



Regione Umbria
Presidenza della Giunta

PROPOSTE E RIFLESSIONI

per promuovere nella scuola
un approccio e un pensiero critico
attraverso l'analisi di genere

PROGETTO "Un nuovo linguaggio per raccontare le donne"



Regione Umbria
Presidenza della Giunta

PROGETTO
"Un nuovo linguaggio per raccontare le donne"

PROPOSTE E RIFLESSIONI

per promuovere nella scuola un
approccio e un pensiero critico
attraverso l'analisi di genere.

PARTNER DI PROGETTO



Provincia di Perugia

Consigliera di Parità
della Regione UmbriaConsigliera di Parità
della Provincia di PerugiaConsigliera di Parità
della Provincia di Terni

ISTITUTI SCOLASTICI PARTNER

Liceo delle scienze umane e linguistiche "A. Pieralli" - Perugia

I.I.S. "G. Bruno" - Perugia

Liceo Artistico "B. Di Betto" - Perugia

I.T.T.S. "A. Volta" - Perugia

I.P.S.I.A. "Cavour-Marconi" - Perugia

Liceo Classico "C. Tacito" - Terni

Liceo Scientifico "Gandhi" - Narni

I.I.S. "A. Casagrande-F. Cesi" - Terni

La presente pubblicazione è stata curata e realizzata dal
Servizio Attività generali della Presidenza della Regione Umbria

Seppure con ritardo rispetto ad altri Paesi della Comunità Europea, sta crescendo anche in Italia l'attenzione e l'interesse verso le tematiche delle politiche di genere e delle pari opportunità tra uomo e donna.

Si tratta di una consapevolezza che inizia finalmente ad uscire dalla sfera ristretta del confronto tra gli addetti ai lavori e della ricerca teorica per assumere una dimensione sempre più pubblica, al cui formarsi contribuiscono certamente, da un lato, l'evidenza dell'impatto che la crisi economica sta producendo sul lavoro e sulla condizione di vita delle donne e, dall'altro, i dati drammatici sulla violenza che molte donne subiscono nei diversi ambiti della propria vita lavorativa, familiare e affettiva.

Sono sempre più numerose le occasioni in cui le donne si organizzano e prendono la parola per affermare la propria forza e i propri diritti, per rivendicare il riconoscimento delle proprie capacità umane e professionali, una maggiore giustizia sociale ed eguali opportunità, ponendo con forza la questione della crescita del loro ruolo come fattore ineludibile e imprescindibile per la crescita stessa dell'intero sistema sociale ed economico.

A queste istanze la politica e le istituzioni sono chiamate a dare risposte concrete, sia di tipo normativo, sia in termini di azioni incisive mirate a rimuovere ogni ostacolo che si frappone al raggiungimento di una piena valorizzazione dell'essere donne e uomini nella vita sociale, culturale ed economica, sia promuovendo lo sviluppo e il consolidamento di strumenti pensati a favorire il radicamento – specie nelle giovani generazioni – di una cultura consapevole e rispettosa delle differenze.

Questa pubblicazione vuole rappresentare un primo strumento che la Regione Umbria ha elaborato, d'intesa con le istituzioni scolastiche, per lavorare su quest'ultimo tema, offrendo spunti, riflessioni e proposte metodologiche per affrontare il concetto di "genere" in relazione alla storia della cultura umanistica e scientifica e per riflettere sui meccanismi di formazione delle identità sessuate e degli stereotipi di genere, in altre parole su tutte le credenze ed opinioni, socialmente condivise, che sono attribuite a un gruppo o a un genere e che finiscono con il determinarne il comportamento e le aspettative.

È un primo passo, al quale ci sentiamo impegnati a farne seguire ulteriori, nella consapevolezza che una società più giusta, più forte e più coesa possa aversi soltanto attraverso il pieno ed effettivo sviluppo delle potenzialità individuali e collettive delle donne e degli uomini che la compongono. Un sincero grazie a chi ha lavorato alla realizzazione di questa pubblicazione e a tutti coloro che la vorranno utilizzare, dentro e fuori la scuola.

Buon lavoro!

INDICE

●	INTRODUZIONE	
	Il percorso progettuale in breve	9
●	PARTE I - Analisi di genere a scuola:	
	Temi, Programmi, Proposte	17
	Capitolo 1	
	La scuola: valori veicolati nella relazione tra insegnanti e studenti/studentesse – “autorità” e “autorevolezza” a confronto perché anche questo è partire dal simbolico centrato sulla differenza di genere.	19
	Capitolo 2	
	Come lavorare a scuola con il concetto di “genere”	31
	2.1 La gerarchia dei saperi	33
	2.2 Programmi scolastici: come intervenire senza attendere un programma perfetto	37
	2.3 Obiettivi: i metodi didattici e la differenza di genere	40
	Capitolo 3	
	Esempi di analisi di genere	43
	3.1 Costruire una scheda per l'analisi di genere in letteratura	47
	3.2 Costruire una scheda per l'analisi di genere in storia	48
	Capitolo 4	
	Percorsi interdisciplinari	49
	4.1 Storia del vampirismo da Dracula a Twilight: letteratura del mistero, sviluppo della società capitalista, relazioni di genere.	51
	4.2 L'iniziazione da Hunger Games a ritroso: focus sui riti di passaggio e sull'iniziazione romantica.	54

● PARTE II	
Disvelare gli stereotipi a scuola	59
Capitolo 5	
Il concetto di genere	63
Capitolo 6	
I processi di stereotipizzazione	79
Capitolo 7	
Come leggere il genere nella quotidianità	87
Capitolo 8	
Esempi di esercitazione	93
● BIBLIOGRAFIA	99

INTRODUZIONE

Stefano Strona - *Dirigente Servizio Attività generali della Presidenza della Regione Umbria*

Il percorso progettuale in breve

La Regione Umbria si è fatta promotrice di un progetto rivolto agli Istituti di scuola secondaria di secondo grado di Perugia e Terni realizzato, nell'anno scolastico 2011-2012, con il coinvolgimento dell'Ufficio scolastico regionale per l'Umbria e dei soggetti che si occupano istituzionalmente di tematiche legate alla differenza di genere, per contrastare gli stereotipi di genere nel mondo della scuola.

Gli obiettivi operativi e di costruzione del sistema perseguiti dall'intervento sono stati:

- la costituzione di una rete istituzionale in grado di creare sinergie e cooperazione tra i soggetti che si occupano, a vario titolo, di politiche di genere
- la costituzione di una rete di istituti scolastici ed, in particolare, di una rete permanente di insegnanti per avviare un percorso di diffusione della cultura di genere nelle scuole e tra gli studenti e le studentesse, garantendone la continuità nel tempo
- l'individuazione di referenti formati, con cui intraprendere nuove iniziative, e capaci di porsi come validi interlocutori per i soggetti istituzionali

Gli obiettivi strategici perseguiti sono:

- la destrutturazione degli stereotipi di genere e costruzione di identità di genere non condizionate e consapevoli
- il rafforzamento del senso di un sé autentico delle ragazze e dei ragazzi
- l'affermazione di relazioni significative e rispettose delle differenze tra uomini e donne

- la promozione di un approccio critico per comprendere laddove nei media e nella pubblicità l'immagine della femminilità è lesiva della dignità delle donne
- il rafforzamento e il sostegno dell'azione delle scuole nell'introdurre l'ottica di genere come chiave interpretativa nell'ambito delle discipline oggetto di studio, sviluppando il senso critico anche dal punto di vista di genere
- la promozione di cambiamenti nei modelli sociali e culturali, nei saperi e linguaggi tradizionali, nei mezzi di comunicazione.

Lo stereotipo, sinteticamente, può essere definito come un insieme di credenze ovvero rappresentazioni semplificate della realtà ed opinioni che un gruppo sociale attribuisce ad un altro gruppo.

Lo stereotipo ha come vantaggi la semplificazione della realtà consentendo di categorizzare e di ridurre la complessità dell'ambiente, facilitando così il nostro orientamento ed evitando continue elaborazioni; ha come svantaggio l'annullamento delle differenze individuali all'interno delle realtà osservate. Con il suo persistere attraverso le generazioni, lo stereotipo è segno di rigidità culturale e rivela spesso l'immutata svalorizzazione del gruppo che ne è oggetto.

Lo stereotipo di genere, nello specifico, attiene ad aspettative consolidate condivise e non messe in discussione riguardo ai ruoli che uomini e donne dovrebbero assumere per il fatto di essere biologicamente tali e riassume ciò che un gruppo sociale considera maschile e femminile. Lo stereotipo di genere affonda le sue radici nel ruolo tradizionale di una società arcaica ed agricola in cui la donna rivestiva un ruolo materno e di cura dei familiari ed ha aggiunto ulteriori significati negativi con l'attualità che offre un modello femminile erotizzato, dal corpo avvenente poco vestito, di limitata intelligenza e scarso merito.

I rischi degli stereotipi sono quelli di fornire una percezione rigida e distorta della realtà e di costringere donne e uomini in ruoli e stili di vita che ne compromono le attitudini e le aspirazioni.

Gli effetti degli stereotipi nella realtà quotidiana sono evidenti:

- producono sottorappresentanza delle donne nel lavoro, nella politica e in tutte le sfere della vita pubblica
- fanno sì che nel mondo dei media televisivi gli uomini vengano associati più alla sfera pubblica e le donne al sociale e alla sfera privata
- leggerezza e bellezza sono contrapposte ad autorità e autorevolezza

- accreditano l'ineluttabilità della divisione dei compiti all'interno della famiglia, perpetuando la disparità di ripartizione dei carichi di lavoro di cura tra donne e uomini
- assumono un ruolo e un peso nei percorsi professionali di donne e uomini, peraltro già influenzati da contingenze storiche e materiali, fattori economici e propensioni naturali
- la immutata riproposizione di profili professionali perpetua differenze non più giustificate dalle circostanze
- i percorsi di studio sono a loro volta influenzati dalle aspettative occupazionali.

L'educazione e gli strumenti culturali costituiscono sicuramente il miglior veicolo di contrasto agli stereotipi, consentendo di evitare semplificazioni riduttive della realtà e di far comprendere invece le diverse sfaccettature di una realtà complessa in continua evoluzione. Educazione e strumenti culturali permettono inoltre di affrontare il nuovo e la diversità.

Struttura ed attività del progetto

- Incontri di formazione ed approfondimento rivolti ai docenti
- Incontri di formazione e sensibilizzazione rivolti agli studenti
- Attività di elaborazione degli studenti insieme ai propri insegnanti
- Predisposizione di elaborati di carattere multimediale da parte degli studenti
- Condivisione degli elaborati e loro utilizzo come strumenti didattici
- Attribuzione riconoscimenti economici per finanziare ulteriori attività degli istituti per il prossimo anno sull'analisi dei programmi scolastici in un'ottica di genere

A conclusione del progetto per trasferire il lavoro svolto con gli istituti che hanno aderito allo stesso anche ai restanti istituti e per rendere fruibili i principali aspetti affrontati durante la formazione e le attività svolte utili per progettare ed attuare percorsi analoghi in esperienze successive, si è pensato di raccogliere le riflessioni più significative in un testo che possa costituire punto di riferimento ed ausilio per i docenti che vorranno seguire ed approfondire le tematiche affrontate nel progetto. Contestualmente, e per la stessa finalità, si è cercato di fornire spunti operativi collegati alle riflessioni di merito di cui sopra per affrontare le materie scolastiche anche con un'ottica di genere e per seguire percorsi che consentano a ragazzi e ragazze di crescere nella piena consapevolezza di sé.

Questo spirito ha portato alla realizzazione del presente testo che mi auguro si possa arricchire sempre più con nuove riflessioni, nuove esperienze e sperimentazioni.

I numeri della formazione:

Istituti Perugia	Numero insegnanti	Numero studenti
Liceo delle scienze umane e linguistico "A. Pieralli"	4	92
Liceo classico "A. Mariotti"	1	-
I.I.S. "G. Bruno"	5	56
Liceo Artistico "B. Di Betto"	13	37
I.T.T.S. "A. Volta"	7	29
I.P.S.I.A. "Cavour-Marconi"	8	27
Totale	38	241
Ufficio della Consigliera regionale di parità	1	
Centro per le pari opportunità	1	
Provincia di Perugia	2	
Regione Umbria	1	

Istituti Terni	Numero insegnanti	Numero studenti
Liceo scientifico "G. Galilei"	4	-
Liceo classico " G.C.Tacito "	3	57
Liceo scientifico "Gandhi" - Narni	7	102
I.I.S. "A. Casagrande - F. Cesi"	2	46
Totale	16	205
Regione Umbria	2	

Sintesi generale della formazione

Istituti	Numero insegnanti	Numero studenti
Perugia	38	241
Terni	16	205
Totale	54	446
Altri partecipanti	7	

Traccia per l'elaborazione progettuale da parte dei partecipanti

Contesto del progetto:

Il progetto ha l'obiettivo di favorire una riflessione e un percorso di conoscenza del meccanismo di destrutturazione degli stereotipi e di costruzione di identità di genere libere, non condizionate e consapevoli. Intende favorire il rafforzamento del senso e del rispetto di sé delle ragazze e dei ragazzi e relazioni significative e rispettose delle differenze tra uomini e donne e, infine, promuovere una immagine non lesiva della dignità delle donne nei media e nella pubblicità.

Si tratta quindi di promuovere profondi cambiamenti nei modelli sociali e culturali, nei saperi e linguaggi tradizionali, nei mezzi di comunicazione.

Per queste ragioni è necessario partire dai programmi scolastici per riuscire ad attivare un percorso di ricerca che arrivi a coinvolgere e ad interpellare la vita, anche quella quotidiana, delle ragazze e dei ragazzi individuati dal progetto.

Schema della traccia:**Step 1.**

Scegliere un testo di letteratura, o un evento storico, o un'invenzione, o un qualsiasi tema, relativo ad una o anche a più materie, comunque facente parte del programma scolastico.

Studenti/studentesse individuano un tema attraverso il quale riflettere sugli stereotipi di genere a partire dal programma scolastico e con la supervisione delle/dei docenti:

- La scelta dovrebbe essere fatta dagli studenti e dalle studentesse che hanno partecipato all'incontro sugli stereotipi di genere, e coordinata dalle/dai docenti che hanno partecipato al modulo a loro dedicato.
- Questo comporta da parte degli studenti l'approfondimento degli stereotipi di genere a partire dai programmi scolastici e, successivamente, attraverso il raffronto con le diverse fonti mediatiche.

Step 2.

Individuato il tema, osservare gli elementi simbolici femminili e maschili presenti, i personaggi maschili e femminili analizzando come agiscono ed interagiscono tra loro.

Si dovrebbe, pertanto, procedere ad analizzare i soggetti e le relazioni di genere individuate nel tema (per esempio, le relazioni familiari, quelle affettive, ecc.) approfondendole attraverso l'analisi delle rappresentazioni/narrazioni realizzate attraverso altri mezzi (film, documentari, libri, quotidiani, videogiochi, ecc.).

Cercare di descrivere come si configurano le relazioni tra uomini e donne.

Cercare di descrivere come queste cambino nell'evoluzione dell'evento oggetto di studio, anche a partire dai modelli simbolici coinvolti.

Step 3.

La contestualizzazione

Collegare il tema scelto al contesto sociale/storico per analizzare come si configurano le relazioni tra uomini e donne.

Per esempio osservare:

- i doveri e i poteri delle donne e degli uomini, nella sfera pubblica e nella sfera privata.
- i modelli familiari.
- le modalità di accesso (o l'accesso negato) alla ricerca scientifica da parte di uomini o donne.
- il legame tra l'agire degli attori (uomini e donne) e delle istituzioni (famiglia, scuola, università, politica, ecc..) che dovrebbe essere ricondotto ai valori che definiscono la maschilità, la femminilità e i rapporti tra donne e uomini.

Step 4.**L'attualizzazione**

Verificare se e come l'analisi del tema scelto possa avere riscontro nell'attualità e se le relazioni tra donne e uomini si siano modificate o meno.

Quali stereotipi nella rappresentazione del maschile e del femminile sono rimasti tali?

Quali sono cambiati, e come e perchè?

Valutare quindi se la rappresentazione del femminile, del maschile e delle loro caratteristiche presentino continuità o discontinuità.

Esempi:

1. Gli innamorati: il maschile e il femminile nelle relazioni d'amore da Romeo e Giulietta a Twilight.
2. La relazione tra le donne e gli uomini: il senso comune distingue le caratteristiche maschili che non possono appartenere al femminile e viceversa. La "Locandiera" di Goldoni e i diversi modelli di maschilità e la definizione della normatività di genere (ciò che una donna o un uomo possono/devono fare nei rapporti tra sessi) nella recente cinematografia hollywoodiana (es: La dura verità; Come farsi lasciare in 10 giorni; Un amore a cinque stelle; Sex and the city).
3. La scienza e il genere: la logica è maschile e gli uomini sono meno sensibili e inclini alle relazioni? Le donne sono più dedite all'arte: musica, canto, ballo ... e a prendersi cura degli altri? Gli stereotipi di genere nella figura del detective scienziato – Sherlock Holmes (nei film e nei romanzi) – la figura della scienziata Marie Curie e il suo percorso professionale – e le rappresentazioni di genere nella scienza oggi (i serial C.S.I. e The big bang theory; il cartone animato Dexter).

