

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA UNIVERSITÉ DE LA  
VALLÉE D'AOSTE**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI**

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
PRIMARIA**

**ANNO ACCADEMICO 2018/2019**

**TESI DI LAUREA**

*Stereotipi di genere: meccanismi ed educazione*

**DOCENTE:** Prof.essa Elena Cattelino

**CANDIDATA:** Maria Presciani

**MATRICOLA:** 14 A05 121

# INDICE

<b>PRESENTAZIONE</b>	3
<b>CAPITOLO 1 La socialità dell'essere umano</b>	6
1.1. L'essere umano come essere sociale	6
1.2. Il cervello sociale e la sua evoluzione	14
<b>CAPITOLO 2 Stereotipi, pregiudizi e disimpegno morale</b>	23
2.1. Stereotipi e pregiudizi: definizione e funzioni	23
2.2. Stereotipi di genere	46
2.3. Stereotipi di genere e violenza	62
2.3.1. Le forme della violenza maschile contro le donne	70
2.3.2. I meccanismi di mantenimento della violenza	73
2.4. Disimpegno morale. Definizioni e funzioni.	80
2.5. Disimpegno morale, stereotipi e violenza.	83
<b>CAPITOLO 3 Stereotipi di genere a scuola</b>	90
3.1. Il linguaggio	90
3.2. Le ricerche sui testi scolastici	99
3.2.1. Il progetto Polite	111
3.2.2. Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari	116
<b>CONCLUSIONI</b>	137
<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</b>	
<b>SITOGRAFIA</b>	
<b>RINGRAZIAMENTI</b>	

## **PRESENTAZIONE**

I fondamenti della propria individualità sono riconducibili ai primi mesi e anni di vita, nei quali ogni individuo comincia a costruire gradualmente la propria identità. Tale formazione avviene per lo più inconsapevolmente a seconda dei percorsi di vita familiari, scolastici e sociali intrapresi. La cultura di appartenenza diventa protagonista principale del condizionamento identitario: essa, infatti, utilizza tutti i suoi mezzi per orientare gli individui ad acquisire comportamenti e atteggiamenti adeguati, utili alla trasmissione e conservazione dei propri valori. Anche per quanto riguarda l'identità di genere, i bambini apprendono sin da molto piccoli che vi sono caratteristiche e ruoli predefiniti e adatti esclusivamente ai maschi e alle femmine. Il bambino/a plasma la sua identità e il suo comportamento sulla base delle aspettative e delle richieste, legate al suo sesso biologico, che il mondo adulto gli/le sottopone, e sulla base dei commenti positivi o dei rimproveri che riceve a seguito di ciò che fa e di ciò che non fa. La creazione di modelli maschili e femminili da seguire ed emulare non fa altro che annientare le differenze, le peculiarità e l'unicità dell'individuo, danneggiando una sana e razionale presa di coscienza individuale e la libertà di poter esprimersi pienamente. Sotto questo punto di vista la scuola non può non compiere una riflessione pedagogica e didattica sui processi di formazione ed educazione: il suo compito, insieme alle figure educanti e ai genitori, è quello di diffondere una cultura priva di stereotipi di genere, valorizzando le differenze di uomini e donne. Gli stereotipi di genere sono il preludio dei pregiudizi, che a loro volta sono fortemente correlati alla manifestazione di atteggiamenti discriminanti e talvolta violenti nei confronti delle donne. Per far ciò è necessario rendere consapevoli i bambini e le bambine, già dalla prima infanzia, della presenza di tali stereotipi e dei meccanismi di disimpegno morale insiti in ciascun individuo nei gesti, nelle affermazioni e nella visione del mondo, in modo da ostacolarne le conseguenze negative sulla libertà di espressione. La scuola deve perciò ragionare sugli stimoli e sui modelli forniti agli studenti: a

partire dal linguaggio di ogni giorno e a partire dagli strumenti didattici utilizzati, per arrivare a una formulazione di percorsi educativi volti a promuovere la parità di genere, il rispetto delle differenze, la tutela dei diritti umani e la dignità di ognuno.

Il presente lavoro di tesi nasce con l'obiettivo di indagare le origini di stereotipi e pregiudizi di genere e le conseguenze che questi possono avere in ambito educativo.

In particolare, il primo capitolo affronta la dimensione sociale dell'essere umano, analizzando nel dettaglio le due tipologie di socialità evolute dall'uomo: la socialità positiva e la socialità negativa. Successivamente, si è deciso di trattare l'evoluzione del cervello sociale (in particolare l'organizzazione del cervello *uno e trino*) e dell'influenza che le esperienze sociali e ambientali hanno sulla struttura e sulla manifestazione di determinati comportamenti o processi mentali.

Il secondo capitolo analizza il processo cognitivo dello stereotipo, esaminandone la definizione e le funzioni specifiche. Considerando gli stereotipi precursori dei pregiudizi, viene loro dedicata una parte di spiegazione della definizione e delle modalità di funzionamento, seguendo un particolare criterio di classificazione. In seguito, ci si è maggiormente concentrati sulla analisi degli stereotipi e pregiudizi di genere, andando a esaminarne le radici storiche, sociali e religiose. Successivamente, partendo dal mondo infantile e dall'idea che gli stereotipi di genere sono insiti nei prodotti destinati a un pubblico giovane, vengono scandagliati una serie di film di animazione con l'intento di fare un'analisi approfondita dei modelli femminili e maschili fortemente stereotipati e presentati ai bambini, all'interno di queste storie. Collegandosi poi ai prodotti del grande schermo destinati a un pubblico generico, si tenta di ragionare sulla figura femminile all'interno del palinsesto mediatico, proponendo immagini di annunci pubblicitari, televisivi e non. Si compie, in seguito, una riflessione sugli stereotipi di genere presenti nella vita di tutti i giorni: nell'ambito domestico, nel mondo del lavoro, la questione salariale, l'aspetto emotivo, l'educazione eccetera. Il capitolo prosegue con l'analisi dell'*iter* di violenza femminile che,

purtroppo, a partire dal fenomeno dello stereotipo e pregiudizio sessista, si evolve nella discriminazione e annullamento, concretizzandosi in varie forme di violenza. In questa sede, vengono esposte le cause, le tipologie, i meccanismi di mantenimento del fenomeno di violenza di genere. Il capitolo termina con la presentazione degli otto meccanismi cognitivi del disimpegno morale che permettono di trasgredire a una regola morale o sociale imposta (come potrebbe essere la discriminazione o la violenza), svincolandosi dal conseguente senso di colpa e vergogna.

Il terzo capitolo, infine, affronta la tematica degli stereotipi di genere in campo educativo e scolastico. Si sottolinea in questa sede quanto il sistema linguistico italiano sia caratterizzato da numerose dissimmetrie grammaticali e semantiche, le quali possono perpetuare disuguaglianze di genere. Si ricorda che il linguaggio è il principale strumento per percepire e classificare la realtà ed è pertanto importante utilizzare forme corrette e non discriminatorie. Oltre a questa tematica, si dedica una parte all'analisi di alcune ricerche compiute nell'ambito della letteratura dell'infanzia e dei testi scolastici. In particolare, vengono presentate tre opere principali che indagano la presenza o meno di stereotipi sessisti all'interno degli albi illustrati e dei libri di testo della scuola dell'infanzia e primaria.

# CAPITOLO 1

## La socialità dell'essere umano

### 1.1. L'essere umano come essere sociale

Secondo Aristotele, filosofo greco del IV secolo a.C., l'uomo è un animale sociale in quanto, incapace di vivere isolato da altri individui, tende ad aggregarsi ad altri essere umani e a costituirsi in società.

Tutti gli esseri umani hanno in comune tre peculiarità principali: sono organismi viventi nati dall'unione di due gameti eterosessuali, sono dotati di un cervello e di un'intelligenza complessa e vivono a stretto contatto con altri organismi dall'intelligenza complessa, con i quali intessono relazioni e scambi. Tuttavia, l'interazione ripetuta, il comportamento sociale e gli scambi reciproci non sono caratteristiche tipiche esclusivamente delle società umane. Infatti, queste peculiarità erano già presenti, milioni di anni fa, nelle scimmie antropomorfe, le quali si aggregavano tra loro per formare comunità in grado di aiutarsi reciprocamente per garantire la sopravvivenza della specie. L'evoluzione del linguaggio nell'essere umano è stata sicuramente determinante per la creazione di una cultura e per lo sviluppo di una comunicazione più efficace e consapevole, benché non necessaria per l'insorgenza di comportamenti sociali. La socievolezza, l'aggressività, l'odio, l'amore, il tradimento, la fedeltà esistono da molto tempo, prima ancora della comparsa del codice comunicativo verbale (Runciman, 1998). Prendendo in esame *l'altruismo reciproco* presente in alcune specie animali, è possibile osservare l'esistenza di comportamenti a favore degli altri organismi in un'ottica di scambio e aiuto futuro. In altre parole, gli animali aiutano gli altri, riducendo la loro probabilità di sopravvivenza, con la consapevolezza che in futuro, prima o poi, potrebbero ottenere beneficio, grazie a un comportamento altruistico di un altro membro delle comunità. Le scimmie antropomorfe, i primati più vicini all'uomo, manifestano questi comportamenti di reciprocità non solo in maniera diretta e materiale, ma anche in maniera morale, emotiva e affettiva. È possibile

constatare l'esistenza di un patrimoniale ordine morale nei primati, indirizzato alla costruzione di una pacifica convivenza all'interno del gruppo attraverso la cooperazione e l'altruismo, volto a preservare la sopravvivenza della specie (Bonino, 2012).

Negli esseri umani, a differenza delle specie animali, «non agiscono rigide determinazioni comportamentali, ma si può solo parlare di *predisposizioni biologiche*. [...] il comportamento si caratterizza per plasticità di adattamento e per la possibilità di trasmissione culturale» (Bonino, 2012, p. 5). Non è dunque possibile parlare di istinto animale poiché il cervello umano, oltre a captare e rielaborare le informazioni derivanti dall'ambiente esterno, è in grado di crearsi simboli, segni astratti e immagini mentali della realtà, anche senza un input sensoriale diretto. Pertanto, è possibile osservare un ventaglio di comportamenti umani tra loro diversificati e complessi. I principali responsabili dello sviluppo di ciascun individuo e la manifestazione del comportamento umano sono, in egual misura, sia l'ambiente e la sua influenza, sia il patrimonio genetico. I comportamenti sociali nascono dall'attitudine umana a relazionarsi e a costruire legami e rapporti con gli altri (Bonino, 2012).

L'uomo come essere sociale ha sviluppato due tipologie di socialità: positiva e negativa. Verranno ora presentate le caratteristiche di entrambe.

La capacità di stabilire legami di affetto duraturi, di saper condividere le emozioni degli altri, di avere un occhio di riguardo per la sofferenza altrui, di offrire supporto e aiuto, di agire altruisticamente e di cooperare sono esempi di *socialità positiva*. Il *legame di attaccamento* tra madre e figlio e i legami parentali supportano la teoria secondo la quale l'uomo è in grado di costruire relazioni di affetto e attaccamento duraturi, destituiti da ogni scopo e privi di finalità sessuale. La *condivisione delle emozioni*, dei sentimenti, dei pensieri e delle intenzioni è dovuta alla capacità di entrare in relazione e di comprendere e accogliere gli stati d'animo altrui. Questa peculiarità è fortemente legata a un ulteriore aspetto della socialità positiva: i *comportamenti prosociali*. Questi ultimi sono l'insieme di azioni volte a beneficiare gli altri in maniera volontaria e non costrittiva, la cui unica motivazione, secondo alcune correnti di pensiero,

è quella di suscitare nell'altro un reale stato di benessere. Altre correnti di pensiero sostengono, invece, che alla base dell'aiuto e dell'altruismo ci sia la motivazione, non sempre consapevole, di ottenere dei vantaggi personali psicologici, sociali e personali. Altri studiosi ancora affermano invece che il comportamento prosociale sia l'insieme di tutte le azioni «che hanno lo scopo di portare un vantaggio a un'altra persona, indipendentemente dalla motivazione e dal grado di rinuncia personale» (Bonino, 2012, pp. 13-14). Un ulteriore ambito della socialità positiva è *la cooperazione*, ossia l'insieme di azioni svolte in comune per raggiungere un obiettivo condiviso. Anche in questo caso, l'altruismo entra in gioco, in quanto vi è una temporanea rinuncia a conseguire i personali obiettivi, a fronte di un raggiungimento di un più grande fine condiviso. L'altro non riveste il ruolo di avversario, bensì è qualcuno con cui relazionarsi e lavorare in vista di una risoluzione di un problema sociale. Questa capacità diventa essenziale in termini di sopravvivenza, in quanto vi è una vasta gamma di problematiche di adattamento e sfide ambientali difficilmente risolvibili individualmente (Bonino, 2012).

Nell'altra faccia della medaglia è possibile riscontrare diverse forme di comportamenti e atteggiamenti aggressivi nei confronti dell'altro. L'insieme di queste azioni volte a offendere, fisicamente e verbalmente, per un proprio interesse personale fa parte della *socialità negativa*. La concezione secondo cui l'essere umano viene considerato fondamentalmente aggressivo trova spazio nella celebre definizione *Homo homini lupus* del filosofo Thomas Hobbes. Quest'ultimo, infatti, sosteneva che la natura umana fosse fondamentalmente egoistica e che ogni individuo tendesse a soddisfare i propri bisogni, desideri e istinti di sopravvivenza, dominando e danneggiando gli altri, potenziali ostacoli per il raggiungimento dei propri fini personali. L'uomo si trova a essere in una continua lotta inevitabile con l'altro, e a considerare i membri della sua comunità come nemici da contrastare e annientare (Magri, 1994). A fine Ottocento, le correnti scientifiche e psicologiche hanno iniziato a studiare i comportamenti sociali dell'uomo in maniera sempre più oggettiva. Grazie alle osservazioni e alle sperimentazioni empiriche è stato possibile affermare che la concezione filosofica di Hobbes non era sostenibile, in quanto era stata rilevata l'esistenza



di una vasta gamma di comportamenti umani positivi volti a preservare la sopravvivenza e il benessere personale (Bonino, 2012).

Approfondendo l'evoluzione storica dello studio della socialità umana, è possibile classificare l'analisi del fenomeno in vari momenti diversificati. In una prima fase l'attenzione degli studiosi era maggiormente posta sull'approfondimento delle relazioni oppositive sociali e il comportamento aggressivo nelle sue diverse peculiarità. Secondo Freud, la mente umana è controllata da due pulsioni fondamentali: la pulsione del bene, *Eros*, e la pulsione del male, *Thanatos*. La *pulsione* è una spinta psichica continua ed endogena all'individuo, che lo condiziona, nell'attività psichica e comportamentale, verso il raggiungimento di un obiettivo e il soddisfacimento immediato di un bisogno. La pulsione nasce da una serie di stimoli che si originano a livello di organi o strutture corporee e tende verso un oggetto o una persona che hanno l'obiettivo di sopprimere tale tensione. Si differenzia dall'*istinto*, poiché essa si basa sulla rappresentazione psichica di stimoli che si originano all'interno del corpo, attraverso i bisogni fisiologici e biologici. Come appena accennato, sul piano della socialità, Freud individua una pulsione distruttiva e una pulsione di vita, sessuale. Secondo la prima pulsione, l'aggressività è inevitabile e necessita di essere sfogata per mantenere un equilibrio psichico e per evitare la manifestazione di gravi forme di violenza repressa. Anche la seconda pulsione tende verso un necessario soddisfacimento e spiega il bisogno dell'essere umano di instaurare legami affettivi. Questa visione freudiana evidenzia la tendenza egoistica dell'uomo a ricercare legami affettivi e sessuali per soddisfare il personale bisogno di piacere, distanziandosi dall'ottica di socialità positiva compiuta per recare un beneficio a un altro individuo (Albergamo, 2002). Grazie a Konrad Lorenz, zoologo austriaco, è possibile evidenziare un superamento dell'idea negativa della socialità umana. Nella sua opera *Il cosiddetto male* (Lorenz, 1963), l'autore dimostra che il comportamento aggressivo è inevitabile ma, a differenza della corrente psicoanalista, non si origina da una tendenza distruttiva, bensì dalla lotta per la sopravvivenza individuale e del gruppo. In termini di adattamento, il comportamento aggressivo deve essere effettuato in modo da limitare ingenti danni ed evitare la morte dell'individuo e della specie.

Per tali ragioni, l'aggressività si evolve in forme particolari di *ritualizzazione*. Quest'ultima può manifestarsi come una teatralizzazione del comportamento aggressivo: i soggetti, infatti, mimano in modo stereotipato attacchi o gesti di violenza, andando, così, a delineare un combattimento senza spargimento di sangue. L'uomo, d'altro canto, privato di ogni tendenza istintiva e dotato di plasticità mentale, ha la capacità di utilizzare diverse forme di controllo dell'aggressività.

Nel Novecento, i nuovi studi dei teorici dell'apprendimento hanno mostrato delle valide alternative alla concezione negativa della socialità umana nella quale l'uomo, in balia di questa forza distruttiva, non può far altro che aggredire l'altro. Bandura, grazie alle sue ricerche sulla teoria dell'apprendimento sociale, ha potuto dimostrare che l'apprendimento umano non avviene esclusivamente con la manipolazione diretta di oggetti, ma si sviluppa anche attraverso il contatto con l'ambiente sociale. In particolare, osservando e imitando (*modeling*) gli altri, si possono acquisire conoscenze, capacità e comportamenti. Nel suo celebre esperimento della bambola Bobo, Bandura ha potuto dimostrare che alcuni comportamenti venivano appresi dai piccoli imitando le azioni degli adulti. Parteciparono 36 bambini e 36 bambine di età compresa tra i tre e i cinque anni, 24 vennero esposti al modello aggressivo, 24 al modello non aggressivo e gli altri furono identificati come gruppo di controllo. Al primo gruppo fu aggiunto un adulto che inizialmente si mise a giocare con differenti giocattoli posti in una stanza, successivamente assunse un comportamento aggressivo nei confronti di una bambola chiamata Bobo, picchiandola con un martello giocattolo. Nel secondo gruppo, un altro collaboratore giocava con la bambola e con i giocattoli senza manifestare alcun tipo di aggressività. Infine, nel terzo gruppo, i bambini giocavano soli e liberi, senza nessun adulto con funzione di *modello*. Dopo l'osservazione, i bambini furono condotti in una stanza con giochi differenti *neutri* e la bambola Bobo. Le videocamere ripresero i diversi comportamenti e si poté constatare che i bambini che avevano osservato i comportamenti aggressivi dell'adulto, manifestavano maggiormente aggressioni fisiche nei confronti dei giocattoli, rispetto a coloro che avevano visto un modello *pacifico* e quelli che avevano giocato da soli (Bandura, 1977). Questa teoria considera

l'apprendimento come una variante fondamentale nell'apprendimento delle relazioni sociali, non solo per l'aggressività, ma anche per la cooperazione e l'aiuto. Perciò, in questo secondo momento storico, l'attenzione degli studiosi era posta sui processi di apprendimento e sulle situazioni favorevoli per l'insorgenza della socialità positiva e negativa. Nonostante questa visione abbia scardinato il pensiero univoco della socialità inevitabile e negativa dell'uomo, essa non ha preso in considerazione la socialità come un'esigenza primaria dell'individuo. In altre parole, concentrando l'attenzione esclusivamente sui contesti ambientali, ha considerato il bambino come una *tabula rasa*, senza alcuna predisposizione biologica e genetica. Queste considerazioni sono state poi criticate dalle correnti psicologiche successive, le quali hanno potuto constatare che i bambini nascono con una serie di predisposizioni alla relazione sociale e che sono inclini ad aver precoci comportamenti positivi nei confronti degli altri (Bonino, 2012).

La teoria dell'attaccamento di John Bowlby dimostra che il profondo legame di attaccamento tra madre e figlio nasce dalla necessità di appagare un bisogno erotico da parte del neonato, il quale identifica la figura materna come colei in grado di soddisfare la tensione psichica emergente. Al contrario della corrente psicanalitica freudiana, Bowlby ha potuto constatare che questo forte legame primario non segue un'andatura altalenante tra fase di quiete e fase di tensione, bensì ha osservato che i comportamenti caratteristici, per esempio la ricerca della vicinanza, si ripetono e si rinforzano qualora il bisogno sia stato soddisfatto adeguatamente. Le numerose ricerche dei coniugi Harlow sulle scimmie hanno contribuito a mostrare come il bisogno di contatto e vicinanza con la figura materna sia primario rispetto, per esempio, al bisogno di nutrizione. A seguito di tali ricerche, Bowlby afferma che la relazione di attaccamento è un legame che si costruisce a partire da una predisposizione innata alla socialità e che si genera per soddisfare il bisogno primario di contatto sociale, di vicinanza con la figura materna indispensabile per la sopravvivenza del neonato, a fronte delle pericolosità ambientali. Questo meccanismo si sviluppa seguendo determinati schemi comportamentali (aggrapparsi, piangere, succhiare, seguire con gli occhi e con il corpo, sorridere) che appaiono i primi mesi di vita. Essi hanno lo scopo

di mantenere vivo il contatto e la prossimità con la figura materna e di assicurarsi la protezione (Bowlby, 1969). Alla luce di ciò, è possibile affermare che «l'essere umano ha la tendenza fondamentale a stabilire rapporti positivi con i propri simili, non subordinati da altri bisogni» (Bonino, 2012, p. 30).

Oltre a Bowlby, altri importanti psicologi dello sviluppo del Novecento hanno studiato la natura sociale dell'uomo. Si pensi, per esempio, a Vygotskij (1960), secondo il quale i processi psichici superiori, come il linguaggio, sono di natura sociale; a Piaget (1964), il quale nella sua teoria dello sviluppo cognitivo stadiale ha sottolineato l'importanza della cooperazione tra pari; a Mead (1934), la cui teoria della formazione della mente umana si basa esclusivamente sul rapporto con la società, il linguaggio e la comunicazione.

Tenuto conto di quanto esposto, è possibile ribadire che l'essere umano è predisposto biologicamente alla socialità positiva. In altre parole, l'uomo crea legami d'affetto, svincolati dalla sessualità, volti a favorire la sopravvivenza individuale e della specie: egli è indirizzato verso il contatto, la condivisione, la compassione e l'identificazione con i simili. Queste predisposizioni biologiche si originano dal rapporto tra figlio e figura materna e hanno ripercussioni sulla capacità adulta di costruire legami duraturi. Il rapporto madre-figlio si origina dall'esternazione di determinati schemi comportamentali, comuni a tutte le culture, volti a preservare il contatto con la figura materna e a stimolare la cura e la protezione del genitore. Il sorriso, il riflesso di *grasping* (aggrapparsi), il contatto oculare e il pianto sono potenti segnali che suscitano risposte emotive e comportamentali positive da parte dell'adulto. Oltre al legame di attaccamento, anche la capacità di entrare in sintonia con gli altri è dovuta da una predisposizione biologica. Essa consente di creare un contatto con i propri simili favorendo la coesione nella coppia e nel gruppo. Anche, l'interazione con gli altri ha origini biologiche, in particolare, essa si basa sull'attitudine innata a imitare i nostri simili, la quale è fortemente influenzata dalla morfologia del cervello. La struttura di quest'ultimo permette di osservare e di riconoscere le azioni altrui, sia positive che negative, e di riprodurle in maniera automatica. Questa tendenza innata è fondamentale per la socialità umana, in quanto permette che ci sia, sin dall'inizio, un continuo legame di reciprocità e

bilateralità con l'altro. Queste particolari strutture cerebrali prendono il nome di neuroni specchio, i quali si attivano nel momento in cui si osservano i movimenti, i gesti e la mimica di un'altra persona. Questi neuroni si attivano come se il soggetto stesse eseguendo l'azione che in realtà sta solo osservando e sollecitano, successivamente, l'imitazione motoria. Quest'ultima è alla base dell'identificazione con i propri simili e dell'immedesimazione di sentimenti e valori. La tendenza al contagio emotivo è fondamentale per la coesione per il gruppo e per affrontare numerosi pericoli. Provare paura in una situazione di rischio, non soltanto prepara il proprio corpo alla fuga, ma comunica anche agli altri membri del gruppo che vi è un pericolo imminente (Bonino, 2012).

Se identifichiamo l'altro come nostro simile, grazie alle predisposizioni biologiche appena elencate, sarà più difficile danneggiarlo e ferirlo, mentre sarà più facile sostenerlo e aiutarlo quando in difficoltà. Il contagio emotivo permette di appropriarsi automaticamente dell'emozione di un'altra persona e, grazie allo sviluppo cognitivo, è possibile comprendere ciò che gli altri provano. Si parla, in questo caso, di empatia. È importante precisare che vi è differenza tra ciò che significa contagio emotivo ed empatia, in quanto quest'ultima si riferisce alla «capacità di immedesimarsi in ciò che gli altri provano, e anche di adoperarsi per alleviare la loro sofferenza nel caso di emozioni negative» (Bonino, 2012, p. 57). Dunque, non si limita a un'imitazione mimetica, bensì vi è una mediazione cognitiva e una differenziazione tra sé e altro. Questa capacità inizia a emergere verso la fine del primo anno di età e si sviluppa lungo il corso della vita sociale. Sebbene la decodifica emotiva e l'empatia siano strettamente connesse, è bene sottolineare che l'una non comporta necessariamente l'altra. In altre parole, il corretto riconoscimento emotivo, non necessariamente comporta una condivisione empatica. Si potrebbe, invece, assistere a indifferenza, fuga, negazione o azioni lesive. Esistono diverse forme di empatia: *l'empatia egocentrica* compare nei bambini di due anni, nei quali è osservabile la tendenza ad attribuire alla persona che hanno davanti l'emozione che essi stessi hanno provato in situazioni simili. In questo frangente, potrebbe non esserci una vera e propria condivisione emotiva, bensì una reazione parallela allo stimolo che si era provato in situazioni simili. Verso i cinque anni, vi è un'attenuazione

dell'egocentrismo e un aumento della capacità di mettersi nei panni degli altri, di guardare la realtà con occhi diversi e di rappresentarsi mentalmente il vissuto, i pensieri e i valori altrui. Hoffman definisce questo tipo di empatia *per condivisione partecipatoria*, poiché vi è una vera e propria condivisione e partecipazione agli stati emotivi della persona che si ha davanti. Con lo sviluppo del pensiero formale, il livello di astrazione e di rappresentazione mentale diventa sempre più complesso. È, perciò, possibile avere empatia per le condizioni di vita di un'altra persona e non più solamente per una specifica situazione. Inoltre, vi è una generalizzazione empatica che può andar oltre all'individuo e interessare ampie categorie, come poveri o malati (Bonino, 2012).

## **1.2. Il cervello sociale e la sua evoluzione**

La biologia molecolare ipotizza che ci sia un progenitore comune a tutti gli esseri viventi poiché esistono delle profonde somiglianze nella composizione chimica e nei processi biochimici fondamentali. Il DNA, per esempio, è presente in tutti gli organismi viventi. I biologi molecolari, analizzando e comparando alcune sostanze presenti in tutti gli esseri viventi, ad esempio alcuni tratti omologhi di DNA e RNA di diverse specie, riescono a stabilire il grado di parentela degli organismi. Poiché DNA e RNA sono acidi nucleici che contengono ed esprimono l'informazione genetica per la trascrizione di proteine in sequenze di aminoacidi, è possibile analizzare le proteine presenti in tutti gli esseri viventi e costruire "l'albero genealogico" di una specie sulla base delle proteine comuni (Balboni, 2002). Gli esseri umani hanno dunque delle caratteristiche simili a molti animali. Oltre alle funzioni fisiologiche di base e ad alcuni stati emotivi, l'uomo condivide una percentuale del patrimonio genetico con tutte le specie. In relazione con i primati la percentuale di condivisione sarà più alta rispetto ad altre specie animali e vegetali (Bonino, 2015). Tuttavia, ciò che ha reso l'uomo così diverso dagli altri esseri viventi è stata la formazione di una *cultura*. L'uomo, inteso come *animale culturale* capace di pensiero e

ragionamento, capace di reperire, elaborare e trasmettere informazioni, capace di esprimersi utilizzando un linguaggio come strumento di comunicazione, ha reso possibile la creazione di una specie totalmente diversa da tutte le altre (Balboni, 2002). Per comprendere la complessità dell'essere umano è bene partire dall'analisi delle caratteristiche del cervello. Per MacLean, medico neuroscienziato statunitense, lo studio del cervello e i dei suoi meccanismi fondamentali permetterebbe di comprendere meglio determinati comportamenti umani e aiuterebbe l'uomo a vivere in maniera positiva le relazioni con gli altri individui della propria società. MacLean sostiene che l'uomo ha ereditato la struttura e l'organizzazione di tre tipologie di cervello: *il cervello rettiliano, il cervello dei mammiferi e la neocorteccia*. Queste tre tipologie si sono fuse insieme dando origine a un sistema nervoso *uno e trino*. Secondo le sue ricerche, il primo cervello, quello rettiliano, è il più antico e regola i comportamenti stereotipati sulla base di apprendimenti ancestrali quali, per esempio, scegliere il luogo dove abitare, impossessarsi di un territorio, cacciare, accoppiarsi, assicurare la conservazione di sé e della specie e formare gerarchie sociali. Il secondo cervello, quello dei mammiferi, sembra si sia evoluto per «fornire al cervello rettiliano una “cuffia pensante” e emanciparlo così dal super-io ancestrale» (MacLean, 1973, p. 11). Esso ha il compito di valutare le situazioni in maniera più dettagliata, in modo da poter compiere la scelta migliore in termini di adattamento. Questo secondo tipo viene anche chiamato *cervello limbico* ed è presente in tutti i mammiferi. Suddiviso a sua volta in tre regioni, esso elabora, nella prima area, le emozioni fondamentali e gestisce i comportamenti che assicurano l'autoconservazione (lotta e autoprotezione); nella seconda regione, regola le espressioni e le sensazioni di socievolezza e stati preliminari dell'accoppiamento e della riproduzione e infine, nella terza regione, controlla il comportamento sociale-sessuale, gestisce la memoria, i sogni e infine interviene nelle attività del comprendere e del prevedere. Il terzo cervello, la neocorteccia, riceve la maggior parte delle informazioni dall'ambiente esterno grazie agli organi di senso. La neocorteccia trova la sua massima evoluzione nella specie umana. Poiché ha il compito di elaborare informazioni e idee nuove e creative, è possibile associare a quest'area tutte le funzioni cognitive superiori:

linguaggio, narrazione, pianificazione, costruzione di valori eccetera. Inoltre, è in grado di elaborare le emozioni complesse quali la vergogna, il senso di colpa e l'orgoglio. La neocorteccia risulta di piccole dimensioni alla nascita e si sviluppa fino all'adolescenza, diventando matura, grazie alla serie di apprendimenti ed esperienze che l'individuo sperimenterà (MacLean, 1973). I tre cervelli sono sopravvissuti al corso dell'evoluzione e convivono nel sistema nervoso interagendo e influenzandosi a vicenda. I primi due cervelli sono fortemente rigidi e stereotipi, la neocorteccia, invece, è flessibile e meno vincolata, restando, tuttavia, ancorata ai limiti del cervello rettiliano e del cervello limbico (Bonino, 2015). Per analizzare quali siano le capacità cognitive emergenti dallo sviluppo della neocorteccia, si possono prendere in considerazione gli studi di Piaget, psicologo svizzero dell'età evolutiva.

Alla nascita, l'intelligenza del neonato è limitata all'utilizzo delle *strutture riflesse*, ovvero «le coordinazioni sensoriali e motorie ereditariamente determinate e corrispondenti a tendenze istintive» (Piaget, 1964, p. 17). Il bambino esplorerà l'ambiente circostante per mezzo dell'*assimilazione senso motoria* ossia attraverso la percezione e il movimento. Mediante la suzione, la prensione e la manipolazione e gli altri schemi riflessi, il lattante compie dei movimenti fortuiti che produrranno un risultato. Se tale risultato sarà registrato come interessante, il bambino cercherà di riprodurre il movimento per ottenere nuovamente l'effetto desiderato, creando una *reazione circolare*. Questa evoluta forma di assimilazione pratica dimostra come l'intelligenza sia già presente prima dell'apparizione del linguaggio. Un ulteriore indicatore di intelligenza prelinguistica è l'azione di utilizzo di un mezzo secondario, quali per esempio un bastoncino o una coperta, per avvicinare un oggetto desiderato. L'evoluzione di tale intelligenza pratica avviene nel momento in cui il bambino, non accontentandosi di svolgere reazioni circolari monotone, decide di variare intenzionalmente le sue azioni per analizzare nuovi risultati. Durante il primo anno di vita il bambino non percepisce una distinzione netta tra *l'io* e *il mondo esterno*; tutti gli oggetti esplorati saranno centrati sull'attività del soggetto. Successivamente, soltanto alla fine del primo anno, il bambino inizierà a comprendere che gli oggetti esistono anche al di fuori della sua vita interiore, e



inizierà, dunque, a ricercarli anche quando non sono presenti nel suo campo percettivo. Questa capacità di *rappresentazione mentale*, che troviamo sufficientemente sviluppata intorno al diciottesimo mese di vita, permette all'essere umano di crearsi un'immagine mentale della realtà esterna e di richiamarla alla mente anche senza la percezione diretta dei cinque sensi. Per ciò che riguarda lo sviluppo dell'affettività, il bambino sviluppa una serie di sentimenti elementari legata alle attività compiute e al proprio corpo (sgradevole e gradevole, dolore e piacere, successo e insuccesso). Con l'apparire del linguaggio, il bambino evolve la sua intelligenza grazie alla capacità di raccontare le azioni passate e di anticipare quelle future. L'insorgenza del linguaggio provoca tre conseguenze fondamentali per l'evoluzione dell'intelligenza: *la socializzazione dell'azione* ossia tutto ciò che riguarda il dialogo e lo scambio con gli adulti e gli altri bambini, *l'interiorizzazione della parola* e dunque la nascita di un *pensiero propriamente detto* ossia l'evoluzione dall'intelligenza strettamente pratica verso un'intelligenza pensata, e infine *l'interiorizzazione dell'azione* che fino ad allora era rilegata alla percezione e al movimento. Dal punto di vista dell'affettività emergono i primi sentimenti interindividuali legati alla *socializzazione dell'azione*, quali gli affetti, le simpatie e le antipatie, ed emergono i primi interessi, ovvero il prolungamento dei bisogni, legati alla nascita del *pensiero*. È in questa fase che si manifestano i primi sentimenti di autovalorizzazione come il senso di inferiorità e superiorità basati sugli insuccessi e sui successi che il bambino registrerà, e le prime antipatie e simpatie per coloro che hanno o meno gli stessi interessi o la stessa scala di valori. Nel terzo stadio, ossia la fascia di età tra i sette e i dodici anni, vi è un'enorme evoluzione dello sviluppo dell'intelligenza. Dal punto di vista relazionale, il bambino per Piaget dopo i sette anni (oggi, anche grazie agli studi di Dunn, sappiamo che tale capacità è molto più precoce e può essere osservata già a due o tre anni) è in grado di cooperare poiché è in grado di comprendere che non c'è un solo punto di vista, il suo, bensì molti altri. Egli impara a differenziarli e a coordinarli verso uno scopo comune. Nasce in questa fase la discussione tra pari e gli individui si relazionano, abbandonando l'egocentrismo tipico dei precedenti stadi. Per ciò che riguarda l'intelligenza, vi è la

manifestazione della logica, ossia «il sistema di rapporti che permette la coordinazione dei diversi punti di vista tra loro» (Piaget, 1964, p. 49). Nella sfera affettiva, emergono nuovi sentimenti morali quali per esempio il rispetto, la stima, il sentimento di giustizia e la lealtà (Piaget, 1964). Gli scienziati ritengono che lo sviluppo di tutte queste capacità cognitive, tipiche della nostra specie, sia avvenuta a causa della nascita della vita sociale caratterizzata da scambi interindividuali indispensabile per la propria sopravvivenza. L'intelligenza non poteva limitarsi a evolvere le capacità per affrontare soltanto le esigenze dell'ambiente fisico ma, al contrario, necessitava di sviluppare tutte quelle capacità cognitive tipiche della vita sociale per poter adattarsi e sopravvivere. Perciò comprendere le emozioni degli altri, prevedere i pensieri dei propri simili e immaginarsi ciò che passa nella mente altrui diventano azioni fondamentali per la vita di relazione, la quale andava a instaurarsi nei primati maggiormente evoluti. Alla base del nostro sviluppo mentale vi è dunque una profonda socialità ancestrale basata su comportamenti prosociali come l'empatia, l'aiuto e la cooperazione.

La comparsa del linguaggio e del pensiero, sommata alla plasticità del cervello ha permesso lo sviluppo della *coscienza* (Bonino, 2015). Vi sono due tipologie di coscienze, una primaria presente in alcuni mammiferi e una secondaria tipica dell'essere umano. Per *coscienza secondaria* si intende «la consapevolezza non solo del proprio corpo ma anche della propria attività mentale (sia emotiva che cognitiva), della propria unità e identità, fino all'autocoscienza» (Bonino, 2015, p. 13). È possibile che alcuni comportamenti consapevoli possano diventare inconsapevoli (gli automatismi, come guidare l'auto) e viceversa (come la gestione di una risposta emotiva automatica). L'*autocoscienza* permette di regolare il proprio comportamento, di pianificare, di anticipare e valutare le proprie azioni in vista di un obiettivo prefissato, ma anche di regolare in maniera intenzionale le emozioni e le risposte conseguenti. Tutto questo è possibile grazie a un importante strumento di costruzione della coscienza di sé: il linguaggio interno. Quest'ultimo, infatti, permette di avere una visione e un'immagine di sé esteriore e decentrata, ossia un narratore esterno che si racconta. Oltre a ciò, il linguaggio ha avuto un importantissimo ruolo a

livello sociale e culturale nella trasmissione di conoscenze, credenze e valori. L'uomo come *animale culturale*, dotato di un bagaglio culturale, si è formato grazie all'apprendimento orale e alla trasmissione di principi di generazione in generazione. Il linguaggio, la plasticità della neocorteccia (anche in età adulta) e la formazione dell'autocoscienza consentono a ciascun individuo di operare delle azioni meditate e intenzionali. Come sostiene Edelman (1995), neurobiologo statunitense, nella sua teoria del *darwinismo neurale*, nel cervello vi sono dei gruppi neuronali che si formano, si modificano ed entrano in contatto tra loro. In rapporto a particolari necessità dell'individuo, alle caratteristiche del suo ambiente di vita, alle esperienze e agli apprendimenti che egli compie si creano nel cervello nuovi collegamenti neuronali.

