

Centro nazionale
di documentazione
e analisi
per l'infanzia
e l'adolescenza

Centro
di documentazione
per l'infanzia
e l'adolescenza
Regione Toscana

Istituto
degli Innocenti
Firenze

Percorso tematico



Genere ed educazione: un percorso di lettura e filmografico

Supplemento della rivista
Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza
ISSN 1723-2600

NUOVA SERIE
n. 4 – 2014



Istituto degli Innocenti
Firenze

Irene Biemmi, ricercatrice pedagogica e formatrice, esperta di Pedagogia di genere e delle pari opportunità

1. Vivere su binari paralleli

I maschi sono: agili, atletici, belli, bravi, coraggiosi, creativi, curiosi, divertenti, fantasiosi, “fighi”, forti, furbi, ingegnosi, intelligenti, muscolosi, ottimisti, spiritosi, sportivi, veloci, ma anche agitati, antipatici, bugiardi, chiacchieroni, confusionari, disonesti, distratti, dispettosi, golosi, maleducati, rabbiosi, scalmanati, scontrosi, sgarbati, simpatici, sporcaccioni, svogliati, testardi, vendicativi. Le femmine invece sono: affettuose, allegre, altruiste, amichevoli, belle, brave, buone, calme, carine, coccolone, creative, curiose, delicate, dolci, educate, eleganti, fantasiose, favolose, generose, gentili, gioiose, laboriose, intelligenti, magre, mature, ordinate, pazienti, precise, responsabili, rispettose, sensibili, simpatiche, socievoli, sportive, timide, tenere, tranquille, vispe, ma anche arroganti, chiacchierone, distratte, gelose, furbe, impiccione, pettegole, permalose, schizzinose, vanitose. Questi sono gli autoritratti proposti, rispettivamente, da un campione di bambini e di bambine della scuola primaria coinvolti in un’indagine sulla formazione di stereotipi e pregiudizi di genere nell’infanzia¹.

I ritratti femminili e maschili si collocano su due fronti contrapposti: maschi e femmine vengono percepiti come due gruppi profondamente e irrimediabilmente differenti, con caratteristiche tendenzialmente complementari. Leggendo questi primi dati viene spontaneo domandarsi: cosa è successo nei primi anni di vita di questi bambini e di queste bambine

per far sì che il loro immaginario sia già così nutrito di stereotipi sessisti? Quali sono gli attori che entrano in campo nel pilotare questa caratterizzazione dell’infanzia così rigidamente polarizzata su base sessuale? E ancora: cosa può fare la scuola per promuovere un immaginario differente, finalmente libero da stereotipi e pregiudizi? Attraverso questo percorso di lettura cercheremo di ipotizzare alcune risposte a queste domande attingendo a un ambito di studi – quello della pedagogia e dell’educazione di genere – che anche in Italia vanta ormai un ricco patrimonio di elaborazioni teorico-pratiche. Ripercorrendo alcuni dei testi fondamentali che hanno segnato questo filone di studi e di ricerche andremo in primo luogo a individuare le lacune, i nodi irrisolti e le contraddizioni che segnano storicamente il rapporto tra la scuola italiana e le questioni “di genere”, per poi evidenziare i fondamentali contributi che la scuola può offrire alla diffusione di una cultura delle pari opportunità. Questo percorso di lettura si configura quindi come un itinerario di formazione per coloro che si occupano di educazione e formazione a vari livelli (educatrici/educatori, insegnanti, coordinatrici/tori di servizi educativi, esperte/i dei processi formativi, pedagogiste/i, ma anche bibliotecarie/i; genitori ecc.) e che sono interessate/i ad approfondire i temi relativi alla formazione dell’identità femminile e maschile.

¹ La ricerca è stata realizzata nell’anno scolastico 2013-2014 presso l’Istituto comprensivo statale di Calenzano (FI) e ha coinvolto un totale di dieci classi – distribuite dalla classe prima alla classe quinta – delle scuole primarie Anna Frank, Concetto Marchesi, Don Milani. L’indagine ha avuto lo scopo di ricostruire le idee, le convinzioni, gli stereotipi sul maschile e sul femminile già interiorizzati dai bambini e dalle bambine per poi attivare un percorso educativo volto a fornire strumenti critici per decodificare le immagini stereotipate e sradicare progressivamente i pregiudizi.

2. Sesso e genere: due parole, due differenti prospettive

Per addentrarci in questo ambito di studi un primo passo necessario da compiere consiste nel fare chiarezza su alcune nozioni preliminari, in primo luogo quelle di sesso e genere. La distinzione tra i due termini palea a livello linguistico due differenti prospettive teoriche attraverso le quali si possono studiare le tematiche in oggetto e rimanda a un antico dibattito, quello tra natura e cultura, che è stato applicato anche alla discussione delle origini delle differenze tra i sessi. La questione può essere così espressa: donne e uomini imparano a essere differenti, oppure la responsabilità delle differenze va attribuita esclusivamente al loro patrimonio biologico ereditario? Le differenze nei comportamenti e nella costituzione psichica sono determinate da dati biologici/genetici/ormonali o sono piuttosto il prodotto di condizionamenti culturali e influenze ambientali? In sostanza, le differenze tra maschi e femmine sono innate o sono apprese? Questa domanda, apparentemente ingenua nella forma, è quella che sta al centro del dibattito sociale sull'uguaglianza dei sessi (Rogers, 2000). I termini sesso e genere rimandano, rispettivamente, alla prospettiva innatista e a quella culturale.

Nel 1975 la studiosa americana Gayle Rubin introduce ufficialmente nel dibattito scientifico il termine *gender* (Rubin, 1975) che da quel momento diventa il concetto inaugurale di una nuova prospettiva analitica nell'ambito degli studi femministi. L'espressione *sex/gender system* indica «l'insieme dei processi, adattamenti, modalità di comportamento e di rapporti, con i quali ogni società trasforma la sessualità biologica in prodotti dell'attività umana e organizza la divisione dei compiti tra gli uomini e le donne, differenziandoli l'uno dall'altro» (Piccone

Stella, Saraceno, 1996, p. 7). Il sistema sesso/genere, trasversale a tutte le società umane, impone a individui nati *maschi* o *femmine* di diventare *uomini* e *donne* e di interpretare, di conseguenza, ruoli differenti, assolutamente non interscambiabili, pena la sanzione sociale. Nel corso degli anni '80 la traduzione italiana del termine – genere – comincia a entrare timidamente nei nostri usi linguistici come neologismo portatore di un certa ambiguità, in quanto fornisce una nuova accezione di una parola già esistente. Nel dizionario della lingua italiana «genere» viene infatti utilizzato per riferirsi a una categoria grammaticale (la parola *sedia* è di genere femminile, il *tavolo* è di genere maschile) e solo in tempi recentissimi è stata formalizzata una definizione del concetto relativa al suo significato referenziale e non strettamente linguistico². Genere risulta quindi un termine ambivalente, in quanto denota sia una categoria grammaticale che una categoria sociale (Luraghi, Olita, 2006) per cui, talvolta, per disambiguarlo si ricorre all'espressione *genere sociale* ³.

Per comprendere il significato e la portata innovatrice del concetto il sistema più efficace è definirlo per contrasto al termine “sesso”. Il sesso rappresenta una categoria strettamente biologica che si fonda su una distinzione tra maschi e femmine di tipo anatomico-fisiologico; il *genere* è invece un costrutto sociale che denuncia la non-naturalità delle differenze tra i sessi e rivendica il ruolo centrale della cultura nei processi di socializzazione e di apprendimento della mascolinità e della femminilità. Utilizzando la definizione proposta da Vivien Burr:

Genere è il significato sociale assunto dalle differenze sessuali. Il termine designa la costellazione di caratteristiche e di comportamenti che finiscono per essere rispettivamente associati ai maschi e alle femmine e perciò da

² Nel Devoto-Oli, *Vocabolario della lingua italiana*, tra i significati connessi al termine genere troviamo: «Il maschile e il femminile, intesi come risultante di un complesso di modelli culturali e sociali che caratterizzano ciascuno dei due sessi e ne condizionano il ruolo e il comportamento. Esempi: *studi di genere, consapevolezza di genere* ».

