

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE PEDAGOGICHE E
PROGETTAZIONE EDUCATIVA

IRENE DORA MARIA SCIERRI

DIFFERENZE DI GENERE

RICERCA EMPIRICA SUGLI STEREOTIPI DI GENERE NEI
SUSSIDIARI DI LETTURA PER LA SCUOLA PRIMARIA

—————
TESI DI LAUREA
—————

Relatore:
Chiar.mo Prof. CRISTIANO CORSINI

ANNO ACCADEMICO 2014 / 2015

INDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUZIONE | 5 |
| PARTE PRIMA | |
| PROSPETTIVE TEORICHE | |
| I. NASCITA E SVILUPPI DEL CONCETTO DI GENERE | 9 |
| 1.1 Le origini del concetto di genere nelle scienze sociali | 9 |
| 1.2 Il concetto di genere all'interno dei movimenti femministi | 13 |
| 1.3 Genere e postmodernità: dal genere ai generi | 17 |
| II. DIFFERENZE, SOMIGLIANZE E DISUGUAGLIANZE DI GENERE | 22 |
| 2.1 Differenza sessuale e di genere: i due approcci fondamentali | 22 |
| 2.2 Differenze e somiglianze di genere: i risultati della ricerca in ambito psicologico | 24 |
| 2.3 Disuguaglianze di genere: un <i>gap</i> ancora da colmare | 30 |
| III. PRODUZIONE E RIPRODUZIONE SOCIALE DEL GENERE | 37 |
| 3.1 Il ruolo della socializzazione nella costruzione dell'identità e dei ruoli di genere | 37 |
| 3.2 Femminilità e mascolinità: il ruolo di stereotipi e pregiudizi nel mantenimento delle asimmetrie di genere | 44 |
| IV. RIFLESSIONI PEDAGOGICHE SUL GENERE E OBIETTIVI EDUCATIVI DI UNA EDUCAZIONE AL GENERE | 50 |
| 4.1 Pedagogia di genere in Italia: aspetti e percorsi | 50 |
| 4.2 Educare al genere come <i>articolazione della complessità</i> | 55 |
| 4.3 Educare al genere e pratica didattica | 59 |

| | |
|--|-----------|
| V. EDUCARE AL GENERE: UN PERCORSO AD OSTACOLI | 64 |
| 5.1 Le iniziative istituzionali europee e italiane | 64 |
| 5.2 Approccio di genere e fobia del <i>gender</i> nella società italiana | 70 |
| 5.2.1 Caso 1: Libretti UNAR | 70 |
| 5.2.2 Caso 2: Libri per l'infanzia ritirati dalle biblioteche scolastiche di Venezia | 73 |

PARTE SECONDA

RICERCA EMPIRICA SUGLI STEREOTIPI DI GENERE NEI SUSSIDIARI DI LETTURA DELLA SCUOLA PRIMARIA

| | |
|---|-----------|
| I. PRESENTAZIONE DELLA RICERCA | 78 |
| 1.1 Lo scopo della ricerca | 78 |
| 1.2 Lo strumento di indagine | 79 |
| 1.2.1 Gli attori: protagonisti e personaggi | 81 |
| 1.2.2 L'ambientazione | 86 |
| 1.2.3 Il tempo | 87 |
| 1.3. I testi oggetto d'indagine | 87 |
| II. RISULTATI DELL'ANALISI | 90 |
| 2.1 Il genere | 90 |
| 2.1.1 Edizioni 2008/2010 | 90 |
| 2.1.2 Edizioni 2014 | 97 |
| 2.2 Genere letterario | 105 |
| 2.2.1 Edizioni 2008/2010 | 106 |
| 2.2.2 Edizioni 2014 | 106 |
| 2.3 Ambientazione | 110 |
| 2.3.1 Edizioni 2008/2010 | 110 |
| 2.3.2 Edizioni 2014 | 113 |
| 2.4 Tempo | 115 |
| 2.4.1 Edizioni 2008/2010 | 115 |
| 2.4.2 Edizioni 2014 | 117 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 2.5 | Età | 119 |
| 2.5.1 | Edizioni 2008/2010 | 119 |
| 2.5.2 | Edizioni 2014 | 125 |
| 2.6 | Nome proprio | 130 |
| 2.7 | Ruolo professionale | 133 |
| 2.8 | Ruolo parentale | 141 |
| 2.9 | Appellativi di genere e altri appellativi | 145 |
| 2.10 | Attributi fisici e altri attributi | 151 |
| 2.11 | Diminutivi e vezzeggiativi | 156 |
| 2.12 | Attività preferite | 161 |
| 2.13 | Sintesi degli stereotipi confermati | 166 |
| | CONCLUSIONI | 168 |
| | BIBLIOGRAFIA | 173 |
| | SITOGRAFIA | 179 |
| | APPENDICE | 180 |

INTRODUZIONE

È possibile individuare come asse centrale delle questioni che verranno trattate nel seguente lavoro il tema delle *differenze di genere*: che tipo di differenze intercorrono tra uomini e donne? Che origini hanno? Quali sono le conseguenze sociali, economiche, psicologiche e le implicazioni pedagogiche che da queste differenze, reali o presunte, derivano?

La problematizzazione di questi temi è stata possibile in seguito allo sviluppo del concetto di genere come categoria interpretativa della realtà sociale. L'introduzione di una *prospettiva di genere* in ambito scientifico nasce nella metà degli anni Settanta del secolo scorso. In particolare, fu l'antropologa americana Gayle Rubin, in uno scritto del 1975 intitolato *The Traffic in Women*, a formulare per la prima volta in termini scientifici il concetto di *sex/gender system* secondo cui l'aspetto sessuale biologico che differenzia uomini e donne viene trasformato in un sistema – il sistema di genere – su cui si basa l'oppressione e la subordinazione sociale delle donne. Il concetto di genere diventerà in seguito una categoria analitica imprescindibile per l'analisi economica e sociale, al fine di far emergere le disuguaglianze di genere e trovare il modo di superarle.

Il contributo fondamentale degli studi di genere è stato l'aver messo in luce la costruzione sociale del genere, consentendo di superare l'innatismo che giustificava da sempre l'esclusione sociale delle donne e svelando le logiche di potere e di sottomissione che sottostanno alle relazioni tra i generi. Tali studi hanno permesso, inoltre, di far uscire la componente femminile dall'invisibilità storica e, nel loro sviluppo attuale, danno voce ad una molteplicità di identità di genere che supera la classica dicotomia tra *un* femminile e *un* maschile. L'approccio di genere vede, infatti, oggi un allargamento di prospettiva e considera le relazioni esistenti fra le discriminazioni di genere e quelle etniche, di orientamento sessuale, religiose

e di classe. Sono oggi le *differenze* ad acquisire un posto centrale, differenze che si moltiplicano in un percorso aperto e in divenire. Le conquiste teoriche delle studiosse femministe hanno finito col convergere con quelle del pensiero postmoderno in relazione all'identità umana: l'accettazione della complessità sociale, dell'esistenza di soggetti multipli, della pluralità dei valori.

Questo il quadro di riferimento teorico che va ad incrociarsi con la necessità concreta di analizzare le asimmetrie tra i generi ancora esistenti al fine di trovare le modalità per eliminarle.

Secondo l'UNESCO l'*uguaglianza di genere* comporta l'idea che tutti gli esseri umani siano liberi di sviluppare le proprie capacità individuali e di fare scelte senza limitazioni imposte da stereotipi, pregiudizi e da ruoli rigidi; e considera l'*equità di genere* – ovvero parità di trattamento in conformità con le rispettive necessità – il presupposto fondamentale per la cittadinanza democratica. Da più parti la comunità internazionale riconosce, inoltre, l'importanza delle politiche educative, considerandole come uno degli strumenti fondamentali per educare a un rispetto reciproco che possa porre fine a disuguaglianze, discriminazioni e violenze di genere.

È su questo piano che la prospettiva di genere incrocia lo specifico ambito pedagogico: l'*educazione al genere* – come verrà in seguito definita in base al lavoro di Gamberi, Maio e Selmi – riconosce come obiettivi primari la decostruzione delle strutture normative entro cui sono confinati i generi e la lotta agli stereotipi, ancora presenti nella nostra cultura, che condizionano scelte e modi di essere dei singoli, per formare un individuo libero e consapevole del valore delle differenze, nonché dell'esigenza di un rispetto reciproco. Obiettivi riconosciuti dagli organismi internazionali e accolti a livello nazionale fino all'inserimento nella recente riforma della scuola di un esplicito richiamo all'*approccio di genere*.

Eppure la concreta attuazione di pratiche educative attente al genere stenta, nel nostro Paese, ad avviarsi in modo uniforme e, anzi, lì dove delle iniziative sono state proposte si è assistito alla reazione contraria di una parte della società in nome della difesa dell'ordine tradizionale, in particolare della famiglia e dei ruoli di genere.

Queste problematiche appaiono oggi più che mai attuali e richiedono – soprattutto agli specialisti della formazione – un approfondimento degli aspetti, obiettivi e strumenti di una educazione al genere.

Nella prima parte di questo lavoro si vuole pertanto fornire un quadro teorico d'insieme delle questioni di genere – per loro natura *inter* e multidisciplinari – con uno sguardo particolare alle implicazioni pedagogiche.

Nel primo capitolo viene proposta una sintesi dell'origine e degli sviluppi del concetto di *genere* e, in particolare, di come il rapporto tra differenza sessuale e di genere sia stato affrontato all'interno dei movimenti femministi, fino ad arrivare al concetto di molteplicità delle differenze, convergendo con la conquista postmoderna della pluralità e flessibilità delle identità.

Il secondo capitolo affronterà la questione delle differenze di genere sotto una prospettiva principalmente psicologica, approfondendo da un lato il tema delle differenze – e uguaglianze – di genere alla luce delle ricerche condotte in questo ambito di ricerca; dall'altro le disuguaglianze economico-sociali che su queste differenze – o presunte tali – si fondano, dando uno sguardo all'attuale condizione di disparità tra uomo e donna in campi fondamentali della vita sociale quali il lavoro e l'istruzione.

Nel terzo capitolo verrà approfondita la prospettiva socioculturale che considera le differenze di genere come il risultato di una costruzione sociale: si tratterà innanzitutto di analizzare il ruolo della socializzazione nella costruzione delle identità e dei ruoli di genere per poi approfondire la funzione degli stereotipi nel mantenimento delle asimmetrie di genere.

Negli ultimi due capitoli verranno considerate le implicazioni pedagogiche delle questioni di genere. In particolare, nel quarto capitolo si illustreranno le caratteristiche e gli sviluppi storici della pedagogia di genere in Italia e i principi e le finalità di quella che può essere definita come *educazione al genere*; nel quinto verranno analizzate le più recenti iniziative istituzionali emanate a livello internazionale e nazionale per garantire la parità di genere; verrà quindi approfondito il ruolo che l'educazione è chiamata a svolgere in questo contesto nonché le attuali opposizioni che sta

trovando in Italia il tentativo di introdurre un approccio di genere nelle scuole.

Nella seconda parte verrà presentata una ricerca empirica condotta sui sussidiari di lettura adottati nelle scuole primarie italiane. L'idea di questo studio nasce dall'esplicito riconoscimento da parte delle istituzioni internazionali e nazionali del ruolo centrale che i libri di testo e i materiali didattici rivestono nella lotta agli stereotipi, al fine di educare alle differenze e contrastare le discriminazioni di genere. I ruoli e gli stereotipi associati al genere continuano, infatti, ad esercitare una forte influenza sulle identità personali e professionali e sui progetti di vita di ciascuno, tendendo a perpetuare lo *status quo* dei modelli tradizionali e con essi gli ostacoli a un pieno raggiungimento della parità di genere.

Nonostante dal 1998 sia stato avviato il progetto europeo Polite (Pari Opportunità nei Libri di Testo) e approvato un codice di autoregolamentazione per gli editori per ripensare i libri scolastici nell'ottica di una rappresentazione non sessista e stereotipica di uomini e donne, le precedenti analisi condotte sui libri di lettura hanno rilevato una forte presenza di stereotipi sessisti. Lo scopo della ricerca che verrà presentata è, quindi, quello di aggiornare tali studi analizzando le penultime e le ultime edizioni delle principali case editrici nazionali adottate nelle scuole primarie, al fine di appurare se si è verificato un cambiamento nella rappresentazione dei generi o se gli stereotipi sessisti sono ancora presenti e in che misura.

PARTE PRIMA

PROSPETTIVE TEORICHE

CAPITOLO I

NASCITA E SVILUPPI DEL CONCETTO DI GENERE

1.1 Le origini del concetto di genere nelle scienze sociali

Il genere è una dimensione fondamentale della nostra esistenza, al punto che ogni aspetto della vita quotidiana è connotato secondo il genere: esso può essere considerato « la quinta sul cui sfondo ciascuno rappresenta la sua vita e che la permea al punto che, come la respirazione, scompare ai nostri occhi per la sua familiarità»¹.

Proprio perché rappresenta un aspetto così familiare e pervasivo, viene difficilmente messo in discussione, piuttosto si tende a dare per scontato che esistano *un* maschile e *un* femminile; giochi da maschio e da femmina; sport, lavori e perfino colori adatti all'uno o all'altro genere, come se fosse qualcosa di insito nella natura umana.

In effetti, non è da molto che le differenze di sesso e di genere hanno iniziato ad essere problematizzate, cioè a non essere più lette come qualcosa di ovvio e naturale². Il distinguere il dato biologico dal suo significato socioculturale ha portato a una serie di riflessioni sulla natura e sulle origini di differenze e disuguaglianze storiche tra uomini e donne.

Innanzitutto occorre specificare i termini centrali di tali questioni: sesso e genere. Il primo termine attiene alla dimensione biologica, il secondo a quella socioculturale. Nello specifico, il termine *sesso* permette di classificare gli individui in base ai loro caratteri riproduttivi: *maschi* e *femmine* hanno

¹ V. BURR, *Psicologia delle differenze di genere*, Bologna, Il Mulino, 2000 (ed. or. 1998), p. 13.

² Cfr. *Ibid.*

caratteristiche anatomiche e biologiche diverse, ciò è legato al sistema di riproduzione sessuale della specie umana che prevede due forme distinte. Un individuo riconosciuto come maschio o femmina è quindi un soggetto che presenta determinate caratteristiche di tipo biologico e fisiologico.

Quanto al *genere*, può essere definito come:

Il significato sociale assunto dalle differenze sessuali. Il termine designa la costellazione di caratteristiche e di comportamenti che finiscono per essere rispettivamente associati ai maschi e alle femmine e per ciò da loro attesi all'interno di una particolare società. In altre parole è un termine che designa i concetti di mascolinità e femminilità e le loro differenze, siano esse realmente presenti o supposte tali³.

In sintesi, un elemento naturale – il sesso – diventa la base di una costruzione sociale – il genere – che senza negare l'esistenza della differenza biologica ne riconosce solo la rilevanza genetica e riproduttiva⁴.

Distinguere i concetti di sesso e genere non vuol dire comunque porli in netta contrapposizione: essi sono «concetti strettamente correlati e interdipendenti perché traducono le due dimensioni dell'essere donna e uomo: quella biologica e quella sociale e culturale»⁵.

Allo stesso modo il concetto di genere «non è un concetto di contrapposizione, ma semmai di *unione, sintesi e confronto*: il genere considera le donne in rapporto con l'altro sesso (e viceversa)»⁶.

L'assunzione di una *prospettiva di genere* implica sempre la considerazione dei due generi in quanto strettamente correlati, spesso invece si crede che la questione sia connessa solo alla condizione femminile. Come rilevano Piccone Stella e Saraceno⁷ tale fraintendimento deriva dal fatto che

³ *Ivi*, p. 22.

⁴ Cfr. F. SARTORI, *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna, Il Mulino 2009, p.16.

⁵ E. RUSPINI, *Le identità di genere*, Roma, Carrocci, 2009, p. 18.

⁶ *Ivi*, p. 15.

⁷ S. PICCONE STELLA, C. SARACENO (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino, 1996.

storicamente il concetto di genere nasce in ambito femminista e che sono state le donne a consolidarne lo statuto teorico. Tale nascita all'interno di un contesto femminile e femminista non è casuale in quanto la formulazione di una categoria concettuale che manifesta l'origine culturale e sociale dell'identità maschile e femminile deriva non tanto «dalla presa d'atto neutrale di una realtà sessuata, quanto dalla constatazione di uno squilibrio al suo interno»⁸, si riconosce cioè il genere come «fattore primario del manifestarsi dei rapporti di potere»⁹.

Da questo punto di vista, la consapevolezza dell'origine sociale della discriminazione storica riservata alle donne è anteriore all'esplicita formulazione teorica del concetto di genere. È possibile qui ricordare i contributi di due delle intellettuali che più hanno avuto eco nel pensiero femminista: Virginia Woolf e Simone de Beauvoir.

La prima è stata uno dei simboli di quello che verrà definito *pensiero della differenza*. Analizzando le disparità tra uomini e donne nel campo dell'istruzione e dell'esercizio della libera professione, Woolf sottolinea l'importanza di superare tali discriminazioni in nome del diritto di tutti a uguaglianza, giustizia e libertà; al contempo rivendica la necessità di salvaguardare la differenza femminile per poter «trovare nuove parole e inventare nuovi metodi»¹⁰ al fine di realizzare il pieno raggiungimento di quegli stessi diritti: «Pur vedendo il medesimo mondo, lo vediamo con occhi diversi. L'aiuto che vi possiamo dare sarà diverso e forse appunto per la sua diversità potrà avere qualche valore»¹¹.

Il vero rinnovamento nella teorizzazione femminista sul genere si ha però grazie all'opera di Simone de Beauvoir che nel saggio *Il secondo sesso* rileva il ruolo dei condizionamenti culturali, sociali ed educativi nella determinazione della posizione di inferiorità della donna nella società: *donne non si nasce, si*

⁸ *Ivi*, p. 11.

⁹ J. W. SCOTT, *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica* (ed. or. 1986), in DI CORI, *Altre storie. La critica femminista alla storia*, Bologna, CLUEB, 1996, p. 338.

¹⁰ V. WOOLF, *Le tre ghinee*, Milano, Feltrinelli, 1992 (ed. or. 1938), p. 188.

¹¹ *Ivi*, p. 39.

*diventa*¹² diventerà uno dei motti dei movimenti femministi degli anni Settanta. L'Autrice francese da un lato sostiene la necessità del superamento di quella visione gerarchica che vede l'uomo assunto come "norma" e la donna come inferiore e come "altro", come il "secondo sesso"; dall'altro – riflettendo sull'influenza sociale nella costruzione della maschilità e femminilità – apre la strada a quella che sarà definita *prospettiva di genere*¹³.

La prima a introdurre in ambito scientifico il termine *gender* fu però l'antropologa e femminista americana Gayle Rubin in uno scritto del 1975 – *The Traffic in Women* – in cui l'autrice presenta il concetto di *sex/gender system* secondo cui l'aspetto sessuale biologico viene trasformato in un sistema – il sistema di genere – su cui si basa l'oppressione e la subordinazione sociale delle donne. Il genere, quindi, è qui esplicitamente letto come una divisione tra i sessi imposta socialmente:

Con *sex-gender system* Rubin denomina l'insieme dei processi, adattamenti, modalità di comportamento e di rapporti, con i quali ogni società trasforma la sessualità biologica in prodotti dell'attività umana e organizza la divisione dei compiti tra gli uomini e le donne, differenziandoli l'uno dall'altro: creando, appunto, «il genere»¹⁴.

Successivamente la categoria di genere verrà ad inserirsi negli studi accademici del femminismo americano – sostituendo le espressioni precedenti di «i due sessi» o «i ruoli sessuali» – e verrà esportata in Europa nella seconda metà degli anni Settanta.

Il legame tra il concetto di genere e l'analisi della *condizione femminile* ha avuto dunque origine all'interno del pensiero femminista e poi successivamente condiviso da una parte rilevante degli *women's studies*; poiché sono state le donne a mettere in discussione il proprio ruolo sociale e la relativa condizione¹⁵. Tuttavia, il concetto di *genere* – evidenziano ancora

¹² S. DE BEAUVOIR, *Il secondo sesso*, Milano, Il Saggiatore, 1994 (ed. or. 1949), p. 325.

¹³ Cfr. RUPINI, *Le identità di genere*, op. cit., p. 14.

¹⁴ PICCONE STELLA, SARACENO, *Genere*, op. cit., p. 7.

¹⁵ Cfr. SARTORI, *Differenze e disuguaglianze di genere*, op. cit., p.17.

Piccone Stella e Saraceno – a differenza di quello di *condizione femminile*, non si limita a segnalare un’esperienza di subordinazione/oppresione delle donne, ma pone innanzitutto la questione della costruzione sociale del genere stesso; inoltre, tale concetto implica che la condizione femminile non possa venire analizzata – né risolta – senza considerare quella maschile.

Come sottolinea Sartori, la categoria del genere ha consentito: di superare l’innatismo che giustificava da sempre l’esclusione sociale delle donne, svelandone la sua costruzione sociale; di dare il via ad un’analisi sessuata della realtà che ha permesso di far uscire la componente femminile dall’invisibilità storica; di far emergere le disuguaglianze tra maschi e femmine nei diversi campi del sociale in cui si manifestano¹⁶.

Il genere diventa quindi una categoria interpretativa fondamentale dell’analisi economica e sociale, per far emergere le disuguaglianze tra maschi e femmine e per superarle.

1.2 Il concetto di genere all’interno dei movimenti femministi

Esula dagli scopi di questo lavoro proporre una ricostruzione accurata ed esaustiva della storia del femminismo occidentale, si cercherà pertanto di toccare alcuni punti chiave che riguardano, in particolare, il modo in cui è stato letto il rapporto tra differenze sessuali e differenze di genere.

Il femminismo è contemporaneamente un movimento sociale e politico di rivendicazione dei diritti economici, civili e politici delle donne e un discorso teorico costruito attraverso una pluralità di temi quali i rapporti tra i sessi, la critica della condizione tradizionale della donna, la riflessione sul soggetto femminile¹⁷.

Tra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento nasce il cosiddetto *femminismo di prima ondata*: un movimento che aveva come scopo

¹⁶ Cfr. SARTORI, *Differenze e disuguaglianze di genere*, op. cit., p. 18

¹⁷ Cfr. G. PRIULLA, *C’è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 37.

l'emancipazione della donna e la conquista di quei diritti civili, politici e sociali da sempre negati (ad esempio il diritto di voto, il diritto paritario all'istruzione, il libero accesso alle professioni). La parola chiave in questo periodo è "uguaglianza": le donne chiedono di essere considerate uguali agli uomini e di avere riconosciuti gli stessi diritti.

Nella seconda metà del Novecento si assiste ad una nuova ondata di contestazioni e lotte politiche delle donne: il cosiddetto *femminismo di seconda ondata*. Nei primi periodi di questo movimento si fa ancora riferimento alle teorie dell'uguaglianza – il riferimento principale è Simone de Beauvoir – in quanto le lotte finalizzate all'emancipazione avevano messo in secondo piano la specificità femminile; le differenze però vengono scoperte, riconosciute e apprezzate e la categoria della differenza diventa l'unico modo per definire un'identità femminile non riconducibile ai modelli maschili¹⁸. Il neofemminismo inizia così a dotarsi di categorie di analisi e di ipotesi per l'indagine storica e teorica: è il momento in cui nasce il concetto di genere che rappresenta il «frutto maturo del pensiero femminista, da esso depositato nella cultura contemporanea»¹⁹.

Uno dei *focus* storici del dibattito femminista è *la questione del soggetto*, ovvero la definizione del soggetto donna. Tale questione ha come base la riflessione sulla relazione tra sesso e genere, in particolare sul fondamento corporeo e fisico della differenza sessuale, sia perché questo costituisce il pretesto della discriminazione tra uomini e donne, sia perché «l'autoriflessione sul proprio corpo sessuato, [...] costituisce il passaggio obbligato dello sviluppo dell'identità del soggetto donna, a livello individuale, ma anche sociale»²⁰.

Il concetto di genere e la riflessione sulla differenza sessuale sono state recepite ed elaborate in vari modi – anche radicalmente diversi – all'interno del pensiero femminista; Piccone Stella e Saraceno individuano quattro principali approcci inerenti il dibattito sulla differenza sessuale:

¹⁸ Cfr. SARTORI, *Differenze e disuguaglianze di genere*, op. cit., p. 34.

¹⁹ PICCOLE STELLA, SARACENO, *Genere*, op. cit., p. 12.

²⁰ *Ivi*, pp. 13-14.

l'essentialismo o culturalismo; il decostruzionismo; il pensiero della differenza sessuale; la teoria delle differenze locali situate.

Secondo la posizione del cosiddetto *essentialismo o culturalismo*, la base biologica della differenza sessuale è essenziale per la definizione del soggetto donna e delle sue caratteristiche. Questa posizione puntando su qualità innate – come la capacità di dare vita – valorizza la cultura specifica femminile; i due generi pur socialmente costruiti hanno un corredo materiale e biologico che ne determina profonde differenze di carattere. In questo discorso il riferimento al genere si concentra sulla differenza anatomica dei due sessi, da cui derivano qualità differenti. Una delle critiche principali rivolte a questa impostazione sottolinea come essa ribadisca quelle stesse qualità da sempre attribuite ed imposte alle donne, anche se le esalta in senso positivo. Questo tipo di approccio diventa inoltre «una linea di ragionamento che chiude, confina: tutte le donne dispongono dello stesso bagaglio di capacità e qualità, [...] diventa un femminismo dell'uniformità»²¹.

L'ipotesi del *decostruzionismo* – ispirata al pensiero di Derrida e Foucault – opera in direzione opposta alla prima: l'unico processo responsabile dell'esistenza dei due generi è la costruzione storicossociale, identificata principalmente con il processo costruttivo del linguaggio e del discorso. Non si riconosce alcuna base originaria biologica, solo una stratificazione di simboli e di significati. Il genere è pura costruzione e come tale può essere decostruito e scomparire dal discorso sociale insieme alle disuguaglianze che porta con sé. La critica volta alla posizione decostruttivista è l'impossibilità che questa implichi di una positiva costruzione di un soggetto femminile che possa incidere nella costruzione sociale al fine di modificarla; inoltre, non tiene conto degli effettivi squilibri di potere esistenti a livello istituzionale ed economico per cui le differenze di genere non possono essere decostruite solo con un'operazione simbolica, in quanto implicano rapporti di forza che hanno radici reali e non sono simboliche²².

²¹ *Ivi*, p.16.

²² Cfr. *Ivi*, pp. 16-17.

Il terzo approccio, della *differenza sessuale*, vede nella differenza sessuale l'origine della mancanza di potere femminile ed insieme il fondamento della possibile costituzione del soggetto femminile. Si differenzia dall'approccio essenzialista in quanto fa leva su un'analisi soprattutto filosofica e politica, legandosi al lavoro di matrice psicoanalitica di Luce Irigaray. Quelli che vengono considerati sono i fondamenti di tale differenza: essa si colloca alle origini della filosofia occidentale dove «il pensiero maschile si è imposto come soggetto universale e neutro, come soggetto che definisce il mondo a partire da sé», sottraendo al soggetto femminile «l'accesso al simbolico, la possibilità di "autosignificarsi"»²³. Vi è quindi la necessità per le donne di dotarsi di uno strumento conoscitivo che colmi questa mancanza: è a partire dal riconoscimento di «un'essenza corporea e sessuale femminile, di una sua qualità femminile irriducibile»²⁴ che le donne possono fondare un pensiero proprio su se stesse e sul mondo. Secondo questo approccio il corpo è l'origine sia fisica che simbolica del soggetto donna. Il pensiero della differenza sessuale – a differenza di quello essenzialista – «non chiude le qualità femminili in un unico modello, ma anzi fa delle differenze tra donne il perno della sua politica»; tuttavia il limite è che esso riconosce due esseri originari contrapposti, l'uomo e la donna, ognuno promotore di una visione del mondo separata e con un percorso oppositivo e inconciliabile proprio perché l'essere femminile deve affermarsi opponendosi al monopolio del sapere maschile²⁵.

Il quarto approccio, delle *differenze locali o situate*, nasce dal confronto con le femministe, le attiviste, le studiose non appartenenti alla maggioranza occidentale, bianca, borghese, cristiana ed eterosessuale. Tale confronto ha portato ad un allargamento di prospettiva e a prendere in considerazione le relazioni esistenti fra le discriminazioni di genere e quelle etniche, di orientamento sessuale, religiose e di classe. Questa prospettiva tenta di superare le limitazioni degli approcci precedenti: l'orizzonte biologico e

²³ *Ivi*, p. 18.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Cfr. *Ibid.*

quello sociale sono di nuovo ricongiunti, superando i limiti di quelle posizioni che prendono in considerazione solo l'uno o l'altro. Il corpo femminile non è visto come un'entità data ma come un'esperienza, per cui il genere «è il modo in cui storicamente e socialmente, in un determinato contesto, si attribuiscono significati (variabili) a quelle stesse differenze fisiche e rilevanza ai fini della differenziazioni sociale»²⁶.

Inoltre, viene superata la visione dicotomica e semplificata del genere:

In questa prospettiva nessuna delle divisioni che oggi contrappongono uomini e donne può darsi per scontata, imm modificabile. E questo non nel senso di una riunificazione [...] ma nella prospettiva che alla differenza assoluta se ne sostituiscano altre di nuovo tipo, differenze multiple, non binarie e frontali. [...] *La differenza diventa capacità di individuazione piuttosto che di opposizione: capacità di scelta*²⁷.

Sono quindi le *differenze* ad acquisire un posto centrale, differenze che si moltiplicano in un percorso aperto e in divenire.

La proposta delle studiose femministe sul tema delle differenze converge così con le riflessioni del pensiero postmoderno, giungendo a far propri assunti già da tempo adottati dalla sociologia e dall'antropologia: l'accettazione della complessità sociale, dell'esistenza di soggetti multipli, della pluralità dei riferimenti di valore²⁸.

1.3 Genere e postmodernità: dal genere ai generi

È difficile dare una definizione univoca della postmodernità, essa comunque segna la fine delle *grandi narrazioni*²⁹ che tentarono di dare un senso unitario e assoluto alla realtà e l'emergere di nuove narrazioni

²⁶ *Ivi*, p. 19.

²⁷ *Ivi*, p. 20. Corsivo di chi scrive.

²⁸ *Ivi*, pp. 21-23.

²⁹ Cfr. F. LYOTARD, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 1985 (ed. or. 1979).

caratterizzate dalla pluralità, dalla provvisorietà e valorizzazione delle differenze e della complessità. Il postmoderno segna la fine del determinismo, della rigidità e delle dicotomie; Bauman, ad esempio, definisce la nostra società come *società dell'incertezza, modernità liquida*³⁰. Anche le identità individuali si configurano come indefinite, plurali, *flessibili*³¹: il soggetto postmoderno guarda criticamente alla realtà socioculturale come se fosse «una matita con gomma incorporata»³², avendo cioè la facoltà di modificare e riscrivere ciò che risulta inadeguato, superato e inaccettabile. Il postmoderno è l'epoca delle soggettività al plurale che rivendicano la legittimità dei propri punti di vista e di configurazioni di identità che superano i confini delle categorie tradizionali con cui si è definita la soggettività stessa³³.

Entro questo quadro interpretativo la concezione postmoderna del genere si caratterizza per nuove interpretazioni sia dell'identità di genere, sia della differenza:

Il postmoderno introduce una rottura delle tradizionali rappresentazioni di mascolinità e di femminilità, presentando [...] la possibilità di eludere una concezione di differenza centrata su un concetto di genere inteso come categoria doppia/duale, ossia come una categoria che si estrinseca nella doppia forma, rispettivamente, del maschile e del femminile³⁴.

La visione postmoderna del genere cerca di superare il binarismo sessuale, decostruendolo e ripensando nuove categorie più adeguate ad affrontare il discorso sulle attuali configurazioni della differenza sessuale. In particolare, la teorizzazione postmoderna sul genere mira alla decostruzione degli «assiomi sul genere prodotti dal sistema patriarcale [...] cui deve essere

³⁰ Cfr. Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino, 1999; *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002 (ed. or. 2000).

³¹ Cfr. Z. BAUMAN, *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

³² Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza*, op. cit., p. 117.

³³ Cfr. A. TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, Roma, Carocci, 2005, p. 82.

³⁴ *Ibid.*

ricondata la tradizionale visione della differenza sessuale e della conseguente organizzazione sociale dei rapporti tra uomini e donne»³⁵.

L'organizzazione patriarcale risulta un sistema chiuso, caratterizzato da forti dicotomie: contrapposizione tra uomo e donna; tra mascolinità e femminilità; tra potere (maschile) e sottomissione (femminile); tra eterosessualità dominante e naturale contro omosessualità marginale e patologica³⁶.

Questo sistema esclude molte realtà e dimensioni che non rientrano nella sua rigida dicotomia. Senza voler addentrarsi nelle molteplici teorie che hanno destrutturato la visione tradizionale di identità di genere e sessualità, è possibile accennare, ad esempio, al concetto di *metrosessualità*, categoria che indica un soggetto maschio-eterosessuale che, liberandosi dagli stereotipi virili tradizionali, adotta gusti, modi di fare, comportamenti, ritenuti convenzionalmente femminili (ad esempio la dolcezza, la sensibilità, la cura del proprio corpo)³⁷; a quello di *transgender*³⁸, rappresentativo di una realtà soggettiva che va oltre la logica binaria del genere e della sessualità, considerando l'unicità della persona come prodotto di infinite sfumature di possibilità; al *soggetto nomade*³⁹ che ricerca continuamente la propria identità entro confini indefiniti e mobili, liberandosi dai modelli prescrittivi della società e dalle definizioni universali ed astratte riguardo l'identità e la sessualità; o ancora al *soggetto eccentrico*⁴⁰ – in continuità e quasi sovrapposto al precedente – egli è un soggetto mobile e molteplice, non unitario e mai uguale a se stesso, contraddittorio che si oppone alla dicotomia della normatività socioculturale dominante⁴¹.

³⁵ *Ivi*, p. 83.

³⁶ Cfr. *ibid.*

³⁷ Cfr. *Ivi*, pp. 85-86.

³⁸ Cfr. J. BUTLER, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del sesso*, Milano, Feltrinelli, 1996 (ed. or. 1993); J. LORBER, *L'invenzione dei sessi*, Milano, Il Saggiatore, 1995 (ed. or. 1994); H. VELENA, *Dal Cybersex al Transgender. Tecnologie, identità e politiche di liberazione*, Roma, Castelvecchi, 1998; B. PRECIADO, *Manifeste contra-sexuel*, Paris, Balland, 2000.

³⁹ Cfr. R. BRAIDOTTI, *Soggetto nomade*, Roma, Donzelli, 1995.

⁴⁰ Cfr. T. DE LAURENTIS, *Soggetti eccentrici*, Milano, Feltrinelli, 1999.

⁴¹ Cfr. TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit., pp. 92-101.

Al di là delle specifiche teorie, quello che in questa sede è importante sottolineare è la frantumazione della categoria tradizionale di genere e delle conseguenti concezioni di mascolinità e femminilità che non possono più essere lette dentro una rigida e dicotomica contrapposizione ma si aprono alla molteplicità e alla flessibilità. Lo stesso concetto di genere si rivela incapace di comprendere tutte le differenze e differenziazioni insite nella teorizzazione postmoderna dell'identità e della soggettività, per cui sebbene esso rappresenti un avanzamento rispetto al costrutto di sesso, continua a configurarsi come una categoria al singolare che tende a riproporre una realtà duale: maschile e femminile⁴². Si passa quindi ad ipotizzare l'esistenza dei *generi*: l'accento non è più sull'uomo e sulla donna, ma sulle donne e sugli uomini; analogamente anche la categoria della differenza si frantuma lasciando spazio alle *differenze*.

Ricollegandoci a quanto detto riguardo all'approccio delle *differenze locali o situate*, è impossibile parlare in modo universale di ciò che è femminile e maschile senza tener conto di variabili come le differenze etniche, generazionali, di *status* socioeconomico o di orientamento sessuale. Parlare di *generi* significa dare voce ad una «molteplicità di combinazioni che potranno portare ad un'autonomia dei soggetti nel ritrovarsi, riconoscersi e autonomamente definirsi come individui autentici»⁴³.

Ruspini si chiede se forse il tempo dell'alternativa maschio-femmina volge al termine, ma sottolinea anche come il genere rappresenti «uno spazio di possibilità e una crescente risorsa ma, al contempo, un aspro terreno di battaglia dove si consuma la lotta quotidiana tra tradizione e mutamento sociale»⁴⁴. La fluidità di corsi di vita e identità che la postmodernità ha portato – rileva ancora Ruspini – si traducono, da un lato, nella «conquista di nuovi percorsi di libertà e spazi di sperimentazione; dall'altro non cancella i solchi profondi tracciati dalle differenze di classe, di appartenenza etnica, di genere»:

⁴² Cfr. Ivi, p. 89.

⁴³ SARTORI, *Differenze e disuguaglianze di genere*, op. cit., p. 9.

⁴⁴ RUSPINI, *Le identità di genere*, op. cit., p. 8.

In particolare restano ben saldi e ben condivisi socialmente sanzioni, regole, controlli che disincentivano gli individui a evadere i ruoli fondamentali a cui sono culturalmente assegnati. Per quanto riguarda mascolinità e femminilità, tali controlli sono particolarmente rigorosi⁴⁵.

Il concetto di genere – o meglio di *generi* – si pone quindi come categoria da cui è possibile, nonché necessario, rivedere l’accezione tradizionale di identità di genere, di sessualità e di organizzazione sociale della differenza di genere, aprendo a nuove modalità di guardare l’individuo nel suo complesso. È importante, infine, sottolineare la necessità che tale apertura sia anche e soprattutto politica, per affrontare la questione della discriminazione sessuale e di genere, per riconoscere a ognuno «la libertà di non essere ingabbiati in definizioni che sono il chiaro specchio di ideologie da superare o di culture da modificare sulla base del nuovo valore della differenza, o meglio, della valorizzazione delle differenze»⁴⁶.

⁴⁵ *Ivi*, pp. 7-8.

⁴⁶ TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit., p. 114.

CAPITOLO II

DIFFERENZE, SOMIGLIANZE E DISUGUAGLIANZE DI GENERE

2.1 Differenza sessuale e di genere: i due approcci fondamentali

La *differenza sessuale* è il fondamento biologico della distinzione tra uomo e donna, legata essenzialmente alla differenza riproduttiva tra i due sessi; essa ha costituito – e costituisce ancora – la base di quei processi sociali che portano a distinguere, a volte in modo radicale, i destini di uomini e donne e parallelamente ad assegnare loro competenze e capacità diverse.

Definiamo invece *differenze di genere*: «valori, atteggiamenti, comportamenti, sensibilità, capacità, abilità, competenze attraverso i quali emergono i tratti che differenziano le donne e gli uomini»¹.

L'esistenza di una differenza biologica tra uomini e donne non è, in generale, oggetto di controversie, quello che è invece motivo di diverse interpretazioni è il rapporto che intercorre tra differenze sessuali e differenze di genere. Nell'ambito delle scienze sociali vi sono diverse posizioni riguardo all'origine delle differenze di genere. È possibile sintetizzare tali posizioni in due grandi approcci: l'*approccio biologico*, che riconduce le differenze di genere al dato biologico, fisiologico e genetico (in questo caso l'accento è sulla differenza sessuale, cui la differenza di genere si sovrappone); e l'*approccio socioculturale*, che ritiene che le differenze di genere siano dovute ai processi di costruzione sociale².

Nell'ambito dell'approccio biologico sono diverse le teorie sui fattori che determinano la differenza: per alcuni dipende direttamente dai geni, per altri viene mediata dagli ormoni; gli psicologi evolutivisti, invece, ritengono

¹ PRIULLA, *C'è differenza*, op. cit., p. 22.

² Per un approfondimento delle posizioni teoriche relative all'origine delle differenze di genere cfr. R. CONNELL, *Questioni di genere. Seconda edizione*, Bologna, Il Mulino, 2011 (ed. or. 2009), p. 107 e ss.; R. RUMINATI, *Donne e uomini. Si nasce o si diventa?*, Bologna, Il Mulino, 2010, p. 7 e ss.; TAURINO, op. cit., p. 10 e ss.

che le differenze comportamentali e psicologiche tra uomini e donne si siano sviluppate come risultato della selezione sessuale, ovvero perché portatrici di un vantaggio riproduttivo. In ogni caso, viene applicato un paradigma interpretativo centrato sull'idea che la differenza di genere è un aspetto puramente *naturale* che, in quanto tale, risulta radicato nel sesso biologico; ciò ha delle ricadute importanti rispetto alla legittimazione di concezioni, opinioni e stereotipi che tendono a giustificare una precisa divisione di ruoli e funzioni legate al sesso, nonché ad etichettare come disfunzionali e *non naturali* realtà non rispondenti ai criteri *standard* posti dal preteso fondamento biologico³. Tale approccio propone un fondamentalismo biologico che determina un vero e proprio «salto mortale del pensiero, che riduce fenomeni sociali complessi a semplici processi biologici»⁴. Esso delinea percorsi interpretativi deterministici – per cui le distinzioni rilevabili tra uomini e donne sono il risultato necessario del sesso biologico – e riduzionistici – per cui complessità e multidimensionalità della questione della differenza sessuale e di genere viene riportata all'unico fattore del sesso biologico⁵.

L'approccio socioculturale ritiene, invece, che l'origine della differenza sia legata a specifici processi socioculturali, storici e politico-ideologici. La differenza di genere sarebbe quindi il prodotto dell'interiorizzazione delle concezioni, delle credenze, delle norme circa la stessa differenza sessuale.

Il paradigma socioculturale permette di definire la mascolinità e la femminilità come dimensioni socialmente costruite, pur non negando il corpo e la biologia:

È possibile pertanto affermare che la biologia fissa soltanto le precondizioni della sessualità umana – nel senso che struttura corpi sessualmente connotati, corpi maschili e femminili –, ma non determina i modelli della vita sessuale, così come i modelli della differenza. Tali modelli risultano esclusivamente legati alle

³ Cfr. TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit., p. 10 e ss.

⁴ BURR, *Psicologia delle differenze di genere*, op. cit., p. 44.

⁵ Cfr. TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit., p. 15.

dinamiche che ineriscono l'interazione tra gli individui nel campo sociale [...]»⁶.

Le implicazioni del modello socioculturale in relazione alla costruzione dell'identità e dei ruoli di genere verranno analizzate nel dettaglio nel terzo capitolo, di seguito verranno invece approfonditi i risultati degli studi psicologici sulla differenza sessuale e di genere.

2.2 Differenze e somiglianze di genere: i risultati della ricerca in ambito psicologico

Lo studio sulla differenza sessuale e di genere è stato condotto attraverso ricerche finalizzate all'individuazione di caratteristiche di personalità da associare all'uno o all'altro sesso, permettendo così di distinguere dimensioni maschili e femminili della personalità. Al di là delle singole teorie sull'origine biologica o socioculturale delle differenze di genere, Connell fa notare che:

Tutta una produzione di psicologia divulgativa ci insegna che le donne e gli uomini sono naturalmente opposti nel loro modo di pensare, nelle loro emozioni e nelle loro capacità. Il libro più famoso di queste opere, che ci assicura che uomini e donne sono esseri di pianeti differenti, ha venduto 30 milioni di copie ed è tradotto in 40 lingue⁷. Altri libri di questo tipo, e infiniti articoli nei giornali più diffusi, ci dicono che uomini e donne comunicano in maniere differenti, che gli ormoni fanno dell'uomo un guerriero e che il "sesso del cervello" governa le nostre vite. La maggior parte delle affermazioni in questi libri è, in termini scientifici, priva di ogni fondamento ed è smentita da un incredibile numero di prove fornite dalla ricerca empirica⁸.

⁶ *Ivi*, p. 17.

⁷ Si fa riferimento a *Gli uomini vengono da Marte, le donne da Venere* di J. Gray.

⁸ R. CONNELL, *Questioni di genere*, op. cit., p. 103.

La divulgazione psicologica contribuisce a consolidare gli stereotipi per cui, ad esempio, le donne sarebbero emotive, suggestionabili, chiacchierone, intuitive; mentre gli uomini sarebbero razionali, analitici, taciturni, aggressivi. Se è vero che esiste una certa diversità tra uomini e donne a livello anatomico e nel funzionamento del cervello è anche vero che questa diversità è ancora poco accertata e comunque meno significativa di quanto vorrebbero le tante argomentazioni che riguardano il *sex del cervello*: le differenze tra i due sessi nell'anatomia e nel funzionamento del cervello sono poche «e, dove esistono, esse possono essere l'effetto di comportamenti differenti piuttosto che l'origine»⁹.

Nella ricerca empirica l'idea che esistano due caratteri diversi è stata una questione indagata dagli psicologi fin dalla fine del XIX secolo. Quello che emerse già dai primi studi fu che le facoltà mentali di uomini e donne erano simili¹⁰. Oggi è largamente condiviso l'assunto che non esistono differenze significative tra uomini e donne riguardo alle capacità intellettive generali.

Negli anni Settanta furono condotti diversi studi sulle differenze di genere. Di particolare rilevanza il lavoro di Maccoby e Jacklin¹¹ che, dopo aver passato in rassegna un enorme numero di studi di ricerca riguardanti una vasta varietà di comportamenti, caratteristiche e abilità, hanno concluso che le differenze stereotipiche fra i due sessi comunemente riconosciute non sono, in molti casi, supportate da prove empiriche.

Riguardo alle differenze di genere emerse dallo studio di Maccoby e Jacklin vi furono: la capacità verbale, quella visivo-spaziale, quella matematica e l'aggressività. Tali differenze – pur significative – sono modeste «a dimostrazione di una tendenza comune a sottolineare le differenze e minimizzare i punti di contatto fra i sessi»¹². Sottolinea, infatti, Connell come siano stati «questi risultati, e non quelli che dimostravano la “non differenza”,

⁹ *Ivi*, p.106.

¹⁰ Cfr. *Ivi*, p. 119.

¹¹ E. E. MACCOBY, C. N. JACKLIN, *The Psychology of Sex Differences*, London, Oxford University Press, 1974.

¹² BURR, *Psicologia delle differenze di genere*, op. cit., p. 37.

ad essere finiti nei manuali, e a essere continuamente ripresi e ridiscussi»¹³. Il motivo di questa riluttanza ad accettare l'evidente somiglianza tra maschi e femmine è da imputare, in parte, al nostro *background* culturale:

Il simbolismo dicotomico di genere è molto radicato nella cultura occidentale, e non sorprende che quando i ricercatori pensano al sesso e al genere, quello che “vedono” sia la differenza. Generalmente, rispetto alle dimensioni studiate si osserva una grande omogeneità che induce a pensare che le differenze all'interno dei sessi possano essere altrettanto marcate di quelle fra i sessi¹⁴.

