanda è una transgender, innamorata del Principe Azzurroö.¹⁵⁹ Aggiungo io: nel primo film della serie Shrek, è Fiona, la protagonista femminile, a scegliere quale aspetto esteriore avere, abbandonando definitivamente la tradizionale immagine di principessa delle fiabe, dolce, elegante ed aggraziata, per acquisire invece per sempre quella di orchessa, tozza, goffa e un po' più rude. Scelta fatta solo sulla base di ciò che sente, delle proprie emozioni e dei propri sentimenti, contro le imposizioni sociali e le aspettative della famiglia, che inizialmente si stupisce e disapprova, ma in seguito comprende e accetta per amore della figlia. Senza altro un bellissimo esempio da seguire

¹⁵⁵ Ibidem

¹⁵⁶ Saraceno C., op. cit., p. 39

¹⁵⁷ Cfr. Sobieraj S., *Beauty and the Beast: Toy Commercials and the Social Construction of Gender*, in *Sociological Abstracts*, 044, 1996; Thompson T., Zerbinos E., *Television cartoons: Do Children Notice It as a Boy's World?*, in *Sex Roles: A Journal of Research*, 37, 1997

¹⁵⁸ Ruspini E., op. cit., p. 84. Cfr. anche Malchiodi M. (a cura di), *Valori di cartone. Valori, personaggi, linguaggi dei cartoni animati*, Mediaset ó Osservatorio di Pavia, 2008

¹⁵⁹ Ruspini E., ibidem

sia per bambine e ragazzine che stanno costruendo la propria identità di genere sia, in generale, per tutti quelli che, ancora saldamente ancorati agli stereotipi, hanno paura della diversità.

Un altro bell'esempio nel campo dei cartoni animati è Ribelle ó The Brave, film d'animazione del 2012 prodotto dalla Disney Pixar, che racconta la storia della principessa Merida, la quale si rifiuta di sposare un principe e sceglie di partecipare ai giochi nei quali i suoi pretendenti si sfideranno per aggiudicarsi la sua mano. Anche in questo caso la sua famiglia rimarrà contrariata, ma alla fine Merida riuscirà ad ottenerne l'appoggio e divenire la prima single erede al trono.

È chiaro, ad ogni modo, che non è tutto rose e fiori; rimangono tanti altri programmi per bambini in cui le protagoniste femminili devono essere necessariamente belle e si trovano costantemente in una situazione di bisogno o pericolo, dalla quale saranno salvate dall'eroe maschile di turno, o relegate negli abituali luoghi domestici, mentre quelli maschili sono forti, coraggiosi, combattono e partono all'avventura. I peggiori esempi televisivi però rimangono sicuramente quelli destinati al pubblico adulto ma sorbiti anche dai minori. Si pensi al classico esempio delle Veline, ragazze belle e giovani, sexy e mute. Si pensi ai poco edificanti modelli forniti da programmi come il Grande Fratello, in onda più ore al giorno e su diversi canali. Si pensi ai varietà che sono dotati di un corpo di ballo e "corpo" è proprio la parola giusta, perché le ballerine sono quasi completamente nude nella maggior parte dei casi, mentre i ballerini che danzano insieme a queste sono di solito quasi totalmente vestiti, come se una femmina avesse sempre l'obbligo di essere sensuale e piacente e questo la rendesse una migliore donna di spettacolo, e come se all'uomo bastasse solo saper ballare bene. Ancora: in TV abbiamo i presentatori ó maschi ó e le vallette ó femmine ó che rimangono sullo sfondo, per la maggior parte del tempo in silenzio e con l'unico compito di essere bellissime, far parlare del proprio abito o della propria acconciatura e fare da ornamento sul palcoscenico (si pensi anche a programmi di fama internazionale con un vastissimo pubblico, come il Festival di Sanremo). Ancora una volta: alla donna il corpo, all'uomo la bravura, il merito, la capacità. Il metro di giudizio non è mai lo stesso.

Questo non emerge solo dai programmi televisivi, ma persino dalla pubblicità, che non è cosa da poco se si considera che in media vanno in onda cinque minuti di spot ogni mezz'ora di programmazione tv circa. La maggior parte di tali spot continua a rimarcare

le tradizionali distinzioni di ambiti e compiti associati all'universo femminile e maschile: le donne prevalenti negli spot pubblicitari legati ai prodotti per la pulizia della casa e per la cucina, facendo aderire perfettamente l'immagine della donna con quello della mamma/casalinga perfetta, un ruolo sociale tradizionale che è espressione di stabilità e sicurezza e che bambini e bambine interiorizzano sin dalla più tenera età.¹⁶⁰ Per contro, l'uomo nelle pubblicità continua a rimanere quello forte, sicuro di sé, seduttore, ma anche assiduo lavoratore e uomo di potere.

Emergono anche alcuni cambiamenti: iniziano a comparire anche i modelli della donna in carriera, indipendente e determinata. «Ciononostante [...], la pubblicità non rinuncia ai vecchi stereotipi femminili di massaia e seduttrice, mostrando da un lato gli aspetti femminili di dolcezza e affettività, e dall'altro quelli tratti dall'universo maschile di emancipazione e capacità professionali.¹⁶¹ Si manda quindi un messaggio contraddittorio, che da un lato sprona le ragazze ad essere autonome e farsi strada nel mondo del lavoro, «dall'altro si richiede loro di adeguarsi ai canoni estetici vigenti, a dare estrema importanza alla cura dell'aspetto fisico, ponendo in secondo piano l'intellettualità. Un'armonizzazione tra tradizione e modernità, tra desiderio maschile e autodeterminazione femminile rimane, dunque, ancora lontana».¹⁶²

Altrettanto dicasi per la rappresentazione dell'uomo: in alcuni spot, il modello maschile si avvicina a quello femminile, mostrando il corpo maschile come oggetto del desiderio per tutti quei prodotti finalizzati alla cura personale (abbigliamento, profumo ecc). Rimane però quasi estraneo al settore dei lavori domestici e quando vi compare, lo fa in una veste del tutto particolare. Stando a quanto emerge da uno studio di Goffman¹⁶³ (ancora tristemente veritiero anche oggi, quasi trent'anni dopo), quando l'uomo appare intento nelle faccende domestiche, risulta del tutto goffo e ridicolo, cosicché si possa salvaguardare in qualche modo una certa diversità maschile; in alternativa, mentre l'uomo svolge tali faccende, la moglie controlla attentamente il suo operato in qualità di «sperta».

¹⁶⁰ Ivi, p. 82

¹⁶¹ Ibidem

¹⁶² Ibidem; cfr. anche Capecchi S., *Che donna sei? Modelli femminili proposti dai media (e dibattiti in corso)*, in Grossi G., Ruspini E. (a cura di), *Ofelia e Parsifal. Modelli e differenze di genere nel mondo dei media*, Cortina, Milano, 2007

¹⁶³ Cfr. Goffman E., *Il rituale dell'interazione*, Il Mulino, Bologna, 1988

Così come avviene nei libri per bambini, dunque, anche negli spot pubblicitari primeggiano gli stereotipi più classici e al contempo fanno una loro timida comparsa anche nuovi modelli che però, se analizzati a fondo, rivelano ancora in controtendenza una diversità invalicabile e incolmabile (la donna lavoratrice che assume tratti tipicamente maschili e che difficilmente riesce a conciliare famiglia, casa e lavoro o ed ecco che arriva il super detergente in soccorso, non certo il marito che si dedica alle pulizie della casa o; e l'uomo che, quando tenta di occuparsi della casa o dei figli, combina solo disastri o ed ecco il miracoloso sugo pronto o). Il tutto al fine di rassicurare i consumatori, alimentare una cultura del conformismo e sostenere le spinte al consumo.¹⁶⁴ Ma ad un prezzo troppo alto non solo per la costruzione dell'identità, ma anche per quello che sarà il futuro e reciproco relazionarsi dei due sessi.

Laura Fantone¹⁶⁵ si concentra invece maggiormente sul mondo del Web. La studiosa mette in luce come, da un lato, anche Internet sia sovraffollato da immagini stereotipate di donne e uomini: ragazze bellissime e super seducenti (e dico ragazze non a caso, perché molto raramente troviamo foto di donne oltre i quarant'anni, come se dopo quell'età la donna perdesse ogni valore o non dimentichiamo infatti che il principale merito associato alla donna è il suo corpo e quindi il suo aspetto fisico, non più così apprezzabile dopo una certa età secondo il sentimento comune); e uomini muscolosi, spesso con lo charme dell'uomo in carriera (in questo caso non per forza giovani, anzi: l'uomo brizzolato è considerato addirittura dotato del fascino dell'esperienza, della maturità e della saggezza. Cose che chiaramente non valgono se declinate al femminile, come se una donna non potesse possedere un cervello in grado di affascinare).

Dall'altro lato, però, a suo dire, Internet può anche presentare un potenziale positivo in due sensi. Anzitutto, un elemento utile offerto dal gioco di ruolo on-line o dalle interazioni virtuali è dato dalla possibilità di disconnettere la propria corporeità e il proprio contesto di vita dalla performance di genere del personaggio del gioco.¹⁶⁶ Si può per esempio, prescindere dal proprio sesso, scegliere un personaggio, maschile o femminile, con vari attributi corporei ed estetici che si possono combinare attraversando i confini di genere. Questo avatar poi imparerà a socializzare con gli altri, siano essi maschi o femmine [...] e, di volta in volta, si troverà a decidere quale comportamento

¹⁶⁴ Ruspini E., op. cit., p. 83

¹⁶⁵ Cfr. Fantone L., op. cit.