³ In questa sede si dà per presupposto che il genere a cui facciamo riferimento è il genere sociale.

loro attesi all'interno di una particolare società. In altre parole è un termine che designa i concetti di mascolinità e femminilità e le loro differenze, siano esse realmente presenti o supposte tali. (Burr, 2000, p. 22)

Di fronte all'interrogativo, ancora attuale, posto da Simone de Beauvoir ormai sessant'anni fa (1949) – «Donna si nasce o si diventa?» –, le fautrici della prospettiva di genere rispondono senza esitazione: donne (e uomini) si diventa, tramite un lungo e faticoso processo di socializzazione e di apprendimento. Partendo da questo presupposto i *gender studies*, sviluppati inizialmente in ambito sociologico (Ruspini, 2009), si sono progressivamente allargati a una riflessione filosofica, storica, linguistica, e anche pedagogica.

3. Non solo "dalla parte delle bambine"

Il processo di formazione ai ruoli di genere è talmente precoce che i suoi effetti si manifestano già dai primi anni di vita, proprio per questo rischiano di essere confusi per naturali. La divaricazione dei destini maschili e femminili si struttura fin dalla primissima infanzia quando in famiglia si inizia a tessere un percorso biografico differente per maschi e femmine, frutto di piccole ma incessanti scelte quotidiane che tendono progressivamente a incanalare i percorsi degli uni e delle altre verso sentieri differenti, sempre più divergenti. Se le decisioni operate dal mondo adulto in merito all'educazione di figli e figlie avvengono sulla base di stereotipi già collaudati dalla tradizione e riproposti in maniera automatica, i percorsi si snodano nella maniera più semplice e naturale: per ogni bivio c'è un cartello che indica in maniera chiara la direzione da prendere. Questi bivi non coincidono necessariamente con le grandi scelte, anzi, spesso vengono oltrepassati senza neppure accorgersene, quasi per inerzia: predisporre un corredo rosa per la neonata e azzurro per il neonato diventa un semplice atto di routine, così come acquistare una bambola per la bambina e una

macchinina per il bambino, o ancora, rimproverare una bambina per essere troppo movimentata e stimolare il bambino a essere attivo; deridere il maschietto che piange perché si comporta come una "femminuccia" e allo stesso tempo accettare come naturale che sia la bambina a esternare i propri sentimenti e le proprie debolezze. Al centro di tutto c'è un sistema di aspettative sociali differenziate che noi adulti/e mettiamo in atto ogni giorno per fare in modo che i bambini e le bambine arrivino progressivamente a corrispondere all'immagine che abbiamo degli uni e delle altre.

Questo lento ma implacabile addestramento ai ruoli femminili e maschili registra i suoi prodotti già all'ingresso della scuola d'infanzia, verso i 3-4 anni, età in cui i bambini e le bambine si sono già identificati nel loro ruolo e conoscono perfettamente il comportamento adatto al proprio sesso. È di questo "addestramento" che ci parla Elena Gianini Belotti nel dirimpante saggio *Dalla parte delle bambine* (1973), sottolineando quanto i condizionamenti sociali agiscano in maniera ancor più forte e deleteria nella formazione delle bambine, minando la loro autostima e la loro autonomia. Siamo agli inizi degli anni '70 e Belotti compie un'operazione senza precedenti nel nostro Paese: scandaglia e passa in rassegna le agenzie educative fondamentali (la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari) che entrano in gioco in questo progetto di socializzazione precoce al ruolo femminile e mette in luce le strategie che il mondo adulto porta avanti – talvolta in maniera inconsapevole – attraverso la scelta dei giocattoli, delle fiabe, dei libri di testo.

Agli inizi del Duemila Loredana Lipperini riprende il filo del discorso nel suo *Ancora dalla parte delle bambine* (2007), allargando la sfera di influenza al mondo dei mass media. L'immaginario di genere veicolato a livello massmediatico incide profondamente nei processi di costruzione identitaria di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, nella formazione dei concetti di femminilità e ma-

scolinità e anche nello strutturarsi delle relazioni tra i generi (Capecchi, 2006). La programmazione televisiva in generale e, in maniera ancora più marcata, quella veicolata nelle pubblicità tratteggia una visione dei ruoli maschili e femminili fortemente polarizzata e radicata su stereotipi sessisti spesso già superati nella realtà (Businaro, Santangelo, Ursini, 2006). Negli spot pubblicitari le bambine, ritratte con sorrisi infantili che talvolta diventano ammiccanti, sono collocate in una rassicurante cornice dai colori pastello all'interno della quale giocano a fare le future donnine di casa oppure le ragazze *glamour*, sempre al corrente delle ultime tendenze della moda, concentrate ossessivamente – e precocemente – sul proprio look e sul proprio aspetto estetico. I bambini, sempre accigliati e in continua allerta, sono ritratti in ambienti ostili e pericolosi dove si allenano a fare gli uomini: attraverso il gioco del combattimento tra pari fanno proprie le armi della virilità.

A quanto pare gli stereotipi di genere risultano dannosi e limitanti non soltanto per le bambine ma anche per i bambini. Lo aveva ipotizzato la stessa Gianini Belotti:

Che cosa può trarre di positivo un maschio dall'arrogante presunzione di appartenere a una casta superiore soltanto perché è nato maschio? La sua è una mutilazione altrettanto catastrofica di quella della bambina persuasa della sua inferiorità per il fatto stesso di appartenere al suo sesso. (Gianini Belotti, p. 9)

Da qui, la sua proposta, ancora attuale:

L'operazione da compiere, che ci riguarda tutti ma soprattutto le donne perché a esse è affidata l'educazione dei bambini, non è quella di tentare di formare le bambine a immagine e somiglianza dei maschi, ma di restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene. (Ivi, p. 8)

Questo progetto educativo, delineato con sorprendente lucidità ormai quarant'anni fa, tarda ancora oggi a trovare una sua completa attuazione, anche se sono incontestabili

alcuni importanti progressi conseguiti. Tali progressi riguardano in primo luogo la piena conquista del bene-istruzione da parte delle bambine/ragazze.

4. La scuola è davvero un luogo di parità?

Parlando delle pari opportunità o della cultura di genere all'interno della scuola italiana occorre da subito constatare il ritardo che il nostro sistema d'istruzione segna rispetto all'elaborazione di questa tematica. In parte questo può derivare dal fatto che la scuola è una realtà nella quale discriminazioni e svantaggi femminili sono difficilmente riconoscibili in quanto le donne, sia nei ruoli di docenti che di studentesse, sono molto presenti: la scuola, si dice, ormai è "in mano alle donne". La linearità del percorso di crescita della scolarità femminile e la facilità con cui le ragazze si sono adattate al ruolo di studentesse-modello da un lato e, dall'altro, la progressiva femminilizzazione del corpo docente, portano a concepire la scuola come un luogo privilegiato nel quale è presente al minimo il problema della discriminazione sessuale. In realtà esistono ancora tutta una serie di aspetti problematici, alcuni dei quali poco visibili, che devono essere affrontati e che richiedono una formazione specifica da parte degli e delle insegnanti.

4.1 La segregazione formativa

Una prima questione riguarda il fenomeno della "segregazione formativa" che consiste in una suddivisione sessista, insita nel nostro ordinamento scolastico, che conduce gli alunni dei due sessi a convogliare gli uni verso indirizzi considerati maschili (materie tecnico-scientifiche) e le altre verso indirizzi femminili (materie umanistiche). Il fenomeno emerge già a partire dalla scelta della scuola secondaria superiore, e diventa ancora più evidente nei percorsi universitari. Secondo l'ultimo rapporto del Miur su *Il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università*, tra gli immatricolati, le donne risultano concentrate nell'area dell'insegna-

mento (95%), nell'area linguistica (83%), psicologica (82%), politico sociale (70%) e letteraria (69%); si ha invece una predominanza maschile nell'area di ingegneria (77%) e nell'area scientifica (67%) (Italia. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, 2012).

Da questi dati possiamo constatare che sebbene non esistano barriere formali all'ingresso femminile nei vari campi del sapere, le studentesse continuano a limitare i propri interessi all'interno degli ambiti considerati tradizionalmente di pertinenza femminile, quali l'educazione e la cura. Le ragazze risultano dunque sovra-rappresentate nell'area umanistica e sottorappresentate nell'area tecnologico-scientifica; analogamente, i ragazzi risultano a loro volta concentrati in certi, limitati indirizzi di studio e sono invece largamente minoritari in altri, con particolare riferimento a quei settori disciplinari che indirizzano, in maniera più o meno mirata, all'insegnamento.