Anche soffermandoci sui campi sopra menzionati che indicano una differenza di genere, essi non dimostrano che tale differenza sia innata e immutabile. Ad esempio – per quanto riguarda le capacità visuo-spaziali – nel 2005 Susan Levine e i suoi collaboratori¹⁵ hanno condotto uno studio su bambini di 7 e 8 anni da cui è emerso che nel gruppo appartenente a uno *status* medio ed elevato i maschi risultavano più bravi delle femmine, mentre tra maschi e femmine di *status* inferiore non c'erano differenze. L'ipotesi è che lo sviluppo delle abilità spaziali sarebbe favorito dalla pratica di videogiochi, *puzzle* e Lego, con i quali i maschi giocano più spesso. I bambini e le bambine di *status* economico inferiore hanno probabilmente meno possibilità di accedere a queste attività, per cui non è stata rilevata alcuna differenza.

Alcuni ritengono comunque che donne e uomini siano nati con una diversa cognizione spaziale, anche se ciò fosse vero non implica però che lo scarto sia immutabile. Nel 2007 Jing Feng e i suoi collaboratori¹⁶ hanno dimostrato che giocare con videogiochi d'azione migliora le prestazioni nei

¹³ CONNELL, *Questioni di genere*, op. cit., p. 121.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ S.C. LEVINE, M. VASILYEVA, S. LOURENCO, N. NEWCOMBE, J. HUTTENLOCHER, *Socioeconomic status modifies the sex difference in spatial skill*, «Psychological Science», 2005, 16, pp. 841-845.

¹⁶ J. FENG, I. SPENCE, J. PRATT, *Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition*, «Psychological Science», 2007, 18 (10), pp. 850-855.

compiti spaziali e che tale miglioramento è maggiore nelle femmine fino a far scomparire quasi del tutto le differenze tra i sessi.

Un tema molto studiato è quello delle differenze sessuali nell'ambito della matematica. Diverse meta-analisi hanno dimostrato che le differenze tra maschi e femmine nelle prestazioni di matematica erano maggiori nel passato rispetto ad anni recenti¹⁷. In sintesi, questi studi dimostrano che tra gli anni Sessanta e Novanta le distanze si sono accorciate in modo consistente: dato che è poco compatibile con le ipotesi di un'origine biologica o evolutivista delle differenze di genere.

Altre ricerche¹⁸ hanno provato che l'attivazione dello stereotipo negativo nei confronti delle donne può contribuire a peggiorare le prestazioni femminili in compiti spaziali e matematici: le prestazioni in questi compiti calano quando alle donne che si apprestano ad eseguirli viene detto che le ricerche dimostrano che ottengono punteggi inferiori agli uomini. L'ipotesi è che la paura dello stereotipo generi pensieri specifici per quel dominio, interferendo con le prestazioni. La paura dello stereotipo può anche compromettere la motivazione a ottenere risultati positivi. Si può ridurre l'effetto dello stereotipo negativo informando chi deve eseguire il compito degli effetti che questi possono provocare. Un altro approccio, che può ridurre le differenze, consiste nell'applicazione di uno stereotipo positivo.

Gli stereotipi hanno effetti anche sui bambini. Una ricerca condotta da Nalini Ambady e collaboratori nel 2001¹⁹ ha dimostrato che l'attivazione dello stereotipo di genere (generata facendo colorare un disegno raffigurante una bambina con una bambola) aveva determinato un *deficit* nell'abilità di bambine asiatico-americane di 5-7 anni e di 11-13 anni di eseguire una prova

¹⁷ A. FEINGOLD, *Cognitive gender differences are disappearing*, «American Psychologist», 1988, 43, pp. 95-103; J. S. HYDE, E. FENNELA, S. J. LAMON, *Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis*, «Psychological bulletin», 1990, 107 (2), pp. 139-155.

¹⁸ M. WRAGA, L. DUNCAN, E.C. JACOBS, M. HELT, J. CHURCH, *Stereotype susceptibility narrows the gender gap in imagined self-rotation performance*, «Psychon Bull Rev», 2006, 13(5), pp. 813-819; M. CADINU, A. MAASS, A. ROSABIANCA, J. KIESNER, *Why do women underperform under stereotype threat? Evidence for the role of negative thinking*, «Psychological Science», 2005, vol. 16 no. 7, pp. 572-578.

¹⁹ N. AMBADY, M. SHIH, A. KIM, T. L. PITTINSKY, *Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance*, «Psychological Science», 2001, 12, pp. 385-390.

di matematica. Quando invece veniva attivata la loro identità etnica (facendo colorare un disegno di bambini asiatici che mangiano coi bastoncini), le prestazioni delle bambine asiatiche erano migliori di quelle del gruppo di controllo: quello che veniva attivato era lo stereotipo socioculturale secondo cui gli asiatici sono abili in matematica.

Ulteriori prove a sostegno dell'ipotesi per cui le differenze nelle prove matematiche siano dovute alla cultura più che alla biologia provengono dai dati rilevati dal *Programme for international student assessment* (Pisa). In una ricerca condotta da Luigi Guiso e collaboratori²⁰ analizzando i punteggi alle prove di matematica e di lettura sostenute da quindicenni maschi e femmine di 40 paesi diversi estratti dalle rilevazioni Pisa del 2003 è emerso che nella media i punteggi delle ragazze nella prova matematica erano di 10,5 punti percentuali rispetto a quelli dei ragazzi; ma analizzando i risultati divisi per paese il divario presentava ampie differenze, in particolare la differenza era più alta in Turchia e più bassa in Islanda. Nella prova di lettura, invece, le ragazze erano mediamente più brave dei ragazzi e questo vantaggio era più elevato in Islanda che in Turchia.

Gli autori hanno poi classificato i diversi paesi in base alle misure che riflettono condizioni di equità tra i sessi in ambito economico, politico, sanitario ed educativo (*Gap Gender Index*)²¹. Incrociando questi dati con i punteggi ottenuti nelle prove Pisa è emerso che i punteggi delle prove matematiche correlavano positivamente con gli indicatori di uguaglianza tra i sessi dei paesi. In altre parole, il *gap* tra i sessi in matematica scompare nelle società che adottano politiche egualitarie rispetto al genere. È quindi possibile ritenere che la superiorità maschile in matematica non è determinata biologicamente ma piuttosto da fattori sociali e culturali.

²⁰ L. GUIISO, F. MONTE, P. SAPIENZA, L. ZINGALES, *Culture, Gender, and Math*, «Science», 30 maggio 2008, vol. 320 no. 5880, pp. 1164-1165.

²¹ Il *Gap Gender Index* (Ggi) misura il grado di disuguaglianza tra uomini e donne in quattro aree: salute e aspettativa di vita, opportunità economica e occupazionale, livello di istruzione, partecipazione e potere in politica.

Nel 2005 la psicologa Janet Hyde pubblicò una meta-ricerca di meta-analisi²²: analizzò 46 pubblicazioni di meta-analisi sulla differenza di genere, che comprendevano oltre 5.000 ricerche basate su circa 7 milioni di persone. Queste ricerche comprendevano variabili cognitive, comportamenti motori, variabili sociali e della personalità, comunicazione, ed altre ancora. Il risultato complessivo fu che il 30% degli *effect sizes* era molto vicino allo zero, mentre il 48% rientrava nelle differenze di piccoli dimensioni. In altre parole, il 78% delle differenze di genere è di piccole dimensioni o vicino allo zero. Hyde ha quindi avanzato l'ipotesi della *similarità di genere*: la maggior parte delle differenze psicologiche tra i sessi è piccola o trascurabile, per cui uomini e donne sarebbero tra loro più simili che diversi. Connell la ritiene molto più che un'ipotesi:

Il concetto di una dicotomia di carattere tra donne e uomini è stato respinto in modo schiacciante e definitivo. L'ampia somiglianza psicologica di uomini e donne presi come gruppi può essere considerata, nell'insieme delle prove che la sostengono, come una delle più comprovate generalizzazioni in tutte le scienze umane²³.

Hyde riconosce che vi sono alcuni tratti delle differenze di genere che si ripresentano insistentemente: le prestazioni fisiche, alcuni aspetti della sessualità e dell'aggressività. Ma altri studi di meta-analisi indicano che, quando queste differenze di genere compaiono, è probabile che siano specifiche e situazionali piuttosto che generalizzate²⁴.

In conclusione, per quanto riguarda le differenze di genere tra uomini e donne:

Non si è in grado di affermare con certezza che esse siano dovute ai geni, agli ormoni o all'esperienza. [...] La difficoltà di comprendere

²² J. S. HYDE, *The Gender Similarities Hypothesis*, «American Psychologist», 2005, 60, 6, pp. 581-592.

²³ CONNELL, *Questioni di genere*, op. cit., p. 124.

²⁴ Per alcuni esempi di queste ricerche si veda Ivi, p.125 e ss.

da “dove” le differenze provengano non dovrebbe impedirci di discutere “cosa” farne. La ricerca scientifica potrà forse fornire risposte più precise in futuro; ma anche nell’eventualità che si riuscisse a stabilire che la causa di una data differenza è innata, ciò non significa affatto che sia impossibile ridurla²⁵.

Fattori quali l’applicazione dello stereotipo positivo e l’uso dei videogiocchi d’azione, possono ridurre sensibilmente il *gap* tra i due sessi in prestazioni cognitive lì dove esistente, e molto più può e deve fare l’educazione nel suo complesso.

Uomini e donne sono comunque molto più simili di quanto non siano diversi; Hyde ci fa notare che «la dottrina della psicologia divulgativa, basata sulla naturale differenza tra uomo e donna, è dannosa per l’educazione dei bambini, per i diritti del lavoro delle donne e per tutte le relazioni affettive degli adulti»²⁶. Riconoscere l’influenza dei fattori sociali sulle differenze di genere è, quindi, fondamentale per poter adottare strategie di cambiamento per combattere quelle disuguaglianze ancora esistenti tra i generi.

2.3 Disuguaglianze di genere: un *gap* ancora da colmare

La sovrapposizione tra differenza sessuale e differenza di genere ha finito per giustificare e legittimare un ordine sociale gerarchico – qual è quello del sistema patriarcale – in cui il maschio assume la posizione di soggetto universale in base al quale tutto viene misurato: femminile e maschile vengono formulati in termini di inferiore e superiore, di soggezione e supremazia, di passivo e di attivo²⁷.

In questo senso il genere rappresenta la struttura dell’agire sociale, cioè il modo in cui sono ordinate specifiche prassi sociali all’interno di un sistema di relazioni fra i sessi ben definito: Connell parla a questo proposito di *ordine di*

²⁵ RUMINATI, *Uomini e donne*, op. cit., pp. 122-123.

²⁶ HYDE, *The Gender Similarities Hypothesis*, op. cit., cit. in CONNELL, op. cit. p. 103.

²⁷ Cfr. SARTORI, *Differenze e disuguaglianze di genere*, op. cit., p. 7.

genere, inteso come un sistema di pratiche simboliche e materiali attraverso cui vengono legittimati rapporti impari di potere tra uomini e donne.

L'approccio di genere all'analisi della realtà sociale mira ad individuare «i divari culturali, le differenze e le asimmetrie tra gli uomini e le donne, valutando in quale misura le tendenze della società influiscono sugli storici equilibri di potere tra i sessi», intendendo per potere:

La capacità di strutturare, dominare e guidare i meccanismi e i campi fondamentali per la gestione simbolica e materiale dell'organizzazione sociale secondo molteplici strategie, visibili e non. Tale distribuzione di potere inerisce anche le categorie di genere, ossia, in termini più espliciti, gli uomini e le donne in prima istanza, per poi coinvolgere, secondo altre ottiche o altre variabili, eterosessuali e omosessuali, transessuali, ecc.²⁸.

Dall'analisi dei processi storico-sociali della cultura occidentale emerge come il suo sistema patriarcale risulti fondato su una profonda asimmetria nei rapporti di genere, dal momento che ha posto – e continua a porre – il maschile come il soggetto universale su cui centrare l'ordine culturale-simbolico. Questa condizione non ha avuto solo implicazioni dal punto di vista simbolico ma anche da quello materiale, producendo l'assenza storica delle donne dalla sfera pubblica e dagli ambiti culturalmente privilegiati, dalla produzione del sapere, dalla politica, ecc.²⁹

Queste disparità – almeno nel mondo occidentale – si sono via via attenuate, sul piano dei diritti formali le donne hanno ottenuto il riconoscimento di quella parità che per millenni è stata loro negata. Tuttavia, la parità di genere non è stata ancora pienamente raggiunta.

Innanzitutto un chiarimento sui termini: per *disuguaglianze di genere* intendiamo: «asimmetrie tra donne e uomini per quanto riguarda la partecipazione alla vita pubblica, l'accesso e l'utilizzo delle risorse, il

²⁸ TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit., p. 19.

²⁹ Cfr. *Ivi*, p. 20.

riconoscimento di diritti, la rilevanza sociale»³⁰. L'UNESCO definisce così i concetti di uguaglianza e di parità di genere:

L'uguaglianza di genere [...] comporta l'idea che tutti gli esseri umani, sia uomini che donne, sono liberi di sviluppare le proprie capacità individuali e di fare scelte senza limiti imposti da stereotipi, ruoli rigidi e pregiudizi. [...] Parità di genere significa equità di trattamento per donne e uomini, in conformità con le rispettive necessità. Questo può significare eguale trattamento, o trattamento diverso ma considerato equivalente in termini di diritti, benefici, doveri e opportunità³¹.

Per promuovere pienamente il raggiungimento della parità di genere – considerata parte integrante della democrazia e dell'equità sociale – le Nazioni Unite hanno introdotto il principio del *gender mainstreaming* che consiste nell'adottare un approccio di genere e nel tenere in considerazione le differenti esigenze e interessi di uomini e donne:

L'integrazione delle questioni di genere consiste nel valutare le implicazioni delle donne e degli uomini in ogni azione pianificata che comprende la legislazione, le procedure o i programmi in tutti gli ambiti e a tutti i livelli. Questa strategia permette d'integrare i pregiudizi e le esperienze delle donne e degli uomini al concetto, all'attuazione, al controllo e alla valutazione delle procedure e dei programmi in tutti gli ambiti politici, economici e societari affinché ne possano beneficiare in maniera paritaria e affinché la disparità attuale non sia perpetrata³².

³⁰ PRIULLA, *C'è differenza*, op. cit., p. 22.

³¹ UNESCO, *Gender equality and equity: A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Pechino 1995)*. Unit for the Promotion of the Status of Women and gender equality, 2000, p. 5 cit. in EURYDICE – COMMISSIONE EUROPEA, *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles, 2010.

³² CCRE-CEMR, *La carta europea per l'uguaglianza e la parità delle donne e degli uomini nella vita locale*, 2006, p. 8. Consultabile presso: http://www.ccre.org/docs/charte_egalite_it.pdf

Tale principio è stato sancito nella Conferenza di Pechino del 1995 e ripreso dal IV programma 1996-2000 dell'Unione Europea.

Ancora oggi, però, persistono disuguaglianze a svantaggio delle donne in diversi ambiti: istruzione, lavoro, divisione del lavoro dentro la famiglia, partecipazione alla vita politica. Appare utile fornire qualche dato attuale sullo stato di queste disparità di genere, in particolare nei piani relativi all'istruzione e al lavoro.

Per quanto riguarda l'istruzione e la formazione, di fronte a un aumento generale del livello di istruzione femminile permane una consistente segregazione formativa. Nello specifico, secondo i dati Istat 2015 gli iscritti all'università per l'anno accademico 2012/2013 – di età compresa tra i 19 e i 25 anni – sono per il 33,6% maschi e per il 46,3% femmine. Dei laureati di secondo livello – per l'anno solare 2012 e dell'età di 25 anni – il 16,2% sono maschi e il 24,7% femmine. Le giovani donne hanno quindi superato il livello d'istruzione rispetto ai coetanei dell'altro sesso. Tuttavia, persiste una consistente segregazione formativa legata al genere che comporta la presenza di percorsi scolastici differenziati per maschi e femmine.

Secondo i dati dell'Ufficio di Statistica del MIUR, per l'anno scolastico 2014/2015, il liceo è stato scelto dal 68,5% delle studentesse e dal 32,0% degli studenti; gli istituti tecnici rispettivamente dal 32,2% e dal 67,8%; gli istituti professionali dal 43,4% delle femmine e dal 56,6% dei maschi. All'interno dei licei, inoltre, le studentesse hanno una particolare propensione per le scienze umane e le lingue, mentre gli studenti scelgono di frequentare il liceo scientifico³³.

Per quanto riguarda i corsi universitari, i dati del MIUR relativi all'anno accademico 2014/2015 ci informano che la popolazione studentesca femminile è così suddivisa: 35,3% nell'area sociale; 27,0% in quella umanistica; 23,4% in quella scientifica e 14,3% nell'area sanitaria. I dati relativi alla popolazione studentesca maschile sono i seguenti: 48,6% nell'area scientifica; 32,8% in quella sociale; 9,3% umanistica e 9,3%

³³

Dati consultabili presso:
http://www.istruzione.it/allegati/2014/focus_iscrizioni_as_2014_2015.pdf

sanitaria. In numeri assoluti le donne sono la maggioranza in tutte le aree eccetto quella scientifica³⁴.

A tutt'oggi, quindi, nonostante le trasformazioni avvenute, le scelte formative risultano essere diverse per genere. Come si analizzerà meglio nel terzo capitolo la *vocazione* delle ragazze per il settore umanistico e dei ragazzi per quello scientifico, lungi dall'essere una predisposizione naturale, è frutto di una serie di condizionamenti socioculturali e di stereotipi consolidati. Tra l'altro, questa tendenza accomuna le giovani in vari paesi europei. Le conseguenze di queste differenze diventano disuguaglianze in quanto si ripercuotono sui ruoli professionali e socioeconomici.

Passando al settore lavorativo, si riscontrano altri tipi di segregazione di genere: la *segregazione orizzontale*, che indica la concentrazione delle donne in determinati settori lavorativi; la *segregazione verticale*, ossia il fatto che all'interno delle varie categorie lavorative le donne si collocano ai livelli più bassi rispetto agli uomini. A questo proposito si usa l'espressione *soffitto di cristallo* per indicare la presenza di un tetto invisibile, all'interno dei luoghi di lavoro, che blocca la carriera lavorativa della maggior parte delle donne, non permettendogli di raggiungere i vertici della carriera in un determinato settore.

Nonostante i passi avanti fatti verso l'attuazione dei principi di uguaglianza delle opportunità e non discriminazione di uomini e donne sul lavoro, permangono varie disuguaglianze di genere nei seguenti ambiti:

- le donne entrano in misura inferiore e impiegano mediamente più tempo per entrare nel mercato del lavoro;
- i minori tassi di occupazione;
- la permanenza ridotta nel mercato del lavoro;
- la persistente segregazione orizzontale e verticale;
- l'utilizzo del *part-time* per conciliare famiglia e lavoro ma che diventa al contempo fattore di discriminazione rispetto alla progressione della carriera;

³⁴ Dati consultabili presso: http://www.istruzione.it/allegati/2015/focus_giugno2015.pdf

- la disparità salariale, anche a fronte di ruoli e mansioni simili³⁵.

Analizzando nello specifico i tassi di occupazione, in Italia – nella fascia di età 15-64 anni, per l'anno 2014 – è del 64,7% per gli uomini e del 46,8% per le donne³⁶, quest'ultima è inferiore alla media dell'EU-28 che è del 63,5%, mentre quella maschile è del 75%³⁷.

Per quanto riguarda le differenze salariali, il *Gap gender index* (Ggi) riferito al 2014 pubblicato dal *World Economic Forum*, registra che l'indice che segnala la retribuzione a parità di mansioni (*Wage equality for similar work*) indica che in quell'anno una donna – in Italia – ha guadagnato il 48% dello stipendio medio di un uomo. Per questo indice l'Italia è al 129° posto su 142 paesi³⁸.

A conclusione di questo breve sguardo sulle disuguaglianze ancora presenti, riportiamo i dati generali dei quattro settori che comprende il Ggi, sempre in riferimento all'anno 2014. Ricordiamo che i settori sono: economia (si considerano salari, partecipazione e *leadership*), salute (aspettative di vita e rapporto tra sessi alla nascita), istruzione (accesso all'istruzione elementare e superiore) e politica (rappresentanza).

Dalla classifica generale dei 142 paesi nessuno ha raggiunto al 100% la parità. I quattro settori considerati mostrano forti differenze tra loro. La partecipazione al mercato del lavoro e la distribuzione della ricchezza sono ancora fortemente sproporzionate tra uomini e donne: la parità, in questo settore, è arrivata al 60%. La parità più elevata a livello mondiale si riscontra nel settore della salute e della sopravvivenza: il dato complessivo è del 96%. Per quanto riguarda l'istruzione, uomini e donne hanno raggiunto la parità al 94%. I miglioramenti più rilevanti rispetto agli anni precedenti arrivano nel settore della partecipazione alla vita politica, che però rimane anche quello in cui il divario è più ampio: la percentuale di parità è, infatti, solo del 21%, il

³⁵ Cfr. SARTORI, *Differenze e disuguaglianze di genere*, op. cit., p. 101.

³⁶ ISTAT, 2015. <http://www.istat.it/it/files/2015/08/ItaliaInCifre2015It.pdf>

³⁷ EUROSTAT, 2015. http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tsd_ec420&language=en

³⁸ <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/economies/#economy=ITA>

che significa che le donne hanno una rappresentanza che sta in un rapporto di due a dieci.

Quanto all'Italia, nella classifica generale è al 69° posto; il settore in cui presenta meno parità di genere è quello economico (114° posto); nella rappresentanza politica è al 37°; per differenza nel livello di scolarizzazione tra uomini e donne, al 62°; mentre nelle aspettative di vita è al 70°.

Concludendo, c'è ancora strada da fare per il raggiungimento della parità. A questo problema si aggiunge quello della violenza sulle donne: le comunità internazionali continuano a ribadire l'importanza di agire su diversi piani della società per contrastare questi fenomeni, riconoscendo, ad esempio, l'importanza di un orientamento adeguato per arginare il fenomeno della segregazione formativa e il contrasto agli stereotipi anche attraverso un approccio di genere da inserire nella prassi educativa e nei testi adottati nelle scuole.

CAPITOLO III

PRODUZIONE E RIPRODUZIONE SOCIALE DEL GENERE

3.1 Il ruolo della socializzazione nella costruzione dell'identità e dei ruoli di genere

Il paradigma socioculturale definisce il maschile e il femminile come dimensioni socialmente costruite, pur non negando il corpo e la dimensione biologica. Partendo dall'assunto che le differenze di genere non sono qualcosa di naturale e immutabile ma «un prodotto della cultura umana (come il linguaggio, la parentela, la religione), dunque variabile nel tempo e nello spazio»¹, possiamo analizzare come tale prodotto viene elaborato e riprodotto nel tempo.

È attraverso la socializzazione² che gli individui acquisiscono modi di sentire, di interagire e di comunicare, regole di comportamento e ruoli sociali distinti in base alla loro appartenenza sessuale³. Si costruisce così la propria *identità di genere*, definibile come:

La percezione sessuata di sé e del proprio comportamento [...]. In altre parole, è il riconoscimento delle implicazioni della propria appartenenza a un sesso in termini di sviluppo di comportamenti, desideri più o meno conformi alle aspettative culturali e sociali⁴.

Per *ruoli di genere* si intendono invece i «modelli che includono comportamenti, doveri, responsabilità e aspettative connessi alla condizione

¹ RUSPINI, *Le identità di genere*, op. cit., p. 11.

² «L'insieme dei processi attraverso i quali si trasmettono di generazione in generazione i valori, le norme e il saper fare pratico di una società» in M. GHISLENI, R. MOSCATI, *Che cos'è la socializzazione?*, Roma, Carrocci, 2001, p.111.

³ Cfr. SARTORI, *Differenze e disuguaglianze di genere*, op. cit., p.7.

⁴ RUSPINI, *Le identità di genere*, op. cit., p. 18.

femminile e maschile e oggetti di aspettative sociali»⁵. I ruoli di genere sono l'espressione di ciò che una determinata società crede sia appropriato per un maschio o per una femmina.

Il canale principale della costruzione sociale delle identità e dei ruoli di genere è il processo di socializzazione primaria. L'ingresso nel mondo sociale è segnato dall'assegnazione a una precisa categoria sessuale sulla base della conformazione degli organi sessuali; successivamente, questa assegnazione diviene uno *status*, segnalato da specifici indicatori che vanno dalla scelta del nome all'abbigliamento appropriato in base al genere, a precisi simboli e segni di per sé neutri ma che acquisiscono una connotazione simbolica in riferimento al genere⁶. Bambine e bambini vengono poi incoraggiati a comportarsi in modo differente secondo le aspettative del gruppo sociale e della cultura di appartenenza diventando oggetto di pratiche educative e di socializzazione strettamente collegate al loro sesso. Nei bambini sono, ad esempio, generalmente più tollerati comportamenti poco condiscendenti rispetto alle bambine da cui ci si aspettano comportamenti più docili; i ragazzi sono ritenuti più aggressivi, più forti, da loro ci si aspetta l'aspirazione alla realizzazione personale mediante qualità come l'indipendenza, il rischio e l'audacia; d'altra parte, le bambine sono percepite come più deboli, docili, inclini all'ascolto e al lavoro di cura. Queste percezioni si riflettono nei comportamenti dei genitori che regaleranno giocattoli differenziati per sesso; incoraggeranno inoltre figli e figlie a partecipare ad attività connotate da specifici caratteri di genere: per esempio, ai ragazzi vengono con più probabilità assegnati compiti che hanno a che fare con la riparazione e manutenzione della casa e con l'acquisizione di abilità al di fuori dell'ambiente domestico; le ragazze sono invece maggiormente chiamate a collaborare nelle attività di pulizia, bucato, preparazione dei pasti⁷.

⁵ *Ivi*, p. 22.

⁶ Cfr. TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit., pp.61-62.

⁷ Cfr. RUSPINI, *Le identità di genere*, op. cit., p. 22.

Fin dall'infanzia, quindi, le ragazze sono state – e sono tuttora, sebbene in misura minore che in passato – preparate al matrimonio e al loro ruolo di cura (accudimento di figli e familiari); d'altra parte, i ragazzi sono sempre stati orientati all'indipendenza e all'impegno lavorativo per il mantenimento economico delle famiglie⁸. Parallelamente le altre agenzie di socializzazione hanno rafforzato la costruzione dell'identità maschile e femminile lungo la stessa polarizzazione di genere.

Ruspini sottolinea come la società si impegna in maniera intensa e persistente a perpetuare la *polarizzazione sessuale* e con lo stesso vigore si sforza di far coincidere l'appartenenza sessuale biologica ai ruoli e modelli di genere socialmente e culturalmente accettati e condivisi; ciò perché il genere «è una potente variabile che permette [...] la costruzione sociale di un mondo "ordinato" nelle sfere della riproduzione e produzione sociale e che, dunque, è alla base della stessa capacità della società di sopravvivere»⁹.

Questo aspetto è stato particolarmente indagato da Bourdieu, per cui all'origine dell'asimmetria di genere vi è un rapporto sociale gerarchico affermatosi storicamente, ovvero socialmente costruito. Il rapporto di dominio è però mascherato grazie ad un «rovesciamento completo delle cause e degli effetti» presentandosi così «come un'applicazione indipendente dai rapporti di forza», come qualcosa di naturale e quindi legittimo:

La divisione tra i sessi sembra rientrare nell'"ordine delle cose", come si dice talvolta per parlare di ciò che è normale, naturale, al punto da risultare inevitabile. Essa è presente allo stato oggettivato, nelle cose [...], in tutto il mondo sociale e, allo stato incorporato, nei corpi, negli habitus degli agenti, dove funziona come sistema di schemi, di percezione, di pensiero e d'azione¹⁰.

Il rapporto di dominio è quindi una «costruzione sociale naturalizzata» che si mantiene attraverso un continuo lavoro di costruzione e riproduzione

⁸ Cfr. *Ivi*, p. 65.

⁹ *Ivi*, p.62.

¹⁰ P. BOURDIEU, *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli, 1999 (ed. or. 1998), pp. 16-17.

delle strutture sociali e attraverso la parallela riproduzione di schemi di pensiero che impongono una «definizione differenziata» dei due generi al fine di produrre e riprodurre «quell'artefatto sociale che è un uomo virile o una donna femminile»:

È a costo e al termine di un formidabile lavoro collettivo di socializzazione diffusa e continua, che le identità distintive istituite dall'arbitrio culturale si incarnano in habitus chiaramente differenziati secondo il principio di divisione dominante e capaci di percepire il mondo secondo tale principio¹¹.

Le strutture sociali finiscono così con il concordare con le strutture cognitive, cioè con gli schemi di pensiero e di percezione con cui vengono osservate, proprio perché sono le stesse strutture sociali ad avere imposto quelle cognitive che, incessantemente, continuano a plasmare. In questo «lavoro incessante (quindi storico) di riproduzione» – sottolinea Bourdieu – «contribuiscono sia gli agenti singoli (fra cui gli uomini, con armi come la violenza fisica e la violenza simbolica) sia «istituzioni, famiglie, chiesa, scuola, stato»¹².

La continua riproduzione attraverso la socializzazione di determinati schemi di pensiero porta ad una inevitabile e inconsapevole adesione al dominio maschile da parte delle donne, questo è quello che Bourdieu chiama “violenza simbolica”. In altre parole, gli schemi che si hanno a disposizione per percepirsi e valutarsi o per percepire e valutare i dominanti sono il prodotto dell'incorporazione dello stesso sistema di dominio¹³. L'incorporazione di tali schemi di pensiero è così profonda che anche quando i vincoli esterni vengono meno e vengono riconosciute le libertà formali «l'autoesclusione e la “vocazione”» si sostituiscono all'esclusione dichiarata: le donne fanno proprie le aspettative sociali (dell'essere sottomessa, gentile, dedita alla famiglia, ecc.) inibendo quelle aspirazioni che non ci si aspetta dal

¹¹ *Ivi*, pp. 32-33.

¹² *Ivi*, p. 45.

¹³ Cfr. *Ivi*, pp. 45-46.

loro genere: senza che ci siano dei divieti espliciti, insorge così una sorta di «impotenza acquisita»¹⁴.

Insomma:

Attraverso l'esperienza di un ordine sociale "sessualmente" ordinato e i richiami all'ordine espliciti che vengono loro rivolti da genitori, insegnanti e condiscipoli, a loro volta dotati di principi di visione acquisiti in esperienze analoghe del mondo, le ragazze incorporano, sotto forma di schemi di percezione e di valutazione difficilmente accessibili alla coscienza, i principi della visione dominante che le porta a trovare normale, o persino naturale, l'ordine sociale così com'è e ad anticipare in qualche modo il loro destino, rifiutando le carriere o i *curricula* da cui sono in ogni caso escluse, orientandosi verso quelli cui sono in ogni caso destinate¹⁵.

Il dominio maschile non forgia solo vocazioni, aspirazioni e sentimenti delle donne ma anche il loro corpo, esse sono «oggetti simbolici, il cui essere è un essere-percepito» ciò porta le donne ad uno «stato permanente di insicurezza corporea o, meglio, di alienazione simbolica»:

Le donne esistono innanzitutto per e attraverso lo sguardo degli altri, cioè in quanto *oggetti* accoglienti, attraenti, disponibili. Da loro ci si attende che siano "femminili", cioè sorridenti, simpatiche, premurose, sottomesse, discrete, riservate se non addirittura scialbe. E la pretesa "femminilità" non è spesso altro che una forma di compiacenza nei confronti delle attese maschili, reali o supposte, soprattutto in materia di esaltazione dell'ego»¹⁶.

Quando le donne trasformano il proprio corpo da *corpo per gli altri* in *corpo per sé*, da *corpo passivo e agito* in *corpo attivo e agente* – ad esempio

¹⁴ Cfr. *Ivi*, p. 75.

¹⁵ *Ivi*, p. 112.

¹⁶ *Ivi*, p. 80.

attraverso la pratica intensiva di uno sport – ecco che rompono quel «rapporto tacito di disponibilità» e appaiono *non femminili*¹⁷.

Se da un lato le donne sono le principali vittime di un lavoro di socializzazione che «tende a diminuirle, a negarle» ad addestrarle alle «virtù negative dell'abnegazione e del silenzio»; dall'altro anche gli uomini sono vittime della rappresentazione dominante: l'uomo è costretto ad essere virile, ad allontanare da sé qualsiasi connotazione che possa risultare in qualche modo femminile, egli ha il dovere di affermare sempre la sua virilità¹⁸.

La socializzazione polarizzata dei due generi, fondata su una concezione «gerarchia del rapporto uomo-donna, in cui al maschio non solo è riservata l'autorità, ma anche il protagonismo, la creazione della cultura, l'uso della parola che orienta e decide», ha avuto diversi effetti, in primo luogo:

Ha favorito un sentimento di sicurezza personale, di autorevolezza, di autonomia a favore del maschio, e di contro una disponibilità alla subordinazione, al sacrificio di sé, fino a un sentimento di irrilevanza, per quanto riguarda la donna. In secondo luogo, si è espressa attraverso una delimitazione di modi di essere, caratteri, comportamenti, oltre che ruoli, che ha costituito un vincolo per entrambi i sessi: un vincolo socialmente garantito e controllato, pur nelle consistenti varianti storiche di lungo periodo e geografiche in cui si è tradotta¹⁹.

Dalla fine degli anni Sessanta si è avviato un processo di rinnovamento che ha messo in crisi l'impostazione gerarchia della società e, in particolare, il ruolo di subordinazione della donna. L'identità di genere non è qualcosa di immutabile e il rinnovamento socioculturale ha portato ad una necessaria ridefinizione dei processi di costruzione di tale identità. Tuttavia, nonostante

¹⁷ Cfr. *Ibid.*

¹⁸ Cfr. *Ivi*, pp. 61-62.

¹⁹ PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI – DIPARTIMENTO AFFARI SOCIALI, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 1997, p. 32. <http://www.minori.it/condizione-infanzia-1997>.

nella società occidentale moderna la discriminazione delle donne sia ufficialmente combattuta, essa può considerarsi ancora una società essenzialmente maschilista: «una società a predominanza maschile, nella quale le regole della convivenza sono costruite a vantaggio e a misura dell'uomo»²⁰, come emerge dalla struttura dell'occupazione, dalla suddivisione dei compiti di cura e di conduzione della famiglia, dal sessismo persistente nei diversi media, dal fenomeno della violenza sulle donne.

Richiamando ancora una volta Bourdieu possiamo sostenere che:

Solo un'azione politica che consideri realmente tutti gli effetti di dominio che si esercitano attraverso la complicità oggettiva tra le strutture incorporate (sia negli uomini sia nelle donne) e le strutture delle grandi istituzioni in cui si compie e si riproduce non soltanto l'ordine maschile ma anche tutto l'ordine sociale [...] potrà, certo a lungo termine, e avvalendosi delle contraddizioni inerenti ai diversi meccanismi o alle diverse istituzioni in gioco, contribuire alla progressiva decadenza del dominio maschile²¹.

Quando si parla di «strutture incorporate» si fa riferimento a quegli schemi di pensiero per cui la riproduzione della condizione di subordinazione femminile poggia anche sulla larga diffusione di immagini stereotipate di uomini e donne:

Il peso dei pregiudizi e degli stereotipi appare più evidente proprio nella misura in cui, come nelle società occidentali moderne, viene meno l'ufficializzazione giuridica della subordinazione: in questo caso infatti la differenza tende a essere mantenuta con mezzi più sottili, che fanno salvo l'aspetto formale ma garantiscono la sostanza della relazione di potere²².

²⁰ B. M. MAZZARA, *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il Mulino, 1997, pp. 23-24.

²¹ BOURDIEU, *Il dominio maschile*, op. cit., p. 135.

²² MAZZARA, *Stereotipi e pregiudizi*, op. cit., p. 26.

È importante a questo punto approfondire natura e ruolo degli stereotipi di genere nel mantenimento di questa disparità storica tra uomini e donne.

3.2 Femminilità e mascolinità: il ruolo di stereotipi e pregiudizi nel mantenimento dell'asimmetria di genere

Stereotipi e pregiudizi culturali caratterizzano ogni cultura e quindi ogni società e «in molti casi entrano direttamente nel merito degli stessi processi di costruzione delle identità personali» riempiendo di «specifici contenuti le convinzioni, le idee, le aspettative di ciascuno e di tutti i membri di un determinato gruppo sociale»²³.

Innanzitutto un chiarimento sui termini: lo *stereotipo* può essere generalmente definito come «l'insieme delle caratteristiche che si associano a una certa categoria di oggetti»²⁴; usare uno stereotipo significa, dunque, attribuire le stesse caratteristiche a tutti gli individui che appartengono a una certa categoria, a prescindere dal reale possesso di tali caratteristiche. A questa definizione di carattere più generale è possibile aggiungerne un'altra, più specifica, per cui lo stereotipo è un «insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale»²⁵.

Per quanto riguarda il *pregiudizio*, esso può essere generalmente definito come un «giudizio precedente all'esperienza o in assenza di dati empirici», mentre, a livello più specifico, come «la tendenza a considerare in modo ingiustificatamente sfavorevole le persone che appartengono ad un determinato gruppo sociale»²⁶.

È importante sottolineare che lo stereotipo nasce da un processo di semplificazione cognitiva della realtà che però non avviene né in modo

²³ PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI – DIPARTIMENTO AFFARI SOCIALI, *Un volto o una maschera?*, op. cit., p. 58.

²⁴ MAZZARA, *Stereotipi e pregiudizi*, op. cit., pp. 18-19.

²⁵ *Ivi*, p. 19.

²⁶ *Ivi*, p. 14.

accidentale né per una scelta arbitraria individuale, ma secondo delle modalità culturalmente stabilite: «gli stereotipi fanno parte della cultura del gruppo e come tali vengono acquisiti dai singoli e utilizzati per una efficace comprensione della realtà»²⁷. Essi hanno una funzione di tipo difensivo: contribuiscono «al mantenimento di una cultura e di determinate forme di organizzazione sociale» garantendo così all'individuo di salvaguardare le posizioni che ha acquisito²⁸.

In sintesi, gli stereotipi sono il nucleo cognitivo del pregiudizio, cioè informazioni e credenze circa determinate categorie di soggetti che fondano determinati giudizi nei loro confronti; essi però «sono espressione di valori e vengono utilizzati per esprimere un accordo generale su un determinato gruppo sociale», congelano, inoltre, «le caratteristiche di un gruppo sociale e ne bloccano le potenzialità di sviluppo nel corso di una interazione o narrazione»²⁹.

Per il nostro discorso è utile analizzare un particolare tipo di stereotipi, gli *stereotipi di genere*, ovvero quelli che hanno per contenuti «le convinzioni e le idee di un determinato gruppo sociale rispetto a uomini e donne e ai rapporti tra di essi»³⁰. Più nello specifico gli stereotipi di genere si rivelano come dei sistemi di credenze e concezioni relativi all'identità maschile e femminile in relazione a caratteristiche di personalità, tratti comportamentali e attitudini che si ritiene siano riferibili al maschile e al femminile³¹.

Per cogliere l'importanza dei processi di stereotipizzazione riguardanti l'identità maschile e femminile bisogna saper leggere gli stereotipi di genere «come prodotti di una precisa modalità di organizzazione dei rapporti e delle relazioni sociali e simboliche tra uomini e donne»³². L'analisi degli stereotipi di genere presenti in una data società fornisce, quindi, elementi importanti per comprendere le aspettative legate ai modi di essere e ai comportamenti

²⁷ *Ivi*, p. 15.

²⁸ *Ivi*, p. 16.

²⁹ RUSPINI, *Le identità di genere*, op. cit., p. 68.

³⁰ *Ibid.*

³¹ Cfr. TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit., p. 53.

³² *Ivi*, p. 52.

che definiamo femminili o maschili.

Secondo le ricerche condotte in questo campo, la maggior parte degli stereotipi di genere sarebbe complementare: ai due generi vengono attribuiti un insieme di punti di forza e di punti deboli che si bilanciano e completano a vicenda³³. Nell'ambito della letteratura sull'argomento Taurino³⁴ individua diverse schematizzazioni stereotipiche tra cui la *strumentalità* e l'*emotività*: la prima – associata al genere maschile – è legata ad aspetti quali l'operatività e la capacità d'azione; la seconda – attribuita al genere femminile – è associata a caratteristiche quali la capacità di comunicazione, l'emozionalità e la socialità. Una seconda schematizzazione degli stereotipi, individua come caratteristica principale attribuita al genere maschile la capacità dell'orientamento all'azione (*agency*), correlata ad esempio all'assertività e all'autoaffermazione, alla competenza e all'indipendenza; al genere femminile è associata la *communio* correlata alla predisposizione alla relazione sociale, all'altruismo, all'affettività e all'interdipendenza. Inoltre: le donne coltiverebbero più relazioni di tipo duale, mentre gli uomini di tipo sociale composte da gruppi più ampi; le prime si caratterizzerebbero per la gestione del mondo relazionale e della sfera emotiva, i secondi per la gestione della sfera sociale e per quella inerente le relazioni pubbliche³⁵.

Appare chiaro che le qualità assegnate ai due sessi vengono definite secondo una schematizzazione che fa rientrare nella definizione del maschile caratteristiche quali attività, assertività, ambizione, competenza, orientamento allo scopo, indipendenza, autonomia, decisione; nella definizione del femminile caratteristiche legate all'ambito interpersonale quali emotività, gentilezza, sensibilità alle relazioni e nello stesso tempo passività, remissività, dipendenza, ecc.³⁶

Diverse ricerche mostrano che nel tempo gli stereotipi connessi

³³ J. T. JOST, A. C. KAY, *Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: consequences for specific and diffuse form of system justification*, «Journal of Personality and Social Psychology», 2005, 88 (3), pp. 488-509.

³⁴ Cfr. TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit.

³⁵ Per un esame di tutte le schematizzazioni degli stereotipi di genere individuate da Taurino si veda TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit., p. 53 e ss.

³⁶ Cfr. TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit., p. 55.

all'appartenenza sessuale si rivelano stabili, per cui i modelli idealizzati di donna e uomo sono sempre alquanto polarizzati³⁷. Se in tempi più recenti emergono dei mutamenti legati ad un aumento dei significati connessi alla femminilità, lo stesso processo non si registra per la maschilità che è percepita come più stabile nel tempo.

Le caratteristiche riconosciute a donne e uomini sono evidentemente funzionali al mantenimento del ruolo sociale che ai due sessi viene riservato: l'uomo dominante e orientato all'esterno; la donna dominata e ripiegata su se stessa e sulla casa³⁸. Per questo motivo Taurino rileva come queste dicotomie propongono un sistema di rappresentazioni dotate di una forte valenza ideologica, esse sembrano:

essere sottese dalle due macrocategorie, tra loro antitetiche, di positività e negatività. In questa direzione, tutte le tipizzazioni positive risultano connesse al maschile, mentre il negativo è strettamente associato al femminile; si evidenzia dunque un chiaro contenuto di dominanza/potere per lo stereotipo maschile e di subordinazione/sottomissione per lo stereotipo femminile³⁹.

L'immagine maschile è quindi quella più valorizzata, connotata da tratti comunemente considerati positivi che ne fanno il "sesso forte", mentre quella femminile risulta caratterizzata più in senso negativo, attraverso tratti considerati comunemente difetti o ambivalenti, oppure da disposizioni che rendono le donne conformi a specifiche esigenze ed attese maschili⁴⁰.

Queste immagini risultano spesso condivise non solo dagli uomini, ma anche da molte donne. Queste ultime fanno resistenza a livello cosciente rispetto all'uso dello stereotipo, ma condividono nella sostanza alcuni tratti costitutivi della differenza tra maschi e femmine. Ciò è in larga parte dovuto al ruolo dei processi di socializzazione – come è stato ampiamente

³⁷ Cfr. RUSPINI, *Le identità di genere*, op. cit., pp. 69-70.

³⁸ Cfr. MAZZARA, op. cit., p. 27.

³⁹ TAURINO, *Psicologia della differenza di genere*, op. cit., pp. 55-56.

⁴⁰ Cfr. *Ivi*, p. 56.

discusso precedentemente – che a partire dalla più tenera età fanno in modo che maschi e femmine si adattino e interiorizzino nel profondo quei ruoli di genere che sono stati loro assegnati. Lo stereotipo è quindi in grado di condizionare i processi di formazione dell'identità personale e sociale, assumendo a volte forme sottili e perciò difficilmente contrastabili.

Si è già visto come gli stereotipi di genere possano condizionare il risultato nella prestazione di un compito; essi giocano un ruolo importante anche nel campo delle scelte scolastiche e professionali. Le credenze relative al ruolo di genere possono, infatti, influenzare la motivazione che spinge verso differenti scelte formative o professionali. È stato rilevato⁴¹ come, nella scelta di una professione, i maschi siano spinti dalla motivazione strumentale o estrinseca aspirando a valori quali avere un buon reddito e il raggiungimento di uno *status* professionale alto; le donne, invece, sono mosse più da motivazione intrinseca, valutano obiettivi interpersonali (come l'autodeterminazione, l'aiutare gli altri e lavorare in un ambiente piacevole), in misura maggiore rispetto ad altri tipi di obiettivi. Di conseguenza, le donne percepiranno gli ambienti scientifici come poco attraenti, poiché riguardano lavori individuali ed ambienti lavorativi impersonali. Gli uomini, invece, che considerano gli aspetti estrinseci della motivazione, tenderanno a preferire i campi scientifici e matematici come più gratificanti, in quanto percepiti come ambiti professionali capaci di offrire maggiore prestigio e maggiori opportunità di guadagno.

Gli obiettivi vocazionali svolgono quindi un ruolo importante nei differenti interessi di uomini e donne verso i settori di studio e di lavoro, riflettendosi poi sul loro *status* sociale ed economico. Come analizzato nel secondo capitolo, queste forme di segregazione formativa e professionale sono ancora oggi presenti nella nostra società. Quello che è importante notare è che le persone costruiscono le loro preferenze ed interessi in un contesto sociale specifico, che include norme e valori, in particolare quelli che sono considerati appropriati per ciascun sesso. Le credenze attribuite ai ruoli

⁴¹ Cfr. J. S. ECCLES, *Understanding women's educational and occupational choices*, «Psychology of Women Quarterly», 1994, 18, pp. 585-609.

di genere – e veicolate dagli stereotipi – vengono interiorizzate e influiscono sulla percezione di sé, sulla valutazione delle proprie capacità, sulle aspettative di successo e sulle motivazioni. Per tali ragioni è fondamentale il ruolo di una adeguata *educazione al genere* che possa rompere quelle «strutture incorporate» che, attraverso la socializzazione, continuano ad essere riprodotte e a porre le basi per il mantenimento di diverse forme di asimmetria di genere.