¹⁶⁶ Ivi, p. 88

sia più adeguato [...] al di là del genere dell'altro personaggio [...].¹⁶⁷ In secondo luogo, riferendosi alle varie comunità di gioco presenti sul Web, ma anche ai forum e via dicendo, Fantone scrive che il potenziale di anonimata e informalità delle interazioni mediate dalle tecnologie può essere d'aiuto a parlare e sperimentare, senza patire le conseguenze sociali di una performance o identificazione di genere pubblica e stigmatizzante.¹⁶⁸

L'autrice sostiene inoltre che nel tempo si sviluppa una certa auto-immunità alla massa di pubblicità che invade le nostre caselle di e-mail, tanto da arrivare ad ignorarla.¹⁶⁹ È vero che oggi, rispetto al passato (un passato neanche troppo lontano), possediamo senz'altro più strumenti per difenderci dagli stereotipi e dai messaggi che cercano di omologarci a tali stereotipi. Ma è vero altresì che le cose non stanno in questo modo sempre e comunque. Tale constatazione infatti è subito smentita dai dati riferiti per esempio al mondo della scuola e del lavoro, dati puramente matematici, privi di qualsivoglia considerazione personale e soggettiva. E non può essere vera in particolar modo per bambini e bambine, le cui menti sono ancora molto malleabili e pertanto facilmente influenzabili, come testimonia la ricerca di Martina Cecchi.

2.4. La presenza di stereotipi nella mente dei minori

Come si è detto, gli stereotipi passano per infiniti canali, specialmente dal mondo adulto verso quello dei minori, perché sono questi ultimi a dover essere socializzati a certi stili di vita e di comportamento. Famiglia, scuola e mass-media cooperano attivamente per raggiungere questo fine. Ma come essere sicuri che quest'azione ottenga i risultati sperati? Cosa arriva veramente alle menti dei più piccoli? È ciò che si è chiesta Martina Cecchi, la quale ha cercato di rispondere a tale interrogativo attraverso l'elaborazione della sua tesi di laurea sotto la guida di un'insegnante di spicco quale Simonetta Ulivieri.¹⁷⁰

¹⁶⁷ Ibidem

¹⁶⁸ Ivi, p. 90

¹⁶⁹ Ivi, p. 89

¹⁷⁰ Per approfondire, cfr. Cecchi M., *Stereotipi ruotizzanti e costruzione dell'identità di genere in una scuola dell'infanzia e primaria*, in Ulivieri S. (a cura di), op. cit.

Scendendo più nel dettaglio, Cecchi voleva comprendere come stereotipi di genere e aspettative condizionino la formazione dell'identità dei minori. Il campione da lei selezionato per questa ricerca comprende bambini (maschi e femmine) della scuola materna, dell'età di cinque anni, ma anche delle classi prima, terza e quinta elementare. Ovviamente, la metodologia di ricerca è stata variata in base all'età dei soggetti coinvolti: colloqui e osservazione partecipata per i bambini della scuola materna e diverse attività (colloqui in piccoli gruppi, vari tipi di disegno, giochi e questionari) per bambini e bambine delle elementari, anche in questo caso diversificati in base all'età. Cecchi avvia la sua indagine cercando di comprendere cosa significhi per i bambini e le bambine tra i cinque e i dieci anni l'essere maschi o femmine. Molti imputano la causa di questa differenziazione ai genitori («Sono femmina perché mia mamma mi ha fatto femmina»¹⁷¹, la risposta di una bambina della scuola dell'infanzia), altri al volere di Dio e altri ancora, soprattutto i più piccoli, chiamano in causa la cicogna. L'appartenenza ad un certo sesso (e genere) è collegata invece alle differenze anatomiche soprattutto dai bambini di 5-6 anni, ma anche da quelli di quinta elementare. Molti di questi ultimi inoltre sostengono che essere donna significhi principalmente essere madre e moglie. In particolare, tra le bambine il diventare madre è percepito nella maggior parte dei casi come un destino predeterminato e non come scelta e risorsa («Io sono femmina perché il mio destino è procreare e per sfortuna tocca proprio a noi»¹⁷², una bambina di quinta elementare). Agghiacciante, a mio avviso, la risposta di un bambino di quinta: «Essere donna significa essere mamma, essere attenta, sveglia e veloce e ASCOLTARE I CONSIGLI DELL'UOMO».¹⁷³ Da un lato è ancora presente l'associazione donna = madre; dall'altro emerge con prepotenza un'evidente idea di sottomissione della donna rispetto all'uomo. Chiaro che non si debba fare alcuna colpa a questo bambino per il fatto che possieda tali convinzioni. Ma questo deve far riflettere a fondo su tutto ciò che le menti infantili assorbono dall'ambiente circostante, in quale misura e con quali esiti. Un altro elemento che risalta agli occhi è che molti spiegano l'essere maschi o femmine ricorrendo a differenze di atteggiamenti e comportamenti tra i due sessi e facendo un

¹⁷¹ Cecchi M., op. cit., p. 305

¹⁷² Ivi, p. 306

¹⁷³ Ibidem

confronto col sesso opposto («*Io sono maschio perché vado sugli alberi delle barche, le femmine non guardano Smack Down*»¹⁷⁴, bambino di terza elementare).

Quando poi Martina Cecchi pone esplicitamente il quesito «essere uomo significa/essere donna significa», òbambini e bambine rispondono spesso chiamando in causa l'attività lavorativa: sono soprattutto i primi che sopravvalutano l'attività lavorativa maschile rispetto a quella femminile¹⁷⁵ («*Essere uomo significa fare lavori più pesanti e più faticosi e mettere incinte le donne*»¹⁷⁶, un bambino di quinta. Lo stesso bambino afferma che essere donna significa «*fare un lavoro più facile e partorire*»¹⁷⁷). Il lavoro femminile è spesso ricondotto alle faccende domestiche, intese ó soprattutto dalle bambine ó come peso che grava esclusivamente sulle donne («*Essere uomo significa non cucinare, giocare a calcio e rilassarsi sempre*»¹⁷⁸, bambina di quinta; «*Tocca alle femmine lavorare, ai maschi no. Le donne lavano, puliscono, tengono i bambini. Gli uomini lavorano fuori casa*»¹⁷⁹, bambina della scuola materna). Una sola risposta (di un bambino) evidenzia la fatica del lavoro domestico svolto dalle donne e, tra i maschietti, solo quelli della scuola materna si mostrano un poò più aperti verso questo tipo di occupazione, anche se rimane sempre e comunque associata al genere femminile («*Io da grande l'aiuto mia moglie*»¹⁸⁰, un bambino della scuola dell'infanzia).

Spesso poi tornano le differenze estetiche e legate all'abbigliamento, ma anche ai colori dell'abbigliamento. Una bambina arriva addirittura a dichiarare che «*i maschi hanno la faccia da maschi, se si mettono il grembiule rosa gli viene la faccia da femmine*»¹⁸¹. I colori chiari vengono associati alle femmine, quelli scuri a maschi, e tale differenza pare, per loro, non modificabile, tanto che i bambini della scuola materna non giocano con lo scivolo giallo e rosa e preferiscono aspettare che si liberi quello azzurro.

L'essere maschi è collegato anche a determinate caratteristiche fisiche («*avere forza*», «*avere le palle e i muscoli*», bambini di terza) e alla paternità che però, a differenza della maternità, non è ricondotta alla fisicità, ma piuttosto a certi compiti o tratti della

¹⁷⁴ Ibidem

¹⁷⁵ Ivi, p. 307

¹⁷⁶ Ibidem

¹⁷⁷ Ibidem

¹⁷⁸ Ibidem

¹⁷⁹ Ibidem

¹⁸⁰ Ibidem

¹⁸¹ Ivi, p. 308

personalità («essere uomo significa essere bravo, gentile e generoso, essere papà e essere simpatico»; «avere delle responsabilità, proteggere la famiglia, essere sicuri che non ci siano problemi», bambini di quinta).

Tutti i bambini poi sottolineano le differenze nei passatempi: ci sono giochi e giocattoli da maschio e altri da femmina; un bambino per esempio può giocare solo con un orsacchiotto da maschio e non con uno da femmina; una palla può essere da maschio se è il pallone da calcio ma è da femmina «se ha un pezzettino di colore rosa»¹⁸² (bambino della scuola materna). Altrettanto vale per computer e videogiochi (riferendosi alla Play Station, un bambino della materna dice: «Magari se eri un maschio te la potevi comprare») e per lo sport: questo è considerato un campo tipicamente maschile e solo alcune attività possono essere svolte dalle femmine (danza, verticali e ruote). Ciò porta un bambino della prima elementare a sostenere che «i maschi hanno le gambe più atletiche, le femmine meno atletiche, i maschi hanno i muscoli duri e le femmine molli».¹⁸³

È stato possibile infine svolgere una buona analisi poiché quasi tutti i bambini e le bambine hanno risposto in modo esaustivo e solo pochi non hanno risposto o hanno scelto l'alternativa «non so». Da questa analisi finale emerge «la constatazione nelle bambine di una buona stima di sé e della propria identità di genere [...]: molte bambine non vorrebbero essere maschi perché stanno bene così come sono, solamente una sceglie come soggetto a cui vorrebbe assomigliare un uomo o Valentino Rossi o mentre molte vorrebbero assomigliare alla madre o [ed ecco ancora l'importanza del ruolo materno!]. Le bambine che vorrebbero essere un maschio, riconducono la scelta esclusivamente al minore dolore fisico sofferto dagli uomini rispetto alle donne».¹⁸⁴

Inoltre, alcune delle bambine più grandi percepiscono di avere più libertà oggi rispetto alle donne di un tempo («Ora la donna si può prendere le responsabilità dell'uomo e può andare a lavorare e può non sposarsi», bambina di quinta), hanno fiducia in un futuro ricco di possibilità (alcune desiderano diventare «una brava biologa marina», «un'ostetrica e una mamma migliore» o una giocatrice di basket) e trovano legittimo il desiderio di non avere figli, senza aver paura di esprimerlo.