Il fatto che quando si parla della segregazione formativa la si identifichi in una problematica esclusivamente femminile può dunque risultare fuorviante, anche se in parte può essere giustificato per il fatto che attualmente sono proprio i settori scientifico e tecnologico che offrono maggiori possibilità di inserirsi in tempi rapidi nel mercato del lavoro e di accedere alle occupazioni e alle carriere più prestigiose, sia in termini di riconoscimenti economici che sociali. Ne consegue che l'estromissione da questi settori penalizza in maniera più forte le ragazze. Ne abbiamo un'evidente riprova se consultiamo i rapporti annuali di Almalaurea sulla condizione occupazionale dei laureati che monitorano l'inserimento lavorativo dei laureati, fino ai primi cinque anni successivi al conseguimento del titolo. Nell'ultimo Rapporto (Almalaurea, 2013) leggiamo che a tre anni dalla laurea di primo livello lavora stabilmente il 64% dei laureati contro il 55% delle laureate, e che tra i laureati di primo livello, a un anno dalla laurea, gli uomini gua-

dagnano il 27% in più delle donne, percentuale che tende a scendere a distanza di tre anni (18%) e di 5 anni dalla laurea (8%), pur mantenendosi sempre a favore degli uomini. Possiamo dunque concludere che i brillanti successi registrati nello studio dalle ragazze non vengono adeguatamente ricompensati nel momento in cui le donne accedono al mondo del lavoro. I problemi più evidenti si registrano nella possibilità di carriera e anche nei livelli retributivi costantemente inferiori per le donne rispetto agli uomini. Inoltre, mentre gli uomini spaziano in un ventaglio di posizioni professionali molto ampio, le donne sono occupate in un numero molto ristretto di campi lavorativi, con una concentrazione forte nel settore educativo e nei lavori del terziario (Sartori, 2009).

Gli svantaggi femminili derivano senz'altro da un mercato del lavoro ancora poco ospitale nei loro confronti, ma discendono anche direttamente dalle scelte di studio operate dalle ragazze che, come abbiamo visto, sono quelle che risultano meno vantaggiose in termini di spendibilità professionale.

Dal punto di vista educativo pare quindi doveroso interrogarsi sul fenomeno della segregazione formativa: perché, di fronte all'inedita possibilità di attingere ai vari campi del sapere e, di conseguenza, a nuovi profili professionali, le ragazze "scegliono di non scegliere", incanalandosi diligentemente in quei settori che la tradizione ha da sempre loro assegnato (l'educazione, la cura)? Questa decisione può essere interpretata davvero come una libera scelta da parte delle giovani donne (una sorta di auto-segregazione), oppure è semplicemente il derivato di condizionamenti sociali e culturali che plasmano in maniera così subdola e pervasiva le "preferenze" delle ragazze facendole alla fine apparire come autentiche e naturali? Ci sono varie ragioni per abbracciare questa seconda tesi che porta a sostenere che le scelte formative delle studentesse, così come quelle dei loro colleghi maschi, non sono affatto

spontanee e intimamente volute ma sono al contrario vincolate da un immaginario sessista che impone alle une e agli altri percorsi ritenuti "adatti" al proprio genere di appartenenza (Biemmi, 2012). Questo immaginario è continuamente nutrito dai messaggi proposti dalle famiglie, dai mass media, ma anche dalla scuola stessa.

In ambito scolastico agiscono in parallelo due curricoli che offrono messaggi dissonanti: un primo curricolo esplicito, visibile, identico per maschi e femmine che hanno ormai assunto (almeno formalmente) pari cittadinanza all'interno delle mura scolastiche; un secondo curricolo nascosto (*hidden curriculum*), intriso di messaggi valoriali impliciti, i cui effetti risultano spesso contraddittori rispetto agli obiettivi educativi esplicitamente perseguiti. Nel curriculum nascosto si collocano «le immagini di sé di studenti e studentesse, le attese delle famiglie sul futuro di figlie e figli, spesso anche le convinzioni e i comportamenti affettivi e relazionali dei docenti uomini e donne» (Mapelli, Bozzi Tarizzo, De Marchi, 2001, p. 250).

Si può dunque affermare che, a oggi, il nostro sistema educativo offre soltanto un'«illusione di parità»: maschi e femmine frequentano la scuola insieme, per un arco di tempo sempre più lungo, ma fin dalla scuola si avviano ancora a destini diversi e tale diversità non è affatto attenuata dal sistema di istruzione che, al contrario, pare precisare la separazione e preparare a scelte differenti.

I processi educativi sono viziati da una discriminazione sottile che passa innanzitutto nel sapere trasmesso a scuola, attraverso i libri di testo: un sapere che si spaccia per neutro universale e che invece è fortemente connotato al maschile.

4.2 I libri di testo

Il tema di un'equa rappresentazione dei generi nei testi scolastici viene interpretato ancora oggi come un ambito centrale su cui investire per la promozione di una cultura delle pari opportunità, a partire dall'infanzia.

In Italia la questione viene inserita all'ordine del giorno a metà degli anni '80, grazie soprattutto a iniziative promosse dalla Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna, che danno esito a due importanti lavori: *Il sessismo nella lingua italiana* (1987) di Alma Sabatini e *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari* (1986) di Rossana Pace.

La nozione di "sessismo linguistico", teorizzata a cavallo tra gli anni '60 e '70 dal movimento femminista «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» (Robustelli, 2000, p. 510). Il problema riguarda il rapporto, sempre problematico, tra cambiamenti sociali e cambiamenti linguistici, in questo caso, tra l'evolversi della condizione femminile degli ultimi decenni e la staticità di una lingua che non è in grado di stare al passo e di dare visibilità a tale evoluzione. In Italia è stata la linguista Alma Sabatini a introdurre autorevolmente il dibattito sul sessismo linguistico, conducendo ricerche sul linguaggio dei mass media e dell'editoria scolastica, e dando avvio a un'area di studi che, a fasi alterne, si è protratta e arricchita fino a oggi (Sapegno, 2010).

L'ipotesi da cui muove la ricerca è che i libri scolastici debbano offrire perlomeno un'immagine realistica della società e suggerire a bambini e bambine una grande varietà di modelli, di situazioni da cui attingere per costruire un'immagine coerente di sé e del mondo esterno così da predisporli al cambiamento, alla mobilità sociale e alla trasformazione dei ruoli. La conclusione cui essa giunge è ben diversa:

Accanto ad alcuni lodevoli sforzi di ammodernamento dei contenuti e delle immagini, vi è una prevalente tendenza all'immobilismo, che è poi mancanza di realismo: nella rappresentazione del mondo del lavoro, dove spesso i mestieri sono quelli di un tempo, in via di sparizione; nel linguaggio, che è spesso desue-

to, e soprattutto, nell'attribuzione dei ruoli e delle mansioni che vede le donne relegate nelle posizioni tradizionali di casalinghe affaccendate e talvolta – è il massimo della concessione – di benefiche fate, e interpretate nel ruolo di madri, secondo cliché desueti. (Pace, 1986, p. 11)

Dalla metà degli anni '80 fino alla fine degli anni '90 si registra un lungo arresto di indagini critiche sui libri di testo italiani, con particolare riferimento a un loro esame in ottica di genere. Solo nel 1998, con il Progetto Polite (Pari Opportunità nei Libri di Testo), si riprende l'argomento cercando di recuperare lo svantaggio accumulato nel passato e di mettersi al passo con gli altri Paesi europei. Polite è un progetto europeo di autoregolamentazione per l'editoria scolastica nato con l'obiettivo di promuovere una riflessione culturale, didattica ed editoriale il cui esito sia quello di ripensare i libri di testo in modo tale che donne e uomini, protagonisti della cultura, della storia, della politica e della scienza siano presenti sui libri di testo senza discriminazioni di sesso. Il progetto – che è stato promosso in Italia dalla Presidenza del consiglio dei ministri - Dipartimento per le pari opportunità e realizzato con la collaborazione dell'AIE (Associazione italiana editori) – si colloca nel quadro del IV Programma d'azione comunitaria a medio termine, che raccoglie le sollecitazioni della Conferenza intergovernativa di Pechino (1995), soprattutto in materia di *mainstreaming* e di promozione della presenza femminile nei luoghi decisionali. Fra i principali esiti del Polite si segnalano l'elaborazione di un *Codice di autoregolamentazione degli editori* e due *Vademecum* (Serravalle Porzio, 2000, 2001) affinché la prospettiva di genere divenga criterio orientativo nella stesura dei futuri libri di testo.