CAPITOLO IV

RIFLESSIONI PEDAGOGICHE SUL GENERE E OBIETTIVI EDUCATIVI DI UNA EDUCAZIONE AL GENERE

4.1 Pedagogia di genere in Italia: aspetti e percorsi

Uno degli ambiti principali, in cui è possibile riflettere ed operare per promuovere una trasformazione culturale e sociale che garantisca il raggiungimento della parità e dell'uguaglianza di genere, è quello di pertinenza della pedagogia e dell'educazione, che vanno declinate in prospettiva di genere.

Con *Educazione di genere* si intende, in generale:

L'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messo in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da chi ha responsabilità educativa (genitori, insegnanti, ecc.) in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere dei giovani e giovanissimi¹.

In senso più specifico, con *Educazione di genere* si intende quella agita dal sistema formativo, tenendola distinta dal processo di socializzazione di genere. L'educazione dovrebbe, infatti, essere mossa da un'istanza critica, al fine di contrastare la pressione omologatrice della socializzazione:

Laddove l'*Educazione di genere* è pensata, organizzata, concordata, ovvero laddove è ottimale, prevede percorsi costruiti *ad hoc* sia finalizzati a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all'identità di genere e ai ruoli di genere; sia rivolti a promuovere la

¹ S. LEONELLI, *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 2011, 6, 1, pp. 1-2.

costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinita processualità².

Se a mettere in pratica l'educazione di genere sono i diversi attori del sistema formativo, la riflessione pedagogica ne traccia invece caratteristiche, linee guida, assunti, in quel processo circolare tra teoria e prassi che caratterizza la scienza pedagogica. La *Pedagogia di genere* riguarda, quindi, la riflessione sull'*Educazione di genere*.

Leonelli individua quattro aspetti di cui si occupa, in particolare, la *Pedagoga di genere*:

- l'individuazione dei modelli impliciti di bambine e bambini cui fanno riferimento insegnanti, educatori e famiglie;
- l'osservazione di come quei modelli si traducono nella pratica (regole, rinforzi, sanzioni, ecc.);
- il confronto dell'attuale educazione di genere sia con le istanze della tradizione che permangono sia con le più recenti acquisizioni sul genere (teoriche ma anche legate a nuovi atteggiamenti sociali);
- lo studio dei legami tra l'educazione di genere oggi comunemente praticata e il mondo globale dell'educazione (le traiettorie, gli obiettivi, ecc.), per verificarne congruenze e lontananze³.

La *Pedagogia di genere*, oggi, mira a rilevare ed eliminare i condizionamenti di genere che offrono un'immagine stereotipata di bambine e bambini e a promuovere una riflessione sulla dimensione di genere in tutti i contesti formativi per anticipare questioni e proporre strumenti e metodi per combattere stereotipi, pregiudizi sessisti, omofobia e tutto ciò che è legato alle problematiche inerenti al genere.

Seguendo la ricostruzione che di questo ramo della scienza pedagogia propone Leonelli, possiamo individuare tre tappe storiche della *Pedagogia di genere*, che riflettono l'evoluzione che il concetto stesso di genere ha avuto

² *Ivi*, p. 3.

³ Cfr. *Ibid.*

nell'ambito delle diverse discipline dei *gender studies* e del pensiero femminista in generale:

- studi sull'*uguaglianza* tra i sessi;
- studi sulla *differenza* del femminile;
- studi che fanno proprio il paradigma della *complessità*.

Volendo tracciare il momento di inizio del percorso che ha declinato la dimensione di genere in ambito educativo in Italia, la data può essere quella del 1973, anno di pubblicazione del testo pionieristico di Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*⁴. L'Autrice racconta come dalla nascita all'ingresso nella vita scolastica le bambine siano addestrate all'inferiorità e denuncia la necessità di «restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene»⁵. L'opera ha dato avvio all'elaborazione di una riflessione pedagogica intorno al genere, finalizzata «all'emancipazione della bambina-ragazza da quell'immaginario sociale [...] che la voleva conforme ad un ideale tradizionale e normativo di femminilità»⁶.

Questa prima fase di riflessione sul genere in ambito pedagogico ha avuto il merito di «smascherare come gli ideali educativi differenziati per uomini e donne abbiano contribuito a creare un sapere minore e socialmente subordinato»⁷ per le donne. Dagli anni Settanta agli anni Novanta gli studi e le ricerche pedagogiche sul genere sono state quindi centrate sull'uguaglianza tra i sessi:

È un momento storico nel quale si illuminano aspetti intuiti, non studiati in precedenza, legati al modo *sottile*, ma incisivo, attraverso cui la cultura, la religione, la società passano il messaggio dell'inferiorità delle bambine [...]. La parola d'ordine è, dunque,

⁴ Cfr. C. GAMBERI, M. A. MAIO, G. SELMI (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, 2010, p. 9.

⁵ E. GIANINI BELOTTI, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli, 1973, p. 8.

⁶ GAMBERI, MAIO, SELMI, *Educare al genere*, op. cit., p. 9.

⁷ *Ivi*, p. 10.

uguaglianza: di accesso, di esperienze, di diritti tra bambine e bambini⁸.

Grazie a questo genere di riflessioni, all'impegno di docenti, iniziative legislative e sperimentazioni sociali, si è riusciti a sensibilizzare la scuola italiana sulla presenza femminile e si è reso sempre più egualitari i percorsi scolastici⁹. Questa fase si esaurisce verso la fine degli anni Ottanta, essa presentava, tuttavia, alcune criticità: l'uguaglianza dei diritti – sebbene fondamentale – può trasformarsi in indifferenziazione se non è seguita da cambiamenti simbolico-culturali¹⁰. Molte studiose esprimono l'idea che il processo verso l'uguaglianza dei diritti porta a un camuffamento del maschile, al diventare uguali agli uomini senza trovare la propria identità femminile.

La seconda fase degli studi di pedagogia di genere – dagli anni Novanta al Duemila (e oltre) – fa quindi propria la teoria della differenza sessuale, elaborata dalle femministe negli anni Ottanta, per cui all'emancipazione si sostituisce la differenza come concetto-guida: si tratta adesso di affermare la specificità femminile e di darle spazio nel contesto sociale e culturale¹¹.

Da queste premesse ideologiche e politiche nasce la *Pedagogia della differenza*: l'obiettivo è adesso quello di svelare le caratteristiche del linguaggio maschile che pretende di essere universale; si studia così «il particolare approccio alla conoscenza delle donne ribadendo la necessità di *partire da sé*, [...] e si incoraggiano le insegnanti a porsi come autorità femminili per le giovani generazioni»¹². In questa fase, nei contesti educativi, si vuole valorizzare la differenza a vantaggio del femminile; si ipotizzano percorsi educativi per incoraggiare e sviluppare le potenzialità delle ragazze e per «portarle a transitare dalla passività alla creatività intellettuale,

⁸ LEONELLI, *La Pedagogia di genere in Italia*, op. cit., p. 7.

⁹ Cfr. GAMBERI, MAIO, SELMI, *Educare al genere*, op. cit., p. 10.

¹⁰ Cfr. LEONELLI, *La Pedagogia di genere in Italia*, op. cit., p. 7.

¹¹ Cfr. S. ULIVIERI (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 51-52.

¹² LEONELLI, *La Pedagogia di genere in Italia*, op. cit., p. 8.

dall'essere oggetti di enunciazione a *divenire* soggetti *creanti sapere*»¹³. Questo approccio ha messo in discussione modelli educativi e modalità di creazione e trasmissione dei saperi che si spacciavano per neutrali, ma in verità «costruiti a immagine e somiglianza della maschilità»¹⁴. Gli studi sulla Differenza sono, inoltre, importanti in quanto rappresentano un momento di esplorazione del femminile. Tuttavia, anche questa fase presenta tratti di criticità: in ambito pedagogico confina nuovamente le donne nel settore della cura educativa e non permette a educatrici e insegnanti di «sganciarsi dal pensiero del materno»¹⁵. Il ricondurre la specificità femminile alla maternità (anche solo potenziale) ricolloca le questioni di genere di nuovo nel campo della biologia, significa naturalizzare le differenze e inserirle nuovamente nella contrapposizione maschio/femmina¹⁶. La pedagogia della differenza ha, inoltre, lasciato sullo sfondo l'esperienza della maschilità e delle altre differenze connesse al genere.

La terza fase – dal Duemila ad oggi – viene definita da Leonelli come un periodo di transizione, in cui le nuove teorizzazioni che si stanno elaborando nel sapere sociologico e filosofico faticano a trovare una traduzione operativa nel settore educativo. Anche in ambito pedagogico gli approcci e gli studi sul genere presentano un'attenzione alla *molteplicità*, anche grazie al confronto con fenomeni che sempre più nell'attuale contesto sociale chiedono voce e visibilità: orientamenti sessuali, migrazioni, disagi sociali, disabilità, ecc.: «una definizione in grado di richiamare il più ampio cambiamento di paradigma epistemologico in corso è *complessificazione*»¹⁷. Nell'ambito pedagogico questo fenomeno ha «decentrato l'oggetto delle analisi»: se nelle prime due fasi – quelle dell'uguaglianza e della Differenza – la protagonista dei discorsi era una «bambina/ragazza/donna occidentale, di buona o modesta estrazione sociale, che aveva bisogno di una coscientizzazione

¹³ *Ibid.*

¹⁴ GAMBERI, MAIO, SELMI, *Educare al genere*, op. cit., p. 10.

¹⁵ LEONELLI, *La Pedagogia di genere in Italia*, op. cit., p. 8.

¹⁶ Cfr. *Ibid.*

¹⁷ *Ivi*, p. 10.

rispetto ai propri diritti» e alla propria specificità femminile¹⁸; adesso lo sguardo si apre a una pluralità di soggetti e alle relazioni di genere:

La sfida che attende i professionisti dell'educazione è dunque duplice: da un lato, sapersi orientare nell'insieme, inter e multidisciplinare, di studi sul genere e tenersi aggiornati sui cambiamenti in corso; dall'altro, realizzare progetti di Educazione di genere che sappiano essere rispettosi dell'antinomia identità-differenza costitutiva di ogni soggetto, che sappiano parlare linguaggi plurali e che promuovano consapevolezza e spirito critico, anche in questo settore così delicato e cruciale dell'esistenza¹⁹.

«È difficile prevedere come i contesti educativi accoglieranno le nuove idee sul genere», scriveva Leonelli a conclusione del suo articolo; oggi, a distanza di quattro anni, qualche tentativo di tradurre questa «complessificazione» in pratiche educative in Italia c'è stata, vedremo nel capitolo successivo quali sono state le reazioni.

4.2 Educare al genere come articolazione della complessità

Fare *educazione al genere*²⁰ oggi significa dunque riuscire ad articolare quella complessità che le questioni di genere racchiudono e valorizzare le molteplici identità di genere.

L'educazione svolge un ruolo decisivo nell'aiutare i giovani a sviluppare un percorso identitario che sia in grado di «trasformare la propria specifica unicità in progettualità di vita»:

¹⁸ Cfr. *Ibid.*

¹⁹ *Ivi*, p. 12.

²⁰ L'espressione *educare al genere* è preferita da Gamberi, Maio e Selmi (*Educare al genere*, op. cit.) in contrapposizione all'*educare sul genere*, per sottolineare come la dimensione del genere non è da intendersi semplicemente come una trasmissione di saperi *sul* genere ma piuttosto come categoria analitica ed esperenziale della soggettività.

Nella vocazione pedagogica deve [...] trovare posto un tipo di educazione che sia in grado di decostruire i modelli dominanti, e che sappia ripensare i generi quali costruzioni sociali che devono diventare processi consapevoli, oggetto di apprendimento critico da parte delle nuove generazioni²¹.

Articolare la complessità significa in ambito educativo:

Dare conto di quella ricchezza culturale e interculturale, di quella diversità di corpi e orientamenti sessuali, che non sono altro che differenze (al plurale) dello stare al mondo, intese come risorsa e non come difetto o segno di inferiorità²².

L'educazione al genere si pone l'obiettivo di svelare i modelli normativi che impongono stereotipi di genere e rinchiudono le identità di genere entro una rigida polarizzazione maschio/femmina; di offrire strumenti di sovversione di quei modelli; di valorizzare la complessità e molteplicità delle esperienze dei soggetti. L'obiettivo del fare *educazione al genere* è, in ultima analisi, il «fare cittadinanza e democrazia»²³. Le differenze che segnano l'esistenza concreta dei soggetti, infatti, troppo spesso si traducono in disuguaglianze che «limitano la possibilità di una cittadinanza piena per coloro che si collocano al di fuori o ai margini della norma»²⁴. I modelli culturali disponibili sono tuttora estremamente normativi e incapaci di dar conto della pluralità di esperienze esistenziali, entro cui la dimensione del genere gioca un ruolo fondamentale. La differenza di genere, infatti, da un lato è categoria fondamentale dell'identità dei soggetti e sottende ogni altro posizionamento sociale e identitario; dall'altro, essa «può essere interpretata come l'archetipo di ogni differenza e dunque configurarsi come piano di

²¹ GAMBERI, MAIO, SELMI, *Educare al genere*, op. cit., p. 9.

²² *Ivi*, p. 11.

²³ *Ibid.*

²⁴ C. GAMBERI, M. A. MAIO, G. SELMI, *Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa*, in GAMBERI, MAIO, SELMI, *Educare al genere*, op. cit., p. 17.

intervento privilegiato per promuovere una cultura che valorizzi le differenze»²⁵.

Il contesto educativo è quello più adeguato per promuovere questo cambio di prospettiva a partire dal genere: è nel mondo della scuola e nei contesti educativi in generale che si ha la possibilità di incidere nel percorso formativo dei futuri cittadini e cittadine; una possibilità che si traduce anche nell'«onere» di evitare di riprodurre gli stereotipi dominanti e di proporre «quella pluralità di modelli culturali e identitari spesso assenti in altre agenzie formative»²⁶. L'assunzione della problematica del genere richiede, quindi, di rinnovare le pratiche pedagogiche e le politiche formative delle pari opportunità.

Come rinnovare queste pratiche inserendo l'ottica di genere? Gamberi, Maio e Selmi ci danno qualche indicazione su come fare educazione al genere. Educazione al genere significa, in primo luogo, «interpretare il compito educativo nei termini di una relazione maieutica»:

Prendendo alla lettera il suo significato etimologico – dal latino *ex-ducere* – educare significa “condurre fuori”, accompagnare ad una consapevolezza di sé e del mondo che parte e valorizza le individualità e le differenze che segnano ogni posizionamento soggettivo. In secondo luogo, educare al genere significa farsi carico della potenzialità (e della responsabilità) trasformativa insista nel concetto di genere e, dunque, educare alla complessità e alla pluralità dei generi sfidando l'ordine dominante²⁷.

La *decostruzione* diventa lo strumento centrale dell'educare al genere: proprio perché il genere è qualcosa di socialmente costruito, ciò significa che com'è possibile riconfermare e ricostruire gli stessi schemi di genere allo stesso modo è possibile decostruirli. *Disfare il genere*²⁸ non significa

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ivi*, p. 18.

²⁷ *Ivi*, p. 21.

²⁸ Cfr. J. BUTLER, *Fare e disfare il genere*, Milano, Mimesis, 2014 (ed. or. 2004).

eliminare le differenze di genere ma mettere in discussione l'ordine di genere dominante, aprire alla pluralità delle differenze al di là della concezione binaria di maschilità e femminilità:

Un discorso restrittivo sul genere, che persiste nel binarismo uomo/donna inteso come unico modo di intendere l'ambito del genere, mette quindi in atto un'operazione regolatrice di potere che naturalizza l'esempio egemone, impedendo anche solo la pensabilità del suo smantellamento²⁹.

Un'azione educativa degna di questo nome però non implica l'integrazione delle nuove generazioni all'«esempio egemone», anzi le pratiche educative possono – e devono – innescare processi di cambiamento capaci di disfare i modelli vigenti nell'ordine simbolico dominante. L'educazione al genere deve offrire agli studenti gli strumenti critici per comprendere se stessi e la società in cui vivono.

Oltre alla *vocazione alla decostruzione*, altro nucleo di questa attitudine educativa – secondo Gamberi, Maio e Selmi – è la *prospettiva del cambiamento* in quanto «la categoria del genere [...] si dà come cornice di significati mobili e non stabiliti una volta per tutte»³⁰. Ciò implica, per l'educazione al genere, insegnare il cambiamento e «operare perché il cambiamento diventi comprensibile e praticabile da ciascuno e ciascuna in modo da essere trama per la costruzione del proprio progetto» di vita nel mondo, ma anche per elaborare una nuova idea di mondo³¹.

Infine, l'educazione al genere è una pratica educativa che avvia ad una *competenza al vivere*: deve accompagnare la crescita – psicologia, fisica, sessuale e relazionale – verso la «scoperta di sé e l'apprendimento dello stare nel mondo»:

²⁹ *Ivi*, p. 86.

³⁰ GAMBERI, MAIO, SELMI, *Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa*, op. cit., p. 22.

³¹ B. MAPELLI, *Educare nel tempo. Generi e generazioni*, in D. DEMETRIO *et al.*, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini e Associati, 2001, p. 206.

[È un sapere] necessario a giovani donne e giovani uomini per comprendere la storia, i saperi del proprio genere e dell'altro, per comprendere come la costruzione dell'identità di ognuno/a si formi anche nella differenza con l'altro/a. Se infatti l'identità si costituisce anche, e soprattutto, nell'incontro-scontro con l'Altro/a, allora la differenza di genere rappresenta la condizione essenziale per il costruirsi del soggetto³².

L'obiettivo dell'educare al genere è, quindi, quello di aprire uno spazio educativo in cui ciascuno sia libero di essere se stesso e di costruire il proprio progetto di vita al di là di modelli rigidi e rispettando il modo di essere e i progetti dell'Altro.

4.3 Educare al genere e pratica didattica

L'educazione al genere implica altri due aspetti specifici, oltre al supporto alla scoperta di sé al soggetto in educazione: il ripensamento della trasmissione dei saperi all'interno dell'istituzione scolastica e l'acquisizione di consapevolezza per gli stessi docenti ed educatori.

Rispetto al primo punto, si può far rientrare in prima istanza l'impegno a cambiare i materiali su cui gli studenti apprendono. Su questa questione è utile ricordare il progetto europeo Polite (Pari Opportunità nei Libri di Testo), un progetto di autoregolamentazione dell'editoria scolastica per ripensare i libri scolastici nell'ottica di una rappresentazione di uomini e donne senza stereotipi e discriminazioni sessiste. Il progetto è nato nel 1998 ed ha portato alla stesura di un *Codice di Autoregolamentazione degli editori* affinché nella redazione dei libri di testo si adotti una prospettiva di genere. Il Codice è stato adottato dagli editori italiani associati all'AIE (Associazione Italiana Editori) ma – come si vedrà nel dettaglio nella ricerca esposta nella seconda parte di questo lavoro – a distanza di oltre quindici anni non ha

³² GAMBERI, MAIO, SELMI, *Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa*, op. cit., pp. 22-23.

ancora aiutato a raggiungere il traguardo dell'eliminazione di stereotipi sessisti nei libri di testo.

Sul piano dell'attività didattica bisognerebbe che la programmazione tenesse conto della questione dell'identità di genere. Ciò significa educare al fatto che la conoscenza non ha carattere neutrale ma sessuato, situato e parziale sia nei suoi processi che nei suoi prodotti. Per poter attivare questo processo di disvelamento bisognerebbe rivedere i contenuti dei *curricula* scolastici e inserire quei saperi tradizionalmente considerati marginali nella storia del mondo, come la storia delle donne o delle minoranze etniche³³.

Questo «approccio contenutistico» – mettono in guardia Gamberi, Maio e Selmi – sebbene sia un presupposto necessario, non è tuttavia sufficiente e presenta un duplice rischio: in primo luogo che porti semplicemente alla somma di contenuti “di genere” nei normali programmi ministeriali (ad esempio un capitolo di storia delle donne ai manuali di storia o una lista di scrittrici nella storia della letteratura italiana); in secondo luogo, potrebbe portare a delegare ad insegnamenti specifici il compito di condurre il discorso estromettendolo ad altri ambiti disciplinari. Secondo l'ottica illustrata, che si pone l'obiettivo di supportare il processo di formazione dell'identità degli alunni, il genere «non può essere tematizzato solo in alcune materie perché rappresenta, invece, il presupposto epistemologico della produzione stessa del sapere», piuttosto «deve essere inteso anche come una categoria analitica, che costituisce una premessa indispensabile per elaborare un sapere trasformativo all'interno di ogni ambito disciplinare»³⁴.

Con *sapere trasformativo* le Autrici intendono che la lettura di genere deve arrivare a smascherare il fondamento stesso del pensiero occidentale, ovvero come esso si sia costruito a partire dalla negazione delle differenze e dei diversi modi di conoscere. Utilizzare la prospettiva di genere come sapere trasformativo significa:

Educare a diffidare dell'oggettività e dell'universalità di ogni sapere

³³ Cfr. *Ivi*, p. 23.

³⁴ *Ivi*, p. 24.

disciplinare e stimolare la capacità di rileggere opere, testi, eventi, scoperte che fanno parte della memoria culturale di una società, esplorando come la dimensione di genere abbia inciso su questo processo e anche come essa ne sia stata progressivamente espunta³⁵.

Infine, per saperi trasformativi si intendono quei saperi capaci di mettere in discussione i tradizionali stereotipi di genere nei campi della conoscenza – che nel corso dell’attività scolastica diventano spesso «destini esistenziali e professionali per ragazze e ragazzi» – così da offrire percorsi alternativi ai tradizionali modelli di genere, che possano essere più vicini ai desideri e alle attitudini di ognuno³⁶.

Ulteriore aspetto dell’educazione al genere è guardare al soggetto che educa per promuoverne la consapevolezza delle questioni di genere. È opportuno – sottolineano ancora le Autrici – che gli insegnanti si sottraggano alla tentazione di essere neutrali e di porsi come modello di un apprendimento a-sessuato, poiché ciò rischia di eludere il problema, contribuendo a consolidare «una falsa neutralità che produce disuguaglianze *de facto*»:

La pedagogia della falsa neutralità è quindi dannosa perché qualsiasi docente è sempre un inconsapevole veicolo di pratiche didattiche e relazionali sessuate, intendendo con ciò che è vittima di atteggiamenti stereotipati relativamente al genere degli/delle studenti/esse e delle discipline insegnate. Se questi pregiudizi e comportamenti non sono esplicitati e sottoposti a critica rischiano di passare come messaggi educativi distorti che rispecchiano valori obsoleti elaborati dal sapere-potere secolare dell’ordine di genere. Inoltre la pedagogia della falsa neutralità non prende in carico come, nel generale compito educativo, sia cruciale confrontarsi con i mutamenti delle identità singole e collettive e delle relazioni fra i

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ivi*, p. 25.

sessi³⁷.

È quindi fondamentale per chi insegna, partendo da una consapevolezza sessuata di sé, dare visibilità alla dimensione di genere in modo che essa venga percepita come rilevante e degna di divenire oggetto di riflessione e confronto³⁸.

È possibile concludere queste riflessioni sull'educazione al genere indicando alcune delle metodologie didattiche più idonee per fare educazione al genere. Se, infatti, educare al genere significa «educare a una relazione trasformativa con sé e con il mondo, allora le prassi pedagogiche tradizionali non si configurano come le più adeguate per raggiungere questo obiettivo»³⁹.

Innanzitutto, è importante fare attenzione al linguaggio che si utilizza nella relazione in classe con i propri studenti e studentesse. Fare attenzione alla differenza di genere nel linguaggio significa non silenziare le differenze ma dare visibilità linguistica anche alle donne. Per tale ragione declinare al maschile e al femminile è una “buona prassi” da utilizzare nelle aule scolastiche⁴⁰.

Una seconda indicazione per fare educazione al genere è usare preferibilmente metodologie didattiche attive sia quando si vuole integrare una prospettiva di genere all'interno di materie disciplinari, sia quando si realizzano attività complementari al percorso scolastico. Esse infatti facilitano la partecipazione degli studenti e delle studentesse nel processo educativo e attivano un apprendimento che coinvolge sia il piano emotivo che quello intellettuale: tecniche come la narrazione, il lavoro di gruppo, l'analisi dei casi, il *brainstorming*, il *role play*, il *problem solving*, le storie di vita e le biografie⁴¹.

Queste metodologie permettono di iniziare ad esercitare forme di

³⁷ *Ivi*, p. 26.

³⁸ Cfr. *Ivi*, pp. 26-27.

³⁹ C. GAMBERI, M. A. MAIO, G. SELMI, *Note dal campo. Riflessioni metodologiche e strumenti per fare educazione al genere*, in GAMBERI, MAIO, SELMI, *Educare al genere*, op. cit., p. 133.

⁴⁰ Cfr. *Ivi*, p. 134.

⁴¹ Alcuni percorsi di lavoro per fare educazione al genere che utilizzano queste metodologie didattiche attive sono descritti in GAMBERI, MAIO, SELMI, *Note dal campo*, op. cit.

cittadinanza attiva in quanto consentono di impiegare le proprie risorse in contesti di relazione umana e di sviluppare le proprie capacità di partecipazione attiva alla vita sociale come donne e uomini⁴². Lo sviluppo di capacità di questo tipo è fondamentale, in quanto «fare educazione al genere [...] ha senso solo in una prospettiva di trasformazione, in un progetto politico di mutamento della realtà»⁴³.

⁴² Cfr. *Ivi*, p. 135.

⁴³ GAMBERI, MAIO, SELMI, *Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa*, op. cit., p. 27.

CAPITOLO V

EDUCARE AL GENERE: UN PERCORSO AD OSTACOLI

5.1 Le iniziative istituzionali europee e italiane

Negli ultimi anni è stata sempre più sentita l'esigenza di mettere in atto pratiche educative per contrastare stereotipi di genere, omofobia, violenza sulle donne e ogni forma di pregiudizio ancora oggi fortemente presente nella società. La comunità internazionale dalla prima Conferenza Mondiale sulle Donne del 1975 ad oggi ha continuato a sottolineare la necessità di mettere in atto interventi su più livelli, non ultimo quello educativo.

Tra le più recenti di queste iniziative possiamo richiamare la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica adottata ad Istanbul l'11 maggio 2011 (Convenzione di Istanbul) e la risoluzione del Parlamento europeo 2012/2116 (INI) del 12 marzo 2013 denominata *Eliminare gli stereotipi di genere nell'UE*.

La risoluzione 2012/2116 (INI) riconosce che:

I ruoli e gli stereotipi tradizionali associati al genere continuano a esercitare una forte influenza sulla suddivisione dei ruoli tra donne e uomini in casa, sul lavoro e nella società in generale, e che le donne sono rappresentate come coloro che si occupano della casa e dei figli mentre gli uomini sono considerati i responsabili del sostentamento e della protezione della famiglia; che gli stereotipi di genere tendono a perpetuare lo status quo degli ostacoli ereditati dal passato che impediscono di raggiungere la parità di genere e a limitare il ventaglio di scelte occupazionali e lo sviluppo personale delle donne, impedendo loro di realizzare appieno il proprio potenziale in quanto individui e attori economici, e rappresentano

pertanto forti ostacoli al conseguimento della parità tra donne e uomini¹.

Il testo denuncia come l'istruzione e la formazione continuano a veicolare stereotipi di genere anche riguardo le possibilità formative e professionali a disposizione delle donne, il che contribuisce a perpetuare le disuguaglianze. Sottolinea, inoltre, come fin dalla più tenera età sia possibile trasmettere nei bambini la nozione di uguaglianza grazie ad un'educazione basata sul riconoscimento della parità e sulla decostruzione degli stereotipi di genere. Invita quindi – sul piano dell'istruzione e della formazione – a predisporre specifici corsi che possano contrastare gli stereotipi di genere, promuovere la parità tra uomini e donne e il rispetto dell'altro; a formare adeguatamente gli insegnanti su questi argomenti; a valutare i programmi di studi e il contenuto dei libri di testo per le scuole.

Se il fine della risoluzione 2012/2116 (INI) è l'eliminazione delle disuguaglianze e delle discriminazioni per il raggiungimento della parità di genere, quello della Convenzione di Istanbul è la prevenzione alla violenza di genere; gli strumenti però sono gli stessi, così come l'importanza riconosciuta al piano dell'istruzione e della formazione.

La Convenzione di Istanbul invita, infatti, le parti:

ad adottare le misure necessarie per promuovere i cambiamenti nei comportamenti socio-culturali delle donne e degli uomini, al fine di eliminare pregiudizi, costumi, tradizioni e qualsiasi altra pratica basata sull'idea dell'inferiorità della donna o su modelli stereotipati dei ruoli delle donne e degli uomini (art. 12);

e ad intraprendere:

le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado materiali didattici su temi quali la parità tra sessi, i

¹ PARLAMENTO EUROPEO, Risoluzione sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea, 12 marzo 2013, doc. A7-0401/2012.

ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta nei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi (art. 14).

Sulla scia delle indicazioni di Istanbul il Governo Italiano ha adottato il decreto legge 14 agosto 2013, n. 93, poi convertito, con modificazioni, nella legge n. 119 del 15 ottobre 2013. L'art. 5, comma 2, lett. c) della legge 119/2013 prevedeva l'adozione di un *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere* col fine di:

Promuovere un'adeguata formazione del personale della scuola alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere e promuovere, nell'ambito delle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, delle indicazioni nazionali per i licei e delle linee guida per gli istituti tecnici e professionali, nella programmazione didattica curricolare ed extra-curricolare delle scuole di ogni ordine e grado, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti al fine di prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo.

Il *Piano* è stato presentato il 7 maggio 2015 e in esso si sottolinea che le finalità individuate nella Convenzione di Istanbul possono essere conseguite – sul piano dell'educazione – attraverso la formazione dei docenti; la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti e l'adozione di testi scolastici che educino al rispetto tra i generi. In particolare nel paragrafo dedicato all'Educazione si precisa che:

Obiettivo prioritario deve essere quello di educare alla parità e al rispetto delle differenze, in particolare per superare gli stereotipi che riguardano il ruolo sociale, la rappresentazione e il significato

dell'essere donne e uomini, ragazze e ragazzi, bambine e bambine nel rispetto dell'identità di genere, culturale, religiosa, dell'orientamento sessuale, delle opinioni e dello status economico e sociale, sia attraverso la formazione del personale della scuola e dei docenti sia mediante l'inserimento di un approccio di genere nella pratica educativa e didattica del proprio curriculum all'interno del Piano dell'Offerta Formativa².

L'Allegato B del *Piano* presenta le *Linee di indirizzo "Educazione"* in cui si stabilisce che nei percorsi formativi "sensibili al genere" bisogna perseguire obiettivi quali: la rivalutazione dei saperi di genere per combattere stereotipi e pregiudizi; la valorizzazione delle differenze e il riconoscimento del valore dell'identità di genere. Nel contesto delle azioni riguardanti il sistema educativo sarà inoltre «avviata una apposita riflessione sull'uso del linguaggio nei libri di testo e sui possibili stereotipi discriminatori che ne possano derivare»³. A tale scopo – continua il documento – sarà riconsiderata l'esperienza e i risultati raggiunti dal progetto Polite (Pari Opportunità nei Libri di Testo), in particolare sarà avviato:

un apposito tavolo tecnico con editori aderenti all'AIE per la revisione e l'attualizzazione dell'attuale Codice di autoregolamentazione relativo al genere, come fattore decisivo nell'ambito dell'educazione e quindi nella progettazione e nella realizzazione dei libri di testo e dei materiali didattici destinati alla scuola⁴.

La legge 119/2013 e il relativo *Piano* presentano quindi delle ricadute di particolare rilevanza sul piano educativo in termini di introduzione di un'educazione di genere nelle scuole.

² PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Intesa sul Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere, ai sensi dell'articolo 5, comma 1, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, nella legge del 15 ottobre 2013, n. 119*, 7 maggio 2015, p. 18.

³ *Ivi*, p. 29.

⁴ *Ibid.*

Nell'attuale riforma della scuola, legge n. 107 del 13 luglio 2015, si prevede all'art. 1 comma 16 che:

Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119, [...] ⁵.

La legge rimanda all'articolo 5 comma 2 della legge 119/2013 e quindi all'applicazione nelle scuole dei principi espressi nel *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere*.

Il riferimento a quanto sopra citato sull'inserimento di un approccio di genere nelle scuole non è stato accolto positivamente da tutti. Al comma 16 della legge di riforma si erano esplicitamente opposte le associazioni promotrici del *Family day*: «il nostro auspicio è che il parlamento modifichi questa parte della riforma e parli chiaramente di parità tra uomo e donna, proprio per evitare le sfumature ideologiche della teoria del gender»⁶, ha dichiarato Filippo Savarese, portavoce di una delle associazioni (*Manif pour tous Italia*). In effetti, l'emendamento proposto e approvato alla Camera sull'introduzione dell'educazione alla parità di genere presentava l'espressione *educazione alla parità tra i generi*, espressione che è stata in ultima istanza sostituita con *educazione alla parità tra i sessi*. Tuttavia, le richieste di diverse associazioni "a difesa della famiglia"⁷ erano ben precise:

⁵ Legge 13 luglio 2015, n. 107, in materia di "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" in Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2015.

⁶ <http://www.intelligonews.it/articoli/15-maggio-2015/26554/ddl-cirinn-e-buona-scuola-la-manif-pour-tous-faremo-nomi-e-cognomi>

⁷ *Manif pour tous Italia*, associazione voglio la mamma, comitato famiglia educazione libertà, associazione nonni 2.0, associazione comitato articolo 26, associazione non si tocca la famiglia, associazione provita onlus, giuristi per la vita, la croce quotidiano. Fonte:

«Ponete come condizione per l'approvazione del maxiemendamento, l'eliminazione dei riferimenti al DL 93/2013 e alla legge 119/2013 dal comma 16»⁸, si legge nell'appello mandato ai deputati in vista dell'approvazione della riforma della scuola.

Il problema starebbe proprio nel riferimento all'«approccio di genere nella pratica educativa» che lascerebbe troppo spazio – a detta di queste associazioni – alla pericolosa “ideologia del gender”⁹. Le stesse associazioni si sono opposte – e si oppongono – con forza al disegno di legge Fedeli – presentato al senato nel novembre 2014 e tuttora in attesa di essere discusso – che entra ancora più nel merito della questione dell'educazione al genere.

Il Ddl *Introduzione dell'educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e nelle università*, accogliendo quanto stabilito nella risoluzione 2012/2116 (INI) e dalla Convenzione di Istanbul nonché dall'obiettivo strategico B4 dell'Unione europea¹⁰, da un lato fissa tra gli obiettivi nazionali dell'insegnamento e delle linee generali dei curricula scolastici la cultura della parità di genere e il superamento degli stereotipi; dall'altro interviene sui libri di testo, riconosciuti in tutte le sedi internazionali come un'area particolarmente sensibile per le politiche delle pari opportunità.

Queste le recenti proposte sul piano legislativo. Nel nostro Paese però si sono mosse da tempo diverse realtà con il tentativo di sensibilizzare sul tema dell'educazione di genere, soprattutto attraverso l'iniziativa di associazioni o di singoli educatori e insegnanti. Tuttavia, esiste una parte della società –

<http://www.lamanifpourtous.it/sitehome/in-evidenza/appello-ai-deputati-vista-dellapprovazione-del-ddl-la-buona-scuola/>

⁸ <http://www.lamanifpourtous.it/sitehome/in-evidenza/appello-ai-deputati-vista-dellapprovazione-del-ddl-la-buona-scuola/>

⁹ L'espressione *ideologia del gender* è un modo con cui chi difende ruoli di genere e famiglia tradizionali definisce gli studi di genere. Questi ultimi in realtà studiano i significati socioculturali dell'identità di genere e non hanno mai prodotto una teoria unificata ma un insieme di ricerche e modelli teorici anche molto diversificati.

¹⁰ L'obiettivo B4 *Mettere a punto sistemi di istruzione e di formazione non discriminatori* è stato uno degli obiettivi strategici stabiliti dalla Conferenza di Pechino del 1995 (quarta Conferenza mondiale sulle donne); si riferisce alla formazione a una cultura della differenza di genere, stabilendo la necessità «di recepire, nell'ambito delle proposte di riforma della scuola, dell'università, della didattica, i saperi innovativi delle donne, nel promuovere l'approfondimento culturale e l'educazione al rispetto della differenza di genere».

principalmente conservatrice e cattolica – che si oppone all’inserimento di un’educazione di genere nelle scuole.

Nell’ultimo anno due casi hanno avuto particolare risonanza a livello nazionale: la proposta dei libretti UNAR *Educare alla diversità a scuola* e il ritiro di alcuni libri per l’infanzia dai nidi e dalle scuole materne del comune di Venezia.

Sembra utile cercare di riassumerli brevemente.

5.2. Approccio di genere e fobia del *gender* nella società italiana

5.2.1 Caso 1: Libretti UNAR

Nel febbraio 2014 l’UNAR (Ufficio Nazionale Antidiscriminazione Razziale) insieme all’istituto A. T. Beck (associazione scientifica di psicologi e psicoterapeuti) propose il progetto *Educare alla diversità a scuola* per i tre gradi di istruzione scolastica (primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado). Obiettivo del progetto era insegnare cos’è la diversità, per capirla e accettarla al fine di contrastare il fenomeno del bullismo e della discriminazione sessuale. Gli strumenti ideati per questo scopo erano tre opuscoli – uno per ogni grado di istruzione – che informavano gli insegnanti sulle problematiche inerenti l’omosessualità e l’omofobia. È possibile leggere sul sito del progetto che gli opuscoli erano stati predisposti «per la realizzazione di specifici moduli didattici di prevenzione e contrasto dell’omofobia e del bullismo omofobico nelle scuole e adottano una prospettiva scientifica, e non ideologica»¹¹. Viene ribadito che quanto proposto negli opuscoli riflette le posizioni della comunità scientifica nazionale e internazionale sui temi dell’orientamento sessuale e del bullismo omofobico. Gli opuscoli erano, inoltre, rivolti esclusivamente agli insegnanti, i quali avrebbero potuto utilizzarli con le modalità ritenute più opportune. Questa iniziativa di educazione alle differenze scatenò le reazioni delle

¹¹ <http://www.istitutobeck.com/progetto-unar.html>

Associazioni dei Genitori e della Chiesa. In seguito a queste pressioni l'allora ministro dell'Istruzione Giannini, nell'aprile dello stesso anno, bloccò il progetto e quindi la possibilità di ottenere gli opuscoli. Ma qual era il loro contenuto? È possibile leggere nell'introduzione agli opuscoli:

Questa cartella si compone di tre parti:

- Schede informative rivolte agli insegnanti. Tali schede mirano a fornire conoscenze aggiornate e puntuali sui temi dell'identità e dell'orientamento sessuale, dell'omofobia sociale e interiorizzata e del bullismo omofobico.
- Una cassetta degli attrezzi. In questa sezione sono presentati una serie di strumenti utili per l'implementazione di una politica di prevenzione e lotta al bullismo.
- Lezioni da tenere in classe. Le lezioni sono pensate per dare agli studenti di ogni ciclo scolastico la possibilità di comprendere i temi del bullismo, della diversità, dell'omofobia, in maniera attiva, non teorica.¹²

In sintesi, l'idea era quella di fornire, in primo luogo, agli insegnanti gli strumenti per approfondire le varie tematiche legate all'omosessualità e, in secondo luogo, illustrare delle attività da proporre agli allievi per avviare il processo di educazione alla diversità. Tutto ciò appare perfettamente in linea con quanto precedentemente discusso in merito agli obiettivi di un'educazione al genere.

Questi gli intenti esplicitamente dichiarati all'interno degli opuscoli:

Lo scopo di questa cartella è, dunque, quello di rendere le scuole più aperte e accettanti, scuole delle pari opportunità, che consentano e favoriscano lo sviluppo sano di tutti i ragazzi, indipendentemente dall'orientamento sessuale.¹³

Questa invece l'interpretazione della Chiesa attraverso la voce del presidente

¹² A. MONTANARO, S. CALÌ, A. ZAGAROLI, *Educare alla diversità a scuola*, Roma, Tipografia Ograro, 2013, p. 3. Scaricabili presso: <https://comunicazionedigenere.wordpress.com/2014/02/23/il-triste-caso-dei-libretti-unar-per-il-contrasto-al-bullismo-omofobico-nelle-scuole/>

¹³ *Ibid.*

della Cei (Conferenza Episcopale Italiana) Angelo Bagnasco:

[I tre libretti] in realtà mirano a “istillare” (è questo il termine usato) nei bambini preconcetti contro la famiglia, la genitorialità, la fede religiosa, la differenza tra padre e madre... parole dolcissime che sembrano oggi non solo fuori corso, ma persino imbarazzanti, tanto che si tende a eliminarle anche dalle carte. È la lettura ideologica del “genere” – una vera dittatura – che vuole appiattire le diversità, omologare tutto fino a trattare l’identità di uomo e donna come pure astrazioni. Viene da chiederci con amarezza se si vuol fare della scuola dei “campi di rieducazione”, di “indottrinamento”.¹⁴.

Indottrinamento ideologico all’omosessualità e all’indifferenziazione sessuale con l’intento di distruggere la famiglia tradizionale e la naturale differenza tra uomo e donna: questo dovrebbe essere lo scopo della cosiddetta “ideologia del gender”.

Non tutti i cattolici, comunque, condividono questa posizione, anche da parte di esponenti della comunità cattolica si riconoscono i pericoli e i limiti in essa contenuti. Di recente, infatti, la teologa Benedetta Selene Zorsi ha così definito la questione:

La creazione del mostro “ideologia del gender” sembra piuttosto nascondere un problema più ampio: è il nome delle nostre paure, dei nostri limiti mentali, di quegli schemi introiettati che invece di aiutarci a trovare una conformazione e una identità plastica e relazionale diventano una prigione in cui catturare noi stessi, gli altri e imprigionare le nostre migliori possibilità¹⁵.

¹⁴ Brano tratto dalla prolusione del cardinale Angelo Bagnasco all’apertura dei lavori del Consiglio episcopale permanente a Roma il 24 marzo 2014, consultabile presso il seguente link: http://www.tempi.it/bagnasco-gender-si-vuole-trasformare-la-scuola-in-campi-di-rieducazione-i-genitori-non-si-facciano-intimidire#.VcMfS7c_6ag

¹⁵ L’articolo è consultabile on-line <http://www.ingenere.it/articoli/che-genere-di-dio-ideologia-che-non-ce>

In ogni caso, quello che in questa sede interessa rilevare è che l'importante tentativo di introdurre un progetto di educazione alle differenze nelle scuole è stato subito bloccato. Una decisione che sembra assecondare le paure di una certa parte conservatrice della nostra società piuttosto che quanto suggerito – e formalmente condiviso dallo Stato italiano – dalle indicazioni comunitarie prima richiamate.

5.2.2 Caso 2: Libri per l'infanzia ritirati dalle biblioteche scolastiche di Venezia

Il secondo caso riguarda il tentativo di censura di 49 libri per l'infanzia presenti nelle biblioteche scolastiche del comune di Venezia¹⁶.

Nel giugno 2013 l'associazione Scosse (un'associazione di promozione sociale che ha sede a Roma) presenta un progetto denominato *Leggere senza stereotipi* il cui scopo è offrire testi per l'infanzia privi di una rappresentazione stereotipata dei generi. Il progetto prevede la realizzazione di una bibliografia dedicata alla prima infanzia – continuamente aggiornata – che raccoglie libri e albi illustrati liberi da rappresentazioni stereotipate dei due sessi, dei ruoli di genere e dei modelli familiari, «che stimolino bambini e bambine a compiere scelte, fare esperienze, avere sogni e ambizioni, leggere il mondo in modo libero, a prescindere dal proprio sesso», per promuovere la «costruzione di identità libere e serene, curiose verso le differenze»¹⁷. Da questo progetto nasce non solo la bibliografia *online* sopraccitata ma anche un corso di formazione per educatori e insegnanti. Al corso di formazione partecipano anche 78 educatrici delle materne e dei nidi del comune di Venezia. Grazie alla Delegata ai diritti civili e alla lotta alle discriminazioni, Camilla Seibezzi, il Comune acquista i libri presentati al fine di inserirli nelle biblioteche delle scuole in cui lavorano le educatrici. Si tratta di 49 favole che hanno l'intento di insegnare ai bambini a comprendere e rispettare varie

¹⁶ Per una ricostruzione ancora più dettagliata della vicenda si veda <http://topipittori.blogspot.it/2015/07/il-caso-dei-libri-ritirati-dalle-scuole.html>

¹⁷ <http://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/>

forme di diversità e di combattere gli stereotipi: tra queste qualcuna racconta anche di famiglie omogenitoriali¹⁸.

Le polemiche sono iniziate quando alcuni rappresentanti di forze politiche di estrema destra hanno scoperto la cosa. Il 7 febbraio 2014, «Il Giornale» titola: *Il Comune di Venezia distribuisce fiabe gay nelle scuole*. La polemica continua e diventa anche motivo di campagna elettorale del candidato del centro-destra Luigi Brugnaro che, una volta eletto, prima ancora di insediare la giunta e tenere il primo consiglio comunale, il 25 giugno 2015 emette una circolare che così recita: «Si chiede di voler raccogliere i libri “gender”, genitore 1 e genitore 2, consegnati durante l’anno scolastico e prepararli al fine del ritiro che avverrà al più presto da parte di un incaricato». Da notare che la dicitura “genitore 1” e “genitore 2” non ha alcuna inerENZA con i libri in questione ma con i moduli di iscrizione scolastica, in cui si proponeva di usare la parola “genitore” invece di madre e padre. Tale proposta a livello giornalistico ha poi preso la formulazione sopraccitata. Evidentemente, il sindaco non aveva chiara l’idea di cosa avesse esattamente proibito, come lui stesso ammette in un comunicato stampa dell’8 luglio 2015 per rispondere alla polemica che è subito seguita al ritiro dei 49 testi:

Non potendo avere una visione completa ed esaustiva della questione, si è preferito ritirare tutti i libri distribuiti dalla precedente Amministrazione in modo da poter verificare serenamente e con piena cognizione di causa quali siano, e soprattutto quali non siano, adatti a bambini in età prescolare. [...] Molti libri, che trattano i temi legati alla discriminazione fisica, religiosa e razziale, sono notoriamente straordinari e verranno certamente ridistribuiti, come ad esempio le opere di Leo Lionni “Piccolo blu e piccolo giallo” e “Guizzino”. Le riserve riguardano,

¹⁸ Per una sintetica presentazione delle trame dei 49 testi si veda <http://idoloridellagiovanelibraia.blogspot.it/2015/07/la-famosa-lista-con-tutte-le-trame-dei.html>

invece, alcuni testi come “Piccolo uovo” di Francesca Pardi o “Jean a deux mamans” di Ophelie Texier.¹⁹

Sembra però che il sindaco di Venezia non avrà la possibilità di portare a termine il suo lavoro di valutazione dei libri verso cui ha delle «riserve» – che, per inciso, trattano temi di omogenitorialità e altri modelli di famiglia non tradizionali – in quanto nello stesso giorno il MIUR ha inviato una circolare alle scuole in cui precisa che sono il dirigente scolastico, gli insegnanti e i genitori a prendere insieme le decisioni riguardanti il piano dell’offerta educativa e formativa in una scuola. Il sottosegretario all’Istruzione, Davide Faraone, ha inoltre dichiarato:

Non esiste nessuna famigerata “teoria gender”, concretamente non so a cosa ci si riferisca con tale termine. A scuola esiste solo il rispetto della dignità di tutte le persone e di tutte le differenze, contro ogni discriminazione o violenza. La scuola, la famiglia, la società, le altre istituzioni, come parti di comunità educanti, sono tenute a garantire tali principi. E ciò esula da ogni tipo di strumentalizzazione possibile, nell’uno o nell’altro verso.²⁰

Con la posizione presa dal MIUR si è così conclusa – almeno per ora – la vicenda. Continuano però le polemiche intorno al disegno di legge Fedeli da parte dei difensori dell’ordine tradizionale che stanno portando avanti una campagna di disinformazione allo scopo di convincere i genitori che dietro l’educazione al genere si nasconde un’ideologia che vuole negare la naturale differenza tra i due sessi, confondere i propri figli circa le loro identità di genere e orientamenti sessuali portandoli a credere che possano decidere cosa essere in ogni momento e cambiare idea quando vogliono.