¹⁸² Ivi, p. 309

¹⁸³ Ibidem

¹⁸⁴ Ibidem

Nei bambini si nota invece ancora un certo disprezzo nei confronti delle bambine e delle donne, che in alcuni casi rischia di diventare cattiveria¹⁸⁵. Alla domanda se avessero voluto essere femmine rispondono infatti: «No, perché mi fa schifo» (due della quinta elementare); «No perché frignano» (un bambino di terza); «No, perché sennò mi butto giù dalla finestra» (un altro di terza). Riguardo al loro futuro però, esprimono il desiderio di sposarsi ed avere dei figli e quando viene chiesto loro a chi vorrebbero assomigliare, tanti indicano entrambi i genitori e tanti altri della terza elementare scelgono addirittura solo la madre!

Per quanto riguarda l'analisi dei disegni, molti maschi si rappresentano intenti a svolgere attività sportive o a guardare la tv, mentre le bambine si raffigurano mentre giocano all'aria aperta, ballano o sono impegnate in passatempi legati all'arte (disegno, pittura). Nei disegni in cui invece veniva chiesto di rappresentare un uomo e una donna in attività, vengono spesso raffigurate delle coppie: re e regina, coppia di innamorati o genitori con un passeggino. In generale, i disegni dei bambini sono di dimensioni più piccole rispetto a quelli delle bambine, facendo presumere una più bassa stima di sé [...] oppure semplicemente timidezza.¹⁸⁶

Durante i colloqui, invece, la maggior parte delle volte le bambine hanno parlato meno rispetto ai coetanei, anche perché spesso sono questi ultimi che non lasciano molto spazio, rispondendo dirompentemente, con un tono di voce abbastanza alto, a volte chiassoso. Spesso sopraffatte dalle voci-urle dei bambini, quelle delle bambine tardano a farsi sentire¹⁸⁷, se non sotto l'invito della studiosa. Il loro maggiore mutismo però potrebbe essere dovuto non solo all'irruenza dei maschietti, ma anche ad una carenza di opinioni sull'argomento; è emerso infatti che i bambini/e non avevano mai dibattuto con nessun adulto, e quasi sicuramente con nessun coetaneo, il tema della specificità di genere.¹⁸⁸

Questo ultimo è un segno molto forte di come in tanti contesti e tante volte si agisca solo dietro la spinta dell'abitudine e dando tante cose per scontate. I bambini e le bambine non si chiedono il perché di certe differenze nelle loro rispettive vite, ma questo, a mio parere, è dovuto al fatto che, ancora più gravemente, non se lo sono chiesti nemmeno gli

¹⁸⁵ Ivi, p. 310

¹⁸⁶ Ivi, pp. 310-311

¹⁸⁷ Ivi, p. 311

¹⁸⁸ Ibidem

adulti che si occupano di loro. Così, questo studio vuole lanciare un grido d'allarme, mettendo in mostra quanto gli stereotipi di genere siano radicati già nella mente dei più piccoli, quanto questo incida poi sul loro modo di pensare e di agire e come sia assolutamente necessario un intervento tempestivo da parte soprattutto di famiglia e scuola. Queste due, infatti, da questo punto di vista, sembrano essersi dimenticate che una delle più importanti finalità dell'educazione è proprio aiutare gli individui ad essere sé stessi, mettendoli in condizione di poter scegliere il più liberamente possibile il proprio avvenire.¹⁸⁹

È ovvio che, anche inconsapevolmente, si continueranno a commettere tanti errori nel crescere e formare bambini/e e ragazzi/e, come tanti sono stati già compiuti. Ma proprio per questo è necessario attivarsi al più presto per rendere la propria azione educativa il più consapevole possibile, onde evitare quelle sviste ó anche piccole ai nostri occhi ó che avranno una pesante ricaduta sull'identità del minore e sul suo futuro modo di relazionarsi al mondo.

¹⁸⁹ Ivi, p. 312. Cfr. anche Trisciuzzi L., Billi C., *La formazione del sé. Itinerari pedagogici*, ETS, Pisa, 2004; Mapelli B., Bozzi Tarizzo G., De Marchi D., op. cit.

3. L'educazione al genere

3.1. La via dell'educazione al genere come possibile soluzione

Ma come l'educazione può assolvere a questo suo compito nel campo della costruzione dell'identità di genere? Un buon punto di partenza è rappresentato senz'altro dall'educazione al genere, da non confondere assolutamente con l'educazione sul genere. Non si vuole alludere infatti ad un percorso educativo e didattico che dia strumenti sul genere, poiché si correrebbe il doppio rischio di interpretare la pratica didattica come semplice trasmissione di saperi e competenze, nonché di ridurre il genere o spesso inteso a torto come sinonimo di genere femminile o alla stregua di una disciplina da aggiungere a quelle che fanno tradizionalmente parte dei *curricula* formativi.¹⁹⁰

L'educazione al (o di) genere indica invece l'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messo in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da chi ha responsabilità educativa (genitori, insegnanti, ecc.) in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere dei giovani e giovanissimi.¹⁹¹ Educare al genere significa allora farsi carico della potenzialità (e della responsabilità) trasformativa insita nel concetto di genere¹⁹², ovvero prendere atto dell'esistenza di stereotipi di vecchia data che dominano da secoli sulla percezione che maschi e femmine hanno di sé stessi e sul sesso opposto, e ricondurre poi la nascita di tali stereotipi al contesto socio-culturale della loro formazione per vedere in tal modo come queste percezioni abbiano un proprio percorso storico e siano state costruite socialmente, rivelandosi quindi passibili di un processo di decostruzione e ricostruzione. Una ricostruzione che non appiattisca le differenze tra i generi riconducendoli ad un'unica categoria neutrale. Se infatti l'identità si costituisce anche, e soprattutto, nell'incontro-scontro con l'Altro/a, allora la differenza di genere rappresenta la condizione essenziale per il costruirsi del soggetto.¹⁹³ La differenza va perciò intesa

¹⁹⁰ Gamberi C., *Educare al genere: il sé come desiderio e non come destino*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di), op. cit., pp. 20-21

¹⁹¹ Leonelli S., op. cit., pp. 1-2

¹⁹² Gamberi C., op. cit., p. 21

¹⁹³ Ivi, pp. 22-23

come risorsa e non come limite. Secondo Vanna Iori, l'accezione negativa assegnata al concetto di "diverso" ci deriverebbe dalla mancata elaborazione culturale e filosofica della differenza. La pedagoga cita il filosofo Heidegger, per il quale il mondo contemporaneo non ha ancora elaborato la categoria della differenza. Questa è sempre stata intesa dalla cultura occidentale come ciò che si contrappone alla norma e quindi negativa, "minaccia da eliminare o da assorbire [...]". Ripensare la categoria della differenza è quindi un'operazione culturale che [...] consente di riscoprire nell'alterità significati e valori nuovi.¹⁹⁴

La ricostruzione del modo di percepire e intendere le identità e i rapporti di genere dovrà allora, tenendo conto del mutato contesto sociale, dare a quelle personalità ancora in formazione l'occasione di liberarsi dalla gabbia di un destino predeterminato, che vuole definire uomini e donne in modi diametralmente opposti, e consentire loro di scoprire nuove strade per la costruzione del sé.

Educazione al genere vuol dire allora restituire a bambine/i, adolescenti e ragazze/i la possibilità di scegliere per sé stesse/i, di divenire dunque protagoniste e protagonisti della propria vita, scrivendo in prima persona il proprio progetto di vita sulla base dei nuovi strumenti interpretativi acquisiti. Strumenti tramite i quali poter vedere il mondo sotto una nuova luce, attraverso un nuovo paio di occhiali, privi del filtro degli stereotipi che costringono i generi dentro ruoli, atteggiamenti e comportamenti che spesso non rispecchiano le vere inclinazioni e aspirazioni di ciascun individuo.

L'educatore si trova pertanto davanti ad un compito davvero alto: quello appunto di "educare", cioè "condurre fuori" da modelli dominanti, per rendere libero l'individuo di esplorare e sperimentare il proprio sé, intraprendendo un nuovo viaggio verso la scoperta dei propri desideri e delle proprie vocazioni al di fuori della ristretta dimensione normativa della maschilità e della femminilità. L'obiettivo non sarà allora quello di formare "veri uomini" e "vere donne", ma piuttosto quello di restituire ai minori la libertà di crescere esprimendo al meglio sé stessi.¹⁹⁵

È chiaro perciò che per poter perseguire questo obiettivo sarà necessario anzitutto sottoporre l'Educazione di genere ad un vaglio critico, affinché non si trasformi in una pressione omologatrice, non poi così diversa da ciò che cerca di combattere e

¹⁹⁴ Iori V., op. cit., p. 45

¹⁹⁵ Cfr. Gamberi C., op. cit.

scardinare. Infatti, «laddove l'educazione di genere è pensata, organizzata, concordata [...], prevede percorsi costruiti ad hoc sia finalizzati a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all'identità di genere e ai ruoli di genere; sia rivolti a promuovere la costruzione individuale del soggetto».¹⁹⁶ È evidente quindi che un'operazione del genere non può essere lasciata all'improvvisazione e al buon senso degli educatori, ma urge un intervento che regolamenti queste pratiche, rendendole anche obbligatorie, in special modo nei luoghi esplicitamente e istituzionalmente deputati all'educazione e formazione delle persone, in primo piano dei minori.