Da un'indagine condotta sui libri di lettura delle elementari editi all'inizio del Duemila (Biemmi, 2010), emerge che le indicazioni del Polite non sono state assimilate dalle case editrici scolastiche. I libri di testo offrono una rappresentazione del femminile e del maschi-

le assolutamente stereotipata e anacronistica: non c'è traccia dei cambiamenti che hanno coinvolto la vita delle donne nell'ultimo quarantennio, né tantomeno delle più recenti trasformazioni che riguardano il genere maschile (cfr. Ciccone, 2009). Le donne protagoniste dei racconti sono immancabilmente madri e mogli, dolci e pazienti, ritratte nella sfera domestica mentre cucinano, apparecchiano, puliscono, ma sempre con un sorriso sul volto; raramente svolgono una professione e quando succede sono criticate perché non adempiono adeguatamente al loro ruolo primario, quello materno. Gli uomini sono in primo luogo dei lavoratori, sono liberi di muoversi nello spazio pubblico, sono attivi, intraprendenti, mantengono economicamente la famiglia, ma sono padri assenti, distanti, silenziosi. Queste immagini di femminilità e mascolinità, proposte in un contesto autorevole come la scuola, forniscono a bambine e bambini precise indicazioni su ciò che la società si aspetta da loro. Dai testi di lettura della scuola elementare è possibile, per esempio, estrapolare le professioni "adatte" ai due sessi. Tra le professioni maschili troviamo quelle di re, cavaliere, maestro, scudiero, scrittore, mago, dottore, poeta, pescatore, pittore, pirata, paggio, meccanico, ombrellaio, nobile, navigatore, scultore, scienziato, taglialegna, studioso, sceicco, viaggiatore, presidente di una squadra di calcio, profeta, riparatore di sedie, venditore, barbiere, artista, bibliotecario, cantante, boscaiolo, architetto, artigiano, arrotino, giornalista, marinaio, geologo, contadino, comandante, capitano di una nave, crociato, ferroviere, esploratore, ecc. Si conteggiano un totale di 50 diverse professioni per il genere maschile. I lavori attribuiti alle donne protagoniste delle storie sono invece: maestra, strega, scrittrice, maga, Befana, nobile, nutrice, pittrice, attrice, principessa, fata, casalinga, castellana, bibliotecaria, indovina (soltanto 15 professioni femminili). Non è troppo ardito ipotizzare un collegamento tra questi dati e il fenomeno della segregazione formativa, di cui parlavamo poc'anzi.

La revisione dei testi scolastici e la rimo-

dulazione della didattica delle discipline in una prospettiva di genere appaiono dunque due obiettivi impellenti (Sapegno, 2014). Per realizzarli è necessario un impegno da parte della classe docente e una formazione specifica.

4.3 Insegnanti e formazione di genere

Da quanto detto finora emerge con forza la necessità di introdurre nella scuola un'azione educativa che promuova realmente più equi modelli educativi e permetta di superare gli stereotipi sessisti che ancora limitano fortemente le scelte dei ragazzi e delle ragazze verso mete tradizionali. Da un lato occorre rivisitare criticamente i programmi scolastici, i libri di testo, le materie d'insegnamento, cioè l'intera cultura tramandata in modo da rendere visibili i contributi delle donne nelle varie discipline. Dall'altro è fondamentale che gli insegnanti e le insegnanti siano dotati di strumenti critici volti a combattere gli stereotipi sessisti nella loro pratica didattica quotidiana.

A questo proposito ci si può domandare, in primo luogo, se gli insegnanti e le insegnanti che operano attualmente nelle nostre scuole siano consapevoli dell'influenza rivestita dalla variabile di genere nella formazione degli alunni dei due sessi e, secondariamente, se hanno a disposizione gli strumenti adeguati per rendere operativi i principi di pari opportunità in ambito scolastico (Demetrio et al., 2001, Ulivieri, 1995). In prima istanza si potrebbe ipotizzare una correlazione positiva tra la crescente femminilizzazione del corpo docente e l'interesse per le tematiche di genere, considerate nell'immaginario comune come tematiche di pertinenza femminile. Ci possiamo cioè domandare se a una netta predominanza numerica femminile in tutti gli ordini e gradi scolastici (le donne insegnanti costituiscono il 78,5% della classe docente) faccia riscontro un'appropriazione compatta da parte delle insegnanti di strumenti critici rispetto al sa-

pere trasmesso e una volontà di trasformare il sistema formativo in un'ottica più paritaria e più attenta alle differenze di genere. Non è un caso che le ricerche condotte in Italia negli ultimi decenni sul rapporto tra insegnanti e cultura di genere si siano concentrate esclusivamente sulle donne insegnanti (Cipollone, 1991; Isfol, 1992; Piussi, Bianchi, 1995; Ulivieri, 1996) e, spesso, sul loro rapporto esclusivo con le studentesse (Iori, 1994). Gli esiti di queste ricerche smentiscono all'unanimità l'ipotesi iniziale: da più parti si denuncia una sorta di complicità delle donne-insegnanti, nel perpetuare acriticamente una cultura sessista e conservatrice, senza alcuna volontà di innovazione.

Denunciata questa passività delle donne insegnanti nel rapportarsi con le questioni di genere e delle pari opportunità, pare auspicabile e necessario un cambiamento radicale nell'affrontare il problema: forse oggi i tempi sono maturi affinché la prospettiva di genere, inaugurata dalle donne, si allarghi e vada a includere nel proprio discorso anche il maschile. Del resto ci sono vari sentori che lasciano intravedere una crescente disponibilità degli uomini a farsi "alleati" delle donne in questo cammino condiviso di ridefinizione delle reciproche identità di genere. A partire dagli anni '70, con un vero e proprio boom negli anni '90, si è aperto un filone di studi – *men's studies* – che si propone di dare una lettura nuova del maschile, considerandolo non più come una categoria universale e totalizzante ma come una categoria parziale e complementare al genere femminile (Bellassai, 2004; Bellassai, Malatesta, 2000; Ciccone, 2009; Deiana, Greco, 2012).

La scuola appare in questo senso il contesto ideale per ripensarsi collettivamente, in quanto uomini, sia nel ruolo di insegnanti che di studenti in quanto

è uno dei luoghi centrali di espressione della tensione maschile. Da un lato, è il luogo dove si misura e si registra l'obsolescenza dei saperi maschili; la crisi maschile è, in questo senso,

parte della modernità, della scolarizzazione di massa, della nuova mobilità sociale che hanno messo definitivamente in discussione la genealogia maschile basata sulla trasmissione di saperi e sull'accesso ai ruoli sociali. Dall'altro, è anche il luogo in cui giovani uomini sperimentano una ricerca di identità nel rapporto con il gruppo dei pari, un'identità che non è mai certa, che si rincorre per approssimazione; luogo di tensione tra crescita individuale e avvicinamento a modelli di virilità a cui accedere. (Cicccone, 2001, p. 22)

Pare dunque ormai assodato che gli stereotipi sessuali agiscano in maniera dannosa e limitante non solo nella formazione delle ragazze, ma anche dei ragazzi:

Le scelte obbligatorie per i maschi, le scienze e la tecnologia, le virtù considerate maschili – autorevolezza, coraggio, tensione verso il successo e la carriera, capacità astrattive e operative, controllo dei sentimenti e della sensibilità – hanno condizionato e condizionano ancora le opinioni, i comportamenti, le fantasie e i sentimenti di molti giovani uomini, non meno di quanto le virtù femminili operino in modo deviante o frenante nell'immaginario di giovani donne condannate al sentimentalismo e all'irrazionalismo, a viverci come incapaci di una serie di compiti cui la società, e la scuola, attribuiscono il maggior valore. (Mapelli, Bozzi Tarizzo, De Marchi, 2001, p. 252)

Una formazione attenta alla dimensione di genere e finalizzata al superamento degli stereotipi sessuali può dunque diventare una risorsa – per le insegnanti così come per gli insegnanti – per rispondere al principio fondamentale di «restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene» (Gianini Bellotti, 1973, p. 8).

L'assunzione del punto di vista di genere nell'attività di insegnamento non può che divenire totalizzante e coinvolgere non solo l'attività didattica, ma anche il modo di porre a critica la cultura scolastica e la cultura più in generale, di cui la scuola è uno specchio ritardato (Gamberi, Maio, Selmi, 2010). Non solo: la prospettiva di genere impone anche

di esaminare criticamente il proprio essere un/una professionista, che nella relazione educativa e pedagogica mette in crisi anche la propria identità personale: *l'identità professionale* non può infatti essere pensata o costruita senza un'adeguata riflessione sulla propria *identità personale*.