L'educazione svolge un importante ruolo in quanto non è sufficiente acquisire l'autoconsapevolezza se quest'ultima non viene utilizzata in maniera critica per la scelta dei propri comportamenti sociali e delle risposte emotive. Gli esseri umani, perciò, non sono organismi passivi in balia delle strutture biologiche e degli ambienti culturali in cui vivono: essi sono al contrario soggetti in grado di analizzare criticamente il proprio sé e la propria vita. Ciascun individuo ha *libertà d'azione* ed è importante coltivarla e preservarla, per svincolarsi dall'esecuzione primitiva e acritica di comportamenti automatici, di conformismi e stereotipi (Bonino, 2015). «Trascurare gli spazi di libertà offerti dalle specifiche capacità umane porta alla passività e all'inazione, perché le difficoltà e i problemi sono ricondotti a insuperabili condizionamenti biologici (“siamo fatti così: non c'è nulla da fare”) oppure culturali (“siamo stati educati così, la società ci porta ad essere così: non c'è nulla da fare”). Si tratta di atteggiamenti rinunciatari, in cui l'individuo non ricerca in sé e nel proprio comportamento né le responsabilità né le risorse per fare fronte ai problemi posti dalla vita individuale e sociale» (Bonino, 2015, pp. 18-19).

Uno dei dibattiti presente da secoli nel panorama scientifico è la differenza tra uomo e donna. Le numerose ricerche che sono state compiute a tal riguardo vanno a indagare se la differenza tra sessi sia attribuibile al patrimonio genetico ereditario o al processo di apprendimento. Se si conferisse il primato alla natura, le differenze tra sessi (oltre alle evidenti differenze fisiche e riproduttive)

sarebbero un dato oggettivo e inconfutabile, al contrario se si attribuisse maggior importanza alla cultura, le differenze di genere dovrebbero poter essere eliminate definitivamente. Nel passato questo dibattito natura/cultura era molto forte basti pensare alle varie correnti di pensiero che sostenevano l'inferiorità cerebrale femminile (sia nella massa, sia nella mancanza delle regioni "dell'intelletto", sia nell'idea che gli ormoni, il ciclo mestruale e la gravidanza potessero andare a intaccare alcune capacità e scelte comportamentali adeguate); oggi le posizioni estreme sono diminuite e grazie alle nuove tecnologie è possibile analizzare i cervelli femminile e maschile. Le tecnologie permettono di visualizzare le immagini di un cervello vivo e la sua attività neuronale durante l'esecuzione di un compito; dettagliate misurazioni indicano le dimensioni del sistema nervoso e alcune analisi laboratoriali permettono di studiare i geni presenti e la loro influenza nello sviluppo e nelle funzioni del cervello (Rogers, 1999).

Si prendano in esame alcuni esperimenti (Haier, Benbow, 1995) condotti su due gruppi distinti di uomini e donne. In un primo esperimento, i gruppi erano stati divisi, a loro volta, in ulteriori due insiemi sulla base dei risultati di un pre-test che aveva lo scopo di individuare le prestazioni ad alto livello e a medio livello. Successivamente, dopo aver collegato i cervelli ai computer, veniva sottoposto loro un test di matematica. I risultati mostrarono che nel gruppo dei soggetti ad alto livello prestazionale, le attività nei lobi temporali degli uomini erano maggiori rispetto a quelle delle donne. Nel gruppo dei soggetti con prestazioni medie non erano emerse differenze. Ciò potrebbe far pensare che vi sia una differenza di ragionamento logico in termini quantitativi, ossia pensare che gli uomini siano più intelligenti delle donne, oppure, secondo un altro punto di vista, questi risultati potrebbero evidenziare che per la risoluzione dei problemi matematici, uomo e donna utilizzino semplicemente aree cerebrali differenti poiché, in entrambi i casi, i soggetti, sia femminili che maschili, erano riusciti a svolgere correttamente il compito. Un ulteriore studio (Gur et al., 1995) mostra le differenze tra i due cervelli durante momenti di quiete. L'attività dei neuroni nel sistema limbico (area deputata alla gestione delle emozioni) è più elevata per i soggetti maschi in rapporto a quella femminile. Si potrebbe pensare

ancora una volta che vi sia una differenza biologica nei processi emozionali, tuttavia si può anche ipotizzare che per differenti ragioni, come le personali esperienze vissute, uomini e donne possano avere pensieri diversi durante lo stato di quiete. Altri studi (Shaywitz et al., 1995; Pugh et al., 1996) dimostrano, invece, una differenza oggettiva per quanto riguarda l'elaborazione del linguaggio e le corrispondenti zone cerebrali differenti negli uomini e nelle donne. Nelle donne vengono utilizzate regioni cerebrali di entrambi gli emisferi, mentre negli uomini è prevalente l'attività nell'emisfero sinistro. Riassumendo brevemente i vari risultati degli esperimenti compiuti su questa tematica è possibile sostenere che nelle donne le abilità verbali e linguistiche sono superiori, mentre gli uomini hanno abilità spaziali più elevate rispetto a quelle delle donne. La particolarità è che le differenze riscontrate tra i due sessi sono esigue e in ogni caso vengono evidenziate ed enfatizzate a scapito delle somiglianze che, al contrario, risultano essere innumerevoli ma, purtroppo, spesso, trascurate (Rogers, 1999).

I fattori biologici che possono identificare il sesso maschile e quello femminile sono i geni e gli ormoni. I geni dei cromosomi X e Y determinano lo sviluppo delle ghiandole sessuali (ovaie e testicoli). I testicoli e le ovaie producono due ormoni differenti, i testicoli producono testosterone, le ovaie gli estrogeni e il progesterone. Attraverso il sangue questi ormoni raggiungono varie zone del corpo: tessuti e organi, compreso il cervello. Il rilascio di questi ormoni va a influire, oltre che per lo sviluppo dei genitali, anche sulla maturazione dei caratteri sessuali secondari. Poiché il cervello è un sistema molto complesso, è difficile studiare e dimostrare una correlazione tra le funzioni biologiche del cervello e la manifestazione di determinati comportamenti o processi mentali differenti tra uomo e donna. Quando si è soggetti a esperienze ambientali e sociali e a processi di apprendimento, il cervello risponde agli stimoli modificando la propria struttura e le proprie funzioni biochimiche. A differenza dello sviluppo delle gonadi, il cervello non decide di essere *femminile* o *maschile*, anzi è possibile registrare una concomitanza di entrambi i sessi. I bambini, alla nascita, vengono distinti in maschi e femmine in base alla presenza o meno dell'apparato genitale maschile. Successivamente, la famiglia e la

società attribuiranno scelte diverse in base al sesso biologico, costruendo così ambienti diversi per le bambine e per i bambini che andranno ad influenzarne il futuro (Rogers, 1999).

## **CAPITOLO 2**

### **Stereotipi, pregiudizi e disimpegno morale**

#### **2.1. Stereotipi e pregiudizi: definizione e funzioni**

“Non piangere come una femminuccia! Gli uomini non piangono mai...”, “gli stranieri non hanno mai voglia di lavorare!”, “gli ebrei sono tutti intelligenti e avidi”, “le donne straniere sono qui per rubare il denaro agli uomini italiani”. Ragionamenti di questo genere fanno parte del meccanismo psicologico dello *stereotipo*. Secondo il dizionario di psicologia dello sviluppo diretto da Bonino, il termine stereotipo in psicologia viene definito come un processo cognitivo di semplificazione della realtà che produce una rappresentazione mentale di una categoria sociale, etnica o razziale verso la quale si articola un giudizio falsato. Lo stereotipo nasce laddove la ragione umana, risultando limitata di fronte alla complessità della realtà sociale, ha la necessità di economizzare e di categorizzare la società. Colui che lo formula si avvale di presunti tratti tipici di un gruppo di individui e li accentua omogeneizzando i componenti della categoria sociale sotto alcune somiglianze, annullando le differenze tra di essi (Battistelli, 2002). Dal punto di vista etimologico il termine stereotipo deriva dal greco *stereòs* = rigido e *tùpos* = impronta e compare alla fine del Settecento in ambiente tipografico per indicare la tecnica con la quale venivano riprodotte immagini fisse con l’ausilio di una piastra-impronta. Successivamente questo lessema è entrato a far parte del linguaggio psichiatrico e con esso si vuole indicare la ripetizione ossessiva di gesti e comportamenti considerati patologici. Infine, l’utilizzo di questo termine viene introdotto all’interno delle scienze sociali grazie al contributo del giornalista statunitense Lippmann nel suo volume del 1922 “*Public Opinion*” nel quale illustra i processi di formazione dell’opinione pubblica (Mazzara, 1997).

Lippmann sostiene che ciascuno di noi forma delle immagini mentali della realtà esterna delle quali si serve per poterne fronteggiare la complessità (Mazzara, 1997). Queste rappresentazioni sociali sono il frutto delle interazioni, delle azioni e delle comunicazioni fra individui. Esse si formano grazie a due

processi socio-cognitivi: l'oggettivazione e l'ancoraggio. Il primo processo consiste nell'associare a un concetto astratto delle qualità tipiche dell'oggetto, successivamente il concetto si trasforma nell'immagine di una categoria sociale volta a ordinare la realtà. Il secondo processo consiste invece nell'assimilare ciò che non è familiare con ciò che è noto, confrontarlo e interpretarlo (Battistelli, 2002). Per spiegare le funzioni delle rappresentazioni sociali ricorriamo *all'ipotesi dello squilibrio* «secondo cui ogni rappresentazione sociale sarebbe una risposta alle tensioni psichiche successive a un insuccesso, a una cattiva integrazione nella società, o alla mancata conoscenza delle regole di casa. Sarebbe perciò una compensazione immaginaria tesa a riportare un certo equilibrio invece che a capire meglio il mondo in cui si vive» (Battistelli, 2002, p. 602) e *all'ipotesi del controllo* «secondo cui le rappresentazioni sociali organizzerebbero il comportamento filtrando le informazioni indispensabili a un individuo per conoscere il suo ambiente. In tal modo esse garantirebbero la chiarezza cognitiva necessaria per dominare un contesto complesso e oscuro» (Battistelli, 2002, p. 602).

Tornando all'importante contributo di Lippmann, queste immagini mentali corrispondono a delle semplificazioni molto rigide della realtà che vengono costruite sulla base della cultura del gruppo di appartenenza. Gli individui agiscono sulla base delle valutazioni delle informazioni reperite in seguito a un'esperienza. In questa analisi, gli stereotipi entrano in gioco influenzando le scelte e i comportamenti nel momento in cui i dati di esperienza vengono registrati: l'individuo sarà orientato verso ciò che gli è familiare e ignorerà le informazioni che potrebbero svalutarne l'idea stereotipata (Mazzara, 1997).

Gli stereotipi sono il preludio dei *pregiudizi*. Dal punto di vista etimologico, il pre-giudizio è una valutazione che viene fatta in assenza di dati empirici e, per tale ragione, viene considerato come una sentenza antecedente all'esperienza, priva di oggettività e fondamento (Mazzara, 1997).

A tal proposito, ricordiamo l'analisi del filosofo Bacone, scritta all'inizio del Seicento, sulle false nozioni (*Idola Mentis*) che popolano la mente e lo spirito dell'uomo e che lo allontanano da una comprensione razionale della realtà. Nella



sua grande opera “*Novum organum*” Bacone definisce gli *idoli* come false nozioni dell’intelletto umano che sono attecchite nella mente e non permettono di cogliere la realtà delle cose. Bacone ne individua quattro tipologie. In primo luogo, gli *Idola Tribus* «sono fondati sulla stessa natura umana [...]. Tutte le percezioni, [...], sono in relazione all’uomo, non in relazione all’universo. L’intelletto umano [...] mescola la propria natura con quella delle cose, deformandole e corrompendole» (Marchetto, 1998, p.93). L’intelletto umano, nel momento in cui si impossessa di un concetto ritenendolo autentico, tende a respingere tutto ciò che possa invalidarlo e tende ad accogliere ciò che possa confermarlo. Pertanto, l’individuo tende a ricercare nel mondo ciò che crede sia vero secondo la sua opinione, mantenendo nascosta la complessità delle cose. Gli *Idola Specus* «sono gli idoli dell’uomo inteso come individuo. Ognuno, infatti, oltre alle aberrazioni della natura umana in generale, possiede una specie di spelonca o caverna propria, che rifrange e indebolisce la luce della natura, o a causa della natura propria e singola di ognuno; o a causa dell’educazione e della conversazione con gli altri; o a causa dei libri che legge [...]» (Marchetto, 1998, p. 95). In questo caso le false nozioni derivano dall’individuo in quanto tale. Esse sono frutto della sua personalità, dell’educazione che ha ricevuto, delle conversazioni che ha intrapreso; in sintesi, dei percorsi di socializzazione. Successivamente, gli *Idola Fori* «derivano da un contratto e dalle reciproche relazioni del genere umano [...], dai rapporti che intercorrono fra gli uomini e la loro comunità» (Marchetto, 1998, p. 95). Bacone li definisce i più dannosi poiché hanno origine dal linguaggio, in particolare dall’associazione di parole. Le parole, nel tempo, hanno subito uno stravolgimento del loro significato originale e si sono insediate nella mente dell’uomo in profondità. Infine, gli *Idola Theatri* sono «le molte filosofie che sono state accolte o elaborate dagli uomini come altrettante favole rappresentate e recitate sulla scena, che hanno prodotto mondi fittizi e artificiali come le scene di un teatro» (Marchetto, 1998, p. 95). In questa categoria rientrano i miti, le favole e le tradizioni del passato che sono state tramandate di generazione in generazione e si sono innescate nell’intelletto umano fino a diventare vere e proprie false credenze, contaminando la mente umana (Marchetto, 1998). In questa breve analisi della dottrina degli *idola*, si

mostra come la mente debole dell'uomo sia già predisposta al pregiudizio per sua natura e che per raggiungere la conoscenza vera del mondo debba liberarsi di queste false nozioni attraverso l'esperienza.

Recentemente, le scienze sociali hanno adottato il termine *pregiudizio* includendo due indicazioni specifiche alla definizione generale di "ostacolo alla conoscenza": la prima è che i soggetti vittime di tali formulazioni sono gruppi sociali e non fatti ed eventi, e la seconda è che il giudizio sia da considerarsi negativo, vale a dire che la valutazione che viene attribuita a un oggetto non può che essere una discriminazione nei suoi confronti (Mazzara, 1997). Pertanto, possiamo definire il pregiudizio come «la tendenza a considerare in modo ingiustificatamente sfavorevole le persone che appartengono ad un determinato gruppo sociale» (Mazzara, 1997, p. 14).

Le modalità di funzionamento di stereotipi e pregiudizi sono state analizzate da numerose correnti di pensiero. In questa sede verranno prese in esame alcune tra le più esaustive e diffuse, seguendo due criteri di classificazione: *l'ordinarietà e l'eccezionalità* e *il livello individuale e sociale*. Nel primo criterio troviamo sia coloro che sostengono la naturalità di questi fenomeni considerandoli tipici della specie umana, presenti in tutte le epoche e in tutti i luoghi, necessari per la comprensione e organizzazione della realtà sociale; sia coloro che affermano l'anormalità del fenomeno opponendosi all'idea che si tratti di qualcosa di imprescindibile all'uomo e pertanto controllabile e contrastabile. Il secondo criterio è caratterizzato dalle correnti di pensiero che mettono in rilievo il singolo individuo come portatore di una personalità, di una sua storia sociale e di specifiche caratteristiche biologiche le quali lo hanno influenzato nel formulare stereotipi e pregiudizi; l'altra faccia della medaglia è contraddistinta dalle spiegazioni che pongono l'accento sulla dimensione sociale, sulle interazioni e sui rapporti di potere tra individui e sulle dinamiche di gruppo che possono plasmare le menti, favorendo l'insorgere di questi fenomeni. Questi due criteri di classificazione, combinandosi fra loro, formano uno schema concettuale (Fig. 2.1) che raccoglie le diverse interpretazioni (Mazzara, 1997).

Fig. 2.1: Criteri di classificazione

	Livello individuale	Livello sociale
Processi ordinari	A	B
Processi eccezionali	C	D

(Fonte: Mazzara, B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi. Accettare luoghi comuni, conoscenze non verificate, giudizi preconfezionati: un'economia della mente che diventa un'avarizia del cuore.* Bologna: Il Mulino. Pag. 59)

*A. Ordinarietà dei processi psicologici a livello individuale.*

Giustificare i meccanismi di pregiudizi e stereotipi e rilegarli alla natura inevitabile dell'essere umano rischia di essere un'operazione pericolosa, in quanto si andrebbe a legittimare tutti quei comportamenti e atteggiamenti oppressivi e discriminatori che penalizzano i gruppi sociali minoritari. Tuttavia, molti studiosi sostengono l'importanza di riconoscere la dimensione innata di questo fenomeno per poter comprenderlo pienamente e per poter predisporre gli interventi adeguati allo scopo di contenere questi processi. Inoltre, porre l'accento sui processi ordinari rende tutti gli esseri umani responsabili e consapevoli, evitando di limitare l'intolleranza a pochi e altri, e aumentando la capacità di controllarne l'espressione. Secondo le correnti sociobiologiche, il pregiudizio è strettamente connesso al sentimento di ostilità nei confronti di coloro che sono diversi da noi. Questo sentimento sarebbe il frutto della selezione naturale e dell'istinto di lotta per la sopravvivenza. Secondo la teoria darwiniana, nel processo di selezione naturale sarebbero sopravvissuti e si sarebbero riprodotti gli individui che si sarebbero rivelati più adatti a competere con gli altri per le risorse e per la propria sopravvivenza. Parallelamente, oltre all'istinto di aggressività nei confronti degli individui della stessa specie per la competizione delle risorse, si sarebbe sviluppato il *senso di appartenenza* a un gruppo ristretto della stessa specie, funzionale per un'alleanza solidale e per la lotta contro il diverso. I pregiudizi corrispondono a un'elaborata risposta culturale e simbolica della necessità di spiegare questo naturale istinto di ostilità. Contemporaneamente, le stesse correnti biologiche hanno individuato che dalla

selezione naturale si sarebbero evoluti altri due istinti: *l'istinto di protezione e di chiusura* e *l'istinto di esplorazione e di apertura*. Il primo induce a circoscrivere il territorio e a riconoscere soltanto i membri del gruppo di appartenenza come utili alla propria sopravvivenza, mentre il secondo spinge l'individuo a esplorare il nuovo e il diverso. Nonostante la ricerca abbia mostrato che, per un'efficace sopravvivenza, siano fondamentali entrambi gli istinti in eguale misura, la tendenza a esplorare la novità è una qualità tipica dell'essere umano poiché egli è capace di elaborare, interpretare le informazioni, associare un significato culturale e accrescere la propria conoscenza. Perciò, in questa prospettiva evuzionistica-biologica, il diverso è qualcosa dal quale si sente la necessità di allontanarsi e contrastare, ma anche qualcosa che può suscitare curiosità. Per questa ragione non possiamo ricondurre le manifestazioni del pregiudizio a basi ordinarie biologiche che possono essere intese come delle predisposizioni innate, ma non possono giustificare la totalità del fenomeno sociale e culturale (Mazzara, 1997).

Un'altra spiegazione che si trova sull'ago della bilancia tra i consensi, grazie ai suoi numerosi risultati di ricerca sperimentale, e le critiche, volte a opporsi alla sua convinzione di inevitabilità dei pregiudizi e stereotipi, è l'interpretazione cognitivista. Nel suo trattato di patologia del comportamento sociale intitolato "*La natura del pregiudizio*", lo psicologo statunitense Allport cerca di spiegare le origini del pregiudizio, le funzioni e la pluralità delle cause alla base di questo fenomeno, ponendo l'accento sull'importanza dell'apprendimento, sui processi cognitivi e sulla formazione della personalità. Gli esseri umani hanno la naturale tendenza a formare gruppi di individui della stessa specie che condividono cultura, linguaggio, usanze, costumi, abitudini alimentari eccetera. Comunicare, trattare affari economici, sposare persone dello stesso gruppo etnico richiede meno sforzo rispetto al contatto con lo straniero. Infatti, quest'ultimo potrebbe non comprenderci, sottovalutarci e rimpiazzarci. Questa predisposizione naturale dei gruppi umani a restare separati dal diverso non è ricondotta al meccanismo del pregiudizio ma piuttosto a un *principio di comodità*. La problematica emerge nel momento in cui vengono meno la comunicazione e gli scambi proficui per una buona convivenza. Escludendo fattori emotivi, culturali

e personali, dal punto di vista strettamente cognitivo alla base del pregiudizio troviamo il *processo di categorizzazione*. L'autore evidenzia cinque caratteristiche:

- 1) il nostro modo di pensare è costituito da schemi. All'interno di ogni schema collochiamo eventi generali familiari ai quali, secondo un calcolo delle probabilità dato dall'esperienza, associamo una determinata risposta. Quando andiamo a fare la spesa, ci aspettiamo che la cassiera o il cassiere si comporti in un certo modo e di conseguenza anche noi ci comporteremo in una determinata maniera. Nel momento in cui subentra una nuova esperienza, essa verrà assimilata e riadattata in un nuovo schema. Nel nostro esempio, il/la negoziante potrebbe non adempiere al suo compito destabilizzando il nostro modo di pensare e condizionando la formazione di un nuovo schema.
- 2) Il nostro pensiero tende a catalogare gli eventi con eccessive semplificazioni in modo da poter utilizzare uno schema generale per differenti eventi. La nostra mente tende a fare meno sforzi possibili e pertanto, spesso e volentieri, non si addentra in approfondite analisi di un determinato fenomeno, limitandosi invece a trovare le soluzioni in concetti approssimativi e mediocri. Di fronte alle difficoltà scolastiche di un alunno albanese immigrato, l'insegnante potrebbe accordarsi mentalmente sull'idea che "tutti gli Albanesi sono pigri" senza andare a indagare sulle vere cause del disagio scolastico.
- 3) Gli schemi sono fortemente legati a ciò che noi percepiamo e a come agiamo o valutiamo una situazione. Le caratteristiche dell'evento attivano il meccanismo di categorizzazione. Quando vediamo un uomo e una donna seduti ad un tavolo di un ristorante potremmo subito pensare che il loro rapporto sia quello di marito e moglie, escludendo aprioristicamente altre possibilità.
- 4) Una categoria è sempre composta da un significato e da una dimensione affettiva. Vale a dire che ciascuno di noi, oltre al concetto oggettivo, associa un grado di piacevolezza o di sgradevolezza. Il *Jazz* è un concetto che tutti quanti noi abbiamo assimilato nella nostra mente, tuttavia siamo in grado di

dare un giudizio estetico a questa tipologia di genere musicale in base ai nostri gusti personali e alla nostra esperienza. Questo esempio potrebbe essere traslato verso qualsiasi gruppo umano.

- 5) Le categorie possono essere razionali, basate sulla ricorsività degli eventi, o irrazionali. È probabile che un uomo o una donna vestito/a con un camice bianco all'interno di una farmacia faccia come professione il/la farmacista, tuttavia è meno probabile che solo i farmacisti siano gli unici in grado di capire la scrittura dei medici. La gravità della questione è che il nostro pensiero non fa distinzione fra le due. Entrambe vengono formulate con la medesima facilità poiché l'emotività collegata a tali concetti è un potente mezzo di adesione mentale rispetto e (purtroppo in certi casi) nonostante l'evidenza dei fatti. In relazione a quest'ultima affermazione, Allport sostiene che gli individui tendono a difendere un pregiudizio sebbene la propria tesi venga confutata dall'esperienza. In questi casi entra in gioco uno specifico meccanismo di difesa il quale ha la funzione di validare l'evento divergente come una semplice eccezione di poco conto, in modo da non dover spendere energie mentali nella destrutturazione e ricostruzione mentale della categoria. Inoltre, le categorie più importanti derivano dal nostro bagaglio valoriale: infatti, i nostri valori personali sono alla base di molte nostre convinzioni e persino di fronte all'evidenza dei fatti la critica o la loro messa in discussione vengono meno (Allport, 1953).

Quando la mente classifica il mondo in categorie si avvale di tratti comuni caratteristici di un determinato gruppo di oggetti. Per esempio, all'interno della categoria "albero" troviamo tutte quelle generiche piante che possiedono un tronco eretto con una diramazione di rami e ramoscelli ricoperti di foglie di varie forme e colori. Nel caso di stereotipi e pregiudizi vi è un uso alterato di questo *processo di categorizzazione*: il giudizio emesso nei confronti di un gruppo sociale è caratterizzato da un'eccessiva estensione dei tratti comuni oggettivi verso tratti soggettivi, arbitrari, non dimostrati, i quali possono formulare una definizione irrazionale, grossolana e discriminatoria (Mazzara, 1997).

I limiti del nostro sistema cognitivo e la necessità di formulare delle rapide opinioni valutative sugli individui che entrano in relazione con noi, in modo da comprendere se tale interazione sarà vantaggiosa o meno, sono i meccanismi principali di attivazione del *processo di inferenza* (Mazzara, 1997). Il processo di inferenza «ci porta a prevedere la corrispondenza fra certi tratti immediatamente rilevabili e certe più nascoste caratteristiche soggettive e disposizioni comportamentale» (Mazzara, 1997, p. 69). Esso è utile per svariati motivi: innanzitutto diminuisce il carico di lavoro che la nostra mente dovrebbe affrontare ogni qualvolta debba analizzare in maniera oggettiva ogni singola situazione; successivamente evita di farci vivere esperienze negative in quanto, per poter valutare qualsiasi situazione, è inevitabile sperimentare ogni interazione, anche quelle pericolose; infine, anche se a volte possiamo trarre giudizi falsati, è lo strumento con il quale noi compiamo la maggior parte delle nostre scelte e generalmente risulta essere valido. La pericolosità dell'uso di questo processo risiede, ancora una volta, nell'ambito del pregiudizio e dello stereotipo e nell'associazione puramente arbitraria di caratteristiche soggettive e irrazionali ai membri di una categoria sociale. Scegliere di farsi scattare una fotografia, utilizzando il proprio *smartphone*, da un ragazzo con al collo un apparecchio fotografico è indice di un efficace processo inferenziale: probabilmente il ragazzo sarà un abile fotografo; fare la stessa scelta sulla base dell'appartenenza etnica è il risultato di stereotipi e pregiudizi razziali. Infine, un terzo processo ordinario della mente è *il processo di accentuazione percettiva*. Esso consiste «nella tendenza a percepire gli oggetti che sono inclusi in una stessa categoria come più simili tra loro di quanto siano nella realtà, e a percepire invece come più diversi di quanto realmente sono gli oggetti che siano inclusi in categorie diverse» (Mazzara, 1997, p. 70). Come abbiamo detto in precedenza, l'omogeneizzazione è alla base della categorizzazione e permette di evitare laboriose operazioni di analisi delle singole situazioni. Un uso improprio di questo requisito di base porta alla formulazione di pregiudizi e stereotipi nel momento in cui si estende la similitudine di tratti fisici anche ai tratti psicologici. Considerare i giapponesi molto simili per le loro caratteri fenotipici è un esempio

di accentuazione percettiva; considerare tutti i giapponesi appassionati di internet e di fumetti manga è uno stereotipo (Mazzara, 1997).

Al termine di questa sinossi, un ulteriore contributo viene fornito dagli psicologi Hamilton e Gifford e dai loro esperimenti sociali che mostrano un altro aspetto del funzionamento cognitivo degli stereotipi. Questi autori riprendono il concetto esaminato da Chapman delle *correlazioni illusorie* definito come «il resoconto da parte degli osservatori dell'esistenza di una correlazione tra due classi di eventi che, in realtà *a*) non risultano affatto correlati o *b*), sono correlati in misura minore di quella riportata» (Chapman, 1967, pag. 151). Gli autori, grazie ai loro studi, illustrano una stretta correlazione tra questa modalità di elaborare informazioni e la formulazione di stereotipi nei confronti dei gruppi considerati minoritari. L'esperimento consisteva nel mostrare delle *slide* di gruppi minoritari e maggioritari ai partecipanti e nella richiesta di associare un comportamento positivo o negativo. I risultati dimostrano che i comportamenti negativi e quelli insoliti venivano associati con più frequenza ai gruppi minoritari. La spiegazione è data dal fatto che i comportamenti singolari catturano maggiormente l'attenzione e vengono ricordati con più facilità. Un esempio lampante è quello dell'affermazione “donna al volante pericolo costante”: non molto tempo fa era raro vedere una donna alla guida e perciò se una donna avesse fatto un incidente sarebbe rimasto impresso nella memoria di tutti in quanto considerato un evento inedito. Tuttavia, la realtà dei fatti, è che tale affermazione non è fondata in quanto le ricerche dimostrano che il più alto tasso di incidenti stradali è causato dagli uomini (Tajfel, 1981).

### *B. Ordinarietà dei processi psicologici a livello sociale*

Le correnti di pensiero che sostengono l'importanza della dimensione sociale dei processi psicologici alla base di pregiudizi e stereotipi pongono l'accento sul *processo di formazione dell'identità personale e sociale*. Per nozione di identità, generalmente, si intende l'unicità di un individuo, i suoi sentimenti, le sue intenzioni, i suoi pensieri, i suoi valori, le sue credenze e la conoscenza che ha sul mondo e su di Sé (Bonino, 2002). In psicologia, il concetto di identità è stato



analizzato da diversi autori: colui che più di altri ha riconosciuto la spinta della società come modellatrice della personalità è Erikson.

Fortemente influenzato da James, psicologo del pragmatismo americano, e da Freud, padre della psicoanalisi, Erikson definisce l'identità come «un processo “situato” *al centro dell'individuo* ed anche *al centro della sua cultura comunitaria*. [...] la formazione di identità si serve di un simultaneo processo di riflessione ed osservazione, un processo che si svolge a tutti i livelli delle funzioni mentali in base alle quali l'individuo si giudica alla luce del modo con cui egli percepisce di essere giudicato dagli altri in rapporto a loro stessi e ad una tipologia per loro importante; egli invece giudica il modo altrui di giudicarlo alla luce del modo con cui egli si percepisce nei confronti loro ed alla tipologia che gli è divenuta importante» (Erikson, 1974, p. 24). Questo complesso processo avviene in maniera inconscia e si sviluppa e si modifica lungo l'arco della vita. Le esperienze, i vissuti, l'educazione e soprattutto le comunità di appartenenza e il loro sviluppo storico sono in strettissima relazione con lo sviluppo personale. In particolare, nella sua *teoria dello sviluppo psicosociale* Erickson evidenzia otto stadi nei quali si articola la vita umana. In ogni fase, l'individuo si trova a dovere affrontare alcuni conflitti psicosociali che contribuiranno a formare l'identità. Nel primo periodo, compreso dalla nascita al primo anno di vita, si formerà la *fiducia o sfiducia* nell'ambiente, nella figura materna e in sé stesso. L'acquisizione di *fiducia* sarà la base dell'identità futura “nell'essere sé stesso” e “nel diventare ciò che si attendono gli altri”. Nell'età compresa fra il primo anno e i tre anni, il bambino sarà in tensione tra due dimensioni *l'autonomia* e *la vergogna*. Quest'ultima consiste nel sentirsi giudicati negativamente dall'altro e, conseguentemente, nel ritrarsi e nascondersi; parallelamente, i bambini imparano a essere autosufficienti e a dominare, ma anche a distruggere, le cose che li circondano. Questo stadio «determina la proporzione di amore e di odio, di spirito di cooperazione e di tendenza al dominio, di libertà della stima di sé» (Erikson, 1963, p. 237). Fra i tre anni e i sei anni, il bambino, sempre più carico di energie fisiche e mentali e desideroso di intraprendere nuove sfide, si trova ad alimentare il suo *spirito di iniziativa* e conseguentemente a controllare *il senso di colpa* frutto del superamento dei limiti imposti dagli adulti. Le conseguenze

di questo conflitto possono manifestarsi nell'adulto futuro in un'eccessiva repressione di fantasie e desideri che può, a sua volta, innescare un sentimento d'intolleranza rivolto agli altri caratterizzato da un forte moralismo irrazionale. D'altra parte, potrebbe prevalere lo spirito di iniziativa esortando l'individuo a infrangere le regole fino a danneggiare l'altro. Successivamente, negli anni della fanciullezza della preadolescenza, il bambino entra nel mondo della scuola primaria iniziando a essere competente e produttivo alimentando il senso di *industriosità*. In questo caso il bambino si sente gratificato nel fare le cose in autonomia o in collaborazione con gli altri. *L'inferiorità* può, però, prendere il sopravvento: il bambino si sentirà inadeguato e incompleto e potrà rinunciare a intessere relazioni con i coetanei e ad attribuire la sua mediocrità all'ambiente familiare. In adolescenza, con l'avvento della maturità sessuale, il ragazzo inizia a costruire la sua *identità* sessuale, etnica e professionale. Questo processo è fortemente correlato alla *confusione dei ruoli*. Gli adolescenti cercano di costruire la propria identità identificandosi con i propri idoli, i coetanei e i gruppi di appartenenza e generalmente tendono ad allontanare coloro che sono diversi da loro per etnia, condizione sociale-economica, gusti, moda e atteggiamenti. Essi proiettano l'immagine di sé sugli altri per vederne ed esaminarne le specificità. Gli ultimi tre stadi riguardano l'età adulta: l'essere umano si trova in conflitto tra *intimità* e *isolamento* nel quale, da un lato, cerca di entrare in contatto con la società, provando a crearsi una compagnia e una relazione amorosa, mentre, in contrapposizione, vi sono il rifiuto e «la tendenza a isolarsi e, se necessario, a distruggere forze e persone la cui esistenza sembra rappresentare un pericolo per la propria» (Erikson, 1963, p. 246). Gli adulti devono anche risolvere il conflitto fra *generatività* e *stagnazione*: la prima corrisponde alla volontà di essere produttivi dal punto di vista lavorativo, di creare una famiglia e una progenie da educare; qualora dovesse venire a meno, l'individuo si troverebbe in un senso di inattività e di insufficienza personale. Infine, la teoria psicosociale di Erikson termina con il conflitto fra *integrità dell'io* e *disperazione*. In questo caso l'individuo potrebbe provare un senso di completezza e significatività della propria vita o all'angoscia della morte che

sopraggiunge e la consapevolezza di aver vissuto un'esistenza piena di rimorsi (Erikson, 1963).

Il concetto di identità è stato successivamente ripreso e analizzato da Marcia, psicologo statunitense. Ispirato dai lavori di Erikson, Marcia elabora la sua *teoria dell'identità* riferendosi in particolar modo al quinto stadio della teoria eriksoniana, nel quale i giovani adolescenti vivono in tensione tra la costruzione di un'identità e la *confusione dei ruoli*. In generale, Marcia si discosta dall'idea dicotomica di Erikson verso una visione dialettica dei poli di conflitto. Secondo lui, non dovrebbe esserci il prevalere di una dimensione sull'altra ma, al contrario, l'individuo dovrebbe riuscire a trovarsi in uno stato di equilibrio funzionale che possa permettergli, ad esempio, di vivere una vita in *intimità* e con la capacità di *isolarsi*, se necessario. Secondo questa teoria, il concetto di identità si concretizza nel sentimento dell'individuo di possedere un senso personale di identità, di riconoscerlo come tale e di poterne collegare le proprie esperienze e azioni. Il processo di costruzione dell'identità è influenzato da due variabili complementari e in reciproco contatto tra loro: *l'esplorazione*, attraverso cui l'individuo sperimenta le possibilità offerte dal suo contesto di appartenenza, allo scopo di raccogliere informazioni utili per la costruzione della propria identità; e *l'impegno*, ossia il grado di volontà insito nelle scelte che l'individuo compie nella sua vita. La combinazione di queste due dimensioni ha portato alla formulazione di quattro stati identitari: *Identity achievement* nella quale l'individuo ha esplorato una vasta gamma di alternative e ha definito le sue scelte personali su convinzioni solide e flessibili; *Identity moratorium* riguarda coloro che hanno esplorato attivamente l'ambiente ma hanno la convinzione che assunzione di impegno e responsabilità siano questioni del mondo adulto; *Identity foreclosure* corrisponde allo stato di coloro che, nonostante non abbiano operato una fase di esplorazione, si assumono determinati impegni; infine *Identity diffusion* interessa coloro che non hanno sperimentato le opportunità e non si assumono alcun impegno, perciò hanno costruito un'identità disadattiva (Gohier et al., 2008).

Ritornando all'oggetto di studio di tale tesi, dopo una doverosa ma breve digressione su alcune note teorie della formazione dell'identità, si può

continuare affermando che la costruzione dell'identità individuale è fortemente correlata alla partecipazione da parte del soggetto a numerosi gruppi sociali. L'appartenenza a tali gruppi contribuisce alla formazione dell'immagine di sé, sia in maniera negativa che positiva. Considerando i limiti nell'attribuire le cause della formazione dell'identità soltanto alla società e riconoscendo l'enorme complessità della formazione d'identità fisica, sociale e mentale di ciascun individuo, Tajfel, uno dei padri fondatori della *Social Identity Theory*, ipotizza che l'appartenenza a gruppi e categorie possa influenzare la formazione di alcuni lati della personalità e conseguentemente orientare la scelta di comportamenti e atteggiamenti nei confronti dell'altro (Tajfel, 1981). Anche Muzafer, psicologo sociale turco, parlando dell'individuo, afferma che «i suoi giudizi, le sue percezioni ed i suoi motivi, in situazioni di gruppo, sono determinati non solo dalle caratteristiche individuali che egli stesso porta nella situazione, ma anche dalle proprietà strutturali della situazione di gruppo e dal suo particolare posto occupato in esse» (Sherif, 1967, p. 392). Nessun gruppo sociale è isolato nella società, tutti i gruppi entrano in relazione e si confrontano tra loro. Il *ruolo* e lo *status* di ciascun gruppo e dei membri acquisiscono valore nel momento in cui si manifestano i processi di confronto sociale. Secondo questo ragionamento, i meccanismi di *categorizzazione sociale* e di *confronto sociale* contribuiscono a definire l'*identità sociale* di un individuo (Tajfel, 1981).

Il forte senso di appartenenza sociale rafforza, parallelamente, sia l'autostima individuale sia quella del gruppo: sentirsi socialmente accettati fa sì che l'individuo metta in atto tutti quei meccanismi di miglioramento dell'autoefficacia e dell'autostima individuale applicandoli ai gruppi di appartenenza. Si parla di *favoritismo di gruppo* quando l'individuo tende a esaltare le caratteristiche e le qualità del gruppo di appartenenza e a evitare ciò che riguarda altri *entourage*, a entrare in contatto con i gruppi che esprimono la stessa ideologia o con le aggregazioni che possono favorire la propria. I coniugi Sherif, al termine di un esperimento condotto negli anni Sessanta in un campo estivo isolato al confine dello stato del Massachusetts, notarono che l'individuo, nel momento in cui entra a far parte di un gruppo e si sente appartenente ad esso, grazie a una serie di simboli e codici emblematici, attiva automaticamente

comportamenti e atteggiamenti che tendono a valorizzare e sopravvalutare i membri del proprio gruppo e a osteggiare e valutare negativamente quelli dell'altro. Questa dinamica di *in-group* e *out-group* innesca automaticamente e naturalmente *la competizione* e, in certi casi, *l'aggressività* nei confronti dell'altro (Mazzara, 1997).