Occorrerà allora una formazione specifica, per insegnanti ed educatori *in primis*. Sono questi infatti ad essere schierati in prima linea nella costruzione della persona, almeno da un punto di vista formale ed istituzionale. Inoltre non bisogna dimenticare che anch'essi, in quanto esseri umani, saranno portatori a loro volta di pregiudizi e quindi di stereotipi. Il primo passo da compiere sarà pertanto che tali figure professionali, fondamentali per la crescita di ciascun individuo, divengano consapevoli della natura pregiudiziale delle proprie idee sul genere. A questo proposito, Monceri indica alcune strategie che a suo parere possono essere utili per raggiungere questo scopo.

Anzitutto, sarebbe necessario «ampliare le proprie conoscenze sul problema della diversità sessuale/di genere, ricorrendo anche alla più attuale letteratura a disposizione».¹⁹⁷ Mette in evidenza anche il fatto che la maggior parte di tale letteratura è in lingua inglese, poiché in Italia queste problematiche sono molto meno approfondite che altrove, ma tale carenza di conoscenze non può giustificare un certo tipo di mentalità, perché basta poco a colmarla. «Per quanto la decisione finale di accettare o meno tali dicotomie spetti all'individuo e sia comunque legittima, ciò non dovrebbe essere il frutto di un'assenza di conoscenza, ma di una *consapevole* presa di posizione».¹⁹⁸

Il passo successivo dovrà essere il divenire consapevoli che tutti prendiamo parte «alla validazione di stereotipi (e pregiudizi) tramite il loro uso acritico e la loro riproduzione, ossia ogni volta che accettiamo di usare concetti, nomi, etichette, definizioni sulla base

¹⁹⁶ Leonelli S., op. cit. p. 3

¹⁹⁷ Monceri F., op. cit. p. 77

¹⁹⁸ Ivi, p. 78

dell'assunto che essi corrispondono a ciò che «si sa» e che dunque già soltanto perciò è «vero» ed «eticamente corretto».¹⁹⁹

L'ultimo suggerimento di Monceri è infine quello di consentire in noi stessi «la decostruzione dell'ovvio». Ciò significa, prima di tutto, non dare per scontata la catalogazione pur necessaria che tutti noi mettiamo in atto nell'interazione con altri individui, cercando piuttosto di mettersi in una posizione di «ascolto» a trecentosessanta gradi per permettere al nostro interlocutore, anche quando egli sia sottoposto al nostro *giudizio* di educatori, di far breccia nei nostri stereotipi, costringendoci a modificarli a fronte della sua diversità.²⁰⁰

Come si è detto nel secondo capitolo, infatti, eliminare stereotipi e pregiudizi non sarà mai possibile in alcun modo, in quanto base essenziale della nostra attività conoscitiva. Ma divenire consci della loro esistenza, della loro funzione e del loro potere sarà un primo passo importante (per educatori e non) nel riuscire a gestirli, senza farsene trascinare.

3.2. Educare ad un nuovo genere maschile (...e poi?)

Ho constatato che vari autori sottolineano l'importanza di educare i maschi ad una nuova maschilità. Sandro Bellassai per esempio sostiene che piuttosto che di «questione femminile», sarebbe più corretto parlare di «questione maschile», giustificando quest'idea col fatto che è «ad opera degli uomini nel loro complesso, e indubbiamente a vantaggio di essi, che le donne sono state e sono soggette a una menomazione dei diritti di cui, in quanto *esseri umani*, dovrebbero in teoria godere al pari degli uomini».²⁰¹

Pertanto, se si vogliono liberare le donne da tale condizione di oppressione, non basterà far leva su queste, spronandole a non accettare passivamente questo destino pre-assegnato, ma bisognerà anche preparare gli uomini al proprio nuovo posto nel mondo, un posto che li veda al fianco delle donne, e non al di sopra, in posizione di comando.

Un primo nodo cruciale da affrontare sarà quello che Bellassai definisce «riposizionamento cognitivo». Questo consiste sostanzialmente in un cambio di

¹⁹⁹ Ibidem

²⁰⁰ Ibidem

²⁰¹ Bellassai S., op. cit., p. 45

prospettiva che elimini la neutralità con la quale sono percepiti sia gli uomini che i prodotti sociali maschili. Per arrivare a tale cambiamento, si deve tener conto:

- dell'asimmetria di potere tra genere maschile e femminile;
- del carattere sessuato che [...] gli uomini hanno conferito alle più rilevanti attività, logiche e istituzioni umane²⁰²;
- del fatto che tale carattere sessuato sia invisibile, nascosto agli occhi della maggior parte delle persone.

È dunque assolutamente urgente restituire tale sessuazione alla realtà nella quale siamo quotidianamente inseriti. Per confermare quanto questa sia davvero invisibile, basti pensare che tanti sono convinti che sia addirittura anacronistico pensare in termini di genere. «Siamo prima di tutto individui, si dice dunque, e quello che siamo, pensiamo e facciamo dipende esclusivamente da come ognuno di noi è singolarmente, a prescindere dal genere o da qualsiasi altra variabile identitaria [...]. Paradossalmente o ma non tanto, a pensarci o, il rifiuto di ragionare in termini di genere può perfino apparire progressista a chi lo rivendica, perché esprimerebbe la mentalità «aperta» di chi non cade nella trappola dei pregiudizi e degli stereotipi».²⁰³

Se non si attua tale riposizionamento, quindi, ogni intervento educativo e formativo sarà vano, perché andrà a scontrarsi con le opinioni e convinzioni già presenti nelle menti altrui, che non vanno mai considerate come una *tabula rasa*.

In alcuni casi, per esempio, secondo l'esperienza diretta di Bellassai, quando si porta avanti l'attività formativa sull'esistenza di stereotipi di genere con ragazzi e ragazze, questi/e capiscono l'argomento ma non riescono ad ammettere che questi stessi stereotipi influenzino la propria vita. Per superare quest'ostacolo, sostiene l'Autore, è necessario fare quel lavoro che ognuno fa su di sé e continua a fare per tutta la vita per liberarsi dai propri pregiudizi. In questo senso, secondo lo studioso, tale attività formativa diviene anche un'autoformazione per lo stesso educatore: non c'è infatti una «trasmissione unidirezionale di conoscenze»²⁰⁴, ma fondamentale risulta la condivisione, la relazione e quindi il confronto.

Tale dimensione relazionale è molto particolare nel caso in cui si tratti di un confronto tra formatore e utente maschile (ragazzi di scuola, studenti universitari o uomini di varie

²⁰² Bellassai S., op. cit., p. 47

²⁰³ Ivi, p. 48

²⁰⁴ Ivi, p. 49

età) sulla «questione maschile». Questo tipo di confronto risulta spesso totalmente nuovo a chi vi prende parte e quindi può portare a importanti cambiamenti nelle persone in gioco, ma in alcuni casi può produrre anche effetti imprevisi o assolutamente lontani da quelli sperati. Scrive Bellassai: «Infinite volte, ad esempio, anche in occasioni di pubblico dibattito, io e altri amici ci siamo resi conto ó con imbarazzo e anche fastidio, devo dire ó di come la nostra parola di uomini sul genere sia percepita come più interessante, più credibile e perfino più autorevole di quella delle donne sugli stessi temi».²⁰⁵ L'Autore riporta anche un episodio capitato ad uno studioso statunitense di tali tematiche, Michael Kimmel, il quale fece una lezione durante un corso sul genere tenuto da una collega donna. Nel vederlo, alcuni studenti esclamarono: «Finalmente un punto di vista obiettivo!», poiché gli uomini sono ancora considerati «portatori di un punto di vista razionale, neutro e quindi imparziale; le donne, al contrario ó e specialmente «le femministe» viste come un fenomeno di caricatura ó, sarebbero *per definizione* emotivamente suggestionabili, partigiane, portatrici di un punto di vista specifico e quindi parzialissime e poco credibili».²⁰⁶

Se questa è la scusa che un ragazzo può usare per evitare di confrontarsi con questi temi, non può fuggirli altrettanto facilmente quando a parlare è un uomo, un essere considerato «al di sopra delle parti» e per di più suo simile. Si mette quindi in atto anche un meccanismo di rispecchiamento che costringe l'individuo a mettersi faccia a faccia con le sue convinzioni; faccia a faccia che a volte i giovani cercano di evitare cercando di creare un clima di complicità tra uomini contro le donne quando si affrontano questi argomenti. Secondo Bellassai, però, ciò può indicare comunque uno certo spiazzamento, segno che le certezze del ragazzo iniziano ad essere messe in discussione, incrinata, e su questo si deve fare leva.

Bisogna tuttavia stare attenti a non arrivare mai a contrapposizioni frontali e a non umiliare la persona, soprattutto pubblicamente. Allo stesso modo, arroccarsi su moralismi e sentenze sarà del tutto controproducente. Infatti, si rischia di far richiudere la persona a riccio; non va dimenticato poi che gli stereotipi sono una sorta di bussola, soprattutto per gli adolescenti, e un elemento che accomuna e integra il ragazzo nel gruppo. Altrettanto inutile sarà fare riferimento ad un'etica astratta.

²⁰⁵ Ivi, p. 50

²⁰⁶ Ibidem

Sarà invece importantissimo creare uno spazio di sicurezza in cui il giovane possa mettere in discussione le proprie convinzioni sul genere; questo passo è ancora più necessario nel caso in cui ci si trovi di fronte a ragazzi insicuri le cui opinioni svaniscono dietro le voci di chi è più sicuro di sé. L'educatore deve invece permettere a ciascuno di esprimersi e mettersi in discussione. In questo modo legittimerà la diversità di idee, «l'anticonformismo di genere»²⁰⁷, restituendo una maggiore libertà di scelta ai giovani. «Dire insomma che ostentare costantemente la propria fibra virile non solo non è necessario per definirsi «uomo», ma spesso anzi costituisce una notevole fatica di cui non si vede il reale beneficio, chiudendosi inoltre in una vera e propria gabbia identitaria [...], può avere un effetto inaspettatamente liberatorio per molti ragazzi. Gli si offre in questo modo, una legittima prospettiva di libero arbitrio in un campo in cui spesso non avevano neppure pensato potesse esistere il libero arbitrio».²⁰⁸ Infine, «la decostruzione dei modelli tradizionali di mascolinità»²⁰⁹ sarà ancora più efficace qualora tenga conto di un aspetto niente affatto trascurabile: il costo pagato dagli uomini stessi nel cercare di rientrare ad ogni costo in precisi modelli identitari, quello di rinunciare alla libertà di essere totalmente sé stessi.