Gli insegnanti, uomini e donne, hanno dunque la possibilità intraprendere un percorso di consapevolezza di genere che si potrebbe sostanziare in tre traguardi fondamentali: *consapevolezza della propria identità sessuata* e dell'influenza che l'essere donna o uomo può avere nel processo formativo e nel rapporto con studenti e studentesse; *consapevolezza delle diverse esigenze di alunni e alunne* (i soggetti in formazione non sono neutri, ma sono maschi e femmine con tratti e specificità da riconoscere e valorizzare); *consapevolezza del sessismo insito nel sapere* trasmesso a scuola nelle varie discipline (Biemmi, 2009). Questo percorso è propeedeutico a un progetto di orientamento formativo volto a dotare ragazze e ragazzi di strumenti critici per operare scelte consapevoli, autonome e critiche (Lo Presti, 2009), a partire da una presa di coscienza della propria appartenenza identitaria di genere, che non deve generare limiti e divieti, ma, al contrario, aumentare gli spazi di libertà.

5. Per chiudere: buone notizie dall'editoria per l'infanzia

Nel chiudere questa rassegna mi piaceva segnalare alcune note positive relative alla recente produzione editoriale per l'infanzia che proprio in questi ultimissimi anni registra un'apertura inedita verso i temi della parità di genere. Sappiamo bene che le storie che si narrano a bambini e bambine hanno una grande influenza nello sviluppo della loro identità perché forniscono modelli semplificati in cui è facile identificarsi. In particolare, per quanto riguarda l'identità di genere, le storie propongono modelli di mascolinità-femminilità e chiedono implicitamente ai loro lettori di assecondarli imme-

desimandosi con il personaggio appartenente al proprio sesso. Il problema è che tali modelli risultano spesso rigidi, stereotipati, e anche anacronistici. La letteratura per l'infanzia si è fatta tradizionalmente portatrice di una visione sessista della famiglia e della società all'interno della quale si tratteggiano accuratamente i ruoli, gli ambiti di interesse e i comportamenti adatti all'uno e all'altro sesso. Questo è quanto emerge da un'indagine promossa agli inizi del Duemila dal Comune di Torino all'interno del progetto *Quante donne puoi diventare?*, che dà esito a una *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. La ricerca curata da Comune di Torino denuncia l'anacronismo delle rappresentazioni di genere veicolate nella narrativa per bambini e per ragazzi, la non aderenza alla realtà, il notevole ritardo nel recepire i cambiamenti sociali intervenuti sia all'interno della vita femminile che di quella maschile.

Ma le cose stanno cambiando. Negli ultimissimi anni (in particolare dal 2011 al 2014) in Italia sono nate case editrici (Settenove; EDT-Giralangolo, con la collana Sottosopra; Lo stampatello) interamente dedicate all'abbattimento degli stereotipi sessisti, alla promozione della cultura della parità, all'estirpazione delle radici culturali della violenza di genere, alla presentazione di nuovi modelli di famiglia e relazioni di coppia. Storie virtuose si trovano non solo all'interno di case editrici e collane dedicate al tema ma anche sparse qua e là nei cataloghi di altri editori italiani. L'associazione Scosse, li ha catalogati all'interno del progetto *Leggere senza stereotipi* – da poco divenuto anche un libro (Scosse, 2015) – che consiste in un archivio bibliografico online di albi illustrati che accompagnano bambine e bambini verso la costruzione di identità libere da stereotipi e aperte verso le differenze.

Leggendo questi libri bambine e bambini si interfacciano con personaggi fuori dagli schemi dettati dalla tradizione, ma forse proprio per questo più aderenti alla realtà e più

autentici. Così, per esempio, analizzando i nuovi modelli identitari proposti alle bambine, appare evidente la volontà di affrancarsi dal modello della principessa. Una lunga serie di storie pongono al centro della narrazione principesse insoddisfatte del proprio ruolo e del proprio destino, desiderose di vivere una vita libera e avventurosa. *C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?* (Diaz Reguera, 2013) è la domanda che si pone la principessa Carlotta che «sognava di risolvere misteri, costruire aerei di carta, nuotare a cavallo di un delfino, seguire i piccioni viaggiatori e scoprire i confini della Terra viaggiando in una gigantesca mongolfiera», mentre Elizabeth, brillante protagonista de *La principessa e il drago* (Munsch, 2014) riesce a sconfiggere a colpi d'astuzia un drago per salvare il suo promesso sposo, per poi accorgersi che preferisce proseguire il suo viaggio senza di lui. E poi c'è *La principessa Azzurra* (Biemmi, 2014), che narra la vicenda di una bambina, Azzurra, costretta a recitare la parte della Bella addormentata nella recita di fine scuola, quando invece sarebbe molto più a suo agio nelle vesti del Principe azzurro. Queste nuove eroine femminili abbattano in un sol colpo il cliché della principessa e mostrano figure femminili estremamente vivaci, intraprendenti, coraggiose, astute, autonome: caratteristiche queste che tradizionalmente sono state appannaggio del genere maschile. In più, e questa è forse la novità più interessante, nella vita di queste principesse non è più contemplata l'attesa sognante del principe azzurro in vista di un progetto matrimoniale. Le nuove principesse hanno progetti di vita autonomi e sogni da realizzare che vanno ben oltre i confini della sfera familiare-domestica, e si aprono al mondo.

Anche nelle rappresentazioni del modello maschile troviamo interessanti novità, in particolare nella rivisitazione del ruolo paterno. I nuovi albi illustrati delineano una nuova genealogia maschile improntata all'ascolto, alla cura, alla tenerezza; caratte-

ristiche, queste, perfettamente in linea con quelle dei tanti “nuovi papà” protagonisti delle storie: *A letto, piccolo mostro!* (Ramos, M., 2005), *Buona notte, Nilo!* (Pfister, 2008), *Dov'è il mio papà?* (Shin, 2008), *Un papà su misura* (Calì, 2005), *P di papà* (Martins, Carvalho, 2011), *Giosetta e il suo papà* (Ionesco, 2006), *Papà aspetta un bimbo* (Loew, 2013). In tutti questi libri c'è almeno un'immagine che raffigura un padre che abbraccia, culla, coccola, bacia, accarezza, sorride, legge un libro e rimbocca le coperte al proprio bambino, o alla propria bambina. Poco importa se questi papà risultano talvolta un po' imbranati e goffi, ancora non del

tutto capaci di compiere con disinvoltura quelle attività di cura così poco familiari al proprio genere; quel che conta – per i figli e le figlie presenti nella vicenda – è che siano dispensatori d'affetto, inclini all'ascolto, disponibili e pazienti. I nuovi padri risultano in ogni caso figure vincenti, nuovi eroi dei nostri tempi, che vanno a sostituire, ad armi pari, le figure tradizionali di uomini, e padri, audaci, forti e coraggiosi, troppo aridi nei sentimenti e troppo distanti dalla realtà.

Non manca insomma del buon materiale per educare le future generazioni di bambine e bambini finalmente libere da stereotipi.

Qualche consiglio di lettura per i più piccoli

BIEMMI, Irene (2014), *La principessa Azzurra*, Belvedere Marittimo, Coccole Books.

CALÌ, Davide (2005), *Un papà su misura*, Milano, Edizioni Arka.

DIAZ REGUERA, Raquel (2013), *C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?*, Cagli, Settenove.

IONESCO, Eugène (2006), *Giosetta e il suo papà*, Milano, Il Castoro.

LOEW, Frédérique (2013), *Papà aspetta un bimbo!*, Cagli, Settenove.

MARTINS, Isabel Minhós, CARVALHO, Bernardo (2011), *P di papà*, Milano, Topipittori.

MUNSCH, Robert (2014), *La principessa e il drago*, Torino, EDT-Giralangolo.

PFISTER, Marcus (2008), *Buona notte, Nilo!*, Milano, Nord-Sud edizioni.

RAMOS, Mario (2005), *A letto, piccolo mostro!*, Milano, Babalibri.

SHIN, Ji-Yum (2008), *Dov'è il mio papà?*, Trieste, Editoriale Scienza.

Riferimenti bibliografici

ALMALAUREA (2014), *Condizione occupazionale dei laureati: XVI indagine 2013*.

BELLASSAI, Sandro (2004), *La mascolinità contemporanea*, Roma, Carocci.

BELLASSAI, Sandro, MALATESTA, Maria (a cura di) (2000), *Genere e mascolinità: uno sguardo storico*, Roma, Bulzoni.

BIEMMI, Irene (2009), *Genere e processi formativi: sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, Pisa, ETS.

– (2010), *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier.

– (2012), *Educare alla parità: proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Roma, Edizioni Conoscenza.

BURR, Vivien (2000), *Psicologia delle differenze di genere*, Bologna, Il mulino.

BUSINARO, Chiara, SANTANGELO, Silvia, URSINI, Flavia (2006), *Parole rosa, parole azzurre: bambine, bambini e pubblicità televisiva*, Padova, Cleup.