Gli studenti e le studentesse potrebbero produrre un documento che utilizzi anche materiali multimediali (per esempio un power point con dei collegamenti a stralci di video).

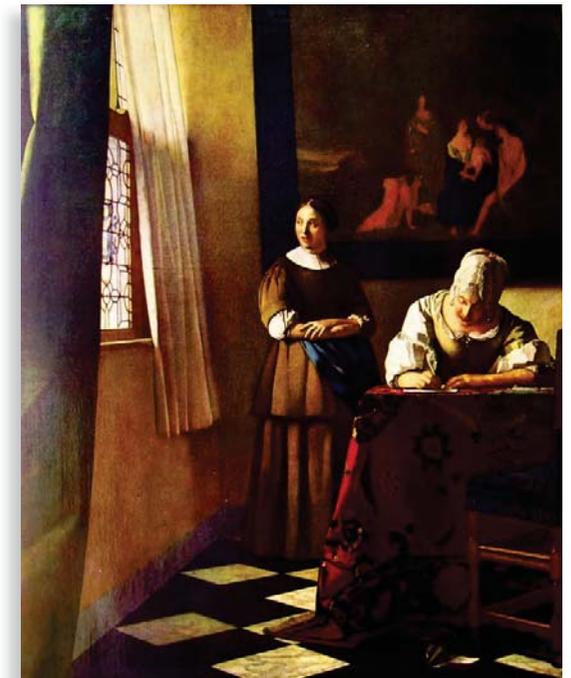
Analisi di genere a scuola:

Temi, Programmi, Proposte

Monia Andreani

CAPITOLO 1

La scuola: valori veicolati nella relazione tra insegnanti e studenti/studentesse – "autorità" e "autorevolezza" a confronto perché anche questo è partire dal simbolico centrato sulla differenza di genere.



Prima di partire

L'immagine scelta per la copertina di questa sezione è già di per sé indicativa di uno spazio culturale completamente segnato dall'impronta neutra e neutralizzante di un genere umano maschile ma pensato come privo di radicamenti nella realtà sessuata. L'uomo in quanto tale è l'universale genere umano, la donna, invece è la specificazione, l'altro. L'uomo dal suo punto di vista: conosce e giudica, seleziona, costruisce percorsi di conoscenza. L'uomo scrive, produce, la donna legge, custodisce.

Nell'immaginario pittorico europeo della modernità, tra i personaggi della borghesia o del popolo ritratti dai moltissimi pittori entrati nell'alveo della grande storia dell'arte, vi sono pochissime che stanno scrivendo. Di solito si tratta di giovani donne immortalate mentre scrivono lettere, mai una scrittura più impegnativa, che denoti un mestiere intellettuale. Dobbiamo accontentarci delle molte lettrici e di qualche donna che sta per scrivere su fogli di carta bianca e che nella maggior parte dei casi guarda direttamente il pittore che sta creando l'opera, piuttosto che il foglio su cui lei si sta accingendo a scrivere.

Il dipinto selezionato per iniziare il nostro percorso è di per sé particolare in due maniere diverse: ritrae una donna non giovane e non in abito elegante, ma una donna borghese che scrive e dietro di lei un'altra donna, una lavoratrice che attende la fine della scrittura. Si tratta di un dipinto ad olio di Jan Vermeer del 1667 chiamato "La lettera" o "Fantasca e signora che scrive una lettera" in cui è evidente che la scrittura a cui si dedica la signora è impegnativa. Lo sguardo della donna, infatti, è al suo scritto, e il pittore di fronte osserva la scena, allargando la prospettiva di chi guarda su una stanza vuota con al centro un tavolo con due sedie, l'una di fronte all'altra, su cui attende la donna alla scrittura, quasi ad indicare una stanza in cui si riceve qualcuno per parlare di questioni importanti. Alla parete, dietro il tavolo si trova un dipinto raffigurante Mosè salvato dalle acque e dalla morte, in braccio alle donne egizie. Si tratta di una tela, quella di Vermeer, molto interessante perché rimanda ad una quotidianità di vita e di esperienza di lavoro completamente al femminile, segnata da progettazione e programmazione – che sono termini declinati al maschile nel nostro senso comune. La fantasca, in attesa di prendere la lettera dalla sua signora per la consegna, spende il suo tempo guardando alla finestra e forse – possiamo dire – immagina, sogna per sé un futuro diverso. Perché fantastica? La domanda non è retorica ma significativa di una considerazione della situazione delle donne e del loro rapporto con la scrittura e

con l'opera artistica (letteratura, pittura, musica), del tutto peculiare nell'Europa del Rinascimento.

A tale proposito non saranno mai sprecate le parole di Virginia Woolf che ci spiegano con lucidità i motivi per cui non abbiamo una donna Shakespeare, non ci sono delle Mozart, oppure delle grandi pittrici originali maestre – anzi perché non è quasi possibile articolare il nome Maestro – al femminile – perché Maestra è colei che insegna a scuola, non l'iniziatrice di una tendenza, di una scuola di professionisti: il nome articolato al maschile e al femminile assume due significati diversi.

Scriva Virginia Woolf a proposito di un personaggio ipotetico, la sorella di Shakespeare, anche lei con vocazioni letterarie:

“Intanto la sua sorella così straordinariamente dotata, supponiamo, restava in casa. Non era meno avventurosa, fantasiosa e desiderosa di conoscere il mondo di quanto lo fosse lui. Ma non l'avevano mandata a scuola. Non aveva avuto la possibilità di imparare la grammatica e la logica, non diciamo di leggere Orazio e Virgilio” (che il fratello aveva sicuramente letto). “Di tanto in tanto prendeva un libro, forse uno di suo fratello, e leggeva qualche pagina. Ma poi arrivavano i genitori e le dicevano di rammendare le calze o di ricordarsi dello stufato, e di non perdere tempo fantasticando fra libri e carte. Avranno parlato con decisione ma con gentilezza, perché erano persone agiate, che sapevano come deve vivere una donna, e amavano la loro figlia; anzi è molto probabile che lei fosse la pupilla dell'occhio di suo padre. Forse, in soffitta, scribacchiava furtivamente qualche pagina, ma aveva cura di nasconderla o di bruciarla. Ad ogni modo, ancora adolescente, era stata promessa al figlio di un vicino mercante di lane. La ragazza protestò che il matrimonio le era odioso e perciò fu picchiata duramente da suo padre. Poi lui smise di rimproverarla e la pregò invece di non arrecargli più danno, questa vergogna di rifiutare il matrimonio. Le avrebbe regalato una collana di perle, oppure una bella gonna, diceva con le lacrime agli occhi. Come poteva disubbidirgli? Come poteva spezzargli il cuore? Solo la forza del suo talento la spinse a questo. Una sera d'estate fece un fagottino con le sue cose, si calò dalla finestra con una corda e prese la strada di Londra. Non aveva ancora diciassette anni. Gli uccelli che cantavano sulle siepi non erano più musicali di lei. Aveva, come suo fratello, la più vivace fantasia per la musica e le parole. Come lui, si sentiva attratta dal teatro. Bussò alla porta degli attori. Voleva recitare, disse. Gli uomini le risero in faccia. Il capocomico – un uomo grasso, dalle labbra spesse – sghignazzò. Mugugò qualcosa sui barboncini che ballano e sulle donne che recitano; nessuna donna,

disse, poteva fare l'attrice. Alluse invece ... potete immaginare a cosa. Nessuno le avrebbe insegnato l'arte. D'altronde, poteva mangiare nelle taverne o girare per le strade a mezzanotte? Eppure il suo genio era letterario, e desiderava nutrirsi abbondantemente della vita degli uomini e delle donne, e dello studio dei loro costumi. Alla fine (poiché era molto giovane, e di viso somigliava spiccatamente a Shakespeare, con gli stessi occhi grigi e le sopracciglia rotonde) Nick Greene, l'attore-capocomico, ebbe pietà di lei; si trovò incinta di questo signore, e così – chi può misurare il fervore e la violenza nel cuore di un poeta quando si trova prigioniero e intrappolato in un corpo di donna? – si uccise una notte d'inverno, e venne sepolta a un incrocio, là dove ora si fermano gli autobus, presso Elephant and Castle» (Una stanza tutta per sé, pp. 51 – 52).

Con la speranza che i nostri studenti e le nostre studentesse possano comprendere che l'assenza delle donne dalla grande letteratura dei secoli precedenti è anche legata alle condizioni di vita, economiche, culturali e sociali, in cui le donne vivevano. L'obiettivo è che prendano atto che l'assenza di uno Shakespeare donna non è stata causata dalla mancanza di talenti femminili, ma perché all'epoca era impossibile per una donna superare le barriere che la tenevano lontana da qualsiasi sviluppo delle sue capacità artistiche. Alcune donne, come ricorda la stessa Woolf, già nell'Europa ottocentesca preferivano firmarsi con pseudonimi maschili per non incorrere in pesanti discriminazioni.

Lo scopo del nostro lavoro:

Questa prima sezione della guida è un approfondimento del percorso proposto ai /alle docenti nel corso degli incontri realizzati nelle scuole superiori umbre durante l'anno scolastico 2011 – 2012 – per il progetto “Un nuovo linguaggio per raccontare le donne”.

Gli incontri realizzati hanno avuto come obiettivo principale quello di fornire alcuni strumenti per l'analisi della costruzione della maschilità e della femminilità nel linguaggio, nell'ordine simbolico epistemologico e valoriale e quindi nella selezione di sapere che costituisce le diverse discipline scolastiche e in particolare i programmi di studio.

Durante i lavori si è focalizzata l'attenzione attorno ad una metodologia che utilizza il genere come categoria decostruttiva per poter formulare un approccio didattico in cui far emergere le differenze e le disparità e riflettere sul riequilibrio

simbolico dei due generi al fine di promuovere una cultura che favorisca l'eguale rispetto per uomini e donne.

L'obiettivo di questa sezione è quello di costruire un testo utile che possa ispirare il lavoro del/della singolo/a docente e progetti, idee, azioni interdisciplinari da realizzare nell'ambito scolastico delle scuole medie superiori.

Cerchiamo di guardare il mondo attraverso il prisma del genere.

1. La scuola

Che la si chiami "scuola" o "educazione" i due nomi singolari stanno a nominare un arcipelago frastagliato e plurale su cui si basano le società di tutto il mondo per il loro sviluppo in termini di benessere, salute e ricchezza. Come scrive Tullio De Mauro nell'introduzione del volume di Martha C. Nussbaum dedicato all'importanza della cultura umanistica per le società avanzate, dall'eloquente titolo - Non per profitto: *«Chi si occupa o ha la pretesa di occuparsi di scuola deve o dovrebbe sapere che la scuola è un insieme stratificato e complesso, eterogeneo al suo interno (insegnanti, studenti, amministrazioni ripartiti nei diversi ordini e tipi di scuola, programmi espliciti per disparate materie e curricoli educativi impliciti), connesso da legami diversi con differenti società, culture, saperi, tradizioni nazionali, dipendente da orientamenti dei decisori politici, ma anche da richieste e sollecitazioni implicite o esplicite, spesso contraddittorie, provenienti dall'ambiente in cui le scuole operano»* (p. 7).

Il rapporto tra scuola e società in cui essa è inserita è quasi di osmosi, la scuola è lo specchio di come una società si articola, soprattutto nelle relazioni con le nuove generazioni, quanto e come investe su di loro e sul fatto che costoro saranno i cittadini di cui la stessa società sarà costituita e che a loro volta decideranno le loro sorti e quelle delle generazioni a venire.

Pertanto è utile focalizzare anche quali siano le criticità e le buone pratiche che emergono dalle relazioni tra generazioni diverse nei differenti ruoli che si istituiscono a scuola. Da un lato abbiamo gli e le insegnanti che hanno una diversa età tra di loro, ma che rivestono tutti e tutte un ruolo professionale; dall'altro abbiamo ragazze e ragazzi che mutano la loro impostazione con la vita e con la scuola, a seconda del momento della loro crescita e della loro generazione di appartenenza. Possiamo ragionare a partire da un problema diffuso nelle scuole medie e soprattutto superiori - che crea molta difficoltà agli/alle insegnanti - che possiamo chiamare "TENERE UNA CLASSE DIFFICILE". Leggendo i consigli nei moltissimi forum dei docenti e nei blog sulla gestione delle classi e sull'ingresso nelle nuove classi - la maggior parte delle risposte è dedicata all'articolazione del concetto di AUTOREVOLEZZA. C'è una dimensione di genere anche nello sviluppo di questo concetto.

Una testimonianza che risponde ad una domanda specifica di un'insegnante con gravi problemi nella gestione di una classe (<http://www.orizzontescuolaforum>).

net/t7496-autorevolezza-e-gestione-classe).

«Purtroppo non esiste una ricetta o dei consigli generali, però vorrei provare a risponderti, per quel poco, pochissimo di esperienza di insegnamento che ho (...). Nella mia breve carriera di insegnamento mi sono però capitate classi difficili, con cui ho dovuto sperimentare strategie diverse per non soccombere (...) Il modo con cui si compare in classe è estremamente importante, l'ho constatato sulla mia pelle in una terza media in cui all'inizio quando entravo era come se fosse entrata una folata di vento....poi ho pensato di restare sulla porta con il viso molto serio fino a quando il peso del mio silenzio fosse diventato insopportabile e...il miracolo si è compiuto, si sono sistemati ai banchi e si sono addirittura alzati rispettosamente in piedi!!! Le volte successive ho usato lo stesso stratagemma e pian piano le cose sono cambiate. A parte l'ingresso in aula che comunque è solo una parte minima della vita in classe, altri "trucchi" che metto in atto sono: controllo casuale dei quaderni (ovvero prendo 5-6 persone a caso e controllo che abbiano svolto tutti i compiti assegnati) e in caso di mancanze o anomalie nello svolgimento degli stessi ricorro a note sul diario per avvertire i genitori (...). Concedo ai ragazzi un numero fisso di giustifiche, ovvero possono giustificarsi solo 3 volte a quadrimestre, e la volontà di giustificarsi deve essere espressa prima che inizi l'interrogazione, che avviene ogni giorno e senza avvertimenti e senza che sia programmata. In classe quando si creano momenti di confusione durante la spiegazione evito scrupolosamente di alzare la voce, anzi la abbasso in modo che i ragazzi siano costretti a tacere per cercare di capire quello che dico. In altri casi cerco invece di incoraggiarli, assegnando compiti individuali, ovvero su un tema generale permetto ad ognuno di sviluppare un certo aspetto, in modo che non si sentano sempre "costretti" e sia loro concessa la possibilità di metterci qualcosa di personale. Insomma bisogna costantemente giocare con la carota e col bastone e non è detto che questo basti! Spero di averti dato almeno un po' di speranza!».

“Giocare con il bastone e la carota” – ma cosa vuole dire?

C'è oggi una mancanza cronica di autorità nelle relazioni con le nuove generazioni e che coinvolge famiglie e scuola. In un rapporto tra insegnante e studente questa carenza potrebbe essere formulata dal lato dell'autorità in questo modo: “Mi devi ascoltare e rispettare semplicemente perché io sono responsabile di que-

sta relazione” – in tale circostanza interviene la tentazione dell'autoritarismo, che può confezionarsi sia come coercizione, sia come una qualsiasi proposta commerciale – secondo schemi dettati dal marketing che governa l'economia e anche i media di cui i giovani sono grandi fruitori. Le due opzioni non sono in alternativa, entrambe poggiano su una assunzione unilaterale di responsabilità. L'opzione coercitiva è la tentazione di bloccare dentro una situazione gestita secondo una prassi corretta ma rigida della classe durante l'orario di lezione la conflittualità che potrebbe acuirsi nel momento in cui l'insegnante usa “il bastone” piuttosto che “la carota”. L'opzione coercitiva si struttura in modo autoritario e non autorevole.

Facciamo un esempio rispetto alla gestione di tipo marketing: un insegnante può cercare l'attenzione degli studenti utilizzando tecniche di seduzione, portando la relazione all'interno di una dinamica di vendita-acquisto, e lo/la studente seguirà fino a quando il prodotto sarà appetibile e la proposta rimarrà attraente.

Nella dinamica di tipo marketing l'insegnante ha la responsabilità totale dell'offerta e della sua positiva accoglienza.

“Io ti propongo questo che ti servirà per fare quest'altro, sei d'accordo ad acquistarlo (a farlo tuo) avrai risultati e tornaconto, non te ne pentirai – anzi riuscirai ad entrare in quell'ambito lavorativo che è il massimo a cui si possa aspirare”.