¹⁹ <http://www.brugnarosindaco.it/libri-sulla-teoria-gender-dichiarazione-del-sindaco-luigi-brugnar-comunicato-stampa-8-luglio-2015/>

²⁰ <http://nuovavenezia.gelocal.it/veneziana/cronaca/2015/07/08/news/il-sottosegretario-faraone-il-sindaco-non-puo-decidere-quali-libri-tenere-1.11744160>

È evidente che – in buona o in mala fede – coloro che si oppongono all'educazione di genere confondono diversi termini delle questioni. Senza voler ripetere le riflessioni sul genere che sono già state affrontate nel corso di questo lavoro, per capire cos'è realmente l'educazione al genere – o educazione di genere – basterebbe leggere le varie disposizioni che si sono pronunciate su questo tema. Analizzando, ad esempio, il tanto temuto disegno di legge Fedeli sull'educazione di genere, possiamo leggere nell'art. 1 a cosa è finalizzato l'insegnamento dell'educazione di genere:

alla crescita educativa, culturale ed emotiva, per la realizzazione dei principi di eguaglianza, pari opportunità e piena cittadinanza nella realtà sociale contemporanea [comma 1].

In attuazione di quanto disposto dal comma 1, i piani dell'offerta formativa delle scuole di ogni ordine e grado adottano misure educative volte alla promozione di cambiamenti nei modelli comportamentali al fine di eliminare stereotipi, pregiudizi, costumi, tradizioni e altre pratiche socio-culturali fondati sulla differenziazione delle persone in base al sesso di appartenenza e sopprimere gli ostacoli che limitano di fatto la complementarità tra i sessi nella società [comma 2]²¹.

Nell'art. 2, riguardante le *Linee guida sull'insegnamento dell'educazione di genere*, possiamo leggere che si prevede l'inserimento nei programmi scolastici dei:

temi dell'uguaglianza, delle pari opportunità, della piena cittadinanza delle persone, delle differenze di genere, dei ruoli non stereotipati, della soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, della violenza contro le donne basata sul genere e del diritto all'integrità personale²².

²¹ <http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/845618/index.html?stampa=si&part=si&toc=no%29>

²² *Ibid.*

In conclusione, l'esigenza di un'educazione al genere nasce dalla constatazione che sono ancora presenti, nella nostra società, stereotipi che ostacolano la libera realizzazione personale e professionale di ognuno; che manca una comprensione e un rispetto delle differenze di genere, nel senso più ampio, e che questa mancanza – che è innanzitutto una lacuna educativa – porta a un'incapacità di comprendere e rispettare l'Altro che si traduce in manifestazioni violente quali il bullismo, l'omofobia e la violenza sulle donne. Colmare questa lacuna è il fine dell'inserimento di un approccio di genere nelle scuole, approccio derivante da quella *prospettiva di genere* che dalla sua nascita ad oggi è stata usata per leggere criticamente la società, al fine di svelare logiche di dominio ed eliminare discriminazioni, violenze e disuguaglianze, senza imporre alcun modello normativo a sostituzione di quelli "tradizionali" ma semplicemente riconoscendo l'esistenza e la pari dignità ad ogni modo di essere.

PARTE SECONDA

RICERCA EMPIRICA SUGLI STEREOTIPI DI GENERE NEI SUSSIDIARI DI LETTURA PER LA SCUOLA PRIMARIA

CAPITOLO I

PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

1.1 Lo scopo della ricerca

Scopo della seguente ricerca è quello di esaminare la rappresentazione dei generi nei testi di lettura per la scuola primaria. La domanda di fondo è: i libri adottati sono sessisti? Presentano cioè una rappresentazione non paritaria, in particolare a svantaggio del genere femminile? Per rispondere a questa domanda è necessario analizzare i testi di lettura presenti nei libri scolastici nazionali e verificare, per prima cosa, se lo spazio dedicato alla rappresentazione dei due generi è paritario e, successivamente, se il modo in cui vengono descritti i due generi presenta dissimmetrie. A tale scopo è stato utilizzato come strumento di rilevazione la griglia di analisi quantitativa dei testi elaborata da Irene Biemmi¹.

La ricerca condotta da Biemmi sui libri di testo pubblicati tra il 1998 e il 2002 ha dimostrato che l'immagine che questi testi rimandano è quella di «una cultura parziale (nella duplice accezione di incompleta e “di parte”), pervasa e viziata da un'impronta maschile che tende ad esaltare l'Uomo e a relegare ai margini le donne»². In altri termini, questi testi non garantiscono pari opportunità a bambine e bambini di sviluppare una consapevole e ricca identità di genere: essi confinano le prime entro uno spazio minoritario

¹ Il lavoro di Biemmi è stato pubblicato per la prima volta dalla Commissione Regionale per le Pari Opportunità della Toscana nel 2006 e ripubblicato in: I. BIEMMI, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2010.

² BIEMMI, *Educazione sessista*, op. cit., p. 12.

rispetto a quello maschile ed entrambi entro stereotipi rappresentanti un solo modo di essere.

Dall'inizio del Duemila ad oggi la questione dell'uguaglianza di genere e delle pari opportunità è divenuta sempre più centrale; in più, a livello normativo, nel 2012 sono entrate in vigore le nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* in cui – tra le altre cose – si riconosce alla scuola «il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta»³.

Nella prima parte di questo lavoro è stato sottolineato come la comunità internazionale riconosca l'importanza di intervenire anche sui libri di testo per contrastare gli stereotipi e le discriminazioni di genere, istanza accolta dal Governo italiano nella legge 119/2013 e relativo *Piano d'azione* in cui si sottolinea l'esigenza di avviare «una apposita riflessione sull'uso del linguaggio nei libri di testo e sui possibili stereotipi discriminatori che ne possano derivare»⁴.

Lo scopo di questa ricerca è offrire un aggiornamento dell'analisi condotta da Biemmi, al fine di verificare se vi è stato un cambiamento nella rappresentazione dei generi negli anni che vanno dal 2002 al 2014 o se le rappresentazioni sessiste sono ancora presenti e in che misura. Per raggiungere tale scopo sono state analizzate le penultime e le ultime edizioni dei sussidiari dei linguaggi per la classe quarta della scuola primaria delle principali case editrici nazionali.

1.2 Lo strumento di indagine

Nell'analizzare la rappresentazione dei generi nei testi scolastici Biemmi focalizza l'attenzione sul sessismo culturale – piuttosto che su quello linguistico – ritenendo che «la discriminazione linguistica sia una

³ Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, recante “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione”, in Gazzetta ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013, p. 6.

⁴ PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Intesa sul Piano d'azione*, op. cit., p. 18.

componente, per non dire una conseguenza, di una discriminazione che è, prima di tutto, sociale e culturale»⁵. Più precisamente, quello che l'Autrice intende indagare sono:

I significati culturali connessi al genere maschile e femminile, l'immaginario che si struttura in relazione alle caratteristiche e ai ruoli dei due generi all'interno della società; tutto questo all'interno di quel "contenitore" del tutto particolare costituito dai testi scolastici⁶.

Scelto l'oggetto da indagare, Biemmi costruisce due strumenti *ad hoc*: una griglia per l'analisi quantitativa di testi e immagini e una scala di sessismo per analizzare qualitativamente i testi. Il primo permette di rilevare informazioni relative ad una più o meno equilibrata rappresentazione dei due sessi in quanto «uno squilibrio numerico è di per sé sintomatico di un atteggiamento discriminante»⁷. Lo strumento qualitativo consente un'analisi più approfondita delle connotazioni del femminile e del maschile; in particolare viene esaminato se «nella rappresentazione di maschi e femmine, si ricorre a modelli tradizionali oppure se sono offerti "nuovi" modelli di uomini e di donne a cui bambini e bambine possono ispirarsi»⁸. Nell'analisi qualitativa Biemmi riporta alcuni casi emblematici rilevati nei testi da lei analizzati: le rappresentazioni stereotipate di maschi e femmine da un lato, quelle anticonvenzionali (antistereotipi) dall'altro; analizzando criticamente anche il modo in cui questi modelli vengono presentati al lettore.

Per la presente ricerca si è scelto di utilizzare come strumento di indagine la griglia per l'analisi quantitativa dei testi. Seguendo la descrizione che la stessa Autrice fa dello strumento, verrà analizzata nel dettaglio la struttura dello strumento di rilevazione⁹.

⁵ BIEMMI, *Il sessismo in educazione*, op. cit., p. 71.

⁶ *Ivi*, pp. 71-72.

⁷ *Ivi*, p. 72.

⁸ *Ivi*, p. 119.

⁹ I dati sono stati rilevati su foglio Excel, in appendice è possibile visionare la versione cartacea della griglia di analisi.

La griglia prevede, per prima cosa, l'inserimento di informazioni di base:

- ID (numero identificativo del brano)
- casa editrice
- titolo del brano
- genere letterario

Seguono le variabili funzionali al rilevamento di tre informazioni fondamentali: chi sono gli attori della storia (protagonisti e personaggi), dove è ambientata la vicenda (ambientazione) e quando (tempo).

1.2.1 Gli attori: protagonisti e personaggi

Il primo elemento da rilevare è chi sono i protagonisti e i personaggi delle storie. Il protagonista è l'attore principale della storia: la griglia prevede la possibilità di analizzare anche un secondo protagonista nel caso in cui gli attori principali fossero due. È poi possibile analizzare fino a tre personaggi secondari ed elencare eventuali altri personaggi attraverso la casella "altri personaggi citati". Per ogni protagonista e personaggio vengono estratti dal brano le seguenti informazioni:

- genere
- età
- nome proprio
- ruolo professionale
- ruolo parentale
- appellativi di genere
- altri appellativi
- attributi fisici
- altri attributi
- diminutivi e vezzeggiativi
- attività preferite

Il genere

La prima variabile rileva il genere di protagonisti e personaggi: fondamentale per verificare se vi è un'equa rappresentazione dei due generi o se persiste una predominanza numerica di protagonisti e personaggi maschili. In sede di analisi verrà successivamente incrociata con le altre variabili per rilevare eventuali differenze di genere nelle modalità di descrizione degli attori.

La variabile *genere del protagonista* presenta otto possibili modalità contrassegnate da numeri:

- 0: genere non specificato
- 1: maschio
- 2: femmina
- 3: gruppo maschile
- 4: gruppo femminile
- 5: gruppo misto
- 6: animale o altro essere fantastico sessuato maschile
- 7: animale o altro essere fantastico sessuato femminile

Per quanto riguarda le opzioni 6 e 7 va precisato che viene considerato "animale o altro essere fantastico sessuato" quello che assume «comportamenti e sembianze tipicamente umane»¹⁰. Gli animali non sessuati non vengono analizzati come protagonisti dei brani ma possono essere considerati come personaggi, per i quali è presente un'ottava categoria: "animale o altro essere fantastico non sessuato".

L'età

La variabile *età* presenta cinque modalità che rappresentano degli archi temporali:

- 0: età indefinita
- 1: piccolo/a
- 2: bambino/a

¹⁰ BIEMMI, *Educazione sessista*, op. cit., p. 76.

3: adulto/a

4: anziano/a

5: variabile

L'opzione "zero" viene applicata nel caso in cui non si riesca a dedurre l'età del soggetto. L'opzione "bambino/a" è stata qui interpretata come un arco temporale che va dall'età del lettore - circa nove/dieci anni - fino a quella che precede l'adulto, di conseguenza vengono compresi anche i/le giovani. Per "piccolo/a" si intende invece un'età inferiore a quella del lettore. Per quanto riguarda le categorie "adulto/a" e "anziano/a" si intende chi ha rispettivamente circa l'età dei genitori e dei nonni del lettore. Infine l'età può essere "variabile" in due casi: per singolo attore la cui età varia nel corso della storia o per un gruppo i cui componenti hanno diverse età.

Il nome proprio

La variabile *nome proprio* è stata scelta in quanto «alcune ricerche hanno messo in rilievo che spesso, nei testi scolastici, le donne sono definite esclusivamente in relazione al legame parentale (come mamme, nonne, ecc.)»¹¹. La rilevazione del nome serve pertanto a capire se viene riconosciuta un'identità propria alla donna, oltre al ruolo materno.

Il ruolo professionale

La variabile *ruolo professionale* è rilevata al fine di verificare l'esistenza di una differenza quantitativa e qualitativa nell'attribuzione delle professioni. Verranno quindi analizzati sia il numero di donne e uomini che vengono definiti in base al loro ruolo professionale sia la varietà delle professioni attribuite ai due generi.

¹¹ *Ivi*, p. 77.

Il ruolo parentale

La variabile *ruolo parentale* è strettamente legata alla precedente e la sua rilevazione è finalizzata a verificare se esiste una differenza di genere nel definire gli attori in base al loro ruolo di madre, padre, nonni, ecc. Si presume che il genere femminile sia più spesso definito in base al ruolo parentale rispetto al genere maschile che invece è prevalentemente definito in base al ruolo professionale.

Gli appellativi di genere e gli "altri appellativi"

Gli *appellativi di genere* sono coppie dialettiche di termini (uomo/donna, maschio/femmina, signore/signora, bambino/bambina, ragazzo/ragazza, il giovane/la giovane, vecchio/vecchia, anziano/anziana) rilevati al fine di verificare l'esistenza di una differenza nel loro uso in base al genere. Vengono inclusi in questo elenco anche alcune coppie di diminutivi e vezzeggiativi (signorino/signorina, ragazzino/ragazzina, ragazzetto/ragazzetta, vecchietto/vecchietta, vecchietto/vecchietta). Nella scelta di includere questa variabile Biemmi richiama il lavoro di Alma Sabatini¹² la quale individua un uso di diminutivi e vezzeggiativi riservato al genere femminile: per esempio l'uso di "signorina" è dissimetrico rispetto al corrispettivo maschile "signorino" che non viene utilizzato. L'analisi, dunque, vuole in questo caso evidenziare l'esistenza di eventuali dissimmetrie semantiche nell'uso degli appellativi di genere.

Nella categoria "*altri appellativi*" rientrano tutte le definizioni degli attori che non si riferiscono al genere: sono per lo più soprannomi o espressioni particolari che descrivono i soggetti.

¹² A. SABATINI, *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del consiglio dei ministri, 1987.

Gli attributi fisici e gli “altri attributi”

Gli *attributi fisici* sono, evidentemente, quelli che qualificano gli attori in base a caratteristiche fisiche; gli *“altri attributi”* sono tutti quelli che non rientrano nella categoria precedente: si tratta di attributi che si riferiscono a tratti comportamentali, psicologici o del carattere. L'ipotesi che si vuole verificare attraverso queste due variabili è che le femmine siano descritte in base alle loro caratteristiche fisiche in misura maggiore dei maschi, in cui prevalgono invece i tratti psicologici.

Diminutivi e vezzeggiativi

Nella griglia vengono rilevati due tipi di diminutivi e vezzeggiativi: *diminutivi e vezzeggiativi persona* – usati per descrivere l'attore – e *diminutivi e vezzeggiativi contesto* – usati per descrivere l'ambiente e gli oggetti che circondano l'attore. Diminutivi e vezzeggiativi vengono rilevati per approfondire un altro aspetto studiato da Alma Sabatini: quello che fa riferimento allo stereotipo della “piccolezza” della donna. Le minori dimensioni fisiche che spesso la donna ha rispetto all'uomo diventano:

Una caratteristica intrinseca della donna, estendibile dal fisico a tutti gli aspetti intellettuali, morali, e ribadita in contesti dove è del tutto irrilevante [...] attraverso aggettivi, diminutivi gratuiti e inutili, riferiti non solo alle donne, ma anche agli oggetti che le circondano¹³.

Attività preferite

La variabile *attività preferite* ha lo scopo di rilevare quali sono i passatempi degli attori e indagare se esiste una differenza in base al genere. Questa variabile è stata scomposta per rilevare tre aspetti: sport, giochi, altre attività. Da notare che rispetto alla griglia originale è stato qui preferito inserire per comodità di analisi la voce “attività domestiche” come casella a parte anziché farla rientrare entro l'ampia voce “altre attività”.

¹³ *Ivi*, p. 80.

1.2.2 L'ambientazione

La variabile *ambientazione* presenta quattro modalità:

0: spazio non identificato o non inerente

1: spazio chiuso

2: spazio aperto

3: spazio variabile

È presente inoltre la casella “specificare” in cui è possibile scrivere il luogo esatto in cui è ambientata la storia. È opportuno precisare che la modalità “zero” viene utilizzata quando non è possibile individuare l'ambientazione della vicenda (spazio non identificato) oppure quando lo spazio non è pertinente per quel tipo di testo, per esempio quando si tratta di un testo descrittivo di persone (spazio non inerente); la modalità “spazio variabile” indica invece uno spazio che muta nel corso della vicenda da chiuso ad aperto o viceversa.

L'ambientazione della vicenda viene inserita da Biemmi in quanto:

Studi precedenti hanno dimostrato una relazione molto stretta tra il genere del protagonista e lo spazio in cui è ambientata la storia. In particolare, il genere femminile è associato agli spazi chiusi, mentre il genere maschile agli spazi aperti: la donna è relegata in una dimensione privata-familiare mentre l'uomo è libero di muoversi nello spazio pubblico¹⁴.

Questa variabile verrà quindi incrociata con la variabile genere per verificare l'esistenza di questa disparità.

¹⁴ BIEMMI, *Educazione sessista*, op. cit., pp. 79-80.

1.2.3 Il tempo

La variabile tempo presenta quattro modalità:

0: tempo non specificato o non inerente

1: tempo presente

2: tempo passato

3: tempo futuro

Come per la variabile precedente l'opzione "zero" può presentarsi: quando non è stato possibile capire il tempo della vicenda; quando questo non è inerente, come nei testi descrittivi. Questa variabile ha lo scopo di rilevare in particolare «se nei testi scolastici viene data visibilità alle donne del passato, solitamente trascurate data la loro condizione di subalternità rispetto al sesso maschile»¹⁵.

1.3 I testi oggetto d'indagine

In linea con l'analisi condotta da Biemmi, si è scelto di analizzare i libri di testo delle scuole primarie, e, in particolare, i sussidiari dei linguaggi della classe quarta:

Le storie narrate ai bambini hanno una grande influenza nello sviluppo della loro identità e costituiscono un supporto ineguagliabile al loro bisogno di conoscenza e di comprensione di se stessi e del complesso mondo in cui vivono. Le storie contenute nei testi scolastici assumono forse un'importanza ancora più rilevante perché la loro autorevolezza e credibilità è garantita dal contesto in cui sono presentate (la scuola) e dallo strumento che le veicola (i libri di testo dovrebbero, appunto, "far testo")¹⁶.

¹⁵ *Ivi*, p.80.

¹⁶ *Ivi*, pp. 72-73.

Nel complesso sono state scelte tredici tra le principali case editrici nazionali che operano nel settore scolastico: De Agostini, Raffaello, Il Capitello, Giunti, Fabbri, Pearson, A. Mondadori, Immedia, Nicola Milano, Ardea Tredieci, La Scuola, Editrice Del Borgo, Piccoli. Per le penultime edizioni i libri sono stati editi in anni compresi tra il 2008 e il 2010, mentre le ultime edizioni sono tutte editate nel 2014. L'elenco completo dei testi è presentato in bibliografia, nella tabella 1 viene proposto uno schema riassuntivo delle case editrici e delle edizioni esaminate nel presente lavoro e da Biemmi.

È utile notare che, delle tredici case editrici selezionate, sei dichiarano la propria adesione al progetto Polite per la formazione di una cultura delle pari opportunità e del rispetto delle differenze: Il Capitello, Nicola Milano, Raffaello, Giunti, De Agostini, Piccoli¹⁷. Per le edizioni del 2014, quattro dichiarano di rispondere alle caratteristiche richieste dalle Indicazioni nazionali per il curricolo: Giunti, Raffaello, Il Capitello, A. Mondadori.

Per quanto riguarda la scelta dei brani, si è seguita la linea adottata da Biemmi, per cui tra le tipologie testuali presenti nei sussidiari di lettura sono stati selezionati i testi narrativi, descrittivi e informativi. Entro la categoria dei testi narrativi si distinguono: racconti realistici, racconti fantastici, racconti d'avventura, racconti di paura, racconti umoristici, racconti gialli, biografie e autobiografie, fiabe, miti e leggende. Tra i testi descrittivi sono stati scelti quelli incentrati sulla descrizione di persone o in cui il personaggio rivestiva comunque una certa importanza, escludendo quelli incentrati sulla descrizione di animali o ambienti. Dei testi informativi sono stati selezionati quelli riguardanti persone. Sono stati invece esclusi dall'analisi i testi poetici, i testi regolativi, i testi di educazione all'immagine e al suono, le lettere e i diari.

In totale sono stati analizzati 1084 brani: 561 per le edizioni 2008/2010 riguardanti dodici case editrici e 523 per le edizioni del 2014,

¹⁷ Delle case editrici analizzate da Biemmi solo due avevano dichiarato l'adesione al progetto Polite: Piemme e Giunti.

riguardanti undici case editrici. In fase di analisi sono stati esaminati separatamente i due campioni e confrontati i risultati.

TABELLA 1 – Edizioni esaminate da Biemmi e nel presente lavoro

| CASA EDITRICE | ED. BIEMMI | PENULTIMA ED. | ULTIMA ED. |
|---------------------------|------------|---------------|------------|
| De Agostini | 2002 | 2009 | 2014 |
| Raffaello | 2001 | 2009 | 2014 |
| Il Capitello | 2000 | 2009 | 2014 |
| Giunti | 2002 | 2009 | 2014 |
| Fabbri | 2002 | 2009 | 2014 |
| Pearson | 2002 | 2009 | 2014 |
| Nicola Milano | 2002 | 2009 | - |
| La Scuola | 2002 | 2009 | - |
| Piccoli | 1998 | - | 2014 |
| Piemme | 2002 | - | - |
| Immedia | - | 2010 | 2014 |
| Ardea Tredieci | - | 2008 | 2014 |
| A. Mondadori | - | 2008 | 2014 |
| Edizioni Del Borgo | - | 2009 | 2014 |

CAPITOLO II

RISULTATI DELL'ANALISI

I risultati della ricerca verranno presentati analizzando separatamente le variabili presenti nella griglia di analisi. Innanzitutto verranno illustrati i risultati della variabile principale: il *genere* di protagonisti e personaggi; successivamente si analizzerà la distribuzione dei protagonisti entro il *genere letterario*, *l'ambientazione* e il *tempo* delle storie; per ultimo le variabili che riguardano la descrizione di protagonisti e personaggi (*età*, *nome proprio*, *ruolo professionale*, *ruolo parentale*, *appellativi di genere* e *altri appellativi*, *attributi fisici* e *altri attributi*, *diminutivi* e *vezzeggiativi*, *attività preferite*). I risultati verranno distinti per anno di edizione per poi confrontare i risultati al fine di rilevare le eventuali differenze.

2.1 Il genere

2.2.1 Edizioni 2008/2010

Analisi complessiva del campione

Per le edizioni del 2008/2010 sono state esaminate dodici case editrici: Ardea Tredieci, Edizioni Del Borgo, Raffaello, Pearson, Immedia, Il Capitello, De Agostini, Giunti, Fabbri, A. Mondadori, La Scuola e Nicola Milano.

I brani analizzati sono 561 in cui sono stati individuati 659 protagonisti (considerando la presenza di due protagonisti in 98 delle storie) e 600 personaggi. Per la variabile *genere del protagonista* erano previste otto possibili categorie: maschio, femmina, gruppo maschile, gruppo femminile, gruppo misto, animale o altro essere fantastico sessuato maschile, animale o altro essere fantastico sessuato femminile e genere non identificato; per il

genere dei personaggi a queste si aggiunge animale o altro essere fantastico non sessuato. Nell'analizzare i risultati della variabile *genere* e successivamente per l'analisi incrociata di questa con le altre variabili sono stati aggregati i dati in modo da ottenere quattro categorie per i protagonisti e cinque per i personaggi:

- *genere maschile* (ottenuto sommando le frequenze del protagonista maschio, del gruppo maschile e dell'animale o altro essere fantastico sessuato maschile);
- *genere femminile* (ottenuto sommando le frequenze della protagonista femmina, del gruppo femminile e dell'animale o altro essere fantastico sessuato femminile);
- *gruppo misto*;
- *genere non identificato*.

A questi si aggiunge *animale o altro essere fantastico non sessuato* per i soli personaggi. Nell'analisi verranno considerati sempre i dati aggregati¹.

Nel complesso del campione si registrano i seguenti risultati: nel 57,7% delle storie sono presenti protagonisti di genere maschile, nel 38,7% protagoniste femminili, nel 3,5% il protagonista è un gruppo misto e nello 0,2% non è stato possibile identificare il genere (GRAF. 1).

Per quanto riguarda i personaggi secondari i risultati complessivi sono i seguenti: nel 46,8% sono presenti personaggi di genere maschile, nel 42,5% personaggi femminili, nel 9,8% dei casi i personaggi sono animali o altri esseri fantastici non sessuati, e nello 0,8% è un gruppo misto (GRAF. 2).

¹ I dati per le categorie non aggregate sono i seguenti: per i protagonisti si registrano 351 maschi, 246 femmine, 19 gruppi maschili, 6 gruppi femminili, 23 gruppi misti, 11 animali o altri esseri fantastici sessuati maschili, 3 animali o altri esseri fantastici sessuati femminili, 1 di genere non identificato. Per i personaggi: 247 maschi, 247 femmine, 21 gruppi maschili, 3 gruppi femminili, 5 gruppi misti, 13 animali o altri esseri fantastici sessuati maschili, 5 animali o altri esseri fantastici sessuati femminili, 50 animali o altri esseri fantastici non sessuati.

GRAFICO 1 – Genere del protagonista (ed. 2008/2010)

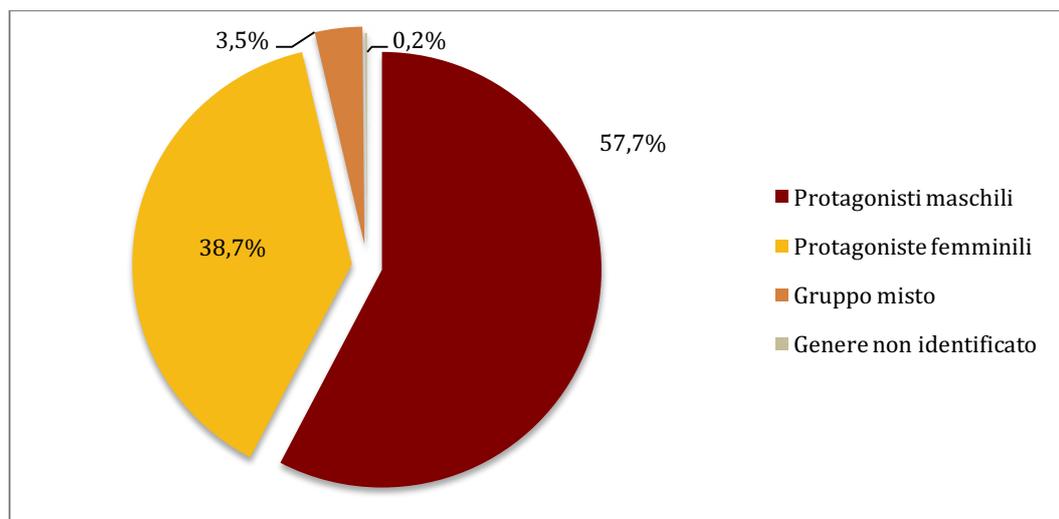
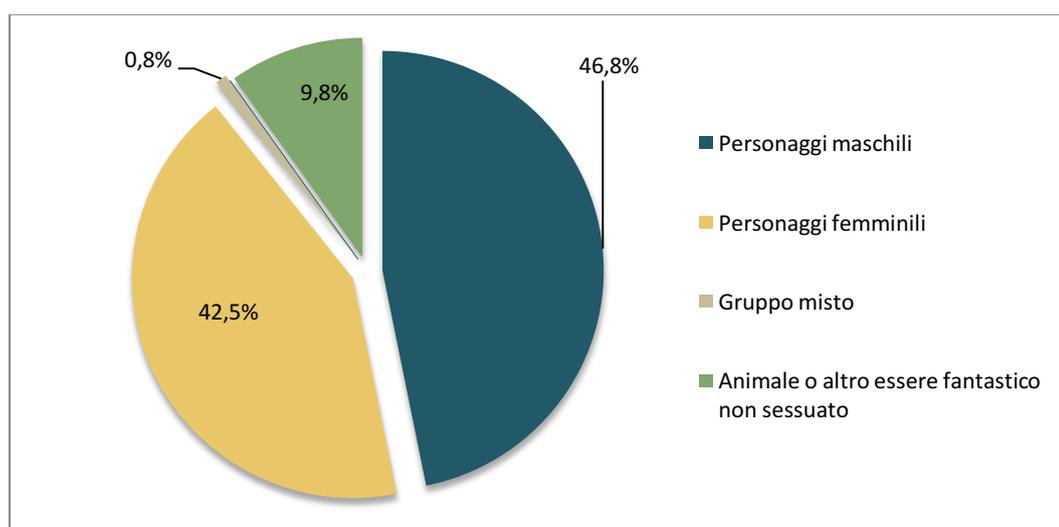


GRAFICO 2 – Genere del personaggio (ed. 2008/2010)



Questi i risultati riguardanti tutti i generi rilevati. Nell'analizzare nel dettaglio le differenze tra le case editrici – e nelle analisi delle variabili successive – verranno considerate esclusivamente le differenze tra le frequenze delle due modalità principali nella loro versione aggregata: *genere maschile* e *genere femminile*. Verrà quindi per prima cosa approfondito il confronto tra i due generi nel complesso del campione per poi esaminarlo entro le singole case editrici.

In numeri assoluti si hanno 380 protagonisti maschili e 255 protagoniste femminili: in percentuale sono il 59,8% contro il 40,2%; il rapporto tra protagonisti maschili e protagoniste femminili è di 1,5 ciò vuol dire che per ogni dieci protagoniste femminili sono presenti 15 protagonisti maschili. Per i personaggi i numeri assoluti sono: 281 per il genere maschile e 255 per il genere femminile: rispettivamente il 52,4% contro il 47,6%; il rapporto tra i due generi è di 1,1.

Questi valori sono stati analizzati statisticamente mediante test del chi-quadrato per valutare la significatività della differenza nella rappresentazione numerica dei due generi: la differenza sul totale del campione risulta essere statisticamente significativa per i protagonisti delle storie (TAB. 3), mentre per i personaggi non si registra una differenza significativa per questa variabile (TAB. 5).

Analisi per case editrici

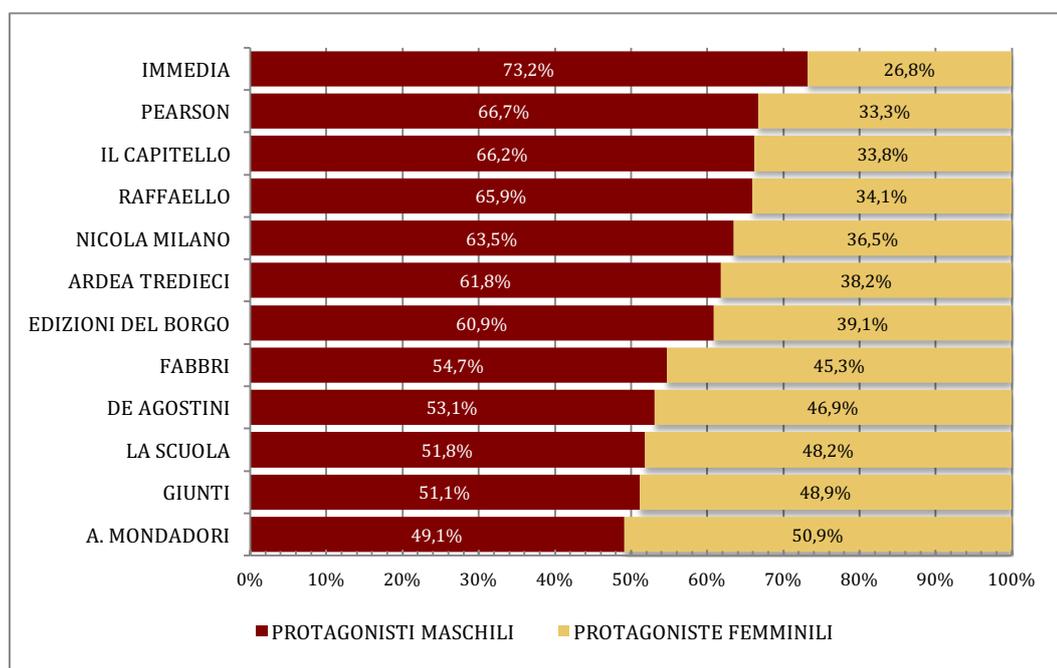
Analizziamo adesso le differenze tra le singole case editrici, iniziando dal genere del protagonista per poi analizzare quello dei personaggi.

Su dodici case editrici solo per l'editrice A. Mondadori il genere femminile è, anche se di poco, rappresentato più del genere maschile, in tutti gli altri casi la percentuale di protagonisti maschili è superiore al 50% (GRAF. 3). Si riscontra comunque una forte differenza tra le case editrici: in sette di esse il rapporto tra il genere maschile e quello femminile è superiore alla media complessiva, che ricordiamo essere di 1,5: Immedia, Pearson, Il Capitello, Raffaello, Nicola Milano, Ardea Tredieci, Edizioni del Borgo. Tale dissimmetria numerica arriva fino al 2,7 nel caso dell'editrice Immedia: i protagonisti maschili sono presenti quasi il triplo delle volte rispetto alle protagoniste femminili (TAB. 2).

TABELLA 2 – Numeri assoluti dei protagonisti di genere maschile e femminile per casa editrice (ed. 2008/2010)

| Casa editrice | Protagonisti maschili | Protagoniste femminili | M/F |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|-----|
| IMMEDIA | 30 | 11 | 2,7 |
| PEARSON | 38 | 19 | 2,0 |
| IL CAPITELLO | 47 | 24 | 2,0 |
| RAFFAELLO | 29 | 15 | 1,9 |
| NICOLA MILANO | 40 | 23 | 1,7 |
| ARDEA TREDIECI | 34 | 21 | 1,6 |
| EDIZIONI DEL BORGO | 28 | 18 | 1,6 |
| FABBRI | 29 | 24 | 1,2 |
| DE AGOSTINI | 26 | 23 | 1,1 |
| LA SCUOLA | 29 | 27 | 1,1 |
| GIUNTI | 23 | 22 | 1,0 |
| A. MONDADORI | 27 | 28 | 1,0 |
| TOT. | 380 | 255 | 1,5 |

GRAFICO 3 – Protagonisti di genere maschile e femminile per casa editrice (ed. 2008/2010)



Analizzando statisticamente le differenze tra le distribuzioni dei due generi è emerso che tale differenza è significativa nelle seguenti case editrici: Immedia (73,2% di protagonisti maschili), Pearson (66,7%), Il Capitello

(66,2%), Raffaello (65,9%) e Nicola Milano (63,5%). In Ardea Tredieci ed Edizioni del Borgo si registra una percentuale di protagonisti maschili comunque superiore al 60% anche se non statisticamente significativa (TAB. 3). Nelle restanti cinque case editrici (A. Mondadori, Giunti, La Scuola, De Agostini, Fabbri) non si registra una sostanziale disparità numerica tra i due generi.

TABELLA 3 – Test chi-quadrato a campione singolo per la variabile *genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| Casa editrice | Sign.* |
|--|--------|
| IMMEDIA | 0,003 |
| PEARSON | 0,012 |
| IL CAPITELLO | 0,014 |
| NICOLA MILANO | 0,032 |
| RAFFAELLO | 0,035 |
| ARDEA TREDIECI | 0,080 |
| EDIZIONI DEL BORGO | 0,140 |
| FABBRI | 0,492 |
| DE AGOSTINI | 0,668 |
| LA SCUOLA | 0,789 |
| GIUNTI | 0,881 |
| A. MONDADORI | 0,893 |
| TOT. | 0,000 |
| * Il livello di significatività è 0,05. | |
| Ipotesi nulla: le categorie definite dalla variabile si verificano con probabilità uguali. | |
| Nota: La variabile può assumere due categorie: <i>maschile</i> e <i>femminile</i> . | |

La situazione migliora nel caso dei personaggi in cui vi è una maggiore parità nella rappresentazione numerica dei due generi; si registrano però anche qui delle differenze tra le case editrici. In particolare in Immedia e Ardea Tredieci i personaggi maschili sono rispettivamente quasi il doppio ed il triplo di quelli femminili (TAB. 4), tali differenze sono peraltro statisticamente significative (TAB. 5). In A. Mondadori – che presenta una sostanziale parità numerica per i protagonisti – i personaggi maschili sono 1,6 volte in più di quelli femminili. Nelle altre case editrici non ci sono differenze significative, peraltro si registra una leggera prevalenza numerica del genere femminile – che va dal 50,9% al 56,5% – in metà di queste (GRAF.

4).

TABELLA 4 – Numeri assoluti dei personaggi di genere maschile e femminile per casa editrice (ed. 2008/2010)

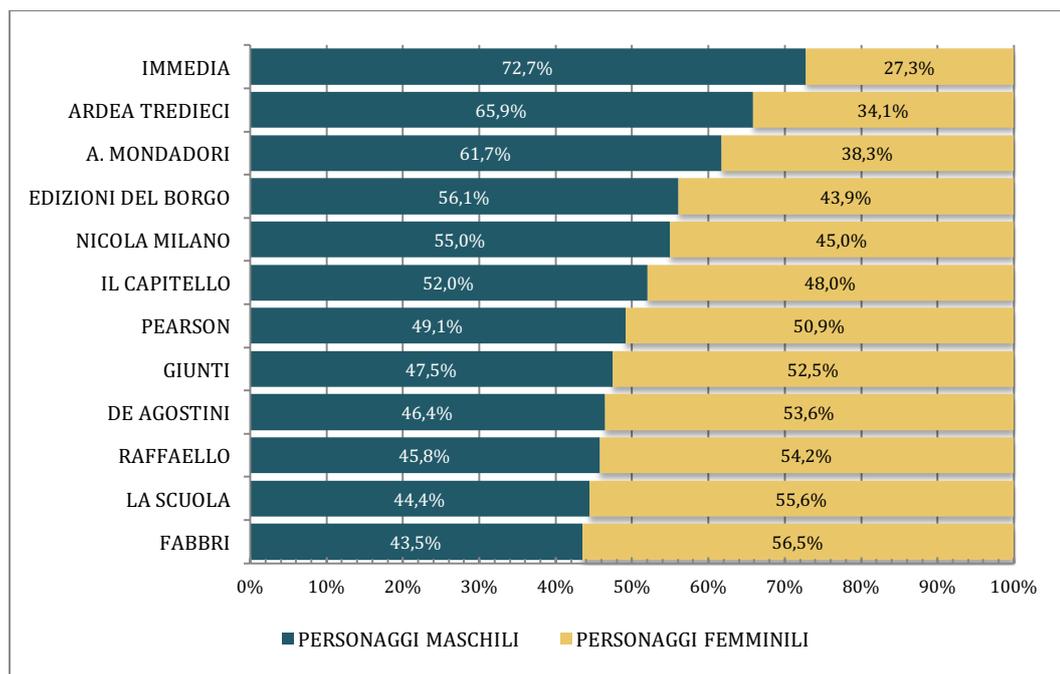
| Casa editrice | Personaggi maschili | Personaggi femminili | M/F |
|---------------------------|---------------------|----------------------|-----|
| IMMEDIA | 16 | 6 | 2,7 |
| ARDEA TREDIECI | 27 | 14 | 1,9 |
| A. MONDADORI | 29 | 18 | 1,6 |
| EDIZIONI DEL BORGO | 23 | 18 | 1,3 |
| NICOLA MILANO | 33 | 27 | 1,2 |
| IL CAPITELLO | 26 | 24 | 1,1 |
| PEARSON | 28 | 29 | 1,0 |
| GIUNTI | 19 | 21 | 0,9 |
| DE AGOSTINI | 13 | 15 | 0,9 |
| RAFFAELLO | 27 | 32 | 0,8 |
| LA SCUOLA | 20 | 25 | 0,8 |
| FABBRI | 20 | 26 | 0,8 |
| TOT. | 281 | 255 | 1,1 |

TABELLA 5 – Test chi-quadrato a campione singolo per la variabile *genere del personaggio* (ed. 2008/2010)

| Casa editrice | Sign.* |
|---------------------------|--------|
| IMMEDIA | 0,033 |
| ARDEA TREDIECI | 0,042 |
| A. MONDADORI | 0,109 |
| FABBRI | 0,376 |
| EDIZIONI DEL BORGO | 0,435 |
| NICOLA MILANO | 0,439 |
| LA SCUOLA | 0,456 |
| RAFFAELLO | 0,515 |
| DE AGOSTINI | 0,705 |
| GIUNTI | 0,752 |
| IL CAPITELLO | 0,777 |
| PEARSON | 0,895 |
| TOT. | 0,261 |

* Il livello di significatività è 0,05.
 Ipotesi nulla: le categorie definite dalla variabile si verificano con probabilità uguali.
 Nota: La variabile può assumere due categorie: *maschile e femminile*.

GRAFICO 4 – Personaggi maschili e femminili per casa editrice (ed. 2008/2010)



2.1.2 Edizioni 2014

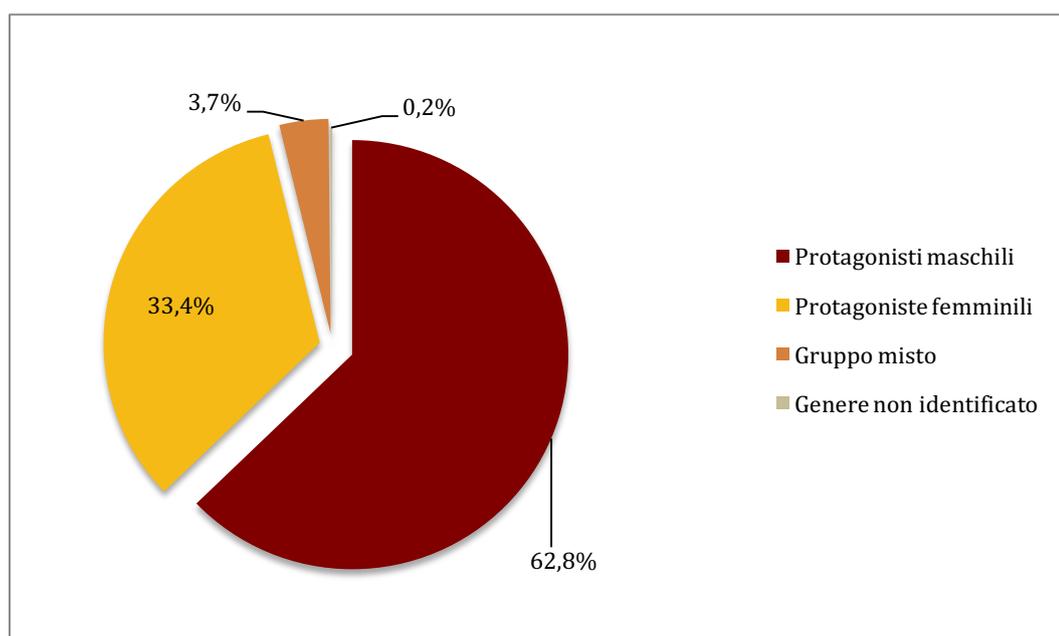
Analisi complessiva del campione

Per le edizioni del 2014 sono state esaminate le stesse case editrici delle penultime edizioni con l'eccezione di La Scuola e Nicola Milano che non hanno pubblicato una nuova edizione e con l'aggiunta di Piccoli, per un totale di undici case editrici. I brani analizzati sono 523 in cui sono stati individuati 629 protagonisti (considerando la presenza di due protagonisti in 106 delle storie) e 642 personaggi. Anche in questo caso i dati sono stati aggregati in quattro categorie (*genere maschile, genere femminile, gruppo misto, genere non identificato*), più una quinta per i soli personaggi (*animale o altro essere fantastico non sessuato*)².

² I dati per le categorie non aggregate sono i seguenti: per i protagonisti si registrano 365 maschi, 200 femmine, 16 gruppi maschili, 4 gruppi femminili, 23 gruppi misti, 14 animali o altri esseri fantastici sessuati maschili, 6 animali o altri esseri fantastici sessuati femminili, 1 di genere non identificato. Per i personaggi: 285 maschi, 258 femmine, 20 gruppi maschili, 6 gruppi femminili, 11 gruppi misti, 12 animali o altri esseri fantastici sessuati

Considerando le quattro modalità aggregate della variabile i risultati sul complesso del campione sono i seguenti: nel 62,8% delle storie i protagonisti sono di genere maschile, nel 33,4% di genere femminile, nel 3,7% il protagonista è un gruppo misto e nello 0,2% non è stato possibile identificare il genere (GRAF. 5).