CAPECCHI, Saveria (2006), *Identità di genere e media*, Roma, Carocci.

CICCONE, Stefano (2001), *Maschile*, in «Iter», n. 12.

CICCONE, Stefano (2009), *Essere maschi: tra poteri e libertà*, Torino, Rosenberg & Sellier.

CIPOLLONE, Laura (a cura di) (1991), *Bambine e donne in educazione*, Milano, Franco Angeli.

CONNELL, Robert (2006), *Questioni di genere*, Bologna, Il mulino.

DAL TOSO, Paola (2000), *Le donne insegnanti: problematicità di una presenza nella scuola in una prospettiva di genere*, in «Orientamenti pedagogici», n. 6.

DE BEAUVOIR, Simone (1949), *Il secondo sesso*, trad. it., Milano, Il saggiatore, 1961.

DEIANA, Salvatore, GRECO, Massimo M. (a cura di) (2012), *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*, Assisi, Cittadella editore.

DEMETRIO, Duccio et al. (2001), *Con voce diversa: pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini.

GAMBERI, Cristina, MAIO, Maria Agnese, SELMI, Giulia (2010), *Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci.

GIANINI BELOTTI, Elena (1973), *Dalla parte delle bambine: l'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli.

IORI, Vanna (1994), *Eloisa o la passione della conoscenza: le insegnanti e i saperi nella relazione educativa*, Milano, Franco Angeli.

ISFOL (1992), *Nuovi orientamenti ed aspettative della professione docente: le donne insegnanti*, Milano, Franco Angeli.

ITALIA. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR) (2012), *Focus: il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università*, febbraio.

LIPPERINI, Loredana (2007), *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli.

LO PRESTI, Francesco (2009), *Educare alle scelte: l'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Roma, Carocci.

LURAGHI, Silvia, OLITA, Anna (a cura di) (2006), *Linguaggio e genere*, Roma, Carocci.

MAPELLI, Barbara, BOZZI TARIZZO, Gisella, DE MARCHI, Diana (2001), *Orientamento e identità di genere: crescere donne e uomini*, Firenze, La nuova Italia.

PACE, Rossana (1986), *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, Roma, Presidenza del consiglio dei ministri.

PICCONE STELLA, Simonetta, SARACENO, Chiara (a cura di) (1996), *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il mulino.

PIUSSI, Anna Maria, BIANCHI, Letizia (a cura di)

(1995), *Sapere di sapere: donne in educazione*, Torino, Rosenberg & Sellier.

ROBUSTELLI, Cecilia (2000), *Lingua e identità di genere: problemi attuali nell'italiano*, in «Studi italiani di linguistica teorica e applicata», n. 3.

ROGERS, Lesley (1999), *Sesso e cervello*, trad. it., Torino, Einaudi 2000.

RUBIN, Gayle (1975), *The traffic in women: notes on the "political economy" of sex*, in R. Reiter (ed), *Toward an anthropology of women*, New York, Monthly Review Press.

RUSPINI, Elisabetta (2009), *Le identità di genere*, Roma, Carocci.

SABATINI, Alma (1987), *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del consiglio dei ministri.

SAPEGNO, Maria Serena (a cura di) (2010), *Che genere di lingua?: sessismo e potere discriminatorio delle parole*, Roma, Carocci.

– (a cura di) (2014), *La differenza insegna: la didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci.

SARTORI, Francesca (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna, Il mulino.

SCOSSE (2015), *Leggere senza stereotipi: percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Cagli, Settenove.

SERRAVALLE PORZIO, Ethel (a cura di) (2000), *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*, Milano, Associazione italiana editori.

– (2001), *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita. Vademecum II*, Milano, Associazione italiana editori.

ULIVIERI, Simonetta (1995), *Educare al femminile*, Pisa, Edizioni ETS.

ULIVIERI, Simonetta (a cura di) (1996), *Essere donne insegnanti: storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier.

Sitografia

www.almalaurea.it

www.edt.it/aree/giralangolo-sottosopra

www.settenove.it

www.lostampatello.com

Sei personaggi in cerca di genere

Alcune riflessioni sopra la rappresentazione delle differenze di genere nel cinema

Marco Dalla Gassa, docente di Storia e critica del cinema presso l'Università Ca' Foscari di Venezia

Doctor: «What are you doing here, honey? You are not even old enough to know how bad life gets».

Cecilia: «Obviously doctor you've never been a 13-year old girl».

The virgin suicides (Il giardino delle vergini suicide, Sofia Coppola, USA, 1999)

1. Premessa

La rappresentazione delle differenze di genere nei film in cui i personaggi principali sono degli adolescenti è un argomento intimamente collegato all'accezione di stereotipo. Questo fenomeno è giustificato sia da motivi economici, sia sociali. Il cinema, infatti, non deve soltanto rendere oltremodo riconoscibili ai suoi giovani spettatori (che costituiscono anche la maggioranza dei fruitori del grande schermo) le figure presenti nella narrazione cinematografica, rendendo semplice il processo di immedesimazione o identificazione, ma deve anche offrire un modello sociale nel quale riconoscere, con una certa facilità, assiologie, regole e leggi, forme trasgressive o integranti di comportamento. Per questo motivo si ricorre spesso all'utilizzo di cliché e tipizzazioni, in quanto marcatori di caratteristiche comunemente accettate e di facile riconoscibilità. Come ricorda Richard Dyer, «il ruolo dello stereotipo è quello di rendere visibile l'invisibile, eliminando il pericolo che l'invisibile ci colga di sorpresa; e di rendere saldo, certo e distinto ciò che è in realtà fluido e molto più vicino alla norma di quanto il sistema di valore dominante voglia ammettere»¹. Per questa ragione lo stereotipo mantiene «netta la linea di demarcazione delle definizioni, stabili[sce] chiaramente dove il limite finisce e perciò chi è chiaramente al di qua e chi chiaramente è al di là. Gli stereotipi non solo tracciano [...] la mappa delle linee di demarcazione dei comportamenti accettabili e legittimi, ma soprattutto insistono sulle linee di demarcazione esattamente in quei punti dove

in realtà non ce ne sono. Questo è chiarissimo quando gli stereotipi hanno a che fare con quelle categorie sociali che sono invisibili o fluide»², come gli adolescenti, personaggi che per loro stessa definizione sono *coming-of-age*, in via di formazione e trasformazione. Così nascono personaggi come Andrew, Vanessa e Regina che, come vedremo fra poche righe, incarnano tali convenzioni e sono versioni tipizzate di figure adolescenziali fortemente connesse al loro sesso di appartenenza. Sono i primi tre personaggi (di sei complessivi) attraverso i quali ripercorreremo le principali forme di rappresentazione delle differenze di genere. Regina è la leader del gruppo più popolare della scuola, Vanessa è il prototipo di bellezza da invidiare, mentre Andrew è l'atleta di punta del suo liceo. Sono tre modelli di configurazione dell'identità adolescenziale che accolgono e veicolano quel sistema dei generi tipico dell'industria dello spettacolo (hollywoodiana e non solo). La varietà semantica del termine "genere" – che può indicare sia una particolare categoria di narrazioni, sia il carattere maschile o femminile di un individuo (e molti altri significati per la verità) – è da questo punto di vista emblematico: fissa tipologie, ma anche identità sessuali, assegnando rigidità là dove non ci sono e, nel contempo, segnando orizzonti di attese relative alle forme di narrazione che li vedono protagonisti. Si pensi a quanto avviene nei cosiddetti *college-movie*, o nei film di avventura per ragazzi. Spesso in questi filoni si assiste a immagini codificate di adolescenti inserite in un

¹ Dyer R., *The Matter of Images. Essays on Representation*, Routledge, London-New York 1993, tr. it. *Dell'immagine: saggi sulla rappresentazione*, Torino, Kaplan, 2004, p. 25.

² Ivi, p. 24.

discorso che demarca sensibilmente i perimetri relativi alla loro identità sessuale, ma d'altra parte, in questi stessi racconti, e forse grazie alla dimensione di transito e di trasformazione delle loro identità, ci sono anche giovani protagonisti che scelgono vie alternative, rompono con il gruppo di pari, trasgrediscono alle regole sociali, compiendo scelte che possono diventare fortemente dissonanti rispetto all'impronta imposta da un'idea stereotipata e secolarizzata di genere. In questo caso ecco comparire Billy, Jess e Patricia – gli altri tre personaggi di cui seguiremo le gesta poco più avanti – ragazzi e ragazze che imboccano strade diverse, se non opposte, alle convenzioni dettate dal loro sesso di appartenenza grazie alla capacità di mettersi in opposizione (e così legittimandolo) il profilo di genere loro assegnato. Billy è un ballerino, Jess una giocatrice di calcio, mentre Patricia desidera pilotare un aereo. Il genere cinematografico a cui i film che li vedono protagonisti appartiene non è più così rigido, le classificazioni si scoloriscono, i personaggi non vengono più inseriti in categorie preconfezionate e limitanti.