L'esperimento venne condotto in un campo estivo, i soggetti furono scelti eliminando quanto più possibile variabili ambientali, quali differenze etniche, religiose, di classe, di età e di sesso, che potessero compromettere la formazione dei gruppi e le relazioni positive e negative intergruppo. Perciò il campione scelto era composto da 24 ragazzi dodicenni, provenienti da famiglie americane, protestanti e di classe media inferiore. L'esperimento, costituito da tre stadi, prevedeva, nella prima fase, la formazione di raggruppamenti spontanei basati su interessi comuni e personali. I ragazzi vennero riuniti in unico capannone per 3 giorni e venne chiesto loro di scegliere le attività e i giochi (escursioni, baseball, nuoto, pesca ecc.) che più preferivano. Successivamente vennero formati i due gruppi sperimentali, "*Red Devil*" e "*Bull Dogs*", cercando di separare le amicizie che si erano andate formando in quei giorni, in modo da ottenere un grado minimo di coesione interna del gruppo. Nella seconda fase, durata cinque giorni, i due gruppi sperimentali vennero destinati a due capannoni diversi e, per favorire l'insorgere della coesione interna, vennero organizzate un'escursione (una delle attività preferite collocate al primo posto) e una serie di attività in cui la collaborazione e la cooperazione erano fondamentali per la riuscita dei giochi. In questa fase i due gruppi sperimentali non vennero quasi mai a contatto fra loro. Ogni gruppo trovò un rifugio segreto nel bosco, inventò dei loghi personalizzati, bandiere, nomi in codice, ma anche modi di fare, norme specifiche del gruppo ecc. La formazione gerarchica interna si delineò spontaneamente sulla base dei successi e insuccessi all'interno del gruppo e sullo sviluppo di forti sentimenti di lealtà e solidarietà. Parallelamente nasceva anche una spontanea rivalità nei confronti del gruppo opposto. Alcuni membri di un gruppo vennero definiti "traditori" per aver continuato a comunicare con alcuni ragazzi dell'altro. I risultati di questo stadio mostrano come le amicizie intessute nella prima fase vennero sostituite e quasi cancellate in favore di forti legami

con i membri del proprio gruppo. A tal proposito gli sperimentatori videro insorgere la competizione spontanea e il confronto sociale tramite la formulazione di frasi come “la loro pidocchiosa camerata”, “quella specie inferiore” nonostante i contatti fra gruppi fossero davvero minimi. Poiché lo scopo della seconda fase era quello di aumentare la coesione interna attraverso l’interazione cooperativa e non attraverso l’opposizione e la competizione, gli sperimentatori decisero di ridurre i contatti intergruppo (Sherif, 1967). «Il desiderio piuttosto forte di competizione e lo scredito del gruppo avverso sotto aspetti specifici nascono probabilmente dall’ambiente culturale e dalla specifica socializzazione di questi ragazzi in una società competitiva» (Sherif, 1967, p. 419). La terza e ultima fase, durata cinque giorni, prevedeva l’aumento di contatti intergruppo: i due schieramenti vennero messi in interazione attraverso situazioni competitive e frustranti. Tale frustrazione venne escogitata in modo da attribuirne la sua insorgenza all’altro gruppo. Durante questa fase i ragazzi vennero impegnanti in diversi giochi competitivi, per esempio il tiro alla fune. In questa occasione i “*Red Devils*” persero la prima battaglia accusando il terreno scivoloso per la loro sconfitta, tuttavia nel secondo *round*, dopo aver studiato una strategia per evitare che il terreno potesse influire, persero nuovamente e iniziarono a incolpare i “*Bull Dogs*” di aver manomesso la corda. Il terzo stadio proseguì con una serie di interventi da parte degli sperimentatori per innescare aggressività tra i gruppi. I primi incidenti programmati accesero immediatamente l’ostilità anche al di fuori dei giochi sportivi. Dopo una serie di spiacevoli scontri nei quali i ragazzi vennero alle mani estraendo oggetti contundenti volti a ferire i rivali, gli sperimentatori decisero di interrompere le sperimentazioni. I risultati di questo studio mostrarono come gli sforzi e gli obiettivi del gruppo diventano gli sforzi e gli obiettivi personali; e ancora, come alcuni meccanismi di favoritismo di sé entrano in gioco anche in una dimensione di favoritismo di gruppo, come attribuire i successi a meriti personali e gli insuccessi a condizioni esterne; infine, mostrarono che l’insorgenza di ostilità data dal confronto sociale è alla base della manifestazione di stereotipi e pregiudizi negativi verso un altro gruppo (Sherif, 1967).

Le condizioni di innesco del *favoritismo di gruppo* vennero analizzate anche da Tajfel in una dinamica di intergruppo particolare e diversa rispetto alla precedente. I risultati dell'esperimento, condotto insieme all'aiuto del collega psicologo Billig, sono riportati nella sua opera "*Gruppi umani e categorie sociali*". Nella prima fase, lo sperimentatore divise i soggetti in due gruppi, operando un grado *minimo* di imposizione. A differenza dell'esperimento sopracitato dei coniugi Sherif, nel quale gli sperimentatori avevano cercato di esplicitare in maniera chiara la differenza e la distinzione dei gruppi cercando di manipolare dinamiche intergruppo, Billig e Tajfel optarono per una suddivisione su criteri del tutto irrilevanti e casuali. Nella seconda fase venne comunicato a ciascun soggetto il gruppo di appartenenza senza rivelargli chi erano i membri del proprio gruppo e quelli dell'altro gruppo. I partecipanti, infatti, non interagirono mai tra loro. Nella terza fase gli sperimentatori fecero una serie di domande ai soggetti: a ciascuno di loro venne chiesto di prendere delle decisioni sull'assegnazione di somme di denaro. Le tre modalità di distribuzione corrispondevano: *massimo profitto comune ingroup e outgroup*, *massimo profitto del gruppo di appartenenza*, e infine *massima differenza tra ingroup e outgroup*. Prima della scelta, venne comunicato al soggetto che avrebbe ricevuto anch'egli una somma di denaro in base alle decisioni che altri avrebbero formulato in forma anonima. La curiosità dei risultati è che i partecipanti, nonostante venissero assegnati ad un gruppo in maniera arbitraria e ignorandone la composizione, tendevano a fare scelte che mettevano in difficoltà la totalità degli individui e i membri del proprio gruppo in virtù di una diminuzione di vantaggi per il gruppo opposto. L'obiettivo che si era creato spontaneamente era quello di uscire vincitori da una dinamica di contrapposizione immaginaria (Tajfel, 1981).

Da tali esperimenti sociali si evidenzia che «gli stereotipi e i pregiudizi non sarebbero altro che la manifestazione nel linguaggio, nelle immagini, negli atteggiamenti e nel comportamento, del favoritismo per il gruppo di appartenenza» (Mazzara, 1997, p. 77).

Secondo le correnti socio antropologiche, il favoritismo di gruppo, l'ostilità verso gli altri, la formazione di stereotipi e pregiudizi vengono ricondotti al

concetto di *etnocentrismo*. Secondo Lévi-Strauss, filosofo, antropologo, etnologo e teorico dello *strutturalismo* francese, uno degli atteggiamenti più antichi dell'uomo consiste nel disconoscere le culture estranee alla propria; secondo questo principio l'individuo tende a svalutare le diverse religioni, usanze, costumi, norme, stili di vita, modi di pensare e morali e a considerare la propria cultura come superiore e potenzialmente minacciata dalle altre. Antecedente all'Ellenismo, tutto ciò che non era cultura greca veniva assorbito dal termine *barbaro* e successivamente definito come *selvaggio*. La definizione del "diverso" permette di dare riconoscimento all'esistenza dell'identità del gruppo di appartenenza; così l'uomo ha creato abitudini, costumi, simbologie tipiche e specifiche in cui potersi riconoscere. La condivisione con le nuove generazioni della propria cultura fa sì che l'individuo si impossessi in modo naturale e senza sforzo di questi valori sociali appropriandosene e trasformandoli in valori etici individuali da rispettare e difendere (Lévi-Strauss, 2002). Purtroppo, in situazioni di conflitti interetnici entrano in gioco diversi fattori economici, religiosi, politici; risulterebbe superficiale spiegare la dimensione del fenomeno drammatico della guerra interetnica limitandolo a pregiudizi e stereotipi, tuttavia sarebbe sbagliato ignorare la potenza che tali meccanismi possono avere nello svolgimento della vita quotidiana.

Infine, per quanto riguarda l'ordinarietà di pregiudizi e stereotipi a livello sociale, il costruzionismo sociale intende questo fenomeno come una «sedimentazione di conoscenza e di memoria collettiva, una sorta di archivio storico del modo in cui una certa comunità concepisce, descrive e spiega il rapporto tra i gruppi, codificandolo in un sistema di simboli condivisi e di pratiche di interpretazione degli eventi riguardanti i gruppi» (Mazzara, 1997, p. 83). Questa visione non indaga le cause della formazione dello stereotipo bensì la modalità con cui gli stereotipi vengono diffusi all'interno della società. Perciò, affidando lo studio delle origini alle correnti psicologiche e sociali, analizza i loro processi di produzione e riproduzione sociale. Un "fatto" diventa *realtà* nel momento in cui qualcuno lo definisce come tale, assegnandogli un nome e delle caratteristiche e rendendolo particolare e significativo rispetto alla restante totalità di eventi. Per esempio, la categoria degli omosessuali esiste per opera



di un'assegnazione di un'etichetta e di caratteristiche specifiche. Si intuisce chiaramente il potere della comunicazione nel diffondere stereotipi e pregiudizi e soprattutto nell'originare la loro forma (Mazzara, 1997).

### *C. Eccezionalità dei processi psicologici a livello individuale*

Secondo queste correnti di pensiero, la formulazione di pregiudizi e stereotipi è riconducibile a forme eccezionali e anormali riscontrabili in alcuni individui affetti da qualche patologia psicologica. Immediatamente viene spontaneo riconoscere il rischio di circoscrizione di tale fenomeno a un'irrazionalità di pochi e di altri e, conseguentemente, di de-responsabilizzazione in quanto vi è la convinzione che l'intolleranza e la discriminazione siano distanti dal nostro modo di pensare e di vivere che, al contrario, risulta essere corretto e tollerante. Si parla perciò di *pregiudizio ragionevole* ogni qualvolta l'individuo, convinto della sua bontà, manifesta comportamenti ostili giustificandoli con qualche improbabile oggettività. In questa sede verranno elencate alcune spiegazioni psicanalitiche che prendono in considerazione la dimensione patologica del pregiudizio in modo da comprendere le cause comportamentali di personalità a rischio (Mazzara, 1997).

Dollard et al., nella loro *teoria sulla frustrazione-aggressività*, affermano che l'individuo, nel momento in cui vive una situazione frustrante, riversa la tensione psichica accumulata dai numerosi eventi sfavorevoli della vita quotidiana in comportamenti ostili nei confronti di soggetti socialmente deboli (Dollard et al., 1967). La situazione frustrante si verifica ogni qualvolta l'individuo non riesce a raggiungere uno scopo prefissato. Questo evento provocherebbe uno stato di tensione psichica insoddisfatta la quale, secondariamente, innescherà uno stato di disagio. Questa sensazione è intrinseca alla vita di ciascun essere umano; la differenza è nella scelta delle reazioni le quali sono strettamente connesse a variabili sociali, culturali, cognitive, capacità di *problem solving* e di autocontrollo (Carradori e Sangiorgi, 2017). Solitamente una soluzione auspicabile è quella di cercare di eliminare o aggirare l'ostacolo in modo da raggiungere lo scopo predefinito; tuttavia ciò non è sempre possibile. In alcuni

casi, l'ostruzione è causata da un evento sociale complesso o da una persona potente e per tali motivi l'individuo decide di compiere una *dislocazione aggressiva* indirizzando la rabbia repressa verso un *capro espiatorio* (Mazzara, 1997). Prendiamo ad esempio la situazione di un paese in crisi economica, nel quale un politico, per acquisire consensi e visibilità, invece di spiegare le reali e complesse cause della crisi a un popolo spesso ignorante, incolpa una minoranza che non può difendersi. L'individuo, a fronte di un aumento del tasso di disoccupazione e al sentimento di frustrazione connesso, potrebbe accusare gli immigrati stranieri come colpevoli di tale mancanza: "gli immigrati rubano il lavoro".

La semplicità di questo modello è stata la causa del suo successo ma parallelamente, per la medesima ragione, alcuni risultati di ricerca lo hanno smentito. Si è potuto dimostrare, come già ribadito precedentemente, che la frustrazione può avere effetti diversi sugli individui. In sintesi, la *teoria della frustrazione-aggressività* non prende in considerazione le peculiarità individuali (Mazzara, 1997).

Un'ulteriore interpretazione è quella che fa riferimento al profondo processo psicologico della *proiezione*. «La proiezione sta ad indicare l'attribuzione automatica e inconscia dei propri atteggiamenti e impulsi misconosciuti ad un certo agente esterno, di solito una o più persone» (White e Gilliland, 1977, p. 96). Questo processo viene considerato come meccanismo di difesa nel momento in cui si proiettano su altri le proprie caratteristiche inconscie e non accettate. Prendiamo ad esempio il caso di un ragazzo adolescente e il suo rifiuto di riconoscere in sé tratti omosessuali che potrebbero mettere in crisi la sua virilità. Probabilmente il ragazzo non accetterà queste sue pulsioni sessuali e attribuirà in maniera falsata i suoi dubbi ai coetanei che manifestano atteggiamenti effeminati, mettendo in atto comportamenti discriminatori (White e Gilliland, 1997).

Un'altra spiegazione è quella che chiama in causa la *personalità autoritaria*, oggetto di studio di una grande opera scritta da Adorno e altri ricercatori. Negli anni Trenta, l'*American Jewish Committee* commissionò la creazione di un

gruppo di ricercatori psicologi che potesse indagare le cause dell'anti-semitismo; l'opera "La personalità autoritaria" raccoglie i risultati di tale ricerca. L'indagine ha dimostrato che alla base dell'antisemitismo, dei comportamenti e atteggiamenti antidemocratici e fascisti e di un eccessivo etnocentrismo, vi è una particolare struttura autoritaria della personalità tipica di alcuni individui. Venne analizzato un campione di 2.099 soggetti americani, autoctoni, non appartenenti a minoranze etniche o religiose e di classe media. Ai partecipanti fu chiesto di completare alcuni questionari contenenti domande sulla propria collocazione sociale e sulla propria storia; il fine era quello di reperire informazioni sulla loro mentalità, sulle loro fantasie, sulla loro visione etica del mondo. I dati mostrano che la presenza o l'assenza o meno di un pregiudizio etnico è correlata all'esperienza infantile del soggetto. I rapporti familiari fondati su ruoli di domino e sottomissione, un'educazione conformista basata sulla trasmissione di un insieme di regole e costumi convenzionali, l'ansia di mantenere una determinata posizione sociale, l'adozione di valori rigidi ed esteriorizzati sono fattori presenti nelle famiglie con soggetti affetti da pregiudizio. I soggetti con tali vissuti infantili tenderanno a intessere relazioni convenzionali, superficiali, ricche di *cliché*. Al contrario, i soggetti non affetti da pregiudizio hanno una maggiore immaginazione, spontaneità e originalità; tenderanno, infatti, ad avere interazioni profonde e spontanee. Nelle famiglie a regime autoritario, gli scambi emotivi vengono considerati come una debolezza: i bambini imparano fin dai primi anni a sottomettersi al volere e al dominio dei genitori, e a disprezzare le proprie debolezze in quanto non accettate dalla famiglia. In questo modello educativo l'individuo rafforza l'atteggiamento di ostilità verso coloro che sono ritenuti deboli e inferiori e accresce l'idea della virilità aggressiva e dura, identificandosi con coloro che esprimono forza e potere. Al contrario, nel modello familiare autorevole, i genitori sono meno interessati alla posizione sociale, all'obbedienza dei figli e alla manifestazione di comportamenti conformisti; essi tendono a essere guide e figure di sostegno per i propri figli, i quali, a loro volta, svilupperanno una miglior socializzazione. La vita emotiva è espressa liberamente e la presenza di minori regole convenzionali fa sì che i rapporti familiari siano altamente interiorizzati e individualizzati.

Generalmente, i soggetti non affetti da pregiudizio hanno ricevuto maggior affetto e hanno creato una relazione stabile e sicura con i loro genitori; essi, perciò, esprimeranno più facilmente un eventuale disaccordo senza paura di un capovolgimento di affetti. Poiché in queste dinamiche familiari il conflitto tende a essere più aperto, l'individuo sarà propenso a non accettare le autorità e ad affiancarsi a coloro che sono soggetti deboli. In generale, il soggetto affetto da pregiudizio tenderà a percepire in ogni situazione pericoli e minacce, manifesterà ostilità nei gruppi esterni e nei devianti. La rigidità mentale, data dai valori trasmessi dalla famiglia, farà in modo che l'individuo non accetterà ambiguità e avrà una visione del mondo priva di sfumature. In altre parole, egli avrà una percezione distorta e superficiale della realtà, accettando e formulando con estrema facilità stereotipi e pregiudizi (Adorno, 1950). Tuttavia, è bene sottolineare che il fenomeno dell'anti-semitismo e la sua enorme e disastrosa conseguenza non sono stati il frutto dell'azione di pochi e rari individui affetti da tale sindrome ma, purtroppo, da una specifica forma di organizzazione sociale e culturale e dalla socializzazione primaria e secondaria che gli individui hanno subito per inserirsi all'interno della propria società (Mazzara, 1997).

#### *D. Eccezionalità dei processi psicologici a livello sociale*

Pregiudizi e stereotipi nascono come strumenti di conflitto sociale nel momento in cui persone o gruppi entrano in forte competizione fra loro. Secondo queste correnti di pensiero, questi meccanismi psicologici sono presenti esclusivamente in particolari condizioni di interazione sociale (Mazzara, 1997).

Un esempio di particolare interazione sociale è il *conflitto reale*. Secondo la *teoria del conflitto di gruppo realistico* di Campbell, storico e saggista statunitense, il pregiudizio sociale, l'etnocentrismo e il rifiuto di gruppo derivano da conflitti intergruppo su questioni "reali" come l'occupazione di un territorio, le risorse per sopravvivere, il potere e il profitto economico. Il desiderio di ottenere i migliori benefici per il proprio gruppo a scapito di altri è il principio fondante di questa interpretazione (Insko et al., 1992). Perciò, i membri appartenenti a un gruppo razziale si identificano maggiormente con coloro che

fanno parte del proprio, svalutando quelli di un altro. Sebbene Campbell abbia dato origine alla *teoria del conflitto di gruppo realistico*, altri autori prima di lui avevano già affrontato la tematica. Tra tutti possiamo ricordare l'esperimento sociale sul *favoritismo di gruppo*, precedentemente citato, di Sherif il quale ha dimostrato come la manifestazione di pregiudizi e stereotipi negativi *out group*, il marcato etnocentrismo, la tolleranza *in group*, l'identità e la coesione interna sarebbero originati dalla percezione che il guadagno e la perdita di risorse del proprio gruppo è originato dalla presenza, valutata minacciosa, di un altro. Per esempio, l'incremento di discriminazioni e pregiudizi nei confronti di un diverso gruppo razziale minoritario che, a seguito delle ondate migratorie, potrebbe essere visto come possibile minaccia per l'acquisizione di determinate risorse, come i posti di lavoro (Brief et al., 2005).

L'ostilità e la discriminazione verso un determinato gruppo sociale, inoltre, possono essere il risultato di un particolare sentimento di frustrazione. Quest'interpretazione chiama in causa il concetto di *deprivazione relativa*, ossia un sentimento di privazione, risentimento o insoddisfazione che non dipende da uno *status oggettivo* di un individuo ma che emerge dal confronto delle condizioni intergruppo e le valutazioni soggettive e *relative* dell'individuo. Questo costrutto è stato analizzato da diversi autori, Gurr, saggista americano e studioso del conflitto politico, ipotizzò che tale sentimento di rabbia derivi dalla discrepanza tra ciò che "dovrebbe essere" e ciò che "realmente è". Egli distingue le *aspettative di valore*, i beni e le opportunità che ogni individuo auspica di ottenere e ai quali si sente di averne diritto, e le *capacità di valore*, i beni e le opportunità che l'individuo possiede o ritiene di raggiungere facilmente. Specificatamente Gurr identifica tre modelli di *deprivazione*: la *deprivazione aspirazionale* si verifica nel momento in cui l'individuo mantiene costante nel tempo le *capacità di valore* mentre le *aspettative di valore* aumentano; la *deprivazione decrementale* si verifica quanto le *capacità di valore* diminuiscono nel tempo mentre le *aspettative di valore* rimangono costanti; infine la *deprivazione progressiva* si verifica quando le *capacità di valore* diminuiscono, mentre le *aspettative di valore* aumentano. Ugualmente riconosciuta, la teoria di Runciman, sociologo inglese, è caratterizzata dalla distinzione di tre diverse

tipologie di deprivazione: *egoista*, *fraterna* e *doppia privazione*: la *deprivazione egoistica* si verifica quando gli individui si sentono personalmente privati di un bene o di un'opportunità rispetto ai membri del proprio gruppo; la *deprivazione fraterna* si verifica quando, nonostante i singoli si sentano personalmente gratificati, i membri sentono che il proprio gruppo è privato di un bene o un'opportunità rispetto a un altro gruppo; la *doppia deprivazione* si verifica quando sono presenti entrambe le deprivazioni appena citate. Egli specifica che l'individuo comparerà la propria vita con quella degli altri nel momento in cui si sentirà privato di qualche oggetto o opportunità desiderata. In particolare, la propria situazione verrà confrontata a) con altri individui considerati migliori o con la propria situazione precedente; b) quando sentono di meritarsi l'oggetto o l'opportunità desiderata; e c) quando ritengono possibile raggiungerla in base alle proprie capacità e possibilità (Crosby, 1979). Il processo di valutazione comparativa può essere traslato anche al gruppo di appartenenza in quanto l'individuo, come più volte ribadito, identificandosi con esso, compie una serie di meccanismi socio-psicologici anche su scala sociale. Nel momento in cui lo scarto tra la realtà e la percezione soggettiva si amplia e l'individuo o il gruppo sociale avvertono una sorta di ingiustizia tra ciò che “dovrebbero avere” e ciò che “non possiedono” e/o si sentono svantaggiati rispetto a un altro gruppo, la frustrazione sopraggiunge e si innescano comportamenti e atteggiamenti di ostilità verso il gruppo considerato antagonista o, come definito dalla *teoria sulla frustrazione-aggressività*, verso i gruppi minoritari considerati socialmente deboli (Mazzara, 1997).

## **2.2. Stereotipi di genere**

Nella società occidentale moderna, nonostante tutte le battaglie per raggiungere equità di genere, vi è ancora una forte predominanza maschile. Stereotipi e pregiudizi di genere sono tuttora radicati nelle menti degli individui. Per *genere* si fa riferimento «al modo in cui costruiamo il nostro essere donne e uomini mediante l'educazione e la convivenza sociale, aderendo con gradi

diversi di libertà o rigidità ai modelli del maschile e del femminile che la nostra cultura di appartenenza ci trasmette quotidianamente» (Bonura, 2016, p. 21). Ciò che si considera per natura *tipicamente femminile o maschile* è in realtà frutto di un costrutto sociale fortemente radicato nella società e nella famiglia, il quale dà adito a scelte e desideri soggettivi. In quest'ottica di *naturalità* nascono gli stereotipi e i pregiudizi di genere ossia «definizioni culturali rigide sui ruoli di uomini e donne sia nella sfera pubblica che in quella privata» (Bonura, 2016, p. 21) vale a dire l'insieme di comportamenti e atteggiamenti socialmente accettati e appropriati che ci si aspetta da un uomo e da una donna. Queste “gabbie” culturali rischiano di influenzare la libertà di espressione e le potenzialità individuali, indipendentemente dal genere. Una donna incline a lavori o sport di dominio maschile o un uomo propenso a svolgere con piacere i compiti di cura della casa e della prole, storicamente associati al ruolo femminile, potrebbero sentirsi a disagio nell'esprimersi liberamente reprimendo una propria peculiarità o, al contrario, potrebbero esternare la propria personalità andando incontro a possibili prese in giro, discriminazioni e commenti sprezzanti sulla propria natura (Bonura, 2016).

In particolare, il pregiudizio contro le donne è intrinseco alla nostra società da molti secoli. L'idea della donna isterica, instabile, irrazionale, inaffidabile, emotiva, tentatrice, materna, incline al pianto, predisposta ai compiti di cura, gentile, pettegola o chiacchierona si è formata nel corso del tempo. La singolarità di questo fenomeno è che la maggior parte di queste dichiarazioni sono state formulate esclusivamente da uomini, illustri o meno, i quali hanno conferito un'immagine di inferiorità alla donna. Si pensi alla letteratura greca e latina nella quale alla donna era proibita la degustazione del vino poiché ritenuto pericoloso, in grado di innescare atti di libidine incontrollata. Per controllare che ella non avesse bevuto vino, esisteva una legge morale, lo *ius osculi*, che consentiva ai parenti della donna di poterla baciare sulla bocca in qualsiasi momento e testare che il suo alito non sapesse di vino. Questo fenomeno ci mostra due convinzioni errate dell'uomo sulla donna: la prima, l'idea irrazionale della sessualità femminile come qualcosa di ingestibile e impetuoso e, la seconda, la necessità di esercitare un controllo assoluto sulla donna. Si può, inoltre, pensare al ruolo

di inferiorità imposto alle donne nelle antiche società elleniche e romane, nelle quali non veniva ad esse riconosciuto alcun diritto e venivano poste sotto la rigorosa tutela giuridica del padre, del marito e successivamente anche dei propri figli maschi. E persino nelle opere di grandi filosofi si possono trovare affermazioni di subordinazione della figura femminile: ad esempio, Origene, teologo e filosofo greco del II e III secolo, indicava la donna come «polo negativo della creazione terrena: femminile è per lui sinonimo di debolezza, peccato e lasciva. [...] in caso di matrimonio egli prescrive la fedeltà a entrambi i coniugi, ma rifacendosi alla Bibbia ritiene che la separazione si riveli inevitabile solo se a compiere adulterio è la donna» (Ercolani, 2016, p. 18). Non bisogna pensare che queste opinioni siano rilette a una possibile arretratezza del pensiero antico poiché, se si prendono in considerazione le affermazioni di Diderot, autore illuminista del Settecento, si può leggere che egli riteneva la donna come un essere mancante di riflessione e principio, dotata di una natura meschina e selvaggia. Facendo un passo indietro, si può collocare la nascita dei pregiudizi di genere con l'origine dei *miti*. Il mito nasce a causa dell'angoscia degli uomini di non poter spiegare fenomeni naturali. Esso è caratterizzato dalla narrazione di gesta di eroi e divinità che, in assenza di opere sacre a cui potersi riferire, potesse interpretare fenomeni inspiegabili per mancanza di scienza e tecnologia (Ercolani, 2016). Nella sua opera *The language of the Goddess*, Gimbutas, archeologa americana di origini lituane, racconta che dal 30.000 a.C. al 3.000 a.C. vi era il culto della Grande Dea, più antica del dio uomo europeo, alla quale venne attribuita la creazione dell'universo grazie al naturale potere generativo tipico dell'essere femminile. L'uomo, attraverso la creazione di queste rappresentazioni mitologiche, proiettava sul mondo le proprie *immagini archetipiche*. In questo caso la Grande Dea come l'archetipo della Grande Madre. Si può ricondurre la negazione del femminile e la creazione di immagini mitiche maschili all'origine della società greca. La Grande Madre fu sostituita dalla figura di Zeus che, dopo aver assorbito la dea Metis, partorì dalla testa la figlia Atena. Si formò così un'immagine di Dio uomo che, impossessandosi del potere creativo della donna, generò una figura femminile acquisendo il controllo sulla natura. Nei racconti mitologici, il rapporto di Zeus con la figura femminile



è caratterizzato da comportamenti di sopraffazione fisica (stupro di dee, ninfee o esseri mortali) o di annullamento della sua immagine. Due sono i miti che mostrano il declino della femminilità: il mito di Oreste e quello di Medea. Ne, *La trilogia dell'Oresteia* di Eschilo, in particolare nell'ultima opera *Le Eumenidi*, si narra dell'omicidio di Agamennone ad opera di sua moglie Clitemnestra. Quest'ultima vendica così l'uccisione della figlia Ifigenia sacrificata dal padre Agamennone per scopi politici. Nonostante le "buone" ragioni, la donna verrà uccisa dal figlio Oreste, il quale verrà assolto «in quanto il matricidio ristabilisce l'ordine fondato sul principio paterno» (Vallino e Montaruli, 2015, p. 39). Il mito di Medea, invece, ci mostra l'infanticidio della donna nei confronti dei propri figli, rappresentando così la violenza irrazionale materna. Come è stato detto, questi due miti sono stati significativi per il tramontare della posizione egualitaria della donna (Vallino e Montaruli, 2015). Ancora, troviamo nei testi di Omero una figura femminile, che una volta sposata, doveva prendersi cura della casa, della tessitura e delle ancelle, come, ad esempio, Penelope o Andromaca. Abbandonando il mito ed entrando nel mondo della filosofia e prendendo in considerazione Platone, uno dei massimi filosofi quale, si può leggere nelle sue opere che egli affermava «la difettosità originaria della donna, sostenendo che la comparsa degli esseri femminili su questa terra è il frutto di una reincarnazione di quegli individui maschili che hanno mostrato pusillanimità (*deiloì*) e commesso ingiustizie (*ádikoi*)» (Ercolani, 2016, p. 48). Lo stesso Socrate sosteneva che il compito dell'uomo era quello di amministrare gli affari della città mentre quello della donna era di amministrare bene la casa ed essere obbediente al marito. Ne la *Repubblica*, l'allievo Platone dichiarava, inoltre, che alcune donne avrebbero potuto partecipare alla vita governativa della città soltanto se si fossero private delle caratteristiche emotive femminili e avessero acquisito le doti maschili richieste. Persino Aristotele, basandosi sulla sua analisi scientifica, definisce la donna come un *maschio menomato*. Egli, in particolare, nella sua opera *Generazione degli animali* espone le funzioni rispettive dell'uomo e della donna: il primo detiene *il principio del movimento e della generazione* e la seconda ha lo status di *materia fecondabile*. Perciò l'essere femminile è un *corpo* passivo che riceve il seme maschile, mentre l'essere

maschile è *anima* ed *essenza* e riveste un ruolo potente in quanto detentore del seme. Al contrario di Platone, Aristotele pensa che le donne non possano ricoprire alcun ruolo pubblico o carica governativa poiché, se fossero impegnate in altre attività, non potrebbero amministrare la casa. Altre scuole filosofiche, partendo dalla concezione che il cosmo sia gerarchicamente organizzato e che il mondo terreno si trovi al fondo della piramide, sostengono, allo stesso modo, che all'interno del mondo terreno ci sia una gerarchia prestabilita, nella quale la donna ha una posizione di subordinazione rispetto all'uomo.

Con la scrittura della Sacra Bibbia, è possibile comprendere come, per la tradizione religiosa, la colpa del peccato originale sia da attribuire specialmente alla donna. Quest'ultima, infatti, è stata la prima a essere caduta alle tentazioni del serpente, aver mangiato il frutto proibito e averlo offerto al marito, rilegando l'umanità a un mondo di peccato e di morte (La Bibbia di Gerusalemme: Gen 3,6-7). A tal riguardo, Tertulliano, apologeta cristiano e filosofo romano, descriveva «la donna come “porta del diavolo” (*diaboli janua*), in quanto “prima creatura ad abbandonare la legge divina” (*legis prima desertix*), di fatto una vera e propria incarnazione del maligno» (Ercolani, 2016, p. 51). Sant'Ambrogio, importante personalità nel mondo cristiano, considerava Adamo responsabile del peccato originale e non Eva poiché considerata un essere dotato di stupidità. In egual misura persino san Gerolamo, traduttore della Bibbia, sosteneva che l'unico scopo della donna è quello di generare bambini e, qualora ella voglia intraprendere la propria vita al servizio di Dio, smetterebbe di essere donna e verrebbe chiamata *uomo*. Continuando l'analisi delle dichiarazioni dei grandi teologi del passato che hanno influenzato la mente dell'uomo occidentale cristiano, favorendo la trasmissione di stereotipi e pregiudizi di genere, due grandi figure religiose quali sant'Agostino e san Tommaso hanno anch'essi riportato alcune considerazioni sulla figura della donna. Il primo, pur attribuendole un intelletto equiparabile a quello dell'uomo, dichiarava che ella dovesse essere sottomessa sessualmente all'uomo. Il secondo, influenzato fortemente da Aristotele, amplia la definizione del filosofo definendo «la donna come *maschio mancato o menomato* (*mas occasionatus*), la cui sottomissione

all'uomo è perfettamente naturale in virtù della capacità di discernimento razionale che abbonda in quest'ultimo, a differenza di quanto accade per ella» (Ercolani, 2016, p. 49). Anche San Paolo, uno tra i più riconosciuti ideologi e teologi della chiesa, compie delle affermazioni che ancora una volta mostrano come la donna abbia acquisito una posizione di sottomissione nel mondo cristiano. Per esempio, «La donna impari in silenzio con piena sottomissione. Non concedo a nessuna donna di insegnare, né di dettar legge all'uomo; piuttosto se ne stia in atteggiamento tranquillo. Perché prima è stato formato Adamo e poi Eva; e non fu Adamo ad essere ingannato, ma fu la donna che, ingannata, si rese colpevole di trasgressione. [...] Voglio però che sappiate che di ogni uomo il capo è Cristo, e capo della donna è l'uomo e capo di Cristo è Dio. [...] Le mogli siano sottomesse ai mariti come al Signore; il marito infatti è capo della moglie, come anche Cristo è capo della Chiesa, lui che è il salvatore del suo corpo. E come la Chiesa sta sottomessa a Cristo, così anche le mogli siano soggette ai loro mariti in tutto» (La Bibbia di Gerusalemme: 1Tim 2,11-15; 1Cor 11,3; Ef 5,22-24).

Questa breve panoramica storica, filosofica e religiosa ha permesso di mostrare come stereotipi e pregiudizi di genere abbiano origine nelle grandi opere del nostro patrimonio mitologico, filosofico e religioso. Questo fenomeno si è formato nel corso dei secoli ed è tuttora fortemente radicato nelle nostre menti. Il pregiudizio contro le donne coinvolge l'intera umanità, la quale si trova a vivere situazioni di evidente imparità tra uomini e donne. Spesso questi stereotipi negativi sono stati interiorizzati dagli stessi soggetti che subiscono la discriminazione: infatti, è possibile incontrare bambine, ragazze e adulte che sostengono sia la debolezza femminile che la capacità di protezione maschile. Decostruire gli stereotipi di genere non è un compito facile; infatti, innanzitutto, come già è stato detto, lo stereotipo è un potente mezzo per interpretare la realtà e semplificarne la complessità. Partendo dal mondo infantile, è facile riconoscere che tale fenomeno è nascosto nei prodotti destinati a un pubblico giovane: giocattoli, libri e film di animazione propongono modelli femminili e maschili fortemente stereotipati. Analizzando diversi film di animazione delle grandi case cinematografiche *Disney*, *Pixar* e *Dreamworks*, si può compiere una riflessione

sulla tematica. I grandi classici come *Biancaneve* (1937) e *Laun bella addormentata nel bosco* (1959) mostrano una protagonista principessa tipicamente passiva, in attesa del principe azzurro e intenta a occuparsi delle faccende domestiche. Al contrario, i film di animazione degli anni Novanta presentano un cambiamento sotto questo punto di vista: *Mulan* (1998), *Rapunzel* (2010), *Ribelle* (2012) e *Frozen* (2013), per esempio, hanno come protagoniste delle ragazze dinamiche e avventurose che cercano di affermarsi nella trama cinematografica. Tuttavia, anche in questi casi, lo stereotipo di genere, celato dietro una trama avvincente, è evidente. Le principesse Disney devono far fronte all'importanza dell'aspetto fisico e della bellezza; e infatti vengono spesso rappresentate come ragazze magre, truccate, con una vita stretta, occhi giganteschi, polsi e dita sottili. A tal proposito un esempio, al di fuori del mondo Disney, è quello di *Dora l'esploratrice*: la piccola bambina paffutella ha subito una metamorfosi, che nel corso di pochi anni, l'ha vista diventare un'adolescente magra, con i capelli lunghi e ben acconciati. Alcuni ribaltamenti possono essere registrati nell'analisi dei film *Oceania* (2016) e *Lilo & Stitch* (2002), in cui troviamo protagoniste femminili che si discostano dallo stereotipo della principessa Disney. Tornando per un istante agli anni Novanta, ne *La Sirenetta* (1989) vediamo fin da subito Ariel, una giovane sirena, che vuole prendere una strada diversa da quella desiderata dal padre ed esplorare il mondo marino e terrestre. La vena esploratrice di Ariel scompare però nel momento in cui si innamora di un giovane umano, Eric, e per poterlo conquistare, cede la sua bellissima voce alla strega dei mari. Estremamente drammatico risulta essere il commento della strega Ursula che dirà ad Ariel che la bellezza e il "bel faccino" saranno sempre più importanti della voce, gli uomini non amano le chiacchiere e le donne sulla terra evitano di parlare troppo. Un ulteriore interessante film d'animazione da analizzare nell'ottica di stereotipi celati è quello di *Mulan* (1998): la giovane coraggiosa protagonista si traveste da uomo per poter essere arruolata nell'esercito cinese, al posto del padre anziano e malato, per combattere l'invasione degli Unni. Al termine delle divertenti e coinvolgenti avventure, però, si torna all'accettazione delle regole sociali e all'annullamento della propria libertà individuale; infatti, Mulan torna a casa per sottomettersi

all'autorità del padre e per farsi concedere in moglie al capitano dell'esercito, del quale si è innamorata. Vi è, così, un ritorno al ruolo di figlia e moglie. Nel caso del film *Rapunzel. L'intreccio della torre* (2010) vi è invece una figura femminile sempre molto convenzionale dal punto di vista dell'esteriorità: vita stretta, occhioni verdi e vestitino rosa, ma che ha caratteristiche psicologiche molto definite e forti. La giovane affronterà da sola le avventure della trama con coraggio e imprudenza. La particolarità di questo film di animazione è che, diversamente da ciò che solitamente succede, nel momento in cui la protagonista incontra un ragazzo bello, affascinante e pieno di sé non avrà alcun interesse verso tale personaggio e proseguirà con il suo sogno di scoprire il mondo. E persino durante la classica scena finale del sacrificio di sé per salvare la vita della persona amata, si può vedere come entrambi i protagonisti si sacrificano per salvare l'altro, in modo da creare così una parità di ruoli e di amore reciproco. Il film *Frozen* (2013), nonostante presenti un'immagine stereotipata della principessa Disney, mostra un cambiamento rispetto ai tradizionali film di animazione: vi è, infatti, la mancanza del Principe azzurro stereotipato. La classica scena finale del bacio del vero amore non si sviluppa con la principessa protagonista e il bel principe pronto a salvare la fanciulla, ma, al contrario avviene con la sorella, scardinando il tradizionale innamoramento tra uomo e donna del "per sempre felici e contenti" ed esaltano un amore differente, quello tra sorelle. E infine, il lungometraggio Disney intitolato *Oceania* (2016) presenta una protagonista lontana dai canoni di bellezza delle principesse Disney: infatti Vaiana ha forme rotonde, occhi grandi ma non eccessivamente enormi e capelli liberi da acconciature. La particolarità però risiede nel carattere: la giovane ragazza sfida il capo del villaggio, suo padre, e decide di intraprendere da sola, con il proprio coraggio, un viaggio nell'Oceano. Tutte le figure femminili della trama hanno un ruolo fondamentale per l'affermazione della personalità della protagonista mentre la dinamica dell'innamoramento, del bacio del vero amore e del matrimonio finale sono totalmente assenti, sebbene la protagonista sia di genere femminile. Dall'altra faccia della medaglia abbiamo i prodotti cinematografici destinati ad un pubblico neutro. *Toy Story*, *Alla ricerca di Nemo*, *Cars*, *Madagascar*, *Kung fu Panda*, *L'era glaciale* e *Il viaggio di Arlo* sono

esempi di film di animazione pensati sia per bambine che bambini. In tutti questi casi le trame sono avventurose, i protagonisti creano rapporti di amicizia e non di amore e vengono aiutati o osteggiati da una serie di personaggi secondari. I protagonisti sono generalmente di genere maschile e si trovano a compiere delle avventure pericolose, coinvolgenti e formative, le figure femminili, invece, occupano ruoli al margine della storia e raramente sono coinvolte nelle dinamiche della storia (Rosi e Schiavon, 2017).