GRAFICO 5 – Genere del protagonista (ed. 2014)



Passando ai personaggi, questi sono nel 49,4% dei casi di genere maschile, nel 41,9% di genere femminile, nel 7,0% sono animali o altri esseri fantastici non sessuati, e nell' 1,7% un gruppo misto (GRAF. 6).

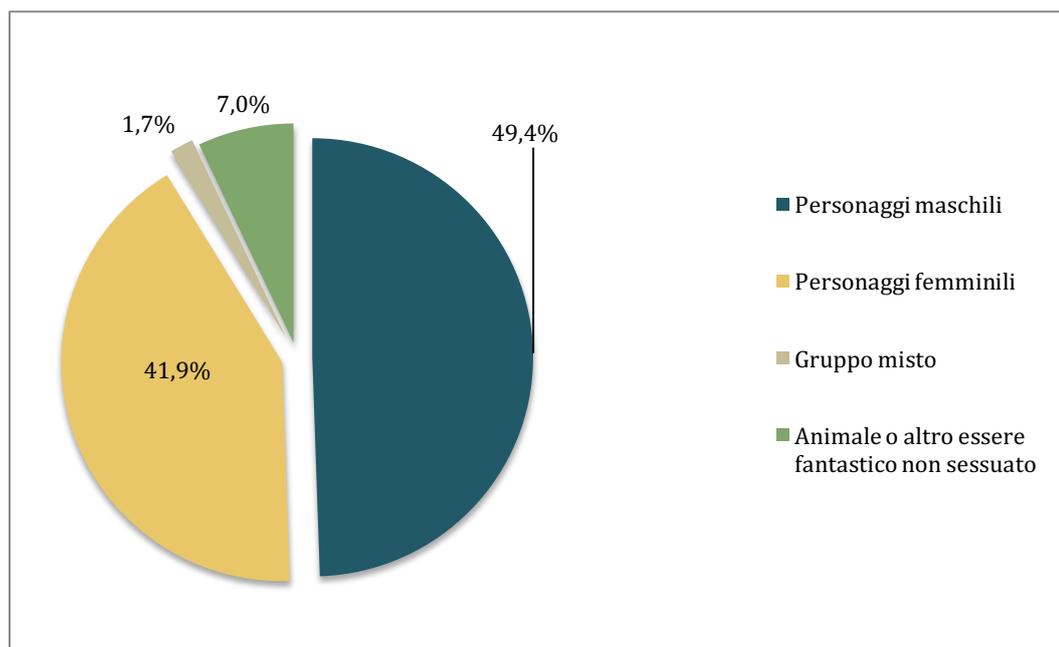
Come per le penultime edizioni, nell'analizzare nel dettaglio le differenze tra le case editrici - e nelle analisi delle variabili successive - verranno considerate esclusivamente le differenze tra le frequenze dei due generi principali aggregati.

Confrontando i due generi principali si hanno in numeri assoluti: 395 protagonisti maschili e 210 protagoniste femminili, ovvero rispettivamente il 65,3% contro il 34,7%; il rapporto tra protagonisti maschili e protagoniste

maschili, 5 animali o altri esseri fantastici sessuati femminili, 45 animali o altri esseri fantastici non sessuati, 0 di genere non identificato.

femminili è di 1,9 (TAB. 6). Ricordiamo che per le penultime edizioni le percentuali dei protagonisti erano 59,8% per il genere maschile e 40,2% per quello femminile e il loro rapporto era di 1,5. Nel complesso la disparità nella rappresentazione numerica dei due generi è aumentata di 5,5 punti percentuali.

GRAFICO 6 – Genere del personaggio (ed. 2014)



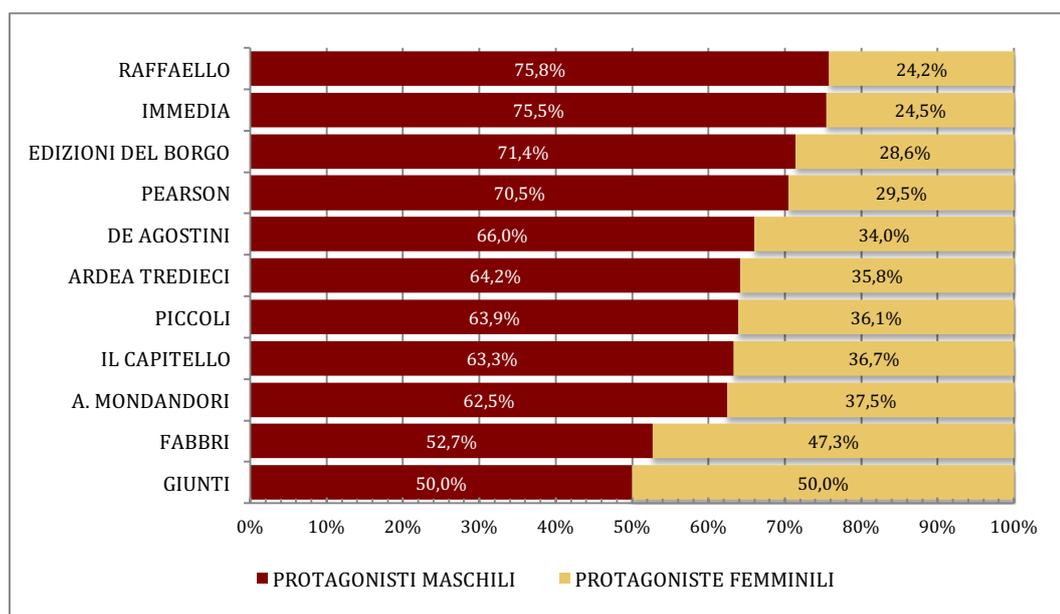
Per i personaggi i numeri assoluti sono: 317 per il genere maschile e 269 per il genere femminile, ovvero rispettivamente il 54,1% e il 45,9%; il rapporto tra i due generi è di 1,2. Ricordiamo che per le penultime edizioni le percentuali dei personaggi maschili e femminili erano rispettivamente 52,4% e 47,6% e il rapporto m/f di 1,1. Anche in questo caso si registra un aumento percentuale nella rappresentazione del genere maschile anche se di soli 2,2 punti percentuali.

Infine, da rilevare che dal test di significatività statistica effettuato sul totale del campione i risultati sono i seguenti: la differenza numerica tra genere maschile e femminile nei protagonisti risulta essere, anche per queste edizioni, statisticamente significativa (TAB. 7), e – a differenza delle penultime edizioni – lo è anche per i personaggi (TAB. 9).

Analisi per case editrici

Analizziamo adesso le differenze tra le singole case editrici, iniziando dal genere del protagonista e seguendo con quello del personaggio. Rispetto al campione delle penultime edizioni dove le case editrici in cui la percentuale di protagonisti maschili superava il 60% erano sette su dodici, nelle edizioni del 2014 sono nove su undici (GRAF. 7).

GRAFICO 7 – Protagonisti di genere maschile e femminile per casa editrice (ed. 2014)



Con l'eccezione di Giunti e Fabbri, tutte le case editrici presentano un numero di protagonisti maschili che va da 1,7 a 3,1 volte quello delle protagoniste femminili (TAB. 6) e in otto casi su undici la differenza è statisticamente significativa: Immedia, Raffaello, Edizioni del Borgo, Pearson, De Agostini, A. Mondadori, Ardea Tredieci e Il Capitello (TAB. 7).

TABELLA 6 – Elenco in numeri assoluti dei protagonisti di genere maschile e femminile per casa editrice (ed. 2014)

| Casa editrice | Protagonisti maschili | Protagoniste femminili | M/F |
|---------------------------|-----------------------|------------------------|-----|
| IMMEDIA | 40 | 13 | 3,1 |
| RAFFAELLO | 47 | 15 | 3,1 |
| EDIZIONI DEL BORGO | 40 | 16 | 2,5 |
| PEARSON | 43 | 18 | 2,4 |
| DE AGOSTINI | 31 | 16 | 1,9 |
| ARDEA TREDIECI | 34 | 19 | 1,8 |
| PICCOLI | 23 | 13 | 1,8 |
| A. MONDADORI | 45 | 27 | 1,7 |
| IL CAPITELLO | 38 | 22 | 1,7 |
| FABBRI | 29 | 24 | 1,1 |
| GIUNTI | 25 | 25 | 1,0 |
| TOT. | 395 | 210 | 1,9 |

TABELLA 7 – Test chi-quadrato a campione singolo per la variabile *genere del protagonista* (ed. 2014)

| Casa editrice | Sign.* |
|---------------------------|--------|
| IMMEDIA | 0,000 |
| RAFFAELLO | 0,000 |
| EDIZIONI DEL BORGO | 0,001 |
| PEARSON | 0,001 |
| DE AGOSTINI | 0,029 |
| A. MONDADORI | 0,034 |
| ARDEA TREDIECI | 0,039 |
| IL CAPITELLO | 0,039 |
| PICCOLI | 0,096 |
| FABBRI | 0,686 |
| GIUNTI | 1,000 |
| TOT. | 0,000 |

* Il livello di significatività è 0,05.

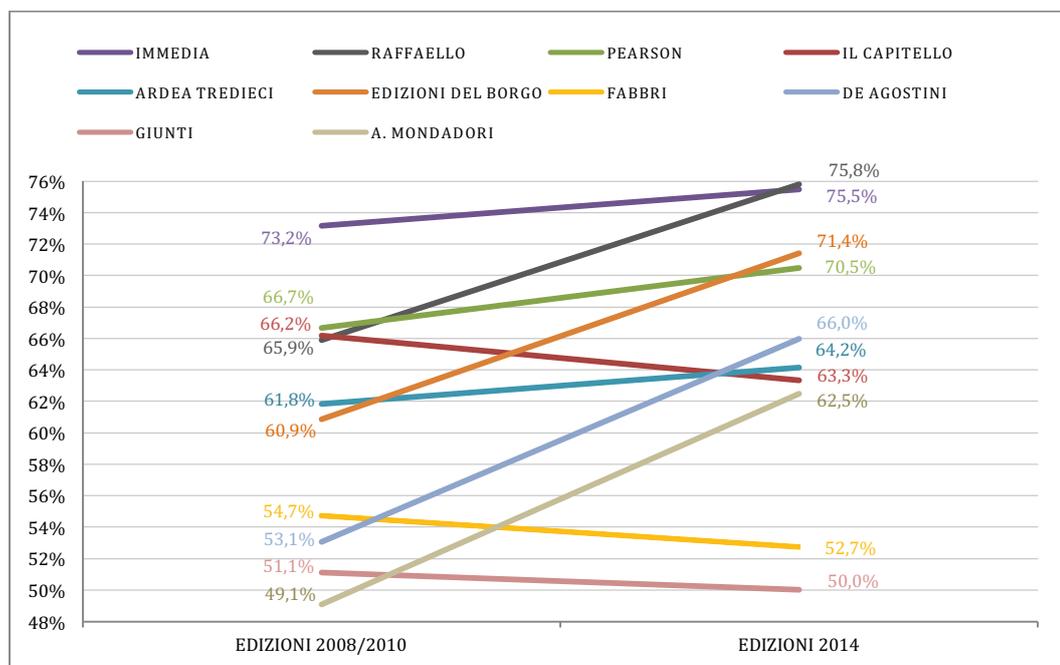
Ipotesi nulla: le categorie definite dalla variabile si verificano con probabilità uguali.

Nota: La variabile può assumere due categorie: *maschile e femminile*.

Se confrontiamo le percentuali delle dieci case editrici di cui sono state esaminate le penultime e le ultime edizioni (Raffaello, Il Capitello, Pearson, Immedia, Ardea Tredieci, Edizioni del borgo, Fabbri, De Agostini, Giunti e A.

Mondadori) si registra un aumento più o meno marcato della percentuale di protagonisti maschili³; con l'eccezione de Il Capitello, Fabbri e Giunti che registrano una lieve diminuzione (GRAF. 8).

GRAFICO 8 – Variazioni delle percentuali dei protagonisti maschili (ed. 2008/2010 e 2014)



Passando all'analisi dei personaggi, ricordiamo che nel complesso del campione i personaggi maschili sono il 54,1% mentre quelli femminili sono il 45,9% e che tale differenza è statisticamente significativa. Dall'analisi delle singole case editrici però il campione risulta essere diviso sostanzialmente in due parti: in circa la metà delle case editrici il numero dei personaggi maschili è sotto il 50%, nell'altra sopra il 60% (GRAF. 9).

Le case editrici che presentano una forte dissimmetria nella rappresentazione dei due generi sono: Ardea Tredieci (68,6% di personaggi maschili), Raffaello (64,2%), Edizioni del Borgo (64,0%), Immedia (62,2%) e Piccoli (60,0%). Di queste quelle in cui la differenza risulta essere

³ I dati si riferiscono al numero di protagonisti maschili rispetto alle protagoniste femminili sul totale riguardante i soli generi principali, escludendo gruppo misto e genere non identificato.

statisticamente significativa sono: Ardea Tredieci, Raffaello e Edizioni del Borgo (TAB. 9).

GRAFICO 9 – Personaggi maschili e femminili per casa editrice (ed. 2014)

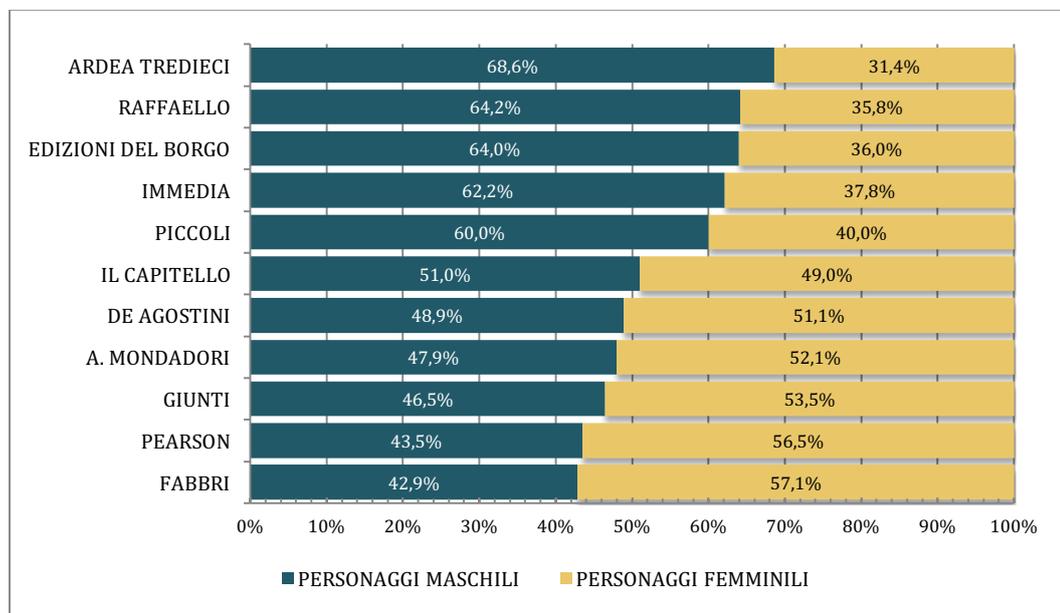


TABELLA 8 – Elenco in numeri assoluti dei personaggi di genere maschile e femminile per casa editrice (ed. 2014)

| Casa editrice | Personaggi maschili | Personaggi femminili | M/F |
|---------------------------|---------------------|----------------------|-----|
| ARDEA TREDIECI | 35 | 16 | 2,2 |
| RAFFAELLO | 34 | 19 | 1,8 |
| EDIZIONI DEL BORGO | 32 | 18 | 1,8 |
| IMMEDIA | 23 | 14 | 1,6 |
| PICCOLI | 36 | 24 | 1,5 |
| DE AGOSTINI | 22 | 23 | 1,0 |
| IL CAPITELLO | 26 | 25 | 1,0 |
| GIUNTI | 33 | 38 | 0,9 |
| A. MONDADORI | 35 | 38 | 0,9 |
| FABBRI | 21 | 28 | 0,8 |
| PEARSON | 20 | 26 | 0,8 |
| TOT. | 317 | 269 | 1,2 |

TABELLA 9 – Test chi-quadrato a campione singolo per la variabile *genere del personaggio* (ed. 2014)

| Casa editrice | Sign.* |
|---------------------------|--------|
| ARDEA TREDIECI | 0,008 |
| RAFFAELLO | 0,039 |
| EDIZIONI DEL BORGO | 0,048 |
| PICCOLI | 0,121 |
| IMMEDIA | 0,139 |
| FABBRI | 0,317 |
| PEARSON | 0,376 |
| GIUNTI | 0,553 |
| A. MONDADORI | 0,725 |
| DE AGOSTINI | 0,881 |
| IL CAPITELLO | 0,889 |
| TOT. | 0,047 |

* Il livello di significatività è 0,05.
 Ipotesi nulla: le categorie definite dalla variabile si verificano con probabilità uguali.
 Nota: La variabile può assumere due categorie: *maschile e femminile*.

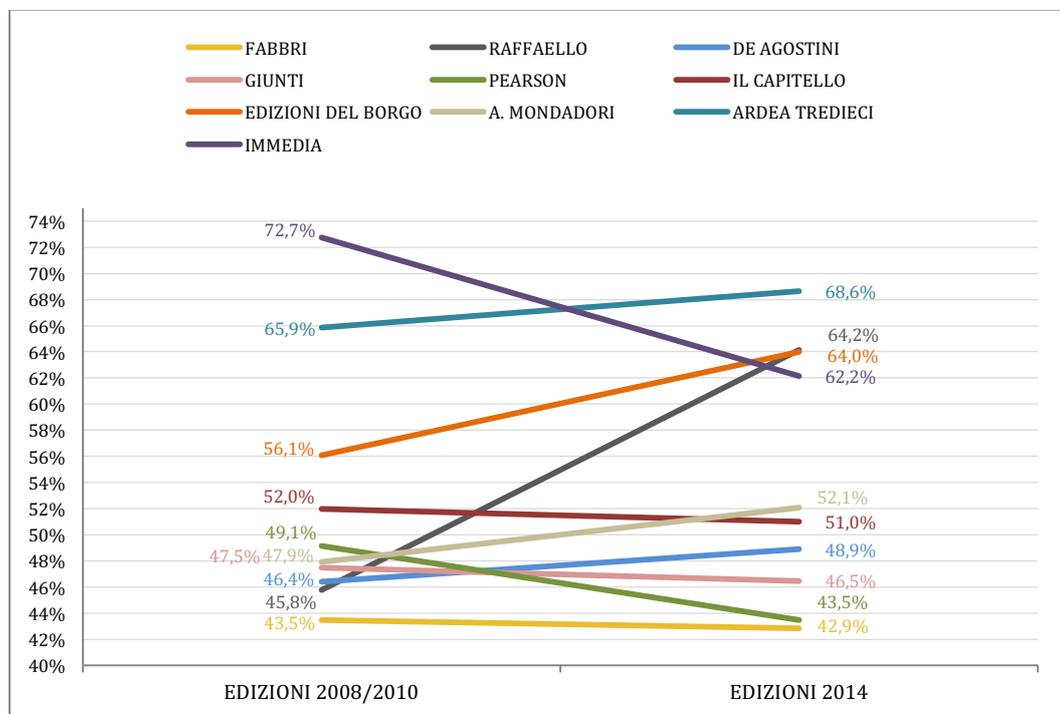
Comparando i dati delle dieci case editrici esaminate sia nella penultima che nell'ultima edizione, le percentuali dei personaggi maschili rispetto ai personaggi femminili registrano aumenti più evidenti⁴ in particolare in: Raffaello (da 45,8% a 64,2%) ed Edizioni del Borgo (da 56,1% a 64,0%) e – in senso opposto – in Immedia (da 72,7% a 62,2%) e A. Mondadori (da 61,7% a 47,9%) [GRAF. 10].

In ultima analisi è possibile fare dei confronti con i dati emersi dallo studio condotto da Biemmi. Considerando la ripartizione complessiva dei generi i dati erano i seguenti: 59,1% protagonisti maschili, 37,0% protagoniste femminili, 3,1% gruppo misto e 0,8% genere non identificato. Per i personaggi: 53,1% di genere maschile, 31,9% di genere femminile, il 10,1% gruppo misto e il 4,9% animale non sessuato. Volendo confrontare le percentuali dei soli protagonisti e personaggi maschili rispetto a quelli femminili possiamo ricavare i seguenti dati: il 61,5% per i protagonisti e il 62,5% per i personaggi. Ricordiamo che i dati qui rilevati sono il 59,8% e

⁴ Anche in questo caso i dati si riferiscono al numero di personaggi maschili rispetto a quelli femminili sul totale riguardante i soli generi principali, escludendo gruppo misto e genere non identificato.

52,4% rispettivamente per i protagonisti e personaggi maschili nelle edizioni 2008/2010 e il 65,3% e 54,1% nelle edizioni 2014. La discriminazione numerica nella rappresentazione del genere femminile non sembra quindi essere stata eliminata dagli inizi del Duemila ad oggi, soprattutto per quanto riguarda il dato più importante: i protagonisti delle storie. I protagonisti maschili continuano ad essere oltre 1,5 volte più rappresentati delle protagoniste femminili e nell'ultimo anno questa discrepanza è aumentata.

GRAFICO 10 – Variazione delle percentuali dei personaggi maschili (ed. 2008/2010 e 2014)



2.2 Genere letterario

La variabile *genere letterario* è stata rilevata al fine di verificare se esistono delle disparità nella rappresentazione dei protagonisti dei due generi rispetto alla tipologia di storie. Per questa variabile verranno quindi considerati solo i protagonisti e non i personaggi.

2.2.1 Edizioni 2008/2010

Nelle edizioni 2008/2010 sono stati registrati 380 protagonisti maschili e 255 protagoniste femminili, pertanto nell'analizzare la distribuzione dei due generi entro le tipologie testuali ci aspettiamo già che la percentuale del genere maschile sia maggiore di quella femminile (GRAF. 11); per approfondire l'analisi e verificare se esiste un'ulteriore disparità legata al genere letterario incroceremo le due variabili mediante una tabella di contingenza e analizzeremo i risultati del test del chi-quadrato per verificare se le differenze presenti nella distribuzione dei due generi all'interno delle sottocategorie testuali sono significative (TAB. 10).

Dai risultati emerge che la disparità ipotizzata esiste per alcune tipologie di testo: il genere femminile è sovra-rappresentato nei racconti autobiografici, nei testi descrittivi e nei racconti realistici, in cui è significativamente più presente del genere maschile; quest'ultimo è invece protagonista quasi esclusivo di miti e leggende e, soprattutto, dei racconti d'avventura in cui compare 6,6 volte in più del genere femminile. Per gli altri generi letterari la differenza non è statisticamente significativa seppure consistente a livello percentuale in quanto legata alla superiorità numerica del genere maschile.

2.2.2 Edizioni 2014

Nelle edizioni del 2014 la situazione si ripresenta abbastanza invariata ma con una minore rappresentazione numerica del genere femminile che rispecchia i dati complessivi sull'aumentata prevalenza maschile dei protagonisti. Nelle ultime edizioni, infatti, in nessuna tipologia testuale prevale in percentuale il genere femminile, eccetto nel racconto autobiografico, ma la differenza è di un solo protagonista (GRAF. 12). Informazioni più approfondite vengono fornite dalla tabella di contingenza e dall'analisi del chi-quadrato (TAB. 11): solo nel racconto realistico le protagoniste femminili sono sovra-rappresentate; nel testo informativo e nei

racconti d'avventura è ancora protagonista quasi assoluto il genere maschile: 12,7 volte più rappresentato di quello femminile nei racconti d'avventura mentre il genere femminile non è per niente rappresentato nei testi informativi.

GRAFICO 11 – Distribuzione dei due generi entro la tipologia di testi (ed. 2008/2010)

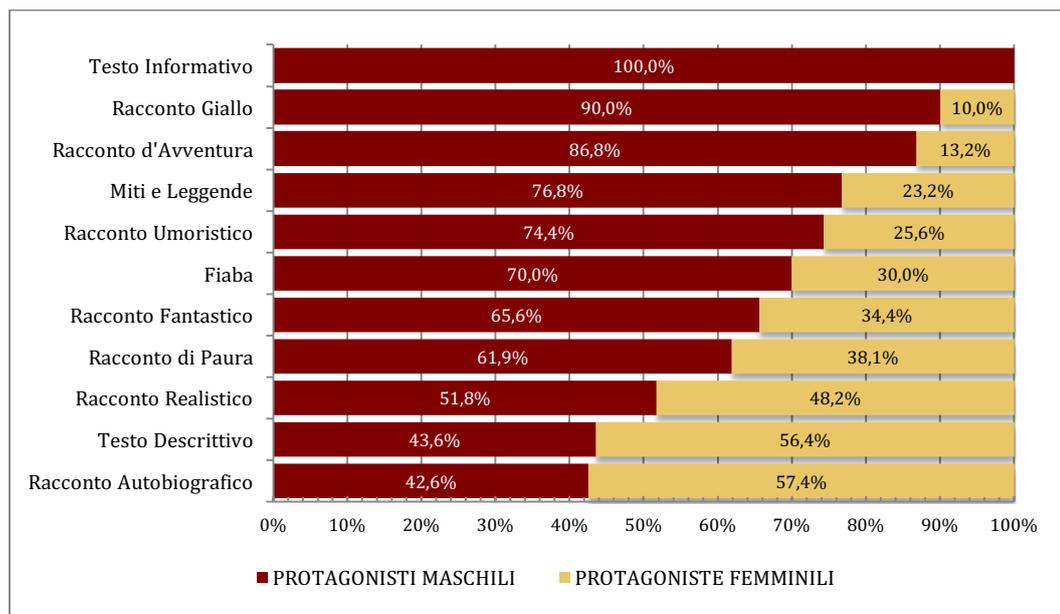


GRAFICO 12 – Distribuzione dei due generi entro la tipologia di testi (ed. 2014)

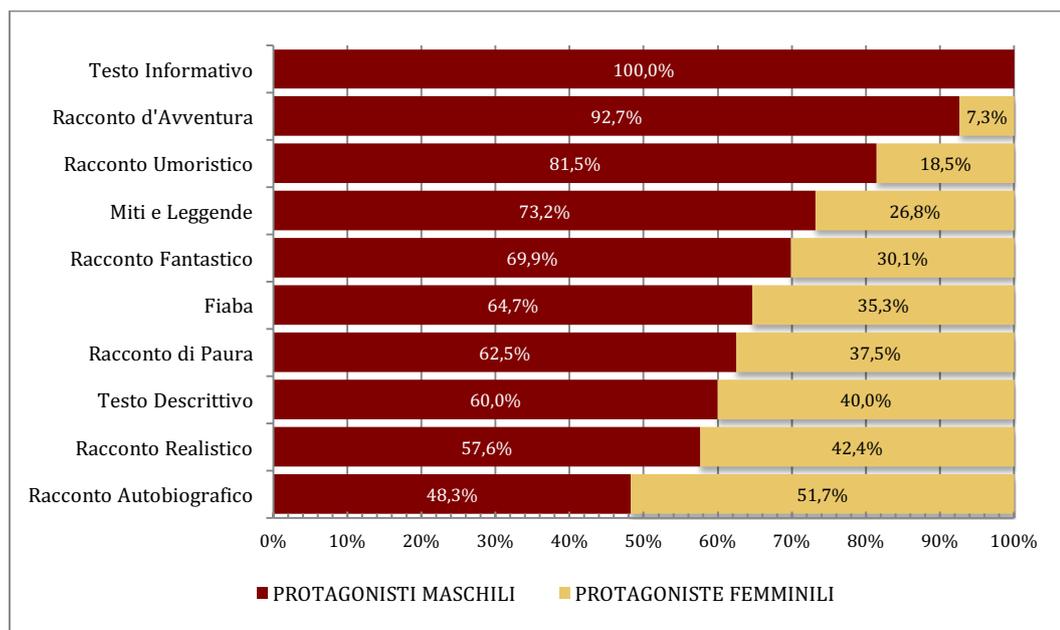


TABELLA 10 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *genere del protagonista* e *genere letterario* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|--------------------------|-------------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| GENERE LETTERARIO | Racconto realistico | Conteggio | 103 | 96 | 199 |
| | | Conteggio atteso | 119,1 | 79,9 | 199,0 |
| | | Residui corretti | -2,8 | 2,8 | |
| | Racconto fantastico | Conteggio | 42 | 22 | 64 |
| | | Conteggio atteso | 38,3 | 25,7 | 64,0 |
| | | Residui corretti | 1,0 | -1,0 | |
| | Fiaba | Conteggio | 14 | 6 | 20 |
| | | Conteggio atteso | 12,0 | 8,0 | 20,0 |
| | | Residui corretti | ,9 | -,9 | |
| | Miti e leggende | Conteggio | 43 | 13 | 56 |
| | | Conteggio atteso | 33,5 | 22,5 | 56,0 |
| | | Residui corretti | 2,7 | -2,7 | |
| | Racconto autobiografico | Conteggio | 20 | 27 | 47 |
| | | Conteggio atteso | 28,1 | 18,9 | 47,0 |
| | | Residui corretti | -2,5 | 2,5 | |
| | Racconto umoristico | Conteggio | 29 | 10 | 39 |
| | | Conteggio atteso | 23,3 | 15,7 | 39,0 |
| | | Residui corretti | 1,9 | -1,9 | |
| | Racconto d'avventura | Conteggio | 46 | 7 | 53 |
| | | Conteggio atteso | 31,7 | 21,3 | 53,0 |
| | | Residui corretti | 4,2 | -4,2 | |
| | Racconto di paura | Conteggio | 26 | 16 | 42 |
| | | Conteggio atteso | 25,1 | 16,9 | 42,0 |
| | | Residui corretti | ,3 | -,3 | |
| | Racconto giallo | Conteggio | 9 | 1 | 10 |
| | | Conteggio atteso | 6,0 | 4,0 | 10,0 |
| | | Residui corretti | 2,0 | -2,0 | |
| | Testo descrittivo | Conteggio | 44 | 57 | 101 |
| | | Conteggio atteso | 60,4 | 40,6 | 101,0 |
| | | Residui corretti | -3,6 | 3,6 | |
| Testo informativo | Conteggio | 4 | 0 | 4 | |
| | Conteggio atteso | 2,4 | 1,6 | 4,0 | |
| | Residui corretti | 1,6 | -1,6 | | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 56,814 ^a | 10 | ,000 |
| Rapporto di verosimiglianza | 61,869 | 10 | ,000 |
| Associazione lineare-lineare | ,147 | 1 | ,702 |
| N. di casi validi | 635 | | |

a. 3 celle (13,6%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 1,61.

TABELLA 11 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *genere del protagonista* e *genere letterario* (ed. 2014)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|--------------------------|-------------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| GENERE LETTERARIO | Racconto realistico | Conteggio | 132 | 97 | 229 |
| | | Conteggio atteso | 149,5 | 79,5 | 229,0 |
| | | Residui corretti | -3,1 | 3,1 | |
| | Testo descrittivo | Conteggio | 39 | 26 | 65 |
| | | Conteggio atteso | 42,4 | 22,6 | 65,0 |
| | | Residui corretti | -,9 | ,9 | |
| | Testo informativo | Conteggio | 9 | 0 | 9 |
| | | Conteggio atteso | 5,9 | 3,1 | 9,0 |
| | | Residui corretti | 2,2 | -2,2 | |
| | Racconto fantastico | Conteggio | 58 | 25 | 83 |
| | | Conteggio atteso | 54,2 | 28,8 | 83,0 |
| | | Residui corretti | ,9 | -,9 | |
| | Fiaba | Conteggio | 22 | 12 | 34 |
| | | Conteggio atteso | 22,2 | 11,8 | 34,0 |
| | | Residui corretti | -,1 | ,1 | |
| | Miti e leggende | Conteggio | 41 | 15 | 56 |
| | | Conteggio atteso | 36,6 | 19,4 | 56,0 |
| | | Residui corretti | 1,3 | -1,3 | |
| | Racconto autobiografico | Conteggio | 14 | 15 | 29 |
| | | Conteggio atteso | 18,9 | 10,1 | 29,0 |
| | | Residui corretti | -2,0 | 2,0 | |
| | Racconto umoristico | Conteggio | 22 | 5 | 27 |
| | | Conteggio atteso | 17,6 | 9,4 | 27,0 |
| | | Residui corretti | 1,8 | -1,8 | |
| | Racconto d'avventura | Conteggio | 38 | 3 | 41 |
| | | Conteggio atteso | 26,8 | 14,2 | 41,0 |
| | | Residui corretti | 3,8 | -3,8 | |
| | Racconto di paura | Conteggio | 20 | 12 | 32 |
| Conteggio atteso | | 20,9 | 11,1 | 32,0 | |
| Residui corretti | | -,3 | ,3 | | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) |
|-----------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 34,339 ^a | 9 | ,000 |
| Rapporto di verosimiglianza | 40,985 | 9 | ,000 |
| N. di casi validi | 605 | | |

a. 1 celle (5,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 3,12.

In conclusione, il dato principale che emerge – come già rilevato da Biemmi – è la conferma dello stereotipo per cui l'avventura – e quindi l'azione – è riservata al genere maschile mentre quello femminile è relegato a una dimensione di quotidiana staticità, come confermano anche i successivi dati relativi all'ambientazione delle vicende. È infine importante notare che i testi informativi analizzati hanno per protagonisti personaggi importanti del passato o del presente e l'assenza di esempi femminili – in entrambe le edizioni analizzate – è, pertanto, ancora più significativa.

2.3 Ambientazione

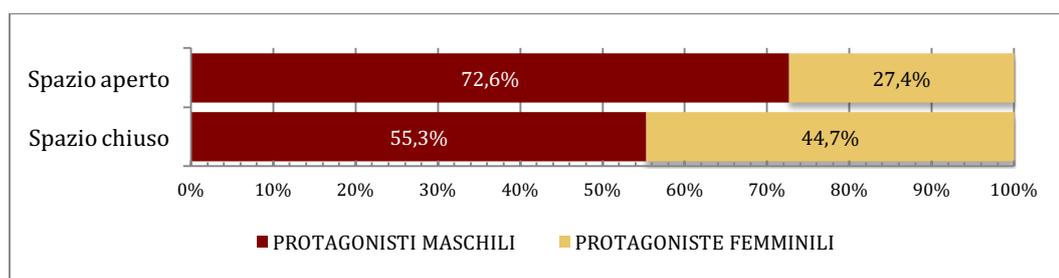
La variabile *ambientazione* presenta quattro modalità: spazio aperto, spazio chiuso, spazio variabile e spazio indefinito. Lo scopo è rilevare se esiste una differenza di genere nella collocazione dei protagonisti, in particolare per quanto riguarda gli spazi aperti e chiusi.

2.3.1 Edizioni 2008/2010

Innanzitutto vediamo i risultati generali: su un totale di 561 storie, 165 sono ambientate in spazio aperto (29,4%), 157 in spazio chiuso (28,0%), in 163 lo spazio è indefinito (29,1%) e in 76 lo spazio è variabile (13,5%). Nel seguito dell'analisi ci soffermeremo solo sulla dicotomia spazio chiuso/aperto incrociando la variabile *ambientazione* con quella *genere del protagonista*. A questo scopo consideriamo solo i protagonisti di genere maschile e femminile e rileviamo dove sono ambientate le rispettive storie.

Il numero dei protagonisti maschili e femminili è di 635, il numero delle ambientazioni sarà pari al numero dei protagonisti: di queste 190 (29,9%) sono in spazio aperto e 179 in spazio chiuso (28,2%); delle prime 138 hanno protagonisti maschili (72,6%) e 52 femminili (27,4%), delle seconde 99 maschili (55,3%) e 80 femminili (44,7%) [GRAF. 13].

GRAFICO 13 – Collocazione dei due generi in spazi aperti e chiusi (ed. 2008/2010)



Tenendo sempre presente che in numeri assoluti i maschi sono in maggioranza, per dare un significato a queste distribuzioni è necessario vedere come si distribuiscono entro la tavola di contingenza e confrontare le frequenze osservate con quelle attese: possiamo notare che il genere femminile è sovra-rappresentato negli spazi chiusi ma che tale scarto non è statisticamente significativo; mentre la differenza significativa riguarda la distribuzione negli spazi aperti (TAB. 12).

Come già rilevato nelle edizioni 1998/2002 da Biemmi «*i maschi sono più numerosi delle femmine in ogni luogo: sia nello spazio chiuso che aperto. [...] Nello spazio aperto però la presenza maschile è decisamente più marcata*»⁵. Il rapporto evidenziato nelle edizioni 2008/2010 tra protagonisti maschili e protagoniste femminili rappresentati nello spazio aperto è 2,7.

Un altro dato importante da rilevare è quante delle storie con protagonisti maschili e femminili sono ambientate in spazi aperti oppure chiusi. Sul totale dei racconti con protagonisti maschili (380) il 36,3% è ambientato in spazi aperti, il 26,1% in spazi chiusi; sul totale dei racconti con protagoniste femminili (255) il 20,4% si colloca in spazi aperti, il 31,4% in spazi chiusi (GRAF. 14). Notiamo che, tra le quattro modalità di spazio, i protagonisti maschili sono soprattutto collocati in spazi aperti, mentre quelle femminili in spazi chiusi oppure entro spazi non definiti o non rilevanti (come nel caso dei testi descrittivi).

⁵ BIEMMI, *Educazione sessista*, op. cit., pag. 100.

GRAFICO 14 – Distribuzione nello spazio dei protagonisti maschili e femminili (ed. 2008/2010)

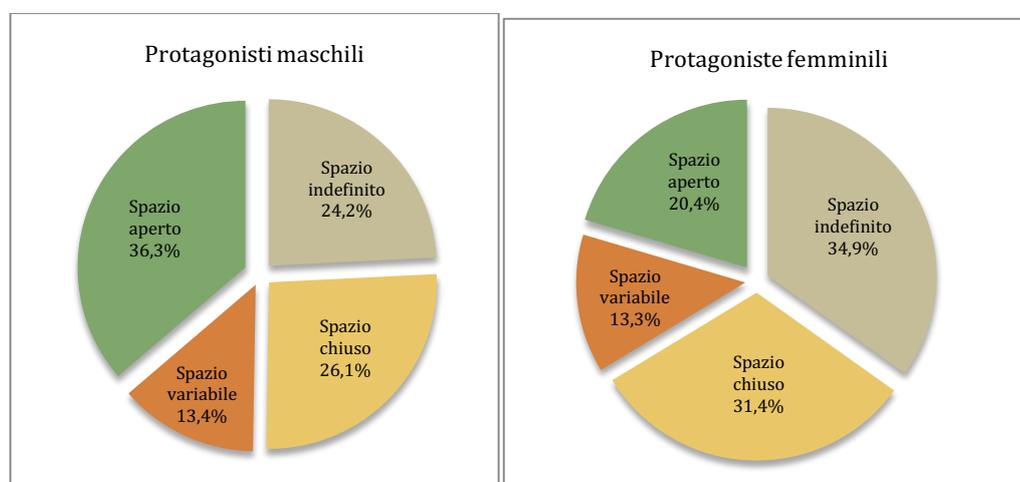


TABELLA 12 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *ambientazione* e *genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|----------------------|-------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| AMBIENTAZIONE | Spazio indefinito | Conteggio | 92 | 89 | 181 |
| | | Conteggio atteso | 108,3 | 72,7 | 181,0 |
| | | Residui corretti | -2,9 | 2,9 | |
| | Spazio aperto | Conteggio | 138 | 52 | 190 |
| | | Conteggio atteso | 113,7 | 76,3 | 190,0 |
| | | Residui corretti | 4,3 | -4,3 | |
| | Spazio chiuso | Conteggio | 99 | 80 | 179 |
| | | Conteggio atteso | 107,1 | 71,9 | 179,0 |
| | | Residui corretti | -1,5 | 1,5 | |
| | Spazio variabile | Conteggio | 51 | 34 | 85 |
| | | Conteggio atteso | 50,9 | 34,1 | 85,0 |
| | | Residui corretti | ,0 | ,0 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 20,584 ^a | 3 | ,000 |
| Rapporto di verosimiglianza | 21,104 | 3 | ,000 |
| Associazione lineare-lineare | ,454 | 1 | ,500 |
| N. di casi validi | 635 | | |

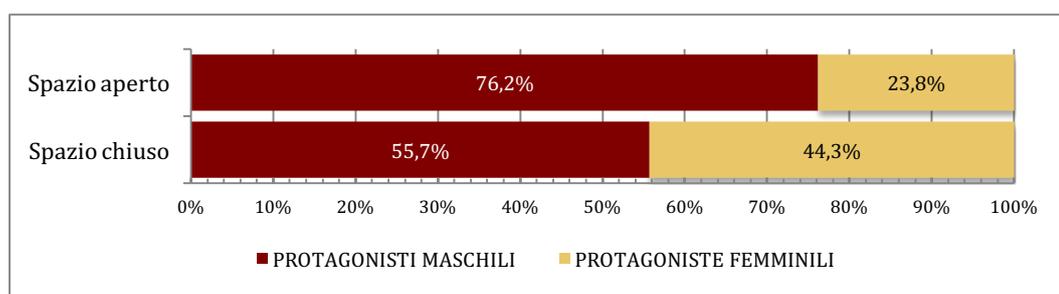
a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 34,13.

2.3.2 Edizioni 2014

Nelle edizioni 2014 sono state analizzate 523 storie: 191 sono ambientate in spazio aperto (36,5%), 142 in spazio chiuso (27,2%), in 117 lo spazio è indefinito(22,4%) e in 73 lo spazio è variabile (14,0%).

Analizziamo la dicotomia spazio chiuso/aperto riguardante i protagonisti maschili e femminili: su 605 protagonisti e altrettante ambientazioni, in 227 casi (37,5%) è rilevato uno spazio aperto e in 158 uno spazio chiuso (26,1%); delle prime 173 hanno protagonisti maschili (76,2%) e 54 femminili (23,8%), delle seconde 88 maschili (55,7%) e 70 femminili (44,3%) [GRAF. 15].

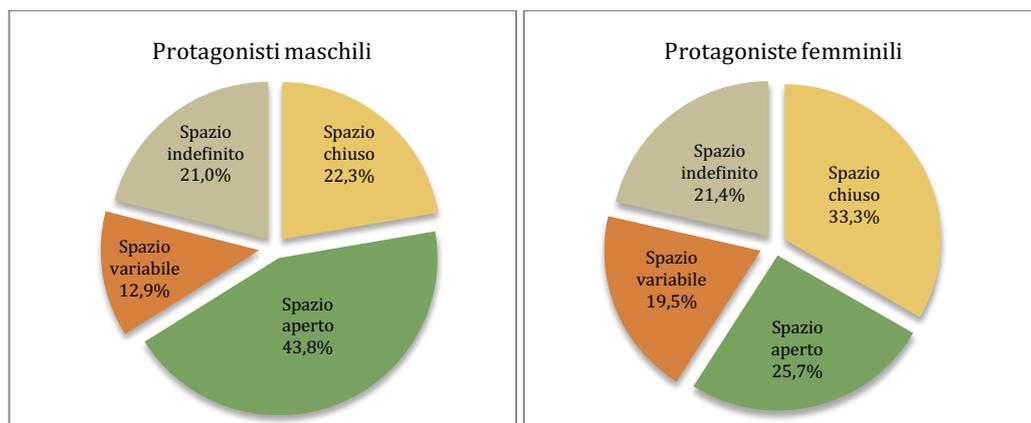
GRAFICO 15 – Collocazione dei due generi in spazi aperti e chiusi (ed. 2014)



Dal test del chi-quadrato emerge nuovamente che: nella distribuzione dei due generi nello spazio aperto, il genere maschile è significativamente più presente; diventa statisticamente significativa anche la sovrarappresentazione del genere femminile nello spazio chiuso (TAB. 13). Aumenta quindi la dissimmetria tra i due generi: i maschi sono 3,2 volte più rappresentati negli spazi aperti rispetto alle femmine, nelle penultime edizioni il rapporto era 2,7.

Rileviamo adesso la distribuzione nello spazio dei protagonisti maschili e femminili. Sul totale dei racconti con protagonisti maschili (395) il 43,8% è ambientato in spazi aperti, il 22,3% in spazi chiusi; sul totale dei racconti con protagoniste femminili (210) il 25,7% si colloca in spazi aperti, il 33,3% in spazi chiusi (GRAF. 16).

GRAFICO 16 – Distribuzione nello spazio dei protagonisti maschili e femminili (ed. 2014)



Aumenta – rispetto alle edizioni precedenti – sia la collocazione del genere maschile nello spazio aperto che quella del genere femminile dello spazio chiuso.

TABELLA 13 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *ambientazione e genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|----------------------|-------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| AMBIENTAZIONE | Spazio indefinito | Conteggio | 83 | 45 | 128 |
| | | Conteggio atteso | 83,6 | 44,4 | 128,0 |
| | | Residui corretti | -,1 | ,1 | |
| | Spazio aperto | Conteggio | 173 | 54 | 227 |
| | | Conteggio atteso | 148,2 | 78,8 | 227,0 |
| | | Residui corretti | 4,4 | -4,4 | |
| | Spazio chiuso | Conteggio | 88 | 70 | 158 |
| | | Conteggio atteso | 103,2 | 54,8 | 158,0 |
| | | Residui corretti | -2,9 | 2,9 | |
| | Spazio variabile | Conteggio | 51 | 41 | 92 |
| | | Conteggio atteso | 60,1 | 31,9 | 92,0 |
| | | Residui corretti | -2,2 | 2,2 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 22,319 ^a | 3 | ,000 |
| Rapporto di verosimiglianza | 22,721 | 3 | ,000 |
| Associazione lineare-lineare | 8,155 | 1 | ,004 |
| N. di casi validi | 605 | | |

a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 31,93.

2.4 Tempo

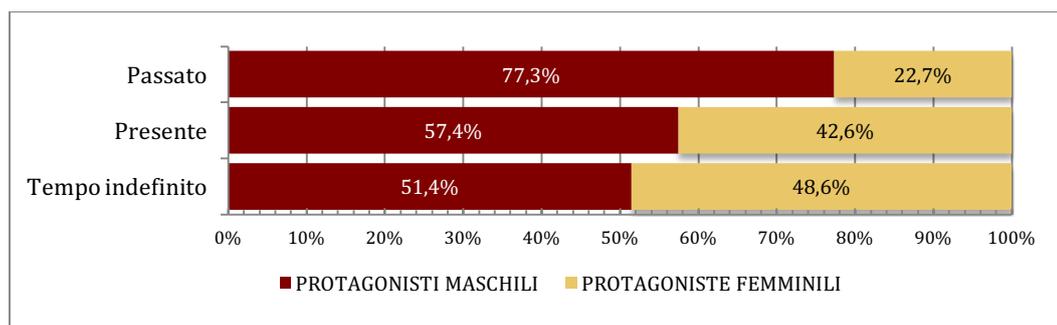
La variabile *tempo* presenta quattro modalità: presente, passato, futuro, indefinito. Questa variabile ha lo scopo principale di verificare la presenza delle donne nel passato rispetto agli uomini. Per entrambe le edizioni verrà calcolata la distribuzione della variabile nel complesso del campione, per poi analizzare nello specifico le storie che hanno per protagonisti i due generi principali.