2. Uno sguardo su Hollywood

Come precedentemente accennato, è soprattutto il cinema di Hollywood ad aver dedicato uno sterminato numero di pellicole al mondo adolescenziale, riportando sullo schermo i suoi tratti principali, creando figure cristallizzate facilmente riconoscibili, collocandole generalmente in contesti sociali a loro vicini, come la scuola e la famiglia. Questi ultimi due universi rappresentano, in quasi tutti i film di genere che li vedono protagonisti (dal *college movie*, all'*horror*, dal *coming-of-age film* al *teen drama* o *teen musical*) i due spazi in cui ragazzi e ragazze trascorrono la maggior parte del proprio tempo, entrano in contatto con i propri coetanei, si scontrano e si aggregano, vengono accettati o respinti, ascoltati oppure ignorati. Generalmente – ma sempre di tendenze si tratta – la scuola è il luogo sociale in cui un/una giovane ragazzo/a rende manifesto il bagaglio emotivo che ha costruito nella vita domestica, la sicurezza e l'apertura di orizzonti che una famiglia equilibrata e amorevole gli ha concesso oppure il peso di un ambiente privato incrinato e teso in cui i malesseri dei genitori (se presenti)

si sono riversati fatalmente verso i figli. A questo proposito è difficile non pensare al monologo di Andrew Clark in ***The Breakfast Club*** (John Hughes, USA 1985) che ammette, di fronte alle accuse dei suoi compagni, di non «riuscire a pensare da solo» e di aver commesso il guaio, per il quale era stato messo in castigo dal sig. Vernon, per dimostrare al padre di essere in grado di sovrastare gli altri, di essere temuto. Mentre per i suoi coetanei Andrew è il classico atleta di prestigio della scuola, in realtà il ragazzo non è altro che il riflesso del padre e la sua carriera agonistica un tentativo di accettazione da parte del genitore. Alla fine del film i cinque studenti si confrontano, rivelano le proprie insicurezze e paure andando oltre le riduttive e superficiali descrizioni che gli vengono attribuite nell'ambiente scolastico: l'atleta, il ribelle, la pazza, la principessa e l'intelligente, ognuno segnato da esperienze complesse, da famiglie disfunzionali. Si accettano, ma scelgono di continuare a ricoprire il ruolo che è stato attribuito loro, lasciando che l'apertura verso l'altro abbia la durata del loro sabato mattina a scuola e quindi tornando il lunedì a scuola tra i loro rispettivi gruppi di pari.

Il sopracitato film è di particolare interesse anche per la "tassonomia" attraverso la quale vengono etichettati gli adolescenti. Una tassonomia piuttosto frequente. Basti ricordare ***Mean girls*** (Mark Waters, USA 2004), in cui nuovamente si vengono a creare gruppi di pari piuttosto coesi, in perenne conflitto tra di loro. Ci sono gli studenti "alternativi" riconoscibili dal loro modo di vestirsi e comportarsi, il gruppo di atleti che esercitano un fascino indiscutibile sulle ragazze e infine il gruppo delle belle, solitamente le "*cheerleaders*" della scuola che, sempre secondo lo stereotipo, hanno da sfoderare solo la loro bellezza. Nel film esiste quindi un'evidente costruzione gerarchica tra i ragazzi della scuola, sul cui vertice vengono collocati gli studenti fisicamente più attraenti. Il vertice viene a sua volta gerarchizzato, definendo con evidenza il leader del gruppo. In questo caso è osservabile una prima distinzione di genere che viene a crearsi tra il gruppo dei ragazzi e quello delle ragazze. Mentre per i primi, sono più i connotati fisici come la prestanza e la forza a definire la figura gerarchicamente più valida, nel gruppo delle ragazze sono più l'astuzia e la

bellezza a essere prerogative imprescindibili di chi sta alla guida del gruppo. In *Mean girls* tali caratteristiche non solo definiscono la figura di Regina, la leader delle *Plastics*, ma sono anche utilizzate come armi per difendere la sua posizione privilegiata, il suo primato. Il risultato è una forma di violenza psicologica, di paura inferta tramite sotterfugi che lei utilizza per raggiungere il proprio scopo, qualunque esso sia. Stessa dinamica si può notare nel *teen-movie Nemiche (Odd girl out*, Tom McLoughlin, USA 2005), in cui Vanessa diventa la vittima della gelosia di Stacy che tenta in tutti i modi di rendere impossibile la permanenza della ragazza a scuola.

Abbiamo scelto questi soli tre film – dei molti evidentemente convocabili – perché si tratta di titoli che hanno guadagnato una vasta attenzione pubblica, garantendosi grandi incassi, specialmente in USA, e risultando perciò attraenti per gli stessi spettatori. Anche se è sempre difficile fare previsioni in tal senso, è probabile che la chiave del successo di questi film, in modo particolare tra le giovani generazioni, dipenda proprio dall'uso ampio e poco raffinato degli stereotipi di genere, grazie ai quali è più facile riconoscersi, sentirsi parte di un gruppo (qualunque esso sia) e soprattutto sentirsi rappresentato sul grande schermo. Non deve sorprendere, insomma, se in *Mean girls* e in *Nemiche*, i giovani eroi e le giovani eroine in celluloide propongono un modello di genere marcatamente sessista: il mondo femminile è fortemente differente da quello maschile, gli strumenti con i quali una giovane ragazza si muove in un contesto sociale sono diversi da quelli utilizzati da un giovane ragazzo. In una cultura fortemente legata all'apparenza, la ragazza ricca e ben vestita con ammiratori e soddisfazioni in campo sentimentale risulta essere molto più attraente agli occhi della sua coetanea spettatrice. Non a caso sono film che si rivolgono espressamente a un pubblico femminile, molto più sensibile, per formazione, a certe tematiche come l'amore, l'amicizia e la rilevanza estetica.

3. Film *per* adolescenti *versus* film *sugli* adolescenti

Finora si è voluto tracciare molto brevemente una tendenza del cinema commerciale holly-

woodiano che utilizza precisi cliché di adolescenti lavorando sulle superfici esistenziali, sulle forme epidermiche di affioramento di una fase di vita oltremodo complessa, senza approfondire le problematiche di genere che la fase adolescenziale di crescita di un individuo porta sempre con sé. Questi sono film che rientrano nelle produzioni che definiremo, per comodità, film *per* adolescenti rivolgendosi prevalentemente (ma non solo) a un pubblico di ragazzi. Dall'altro lato non è difficile individuare una seconda tendenza del cinema, sia hollywoodiano, sia realizzato in altri quadranti del mondo (si pensi alle produzioni indipendenti, al cinema europeo, a certi generi più complessi come il film storico o il film drammatico) in cui emerge, più prepotente, l'interesse a esplorare le sfumature dell'adolescenza e soffermarsi su un discorso prevalentemente indirizzato sullo sviluppo di una personalità che va oltre la definizione essenzializzata di genere. Quelli a cui ci riferiamo sono giovani adulti che compiono scelte consapevoli e fuori dagli schemi tradizionali, che rifiutano l'integrazione passiva ai modelli più rigidi definiti dal sesso di appartenenza e dalla propria cultura e seguono una sorta di spinta istintiva a esplorare se stessi e il mondo. Sono questi i lungometraggi che rientrano nel gruppo dei film che definiamo, ancora una volta per comodità, *sugli* adolescenti, per accentuare il maggiore scandaglio adolescenziale che essi propongono. Prendiamo ancora tre titoli per l'intera categoria. Il primo è, non a caso, un film girato in un periodo particolarmente turbolento del cinema europeo e, sempre non accidentalmente, è un film ad ambientazione storica. Siamo, infatti, nel 1965 nel Regno Unito dove esce nelle sale cinematografiche il film di Ken Annakin *Quei temerari sulle macchine volanti (Those magnificent men in their flying machines or How I flew from London to Paris in 25 hours 11 minutes*, Regno Unito 1965) che racconta la gara di aviazione del 1910 da Londra a Parigi di concorrenti da tutto il mondo. In un contesto prettamente maschile, fa capolino la presenza di Patricia (interpretata da Sarah Miles), la figlia del magnate della stampa Lord Ransley nonché organizzatore del concorso. Patricia è l'incarnazione estetica di una cultura prevalentemente sessista, in cui i ruoli tra

uomini e donne sono rigidamente stabiliti. Mentre le giovani ragazze assistono allo spettacolo come spettatrici e ammiratrici e gli uomini sono concentrati sulle loro strutture volanti, Patricia cerca a tutti i costi di avverare il suo sogno di pilotare un aereo. Non si preoccupa di sporcarsi le mani e i vestiti con il grasso dei motori e nemmeno ascolta i continui richiami del padre che le proibisce in ogni modo di avvicinarsi alle “macchine volanti”. In una realtà radicalmente strutturata sulle differenze tra uomini e donne e la rigida suddivisione dei ruoli che gli uni e le altre devono avere, Patricia si ribella con leggerezza e astuzia alle convenzioni culturali imposte. Sebbene tale film si collochi nel genere cinematografico della commedia, può essere ugualmente inserito nel gruppo dei film *sugli* adolescenti per la presenza di Patricia, giovane ragazza dai vestiti ornati di pizzo e seta e dai modi nobili che sale sulla macchina volante e sfida ogni convenzione culturale che la vuole seduta tra gli spettatori ad ammirare, senza esserne partecipe, la conquista dei cieli.

Lo sguardo cinematografico nel rappresentare le differenze di genere dedica molta attenzione ai possibili scontri provocati tra coetanei oppure tra parenti nel momento in cui un adolescente decide di seguire strade opposte allo stereotipo attribuitogli secondo il sesso di appartenenza. Giovani cresciuti in ambienti in tal senso rigidamente codificati, nel momento in cui percorrono strade diverse rispetto alla norma, vengono esclusi (almeno momentaneamente) dal loro milieu di riferimento e costretti a vivere in solitudine la difficoltà della scelta. È questa la storia di Billy in ***Billy Elliot*** (Stephen Daldry, Gran Bretagna, 2000) oppure di Jess in ***Sognando Beckham (Bend it like Beckham)***, Gurinder Chadha, Regno Unito/Germania/USA 2002), entrambi adolescenti che sognano di poter l'uno diventare ballerino di danza classica e l'altra stella del calcio. Questi due esempi si incontrano nell'interessante intersezione che si viene a creare nel momento in cui Billy e Jess vengono rappresentati da sport abitualmente opposti al sesso di appartenenza. Billy improvvisamente si trova a seguire lezioni di danza con un gruppo di bambine, Jess invece entra a far parte di una squadra di

calcio femminile. In entrambi i casi i genitori inizialmente si oppongono senza esitazioni: la madre di Jess la vuole in cucina a imparare le ricette tradizionali indiane e a vedere il matrimonio come scopo ultimo e fondamentale nella vita di una giovane ragazza, mentre Billy viene fortemente ostacolato dal padre che inveisce contro il figlio dicendo: «lads do football or boxing or restling not ballet!». In entrambi i casi Billy e Jess subiscono le critiche anche dei fratelli maggiori i quali seguono le convenzioni culturali: il fratello di Billy è un minatore che partecipa allo sciopero dei minatori inglesi contro il governo della Thatcher, mentre la sorella di Jess rientra nello stereotipo tramandato dalla madre della ragazza dedita al matrimonio tradizionale indiano. Sia Billy che Jess si pongono agli antipodi degli insegnamenti della propria famiglia, seguendo la strada che li porta in direzioni opposte rispetto agli schemi genitoriali a loro imposti. E sulla base di questo aspetto si può notare come la distinzione tra sesso e genere è netta, che il sesso non necessariamente traccia le linee guida della vita futura di un individuo e che gli stereotipi sono spesso delle convenzioni culturali, delle consuetudini accettate e tramandate, senza basi scientifiche e senza spiegazioni razionali. Il perché una giovane ragazza non possa giocare a calcio oppure un ragazzo non possa dedicarsi al balletto, non può avere una risposta valida oppure essere soggetto ad argomentazioni sensate, ma può solo essere riposto in quell'insieme di connotati che culturalmente vengono accostati ai due sessi.

In chiusura di questo breve percorso non può mancare il film ***Boyhood*** del regista Richard Linklater (USA 2014). Il regista racconta la vita di Mason dai suoi 6 anni fino ai 19 quando sta per intraprendere il suo percorso universitario. La strategia narrativa di Linklater è diventata presto celebre, perché il regista americano ha realizzato il film in 12 anni, seguendo le mutazioni fisiche oltre che comportamentali dell'attore scelto per il suo film. La sua fisionomia, le sue espressioni, le sue posture cambiano impercettibilmente di anno in anno e si adattano a un coté familiare in continua trasformazione. Uno dei maggiori momenti di

interesse del film è quando Mason compie 16 anni e riceve i regali dei nonni. Il ragazzo dimostra di avere un'inclinazione per la fotografia ed è evidente la sensibilità artistica che coltiva, ma nel momento in cui riceve i regali dei nonni (un fucile e una copia della Bibbia) si assiste a uno scarto tra la visione stereotipica dei nonni e la personalità in evoluzione del nipote. Per il nonno il fucile è simbolo di maturità e di mascolinità, un oggetto passato di generazione in generazione a cui attribuisce significati e valori precisi. In questo caso gli oggetti hanno una funzione ben delineata perché servono a definire ciò che una persona è, ma allo stesso tempo creano l'aspettativa di ciò che una persona dovrebbe diventare. L'opposizione simbolica tra macchina fotografica e fucile (entrambi

gli oggetti hanno un mirino, entrambi gli oggetti "immortalano" il proprio interlocutore) ci avverte, in altre parole, della frequente costruzione binaria che il cinema, soprattutto quello popolare, propone agli spettatori anche quando mette i propri personaggi alla prova di esistenze più sfaccettate e di identità più labili e mutanti. Sembra insomma che il mezzo audiovisivo abbia bisogno di mettere davanti allo specchio forme oppostive di immaginari, per individuare meglio le differenze, per perimetrare i comportamenti, per tracciare modelli. È questa la ragione per cui abbiamo costruito questo breve percorso sulle differenze (e le uguaglianze) di genere a partire da sei personaggi in cerca d'autore, di identità e, in ultima analisi, in cerca di (un) genere.

Filmografia

Those magnificent men in their flying machines or how I flew from London to Paris in 25 hours 11 minutes (Quei temerari sulle macchine volanti), Ken Annakin, Regno Unito 1965

The Breakfast Club, John Hughes, USA 1985*

Dead poets society (L'attimo fuggente), Peter Weir, USA 1989*

Clueless (Ragazze a Beverly Hills), Amy Heckerling, USA 1995

Kids, Larry Clark, USA 1995*

Girl, interrupted (Ragazze interrotte), James Mangold, USA 1999*

The virgin suicides (Il giardino delle vergini suicide), Sofia Coppola, USA 1999*

Billy Elliot, Stephen Daldry, Gran Bretagna 2000*

Not another teen movie (Non è un'altra stupida commedia americana), Joel Gallen, USA 2001*

Bend it like Beckham (Sognando Beckham), Regno Unito/Germania/USA 2002*

Ken Park, Larry Clark, USA/Olanda/Francia 2002*

Sweet Sixteen, Ken Loach, Gran Bretagna 2002*

Elephant, Gus Van Sant, USA 2003*

Thirteen (Thirteen-13 anni), Catherine Hardwicke, USA 2003*

Mean girls, Mark Waters, USA 2004*

Summer Storm (Sommersturm), Marko Kreuzpaintner, Germania 2004

Odd girl out (Nemiche), Tom McLoughlin, USA 2005

Juno, Jason Reitman, Canada/USA 2007*

Boyhood, Richard Linklater, USA 2014

I film contrassegnati con asterisco sono disponibili presso la **Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro**.



Dipartimento per la politica della famiglia



Ministero del Lavoro
e delle Politiche Sociali



Regione Toscana



Coordinatore Comitato di redazione
Antonella Schena

Comitato di redazione
Adriana Ciampa, Luciana Saccone, Alessandro Salvi

In copertina
Pesca sul Ticino di Fabio Migliavacca, 7 anni (Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato- www.pinac.it)

Direttore responsabile
Anna Maria Bertazzoni

Periodico trimestrale registrato presso il Tribunale di Firenze con n. 4963 del 15/05/2000

Istituto
degli
Innocenti



Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze
tel. 055/2037343 – fax 055/2037344
email: rassegnabibliografica@istitutodegliinnocenti.it
www.minori.gov.it
www.minoritoscana.it
www.istitutodegliinnocenti.it