Nel grande schermo, non solo i film di animazione hanno contribuito alla diffusione di stereotipi e pregiudizi di genere. Generalmente, se si pensa alla figura femminile all'interno del palinsesto televisivo si possono riscontrare diverse personalità differenti. Da un lato è possibile guardare programmi televisivi diretti e condotti da donne di successo e di cultura, dall'altro lato si possono osservare figure femminili con il ruolo di "oggetti decorativi" quali, per esempio, le veline. Queste ultime, infatti, appaiono come oggetti del desiderio, poco vestite, semimute e intente a fare balletti semplici e volgari per convincere i telespettatori a non cambiare canale. La drammaticità di questo fenomeno è che la televisione trasmette un'idea di donna come oggetto sempre a disposizione con il quale potersi divertire. Parallelamente, anche nel grande mondo della pubblicità, televisiva e non, è possibile rilevare la presenza di stereotipi di genere. Negli anni Sessanta vennero pubblicati una serie di annunci estremamente sessisti, che ritraevano la donna totalmente subordinata all'uomo e mostravano l'immagine stereotipata di un uomo forte, potente e lavoratore (figg. 2.2; 2.3; 2.4).



Fig. 2.2: Annuncio pubblicitario dei pantaloni Mr Leggs



Fig. 2.3: Annuncio pubblicitario di abbigliamento Van Heusen



Fig. 2.4: Annuncio pubblicitario del marchio di caffè Chase & Sanborn Coffee

Oggigiorno questi inserti pubblicitari verrebbero immediatamente censurati, tuttavia lo stereotipo di genere è ancora ampiamente diffuso. Si pensi alla campagna pubblicitaria natalizia di Pandora del 2017 (fig. 2.5), nella quale lo slogan: «Un ferro da stiro, un pigiama, un grembiule, un bracciale PANDORA. Secondo te cosa la farebbe felice?» suggeriva all'uomo di scegliere, come regalo di Natale, un prezioso gioiello per la propria donna. In questo caso, due sono gli stereotipi presenti: il primo, meno evidente, l'idea di un compagno, un marito maldestro, incapace di scegliere il regalo adeguato alla propria compagna e l'idea stereotipata della conquista della donna tramite un gioiello. Il secondo, più evidente, la lista dei regali considerati appropriati per una donna: il grembiule, il ferro da stiro (per un approfondimento si rimanda al sito: <https://www.insidemarketing.it/stereotipi-di-genere-in-pubblicita/>)





Fig. 2.5: Annuncio pubblicitario Pandora (2017)

A tal proposito, Gaspari, fotografo del 1977, ha pubblicato una raccolta intitolata “*Chi è il maestro del lupo cattivo?*” nella quale raccoglie una insieme di fotografie di immagini di donne affisse nei cartelloni pubblicitari delle città, dei paesini, delle metropolitane eccetera.

Il suo obiettivo è quello di denunciare le radici culturali della violenza contro le donne e la stereotipizzazione della bellezza del corpo femminile. Infatti, nel corso degli anni la pubblicità si è trasformata, proponendo un modello di femmilità sempre più volgare. Le cosce aperte, la bocca aperta, la lingua di fuori, donne completamente nude, le scritte aggressive mandano un messaggio sia agli uomini che alle donne. Quest'ultime, in particolare, acquisiscono l'idea che per poter essere desiderate e per poter ottenere qualcosa dalla vita debbano assomigliare all'immagine di donna proposta (Soffici, 2010). (figg. 2.6; 2.7; 2.8)



Fig. 2.6: Annuncio pubblicitario Triennale Bovisa (2006)

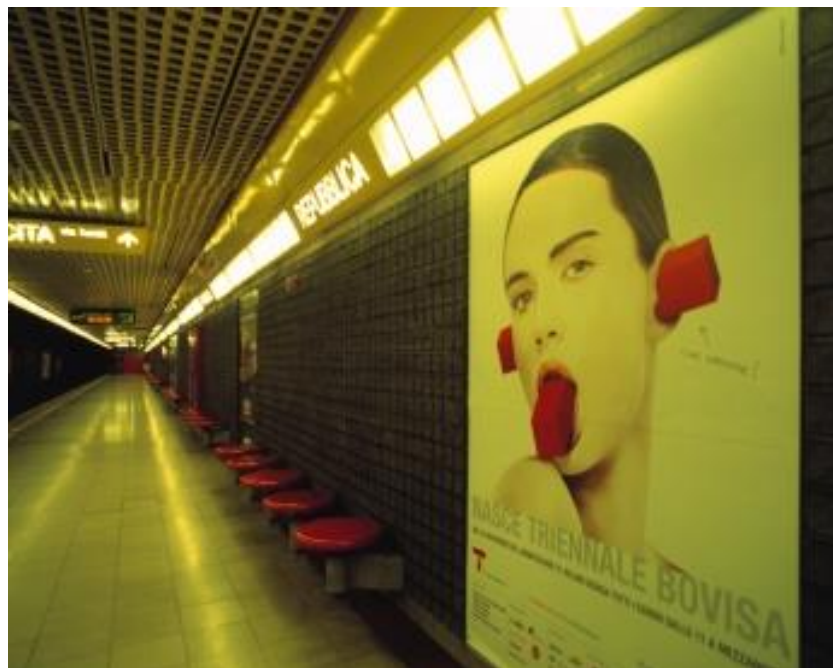


Fig. 2.7: Annuncio pubblicitario FOX TV (2007)



Fig: 2.8: Annuncio pubblicitario Vitasnella (2009)<sup>1</sup>

Non solo le donne, anche gli uomini devono confrontarsi con un modello di uomo rappresentato come un individuo forte e iper-atletico. Canoni di bellezza che, spesso e volentieri, sono falsati e ritoccati da *software* e che hanno la conseguenza di mandare messaggi errati a ragazzi e ragazze in crescita sui ruoli delle donne e degli uomini (fig. 2.9).

---

<sup>1</sup> Immagini tratte da: <http://www.ilmaestrodellupocattivo.it/lc/>

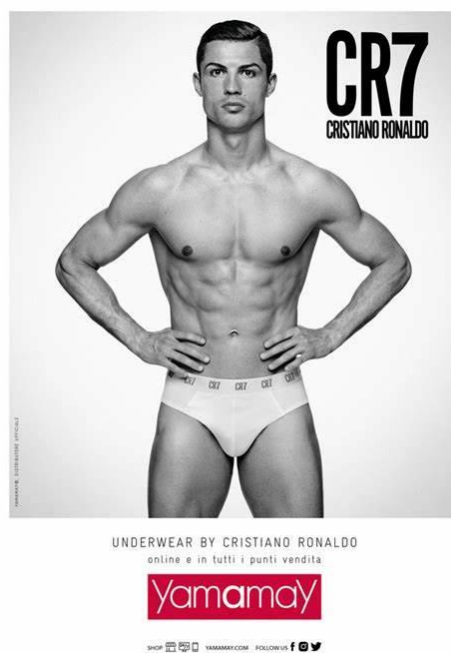


Fig. 2.9: Annuncio pubblicitario Yamamay (2019)

Lasciando da parte le considerazioni fatte sul mondo televisivo e pubblicitario, si può compiere una riflessione sugli stereotipi di genere che intercorrono nella vita di tutti i giorni. Nell'ambito domestico, lo stereotipo di genere più diffuso è l'idea della donna casalinga e dell'uomo lavoratore. Il pensiero di fondo è che la donna sia naturalmente predisposta alla cura della prole e della casa mentre l'uomo, incapace di svolgere i lavori domestici, debba provvedere al sostentamento economico familiare lavorando fuori dalle mura di casa (Muscialini, 2013). Oggi questa suddivisione di ruoli familiari non ha più valore, i dati Istat (1997 e 2019) mostrano come ci sia stata un'evoluzione in questo settore e, se le donne lavoratrici nel 1977 corrispondevano al 35,5% contro il 74,6% tasso occupazionale maschile, nel 2019 è stato registrato il 49,6% di occupazione femminile contro il 66,8% di quella maschile. Ciò nonostante la donna è tuttora colei che si occupa prevalentemente delle cure domestiche e, conseguentemente, risulta lavorare più ore dell'uomo in quanto, ai naturali turni di lavoro, si sommano le ore svolte nell'ambito casalingo. Anche se il mondo del lavoro sta cambiando e anche se è stato registrato un incremento del tasso occupazionale femminile, vi è ancora il pensiero che la donna

lavoratrice sia una donna mediocre in quanto, dedicando parte del suo tempo alla carriera, risulta essere incurante dell'aspetto domestico per il quale, quest'ultima, sarebbe naturalmente predisposta. Parallelamente anche l'uomo è vittima di stereotipi di genere poiché, secondo l'opinione comune, un buon padre di famiglia deve possedere un lavoro e provvedere al sostentamento economico familiare (Muscialini, 2013). Quest'ultimo punto tocca un ulteriore aspetto drammatico sulla discriminazione del genere femminile: la questione salariale. Secondo l'Istat (2019) gli uomini guadagnano di più delle donne. Confrontando i contratti dirigenziali, i contratti per impiegati, quelli degli operai e degli apprendisti si può constatare che la retribuzione lorda maschile è del 12,36% contro l'11,12% femminile, con una spiccata differenza per quanta riguarda i contratti dirigenziali a tempo indeterminato, nei quali la retribuzione maschile corrisponde al 17,64% contro il 12,95% di retribuzione lorda femminile. Questi dati mostrano come, a partire da una discrepanza salariale, possa nascere l'idea che l'uomo si debba occupare economicamente della donna in quanto, quest'ultima, avendo un guadagno inferiore, è maggiormente disposta ad abbandonare il lavoro per occuparsi della prole e della casa. Dunque, l'uomo come protettore economico della donna che, grazie alle finanze del marito o compagno, può avere una vita adeguata. Si crea così una dinamica di dipendenza e indipendenza che contribuisce a limitare la libertà della donna e ad affidare un'eccessiva responsabilità all'uomo, il quale, a sua volta, potrebbe persino sentirsi irrealizzato e incompetente nel caso in cui non riesca a adempiere questo compito. Un altro aspetto fortemente stereotipato riguarda l'emotività femminile e maschile. Donne sensibili, altruiste, attente alla cura dell'altro, libere di esternalizzare i propri sentimenti; uomini forti, freddi, distaccati, razionali e privati della possibilità di esprimere in pubblico le proprie emozioni sono le caratteristiche con le quali uomini e donne vengono maggiormente etichettati. E proprio su questa convinzione si giocano tutta una serie di aspetti che vanno a influenzare le scelte di vita dei soggetti. Fin da bambini riceveranno regalati *tipicamente femminili* come bambole, aspirapolvere giocattolo, la cucina eccetera e *tipicamente maschili* macchinine, attrezzi da lavoro, palloni da calcio eccetera. Oppure verranno indirizzati verso una serie di sport, ad esempio, la

ginnastica per bambine e il calcio per i bambini. Persino la scelta dei colori è fortemente stereotipata: fin dai primi giorni di vita verrà appeso un fiocco blu se vi è un nuovo nato o un fiocco rosa se vi è una nuova nata. Questo aspetto cromatico persisterà lungo il resto della crescita. Infatti, entrando in un negozio di giocattoli o di abbigliamento per bambini si riconosceranno immediatamente i giochi o i vestiti destinati alle bambine: rigorosamente rosa e quelli destinati ai bambini: rigorosamente azzurro e così via (Muscialini, 2013).

### **2.3. Stereotipi di genere e violenza**

Nell'antichità, la società gentilizia romana era formata da clan familiari i quali, fondandosi sulle regole matrimoniali dell'esogamia e del tabù dell'incesto, ricercavano le donne per fini matrimoniali all'esterno del proprio gruppo. Questo principio, dettato da accordi monetari tra clan, sottolineava l'immagine di una donna-oggetto usata come merce di scambio. Si evidenziava così, una superiorità sociale e un predominio maschile. La struttura patriarcale familiare prendeva via via forma, tutelata dalla legge e dal diritto romano (*civis romanus sui iuris*). Il padre godeva di potere assoluto sui figli e sulla moglie, quest'ultima era estremamente dipendente economicamente e giuridicamente dall'uomo. Nella nostra epoca, vi è stato un grande mutamento del concetto della famiglia patriarcale. In particolare, le principali cause possono essere ricondotte ai cambiamenti delle scelte individuali e dei rapporti affettivi che hanno investito l'attuale società occidentale. Questo fenomeno ha scardinato l'idea di famiglia insita nel nostro inconscio individuale, collettivo e culturale: il binomio padre-madre appare confuso, i ruoli sembrano ribaltarsi, non vi sono più figure chiare di riferimento. In particolare, dopo secoli di discriminazione e annullamento, la figura materna ha cercato di affermarsi soprattutto nel campo domestico. Grazie alle trasformazioni economiche e culturali, le donne hanno potuto migliorare, sia economicamente che psicologicamente, la propria condizione di dipendenza dal proprio partner. Parallelamente, si è creato un rapporto speciale tra madre-figlio nella quale la figura paterna si è spesso indebolita sia sul piano simbolico che

affettivo. Quest'ultimo, per poter conquistare un proprio spazio nella dinamica familiare, deve abbandonare quel tradizionale principio normativo del *pater familias* per acquisire ed esprimere una nuova e diversa affettività *materna* (Vallino e Montaruli, 2015).

Purtroppo, nelle relazioni di prossimità è possibile segnalare l'insorgenza di particolari forme di violenza. Nel momento in cui non vi è una partizione equa del potere tra i due partner, vi è l'eventualità che si compia un atto di violenza per dominare o per ribellarsi a un determinato dominio che si è instaurato nel tempo (Giomi e Magaraggia, 2017). L'azione violenta è associata «alla percezione soggettiva e situata delle cose, alla certezza della bontà del proprio punto di vista, alla difficoltà di accettare la differenza che ci distanzia dall'identità e dal punto di vista dell'altro e quindi alla tendenza ad affermare il proprio» (Rebughini, 2001, p. 227). Attraverso questi atti si ricerca di ristabilire i principi patriarcali del passato che hanno regolato, da secoli, le relazioni intime tra partner. La salvaguardia del proprio potere e la necessità di difendere la propria identità da minacce del presente sono i presupposti per l'istaurarsi di relazioni intime aggressive. Con il termine *violenza di genere* si definisce questa particolare dinamica di prevaricazione relazionale che vede gli uomini come autori di soprusi nei confronti delle donne (Giomi e Magaraggia, 2017). L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la *violenza* «come l'uso intenzionale della forza fisica o del potere o la minaccia di tale uso rivolto contro sé stessi, contro un'altra persona, o contro un gruppo o una comunità, che determini o che abbia un elevato grado di probabilità di determinare lesione, morte, danno psicologico, cattivo sviluppo o privazione» (Vallino e Montaruli, 2015). Il *genere*, in questo frangente, è inteso come «costrutto sociale e sistema di stratificazione capace di strutturare tutti gli aspetti delle nostre vite. Significa riconoscere tutte le componenti, sia istituzionali sia individuali, di questa dimensione e considerarne i legami con la distribuzione del lavoro, la parentela, la sessualità, la personalità, il controllo sociale, l'ideologia e l'immaginario» (Giomi e Magaraggia, 2017, p. 23). Come è stato esposto nei capitoli precedenti, proprio quest'ultimo elemento, l'immaginario, e in particolare le modalità di funzionamento della nostra mente sono fortemente influenzate da stereotipi

sessisti che hanno incentivato la manifestazione di comportamenti violenti degli uomini nei confronti delle donne. Nel profondo di ogni uomo vi è un forte legame tra virilità e violenza poiché si è tramandata nel corso dei secoli l'immagine di un soggetto maschile forte e dominatore.

Nel 1995, durante la Conferenza di Pechino compare per la prima volta il termine *violenza di genere*. In quella sede venne espresso l'impegno di tutti i governi a «far progredire gli obiettivi di uguaglianza, sviluppo e pace per tutte le donne, in qualsiasi luogo e nell'interesse dell'intera umanità, ascoltando la voce delle donne di tutto il mondo nel rispetto delle diversità reciproche» (<http://unipd-centrodirittiumani.it/it/schede/Le-Conferenze-internazionali-sulla-donna/382>). Venne steso un documento definito *Piattaforma di azione* composto da sei capitoli e articolato su dodici tematiche critiche: diritti umani delle donne, violenza, sanità, conflitti armati, economia, posizioni e processi decisionali, meccanismi volti alla promozione della parità, povertà, educazione e formazione, ambiente, media e, infine, bambine. Al centro del dibattito ci furono dunque *le donne* e l'impegno dei paesi partecipanti a individuare gli ostacoli dell'uguaglianza di genere e trovare le soluzioni adeguate. Successivamente, nel 2011, è stato redatto un ulteriore documento fondamentale per la prevenzione alla violenza sulle donne nella *Convenzione di Istanbul contro la violenza nei confronti delle donne e contro la violenza domestica*. La Convenzione è stata il primo strumento internazionale giuridicamente vincolante con lo scopo di tutelare le donne contro qualsiasi forma di aggressione e di violazione dei diritti umani. La normativa è stata ratificata da numerosi Stati, tra cui l'Italia nel 2013. Gli obiettivi principali riguardano il raggiungimento di una piena parità dei sessi e l'eliminazione della violenza e delle discriminazioni contro le donne. In particolare, nell'art. 3, la Convenzione definisce «la violenza nei confronti delle donne» «una violazione dei diritti umani e una forma di discriminazione contro le donne, comprendente tutti gli atti di violenza fondati sul genere che provocano o sono suscettibili di provocare danni o sofferenze di natura fisica, sessuale, psicologica o economica, comprese le minacce di compiere tali atti, la coercizione o la privazione arbitraria della libertà, sia nella vita pubblica, che nella vita privata»



(<https://documenti.camera.it/Leg17/Dossier/Testi/AC0173.htm>). Un ulteriore passo avanti, al di fuori del mondo giuridico, è stato fatto nel giugno 2013 quando l'Accademia della Crusca ha riconosciuto il neologismo “femminicidio” per indicare, non solo l'uccisione di una donna o ragazza ma, «qualsiasi forma di violenza esercitata sistematicamente sulle donne in nome di una sovrastruttura ideologica di matrice patriarcale, allo scopo di perpetuarne la subordinazione e di annientarne l'identità attraverso l'assoggettamento fisico o psicologico, fino alla schiavitù o alla morte» (<http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/femminicidio-perch-parola>).

Lo scopo di tale riconoscimento terminologico è stato quello di precisare che tale neologismo non fosse inteso come un *mero* omicidio di un individuo di sesso femminile, ma di riconoscere e condannare l'idea del disprezzo della donna radicata nella nostra cultura e società.

Analizzando i drammatici dati statistici, si può osservare un comune denominatore in tutti i paesi: l'autore dei femminicidi è prevalentemente il partner o l'ex partner. Secondo la Banca Dati EURES (omicidi dolosi) l'83,4% delle 130 donne uccise in Italia nel 2018 è stato ucciso per mano di un familiare o di un partner o ex partner. È stato dimostrato che il *luogo* nel quale vi è il maggior numero di omicidi è all'interno della relazione di coppia. A sostegno di questa tesi i dati confermano che nel 2018 sono 80 le vittime tra coniugi, ex coniugi o ex partner e che il 91,3% dei casi è costituito da donne, contro l'8,7% degli uomini. (<https://www.eures.it/sintesi-rapporto-eures-omicidio-in-famiglia/>). Raccogliendo tutti i dati mondiali, si può constatare che la violenza domestica è la causa principale di morte delle donne tra i 16 e 44 anni ed è un fenomeno trasversale a tutte le classi sociali, le professioni, la provenienza territoriale, le appartenenze religiose e culturali. In Italia, nel 2014, venne condotta un'indagine da parte dell'Istat per comprendere la situazione delle donne italiane. I risultati mostrano che il 31,5% (6 milioni 788 mila) delle donne comprese dai 16 e 70 anni (sia italiane che straniere) ha subito, nel corso della propria vita, qualche forma di violenza fisica o sessuale. 652 mila donne hanno subito uno stupro e 746 mila sono le vittime di tentati stupri. Oltre a ciò, il 10,6% delle donne ha subito violenze sessuali prima dei 16 anni. Un ulteriore dato

critico è l'aumento della percentuale dei figli che hanno assistito a episodi di violenza ai danni della propria madre, il 65%. Dati confortanti invece riguardano l'aumento della percentuale di consapevolezza delle donne, grazie alla diffusione di informazioni pubbliche sulla tematica della violenza di genere. Si registra così un aumento della percentuale delle donne che considerano la violenza un reato (dal 14% dell'indagine del 2006 al 30%), che denunciano l'accaduto (dal 7% al 12%), che ne parlano (dal 68% al 76%) e infine, che si rivolgono ai centri antiviolenza (dal 2% al 5%) (<https://www.istat.it/it/archivio/161716>).

Le cause del fenomeno della violenza di genere possono essere ricondotte a tre correnti di pensiero: la prima rilega il fenomeno alla debolezza del potere femminile e alla naturale propensione dominatrice dell'uomo, la seconda attribuisce le motivazioni a un'eccessiva acquisizione del potere delle donne incentivata dalle conquiste dell'ultimo secolo e ad un conseguente timore della perdita del controllo maschile sul mondo femminile. È questo il caso di uomini che picchiano, maltrattano e uccidono le donne che decidono di non vivere più in condizioni di subordinazione. Infine, la terza corrente di pensiero si poggia sulle aspettative di genere (ossia gli stereotipi di genere) e i rapporti tra i generi. Se nelle prime due correnti di pensiero il dibattito è eretto sulla dicotomia patriarcato/crisi del patriarcato, nella terza, secondo la psicanalista statunitense Benjamin, la violenza è direttamente proporzionale al narcisismo maschile. Se l'uomo violento si sentirà insoddisfatto dalle prese di posizione e dalle scelte di una donna sentirà la necessità di punire e di correggere l'incoerenza dei comportamenti e atteggiamenti femminili socialmente e culturalmente discrepanti (Giomi e Magaraggia, 2017). Il secondo elemento della terza corrente di pensiero riguarda i rapporti intimi tra partner. A tal proposito Goffman, sociologo di origini canadesi, afferma che le differenze di genere si costruiscono quotidianamente negli ambiti di vita, quali, per esempio, il mondo del lavoro, gli orientamenti scolastici e la ripartizione dei lavori domestici e, soprattutto, si formano in ciò che lui definisce *ritualizzazione relazionale*. Il modo di rivolgersi all'altro, le particolari attenzioni, le gentilezze rivolte alle donne, il gioco di sguardi e di seduzione tra sessi sono dinamiche ritualizzate

inconsce che rafforzano culturalmente le differenze di genere, le quali sono lontane dalla vera natura maschile e femminile. Per Goffman, il genere non è un ruolo e non riguarda dinamiche relazionali che entrano in gioco saltuariamente senza interferire nella vita di tutti i giorni, al contrario, egli lo definisce come un'identità trasversale a tutte le situazioni, sia nella sfera pubblica che privata. Ciò che gli individui possono manipolare è l'intensità con la quale rappresentano il proprio genere, ossia tutti quegli atteggiamenti e comportamenti che marciano la propria mascolinità o femminilità. Acquisisce un ruolo decisivo l'organizzazione sociale, essa mantiene vive queste differenze attraverso l'educazione e la selezione del partner. L'accoppiamento *selettivo*, ad esempio, prevede che, all'interno della coppia, l'uomo debba avere maggior età e o maggior dimensioni fisiche. Goffman introduce così il concetto di *riflessività istituzionale* indicando tutti quegli aspetti dell'organizzazione sociale che consolidano gli stereotipi di genere. Egli aggiunge, inoltre, che vi è un comune denominatore tra le relazioni tra maschi e femmine e le relazioni tra genitori e figli; in particolare egli definisce *il complesso genitori-figli* secondo una delicata proporzione: tanto i figli sono posti sotto la tutela dei genitori, tanto le femmine vengono poste sotto la tutela del maschio. La famiglia è la principale agenzia di socializzazione, è in tale sede che ogni individuo cresce e crea il proprio *habitus* e impara a relazionarsi con l'altro. In questo particolare complesso, i figli vengono protetti e orientati verso ciò che è meglio per loro, vengono spesso considerati *non-persone* e sono posti sotto un *controllo benigno e clemente*; le donne, ritualisticamente, sono equivalenti ai bambini. Molte interazioni sociali sono il risultato di questa relazione gerarchica primaria, dalle quali si innescherà la violenza (Goffman, 1977). È però incorretto pensare alla *violenza di genere* come qualcosa di inevitabile e di predefinito nella relazione di coppia; infatti, essa si manifesta in situazioni particolari nelle quali entrano in gioco determinati meccanismi che possono influenzarne l'insorgenza. Gli strumenti principali di cui l'aggressività si serve sono: l'economia, la politica e l'amore romantico. Come è stato precedentemente esposto, le donne guadagnano meno degli uomini e hanno maggior difficoltà a raggiungere considerevoli traguardi di carriera. Infatti, la percentuale di donne nei ruoli dirigenziali è nettamente inferiore

rispetto a quella dei colleghi maschi. Anche nel mondo politico è facile analizzare il numero di uomini e donne sedute nelle sedi politiche. A titolo informativo, la prima donna italiana ministro è stata nominata soltanto nel 1976. Attualmente, grazie alla legge sulle quote rosa, la percentuale di donne italiane in politica è aumentata al 35%. Tuttavia, anche in questo ambito, le donne ricoprono difficilmente cariche politiche di maggior rilievo e, inoltre, nell'opinione pubblica e nel mondo giornalistico, la figura della donna-ministro è spesso affiancata a notizie e titoli fortemente sessisti volti a richiamare il corpo e la sessualità femminile o la predisposizione naturale materna, mostrando così una sbilanciata distribuzione del potere. E ancora, nella sfera privata, il mantenimento di ruoli tradizionali all'interno della famiglia, se imposto e non concordato nella coppia, può essere un meccanismo indiretto di innesco della violenza tra partner. Si pensi ad esempio all'inspiegabile ragione per la quale le donne debbano occuparsi dei lavori domestici e della cura della prole e gli uomini, esenti da tali compiti, diano per scontato che siano le proprie compagne a dedicarsi delle faccende domestiche. Un altro importante aspetto da analizzare è il concetto di *amore romantico*. Quando si prende in considerazione *l'amore romantico* non si può rilegarlo a una semplice emozione o sentimento individuale; esso è parallelamente un costrutto sociale. La cultura e la società in cui l'individuo vive ha influenzato e modellato il concetto mentale di *amore romantico*. Ogni epoca e società ha plasmato quest'idea sulla base delle proprie strutture culturali ed economiche. Oggigiorno, *l'amore* è un amore eterosessuale, nel quale si riflettono rapporti di potere chiari e predeterminati. La donna devota si affida alla cura e alla protezione dell'uomo che, in preda ad un amore passionale, potrebbe mostrare il suo attaccamento irrazionale attraverso l'uso della violenza. "Ti amo da morire", "ti amo alla follia" sono modi di dire che ricalcano questo impulso dicotomico tra *eros* e *thanatos*. Anche il corteggiamento e la galanteria possono essere esempi lampanti dei rapporti ineguali di potere nella coppia (Giomi e Magaraggia, 2017). Goffman sottolinea l'esistenza di rapporti ritualizzati nei quali è la donna a dover attrarre e l'uomo a essere attratto (Goffman, 1977). De Martino, antropologo italiano, nel suo studio sui riti magici, mostra come la donna, essendo in una posizione passiva e

non potendo chiedere direttamente la mano di un uomo, dovesse preparare filtri magici d'amore per poter far innamorare indirettamente il suo amato (De Martino, 1959). Oggigiorno la galanteria e il corteggiamento non si basano più su queste vicende magiche; tuttavia l'influenza culturale di questo sistema è ancora evidente. La donna appare come un soggetto debole, bisognoso di aiuto, fragile e inesperto, l'uomo, al contrario, forte, attivo e protettore. A titolo esemplificativo, basti pensare al rapporto di dipendenza nel momento in cui vi è la necessità di cambiare una ruota bucata, di riparare un danno all'auto, alla bicicletta, a un elettrodomestico e così via (Giomi e Magaraggia, 2017).

Vi è un nesso tra stereotipi di genere e violenza di genere. I pregiudizi rappresentano terreno fertile per la manifestazione di comportamenti aggressivi degli uomini nei confronti delle donne. Le gabbie relative ai ruoli di genere possono fortemente limitare la libertà individuale e le definizioni di valore di sé e dell'altro. «Le bambine imparano presto che il loro colore è il rosa, salvo scoprire poco dopo che tutto ciò che da quel colore è connotato è considerato frivolo, stupido e inessenziale (romanzi rosa, riviste rosa, cronaca rosa, ecc.) o rimanda a una qualche marginalità (quote rosa). Parallelamente i bambini intuiscono presto che “ti comporti come una femminuccia” non è certo una dimostrazione di apprezzamento e che al rosa conviene preferire qualsiasi altro colore» (Bonura, 2016). Ciò che è considerato tollerabile e accettabile nei rapporti di genere viene stabilito proprio da questi pregiudizi irrazionali. La cultura, la società, i media e soprattutto la pubblicità mostrano la figura di una donna oggettivata, priva di emozioni e sentimenti, facilmente manipolabile e controllabile da parte dell'uomo, anche con l'uso della violenza. Questi meccanismi, solitamente inconsci, vanno a inibire l'*empatia* e ad aumentare il *disimpegno morale* degli individui. Come sostiene la psicanalista francese Hirigoyen, il legame tra stereotipi e violenza può essere ricondotto a quell'esperienza prematura che i giovani maschi vivono già in tenera età: essi apprendono che l'essere maschio ha più valore e che tutto ciò che è femminile è negativo per la costruzione della propria identità e rappresentazione di sé. Se mal interpretato, questo concetto può portare all'idea che le donne debbano essere corrette o combattute ogni qualvolta non rispecchino e rispettino il dominio e il

valore maschile (Hirigoyen, 2006). La socializzazione e l'educazione stereotipata maschile prevede il rifiuto della capacità di cura e della vulnerabilità e, parallelamente, l'esaltazione di tutto ciò che è combattimento della gamma dei sentimenti umani considerati poco virili (Bonura, 2016).

### **2.3.1. Le forme della violenza maschile contro le donne**

*La violenza fisica* riguarda tutti quei comportamenti in cui viene esercitata la forza fisica per ledere l'integrità corporea della donna, intimidirla, punirla o costringerla contro la sua volontà. Afferrare, stratonare, schiaffeggiare, mettere le mani al collo, spintonare, ustionare, aggredire con oggetti contundenti, ma anche brandire oggetti e minacciarne l'utilizzo, spaccare oggetti per esprimere la propria rabbia, privare del sonno, delle cure mediche e danneggiare oggetti cari alla donna sono esempi di violenza fisica (Bonura, 2016).

*La violenza psicologica* è l'insieme di atteggiamenti e comportamenti volti a denigrare, umiliare, atterrire e manipolare l'identità della vittima attraverso l'uso di parole e di azioni che possano intaccarne l'autostima e la libertà di autodeterminazione. In questo frangente ne sono da esempio: gli insulti, il disprezzo pubblico o privato, ridicolizzare, minacciare, rifiutare di rivolgere la parola, far osservazioni sprezzanti sull'aspetto fisico, sui gusti, sulle scelte di vita e ancora, considerare la donna come un oggetto da modellare e controllare, chiederle di cambiare l'abbigliamento, indurre senso di colpa, isolarla dalla sua cerchia di amici e famigliari, pretendere aggiornamenti sugli spostamenti, affidarle un enorme carico di lavoro domestico e attribuirle la responsabilità di stati d'animo negativi e dei problemi dei propri figli. All'interno della violenza psicologica possiamo trovare una particolare forma violenta di manipolazione cognitiva, *il gaslighting*, ossia l'utilizzo di azioni ed espressioni «volte a insinuare nella donna il dubbio sulla veridicità e affidabilità delle proprie percezioni e sulla lucidità dei ragionamenti, talvolta fino a indurre la convinzione di avere un disturbo mentale» (Bonura, 2016, p. 56). Le donne che subiscono abusi psicologici possono sviluppare gravi problematiche mentali. Esse si

sentono colpevoli e responsabili di ciò che accade loro e tendono a fare tutto ciò che il maltrattante impone loro di fare in modo da evitare reazioni spiacevoli. Nelle situazioni più drammatiche, si possono registrare processi di distruzione psichica che possono influenzare l'insorgenza di vere e proprie malattie mentali, l'abuso di sostanze alcoliche e stupefacenti, la depressione e/o il suicidio della vittima (Campbell, 2004).

*La violenza sessuale* è l'insieme degli atti sessuali imposti con costrizione e con l'uso della forza fisica e/o della minaccia. Stuprare, palpeggiare senza consenso, imporre la visione di materiale pornografico, imporre pratiche sessuali dolorose e umilianti, obbligare l'assunzione di alcool, droghe e sostanze psicoattive per ottenere la disponibilità sessuale, approfittare di uno stato di coscienza alterato e imporre rapporti sessuali non protetti rientrano come comportamenti violenti della sfera sessuale (Bonura, 2016). Le donne, durante il loro ciclo di vita, possono subire diverse forme di violenza sessuale. Le bambine possono essere vittima di episodi di esibizionismo, rapporti incestuosi, molestie da parte di uomini adulti e/o compagni più grandi. Inoltre, in alcuni paesi, possono essere obbligate a sposarsi con uomini adulti, a subire mutilazioni genitali e a prostituirsi. Le donne adulte possono, invece, subire stupri, molestie sul lavoro o nei luoghi pubblici, accettare rapporti sessuali indesiderati per evitare il peggio oppure ricevere telefonate minacciose, ed essere forzate a prostituirsi. Purtroppo, nella maggior parte dei casi, le violenze vengono perpetuate da uomini conosciuti dalle donne (partner, ex partner, familiari, colleghi). Questa peculiarità ha delle ricadute importanti: innanzitutto la donna avrà più difficoltà a definire ciò che subisce come una violenza in quanto tale e sarà maggiormente propensa a giustificare l'accaduto e il maltrattante; successivamente, le violenze compiute da uomini conosciuti sono maggiormente devastanti poiché, oltre all'integrità corporea, si danneggia tutto ciò che riguarda l'integrità psicologica, la fiducia di sé e delle persone che le circondano.

Negli anni Settanta dello scorso secolo le teorie psico-patologiche definivano lo stupro come un comportamento violento nella sfera sessuale causato dai problemi di salute mentale dei violentatori. Questa teoria, tuttavia, non spiega tutte quelle situazioni di violenza di gruppo, precedentemente pianificate, nella

quale gli stupratori, a seguito di ricerche svolte sui condannati, non presentavano problemi psicologici. Vennero così formulate delle nuove teorie in cui la causa dello stupro venne attribuita esclusivamente a una cultura diffusa in cui le donne sono considerate come *non-persone* e oggetti a disposizione, anche nell'ambito sessuale. Il contesto sociale, i valori e l'apprendimento sociale dei ruoli sessuali concorrono attivamente alla diffusione o meno di questa cultura violenta e al principio di uguaglianza tra uomini e donne (Romito, 2001).

*La violenza economica* riguarda l'interdizione della gestione delle finanze familiari e il divieto di crearsi una situazione di indipendenza economica in modo da aver a disposizione del denaro da poter usufruire per le proprie necessità e piaceri personali. Impedire l'accesso ai conti bancari, vietare alla donna di lavorare o di migliorare la propria istruzione, imporre spese e impegni economici, costringere a umilianti trattative per ottenere denaro sono esempi di violenza economica (Bonura, 2016). Lo scopo di questi comportamenti è quello di impedire che la donna possa avere un controllo diretto sulle finanze familiari e che sia dunque in un rapporto di totale dipendenza dal partner (Baldry, 2016).

*Lo stalking* è l'insieme dei comportamenti di persecuzione, di controllo e di inseguimento ai danni di un individuo. La vittima può provare paura e ansia causate dalla sensazione di essere ripetutamente controllata e seguita. Alcuni esempi sono l'utilizzo ripetuto di messaggi, biglietti, telefonate rivolte alla donna o ai parenti, pedinamenti, inseguimenti, appostamenti sotto casa o sui luoghi maggiormente frequentati dalla vittima, accessi al profilo social per spiare, ma anche, atti intimidatori come far recapitare a casa oggetti con significato intimidatorio, ricevere telefonate nelle quali lo stalker fa intendere che è a conoscenza degli spostamenti della vittima in modo da indurre l'idea del massimo controllo esercitato su di essa (Bonura, 2016).

*La violenza assistita* consta nel mostrare ai bambini atti di violenza fisica, verbale, psicologica ai danni della propria madre o delle figure familiari affettivamente importanti. I bambini possono vedere e/o sentire direttamente gli abusi oppure essere coinvolti indirettamente attraverso la visione di ferite o di



stati emotivi di soggezione e paura della propria madre causate dalle violenze subite (Bonura, 2016).