2.4.1 Edizioni 2008/2010

Nelle edizioni 2008/2010 su un totale di 561 storie analizzate: 250 sono collocate nel presente (44,6%), 119 nel passato (21,2%), in 192 casi il tempo è indefinito (34,2%), in nessun caso le storie sono collocate nel futuro.

Incrociando il tempo con il genere del protagonista si registra che: quando la storia è collocata nel presente nel 57,4% si ha un protagonista maschile e nel 42,6 % femminile; quando la storia è collocata nel passato, nel 77,3% il protagonista è maschile e nel 22,7% è femminile (GRAF. 17).

GRAFICO 17 – Collocazione dei due generi nel tempo (ed. 2008/2010)



Data la prevalenza numerica globale dei maschi, questi prevalgono in tutte le modalità ma la presenza dei maschi nel passato è più che tripla rispetto alle femmine (3,4) e tale differenza è statisticamente significativa (TAB. 14).

TABELLA 14 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *tempo* e *genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

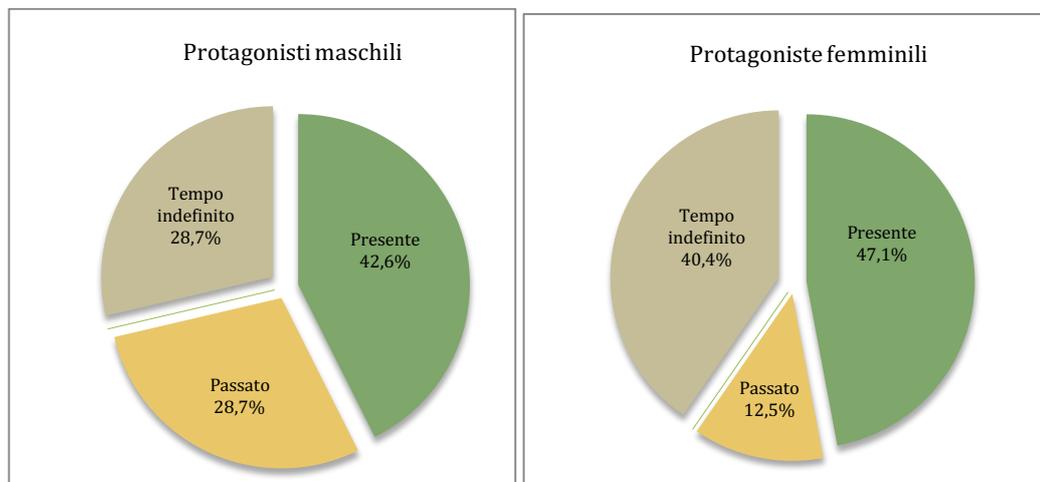
| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|--------------|---------------------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| TEMPO | Non identificato o Non inerente | Conteggio | 109 | 103 | 212 |
| | | Conteggio atteso | 126,9 | 85,1 | 212,0 |
| | | Residui corretti | -3,1 | 3,1 | |
| | Presente | Conteggio | 162 | 120 | 282 |
| | | Conteggio atteso | 168,8 | 113,2 | 282,0 |
| | | Residui corretti | -1,1 | 1,1 | |
| | Passato | Conteggio | 109 | 32 | 141 |
| | | Conteggio atteso | 84,4 | 56,6 | 141,0 |
| | | Residui corretti | 4,8 | -4,8 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) |
|-----------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 24,831 ^a | 2 | ,000 |
| Rapporto di verosimiglianza | 26,119 | 2 | ,000 |
| N. di casi validi | 635 | | |

a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 56,62.

Rileviamo adesso la distribuzione nel tempo dei due generi. Sul totale dei racconti con protagonisti maschili (380) il 42,6% è collocato nel presente, il 28,7% nel passato; sul totale dei racconti con protagoniste femminili (255) il 47,1% si colloca nel presente, il 12,5% nel passato (GRAF. 18).

GRAFICO 18 – Distribuzione nel tempo dei protagonisti maschili e femminili (ed. 2008/2010)



La differenza più rilevante riguarda la percentuale di storie ambientate nel passato: i protagonisti maschili hanno più del doppio della probabilità di essere collocati in epoche passate rispetto alle protagoniste femminili. Questo dato si ricollega alla prevalenza maschile in determinate tipologie testuali, in particolari in miti e leggende e racconti di avventure che sono per lo più collocati in un tempo passato. Le protagoniste femminili si trovano inoltre molto spesso in storie in cui lo spazio è indefinito, ciò è legato prevalentemente al fatto che in queste edizioni sono molti i testi descrittivi con protagoniste di genere femminile.

2.4.2 Edizioni 2014

Nelle edizioni 2014 su un totale di 523 storie si rilevano: 245 collocate nel presente (46,8%), 143 nel passato (27,3%), 135 in tempo indefinito (25,8%).

Incrociando il tempo con il genere del protagonista si registra che: quando la storia è collocata nel presente nel 57,9% si ha un protagonista maschile e nel 42,1 % femminile; quando la storia è collocata nel passato, nel 75,37% il protagonista è maschile e nel 24,3% è femminile (GRAF. 19). Rispetto alle penultime edizioni la situazione è pressoché invariata: la presenza dei maschi nel passato rimane più che tripla rispetto alle femmine (3,1) e tale differenza è statisticamente significativa (TAB. 15).

GRAFICO 19 – Collocazione dei due generi nel tempo (ed. 2014)

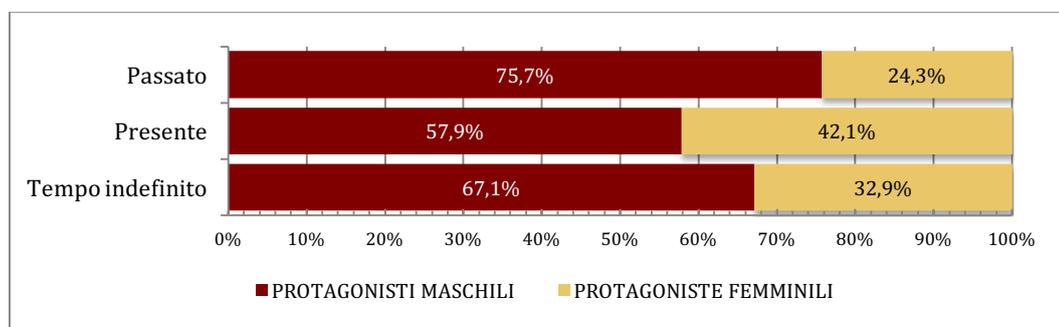


TABELLA 15 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *tempo* e *genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|--------------|------------------------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| TEMPO | Non identificato o Non inerente | Conteggio | 102 | 50 | 152 |
| | | Conteggio atteso | 99,2 | 52,8 | 152,0 |
| | | Residui corretti | ,5 | -,5 | |
| | Presente | Conteggio | 162 | 118 | 280 |
| | | Conteggio atteso | 182,8 | 97,2 | 280,0 |
| | | Residui corretti | -3,6 | 3,6 | |
| | Passato | Conteggio | 131 | 42 | 173 |
| | | Conteggio atteso | 113,0 | 60,6 | 173,0 |
| | | Residui corretti | 3,4 | -3,4 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

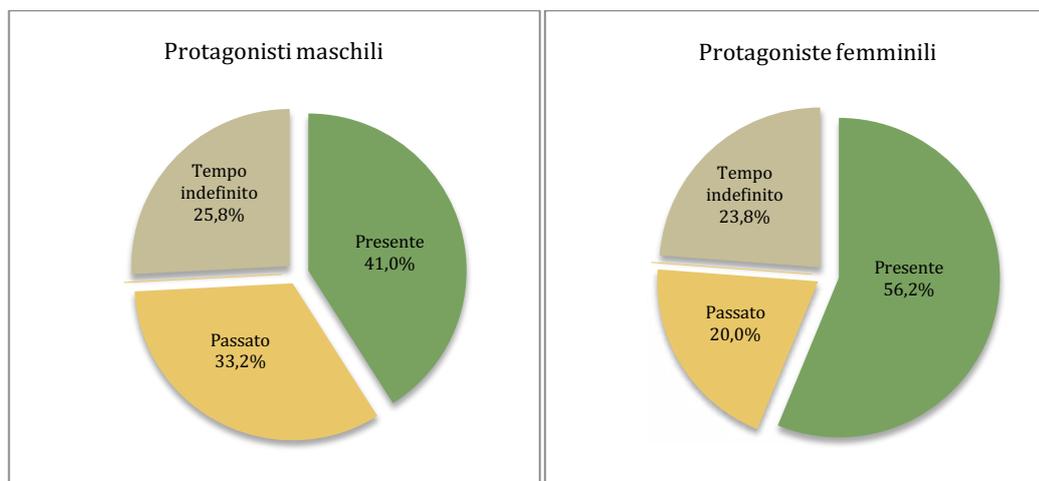
| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 15,355 ^a | 2 | ,000 |
| Rapporto di verosimiglianza | 15,666 | 2 | ,000 |
| Associazione lineare-lineare | 3,176 | 1 | ,075 |
| N. di casi validi | 605 | | |

a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 52,76.

Calcolando la distribuzione delle storie con protagonisti maschili e femminili collocate nel passato e nel presente, si registra: sul totale dei racconti con protagonisti maschili (395) il 41,0% è collocato nel presente, il 33,2 nel passato; sul totale dei racconti con protagoniste femminili (210) il 56,2% si colloca nel presente, il 20,0% nel passato (GRAF. 20).

In conclusione, vi è una disparità tra i due generi nella loro rappresentazione in epoche passate, in cui le donne vengono poco rappresentate. Il dato resta abbastanza costante – anche rispetto alle edizioni esaminate da Biemmi: gli uomini vengono rappresentati nel passato circa tre volte in più delle donne.

GRAFICO 20 – Distribuzione nel tempo dei protagonisti maschili e femminili (ed. 2014)



2.5 Età

La variabile *età* è legata alla descrizione di protagonisti e personaggi, per cui sarà analizzata per entrambi; ciò avverrà anche per le variabili successive.

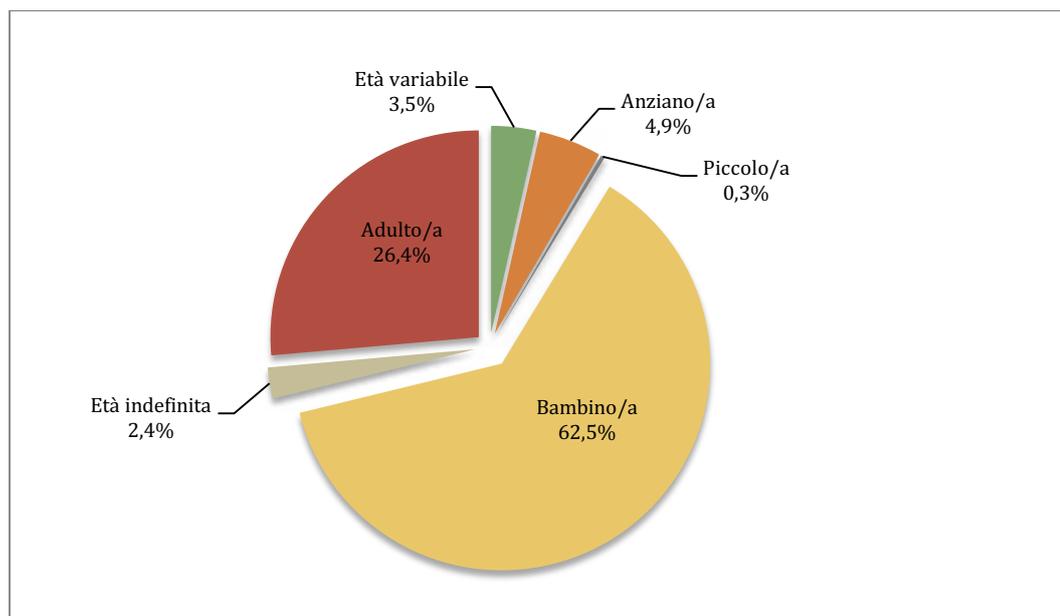
Si calcherà innanzitutto la distribuzione delle diverse fasce d'età nel totale del campione, successivamente la variabile *età* verrà incrociata con la variabile *genere* al fine di verificare un'eventuale dissimetria nella distribuzione per età.

2.5.1 Edizioni 2008/2010

Nelle edizioni 2008/2010 il totale dei protagonisti (659) segue la seguente distribuzione per età: il 62,5% sono bambini/e, il 26,4% sono adulti/e, il 4,9% sono anziani/e, il 3,5% ha età variabile, il 2,4% ha età indefinita, lo 0,3% sono piccoli/e (GRAF. 21). La maggioranza dei protagonisti delle storie sono quindi bambini e circa un quarto adulti.

Per analizzare come si distribuiscono i due generi principali nelle fasce d'età incrociamo la variabile *età* con la variabile *genere del protagonista*.

GRAFICO 21 – Età del protagonista (ed. 2008/2010)



Nella fascia d'età bambino/a il 54,3% dei protagonisti sono di genere maschile e il 45,7% femminile, il rapporto tra bambini e bambine è pari a 1,2, cioè inferiore al rapporto riguardante il totale dei protagonisti maschili e femminili che è di 1,5. Per l'età adulta il 77,0% dei protagonisti sono di genere maschile e il 23,0% di genere femminile, il rapporto in questo caso è di 3,4: gli uomini adulti sono rappresentati più del triplo delle volte delle donne adulte (GRAF. 22; TAB. 16).

GRAFICO 22 – Distribuzione nelle fasce d'età dei protagonisti (ed. 2008/2010)

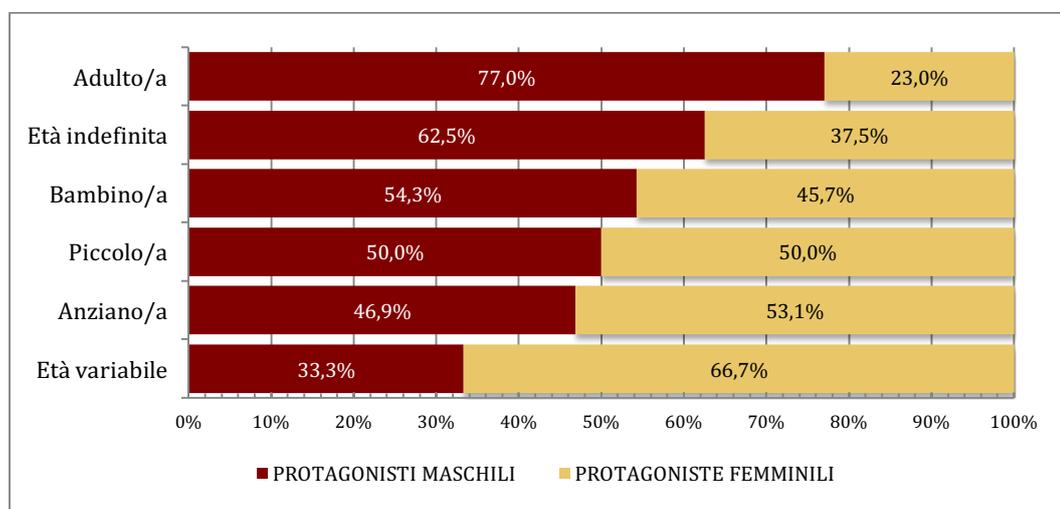


TABELLA 16 – Numeri assoluti dei protagonisti per fasce d'età (ed. 2008/2010)

| Età | Protagonisti maschili | Protagoniste femminili | M/F |
|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----|
| Età variabile | 5 | 10 | 0,5 |
| Anziano/a | 15 | 17 | 0,9 |
| Piccolo/a | 1 | 1 | 1,0 |
| Bambino/a | 215 | 181 | 1,2 |
| Età indefinita | 10 | 6 | 1,7 |
| Adulto/a | 134 | 40 | 3,4 |

TABELLA 17 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *età* e *genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale | |
|------------|------------------|---------------------|-----------|--------|-------|
| | | Maschile | Femminile | | |
| ETÀ | Non identificata | Conteggio | 10 | 6 | 16 |
| | | Conteggio atteso | 9,6 | 6,4 | 16,0 |
| | | Residui corretti | ,2 | -,2 | |
| | Piccolo/a | Conteggio | 1 | 1 | 2 |
| | | Conteggio atteso | 1,2 | ,8 | 2,0 |
| | | Residui corretti | -,3 | ,3 | |
| | Bambino/a | Conteggio | 215 | 181 | 396 |
| | | Conteggio atteso | 237,0 | 159,0 | 396,0 |
| | | Residui corretti | -3,7 | 3,7 | |
| | Adulto/a | Conteggio | 134 | 40 | 174 |
| | | Conteggio atteso | 104,1 | 69,9 | 174,0 |
| | | Residui corretti | 5,4 | -5,4 | |
| | Anziano/a | Conteggio | 15 | 17 | 32 |
| | | Conteggio atteso | 19,1 | 12,9 | 32,0 |
| | | Residui corretti | -1,5 | 1,5 | |
| | Variabile | Conteggio | 5 | 10 | 15 |
| | | Conteggio atteso | 9,0 | 6,0 | 15,0 |
| | | Residui corretti | -2,1 | 2,1 | |
| | Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 |
| | | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 |

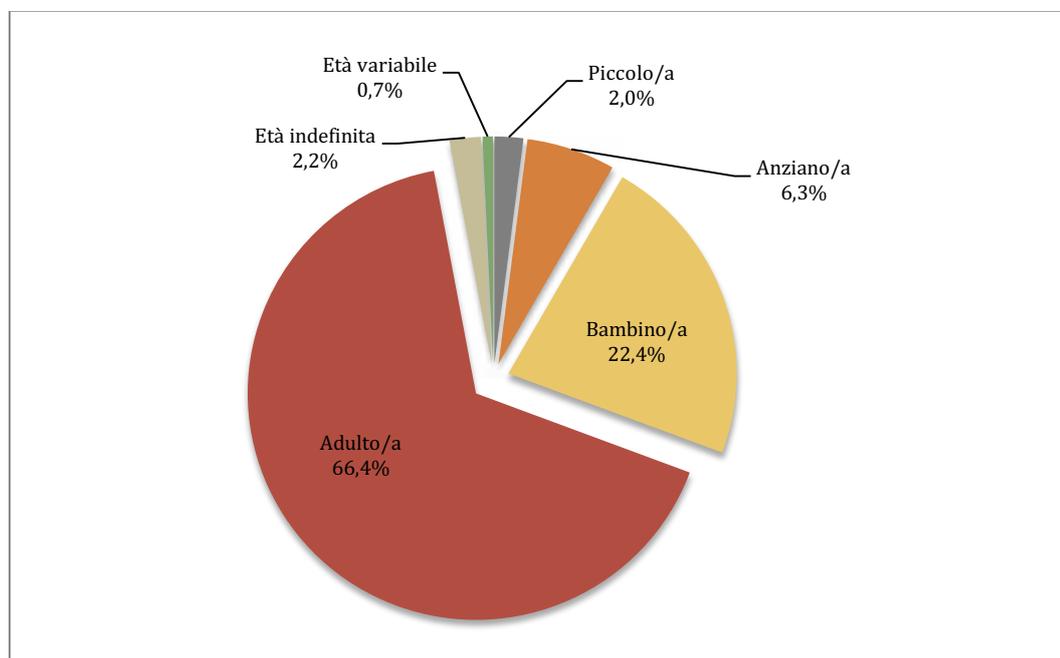
| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 33,172 ^a | 5 | ,000 |
| Rapporto di verosimiglianza | 34,585 | 5 | ,000 |
| Associazione lineare-lineare | ,829 | 1 | ,363 |
| N. di casi validi | 635 | | |

a. 2 celle (16,7%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,80.

Dall'analisi del chi-quadrato emerge che, rispetto al totale dei protagonisti maschili e femminili, nella fascia d'età bambino/a il genere femminili è - in proporzione - più rappresentato di quello maschile; è soprattutto nella fascia d'età adulta che gli uomini sono significativamente più rappresentati delle donne (TAB. 17). In altre parole, la disparità numerica riguarda entrambe le fasce d'età principali ma è molto più marcata per gli adulti. Si riconferma quanto già rilevato nelle edizioni 1998/2002 da Biemmi: vi è una «*maggiore attenzione ad una rappresentazione paritaria del mondo infantile rispetto al mondo adulto*»⁶.

Passando ai personaggi, sul totale (536) la distribuzione per età è la seguente: il 64,4% sono adulti/e, il 22,4% sono bambini/e, il 6,3% sono anziani/e, il 2,2% ha età indefinita, il 2,0% sono piccoli/e, lo 0,7% ha età variabile (GRAF. 23). Tra i personaggi vi è quindi una netta prevalenza degli adulti mentre circa un quarto sono bambini.

GRAFICO 23 - Età dei personaggi (ed. 2008/2010)



Analizzando la distribuzione dei due generi nelle due principali fasce di età si registra che: il 51,7% dei bambini sono di genere maschile e il 48,3% di

⁶ BIEMMI, *Educazione sessista*, op. cit., p. 90.

genere femminile, il rapporto tra i due generi è 1,1 molto simile a quello registrato per i protagonisti; il 52,9% degli adulti è di genere maschile e il 47,1% di genere femminile, il rapporto è di 1,1. La forte disparità numerica presente nella fascia di età adulta per i protagonisti non si riscontra tra i personaggi (GRAF. 24; TAB. 18). Ricordiamo che nei personaggi non era stata riscontrata una differenza significativa tra i due generi, non si registrano differenze significative nemmeno nella distribuzione dei due generi nelle fasce di età (TAB. 19).

GRAFICO 24 – Distribuzione nelle fasce d'età dei personaggi (ed. 2008/2010)

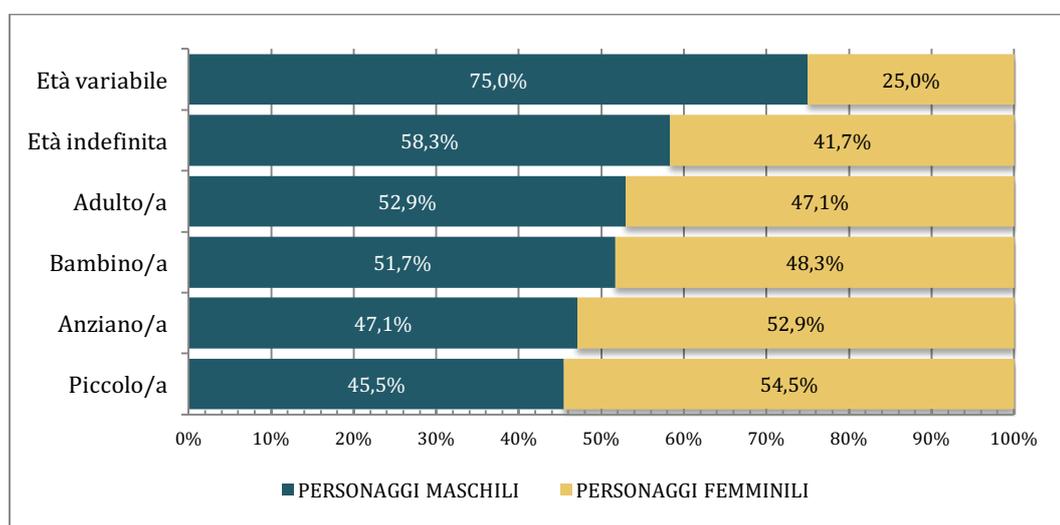


TABELLA 18 – Numeri assoluti dei personaggi per fasce d'età (ed. 2008/2010)

| Età | Personaggi maschili | Personaggi femminili | M/F |
|-----------------------|---------------------|----------------------|-----|
| Piccolo/a | 5 | 6 | 0,8 |
| Anziano/a | 16 | 18 | 0,9 |
| Bambino/a | 60 | 56 | 1,1 |
| Adulto/a | 190 | 169 | 1,1 |
| Età indefinita | 7 | 5 | 1,4 |
| Età variabile | 3 | 1 | 3,0 |

TABELLA 19 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *età* e genere *del personaggio* (ed. 2008/2010)

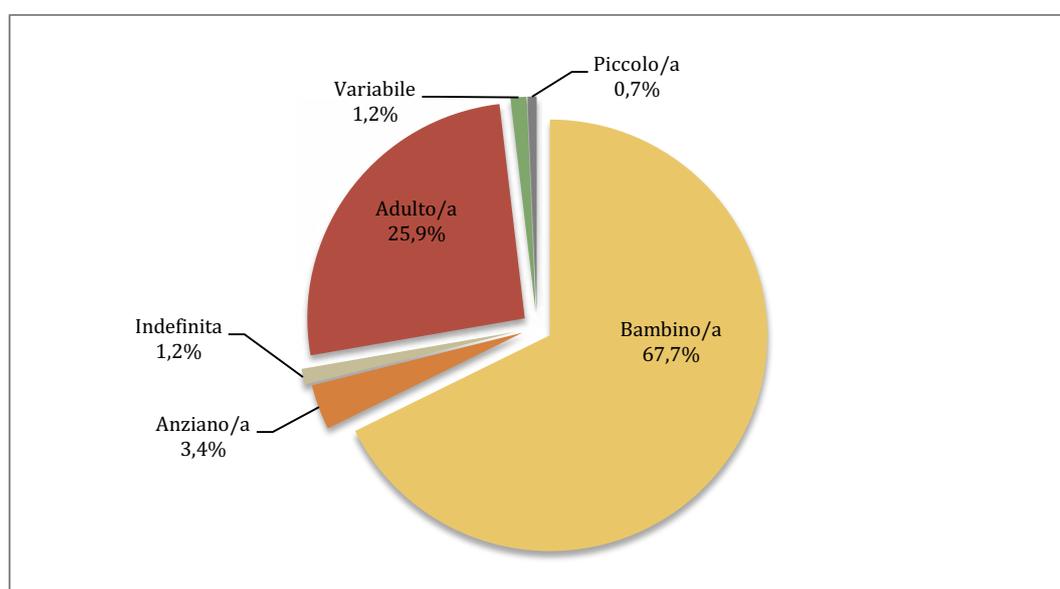
| | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale | |
|------------|------------|--------------------|-----------|--------|-------|
| | | Maschile | Femminile | | |
| ETÀ | Indefinita | Conteggio | 7 | 5 | 12 |
| | | Conteggio atteso | 6,3 | 5,7 | 12,0 |
| | | Residui corretti | ,4 | -,4 | |
| | Piccolo/a | Conteggio | 5 | 6 | 11 |
| | | Conteggio atteso | 5,8 | 5,2 | 11,0 |
| | | Residui corretti | -,5 | ,5 | |
| | Bambino/a | Conteggio | 60 | 56 | 116 |
| | | Conteggio atteso | 60,8 | 55,2 | 116,0 |
| | | Residui corretti | -,2 | ,2 | |
| | Adulto/a | Conteggio | 190 | 169 | 359 |
| | | Conteggio atteso | 188,2 | 170,8 | 359,0 |
| | | Residui corretti | ,3 | -,3 | |
| | Anziano/a | Conteggio | 16 | 18 | 34 |
| | | Conteggio atteso | 17,8 | 16,2 | 34,0 |
| | | Residui corretti | -,6 | ,6 | |
| | Variabile | Conteggio | 3 | 1 | 4 |
| | | Conteggio atteso | 2,1 | 1,9 | 4,0 |
| | | Residui corretti | ,9 | -,9 | |
| | Totale | Conteggio | 281 | 255 | 536 |
| | | Conteggio atteso | 281,0 | 255,0 | 536,0 |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) |
|--|--------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 1,651 ^a | 5 | ,895 |
| Rapporto di verosimiglianza | 1,696 | 5 | ,889 |
| Associazione lineare-lineare | ,001 | 1 | ,981 |
| N. di casi validi | 536 | | |
| a. 2 celle (16,7%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 1,90. | | | |

2.5.2 Edizioni 2014

Nelle ultime edizioni i protagonisti totali sono 591 e seguono la seguente distribuzione per età: il 67,7% sono bambini/e, il 25,9% sono adulti/e, il 3,4% sono anziani/e, l' 1,2% ha età variabile, l' 1,2% ha età indefinita, lo 0,7% sono piccoli/e (GRAF. 25). Le percentuali sono molto simili alle edizioni precedenti.

GRAFICO 25 – Età dei protagonisti (ed. 2014)



Analizziamo adesso come si distribuiscono i due generi principali dei protagonisti nelle fasce d'età: i bambini sono il 57,8% di genere maschile e il 42,3% di genere femminile, il rapporto tra maschi e femmine è pari a 1,4, cioè inferiore al rapporto riguardante il totale dei protagonisti maschili e femminili che è di 1,9. Per l'età adulta i dati sono i seguenti: l' 85,6% sono di genere maschile e il 14,4% di genere femminile: gli uomini adulti sono rappresentati sei volte in più delle donne adulte (GRAF. 26; TAB. 20).

GRAFICO 26 – Distribuzione nelle fasce d'età dei protagonisti (ed. 2014)

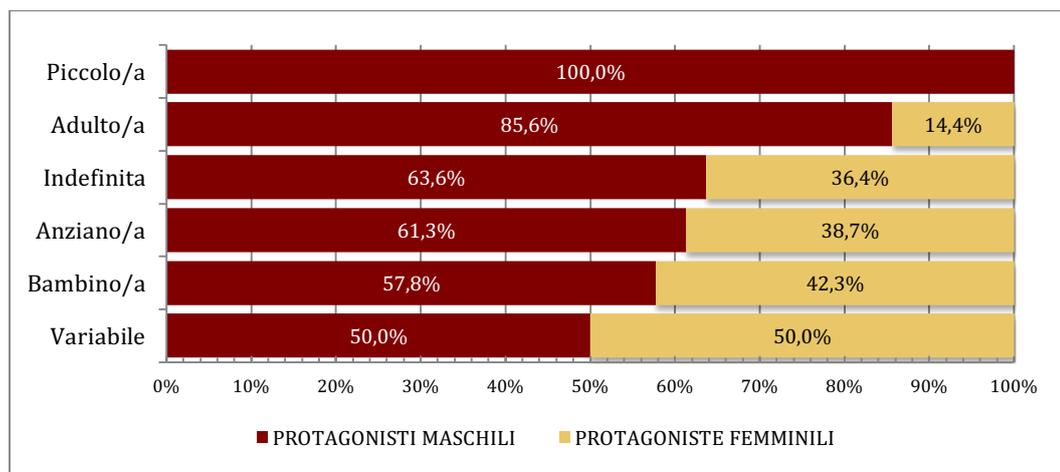


TABELLA 20 – Numeri assoluti dei protagonisti per fasce d'età (ed. 2014)

| Età | Protagonisti maschili | Protagoniste femminili | M/F |
|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----|
| Età variabile | 3 | 3 | 1,0 |
| Anziano/a | 19 | 12 | 1,6 |
| Piccolo/a | 4 | 0 | - |
| Bambino/a | 231 | 169 | 1,4 |
| Età indefinita | 7 | 4 | 1,8 |
| Adulto/a | 131 | 22 | 6,0 |

Dall'analisi del chi-quadrato emergono gli stessi risultati delle penultime edizioni: le bambine – pur essendo in numeri assoluti meno dei bambini – sono sovra-rappresentate considerando il totale dei due generi; mentre per la fascia d'età adulta la differenza significativa riguarda gli uomini a sfavore delle donne (TAB. 21). Rispetto alle edizioni precedenti il divario tra i due generi nella fascia d'età adulta è quasi raddoppiato.

Passando ai personaggi, sul totale (317) la distribuzione per età è la seguente: il 49,6% sono adulti/e, il 20,2% sono bambini/e, il 20,2% sono anziani/e, il 7,1% ha età variabile, l' 1,9% sono piccoli/e, lo 0,9% ha età indefinita (GRAF. 27). Rispetto alle edizioni precedenti la percentuale degli adulti è inferiore (era 66,4%), mentre aumentano gli anziani (erano 6,3%), i bambini restano stabili (erano il 22,4%).

TABELLA 21 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili età e genere del protagonista (ed. 2014)

| | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale | |
|------------|------------------|---------------------|-----------|--------|-------|
| | | Maschile | Femminile | | |
| ETÀ | Non identificata | Conteggio | 7 | 4 | 11 |
| | | Conteggio atteso | 7,2 | 3,8 | 11,0 |
| | | Residui corretti | -,1 | ,1 | |
| | Piccolo/a | Conteggio | 4 | 0 | 4 |
| | | Conteggio atteso | 2,6 | 1,4 | 4,0 |
| | | Residui corretti | 1,5 | -1,5 | |
| | Bambino/a | Conteggio | 231 | 169 | 400 |
| | | Conteggio atteso | 261,2 | 138,8 | 400,0 |
| | | Residui corretti | -5,4 | 5,4 | |
| | Adulto/a | Conteggio | 131 | 22 | 153 |
| | | Conteggio atteso | 99,9 | 53,1 | 153,0 |
| | | Residui corretti | 6,1 | -6,1 | |
| | Anziano/a | Conteggio | 19 | 12 | 31 |
| | | Conteggio atteso | 20,2 | 10,8 | 31,0 |
| | | Residui corretti | -,5 | ,5 | |
| | Variabile | Conteggio | 3 | 3 | 6 |
| | | Conteggio atteso | 3,9 | 2,1 | 6,0 |
| | | Residui corretti | -,8 | ,8 | |
| | Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 |
| | | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 |

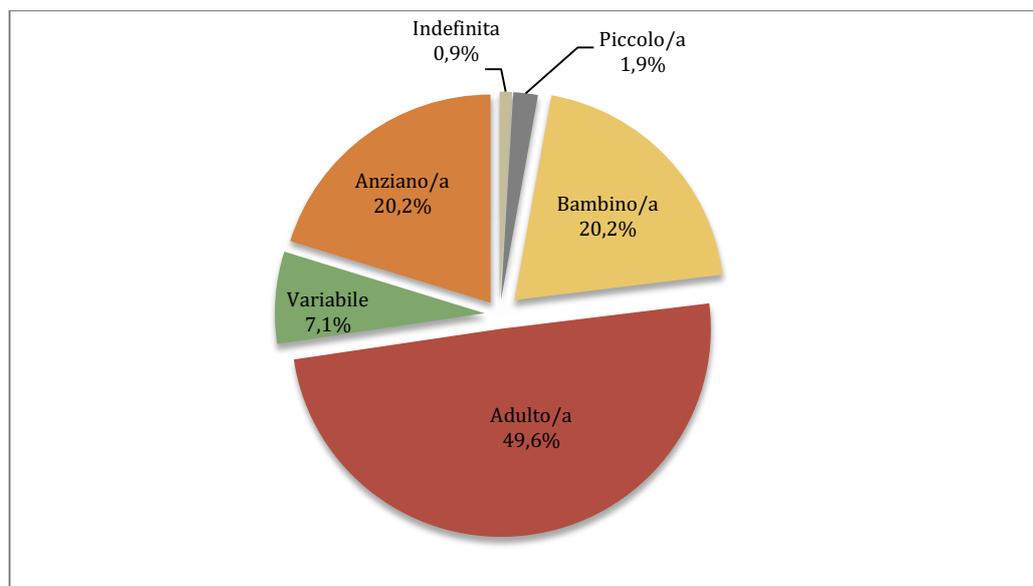
| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) |
|------------------------------|---------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 40,918 ^a | 5 | ,000 |
| Rapporto di verosimiglianza | 46,227 | 5 | ,000 |
| Associazione lineare-lineare | 8,828 | 1 | ,003 |
| N. di casi validi | 605 | | |

a. 5 celle (41,7%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 1,39.

TABELLA 22 – Rapporto numerico dei personaggi per fasce d'età (ed. 2014)

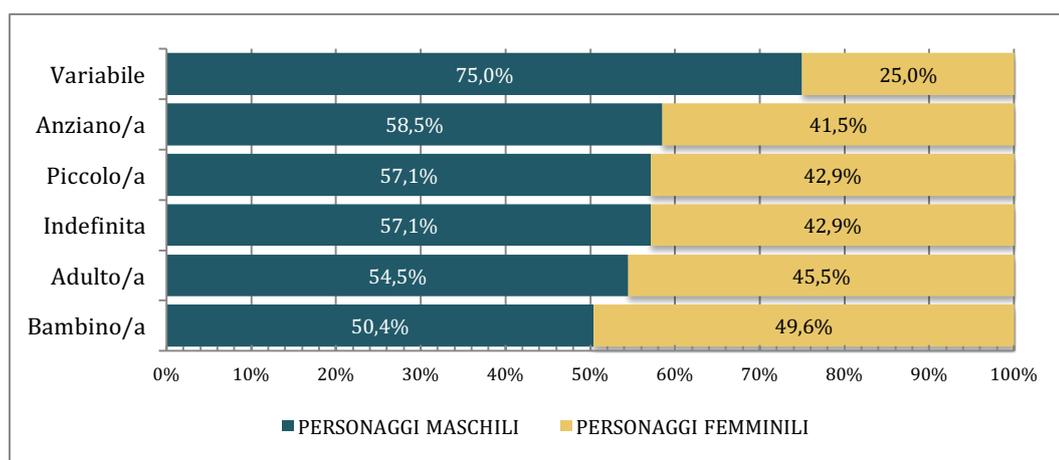
| Età | Personaggi maschili | Personaggi femminili | M/F |
|-----------------------|---------------------|----------------------|-----|
| Piccolo/a | 8 | 6 | 1,3 |
| Anziano/a | 31 | 22 | 1,4 |
| Bambino/a | 71 | 70 | 1,0 |
| Adulto/a | 200 | 167 | 1,2 |
| Età indefinita | 4 | 3 | 1,3 |
| Età variabile | 3 | 1 | 3,0 |

GRAFICO 27 – Età dei personaggi (ed. 2014)



Analizziamo adesso solo i due generi principali dei personaggi. Dall'analisi risulta che: i bambini sono il 50,4% di genere maschile e il 49,6% di genere femminile, il rapporto tra i due generi è 1,0; gli adulti sono per il 54,5% di genere maschile e per il 45,5% di genere femminile, il rapporto è di 1,2. La forte disparità presente in questa fascia di età per i protagonisti non si riscontra tra i personaggi (Graf. 28; TAB. 22).

GRAFICO 28 – Distribuzione nelle fasce d'età dei personaggi (ed. 2014)



In ultima analisi non si registrano differenze significative nella distribuzione dei due generi nelle fasce di età per quanto riguarda i personaggi (TAB.23).

TABELLA 23 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili età e genere del personaggio (ed. 2014)

| | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale | |
|--------|------------------|--------------------|-----------|--------|-------|
| | | Maschile | Femminile | | |
| ETÀ | Indefinita | Conteggio | 4 | 3 | 7 |
| | | Conteggio atteso | 3,8 | 3,2 | 7,0 |
| | | Residui corretti | ,2 | -,2 | |
| | Piccolo/a | Conteggio | 8 | 6 | 14 |
| | | Conteggio atteso | 7,6 | 6,4 | 14,0 |
| | | Residui corretti | ,2 | -,2 | |
| | Bambino/a | Conteggio | 71 | 70 | 141 |
| | | Conteggio atteso | 76,3 | 64,7 | 141,0 |
| | | Residui corretti | -1,0 | 1,0 | |
| | Adulto/a | Conteggio | 200 | 167 | 367 |
| | | Conteggio atteso | 198,5 | 168,5 | 367,0 |
| | | Residui corretti | ,3 | -,3 | |
| | Anziano/a | Conteggio | 31 | 22 | 53 |
| | | Conteggio atteso | 28,7 | 24,3 | 53,0 |
| | | Residui corretti | ,7 | -,7 | |
| | Variabile | Conteggio | 3 | 1 | 4 |
| | | Conteggio atteso | 2,2 | 1,8 | 4,0 |
| | | Residui corretti | ,8 | -,8 | |
| Totale | Conteggio | 317 | 269 | 586 | |
| | Conteggio atteso | 317,0 | 269,0 | 586,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) |
|--|--------------------|----|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 2,013 ^a | 5 | ,847 |
| Rapporto di verosimiglianza | 2,055 | 5 | ,842 |
| Associazione lineare-lineare | ,810 | 1 | ,368 |
| N. di casi validi | 586 | | |
| a. 4 celle (33,3%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 1,84. | | | |

Per concludere l'analisi riguardante l'età di protagonisti e personaggi possiamo, in sintesi, rilevare che: in entrambe le edizioni tra i protagonisti si registra una forte disparità nella rappresentazione degli adulti, dove gli uomini sono in netta prevalenza numerica; questa disparità non si registra nella rappresentazione dei bambini, dove si cerca di raggiungere un maggiore equilibrio. Questo dato è in linea con quanto rilevato da Biemmi. Nei personaggi secondari in entrambe le edizioni esaminate vi è una maggiore parità numerica sia tra i bambini che tra gli adulti; nelle edizioni analizzate da Biemmi, invece, si registrava una forte discrepanza numerica nella fascia d'età adulta anche per i personaggi.

2.6. Nome proprio

L'attribuzione del nome implica il riconoscimento di una propria identità. La variabile *nome proprio* è stata inserita nella griglia d'analisi per verificare l'eventuale esistenza di una disparità di genere in questo riconoscimento.

Nell'analisi condotta da Biemmi non erano emerse differenze significative, questo dato viene riconfermato per entrambe le edizioni analizzate, sia per i protagonisti che per i personaggi (TABB. 24-27).

Nelle edizioni 2008/2010 i dati registrati per i protagonisti sono i seguenti: il 72,4% dei protagonisti maschili e il 73,7% delle protagoniste femminili ha un nome. Tra i personaggi ha un nome proprio il 46,6% di quelli maschili e il 41,2% di quelli femminili.

Nelle edizioni 2014, tra i protagonisti maschili ha un nome il 69,9% e tra le protagoniste femminili il 71,4%; per i personaggi le percentuali sono rispettivamente del 48,9% e del 41,6%.

TABELLA 24 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *nome proprio* e *genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|---------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| NOME PROPRIO | Assente | Conteggio | 105 | 67 | 172 |
| | | Conteggio atteso | 102,9 | 69,1 | 172,0 |
| | | Residui corretti | ,4 | -,4 | |
| | Presente | Conteggio | 275 | 188 | 463 |
| | | Conteggio atteso | 277,1 | 185,9 | 463,0 |
| | | Residui corretti | -,4 | ,4 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---------------------------------------|-------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | ,142 ^a | 1 | ,706 | | |
| Correzione di continuità ^b | ,082 | 1 | ,775 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | ,143 | 1 | ,706 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,717 | ,388 |
| Associazione lineare-lineare | ,142 | 1 | ,706 | | |
| N. di casi validi | 635 | | | | |

a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 69,07.

b. Calcolato solo per una tabella 2x2

TABELLA 25 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *nome proprio* e *genere del personaggio* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|---------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| NOME PROPRIO | Assente | Conteggio | 150 | 150 | 300 |
| | | Conteggio atteso | 157,3 | 142,7 | 300,0 |
| | | Residui corretti | -1,3 | 1,3 | |
| | Presente | Conteggio | 131 | 105 | 236 |
| | | Conteggio atteso | 123,7 | 112,3 | 236,0 |
| | | Residui corretti | 1,3 | -1,3 | |
| Totale | Conteggio | 281 | 255 | 536 | |
| | Conteggio atteso | 281,0 | 255,0 | 536,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---------------------------------------|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 1,607 ^a | 1 | ,205 | | |
| Correzione di continuità ^b | 1,394 | 1 | ,238 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 1,609 | 1 | ,205 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,223 | ,119 |
| Associazione lineare-lineare | 1,604 | 1 | ,205 | | |
| N. di casi validi | 536 | | | | |

a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 112,28.

b. Calcolato solo per una tabella 2x2

TABELLA 26 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *nome proprio* e *genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|---------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| NOME PROPRIO | Assente | Conteggio | 119 | 60 | 179 |
| | | Conteggio atteso | 116,9 | 62,1 | 179,0 |
| | | Residui corretti | ,4 | -,4 | |
| | Presente | Conteggio | 276 | 150 | 426 |
| | | Conteggio atteso | 278,1 | 147,9 | 426,0 |
| | | Residui corretti | -,4 | ,4 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|-------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | ,159 ^a | 1 | ,690 | | |
| Correzione di continuità ^b | ,093 | 1 | ,760 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | ,160 | 1 | ,689 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,709 | ,381 |
| Associazione lineare-lineare | ,159 | 1 | ,690 | | |
| N. di casi validi | 605 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 62,13. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 27 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *nome proprio* e *genere del personaggio* (ed. 2014)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|---------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| NOME PROPRIO | Assente | Conteggio | 162 | 157 | 319 |
| | | Conteggio atteso | 172,6 | 146,4 | 319,0 |
| | | Residui corretti | -1,8 | 1,8 | |
| | Presente | Conteggio | 155 | 112 | 267 |
| | | Conteggio atteso | 144,4 | 122,6 | 267,0 |
| | | Residui corretti | 1,8 | -1,8 | |
| Totale | Conteggio | 317 | 269 | 586 | |
| | Conteggio atteso | 317,0 | 269,0 | 586,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|--|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 3,092 ^a | 1 | ,079 | | |
| Correzione di continuità ^b | 2,807 | 1 | ,094 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 3,098 | 1 | ,078 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,081 | ,047 |
| Associazione lineare-lineare | 3,087 | 1 | ,079 | | |
| N. di casi validi | 586 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 122,56. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

2.7 Ruolo professionale

La variabile *ruolo professionale* ha lo scopo di verificare se esiste una disparità sia quantitativa che qualitativa nella rappresentazione professionale dei due generi: in particolare si vuole verificare se gli uomini vengono definiti in misura maggiore delle donne attraverso il loro ruolo professionale e se esiste una disparità nella tipologia di lavori che svolgono.

Per verificare l'eventuale differenza quantitativa è stata incrociata la variabile *ruolo professionale* con le variabili *genere del protagonista* e *genere del personaggio* per rilevare qual è la percentuale degli attori descritti in base al ruolo professionale; successivamente sono state esaminate le tipologie delle professioni registrate nella griglia di analisi.

Nelle edizioni 2008/2010 si registra una differenza significativa sia per i protagonisti che per i personaggi (TABB. 28-29): il 24,2% dei protagonisti maschili viene definito mediante ruolo professionale contro il 15,3% delle donne, 1,6 volte in più; nei personaggi sono il 35,2% di quelli maschili e il 25,1% di quelli femminili, 1,4 volte in più.