Gli psicanalisti francesi Benasayag e Schmitt così scrivono a proposito di un principio di autorità che si articola come autorevolezza e non come autoritarismo:

“Il principio di autorità si differenzia dall'autoritarismo in quanto rappresenta una sorta di fondamento comune ai due termini della relazione, in virtù del quale è chiaro che uno rappresenta l'autorità e l'altro ubbidisce; ma allo stesso tempo è convenuto che entrambi ubbidiscono a quel principio comune che, per così dire, predetermina dall'esterno la relazione. Il principio di autorità è quindi fondato sull'esistenza di un bene condiviso, di un medesimo obiettivo per tutti”.

Nella dinamica di tipo autorevole la responsabilità sta sia dalla parte dello/la studente, sia da quella del/la insegnante:

“Io ti ubbidisco perché tu rappresenti per me l'invito a dirigersi verso questo obiettivo comune, perché so che questa ubbidienza ti ha permesso di diventare l'adulto che sei oggi, come io lo sarò domani, in una società dal futuro garantito” (L'epoca delle passioni tristi, 2009, pp. 27-28).

La complicazione odierna è che il futuro non è garantito – non si può ragionare più nei termini di un futuro concentrato sui temi di SVILUPPO. La parola CRISI ci inquieta e noi continuiamo a pronunciarla senza sottolinearne la mancanza di

contorni precisi POSITIVI o NEGATIVI.

Occorre pertanto "giocare" come scrive l'insegnante presa a testimonianza – "con il bastone e la carota" – laddove giocare implica una flessibilità e una consapevolezza dei contorni in cui l'agire si mette in opera, tale da essere riformulato e rinegoziato in ogni situazione, anche e soprattutto in una situazione incerta – di crisi: simbolica, culturale, sociale, economica, di futuro.

Che cosa c'entra la dinamica di genere in tale contesto?

La crisi incrementa un senso di passività e di mancato controllo su una prospettiva di futuro – per i giovani adolescenti questo è un peso quasi una minaccia – la passività, la mancanza di potere, il senso di eterna adolescenza a cui sono condannati, rimangono elementi simbolici che attengono al FEMMINILE – inteso come PASSIVITÀ. La mancanza di una spinta collettiva verso un futuro migliore, l'assenza di modelli vincenti o di ideologie che aprano ad una proposta solidaristica inclusiva, l'individualismo dei new media e dei social network impoverisce le relazioni - ma i modelli culturali di genere sono RAPPRESENTATI IN MODO FORTE E TRADIZIONALE – la reazione è una confusione nei percorsi di maschilità e di femminilità.

Il rischio a cui si va incontro è un aumento della VIOLENZA di GENERE tra gli adolescenti: che può essere messa in pratica da ragazze che si mostrano molto femminili, o da ragazzi che vogliono affermare di fronte al gruppo dei pari la loro maschilità.

Il modello sociale in crisi è basato su una mascolinità virile rappresentata come vincente. Si tratta di quello che lo storico Sandro Bellassai chiama virilismo virtuale – che è vincente nei media e nella pubblicità perché riprende simboli di potenza e di vigore e di

stabilità di potere che nella nostra cultura nazionale sono stati coltivati in diverse epoche con successo.

«(...) In un'epoca in cui la dimensione virtuale non è per lo più percepita come differente da quella reale, un virilismo virtuale trova ancora il suo pubblico disposto a crederlo reale: come siamo disposti a credere all'elogio delle qualità di un prodotto – non si spiegherebbe altrimenti l'enorme volume di affari della pubblicità – anche quando sappiamo benissimo che a decantarle è una celebrità mossa unicamente da un compenso stabilito per contratto. Naturalmente, in chi è disposto a fornire ancora credito a questo virilismo fantasmatico spesso richiede la convinzione che altra

scelta non ci sia; qui agisce non solo e non tanto, quindi, la nostalgia per quel mondo perduto, ma la percezione precisa che quello sia – vivo o morto, reale o virtuale – il mondo.» (S. Bellassai, *L'invenzione della virilità*, p. 164).

Tale modello virtuale appare ben presto come

sbandierato per tutti ma preparato solo a misura di pochi uomini non giovani e di potere che possono "permettersi tutto".

Il re nudo – ovvero la scoperta di un modello che non è pensato per tutti - ha scatenato una reazione a volte violenta, proprio tra coloro che sono maggiormente deboli nella loro identità maschile, in particolare i più giovani, già sottoposti allo stress dei mutamenti sociali e generazionali.

E così si sono incrementate forme di violenza di genere molto pesanti perpetrate da giovani e giovanissimi uomini ma a volte anche donne, spesso a danno di ragazze coetanee o di altre donne considerate socialmente svantaggiate, come le prostitute, le donne straniere e sole, oppure contro uomini visti come troppo "femminili" – principalmente omosessuali o transessuali o transgender.

CAPITOLO 2

Come lavorare a scuola con il concetto di "genere"

2.1 La gerarchia dei saperi

La fisica, biologa e filosofa statunitense Evelyn Fox Keller ha elaborato una ipotesi di lettura della scarsa presenza delle ragazze nelle facoltà scientifiche pure.

Una delle motivazioni che ha addotto è la distinzione sul piano simbolico che viene fatta tra le scienze pure e sperimentali considerate HARD (forti, attive e vincenti, oggettive e pertanto simbolicamente maschili) e le scienze umane considerate SOFT (deboli dal punto di vista epistemologico – non sperimentali o spurie, orientate alla considerazione di aspetti più legati alla vita umana, alle relazioni, quindi più femminili).

Le giovani donne sono educate a regole di genere molto marcate in cui i valori simbolici da acquisire per dimostrare l'appartenenza ad un genere – l'identità di genere - sono chiari sin da bambine, pertanto è più difficile che scelgano percorsi simbolicamente lontani alla propria educazione di genere. Succede anche che, quando prendono in esame percorsi di studio o professionali marcatamente segnati da un simbolico maschile, si sentano in necessità di riposizionamento di genere e di ruoli, dovendo acquisire quelli che sono considerati VALORI in un ambiente che è strutturato da regole maschili.

Siamo sul piano simbolico e stiamo ragionando di un problema che è molto diffuso anche in altre discipline in cui le donne sono presenti, non in grande numero e difficilmente a livelli apicali. Se scendiamo a vedere la presenza di uomini e donne in tutto il sapere articolato dalle diverse discipline, presenti anche a livello scolastico, il conto tra uomini e donne è chiaramente impari.

La filosofia, la storiografia e la storia, la pittura, la scultura, la musica, la sociologia, la letteratura e non solo la matematica, la fisica e la biologia e la medicina sono piene di grandi uomini e contano o piccole donne o poche ma grandi donne, fortuitamente riuscite ad emergere e a mostrare il loro talento.

Su questo punto vale ancora oggi la considerazione di Virginia Woolf, già riportata in apertura del nostro percorso:

"Sarebbe stato completamente impossibile che una donna scrivesse i drammi di Shakespeare ai tempi di Shakespeare" (Una stanza tutta per sé).

La questione però non è solo legata alla presenza delle donne nelle carriere intellettuali del passato o del presente – si tratta di comprendere il peso che ha avuto il simbolico maschile e che ha ancora oggi nella gerarchia delle discipline.

Pensiamo solo ai ruoli professionali: si dice "il filosofo", "il fisico", "il letterato", "il sociologo", "lo storico", "il medico". Accettiamo nella nostra lingua con magaglio

facilità l'articolazione al femminile di alcune di queste professioni: "la letterata", "la sociologa" (ecc.). Risulta ad oggi cacofonico e in alcuni contesti impossibile da pronunciare a livello professionale: "la filosofa", "la fisica", "la medica".

Facciamo una breve rassegna dell'iconografia presente on line:

IL FILOSOFO



Il filosofo greco che insegna ad un fanciullo

Se cerchiamo un'immagine della "filosofa" non ci imbattiamo facilmente in un disegno, in un prototipo, anche ironico o caricaturale, della filosofa, ma ci troviamo di fronte a personaggi del novecento – donne che hanno insegnato e scritto – o che ora cominciano ad essere riconosciute come filosofe. Vediamo i loro volti, conosciamo i loro nomi all'interno di un mestiere simbolicamente maschile.

LO SCIENZIATO



Anche in questo caso troviamo l'immagine ironica e simpatica del vecchio genio che è un po' eccentrico ma allegro per il suo rimanere dentro il mondo delle provette e degli esperimenti.

Per "la scienziata" Si possono fare le stesse osservazioni che si sono fatte per "la filosofa".

IL MEDICO



Un simpatico signore con il volto gentile e sorridente.

Della donna medico ci sono modelli iconografici, ci sono le immagini di fotomodelle che indossano il camice e qualche elemento tecnologico della professione.

Il prototipo è erotizzato dall'immagine di una bella donna sorridente e con un fare accogliente.

La domanda che ci poniamo subito di fronte a questo modello iconografico è: «Per fare il medico una donna deve per forza essere bella, avvenente, sexy?».



Nel caso della medicina interviene una specificazione di carattere prettamente simbolico tra maschilità e femminilità. La medicina è un'arte, una tecnica, per la sua finalità è anche al confine con il sapere umanistico – centrata

antropologicamente. Il medico cura, l'infermiera cura (si prende cura), la mamma si prende cura (...).

Queste affermazioni contengono diverse sfumature di significato attinenti al concetto di cura.

Prendiamo direttamente il significato del concetto di cura e facciamoci aiutare dalla lingua inglese che identifica con due parole diverse le due principali sfumature simboliche contenute nel significato della parola in esame.

Cura intesa come *cure* (curare è cercare una cura per guarire una malattia – attivarsi per trovare una soluzione medica) è SIMBOLICAMENTE associato al maschile – e determina la professione medica come quella che trova soluzioni, che non perde tempo su dettagli che non servono all'individuazione del problema e ad una sua pronta soluzione.

Cura intesa come *care* è, invece, il prendersi cura, il prestare attenzione e

fisicamente attivarsi per accudire chi ne ha bisogno: nelle necessità fisiche, in quelle legate alle funzioni quotidiane della vita.

Il medico cura e guarisce – l'infermiera si prende cura e accudisce (anche i codici deontologici delle due professioni sono molto chiari in merito). L'origine di queste distinzioni è nella considerazione morale – quindi nell'articolazione simbolica che viene associata al maschile e al femminile.

Il modello del progresso, della ragione oggettiva, della attività produttiva è *maschile* – il suo mito fondatore è quello di Prometeo che si spinge oltre i limiti dell'umano per appropriarsi della tecnologia che porta l'umanità avanti (imperativo della modernità).

La gerarchia dei saperi si è improntata su questo modello – sviluppato in un contesto capitalista ottocentesco e novecentesco – prima europeo e statunitense, ora globale.

Come scrive Martha Nussbaum – nel suo influente saggio – Non per profitto – il percorso di svilimento degli studi umanistici (letteratura, arte, musica) nel mondo anglosassone (quindi anche nell'India di oggi) è stato definito in base all'assenza o ai bassi livelli di profitto che venivano a ottenere le scienze umane.

Possiamo allargare il discorso alle scienze SOFT, progressivamente femminilizzate in termini anche di presenza di soggetti che vi operano (in maggioranza donne).

Vi è in atto una radicale riorganizzazione dei saperi e della loro governance anche dentro le scienze soft: l'economia è forte e attiva e oggettiva - la sociologia lo è di meno, più orientata ai soggetti e alle relazioni, meno al profitto in sé. E' più utile ai fini di profitto e di confronto con le aziende occuparsi di ricerche di mercato e di sondaggi in quanto sono più standardizzabili, piuttosto che dedicarsi ad analizzare le motivazioni e gli aspetti qualitativi che non sono necessari per rendere maggiormente efficiente un prodotto sul mercato.

In Europa la situazione non è diversa – anche in Italia il sapere umanistico è considerato meno importante, di minor valore e pagato di meno. La ricerca umanistica a livello universitario viene vista nel senso comune come qualcosa di poco interesse e di scarso valore scientifico e su cui non è facile intercettare risorse – pubbliche e private – per investire.

Ragionare sulla gerarchia dei saperi non è facile ma serve per mettere in evidenza le linee simboliche riconducibili a maschilità e femminilità che stanno dietro a tale configurazione gerarchica.

A proposito dei rischi di una svalorizzazione dei saperi umanistici e artistici (in inglese Humanities) - scrive Nussbaum:

«La spinta al profitto conduce molti leader a pensare che la scienza e la tecnologia siano di cruciale importanza per il futuro dei loro paesi. Non c'è nulla da obiettare su una buona istruzione tecnico scientifica, e non sarò certo io a suggerire alle nazioni di fermare la ricerca a questo riguardo. La mia preoccupazione è che altre capacità, altrettanto importanti, stiano correndo il rischio di sparire nel vortice della concorrenza: capacità essenziali per la salute di ogni democrazia al suo interno e per la creazione di una cultura mondiale in grado di affrontare con competenza i più urgenti problemi del pianeta»(2011, p. 26).

2.2 Programmi scolastici: come intervenire senza attendere un programma perfetto

Il nostro intento è lavorare con un metodo atto a riconoscere il simbolico di genere e i ruoli che da esso provengono nella articolazione gerarchica di contenuti, all'interno dei programmi scolastici.

Non ci interroghiamo sui manuali scolastici, sulla presenza femminile nei programmi, sulla selezione operata a livello ministeriale per le diverse scuole medie superiori, su come questa presenza femminile viene spiegata. Non facciamo un discorso quantitativo e neppure qualitativo inerente alla presenza delle donne o della questione femminile nei libri di testo. La sfida di questo approccio è che si può rivolgere a tutto il programma annuale di qualsiasi classe, che si può applicare ad indagare temi che sembrano lontanissimi rispetto alle donne (perché anche tale lontananza può essere vista come uno stereotipo).

Il nostro compito è quello di indagare la dimensione di genere – quindi la maschilità e la femminilità e i loro rapporti – prima degli uomini e delle donne e delle loro relazioni gerarchiche pubbliche e private.

Per alimentare l'attenzione degli studenti e delle studentesse su importanti momenti della storia delle donne – eventualmente tagliati dai manuali – oppure su grandi scrittrici, filosofe o poete, artiste, musiciste, è possibile pensare a percorsi di approfondimento esterni ai manuali.

Esaminiamo il nostro metodo sulle biografie dei grandi scrittori della letteratura italiana.

Le biografie sono importanti. Nell'economia di una biografia che differenza c'è tra gli aspetti privati della vita e quelli pubblici? Perché solo di alcuni personaggi della cultura si lavora principalmente sulla biografia privata? Di solito questa viene utilizzata per spiegare una anomalia/peculiarità nella produzione artistica, qualcosa di non dimostrabile se non a causa di una particolare esperienza di vita – mentre di altri autori non si prende in esame alla stessa stregua la biografia privata per spiegare una produzione che viene considerata nella norma. È necessario ragionare sulla dimensione pubblica e privata delle biografie di uomini e di donne, di ogni grande autore che si prende in esame, anche se vi sono aspetti che il manuale scelto, non evidenzia.

Ad esempio perché della biografia privata di Giacomo Leopardi si conoscono gli aspetti relativi al rapporto infelice con i suoi genitori e l'ambiente recanatese, mentre della vita che da uomo adulto Leopardi condivide con Antonio Ranieri si tace o si dice pochissimo? Non ha influito sulla sua vita privata la scelta di abitare con un uomo devoto?

Oppure, rispetto ad Alessandro Manzoni, possiamo dire che la sua biografia privata è considerata significativa per una spiegazione della sua formazione ed è incentrata sul rapporto con la madre a Parigi; mentre della sua vita matura di capofamiglia preoccupato per la sorte dei suoi numerosi figli e del patrimonio familiare si tratta ancora molto poco.

Il libro di Marco Santagata, Laura Carotti, Alberto Casadei, Mirko Tavoni, *Il filo rosso. Antologia e storia della letteratura italiana ed europea*, Laterza, 2007, così si esprime rispetto al problema della biografia privata nella ricezione critica del Manzoni, sottolineando come nel tempo sia cambiato l'approccio alle vicende della famiglia Manzoni:

«La biografia manzoniana è tutta rivolta verso l'interno scandita da vicende famigliari: si sviluppa fra le pareti della casa, prima nel rapporto con la madre e con Enrichetta, poi con la seconda moglie, Teresa Borri, con la schiera dei figli. Manzoni fu un capofamiglia assorbito dalla preoccupazione del patrimonio familiare, dal succedersi di malattie e di lutti crudeli (solo due figli gli sopravvissero). A lungo questo aspetto della sua vita è stato ricondotto all'interno di una sostanziale idealizzazione della figura di Manzoni. Più di recente due libri *La famiglia Manzoni* (1983) di Natalia Ginzbur e il *Journal (Diario)* della figlia Matilde, curato nel 1992 da Cesare Garboli, hanno documentato le dinamiche affettive della famiglia, mettendone in luce angolazioni problematiche: lo scrittore, a momenti padre affettuoso, fu un uomo afflitto da ipersensibilità nervosa, da fobie e paure, e certamente i figli – in particolare la sensibile e delicata Matilde – ne risentirono penosamente» (pp. 308 – 309).