Altre forme di violenza possono essere: *i matrimoni forzati* in cui donne e bambine vengono obbligate, anche con violenze fisiche o psicologiche, a sposarsi senza consenso con uomini adulti. *Le mutilazioni genitali femminili* ossia il fenomeno in cui vengono incisi o asportati gli organi genitali femminili esterni, influenzando l'insorgenza di gravissimi rischi per la salute. *La violenza ostetrica* ovvero l'insieme di parole, offese, frasi di scherno e atteggiamenti poco sensibili da parte del personale sanitario nei confronti di una paziente. *Infanticidi delle bambine e aborti selettivi e forzati di embrioni di sesso femminile*, violenza tipica di alcuni paesi asiatici che reputano una disgrazia la nascita di una figlia femmina. *La tratta di donne e bambini* per fini di sfruttamento alla prostituzione, al lavoro forzato, alla schiavitù e al prelievo di organi. E infine, *il mobbing* ossia le molestie sessuali sui luoghi lavoro. Ammiccamenti, palpeggiamenti, allusioni e altre forme di umiliazione nel contesto lavorativo (Bonura, 2016).

### **2.3.2. I meccanismi di mantenimento della violenza**

All'inizio di una relazione aggressiva, la violenza non si manifesta mai nelle forme più drammatiche e dannose, ma si verifica una serie di modalità meno gravi volte a danneggiare fisicamente e psicologicamente la vittima per porla in uno stato di soggezione, facilmente manipolabile (Baldry, 2006). Pence e Paymar, psicologi statunitensi, hanno definito questo meccanismo come *ruota del potere e del controllo*. Secondo gli autori, la violenza vera e propria si innesca in seguito a un susseguirsi di atti aggressivi, i quali aumentano la loro intensità e la loro pericolosità nel corso del tempo (Pence e Paymar, 1993). Walker, psicologa statunitense, individua tre fasi: nella prima, definita *climax*, vi è la manifestazione graduale di comportamenti verbali ostili e atteggiamenti di controllo ossessivo della vittima. La tecnica utilizzata maggiormente è la *colpevolizzazione della vittima*; il maltrattante giustifica l'accaduto come una perdita di controllo dovuta da un'azione sbagliata compiuta della donna.

Quest'ultima, a sua volta, redime l'azione violenta del compagno poiché pensa che egli stia vivendo una situazione critica e problematica e abbia bisogno del suo aiuto. È convinta che l'accaduto sia imputabile a un momento di fragilità passeggera. Uno dei primi meccanismi di mantenimento della violenza è proprio la *minimizzazione* e l'idea, da parte della donna, di essere in grado di poter aiutare e cambiare il compagno (Walker, 1979). I presupposti cognitivi sono: «la volontà di salvaguardare la propria unione ed il bisogno di controllare ciò che accade; il rifiuto di identificare sé stesse come vittime e i partner come aggressori; la considerazione comune che certi livelli di violenza siano accettabili in una coppia; la difficoltà a stabilire la soglia di illegittimità nell'uso del potere e della forza, aggravato dalla dipendenza e dalla poca stima di sé» (Bruno, 2009, p. 504). Nella seconda fase, *la fase dell'esplosione*, le violenze si intensificano e aumentano la loro lesività fino a raggiungere i più alti livelli di pericolosità per la donna e per i suoi figli. Rispondendo a uno stato di *shock* psicologico e intuendo la gravità della situazione, la donna reagisce scappando e chiedendo aiuto e/o accondiscendendo alle richieste del partner, per evitare il peggio e controllare la violenza. Nella terza fase, il maltrattante intuisce la possibilità di perdere la sua donna, la sua proprietà. Mettendo in atto una serie di comportamenti compensatori, cerca di rassicurare la donna che le violenze subite non erano altro che il risultato di una frustrazione o malessere momentaneo. Egli le fa credere di prendersi in carico la sua guarigione ed ella, indebolita e bisognosa di aiuto, ritrovando un compagno amorevole, si affida alla sua protezione, creando una situazione di dipendenza totale dal partner. Uomo e donna si riavvicinano, iniziando un periodo di pacifica convivenza fasulla che sarà interrotta nuovamente da parentesi di violenza imposte dall'uomo. La difficoltà delle donne di interrompere la relazione con il proprio partner violento è quella di aggrapparsi a quei momenti saltuari di pacifica e amorevole convivenza, sperando che la violenza non si riproponga più e continuando a resistere per la sopravvivenza della coppia, dei figli e della famiglia (Walker, 1979). Le donne maltrattate per superare e gestire i soprusi mettono in atto una serie di strategie di *coping*, ossia strategie di adattamento per fronteggiare una situazione emotivamente critica, quali per esempio la minimizzazione, la

negazione della gravità, l'inibizione del ricordo delle violenze, l'auto colpevolizzazione, la vergogna, il pensare di poter cambiare la situazione, il considerare l'abuso come un atteggiamento "educativo", giustificazione dei comportamenti ecc. (Bruno, 2003). Si tratta comunque di strategie di coping disadattive.

La psicologa italiana Reale individua due tipologie di *coping* utilizzate per resistere alla situazione di violenza: *coping emotivo*, ossia la modificazione del significato degli eventi e il *coping proattivo*, ossia prevenire l'insorgenza di attacchi violenti modificando il proprio comportamento. Nel primo caso, la vittima utilizza delle tesi a sostegno dell'accaduto per giustificarlo e minimizzarne le conseguenze emotive. Nel secondo caso, la vittima cerca di modificare il proprio comportamento per evitare l'insorgenza dei fenomeni violenti, evitando di fare domande e osservazioni che possano irritare il compagno, cambiare l'aspetto esteriore e rinunciare a fare determinate azioni per evitare l'ira del partner (Reale, 2011).

I meccanismi psicologici e i vincoli materiali che trattengono le donne all'interno della relazione violenta possono essere classificati nel seguente elenco.

*La dipendenza economica*, ossia l'impossibilità di accedere alle risorse economiche della coppia e alla gestione autonoma di una parte del denaro, può essere una delle motivazioni principali per cui la donna non si sente in grado di poter separarsi dal compagno. L'idea di non riuscire a vivere senza il mantenimento economico elargito dal compagno e di peggiorare il proprio status e quello dei propri figli può essere una delle ragioni principali per cui la donna decide di rimanere nella relazione di coppia (Bonura, 2016).

*La difficoltà nell'accedere a servizi e istituzioni* può incentivare la perpetuazione della violenza. Le donne che si trovano in luoghi privi di servizi, istituzioni e centri antiviolenza o le donne che non ricevano le informazioni necessarie per raggiungere tali risorse territoriali non ricevono il supporto adeguato e le alternative valide per poter scappare da queste situazioni drammatiche. Inoltre, le madri vittime di violenza potrebbero pensare che

l'intervento delle istituzioni possa avere ricadute negative sull'affido dei propri figli e sulla propria vita lavorativa (Bonura, 2016).

*Il fondato timore di ritorsioni e di un aumento della violenza* è il meccanismo nel quale le vittime, percependo un possibile aumento del rischio di aggressione e violenza, preferiscono tacere e non denunciare i soprusi. A sostegno di questa percezione, numerose ricerche mostrano che, a seguito della reazione agli abusi da parte della donna e dell'intenzione di volersi separare dal partner violento, la violenza aumenta. Infatti, spesso l'uomo violento, non accettando la separazione e l'idea di perdere un oggetto di sua proprietà, incrementa la rabbia e i comportamenti aggressivi nei confronti della donna (Bonura, 2016).

*La prospettiva della perdita e del fallimento* consiste nel realizzare che la rottura con il proprio partner significhi la perdita del legame sul quale si aveva sperato e costruito idealmente il proprio futuro. Psicologicamente e affettivamente parlando, la rottura con il compagno è un avvenimento importante per tutti gli individui che hanno amato e voluto bene a tale persona. Parallelamente alla separazione, vi è la necessità di riorganizzare gli obiettivi di vita che ci si era prefissati e di riorganizzare tutti quegli aspetti secondari, come l'economia, la vita sociale, la routine quotidiana ecc. Il dolore della perdita del legame e il fallimento per non essere stata in grado di aiutare e di cambiare il proprio compagno sono vivi anche nelle coppie in cui, celato dietro a una relazione amorosa, vi è un rapporto di sottomissione e violenza. La vittima potrebbe sentirsi frustrata e in colpa per non aver svolto al meglio il ruolo di moglie o compagna e per non essere riuscita a evitare le violenze dell'amato. Oltre a ciò, la donna potrebbe avere delle solide credenze religiose e non poter accettare la possibilità del divorzio e della rottura del vincolo sacro del matrimonio, oppure potrebbe vivere in contesti culturali in cui la separazione da parte della figura femminile non sia contemplata socialmente dalla comunità, in quanto potrebbe intaccare il proprio status sociale oppure potrebbe essere condannata con pene legislative drammatiche (Bonura, 2016).

*La negazione, la scissione degli aspetti positivi e negativi e delle emozioni dalle cognizioni* consistono nel negare emotivamente che la situazione in cui si

sta vivendo sia una situazione di pericolo. Questo meccanismo di rifiuto aiuta la vittima a reagire allo stato di confusione causato dal primo episodio di violenza. La mente allontana la consapevolezza di essere in pericolo per evitare una paralisi di azione e, mantenendo la calma, riesce a reagire agli abusi e a favorire il salvataggio della propria persona. Le conseguenze di questi meccanismi di difesa possono essere: la propensione a raccontare ricordi felici e positivi della vita di coppia per bilanciare il ricordo della violenza e/o la rimozione totale del ricordo nel primo periodo successivo all'abuso. Altri due meccanismi di difesa per distanziarsi emotivamente dall'accaduto sono: *l'isolare l'evento negativo* dall'emozione connessa, ed è il caso di donne che raccontano l'evento con freddezza e con distacco emotivo, rischiando di mostrarsi poco credibili e false; e il *distaccarsi dall'accaduto* come se fosse successo a un'altra donna, finendo così per non denunciare l'accaduto (Bonura, 2006).

*Lo spostamento progressivo del limite del possibile* consiste nel sospingere in avanti il limite di ciò che è tacitamente concesso all'interno della coppia. Nel momento in cui la donna accetta il primo atto di violenza (il primo schiaffo, il primo spintone, il primo scatto d'ira) il rapporto all'interno della coppia cambia. Il comportamento futuro del compagno si modificherà in rapporto a quel primo evento aggressivo giustificato e accettato dalla donna. Parallelamente, anche la donna, secondo il *bisogno di coerenza*, modificherà il proprio comportamento accettando sempre più frequentemente e gradualmente quegli atti aggressivi, i quali, via via, acquisiranno caratteristiche sempre più gravose e pericolose (Bonura, 2006).

*Lo schiacciamento nel presente della sopravvivenza e la polarizzazione sui bisogni del maltrattante* riguardano una problematica psicologica determinante per la donna. La vittima di violenze domestiche incanala tutte le sue energie per gestire i soprusi, cercando di migliorare il rapporto o di contenere la violenza. L'attenzione, la concentrazione e le energie psicologiche sono incentrate sulla sopravvivenza e sui bisogni del partner, allontanandosi da ciò che sono i propri desideri e i bisogni personali. Vivere con un maltrattante necessita di comprendere il suo funzionamento psicologico e di immedesimarsi nei suoi bisogni per prevedere e arginare eventuali comportamenti aggressivi. Tutto

questo meccanismo, fondamentale per la sopravvivenza, fa sì che la donna venga annullata fisicamente e psicologicamente: essa non ha più le forze per pensare a un'alternativa di vita e un'eventuale fuga e separazione (Bonura, 2006).

*La perdita del proprio punto di vista*, l'incertezza, la confusione, l'insicurezza possono essere percezioni che una donna vittima di violenza può sperimentare. Il partner, al contrario, appare forte, lucido, con idee chiare e solide (Ponzio, 2004). Secondo Filippini, psicanalista italiana, tra uomo e donna si crea un rapporto dicotomico incentrato sul dubbio e l'incertezza di lei e sulle certezze e sulla sicurezza di lui. La donna vive angosciata dall'ansia e dall'incertezza e si sente colpevole dei soprusi subiti, poiché non riesce a mettere in discussione la figura solida e acuta di lui. Vi è così una perdita del proprio punto di vista e del metro di giudizio che avrebbe utilizzato per valutare i comportamenti aggressivi, adottando quello del partner. La vittima, così facendo, ritiene accettabile o sottostima la violenza del compagno (Filippini, 2005).

*L'autoattribuzione di responsabilità* aiuta psicologicamente la vittima a gestire la situazione di violenza. Attribuirsi le colpe della violenza significa anche poter avere una speranza di sopravvivenza, in quanto vi è l'idea che, agendo sul proprio comportamento, è possibile ridurre e controllare l'atto aggressivo; al contrario, avere la consapevolezza dell'imprevedibilità e dell'impossibilità di poter arginare gli abusi può essere deteriorante per la psiche della vittima. Tutto ciò fa sì che la donna abbia la percezione di poter gestire la situazione e di poter salvare la relazione di coppia (Filippini, 2005). *Il bisogno di riabilitare* il proprio partner diventa per la donna un obiettivo di vita importantissimo e, durante le fasi di calma apparente, la donna si illuderà di essere riuscita a salvare il proprio compagno e sé stessa. Tuttavia, nel momento in cui le violenze ritornano, il bisogno di controllare la situazione e il senso di onnipotenza si trasformano in assoluta impotenza in cui la donna, priva di energie, non riesce a trovare una via di fuga e un'alternativa valida (Salerno e Bonura, 2010).

*L'esperienza della vergogna e lo sgretolamento dell'autostima* consistono nello sperimentare un senso di profonda indegnità di sé. A differenza del senso

di colpa, in cui l'individuo non accetta ciò che ha compiuto e cerca di arginare i danni riparando e incanalando le proprie energie per migliorare la situazione, quando si prova il sentimento di vergogna l'identità viene danneggiata e la speranza di poter riparare i danni si affievolisce. Nel momento in cui l'identità di un individuo viene messa in discussione dall'individuo stesso, la percezione di fallimento e di incapacità generale sopraggiunge favorendo l'insorgenza di un malessere individuale. Le vittime si vergognano e si detestano profondamente per aver scelto un partner violento, per essere state obbligate a compiere azioni illegali, per aver tradito amici e familiari, per aver compiuto azioni ripugnanti e umilianti contro i propri principi etici (Herman, 1992). «Avere una buona autostima non significa banalmente “pensare bene di sé”, ma piuttosto disporre di una competenza autovalutativa che si esercita attraverso l'autoempatia e la sperimentazione di sé nella pluralità dei contesti di vita» (Bonura, 2016, p. 115). Le valutazioni esterne non dovrebbero acquisire un'importanza fondamentale, ed è proprio in questo frangente che la violenza influenza la capacità di autovalutarsi poiché va a intaccare la propria dignità e la percezione di sé come soggetto valido e competente. Quando si perde la stima di sé, non si riescono più ad affrontare le difficoltà della vita, si perde la fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità e competenze subendo le aggressioni senza reagire e contrastarle. Inoltre, se si perdono i contatti con il circondario esterno alla coppia e la vittima è isolata dal mondo, essa tenderà ad aggrapparsi all'unico punto di riferimento: il maltrattante che continuerà a esercitare il proprio controllo sulla donna (Bonura, 2016).

*L'impotenza appresa* può essere una conseguenza ai maltrattamenti subiti dalla donna. Le violenze, le differenze di potere, le manipolazioni psicologiche, i possibili fallimenti nel chiedere aiuti esterni e l'esperienza di vergogna fanno in modo che la vittima costruisca un'immagine di sé da perdente e incapace. Ella si convincerà che non vi è una soluzione e un'alternativa alla propria situazione e che tutto quello che fa per fuggire sarà sicuramente un fallimento; pertanto i tentativi saranno minimi (Salerno e Bonura, 2010).

*L'alterazione della soglia di tolleranza allo stress* può essere una conseguenza alla continua esposizione a violenze e minacce. Le donne

maltrattate, per sopravvivere alla situazione drammatiche, attivano un meccanismo di difesa che diminuisce la percezione dello stato di angoscia e di pericolo; così facendo, sottostimano le situazioni di pericolo nelle quali si trovano. Tuttavia, un continuo uso di questo meccanismo di difesa può andare a depotenziare le risposte fisiologiche di allarme di fronte al pericolo, perdendone così l'efficacia. Parallelamente, alcune donne, invece, potrebbero vivere in continue situazioni di ansia e di allerta, anche nel momento in cui il maltrattante non è nelle vicinanze e/o non si è subito nessuna violenza (Bonura, 2006).

*L'isolamento* è una delle tecniche utilizzate dal maltrattante per poter allontanare la donna dalla rete di supporto che potrebbe aiutarla a fuggire dal proprio dominio. Egli tenderà a distanziare la vittima dalla sua cerchia di amici e familiari, le chiederà di disfarsi di fotografie, regali, ricordi provenienti dall'esterno. Creando una gabbia intorno alla compagna, le impedisce di vivere rapporti umani significativi esterni, aumentando il controllo su di essa (Bonura, 2006).

I meccanismi di mantenimento della violenza sopra elencati testimoniano come non sia facile per una donna maltrattata separarsi dal compagno violento. L'educazione al genere e la socializzazione diventano così fattori fondamentali per evitare la perpetuazione di stereotipi di genere e la negazione della violenza di genere.

#### **2.4. Disimpegno morale. Definizioni e funzioni.**

Originariamente descritto da Bandura nella sua teoria social-cognitiva del funzionamento mentale e successivamente rielaborato nel suo lavoro sul comportamento morale, *il disimpegno morale* fa riferimento a otto meccanismi cognitivi interni di autoregolazione che permettono di aggirare il proprio standard morale interiorizzato e compiere un'azione, considerata riprovevole, senza vergogna e senso di colpa (Moore, 2015). Questi meccanismi interni costituiscono il sistema cognitivo di autoassoluzione. Essi consentono di scindere la trasgressione di una regola morale o sociale dal conseguente senso di



colpa e vergogna e dal personale repertorio di valori che risulterebbe inconciliabile con l'azione eseguita. La morale di ciascun individuo è l'insieme del sistema di valori e di sanzioni di una determinata società, trasmesso di generazione in generazione tramite i processi di socializzazione. La condotta è influenzata sia dalle norme che la società impone, la cui infrazione implicherebbe una punizione esterna, sia dalle norme interne, la cui infrazione implicherebbe una punizione interna. L'individuo sceglie di comportarsi a seconda del suo sistema di valori e, attivando una serie di meccanismi autoregolatori proibitori, cerca di non trasgredire queste norme morali e sociali per non infrangere il proprio equilibrio interno. Ed è proprio in questo frangente che possono entrare in gioco i meccanismi di disimpegno morale (Caprara, 1994). Le tipiche frasi "lo fanno tutti" o "sempre meglio degli altri che..." consentono all'individuo di rassicurarsi e di credere che le proprie azioni non siano eccessivamente illegittime. Il *falso consenso* e il *paragone con condotte peggiori*, oltre a diminuire la frattura data dall'incoerenza tra i propri principi morali e ciò che realmente si compie, rischiano di legittimare condotte devianti (Cattelino, 2018). Il disimpegno morale, come l'esecuzione di un qualsiasi comportamento, segue tre fasi interne: vi è un'organizzazione cognitiva che elabora le informazioni e valuta gli effetti e le conseguenze, genera, successivamente, le risposte e infine predispone l'individuo ad agire. Per tale ragione, il comportamento aggressivo non può essere considerato come un comportamento istintuale legato a una cattiva personalità o allo scarso senso morale (Caprara, 1994).

Nel suo articolo, Moore (2015) individua otto meccanismi di disimpegno morale:

*Distorsione delle conseguenze*: l'alterazione dell'immagine mentale che si ha delle conseguenze di una determinata azione. È il caso di coloro che minimizzano gli effetti di un loro comportamento. Per esempio, avere come regola morale (e sociale) il divieto del furto e portare via un giornale senza pagare da Starbucks (grande catena statunitense di caffè) pensando che la propria azione non abbia una grande conseguenza in termini di sanzione.

*Diffusione della responsabilità:* l'idea che altri nel mondo abbiamo commesso la stessa infrazione e che, dunque, non si è gli unici ad aver violato una regola. Per esempio, la convinzione che molti individui abbiano preso, almeno una volta nella vita, qualcosa che non sia di loro proprietà, come un giornale in una caffetteria.

*Confronto vantaggioso:* il paragone con condotte peggiori aiuta gli individui a superare la frattura che si crea dall'incoerenza di ciò che si crede e ciò che si mette realmente in atto. Per esempio, pensare che il furto di un giornale non sia minimamente paragonabile al furto di un'auto o di una rapina in banca.

*Spostamento di responsabilità:* l'attribuzione delle proprie colpe e delle proprie responsabilità alle azioni di terzi. Per esempio, portare a casa un giornale poiché si è visto che i dipendenti di Starbucks ne hanno presa una copia. Sentirsi, perciò, legittimati nel compiere tale infrazione poiché, precedentemente, altri l'hanno commessa.

*Giustificazione morale:* giustificare la propria azione in virtù di un obiettivo o un principio più grande. Per esempio, pensare che l'essere un cittadino informato sia più importante che pagare il prezzo del giornale. Questo meccanismo può essere associato alla convinzione di sentirsi giustificati nei mezzi per conseguire un fine più grande.

*Etichettatura eufemistica:* appellarsi a eufemismi, vale a dire attenuare le proprie azioni facendo ricorso a promesse future che possano risarcire i danni arrecati. Per esempio, programmare di restituire il giornale in caffetteria al termine della lettura, ossia l'idea di prendere in prestito l'oggetto senza consenso con l'intenzione di restituirlo in futuro.

*Disumanizzazione:* la privazione delle qualità proprie e positive del soggetto al quale si sta arrecando un danno. Per esempio, pensare che Starbucks sia una grande azienda senza cuore, che sfrutta i suoi dipendenti e che non noterà il giornale mancante.

*Attribuzione della colpa ad altri:* la convinzione di compiere un'azione in virtù dell'idea che il soggetto si meriti le conseguenze del comportamento. Per

esempio, pensare che la famosa catena di caffè statunitense si meriti il furto del giornale poiché i prezzi delle bevande sono eccessivamente costose.

## **2.5. Disimpegno morale, stereotipi e violenza.**

Bandura ha affrontato la tematica del disimpegno morale in ottica di aggressione e violenza. Egli sostiene che l'aggressore, nel momento in cui arreca un danno fisico o verbale a un'altra persona, disattiva tutti quei meccanismi di controllo e di proibizione per evitare di provare senso di colpa e di vergogna dovuti a tale condotta. Nonostante il proprio codice etico personale vieti di agire violentemente contro un individuo, si creano le condizioni mentali per cui le azioni aggressive compiute non vanno a intaccare la propria coscienza. Queste condizioni mentali permettono di assolvere l'aggressore pensando che ciò che è stato fatto non sia così grave o illegittimo, o che la vittima stessa sia responsabile di particolari colpe che hanno innescato l'atto di violenza (Caprara, 1994). Un esempio in sostegno a tale tesi può essere il fenomeno del bullismo. Molte ricerche hanno dichiarato che i bambini aggressivi presentano delle difficoltà nella lettura delle situazioni sociali. Essi agiscono contro altri individui ipotizzando che questi ultimi stiano ostentando ostilità e minaccia, a fronte di comportamenti equivoci (Dodge e Feldman, 1990; Dodge, 1991; Lochman, 1994; McKeough, Yates e Marini, 1994). Tuttavia, altre ricerche non hanno dimostrato quanto precedentemente sostenuto. Infatti, è stato rilevato che i bulli riconoscono le emozioni e riescono a elaborare le informazioni degli eventi sociali allo stesso modo dei compagni non violenti. Essi riconoscono le emozioni di sofferenza delle proprie vittime, ma non vi è la volontà di dividerle o di identificarsi in esse (Sutton, Smith e Swettenham, 1996). Collegandosi a quanto detto, Smith e collaboratori hanno ipotizzato l'esistenza di una *fredda cognizione*: i bulli conoscono i sentimenti e i pensieri delle vittime ma sono deficitari in termini di *comprensione empatica*, ossia vi è un'incapacità di immedesimarsi con gli stati d'animo delle altre persone (Smith, Bowers, Binney e Cowie, 1993; Sutton et al., 1996). I soggetti aggressivi hanno, dunque, una scarsa empatia e non hanno rimorso per ciò che fanno. Inoltre, dai questionari

compilati (Olweus, 1984; Boulton e Underwood, 1992; Smith et al., 1993; Elsea e Smith, 1994; Ciucci e Smorti, 1999), è possibile constatare l'attivazione dei meccanismi di disimpegno morale nelle menti degli aggressori in quanto essi si autogiustificano, sostenendo che è la vittima ad aver provocato le violenze e che, in qualche modo, si sia meritata i soprusi ricevuti (Menesini, 2000).

I meccanismi di disimpegno morale possono, perciò, entrare in gioco nei soggetti che compiono l'azione aggressiva con lo scopo di giustificarsi e autoassolversi per quanto fatto nei confronti di una vittima. Per quanto riguarda la violenza di genere, purtroppo, questi meccanismi mentali non sono solamente rilevabili nelle testimonianze degli aggressori, ma anche nell'opinione pubblica e mediatica. Infatti, è possibile evidenziare una vasta gamma di stereotipi, condivisi dai media e dall'ideologia culturale dei cittadini, che ha lo scopo di giustificare, in maniera celata, la violenza di genere (Bonura, 2016).

La falsa idea secondo cui la violenza sia il risultato di una naturale perdita di controllo maschile per gelosia o per timore di perdere l'oggetto desiderato non può essere un alibi per chi uccide o abusa (fig. 2.10). La violenza sulle donne non dovrebbe essere rilegata a un mero raptus di violenza improvviso ma, piuttosto, a un insieme di piccoli segnali di aggressività, ripetuti nel corso del tempo e terminati con l'abuso e l'omicidio.

# Rimini, trentenne uccide la moglie e si toglie la vita

*L'uomo avrebbe agito in un raptus di gelosia. In casa i figli gemelli di 4 anni*

✉️ 🖨️ Lo leggo dopo 04 ottobre 2014

👍 249


📌 Consiglia

🔗 Condividi

6

🐦 Tweet

11



RIMINI - Ha ucciso in casa la moglie a coltellate e si è tolto la vita. L'uomo, Raffaele Ottaviani, trentenne residente a Cattolica (Rimini), sembra abbia agito per gelosia nei confronti della compagna di tre anni più giovane. Tra i due pare ci fossero stati diversi violenti litigi.

[http://bologna.repubblica.it/cronaca/2014/10/04/news/rimini\\_30enne\\_uccide\\_la\\_moglie\\_e\\_si\\_toglie\\_la\\_vita-97340890/](http://bologna.repubblica.it/cronaca/2014/10/04/news/rimini_30enne_uccide_la_moglie_e_si_toglie_la_vita-97340890/)

Fig. 2.10: Articolo "Repubblica.it" (2014)

Il femminicidio e la violenza di genere non sono causati per colpa della disoccupazione, della depressione o della passione (fig. 2.11, 2.12, 2.13). Anche le donne possono rimanere disoccupate e cadere in depressione, tuttavia esse non si sentono autorizzate a dominare fisicamente e psicologicamente un uomo. Al contrario, l'uomo sembrerebbe autorizzato a picchiare, umiliare e uccidere una donna qualora perda il lavoro in virtù di una cultura dominante che fa sì che egli si senta superiore al genere femminile e autorizzato a compiere tali atti.

## Uccide figlia: disoccupato da 2 anni, moglie lo aveva lasciato

(AGI) - Catania, 22 ago. - Potrebbe essere la gelosia per la moglie, che lo aveva lasciato alcuni giorni fa ed era andata via da casa, il movente di Roberto Russo, 47 anni, che stamattina a San Giovanni La Punta, nei pressi di Catania, ha ucciso a coltellate la figlia Laura di 12 anni e ferito in maniera grave un'altra figlia, Marica, di 14 anni. Il figlio maggiore, Andrea, 22 anni, ha bloccato il padre dopo una violenta colluttazione, nella quale e' rimasto anche lui feriti, in [http://www.agi.it/cronaca/notizie/uccide\\_figlia\\_disoccupato\\_da\\_2\\_anni\\_moglie\\_lo\\_aveva\\_lasciato-201408221126-cro-rt10049](http://www.agi.it/cronaca/notizie/uccide_figlia_disoccupato_da_2_anni_moglie_lo_aveva_lasciato-201408221126-cro-rt10049)

Fig. 2.11: Articolo dell'AGI – Agenzia Giornalistica Italiana (2014)

### CRONACA

Lodi, l'uxoricida era entrato in depressione per un licenziamento Dopo il delitto, è salito in macchina e si è costituito

## **Disoccupato, uccide la moglie accanto alla culla del figlio**

Il piccolo, nato da poche settimane, affidato alla nonna

**LODI** - Con un coltello, ha ucciso la moglie che dormiva accanto alla culla del loro bambino nato da poche settimane. Poi, in stato confusionale, si è costituito ai carabinieri. E' successo a Lodi Vecchio a pochi chilometri da Lodi.

L'uxoricida si chiama Edoardo Gnesutta, ed ha 36 anni. Secondo gli investigatori, il raptus dell'uomo sarebbe stato scatenato dalla perdita del posto di lavoro. Gnesutta lavorava in un'azienda di casalinghi che aveva recentemente avviato una riduzione del personale. In seguito al licenziamento, l'uomo era caduto in una profonda depressione.

Neanche la nascita di un figlio, avvenuta ai primi di giugno, è servita evidentemente a confortarlo. Questa notte, Gnesutta è entrato nella camera da letto nella quale sua moglie Laura dormiva. Al suo fianco, la culla del bambino. L'uomo, che stringeva tra le mani un grosso coltello da cucina, ha colpito ripetutamente la moglie, alla gola e al torace. Poi è salito in macchina e ha raggiunto la caserma dei carabinieri di Lodivecchio. A quell'ora, ha trovato soltanto un videocitofono, collegato con i carabinieri del capoluogo. Gnesutta ha confessato il delitto. Poi si è rimesso al volante per raggiungere la caserma di Lodi.

<http://www.repubblica.it/online/cronaca/lodivecchio/lodivecchio/lodivecchio.html>

Fig. 2.12: Articolo “Repubblica.it”

UN DISOCCUPATO IN UNA FRAZIONE DI REGGIO EMILIA: «UNA VERA MATTANZA»

## Uccide moglie e figlio e cerca il suicidio

*L'uomo si è gettato dalla finestra. Deceduto in serata anche l'altro figlio di 4 anni. Grave la padrona di casa*



La strage di Sabbione (Emmevi)

MILANO - Strage familiare la scorsa notte a Sabbione, frazione di Reggio Emilia. Davide Duò, ex operaio ceramista disoccupato di 47 anni di origini torinesi, ha ucciso nel sonno la moglie Sandra Pattio (45) e il figlio Thomas (19), ha ridotto in fin di vita l'altro figlio Marco di 4 anni (deceduto in serata all'ospedale di Reggio Emilia per arresto cardiorespiratorio) ed Elisabetta Guidetti, padrona di casa 79enne che da tempo li ospita, amica della madre di sua moglie. Poi ha tentato il suicidio ingurgitando alcol e farmaci in quantità. Quindi intorno alle 4,15 ha chiamato il 112, dopo di che si sarebbe gettato da una finestra del terzo piano. Lo hanno rilevato gli accertamenti medici dopo che è stato portato in coma all'ospedale di Reggio Emilia.

[http://www.corriere.it/cronache/09\\_agosto\\_31/uccide\\_moglie\\_figlio\\_231b969a-9606-11de-8f5e-00144f02aabc.shtml](http://www.corriere.it/cronache/09_agosto_31/uccide_moglie_figlio_231b969a-9606-11de-8f5e-00144f02aabc.shtml)

Fig. 2.13: Articolo “Il Corriere della Sera”

Crederne che la violenza di genere dipenda da ciò che la donna indossa o attribuire la causa dell'accaduto alla *troppa bellezza* rischiano di essere meccanismi che incentivano l'idea che il fenomeno sia un evento speciale e limitato a coloro che sono belle e che indossano una minigonna. Frasi come “*Le donne serie non vengono violentate*” o “*Una donna non deve vestirsi un modo provocante*” sono esempi di esplicitazione del meccanismo di disimpegno morale di giustificazione dell'aggressione e attribuzione delle colpe dell'accaduto alla vittima. In realtà, specificare l'aspetto fisico e l'abbigliamento della vittima non è di alcun aiuto, poiché la violenza colpisce tutte le donne e nella maggior parte dei casi avviene all'interno delle mura domestiche o nei luoghi di lavoro (Fig. 2.14).

# Ballerina di lap dance molestata denuncia il cliente "ossessionato"

Il frequentatore di un locale a luci rosse di Oderzo sarebbe stato denunciato per le insistenti avances ad una ballerina del night



Redazione - 20 Settembre 2014



2



Consiglia

11



#### STORIE CORRELATE

Prova slip in camerino, molestata 13enne: "Se taci, ti do 3mila euro"

"Mi ha tappato la bocca e mi ha toccata", choc in centro a Treviso

1

**O**DERZO - Quella **ballerina di lap dance** era diventata la sua ossessione. Per lei, invece, quell'uomo era diventato un vero e proprio incubo.

**LE MOLESTIE.** La ragazza, come riporta Il Gazzettino di Treviso, lavorava in un night club di Oderzo. Le movenze provocanti, il bell'aspetto, i vestiti succinti, avrebbero mandato in estasi un 46enne di Belluno, frequentatore del locale a luci rosse. Un apprezzamento che il cliente avrebbe dimostrato in maniera sempre più insistente, inviandole ripetuti sms dal contenuto osceno, e tempestandola di chiamate, non meno violente e volgari.

**LA DENUNCIA.** Una storia che sarebbe andata avanti due anni, fino a quando, al limite della sopportazione, la ballerina romena, residente a Salgareda, ha deciso di presentare una denuncia per molestie nei confronti del 46enne.

Fig. 2.14: Articolo "Treviso Today" (2014)

Nonostante il *delitto d'onore* e termini come *capofamiglia* siano stati abrogati nel 1981, alcune testate giornalistiche utilizzano ancora questi termini per riferirsi al fenomeno della violenza di genere, riportando a galla, non solo l'idea dell'uomo-adulto responsabile della propria famiglia, ma tutte quelle convinzioni e ideologie secondo le quali il reato può essere giustificato se colui che lo compie ha l'intenzione di onorare il proprio nome o quello di famiglia. È il caso degli omicidi per adulterio. (Fig. 2.15)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Immagini tratte da: <https://natafemmina.blogspot.com/>



**Puglia, famiglia sterminata - foto**  
Uomo trovato morto in piscina  
uccisi la moglie e i due figli  
Mistero su dinamica, non esclusa rapina  
**Video** i rilievi della polizia nella villa



La tragedia a Sannicandro. Possibile un omicidio suicidio da parte del capofamiglia, Michele Piccolo. Ma ora alcuni indizi sollevano il dubbio di un'aggressione. Non si trova l'arma del delitto e sono state rinvenute tracce sospette nella villa di MARA CHIARELLI

+ CONDIVIDI

Fig. 2.15: Articolo “Repubblica.it”

Questa breve carrellata di articoli di giornali permette di mostrare come lo stereotipo e il disimpegno morale siano insiti nella nostra cultura e nella nostra mente e opinione, e come possano essere strumenti di giustificazione e autoassoluzione inconsapevole di drammatici atti di violenza.

## CAPITOLO 3

### Stereotipi di genere a scuola

#### 3.1. Il linguaggio

La discriminazione sessista all'interno del linguaggio si può riscontrare sia nell'uso della lingua, ossia come si parla delle donne, e sia nella morfologia interna alla lingua stessa, ossia i termini che il sistema linguistico mette a disposizione per riferirsi delle donne. Le correnti di pensiero che prendono in considerazione l'immagine della donna nel sistema linguistico hanno origine negli anni Ottanta dello scorso secolo con la pubblicazione di due opere di Alma Sabatini: *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* (1996) e *Il sessismo nella lingua italiana* (1987). Queste due opere vennero promosse dalla *Commissione Nazionale per la realizzazione della Parità tra Uomo e Donna* con l'obiettivo di individuare le forme discriminatorie linguistiche nell'editoria scolastica, proporre valide alternative, rafforzare l'uguaglianza di genere e favorire il rispetto delle differenze nell'ambito del sistema istruzione, anche in campo linguistico. Il linguaggio, infatti, ha un ruolo importante nella costruzione sociale della realtà: la scelta e l'utilizzo di un lessema produce cambiamento nel pensiero e nell'atteggiamento sia dell'interlocutore sia dell'ascoltatore. Il cambiamento linguistico è un processo lento e graduale in continua evoluzione: esso è aperto a perdite e a nuove acquisizioni. Nelle lingue straniere, cambiamenti sul sessismo linguistico sono stati attuati da diversi anni. Per esempio, negli Stati Uniti vi è stata la diffusione dell'appellativo unificato *Ms* in alternativa a *Miss e Mrs*; inoltre, il *Department of Labor* ha disposto una serie di interventi sui vocaboli indicanti le occupazioni, sostituendo il suffisso *man* con *person* (*mailperson* invece di *mailman*). In numerosi paesi europei si sta procedendo verso un'analisi e un intervento a livello istituzionale delle terminologie e dei lessemi del proprio vocabolario, in particolare, verso una *femminilizzazione* dei nomi che, per abitudine e retaggio culturale, vengono declinati al maschile, anche se il soggetto è donna. Tuttavia, l'idea di una trasformazione linguistica, in questi termini, è abitualmente affiancata da un

sentimento di irrilevanza e insignificanza; il senso comune è quello di pensare che ci siano argomenti più importanti per cui doversi battere. La motivazione principale della necessità di un cambiamento linguistico è la concezione che vi sia uno stretto legame tra la coscienza linguistica e quella sociale. In altre parole, vi è la convinzione che alla base di un'analisi linguistica, del riconoscimento di una disparità sessista subliminale radicata nei vocaboli e dei modi in cui ci si riferisce delle donne, è possibile apportare un cambiamento linguistico concreto che possa avere ripercussioni anche sull'idea sociale del genere femminile, sulla confutazione di stereotipi e pregiudizi sessisti e sull'abbandono di elementi linguistici che possano rinforzare il primato del genere maschile (Sabatini, 1986). La lingua esprime il nostro modo di pensare e, parallelamente, lo condiziona (Vygotskij, 1934). Le idee di ogni individuo e i discorsi sono influenzati dalla lingua di appartenenza, la quale racchiude una visione del mondo indotta, inconsapevolmente, nei parlanti e nei loro giudizi (Sapir-Whorf, 1956). Poiché il linguaggio è uno strumento per classificare e percepire la realtà è importante che si utilizzino forme corrette e non discriminatorie.

Alma Sabatini (1986) individua disuguaglianze linguistiche sia a livello strutturale (le norme grammaticali) sia a livello semantico (l'uso di determinati lessemi). Le prime vengono definite *dissimmetrie grammaticali*, le seconde *dissimmetrie semantiche*. Le dissimmetrie grammaticali si suddividono a loro volta in:

- *Dissimmetrie grammaticali relative all'uso del maschile non marcato:*
  - 1) Evitare l'utilizzo del lessema "uomo" per riferirsi a entrambi i generi.

*Esempi:*

I diritti dell'uomo	<i>Sostituzione</i>	I diritti umani I diritti della persona
L'uomo primitivo	<i>Sostituzione</i>	Le popolazioni primitive
Caccia all'uomo	<i>Sostituzione</i>	Caccia all'individuo

2) Evitare l'utilizzo del maschile neutro riferendosi a gruppi o categorie

*Esempi:*

I Romani, gli Inglesi	<i>Sostituzione</i>	Il popolo romano, inglese Romani, inglesi (evitare articolo)
I bambini	<i>Sostituzione</i>	Le bambine e i bambini L'infanzia
I fratelli (per maschi e femmine)	<i>Sostituzione</i>	Sorelle e fratelli

3) Evitare di dare precedenza al maschile nelle coppie oppositive  
uomo/donna:

*Esempi:*

Fratelli e sorelle	<i>Sostituzione</i>	Sorelle e fratelli
Uomo e donna	<i>Sostituzione</i>	Donna e uomo

4) Evitare parole: fraternità, fratellanza, paternità quando si parla di  
donne e uomini:

*Esempi:*

La fratellanza tra nazioni	<i>Sostituzione</i>	La solidarietà tra nazioni
----------------------------	---------------------	----------------------------

- 5) Evitare di accordare il participio passato al maschile, quando i nomi sono in prevalenza femminili. Oppure, si suggerisce di accordare il verbo con l'ultimo sostantivo dell'elenco:

*Esempi:*

Melissa, Martina, Matteo	<i>Sostituzione</i>	Melissa, Martina, Matteo e
e Stella sono andati via		Stella sono andate via

- 6) Evitare di citare le donne come categoria a parte:

*Esempi:*

Questi popoli si spostavano con le donne, i vecchi e i bambini cercando regioni più fertili	<i>Sostituzione</i>	Questi popoli si spostavano cercando regioni più fertili
---	---------------------	--

- *Dissimmetrie grammaticali relative all'uso di nomi, cognomi e titoli:*

- 1) Evitare la segnalazione dissimmetrica di donne e uomini nel campo politico, sociale e culturale:

*Esempi:*

La Merkel	<i>Sostituzione</i>	La Merkel	Merkel
Trump		Il Trump	Trump

- 2) Evitare di riferirsi alla donna con il primo nome e all'uomo con il solo cognome o con nome e cognome:

*Esempi:*

Angela e Trump si sono incontrati	<i>Sostituzione</i>	Merkel e Trump si sono incontrati
-----------------------------------	---------------------	-----------------------------------

- 3) Abolire l'uso del titolo "signorina", dissimmetrico rispetto a "signorino" per uomo, ormai scomparso e con valore semantico differente.

*Esempi:*

È arrivato il Dott. Rossi con la Signora Bianchi e la Signorina Russo	<i>Sostituzione</i>	Sono arrivate le Signore Bianchi e Russo con il Signor Rossi.
---	---------------------	---

- 4) Evitare il titolo "signora" quando può essere sostituito dal titolo professionale:

*Esempi:*

La Signora Bianchi esporrà insieme al Professor Cecchi	<i>Sostituzione</i>	La Professoressa Bianchi esporrà insieme al Professor Cecchi
--	---------------------	--

- 5) Quando si parla di una coppia, indicare, ove possibile, il cognome della donna alternando l'ordine dei due nomi

*Esempi:*

Il Signore e la Signora *Sostituzione* I coniugi Sklodowska-Curie  
Curie

- *Dissimmetrie grammaticali relative agli agentivi: titoli, cariche, professioni e mestieri:*

- 1) Evitare di usare il maschile di nomi di mestieri, professioni, cariche per segnalare posizioni di prestigio quando il femminile esiste ed è regolarmente usato solo per lavori gerarchicamente inferiori e tradizionalmente collegati al ruolo femminile.

*Esempi:*

Maria Rossi, amministratore *Sostituzione* Maria Rossi, amministratrice  
delegato delegata

Maria Rossi, segretario generale *Sostituzione* Meria Rossi, segretaria  
generale

Maria Rossi, direttore *Sostituzione* Maria Rossi, direttrice  
d'orchestra d'orchestra

Maria Rossi, procuratore legale *Sostituzione* Maria Rossi, procuratrice  
legale

Maria Rossi, consigliere *Sostituzione* Maria Rossi, consigliera  
comunale comunale

Maria Rossi, ambasciatore *Sostituzione* Maria Rossi, ambasciatrice

Maria Rossi, ispettore *Sostituzione* Maria Rossi, ispettrice

- 2) Evitare di usare al maschile nomi di cariche che hanno la regolare forma femminile:

*Esempi:*

Il senatore Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	La senatrice Maria Rossi
Il rettore Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	La rettrice Maria Rossi

- 3) Evitare di usare al maschile, con articoli e concordanze maschili, nomi con la stessa forma maschile e femminile o di formare un femminile con l'aggiunta del suffisso *-essa*, o anteponendo o posponendo il modificatore *donna*:

*Esempi:*

Il parlamentare europeo Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	La parlamentare europea Maria Rossi
Il preside Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	La preside Maria Rossi
Il capoufficio Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	La capoufficio Maria Rossi
Il presidente Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	La presidente Maria Rossi
Il ministro donna Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	La ministra Maria Rossi

- 4) Evitare di usare al maschile o di femminilizzare con il suffisso *-essa* nomi di professioni che hanno regolare femminile in *-a*:

*Esempi:*

L'avvocatessa Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	L'avvocata Maria Rossi
---------------------------	---------------------	------------------------



- 5) Evitare di usare al maschile o con il modificatore *donna* i nomi terminanti con *-tore*:

*Esempi:*

Il pretore Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	La pretora Maria Rossi
L'operatore Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	L'operatrice Maria Rossi

- 6) Evitare di usare al maschile o con il modificatore *donna*:

*Esempi:*

Il medico Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	La medica Maria Rossi
L'architetto Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	L'architetta Maria Rossi
L'arbitro Maria Rossi	<i>Sostituzione</i>	L'arbitra Maria Rossi

Questa carrellata, esemplificativa e non esaustiva, di dissimmetrie grammaticali mostra, come all'interno della lingua italiana, ci sia un'evidente centralità dell'uomo e, parallelamente, un sentimento di trascurabilità della donna. Si evidenzia come il maschile neutro abbia la capacità di celare o meno la presenza della donna: per esempio, quando si pensa alla specie primitiva dell'uomo di Neanderthal, l'immaginario trova difficoltà nel rappresentarsi mentalmente la figura femminile di una donna di Neanderthal, anche se non si nega l'esistenza del genere femminile. Tra le dissimmetrie individuate da Sabatini quella che acquisisce maggior rilevanza è quella riferita alla mancanza di forme femminili, simmetriche a quelle maschili, per indicare cariche, professioni, mestieri e titoli. All'origine del problema vi era per le donne il divieto d'accesso ad alcune carriere e, perciò, per molti anni non vi è stata la necessità di coniare la forma femminile di questi incarichi. Tuttavia, al di là delle motivazioni socioculturali, la problematica diventa sempre più evidente quando il contrario non viene accettato: se un uomo si occupa di mansioni tipicamente

femminili, i termini femminili non vengono accolti. Non si dirà “Luca è una casalinga/lavandaia/maestra d’asilo”, bensì “Luca è un casalingo/lavandaio/maestro d’asilo”. Tornando a un’analisi più approfondita delle dissimmetrie grammaticali, si può rimarcare come l’eccessivo utilizzo del suffisso *-essa* non faccia che ridicolizzare le regole grammaticali che non le prevederebbero (vigilessa, presidentessa). Queste forme forzate sottolineano, infatti, che il maschile è il criterio principale dal quale si originano tutte le forme femminili (Biemmi, 2017).

Per quanto riguarda le dissimmetrie semantiche (Sabatini, 1987), non esistono delle regole come quelle grammaticali. Si parla piuttosto di “raccomandazioni d’uso” più rispettose dell’identità femminile che ogni individuo dovrebbe mettere in pratica. Esse possono essere suddivise in tre tipologie:

- *L’uso di aggettivi, sostantivi e forme alterate*: “dolce, fragile, mite, delicata” sono esempi di aggettivi che sono affiancati quasi esclusivamente al genere femminile, mentre “audace, potente, coraggioso” a quello maschile. E ancora, alcune forme alterate (vezzeggiative, diminutive) sembrano siano riferite unicamente al sesso femminile “mammina, vecchietta, donnina” poiché il loro utilizzo applicato al genere maschile acquisirebbe un significato negativo “maritino, omino, papino”. All’interno di questa categoria Sabatini inserisce la polarizzazione semantica di aggettivi e sostantivi in base al genere, ossia un’acquisizione semantica diversa per lo stesso lessema dettata dal genere del soggetto al quale si riferisce. Per esempio, “libero”, se riferito a un uomo, assume significati intellettuali e morali, se a una donna designa il suo comportamento sessuale. “Serio” qualifica un uomo moralmente coretto, mentre per la donna, ancora una volta, il suo comportamento sessuale. “Carino” descrive l’uomo come un essere gentile, gradevole, per una donna connota il suo aspetto fisico. “Maestra” termine che denota l’insegnamento alla scuola primaria, “Maestro” corrisponde a una definizione di alto livello qualitativo per un uomo.

- *L'uso dell'immagine (metafore, metonimie, eufemismi, stilemi stereotipati):* vi è una serie di sineddoche “la bionda”, “la rossa” la cui caratteristica fisica antepone un’etichetta stereotipata sulla donna; ciò non avviene in egual misura per l’uomo. Vi è, inoltre, una serie di metafore rilegate al mondo animale come “oca”, “gallina” (animali poco intelligenti), “vipera” (animali infidi per il fascino ingannevole), “tigre, pantera” (animali felini noti per l’aggressività).
- *L'uso del tono del discorso:* esso diventa calcato, forzato, ammiccante, emozionale e in certi casi sprezzante quando si riferisce alle donne. I giornalisti, quando parlano di donne, utilizzano spesso un linguaggio riduttivo e il contenuto del messaggio diventa povero e superficiale. Rimarcano la bellezza e le fattezze fisiche della persona piuttosto che le azioni che ha compiuto, andando così a sminuire le qualità professionali della donna.

### **3.2. Le ricerche sui testi scolastici**

La letteratura pubblicata in Italia sulla tematica dell’educazione dei ruoli sessuali nei testi scolastici risulta essere molto scarsa. Oltre all’indagine del Polite, le ricerche e le pubblicazioni di rilievo evidenziano tre opere principali: *Sessismo nei libri per bambini* a cura di Elena Gianini Belotti, *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari* di Rossana Pace e *Educazione sessista e stereotipi di genere nei libri delle elementari* di Irene Biemmi. Il primo testo, pubblicato nel 1978, consiste in una raccolta di tre ricerche internazionali (condotte in Usa e Gran Bretagna) e termina con una sezione intitolata “*Proposte per un trattamento non discriminate dei due sessi*” redatta dalla casa editrice McGraw-Hill. Il volume si compone di tre contributi: *l’educazione ai ruoli sessuali nei libri illustrati per bambini in età scolare* di L.J. Weitzman, D. Eifler, E. Hokada e C. Ross; *Il sessismo nei libri illustrati* di S.M. Czaplinski; *I ruoli sessuali nei libri di letteratura* di G. Lobban. Queste tre ricerche indagano la presenza o meno di stereotipi sessisti all’interno degli albi illustrati e dei testi

scolastici della scuola dell'infanzia e primaria, e, sebbene siano state fatte in nazioni differenti, dimostrano di avere risultati simili.

Il primo risultato di rilievo evidenzia, dal punto di vista quantitativo, la maggior presenza di figure maschili all'interno dei testi e delle illustrazioni. Nella maggior parte dei casi, le donne rivestono ruoli marginali, poco appetibili e secondari; gli uomini, al contrario, hanno ruoli principali, invidiabili e svolgono avventure rocambolesche. Questo dato risulta essere già discordante con la realtà poiché, come accertano le statistiche dell'ONU<sup>3</sup>, quasi la metà della popolazione mondiale è di sesso femminile e per tale ragione le donne dovrebbero essere rappresentate nella metà dei testi e delle illustrazioni. I giovani lettori, leggendo e rapportandosi con questi strumenti didattici, potrebbero considerare, inconsapevolmente, il genere femminile come poco interessante e socialmente inferiore. Se nessuno parla e racconta delle donne, significa che ciò che fanno e ciò che sono non è rilevante nella realtà (Belotti, 1978).

Una seconda considerazione riguarda le attività svolte da bambine e bambini all'interno delle narrazioni. Generalmente, i bambini vengono rappresentati come soggetti attivi, mentre le bambine come soggetti passivi. I maschi compiono avventure appassionanti, rischiose, pittoresche e svolgono attività movimentate e indipendenti; le femmine sono, al contrario, irresolute e impegnate in attività pacifiche, sedentarie, monotone per lo più all'interno delle mura domestiche. Esse sono ritratte di frequente come spettatrici inermi delle avventure maschili e spesso svolgono compiti femminili tradizionali per assecondare le volontà dei fratelli e dei padri e per avviarsi al ruolo futuro di madre e moglie: fanno il bucato, stirano, stendono, cucinano, apparecchiano e badano ai fratelli minori. «Mentre le bambine offrono servizi (funzioni di servizio), i bambini assumono l'iniziativa (funzione di guida)» (L.J. Weitzam, D. Eifler, E. Hokada e C. Ross, p. 20). Un secondo aspetto da considerare all'interno della rappresentazione delle attività ludiche preferite è il senso di amicizia: i maschi, nelle loro avventure, sono spesso incoraggiati a cercare,

---

<sup>3</sup> <https://population.un.org/wpp/Graphs/DemographicProfiles/Pyramid/900>

accettare l'aiuto dei loro compagni e a riunirsi in bande di amici per essere più forti. Al contrario, le bambine giocano e lavorano in solitudine: è infatti raro vedere figure femminili in compagnia di altre donne esterne alla famiglia (Belotti, 1978).

In terzo luogo, dai risultati emergono delle considerazioni interessanti sulla rappresentazione del mondo adulto. I modelli adulti rappresentano per i bambini e per le bambine una fonte primaria di apprendimento ed educazione. Attraverso il processo di imitazione e identificazione, essi costruiscono la loro identità personale e acquisiscono aspetti valoriali e ideali sui ruoli sessuali che dovranno assumere in età adulta. Nell'analisi dei libri, la rappresentazione adulta è fortemente stereotipata: le donne sono passive e rappresentate all'interno di spazi chiusi, si prendono cura degli uomini e dei bambini e svolgono quasi sempre il ruolo di madre e moglie. Se si parla di donne lavoratrici, vengono raffigurate nelle classiche professioni di maestra, infermiera e commessa. Al contrario, gli uomini sono attivi e dominano nelle attività fuori casa, sono rappresentati in una vasta gamma di ruoli: padri, nonni, fratelli ma anche, postini, pescatori, dottori, ferrovieri, poliziotti, muratori, guidatori ecc. Ormai da qualche decennio, questa immagine femminile risulta essere discrepante con la realtà: la donna non è più occupata a tempo pieno nelle faccende domestiche, bensì svolge attività retribuite fuori casa e l'impegno di cura delle mansioni domestiche e di educazione dei figli riveste un tempo parziale nelle loro vite. Allo stesso modo, anche la figura maschile viene rappresentata in maniera irrealistica: nelle storie, i mariti non si prendono quasi mai cura dei figli e della casa, non lavano, non apparecchiano, non fanno mai la spesa, non cucinano ecc. Essi hanno il compito di lavorare e, quando alla sera tornano a casa, sono autorizzati a rilassarsi sul divano, leggendo il giornale o guardando la televisione (Belotti, 1978).

Una quarta area di indagine riguarda l'attribuzione di aggettivi stereotipati in base al sesso. I lettori e le lettrici imparano che il genere femminile è passivo ed emotivo: le bambine vengono descritte come tranquille, gentili, educate, paurose, ordinate, pulite, affettuose; mentre i maschi sono attivi e finalizzatori di obiettivi e sono, inoltre, aggressivi, competitivi, determinati, amanti del rischio, indipendenti e avventurosi. Quali possono essere gli effetti di questa

rigida stereotipizzazione sessuale? «Le bambine che leggono sono già state abituate a credere che i maschi sono superiori alle femmine, e più bravi in tutto tranne che nelle faccende domestiche, e i racconti di tali libri non fanno che aggravare il danno inferto dalla società all'autostima delle bambine. [...] Allo stesso modo, i maschi che sentono il bisogno di esprimere le proprie emozioni, magari attraverso un pianto, non trovano modelli maschili a cui ispirarsi» (Lobban, 1978, p. 43).

Il volume di Belotti termina con le *Proposte per un trattamento non discriminante dei due sessi* pubblicato dalla casa editrice statunitense McGraw-Hill (1974) nelle quali viene stilata una serie di proposte per cercare di eliminare pregiudizi sessisti nei testi e per rendere consapevole il personale e gli scrittori delle modalità stereotipate con le quali maschi e femmine vengono indebitamente descritti. Verranno qui riportate alcune tra le più significative proposte:

- *Sottolineare le caratteristiche umane comuni*: si chiede di evidenziare le caratteristiche comuni e di non rimarcare le differenze di sesso. È auspicabile non assegnare, a nessuno dei due sessi, ruoli prestabiliti dominanti o secondari. Si dovrebbero rappresentare uomini e donne con le stesse capacità, interessi e ambizioni, lodare le donne per atti di coraggio e audacia e gli uomini per la delicatezza e la sensibilità. È, inoltre, preferibile descrivere al pari entrambi i sessi come persone indipendenti, attive, forti, coraggiose, capaci di prendere decisioni e risolvere problemi ma anche, sensibili, tranquille, paurose, passive e immature.
- *Donne, famiglia e lavoro*: è importante non presumere che le donne siano unicamente mogli e madri e che non possano avere le stesse possibilità di scelta degli uomini. In quest'ottica, sarebbe auspicabile presentare diverse realtà esistenti: donne non sposate, donne sposate senza figli, donne che non hanno fretta di sposarsi, donne che hanno figli ma che continuano a lavorare fuori casa ecc. A tal riguardo, si dovrebbe far comprendere che la gestione domestica e la cura familiare non ne risentano nel caso in cui una donna

decida di lavorare: l'educazione dei figli e la cura della casa è compito, in egual misura, di entrambi i genitori.

- *Le professioni:* anche se la realtà mostra un evidente numero di donne occupate in mestieri tradizionalmente femminili (casalinga, segretaria), è bene mostrare ai lettori che le donne possono avere le stesse opportunità e capacità di ricoprire diverse professioni e che sono in grado di provvedere economicamente alla famiglia. Allo stesso modo, sarebbe auspicabile non dare l'idea che il valore dell'uomo dipenda esclusivamente dalla carriera, dal reddito o dal prestigio sociale. Non dovrebbero essere condizionati a credere che la donna e la famiglia dipendano dal loro mantenimento, evitando, così, di incappare in eventuali frustrazioni e depressioni in caso di fallimento e disoccupazione. Bisognerebbe, inoltre, scardinare gli stereotipi professionali, secondo cui alcune professioni andrebbero a ledere la femminilità di una donna e la virilità di un uomo.
- *Condivisione delle attività domestiche:* uomini e donne dovrebbero essere entrambi rappresentati intenti a svolgere tutte le attività domestiche.
- *Vari incentivi a bambini e bambine:* sarebbe opportuno che i libri di testo rappresentassero maschi e femmine con le stesse opportunità di scelta nei vari ambiti: negli studi e, conseguentemente, nella carriera. Sarebbe preferibile mostrare donne e bambine interessate alla matematica, alla meccanica, agli sport di movimento; e uomini e bambini interessati di poesia, arte, musica, cucina, cucito e puericultura.
- *Stessa percentuale di maschi e femmine nei testi:* le figure femminili e maschili dovrebbero essere presenti in eguale quantità come protagoniste e protagonisti nei racconti, indipendentemente dalla tipologia delle azioni.
- *Parità nelle descrizioni:* Per il rispetto e per la dignità di entrambi i sessi, sarebbe preferibile evitare di descrivere le donne con attributi prettamente fisici e gli uomini mediante caratteristiche intellettuali e professionali.

Andrebbero evitati toni paternalistici, battute infelici, *cliché* banali (donna al volante, suocere terribili) nei confronti delle donne. Nel descrivere gli uomini si dovrebbe astenersi dal rappresentarli come inetti nelle faccende domestiche e totalmente dipendenti dalle donne, in questo ambito.

- *Uso paritario e non sessista della lingua:* quando si parla di uomini e donne sarebbe preferibile evitare espressioni contenenti dissimmetrie grammaticali e semantiche che possano, in qualche modo, escludere e dequalificare il genere femminile. Ne sono da esempio il maschile neutro, l'antecedenza maschile nelle coppie oppositive, l'accordo al maschile del participio passato sebbene i soggetti siano prevalentemente femminili, l'utilizzo dell'appellativo *Signora* nonostante si svolga una professione qualificante, l'utilizzo del nome proprio qualora si stia parlando di donne illustri, il continuo riferimento al ruolo di moglie e madre, sorella o figlia, per altro insignificante nel contesto in cui si è inseriti, la mancata declinazione al femminile di alcuni mestieri storicamente appartenenti al genere maschile ecc.

A differenza dei paesi europei (Gran Bretagna) ed extra europei (Usa), nei quali la tematica della parità di genere nei testi scolastici e l'analisi di stereotipi di genere nei libri di testo ha prodotto numerose ricerche e l'attuazione di provvedimenti istituzionali nei materiali didattici, in Italia, se si escludono le recenti ricerche Polite e il lavoro di Rossana Pace e Irene Biemmi, è possibile individuare un solo articolo che tratta tale tematica. *Stereotipi sessuali nei libri di testo* di Tilde Giani Gallino è stato pubblicato nella rivista "Scuola e città" nel 1973 e riassume i risultati di un'indagine su dieci libri delle scuole primarie. In linea con i risultati europei ed extra europei, i dati ottenuti mostrano che nei testi scolastici la presenza dei protagonisti maschili è al 74% ed è nettamente superiore a quella delle protagoniste femminili, 10% circa. Dal punto di vista qualitativo i risultati sono omologhi a quanto scritto nella raccolta di Elena Belotti: le protagoniste femminili sono rappresentate all'interno di spazi chiusi, sono protette e salvate dalle figure maschili, sono descritte con attributi stereotipati e semplici, e rivestono il ruolo di madre, moglie e casalinga. Al



contrario i protagonisti maschili sono raffigurati come figure coraggiose, avventurose, forti e virili, e rivestono una grande varietà di ruoli: prodi cavalieri, scienziati, piloti, contadini, uomini politici ecc. Inoltre, i risultati indicano che nelle storie in cui il protagonista è uomo non vi è la presenza di altre figure femminili significative per la trama; al contrario, nelle storie in cui la protagonista è donna, vi è spesso la presenza di una figura maschile pronta ad aiutare e a determinare la buona riuscita della vicenda. Si ha dunque l'impressione che il mondo femminile dipenda dall'aiuto del mondo maschile. Si potrebbe pensare che gli stereotipi di genere danneggino esclusivamente la costruzione d'identità femminile, in quanto tra i due, il genere femminile è maggiormente rappresentato con caratteristiche di debolezza; tuttavia, se si riflette sui modelli maschili presenti nelle storie, anche gli uomini potrebbero subire ripercussioni negative per la costruzione della loro identità. Infatti, questi ultimi vengono sempre spronati a essere coraggiosi, eroi, responsabili dell'economia familiare, forti fisicamente e moralmente, e ciò non può che determinare ansia e competizione tra i giovani lettori. Essi si sentono obbligati a dover raggiungere alte aspettative sociali e, qualora non riescano a essere all'altezza, potrebbe esserci il rischio di cadere in depressione.

Nel 1986 viene pubblicato il volume di Rossana Pace, *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, nato dall'iniziativa promossa dalla Commissione Nazionale per la Realizzazione della Parità tra Uomo e Donna. L'obiettivo principale è quello di ricordare e sottolineare il compito importante che la scuola ha all'interno della società. Le istituzioni scolastiche hanno il dovere di proporre materiale didattico avanzato e culturalmente accettabile, che non sia arcaico, obsoleto e che non riproduca immagini tradizionali dell'uomo e della donna, ormai distanti dalla realtà odierna. La ricerca di Rossana Pace ha avuto l'obiettivo di sensibilizzare le istituzioni in modo da produrre un cambiamento concreto e totale nella scelta del materiale editoriale scolastico. La sua indagine si è articolata in due fasi: una prima analisi quantitativa e una seconda valutazione qualitativa dei contenuti dei testi e delle immagini di libri di lettura e sussidiari per la scuola primaria. I risultati emersi sono riassunti nei

seguenti grafici (figg. 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8) tratti dal testo dell'autrice:

Il numero di volte in cui sono rappresentati bambini e bambine (*totale: 340*):

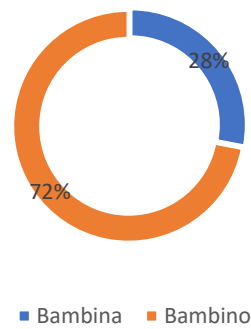


Fig. 3.1: Genere dei personaggi in età infantile

Il numero di volte in cui sono rappresentati uomini adulti e donne adulte (*totale 607*):

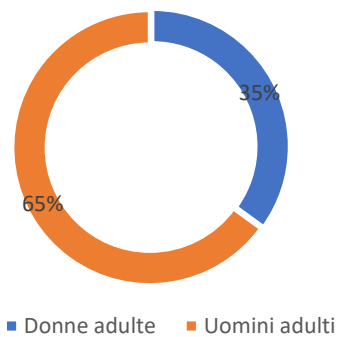


Fig. 3.2: Genere dei personaggi in età adulta

Presenza di bambine e bambini in ambiente interno (*totale: 119*):

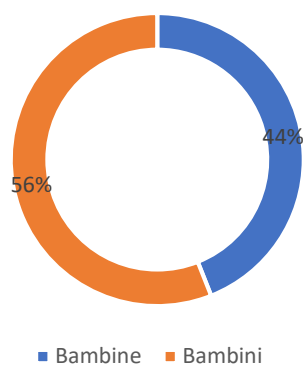


Fig. 3.3: Genere età infantile collocato in ambiente interno

Presenza di uomini adulti e donne adulte in ambiente interno (*totale: 180*):

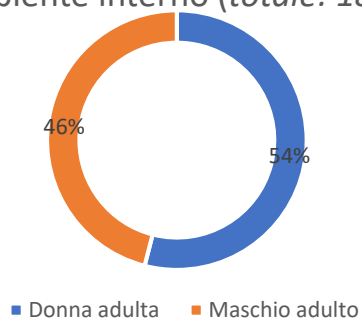


Fig. 3.4: Genere età adulta collocato in ambiente interno

Presenza di bambini e bambine in ambiente esterno (*totale: 273*):

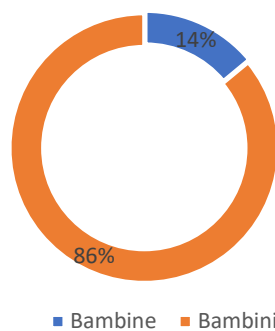


Fig. 3.5: Genere età infantile collocato in ambiente esterno

Presenza di uomini adulti e donne adulte in ambiente esterno (*totale: 100*):

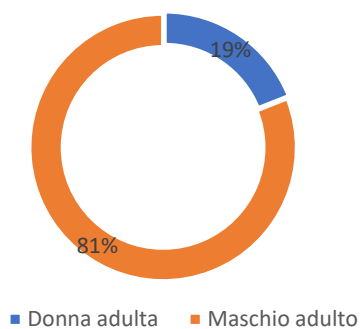
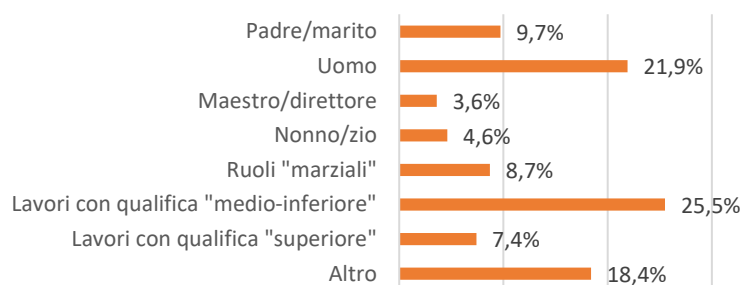


Fig 3.6: Genere età adulta collocato in ambiente esterno

### Ruoli adulti maschili rappresentati (totale 392):

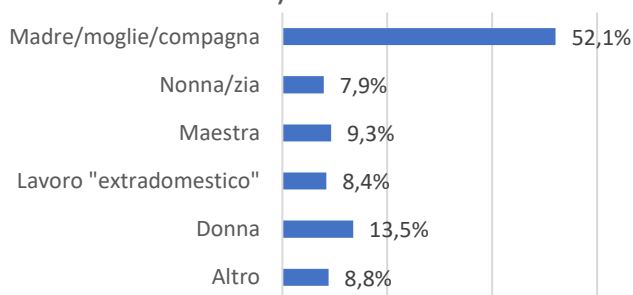


■ Ruoli adulti maschili rappresentati (totale 392)

Fig. 3.7: Ruoli maschili

- Per ruoli “marziali” si intende: soldato, eroe, guardia, carabiniere, vigile.
- Per lavori di qualifica “medio-inferiore” si intende: pastore, pescatore, cacciatore, contadino, giardiniere, autista, marinaio, spazzino, portiere, giornalista, imbianchino, macellaio, cuoco, barbiere, oste, commerciante, operaio, muratore, ombrellaio, falegname, banditore, meccanico, usciere e segretario.
- Per lavori di qualifica “superiore” si intende: avvocato, medico, “padrone”, sindaco, assessore, architetto, capostazione, direttore, dirigente, giudice, onorevole e ministro.
- Per “altro” si intende: Santo, principe, poeta, banchiere, ciclista, papa, presentatore, uomo illustre, re, mago, paggio, buffone, folletto, gigante, personaggio di fiaba, Gesù, Dio.

### Ruoli adulti femminili rappresentati (totale 215):



■ Ruoli adulti femminili rappresentati (totale 215)

Fig. 3.8: Ruoli femminili

- Per lavoro “extradomestico” si intende: portiera, bidella, cuoca, lavandaia, bambinaia, cameriera, parrucchiera, fruttivendola, infermiera, segretaria, contadina, scrittrice, dottoressa.
- Per “altro” si intende: Fata, Befana, madonna, dea, regina.

Come si può riscontrare dai dati, la presenza della figura maschile, sia del bambino che dell'adulto, è superiore rispetto a quella femminile. Generalmente, il maschio adulto è maggiormente raffigurato in ambienti esterni, intento a svolgere attività gratificanti, indipendenti e caratterizzate da elementi di successo personale. Al contrario, la donna è orientata verso spazi chiusi e domestici nei quali si realizza attraverso rapporti familiari, emotivi e affettivi. Quando viene ritratta in lavori extradomestici, la donna non è mai impiegata in un lavoro direttivo che richiede responsabilità e capacità di *problem solving*, bensì svolge principalmente il mestiere di bidella, parrucchiera, sarta, maestra ecc.

Dopo questa prima rassegna di dati quantitativi, Pace continua con un'analisi qualitativa sui contenuti dei libri per l'infanzia. L'autrice concentra la sua ricerca su tre aspetti: la struttura dei testi, le immagini della famiglia e, infine, gli uomini e le donne nel mondo del lavoro.

Per quanto riguarda il primo aspetto, l'autrice individua una struttura testuale tradizionale, ancorata a elementi del passato e impassibile all'evoluzione reale della società, da agricola a industriale. Nel dettaglio, è possibile trovare storie, la cui trama si articola su elementi e fasi di vita bucolica, dove l'alternanza delle stagioni e le condizioni atmosferiche delineano il lavoro domestico e quello agricolo. Uomo e donna vengono descritti con estrema semplicità, privi di sfumature e di caratteristiche differenti, lontani, perciò, dalla reale rappresentazione della complessità psicologica e sociale. Secondo l'autrice, questa estrema semplificazione e omogeneità forma e rafforza lo stereotipo di genere: la proposta universale di un modello maschile (contadino nei campi) e femminile (mamma, casalinga) non può che fornire ai bambini e alle bambine un'idea specifica di ciò che saranno i loro ruoli e le loro aspettative future.

Nella seconda area di indagine, dedicata alle immagini dell'ambiente familiare, Pace trova una conferma dei ruoli tradizionali. Nei libri di testo si trovano rappresentate: mamme che cucinano, cuciono, preparano e riordinano la casa, mentre i papà sono al lavoro.

Per ciò che concerne la terza tematica, la rappresentazione di uomini e donne nel mondo del lavoro, vi è un'evidente mancanza di realismo. Vengono tratteggiati mestieri antichi e svolti esclusivamente da uomini; le donne sono emarginate dal mondo del lavoro extradomestico.

### **3.2.1. Il progetto Polite**

«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. Più in generale, Polite vuole garantire che l'immagine di donne e di uomini sia tratta in modo equilibrato nei libri di studio, così che l'analisi del mondo contemporaneo e la costruzione dei saperi per le nuove generazioni proceda sulla strada di una migliore consapevolezza dell'identità di genere, in grado di favorire nuove e diverse relazioni fra uomini e donne. È proprio nella scuola, infatti, che il riconoscimento delle differenze può diventare una possibilità reale e praticabile di crescita collettiva e, quindi, patrimonio personale di tutti i giovani, in una prospettiva di uguaglianza delle opportunità. Da qui l'acronimo *Polite*, Pari Opportunità e Libri di TEsto» (Biemmi, 2017, p. 68).

Il progetto nasce dall'idea che il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze di genere e dell'uguaglianza di opportunità non sono ancora acquisiti dall'intera società, nonostante le ricerche e gli interventi politici, culturali e sociali realizzati in quest'ultimi anni. Durante gli anni scolastici e grazie al contributo dell'azione educativa scolastica, i bambini e le bambine diventano consapevoli della propria identità di genere e delle numerose opportunità di scelta che essi ed esse hanno. Attraverso i libri di testo e le esperienze compiute in aula, vengono spronati a conoscere il mondo che li circonda e a dirigersi verso nuovi percorsi di vita per innescare cambiamento e innovazione. A partire da queste considerazioni, Polite elabora un *Codice di autoregolamentazione degli*

*editori* al fine di sensibilizzare e responsabilizzare gli editori italiani associati (AIE) nella stesura di testi e strumenti didattici privi di stereotipi sessisti. Il progetto Polite viene inserito nel Quarto Programma d'Azione per la promozione delle pari opportunità (1996-2000) e nasce dalla collaborazione di quattro partner italiani (la Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento per le Pari Opportunità; l'AIE; il CISEM-Centro Innovazione e Sperimentazione Educativa Milano; Poliedra Progetti Integrati di Torino) e due partner europei, il Portogallo (*Commissao para igualdade e para os diritos das mulheres*) e la Spagna (*Federation de Gremios de Editores*). Il progetto si è articolato in diverse fasi. In un primo momento, è stata condotta una ricerca per conoscere e analizzare gli interventi già in atto in diversi paesi europei (Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Lussemburgo, Norvegia, Paesi Bassi, Regno Unito, Svezia). Sono state indagate le seguenti aree: l'organizzazione del sistema scolastico, il curriculum di studi, l'evoluzione delle politiche di pari opportunità nell'istruzione e le politiche specifiche in materia di libri di testo. Per il primo aspetto, l'analisi è stata sviluppata seguendo determinate caratteristiche del sistema scolastico quali: anni dell'obbligo, finalità e articolazione del sistema. Per tutti i paesi è stato individuato l'egual diritto all'istruzione per ragazze e ragazzi e una durata media di 10 anni dell'obbligo di studio. Per il secondo aspetto, la maggior parte dei Paesi analizzati presenta all'interno del curriculum di studi la tematica delle pari opportunità tra i generi. In particolare, si evidenzia che in Finlandia e nei Paesi Bassi è stata riscontrata la presenza di una disciplina specifica riguardante *la cura* nella quale, per esempio, gli allievi di sesso maschile sono obbligati a seguire il corso di economia e gestione domestica. In Norvegia e Paesi Bassi vi è stata, inoltre, una riconsiderazione dell'approccio epistemologico delle diverse discipline integrando il punto di vista di genere: le discipline di area tecnico-scientifica, nelle quali risulta evidente il primato maschile, potrebbero subire una trasformazione in tal senso. Nella terza area di indagine, l'analisi delle modalità di applicazione delle politiche scolastiche di pari opportunità per bambini e bambine, si può evidenziare un percorso di attuazione comune a tutti i Paesi europei. L'iter prevede una prima adesione alla Convenzione delle Nazioni



Unite relativa all'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne (CEDAW) e alle disposizioni del Consiglio Europeo (del 1976, 1984, 1985). Successivamente, in un'ottica di tutela dei soggetti deboli, gli stati predispongono alcuni interventi necessari per fornire una formazione e una qualificazione professionale alle ragazze e una formazione e riqualificazione per le donne adulte, per garantire l'ingresso nel mondo del lavoro anche in posizioni direttive e per scardinare la predisposizione di percorsi lavorativi già delineati. Nel 1995, durante la conferenza di Pechino, le politiche scolastiche sulle pari opportunità vengono ulteriormente modificate: si accantona l'idea della donna come soggetto debole da proteggere e da difendere e si valorizzano le peculiarità di entrambi i generi. I documenti pubblicati in seguito avvalorano il principio che studenti e studentesse debbano avere le stesse opportunità per conoscere e acquisire la propria identità di genere attraverso l'utilizzo di materiali didattici adeguati, attenti a non perpetuare rigidi modelli arcaici, stereotipi sessisti e una realtà culturale irrealisticamente neutra. La quarta sezione è relativa agli interventi specifici della stesura di libri di testo. Negli anni Settanta dello scorso secolo, si iniziò ad avere il timore che i libri di testo non fornissero agli studenti e alle studentesse un'immagine reale della donna e dell'uomo, corrispondente ai cambiamenti della realtà. Da questo primo momento la fase di analisi dei testi è diventata sempre più approfondita, con lo scopo, non di giudicare il valore di un libro, ma di fornire linee-guida per un'adeguata stesura. La valutazione dei materiali didattici viene eseguita su tre elementi: le illustrazioni, il testo e il linguaggio. I primi due vengono analizzati sia dal punto di vista quantitativo, ossia quante volte le donne e gli uomini compaiono nelle immagini e nei racconti, sia dal punto di vista qualitativo, in quale contesto e ruolo appaiono. Per la prima analisi, le griglie guida sottoponevano diverse domande, tra cui, a titolo esemplificativo: quanti/e protagonisti/e di sesso maschile/femminile appaiono? Quanti/e uomini/donne sono rappresentati/e in funzione direttiva e in ruoli subalterni? Quanti testi sono stati scritti da autori o autrici? Per la seconda analisi, le principali domande erano: quali possibilità vengono offerte alle ragazze e ai ragazzi per immaginare il proprio futuro lavorativo? Donne e uomini vengono rappresentati mentre svolgono lavori atipici rispetto al loro genere?

Sono rappresentate donne in ruoli direttivi? Il lavoro di cura e familiare viene valorizzato nello stesso modo del lavoro per il mercato? Quale giudizio viene dato, in modo esplicito o implicito, nel caso vengano descritti comportamenti di uno dei due generi non conformi alle aspettative sociali? Sono presenti biografie di personalità significative di entrambi i generi? Vengono trasmessi elementi relativi alla cultura delle donne: storie, idee, scoperte, attività? I risultati emersi sono sconcertanti e in linea con quanto precedentemente esposto da Rossana Pace e Tilde Giani Gallino: la quantità di donne presenti nelle immagini di testo e nei racconti è inferiore rispetto a quella degli uomini, le figure femminili svolgono attività passive, rilette in ambienti chiusi e familiari, le figure maschili, invece, svolgono attività rocambolesche, sport di movimento e hanno maggior autonomia e indipendenza nello spostarsi e viaggiare. Nell'ambito professionale, gli uomini svolgono un'ampia gamma di professioni, mentre le donne sono raffigurate all'interno di un piccolo insieme di mestieri, generalmente poco appetibile. Inoltre, di rado vengono ritratte sole; spesso sono in compagnia di un uomo che le aiuta a superare gli ostacoli. E ancora, gli aggettivi utilizzati per descrivere i personaggi femminili sono prevalentemente i seguenti: gentili, generose, pazienti e affettuose; gli uomini sono, al contrario, fieri, simpatici, turbolenti e coraggiosi.

Per quanto riguarda l'analisi del linguaggio, si può notare come esso costituisca una barriera significativa per il processo di identificazione. L'uso del maschile neutro è diffuso sia nei brani che nelle consegne ("immagina di essere un reporter..."), l'uomo è anteposto nelle coppie oppostive (marito e moglie), vi è la tendenza a sminuire la figura della donna e i comportamenti che vengono loro associati ("piangi come una femminuccia"), l'utilizzo di determinati e differenti aggettivi per i sessi (uomini alti, forti, generosi; donne piccole, furbe, chiacchierone) e così via.

Al termine di questa fase analitica, i paesi dell'Unione Europea hanno stilato alcune linee-guida per una scelta e una stesura ragionata di materiali didattici che possa garantire parità di genere nei testi, nelle rappresentazioni e nelle descrizioni fisiche e psicologiche dei personaggi. Le raccomandazioni hanno l'obiettivo di: «rappresentare in modo paritario i due generi; eliminare gli

stereotipi relativi a caratteristiche psicologiche (con particolare attenzione agli aspetti di attività/passività); valutare cause e forme di divisione del lavoro e motivi che hanno condotto ad una presenza sbilanciata dei due generi in ambito familiare e socio-professionale; assegnare un'ampia gamma di professioni ad entrambi i generi; analizzare le valenze del lavoro domestico e proporre la condivisione del lavoro familiare e di cura tra uomini e donne; fornire numerosi modelli di identificazione alle ragazze, rendendo visibili i successi delle donne e il loro importante ruolo nella letteratura, nella storia, nell'arte, nell'educazione, cioè nella cultura di ogni paese; adottare un linguaggio non sessista, attento ai due generi» (Biemmi, 2017, p. 77). I testi scolastici hanno la preziosa funzione di raccontare e spiegare la realtà e di saper cogliere e rappresentare i mutamenti sociali, fungendo, in tal modo, da ostacolo per il mantenimento di pregiudizi e preconcetti limitanti. La funzione dell'educazione «non è solo quella di trasmettere la cultura, ma soprattutto quella di offrire prospettive intorno alle quali prospettare il cambiamento. La scuola deve aiutare ragazze e ragazzi a crescere intorno alla cultura e a vivere in essa avventurosamente, cercando di contribuire al suo sviluppo, non semplicemente conformandosi» (Callan, 1976, pp. 69-70).

Il progetto Polite viene attuato in Italia nel 1998 e si è articolato attraverso due edizioni. Nella prima edizione (1998/99) è stata svolta l'analisi su scala europea (appena presentata) ed è stato formulato un Codice di autoregolamentazione. La seconda edizione (1999/2000 e 2000/2001) ha edito due *Vademecum*, *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita* e *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita. Vademecum II* di Ethel Porzio Serravalle, volti a far riflettere sulla natura di alcune discipline (filosofia, letteratura, matematica, economia) in un'ottica di pari opportunità di genere. Il principio sotteso all'intero progetto Polite è «il superamento di una dimensione polemica e rivendicativa tra soggetti e categorie: non si tratta più di cercare il “colpevole” (l'editore, l'autore, il corpo-docente) ma di riconoscere che il problema (per la sua natura socio-politica, culturale e antropologica) tocca trasversalmente tutti» (Biemmi, 2017, p. 79). Nella prima parte del Codice viene presa in esame la Direttiva del Presidente del Consiglio

dei Ministri 27 marzo 1997 (G.U. 21-5-1997, n.116), la quale presenta l'obiettivo di garantire parità tra uomo e donna attraverso un intervento sui materiali didattici. Nella seconda parte, nel capitolo dedicato al libro di testo come strumento didattico, si riconosce l'importanza di tale strumento destinato agli allievi tra 6 e i 19 anni e fa appello all'autonomia degli insegnanti chiedendo di compiere una scelta consapevole e ragionata di tali dispositivi. L'ultima parte del Codice presenta le regole e le raccomandazioni di comportamento alle quali le case editrici devono far fede per la stesura dei libri di testo:

- Evitare il sessismo e gli stereotipi sessisti;
- Fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze;
- Promuovere la formazione a una cultura della differenza di genere;
- Ripensare il linguaggio;
- Aggiornare e adeguare la scelta delle illustrazioni.

### **3.2.2. Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari**

Al termine di questa presentazione dei vari studi, si intende ora analizzare l'ultima ricerca prodotta da Irene Biemmi nel 2017 esposta nel suo libro *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. L'autrice presenta come oggetto di studio la questione del sessismo culturale all'interno dei libri scolastici. È stata eseguita una prima indagine quantitativa utilizzando una griglia di analisi e una seconda indagine qualitativa attraverso l'utilizzo di una scala di sessismo. Entrambi gli strumenti sono stati ideati dall'autrice. Sono stati analizzati dieci libri di lettura di classe quarta primaria pubblicati negli anni compresi tra il 1998 e il 2002 e scelti tra un campione di dieci case editrici: De Agostini, Giunti, La Scuola, Nicola Milano, Fabbri, Raffaello, Piemme, Elmedi, Capitello, Piccoli. Le tipologie di testi analizzate sono state: i testi narrativi, i testi descrittivi e i testi informativi-espressivi. Sono stati esclusi, invece, i testi poetici, i testi regolativi, i testi di educazione all'immagine e al suono, le lettere e i diari.

La griglia di analisi quantitativa è stata utilizzata per indagare sia i testi scritti che i testi visivi. Per lo studio dei testi scritti, l'autrice si è avvalsa di tre quesiti di fondo: chi sono i personaggi della storia, dove è ambientata la narrazione e in quale periodo di tempo. Per ciò che concerne i personaggi, le informazioni esaminate sono state: il genere, l'età, il nome proprio, il ruolo professionale, il ruolo parentale, l'appellativo di genere, altri appellativi, attributi fisici, diminutivi vezzeggiativi e le attività preferite. Di particolare interesse è stata la scelta dell'item "nome proprio": infatti, spesso nei testi scolastici i personaggi femminili vengono rappresentati esclusivamente in base al legame parentale (mamma, moglie, nonna). Privando le donne di un nome proprio, le si priva anche di un'identità propria: esse sono riconosciute per la loro funzione in rapporto ai figli, mariti e nipoti. Per quanto riguarda l'ambientazione sono stati identificati quattro variabili: spazio non identificato o non inerente, spazio chiuso, spazio aperto e spazio variabile. Inoltre, è stata prevista una voce "Specificare" per riportare in maniera dettagliata il luogo esatto in cui si svolge la vicenda. Per esempio, in "spazio chiuso", è importante precisare se si tratta di un luogo domestico o di un luogo di lavoro. Per spazio variabile si fa riferimento a quelle storie in cui l'ambientazione varia nel corso della narrazione. Successivamente la variabile ambientazione è stata incrociata con la variabile "genere" per verificare l'ipotesi secondo la quale il genere femminile è prevalentemente rappresentato in spazi chiusi e domestici, mentre quello maschile in spazi aperti. Infine, per la variabile tempo sono stati previsti quattro possibilità: tempo non specificato o non inerente, tempo presente, tempo passato e tempo futuro. L'autrice ha deciso di analizzare il tempo della storia per verificare la presenza di differenze significative tra i vari periodi: per esempio, qual è la quantità di donne presenti nei racconti del passato, vista la condizione di subalternità tipica dei secoli precedenti? Per l'analisi dei testi visivi è stata creata una griglia simile a quella dei testi scritti, per poter valutare il grado di coerenza tra i due mezzi comunicativi. Il quesito di partenza è stato: l'immagine asseconda il contenuto del testo o fornisce una sua particolare interpretazione da affiancare a quella proposta nel testo? Se l'immagine corrisponde al testo, il messaggio di fondo sarà rafforzato, se non vi è corrispondenza ci si dovrà

interrogare sulle ragioni di questo contrasto. Per l'analisi delle illustrazioni è stata eliminata la variabile tempo, in quanto di difficile deduzione, e sono state aggiunte le variabili "stereotipi" e "coerenza". Nella prima l'autrice ha descritto in maniera discorsiva sia la presenza di stereotipi legati, per esempio, all'abbigliamento, sia la presenza di "antistereotipi visivi", nel caso in cui le illustrazioni raffiguravano i due sessi in maniera del tutto insolita.

Verranno di seguito esposti alcuni tra i risultati significativi di tale ricerca:

### 1. Genere del protagonista e dei personaggi

	<i>Maschio</i>	<i>Femmina</i>	<i>Gruppo misto</i>	<i>Genere non identificato</i>
<i>Capitello</i>	66,6%	29,2%	4,2%	-
<i>De Agostini</i>	48,9%	46,7%	4,4%	-
<i>Elmedi</i>	51,6%	45,2%	3,2%	-
<i>Piccoli</i>	60%	40%	-	-
<i>Giunti</i>	63,9%	30,5%	2,8%	2,8%
<i>Nicola Milano</i>	60%	36%	2%	2%
<i>La Scuola</i>	64,7%	32,4%	2,9%	-
<i>Fabbri</i>	46,5%	44,2%	7%	2,3%
<i>Raffaello</i>	74,2%	22,6%	3,2%	-
<i>Piemme</i>	63,6%	36,4%	-	-

Fig. 3.9: Genere del protagonista per casa editrice

Se si calcola una media tra tutte le case editrici analizzate (fig. 3.9), si ottiene che il 59,1% dei protagonisti è di genere maschile e il 37% dei protagonisti è di genere femminile: ogni 10 protagoniste femmine sono rappresentati 16 protagonisti maschi. Dalla tabella si può notare che nessuna casa editrice raggiunge la parità numerica tra i due generi. Nei libri di Giunti, La Scuola, Raffaello e Capitello i protagonisti maschili sono il doppio o più del doppio (Raffaello, per un rapporto di una a tre) rispetto ai soggetti femminili. Anche per quanto riguarda il genere dei personaggi secondari si può riscontrare una

prevalenza maschile in tutte le case editrici. La media totale è riportata nel grafico (fig. 3.10) seguente.

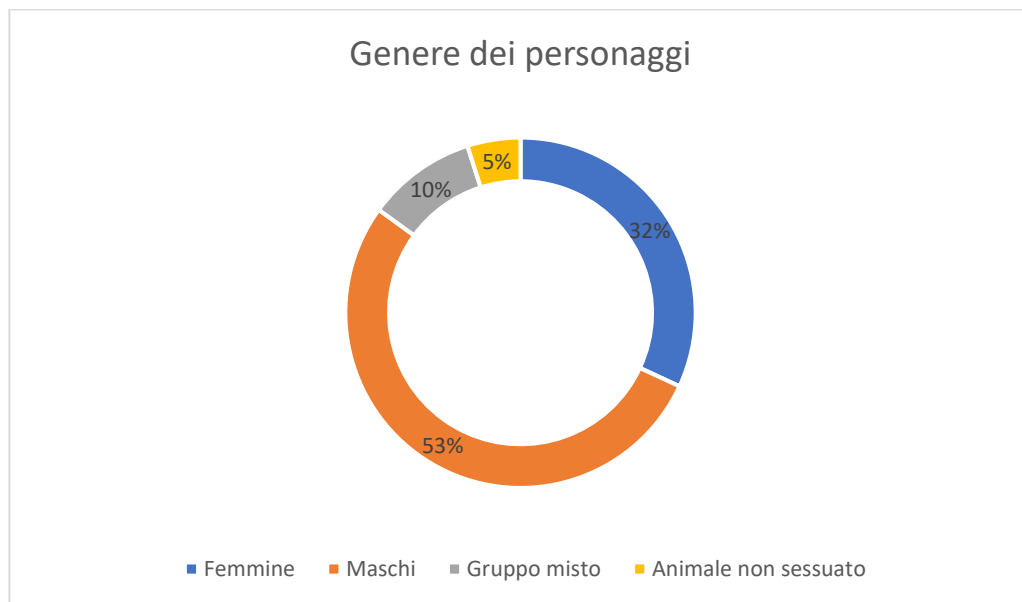


Fig. 3.10: Genere dei personaggi

## 2. Età

I risultati mostrano che i protagonisti delle storie sono maggiormente bambini e bambine, mentre gli adulti ricoprono, in prevalenza, il ruolo di personaggio secondario. Incrociando la variabile genere e la variabile età si può notare una disparità numerica sia tra bambini e bambine sia tra adulti (uomini/donne) e in quest'ultimo caso notevolmente marcata: il 70% degli adulti è di sesso maschile, il 32% è di sesso femminile; in altri termini per ogni 10 donne sono rappresentati 22 uomini.

## 3. Nome proprio

Per quanto riguarda il "nome proprio" non si riscontrano particolari differenze. Possiede un nome il 74% di protagonisti maschili e il 70% di protagoniste femminili. Il 48,5% dei personaggi secondari maschili contro il 46,4% dei personaggi secondari femminili.

#### *4. Ruolo professionale*

Per quanto riguarda questa importante variabile per la costruzione di aspettative professionali nei bambini, emerge dalla ricerca che il 70% degli uomini e il 56% delle donne svolge un lavoro all'interno delle storie narrate. Per quanto riguarda le tipologie professionali, in rapporto al genere dei protagonisti e personaggi, si possono conteggiare un totale di 50 professioni per i protagonisti di genere maschile, contro un totale di 15 professioni femminili. Le professioni più frequenti sono per i maschi: re, cavaliere, maestro, mago, scudiero, scrittore, dottore e poeta; per le femmine: maestra, strega, maga, cameriera, principessa, casalinga. Per quanto riguarda i personaggi secondari, poiché la percentuale di adulti maschi è nettamente superiore a quella femminile, si possono conteggiare un totale di 80 professioni maschili contro 23 professioni femminili, anche in questo caso, fortemente stereotipate per entrambi i sessi.

#### *5. Ruolo parentale*

Per quanto riguarda il ruolo parentale, è possibile constatare che 33 donne e 40 uomini sono stati rappresentati in base a tale ruolo. Ricordando però, che il numero totale di protagoniste è pari a 132 e quello di protagonisti è pari a 211, e calcolando il rapporto tra queste due variabili, si nota che il 25% delle protagoniste e il 19% dei protagonisti è definito in base al ruolo di parentela. Anche per quanto riguarda i personaggi secondari è stata riscontrata la presenza di 89 donne e 86 uomini definiti in base al ruolo parentale e rapportando i dati con il totale dei personaggi secondari (181 donne, 301 uomini) si rileva che il 49% dei personaggi di genere femminile contro il 28,6% dei personaggi di genere maschile è rappresentato da un ruolo parentale. Inoltre, incrociando questi dati con i risultati ottenuti per il ruolo professionale si evidenzia una maggior raffigurazione degli uomini in base a tale ruolo e una maggior rappresentazione delle donne in base al ruolo parentale.



## *6. Appellativi di genere e altri appellativi*

Tra gli appellativi più utilizzati per definire i bambini si riscontra il lessema “ometto” mentre per le bambine “fanciulla”. Si segnala la presenza di espressioni ricorrenti per definire i due generi, quali per esempio: il grande artista, intrepido dragone, il mago dei maghi, un vero campione, monellaccio, amico mio, per i protagonisti e per i personaggi di genere maschile; la giovane sposa, amica del cuore, figlia mia, piccola frignona, la nonna più fantastica del mondo per le protagoniste e i personaggi di genere femminile.

## *7. Attributi fisici e altri attributi*

L'ipotesi di partenza è stata quella di verificare l'idea secondo la quale le bambine sono descritte maggiormente per le loro caratteristiche fisiche, mentre i bambini per i loro tratti psicologici. I risultati mostrano che non vi è un'eccessiva discrepanza tra i sessi. Nei protagonisti il 35% degli uomini contro il 43% delle donne è stato qualificato con attributi fisici; nei personaggi secondari il 23% maschile contro il 25% femminile. Per la descrizione dei tratti psicologici si riscontra il 51% dei protagonisti maschili contro il 53% delle protagoniste femminili e il 28% dei personaggi maschili contro il 31% dei personaggi femminili. Tuttavia, si evidenzia un differente utilizzo di determinati aggettivi a uso esclusivo per i due sessi. In altre parole, vi sono dissimmetrie semantiche relative all'uso di aggettivi in base al sesso di riferimento: alcuni utilizzati esclusivamente per il genere femminile, altri per quello maschile. Sicuro, coraggioso, serio, orgoglioso, onesto, ambizioso, pensieroso, avventuroso, autoritario, saggio, deciso, audace, libero sono aggettivi connessi ai soggetti maschi. Antipatica, pettegola, invidiosa, civetta, altezzosa, apprensiva, premurosa, paziente, servizievole, vergognosa, docile, ipersensibile, silenziosa sono gli aggettivi per il genere femminile.

#### 8. *Diminutivi e vezzeggiativi*

Il quesito di partenza è stato quello di verificare se l'utilizzo di diminutivi e vezzeggiativi fosse maggiormente frequente nelle descrizioni dei soggetti femminili. I risultati non mostrano discrepanze significative. È, tuttavia, interessante notare la presenza di un uso maggiore di diminutivi e vezzeggiativi per descrivere le ambientazioni e gli oggetti connessi ai protagonisti o personaggi di genere femminile, per sottolineare ancora una volta la dolcezza e la delicatezza stereotipica del mondo femminile. Bicchierino, lenzuolino, copertina, margheritina sono esempi di occorrenze impiegate per gli oggetti usati dalle bambine.

#### 9. *Attività preferite*

I giochi dei bambini sono tradizionalmente il carro armato, il razzo spaziale e i robot; per le bambine, oltre che ai giochi tradizionali come bambole e Barbie, troviamo giochi inusuali, come il gioco della dama e degli scacchi. Negli sport si riscontra la presenza di entrambi i generi per quanto riguarda la pratica del nuoto e della pallacanestro, sebbene solo i maschi giochino a calcio e solo le femmine pratichino il pattinaggio. I passatempi preferiti dai bambini sono numerosi e diversificati, per esempio: la musica, la lettura, la fisica e la matematica, le bambine, al contrario, si dilettono a fare pulizie, cucinare e organizzare grandi feste, o si divertono a recitare, costruire oggetti e fare esperimenti scientifici.

#### 10. *L'ambientazione*

Per quanto riguarda la variabile dello spazio, su 133 storie ambientate in spazio chiuso, 76 hanno protagonisti di genere maschile e 52 femminili; su 92 storie ambientate in spazi aperti, 60 hanno protagonisti maschili e 26 di genere femminile. Come si può vedere dai grafici seguenti (fig 3.11, 3.12), i maschi sono più numerosi delle femmine sia nello spazio chiuso che aperto; inoltre, in quest'ultimo la quantità di soggetti maschi raddoppia rispetto a quella

femminile.

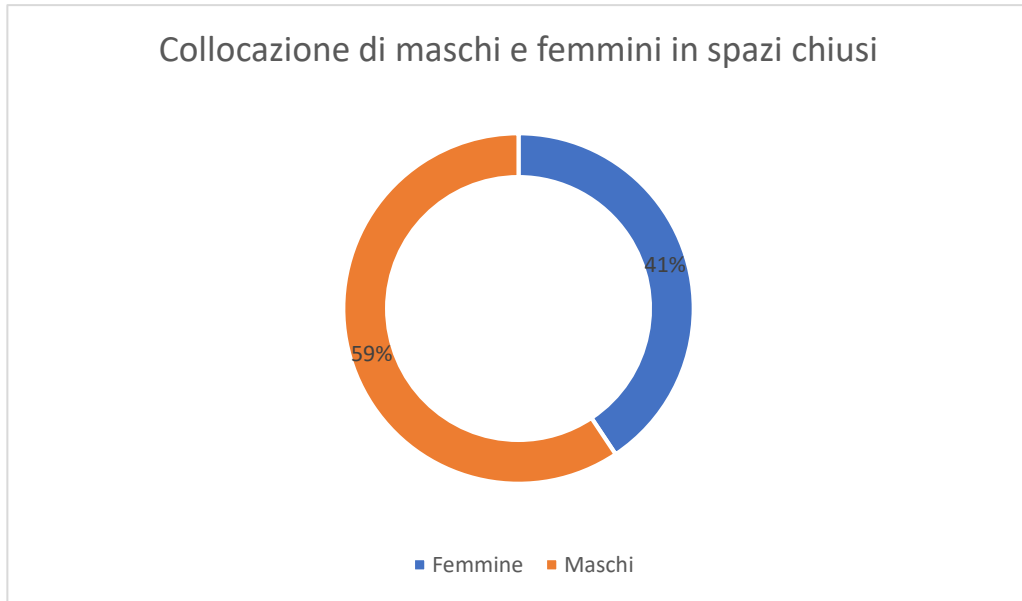


Fig. 3.11: Collocazione di maschi e femmine in spazi chiusi

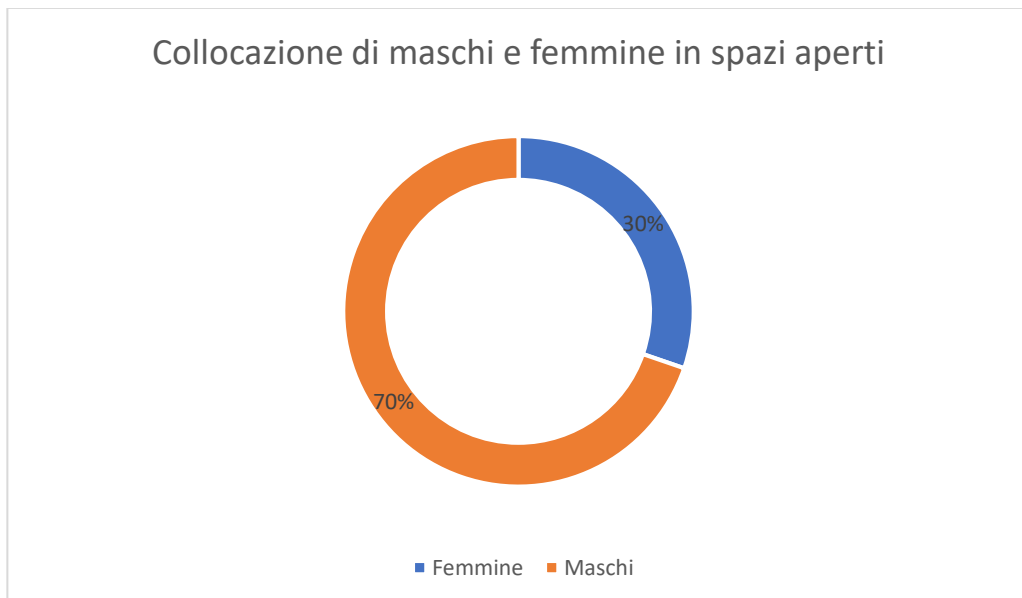


Fig. 3.12: Collocazione di maschi e femmine in spazi aperti

L'obiettivo successivo è stato quello di analizzare la collocazione dei soggetti in base alle fasce di età. I risultati mostrano che non vi è una netta differenza tra bambine e bambini collocati in spazi chiusi e aperti, mentre si riscontra una marcata discrepanza tra donne e uomini in spazi aperti: il 37,1% degli uomini contro il 18,7% delle donne. Infine, l'autrice ha voluto esaminare la tipologia di spazi chiusi e aperti presente nelle narrazioni e ha rilevato sia l'esistenza di una maggior varietà di ambientazioni in cui sono presenti i soggetti maschi e sia una netta differenza degli spazi destinati agli adulti. Gli spazi chiusi maschili sono, per esempio: casa, aula scolastica, labirinto, pullman, locanda, treno, aereo, nave, tenda, palazzo reale, grotta, bottega, camera, garage, circo, cucina. Gli spazi chiusi femminili sono, per esempio: casa, aula scolastica, camera, salone di parrucchiere, tenda, treno, aula di danza, biblioteca, carrozza, albergo. Gli spazi aperti maschili sono: mare, foresta, spiaggia, prato, bosco, in riva al fiume, strada, deserto, isola, campo di girasoli, in viaggio in Cina. Gli spazi aperti femminili sono: giardino, parco, terrazzo di case, spiaggia, strada, cantiere edile, bosco, foresta, mare, sullo scalino di una catapecchia.

### *11. Il tempo*

L'autrice ha deciso di prendere in considerazione la variabile del tempo per analizzare la presenza o meno delle donne nei racconti del passato, osservata la nota condizione di subalternità. Incrociando la variabile tempo e la variabile genere, si riscontra che quando la storia è ambientata al presente il 51,2% dei protagonisti è maschio e il 43,4% è femmina, quando la storia è ambientata al passato si nota una netta differenza tra il 73,6% di protagonisti maschi contro il 24,2% di protagoniste femminili.

### *12. Le immagini*

Per quanto riguarda la rappresentazione grafica, sull'analisi di 440 immagini il genere maschile compare nel 30,3% delle illustrazioni contro l'11,8% dei casi in cui compare il genere femminile. Il rapporto che emerge sottolinea che

per ogni 10 donne rappresentate compaiono 25 uomini. Nelle illustrazioni, è possibile notare che la grande maggioranza dei soggetti intenti a compiere una professione è di genere maschile. 33 sono le professioni maschili raffigurate e 11 professioni femminili, altamente stereotipate. Le immagini, in questo caso, sono in linea con i dati ottenuti dall'analisi dei testi scritti e vanno a rafforzare il messaggio per cui il lavoro è un'attività connessa al genere maschile, e la donna è generalmente esclusa dal mondo professionale o è ritratta mentre svolge mestieri socialmente dequalificati. Per quanto riguarda l'ambientazione, 177 illustrazioni su 440 raffigurano spazi aperti (il 40,2%) e 156 spazi chiusi (il 35,5%). Questi dati ci mostrano un'incoerenza con quanto riportato nei testi scritti: si preferisce rappresentare in spazi aperti le vicende che nel racconto scritto sono ambientate in spazi chiusi. Se invece, si incrociano le variabili genere e spazio, le illustrazioni non sono in linea con quanto riportato dai testi scritti. Sebbene sia stata riscontrata una leggera discrepanza tra la collocazione in spazi aperti e chiusi di bambini e bambine, nelle illustrazioni vi è maggior eventualità di osservare la presenza di bambini raffigurati in spazi aperti piuttosto che in spazi chiusi; per le bambine vi è maggior ricorrenza nell'essere rappresentate in spazi chiusi piuttosto che aperti. Le immagini, nonostante il racconto testuale non sia articolato in questo senso, vanno a estremizzare il messaggio di fondo per cui gli uomini sono liberi di muoversi nello spazio mentre, mentre le donne sono relegate allo spazio domestico. Per quanto riguarda le variabili "stereotipi" e "antistereotipi visivi", l'autrice ha ritenuto di esplicitare e di esaminare eventuali stereotipi e immagini anticonvenzionali presenti all'interno delle illustrazioni. Si riportano di seguito alcuni esempi di stereotipi per il genere femminile: la bambina gioca con il passeggino rosa per le bambole, la bambina spazza la cucina, la donna vestita di rosa, la donna spaventata dal ragno in cucina sale su una sedia, la donna cucina, ragazza bionda, bella e occhi azzurri, ragazza bionda, intenta a misurarsi l'abito, una nonna fa la maglia, una donna anziana indossa un grembiule e tiene in mano un mestolo. Alcuni esempi per il genere maschile: bambino scalmanato che fa finta di suonare una chitarra, in piedi sul divano, bambino che fa i dispetti, bambini che si picchiano, uomo in poltrona con le pantofole che guarda la tv, uomo forte e avventuroso su una

barca, un uomo aggiusta la macchina, il papà guida la macchina, un uomo si prepara per andare al lavoro. Per le immagini anticonvenzionali si segnalano i seguenti esempi: bambina vestita da maschiaccio, bambina atleta e vivace, donna con la spada, bambino impaurito e infreddolito in mare, uomo che cuce un calzino. Infine, per quanto riguarda il grado di coerenza tra testi e illustrazioni, le discrepanze maggiormente individuate sono quelle in cui, nonostante nei racconti testuali si narra di bambine vivaci, allegre, ideatrici di giocattoli e case sull'albero, giocose in spazi aperti; le illustrazioni, invece, presentano immagini di bambine vestite di rosa, sedute all'interno della loro camera da letto, intente a giocare con le bambole, o a spazzare la cucina.

Si prosegue ora verso l'esplicazione della seconda parte della ricerca di Irene Biemmi: l'analisi qualitativa. Come precedentemente scritto, l'autrice ha ideato una scala di sessismo per valutare le modalità in cui uomo e donna vengono rappresentati e per esaminare il grado di parità di genere all'interno dei testi, non soltanto da un punto di vista quantitativo. All'interno di questa seconda sezione, Biemmi ha cercato di appurare se i modelli di genere presentati sono ancorati alla tradizione o se, al contrario, sono innovativi e di ispirazione per i giovani lettori. Nel dettaglio, la fase di studio qualitativo si è articolata nella ricerca e nella valutazione di modelli stereotipati e anticonvenzionali. Per far ciò, Biemmi si è avvalsa della nozione di *sessismo*: ossia l'insieme di discriminazioni e pregiudizi basate sul sesso che possono limitare e offendere entrambi i generi. Partendo dall'idea secondo la quale «il sessismo (o meglio lo stereotipo sessista) esiste là dove si rileva una discrepanza tra i sessi nell'attribuzione di date caratteristiche e ruoli» (Biemmi, 2012, p. 140), si individuano due categorie utili:

1. *Stereotipi relativi all'attribuzione di caratteristiche psicologiche e comportamentali differenziate a seconda del genere*
2. *Stereotipi relativi alla spartizione rigida dei ruoli in ambito socioprofessionale e familiare.*

Là dove non si rivela una rappresentazione sessista e discriminante, allora si è deciso di denominare i modelli come paritari e non-convenzionali.

Successivamente, il quesito di ricerca è stato quello di comprendere in quale modalità lo stereotipo o l'antistereotipo sono rappresentati. In particolare, se il testo approva il modello (connotazione positiva), se lo critica (connotazione negativa) o se lo accetta passivamente (connotazione neutra). In altre parole, l'autrice ha cercato di comprendere se il messaggio sotteso alla narrazione valuta positivamente il modello, approvando lo stereotipo o l'antistereotipo, se lo confuta, mettendolo in discussione o se lo giudica come qualcosa di naturale e invariabile, rafforzando inconsapevolmente e accettando passivamente l'ideale trasmesso. Questi tre casi sono stati elaborati in tre livelli per la "scala di sessismo":

1. sessismo forte: accettazione passiva dello stereotipo di genere;
2. sessismo: approvazione dello stereotipo di genere;
3. antisessismo: critica dello stereotipo di genere;

Allo stesso modo, sono stati formulati 3 livelli per il modello anticonvenzionale:

1. neutro o paritario: la parità di genere viene data per scontata;
2. anticonvenzionale positivo o paritario positivo: l'antistereotipo di genere viene approvato;
3. anticonvenzionale negativo o antiparitario: l'antistereotipo di genere viene criticato;

Queste due classificazioni sono state unite in una scala di sei livelli:

1. sessismo forte
2. sessismo
3. antistereotipo negativo
4. antisessismo
5. anticonvenzionale positivo
6. neutro

I livelli 3 e 4 sono stati inseriti in quest'ordine in quanto, l'autrice, ragionando su entrambi, ha appurato che la critica di un modello anticonvenzionale ha come risultato l'accettazione indiretta dello stereotipo tradizionale, mentre la messa in

discussione dello stereotipo ha come obiettivo l'abbattimento dei modelli convenzionali e l'intenzione di presentare nuovi esempi al quale ispirarsi. Pertanto, la critica di un antistereotipo è valutata "più sessista" della critica di uno stereotipo.

Dopo aver redatto lo strumento di misura, l'analisi dei singoli brani si è sviluppata attraverso una prima fase di riassunto, con l'intento di fornire ai lettori una possibilità di maggior comprensione. In seguito, sono stati individuati gli stereotipi o gli antistereotipi all'interno dei testi e sono state annotate le espressioni utilizzate, per esempio: "mamma apprensiva", "papà assente e distaccato", "bambino timido e delicato". In un terzo momento, è stata compiuta l'analisi della *funzione* degli stereotipi e antistereotipi. Per funzione si intende il compito del modello presentato all'interno della vicenda. In altre parole, è stato indagato se la rappresentazione assume una funzione critica, di approvazione o di accettazione passiva. Infine, è stato assegnato un giudizio sulla base della scala di sessismo. Nel corso dell'analisi sono stati riscontrati alcuni casi limite nei quali, all'interno del testo, erano presenti sia stereotipi e antistereotipi. Se i singoli stereotipi o antistereotipi assumono la stessa funzione e determinano lo stesso giudizio allora il brano è stato classificato secondo i criteri emersi. Se, al contrario, sono stati trovati stereotipi o antistereotipi con funzioni discordanti e, pertanto, giudizi contrastanti, allora si è deciso di non valutare il brano e di limitarsi alla stesura di una lista delle espressioni individuate. Se, invece, sono stati individuati stereotipi o antistereotipi aventi la stessa funzione ma determinanti di un livello di giudizio diverso, allora si è deciso di non formulare alcun giudizio complessivo, poiché è impossibile compiere una media tra i due livelli. In questo caso si lascia la libertà al lettore di dedurre e valutare il valore del messaggio di fondo.

A titolo puramente esemplificativo, verranno ora presentate due analisi qualitative. Per la lettura di ulteriori esempi si rimanda al libro *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* di Irene Biemmi:

*Titolo:* *Un'amica fidata* (Biemmi, 2017, p.163)

---



<i>Casa editrice:</i>	Nicola Milano
<i>Riassunto:</i>	una bambina vuole telefonare ad un'amica fidata e, tra le tante, sceglie di chiamare Andreina.
<i>Stereotipo:</i>	<b>bambina educata e buona.</b> Elsa è il prototipo della brava bambina. Viene definita: “compagna di classe sempre perfetta”, “educata, ordinata, buona”.
<i>Modello anticonvenzionale:</i>	<b>bambina studiosa e intelligente.</b> Andreina invece è “una che pensa”, “mostruosamente studiosa, vuole diventare ricercatrice”.
<i>Funzione:</i>	la bambina che narra la storia sceglie di chiamare Andreina (la bambina studiosa) anziché Elsa (la bambina educata e buona). E sceglie così perché: - Di buono con Andreina c'è che possiamo farci una litigata furiosa. Poi torniamo subito d'accordo -. Nel testo quindi si esalta la figura di bambina intelligente e con carattere rispetto a quella educata e buona ma (si sottintende) “insipida”, accondiscendente.
<i>Giudizio:</i>	Il testo critica un modello tradizionale di bambina ed esalta una bambina anticonvenzionale: è per certi versi <b>antisessista</b> e per altri <b>anticonvenzionale-positivo</b> . Si è detto che in casi come questo, in cui si hanno più giudizi differenti su un medesimo brano, non si può stabilire una valutazione unitaria del testo in questione.

<i>Titolo:</i>	<i>Un bambino timido</i> (Biemmi, 2017, p.196)
<i>Casa editrice:</i>	Piemme
<i>Riassunto:</i>	Sam è un bambino molto timido e ha paura di apparire ridicolo agli altri.
<i>Modello anticonvenzionale:</i>	<b>bambino timido e insicuro.</b> Sam ha un problema che è tipicamente attribuito alle femmine: una bassa autostima. La sua timidezza è dovuta dal fatto che si sente ridicolo e, soprattutto, ha paura di apparire ridicolo alle altre persone. Così racconta il testo: - Uno dei problemi di Sam era che credeva di essere ridicolo. Quando passava davanti a uno specchio, Sam chiudeva gli occhi. Non voleva vedere quanto era ridicolo. Ma non lo era -. Sam ha caratteristiche antitetiche rispetto ai bambini-maschi della sua età: anziché essere spavaldo, sicuro di sé, iperattivo, Sam è un maschio timido, insicuro, tranquillo (- durante le vacanze e i weekend si chiudeva in camera sua a disegnare -).
<i>Funzione:</i>	Il testo presenta un bambino atipico senza darne alcun giudizio, né positivo né negativo.
<i>Giudizio:</i>	Il giudizio è <b>neutro</b> perché presenta acriticamente un modello anticonvenzionale di maschio.

I dati ottenuti sono stati organizzati in quattro categorie: stereotipi di genere applicati al genere femminile, stereotipi di genere applicati al genere maschile, antistereotipi applicati al genere femminile e antistereotipi applicati al genere maschile. Nella prima serie è possibile evidenziare la presenza di determinate espressioni ricorrenti e tradizionali nella descrizione comportamentale e psicologiche delle bambine: piagnucolose, paurose, silenziose, educate, premurose, servizievoli e dotate di un istinto materno. La bellezza, come qualità indispensabile per essere giudicate positivamente, è frequente all'interno dei testi. Le donne brutte incarnano spesso ruoli negativi e poco appetibili. «Quest'attenzione eccessiva per l'aspetto fisico femminile risulta inopportuna,

oltre che avvilente, per un semplice motivo: non emerge la stessa attenzione per l'aspetto fisico dei maschi e, in ogni caso, la bellezza per il genere maschile non è interpretata come un valore». Per quanto riguarda l'attività professionale, si nota, ancora una volta, che le donne si occupano maggiormente di attività domestiche: cucinare, pulire la casa, ricamare. Il lavoro extradomestico risulta essere una scelta opzionale per il genere femminile, mentre per gli uomini è l'attività principale. Per quanto riguarda la scala di sessismo possiamo notare dal grafico (fig. 3.13) che su 36 stereotipi applicati al genere femminile, la maggior parte è classificabile con il giudizio “fortemente sessista”.

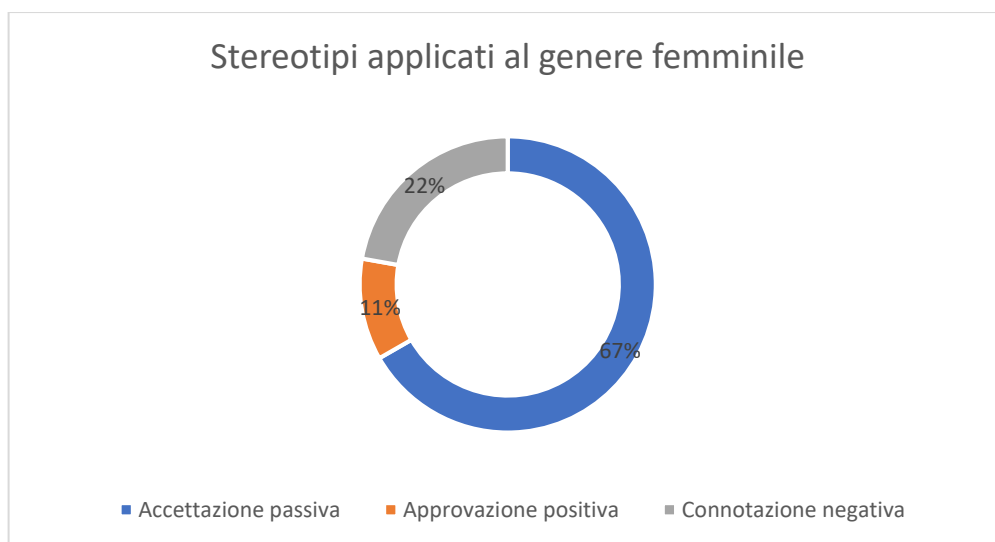


Fig. 3.13: Stereotipi applicati al genere femminile

Per ciò che concerne la seconda classificazione, è possibile evidenziare che il genere maschile è ritratto maggiormente con i seguenti aggettivi: forte, audace, avventuroso, indipendente, autonomo, attivo, caparbio, maleducato, dispettoso, movimentato, ma anche, colto, studioso e saggio. Gli uomini rappresentati svolgono delle professioni indispensabili per la società, si occupano del mantenimento economico familiare, fanno grandi scoperte scientifiche e sono i principali protagonisti delle storie ambientate al passato. Se le donne vengono maggiormente descritte e giudicate per le loro caratteristiche fisiche, gli uomini sono valorizzati per le loro capacità intellettuali. Su 46 stereotipi applicati al

genere femminile, anche in questo caso, la stragrande maggioranza è accettata passivamente e ne emerge che i testi sono fortemente sessisti (fig. 3.14).

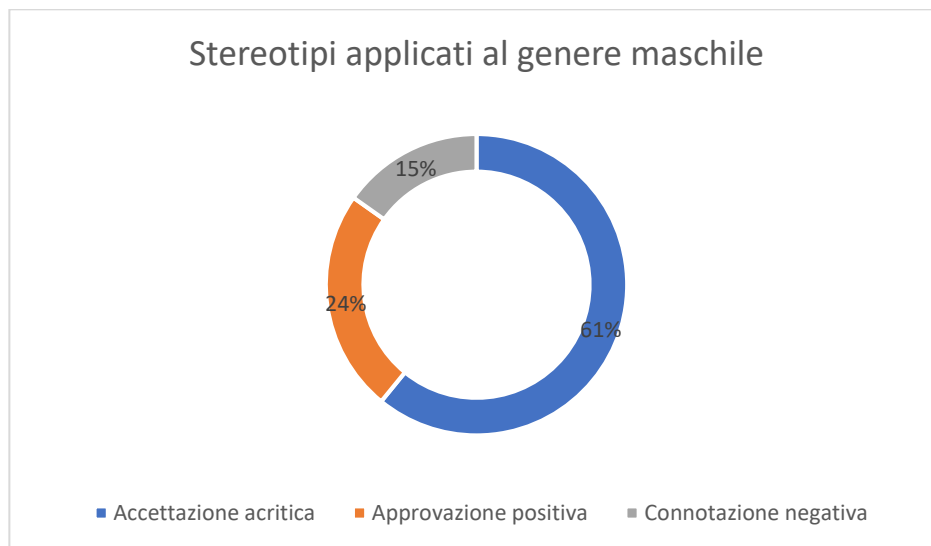


Fig. 3.14: Stereotipi applicati al genere maschile

Di particolare interesse è l'intento di alcuni brani di evidenziare esplicitamente le caratteristiche e i ruoli differenti tra uomo e donna, creando una dicotomia tra genere maschile e femminile. All'interno di alcuni testi, emerge in maniera estremamente marcata la presenza di due generi fortemente stereotipati e tradizionali. Per esempio, all'interno dello stesso brano è possibile trovare uomini astuti e scaltri al fianco di donne ingenue e innocenti. Su 10 casi, 8 vengono accettati passivamente e solo 2 sono criticati.

Nella terza categoria, riguardante gli antistereotipi applicati al genere femminile, si riscontrano casi di bambine e bambini e di uomini e donne che non rispecchiano l'immagine tradizionale. Ci sono figure femminili attive, coraggiose, avventurose, movimentate, studiose, intelligenti, disubbidienti, estroverse e amanti dello sport. Per quanto riguarda i ruoli professionali e familiari si assiste a qualche sporadico cambiamento di figure femminili, le quali propongono nuovi modelli: donna pilota d'aereo, dirigente d'azienda, giardiniera, donne che non amano i bambini, donne che non sanno cucinare o che non hanno tempo o desiderio di farlo. L'antistereotipo è maggiormente

presente nella fascia di età infantile rispetto a quella adulta. Su 26 antistereotipi applicati al genere femminile, 17 casi sono riferiti alle bambine (9 approvati positivamente, 8 accettati acriticamente), 9 alle donne (1 approvato positivamente, 4 accettati acriticamente e 4 connotati negativamente). Come si può notare vi è una divergenza tra i giudizi indirizzati agli antistereotipi delle bambine rispetto a quelli delle donne: il modello anticonvenzionale infantile viene accettato e connotato positivamente, al contrario, per le donne è frequente la critica e il rifiuto. Queste ultime vengono ridicolizzate, colpevolizzate e rimproverate per la loro incapacità di essere madri e mogli tradizionali. Si enfatizza il malessere dei bambini qualora la madre sia impegnata in un lavoro extradomestico o se la zia non è in grado di cucinare. Alla luce di quanto esaminato, si intuisce che il messaggio di fondo dei brani è fortemente contraddittorio: si propongono modelli di bambine non-convenzionali, connotandoli positivamente, mentre, allo stesso tempo, si criticano le donne adulte che suggeriscono una nuova immagine femminile.

Per ciò che concerne gli antistereotipi applicati al genere maschile si registrano solo 5 modelli anticonvenzionali, di cui 2 riferiti a uomini adulti: bambino pauroso e ubbidiente, bambino timido e insicuro, bambino silenzioso, educato e tranquillo, uomo pauroso e padre affettuoso intento a cucire. Una prima riflessione emerge dalla discrepanza tra il numero di antistereotipi femminili e maschili: non si ritrova lo stesso desiderio di innovazione, presente per i modelli femminili, anche per i modelli maschili. Questi ultimi rimangono ancorati alle tradizioni e alla raffigurazione di rigidi schemi convenzionali. La ragione per cui il cambiamento non ha colpito il genere maschile è dovuta alla loro peculiare rappresentazione favorevole: aggettivi positivi, qualità e virtù sono tratti attribuiti maggiormente ai soggetti maschili. Al contrario, gli attributi femminili sono quasi sempre connotati negativamente: la debolezza, l'insicurezza, la paura ecc. Dei tre antistereotipi applicati ai bambini, due sono accettati acriticamente e uno è approvato positivamente. Dei due antistereotipi riguardanti l'uomo adulto, uno è accettato acriticamente, l'altro è criticato.

Questi dati mostrano che «l'immagine dei maschi proposta dai testi scolastici è più aderente agli stereotipi di genere rispetto a quella delle femmine,

soprattutto perché non è controbilanciata da immagini alternative. Il modello femminile sta cambiando, forse avvicinandosi in parte a quello maschile, ma non avviene il processo inverso: i maschi sono ancora raffigurati nelle loro vesti più tradizionali» (Biemmi, 2017, p. 226).

Si intende concludere la presentazione della ricerca di Irene Biemmi con alcune considerazioni e riflessioni sulle differenti case editrici. In generale, si evidenziano diverse riflessioni: in alcuni testi si può notare che la problematica di genere non viene assolutamente presa in considerazione e gli stereotipi di genere vengono trasmessi alle nuove generazioni; altre case editrici dimostrano di aver a cuore il concetto di pari opportunità: alcune di queste hanno raggiunto risultati positivi, altre possono migliorare ulteriormente la loro produzione testuale. Si segnala, inoltre, la casa editrice Giunti per non aver proposto rappresentazioni stereotipate e non aver presentato alcun modello alternativo. Il grafico, costruito sulla base della somma del numero di stereotipi e antistereotipi (fig. 3.15), mostra il grado di attenzione e impegno messo in atto dalle differenti case editrici sulla tematica di genere.

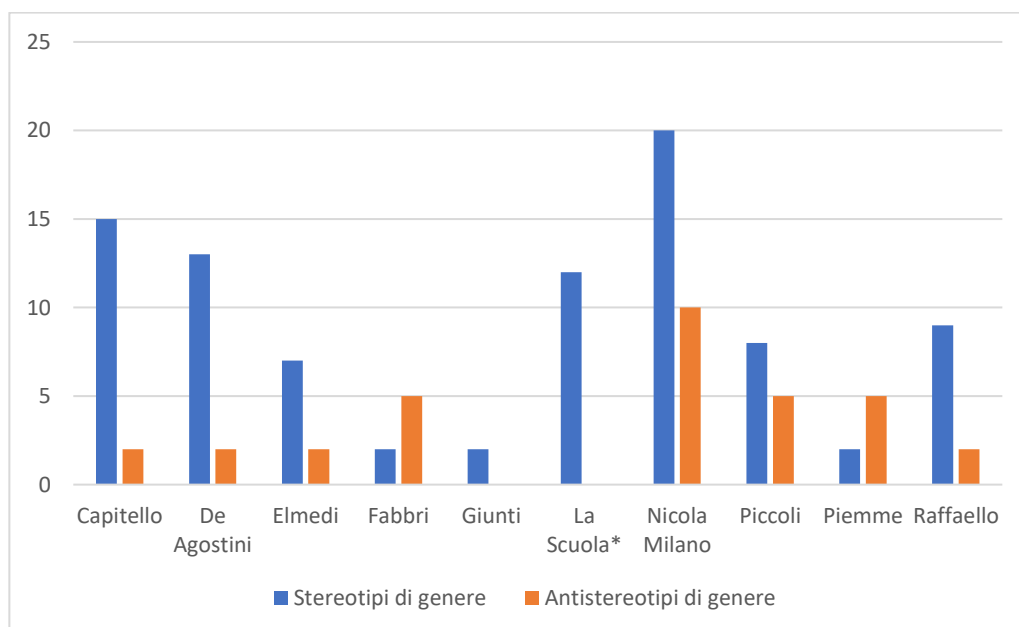


Fig. 3.15: Stereotipi e antistereotipi di genere per case editrici

Le case editrici De Agostini, Capitello, Elmedi e Raffaello offrono ancora numerosi modelli stereotipati all'interno dei loro libri di testo. Nel libro di Raffaello si registra una netta differenza tra gli stereotipi maschili e femminili, in quanto i primi sono decisamente più numerosi. Come attesta l'analisi qualitativa, è stata riscontrata una generale considerazione di inferiorità del genere femminile. Inoltre, dei due antistereotipi femminili presenti, uno di questi viene criticato. Mentre vi è una totale assenza di antistereotipi maschili, per altro caratteristica ricorrente di tutte e quattro le case editrici, le quali sembrano non aver interesse nell'affrontare la tematica delle pari opportunità.

Per quanto riguarda le case editrici Nicola Milano, La Scuola e Piccoli si rimarca una generale volontà di combattere il sessismo all'interno dei libri, tuttavia le strategie utilizzate non sempre risultano efficaci. In particolare si cita il caso della Nicola Milano in quanto sono presenti numerosi stereotipi e antistereotipi (30 casi su 50 brani analizzati). Tuttavia, dall'analisi qualitativa emerge una grande differenza tra il numero di stereotipi e antistereotipi maschili. Vengono forniti numerosi modelli maschili fortemente tradizionali che vengono accettati acriticamente o approvati positivamente, e, allo stesso tempo, viene proposto un solo modello alternativo maschile. Per il genere femminile, si registrano nove stereotipi e nove antistereotipi. Dei primi, sei sono accettati acriticamente, dei nove antistereotipi, tre sono criticati. È evidente un tentativo di impegno per la tematica di genere, tuttavia non completamente efficace. La casa editrice La Scuola decide di non proporre alcun modello alternativo e di offrire solo rappresentazioni stereotipate per la maggior parte criticate, inoltre risulta essere l'unica casa editrice a trattare esplicitamente la tematica delle pari opportunità e dei diritti e doveri di uomo e donna.

Infine, è possibile constatare che le case editrici Piemme e Fabbri offrono numerosi modelli positivi anticonvenzionali per entrambi i sessi. Vi è l'impegno di proporre nuovi esempi, sempre accettati acriticamente, anziché criticare gli stereotipi tradizionali. Tuttavia, si nota una maggior presenza di modelli anticonvenzionali femminili rispetto a quelli maschili, ciò dimostra che sono stati fatti passi in avanti verso la rappresentazioni di nuove immagini femminili

mentre per il genere maschile l'impegno per il cambiamento non è ancora sufficiente.



## CONCLUSIONI

Il divario tra uomini e donne, la formulazione di stereotipi e pregiudizi di genere e la creazione di aspettative sociali in base al sesso di appartenenza hanno origine, nella prima infanzia, dalle piccole scelte familiari che indirizzano i propri figli e le proprie figlie verso percorsi dai destini differenti per maschi e femmine. L'educazione della prole è fortemente influenzata dagli stereotipi tradizionali che hanno accompagnato la crescita dei genitori stessi. Inconsapevolmente, queste gabbie culturali rischiano di venire infatti riproposte automaticamente in maniera naturale, emergendo nelle decisioni più semplici e quotidiane: dalla scelta di un nastro rosa o azzurro alla nascita di un neonato, dall'acquisto di un giocattolo, dai rimproveri a una bambina troppo esuberante, dall'invito a un bambino a non piangere. La formazione dell'identità inizia gradualmente e, anche nella scuola dell'infanzia, i bambini cercano dei modelli di riferimento adulti da poter imitare e in cui poter riconoscersi. Le bambine, generalmente, si identificano con il modello femminile materno e si differenziano da quello maschile paterno, viceversa per i bambini. Oltre ai modelli forniti dal mondo reale circostante, i bambini e le bambine si trovano a confrontarsi anche con un mondo immaginario e simbolico composto da fiabe e favole, dalla letteratura per l'infanzia e dai libri di testo scolastici. Questi strumenti narrativi hanno la peculiarità di proporre personaggi e storie semplici con i quali è facile identificarsi (Biemmi, 2017). «Con questo mezzo, sono trasmessi i valori culturali della società in cui viviamo, cioè le indicazioni precise di come si vive o si dovrebbe o si vorrebbe che si vivesse, di ciò che è bene e di ciò che è male, di ciò che è bello e di ciò che è brutto, di quello che è augurabile e di quello che non lo è. È attraverso la sua capacità di identificazione con i personaggi e la vicenda che il bambino fa suoi questi valori, li interiorizza.» (Gianini Belotti, 1978, p. 8). Per tale motivo, i libri di testo adottati nelle classi scolastiche hanno un'influenza fondamentale sull'educazione dei bambini e delle bambine. Il libro della scuola è uno strumento di informazione considerato autorevole, giusto e indiscutibile, il quale permette di avere una prima visione

del mondo, istituzionalizzata ed esterna a quella familiare. La presenza o l'assenza di alcuni elementi all'interno dei libri di lettura possono influenzare la mente delle bambine e dei bambini e i significati che essi attribuiscono al mondo. Se i protagonisti di storie avventurose e dinamiche sono sempre soggetti maschili, mentre i protagonisti secondari, di sfondo e statici sono figure femminili, quale sarà il significato che il lettore o la lettrice daranno alla donna e all'uomo? Ciò che ci si aspetta è dunque la presenza di materiale scolastico e libri di lettura che presentino la realtà del mondo senza modelli stereotipati o immagini irrealistiche, ormai superate. La ricerca di Irene Biemmi ha mostrato che, in Italia, la tematica delle differenze di genere e delle pari opportunità all'interno dei testi scolastici non è stata ancora del tutto realizzata. Le poche iniziative, all'interno delle case editrici, mostrano un concetto di parità superficiale e paradossale. Si cerca di rappresentare bambine e donne simili al modello maschile, mentre la raffigurazione dei bambini e degli uomini non sembra aver l'intenzione di avvicinarsi al modello femminile. In sintesi, si evidenzia che il mondo femminile, incompleto e fragile, ha qualcosa da migliorare, mentre il mondo maschile, perfetto e virtuoso, non necessita di alcun cambiamento (Biemmi, 2017).

La scuola, luogo di democrazia e promozione di uguaglianza sociale, è chiamata ad accogliere e incentivare il cambiamento sociale, a diffondere una cultura di nonviolenza e a insegnare il rispetto verso gli altri e il diverso da sé. Di fronte alla realtà dei fatti, in cui la violenza di genere, la violazione dei diritti umani, le discriminazioni di genere perpetuate dalla trasmissione di stereotipi e pregiudizi sessisti, il bullismo e l'omofobia sono ancora molto attuali, si pensa che la famiglia e la scuola debbano diffondere una cultura fondata sul rispetto dell'altro e fornire le abilità critiche fondamentale per interpretare la complessità della società circostante. I libri di testo e i percorsi educativi finalizzati alla costruzione di identità di genere, svincolati da aspettative stereotipiche, sono gli strumenti privilegiati per apportare cambiamento e prevenzione. I percorsi didattici, attenti a queste tematiche, si propongono di fornire agli studenti e alle studentesse gli strumenti adeguati a sviluppare uno sguardo critico volto a valutare e interpretare efficacemente la realtà dei fatti. Oggi più che mai, i

bambini acquisiscono conoscenze e informazioni attraverso i mezzi di comunicazione, in particolare i cellulari, i *social network*, la televisione e *internet*, dove, spesso, preconcetti stereotipati e violenza sono diffusi in varie forme (Muscialini, 2013). *Internet*, per esempio, mette a disposizione ampi spazi virtuali nei quali i ragazzi e le ragazze possono sperimentare differenti situazioni. È necessario, dunque, fornire agli alunni le capacità essenziali per un'interazione positiva con la rete e con i diversi media. Essi devono acquisire consapevolezza dei processi di creazione e circolazione delle informazioni *online*, essere a conoscenza della differenza di ciò che riguarda il pubblico e il privato, della tematica della *privacy* e della reputazione. Una corretta educazione civica digitale consente di prevenire situazioni di *cyberbullismo*, disagio *online*, di indifferenza di fronte a comportamenti denigranti e di utilizzo di *Hate Speech*. Quest'ultimo viene definito dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa come «espressione di tutte le forme miranti a diffondere, fomentare, promuovere o giustificare l'odio razziale, la xenofobia, l'antisemitismo o altre forme di odio fondate sull'intolleranza, tra cui l'intolleranza espressa sotto forma di nazionalismo aggressivo e di etnocentrismo, la discriminazione e l'ostilità nei confronti delle minoranze, dei migranti, e delle persone di origine immigrata»<sup>4</sup>. L'odio *online* si può manifestare in diverse maniere: fotografie, video e commenti permanenti, di maggior impatto sugli atteggiamenti consci e inconsci di chi le subisce.

A partire dagli ideali del movimento femminista, che ha posto l'accento sulla necessità di un ripensamento sociale basato sull'uguaglianza e sulla valorizzazione positiva e non discriminatoria della differenza di genere, l'educazione e la pedagogia hanno messo in atto una valutazione interna dei propri sistemi di apprendimento. I risultati emersi hanno dimostrato che il concetto di pari opportunità ed emancipazione femminile, all'interno della funzione educativa, aveva preso due vie differenti: da un lato, sia la famiglia che la scuola hanno perpetuato acriticamente la cultura tradizionale di dipendenza e sottomissione femminile. La prima fornendo alle bambine modelli arcaici

---

<sup>4</sup> [https://www.generazioniconnesse.it/file/documenti/No\\_HATE/NO%20HATE\\_ITA\\_DEF.pdf](https://www.generazioniconnesse.it/file/documenti/No_HATE/NO%20HATE_ITA_DEF.pdf)

improntati sui ruoli domestici; la seconda, rafforzando stereotipi e pregiudizi attraverso l'uso di un linguaggio apparentemente neutro e di materiali scolastici sessisti. Dall'altro lato, per quanto riguarda il concetto della differenza, gli esiti hanno mostrato che i tentativi di emancipazione non sono risultati trionfanti, in quanto si è cercato di omologare l'immagine della donna al modello maschile, mancando di fornire esempi identitari femminili fondamentali per la costruzione di identità. In questa prospettiva, la pedagogia di genere ha elaborato nuovi percorsi educativi volti a potenziare le specificità individuali e a valorizzare la donna nella sua unicità, accogliendo i cambiamenti storico-sociali (Cambi et al., 2009).

Le linee guida Nazionali (art. 1 comma 16 L. 107/2015) pubblicate dal MIUR ricordano alle Istituzioni scolastiche di redigere il piano triennale dell'offerta formativa basandosi sull'attuazione dei principi di pari dignità e opportunità sanciti dall'art.3 della Costituzione Italiana, sull'educazione alla parità dei sessi e sulla prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni. L'educazione alla cittadinanza non può, infatti, prescindere da un'educazione antidiscriminatoria e di promozione del rispetto delle differenze. A tal proposito, le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (DM del 16 novembre 2012, n. 254) conferiscono alla scuola «... il compito di fornire i supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza, nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno» (Capitolo I. Cultura, scuola, persona. La scuola nel nuovo scenario., p.4) e, ancora, dichiarano che «...non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimolano in maniera vicendevole, la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri» (Capitolo I. Cultura, scuola, persona. Per una nuova cittadinanza., p.6). È, dunque, auspicabile proporre l'incontro tra

differenze come ricchezza e apprendimento e non come disuguaglianza gerarchica caratterizzata dal rapporto di potere e subalternità. Inoltre, i processi educativi e formativi devono garantire la libertà di espressione e di scelta; è necessario sottolineare che essere maschio o femmina non presuppone la manifestazione di comportamenti predefiniti dalla società.

La violenza contro le donne risulta essere fortemente correlata alla storica disuguaglianza tra sessi e alla discriminazione delle donne da parte degli uomini; in questa visione l'educazione alla parità dei sessi e al rispetto delle differenze diventa strumento fondamentale di prevenzione. Il superamento degli stereotipi di genere, la proposta di modelli alternativi adeguati, la valorizzazione delle differenze in termini di ricchezza e crescita, e l'utilizzo di un linguaggio attento e adeguato possono, dunque, favorire il cambiamento in una società spesso ancora troppo violenta e fondata sul patriarcato.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adorno T. W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D. J., Nevitt-Sanford R. (1950). *The Authoritarian Personality. Vol. II.* American Jewish Committee. (tr. it, *La personalità autoritaria. Vol. II. Personalità autoritaria e interviste cliniche.* Roma: Edizione di Comunità).
- Albergamo, M. (2002). “Pulsioni”. In S. Bonino (diretto da), *Dizionario di psicologia dello sviluppo.* Torino: Giulio Einaudi editore, pp. 571-575.
- Allport, W. G. (1954). *The Nature of Prejudice.* Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company. (tr. it. *La natura del pregiudizio.* Firenze: La Nuova Italia Editrice).
- Aristotele. (IV secolo a.C). *Politica.*
- A.A. V.V. *La Bibbia di Gerusalemme.* Bologna: Centro Editoriale Dehoniano, 1974.
- Bacone, F. a cura di Marchetto, M. (1998). *Nuovo Organo. Testo latino a fronte.* Milano: Rusconi.
- Balboni, V. (2002). *Evoluzione ed evolucionismo.* Milano: Alpha Test.
- Baldry, A. C. (2016). *Dai maltrattamenti all’omicidio. La valutazione del rischio di recidiva e dell’uxoricidio.* Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* New Jersey: Prentice-Hall.
- Battistelli, P. (2002). “Pregiudizio sociale”. In S. Bonino (diretto da), *Dizionario di psicologia dello sviluppo.* Torino: Einaudi, pp. 548-550.
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari.* Torino: Rosemberg & Seller
- Bonino, S. (2012). *Altruisti per natura. Alle radici della socialità positiva.* Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.

- Bonino, S. (2015). *Amori molesti. Natura e cultura nella violenza di coppia*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Bonura, L. M. (2016). *Che genere di violenza. Conoscere e affrontare la violenza contro le donne*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Boulton, M. J., Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, pp. 73-87.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, I, Attachment*. London: Hogarth Press. (tr. it. *Attaccamento e perdita. I: L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri editore s.r.l.).
- Brief, A. P., Umphress, E. E., Dietz J., Burrows J. W., Butz, R. M., Scholten L. (2005). Realistic Group Conflict Theory and the Impact of Diversity. *The Academy of Management Journal*, 48, pp. 830-844.
- Bruno, T. (2003). Percorsi di uscita dalla violenza. In U. Nizzoli, M. Pissacroia (a cura di), *Trattato generale degli abusi e delle dipendenza*, Padova, Piccin.
- Callan, J. (1976). Curriculum Development and Irish Studies. *Oideas*, 16, pp. 69-70 (cit. in CISEM, *Polite. Libri di testo cit.*, p. 30).
- Cambi, F., Giosi, M., Mariani, A., Sarsini D. (2009). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*.
- Campbell, J. C. (2004). Helping women understand their risk in situation of intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, pp. 1464-1467.
- Caprara, G. V. (1994). "Disimpegno morale". In S. Bonino (diretto da), *Dizionario di psicologia dello sviluppo*. Torino: Giulio Einaudi editore, pp. 214-216.
- Carradori, G., Sangiorgi A. (2017). *L'analisi funzionale del comportamento. Principi, metodi e tecniche*. Trento: Erickson).

- Cattelino, E. (2018). *A caccia di guai. Dal dito nella presa al fumo*. Roma: GEDI Gruppo Editoriale.
- Chapman, L. J. (1967). Illusory Correlations in Observational Report. *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 6, p.151.
- Ciucci, E., Smorti, A. (1999). Atteggiamenti e adattamento sociale di bulli e vittime nella scuola media. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, III (2), pp. 263-283.
- Crosby, F. (1979). Relative Deprivation Revisited: A Response to Miller, Bolce, and Halligan. *The American Political Science Review*, 73, pp. 103-11.
- De Martino, E. (1959). *Sud e magia*. Milano: Feltrinelli.
- Dodge, K. A. (1991). "Emotion and social information processing". In J. Garber, K. A. Dodge (diretto da), *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., Feldman, E. (1990). "Issues in social cognition and sociometric status". In S. R. Asher, J. D. Coie (diretto da), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, pp. 119-155.
- Dollard, J., Doob L., Miller N., Mowrer O., Sears R. (1967). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press. (tr. it. *Frustrazione e aggressività*. Firenze: Giunti).
- Edelman, G. M. (1995). *Darwinismo neurale: la teoria della selezione dei gruppi neuronali*. Torino: Einaudi.
- Eslea, M., Smith, P. K. (1994). Developmental trends in attitudes tu bullying. Pubblicato da *XIII Biennial Meeting of ISSBD*. Amsterdam: 28 giugno-2 luglio.
- Ercolani, P. (2016). *Contro le donne*. Venezia: Marsilio Editori.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton & Company, Inc. (tr. it. *Infanzia e società*. Roma: Armando Editore).



- Erikson, E. H. (1974). *Identity Youth and Crisis*. New York: Norton & Company, Inc. (tr. it. *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando Editore).
- Filippini, S. (2005). *Relazioni perverse: La violenza psicologica nella coppia*. Milano: FrancoAngeli.
- Giani Gallino, T. (1973). Stereotipi sessuali nei libri di testo. *Scuola e città*, 4, pp. 144-147.
- Gianini Belotti, E. (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizione Dalla parte delle bambine.
- Giomi, E., Magaraggia, S. (2017). *Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*. Bologna: Il Mulino.
- Goffman, E. (1977). La ritualisation de la féminité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, pp. 34-50 (tr. it. *La ritualizzazione della femminilità*. Studi culturali, VII, 1, pp. 37-69, 2010).
- Gohier, C., Anadón, M., Chevrier, J. (2008). La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 31, pp. 813-83.
- Gur, R. C., et al. (1995). Sex differences in regional glucose metabolism during resting state. *Science*, 267, pp. 528-31.
- Haier, R. J., Benbow, C. P. (1995). Sex differences and lateralization in temporal lobe glucose metabolism during mathematical reasoning. *Developmental Neuropsychology*, II, pp. 405-14.
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Book. (tr. it. *Guarire dal trauma*. Roma: Magi).
- Hirigoyen, M. F. (2016). *Sottomesse*. Torino: Einaudi.
- Insko, C. A., Schopler, J., Kennedy, J. F., Dahl, K. R., Graetz, K. A., Drigotas, S. M. (1992). Individual-Group Discontinuity from the Differing Perspectives of Campbell's Realistic Group Conflict Theory and Tajfel

and Turner's Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 55, pp. 272-291.

Konrad, L. (1963). *Das sogenannte Böse: Zur Naturgeschichte der Aggression*. Wien: Dr. G. Borotha Schoeler. (tr. it. *L'aggressività. Il cosiddetto male*. Milano: il Saggiatore).

Lévi-Strauss, C. (2002). *Razza e storia. Razza e cultura*. Torino: Einaudi.

Lobban, G. (1978). I ruoli sessuali nei libri di letteratura. In E. Gianini Belotti (a cura di), *Sessismo nei libri per bambini*, Milano, Edizione Dalla parte delle bambine, p. 43.

Lochman, J. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, non aggressive boys. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*.

MacLean, P. D. (1973). *A Triune Concept of the Brain and Behaviour*. Toronto: University of Toronto Press. (tr. it. *Evoluzione del cervello e comportamento umano*. Torino: Giulio Einaudi editore).

Magri, T. (1994). *Il pensiero politico di Hobbes*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.

Mazzara, B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi. Accettare luoghi comuni, conoscenze non verificate, giudizi preconfezionati: un'economia della mente che diventa un'avarizia del cuore*. Bologna: Il Mulino.

McKeough, A., Yates, T., Marini, A. (1994). Intentional reasoning: A developmental study of behaviourally aggressive and normal boys. *Develop. and psychopathology*, 6, pp. 285-304.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self & Society*. Chicago: University of Chicago Press. (tr. it. *Mente, sé e società*. Firenze: c/e GIUNTI – G. Barbèra).

Mensiones, E. (2000). *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Milano: Giunti Editore S.p.A.

- Moore, C. (2015). Moral disengagement. *Current Opinion in Psychology*, 6, pp. 199-204.
- Muscialini, N. (2013). *Di pari passo. Percorso educativo contro la violenza di genere*. Cagli: Settenove edizioni.
- Muzafer, S. (1967). *Social Interaction, Process and Products*. Chicago: Aldine Publishing Company. (tr. it. *L'interazione sociale*. Bologna: Il Mulino).
- Olweus, D. (1984). "Development of stable aggressive reaction patterns in males". In R. J. Blanchard, D. C. Blanchard (diretto da), *Advances in the study of aggression, vol.1*. Orlando: Academic Press.
- Pace, R. (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Roma: Presidenza del consiglio dei ministri.
- Pence, E., Paymar, M. (1993). *Education Groups for Men who Batter: The Duluth Model*. New York: Springer.
- Piaget, J. (1964). *Six étude de Psychologie*. Paris: Éditions Gonthier. (tr.it. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Giulia Einaudi editore).
- Ponzio, G. (2004). *Crimini segreti: Maltrattamento e violenza alle donne nella relazione di coppia*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Pugh, K. R. et al. (1996). Cerebral organization of component processes in reading. *Brain*, 119, pp. 1221-38.
- Reale, E. (2011). *Maltrattamento e violenza sulle donne. Vol. II: Criteri, metodi e strumenti dell'intervento clinico*. Milano: FrancoAngeli.
- Rebughini, P. (2001). *Violenza e spazio urbano: rappresentazioni e significati della violenza nella città contemporanea*. Milano: Guerini.
- Rogers, L. (1999). *Sexing the Brain*. (tr. it. *Sesso e cervello*. Torino: Einaudi).
- Romito, P. (2001). *La violenza di genere su donne e minori. Un'introduzione*. Milano: FrancoAngeli.

- Rosi, V., Schiavon, F. (2017). *Crescere senza stereotipi. Esperienze e percorsi educativi per contrastare il sessismo e la violenza di genere*. Gignod: END edizioni.
- Runciman, W. G. (1998). *The Social Animal*. London: HarperCollins. (tr.it. *L'animale sociale*. Mulino: Bologna).
- Sabatini, A. (1987). Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana. In A. Sabatini (estratto da), *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del Consiglio dei ministri.
- Salerno, A., Bonura, M. L. (2010). *Dinamica dell'amore violento*. In A. Salerno (a cura di), *Vivere insieme: Tendenze e trasformazione della coppia moderna*, Bologna, Il Mulino, pp. 103-157.
- Sapir-Whorf, B. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology. (tr.it. *Linguaggio, pensiero e realtà*. Torino: Boringhieri).
- Shaywitz, B. A., et al. (1995). Sex differences in the functional organization of the brain for language. *Nature*, 373, pp. 607-9.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., Cowie, H. (1993). "Relationships of children involved in bully/victim problems at school". In S. Duck (diretto da), *Understanding relationship processes. Vol. 2: Learning about relationships*. Newbury Park: Sage, pp. 184-212.
- Soffici, C. (2010). *Ma le donne no. Come si vive nel paese più maschilista d'Europa*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1996). Bullying: Perspective from social cognition. A tale of clever bullies and gang leaders. Pubblicato da *BPS London Conference*. Londra: 18 dicembre.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. (tr. it. *Gruppi umani e categorie sociali*. Bologna: Il Mulino).

- Vallino, M., Montaruli, V. (2015). *Artemisia e le altre. Miti e riti di rinascita nella violenza di genere*. Roma: Armando Editore.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Myšlenie i reč Psihologičeskie issledovanija*. Mosca: Gosudarstvennoe social'no-èkonomičeskoe izdatel'stvo. (tr. it. *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza).
- Vygotskij, L. S. (1960). *Istorija razvitija vyssih psihiceskih funkcij*. Mosca: Accademia delle Scienze Pedagogiche della RSFSR. (tr. it. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbèra).
- Walker, L. E. (1979). *The battered women*. New York: Harper and Row.
- Weitzman, L.J., Eifler, D., Hokaka, E., Ross, C. (1978). L'educazione ai ruoli sessuali nei libri illustrati per bambini in età prescolare. In E. Gianini Belotti (a cura di), *Sessismo nei libri per bambini*, Milano, Edizione Dalla parte delle bambine, p. 20.
- White R., Gilliland R. (1975). *Elements of psychopathology. The mechanisms of defence*. New York, San Francisco, London: Grune & Stratton. (tr. it. *I meccanismi di difesa*. Roma: Casa Editrice Astrolabio – Ubaldini Editore).

## SITOGRAFIA

<https://www.insidemarketing.it/stereotipi-di-genere-in-pubblicita/>

<http://www.ilmaestrodelupocattivo.it/lc/>

<http://unipd-centrodirittiumani.it/it/schede/Le-Conferenze-internazionali-sulla-donna/382>

<https://documenti.camera.it/Leg17/Dossier/Testi/AC0173.htm>

<https://www.eures.it/sintesi-rapporto-eures-omicidio-in-famiglia/>

<https://natafemmina.blogspot.com/>

<https://population.un.org/wpp/Graphs/DemographicProfiles/Pyramid/900>

[https://www.generazioniconnesse.it/\\_file/documenti/No\\_HATE/NO%20HATE\\_ITA\\_DEF.pdf](https://www.generazioniconnesse.it/_file/documenti/No_HATE/NO%20HATE_ITA_DEF.pdf)

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf>

## **Ringraziamenti:**

Disidero ringraziare innanzitutto la relatrice di questa tesi, Elena Cattelino, per i preziosi consigli, la disponibilità, l'attenzione e la gentilezza dimostrate durante la stesura del lavoro e durante l'intero percorso di studi.

Ringrazio poi tutta la mia famiglia per il sostegno costante e affettuoso. Grazie a mia madre per essere il mio solido esempio di vita, per avermi insegnato a non mollare mai e a guardare sempre avanti a testa alta. A mio padre per il tuo continuo supporto psicologico e per avermi fatta sentire la tua ciliegina sulla torta ogni giorno della vita. Un grazie speciale va ai miei fratelli, Livio e Damiano, per essere stati costanti punti di riferimento e per avermi incoraggiato, a modo vostro, nei momenti di fragilità.

Un grazie speciale va a Giacinta Prisant per essere stata fonte inesauribile di libri riguardanti la tematica di genere. Senza il tuo aiuto questo lavoro di tesi non si sarebbe mai concretizzato.

Ringrazio Emanuele, che con amore, pazienza e fiducia, mi ha sopportato e supportato durante questi anni. Grazie perché ogni giorno trascorso con te è un giorno felice.

Ringrazio le mie compagne di università, Blond, Lumi, Marlè, Michi e Red, per aver condiviso con me questo percorso di crescita fatto di tisane, cene di Natale, risate, ansie da esami e pranzi con il riso in bianco. Porterò sempre nel cuore un ricordo speciale per ciascuna di voi.

Ringrazio la mia squadra di calcio femminile, della quale faccio orgogliosamente parte, per me siete la mia seconda famiglia. Questo sport e la vostra preziosa compagnia sono state una costante valvola di sfogo che mi ha permesso, in questi anni, di divertirmi e di rallegrarmi. Un ringraziamento particolare va a Dybi, ad Aliciona F1, a Saretta, a Isa e a Fausti.

Ringrazio, infine, le amiche e gli amici unici e speciali con cui ho passato momenti gioiosi e di serenità. Grazie a Marco, che nonostante tutto, c'è sempre stato. Grazie a Giulia per far splendere di sole le mie giornate. Grazie a Cri e Betta per le feste e per il tempo trascorso assieme. Grazie a Mag per le mille risate e avventure, non le dimenticherò mai.