Per i protagonisti delle storie (TAB. 30), nelle edizioni 2014, tale differenza viene quasi raddoppiata: il 23,3% degli uomini contro il 7,6% delle donne, 3,1 volte in più. Nei personaggi (TAB. 31) resta abbastanza stabile: 34,4% per gli uomini e 24,9% per le donne, il rapporto rimane di 1,4.

Gli uomini identificati in base al loro ruolo professionale sono quindi più delle donne, questi dati confermano l'ipotesi per cui vi è una differenza innanzitutto quantitativa nella rappresentazione di uomini e donne in relazione alla dimensione lavorativa.

Per verificare se questa discrepanza numerica è accompagnata da una differenza qualitativa che riguarda la tipologia di professioni svolte, sono stati registrati i lavori attribuiti ai due generi nelle storie analizzate. Le professioni rilevate e le relative occorrenze sono elencate nelle tabelle 32-39.

TABELLA 28 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *ruolo professionale* e *genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|----------------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| RUOLO PROFESSIONALE | Assente | Conteggio | 288 | 216 | 504 |
| | | Conteggio atteso | 301,6 | 202,4 | 504,0 |
| | | Residui corretti | -2,7 | 2,7 | |
| | Presente | Conteggio | 92 | 39 | 131 |
| | | Conteggio atteso | 78,4 | 52,6 | 131,0 |
| | | Residui corretti | 2,7 | -2,7 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 7,409 ^a | 1 | ,006 | | |
| Correzione di continuità ^b | 6,875 | 1 | ,009 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 7,623 | 1 | ,006 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,007 | ,004 |
| N. di casi validi | 635 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 52,61. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 29 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *ruolo professionale* e *genere del personaggio* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|----------------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| RUOLO PROFESSIONALE | Assente | Conteggio | 182 | 191 | 373 |
| | | Conteggio atteso | 195,5 | 177,5 | 373,0 |
| | | Residui corretti | -2,5 | 2,5 | |
| | Presente | Conteggio | 99 | 64 | 163 |
| | | Conteggio atteso | 85,5 | 77,5 | 163,0 |
| | | Residui corretti | 2,5 | -2,5 | |
| Totale | Conteggio | 281 | 255 | 536 | |
| | Conteggio atteso | 281,0 | 255,0 | 536,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 6,487 ^a | 1 | ,011 | | |
| Correzione di continuità ^b | 6,017 | 1 | ,014 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 6,530 | 1 | ,011 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,011 | ,007 |
| N. di casi validi | 536 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 77,55. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 30 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *ruolo professionale* e *genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale | |
|----------------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|-------|
| | | Maschile | Femminile | | |
| RUOLO PROFESSIONALE | Assente | Conteggio | 303 | 194 | 497 |
| | | Conteggio atteso | 324,5 | 172,5 | 497,0 |
| | | Residui corretti | -4,8 | 4,8 | |
| | Presente | Conteggio | 92 | 16 | 108 |
| | | Conteggio atteso | 70,5 | 37,5 | 108,0 |
| | | Residui corretti | 4,8 | -4,8 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|---------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 22,964 ^a | 1 | ,000 | | |
| Correzione di continuità ^b | 21,908 | 1 | ,000 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 25,726 | 1 | ,000 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,000 | ,000 |
| Associazione lineare-lineare | 22,926 | 1 | ,000 | | |
| N. di casi validi | 605 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 37,49. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 31 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *ruolo professionale* e *genere del personaggio* (ed. 2014)

| | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale | |
|----------------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|-------|
| | | Maschile | Femminile | | |
| RUOLO PROFESSIONALE | Assente | Conteggio | 208 | 202 | 410 |
| | | Conteggio atteso | 221,8 | 188,2 | 410,0 |
| | | Residui corretti | -2,5 | 2,5 | |
| | Presente | Conteggio | 109 | 67 | 176 |
| | | Conteggio atteso | 95,2 | 80,8 | 171,0 |
| | | Residui corretti | 2,5 | -2,5 | |
| Totale | Conteggio | 317 | 269 | 586 | |
| | Conteggio atteso | 317,0 | 269,0 | 586,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 6,221 ^a | 1 | ,013 | | |
| Correzione di continuità ^b | 5,778 | 1 | ,016 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 6,272 | 1 | ,012 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,015 | ,008 |
| Associazione lineare-lineare | 6,210 | 1 | ,013 | | |
| N. di casi validi | 586 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 80,79. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

Nelle edizioni 2008/2010 si registrano 59 diverse professioni per i protagonisti maschili e 28 per le protagoniste femminili. Le professioni più frequenti tra i protagonisti maschili sono⁷: re (9 casi), cacciatore (4 casi), cavaliere (4 casi), maestro (4 casi), principe (4 casi), venditore (4 casi), pescatore (3 casi), professore (3 casi), cameriere (3 casi). Tra le protagoniste femminili le professioni più frequente sono: strega (7 casi), insegnante/maestra (5 casi), principessa (4 casi).

Per i personaggi il divario è analogo: si registrano 61 professioni per quelli maschili e 24 per quelli femminili. Tra i personaggi maschili le professioni più frequenti sono: re (7 casi), direttore scolastico (5 casi), mago (5 casi), negoziante/venditore (5 casi), ingegnere (3 casi), medico (3 casi), monaco (3 casi). Tra i personaggi femminili le professioni più frequenti sono: insegnante/maestra (29 casi), regina (5 casi), strega (4 casi).

Nelle edizioni 2014 si registrano 54 professioni per i protagonisti maschili e solo 9 per le protagoniste femminili. Le professioni più frequenti per i primi sono: mago/stregone (8 casi), principe (8 casi), maestro (6 casi), pescatore (6 casi), marinaio (4 casi), contadino (4 casi). Tra le protagoniste femminili le professioni più ricorrente sono la principessa (7 casi) e la strega (3 casi), per le altre si registra una sola occorrenza.

Tra i personaggi le professioni maschili sono 66, quelle femminili 23. Le professioni maschili più diffuse sono: re (9 casi), principe (6 casi), negoziante/venditore (5 casi), allenatore (3 casi), dottore (3 casi), guardia (3 casi), pirata (3 casi). Tra i personaggi femminili le professioni più diffuse sono: insegnante/maestra (25 casi), strega (6 casi), principessa (5 casi).

In conclusione, nella rappresentazione dei ruoli professionali dei protagonisti e dei personaggi nei libri di testo analizzati, si rileva un'evidente dissimmetria nella rappresentazione dei due generi: al genere maschile viene riconosciuta un'identità professionale in misura significativamente maggiore rispetto a quello femminile; inoltre anche quando l'identità professionale è riconosciuta alle donne, queste possono riconoscersi in una tipologia ristretta

⁷ Verranno elencate le prime tre più registrate, per le altre si vedano la tabella 32 e seguenti.

di ruoli rispetto agli uomini. Sono presenti anche ruoli professionali di prestigio (medico, archeologa, architetto, astronoma, scienziata, giornalista, dirigente, scrittrice) ma quelli che prevalgono sono ancora i mestieri più stereotipati attribuiti alle donne: primo fra tutti la maestra. La questione è rilevante in quanto limita alle bambine lettrici di queste storie la possibilità di immaginarsi professionalmente. A tal proposito bisogna sottolineare che:

Il problema non sta nel processo di identificazione dei bambini e delle bambine con gli adulti dei rispettivi sessi, che è del tutto naturale. Il vero problema consiste nel creare modelli di uomini e di donne fortemente asimmetrici e impari. [...] Si deve fare in modo che la rappresentazione degli uomini e delle donne sia paritaria e i ruoli interscambiabili, in modo che bambine e bambini abbiano le stesse *chance* di progettare il proprio futuro. Questo, nel caso delle professioni, significa prevedere sia per gli uomini che per le donne la stessa gamma di possibilità lavorative.⁸

TABELLA 32 – Ruolo professionale dei protagonisti maschili (ed. 2008/2009)

| RUOLO PROFESSIONALE PROTAGONISTI MASCHILI | | | | | |
|---|---|--------------------|---|------------------------|---|
| Re | 9 | Barista | 1 | Mago | 1 |
| Cacciatore | 4 | Barone | 1 | Matematico | 1 |
| Cavaliere | 4 | Bibliotecario | 1 | Monaco | 1 |
| Maestro | 4 | Bracconiere | 1 | Naturalista della LIPU | 1 |
| Principe | 4 | Calzolaio | 1 | Notaio | 1 |
| Venditore | 4 | Coiffeur | 1 | Pentolaio | 1 |
| Pescatore | 3 | Conte | 1 | Pescatore di perle | 1 |
| Professore | 3 | Cosmonauta | 1 | Pifferaio | 1 |
| Cameriere | 2 | Detective | 1 | Pirata | 1 |
| Capitano | 2 | Direttore di museo | 1 | Raccoglitore di nidi | 1 |
| Commissario di polizia | 2 | Etologo | 1 | Regista/Attore | 1 |
| Contadino | 2 | Fornaio | 1 | Reporter televisivo | 1 |
| Fabbro | 2 | Geografo | 1 | Sarto | 1 |
| Giardiniere | 2 | Governatore | 1 | Scenziato | 1 |
| Marinaio | 2 | Granduca | 1 | Taglialegna | 1 |
| Pastore | 2 | Guardaboschi | 1 | Veterinario | 1 |
| Pittore | 2 | Guardiano di zoo | 1 | Viaggiatore | 1 |
| Poliziotto | 2 | Imbianchino | 1 | Viandante/Pellegrino | 1 |
| Architetto | 1 | Industriale | 1 | Vigile urbano | 1 |
| Astronomo | 1 | Ingegnere | 1 | | |

⁸ BIEMMI, *Educazione sessista*, op. cit., p. 91.

TABELLA 33 – Ruolo professionale delle protagoniste femminili (ed. 2008/2010)

| RUOLO PROFESSIONALE PROTAGONISTE FEMMINILI | | | |
|--|---|---------------------------------------|---|
| Strega | 7 | Maga | 1 |
| Insegnante/Maestra | 5 | Mondina | 1 |
| Principessa | 4 | Negoziante | 1 |
| Direttrice scolastica | 2 | Operaria | 1 |
| Astronoma | 1 | Pirata | 1 |
| Agricultrice | 1 | Pittrice | 1 |
| Ballerina | 1 | Regina | 1 |
| Bibliotecaria | 1 | “Ricordatrice” | 1 |
| Casalinga | 1 | Scienziata | 1 |
| Contadina | 1 | Scrittrice | 1 |
| Dirigente di fabbrica | 1 | Studiosa di gorilla | 1 |
| Dottoressa | 1 | Tata | 1 |
| Giocatrice di pallavolo | 1 | Tessitrice di tappeti | 1 |
| Infermiera | 1 | Volontaria associazione ambientalista | 1 |

TABELLA 34 – Ruolo professionale dei personaggi maschili (ed. 2008/2010)

| RUOLO PROFESSIONALE PERSONAGGI MASCHILI | | | | | |
|---|---|-------------------------|---|----------------------------------|---|
| Re | 7 | Barbone | 1 | Maestro | 1 |
| Dirigente scolastico | 5 | Barista/Tabaccaio | 1 | Maestro di musica | 1 |
| Mago | 5 | Bibliotecario | 1 | Medico stregone | 1 |
| Negoziante/Venditore | 5 | Bidello | 1 | Mendicante | 1 |
| Ingegnere | 3 | Brigante | 1 | Ministro | 1 |
| Medico | 3 | Calzolaio | 1 | Navigatore | 1 |
| Monaco | 3 | Cantastorie | 1 | Operaio | 1 |
| Cacciatore | 2 | Capitano di motonavi | 1 | Orologiaio | 1 |
| Capitano | 2 | Capotreno | 1 | Pastore | 1 |
| Capo indiano | 2 | Capotribù | 1 | Pirata | 1 |
| Contadino | 2 | Carbonaio | 1 | Presidente circolo dei pescatori | 1 |
| Guerriero | 2 | Ciambellano | 1 | Ragioniere | 1 |
| Ladro | 2 | Collezionista di quadri | 1 | Rappresentante | 1 |
| Marinaio | 2 | Conte | 1 | Sceriffo | 1 |
| Principe | 2 | Cuoco | 1 | Servitore | 1 |
| Sindaco | 2 | Custode | 1 | “Soffia-sogni” | 1 |
| Soldato | 2 | Doganiere | 1 | Soprintendente parco naturale | 1 |
| Agente di polizia | 1 | Fattore | 1 | Tecnico dei telefoni | 1 |
| Allenatore di calcio | 1 | Guardacaccia | 1 | Ufficiale | 1 |
| Ambasciatore | 1 | Guardiano di museo | 1 | | |
| Animatore | 1 | Ispettore di polizia | 1 | | |

TABELLA 35 – Ruolo professionale dei personaggi femminili (ed. 2008/2010)

| RUOLO PROFESSIONALE PERSONAGGI FEMMINILI | | | |
|--|----|--------------------------|---|
| Insegnante/Maestra | 29 | Direttrice scolastica | 1 |
| Regina | 5 | Giornalista | 1 |
| Strega | 4 | Governante | 1 |
| Principessa | 3 | Hostess | 1 |
| Baby-sitter | 3 | Insegnante di pianoforte | 1 |
| Contessa | 2 | Ladra | 1 |
| Ancella | 1 | Medico | 1 |
| Ballerina | 1 | Parrucchiera | 1 |
| Bibliotecaria | 1 | Pittrice | 1 |
| Bidella | 1 | Presentatrice tg | 1 |
| Cantante | 1 | Raccoglitrice di riso | 1 |
| Commessa | 1 | Sarta | 1 |

TABELLA 36 – Ruolo professionale dei protagonisti maschili (ed. 2014)

| RUOLO PROFESSIONALE PROTAGONISTI MASCHILI | | | | | |
|---|---|-----------------------------------|---|------------------------|---|
| Mago/Stregone | 8 | Architetto | 1 | Inventore di videogame | 1 |
| Principe | 8 | Bandito | 1 | Manovale | 1 |
| Maestro | 6 | Barone | 1 | Maratoneta | 1 |
| Pescatore | 6 | Braconiere | 1 | Pasticciere | 1 |
| Marinaio | 4 | Burattinaio | 1 | Meteorologo | 1 |
| Contadino | 4 | Calciatore | 1 | Mugnaio | 1 |
| Pastore | 3 | Capufficio | 1 | Notaio | 1 |
| Re | 3 | Ciabattino | 1 | Pescatore di perle | 1 |
| Pittore | 2 | Comandante | 1 | Pianista | 1 |
| Arciere | 2 | Pilota di cacciabombardieri | 1 | Pifferaio | 1 |
| Bibliotecario | 2 | Costruttore di strumenti musicali | 1 | Poeta | 1 |
| Cacciatore | 2 | Disegnatore | 1 | Professore | 1 |
| Capitano | 2 | "Eco-guerriero" | 1 | Scriba | 1 |
| Direttore d'orchestra | 2 | Elettricista | 1 | Sindaco | 1 |
| Giardiniere | 2 | Fabbro | 1 | Studio di greco | 1 |
| Giornalista | 2 | Fornaio | 1 | Pirata | 1 |
| Musicista | 2 | Garzone | 1 | Taglialegna | 1 |
| Pirata | 2 | Guida turistica | 1 | Veterinario | 1 |

TABELLA 37 – Ruolo professionale delle protagoniste femminili (ed. 2014)

| RUOLO PROFESSIONALE PROTAGONISTE FEMMINILI | | | |
|--|---|-------------|---|
| Principessa | 7 | Baby-sitter | 1 |
| Strega | 3 | Ballerina | 1 |
| Giocatrice di pallavolo | 1 | Insegnante | 1 |
| Archeologa | 1 | Regina | 1 |
| Architetto | 1 | | |

TABELLA 38 – Ruolo professionale dei personaggi maschili (ed. 2014)

| RUOLO PROFESSIONALE PERSONAGGI MASCHILI | | | | | |
|---|---|--------------------------------|---|------------------|---|
| Re | 9 | Boscaioli | 1 | Cacciatore | 1 |
| Principe | 6 | Capo tribù idiana | 1 | Guida | 1 |
| Negoziante/Venditore | 5 | Carbonaio | 1 | Impiegato | 1 |
| Allenatore | 3 | Chimico | 1 | Ingegnere | 1 |
| Dottore | 3 | Conte | 1 | Insegnante | 1 |
| Guardia | 3 | Cuoco | 1 | Ladro | 1 |
| Pirata | 3 | Custode | 1 | Maestro | 1 |
| Capitano | 2 | Dentista | 1 | Mago | 1 |
| Cavaliere | 2 | Dirigente scolastico | 1 | Musicista | 1 |
| Contadino | 2 | Direttore d'orchestra | 1 | Navigatore | 1 |
| Marinaio | 2 | Fabbricante fuochi d'artificio | 1 | Nostromo | 1 |
| Soldato | 2 | Fachiro | 1 | Orologiaio | 1 |
| Monaco | 2 | Sacerdote | 1 | Pensionato | 1 |
| Mugnaio | 2 | Falegname | 1 | Pianista | 1 |
| Domatore di leoni | 1 | Farmacista | 1 | Portiere | 1 |
| Operaio | 1 | Fotografo | 1 | Proprietario bar | 1 |
| Archeologo | 1 | Giardiniere | 1 | Psicologo | 1 |
| Assessore comunale | 1 | Giocatore | 1 | Radiocronista | 1 |
| Astrologo | 1 | Giocatore di basket | 1 | Sceriffo | 1 |
| Autista | 1 | Giornalaio | 1 | Sciamano | 1 |
| Bibliotecario | 1 | Guardacaccia | 1 | Scrittore | 1 |
| Bidello | 1 | Guerriero | 1 | Veterinario | 1 |

TABELLA 39 – Ruolo professionale dei personaggi femminili (ed. 2014)

| RUOLO PROFESSIONALE PERSONAGGI FEMMINILI | | | |
|--|----|----------------------------|---|
| Insegnante/Maestra | 25 | Ballerina | 1 |
| Strega | 6 | Bidella | 1 |
| Principessa | 5 | Cameriera | 1 |
| Direttrice scolastica | 4 | Dentista | 1 |
| Regina | 4 | Direttrice scuola di ballo | 1 |
| Baby-sitter | 3 | Insegnante di pianoforte | 1 |
| Governante | 3 | Insegnante di sostegno | 1 |
| Bibliotecaria | 2 | Maestra di danza | 1 |
| Commessa | 2 | Maga | 1 |
| Hostess | 2 | Tata | 1 |
| Raccoglitrice di riso | 1 | Vicepresidente | 1 |
| Insegnante di inglese | 1 | | |

2.8 Ruolo parentale

La variabile *ruolo parentale* ha lo scopo di rilevare se esiste una differenza nell'identificare i due generi in base al loro ruolo di genitori, nonni, figli, ecc.

Per questa variabile si registra una discrepanza tra penultime ed ultime edizioni: nel primo caso vi è una differenza significativa nell'attribuzione del ruolo parentale sia nei protagonisti che nei personaggi (TABB. 40-41); nel secondo la differenza si riduce ed è significativa solo per i personaggi (TABB. 42-43). Da ricordare che gli adulti sono concentrati nei personaggi e che sono principalmente questi che vengono definiti in base al ruolo parentale.

Nelle edizioni 2008/2010 i protagonisti definiti mediante il loro ruolo parentale sono il 16,1% per il genere femminile e il 9,7% per quello maschile: le donne sono definite 1,7 volte in più degli uomini attraverso il loro ruolo parentale, l'inverso di ciò che avviene per il ruolo professionale. La differenza è ancora più marcata tra i personaggi: il 52,5% dei personaggi femminili contro il 29,9% di quelli maschili, il loro rapporto è di 1,8.

Nelle edizioni del 2014 si registrano: il 21,9% delle protagoniste femminili definite dal ruolo parentale e il 15,9% dei protagonisti maschili; il rapporto è di 1,4. Per i personaggi: 47,6% per il genere femminile e 31,2% per quello maschile, il rapporto è di 1,5.

Dall'elenco delle occorrenze dei ruoli parentali registrati (TABB. 44-45) possiamo notare – per entrambe le edizioni – che la differenza più marcata nella rappresentazione dei ruoli parentali riguarda principalmente quelli di padre e madre. Nelle edizioni 2008/2010 il 32,2% dei personaggi femminili è rappresentato nel ruolo di madre (82/255), mentre il 17,4% di quelli maschili nel ruolo di padre (49/281); le donne sono rappresentate nel ruolo di madre quasi il doppio delle volte in cui gli uomini sono rappresentati nel ruolo di padre.

Nelle edizioni del 2014 il 30,9% dei personaggi femminili sono madri (47/317) e il 14,8% di quelli maschili sono padri (83/269); sono qui più del

doppio le volte in cui le donne sono rappresentate come madri rispetto alle volte in cui gli uomini sono rappresentati come padri.

In conclusione si può richiamare quanto già evidenziato da Biemmi: «*gli uomini sono definiti più spesso delle donne in base alla professione svolta; le donne sono definite più degli uomini in base al loro ruolo parentale*»⁹.

TABELLA 40 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *ruolo parentale e genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|------------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| RUOLO PARENTALE | Assente | Conteggio | 343 | 214 | 557 |
| | | Conteggio atteso | 333,3 | 223,7 | 557,0 |
| | | Residui corretti | 2,4 | -2,4 | |
| | Presente | Conteggio | 37 | 41 | 78 |
| | | Conteggio atteso | 46,7 | 31,3 | 78,0 |
| | | Residui corretti | -2,4 | 2,4 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---------------------------------------|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 5,696 ^a | 1 | ,017 | | |
| Correzione di continuità ^b | 5,122 | 1 | ,024 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 5,587 | 1 | ,018 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,019 | ,012 |
| N. di casi validi | 635 | | | | |

a. 0 celle (.0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 31,32.

b. Calcolato solo per una tabella 2x2

⁹ BIEMMI, *Educazione sessista*, op. cit., p. 95.

TABELLA 41 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *ruolo parentale* e *genere del personaggio* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|------------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| RUOLO PARENTALE | Assente | Conteggio | 197 | 121 | 318 |
| | | Conteggio atteso | 166,7 | 151,3 | 318,0 |
| | | Residui corretti | 5,3 | -5,3 | |
| | Presente | Conteggio | 84 | 134 | 218 |
| | | Conteggio atteso | 114,3 | 103,7 | 218,0 |
| | | Residui corretti | -5,3 | 5,3 | |
| Totale | Conteggio | 281 | 255 | 536 | |
| | Conteggio atteso | 281,0 | 255,0 | 536,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|--|---------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 28,437 ^a | 1 | ,000 | | |
| Correzione di continuità ^b | 27,506 | 1 | ,000 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 28,649 | 1 | ,000 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,000 | ,000 |
| N. di casi validi | 536 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 103,71. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 42 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *ruolo parentale* e *genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|------------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| RUOLO PARENTALE | Assente | Conteggio | 332 | 164 | 496 |
| | | Conteggio atteso | 323,8 | 172,2 | 496,0 |
| | | Residui corretti | 1,8 | -1,8 | |
| | Presente | Conteggio | 63 | 46 | 109 |
| | | Conteggio atteso | 71,2 | 37,8 | 109,0 |
| | | Residui corretti | -1,8 | 1,8 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 3,292 ^a | 1 | ,070 | | |
| Correzione di continuità ^b | 2,901 | 1 | ,089 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 3,220 | 1 | ,073 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,076 | ,045 |
| Associazione lineare-lineare | 3,287 | 1 | ,070 | | |
| N. di casi validi | 605 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 37,83. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 43 - Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *ruolo parentale* e *genere del personaggio* (ed. 2014)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|------------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| RUOLO PARENTALE | Assente | Conteggio | 218 | 142 | 360 |
| | | Conteggio atteso | 194,7 | 165,3 | 360,0 |
| | | Residui corretti | 4,0 | -4,0 | |
| | Presente | Conteggio | 99 | 127 | 226 |
| | | Conteggio atteso | 122,3 | 103,7 | 226,0 |
| | | Residui corretti | -4,0 | 4,0 | |
| Totale | Conteggio | 317 | 269 | 586 | |
| | Conteggio atteso | 317,0 | 269,0 | 586,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|--|---------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 15,687 ^a | 1 | ,000 | | |
| Correzione di continuità ^b | 15,020 | 1 | ,000 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 15,708 | 1 | ,000 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,000 | ,000 |
| Associazione lineare-lineare | 15,660 | 1 | ,000 | | |
| N. di casi validi | 586 | | | | |
| a. 0 celle (.0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 103,74. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 44 - Elenco occorrenze dei ruoli parentali per protagonisti e personaggi (ed. 2008/2010)

| PROTAGONISTI MASCHILI | | PROTAGONISTE FEMMINILI | |
|-----------------------|----|------------------------|----|
| Figlio | 16 | Figlia | 13 |
| Padre | 10 | Madre | 11 |
| Fratello | 8 | Sorella | 8 |
| Marito | 5 | Nonna | 3 |
| Nipote | 3 | Zia | 3 |
| Cugino | 1 | Moglie | 2 |
| Nonno | 1 | Prozia | 2 |
| Zio | 1 | Sposa | 2 |
| PERSONAGGI MASCHILI | | PERSONAGGI FEMMINILI | |
| Padre | 49 | Madre | 82 |
| Fratello | 10 | Nonna | 13 |
| Nonno | 9 | Sorella | 13 |
| Figlio | 6 | Moglie | 11 |
| Zio | 5 | Zia | 8 |
| Marito | 4 | Figlia | 6 |
| Cugino | 3 | Cugina | 2 |
| Sposo | 1 | Sposa | 2 |
| | | Matrigna | 1 |

TABELLA 45 – Elenco occorrenze dei ruoli parentali per protagonisti e personaggi (ed. 2014)

| PROTAGONISTI MASCHILI | | PROTAGONISTE FEMMINILI | |
|-----------------------|----|------------------------|----|
| Figlio | 24 | Figlia | 16 |
| Padre | 18 | Sorella | 10 |
| Fratello | 15 | Madre | 9 |
| Marito | 6 | Moglie | 4 |
| Nonno | 5 | Nonna | 4 |
| Zio | 4 | Zia | 1 |
| Cognato | 1 | | |
| Nipote | 1 | | |
| PERSONAGGI MASCHILI | | PERSONAGGI FEMMINILI | |
| Padre | 47 | Madre | 83 |
| Fratello | 16 | Moglie | 12 |
| Nonno | 14 | Sorella | 11 |
| Figlio | 11 | Nonna | 10 |
| Zio | 10 | Figlia | 6 |
| Marito | 6 | Zia | 6 |
| Cugino | 1 | Matrigna | 2 |
| Nipote | 1 | Bisnonna | 1 |
| Sposo | 1 | Sposa | 1 |
| | | Nipote | 1 |

2.9 Appellativi di genere e altri appellativi

La variabile *appellativi di genere* include le seguenti coppie di termini: uomo/donna, signore/signora, ragazzo/ragazza, il giovane/la giovane, bambino/bambino, vecchio/vecchia; più i relativi diminutivi e vezzeggiativi. Dalle analisi effettuate su entrambe le edizioni non sono state riscontrate differenze significative in funzione del genere nell'uso di tali appellativi (TABB. 48-51), confermando i risultati emersi nella ricerca condotta da Biemmi. Nel complesso si ha infatti un uso equilibrato degli appellativi di genere (TABB. 46-47).

Nelle edizioni 2008/2010 si registrano appellativi di genere nel 28,2% dei protagonisti maschili e nel 27,1% delle protagoniste femminili; nel 15,7% dei personaggi femminili e nel 13,9% di quelli maschili.

Nelle edizioni 2014 i dati sono i seguenti: 34,3% per le protagoniste femminili, 26,8% per i protagonisti maschili; 21,1% per i personaggi maschili e 16,7% per quelli femminili.

Relativamente agli *altri appellativi* questa variabile raccoglie soprannomi ed espressioni usati per riferirsi ai protagonisti e ai personaggi delle storie. In questo caso non si registra alcuna differenza significativa nelle penultime edizioni né per i protagonisti né per i personaggi (TABB. 52-53), mentre nelle ultime edizioni si registra una differenza significativa per i soli personaggi (TABB. 54-55).

Nelle edizioni 2008/2010 l'uso degli altri appellativi avviene nel 24,2% dei casi quando i protagonisti sono maschi e nel 23,9% quando sono femmine; per i personaggi i dati per il genere maschile e femminile sono rispettivamente del 17,8% e 12,9%.

Nelle edizioni 2014 vengono usati altri appellativi nel 22,0% dei protagonisti maschili e nel 16,2% delle protagoniste femminili; per i personaggi si registra il 18,3% per quelli maschili e l'8,9% per quelli femminili.

TABELLA 46 – Elenco occorrenze degli appellativi di genere (ed. 2008/2012)

| PROTAGONISTI MASCHILI | | | | PROTAGONISTE FEMMINILI | | | |
|-----------------------|----|--------------|---|------------------------|----|-------------|---|
| Ragazzo | 35 | Maschio | 2 | Bambina | 28 | Giovane | 2 |
| Bambino | 32 | Fanciullo | 1 | Donna | 9 | Bimba | 1 |
| Uomo | 19 | Giovanottone | 1 | Fanciulla | 8 | Donnetta | 1 |
| Giovane | 10 | Omino | 1 | Ragazza | 7 | Donnina | 1 |
| Ragazzino | 9 | | | Ragazzina | 7 | Donnone | 1 |
| Signore | 9 | | | Signorina | 5 | Vecchiaccia | 1 |
| Vecchio | 4 | | | Signora | 4 | Vecchietta | 1 |
| Giovanotto | 3 | | | Vecchia | 4 | Vecchina | 1 |
| Bimbo | 2 | | | Femmina | 2 | | |
| PERSONAGGI MASCHILI | | | | PERSONAGGI FEMMINILI | | | |
| Uomo | 12 | Ragazzino | 2 | Signora | 12 | Femmine | 1 |
| Bambino | 7 | Maschi | 1 | Donna | 8 | Femminuccia | 1 |
| Signore | 7 | Omaccio | 1 | Bambina | 6 | Ragazzina | 1 |
| Vecchio | 6 | Ometto | 1 | Ragazza | 6 | Signorina | 1 |
| Ragazzo | 5 | Ragazzetto | 1 | Vecchia | 4 | Vecchietta | 1 |
| Giovane | 2 | | | Giovane | 2 | Vecchina | 1 |
| Omone | 2 | | | Fanciulla | 1 | | |

TABELLA 47 – Elenco occorrenze degli appellativi di genere (ed. 2014)

| PROTAGONISTI MASCHILI | | | | PROTAGONISTE FEMMINILI | | | |
|-----------------------|----|--------------|---|------------------------|----|-------------|---|
| Ragazzo | 32 | Bimbo | 2 | Bambina | 38 | Femmina | 2 |
| Bambino | 31 | Ometto | 2 | Ragazza | 11 | Signorina | 2 |
| Giovane | 15 | Maschio | 1 | Fanciulla | 8 | Donnetta | 1 |
| Uomo | 15 | Omino | 1 | Ragazzina | 5 | Vecchia | 1 |
| Giovanotto | 6 | Omone | 1 | Donna | 4 | | |
| Ragazzino | 6 | Ragazzetto | 1 | Signora | 4 | | |
| Signore | 5 | Vecchietto | 1 | Bimba | 3 | | |
| Vecchio | 5 | | | Giovane | 3 | | |
| PERSONAGGI MASCHILI | | | | PERSONAGGI FEMMINILI | | | |
| Uomo | 21 | Ragazzino | 2 | Bambina | 10 | Vecchietta | 2 |
| Ragazzo | 11 | Omettino | 1 | Donna | 10 | Bimba | 1 |
| Vecchio | 10 | Omicciattolo | 1 | Signora | 9 | Donnina | 1 |
| Bambino | 9 | Omino | 1 | Ragazzina | 4 | Giovinetta | 1 |
| Signore | 8 | Vecchietto | 1 | Vecchia | 4 | La giovane | 1 |
| Il giovane | 5 | | | Fanciulla | 3 | Vecchiaccia | 1 |
| Omone | 3 | | | Ragazza | 3 | Vecchina | 1 |
| Ometto | 2 | | | Signorina | 3 | | |

TABELLA 48 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *appellativi di genere e genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|------------------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| APPELLATIVI DI GENERE | Assenti | Conteggio | 273 | 186 | 459 |
| | | Conteggio atteso | 274,7 | 184,3 | 459,0 |
| | | Residui corretti | -,3 | ,3 | |
| | Presenti | Conteggio | 107 | 69 | 176 |
| | | Conteggio atteso | 105,3 | 70,7 | 176,0 |
| | | Residui corretti | ,3 | -,3 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---------------------------------------|-------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | ,092 ^a | 1 | ,762 | | |
| Correzione di continuità ^b | ,045 | 1 | ,831 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | ,092 | 1 | ,761 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,787 | ,417 |
| Associazione lineare-lineare | ,092 | 1 | ,762 | | |
| N. di casi validi | 635 | | | | |

a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 70,68.

b. Calcolato solo per una tabella 2x2

TABELLA 49 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *appellativi di genere e genere personaggio* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|------------------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| APPELLATIVI DI GENERE | Assenti | Conteggio | 242 | 215 | 457 |
| | | Conteggio atteso | 239,6 | 217,4 | 457,0 |
| | | Residui corretti | ,6 | -,6 | |
| | Presenti | Conteggio | 39 | 40 | 79 |
| | | Conteggio atteso | 41,4 | 37,6 | 79,0 |
| | | Residui corretti | -,6 | ,6 | |
| Totale | Conteggio | 281 | 255 | 536 | |
| | Conteggio atteso | 281,0 | 255,0 | 536,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|-------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | ,347 ^a | 1 | ,556 | | |
| Correzione di continuità ^b | ,219 | 1 | ,640 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | ,347 | 1 | ,556 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,626 | ,320 |
| Associazione lineare-lineare | ,347 | 1 | ,556 | | |
| N. di casi validi | 536 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 37,58. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 50 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *appellativi di genere e genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|------------------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| APPELLATIVI DI GENERE | Assenti | Conteggio | 289 | 138 | 427 |
| | | Conteggio atteso | 278,8 | 148,2 | 427,0 |
| | | Residui corretti | 1,9 | -1,9 | |
| | Presenti | Conteggio | 106 | 72 | 178 |
| | | Conteggio atteso | 116,2 | 61,8 | 178,0 |
| | | Residui corretti | -1,9 | 1,9 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 3,665 ^a | 1 | ,056 | | |
| Correzione di continuità ^b | 3,315 | 1 | ,069 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 3,619 | 1 | ,057 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,061 | ,035 |
| Associazione lineare-lineare | 3,659 | 1 | ,056 | | |
| N. di casi validi | 605 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 61,79. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 51 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *appellativi di genere e genere del personaggio* (ed. 2014)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|------------------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| APPELLATIVI DI GENERE | Assenti | Conteggio | 250 | 224 | 474 |
| | | Conteggio atteso | 256,4 | 217,6 | 474,0 |
| | | Residui corretti | -1,4 | 1,4 | |
| | Presenti | Conteggio | 67 | 45 | 112 |
| | | Conteggio atteso | 60,6 | 51,4 | 112,0 |
| | | Residui corretti | 1,4 | -1,4 | |
| Totale | Conteggio | 317 | 269 | 586 | |
| | Conteggio atteso | 317,0 | 269,0 | 586,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 1,828 ^a | 1 | ,176 | | |
| Correzione di continuità ^b | 1,554 | 1 | ,213 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 1,840 | 1 | ,175 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,206 | ,106 |
| Associazione lineare-lineare | 1,825 | 1 | ,177 | | |
| N. di casi validi | 586 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 51,41. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 52 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *altri appellativi e genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|--------------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| ALTRI APPELLATIVI | Assenti | Conteggio | 288 | 194 | 482 |
| | | Conteggio atteso | 288,4 | 193,6 | 482,0 |
| | | Residui corretti | -,1 | ,1 | |
| | Presenti | Conteggio | 92 | 61 | 153 |
| | | Conteggio atteso | 91,6 | 61,4 | 153,0 |
| | | Residui corretti | ,1 | -,1 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|-------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | ,007 ^a | 1 | ,933 | | |
| Correzione di continuità ^b | ,000 | 1 | 1,000 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | ,007 | 1 | ,933 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | 1,000 | ,506 |
| Associazione lineare-lineare | ,007 | 1 | ,934 | | |
| N. di casi validi | 635 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 61,44. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 53 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *appellativi di genere e genere del personaggio* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|--------------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| ALTRI APPELLATIVI | Assenti | Conteggio | 231 | 222 | 453 |
| | | Conteggio atteso | 237,5 | 215,5 | 453,0 |
| | | Residui corretti | -1,6 | 1,6 | |
| | Presenti | Conteggio | 50 | 33 | 83 |
| | | Conteggio atteso | 43,5 | 39,5 | 83,0 |
| | | Residui corretti | 1,6 | -1,6 | |
| Totale | Conteggio | 281 | 255 | 536 | |
| | Conteggio atteso | 281,0 | 255,0 | 536,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 2,405 ^a | 1 | ,121 | | |
| Correzione di continuità ^b | 2,049 | 1 | ,152 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 2,424 | 1 | ,120 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,151 | ,076 |
| Associazione lineare-lineare | 2,401 | 1 | ,121 | | |
| N. di casi validi | 536 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 39,49. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 54 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *altri appellativi e genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|--------------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| ALTRI APPELLATIVI | Assenti | Conteggio | 308 | 176 | 484 |
| | | Conteggio atteso | 316,0 | 168,0 | 484,0 |
| | | Residui corretti | -1,7 | 1,7 | |
| | Presenti | Conteggio | 87 | 34 | 121 |
| | | Conteggio atteso | 79,0 | 42,0 | 121,0 |
| | | Residui corretti | 1,7 | -1,7 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 2,917 ^a | 1 | ,088 | | |
| Correzione di continuità ^b | 2,564 | 1 | ,109 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 2,994 | 1 | ,084 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,109 | ,053 |
| Associazione lineare-lineare | 2,913 | 1 | ,088 | | |
| N. di casi validi | 605 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 42,00. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 55 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *altri appellativi* e *genere del personaggio* (ed. 2014)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|--------------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| ALTRI APPELLATIVI | Assenti | Conteggio | 259 | 245 | 504 |
| | | Conteggio atteso | 272,6 | 231,4 | 504,0 |
| | | Residui corretti | -3,3 | 3,3 | |
| | Presenti | Conteggio | 58 | 24 | 82 |
| | | Conteggio atteso | 44,4 | 37,6 | 82,0 |
| | | Residui corretti | 3,3 | -3,3 | |
| Totale | Conteggio | 317 | 269 | 586 | |
| | Conteggio atteso | 317,0 | 269,0 | 586,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|---------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 10,626 ^a | 1 | ,001 | | |
| Correzione di continuità ^b | 9,861 | 1 | ,002 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 10,985 | 1 | ,001 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,001 | ,001 |
| Associazione lineare-lineare | 10,608 | 1 | ,001 | | |
| N. di casi validi | 586 | | | | |
| a. 0 celle (.0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 37,64. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

2.10 Attributi fisici e altri attributi

Le variabili *attributi fisici* e *altri attributi* raccolgono i modi in cui gli attori vengono descritti: nel primo caso mediante caratteristiche dell'aspetto fisico, nel secondo mediante aspetti caratteriali, psicologici o comportamentali. L'ipotesi è che il genere femminile sia descritto in misura maggiore di quello maschile in base a caratteristiche fisiche mentre quest'ultimo in base a tratti psicologici.

Rispetto ai dati di Biemmi per cui non era emersa una particolare differenza in base al genere per queste due variabili, nelle edizioni qui analizzate si registra una differenza significativa per gli attributi fisici; mentre non si registrano differenze per gli altri attributi.

Nelle edizioni 2008/2010 il 24,3% delle protagoniste femminili viene descritto in base ad attributi fisici contro il 13,2% dei protagonisti maschili; nei personaggi sono descritte in base a caratteristiche fisiche il 13,7% di

quelli femminili e il 7,1% di quelli maschili. In entrambi i casi il genere femminile è descritto in base a caratteristiche fisiche quasi il doppio delle volte in più rispetto al genere maschile. Le differenze risultano essere statisticamente significative (TABB. 56-57).

Nelle edizioni 2014 vengono assegnati attributi fisici al: 20,0% delle protagoniste femminili, 13,2% dei protagonisti maschili; 13,0% dei personaggi femminili, 7,6% di quelli maschili. Le differenze risultano anche in queste edizioni statisticamente significative (TABB. 58-59).

Passando agli *altri attributi*, non si registrano differenze significative in entrambe le edizioni per questa variabile (TABB. 60-63). Nelle edizioni 2008/2010 le percentuali dei casi in cui vengono attribuite caratteristiche psicologiche, caratteriali o comportamentali sono: il 49,8% per le protagoniste femminili e il 44,2% per i protagonisti maschili; il 26,7% per i personaggi femminili e il 26,3% per quelli maschili. Nelle edizioni 2014 sono il 46,7% per le protagoniste femminili e il 41,0% per i protagonisti maschili; il 21,8% per i personaggi maschili e il 18,6% per quelli femminili.

TABELLA 56 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *attributi fisici e genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|-------------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| ATTRIBUTI FISICI | Assenti | Conteggio | 330 | 193 | 523 |
| | | Conteggio atteso | 313,0 | 210,0 | 523,0 |
| | | Residui corretti | 3,6 | -3,6 | |
| | Presenti | Conteggio | 50 | 62 | 112 |
| | | Conteggio atteso | 67,0 | 45,0 | 112,0 |
| | | Residui corretti | -3,6 | 3,6 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|---------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 13,073 ^a | 1 | ,000 | | |
| Correzione di continuità ^b | 12,317 | 1 | ,000 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 12,830 | 1 | ,000 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,000 | ,000 |
| N. di casi validi | 635 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 44,98. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 57 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *attributi fisici e genere del personaggio* (ed. 2008/2010)

| | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale | |
|-------------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|-------|
| | | Maschile | Femminile | | |
| ATTRIBUTI FISICI | Assenti | Conteggio | 261 | 220 | 481 |
| | | Conteggio atteso | 252,2 | 228,8 | 481,0 |
| | | Residui corretti | 2,5 | -2,5 | |
| | Presenti | Conteggio | 20 | 35 | 55 |
| | | Conteggio atteso | 28,8 | 26,2 | 55,0 |
| | | Residui corretti | -2,5 | 2,5 | |
| Totale | Conteggio | 281 | 255 | 536 | |
| | Conteggio atteso | 281,0 | 255,0 | 536,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 6,339 ^a | 1 | ,012 | | |
| Correzione di continuità ^b | 5,642 | 1 | ,018 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 6,381 | 1 | ,012 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,015 | ,009 |
| N. di casi validi | 536 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 26,17. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 58 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *attributi fisici e genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale | |
|-------------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|-------|
| | | Maschile | Femminile | | |
| ATTRIBUTI FISICI | Assenti | Conteggio | 343 | 168 | 511 |
| | | Conteggio atteso | 333,6 | 177,4 | 511,0 |
| | | Residui corretti | 2,2 | -2,2 | |
| | Presenti | Conteggio | 52 | 42 | 94 |
| | | Conteggio atteso | 61,4 | 32,6 | 94,0 |
| | | Residui corretti | -2,2 | 2,2 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 4,882 ^a | 1 | ,027 | | |
| Correzione di continuità ^b | 4,375 | 1 | ,036 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 4,741 | 1 | ,029 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,034 | ,019 |
| Associazione lineare-lineare | 4,873 | 1 | ,027 | | |
| N. di casi validi | 605 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 32,63. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 59 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *attributi fisici e genere del personaggio* (ed. 2014)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|-------------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| ATTRIBUTI FISICI | Assenti | Conteggio | 293 | 234 | 527 |
| | | Conteggio atteso | 285,1 | 241,9 | 527,0 |
| | | Residui corretti | 2,2 | -2,2 | |
| | Presenti | Conteggio | 24 | 35 | 59 |
| | | Conteggio atteso | 31,9 | 27,1 | 59,0 |
| | | Residui corretti | -2,2 | 2,2 | |
| Totale | Conteggio | 317 | 269 | 586 | |
| | Conteggio atteso | 317,0 | 269,0 | 586,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 4,756 ^a | 1 | ,029 | | |
| Correzione di continuità ^b | 4,174 | 1 | ,041 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 4,746 | 1 | ,029 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,038 | ,021 |
| Associazione lineare-lineare | 4,748 | 1 | ,029 | | |
| N. di casi validi | 586 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 27,08. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 60 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *altri attributi e genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|------------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| ALTRI ATTRIBUTI | Assenti | Conteggio | 212 | 128 | 340 |
| | | Conteggio atteso | 203,5 | 136,5 | 340,0 |
| | | Residui corretti | 1,4 | -1,4 | |
| | Presenti | Conteggio | 168 | 127 | 295 |
| | | Conteggio atteso | 176,5 | 118,5 | 295,0 |
| | | Residui corretti | -1,4 | 1,4 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|--|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 1,919 ^a | 1 | ,166 | | |
| Correzione di continuità ^b | 1,701 | 1 | ,192 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 1,918 | 1 | ,166 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,169 | ,096 |
| N. di casi validi | 635 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 118,46. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 61 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *altri attributi e genere del personaggio* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|------------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| ALTRI ATTRIBUTI | Assenti | Conteggio | 207 | 187 | 394 |
| | | Conteggio atteso | 206,6 | 187,4 | 394,0 |
| | | Residui corretti | ,1 | -,1 | |
| | Presenti | Conteggio | 74 | 68 | 142 |
| | | Conteggio atteso | 74,4 | 67,6 | 142,0 |
| | | Residui corretti | -,1 | ,1 | |
| Totale | Conteggio | 281 | 255 | 536 | |
| | Conteggio atteso | 281,0 | 255,0 | 536,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|-------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | ,008 ^a | 1 | ,931 | | |
| Correzione di continuità ^b | ,000 | 1 | 1,000 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | ,008 | 1 | ,931 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | 1,000 | ,504 |
| N. di casi validi | 536 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 67,56. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 62 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *altri attributi e genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|------------------------|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| ALTRI ATTRIBUTI | Assenti | Conteggio | 233 | 112 | 345 |
| | | Conteggio atteso | 225,2 | 119,8 | 345,0 |
| | | Residui corretti | 1,3 | -,3 | |
| | Presenti | Conteggio | 162 | 98 | 260 |
| | | Conteggio atteso | 169,8 | 90,2 | 260,0 |
| | | Residui corretti | -,3 | 1,3 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 1,789 ^a | 1 | ,181 | | |
| Correzione di continuità ^b | 1,565 | 1 | ,211 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 1,784 | 1 | ,182 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,196 | ,106 |
| Associazione lineare-lineare | 1,786 | 1 | ,181 | | |
| N. di casi validi | 605 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 90,25. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 63 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *altri attributi e genere del personaggio* (ed. 2014)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|------------------------|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| ALTRI ATTRIBUTI | Assenti | Conteggio | 248 | 219 | 467 |
| | | Conteggio atteso | 252,6 | 214,4 | 467,0 |
| | | Residui corretti | -1,0 | 1,0 | |
| | Presenti | Conteggio | 69 | 50 | 119 |
| | | Conteggio atteso | 64,4 | 54,6 | 119,0 |
| | | Residui corretti | 1,0 | -1,0 | |
| Totale | Conteggio | 317 | 269 | 586 | |
| | Conteggio atteso | 317,0 | 269,0 | 586,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|--|-------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | ,909 ^a | 1 | ,340 | | |
| Correzione di continuità ^b | ,723 | 1 | ,395 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | ,913 | 1 | ,339 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,355 | ,198 |
| Associazione lineare-lineare | ,907 | 1 | ,341 | | |
| N. di casi validi | 586 | | | | |
| a. 0 celle (0,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 54,63. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

2.11 Diminutivi e vezzeggiativi

Nella griglia di analisi sono presenti due variabili per rilevare i diminutivi e i vezzeggiativi usati per descrivere gli attori e il contesto in cui operano: *diminutivi e vezzeggiativi persona* e *diminutivi e vezzeggiativi contesto*. Lo scopo è verificare se emerge un uso maggiore dei nomignoli per il genere femminile rispecchiando così lo stereotipo della piccolezza della donna.