Sulla stessa lunghezza d'onda, Giuseppe Burgio, che ricorda l'importanza di offrire ai ragazzi tanti e diversi modelli di maschilità per «favorire uno sviluppo armonico dell'appartenenza di genere».²¹⁰ Prendendo esempio da ciò che in passato è stato fatto dal movimento femminista, oggi bisogna dare valore ai diversi modelli di maschilità esistenti, mostrando soprattutto ai giovani ancora in formazione «che «maschile» significa molte cose e che la maschilità è sempre stata (inevitabilmente) plurale, nonostante l'oscuramento prodotto dal patriarcato»²¹¹. Ciò si traduce in una ricodifica della maschilità che sleggi il legame tra violenza e virilità e che permetta ad un maschio di non vergognarsi «di riconoscere come proprie anche la cura, la relazionalità, la mitezza e che sappia accogliere in sé anche le differenze tra gli uomini, anziché farle competere all'interno di un unico modello di virilità».²¹²

²⁰⁷ Ivi, p. 52

²⁰⁸ Ibidem

²⁰⁹ Ibidem

²¹⁰ Burgio G., *Il maschile in adolescenza*, op. cit., p. 65

²¹¹ Ivi, p. 66

²¹² Burgio G., *Il bambino e l'armatura*, op. cit., p. 331

Questa operazione sui vari modelli maschili va eseguita in modo assolutamente critico, ovvero non sostituendo l'attuale modello dominante di maschilità con un ideale più soft²¹³ e rimpiazzando un ideale con un altro, ma mostrando come legittime tutte le forme di virilità. Ciò è possibile effettuando un'analisi storico-educativa dei modelli di maschilità e dunque costruendo una genealogia del maschile che sia alternativa a quella attuale. Il fine di questo lavoro genealogico è infatti cercare di evitare chiusure ego-difensive e atteggiamenti aggressivi tra gli adolescenti, proponendo loro una prospettiva inclusiva e di relazionalità reciproca.²¹⁴

Questa azione educativa non deve però fermarsi alla proposta di nuovi contenuti, ma molta della sua forza ed efficacia passa soprattutto dalle forme e dai modi, vale a dire dalla relazione educativa in sé che si instaura tanto tra maschi, quanto tra femmine e tra maschi e femmine; tanto tra educatori e allievi quanto tra educatori. Infatti, poiché «essere maschio [...] non è qualcosa che uno è ma qualcosa che uno fa» è importante sorvegliare le valenze inconsapevolmente educative che il nostro comportamento ha. I modelli di genere che traspaiono dalle relazioni tra insegnanti educano più di qualsiasi lezione frontale.²¹⁵ Proprio per tali ragioni, educare i ragazzi ad un nuovo tipo di maschilità comporta anzitutto il (ri)educare noi adulti a prendere le distanze da abitudini percettive e comportamentali su cui non siamo stati abituati a riflettere.²¹⁶

Tutto ciò è sicuramente molto più che giusto e innegabile. Ma sarà sufficiente? Io non credo. Soprattutto perché, come è possibile constatare facilmente, tutto ruota attorno alla dimensione maschile. E le femmine che fine fanno? È certo importantissimo consentire a bambini e ragazzi di divenire un giorno uomini migliori, o se non altro renderli più liberi di essere veramente sé stessi. Ed è assolutamente imprescindibile l'obiettivo di renderli più rispettosi dell'universo femminile. Ma non si può pensare di cambiare realmente le cose se non si agisce su entrambi i versanti. In tutta la letteratura che ho analizzato, infatti, non c'è un percorso educativo pensato appositamente per incitare le bambine e le ragazzine a riflettere più seriamente e approfonditamente sul proprio futuro, un percorso parallelo a questo maschile delineato da Bellassai e Burgio, che

²¹³ Burgio G., *Il maschile in adolescenza*, op. cit., p. 66

²¹⁴ Ibidem

²¹⁵ Ibidem

²¹⁶ Ibidem

permetta alle ragazze di immaginarsi in tutti i campi di studio e in tutti i settori occupazionali, che spieghi loro che il loro avvenire non sarà solo e per forza quello di madri e mogli, che in ogni caso potranno essere madri e mogli in un modo diverso da chi le ha precedute, un modo lontano dallo stereotipo della donna sottomessa anche in casa propria, e che insegni loro che il loro pensiero, il loro volere, il loro agire e il loro lavoro valgono tanto quanto quelli dei loro familiari, amici, compagni di vita e colleghi maschi.

3.3. La valenza educativa della vicenda tra i sessi

A cercare di tracciare un percorso che sia maschile e femminile allo stesso tempo è invece Barbara Mapelli, introducendo il tema della vicenda tra i sessi, ovvero una sorta di genealogia del cambiamento tra generi e generazioni, che a suo avviso dovrebbe essere un compito pedagogico centrale, perché giovani donne e uomini elaborino competenze personali, trovino strumenti interpretativi e di guida da usare per sé, per apprendere a riconoscere il proprio mutamento all'interno del più generale mutamento, per apprendere a governarlo, a elaborare un progetto di sé nel mondo e anche, sarebbe augurabile, insieme, un nuovo progetto di mondo.²¹⁷ Secondo la studiosa, tale vicenda è educativa in quanto vicenda di culture e vite e in quanto sono educativi tutti quei saperi e quelle relazioni che permettono di crescere esprimendo appieno la propria individualità attingendo però anche alle risorse delle differenti culture del femminile e del maschile.²¹⁸

Se si seguisse questo percorso attraverso la storia, si potrebbe capire il perché della diversità di opportunità, limiti e competenze tra donne e uomini, e ciò consentirebbe di ricercare in un nuovo modo e su nuove strade l'uguaglianza dei diritti e quindi la parità di genere. Questo purtroppo, nella maggior parte dei casi, non avviene, privandoci di quella necessaria attività riflessiva sul mutamento, che così profondamente si intreccia con l'educazione e con le vicende legate al genere, e dei benefici effetti che questa avrebbe poi sulla realtà concreta da noi esperita quotidianamente. Mapelli fa l'esempio

²¹⁷ Mapelli B., *Donne e uomini. Nuovi soggetti in educazione*, in Ulivieri S. (a cura di), op. cit., p.

206

²¹⁸ Ivi, p. 204

di un grande cambiamento legato sia all'educazione che alle pratiche di genere: la maggiore scolarizzazione delle donne. Lei scrive: «Le due istituzioni principali della formazione (scuola e università, N. d. A.) hanno semplicemente accolto le giovani donne [...] non mutando nulla, o quasi, della propria organizzazione, della propria offerta di saperi e relazioni educative».²¹⁹ La conseguenza è che scuola e università non sono riuscite ad accompagnare effettivamente tale importantissimo mutamento, sostenendolo e facilitandolo. Un mutamento che ha trasformato e trasforma profondamente le vite di ciascuno (il maggiore acculturamento infatti porta le persone ad avere una più profonda coscienza di sé e pertanto ad un cambio di mentalità) ma che è percepito solo in modo approssimativo proprio perché mancano gli strumenti per capirlo e interpretarlo, con tutte le conseguenze che ben conosciamo.

Si deve pertanto abbandonare una volta per tutte questa «pedagogia della falsa neutralità»²²⁰, adottata con l'ingannevole convinzione di essere in questo modo equidistanti da entrambi i generi, ma con l'unico risultato tangibile di nascondere la realtà dei fatti. Esattamente dello stesso parere è Maria Agnese Maio, per la quale gli insegnanti non devono mai cercare di essere neutrali, quasi cercando di cancellare il proprio genere «per proporsi come modello di un apprendimento a-sessuato. Soprattutto se l'insegnante [...] viene vissuto/a come modello dagli studenti, questa collocazione a-sessuata rischia di bloccare qualsiasi tentativo di comunicazione sulle difficoltà della propria formazione di genere, rigettando questo ambito fra quelli secondari rispetto al sapere, e comunque appropriati unicamente a una sfera privata dell'esistenza, che non deve condizionare la sfera delle relazioni pubbliche. Questa finzione di equidistanza [...] non rappresenta la soluzione del problema poiché in realtà lo elude e lo oblia, ma anzi contribuisce a consolidare una falsa neutralità che produce disuguaglianze *de facto*».²²¹

In sostanza, le differenze di genere esistono, tanto nel passato quanto nel presente, tanto nel mondo esterno quanto all'interno dei luoghi della formazione, ed ignorarle non le farà certo scomparire. È insomma la solita vecchia storia della polvere nascosta sotto il tappeto. Prima o poi torna sempre fuori.

²¹⁹ Ivi, p. 205

²²⁰ Ivi, p. 206

²²¹ Maio M. A., *Educarsi per educare: ripensare il corpo (del docente)*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G., op. cit., p. 26

Bisogna invece porsi, secondo Barbara Mapelli, in un'ottica di trasformazione, attraverso una profonda presa di coscienza e riflessione sulla propria vita, le proprie esperienze e le proprie emozioni, così da arrivare infine ad *insegnare a vivere*.²²² Tale processo non può in alcun modo prescindere dal ruolo centrale della relazione pedagogica e dell'interazione con tutte le differenze che così divengono educative.²²³ Da questo scambio e questa comunicazione tra differenze emergeranno però anche tante somiglianze che andranno a costituire il terreno d'incontro tra individualità che rimarranno in ogni caso uniche.

Tutto ciò, a parere della studiosa, può rientrare in quella che definisce *pedagogia sessuata ed ermeneutica*²²⁴: sessuata, poiché considera i soggetti come appartenenti ad un preciso genere e ad una certa generazione; ermeneutica, perché vede tali soggetti alla ricerca di sé e di quei saperi che daranno forma alla loro vita. A suo dire, però si può parlare anche di *pedagogia dell'ovvietà*, dal momento che è incentrata su ciò che è ovvio, ovvero il fatto che al mondo esistono uomini e donne e questi hanno vite fortemente diverse. Dato tanto ovvio da divenire invisibile, almeno finché le donne non lo hanno posto al centro delle proprie riflessioni e rivendicazioni e finché non verrà trasformato in proposta pedagogica, in progetto personale scambiato e condiviso nei luoghi dell'educare.²²⁵

Trattare un'ovvietà *invisibile*²²⁶ non rende tale pedagogia poco efficace, anzi: essa si presenta come un'azione assolutamente radicale perché induce a un ripensamento profondo di sé e delle proprie relazioni, a un approccio differente alle esperienze e ai saperi, a una rivisitazione dei propri riferimenti di valore.²²⁷ Dovrebbe essere perciò una pedagogia che parte dalla propria vita, dalle proprie esperienze personali, per ragionare sulle intenzioni che dovrebbero guidarci e insegnarci a capire cosa vuol dire scegliere, cosa può essere pensato, elaborato e condiviso come buono e giusto.²²⁸

Il risultato di un'azione educativa di questo tipo (ancora evidentemente utopica) sarebbe allora la costruzione di un nuovo mondo, in cui la coscienza di sé, come individuo sessuato, divenga per ognuno assunzione di responsabilità morale, vera, e forse ovvia,

²²² Mapelli B., *Donne e Uomini*, op. cit., p. 207

²²³ Ibidem

²²⁴ Ivi, p. 208

²²⁵ Ibidem

²²⁶ Ibidem

²²⁷ Ivi, p. 209

²²⁸ Ivi, p. 210

nel momento in cui il *nuovo*, che portano al mondo i *soggetti imprevisi* è innanzitutto [...] una coscienza di rispetto, accoglienza e *cura* delle differenze e molteplicità, pluralità dell'essere donne e uomini.²²⁹

3.4. L'educazione di genere a scuola

Finora si è parlato genericamente di educatori, ma non va dimenticato che esiste una ben specifica categoria di educatori, con la quale trascorriamo la metà del tempo della nostra infanzia e giovinezza e la cui azione ha dunque un notevole peso sulla nostra crescita personale. Si tratta ovviamente degli insegnanti. Insieme ai genitori, sono quelli che più di tutti si occupano specificamente della nostra formazione, ma se per l'educazione familiare non è possibile o è perlomeno molto difficile o dare indicazioni precise e dettagliate su nuovi approcci da adottare verso le questioni legate al genere, per quella scolastica sarà invece più semplice pensare e approntare specifici piani didattici ed educativi che nel tempo siano in grado, almeno in parte, di porre rimedio allo squilibrio venutosi a creare tra i due generi in tanti anni anche nel campo del sapere. Introdurre la prospettiva del genere nelle scuole potrà significare allora rivedere il modo in cui i saperi vengono trasmessi, ovvero educare alla non neutralità della conoscenza ed essere in grado di trasmettere il carattere sessuato, situato e parziale tanto dei processi quanto dei prodotti della conoscenza.²³⁰ Il primo passo sarà dunque quello di ripensare i contenuti didattici in senso stretto, per esempio riportando nelle aule materie finora ritenute marginali, come la storia delle donne e delle minoranze etniche²³¹; reinserendo in ogni materia le autrici a fianco agli autori; spiegando e studiando (quando si parla dei maschi nella storia) non solo i grandi conquistatori e uomini di potere come Cesare, Napoleone e Lenin, ma anche quelli che hanno dato tutta un'altra interpretazione e attuazione dei valori di forza e coraggio, come Ghandi, don Milani e

²²⁹ Ivi, p. 211

²³⁰ Gamberi C., *Educare al genere: ripensare la trasmissione dei saperi*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G., op. cit., p. 23. Cfr. anche Haraway D., *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of a Partial Perspective*, in *Feminist Studies*, 14, 3, 1988

²³¹ Cfr. Gamberi C., op. cit.

Martin Luther King, che hanno sostituito la forza fisica con quella morale e il coraggio di combattere con quello di battersi per il bene comune.²³²

Così facendo, bisogna però stare attenti a non inciampare nel doppio rischio che un'operazione di tal genere comporta: da un lato, quello di limitarsi ad aggiungere ai programmi tradizionali alcuni saperi aggiuntivi, cadendo in ciò che è stato definito "educazione *sul* genere", banalizzando la questione sul genere e depotenziandola dal punto di vista educativo vero e proprio; dall'altro, quello di demandare solo ad alcuni insegnanti la trattazione di tali tematiche, escludendone quanti sono impegnati in materie considerate estranee a tale dimensione (come per esempio la matematica). Un cambiamento nei contenuti è perciò imprescindibile, ma da solo non basta.²³³

Ciò che è davvero fondamentale invece è intendere il genere anche come categoria analitica "per elaborare un sapere trasformativo all'interno di ogni ambito disciplinare. Con "sapere trasformativo" intendiamo che la lettura di genere delle discipline deve saper arrivare al fondamento stesso del pensiero occidentale smascherando come esso si sia costruito a partire dalla negazione delle differenze e dei molteplici modi di conoscere".²³⁴ Un sapere di questo tipo non dovrà parlare di un soggetto della conoscenza neutro, imparziale e universale, ma di "una pluralità di soggetti parziali e situati che producono conoscenze (al plurale) altrettanto parziali, ma proprio per questo ricche e molteplici".²³⁵

Ciò che davvero conta quindi è insegnare a lasciare da parte l'oggettività e universalità del Sapere con la S maiuscola, che possono essere solo presunte, e a rileggere i vari saperi alla luce della dimensione del genere, riflettendo su come questa li abbia influenzati profondamente per poi esserne rimossa. L'obiettivo non sarà perciò quello di costruire una nuova conoscenza in antitesi a quella tradizionale, ma piuttosto quello di prendere atto del fatto che esiste una pluralità di saperi "in cui si incrociano potere, interpretazione, conflitto, auto-legittimazione, autorità, provvisorietà, ma anche tradizione, eredità, genealogia di uomini e donne storicamente determinati".²³⁶

Infine, vanno considerati trasformativi anche tutti i saperi che mirano a sradicare quegli stereotipi di genere che finiscono per trasformarsi in destini femminili e maschili,

²³² Cfr. Burgio G., *Il bambino e l'armatura*, op. cit.

²³³ Cfr. Gamberi C., op. cit.

²³⁴ Gamberi C., op. cit., p. 24

²³⁵ Ibidem

²³⁶ Ivi, p. 25

nettamente diversificati e rigidamente predeterminati, che rendono le ragazze ònaturalmenteøportate a lavorare con i bambini²³⁷ e i ragazzi ònaturalmenteøbravi in matematica²³⁸. Saranno pertanto trasformativi quei saperi che sapranno restituire legittimità ad ogni forma di conoscenza ó compresa quella emotiva e relazionale, giudicata inferiore e associata all'universo femminile ó ed indicare a studenti e studentesse percorsi ó scolastici e lavorativi ó alternativi, che saranno scelti solo ed esclusivamente sulla base delle loro attitudini personali.

Da un punto di vista più strettamente pratico, se si vuole puntare ad un sapere trasformativo, non si può certo ricorrere a metodologie tradizionali, che risulterebbero inadeguate. Un primo punto da affrontare dovrebbe essere quello di rendere davvero educativa ó in modo consapevole ó la relazione insegnante-allievi. In secondo luogo, secondo Maria Agnese Maio²³⁹, all'interno di tale relazione, l'insegnante dovrà preoccuparsi di utilizzare un linguaggio che tenga conto delle differenze di genere, senza celarle, per esempio declinando al femminile i vari termini della lingua italiana per non òcreare situazioni ambigue, che non lasciano spazio per immaginare una professione adatta a una donna²⁴⁰. Non bisogna infatti scordare òil rapporto che esiste tra parola, valori e costruzione della realtà²⁴¹.

Altro punto fondamentale è incentivare le competenze comunicative e relazionali, che portino sì ad una maggiore conoscenza e comprensione dell'altro, ma anche ó e non è meno importante ó ad una migliore conoscenza di sé stessi, òdei propri valori, dei condizionamenti culturali, dei propri vissuti e delle proprie aspettative²⁴². Non è certo semplice arrivare ad un risultato di questo tipo, ma per riuscirci è necessario òintegrare i piani del òsapereø del òsaper fareøe del òsaper essereøe [...] attivare fra questi un circolo virtuoso²⁴³. Pertanto non è sufficiente fornire nozioni e conoscenze teoriche agli allievi, ma bisogna ricorrere a metodologie didattiche attive, ovvero quelle che ó come i giochi ó attraverso la partecipazione diretta di bambini/e e ragazzi/e, portano ad un apprendimento tanto intellettuale quanto emotivo e relazionale.

²³⁷ Ibidem

²³⁸ Ibidem

²³⁹ Cfr. Maio M. A., *Fare educazione al genere: una riflessione metodologica*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di), op. cit.

²⁴⁰ Ivi, p. 134

²⁴¹ Ibidem

²⁴² Ibidem

²⁴³ Ivi, p. 134-135

Giulia Selmi fa degli esempi ancora più concreti, proponendo tre tracce di lavoro. La prima consiste nel fatto di invitare ragazze e ragazzi a confrontarsi con l'analisi di casi concreti in cui la dimensione del genere si configura come particolarmente significativa, per esempio in un evento storico o nel percorso biografico di un/a pensatore/trice.²⁴⁴

Una seconda metodologia da poter utilizzare in classe è quella della ricerca di gruppo su una specifica tematica concordata tra alunni e docente (per esempio qual era la concezione che gli antichi Greci avevano sulla donna). In questo modo gli studenti si assumono la responsabilità del lavoro che verrà svolto e inoltre il dover lavorare in gruppo li costringerà a mettersi in gioco in prima persona, a confrontare e negoziare le rispettive idee su identità e rapporti di genere e a sviluppare ulteriormente le capacità relazionali e comunicative.

L'ultima proposta metodologica di Selmi è quella di connettere alcuni argomenti disciplinari alle esperienze personali e familiari di ragazzi e ragazze. Questo, infatti, permette loro di radicare alcune competenze e nozioni apprese in classe alla propria storia quotidiana e di avere una comprensione dei fenomeni studiati meno astratta.²⁴⁵

L'autrice però non si limita a questo, ma suggerisce anche tre strumenti utili per affrontare la questione del genere partendo direttamente da sé, permettendo pertanto a ragazzi e ragazze di riflettere sui propri pregiudizi ed avviare una loro graduale decostruzione. Un buon punto di partenza è la co-costruzione da parte di insegnanti/educatori e allievi insieme della definizione di genere e di differenze di genere, a partire dalle proprie idee ed esperienze. Questo punto è importante perché la conoscenza di tali definizioni non va mai data per scontata e lo si può affrontare attraverso metodologie quali la libera associazione di idee e la discussione in classe.

Altro aspetto fondamentale da analizzare qualora si trattino queste tematiche è quello delle disuguaglianze derivanti dalle differenze. La metodologia più adatta, a parere di Giulia Selmi, è quella del *role play*, il gioco di ruolo, che consente non solo di analizzare una situazione reale, ma anche di esperirla in prima persona ed avere quindi un apprendimento a trecentosessanta gradi, che comprenda anche la dimensione emotiva e relazionale.

²⁴⁴ Selmi G., *Tracce di lavoro*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di), op. cit., p. 137

²⁴⁵ Ivi., p. 140

L'ultima tecnica proposta prevede di partire dalla biografia di uomini e donne del passato, che gli studenti dovranno riscrivere in piccoli gruppi inventando poi un finale, così da trarne strumenti d'analisi utili per indagare anche il presente e da potersi confrontare tra di loro sulle varie dimensioni del genere e le conseguenze che le stesse comportano concretamente nei percorsi e progetti di vita di donne e uomini.²⁴⁶ La biografia risulta più efficace rispetto ad altri testi di carattere storico poiché presenta un carattere soggettivo e parziale che promuove l'immersione e permette di collegare esperienze storiche al proprio presente non in termini squisitamente astratti, ma anche in termini di valori, opinioni, esperienze.²⁴⁷

Queste non sono chiaramente le uniche metodologie da poter applicare, ne esistono tante altre e tante altre ancora possono essere messe a punto. L'unico ingrediente davvero insostituibile sarà la disponibilità di insegnanti e formatori a mettersi in gioco in prima persona, senza scaricare quest'onere sugli altri, ritenendo le proprie ore a disposizione troppo poche e troppo preziose per essere sprecate in attività supplementari come l'Educazione al genere. Non solo: è anche necessario che questi insegnanti e formatori giudichino l'Educazione al genere non un optional, ma un tassello imprescindibile, una parte integrante del proprio lavoro, poiché aiuterà i minori che essi educano (sia bambini/e che ragazzi/e) a diventare uomini e donne migliori, quegli uomini e quelle donne che scriveranno il proprio e altrui futuro, come avvocati, governatori, insegnanti o e tanto altro ancora o del domani.

3.5. L'educazione al genere come nuova lente attraverso cui guardare il mondo

È dunque ormai accertato che tante differenze di genere sono socialmente costruite e tramandate attraverso gli stereotipi. Abbiamo visto anche come questi ultimi siano di fatto ineliminabili, ma ogni persona può comunque imparare a gestirli tramite una profonda riflessione e analisi della realtà, così da depotenziarli. Un importante aiuto in questa direzione è dato dall'Educazione al genere, che è possibile declinare in ogni

²⁴⁶ Ivi, p. 146

²⁴⁷ Ibidem

ambito della vita quotidiana, compresa la scuola. Questo specifico tipo di educazione ha infatti il merito di decostruire stereotipi e pregiudizi legati al genere svelandone il percorso storico. Per questo, secondo Cristina Gamberi, è importante [...] che in questo processo di decostruzione non si appiattiscano le differenze spazio-temporali, sociali ed economiche che hanno influito sulla configurazione dei generi. Il genere, in questo senso, va inteso come una categoria che si dà diversamente nel corso del tempo e della storia e che si presenta, anche oggi, come eterogenea rispetto ai diversi contesti culturali.²⁴⁸

L'educazione al genere inoltre ha un potenziale formativo ed educativo che va ben oltre la specifica dimensione del genere. È, in modo più ampio, un'educazione al rispetto di ogni specificità. A questo riguardo, Maria Agnese Maio afferma che educare al genere è una educazione alla complessità, nel tentativo di dare conto di quella ricchezza culturale e interculturale, di quella diversità di corpi e orientamenti sessuali, che non sono altro che le differenze (al plurale), intese come risorsa e non come difetto o segno dell'inferiorità. L'educazione di genere diventa quindi una sorta di prisma attraverso cui gli assi interpretativi si devono stratificare per non appiattare la diversità, che va al contrario ascoltata interrogandola.²⁴⁹ Tale tipo di educazione ha quindi un'importanza assolutamente fondamentale per la crescita di ogni individuo, ancora di più nel caso dei minori, le cui personalità e mentalità sono ancora in formazione.

Oltretutto, come è facile constatare anche dalla lettura e dall'analisi delle varie metodologie didattiche espone da Giulia Selmi, non si tratta di nulla di eccezionale né di particolarmente complicato. Basterebbe solo un minimo di buona volontà, ma anche di buon senso, che prevalga sulla preoccupazione di concludere nei tempi previsti il programma scolastico ministeriale. La buona volontà di provare per primi a cambiare le cose. Se poi il problema fosse davvero solo questo, sarebbe sufficiente che il Ministro della Pubblica Istruzione apportasse a tali programmi scolastici piccole ma significative modifiche.

Non sarà certo la soluzione a tutti i problemi, ma sarebbe se non altro un inizio, importante per cominciare a prendere coscienza del problema e ad affrontarlo, un passo alla volta. D'altronde, le vere rivoluzioni prendono avvio da casa propria, nel piccolo

²⁴⁸ Gamberi C., *Educare al genere: il sé come desiderio e non come destino*, op. cit., p. 21

²⁴⁹ Maio M. A., *Conclusioni*, in Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di), op. cit., p. 27

delle proprie case, scuole e comunità d'appartenenza. Ed inoltre, come si suol dire, Roma non è stata costruita in un giorno. E questi primi mattoni saranno quelli su cui in futuro sarà possibile edificare un imponente palazzo: quello del rispetto reciproco, delle pari opportunità e della pari dignità di ogni essere umano. Un palazzo che andrà costantemente pulito, sistemato e ristrutturato, non c'è dubbio, perché il tempo è capace di corrodere qualsiasi costruzione. Ma se non si inizia a mettere le basi, se non si comincia col costruire le fondamenta, nessuno arriverà mai ad erigerlo completamente. E continuare a rimandare non fa che peggiorare la situazione, a prolungare l'agonia nell'attesa di un cambiamento radicale tanto auspicato, mai realizzato e costantemente scaricato sulle spalle altrui. Come diceva lo slogan di un movimento di protesta formato perlopiù da donne e nato all'inizio del 2011: se non ora, quando?

Conclusion

Da questo studio, emerge dunque come le differenze tra i due generi siano ancora decisive nel condizionare i corsi di vita di bambini e bambine, uomini e donne, imprimendo un forte condizionamento sulle loro menti già dai loro primi anni di vita, quando la maggior parte degli adulti sono convinti che siano ancora troppo piccoli per capire certe cose. Mentre invece la loro mente, come hanno testimoniato le ricerche, assorbe molti più messaggi ó intenzionali o meno, educativi e non ó di quello che pensiamo e siamo disposti ad ammettere. Col grave problema, però, che a quell'età non è capace di filtrarli e selezionarli.

Difatti, sin dalla più tenera età i bambini e le bambine vengono socializzati/e a stili di vita e orientamenti valoriali nettamente diversificati, tramite l'associazione di precisi comportamenti e modi di essere ad un determinato sesso. Tali comportamenti e modi di essere sono costruiti dalla società in modi diametralmente opposti e da essa sono trasmessi, per assicurare il suo stesso corretto funzionamento, in cui ogni ingranaggio occupa un preciso posto e svolge un certo compito. Ciascun singolo settore della società coopera per il raggiungimento di questo scopo attraverso ogni suo canale di socializzazione, a partire dall'educazione impartita e ricevuta in casa, passando poi per quella più formale della scuola, fino ad arrivare a quella del tutto informale dei media.

È anche vero che, negli anni, sono stati compiuti notevoli passi in avanti: oggi le donne sono molto più istruite e possono svolgere molti più lavori, mentre gli uomini si occupano maggiormente della cura dei figli e sono più liberi ó rispetto al passato ó di esprimere le proprie emozioni senza vergognarsene. Ma tante cose restano ancora da fare, e non solo a livello pratico, come nel caso della mancata equiparazione dei salari e degli incarichi occupazionali tra donne e uomini.

Le maggiori conquiste infatti devono ancora essere fatte soprattutto dal punto di vista valoriale e della mentalità. Ancora troppe persone ritengono che alcune dimensioni siano connaturate ai due sessi. E sulla base di questo fatto, troppe persone pretendono certi comportamenti dal genere femminile e altri, nettamente opposti, da quello maschile, senza rispettare le attitudini e le particolarità di ogni individuo, unico e diverso da tutti gli altri. Ed è proprio qui che, attraverso lo stereotipo, si innesca il germe della disuguaglianza, del trattamento differenziato a discapito di uno dei due

generi (sempre quello femminile in ogni caso), fino ad arrivare alla prevaricazione, nei casi più gravi persino fisica.

Bisogna perciò scardinare questa mentalità bacata, che contrappone maschi e femmine piuttosto che porli sullo stesso piano, se non altro dal punto di vista dei diritti. Donne e uomini non saranno mai uguali e non devono in alcun modo esserlo o diventarlo, perché in tal modo verrebbe meno il rispetto delle loro specificità. Ma ciò che deve essere uguale tra loro sono i diritti. In quanto esseri umani, tutti meritano pari opportunità e dignità. E tocca a noi stessi garantirle, nessuno ce le concederà dall'alto, come fosse manna dal cielo. Vanno cercate, conquistate, difese. E se si vuole raggiungere tale nobile obiettivo, un ruolo fondamentale può essere giocato dall'Educazione al genere, che mira a svelare il carattere fortemente costruito dell'appartenenza di genere e cerca di decostruirne gli aspetti più negativi e stigmatizzanti.

Tutto ciò però non è sufficiente se si intende tale pratica come una semplice aggiunta all'orario scolastico. Deve al contrario divenire un vero e proprio stile di vita, parte del nostro modo di osservare il mondo e di muoverci in esso. Bisognerà allora, prima di tutto, prendere atto della situazione attuale. Non è possibile scardinare gli stereotipi di genere se prima questi non vengono individuati, analizzati e smascherati. Ancora troppe persone rimangono miopi (se non totalmente cieche) di fronte a questi modelli socialmente e culturalmente imposti, dando per scontato che invece certe dimensioni siano naturalmente legate al sesso maschile e certe caratteristiche siano biologicamente determinate dal sesso femminile.

Solo quando ci leveremo di dosso questa arrendevolezza ad un destino che in verità ci imponiamo da soli e da sole, sarà possibile finalmente fare quel passo in avanti, decisivo per superare questi ostacoli, questi stereotipi ingabbiati, e muoverci verso nuovi orizzonti, aprendoci ad inesplorati e sconosciuti spazi di libertà. Non quella libertà che suona come anarchia e sbando totale, ma una libertà più alta, quella di essere sé stessi e vivere senza catene poste dall'ignoranza. La libertà che dà e ó allo stesso tempo ó prende vita dalla democrazia. Quella con la D maiuscola. Quella vera.

Bibliografia

- AA.VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini Studio, Milano, 2006
- Besozzi E. (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, Angeli, Milano, 2003
- Besozzi E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci editore, Roma, 2006
- Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 2007
- Cavalli A., Facchini C. (a cura di), *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna, 2001
- Chodorow N., *La funzione materna: psicoanalisi e sociologia del ruolo materno*, La Tartaruga, Milano, 1978
- Collins R., *Sociologia*, Zanichelli, Bologna, 1983
- Comte A., *Corso di filosofia positiva*, UTET, Torino, 1967
- Cotugno A., *Due in una. Dal legame madre-figlia alla relazione terapeutica donna-donna*, Meltemi, Roma, 1999
- Crespi I., *Il pendolo intergenerazionale. La socializzazione al genere in famiglia*, Unicopli, Milano, 2003
- Derrida J., *Della grammatologia*, Jaca Books, Milano, 1969
- Emiliani F., Gelati M., Molinari L. (a cura di), *Il bambino nella mente e nelle parole delle madri*, La Nuova Italia, Firenze, 1989
- Engels F., *L'origine della famiglia, della proprietà e dello stato*, Editori Riuniti, Roma, 1950
- Finch J., *Family obligations and social change*, Routledge, Londra, 1989
- Finch J., Mason J., *Negotiating family obligations*, Routledge, Londra, 1993
- Foucault M., *Storia della sessualità*, vol. I, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 1999
- Id., *Storia della sessualità*, vol. III, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1999
- Id., *Gli anormali. Corso al Collège de France. 1974-1975*, Feltrinelli, Milano, 2000
- Id., *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 2001
- Franchi G., Librando G., Mapelli B., *Donne a scuola*, Angeli, Milano, 1987

- Franchi G., *Istruzione e soggetti sociali*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Friedan B., *La mistica della femminilità*, tr. it. Edizioni di Comunità, Milano, 1963
- Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci editore, Roma, 2015
- Garfinkel H., *Agnese*, Armando, Roma, 2000
- Gerson K., *Hard Choices: How Many Women Decide about Work, Career and Motherhood*, University of California Press, Berkley, 1985
- Giani Gallino T., *Stereotipi sessuali nei libri di testo*, in *Scuola e città*, 4, 1973
- Gianini Belotti E. (a cura di), *Sessismo nei libri per bambini*, Edizioni Dalla parte delle bambine, Milano, 1978
- Giddens A., *Sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1991
- Goffman E., *Il rituale dell'interazione*, Il Mulino, Bologna, 1988
- Greenfield P., *Mente e media*, Armando, Roma, 1985
- Grossi G., Ruspini E. (a cura di), *Ofelia e Parsifal. Modelli e differenze di genere nel mondo dei media*, Cortina, Milano, 2007
- Haraway D., *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of a Partial Perspective*, in *Feminist Studies*, 14, 3, 1988
- Irigaray L., *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano, 1985
- Ironico S., *Come i bambini diventano consumatori*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2010
- ISTAT, *Censimento*, Roma, 2001
- Kurtines W.M., Gewirtz J.L. (a cura di), *Handbook of moral behaviour and development*, Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1991
- Leonelli S., *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2011), 6, 1 ó Pedagogia di Genere
- Lussana F., *Il movimento femminista in Italia. Esperienze, storie, memorie (1965-1980)*, Carocci editore, Roma, 2012
- Malchiodi M. (a cura di), *Valori di cartone. Valori, personaggi, linguaggi dei cartoni animati*, Mediaset ó Osservatorio di Pavia, 2008
- Mapelli B., *Donne e istruzione politecnica*, Angeli, Milano, 1988
- Mapelli B., Bossi Tarizzo G., De Marchi D., *Orientamento e identità di genere*, La Nuova Italia, Milano-Firenze, 2001

- Marchi V., *SMV. Stile Maschio Violento. I demoni di fine millennio*, Costa & Nolan, Genova, 1994
- Meyrowitz J., *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1993
- Mosse G., *Sessualità e nazionalismo. Mentalità borghese e rispettabilità*, Laterza, Roma-Bari, 1996
- Naldini M., Saraceno C., *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna, 2013
- Nosari S., *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori Università, Milano, 2013
- Pace R., *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, 1986
- Parsons T., Bales R. F., *Famiglia e socializzazione*, Mondadori, Milano, 1974
- Piccone Stella S., Saraceno C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna, 1996
- Pironi O., *Pene d'amore. Alla ricerca del pene perduto. Maschi, ambiente e società*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002.
- Pollack W., *No macho. Adolescenti: i falsi miti che non li aiutano a crescere*, Il Saggiatore, Milano, 2003
- Rich A., *Segreti silenzi bugie*, tr. it. La Tartaruga, Milano, 1982
- Id., *Nato di donna*, Garzanti, Milano, 1996
- Ruspini E., *Le identità di genere*, Carocci editore, Roma, 2016
- Sabatini A., *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, 1987
- Saraceno C., *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*, Franco Angeli, Milano, 1987
- Schnack D., Neutzling R., *Piccoli eroi in crisi. Idee per l'educazione del figlio maschio*, Gruppo Abele, Torino, 1997
- Sobieraj S., *Beauty and the Beast: Toy Commercials and the Social Construction of Gender*, in *Sociological Abstracts*, 044, 1996
- Sullerot E., *La donna e il lavoro*, tr. it. Bompiani, Milano, 1977
- Taurino A., *Identità in transizione. Dall'analisi critica delle teorie della differenza ai modelli culturali della mascolinità*, Unicopli, Milano, 2003

- Thompson T., Zerbinos E., *Television cartoons: Do Children Notice Itø a Boyø World?*, in *øSex Roles: A Journal of Research*, 37, 1997
- Trisciuzzi L., Billi C., *La formazione del sé. Itinerari pedagogici*, ETS, Pisa, 2004
- Turkle S., *Il secondo io*, Frassinelli, Milano, 1985
- Ulivieri S., *Educare al femminile*, ETS, Pisa, 2005
- Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini scientifica, Milano, 2011
- Wieck W., *Quando gli uomini imparano ad amare*, tr. it. Longanesi, Milano, 1992

Sitografia

<http://www.istat.it/it/files/2015/05/Rapporto-Annuale-2015.pdf>

<http://www.istat.it/it/files/2015/12/C07.pdf>

<http://www.pubblicitaprogresso.org/news/diamo-al-lavoro-delle-donne-il-suo-giusto-valore/>

<http://www.statistica.miur.it/scripts/IU/vIU1.asp>

<http://www.usandculture.wordpress.com/2013/10/01/se-non-hanno-pane-che-mangino-brioche/>