Per continuare il percorso dentro i libri di testo secondo l'ottica dell'analisi di genere è necessario isolare gli aspetti simbolici e le aree semantiche interessate e le categorie generali di riferimento.

Occorre analizzare anche le dicotomie simboliche che si possono rintracciare in ogni situazione descritta (ad esempio in opere letterarie)

- RAGIONE – PASSIONE
- ATTIVITÀ – PASSIVITÀ
- FORZA – DEBOLEZZA
- CORAGGIO – INDECISIONE E/O PAURA.

Tali dicotomie sono segnate da una simbolica di genere – nella nostra cultura moderna e contemporanea – diversamente rispetto all'antichità – la forza (ad esempio) è un valore maschile che può essere incarnato anche da una donna o dalle donne in generale, in questo caso occorre analizzare con quali aggettivi e connotazioni è descritto, per coglierne la peculiarità di una incarnazione che non lo prevedeva come valore.

Tali dicotomie ci possono mettere sulla strada di una comprensione più approfondita di dinamiche sociali perché si sostanziano di **passioni pubbliche** – (coraggio, collera, gioia, franchezza) e **passioni private o intime** (vergogna, paura, speranza, dolore, pietà, compassione, amore).

Uomini e donne incarnano sia le passioni considerate pubbliche e con un valore sociale maggiore, sia quelle considerate private – con un valore sociale più in ombra. Mettere in evidenza il motivo per cui le passioni pubbliche sono simbolicamente maschili e quelle private simbolicamente femminili ci aiuta a far capire come si è costruita una cultura che ha strutturato la sua dinamica sociale su uno spazio pubblico - pensato al maschile e per gli uomini - e su uno spazio privato pensato e al femminile e fatto per le donne.

Di fronte agli apparati critici o testi storiografici occorre ancora valutare come si costruisce il punto di vista abbracciato dal critico – o dallo storiografo – quali approcci simbolici utilizza per analizzare le fonti.

Occorre poi, sempre, valorizzare gli spazi che i libri di testo ritagliano sulla presenza femminile e analizzarli in senso critico, prendendo in esame le categorie simboliche e le modalità di presentare questa autrice o questo fatto storico. Inoltre sarebbe opportuno lavorare sugli indici dei libri per analizzare insieme agli studenti e alle studentesse il luogo fisico in cui è stata inserita la parte relativa alle donne, che rilievo ha all'interno dell'economia dell'indice e del volume e che lunghezza ha rispetto ad altre parti.

Ricordiamo sempre di annotare che le donne di cui si può trattare sono sempre poche rispetto agli uomini per motivi simbolici e culturali. Pertanto ci troveremo a spiegare ai nostri studenti e alle nostre studentesse che ci sono molte: madri, mogli, sorelle o donne per qualche motivo eccezionali che entrano nella storia della disciplina presa in esame (eccezionali nel senso che sono eccezioni rispetto ai ruoli di madri, figlie, sorelle), in mezzo a professori, scienziati, storici, giuristi, medici, letterati.

2.3 Obiettivi: i metodi didattici e la differenza di genere

Possiamo ragionare – a partire dalle analisi di Martha Nussbaum - attorno ad alcuni obiettivi per una scuola che formi i cittadini e le cittadine del futuro:

- Sviluppare la capacità di vedere il mondo dal punto di vista di altre persone – di coloro che sono considerati quasi senza valore (resi passivi, vittime – quindi simbolicamente femminilizzati);
- Insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane – mettere a tema i valori a cui si fa socialmente più riferimento - autonomia individualistica e interdipendenza – per analizzarne il significato simbolico e riequilibrare il peso sulle dinamiche relazionali che sono valide sia per le ragazze che per i ragazzi:

1. MASCHILITÀ – avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità e di successo sociale – perdere è occasione di crescita – tutti possiamo essere e in futuro saremo vulnerabili – riconoscerci in questi processi è occasione di cooperazione e reciprocità.

Far capire ai ragazzi che l'educazione ai sentimenti è importante - poter passare dalla frase "SEI IL MIO MIGLIORE AMICO" a "TI VOGLIO BENE" – senza paura di mancare ad una identità maschile veicolata principalmente nell'ottica del cameratismo.

Lavorare sulla grande letteratura – mettere a tema le figure romantiche maschili descritte nell'adolescenza e nella pubertà - le loro relazioni amicali.

Esempio – fare un focus sulla figura di Werther – dai Dolori del giovane Werther di Goethe.

2. FEMMINILITÀ – Il destino della donna non è sopportare e sacrificarsi, non è quello di prendersi cura di tutti per obbligo o per il solo fatto di essere donna, occorre riflettere sul rapporto esistente tra le aspettative sociali vigenti in un dato contesto e le scelte personali di ciascuna.

Esempio – fare un focus sulla figura di Anna Karenina – dal romanzo di Tolstoj.

- Sviluppare una sensibilità verso gli altri – vicini e lontani;
- Contrastare la tendenza a ritirarsi lontano dalle minoranze e a giudicarle con stereotipi. Quando si tratta di MINORANZE occorre considerare che non sono solo nazionali o etniche ma anche culturali e quindi simboliche: omosessuali, lesbiche, transessuali e transgender (comunità LGBT), disabili;
- Insegnare in modo consapevole e informato – con l'ausilio di letteratura post-coloniale e con comparazioni tra le ottiche diverse – le altre culture e ascoltare le reazioni di impatto degli studenti e delle studentesse – sviluppando domande e riflessioni critiche;
- Incoraggiare la responsabilità reciproca – trattando ogni bambino/a e ragazzo/a come una persona affidabile;
- Promuovere il pensiero critico – offrire strumenti analitici e allenare ad utilizzarli – tra questi il concetto di genere è fondamentale;
- Occorre anche riflettere su cosa chiediamo come insegnanti ai nostri studenti – in che modo li spingiamo a scegliere comportamenti che risultano vincenti o perdenti nella scuola e nella vita professionale, quali sono i comportamenti che accettiamo e che tipo di simbolica di genere questi comportamenti veicolano.

La spinta alla **perfezione/perfezionismo** – è un condizionamento simbolicamente femminilizzato – come se per essere all'altezza di un compito le donne dovessero dimostrare in ogni occasione di essere perfette per quel compito – non solamente capaci o talentuose – ma perfettamente al di sopra del modello di riferimento (che è maschile o pensato in un'ottica patriarcale). Quanta immaginazione e talento si perdono con la "dittatura" culturale del raggiungimento di un modello?

Il messaggio che comunica questo atteggiamento è: "*solo se sarai eccezionale ce la potrai fare*".

L'atteggiamento indulgente che si connota nella frase: "*è intelligente ma non si applica*" – è simbolicamente maschile. In questo caso il VALORE dato a chi non dimostra l'eccellenza supera il DISVALORE della mediocrità. È più facile accettare la mediocrità dei risultati nei ragazzi piuttosto che nelle ragazze?

Il messaggio che comunica questo atteggiamento è: "*Ce la farai lo stesso con un*

minimo sforzo, non ti è richiesta l'eccellenza".

Risultati:

- eccessiva pressione sulle ragazze al raggiungimento del successo – stress e ansia – reazione agli insuccessi esagerata, a cui fa seguito un atteggiamento competitivo che può sfociare in frustrazione e in una mancata stima sulle proprie capacità nel momento in cui ci si accorge che non si è LA MIGLIORE;
- eccessiva indulgenza per i ragazzi – che si traduce spesso in insuccesso a livello scolastico e/o universitario – oppure in un successo selettivo (pochi ragazzi ma eccezionali rispetto a molte ragazze brave). Questo atteggiamento degli insegnanti e delle insegnanti incrementa nei ragazzi, spesso, una maggiore sicurezza nelle proprie capacità di intelligenza critica – e di successo futuro – autostima e sicurezza nel mondo professionale non sempre suffragate da motivazioni fondate sulle competenze acquisite.

CAPITOLO 3

Esempi di analisi di genere

3. Esempi di analisi di genere

Ragionando in termini di analisi di genere occorre notare che la categoria di genere è utilizzata non per risalire all'origine dei fenomeni da analizzare, ma per analizzare i fenomeni stessi mettendo in risalto come si strutturano i processi di affermazione delle disuguaglianze tra maschile simbolico e femminile simbolico e poi tra uomini e donne all'interno dei fenomeni stessi che sono analizzati volta per volta.

In questo senso: gli uomini che non corrispondono e non riproducono le categorizzazioni del maschile simbolico sono rappresentati come *meno* uomini = più femminilizzati.

Le donne che non corrispondono e non riproducono le categorizzazioni del femminile simbolico o eterno femminile sono rappresentate come *meno* donne o donne che scimmiettano il *maschile*.

Attraverso il concetto di genere che ha una forte valenza analitica si deve porre la domanda sul "come" piuttosto che la domanda sul "perché" certi fenomeni accadono e non andare alla ricerca delle origini delle disuguaglianze ma studiare le concatenazioni simboliche, culturali e sociali presenti in maniera occulta o altrimenti invisibile nel fenomeno che stiamo analizzando: concatenazioni che interagiscono tra di loro.

La definizione di genere fornita dalla storica statunitense Joan W. Scott: «Il genere è un elemento costitutivo delle relazioni sociali fondate su una cosciente differenza tra i sessi. Il genere è un fattore primario del manifestarsi dei rapporti di potere».

In che senso si dice *una cosciente differenza tra i sessi*? Significa sostanzialmente che in una data società, in un particolare momento storico la identificazione di genere è costituita da caratteristiche simboliche e sociali funzionali a quella determinata società, ma che possono variare al variare degli equilibri presenti in quel contesto.

Il **genere** come elemento costitutivo delle relazioni sociali coinvolge:

- i **simboli culturali** che evocano rappresentazioni simboliche di maschile e femminile (esempio Eva e Maria come modelli di figura femminile nella cristianità, ma anche come simboli di peccato e innocenza/purezza);
- i **concetti normativi** che sono espressione di dottrine religiose, di discipline scientifiche, didattiche, normative in senso legale, e che traducono i simboli costruendo la contrapposizione binaria tra maschile e femminile;

- le **relazioni con istituzioni e organizzazioni sociali** (esempio il mercato del lavoro improntato coscientemente sulla segregazione sessuale femminile);
- la **costruzione delle identità soggettive** (in che modo agisce nella socializzazione l'ambito simbolico: ad esempio nel riconoscimento identitario).

Secondo Scott il genere è l'elemento principale e fondamentale per comprendere come si costituiscono e come interagiscono e si riproducono i **rapporti di potere**. Sulla scorta delle riflessioni del filosofo francese Michel Foucault (1926 – 1984), Scott ritiene che **occorre analizzare le strutture quotidiane, reticolari del potere perché a partire da queste si può mettere in luce l'azione silenziosa della disuguaglianza prima simbolica, poi sociale che struttura il contesto secondo uno schema in cui il femminile è subordinato al maschile**.

Scriva M. Foucault nella Lezione del 14 gennaio 1976, in *Microfisica del Potere*, Einaudi, Torino, 1977, P. 184 *"Il potere funziona, si esercita attraverso una organizzazione reticolare [...] raggiunge l'essenza degli individui, tocca i loro corpi e si inserisce nelle azioni e nei loro atteggiamenti, nei loro discorsi, nei loro processi di apprendimento, nelle loro vite quotidiane"*.

Scott considera il potere come intrecciato al genere, considera il genere come la categoria analitica che può smascherare la posizione **simbolica, normativa, relazionale** che vede il maschile e il femminile dietro ad ogni distribuzione di potere, assegnazione di potere o assetto di potere. Se si legge il potere a partire dal genere si comprendono meglio i meccanismi di ridefinizione che caratterizzano in un dato contesto gli stereotipi.

- Secondo Michel Foucault una delle forme di produzione di potere sono le tecniche disciplinari attraverso le quali, a partire dalla modernità, il potere ha gestito la vita umana, la specie umana nell'ambito generale e nello specifico l'individualità di ciascuno/a. Attraverso queste tecniche il soggetto viene formato per mezzo di un disciplinamento: della scuola, della caserma, della fabbrica; dei discorsi teorici, dell'educazione, della religione, delle scienze, fino alle leggi dello Stato. Il potere disciplinare è uno dei più forti e raffinati – arriva fino all'individuo, lo penetra formandolo, lo costruisce attraverso tecniche di conoscenza di sé che coincidono con la costruzione della propria personalità attraverso una serie di pensieri e per mezzo di azioni (anche interloquire è un'azione) che servono per formarsi – ovvero a performarsi (non c'è un sesso definito una volta per tutte, ma c'è una costruzione materiale del corpo sessuato che avviene attraverso una ripetizione di forze regolative che producono ciò che nominano).
- **Performativo**= (linguistica) detto di verbo che descrive una determinata azione

del soggetto parlante, e la cui enunciazione consiste nel realizzare l'azione che il verbo stesso esprime (per es. giurare).[Il nuovo Zingarelli, Vocabolario della lingua italiana, Zanichelli editore, 1984].

Molte di queste tecniche sono di **genere** – ovvero cambiano di segno tra maschile e femminile.

3.1 Costruire una scheda per l'analisi di genere in letteratura

Esempio di scheda per l'analisi di genere in letteratura:

- Quale è il personaggio principale?
- Come lo descriveresti? (descrizione fisica, emotiva-relazionale, sociale)
- Come lo descrive nella presentazione l'autore/autrice?
- Prova ad analizzare le parole che hai usato per valutare che ottica di genere hai dato e se corrisponde con quella dell'autore/autrice.
- Come si presentano i personaggi maschili?
- Come si presentano i personaggi femminili?
- Quali valori/disvalori portano con sé i personaggi maschili
- Quali valori/disvalori portano con sé i personaggi femminili
- Che rapporto c'è tra i personaggi maschili?
- Che rapporto c'è tra i personaggi femminili?
- Che rapporto c'è tra personaggi maschili e femminili?
- Ci sono coppie?
- Come si svolgono le relazioni di coppia?
- Che impatto hanno nella società e nelle relazioni con gli altri personaggi?
- Come cambiano durante lo svolgimento del romanzo (o del brano) le modalità di comportarsi dei personaggi rispetto alle relazioni tra uomini/tra donne e tra uomini e donne?
- Come queste variazioni influiscono sulla storia?
- Quali valori o disvalori portano alla ribalta i cambiamenti che avvengono nelle relazioni tra i personaggi e che segno simbolico di genere hanno?
- Quale è il punto di vista dell'autore/autrice rispetto ai valori di genere alla fine della storia? ... Coincide con la prospettiva iniziale?
- Il personaggio principale è vincente o perdente?
- Come descriveresti le sue caratteristiche vincenti e quelle perdenti?

3.2 Costruire una scheda per l'analisi di genere in storia

Esempio di scheda per l'analisi di genere in storia:

In questo avvenimento – in questo processo storico :

- Quali sono i simboli culturali che sono messi in evidenza come valori e come disvalori? E che segno di genere assumono?
- Quali sono concetti normativi e le regole che sono espressione di dottrine religiose, di discipline scientifiche, didattiche, normative in senso legale, e che traducono i simboli costruendo la contrapposizione binaria tra maschile e femminile;
- Come si istituiscono le relazioni dentro le istituzioni e le organizzazioni sociali? Hanno un'impronta di genere?
- La costruzione delle identità soggettive come è veicolata dalle regole sociali vigenti?

CAPITOLO 4

Percorsi interdisciplinari

4. Percorsi interdisciplinari

È possibile costruire progetti specifici di carattere interdisciplinare per approfondire le dinamiche di genere che possono coinvolgere diverse discipline; è possibile, anche, lavorare su questi progetti utilizzando prodotti mediatici di particolare interesse per gli studenti e le studentesse.

4.1 Storia del vampirismo da Dracula a Twilight: letteratura del mistero, sviluppo della società capitalista, relazioni di genere.

Materie che sono coinvolte:

Storia, Lettere, Inglese, materie tecniche e tecnologiche.

Storia: la rivoluzione industriale e il cambiamento di potere e di immaginario culturale in termini di classi sociali e di genere (l'ascesa della borghesia, la decadenza della nobiltà).



Dracula (Bela Lugosi)

Lettere e inglese: La Londra di Stoker, il genere letterario, i personaggi maschili e femminili di Dracula di Bram Stoker.

Materie tecniche e tecnologiche: quali sono i cambiamenti tecnici approntati dalla rivoluzione industriale.

Il percorso sarà incentrato ad analizzare la dimensione di genere nella strutturazione delle dinamiche presenti in due romanzi e nelle loro rispettive rappresentazioni cinematografiche.

Chi è il vampiro?

Il vampiro è uomo sia in Dracula che in Twilight.

Quali tratti di maschilità e di femminilità incarna il vampiro?

Si riproduce in modo asessuato – mordendo – acquisisce la capacità femminile della riproduzione – ma con la morte/il contrario del dare la vita ... Seduttore e amante delle donne – ma non è virile. Il vampiro come uomo gentile e subdolo in Dracula? Come uomo dolce e comprensivo e protettivo in Twilight? Quali gli elementi di maschilità? Come cambiano?

Chi è il personaggio principale nelle due storie?

In Dracula è lui il personaggio principale; in Twilight non è il vampiro ma Bella una umana.

Analizzare:

Il rapporto tra i personaggi femminili e maschili in Dracula (valori simbolici e disvalori simbolici)

Il rapporto tra i personaggi femminili e maschili nella saga di Twilight (valori simbolici e disvalori simbolici).

DRACULA

Il vampiro è sovrumano e fortissimo ma è un uomo macabro, i segni della morte sono presenti nel suo volto e il suo ghigno malvagio è ripugnante. Dracula è fiero e forte della sua supremazia sugli umani – la sua lotta è diretta e consumata contro gli umani– per ringiovanire e prendere vigore e dominarli. Quali valori di maschilità veicola? In che modo assume su di sé elementi simbolici femminili – come ad esempio la capacità di generare – che diventa, però, la generazione di mostri?

- **Mina Murray** è il vero antagonista di Dracula, una donna borghese e con una spiccata fede che, seppure contagiata dal vampiro riesce a non cedere e anzi a incastrarlo sfruttando il legame che Dracula ha istituito con lei. Quali valori di femminilità veicola il personaggio di Mina? In che modo assume un ruolo salvifico nella storia?
- **Lucy Westenra** è il personaggio femminile che cede al vampiro e viene da costui trasformata, quali elementi della femminilità simbolica porta con sé? In che modo avviene la sua trasformazione?
- **Jonathan Harker** è il personaggio che veicola la maschilità vincente della giovane borghesia che avanza, tuttavia non è un personaggio virile, ma una figura piena di chiaroscuri rispetto alla sua maschilità, debole e malato sarà accudito

dalla giovane fidanzata Mina che correrà al suo capezzale e lo sposerà mentre lui è ancora convalescente. Analizzare gli elementi simbolici di maschilità e di femminilità presenti nella figura di Jonathan.

- **Abraham Van Helsing** è il vero nemico di Dracula, è un personaggio forte, saggio e vincente, paziente e determinato. Una figura paterna ma anche di grande rilievo scientifico, lui solo sa che cosa è un vampiro e come si può combattere, anzi come riuscire a sconfiggerlo. Assieme a Mina sarà il personaggio chiave nella lotta contro il vampirismo e il suo contagio. Quali elementi simbolici della maschilità porta con sé ed esprime? In che modo si allea con Mina?

Quale è il punto di vista di Stoker sul rapporto tra umani e vampiri?

TWILIGHT

I vampiri – sovrumani – fortissimi – eccezionalmente belli – ricchi – vincenti – sono vulnerabili – perché sono destinati a vivere soli.

Il personaggio è "**Bella**" – una ragazza umana non convenzionale, non normalizzata nel glamour, non è aggressiva o competitiva, non è una bambolina in rosa – quali valori del femminile veicola?

Gli altri personaggi sono **vampiri e licantropi**; tre personaggi maschili:

- **Carlisle** – il padre/madre che è medico – figura di grande spessore morale – portatore di una visione empatica e accogliente, rispettosa verso le differenze. Quali valori della maschilità veicola questo personaggio?
- **Edward** – il giovane innamorato che si prende cura della propria amata ma la rispetta in ogni sua decisione – lui non può gestire le emozioni e le scelte di lei – non



Eclipse – The Twilight saga

può prevederle (il suo superpotere non funziona con Bella). È un personaggio pienamente maschile? Un eroe romantico? Quali valori della mascolinità veicola?

- **Jacob** – giovane indiano che vive in una riserva e che appartiene ad una comunità di uomini e donne che possono diventare licantropi – diventa licantropo e respinge il destino alla supremazia nel suo gruppo – è ribelle nella sua mascolinità – ama Bella ed è in conflitto con il vampiro ma non traduce in violenza questo conflitto – il suo obiettivo è la cooperazione e il rispetto per le scelte della ragazza che ama. Quali valori della mascolinità veicola?

Queste sono figure di grande potere simbolico per i giovani – occorre individuare le linee di genere e il messaggio di rispetto e cura (prendersi cura) in figure di supereroi dell'immaginario dell'orrore.

Come cambia di segno la visione di genere rispetto a Dracula?

Quale è il punto di vista abbracciato da Meyer, autrice della saga di Twilight?

Che tipo di metafore dell'umano assume il vampirismo nei due esempi estremi della sua parabola?

Quali sono gli elementi di crisi della contemporaneità che sono evidenti nella saga di Twilight?

4.2 L'iniziazione da Hunger games a ritroso: focus sui riti di passaggio e sull'iniziazione romantica.

Materie che sono coinvolte:

Lettere, storia.

La trilogia di romanzi "Hunger Games" di Suzanne Collins è ambientata in un'epoca futura non meglio identificata, in una nazione nota con il nome di Panem. L'era post-catastrofica descritta dall'autrice mette in scena un paese costituito da

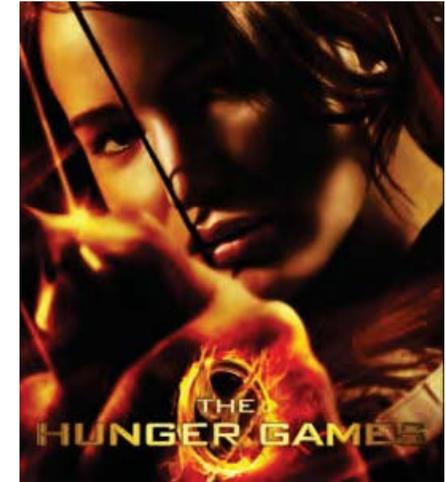
una ricca capitale, Capitol City, e dodici poveri distretti. Panem è guidato da una dittatura tecnocratica e mediatica. Uno dei modi per sancire l'unità dei distretti con la capitale – centro del potere e dello sguardo mediatico, è l'istituzione annuale dei giochi Hunger Games – specie di reality show – che però non hanno nulla di virtuale, sono dei riti di iniziazione nella competizione tra giovani che si devono protrarre fino alla morte di tutti i concorrenti tranne uno che rimane in vita. Un ragazzo e una ragazza – due per ogni distretto – tra 12 e 18 anni – sono sorteggiati per concorrere alla gara. Il nome che assumono è "tributi" perché il loro è un ruolo del tutto legato alla provenienza territoriale e alla sacrificabilità della loro persona.

La storia segue le vicende dell'orfana di padre sedicenne Katniss una ragazza proveniente dal Distretto 12, che si offre volontaria quale partecipante alla 74ª edizione dei giochi per salvare la propria sorella minore. L'altro partecipante ai giochi proveniente dal Distretto 12 è Peeta un giovane che Katniss conosce sin dalla scuola e che una volta le ha salvato la vita.

La storia del primo romanzo e del primo film segue la vicenda dei due personaggi e della loro iniziazione adulta attraverso la guerra e la scoperta di un'amicizia e di sentimenti d'affetto e di cooperazione per la salvezza.

La storia fa un focus sul rapporto ambiguo tra verità e menzogna veicolata dai media e dai reality show in cui si mescolano elementi stereotipati di genere che vengono ribaltati nella storia del romanzo (e del film).

- **Katniss**, la ragazza che deve mostrarsi vestita in modo delicato e quasi vezzoso nei momenti televisivi e recitare la parte della giovane innamorata per salvarsi la vita, diventa una guerriera bravissima che mette in mostra elementi simbolici maschili: freddezza, calcolo, coraggio, capacità di scegliere al di là del consentito – osare oltre i confini del possibile dettato dalla società e dalle regole del gioco.



- **Peeta** è il ragazzo che si innamora della sua compagna e che per tutto il film incarna la figura dell'eroe romantico, preso tra amore e necessità di mostrare le virtù maschili del guerriero che sono necessarie per poter sopravvivere, ma anche virtù femminili tra cui: capacità di prendersi cura e dissimulare l'amore autentico che prova, di fronte all'incapacità di capire cosa provi veramente la ragazza.

In questo progetto si può lavorare sugli elementi simbolici maschili e femminili che vengono reinventati e rimescolati in questa storia di iniziazione all'età adulta di una coppia, pronta a suicidarsi per uscire dalla situazione di massimo pericolo in cui l'uno dovrebbe uccidere l'altra – una sorta di novelli Romeo e Giulietta a lieto fine ma senza amore romantico. Il rapporto tra i ragazzi è vissuto in modo cameratesco e a tratti utilitarista (perché fingere l'amore è inserire l'elemento imprevisto che può portarli vivi entrambi fuori dal gioco mortale in cui sono confinati), ma come si sviluppano i loro sentimenti, tra autenticità e finzione?

Tale progetto può proseguire con un'analisi a ritroso di altri momenti della letteratura in cui l'iniziazione del giovane e la sua differenza rispetto al resto della società è al centro dell'interesse della produzione artistica e letteraria: **il romanticismo**.

L'eroe romantico: è uomo o è donna?

Quali elementi simbolici della maschilità e della femminilità veicola?

Elementi caratteristici dell'eroismo romantico riscontrabili nella storia di Hunger Games secondo una nuova articolazione post-moderna: in cui il rapporto tra autenticità e finzione è continuamente presente e non è mai definito, e dove si mette in opera un nuovo assetto delle regole di genere tra ruoli maschili e femminili:

- **ISOLAMENTO** – L'eroe vive un allontanamento dai valori della società e dagli schemi in essa operanti, vive il contrasto tra le proprie idee e la propria autenticità – di cui diviene sempre più consapevole – con le regole che non accetta più e che gli sembrano sempre più ipocrite.
- **INSODDISFAZIONE E TITANISMO** – L'eroe romantico vive in uno stato in cui le proprie sensazioni sono amplificate dalla sua marginalità/eccezionalità

rispetto alla gente in mezzo a cui si trova, pertanto la sua insoddisfazione è molto forte. L'eroe romantico si ribella al destino e all'ordine della natura e con titanica forza grida all'ingiustizia della vita e al dolore che la società impone.

- **AMORE E NATURA** – L'eroe romantico accede all'amore come ad un'esperienza mistica in cui viene completamente coinvolto. L'esperienza dell'amore si rivela colma di di infelicità, denso di promesse l'amore si configura come un territorio in cui è impossibile la trasformazione da promesse a eventi reali. Il rapporto tra l'eroe romantico e la natura è quasi un corpo a corpo tra due autenticità che si incontrano in un'esperienza di rinnovamento e di purificazione.



Disvelare gli stereotipi a scuola

Alessandra Vincenti

Lo scopo di questa sezione della guida è quello di illustrare ai /alle docenti il percorso proposto a studenti e studentesse nel corso degli incontri realizzati nelle scuole superiori umbre nell'anno scolastico 2011 – 2012.

Gli incontri realizzati hanno avuto come obiettivo principale quello di fornire alcuni strumenti per l'analisi della costruzione del maschile e del femminile sia nel linguaggio e nell'ordine simbolico, sia nelle aspettative che orientano i comportamenti.

Questo perchè riteniamo decisiva l'acquisizione da parte di ragazze e ragazzi della capacità di "leggere e interpretare" i messaggi e i comportamenti che costituiscono l'immaginario in cui sono immersi. Questo obiettivo è rafforzato dall'idea che la decostruzione della normatività di genere permetta a ragazze e ragazzi di sviluppare la loro soggettività e comprendere meglio quali sono le loro aspettative (in termini di scelte professionali e/o personali) una volta messi in grado di distinguere tra ciò che è loro chiesto dall'ordine sociale di genere e ciò che loro stessi desiderano, se messi di fronte a un ventaglio di possibilità. Un ventaglio non ridotto da quello che, sulla base di stereotipi, è considerato nel senso comune essere "da uomini" o "da donne".

L'obiettivo è quello di fornire un testo snello ma utile, che possa ispirare progetti, idee, azioni da realizzare nell'ambito scolastico e in quello delle singole discipline. Per guardare il mondo attraverso il prisma del genere.

Da dove iniziare

«La condizione della donna è sicuramente lo specchio nel quale si riflette lo stato di tutta la società.»

Nadia Urbinati

Perseguire l'obiettivo di decostruire gli stereotipi, come passaggio necessario per promuovere l'eguaglianza sostanziale tra uomini e donne, è a nostro parere necessario se si pensa – tra le altre cose - alla grande attenzione data dai media in questi ultimi tempi alla relazione tra il successo professionale - anche in termini di salario oltre che di carriera - e la bellezza fisica e come questa correlazione, secondo alcune ricerche, stia condizionando i comportamenti e le speranze per il futuro, tanto più in anni in cui parlare di futuro è sempre più difficile.

Non stupisce infatti imbattersi in pubblicità di questo tipo:

Casting Miss Anti Crisi

CERCASI MISS ANTI CRISI. Rifatti una carriera, non c'è recessione per la bellezza

Ai blocchi di partenza un provocatorio casting online dal titolo "MISS ANTI CRISI. Rifatti una carriera, non c'è recessione per la bellezza" indirizzato alle donne di fascia 25/45 anni, neolaureate o lavoratrici, con alle spalle un curriculum di alto profilo, che si sono sottoposte ad un "ritocchino" estetico o sono incuriosite da un incontro con un chirurgo, ma soprattutto che sono alla ricerca di un'esperienza lavorativa di stage e vorrebbero accedere ad un corso di perfezionamento/formazione altamente qualificante presso ...

Per trovare un'opportunità di formazione, e, perché no, un possibile sbocco lavorativo, non bisogna fare altro che inserire una propria foto ed il curriculum nel form a lato entro il 31 dicembre 2012 per la prima selezione, rispondendo alla domanda seguente "Perché ti candidi a miss Anti Crisi? Descrivi lo spirito della miss Anti Crisi...".

Le partecipanti verranno poi selezionate da una giuria qualificata e verranno votate dai navigatori del web.

La bellezza diventa dunque un fattore "sociale" non solo un fattore estetico... una campagna di sensibilizzazione originale sulle attualissime problematiche della disoccupazione.

Promotore dell'iniziativa ... prima organizzazione di cosmetic surgery in Italia, che vuole così sfatare il mito della "bella e sciocca" e invece puntare, soprattutto in un momento di revisione valoriale della società, a evidenziare come sempre più sia possibile unire bellezza esteriore a capacità intellettive e professionali.



La rappresentazione delle donne (e degli uomini) ha quindi a che vedere con le opportunità di lavoro, ma anche di partecipazione pubblica. E' quindi necessario capire come "funziona il genere", affinché l'accesso allo spazio pubblico

CAPITOLO 5

Il concetto di genere

non sia impedito alle donne da parametri diversi dalle capacità, dalle competenze ma anche dai desideri espressi dalle stesse donne.

5. Il concetto di genere

Una delle differenze che segnano l'esperienza delle persone e la costruzione dell'identità personale è quella sessuale.

Nel chiedere a studentesse e studenti di indicare cosa caratterizza le donne e cosa gli uomini (vedi capitolo 8), non c'è nessuna difficoltà da parte loro a individuare caratteristiche maschili e femminili.

La difficoltà è quella di comprendere e analizzare come quelle attribuzioni siano frutto di processi di stereotipizzazioni sedimentati nel profondo, rafforzati dai mass-media, che richiedono un notevole sforzo di decostruzione.

Questo accade perché, nella vita di tutti i giorni, il genere è comunque qualcosa che diamo solitamente per scontato.

E su questo "dare per scontato" occorre soffermarsi nel far notare come spesso negli stessi programmi scolastici, nella storia, nella letteratura ma anche nella ricerca scientifica la presenza femminile sia scarsa quando non del tutto assente.

Nella quotidianità identifichiamo istantaneamente una persona come uomo o come donna, ragazzo o ragazza, e organiz-

Un semplice esercizio può essere quello di censire nei testi scolastici la presenza femminile

ziamo la maggior parte delle nostre aspettative sulla base di questa distinzione. Come si può invece osservare il mondo ma anche studiare la storia, la letteratura, la scienza a partire dalla prospettiva di genere?

I volti della storia sono unicamente maschili?

Queste le grandi strette di mano



... della storia



Queste immagini fotografano l'invisibilità femminile anche nella storia recente. Forse è per questo che - come ricorda la storica francese Michelle Perrot - Elisabetta I per affermare il proprio ruolo si faceva chiamare «re».

Come scrive la psicologa sociale Vivien Burr, «se prendiamo in esame gli aspetti più minuti della vita quotidiana, comprendiamo immediatamente che non ve n'è alcuno che non è connotato secondo il genere» (Burr, 2000, p. 13).

L'identificazione di genere viene indotta e suggerita dal trattamento differenziale che quotidianamente viene riservato ai bambini e alle bambine fin dai primissimi mesi di vita.

In ogni società, infatti, vi sono modelli di comportamento ritenuti più appropriati a seconda che si tratti di maschi o di femmine, al di là quindi delle differenze fisiche e biologiche. La socializzazione differenziale contribuisce all'acquisizione dell'identità di genere. Il processo di acquisizione dell'identità di genere inizia già prima della nascita. Esso continua lungo tutto il corso della vita di donne e uomini. A questo processo contribuiscono la famiglia, la scuola, gli amici, i mezzi di comunicazione, le esperienze lavorative e così via.

"Inconsapevolmente" sappiamo quali sono i giochi ritenuti più adatti per i bambini e per le bambine e continuiamo ad attribuire, sia nella famiglia, sia nei luoghi di lavoro, certi ruoli alle donne, altri agli uomini. Queste differenze sono state problematizzate e certamente oggi siamo più consapevoli che il genere si esprime nelle nostre vite (e connota le nostre vite) in modo multiforme e nei campi più svariati.

Tutti e tutte noi facciamo perciò esperienza del "genere", spesso inconsapevolmente, dando per scontato i significati di femminilità e maschilità, ricavandone una normatività che genera aspettative (ciò che le donne devono fare e ciò che gli uomini devono fare). Ma questa normatività va ricondotta anche al quadro culturale (ecco che se ne sottolinea la storicità e i legami con il contesto sociale).

Ricapitolando ...

Tradizionalmente gli individui vengono divisi in uomini e donne sulla base delle loro differenze biologiche. Nel sentire comune il sesso e il genere sono sinonimi. Dal punto di vista teorico-concettuale, gli studi di genere, invece, fanno una distinzione tra:

- **il sesso (sex)** che costituisce un corredo genetico, un insieme di caratteri biologici, fisici e anatomici che producono il binarismo maschio / femmina;
- **il genere (gender)** che rappresenta una costruzione culturale: la rappresentazio-

ne, definizione e promozione di comportamenti riconducibili a ruoli maschili e ruoli femminili.

Sesso e genere non costituiscono due dimensioni contrapposte ma interdipendenti. Sui caratteri biologici s'innesta il processo di produzione delle identità di genere.

Essenzialismo v/s Costruzionismo

Essenzialismo: l'idea che i tratti maschili e femminili siano innati.

Costruzionismo: l'idea che il genere sessuale non sia innato ma piuttosto appreso o costruito.

La novità che il concetto di genere introduce è che molte delle differenze associate alle donne e agli uomini non sono ascrivibili alla sola biologia, né sono da considerarsi come suoi effetti diretti.

L'introduzione del genere completa il significato del sesso, non si sostituisce ad esso, così come il concetto di sesso è essenziale per elaborare il significato di genere.

Si pensi ai ruoli sessuali per i quali è più corretto usare sessuati, perché questo aggettivo mette l'accento sul processo di costruzione sociale dei ruoli stessi, i quali, secondo la prospettiva degli studi di genere, non possono essere ricondotti alla mera differenza biologica. La rappresentazione che può essere ricondotta al cosiddetto "riduzionismo biologico" definisce le caratteristiche maschili e femminili come "frutto della natura" e della biologia.

Se tutto ciò può sembrare banale, in realtà non lo è nelle conseguenze che produce nella vita delle persone.

E' su queste basi che le donne in Italia hanno avuto accesso alla Magistratura solo nel 1963 con la Legge n. 66 che ha attuato l'art. 51 della Costituzione, ammettendo le donne a tutti i pubblici uffici senza distinzioni di carriere né limitazioni di

grado.

Giuristi, magistrati, professori e politici, per opporsi, usarono gli stessi argomenti che si usavano nell'800 per negare il titolo di elettore e quello di avvocato alle donne, con un'aggiunta: la convinzione che la donna non potesse essere in grado di giudicare in certi giorni del mese, di essere troppo emotiva, di non essere sufficientemente razionale.

Il rapporto tra sesso e genere varia a seconda delle aree geografiche, dei periodi storici, delle culture.

Le stratificazioni di significato attribuito al maschile e al femminile portano con sé una differenza di compiti e doveri culturalmente e socialmente costruiti.

A livello sociale è necessario testimoniare continuamente la propria appartenenza di genere attraverso il comportamento, il linguaggio, il ruolo sociale.

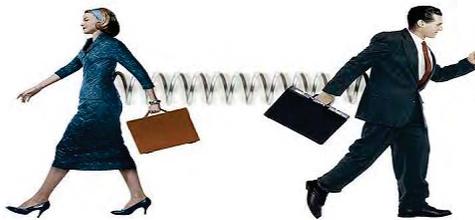
Per fare un'analisi di genere, dobbiamo occuparci:

- del soggetto individuale
- dell'organizzazione sociale
- formulare la natura della loro interrelazione, poiché entrambi sono fondamentali per comprendere come il genere operi e come si realizzi il mutamento.



Cultura, struttura sociale e attori sociali (cioè uomini e donne immersi nelle relazioni reciproche) sono strettamente collegati. Il rapporto è circolare: la cultura influenza la struttura e viceversa. Per esempio, il fatto che la scienza sia considerata una "cosa da uomini" (Cultura) fa sì che le ragazze arrivino a forme di censura delle proprie passioni per orientarsi verso scelte di istruzione (della scuola superiore o del corso universitario) considerate femminili (Attori). Questo contribuisce a mantenere una segregazione di genere nel mercato del lavoro (Istituzioni) che porta anche a differenziali salariali (i lavori da donne sono pagati meno). Innanzitutto un concetto utile è quello di "ordine sociale di genere", con il quale si intende ciò che ci si aspetta dagli uomini e ciò che ci si aspetta dalle donne, stabilendo le regole da seguire (e le sanzioni per coloro che non rispettano le regole). Inoltre non occorre trascurare che il genere mette l'accento sulla relazione. Se già ragazze e ragazzi hanno sentito parlare "del genere" è necessario sottolineare come questo riguardi tutte e tutti, ma soprattutto le modalità di relazione tra donne e uomini.

Ogni società definisce i valori da attribuire alle identità di genere, esprime le caratteristiche dell'essere uomo o donna, regola il comportamento sociale che devono assumere entrambi i sessi: maschilità e femminilità sono quindi concetti relativi. Ogni giorno una serie di interazioni definiscono le differenze tra uomini e donne.



Il genere si definisce nella relazione tra uomini e donne.

Il genere si configura come qualcosa "che facciamo" con e per gli altri piuttosto che qualcosa "che abbiamo". Il genere è quindi frutto di esperienze, scambi, relazioni e non qualcosa che fa parte del nostro corredo individuale e naturale.

Per questo è importante distinguere tra *immaginario* e *immaginazione*.

L'**immaginario** è indotto dall'esterno, da un contesto che riproduce modelli di maschilità e di femminilità promossi dai media che definiscono un ideale normativo di maschilità e femminilità.

L'**immaginazione** è la capacità della nostra mente di costruire scenari che possono assumere una forma all'esterno di noi, ma che sono frutto di una nostra elaborazione interiore.

"Esporre al genere" è necessario per sviluppare una sensibilità che per esempio, *nella lettura dei giornali*, attività spesso sperimentata nelle scuole, porti a notare come ci siano campi (quali?) a totale o quasi appannaggio maschile.

Svelare la costruzione di genere significa promuovere l'immaginazione di ragazzi e ragazze.

Quali aspettative ha la società rispetto agli uomini?



Quali aspettative ha la società rispetto alle donne?



E' opportuno fornire la corretta definizione di genere in modo che letture ed analisi possano essere iscritte nel quadro dei rapporti più complessi tra ruoli e compiti attribuiti a uomini e donne nella sfera privata e in quella pubblica.

Secondo la storica statunitense Joan Scott, il **genere** è:

1. un elemento costitutivo delle relazioni sociali fondate su una cosciente differenza tra i sessi;
2. un fattore primario del manifestarsi dei rapporti di potere.

Il concetto di genere si riferisce simultaneamente a:

- *questioni di identità* (ovvero cosa è una donna, un uomo, cosa significa nascere con un corpo di donna, di uomo);
- *questioni di potere* (ovvero chi ha l'autorità di definire cosa sia una donna o un uomo, lo standard di normalità femminile e maschile, come sono organizzate le relazioni dello spazio sociale entro cui si definiscono e apprendono il corpo e la sua identità).

Genere non è quindi una variabile descrittiva. Per dire che nel mondo ci sono uomini e donne è sufficiente conoscere la variabile "sesso".

Genere è invece una categoria analitica attraverso la quale osservare la realtà e far emergere come la condizione, le opportunità, i ruoli attribuiti a donne e uomini si siano costruiti nel contesto storico e sociale, come siano frutto di decisioni e non di una natura immutabile.

Quindi ...

nominare il genere significa immediatamente evocare il potere perché la formulazione di questo concetto è la presa d'atto di uno squilibrio all'interno di una realtà sessuata che si è costruita storicamente e che si manifesta attraverso la divisione dei ruoli tra uomini e donne, una costruzione che è leggibile simbolicamente, oltre che nei rapporti materiali.

Un suggerimento può essere quello di invitare a cercare alcuni esempi nei quali riconoscere il genere e quindi l'immaginario di genere proposto. Se ragazze e ragazzi si guardano attorno sia nelle strade, sui media, possono rintracciare esempi di come la rappresentazione della relazione tra uomini e donne sia frutto di relazioni di potere.

Questa immagine non colpisce, perchè riproduce un immaginario in cui gli uomini riparano e le donne a casa aspettano il tecnico mentre il marito è al lavoro...



C'è sempre un esperto pronto a risolvere i miei problemi.

... questa è invece un'immagine inusuale assente nell'immaginario collettivo. La mamma va in ufficio e il padre rimane in casa a prendersi cura dei figli.



Lo scopo è quello di aiutare a sviluppare la capacità di cogliere il genere, di osservare i mutamenti mentre spesso l'immaginario rappresenta i rapporti tra i sessi come fissi e immutabili.

I concetti di maschilità e femminilità sono invece concetti dinamici che devono essere storicizzati e contestualizzati.

Il genere è una realtà di ordine culturale e non naturale.

Rispetto alle differenze di genere (differenze che non sono "naturali" ma dettate da regole di comportamento, aspettative, ecc.), la psicologa sociale Vivienne Burr sottolinea che:

- Uomini e donne utilizzano differenti "linguaggi del corpo". Hanno uno specifico portamento, adottano posture diverse quando si siedono, utilizzano gesti ed espressioni diverse quando parlano.
- Anche nel conversare si esprimono differenze delle quali non sempre si è consapevoli. Nei gruppi misti, gli uomini tendono a intervenire di più con affermazioni e richieste dirette e a interrompere di più gli interlocutori. Le donne, invece, tendono a essere interrotte, a formulare richieste indirette e a "sostenere" maggiormente la conversazione degli interlocutori.
- Quando osserviamo per la prima volta una grafia sconosciuta, abbiamo la sensazione di poter risalire dalla forma e dal tratto al sesso dello o della scrivente. Indipendentemente dalla correttezza del nostro riconoscimento, il fatto significativo è un altro: noi tendiamo a interpretare attività quotidiane come lo scrivere in termini di genere.
- Sottolineiamo continuamente la nostra appartenenza sessuale nella scelta degli oggetti, anche quando questa sottolineatura non sembrerebbe avere ragioni concrete.

Utilizzare il genere è anche un modo per scoprire che la rappresentazione di un soggetto universale nasconde il maschile come modello che vale per tutti. Come in questo biglietto che indica "un passeggero".



Per guardarsi intorno con un occhio differente...

Anche gli spazi non sono neutri.



Questo cartello mostra come lo spazio sociale in cui ci muoviamo è organizzato secondo regole di genere che limitano le scelte.

Il padre che volesse

cambiare il proprio bambino incontrerebbe almeno due problemi: l'uno nel non avere a disposizione nel bagno degli uomini uno spazio apposito. L'altro, nell'essere costretto ad accedere al bagno delle donne.

Dunque, *l'ordine sociale e gli spazi determinati dal genere limitano la libertà.*

La regola sociale che prevede lo spazio per il cambio dei pannolini nel bagno delle donne è discriminante nel momento in cui attribuisce alla donne stesse l'intero carico della cura dei figli. Contemporaneamente diviene discriminante per colui che vorrebbe prendersi cura del suo bambino ma che non trova uno spazio adeguato nel luogo assegnato agli uomini.

In questo caso l'assunzione di un'ottica di genere permetterebbe di prevedere uno spazio nursery anche nei bagni maschili oppure uno spazio accessibile a tutti, andando così a mettere in discussione l'idea che la cura dei bambini sia compito esclusivamente femminile.



Parte del "mistero del genere" sta proprio nel fatto che un modello, in apparenza molto rigido e stabile, può rivelarsi, a un esame più accurato, fluido, complesso e incerto.

Per esempio, perchè non chiedere a ragazzi e ragazze di provare a immaginare come rappresentare l'uomo casalingo (mentre è facile immaginare una casalinga).



Sfera privata e sfera pubblica

L'assenza nell'immaginario collettivo di alcune immagini (come l'immagine di casalingo) o di certe parole (come possiamo chiamare una donna che fa politica?) dimostra che la sfera pubblica è stata sempre appannaggio maschile mentre la sfera privata rimane il luogo d'elezione femminile.

Ma oggi ci sono donne che ricoprono ruoli maschili. In alcuni casi, scatenando dibattiti su cosa sia giusto che una donna – magari incinta – possa fare o non fare. Come la ministra ritratta in queste foto.

E' stato opportuno che la ministra durante la sua gravidanza sia andata in Afghanistan? Se sì, perché? Se no, perché?



Carme Chacón, 37 anni, ministra spagnola della Difesa, al 7° mese di gravidanza, ha visitato il contingente spagnolo a Herat, in Afghanistan. Con ginecologa e pediatra al seguito.

CAPITOLO 6

Gli stereotipi (di genere)

6. Gli stereotipi (di genere)

«Sin dalla scuola materna maschi e femmine crescono insieme ma, paradossalmente, senza un'educazione alla valorizzazione delle differenze, la vicinanza fisica si trasforma in lontananza psicologica. Troviamo riattivati, nella scuola, tutti i peggiori stereotipi sessisti per cui i ragazzi ritengono le coetanee: false, invidiose, pettegole, superficiali.»

Simona Vegetti Finzi



I processi di stereotipizzazione fissano la cultura, la cristallizzano.

Gli stereotipi danno forma alla definizione dell'altro: l'artista bulgaro Yanko Tsvetkov ha mappato come i cittadini dei diversi paesi vedono i cittadini degli altri paesi (<http://alphadesigner.com/mapping-stereotypes/>).

Questo un esempio: "Come gli italiani vedono gli altri paesi europei". Ma quando l'altro siamo noi, se alcuni stereotipi che ci rappresentano possono far sorridere (italiani, pizza, pasta...), altri possono risultare "offensivi".

In aula è stata discussa questa sentenza di un tribunale Tedesco.

Tribunale di Buckeburg-Kls 205 Js 4268/05 (107/05).
Alla cancelleria
Il 14.03.2006

SENTENZE IN NOME DEL POPOLO!

Nella causa penale
Contro M... P...

Nato il 19.07.1978 a Cagliari, Italia
da ultimo residente Am Markt 8, 31655 Stadthagen
Attualmente nel penitenziario giudiziario Sehnde,
cittadinanza: italiana
per: violenza carnale e a.

la I grande sezione penale del Tribunale di Buckeburg nelle sedute del 23.11.2005,
01.12.2005, 22.12.2005, 12.01.2006, 13.01.2006, 20.01.2006 e 25.01.2006,

...

ha riconosciuto di diritto il 25 gennaio 2006:

C.P. che prescrive una pena non inferiore a 2 anni fino a 15 anni di reclusione per la violenza carnale. La sezione ha fatto uso della possibilità della attenuazione della pena a norma dei § 21, 49 c.p. perché secondo gli accertamenti del perito Pallenberg non poteva essere esclusa nell'imputato una notevole diminuzione della facoltà di controllo. Il limite della pena scivola perciò a una pena da 6 mesi a 11 anni e 3 mesi di reclusione.

Per la misura della pena si è tenuto conto a favore dell'imputato che finora non si è fatto penalmente notare. E' stato inoltre tenuto conto a suo favore che come cittadino italiano che deve vivere separato dalla sua famiglia e dalla sua cerchia di amici in patria, è particolarmente sensibile alla reclusione. Si doveva ancora tenere conto che i reati sono stati un effluvio di un esagerato pensiero di gelosia dell'imputato.

In questo contesto si dovevano ancora tenere conto delle particolari impronte culturali ed etniche dell'imputato. E' un sardo. Il quadro del ruolo dell'uomo e della donna, esistente nella sua patria, non può certo valere come scusa, ma deve essere tenuto in considerazione come attenuante.

Era infine da tenere in considerazione come attenuante che l'imputato ha fatto una confessione ad ogni modo in parti.

D'altra parte doveva essere tenuto conto in modo aggravante che l'imputato ad ogni modo per quanto riguarda il reato II 8 ha pianificato e agito in modo straordinariamente spietato. La parte lesa ha subito un trauma durevole a causa dei maltrattamenti a lei inflitti.

L'imputato ha vissuto fino in fondo le sue tendenze sadiche ed ha tormentato la parte lesa, che gli era devota e fisicamente di gran lunga più debole, per un periodo di tempo di tre settimane, oltre alle lesioni personali e alle violenze carnali l'ha privata della sua dignità orinando su di lei, strofinando sul viso un assorbente pieno di sangue e poi deridendola anche verbalmente dopo il reato II 6 "che aspetto ributtante hai tesoro". Non esitò neppure a fotografare il risultato dei suoi maltrattamenti.

Lo stereotipo si presenta:

- Come generalizzazione non scientifica, e perciò inattendibile rispetto a come ci immaginiamo, descriviamo e rappresentiamo gli altri, persone o gruppi che siano;
- Come nozione semplificata e rigida che non muta nel tempo.

Possiamo parlare di stereotipo quando le nostre emozioni, i nostri giudizi di valore e i nostri atteggiamenti, intesi come disposizioni ad un agire corrispondente, non si rapportano a proprie esperienze fatte riguardo ad un certo fenomeno, ma sono una reazione ad una "categoria" senza esperienza empirica.

Le relazioni di genere sono spesso segnate dagli stereotipi.

Chiamati a pensare a ciò che differenzia uomini e donne si possono fare affermazioni che sono frutto degli stereotipi.

Quando vengono individuate le differenze, queste sono spesso considerate come fossero una mancanza: alcuni lavori sono considerati maschili perché le donne non hanno la forza fisica necessaria per svolgere tali lavori.

Ma la differenza biologica (in questo caso la forza fisica) non spiegherebbe il ruolo di seminatore attribuito tradizionalmente all'uomo oppure il fatto che fossero le donne ad essere impiegate come mondariso.



Il Semiatore di J. F. Millet (1850)



Le Mondariso

Ma la forza fisica rimane, nell'immaginario, una caratteristica maschile.



You mean a woman can open it?

Le differenze vengono considerate rigide e statiche (si pensi a come il lavoro di cura sia ancora oggi appannaggio delle donne).

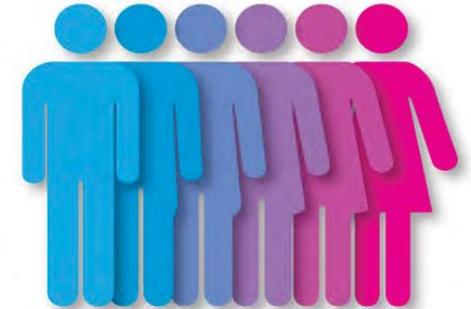
Le differenze vengono enfatizzate producendo una visione acritica delle dinamiche della società che da un lato può portare al differenzialismo escludente, dall'altro all'accettazione relativistica di ogni differenza.

Le differenze vengono banalizzate, e il loro significato ridotto a elementi estrapolati da un quadro più complesso, il che spesso porta alla banalizzazione.

In alcuni casi le differenze vengono rimosse o negate. Il superamento delle differenze avviene attraverso la negazione nei confronti dei soggetti della loro singolarità e sottolineando l'universalità dell'essere umano (la soluzione universalista).

Le differenze vengono considerate come se fossero poste sulla scala lineare dello sviluppo universale dalla "tradizione" alla modernità, come se esistesse quindi un unico modello di sviluppo.

Infine spesso si tende a sottolineare troppo le differenze e a non vedere le analogie, le somiglianze che uniscono i soggetti a confronto, per cercare invece la separazione sociale, culturale e simbolica ad ogni costo.



Ma le identità di genere sono così definite?

Oppure, come suggerisce questa immagine, il genere è un continuum?

Se il genere dipende dalle azioni, dal fare, significa che esistono spazi di trasformazione in cui poter innescare processi di cambiamento?

Del resto anche i modelli estetici sono modelli che cambiano repentinamente.



Siamo abituati sin da piccoli a segnare la differenza fra la forma femminile e quella maschile nel linguaggio e a distinguere ciò che la società codifica come maschio da ciò che codifica come femmina.

Le elaborazioni realizzate attraverso il concetto di genere hanno permesso un ripensamento sul corpo e sulla sessualità, sull'identità e sulla soggettività, sulle rappresentazioni sociali e sulle pratiche simboliche.

Gli interrogativi che la categoria di genere sollecita – alla luce di una complessità che supera il binarismo maschio-femmina - possono così essere espressi:

- esiste una specificità femminile?
- E se sì, su che cosa si fonda?
- Esiste una specificità maschile?
- E se sì, su cosa si fonda?
- Quali sono le differenze tra uomini e donne?
- E di contro: quali le somiglianze tra uomini e donne?
- E ancora: quali le differenze donna/donna?
- E' possibile sottrarsi a quella logica dell'identità che struttura pensiero e linguaggio, sia degli uomini che delle donne?

L'invito è quello di provare a rispondere a questi quesiti per far emergere e discutere la pluralità dei modelli di maschilità e di femminilità e per vedere quali modelli fanno parte dell'immaginario e quali modelli ragazze e ragazze riescono invece a immaginare per loro.

CAPITOLO 7

La quotidianità

7. La quotidianità

Se ci si guarda attorno, non è difficile imbattersi in quello che Brigitte Gresy ha definito "sessismo ordinario":

Il sessismo ordinario è costituito da stereotipi e rappresentazioni collettive, che si traducono in parole, gesti, comportamenti o atti che escludono, marginalizzano o definiscono le donne come esseri inferiori. Il sessismo ordinario si lega indubbiamente alla nozione di genere, sia perché è un elemento costitutivo dei rapporti sociali fondati su quelle che vengono percepite come differenze tra i sessi, sia perché è un modo di dare significato ai rapporti di potere (Gresy, 2010, p. 9).

Anche i film e le serie tv offrono spunti interessanti rispetto alla rappresentazione dei sessi.

"Se Mosè fosse stato una donna nel guidare gli ebrei nel deserto si sarebbe fermato a chiedere indicazioni e ci avrebbe messo una settimana ad arrivare."

(Una donna alla Casa Bianca)

"Ok è tosta, però se Miranda fosse un uomo, nessuno la vedrebbe come la vedono, direbbero solo quanto è in gamba nel suo lavoro. "

(Il diavolo veste Prada)

Le uniche due scelte per le donne... strega o gattina sexy!

(Miranda, Sex and the city, cercando una maschera per la festa coi figli)





Se questa pubblicità in cui si afferma che il lavaggio dei jeans è un lavoro da donna (*Give it to you woman: it's her job*), non sempre è facile cogliere il sessismo ordinario.

Un esercizio può essere quello di cercare di raccogliere degli esempi di sessismo ordinario in immagini, spot, discorsi che non siamo esplicitamente sessisti.

E, come nell'esempio che segue, immaginare una storia, un discorso, un'immagine alternativa.



In questo spot il marito si imbarca - in business class - su un volo intercontinentale della nostra compagnia aerea nazionale - semplicemente per avere quelle cure che a casa non riceve (cure ed attenzioni che si capisce essere considerate legittime) da parte della propria consorte (cure a cui l'hostess non può sottrarsi, per di più accompagnate dal sorriso).

Questo spot mette in scena una versione tradizionale dei ruoli di genere: quanto sarebbe stato interessante proporre una donna che viaggia in business class per farsi servire dal proprio marito. Ma naturalmente ci sarebbero state delle implicazioni sovvertitrici dell'ordine di genere: se la donna viaggiasse in business class, e il marito facesse lo steward (senza comunque mettersi il grembiule quando serve, le donne sì, ma lo steward è sempre un uomo), significherebbe che guadagna più del marito. E poi, se volesse essere servita, essendo benestante, basterebbe che acquistasse sul mercato il lavoro di cura di altre donne.

Oppure si pensi agli spot invernali che reclamizzano farmaci contro l'influenza. Colte da un improvviso stato influenzale le donne degli spot sanno come curarsi per essere subito in piedi ed attive, mentre mariti, compagni, ecc. si mettono a letto e seguono l'affettuoso suggerimento di una donna che con pazienza ed amore se ne prende cura. Del resto se rimangono e non vanno al lavoro, non hanno nient'altro da fare che starsene a letto.

Per esempio, ci sono - e quali sono - le differenze tra le due immagini che seguono?



CAPITOLO 8

Idee per esercitazioni per praticare il genere

8. Idee per esercitazioni per praticare il genere

A studenti e studentesse è stato chiesto di riflettere in gruppo sulla base della scheda che segue.

Vi si chiede di descrivere i due sessi individuando le caratteristiche che li qualificano, tenendo conto anche degli stereotipi che si sono nel tempo sedimentati. L'individuazione delle caratteristiche dovrebbe essere spiegata e contestualizzata.

(vi invito a pensare a degli esempi).

Caratteristiche positive attribuite agli uomini	Caratteristiche positive attribuite alle donne
Caratteristiche negative attribuite agli uomini	Caratteristiche negative attribuite alle donne

Riguardate le caratteristiche appena elencate e individuate quelle che secondo voi sono utili per il tipo di percorso scolastico che avete scelto e quelle che possono costituire un ostacolo.

Si chiede anche di appuntare le questioni più dibattute nella scelta e i motivi per i quali alcune caratteristiche sono utili e altre possono costituire un ostacolo.

Caratteristiche utili in questo percorso scolastico	Caratteristiche sfavorevoli in questo percorso scolastico

Infine provate ad individuare personaggi della storia, della letteratura, dell'arte, protagonisti di film, dei libri che leggete per piacere personale, dei serial tv, di videogiochi e di fumetti che possono incarnare le caratteristiche che avete individuato come positive e negative.

L'ultimo sforzo è quello di cercare di collocare i soggetti e le loro biografie (reali o inventate) all'interno di un contesto di cui provate a descrivere quali siano le relazioni di genere, cioè le relazioni tra uomini e donne.

Un altro esercizio, collegato al precedente, può focalizzarsi sul sex typing del mercato del lavoro secondo il quale alcuni lavori vengono considerati propri degli uomini, mentre altri sono ritenuti più appropriati per le donne.

Orientare ragazzi e ragazze in merito alle scelte lavorative e di studio può voler dire aiutarli a capire se le opzioni che stanno valutando hanno un carattere "di genere" e quindi se la loro scelta stia all'interno di un ventaglio di opportunità che è segnato dall'appartenenza di genere. Questo potrebbe aiutare loro a immaginare il futuro in maniera inedita, pensando a prospettive di lavoro e di carriera non

prese in considerazione perché considerate appropriate all'altro sesso.

Anche il tema della femminilizzazione della società, dell'influsso decisivo delle donne sui costumi e attraverso i costumi, è un tema ricorrente e molto attuale. A volte questa femminilizzazione è vista in chiave positiva, altre volte in chiave estremamente negativa: le donne svirilizzano gli uomini, li rendono timidi, pavidi senza coraggio. Gli uomini effeminati sono vittime delle donne che corrompono così la società. Gli uomini devono recuperare il loro ruolo.

Discutere sui cambiamenti dei modelli, e in particolare di quali mutamenti possono nascere dal fatto che oggi gli uomini interpretano diversamente la paternità o l'essere marito/partner può essere uno spunto per analizzare le aspettative di un sesso rispetto all'altro, nei gruppi di pari, a scuola, nel lavoro, in famiglia.

I seguenti quesiti possono costituire una griglia attraverso la quale organizzare le discussioni:

- Perché – e come - noi (uomini o donne) siamo rappresentati così nell'immaginario degli altri?
- Perché l'altro vede o rappresenta noi, se non proprio l'opposto, qualcosa di molto parziale e riduttivo rispetto all'idea che noi stessi/e abbiamo di noi?
- Cosa ho fatto o abbiamo fatto perché gli altri/le altre ci vedano o rappresentino qualcosa di molto parziale e riduttivo, rispetto a ciò che noi stessi/e pensiamo di noi?
- Qual'è la rappresentazione che noi stessi/e costruiamo di noi?

*Per finire l'invito a ragazze e a ragazzi a immaginare un luogo
o un tempo in cui ...*

- L'annuncio della nascita di un bambino o di una bambina non venga fatto con il fiocco azzurro e il fiocco rosa ma con il colore preferito dei genitori o che si abbina con i colori del nuovo o della nuova arrivata.
- In cui nelle favole non ci siano solo principesse da salvare e piccoli eroi in erba, ma anche esploratrici e scienziate e papà premurosi alle prese con la cucina. E non a preparare manicaretti in occasioni eccezionali, ma ad organizzare la cena in breve tempo al ritorno dal lavoro.
- In cui ci siano donne che dirigono officine per la riparazione delle auto e uomini che fanno gli educatori negli asili nido.

Non è una città al contrario bensì un luogo in cui

"esplode" la pluralità.

Provate a immaginare

BIBLIOGRAFIA

- AA VV (1985) *Alice attraverso il microscopio. Il potere della scienza sulle donne*, La Salamandra, Milano.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2007), *Report of the American Psychological Association Task Force on the Sexualization of Girls*, Washington.
- ANDREANI MONIA (2001), *Pensiero delle donne in filosofia. Il caso italiano*, in Di Cori Paola e Barazzetti Donatella (a cura di), *Gli studi delle donne in Italia. Una guida critica*, Roma, Carocci, pp. 259 – 276.
- ANDREANI MONIA (2011), *Quando la differenza conta. Democrazia, multiculturalismo e questioni di genere*, in Monia Andreani, Alessandra Vincenti, (a cura di), *Coltivare la differenza. La socializzazione di genere e il contesto multiculturale*, Unicopli, Milano, pp. 45 – 72.
- BADINTER ELISABETH (2004), *La strada degli errori. Il pensiero femminista al bivio*, Feltrinelli, Milano.
- BADINTER ELISABETH (2011), *Mamme cattivissime. La madre perfetta non esiste*, Il Corbaccio, Milano.
- BELLAGAMBA ALICE, DI CORI PAOLA, PUSTIANAZ MARCO (2000), (a cura di), *Generi di traverso*, Mercurio, Vercelli.
- BELLASSAI SANDRO, MALATESTA MARIA (2000), *Genere e mascolinità. Uno sguardo storico*, Bulzoni, Roma.
- BELLASSAI SANDRO (2011), *L'invenzione della virilità*, Carocci, Roma.
- BENHABIB SHEYLA, CORNELL DRUCILA (1987) (eds.), *Feminism as Critique. On the Politics of Gender*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- BENASAYAG MIGUEL, SCHMITT GÉRARD (2009), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- BONI FEDERICO (2004), *Men's Help. Sociologia dei periodici maschili*, Meltemi, Roma.
- BRAIDOTTI ROSI (1994), *Dissonanze. Le donne e la filosofia contemporanea*, La Tartaruga, Milano.
- BRANCATI DANIELA (2005), *I bambini e la pubblicità. Qualche consiglio per gli addetti ai lavori, genitori compresi*, Franco Angeli, Milano.
- BRUNER JEROME (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- BUCHBINDER DAVID (2004), *Sii Uomo! Studio sulle identità maschili*, Mimesis, Milano.
- BUCHBINDER DAVID, PETRILLI SUSAN (EDS.) (2009), *Masculinities. Identità maschili e appartenenze culturali*, Mimesis, Milano.
- BURR VIVIEN (2000), *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna.
- BUTLER JUDITH (1996), *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "sesso"*, Feltrinelli, Milano.
- BUTLER JUDITH (2006), *La disfatta del genere*, Meltemi, Roma.
- BUTLER JUDITH (2004), *Scambi di genere. Identità, sesso e desiderio*, Sansoni, Firenze.
- BUTLER JUDITH (2009), *Il "vero sesso" di Semenya*, "Il Manifesto", 9 dicembre.
- CALLARI GALLARI MATILDE (1998), *Processi educativi e differenza di genere*, in Di Cristofaro Longo Gioia – Mariotti Luciana (a cura di), *Modelli culturali e differenza di*

- genere, Armando Editore, Roma, pp. 53 – 84.
- CAMPESE SILVIA, MANULI PAOLA, SISSA GIULIA (1983), *Madre materia: sociologia e biologia della donna greca*, Bollati Boringhieri, Torino.
- CAVARERO ADRIANA (1987), *Per una teoria della differenza sessuale*, in Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, Milano, La Tartaruga, pp. 43 – 80.
- CAVARERO ADRIANA (1995), *La passione della differenza*, in AA. VV. (a cura di), *Storia delle passioni*, Laterza, Roma – Bari, pp. 279 – 313.
- CAVARERO ADRIANA (2000), *Corpo in figure. Filosofia e politica della corporeità*, Feltrinelli, Milano.
- CAVARERO ADRIANA (2010), *Nonostante Platone. Figure femminili nella filosofia antica, Ombre corte*, Verona.
- CECCANTI STEFANO, MANCINI SUSANNA (2006), *Come reagiscono gli ordinamenti giuridici alle culture altre?*, in Carlo Galli (a cura di), *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, Il Mulino, Bologna, pp. 167 – 194.
- CONNELL ROBERT W. (1996), *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Feltrinelli, Milano.
- CONNELL ROBERT W. (2006), *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna.
- COOK-GUMPERZ JENNY, CORSARO WILLIAM A., STREECK JÜRGEN (1986), *Introduction. An Interpretive Approach to Language Socialization*, in id. (eds.) *Children's world and children's language*, Mouton De Gruyter, Berlin - New York, pp. 7 – 10.
- COOLE DIANE (1993), *Women in Political Theory. From Ancient Misogyny to Contemporary Feminism*, Harvester-Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- DAL LAGO ALESSANDRO (2006), *Esistono davvero i conflitti fra culture? Una riflessione storico-metodologica*, in Galli Carlo (a cura di), *Multiculturalismo – Ideologie e sfide*, Il Mulino, Bologna.
- DE BEAUVOIR SIMONE (1984), *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano.
- DE GIORGIO MICHELA, KLAPISCH ZUBER, CHRISTIANE (1996), *Storia del matrimonio*, Laterza, Roma - Bari.
- ID. (1999), *Soggetti eccentrici*, Feltrinelli, Milano.
- ELSHTAIN JEAN (1981), *Public Man, Private Woman. Women in Social and Political Thought*, Princeton University Press, Princeton.
- ENSLER EVE (2005), *Il corpo giusto*, Marco Tropea, Milano.
- FALUDI SUSAN (1991), *Backlash*, Crown Publishers, New York.
- FALUDI SUSAN (2008), *Il sesso del terrore. Il nuovo maschilismo americano*, Il Saggiatore, Milano.
- FOUCAULT MICHEL (1977), *Microfisica del Potere*, Einaudi, Torino.
- FOX KELLER EVELYN (1987), *I generi e la scienza*, in Ead. *Sul genere e la scienza. È possibile liberare la scienza da dilemma maschile/femminile?*, Garzanti, Milano, pp. 93 – 114.
- FRASER NANCY, HONNETH AXEL (2007), *Redistribuzione o riconoscimento? Una contro*

- versia politico – filosofica*, Meltemi, Roma.
- GINZBURG NATALIA (2005), *La famiglia Manzoni*, Einaudi, Torino.
- GOETHE WOLFGANG J (2008), *I dolori del giovane Werther*, Garzanti, Milano.
- HARAWAY DONNA (1991), *Gender? For a Marxist Dictionary: The sexual politics of a World*, in Siminans, Cyborg and Women, Free Associations, London, pp. 127 – 148.
- HELD VIRGINIA (1997), *Etica femminista. Trasformazioni della coscienza e famiglia post-patriarcale*, Feltrinelli, Milano.
- HONIG BONNIE (2007), *Me l'ha fatto fare la mia cultura*, in Okin Susan Moller (a cura di), *Diritti delle donne e multiculturalismo*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 33 – 39.
- IRIGARAY LUCE (1975), *Speculum. L'altra donna*, Feltrinelli, Milano.
- IRIGARAY LUCE (1985), *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano.
- IRIGARAY LUCE (1990), *Questo sesso che non è un sesso*, Feltrinelli, Milano.
- IRIGARAY LUCE (1994), *La democrazia comincia a due*, Bollati Boringhieri, Torino.
- KEPEL GILLES (1996) *A ovest di Allah*, Sellerio, Palermo.
- LA CECLA FRANCO (2000), *Modi bruschi. Antropologia del maschio*, Mondadori, Milano.
- LANDI PAOLO (2009), *La pubblicità non è una cosa per bambini*, La Scuola, Brescia.
- LANZILLO MARIA LAURA (2006) *Noi o gli altri? Multiculturalismo, democrazia, riconoscimento*, in Galli Carlo (a cura di), *Multiculturalismo – Ideologie e sfide*, Il Mulino, Bologna.
- LONZI CARLA (1977), *Sputiamo su Hegel, La donna clitoridea e la donna vaginale*, Rivolta Femminile Milano.
- LORBER JUDITH (1995), *L'invenzione dei sessi. Sex and Gender*, Il Saggiatore, Milano.
- MANZONI MATILDE (1992), *Journal*, Adelphi, Milano.
- MILL JOHN STUART, TAYLOR HARRIET (2001), *Sull'eguaglianza e l'emancipazione femminile*, Einaudi, Torino, 2001.
- MOLFINO FRANCESCA (2006), *Donne, politica e stereotipi. Perché l'ovvio non cambia*, Baldini Castoldi Dalai, Milano.
- MOZZONI ANNA MARIA (1975), *La liberazione della donna*, Mazzotta, Milano.
- NADOTTI, MARIA. (1996), *Sesso & Genere. Un manuale per capire. Un saggio per riflettere*, Il Saggiatore, Milano, 1996.
- NUSSBAUM MARTHA C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma.
- NUSSBAUM MARTHA C. (2001), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna.
- NUSSBAUM MARTHA C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna.
- NUSSBAUM MARTHA C. (2011), *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna.
- OKIN SUSAN MOLLER (1979), *Women in Western Political Thought*, Princeton University Press, Princeton.
- OKIN SUSAN MOLLER (1999), *Le donne e la giustizia*, Dedalo, Bari.

- OKIN SUSAN MOLLER (2007), *Il multiculturalismo fa male alle donne?*, in id. *Diritti delle donne e multiculturalismo*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 3 - 22.
- OLIVERIO FERRARIS ANNA (2008), *La sindrome Lolita*, Rizzoli, Milano.
- ONAL AYSE (2009), *Delitti d'onore. Storie di donne massacrato dai familiari*, Einaudi, Torino.
- PALMERI FABIOLA (2010), *Giappone, largo agli uomini "erbivori"*, in www.repubblica.it, 27 maggio.
- PALMONARI AUGUSTO (2006) *Un'agenda psicologica per una società multiculturale. II. Idee che possono diventare progetto*, in Carlo Galli (a cura di) *Multiculturalismo - Ideologie e sfide*, Il Mulino, Bologna.
- PAOLOZZI LETIZIA, LEISS ALBERTO (2009), *La paura degli uomini. Maschi e femmine nella crisi della politica*, Il Saggiatore, Milano.
- PATEMAN CAROLE (1997), *Il contratto sessuale*, Editori Riuniti, Roma.
- PIERONI BORTOLOTTI FRANCA (1963), *Alle origini del movimento femminile in Italia 1848 - 1892*, Einaudi, Torino.
- PUGGELLI FRANCESCA ROMANA (2002), *Spot generation. I bambini e la pubblicità*, Franco Angeli, Milano.
- PULCINI ELENA (2001), *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- PULCINI ELENA (2003), *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura*, Bollati Boringhieri, Torino.
- PULCINI ELENA (2009), *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- RAYNAL GUILLAUME - THOMAS (2009), *Storia delle due Indie*, BUR, Milano.
- RAWLS JOHN (2008), *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano.
- RIBEIRO COROSSACZ VALERIA (2010), *Diventare uomini, un gioco da ragazzi*, in "ingene.re.it", 4 novembre.
- RUBIN GAYLE (1975), *The traffic in women: Notes on the Political Economy of Sex*, in Reiter Rayna R. (ed.), *Towards an anthropology of women*, Monthly Review Press, New York, pp. 157 - 210.
- MARCO SANTAGATA, LAURA CAROTTI, ALBERTO CASADEI, MIRKO TAVONI (2007), *Il filo rosso. Antologia e storia della letteratura italiana ed europea*, Laterza, Roma-Bari.
- SARTI RAFFAELLA (1999), *Vita di casa. Abitare, mangiare, vivere nell'Europa moderna*, Laterza, Roma-Bari.
- SCLAVI MARIANELLA (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.
- SCOTT JOAN W. (1996), *Il 'genere': un'utile categoria di analisi storica*, in P. Di Cori (a cura di), *Altre storie. La critica femminista alla storia*, CLUEB, Bologna.
- SIMMEL GEORGE (2004), *Filosofia e sociologia dei sessi*, Cronopio, Napoli.
- TELEFONO AZZURRO - EURISPES (2010), *10° Rapporto nazionale sulla condizione dell'in-*

- fanzia e dell'adolescenza*, Roma.
- TERRAGNI LAURA (1998), *La ricerca di genere, 1998*, in Melucci Alberto (a cura di) *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, Il Mulino, Bologna, pp. 127-147.
- TOLSTOJ LEV N. (2010), *Anna Karenina*, BUR, Milano.
- TRONTO JOAN C. (2006), *Confini morali, un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Reggio Emilia.
- VARIKAS ELENI (1995), *Genres et démocratie historique ou le paradoxe de l'égalité par le privilège*, in Riot-Sarcey Michèle (a cura di), *Démocratie et représentation, Kimé*, Paris, pp. 145 - 146.
- VEGETTI FINZI SILVIA (2006), *Possiamo ancora dirci "maschi" e "femmine"? La passione dell'identità*, in Bonito Oliva Rossella (a cura di), *La cura delle donne*, Meltemi, Roma, pp. 19 - 32.
- VINCENTI ALESSANDRA (2011), *Il genere scelto. Il rapporto complesso tra natura e cultura*, in Monia Andreani, Alessandra Vincenti (a cura di), *Coltivare la differenza. La socializzazione di genere e il contesto multiculturale*, Unicopli, Milano, pp. 17 - 44.
- YOUNG IRIS MARION (1996), *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano.
- WOLLSTONECRAFT MARY (1955), *The rights of women*, J. M. Dent and Sons LTD, London.
- WOOLF VIRGINIA (1993), *Una stanza tutta per sé*, Newton Compton, Roma.
- WRIGHT MILLS CHARLES (1995), *L'immaginazione sociologica*, Il Saggiatore, Milano.

Biblioteca delle donne "Laura Cipollone"

La Biblioteca delle donne "Laura Cipollone" è il servizio del Centro per le pari opportunità della Regione Umbria che ha l'obiettivo di diffondere e incentivare la produzione letteraria, artistica e scientifica femminile, di divulgare i saperi delle donne e di promuovere il dibattito intorno a questi temi. In oltre 20 anni l'attività della Biblioteca si è fortemente caratterizzata nella raccolta e conservazione delle più importanti produzioni dei saperi femminili, testi preziosi che sono diventati introvabili o di difficile reperimento e che vengono resi fruibili attraverso la consultazione e il prestito.

Dispone, ad oggi, di un patrimonio di oltre 7000 libri suddivisi per aree tematiche, che spaziano dalla letteratura italiana e straniera, l'antropologia, la religione, la filosofia, la pedagogia, la psicologia e psicanalisi, alla politica, al pensiero della differenza, alla storia delle donne, alle biografie e testimonianze, alla cultura di genere e di pari opportunità, al femminismo e ai movimenti delle donne. Mette a disposizione 39 riviste in abbonamento corrente, consultabili nella sede di Perugia. Sono, inoltre, conservate le annate di "preziose e introvabili" riviste cessate.

La Biblioteca raccoglie tutta la documentazione relativa all'attività svolta dal Centro per le pari opportunità; promuove e organizza attività culturali, presentazioni di volumi e riviste, iniziative editoriali, dibattiti, con particolare attenzione alla produzione delle donne umbre, rivolgendo la propria attività prevalentemente a studenti e studentesse, università e istituti scolastici, al mondo dell'associazionismo femminile, proponendosi, in questo modo, come punto di riferimento per la conoscenza e la diffusione della cultura di genere.

Il servizio di consultazione prevede l'assistenza, da parte di personale specializzato, nello svolgimento di ricerche bibliografiche, nella individuazione delle risorse documentarie e librerie, nell'orientamento verso altri servizi bibliotecari.

E' possibile iscriversi gratuitamente al servizio di prestito a domicilio, attivabile per un massimo di tre libri e per una durata di trenta giorni.

Viene offerto, inoltre, un servizio di prestito interbibliotecario, effettuato limitatamente ai documenti librari.

Agli studenti e alle studentesse universitarie, che debbono documentarsi e reperire materiali, viene offerta la consulenza per la tesi e per le ricerche e vengono fornite bibliografie tematiche specifiche e sitografie.

E' possibile accedere al patrimonio informativo bibliografico posseduto dalla Biblioteca attraverso il catalogo online collegandosi al sito: www.centropariopportunita.regione.umbria.it.

Il Centro per le pari opportunità, inoltre, bandisce ogni anno il Premio per tesi di laurea "Laura Cipollone", rivolto a studentesse/studenti, che si sono laureate/i anche in Atenei fuori regione, purché residenti in Umbria, e che abbiano discusso la tesi su personaggi femminili o su problematiche attinenti la realtà femminile.

Servizi offerti:

- consultazione libri e periodici
- prestito a domicilio con tessere di iscrizione
- prestito interbibliotecario
- consulenze bibliografiche per ricerche e tesi di laurea
- catalogo online

Orari della Biblioteca:

dal **lunedì** al **venerdì**
dalle ore 9,00 alle ore 13,00
martedì e **mercoledì**
dalle ore 15,00 alle ore 17,00

Sede:

Largo Cacciatori delle Alpi, 5 - 06121 Perugia
Tel.: 075/5046901 - Fax: 075/5043931
e-mail: bibliotecapariopp@regione.umbria.it
sito web: www.centropariopportunita.regione.umbria.it

Monia Andreani e Alessandra Vincenti hanno curato insieme un volume dedicato all'introduzione della metodologia di genere nell'ambito dell'insegnamento universitario in una prospettiva interdisciplinare: *Coltivare la differenza. La socializzazione di genere e il contesto multiculturale*, Unicopli, 2011. L'elemento di novità di questo libro è costituito dalla pubblicazione di otto saggi scritti dagli studenti e dalle studentesse da cui emerge l'esperienza della "differenza" fatta dentro un percorso di studio, attraverso l'analisi di prodotti mediatici diversi, approfonditi e discussi utilizzando il concetto di genere in un quadro di differenza culturale. Il libro include anche una scheda metodologica che si compone di una parte teorica dedicata dall'analisi del concetto di genere e al suo utilizzo, e di una parte dedicata a strumenti di didattica partecipata in cui si illustra come far interagire il concetto di genere con le differenze multiculturali.

Monia Andreani, svolge attività di ricerca in Filosofia morale presso l'Università di Urbino Carlo Bo ed è docente a contratto di Diritti umani all'Università per Stranieri di Perugia. È autrice di saggi e articoli sul pensiero della differenza e della differenza sessuale in ambito etico e politico. Tra i suoi interessi di ricerca attuali: le filosofie dei diritti umani nella prospettiva di genere; l'etica e la bioetica della cura. Tra le sue pubblicazioni: *Il terzo incluso. Filosofia della differenza e rovesciamento del platonismo*, Editori Riuniti, 2007; *Twilight. Filosofia della vulnerabilità*, Ev edizioni, 2011. Ha curato con Marcello Dei e Massimo Russo il volume *Bioetica e dibattito pubblico tra scuola e società*, Unicopli, 2012; all'interno del volume ha dedicato un saggio all'intreccio tra bioetica e pensiero delle donne nella prospettiva dei diritti umani e ha curato un glossario ad uso didattico.

Alessandra Vincenti svolge attività di ricerca ed è docente a contratto di Psicologia sociale e dei gruppi presso il Dipartimento di Economia, Società e Politica dell'Università di Urbino Carlo Bo. È inoltre docente a contratto di Sociologia dei processi economici e del lavoro presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Bergamo. Tra i suoi interessi di ricerca: il rapporto tra genere e diritto con particolare attenzione alle politiche di eguaglianza e di pari opportunità; i processi di mutamento del mercato del lavoro e dei sistemi di welfare, con particolare attenzione al rapporto tra la regolazione e la rappresentazione delle relazioni di genere. Tra le sue pubblicazioni: *Relazioni responsabili. Un'analisi critica delle politiche di pari opportunità*, Carocci, 2005; *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*, con Guido Maggioni, Donzelli, 2007; *Bilancio sociale e bilancio di genere: strumenti della partecipazione sociale*, con Angela Genova, Carocci, 2011; *Il welfare state tra mutamento sociale ed eguaglianza di genere*, in Barbara Pezzini (a cura di), *La costruzione del genere. Norme e regole*, Bergamo University Press, 2012.

A Monia Andreani e Alessandra Vincenti è stato attribuito un incarico professionale da parte della Regione Umbria a supporto del Servizio Attività generali della Presidenza per la realizzazione di incontri formativi rivolti ai docenti e agli studenti e alle studentesse delle scuole superiori nell'ambito del progetto sulla cultura di genere "Un nuovo linguaggio per raccontare le donne" nel corso dell'anno scolastico 2011 - 2012. Il progetto ha previsto una serie di incontri presso diversi istituti di Perugia, Terni e Narni e la realizzazione della presente pubblicazione.



La pubblicazione propone riflessioni e strumenti per promuovere nelle scuole l'analisi di genere, non come un progetto integrativo, bensì nell'ambito delle attività già previste dagli attuali programmi scolastici, con lo scopo di disseminare un pensiero critico tra gli studenti e le studentesse.

A tal fine viene spiegato quel concetto di genere sempre più nominato ma spesso mal utilizzato e vengono fornite indicazioni su come decostruire il pensiero stereotipico, sia nella quotidianità che nel percorso di istruzione.

Alle e agli insegnanti vengono suggeriti strumenti didattici ed esempi di attività per lavorare a scuola con il concetto di genere a partire dall'esperienza di un progetto realizzato nelle scuole superiori umbre e che ha coinvolto più di 400 studenti e studentesse.

ISBN 978-88-96277-14-0

Progetto grafico, Impaginazione e Stampa: Centro Stampa Giunta regionale Umbria