I risultati dell'analisi confermano tale ipotesi: per i protagonisti di entrambe le edizioni esaminate l'uso di diminutivi e vezzeggiativi è significativamente maggiore nel genere femminile rispetto a quello maschile. Per i personaggi, invece, la differenza risulta significativa solo per le edizioni 2014, mentre per la variabile *diminutivi e vezzeggiativi contesto* non si registrano occorrenze per le edizioni 2008/2010 e differenze significative per le edizioni 2014.

Nel dettaglio, si registra nelle edizioni 2008/2010 la presenza di *diminutivi e vezzeggiativi persona* nel 5,1% delle protagoniste femminili e nell'1,1% dei protagonisti maschili (TAB. 64); nel 4,3% dei personaggi femminili e nel 2,5% di quelli maschili (TAB. 65). I diminutivi e vezzeggiativi riferiti al contesto sono presenti nel 4,3% dei casi quando la protagonista è femmina e nello 0,8% quando è maschio (TAB. 66); per i personaggi non si registrano occorrenze.

Nelle edizioni 2014 la presenza di diminutivi e vezzeggiativi riferiti alla persona si registra nel 7,1% dei casi quando la protagonista è femmina e nel 2,5% quando è maschio (TAB. 67); nel 5,9% dei personaggi femminili e nell'1,3% dei personaggi maschili (TAB. 68). I diminutivi e vezzeggiativi riferiti al contesto sono presenti nel 5,7% dei casi quando la protagonista è di genere femminile e nello 0,5% quando è di genere maschile (TAB. 69); per i personaggi si registrano solo due occorrenze in quelli femminili (0,7%) e nessuna in quelli maschili (TAB. 70).

TABELLA 64 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *diminutivi e vezzeggiativi persona e genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|---|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| DIMINUTIVI E VEZZEGGIATIVI PERSONA | Assenti | Conteggio | 376 | 242 | 618 |
| | | Conteggio atteso | 369,8 | 248,2 | 618,0 |
| | | Residui corretti | 3,1 | -3,1 | |
| | Presenti | Conteggio | 4 | 13 | 17 |
| | | Conteggio atteso | 10,2 | 6,8 | 17,0 |
| | | Residui corretti | -3,1 | 3,1 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|--|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 9,585 ^a | 1 | ,002 | | |
| Correzione di continuità ^b | 8,095 | 1 | ,004 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 9,536 | 1 | ,002 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,004 | ,002 |
| Associazione lineare-lineare | 9,570 | 1 | ,002 | | |
| N. di casi validi | 635 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 6,83. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 65 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *diminutivi e vezzeggiativi persona e genere del personaggio* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|---|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| DIMINUTIVI E VEZZEGGIATIVI PERSONA | Assenti | Conteggio | 274 | 244 | 518 |
| | | Conteggio atteso | 271,6 | 246,4 | 518,0 |
| | | Residui corretti | 1,2 | -1,2 | |
| | Presenti | Conteggio | 7 | 11 | 18 |
| | | Conteggio atteso | 9,4 | 8,6 | 18,0 |
| | | Residui corretti | -1,2 | 1,2 | |
| Totale | Conteggio | 281 | 255 | 536 | |
| | Conteggio atteso | 281,0 | 255,0 | 536,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|--|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 1,368 ^a | 1 | ,242 | | |
| Correzione di continuità ^b | ,864 | 1 | ,353 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 1,373 | 1 | ,241 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,337 | ,176 |
| Associazione lineare-lineare | 1,366 | 1 | ,243 | | |
| N. di casi validi | 536 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 8,56. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 66 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *diminutivi e vezzeggiativi contesto e genere del protagonista* (ed. 2008/2010)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|--|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| DIMINUTIVI E VEZZEGGIATIVI CONTESTO | Assenti | Conteggio | 377 | 244 | 621 |
| | | Conteggio atteso | 371,6 | 249,4 | 621,0 |
| | | Residui corretti | 3,0 | -3,0 | |
| | Presenti | Conteggio | 3 | 11 | 14 |
| | | Conteggio atteso | 8,4 | 5,6 | 14,0 |
| | | Residui corretti | -3,0 | 3,0 | |
| Totale | Conteggio | 380 | 255 | 635 | |
| | Conteggio atteso | 380,0 | 255,0 | 635,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|--|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 8,790 ^a | 1 | ,003 | | |
| Correzione di continuità ^b | 7,232 | 1 | ,007 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 8,799 | 1 | ,003 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,004 | ,004 |
| Associazione lineare-lineare | 8,777 | 1 | ,003 | | |
| N. di casi validi | 635 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 5,62. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 67 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *diminutivi e vezzeggiativi persona e genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|---|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| DIMINUTIVI E VEZZEGGIATIVI PERSONA | Assenti | Conteggio | 385 | 195 | 580 |
| | | Conteggio atteso | 378,7 | 201,3 | 580,0 |
| | | Residui corretti | 2,7 | -2,7 | |
| | Presenti | Conteggio | 10 | 15 | 25 |
| | | Conteggio atteso | 16,3 | 8,7 | 25,0 |
| | | Residui corretti | -2,7 | 2,7 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|--|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 7,359 ^a | 1 | ,007 | | |
| Correzione di continuità ^b | 6,241 | 1 | ,012 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 6,926 | 1 | ,008 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,009 | ,007 |
| Associazione lineare-lineare | 7,347 | 1 | ,007 | | |
| N. di casi validi | 605 | | | | |
| a. 0 celle (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 8,68. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 68 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *diminutivi e vezzeggiativi persona e genere del personaggio* (ed. 2014)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|---|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| DIMINUTIVI E VEZZEGGIATIVI PERSONA | Assenti | Conteggio | 313 | 253 | 566 |
| | | Conteggio atteso | 306,2 | 259,8 | 566,0 |
| | | Residui corretti | 3,1 | -3,1 | |
| | Presenti | Conteggio | 4 | 16 | 20 |
| | | Conteggio atteso | 10,8 | 9,2 | 20,0 |
| | | Residui corretti | -3,1 | 3,1 | |
| Totale | Conteggio | 317 | 269 | 586 | |
| | Conteggio atteso | 317,0 | 269,0 | 586,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 9,694 ^a | 1 | ,002 | | |
| Correzione di continuità ^b | 8,324 | 1 | ,004 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 10,146 | 1 | ,001 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,002 | ,002 |
| Associazione lineare-lineare | 9,677 | 1 | ,002 | | |
| N. di casi validi | 586 | | | | |
| a. 0 celle (0,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 9,18. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 69 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *diminutivi e vezzeggiativi contesto e genere del protagonista* (ed. 2014)

| | | | GENERE PROTAGONISTA | | Totale |
|--|------------------|------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| DIMINUTIVI E VEZZEGGIATIVI CONTESTO | Assenti | Conteggio | 393 | 198 | 591 |
| | | Conteggio atteso | 385,9 | 205,1 | 591,0 |
| | | Residui corretti | 4,1 | -4,1 | |
| | Presenti | Conteggio | 2 | 12 | 14 |
| | | Conteggio atteso | 9,1 | 4,9 | 14,0 |
| | | Residui corretti | -4,1 | 4,1 | |
| Totale | Conteggio | 395 | 210 | 605 | |
| | Conteggio atteso | 395,0 | 210,0 | 605,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|--|---------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 16,451 ^a | 1 | ,000 | | |
| Correzione di continuità ^b | 14,228 | 1 | ,000 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 16,000 | 1 | ,000 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,000 | ,000 |
| Associazione lineare-lineare | 16,424 | 1 | ,000 | | |
| N. di casi validi | 605 | | | | |
| a. 1 celle (25,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 4,86. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

TABELLA 70 – Tavola di contingenza e test chi-quadrato per le variabili *diminutivi e vezzeggiativi contesto e genere del personaggio* (ed. 2014)

| | | | GENERE PERSONAGGIO | | Totale |
|--|------------------|------------------|--------------------|-----------|--------|
| | | | Maschile | Femminile | |
| DIMINUTIVI E VEZZEGGIATIVI CONTESTO | Assenti | Conteggio | 317 | 267 | 584 |
| | | Conteggio atteso | 315,9 | 268,1 | 584,0 |
| | | Residui corretti | 1,5 | -1,5 | |
| | Presenti | Conteggio | 0 | 2 | 2 |
| | | Conteggio atteso | 1,1 | ,9 | 2,0 |
| | | Residui corretti | -1,5 | 1,5 | |
| Totale | Conteggio | 317 | 269 | 586 | |
| | Conteggio atteso | 317,0 | 269,0 | 586,0 | |

| | Valore | df | Sig. asint. (2 vie) | Sig. esatta (2 vie) | Sig. esatta (1 via) |
|---|--------------------|----|---------------------|---------------------|---------------------|
| Chi-quadrato di Pearson | 2,365 ^a | 1 | ,124 | | |
| Correzione di continuità ^b | ,684 | 1 | ,408 | | |
| Rapporto di verosimiglianza | 3,123 | 1 | ,077 | | |
| Test esatto di Fisher | | | | ,210 | ,210 |
| Associazione lineare-lineare | 2,361 | 1 | ,124 | | |
| N. di casi validi | 586 | | | | |
| a. 2 celle (50,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è ,92. | | | | | |
| b. Calcolato solo per una tabella 2x2 | | | | | |

2.12 Attività preferite

Come ultima analisi sono state registrate le attività svolte nel tempo libero dagli attori e così suddivise: *sport, gioco, altre attività*. Dopo aver raccolto queste informazioni nella griglia di analisi, le attività sono state raggruppate in tipologie (in particolare per i giochi e le altre attività) e suddivise in base al genere, senza fare distinzione tra protagonisti e personaggi.

Dai dati che rilevano gli sport praticati, emerge che i maschi si dedicano quasi esclusivamente al calcio mentre le femmine sembrano avere più varietà, anche se gli sport più citati sono corsa, pallavolo e danza (TABB. 71-72). Da notare che nelle edizioni 2014 sono presenti due femmine che praticano il calcio e un maschio che pratica danza.

In conclusione, non sembrano emergere particolari differenze in base al genere per questa categoria.

TABELLA 71 – Sport praticati da protagonisti e personaggi (ed. 2008/2010)

| PROTAGONISTI E PERSONAGGI MASCHILI | | PROTAGONISTE E PERSONAGGI FEMMINILI | |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| Calcio | 9 | Corsa | 6 |
| Baseball | 1 | Pallavolo | 4 |
| | | Aletica | 2 |
| | | Danza | 2 |

TABELLA 72 – Sport praticati da protagonisti e personaggi (ed. 2014)

| PROTAGONISTI E PERSONAGGI MASCHILI | | PROTAGONISTE E PERSONAGGI FEMMINILI | |
|------------------------------------|----|-------------------------------------|---|
| Calcio | 14 | Danza | 6 |
| Basket | 1 | Pallavolo | 3 |
| Corsa | 1 | Nuoto | 2 |
| Danza | 1 | Calcio | 2 |
| Nuoto | 1 | Palestra | 1 |
| Palestra | 1 | | |
| Tennis | 1 | | |

Una rappresentazione più stereotipata è sicuramente presente nei giochi e nei giocattoli dei bambini e delle bambine delle storie analizzate: giocare con le bambole resta il gioco preferito delle bambine per entrambe le edizioni, mentre nei bambini è presente una maggiore varietà (TABB. 73-74).

Anche tra i giocattoli si registra una maggiore pluralità tra quelli associati al genere maschile: videogame, costruzioni e altri giochi da montare, treno elettrico, biglie, ecc.; il genere femminile è associato a giocattoli meno “attivi”: peluche, bolle di sapone, figurine e poco altro.

TABELLA 73 – Giochi e giocattoli di protagonisti e personaggi (ed. 2008/2010)

| PROTAGONISTI E PERSONAGGI MASCHILI | | PROTAGONISTE E PERSONAGGI FEMMINILI | |
|---|---|--|---|
| Giocare a nascondino | 3 | Giocare con le bambole | 4 |
| Giocare con l'aquilone | 2 | Giocare con la sabbia | 2 |
| Giocare con i soldatini | 1 | Giocare alla mamma | 1 |
| Giocare ai pirati | 1 | Giocare con l'aquilone | 1 |
| Biglie | 2 | Giocare con la palla | 1 |
| Aereo da montare | 1 | Giocare a bocce | 1 |
| Animali di plastica | 1 | Peluche | 2 |
| Arco e frecce | 1 | Bolle di sapone | 1 |
| Pistola ad acqua | 1 | Figurine | 1 |
| Treno elettrico | 1 | Pistola ad acqua | 1 |
| Triciclo | 1 | | |
| Videogame | 1 | | |

TABELLA 74 – Giochi e giocattoli di protagonisti e personaggi (ed. 2014)

| PROTAGONISTI E PERSONAGGI MASCHILI | | PROTAGONISTE E PERSONAGGI FEMMINILI | |
|---|---|--|---|
| Fare l'altalena | 4 | Giocare con le bambole | 7 |
| Giocare con le figurine | 2 | Giocare con la sabbia | 3 |
| Fare la lotta | 1 | Fare l'altalena | 2 |
| Fare lo scivolo | 1 | Giocare con la palla | 2 |
| Giocare agli indiani | 1 | Giocare a briscola | 1 |
| Giocare con i soldatini | 1 | Nascondino | 1 |
| Giocare con l'aquilone | 1 | Salta fosso | 1 |
| Giocare con la palla | 1 | Saltare la corda | 1 |
| Nascondino | 1 | Triciclo | 2 |
| Salta fosso | 1 | Peluche | 1 |
| Mostri | 2 | | |
| Videogame | 2 | | |
| Agenti intergalattici | 1 | | |
| Biglie | 1 | | |
| Costruzioni | 1 | | |
| Pellerossa | 1 | | |
| Schifi | 1 | | |
| Triciclo | 1 | | |

Passando agli altri passatempi si registra una grande varietà per entrambi i generi. Molte attività sono praticate sia da protagonisti e personaggi maschili che femminili: leggere, andare in bicicletta, correre,

nuotare, raccontare storie, suonare uno strumento, guardare la tv, osservare la natura, ecc. Sono comunque presenti particolari attività solo “maschili”, per esempio cacciare, collezionare insetti, fare scherzi ed esplorare; e altre solo “femminili”, come raccogliere fiori, ricamare e ballare. Da rilevare che nelle edizioni 2008/2010 “scalare montagne” insieme a “costruire qualcosa” registrano dodici occorrenze mentre il passatempo preferito dal genere femminile è in assoluto “leggere”. Le attività più frequenti nelle edizioni 2014 sono: “andare in bicicletta” e “suonare uno strumento” per il genere maschile; “raccontare storie” e “cucire/ricamare” per il genere femminile. Possiamo notare che – come già rilevato da Biemmi – convivono alcuni stereotipi con segni di cambiamento.

Rispetto alla griglia originale sono state registrate in una categoria a parte le *attività domestiche* svolte dagli attori, al fine di rilevare un eventuale segnale di cambiamento in questo senso.

Per le edizioni 2008/2010 le attività domestiche non sono mai associate all’universo maschile: cucinare, fare la spesa, stirare, ordinare casa o fare le pulizie sono attività esclusivamente femminili (TAB. 77).

Un leggero cambiamento si registra per le edizioni 2014 (TAB. 78), ma più che mostrare uomini che si occupano della casa (si rileva infatti un singolo caso di un nonno che prepara la colazione al nipote nel brano *In vacanza col nonno* di Edizioni del Borgo) sembra piuttosto che si voglia evitare di rappresentare questa dimensione: da 39 casi in cui vengono nominate/descritte attività domestiche nelle edizioni 2008/2010 – tutte associate alle donne – si passa a 14 casi per le ultime edizioni.

TABELLA 75 – Altre attività svolte da protagonisti e personaggi (ed. 2008/2010)

| ALTRI PASSATEMPI MASCHILI | | ALTRI PASSATEMPI FEMMINILI | |
|--|---|--|----|
| Scalare montagne | 7 | Leggere | 16 |
| Costruire qualcosa | 5 | Andare in bicicletta | 5 |
| Leggere | 5 | Correre | 4 |
| Cacciare | 4 | Cavalcare | 3 |
| Correre | 4 | Intrecciare ghirlande di fiori/raccogliere fiori | 3 |
| Nuotare | 4 | Lavorare a maglia/ricamare | 3 |
| Pescare | 4 | Arrampicarsi | 2 |
| Collezionare/catturare insetti e/o rettili | 3 | Osservare e studiare gli animali | 2 |
| Correre/fare le capriole sui prati | 3 | Passeggiare | 2 |
| Osservare la natura | 3 | Suonare uno strumento | 2 |
| Raccontare storie | 3 | Fare l'altalena | 1 |
| Coltivare il giardino | 2 | Andare a teatro | 1 |
| Dipingere | 2 | Andare in barca a vela | 1 |
| Esplorare | 2 | Ballare | 1 |
| Fare scherzi | 2 | Dipingere/disegnare | 2 |
| Guardare film | 2 | Ascoltare la radio | 1 |
| Suonare uno strumento | 2 | Fantasticare | 1 |
| Andare in bicicletta | 1 | Fare ginnastica | 1 |
| Ascoltare musica | 1 | Gironzolare per le strade | 1 |
| Cavalcare | 1 | Osservare la natura | 1 |
| Fantasticare | 1 | Imparare esercizi di magia | 1 |
| Fare l'altalena | 1 | Dormire | 1 |
| Guardare la tv | 1 | Pensare | 1 |
| Leggere fumetti | 1 | Disegnare mappe e seppellire tesori | 1 |
| Scrivere libri | 1 | Nuotare | 1 |
| Tirare con l'arco | 1 | Pescare | 1 |
| | | Raccontare storie | 1 |
| | | Sfogliare album di fotografie | 1 |

TABELLA 76 – Altre attività svolte da protagonisti e personaggi (ed. 2008/2010)

| PROTAGONISTI E PERSONAGGI MASCHILI | | PROTAGONISTE FEMMINILI | |
|------------------------------------|---|--------------------------------|---|
| Andare in bicicletta | 7 | Raccontare storie | 6 |
| Suonare uno strumento | 7 | Cucire/ricamare | 4 |
| Dipingere/disegnare | 5 | Correre | 3 |
| Raccontare storie | 5 | Nuotare | 3 |
| Arrampicarsi sugli alberi | 4 | Suonare uno strumento | 3 |
| Cacciare | 3 | Costruire una casa sull'albero | 2 |
| Correre | 3 | Giardinaggio | 2 |
| Guardare la tv | 3 | Guardare la tv | 2 |
| Leggere | 3 | Leggere | 2 |
| Pescare | 3 | Pattinare | 2 |
| Cavalcare | 2 | Pettinarsi/truccarsi | 2 |
| Costruire una casa sull'albero | 2 | Andare al luna park | 1 |
| Dormire in tenda | 2 | Andare dal parrucchiere | 1 |
| Fare scherzi | 2 | Arrampicarsi sugli alberi | 1 |
| Nuotare | 2 | Ballare | 1 |
| Sciare | 2 | Cavalcare | 1 |
| Tirare con l'arco | 2 | Dipingere/disegnare | 1 |
| Andare al luna park | 1 | Fare pupazzi di neve | 1 |
| Andare in barca | 1 | Fare surf | 1 |
| Ascoltare musica | 1 | Imparare esercizi magici | 1 |
| Collezionare conchiglie | 1 | Organizzare feste | 1 |
| Collezionare lumache | 1 | Osservare la natura | 1 |
| Dormire sui prati | 1 | Ritagliare fiori dalle riviste | 1 |
| Fantasticare | 1 | Scrivere | 1 |
| Fare pupazzi di neve | 1 | Sfogliare album fotografici | 1 |
| Fare surf | 1 | Viaggiare | 1 |
| Leggere fumetti | 1 | | |
| Leggere il giornale | 1 | | |
| Osservare la natura | 1 | | |
| Pattinare | 1 | | |
| Viaggiare | 1 | | |

TABELLA 77 – Attività domestiche (ed. 2008/2009)

| ATTIVITÀ DOMESTICHE | F | M |
|-----------------------------------|----|---|
| Cucinare/servire da mangiare | 20 | 0 |
| Fare le pulizie/mettere in ordine | 9 | 0 |
| Cucire | 5 | 0 |
| Fare la spesa | 2 | 0 |
| Stirare | 2 | 0 |
| Fare il bucato | 1 | 0 |

TABELLA 78 – Attività domestiche (ed. 2014)

| ATTIVITÀ DOMESTICHE | F | M |
|---------------------|----|---|
| Cucinare | 12 | 1 |
| Fare il bucato | 1 | 0 |
| Cucire | 1 | 0 |

2.13 Sintesi degli stereotipi confermati

Riassumendo i risultati emersi dall'analisi svolta, delle 14 variabili rilevate per determinare se le rappresentazioni del genere femminile e del genere maschile fossero stereotipate e sessiste, 8 sono state confermate per entrambe le edizioni in relazione ai protagonisti delle storie:

- Genere
- Genere letterario
- Ambientazione
- Tempo
- Età
- Ruolo professionale
- Attributi fisici
- Diminutivi e vezzeggiativi

Per il *ruolo parentale* la differenza è significativa solo nelle edizioni del 2008/2010. Non si riscontra alcuna differenza in base al genere – in nessuna edizione – per le seguenti variabili: *nome proprio, appellativi di genere, altri appellativi, altri attributi* (TAB. 79).

Passando ai personaggi gli stereotipi confermati in entrambe le edizioni sono¹⁰:

- Genere letterario
- Ambientazione
- Tempo
- Ruolo professionale
- Ruolo parentale
- Attributi fisici

Una rappresentazione asimmetrica statisticamente significativa in relazione al *genere* dei personaggi è stata registrata solo per le edizioni 2014, così come per le variabili *altri appellativi e diminutivi/vezzeggiativi persona*.

¹⁰ Le variabili *genere letterario, ambientazione e tempo* sono state rilevate solo per i protagonisti ma possiamo estenderle ai personaggi in quanto sono legate ai brani.

TABELLA 79 – Stereotipi confermati per i protagonisti

| VARIABILE | ED. 2008/2010 | ED. 2014 |
|--|---------------|----------|
| Genere | ● | ● |
| Genere letterario | ● | ● |
| Ambientazione | ● | ● |
| Tempo | ● | ● |
| Età | ● | ● |
| Nome proprio | ○ | ○ |
| Ruolo professionale | ● | ● |
| Ruolo parentale | ● | ○ |
| Appellativi di genere | ○ | ○ |
| Altri appellativi | ○ | ○ |
| Attributi fisici | ● | ● |
| Altri attributi | ○ | ○ |
| Diminutivi/vezzeggiativi persona | ● | ● |
| Diminutivi/vezzeggiativi contesto | ● | ● |
| Legenda: | | |
| ● = stereotipo confermato | | |
| ○ = stereotipo non confermato | | |

TABELLA 80 – Stereotipi confermati per i personaggi

| VARIABILE | ED. 2008/2010 | ED. 2014 |
|--|---------------|----------|
| Genere | ○ | ● |
| Genere letterario | ● | ● |
| Ambientazione | ● | ● |
| Tempo | ● | ● |
| Età | ○ | ○ |
| Nome proprio | ○ | ○ |
| Ruolo professionale | ● | ● |
| Ruolo parentale | ● | ● |
| Appellativi di genere | ○ | ○ |
| Altri appellativi | ○ | ● |
| Attributi fisici | ● | ● |
| Altri attributi | ○ | ○ |
| Diminutivi/vezzeggiativi persona | ○ | ● |
| Diminutivi/vezzeggiativi contesto | - | ○ |
| Legenda: | | |
| ● = stereotipo confermato | | |
| ○ = stereotipo non confermato | | |
| - = non presenti | | |

CONCLUSIONI

Scopo della ricerca presentata in questo lavoro era esaminare la rappresentazione dei generi nei sussidiari di lettura per la scuola primaria. Ricordiamo la domanda di fondo: *i libri adottati sono sessisti? Presentano cioè una rappresentazione non paritaria, in particolare a svantaggio del genere femminile?*

Per rispondere a questa domanda sono stati presi in considerazione due aspetti: lo spazio dedicato ai due generi e il modo in cui questi vengono rappresentati. Alla luce dei dati emersi è possibile ritenere che i libri di testo adottati non garantiscono ancora adeguate opportunità a bambine e bambini di sviluppare una consapevole e ricca identità di genere, continuando a rinchiudere le prime entro uno spazio minoritario ed entrambi entro stereotipi rappresentanti un solo modo di essere.

Analizzando i dati relativi allo spazio assegnato ai due generi come protagonisti delle storie è, infatti, emerso che per ogni 10 protagoniste femminili vengono rappresentati 15 protagonisti maschili nelle penultime edizioni e 19 nelle edizioni pubblicate lo scorso anno scolastico. Lo spazio assegnato nelle storie non è paritario e non offre al genere femminile le stesse opportunità di potersi riconoscere ed essere riconosciute.

Le asimmetrie non si limitano allo spazio dedicato ai due generi come protagonisti. Passando al *modo* con cui i due generi vengono presentati ai lettori, la ricerca ha messo in evidenza diverse disparità. È utile richiamare i principali stereotipi riscontrati: l'avventura – e quindi l'azione – è riservata al genere maschile, mentre quello femminile è relegato entro una dimensione di quotidiana staticità; gli uomini si muovono prevalentemente in spazi aperti, le donne restano confinate in spazi chiusi; nel passato le donne quasi non esistono; allo stesso modo non esistono nei testi informativi relativi a personaggi importanti del passato o del presente.

Altro dato importante emerso dall'analisi riguarda il modo in cui viene rappresentato il mondo del lavoro. Nella rappresentazione dei ruoli professionali dei protagonisti e dei personaggi adulti si rileva infatti una forte dissimmetria tra i due generi: al genere maschile viene riconosciuta un'identità professionale in misura significativamente maggiore rispetto a quello femminile; inoltre, anche quando tale identità viene riconosciuta alle donne, queste possono riconoscersi entro una tipologia ristretta di ruoli rispetto agli uomini, in cui continuano a prevalere i mestieri più stereotipati attribuiti alle donne: primo fra tutti la maestra. All'inverso, alle donne viene riconosciuta un'identità genitoriale in misura maggiore che agli uomini: quest'ultimi sono in primo luogo professionisti, le donne prima di tutto madri. La questione è rilevante in quanto limita alle bambine lettrici di queste storie le possibilità di immaginarsi professionalmente. Se consideriamo quanto gli stereotipi possano influire sulle "vocazioni" formative e professionali e quanto ancora è presente la cosiddetta *segregazione femminile* in questi due ambiti e le disuguaglianze che essa porta in termini di *status* socioeconomico è comprensibile il perché la comunità internazionale solleciti gli stati membri a predisporre un orientamento scolastico adeguato e a contrastare gli stereotipi nei testi adottati, al fine di raggiungere quell'uguaglianza ed equità di genere posti come obiettivi strategici fin dalla Conferenza mondiale di Pechino del 1995 e ancora non pienamente raggiunti.

Aggiungiamo, tra gli stereotipi rilevati, che sono ancora le donne ad occuparsi delle attività domestiche, dimensione entro la quale l'uomo non viene per nulla rappresentato. Riguardo a questo aspetto è interessante notare come, nelle ultime edizioni, questa dimensione sia stata quasi del tutto eliminata. Forse per evitare di riprodurre lo stereotipo, ormai anacronistico, della donna col grembiule, si è preferito eliminare la sfera delle attività domestiche piuttosto che introdurre anche la figura maschile, il cui modello – come è stato sottolineato nell'analisi teorica sugli stereotipi di genere – tende, molto più di quello femminile, a resistere ai cambiamenti.

Viene confermato anche lo stereotipo per cui le donne si

contraddistinguono per la loro dimensione estetica: vengono infatti loro assegnati attributi fisici in misura significativamente maggiore che agli uomini. Le donne esistono ancora «innanzitutto per e attraverso lo sguardo degli altri» come ha rilevato Bourdieu. Quello che accade in modo molto sottile nei libri di lettura per bambini preannuncia il ruolo di “oggetto simbolico” che rivestirà la donna in altri campi mediatici.

In ultima analisi, confrontando questi dati con i risultati rilevati agli inizi del Duemila da Biemmi, non emergono grossi cambiamenti. L'idea che emerge è che nonostante l'adesione di diverse case editrici al codice di autoregolamentazione Polite non vi sia stato un intervento attento e consapevole, mirato a una rappresentazione paritaria ed esente da stereotipi. Eppure esiste un'ampia bibliografia di letture che sovvertono gli stereotipi di genere e che potrebbero essere inserite nei libri di testo. La recente vicenda delle fiabe per l'infanzia censurate nel comune di Venezia, richiamata nella prima parte di questo lavoro, può forse dare una risposta del perché le grandi case editrici non inseriscono queste storie nei loro sussidiari, preferendo brani che, nella maggior parte dei casi, non affrontano la questione degli stereotipi.

È evidente che i significati culturali connessi al genere maschile e femminile sono ancora intrisi di stereotipi sessisti e che questi testi non garantiscono quel supporto adeguato «affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta» così come suggerito dalle ultime Indicazioni nazionali per il curricolo; anzi, ripropongono il modo in cui la società considera i due generi, ponendosi più a fianco di quella *socializzazione al genere* che riproduce l'«esempio egemone» che a sostegno di una autentica azione educativa volta a promuovere consapevolezza e coscienza critica nell'alunno.

Di fronte a fenomeni quali il bullismo, la violenza di genere, l'omofobia e alle conseguenze in termini di disuguaglianze e discriminazioni di genere che certi stereotipi tradizionali riproducono e consolidano, è da più parti riconosciuto come le pratiche educative siano uno dei principali strumenti per cambiare questo stato di cose. Nel corso di questo lavoro è stato più volte

sottolineato come la comunità internazionale riconosca l'importanza di intervenire anche sui libri di testo per contrastare gli stereotipi e le discriminazioni di genere, istanza accolta dal Governo italiano nella legge 119/2013 e relativo *Piano d'azione* in cui si evidenzia l'esigenza di avviare una apposita riflessione sull'uso del linguaggio nei libri di testo e sui possibili stereotipi discriminatori che ne possano derivare e a cui esplicitamente rimanda l'art. 1 comma 16 dell'attuale riforma della scuola. È auspicabile che nel prossimo futuro vi sia un'attenzione maggiore nella scelta dei libri di lettura. Il disegno di legge Fedeli sull'*Introduzione dell'educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e nelle università* presenta un apposito articolo in cui si prevede l'adozione nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado di libri di testo e materiali didattici corredati dalla autodichiarazione delle case editrici che attestino il rispetto delle indicazioni contenute nel codice di autoregolamentazione Polite. Al di là della reale possibilità che il disegno di legge venga discusso e approvato, i risultati della ricerca condotta dimostrano che anche i libri che presentano l'autodichiarazione non sono esenti da stereotipi, probabilmente una riflessione pedagogica più approfondita dovrebbe accompagnare una loro riformulazione.

Le storie presenti in questi sussidiari forniscono a bambine e bambini modelli cui identificarsi e contribuiscono a costruire l'immaginario relativo alle caratteristiche e ai ruoli dei due generi all'interno della società. La questione delle rappresentazioni di genere è cruciale in quanto propongono una differenziazione che continua a perpetuare immagini stereotipate, veicolo di ideologie sessiste, violente e discriminatorie; inoltre le credenze attribuite ai ruoli di genere vengono interiorizzate e influiscono sulla percezione di sé, sulla valutazione delle proprie capacità, sulle aspettative di successo e sulle motivazioni.

Alla luce di queste considerazioni, la messa in atto dell'educazione al genere è fondamentale. Il Parlamento europeo – attraverso la Risoluzione denominata *Eliminare gli stereotipi di genere nell'UE* – dichiara l'inserimento di un approccio di genere come provvedimento necessario per promuovere

un'apertura alla complessità esistente nella realtà contemporanea e quindi come presupposto indispensabile per un progresso in senso democratico della società. In questo processo alla riflessione pedagogica e alla pratica educativa spettano un ruolo fondamentale nel favorire quella trasformazione culturale e sociale che garantisca il raggiungimento della parità e dell'uguaglianza di genere. La *Pedagogia di genere* e *l'educazione al genere* mirano a rilevare ed eliminare quei condizionamenti che offrono un'immagine stereotipata di bambine e bambini, a promuovere una riflessione sulla dimensione di genere per proporre strumenti e metodi adatti a combattere pregiudizi sessisti, omofobia e tutto ciò che è legato alle problematiche di genere e a sostenere lo sviluppo di una consapevolezza di sé e del mondo che valorizzi le individualità e le differenze.

L'inserimento di un approccio di genere – secondo l'ottica proposta da Gamberi, Maio e Selmi – è una premessa indispensabile per elaborare un *sapere trasformativo* all'interno di ogni ambito disciplinare. Un sapere cioè in grado, da un lato, di smascherare il fondamento stesso del pensiero occidentale, ovvero come esso si sia costruito a partire dalla negazione delle differenze e dei diversi modi di conoscere; dall'altro, di mettere in discussione i tradizionali stereotipi di genere nei campi della conoscenza così da offrire percorsi alternativi ai tradizionali modelli di genere che possano essere più vicini ai desideri e alle attitudini di ognuno. L'educazione al genere implica quindi una prospettiva di trasformazione, un «progetto politico di mutamento della realtà».

In conclusione, ricordiamo che l'obiettivo del fare educazione al genere è, in ultima analisi, il «fare cittadinanza e democrazia», in quanto le differenze esistenti di fatto spesso si traducono in disuguaglianze che ostacolano la possibilità di una cittadinanza piena per coloro che, in vario modo, non occupano una posizione di dominio all'interno dell'ordine di genere; e che lo strumento centrale è la decostruzione degli stereotipi entro cui sono confinati i generi, che non significa eliminare le differenze di genere – come i detrattori dell'educazione al genere sostengono – ma, al contrario, aprire alla pluralità delle differenze.

BIBLIOGRAFIA

- AMBADY N., SHIH M., KIM A., PITTINSKY T. L., *Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance*, «Psychological Science», 2001, 12, pp. 385-390.
- BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- ID., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002 (ed. or. 2000).
- ID., *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- BIEMMI I., *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2010.
- BOURDIEU P., *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli, 1999 (ed. or. 1998).
- BRAIDOTTI R., *Soggetto nomade*, Roma, Donzelli, 1995.
- BURR V., *Psicologia delle differenze di genere*, Bologna, Il Mulino, 2000 (ed. or. 1998).
- BUTLER J., *Corpi che contano. I limiti discorsivi del sesso*, Milano, Feltrinelli, 1996 (ed. or. 1993).
- ID., *Fare e disfare il genere*, Milano, Mimesis, 2014 (ed. or. 2004).
- CADINU M., MAASS A., ROSABIANCA A., KIESNER J., *Why do women underperform under stereotype threat? Evidence for the role of negative thinking*, «Psychological Science», 2005, vol. 16 no. 7, pp. 572-578.
- CCRE-CEMR, *La carta europea per l'uguaglianza e la parità delle donne e degli uomini nella vita locale*, 2006.

- CONNELL R., *Questioni di genere. Seconda edizione*, Bologna, Il Mulino, 2011 (ed. or. 2009).
- DE BEAUVOIR S., *Il secondo sesso*, Milano, Il Saggiatore, 1994 (ed. or. 1949).
- DE LAURENTIS, *Soggetti eccentrici*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- ECCLES L. S., *Understanding women's educational and occupational choices*, «Psychology of Women Quarterly», 1994, 18, pp. 585-609.
- EURYDICE – COMMISSIONE EUROPEA, *Differenze di genere nei risultati educativi: Studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, Bruxelles, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2010.
- FEINGOLD A., *Cognitive gender differences are disappearing*, «American Psychologist», 1988, 43, pp. 95-103.
- FENG J., SPENCE I., PRATT J. , *Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition*, «Psychological Science», 2007, 18 (10), pp. 850-855.
- GAMBERI C., MAIO M. A., SELMI G. (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, 2010.
- GHISLENI M., MOSCATI R., *Che cos'è la socializzazione?*, Roma, Carrocci, 2001.
- GIANINI BELOTTI E., *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli, 1973.
- GUIO L., MONTE F., SAPIENZA P., ZINGALES L., *Culture, Gender, and Math*, «Science», 30 maggio 2008, vol. 320 no. 5880, pp. 1164-1165.
- HYDE J. S., *The Gender Similarities Hypothesis*, «American Psychologist», 2005, 60, 6, pp. 581-592.

- HYDE J. S., FENNEMA E., SLAMON S. J., *Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis*, «Psychological bulletin», 1990, 107 (2), pp. 139-155.
- JOST J. T., KAY A. C., *Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: consequences for specific and diffuse form of system justification*, «Journal of Personality and Social Psychology», 2005, 88 (3), pp. 488-509.
- LEONELLI S., *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, «Ricerche di pedagogia e didattica», 2011, 6, pp. 1 – 15.
- LEVINE S. C., VASILYEVA M., LOURENCO S., NEWCOMBE N., HUTTENLOCHER J., *Socioeconomic status modifies the sex difference in spatial skill*, «Psychological Science», 2005, 16, pp. 841-845.
- LORBER J., *L'invenzione dei sessi*, Milano, Il Saggiatore, 1995 (ed. or. 1994).
- LYOTARD F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 1985 (ed. or. 1979).
- MACCOBY E. E., JACKLIN C. N., *The Psychology of Sex Differences*, London, Oxford University Press, 1974.
- MAPELLI B., *Educare nel tempo. Generi e generazioni*, in DEMETRIO D. et al., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini e Associati, 2001.
- MAZZARA B. M., *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- MONTANARO A., CALÌ S., ZAGAROLI A., *Educare alla diversità a scuola*, Roma, Tipografia Ograro, 2013.
- PICCONE STELLA S., SARACENO C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino, 1996.

- PRECIADO B., *Manifeste contra-sexuel*, Paris, Balland, 2000.
- PARLAMENTO EUROPEO, Risoluzione sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea, 12 marzo 2013, doc. A7-0401/2012.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI – DIPARTIMENTO AFFARI SOCIALI, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 1997.
- PRIULLA G., *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- RUBIN G., *The traffic in women. Notes on the "Political Economy" of Sex*, in R. R. Reiter (a cura di), *Toward an Anthropology of Women*, New York, Monthly Review, 1975, pp. 157-210.
- RUMINATI R., *Donne e uomini. Si nasce o si diventa?*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- RUSPINI E., *Le identità di genere*, Roma, Carrocci, 2009.
- SABATINI A., *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del consiglio dei ministri, 1987.
- SARTORI F., *Differenze e disuguaglianze di genere*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- SCOTT J. W., *Il "genere": un'utile categoria di analisi storica* (ed. or. 1986), in Di Cori, *Altre storie. La critica femminista alla storia*, Bologna, CLUEB, 1996.
- TAURINO A., *Psicologia della differenza di genere*, Roma, Carocci, 2005.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

UNESCO, *Gender equality and equity: A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Pechino 1995)*. Unit for the Promotion of the *Status* of Women and gender equality, 2000.

VELENA H., *Dal Cybersex al Transgender. Tecnologie, identità e politiche di liberazione*, Roma, Castelvecchi, 1998.

WOOLF V., *Le tre ghinee*, Milano, Feltrinelli, 1992 (ed. or. 1938).

WRAGA M., DUNCAN L., JACOBS E. C., HELT M., CHURCH J., *Stereotype susceptibility narrows the gender gap in imagined self-rotation performance*, «Psychon Bull Rev», 2006, 13(5), pp. 813-819.

I sussidiari dei linguaggi per la classe quarta della scuola primaria analizzati:

BAI A., *Colpo di scena. La sorpresa dei linguaggi*, Brescia, La Scuola, 2009.

BERTARINI M., *Giallo in classe*, Bologna, Nicola Milano, 2009.

BERTI M. C., *Leggiamo con sprint!*, Torino, Il Capitello, 2014.

BINELLI C., BRANDA D., PUGGIONI M., *Castelli in aria*, Casalecchio di Reno (Bo), Edizioni del Borgo, 2009.

BORDIGLIONI S., GREPPI B., RIZZO LICORI E., *I ragazzi dell'acero rosso*, Milano, A. Mondadori Scuola, 2014.

CAIMI M., SEREGNI P., *L come... leggi con me*, Milano, Pearson, 2014.

CAPRINI T., *Frutta candita*, Firenze, Giunti Scuola, 2014.

CECCARELLI P., VECCI L., *La posta del re*, Monte San Vito (AN), Raffaello, 2014.

CORUZZI C., RAMAZZOTTI L., *Parole a colori*, Milano, A. Mondadori Scuola, 2008.

- D'ANIELLO E., MORONI G., *Il filo delle storie*, Milano, Immedia, 2014.
- DENZI A., *Binario magico*, Milano, Fabbri, 2009.
- DENZI A., *Treno magico*, Milano, Fabbri, 2014.
- FURLAN P., MORAS C., ORAZIO D., SANTAROSSA C., SOLDATI P., *Isole di carta*, Napoli, Ardea Tredieci, 2008.
- FURLAN P., MORAS C., SANTAROSSA C., SOLDATI P., TAFFAREL L., *Mondi amici*, Napoli, Ardea Tredieci, 2014.
- MANIOTTI P., *Le mille storie blu*, Milano, Pearson, 2009.
- MARCHEGIANI G., VITTORI N., *A mondo mio*, Monte San Vito (AN), Raffaello, 2009.
- MORDAN G. E., *Bosco magico*, Milano, Immedia, 2010.
- NALDI P., *Chi legge vola*, Casalecchio di Reno (Bo), Edizioni del Borgo, 2014.
- PECCIANI M. C., *Nel giardino delle storie*, Firenze, Giunti Scuola, 2009.
- PEGANI F., RUBINO C., *Noi di 4^a*, Torino, Piccoli, 2014.
- RAMAZZOTTI E., *Dieci e lode*, Torino, Il Capitello, 2009.
- ROSATO M., TERRAGNI M., *Mondostorie*, Novara, De Agostini, 2009.
- ROSATO M., TERRAGNI M., *Lettori in azione*, Novara, De Agostini, 2014.

SITOGRAFIA

www.brugnarosindaco.it

www.ccre.org

<http://comunicazionedigenere.wordpress.com>

<http://eacea.ec.europa.eu>

www.ec.europa.eu

www.idoloridellagiovanelibraia.blogspot.it

www.ingenero.it

www.intelligonews.it

www.istat.it

www.istitutobeck.com

www.istruzione.it

www.lamanifpourtous.it

www.minori.it

<http://nuovavenezia.gelocal.it>

<http://reports.weforum.org>

www.scosse.org

www.senato.it

www.tempi.it

www.topipittori.blogspot.it

[Tutti i siti sono stati verificati in data 19/08/15]

APPENDICE

GRIGLIA DI ANALISI PER I TESTI

ID: _____

CASA EDITRICE: _____

TITOLO DEL BRANO: _____

GENERE LETTERARIO: _____

PROTAGONISTA:

| | Attore 1 | Attore 2 |
|----------------------------|----------|----------|
| Genere* | | |
| Età** | | |
| Nome proprio | | |
| Ruolo professionale | | |
| Ruolo parentale | | |
| Appellativi di genere | | |
| Altri appellativi | | |
| Attributi fisici | | |
| Altri attributi | | |
| Diminutivi e vezzeggiativi | | |
| Diminutivi contesto | | |
| Attività (sport) | | |
| Attività (giochi) | | |
| Attività (altro) | | |
| Attività domestiche | | |

| | |
|---|---|
| *Genere: 0 Genere non specificato 1 Maschio 2 Femmina 3 Gruppo maschile 4 Gruppo femminile 5 Gruppo misto 6 Animale sessuato o altro essere fantastico maschile 7 Animale sessuato o altro essere fantastico femminile | **Età: 0 Età indefinita 1 Piccolo/a 2 Bambino/a 3 Adulto/a 4 Anziano/a 5 Variabile |
|---|---|

PERSONAGGI:

| | Personaggio 1 | Personaggio 2 | Personaggio 3 |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Genere* | | | |
| Età** | | | |
| Nome proprio | | | |
| Ruolo professionale | | | |
| Ruolo parentale | | | |
| Appellativi di genere | | | |
| Altri appellativi | | | |
| Attributi fisici | | | |
| Altri attributi | | | |
| Diminutivi e vezzeggiativi | | | |
| Diminutivi contesto | | | |
| Attività (sport) | | | |
| Attività (giochi) | | | |
| Attività (altro) | | | |
| Attività domestiche | | | |

| | |
|---|---|
| <p>*Genere:</p> <p>0 Genere non specificato</p> <p>1 Maschio</p> <p>2 Femmina</p> <p>3 Gruppo maschile</p> <p>4 Gruppo femminile</p> <p>5 Gruppo misto</p> <p>6 Animale sessuato o altro essere fantastico maschile</p> <p>7 Animale sessuato o altro essere fantastico femminile</p> <p>8 Animale non sessuato</p> | <p>**Età:</p> <p>0 Età indefinita</p> <p>1 Piccolo/a</p> <p>2 Bambino/a</p> <p>3 Adulto/a</p> <p>4 Anziano/a</p> <p>5 Variabile</p> |
|---|---|

ALTRI PERSONAGGI CITATI:

AMBIENTAZIONE: ____

- 0 Non identificato o non inerente
- 1 Spazio aperto
- 2 Spazio chiuso
- 3 Spazio variabile

Specificare: _____

TEMPO: ____

- 0 Non specificato
- 1 Presente
- 2 Passato
- 3 Futuro

NOTE:
