

CON OCCHI NUOVI

Riconoscere
gli stereotipi
sessisti e razzisti
nelle immagini
per l'infanzia



Irene Biemmi
Valeria Galimi
Vanessa Righettoni
Giovanni Tarantino



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

La guida è stata realizzata con risorse rese disponibili dal progetto di ricerca *In Your Face: A Research Collaboratory and a Pedagogical Handbook Mapping Racial and Sexist Visual Stereotypes*, finanziato dall'Università degli Studi di Firenze (Dipartimenti SAGAS e FORLILPSI).

Coordinatore del progetto 'In Your Face'
Giovanni Tarantino

Gruppo di ricerca
Irene Biemmi
Valeria Galimi
Vanessa Righettoni
Giovanni Tarantino

Schede didattiche
Irene Biemmi e
Sandro Natalini

Impaginazione e grafica
Susanna Cerri

Copertina e illustrazioni
Sandro Natalini

Editore
Bandecchi & Vivaldi

ISBN 9788883419096

Prima edizione: dicembre 2022

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge su diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate la riproduzione con qualsiasi mezzo, formato e supporto, la traduzione, l'adattamento totale o parziale. In accordo con l'Editore e con le finalità di disseminazione del progetto di ricerca, la guida è accessibile in Open Access sulle piattaforme digitali dell'Università degli Studi di Firenze.

Credits immagini

Questo volume deve molto alla disponibilità dei curatori e dei responsabili di diversi archivi e biblioteche italiane.

Si ringraziano in particolare:

- Biblioteca Medicea Laurenziana di Firenze (Ministero della Cultura)
- Fondazione Alberto Colonnati di Torino (Biblioteca Storica Internazionale di Letteratura per Ragazzi)
- Fondazione Tancredi di Barolo – Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia di Torino (Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia, online <https://www.butterfly.eu/islandora/object/ftbarolo:paravia>)
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa di Firenze (Archivio Storico – Fondo Materiali Scolastici)

L'Editore e gli Autori rimangono a disposizione degli aventi diritto per eventuali fonti iconografiche non individuate.

Indice

Introduzione	
Perché questa guida?	5
Percorso 1	
Mettiamoci in cammino: i concetti chiave	9
Prima tappa:	
Libri per l'infanzia e riproduzione culturale	11
<i>Irene Biemmi</i>	
Seconda tappa:	
Sessismo e razzismo: il comune denominatore	14
<i>Irene Biemmi</i>	
Percorso 2	
Affiniamo lo sguardo: alcuni strumenti di analisi	19
Dentro i binari di genere.	
Immagini femminili e maschili nei libri di testo	21
<i>Irene Biemmi</i>	
Come parla un'immagine. Appunti su selvaggi, maestrine e cucitrici	31
<i>Vanessa Righettoni</i>	
La figura dell'antagonista nei prodotti culturali per l'infanzia.	
Rappresentazioni e stereotipi visivi antiebraici	41
<i>Valeria Galimi</i>	
Le emozioni dietro le immagini. Per una decodifica degli stereotipi visivi di età moderna	51
<i>Giovanni Tarantino</i>	
Percorso 3	
Guardiamo le immagini con occhi nuovi	62
Adottare un libro di testo per la scuola primaria: guida alla scelta	63
Schede didattiche per decodificare stereotipi e promuovere immaginari alternativi	68
Indice delle illustrazioni	75

Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti
nelle immagini per l'infanzia



Perché questa guida?

I libri per l'infanzia sono una preziosa fonte di informazioni, immaginari, valori. Riflettono gli atteggiamenti della società verso quanto è percepito, stigmatizzato o marginalizzato come “diverso”. I messaggi testuali, visivi e verbali che i bambini e le bambine assorbono fin dai primi anni di vita dai libri (e da altri media) influenzano profondamente la loro percezione di sé e degli altri. A seconda dei casi questi messaggi possono rafforzare (o al contrario destabilizzare) il proprio concetto di sé, trasmettere informazioni accurate (o fuorvianti) su soggettività altre e promuovere attitudini positive (o negative) verso la “diversità” delle persone (sia essa di genere, etnica, sociale o stato di salute) in relazione ai loro ambiti esistenziali.

Nelle società contemporanee appare urgente e necessario che i messaggi veicolati dalle narrazioni rivolte all'infanzia siano orientati ad una rappresentazione delle differenze, che intrecciano e vivificano la trama del tessuto sociale, equanime, rispettosa ed “inclusiva” (per usare un termine solo apparentemente neutro: infatti chi include chi?).

Questa “postura” cognitiva, tanto comportamentale quanto linguistica, dovrebbe essere agita e sperimentata soprattutto a scuola e nei contesti educativi e permeare ogni cellula dell'apparato scolastico: dal corpo docente, agli studenti e alle studentesse, ai saperi trasmessi. A scuola, soprattutto a scuola, nessuna e nessuno dovrebbe mai sentirsi escluso, denigrato, offeso e men che meno arrivare a percepirsi come “diverso” in base a caratteristiche, opinioni o condizioni personali, al genere, l'orientamento sessuale o l'appartenenza etnica. Il principio di non discriminazione è uno degli assi portanti della *Convenzio-*



ne ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), ad oggi il trattato sui diritti umani più ratificato al mondo. L'“inclusione” e la non discriminazione non sono dunque soltanto dei “buoni principi” a cui ispirarsi, ma devono essere intesi e trasmessi come diritti fondativi e inalienabili dell'infanzia, che la scuola ha la responsabilità di perseguire e salvaguardare in maniera prioritaria.

È da questa prospettiva che abbiamo concepito la guida *Con occhi nuovi*. Le storie veicolate attraverso i libri di narrativa e i testi scolastici possono avere un ruolo di fondamentale importanza in un progetto culturale volto a gettare le basi per una società equa e rispettosa delle differenze. In particolare, per una serie di ragioni che esploreremo più avanti, le narrazioni che si incontrano negli anni della scuola primaria incidono un'impronta decisiva nella strutturazione della propria immagine personale e sociale e nella formazione di una rappresentazione del mondo. Questo “potere delle storie” è un'arma a doppio taglio: può addestrare a uno sguardo consapevole e critico e a un'attitudine propositiva e “inclusiva” o, al contrario, può indurre ad una reiterazione passiva e acritica (e spesso inconsapevole) delle opinioni dominanti e degli stereotipi sessisti e razzisti (ma non solo questi) già così diffusi a ogni livello del discorso pubblico.

Ecco lo snodo centrale: affinché la scuola si configuri come motore del cambiamento e non come mero specchio (magari ritardato) della società, occorre *aumentare il livello di consapevolezza sugli stereotipi sessisti e razzisti veicolati in ambito educativo*. Occorre interrogarsi su come si formino tali stereotipi, come possano essere individuati e decostruiti, come sottoporli ad una lettura critica; e poi, ancora, occorre chiedersi perché essi siano così resistenti al cambiamento, perché passino sottotraccia, perché tendiamo a riproporli in maniera inconsapevole.

Queste sono le domande e le questioni che vorremmo porre all'attenzione degli insegnanti e delle insegnanti della scuola primaria: è a loro, a voi – maestre e maestri –, che si rivolge questa guida. L'intento, sia chiaro, non è calare dall'alto risposte preconfezionate o suggerire facili ricette per risolvere le questioni così complesse che qui discutiamo. L'obiettivo è apparentemente circoscritto, ma paradossalmente più ambizioso: rendere le docenti e i docenti consapevoli di quanto il proprio operato agisca in maniera determinante sulla costruzione delle rappresentazioni di genere e dei rapporti con l'alterità delle nuove generazioni. Confidiamo che, forte di questa (maturata) consapevolezza, ogni insegnante saprà immaginare autonomamente piste educative efficaci e itinerari didattici innovativi in

base alle specifiche esigenze delle proprie classi e del proprio contesto territoriale e sociale.

Scopo della guida è allenare *occhi nuovi* per guardare al mondo reale, oggi più che mai segnato dalla preminenza della comunicazione visiva, a partire da quel “mondo di carta” che ogni giorno passa sui banchi di scuola. In particolare, le immagini contenute nei libri, che a uno sguardo inesperto parrebbero assolvere a una mera funzione esemplificativa o decorativa rispetto al testo scritto, possono invece veicolare messaggi loro propri, indipendenti dalle parole. Messaggi non sempre di immediata comprensione e che anzi richiedono una lettura più analitica e uno sguardo di lungo periodo per essere analizzati e, se occorre, smascherati. Per questo motivo si è scelto di innestare la prospettiva storica nell’impianto pedagogico-educativo: studiare le genealogie di lungo periodo di certe immagini sessiste e razziste, indagarne le strategie emozionali ad esse sottese, riconoscere continuità, rotture e dissonanze nel loro impiego (quando gli immaginari dominanti lascino spazio a contro-narrazioni) può risultare estremamente utile per comprendere la loro genesi, riproduzione, circolazione e introiezione.

La scrittura della guida nasce da un incontro e un dialogo tra competenze, prospettive e sguardi di discipline diverse: la pedagogia, la storia, la storia dell’arte. Siamo grati a Elena Bottoni, Susanna Cerri, Gianluca Gabrielli, Vera Gheno, Rolando Minuti, Sandro Natalini e Paola von Wyss-Giacosa per il loro sguardo altro e attento e per il loro consiglio e supporto nelle diverse fasi della gestazione del progetto *In Your Face* e della guida. Si è trattato di un percorso impegnativo e appassionante, che ha fatto scoprire anche a noi “occhi nuovi” con cui esplorare gli oggetti d’indagine che ci stanno a cuore. Confidiamo che la lettura della guida possa restituire tutta la ricchezza e la passione che ha guidato noi nel pensarla, progettarla e scriverla.

Buon cammino!

*Irene Biemmi, Valeria Galimi,
Vanessa Righettoni, Giovanni Tarantino*

Percorso 1

**METTIAMOCI
IN CAMMINO:
I CONCETTI CHIAVE**

Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia



Libri per l'infanzia come agenti di riproduzione culturale

La socializzazione è il processo attraverso il quale gli individui apprendono le norme, i valori, il linguaggio, le competenze, le convenzioni che sono essenziali alla vita sociale. Questa sorta di *apprendistato sociale* comprende anche l'acquisizione delle modalità che sono ritenute appropriate nelle relazioni sociali, la gestione delle emozioni e dei sentimenti, finanche i modi socialmente accettabili di essere donne e uomini. Tale processo prende avvio nei primi anni di vita nel contesto familiare, continua nel contesto scolastico e prosegue per tutto il corso della vita.

La scuola primaria rappresenta il primo luogo esterno alla famiglia deputato a trasmettere alle nuove generazioni il patrimonio culturale accumulato fino a quel momento da una determinata società. Questa trasmissione è necessariamente in bilico tra conservazione e innovazione: deve infatti tener conto dei mutamenti sociali, per cui il patrimonio culturale di generazione in generazione viene modificato, accantonando mano a mano la parte ormai obsoleta e lasciando spazio alle novità culturali. Via via che le bambine e i bambini si costruiscono un'immagine del mondo esterno modellano anche un'immagine della propria identità, attraverso due passaggi ineludibili: *l'identificazione*, mediante la quale un individuo costituisce la propria personalità assimilando uno o più tratti di altri individui e modellandosi su di essi e *l'individuazione* che porta a scoprire la propria specificità personale.

Nel costruire un'immagine di sé e della realtà sociale, bambine e bambini hanno la possibilità di attingere da due mondi. Oltre al mondo reale, fatto di uomini e donne in carne ed ossa che si incontrano nella vita quotidiana, c'è un mondo altro, parallelo: il mondo dell'immaginario e del simbolico che viene trasmesso attraverso le fiabe, la letteratura per l'infanzia, i libri di testo. Le storie narrate a bambini e bambine hanno una grande influenza nello sviluppo del senso della loro identità perché forniscono modelli semplificati in cui è facile riconoscersi. In particolare, per quanto riguarda l'identità di genere, le storie propongono modelli stereotipa-

pagina a fronte:
Fig. 23.
La poesia del c'è, 1947.

Fig. 11.
Ottava settimana,
1947.



ti di mascolinità-femminilità e chiedono implicitamente a lettrici e lettori di assecondare tali modelli immedesimandosi con il personaggio appartenente al proprio sesso.

Le storie per l'infanzia non sono innocue

Riteniamo le storie per bambini più innocue di quanto in realtà non siano. Invece, con questo mezzo, sono trasmessi i valori culturali della società in cui viviamo, cioè indicazioni precise di come si vive o si dovrebbe o si vorrebbe che si vivesse, di ciò che è bene e di ciò che è male, di ciò che è bello e di ciò che è brutto, di quello che è augurabile e di quello che non lo è. È attraverso la sua capacità di identificazione con i personaggi e la vicenda che quelli vivono che il bambino fa suoi questi valori, li interiorizza: la letteratura infantile, ben lungi dall'essere soltanto quello che noi vediamo, cioè un modo di intrattenere il bambino, è un potentissimo agente di trasmissione culturale dei valori cui tutti rispondiamo¹.

Se è vero che le storie con i loro personaggi esercitano una grande influenza, a maggior ragione i libri adottati nelle classi scolastiche hanno una ricaduta determinante sulla concezione che bambine e bambini creano di stessi e del mondo circostante. In particolare, i libri della scuola primaria vengono presentati in un contesto autorevole, la scuola, e costituiscono il primo approccio con una visione strutturata del mondo proposta da un'istituzione esterna alla famiglia. Inoltre i contenuti di questi testi devono essere studiati, dando così per sottinteso che siano corretti e ampiamente condivisi, e sono fruiti con continuità per un lungo arco di tempo.

I libri di lettura possono concorrere a legittimare comportamenti, norme, sistemi di interpretazione della realtà sociale che bambine e bambini hanno già appreso in età prescolare dai genitori, dai mezzi di comunicazione e da altre fonti informali. Ogni singolo aspetto dei testi scolastici può così ammantarsi di una cogenza prescrittiva, soprattutto se non diventa oggetto di discussione all'interno della classe, se non viene cioè contestualizzato, esaminato criticamente, analizzato.

Malauguratamente, come Umberto Eco denunciava nei primi anni '70 del secolo scorso ne *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, troppo spesso questa necessaria "postura" critica pare imbrigliata, perfino impedita, a causa di un corto circuito: i

libri di scuola sono pervasi, allora come oggi, da evidenti tracce di sessismo, razzismo e da un latente autoritarismo, ma risultano refrattari ad una disamina critica perché sono stati essi stessi la fonte di un immaginario – sessista, razzista, autoritario – che ha nutrito e permeato il substrato culturale in cui siamo cresciuti e ci siamo formati e dal quale è dunque difficile prendere le distanze. C'è una componente emotiva, nostalgica, che non di rado sembra rendere i libri di testo impermeabili al cambiamento.

I libri di scuola: refrattari al cambiamento

Alle soglie della loro vita culturale, iniziando l'esperienza difficile ed esaltante della lettura, i nostri figli si trovano a dover affrontare i libri di testo delle scuole elementari. Educati noi stessi su libri pressoché analoghi, con la memoria ancora affollata di ricordi necessariamente cari e tenerissimi, legati alle illustrazioni e alle frasi di quelle pagine, ci è difficile fare un processo al libro di lettura. E ci è difficile farlo perché probabilmente molti dei nostri crampi morali e intellettuali, delle nostre idee correnti più contorte e banali (e difficili a morire) nascono proprio da quella fonte. Allora la fiducia che proviamo, di istinto, per il libro di lettura, non è dovuta ai meriti di quest'ultimo, ma alle nostre debolezze, che i libri di lettura hanno creato e alimentato. Fare un processo al libro di lettura implica uno sforzo di *straniamento*: richiede che si legga e rilegga una pagina in cui si diffondono idee che siamo abituati a considerare “normali” e “buone” e che ci chiediamo: *ma è proprio così?*².

Difficile, è vero, fare questo “sforzo di straniamento”, ma per fortuna non è impossibile. È sufficiente avere un'intenzione forte o, per meglio dire, *una tensione educativa* ed essere consapevoli del fatto che sarà un processo faticoso perché – come ci insegna Eco – occorrerà mettere in gioco noi stessi/e e quelle idee consolidate che per definizione ci appaiono “normali” e “buone”, anche se sono inconsapevolmente ottuse, perbeniste, discriminanti.

Sessismo e razzismo: il comune denominatore

Questa guida intreccia due aree di ricerca che si vanno ad arricchire reciprocamente: gli studi di genere e quelli interculturali. Obiettivo comune di questi studi è analizzare quell'insieme complesso di pratiche, atteggiamenti e credenze che producono discriminazioni sessiste e razziste. Sessismo e razzismo sono forme di discriminazione che si prestano ad essere lette in parallelo perché sono accomunate da un medesimo paradigma interpretativo della realtà – che potremmo definire *ideologia naturalista* – basato sulla convinzione che i gruppi di sesso e razza abbiano un fondamento naturale, biologico. Pur essendo due specifici sistemi di differenziazione e subordinazione sessismo e razzismo condividono dunque la naturalizzazione di rapporti socialmente costruiti.

Per cominciare è utile mettere a fuoco alcuni termini-chiave. Il termine “sessismo”, neologismo dall'inglese *sexism* a sua volta creato in analogia con *racism* (razzismo), viene coniato nell'ambito del neofemminismo statunitense degli anni Sessanta del Novecento per indicare una tendenza a discriminare gli individui in base al sesso (biologico) di appartenenza. Il termine indica dunque qualunque arbitraria stereotipizzazione di maschi e femmine in ragione esclusiva della propria appartenenza sessuale. Sessismo è dunque un termine binario, che si presta ad essere riferito indifferentemente a discriminazioni perpetrate sia contro le donne che contro gli uomini, anche se in origine fu coniato nel lessico femminista con lo specifico scopo di denunciare soprusi e pregiudizi a danno del sesso femminile.

Sessismo

Il vocabolo e il concetto furono modellati per analogia con il termine razzismo: come è razzista chi proclama e giustifica la supremazia di una “razza” su un'altra, così è sessista chi proclama e giustifica la supremazia di un sesso sull'altro. Con “sessismo” si intendeva sottolineare, insomma, il parallelismo tra i meccanismi, i dispositivi, le strutture che reggono i due sistemi di svalorizzazione, discriminazione e subordinazione, entrambi per lo più basati, se non su espliciti argomenti di tipo biologico, comunque su processi di naturalizzazione³.

Il termine sessismo è stato coniato in parallelo ad un secondo termine che nel linguaggio comune è assai più diffuso: “genere”. Per comprendere il significato e la portata innovatrice di questa parola il sistema più efficace è definirlo per contrasto al termine “sesso”. Il sesso rappresenta una categoria strettamente biologica che si fonda su una distinzione tra maschi e femmine di tipo anatomico-fisiologico; il genere è invece un costrutto sociale che denuncia la non-naturalità delle differenze tra i sessi e rivendica il ruolo centrale della cultura nei processi di socializzazione e di apprendimento della mascolinità e della femminilità.

Genere

Il genere è un modo di classificare, di indicare l'esistenza di tipi. In particolare il genere propone un nome per il modo sessuato con il quale gli esseri umani si presentano e sono percepiti nel mondo: nella società convivono due sessi e il termine “genere” segnala questa duplice presenza. Si tratta dunque di un termine binario, non univoco: gli uomini, come le donne, costituiscono il genere⁴.

La sottolineatura finale – gli uomini, come le donne, costituiscono il genere – merita di essere ribadita, visto che ancora oggi le “questioni di genere”, nel nostro Paese, sono spesso riduttivamente equiparate alle “questioni femminili”. Genere, occorre ribadirlo, è un codice binario ed è anche un codice che implica reciprocità e dialettica costante tra le sue componenti di base: il genere femminile e il genere maschile si modellano l'uno rispetto all'altro.

La distinzione tra sesso e genere esprime dunque a livello linguistico due differenti prospettive teoriche e rimanda ad un antico dibattito, quello tra natura e cultura, che è stato applicato anche alla discussione delle origini delle differenze tra i sessi. La questione può essere così sintetizzata: donne e uomini imparano ad essere differenti, oppure la responsabilità delle differenze va attribuita al loro patrimonio biologico ereditario? Le differenze nei comportamenti e nella costituzione psichica sono determinate da dati biologici/genetici/ormonali o sono piuttosto il prodotto di condizionamenti culturali e influenze ambientali? In sostanza, le differenze tra maschi e femmine sono innate o sono apprese? Di fronte all'interrogativo, ancora attuale, posto a metà del secolo scorso da Simone de Beauvoir (1949) – donna si nasce o si diventa? – le fautrici della prospettiva di genere rispondono senza esitazione: *si nasce maschi e femmine* (differenza sessuale) e *si diventa uomini e donne* attraverso un lungo e faticoso processo di socializzazione (differenza di genere).

Partendo da questo presupposto i *gender studies*, sviluppatasi inizialmente

in ambito sociologico, si sono progressivamente allargati ad una riflessione filosofica, storica, linguistica, antropologica ed anche pedagogica: il loro obiettivo è svelare il fondamento culturale di ciò che viene spacciato per naturale.

La critica ai processi di naturalizzazione è anche al centro del pensiero anti-razzista. Il processo di naturalizzazione delle differenze e della discriminazione sociale interessa tanto gli uomini e le donne quanto i gruppi etnici, in particolare le popolazioni dei paesi colonizzati, che vengono ridotti a gruppi biologici – a “razze” –, ovvero “razzializzati”.

La razzializzazione

La razzializzazione è il processo attraverso cui un gruppo dominante attribuisce caratteristiche razziali, disumanizzanti e inferiorizzanti, a un gruppo dominato, attraverso forme di violenza diretta e/o istituzionale che producono una condizione di sfruttamento ed esclusione materiale e simbolica. La parola razzializzata/o ci consente di vedere come la razza, che non esiste biologicamente, serve a mantenere rapporti di potere⁵.

Il concetto di “razza” è probabilmente quello in cui è più esplicito il processo di naturalizzazione/biologizzazione delle differenze, nella sua funzione di ideologia destinata a giustificare la discriminazione e l’oppressione. Il termine razza si basa infatti sull’idea che la specie umana possa essere suddivisa, gerarchicamente, in gruppi biologicamente distinti, caratterizzati da diverse capacità intellettive, valoriali, emotive.

Razza

Nell’antropologia fisica del 19° sec. e dei primi decenni del 20°, popolazione o gruppo di popolazioni che presentano particolari caratteri fenotipici comuni (colorito della pelle, tipo dei capelli, forma del viso, del naso, degli occhi, ecc.), indipendentemente da nazionalità, lingua, costumi (per es., *r. bianca, gialla, nera; r. australiana, sudanese, nilotica*, ecc.). Tale suddivisione della specie umana ha costituito il preteso fondamento scientifico per una concezione delle *r. umane* come gruppi intrinsecamente differenti e da porre in rapporto gerarchico l’uno rispetto all’altro; in partic., con riferimento ai principî e alla prassi del nazifascismo, e più in generale di ogni forma di razzismo: *le r. inferiori, superiori; la difesa della r. (ariana, bianca); discriminazioni di razza*. Oggi il concetto di razza umana è considerato destituito di validità scientifica, dacché l’antropologia fisica e l’evoluzionismo hanno dimostrato che non esistono gruppi razziali fissi o discontinui⁶.

La categoria di razza pretende di descrivere, classificare, gerarchizzare ciò che è storico e sociale; si tratta di una sorta di “categoria immaginaria” applicata a gruppi umani reali, funzionale a svaloriare, stigmatizzare, discriminare certi gruppi, minoranze, popolazioni⁷.

Sebbene scientificamente infondato, il concetto di razza continua a informare la percezione sociale di svariati gruppi umani come “diversi” e inferiori e a legittimarne, di conseguenza, discriminazioni e sopraffazioni.

Razzismo

Un sistema di idee, discorsi, simboli, comportamenti, atti e pratiche sociali che, attribuendo a gruppi umani e agli individui che ne fanno parte differenze naturali, quasi-naturali o comunque essenziali, generalizzative, definitive, giustifica, legittima, persegue e/o realizza ai loro danni comportamenti, norme e prassi di valorizzazione, stigmatizzazione, discriminazione, interiorizzazione, subordinazione, segregazione, esclusione, persecuzione o sterminio⁸.

Se la razza, soprattutto dopo lo sterminio degli ebrei durante la seconda guerra mondiale in nome della costruzione di un nuovo “ordine razziale” da parte del regime nazista, è stata totalmente delegittimata come categoria analitica, anche il termine “etnia” – insieme a “eticità” – è al centro di diatribe interpretative all’interno della comunità scientifica.

Il termine è tratto dall’antropologia dell’Ottocento, dove indica “un raggruppamento umano distinto da altri sulla base di criteri razziali, linguistici e culturali”⁹. Ma oggi molti studiosi convergono nel ravvedere il carattere arbitrario e costruito delle appartenenze etniche, sottolineandone la radice ideologica. Il concetto di etnicità rischia di ricondurci in quella gabbia essenzialista – già propria della razza – che attribuisce a gruppi umani determinati tratti predeterminati (sebbene, in questo caso, di origine culturale), indipendentemente dal contesto sociale di riferimento.

Dopo questa breve incursione nella genesi e nei significati – problematici e conflittuali – di alcune parole chiave che stanno al centro degli studi di genere e di quelli interculturali, è utile concludere le nostre riflessioni ritornando al parallelismo tra i concetti di sessismo e razzismo. Possiamo a questo punto individuare due tratti fondamentali che fanno da comune denominatore: il sessismo è, al pari del razzismo, un sistema complesso di dominio (che mette in ballo simultaneamente una dimensione ideologica, simbolica, sociale, politica) che produce una gerarchia tra gruppi sociali. Il dispositivo ideologico principale su cui si basano entrambi i concetti è la naturalizzazione (biologizzazione).

Muovendo da una prospettiva culturale e storica, questa guida si propone di addestrare all'analisi dell'immaginario veicolato dai libri della scuola primaria e alla decrittazione dei meccanismi con cui si costruiscono – narrativamente e a livello iconografico – le rappresentazioni delle differenze melaniniche, somatiche, razziali e di genere nel tempo.

Se il sessismo e il razzismo trovano fondamento su pregiudizi aprioristici e su stereotipi familiari già nella prima infanzia, dal punto di vista pedagogico è essenziale operare preventivamente per educare le future generazioni di bambini e bambine a rifuggire da generalizzazioni e luoghi comuni, che spesso diventano generatori di discriminazioni. Si tratta di sperimentare – adulti/e e bambini/e insieme – la difficile arte del pensiero critico che amplia enormemente i nostri spazi di libertà e di comprensione del mondo, riducendo al minimo il rischio di omologare, semplificare o giudicare aprioristicamente l'“altro” come diverso da “noi”.

Note

¹ Elena GIANINI BELOTTI (a cura di), *Sessismo nei libri per bambini*, Edizioni dalla parte delle bambine, Milano, 1978, p. 8.

² Umberto ECO, *Introduzione*, in *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, a cura di Marisa BONAZZI, Guaraldi, Rimini, 1972, p. 7.

³ Annamaria RIVERA, *La bella, la bestia e l'umano. Sessismo e razzismo senza escludere lo specismo*, Ediesse, Roma, 2010, p. 27.

⁴ Simonetta PICCONE STELLA, Chiara SARACENO (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna, 1996, p. 8.

⁵ Takoua BEN MOHAMED, *Il Razzismo è una brutta storia*, <http://www.razzismobrutta-storia.net/progetti/le-parole-ci-mancano/razzializzazione/>.

⁶ Ad vocem *Razza*, in Treccani, <https://www.treccani.it/vocabolario/razza/>. Per un inquadramento di lungo periodo, e non solo limitato al XIX e al XX secolo, si veda Giovanni TARANTINO, *Feeling White in the Pre-Modern Western World: Beneath and Beyond*, in *The Routledge History of Emotions in Europe, 1100–1700*, a cura di Susan BROOMHALL e Andrew LYNCH, Routledge, London, 2019, pp. 303–319.

⁷ Colette GUILLAUMIN, *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de nature*, Côté-Femmes, Paris, 1992.

⁸ Annamaria RIVERA, *La bella, la bestia e l'umano. Sessismo e razzismo senza escludere lo specismo*, Ediesse, Roma, 2010, p. 20.

⁹ Ad vocem *Etnia*, in Enciclopedia online, Treccani, <http://156.54.191.164/enciclopedia/etnia/>.

Percorso 2

**AFFINIAMO
LO SGUARDO:
ALCUNI STRUMENTI
DI ANALISI**

Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti
nelle immagini per l'infanzia



La mamma
stira e canta.



e

La mamma
prepara
pranzo e cena.



La mamma e
Nina pregano.



La mamma veglia e cura il
suo bambino.

Irene Biemmi

Dentro i binari di genere

Immagine femminili e maschili nei libri di testo

Gli stereotipi di genere e la gabbia della complementarità

Gli stereotipi sono generalizzazioni, condotte su un gruppo di persone, in cui caratteristiche identiche vengono attribuite indistintamente a tutti i membri del gruppo, senza tener conto delle variazioni fra i membri. Gli stereotipi bloccano l'attività critica e la visione dell'altro come individuo unico nelle sue peculiarità e solitamente vengono utilizzati per razionalizzare – e quindi giustificare – il trattamento di alcuni gruppi come inferiori. Gli stereotipi di genere sono delle vere e proprie gabbie, culturalmente costruite, entro le quali lo sviluppo dei singoli viene forzato a plasmarsi in base ad aspettative sociali stringenti, che mirano a ricondurre la varietà delle differenze individuali in due macrocategorie rigidamente polarizzate: quella maschile e quella femminile. Tali categorie non sono poste su un piano di parità ma si strutturano invece in una relazione gerarchica che vede il polo maschile dominare il femminile, avendo da sempre il potere di definirlo come sua alterità negativa. C'è un'altra caratteristica che connota il rapporto tra i due gruppi: la complementarità. Il rapporto tra maschile e femminile vive sul presupposto in base al quale i ruoli (sociali, professionali, familiari) e le caratteristiche (psicologiche e comportamentali) degli uomini e delle donne devono essere complementari: se all'uomo compete la sfera pubblica alla donna spetterà la sfera privata; se l'uomo deve occuparsi del sostentamento economico della famiglia, la donna dovrà prendersi cura della casa e dell'educazione dei figli; se l'uomo è razionale, la donna sarà emotiva etc. Questi binari di genere vengono plasmati durante la prima infanzia attraverso un intenso lavoro del mondo adulto che attraverso aggiustamenti continui indirizza, corregge, instrada le bambine e i bambini verso due percorsi separati. Questo lento ma implacabile addestramento ai ruoli sessuali registra i suoi prodotti già all'ingresso alla scuola d'infanzia, verso i tre-quattro anni, età in cui i bambini e le bambine si sono già identificati nel loro ruolo sessuale e conoscono perfettamente il comportamento adatto al proprio sesso. Il processo di socializzazione al genere prosegue per tutta la scuola primaria, an-

pagina a fronte:
Fig. 24
La mamma stira e canta [...], 1971.

in questa pagina:

Fig. 1. Roberto Sgrilli,
Sc, 1940.

Fig. 2. Inverno,
1954 e 1957.

che attraverso la complicità dei libri di testo che da sempre hanno svolto – e continuano a svolgere – un ruolo di riproduzione e di istituzionalizzazione delle rappresentazioni di genere presenti a livello sociale.

Sulla scia di queste suggestioni si propone un breve viaggio negli immaginari visivi veicolati dai testi scolastici della scuola primaria con l'intento di mettere a fuoco alcuni temi ricorrenti su cui viene costruita inesorabilmente la dicotomia maschile/femminile. Il viaggio ha inizio negli anni '40 del Novecento, arriva fino agli anni '70 e produce riverberi tangibili fino ai testi scolastici dei giorni nostri.

La rappresentazione del mondo infantile: bambini-sciatori e bambine-donnine di casa

Il primo focus riguarda il mondo dell'infanzia e in particolare le attività, i giochi, gli sport e le mansioni riservate alle bambine e ai bambini. Pur nella loro variabilità è possibile rintracciare un comune denominatore: i bambini sono attivi e le bambine passive. I maschi vengono presentati quasi sempre

in movimento, in ruoli appassionanti e avventurosi, mentre praticano sport oppure esplorano e conoscono il mondo circostante; le bambine sono invece ritratte più spesso come passive, sedentarie e vengono rappresentate più frequentemente dei maschi dentro le mura domestiche a svolgere attività contemplative o mansioni di cura.

Lo sport è il palcoscenico delle performance motorie maschili: i bambini mettono alla prova le proprie capacità fisiche e le proprie abilità con coraggio e tenacia, allenandosi e sfidandosi all'interno del gruppo maschile. Sfolgiando libri di testo datati anni '40 e '50 salta allo sguardo un vero tormentone visivo dello sport maschile, quello dello sciatore, utilizzato per scopi didattici per spiegare il suono dolce della "sc" (Fig. 1). I bambini sciatori sono ritratti mentre sfrecciano sugli sci o sullo slittino (Fig. 2-3) oppure – in altri casi – vengono raffigurati mentre stanno in posa, mani sui fianchi, lo sguardo fiero rivolto allo spettatore/lettore, in una posizione monumentale che palesa orgoglio, fermezza, forza (Fig. 4)

Nelle rappresentazioni visive emerge anche un forte senso di cameratismo che viene incoraggiato nei maschi attraverso le avventure di cui sono protagonisti. I ma-





dall'alto:
Fig. 3. Lettera dalla montagna, 1955.
Fig. 4. Roberto Sgrilli, Sciatore, 1940.

sci collaborano tra loro e accettano l'aiuto dei loro compagni per portare a termine un progetto, che sia raccogliere le pere da un albero, costruire un castello di sabbia, raggiungere la vetta di una

Fig. 5. Autunno, 1954 e 1957.

Fig. 6. Estate, 1954 e 1957.

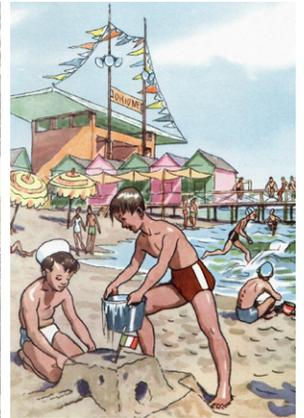
Fig. 7. I monti, 1954.

Fig. 8. Progetto per l'insegnamento delle scienze nella scuola elementare, 1978.

Fig. 9. Le automobili, 1978.

montagna o fare un esperimento scientifico (Figg. 5-8). I maschi si uniscono in una banda per essere più forti, giocano in gruppo (Fig. 9), credono nell'amicizia (tra maschi) e apprendono via via che insieme diventano più forti.

È ben raro, invece, vedere bambine svolgere attività o giochi collaborativi con le loro coetanee. Le bambine vengono ritratte isolatamente mentre



Le automobili.

Luca e Giorgio giocano con le loro automobili.

Luca ha 5 automobili rosse e 3 blu.

Giorgio ha 10 automobili di plastica gialla.

Per giocare ciascun bambino dispone le sue automobili in fila.

SAPRESTI DISEGNARE LE AUTOMOBILINE COME LE DISPONGONO I DUE BAMBINI?

Prova e poi rispondi:

CON QUANTE AUTOMOBILINE POSSONO GIOCARE LUCA E GIORGIO?

CHI HA PIÙ AUTOMOBILINE: LUCA O GIORGIO?



Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia

Passò molto tempo: il divano un giorno fu rimosso, il gomitollo fu ritrovato e dato a Nina.

— Ne farai delle “presine” per i tegami — disse la mamma.

La bimba cominciò a lavorare, ma quando ebbe fatto qualche punto, il filo si fermò, trattenuto da qualcosa.

— Oh, guarda! Un ago arrugginito! — esclamò Nina. — Lo spezzerò e lo butterò nella pattumiera, così non farà male a nessuno!

Che brutta fine per un bell'ago d'acciaio!

INDOVINELLO

Qual è quella cosina che cammina e cammina e, ad ogni passo, accorcia la sua lunga codina?



103

Vuoi scrivere il nome degli oggetti che vedi sulla tavola apparecchiata da Amelia?

Un dialogo in cucina

Amelia - Hai ancora bisogno di me, mamma?

Mamma - Sì, ho proprio un lavoretto adatto a te.

Amelia - Che cosa debbo fare?

Mamma - Pulire la casseruola, dove ho cotto il budino di cioccolato.

Amelia - Volentieri, mamma! Con il cucchiaino di legno la pulirò molto meglio della macchina... lavastoviglie!

Mamma - Attenta a non mangiare anche la casseruola!



41

È la mia mamma e io le do un bacio.

Alla mamma

O mamma bella, dalle mani d'oro, quanto amore per noi, quanto lavoro! Ma come ricambiar quel che ci doni? Con l'essere sempre bravi e sempre buoni!



(Da imparare con l'insegnante)

22

La spesa

La mamma dà a Nina la nota per la spesa.

pane
salame
vino
banana
latte
gelato



FARMACIA **SALUMERIA** **VINI** **FRUTTE e VERDURE**

Segna con una x i negozi ove Nina entra

giocano a fare le mamme (Figg. 10, 11 a p.11, 12–13), simulando cioè quei “lavori donneschi” che la Legge Casati del 1859 aveva così battezzato e previsto come materia di insegnamento per le classi elementari femminili (mentre nelle classi maschili si insegnavano corsi di geometria e disegno lineare).

In alternativa le bambine sono accompagnate dalla figura materna che funge da guida simbolica

in questo percorso di apprendistato femminile che concepisce l’educazione come un’educazione al saper fare, orientata a istruire le giovani generazioni a quelle abilità pratiche essenziali per sapersi destreggiare nella vita materiale di ogni giorno, all’interno delle mura domestiche. Sono proprio le donne più anziane a trasmettere attraverso l’*exemplum* alle più giovani una cultura femminile che si sostanzia in una cultura del privato, in un saper-fare tramandato meccanicamente da una generazione di donne all’altra, che non rende necessaria alcuna istruzione formale e che non ha alcuna ambizione di formare le giovani donne ad un futuro ruolo pubblico o professionale. La bambina osserva sua madre, la affianca mentre lava i panni o rammenda i vestiti (Figg. 14–15): è sufficiente questo accompagnamento per apprendere piano piano e in maniera del tutto “naturale” le abilità e le competenze da brava donna di casa; quando la bimba sarà un po’ più grande, la mamma potrà metterla alla prova commissionandole alcuni incarichi fuori casa, come andare a fare la spesa (Fig. 16). Questo apprendistato tutto al femminile viene propagandato con continuità dagli anni ’40 agli anni ’70 del secolo scorso come se i cambiamenti sociali e le conquiste epocali intervenuti nella vita femminile nel corso di questi decenni non avessero intaccato minimamente il nodo della *cura come dovere* per le donne.

Possiamo fare un’ulteriore osservazione in merito alle attività di servizio compiute dalle bambine che rimangono in casa: perfino le bimbe più piccole svolgono ruoli femminili tradizionali, volti a compiacere e ad aiutare i



pagina a fronte:
Fig. 12. *L'ago fannullone*, 1971.
Fig. 13. *Amelia aiuta la mamma – Un dialogo in cucina*, 1971.
Fig. 15. *Alla mamma*, 1971.
Fig. 16. *La spesa*, 1971.

in questa pagina:
Fig. 10. Roberto Sgrilli, *Mariella cuce*, 1940.
Fig. 14. Roberto Sgrilli, *Mantello – Mastello*, 1940.

Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia



a lato:

Fig. 17. Giuseppe Mainardi, *Mamma*, 1951.

Fig. 18. Giuseppe Mainardi, *La mamma è malata*, 1951.



fratelli e i padri. Vengono cioè addestrate al ruolo ausiliario della “donna”: per la comodità dei loro futuri mariti, le bambine dei libri imparano a fare il bucato, a stirare, a stendere la biancheria, a cucinare, ad apparecchiare e a badare al fratellino minore, in vista del futuro figlio (Fig. 17). In sostanza, le bambine offrono servizi (funzione di servizio), i bambini assumono l’iniziativa (funzione di guida). Emblematica la sequenza di scene illustrate dal titolo *La mamma è malata* (Fig. 18) in cui viene raffigurata una bambina che è in grado di sostituirsi alla mamma malata svolgendo con competenza e disinvoltura una serie di compiti a cui evidentemente è stata addestrata da tempo.

Fig. 19. Silvia Brandi, [s. tit.], 1949.



Raramente femmine e maschi vengono ritratti insieme, mentre compiono attività comuni. Quando accade, le bambine assumono un ruolo secondario nella narrazione visiva, mentre i bambini fanno da padroni della scena. Le bambine diventano aiutanti delle imprese maschili oppure fungono da mere spettatrici, come nella illustrazione della partita di calcio (Fig. 19) in cui i due bambini maschi giocano mentre la bambina vestita di azzurro li guarda ammirata – e ammutolita – con le braccia dietro la schiena (in una posizione che impedisce il movimento) mentre l’altra, nelle retrovie, fa il tifo per i due giocatori.

Questa illustrazione mette in scena una delle poche situazioni in cui le bambine vengono ritratte all’aria aperta. La dicotomia spazio chiuso/privato/femminile *versus* spazio aperto/pubblico/maschile attraversa le rappresentazioni di genere sia nell’infanzia che nel mondo adulto.

Fig. 20. Roberto Sgrilli, *La mamma*, 1940.

La rappresentazione del mondo adulto: lavoro maschile e lavoro femminile

Lo spartiacque più netto che demarca il mondo maschile adulto da quello femminile riguarda il ruolo sociale: gli uomini hanno come dovere sociale quello di lavorare e mantenere economicamente la famiglia (e per questo devono uscire di casa e vivere lo spazio pubblico); le donne hanno il dovere di prendersi cura della casa e dei figli (il loro spazio di manovra è quindi quello privato, domestico, chiuso). Uomini e donne, nei libri di testo, sono rappresentati immancabilmente come padri e madri, figure empaticamente più vicine ai giovani lettori e alle giovani lettrici, che potranno più facilmente paragonare quegli adulti “di carta” con i propri genitori. Esiste però una differenza sostanziale tra i due: le madri rivestono la funzione esclusiva di “fare la mamma” (Figg. 20–22, 23 a p. 10, 24 a p. 20) e raramente hanno anche un ruolo pubblico/professionale; i padri, invece, non sono definiti solo in base al loro legame di parentela con i figli e le figlie, ma in base alla loro professione. L’unico mestiere femminile di cui troviamo frequenti rappresentazioni è quello della maestra (Figg. 25–27) che viene inteso come naturale prolungamento del ruolo educativo materno dalla sfera privata a quella pubblica.

I papà-lavoratori sono rappresentati come dei veri e propri eroi: lavorano tutto il giorno fuori di casa, fanno i lavori più variegati e faticosi e quando rientrano a casa la sera sono accolti a braccia aperte da tutta la famiglia (Fig. 28). Moglie e figli si dimostrano riconoscenti verso il marito/papà perché sanno bene che “ogni babbo lavora per i suoi bambini” (Fig. 29). L’attesa del ritorno a casa del papà diventa un rituale che scandisce la vita familiare, come si



dall'alto:
Fig. 21. Roberto Sgrilli, [s. tit.], 1940.

Fig. 22. *Il fiore sul davanzale*, 1955.

Fig. 25. Roberto Sgrilli, [s. tit.], 1940.

Fig. 26. *Manine sempre in guai*, 1946.

Fig. 27. *Autunno*, 1971.



Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia



legge nel brano *Un'ora di pace* (Fig. 30): “È sera. Ogni bimbo aspetta con ansia il ritorno del babbo. Sono le sette. Tutti corrono alla porta. Il babbo entra, saluta con un sorriso i suoi cari per i quali ha faticato tutto il giorno”. L'immagine raffigura un papà in poltrona con i tre figli felici e trepidanti di ascoltare i suoi racconti e di raccontare a loro volta la loro giornata. La mamma, silenziosa, è in secondo piano, sullo sfondo, mentre rammenda i panni e partecipa da muta spettatrice. Significativa la chiusura del brano: “la mamma lavora”. Cosa significa “lavorare” per questa donna? Senz'altro per lei il lavoro ha un significato differente: non guadagna denaro per le attività che compie e non ha – infatti – lo stesso riconoscimento e la stessa stima da parte dei famigliari per il lavoro che svolge.

Vale la pena domandarsi: che immagine si crea nella mente di lettrici e lettori in formazione riguardo all'importanza del lavoro maschile e di quello femminile? E ancora: che opportunità vengono presentate alle bambine lettrici per immaginarsi un futuro professionale? Le risposte sono (tristemente) intuitive e malauguratamente lo sono anche se riferite ai libri di testo in uso al giorno d'oggi¹. È dunque un buon esercizio, come maestre, maestri, educatrici, genitori, mantenere alta l'attenzione quando si maneggia un libro di testo. Quel libro, presentato in un contesto autorevole come la scuola, ha il potere di modellare gli immaginari delle nuove generazioni e di istituzionalizzare visioni dicotomiche e normative del genere maschile e femminile, arrivando a frenare i cambiamenti sociali in corso. Per arginare questo rischio le strategie a disposizione dei/delle docenti sono due: maturare uno sguardo



in questa pagina:
Fig. 28. *Ogni babbo lavora per i suoi bambini – Anche noi lavoriamo*, 1971.
Fig. 29. *È sera*, 1971.

pagina a fronte:
Fig. 30. *Un'ora di pace*, 1955.

smaliziato in grado di riconoscere e individuare gli stereotipi nelle narrazioni rivolte all'infanzia in modo da saper discernere un “buon libro di testo” che presenta cura e attenzione ai principi della parità di genere da un “cattivo libro di testo” che reitera rappresentazioni sessiste, spesso inconsapevolmente; proporre contro-narrazioni di genere che amplino gli spazi di pensabilità delle bambine e dei bambini e moltiplichino le loro opportunità. Le linee guida e le proposte didattiche per leggere le immagini per l'infanzia che vengono proposte nell'ultima parte della guida possono essere strumenti utili per tali scopi.

Note

¹ Irene BIEMMI, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2010; Cristiano CORSINI, Irene SCIERRI, *Differenze di genere nell'editoria scolastica. Indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2016.

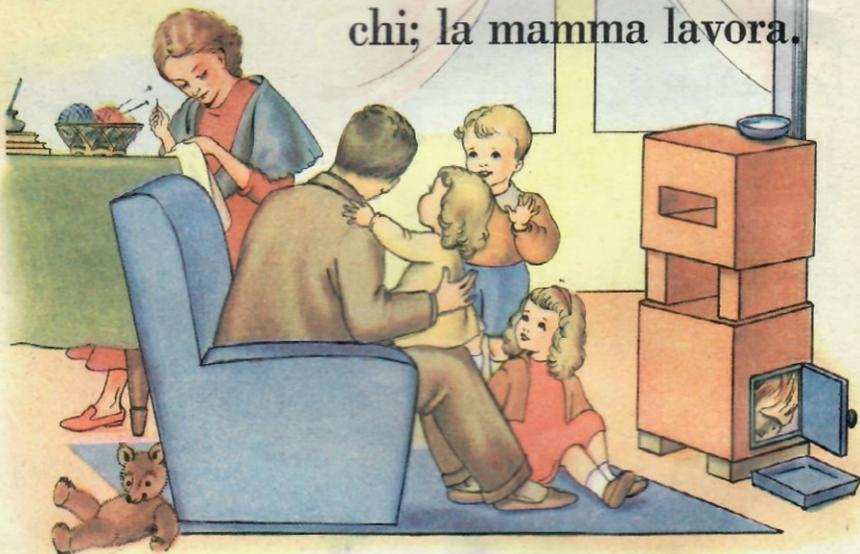
UN' ORA DI PACE

È sera. Ogni bimbo aspetta con ansia il ritorno del babbo.

Sono le sette. Tutti corrono alla porta.

Il babbo entra, saluta con un sorriso i suoi cari per i quali ha faticato tutto il giorno. Non pare più stanco.

Finita la cena, tutta la piccola famiglia è intorno a lui. I bimbi parlano della scuola, dei giochi; la mamma lavora.



Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti
nelle immagini per l'infanzia

esercizi di grammatica



Sotto lo sguardo vigile ed un pochin severo,
studia il sillabario un bimbo dell'Impero.

Quaderno di *Gianalberto Mantovanelli*

Vanessa Righettoni

Come parla un'immagine

Appunti su selvaggi, maestrine e cucitrici

Gli stereotipi visivi, di razza e di genere, sono immagini particolarmente complesse: da un lato condizionate da pregiudizi, idee, opinioni precostituite, dall'altro legate a modelli iconografici consolidati nel tempo che vanno, di volta in volta, riconosciuti e identificati. Occhio e memoria sono, in questo senso, fondamentali. Quando ci troviamo di fronte a un'immagine mai vista prima, la nostra mente corre infatti a sfogliare il repertorio di figure, forme e composizioni analoghe che conserviamo, da qualche parte, nella nostra memoria visiva: quest'ultima può essere più o meno ricca a seconda di quanti musei abbiamo visitato, di quanti cataloghi e riviste illustrate ci sono passate per le mani, di quanti riferimenti visivi abbiamo, per così dire, "negli occhi". È un'operazione preliminare alla lettura e alla comprensione di qualsiasi documento figurativo e la sua utilità è tanto più evidente se ciò che abbiamo davanti corrisponde a uno stereotipo, a un cliché, replicato e rielaborato in innumerevoli occasioni.

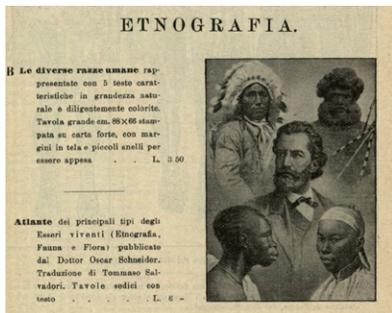
Per questa ragione, le pagine che seguono provano a far dialogare immagini diverse: si parte da lontano, dalla violenta propaganda razzista che circolava tra i banchi di scuola in epoca fascista, ma l'approdo è più vicino ai giorni nostri, e passa anche attraverso le rappresentazioni di genere che emergono, in filigrana, dagli stessi materiali scolastici analizzati. Lo scopo non è certo di offrire una raccolta esaustiva e definitiva di immagini stereotipate, quanto di provare ad attivare uno sguardo critico su di esse, utile a orientarsi nella moltitudine di testimonianze visive che ci circondano; di fornire insomma qualche strumento in più per la comprensione di un linguaggio muto, che non parla attraverso le parole ma mediante le forme e che, proprio per questo, è straordinariamente eloquente.

La copertina di quaderno che ha per protagonista una bambina italiana, intenta a istruire un coetaneo africano (Fig. 1), si rivela, per esempio, particolarmente significativa per l'avvio del discorso¹. Ciò che più colpisce di quella tavola difatti non risiede tanto nel disegno o nel tratto, quanto nel grossolano affondo razzista: il bambino nero, visibilmente provato, fatica a sostenere il ritmo incalzante imposto dalla bacchetta che dall'alto lo guida tra le pagine

*pagina a fronte:
Fig. 1. Sotto lo
sguardo vigile ed un
pochin severo, studia
il sillabario un bimbo
dell'Impero, s.d.
[1935-1940].*

Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia



dall'alto:
Fig. 2. Le diverse razze umane, 1911–1912.

Fig. 3. Cinque tipi etnografici modellati in plastica e Razze umane, 1920–1921.

Fig. 4. Le principali razze umane, 1933.

a lato:

Fig. 5. I due moretti, 1934.

si, letteralmente, in repertori iconografici che non fanno che riproporre le innumerevoli vedute frontali e laterali inanellate sin dall'Ottocento dalle classificazioni positiviste delle “razze umane” che insistono sulla visione di profilo della figura nera, così da accentuare il volto prognato, proteso in avanti, tanto rimarcato anche da caricaturisti e grafici pubblicitari (Fig. 5). Immagini che finiscono col plasmare non solo lo spazio scolastico e quello pubblico, ma lo stesso immaginario di intere generazioni.

dell'abecedario; una scelta che se da un lato conforta lo stereotipo sull' inferiorità intellettuale dei neri, dall'altro non fa che legittimare la “missione civilizzatrice” degli italiani in Africa. “Sotto lo sguardo vigile ed un pochino severo, studia il sillabario un bimbo dell'Impero”, recita la didascalia. Sono infatti gli anni dell'ubriacatura imperiale del regime fascista, culminata con l'annessione dell'Etiopia nel 1936². Anni in cui prende forma una sempre più aggressiva politica razziale, testata dapprima nelle colonie e poi applicata, con esiti nefasti, su tutto il territorio nazionale. Scuole comprese.

Bastano pochi elementi, di fatto una palma e un tucul, la tipica capanna indigena, per collocare la scena nelle nuove terre d'oltremare; ma è poi nello scarto tra la figura della bambina italiana, vestita e pettinata, e quella dell'indigeno, seminudo, che si gioca il messaggio dell'illustrazione. Non che fosse una novità: di personaggi bianchi in abiti eleganti e di uomini neri privi invece di vestiario, ne erano piene le aule scolastiche, e da molti anni; basti pensare alle stampe di argomento etnografico ancora rintracciabili nei cataloghi del “materiale scolastico obbligatorio e raccomandato per le scuole elementari” editi per tutta la prima metà del Novecento³: cartelloni a colori, disponibili in fogli sciolti o su tela, che all'occorrenza potevano essere integrati con i busti di almeno cinque “tipi etnografici”, “modellati in plastica, dal vero” (Figg. 2–4).

Le alunne e gli alunni italiani sono quindi immer-



a lato:

Fig. 6. Bepi Fabiano, *Le razze*, 1940.

Fig. 7. Bruno Angoletta, *L'anima bianca di Giovanni nero*, 1942.

Non molto diverso è il panorama sui libri di testo coevi, ormai imbrigliati nel Testo Unico di Stato già dal 1929: a illustrare le letture sulla nascita delle “razze”, destinate alle classi quinte dei primi anni Quaranta, c'è infatti un bambino seminudo in uno spoglio scenario esotico, condensato, in quel caso, in un solo cactus

(Fig. 6); mentre un bambino africano, questa volta vestito, fa la sua comparsa nel racconto *L'anima bianca di Giovanni nero* che viene dato alle stampe, per le seconde classi, nel 1942 e ha per protagonista un “ragazzetto nero, così nero che i bambini si domandano se è di carne e d'ossa”⁴ (Fig. 7). “Quando venne alle Missioni”, racconta infatti la voce narrante di un missionario italiano, “era poco più di una bestiola: andava nudo e mangiava carne cruda. Ora legge, scrive e vuole diventare missionario come me per aiutare i suoi fratelli neri a ritrovare la loro anima bianca”⁵. Il Giovanni che si può vedere ritratto è insomma il frutto di una lunga opera di “civiltà”, anche se i giovani scolari italiani, si dice in conclusione, “non riescono a convincersi che Giovanni nero sia proprio un ragazzo come loro. Nino si domanda se non sarebbe opportuno metterlo in bucato”⁶: cosa che avviene, peraltro, in svariati manifesti dell'epoca, spesso inclini a usare la figura nera per pubblicizzare saponi, detersivi o detergenti per il corpo capaci di rendere la pelle pulita e, di conseguenza, “bianca”⁷ (Fig. 8).

Con l'ausilio di un'immagine facile, se non didascalica, la pagina su *Giovanni nero* riesce dunque a condensare, in poche righe, alcuni tra i più noti e consolidati stereotipi razziali: la veste chiara, atta a coprire per intero il corpo del ragazzo africano, diventa allora una prova tangibile di “civiltà”, in accordo a uno stereotipo già in uso sin dall'Ottocento anche nella produzione artistica (Fig. 9). Ma è l'evidenza visiva dei tratti tipici del volto, in realtà, a spiccare su tutto: i capelli lanosi e le labbra camose vengono difatti enfatizzati, rimarcati e segnati di bianco, in modo da risaltare, con uno stacco netto, sulla pelle nerissima; un processo di deformazione fisionomica che non è affatto una novità, ma anzi viene rilanciato da fumetti, caricature, vignette satiriche, pubblicità, sino alle illustrazioni per l'infanzia, come dimostra anche la copertina già vista in apertura⁸.

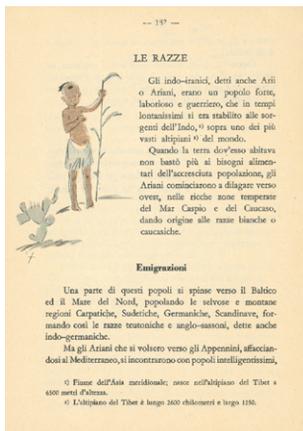


Fig. 8. Nitor, 1936. Fig. 9. Giuseppe Gabiani, *Civilizzato*, 1898.

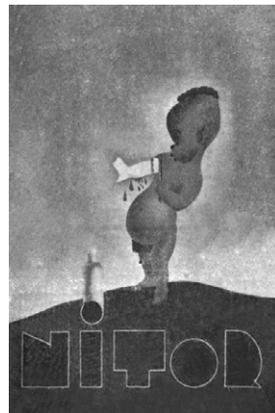




Fig. 10. Vittorio Pisani, *Da Bottego a Craziami*, 1936.



Fig. 11. *Sottomissione*, s.d. [1935-1940].

dosì a rilevare il discrimine tra bianchi e neri, istruiti e analfabeti o, come si sarebbe detto allora, tra “civili e selvaggi”. E il contrasto non potrebbe essere più netto, senza sfumature, soprattutto nella coperta che consente il confronto ravvicinato tra i due personaggi: è un contrasto di valori e di gerarchie, certo, ma anche un contrasto meramente visivo tra un sopra e un sotto, tra chi sta in alto e chi in basso, chi è al vertice e chi no.

Le numerose scene di “sottomissione” che si rincorrono in quei mesi su giornali, fotografie e, non ultimo, sulle tavole illustrate dei quaderni scolastici, d'altra parte hanno già rivelato come il personaggio bianco, perlopiù in veste di soldato, possa ergersi a dominatore delle popolazioni locali, prostrate ai suoi piedi⁹ (Figg. 10-12); e qualcosa del genere accade, in modo naturalmente diverso, anche nella collaudata iconografia abolizionista di tardo Settecento, che ha diffuso, per secoli, l'immagine di bianchi emancipatori ritti in piedi di fronte a schiavi neri, che appaiono invece inginocchiati e grati per una libertà che gli viene concessa, per l'appunto, dall'alto¹⁰.

Anche nella copertina, la posizione della bambina, arrampicata su una cattedra di fortuna, permette allora agli osservatori di confortare, per un immediato meccanismo della visione, un'idea di superiorità. E si potrebbe pensare che il fatto che la protagonista sia una femmina, e non un maschio, sia un dettaglio irrilevante: ciò che più preme al disegnatore è, in fondo, di dare forma alle gerarchie, sociali e razziali, che si stanno affermando a causa delle politiche fasciste; quale che sia il genere della figura bianca, il messaggio ne esce invariato.

Di fronte a quel ruolo focale, tutto al femminile, si impongono però anche altre considerazioni. A ben guardare, non si tratta soltanto di



Fig. 12. Aurelio Bertiglia, [s. tit.], s.d. [1935-1940].

una bambina, ma di una bambina che gioca a fare l'adulto, o meglio, di una bambina che gioca a fare la maestra: forse uno dei pochi mestieri possibili, per una donna, nell'Italia degli anni Trenta e Quaranta. A precisare quale sia il ruolo della donna in quel periodo ci pensano, del resto, le pagine interne del quaderno, dedicato alle esercitazioni di grammatica: la mamma, scrive lo scolaro, "scopa, spolvera, stira, lava, cuce, pulisce, [...] impasta, lucida, tinge, dipana, ramenda [*sic*]"; mentre il papà, tra le altre cose, "spende, lavora, provvede, [...] compera, calcola, passeggia, scrive, legge". Ma è già la consegna, dettata magari proprio da una maestra, a essere viziata da pregiudizi: "Scrivi le azioni che può compiere la mamma nell'accudire le faccende domestiche; il babbo e tu nei vari momenti della giornata"¹¹.

Che spetti alla donna occuparsi dei lavori domestici è insomma un dato scontato; così com'è scontato che sia una donna a occuparsi delle attività di insegnamento e di cura. Ecco che allora la presenza femminile in copertina si fa meno inerte e ci spinge, per meglio comprenderla, a guardare, per esempio, alle raffigurazioni delle maestre, spesso ritratte in cattedra a dispensare raccomandazioni o rimproveri; o ancora, al prolifico filone delle "mammine", delle "donnine" e delle "maestrine", delle bambine cioè che, a seconda dei casi, vengono sorprese a fare il bucato, a cucinare, a cucire, oppure a cullare bambole e impartire lezioni a inermi bambolotti (Fig. 13).

Le evidenze visive, in tal senso, sono moltissime e sono quasi tutte rintracciabili tra le pagine dei libri di testo¹²: sia del primo Novecento che del secondo dopoguerra, se non addirittura di anni più recenti, a conferma del lungo repertorio di testi e immagini che non costituisce solo un interessante testimonianza di consuetudini iconografiche, ma anche uno spaccato di sociologia dei costumi e di storia di genere. È il montaggio tra parole e inserti grafici a condurre il discorso: qualche volta il testo commenta l'immagine; più spesso l'immagine illustra il testo; altre volte il testo non c'è proprio, e sta ad allievi e allieve inventarne uno partendo dal dato visuale. Pagina dopo pagina, le figure delle figlie si mischiano poi con quelle delle madri e si farebbe fatica a distinguere le prime dalle seconde se non fosse per qualche particolare lezioso, un fiocchetto o un calzino bianco, a ricordarci che quella affacciata tra le pentole e le scope non è un'adulto ma una bimba.

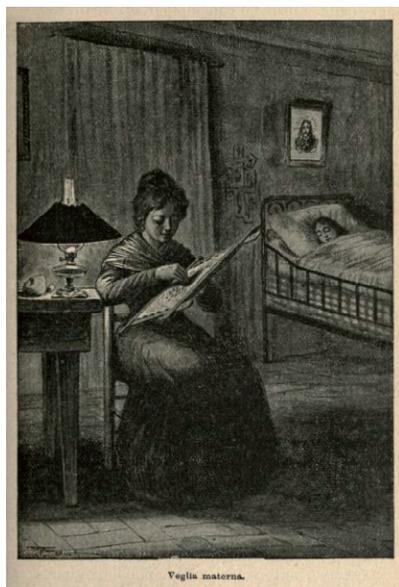
Il rischio, nello scorrere una simile infilata di illustrazioni così simili ma al contempo così cronologicamente distanti, è di perdere di vista le specificità



Fig. 13. Roberto Sgrilli, *Insegnare agli ignoranti*, s.d. [1920-1930].

Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia



legate ai diversi contesti storici; di lasciare indefinite le date, le ragioni e le implicazioni di certe scelte ricorrenti; di imbalsamare in definitiva icone e soggetti, affogandoli in un amalgama senza tempo. E la tentazione potrebbe essere quella di andare ancora più a ritroso: come se il tema, assai complesso, della persistenza degli stereotipi visuali sessisti si potesse dipanare in un filo semplice che, ininterrotto, si muove dagli apparati illustrati dei giorni nostri a quelli di inizio secolo, dalla grafica pubblicitaria alle scene della pittura di genere di interni, consolidati in secoli di tradizione artistica occidentale (Figg. 14–18). Donne che cuciono, mogli che lavano, madri che vegliano sui propri bambini: fatti minuti, schemi e modelli ripetitivi, che propongono e ripropongono visioni rassicuranti della donna, per aspetto e per ruolo. Ma l'inciampo è dietro l'angolo: le cucitrici che troviamo nei sussidiari, confinate nelle loro stanze a imbastire graziosi vestitini, per esempio, nulla hanno a che vedere con quelle dipinte dal macchiaiolo Odoardo Borrani (Fig. 19), che invece appaiono impegnate e coinvolte nelle imprese risorgimentali a tal punto da parteciparvi, tessendo tricolori e camicie rosse.

Sono suggestioni forse trascurabili, ma che in realtà ci dicono molto su come, più o meno consciamente, guardiamo le immagini: attraverso il confronto, l'associazione visiva, l'esercizio del paragone tra un'opera e l'altra. E sono anche un invito a non accontentarsi di definizioni conclusive: una donna che cuce non è ne-



CALZIFICIO NAZIONALE
P. STROZZO & C. CAPUANO MILANESE



MARCA DEPOSITATA
FILATURA ORLANDI ISMAELE
Cassano Magnago

in alto:
Fig. 14. *Veglia
materna*, 1910.
Fig. 15. *La
fanciulla
laboriosa*,
1911–1912.

a lato:
Fig. 16. *La
donna*, 1933.
Fig. 17. *Oris*,
1935.



Fig. 18. *Le brave bambine*, 1937.

cessariamente stereotipo; pose e gesti simili possono raccontare storie anche assai diverse.

La sfida, insomma, non è diventare degli eruditi, in grado di individuare chissà quali modelli o riferimenti colti, quanto piuttosto di capire come smontare

pezzo per pezzo una qualsiasi immagine, tanto più se intrisa di stereotipi: di porsi insomma delle domande. Di chiedersi, ad esempio, perché quel personaggio sta più in alto dell'altro? È allora il più importante? E perché una figura è vestita mentre l'altra è nuda? Perché i tratti somatici, solo di alcuni, vengono esasperati? E ancora: perché chi ha ago e filo in mano è sempre una donna o una bambina? E poi perché la figura dell'insegnante è quasi sempre declinata al femminile? Oppure, capovolgendo il discorso, perché è così difficile imbattersi in un uomo ai fornelli e in una donna che legge il giornale sul divano? Sono domande che ci potremmo porre, in fondo, di fronte a qualsiasi oggetto visivo: sia che si trovi sulle pagine di un libro di scuola che sulla copertina di un quaderno, sullo schermo di un tablet¹³ o, ancora, al centro di una piazza pubblica.

Basterebbe infatti una passeggiata per le vie di un qualunque centro storico italiano per aprire a nuovi spunti e interrogativi, tali da rendere meno opaco il nostro tessuto monumentale, spesso ridotto a una presenza decorativa e quindi inutile. Il celebre gruppo scultoreo dei *Quattro mori* di Livorno (Fig. 20) potrebbe costituire, sotto questo punto di vista, un esercizio fruttuoso: certo, dietro ai marmi e ai bronzi ci sono le esigenze dei committenti, dietro i committenti i complessi fatti storici e politici, e dietro essi il dramma della schiavitù, segno di un passato ingombrante con cui spesso faticiamo a fare i conti. Ma davanti a tutto c'è l'eloquenza della visione e anche una giovane scolaresca che ignori che siano lo scultore Pietro Tacca e Ferdinando I de' Medici, ma si trovi a incrociare l'opera e a posare su di essa uno sguardo meno distratto, potrebbe chiedersi perché a svettare in alto, in cima al monumento, ci sia proprio quel personaggio maschile, bianco e tronfio, mentre ai suoi piedi invece quattro uomini neri, per giunta incatenati.

Com'è evidente, non si tratta solo di decodificare delle forme, ma di diventare tutti un po' più consapevoli delle immagini che abbiamo intorno: di confrontarci con esse e di confrontarle all'occorrenza tra di loro; insomma, di imparare a vedere e a disinnescare, a leggere e rileggere il nostro patrimonio visuale in modo attivo, con curiosità e occhi nuovi.



Fig. 19. Odoardo Borrani, *Le camicie rosse*, 1863.

Note

¹ Su materiali scolastici e razzismo fascista, tra gli altri: Riccardo BOTTONI, *La Guerra d'Etiopia a scuola. Il colonialismo italiano e l'impero nella scuola fascista*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 13, 2006, pp. 125–151; Luciana CAMINITI, *L'impero del "piccolo italiano". Formazione e informazione attraverso le copertine dei quaderni scolastici*, in *Quel che resta dell'impero. La cultura coloniale degli italiani*, a cura di Valeria DEPLANO e Alessandro PES, Mimesis, Milano–Udine, 2014, pp. 107–128; Pamela GIORGI e Giovanna LAMBRONI (a cura di), *A lezione di razzismo. Scuola e libri durante la persecuzione antisemita*, catalogo della mostra (Firenze, Archivio di Stato, 28 gennaio–28 febbraio 2014), Bibliografia e informazione, Pontedera, 2014; Pamela GIORGI, Elena MAZZINI e Patrizia GARISTA, *La scuola ferita. Le pedagogie della razza attraverso i documenti dell'Archivio digitale INDIRE*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», a. 7, n. 1, 2020, pp. 115–127, oltre alla mostra online <https://mostrevirtuali.indire.it/mostra/a-ottanta-anni-dalle-leggi-razziali-del-fascismo-1938-2018-un-percorso-di-dattico/>.

² Per una lettura di questa copertina nell'ambito della produzione grafica del periodo: Giuliana TOMASELLA, *La rappresentazione dell'alterità africana negli anni fra le due guerre*, in *Imago animi. Volti dal passato*, catalogo della mostra (Cles, Palazzo Assessorile, 24 marzo–24 giugno 2018), a cura di Luca BEZZI, Nicola CARRARA e Marcello NEBL, Università degli Studi di Padova–Comune di Cles, Padova–Cles, 2018, pp. 28–31.

³ Per un'analisi si rimanda a Gianluca GABRIELLI, *Cataloghi visivi della pedagogia dell'alterità. Le tavole delle "razze" nella scuola italiana tra Otto e Novecento*, in *Quel che resta dell'impero*, cit., pp. 81–106; IDEM, *Il curriculum "razziale". La costruzione dell'alterità di "razza" e coloniale nella scuola italiana (1860–1950)*, Edizioni Università di Macerata, Macerata, 2015.

⁴ *L'anima bianca di Giovanni nero*, in Pina BALLARIO, *Quartiere Corridoni, Letture per la seconda classe dei centri urbani*, La Libreria dello Stato, Roma, 1942, p. 160.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Si tratta di un'iconografia consolidata sin dall'Ottocento; per un ampio repertorio iconografico: *Négripub. L'image des Noirs dans la publicité*, Somogy, Paris, 1992 (trad. it. *Négripub. L'immagine dei neri nella pubblicità*, Somogy, Paris, 1994). Sui personaggi neri nelle pubblicità del periodo fascista, invece: Karen PINKUS, *Bodily Regimes. Italian Advertising under Fascism*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London, 1995, pp. 22–81; EADEM, *Shades of Black in Advertising and Popular Culture*, in *Revisioning Italy. National Identity and Global Culture*, a cura di Beverly ALLEN e Mary RUSSO, University of Minnesota Press, Minneapolis–London, 1997, pp. 134–155.

⁸ Su questi aspetti: Vanessa RIGHETTONI, *Bianco su nero. Iconografia della razza e guerra d'Etiopia*, Macerata–Milano, Quodlibet–Fondazione Passarè, 2018, pp. 17–34. Più in generale, per una raccolta di fonti eterogenee legate al razzismo fascista: CENTRO FURIO JESI (a cura di), *La menzogna della razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista*, catalogo della mostra (Bologna, Biblioteca dell'Archiginnasio, ottobre–dicembre 1994), Grafis, Bologna, 1994.

⁹ Un'analisi di questa iconografia è reperibile in Priscilla MANFREN, *Icone d'Oltre-*

Fig. 20. Livorno.
Monumento dei
Quattro Mori, 1885.

mare nell'Italia fascista. Artisti, illustratori e vignettisti alla conquista dell'Africa, EUT, Trieste, 2019, pp. 223–235.

¹⁰ Sull'iconografia abolizionista rimangono centrali: Hugh HONOUR, *The Image of the Black in Western Art*, vol. IV *From the American Revolution to World War*, parte I *Slaves and liberators*, Harvard University Press, Cambridge, 1989, pp. 62–78; Darcy Grimaldo GRIGSBY, *Extremities. Painting Empire in Post-Revolutionary France*, Yale University Press, New Haven–London, 2002, pp. 28–31. Sul riutilizzo di questo modello nel colonialismo fascista: Vanessa RICHETTONI, *Bianco su nero*, cit., pp. 42–53, 108–114. Una galleria di immagini è inoltre disponibile nel database *In Your Face*: www.project-in-your-face.it

¹¹ Dal quaderno degli esercizi di grammatica dell'allievo Gianalberto MANTOVANELLI, scuola primaria, s.d. [1935–1940], [pp. 1–2], conservato presso l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa di Firenze (Fondo Materiali Scolastici, *Quaderni*, I.608).

Ringrazio Pamela Giorgi e Irene Zoppi per aver favorito la consultazione. Sui quaderni scolastici, un orientamento in Juri MEDA, *Tra le sudate carte... Guida ragionata ai fondi di quaderni ed elaborati didattici in Italia*, in «Biblioteche oggi», vol. 22, n. 8, 2004, pp. 51–56; IDEM, *Quaderni di scuola: nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche in Italia», n. 13, 2006, pp. 73–98.

¹² Si veda il repertorio di immagini rintracciato da chi scrive nell'ambito del progetto di ricerca *In Your Face* e confluito nel saggio di Irene BIEMMI, *Immagini femminili e maschili nei libri di testo: dentro i binari di genere*, in questo stesso volume.

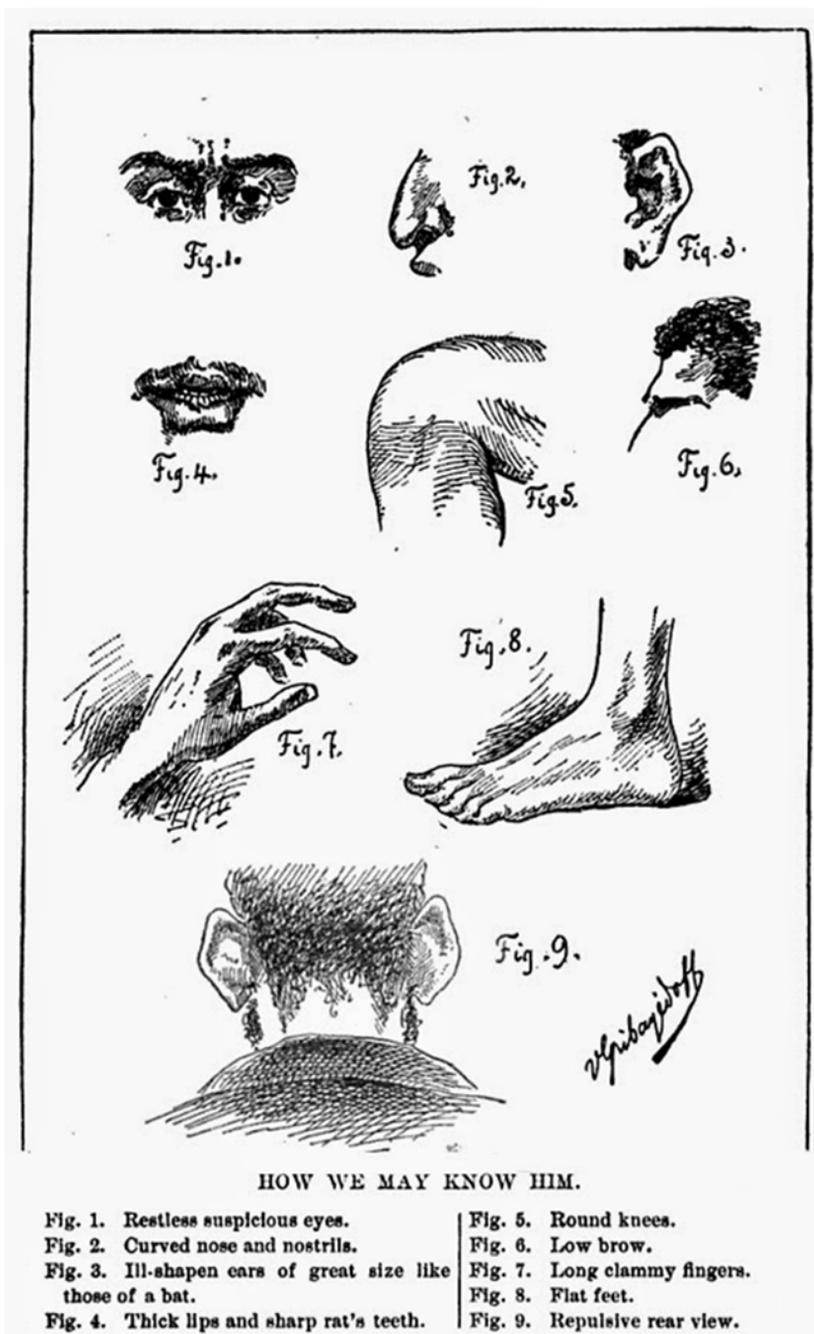
¹³ È utile, da questo punto di vista, il recente volume di Riccardo FALCINELLI, *Figure. Come funzionano le immagini dal Rinascimento a Instagram*, Einaudi, Torino, 2020.



Fig. 572. — Livorno. Monumento dei quattro Mori.

Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia



Valeria Galimi

La figura dell'antagonista nei prodotti culturali per l'infanzia

Rappresentazioni e stereotipi visivi antiebraici

Ogni fiaba, pur nelle diversità di trama e di provenienza – ci spiegava il semiologo Vladimir Propp nel suo classico volume *La morfologia della fiaba* –, ha una figura di antagonista da opporre all'eroe o all'eroina e che permette di vivere un'avventura, fare esperienze portatrici di trasformazione al fine di giungere più maturo o matura alla conclusione del racconto. L'antagonista, in un racconto di formazione, è quindi necessario per giungere al lieto fine. Ma quale è la sua funzione? Ci spiega sempre Propp che “nella favola entra ora in scena un nuovo personaggio che possiamo chiamare l'antagonista, il cui ruolo è quello di turbare la pace della famiglia felice, provocare qualche sciagura, danno o menomazione. Antagonista può essere il drago, il diavolo, i banditi, la strega o la matrigna”¹. Questo personaggio cattivo, potremmo dire un *villain*, agisce ai danni del o della protagonista, inganna la vittima, arreca un'offesa morale, fisica o materiale. Nelle fiabe si rintraccia un elemento ricorrente: opponendosi a queste attività malvagie, l'eroe/eroina riesce quasi sempre a smascherare l'antagonista, talvolta a punirlo e a procedere verso una conclusione positiva dell'avventura vissuta.

Sembra opportuno, in questa sede, osservare più da vicino il modo in cui talvolta venga costruita l'immagine dell'antagonista nei racconti destinati ai bambini e alle bambine, a quali riferimenti e modelli si faccia riferimento. Sorprende, in alcuni casi, ad esempio, che – in maniera più o meno consapevole – si attinga a una tradizione di lungo periodo della rappresentazione del “cattivo” e del “brutto”, non esente da tratti stereotipati propri dell'iconografia antiebraica.

Avvio la mia riflessione con tre esempi recenti, che mostrano con chiarezza la permanenza di questi stereotipi. Il primo riguarda un libriccino, *Il magico mondo di Boscosereno* di Manuela Marchese, un'insegnante di scuola primaria che è autrice del testo e delle illustrazioni del volume². La copertina rappresenta, attraverso la scelta di tinte tenui, il luogo magico di Boscose-

pagina a fronte:
Fig. 3. How we may know him, XIX secolo.

reno, popolato da figure fantastiche e fatate, che infondono nell'ambiente circostante il loro spirito di armonia e di buoni sentimenti.

Seguendo lo schema della fiaba proposta da Propp, abitano in questo luogo incantevole Lunaluca e Primulina, due fatine, e il fratello Bellelfo, innamorato di Chiaradolce. Questi ultimi due vanno alla ricerca di ingredienti per fare merenda e si accorgono che la radura, piena di fiori di vaniglia, è ora “una distesa desolata di arbusti ed erba secca”³. Per capire che cosa sia successo, i giovani si rivolgono alle Fateantiche, che da sempre proteggono gli abitanti di Boscosereno. Le fate indicano la causa del disastro, ovvero Nasotalpa, un personaggio inquietante e losco, che nell'ombra trama ai danni del Boscosereno. Questa la descrizione:

Nasotalpa è un essere schivo, coperto di terriccio umido e maleodorante, che vive nascosto tra le gallerie che ha scavato sotto tutto il bosco e che raramente si fa vedere alla luce del sole. Con il suo grande nasone è sempre pronto a fiutare affari e baratti interessanti e le rare volte in cui parla con gli altri abitanti di Boscosereno, lo fa per convincerli ad accettare scambi vantaggiosi per lui e dannosi per loro⁴.

Il personaggio viene raffigurato con uno spiccato fiuto per gli affari e la predisposizione a ingannare gli altri a proprio vantaggio con i suoi “baratti truffaldini”; e, nel disegno che accompagna il testo è raffigurato come una talpa con un grosso naso⁵. Il gruppo delle fatine e dell'elfo riescono a sottrarre il diario di Nasotalpa che permette di svelare il diabolico piano segreto dell'antagonista: quello di cospargere di veleno la radura per potersi assicurare cibo e legna per l'inverno, ricattando i suoi abitanti. Con la collaborazione di tutti gli esseri che vivono nel bosco, i giovani riescono a fermare il furfante Nasotalpa, grazie a delle spinopiante che fanno gonfiare ancora di più il suo nasone.

Sono troppo numerosi i riferimenti che troviamo in questo testo per poter ritenerli casuali. L'antagonista assume su di sé tutti gli stereotipi antiebraici della tradizione: oltre alla caratterizzazione fisica – il grande nasone –, si ritrovano le qualità di avarizia, perfidia, volontà di complotto ai danni della società maggioritaria; sono tutti elementi di cui l'ebreo è solitamente accusato nella tradizione antisemita. Un altro episodio che ha fatto recentemente discutere è la scelta di un giovane autore, Bernardo Zannoni, nel suo libro *I miei stupidi intenti* (Sellerio, 2022), vincitore del premio Campiello Giovani, di rappresentare nella sua fiaba – stavolta per adulti – l'antagonista come una vecchia volpe, piena di segreti, di nome Solomon, che cita il Vecchio Testamento “dopo aver scoperto Dio”, atto a svolgere l'attività di usuraio per vari animali del bosco. Anche in questo caso l'antagonista è descritto come violento e preso dalla sua smania per gli affari. Tali descrizioni risuonano e

rievocano elementi caratteristici di personaggi ebrei attraverso un facile ricorso a stereotipi da tutti riconoscibili, come l'identificazione dell'ebreo con la figura dell'usuraio. “Che certo, non sono prove e nemmeno indizi ma soltanto piccole, diafane ombre”, ha commentato a riguardo la scrittrice Elena Loewenthal⁶. Che siano ombre o indizi, certamente costituiscono per noi un importante elemento di riflessione.

E veniamo al terzo esempio, sempre recente, che ci consente di collocare al centro della nostra analisi le immagini. Si tratta della figura del “goblin”, il folletto, nella famosa saga di Harry Potter, e in particolare la sua trasposizione cinematografica in otto film e la sua presenza nel parco a tema *Warner Bros. Studio Tour – The Making of Harry Potter* che si trova a Londra (Fig. 1).

Il *goblin* che svolge all'interno del mondo di Harry Potter il ruolo di banchiere, dotato di un naso grande e curvo, è vestito in maniera ricercata e elegante, con le dita come artigli che stringono mucchi di monete d'oro⁷. Questa scelta iconografica ha sollevato una polemica nei confronti dell'autrice della fortunatissima saga, che ha appassionato milioni di lettrici e di lettori, grandi e piccoli.

Non si tratta qui di imputare a tal autore o autrice di ricorrere intenzionalmente a un immaginario antisemita, non è questo l'obiettivo; partiamo nondimeno dalla convinzione che il materiale destinato alle bambine e ai bambini, in particolare libri scolastici e testi di lettura, costituisca un “primo accesso al mondo” o meglio alla sua rappresentazione. Come scrivevano Umberto Eco e Marisa Bonazzi, affinché questi libri possano contribuire alla loro formazione e, con essa, alla costruzione di una società più democratica e aperta, devono essere “al di sopra di ogni sospetto”⁸.

La nostra scelta di procedere “con occhi nuovi” all'analisi di questi materiali e tratti stereotipati ci può rendere pertanto più avvertiti e avvertite di quanto questi immaginari siano ampiamente diffusi; basta un naso disegnato più grande e ricurvo che, sovente, il richiamo spontaneo è quello dell'immagine attraverso la quale è raffigurato un ebreo; allo stesso tempo, queste rappresentazioni sono pericolose e dannose proprio perché procedono attraverso semplificazioni e generalizzazioni, talvolta attraverso il ricorso a processi di “naturalizzazione” dei tratti esteriori (Fig. 2).

Non è possibile ripercorrere in queste poche note la tradizione dell'iconografia anti giudaica e antisemita nel lungo periodo. Basti ricordare – come



Fig. 1.
Il *goblin* (folletto), fotogramma dalla serie cinematografica di *Harry Potter*.

Fig. 2. Raphaël Viau, *Ces bons Juifs!*, 1898.



Fig. 4. Mario Pompei, *Pio Peretola è un burino che si danna pel quattrino* [...], 1932.
Fig. 5. *Der jüdische Geizhals* [L'ebreo avaro], 1921.



sostiene Melvin Konner – che “gli ebrei sono conosciuti come popolo del Libro, ma sono anche conosciuti come popolo del corpo”; questo autore apre la sua interessante analisi del *corpo ebraico* proprio con una tabella illustrata del XIX secolo, significativamente intitolata *How we may know him* (come possiamo riconoscerlo). Vi sono riprodotte varie sezioni anatomiche: mani, bocca, nuca, naso, collo e così via⁹ (Fig. 3, p. 40).

L'attenzione per il corpo dell'ebreo, e in particolare la sua trasposizione iconografica, risale all'epoca medievale, attraverso una vera e propria invenzione: in precedenza gli ebrei non erano raffigurati con segni esteriori visibili o particolari¹⁰. Da allora in particolare il naso adunco è diventato un simbolo per eccellenza della “ebraicità”, volto a caratterizzare l'aspetto fisico degli ebrei; è possibile trovare queste raffigurazioni in disegni, dipinti, caricature in libri, incisioni, e, successivamente, giornali, opuscoli, libri per bambini¹¹.

Al posto di enumerare i molteplici esempi al riguardo, conviene soffermarsi sul fatto che anche solo un riferimento ad un naso “strano”, più ampio del normale, può di fatto evocare un elemento di caratterizzazione stereotipata dell'ebreo. Ad esempio, prestiamo attenzione a una variante, quella pubblicata dalla rivista “Il Balilla” nel 1932 durante gli anni del regime fascista, ben prima quindi delle leggi razziali. Il protagonista, Pio Peretola, ha un naso accentuato, che caratterizza tutta la sua figura¹². Nel disegno egli è rappresentato nell'atto di contare avidamente il suo denaro: “e la sera conta e conta il suo avere a quanto ammonta”, dice la didascalia a mo' di filastrocca, in una moenza tipica dell'ebreo usuraio che ritroviamo anche altrove (Figg. 4-5)¹³.

Ci ricorda il critico d'arte Ernst H. Gombrich, che “è così conaturato in noi equiparare qualità sensorie a qualità morali, o a tonalità diverse di sentimento che quasi non ci accorgiamo del loro carattere metaforico o simbolico”. Il ricorso all'immaginario antie-

braico per dipingere una figura negativa nei racconti per l'infanzia avviene anche perché l'immagine stereotipata dell'ebreo assume su di sé temi e motivi che rinviano al buio e all'oscurità, diventando quasi un'incarnazione di un oscuro mostro del male; in merito Gombrich conclude che "nell'universo nazista il tipo e l'immagine dell'ebreo si fonde con il tipo fisionomico tradizionale del diavolo".

Si tratta di un processo che parte da lontano. Sofferiamoci su due esempi. Il primo attiene alle variazioni e agli adattamenti del personaggio di Barbablù, protagonista della celebre favola trascritta da Charles Perrault nel 1697. Il personaggio di Barbablù assume talvolta i tratti non solo di predatore o di un assassino di donne, ma anche di bambini. Si ritiene che l'autore per tratteggiare questo personaggio si fosse ispirato a un caso terribile di cronaca: quello del primo *serial killer*, un nobile francese, Gilles de Rais (1405–1440), che nel XV secolo uccise più di 150 bambini e bambine, dopo averne abusato fisicamente (Fig. 6).

Nel corso del XIX secolo la rappresentazione dell'orco dei bambini e quella del predatore di donne si cristallizzano nella figura di Barbablù, sovrapponendosi in un'immagine codificata che troviamo tanto quando la vittima è un bambino tanto quando è una donna: al centro della scena si colloca un uomo violento, alto e grosso, con i tratti del volto marcati, talvolta un naso pronunciato. È possibile ritrovare quest'immagine, intrisa di un chiaro sapore antisemita, in una copertina di una rivista per ragazzi, dal titolo «Le Téméraire», pubblicata in Francia dal gennaio 1943 all'agosto 1944. Nel disegno il bambino è trascinato per i capelli, nello stesso modo in cui avviene per il personaggio femminile nelle illustrazioni relative a Barbablù. Simile è anche la posizione della figura maschile del mostro, con le gambe divaricate, in atto di colpire la vittima con la spada (Figg. 7–8).



Fig. 6. Louis Charles Bombled, Gilles de Retz, le vampire de Bretagne, s.d.

Fig. 7. Auguste Liquois, Barbe Bleue, 1943.
Fig. 8. La Barbe-Bleue se mit à crier si fort si fort que la pauvre femme [...], 1860–1870.



La Barbe-Bleue se mit à crier si fort que la pauvre femme descendit et se jeta aux pieds de son mari. Allons, allons, il faut mourir; et la prenant par les cheveux, il leva son coutelas. Tout à coup on frappa si rudement à la porte que la Barbe-Bleue s'arrêta.

Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia



Fig. 9.
Gino Baldo,
Barbablù, 1945.

Fig. 10.
Il lupo cattivo,
fotogramma dal
film *Tre piccoli
porcellini*, 1933.

Fig. 11.
Il lupo cattivo,
fotogramma dal
film *Tre piccoli
porcellini*, 1933
(prima versione).



Va rimarcato che anche quando in un'altra pubblicazione per l'infanzia la rappresentazione di Barbablù non assume caratteri violenti, si può notare la presenza di un naso "strano", più lungo degli altri personaggi, a conferma della permanenza del *topos* del nasone per rappresentare l'antagonista o il cattivo (Fig. 9).

Infine, un'ultima serie di riflessioni riguarda la ristrutturazione dell'immagine dell'ebreo in due distinte tipologie fisiche, che trovano un corrispettivo utilizzo anche nella figura dell'antagonista nei prodotti per l'infanzia. Come ha scritto la storica dell'arte Paola Pallottino, si alternano due rappresentazioni: "quella longilinea dell'usuraio mercante avvolto in una palandrana a sottolinearne l'estrema magrezza, occhi spiritati, carnagione giallastra lunga barba e capelli in disordine, che si ricollega agli attributi classici dell'avarizia", e un'altra, che diventerà più comune, "quella pingue e brevilinea dell'imprenditore-banchiere, dall'abbigliamento rivelatore del censo, testa rotonda, tendente alla calvizie, emergente dal bavero di pelliccia, guance porcine gonfie e lustre: che si riconnette a quell'iconografia del 'borghese-padrone', nata a cavallo del secolo nell'ambito della caricatura sociale, a simboleggiare il potere".

Più recentemente, nell'immaginario delle ultime generazioni, la produzione Disney ha contribuito, secondo alcuni studi, a diffondere stereotipi antisemiti attingendo a questa duplice rappresentazione. Pensiamo ad alcuni *villain* della cinematografia Disney, a partire da un antagonista ricorrente, ovvero il lupo cattivo. Quello presente nel film del 1933 *I tre piccoli porcellini* si chiama Zeka (Ezechiele nella traduzione italiana): ha un muso lungo, la barba, denti aguzzi, un cilindro, i guanti e soprattutto si esprime con un marcato accento yiddish (Figg. 10-12). Con un naso pronunciato e aguzzo e mani come artigli è raffigurata anche la strega Grimilde nel film di *Biancaneve e i sette nani* (1937). Le mani come artigli, che permettono di avvolgere la preda, sono elementi ricorrenti dell'iconografia antiebraica, fin dalla fine del XIX secolo, in particolare nel *topos* dell'ebreo-



mondo, la rappresentazione del mito della conquista mondiale del potere ebraico (Figg. 13–14). La figura di Mangiafuoco, di contro, personaggio negativo di *Pinocchio*, la cui trasposizione cinematografica è del 1940, ha le sembianze di un uomo grosso e volgare, con naso e labbra grosse, che con fare avido afferra soldi o averi (Figg. 15–16). Anche qui non importa richiamare la diatriba sull’antisemitismo di Walt Disney, ma sottolineare quanto queste rappresentazioni dell’*antagonista* delle favole siano entrate nell’immaginario collettivo.

Fig. 12. [s. tit.], 1938.

Sappiamo che uno dei modi di decostruire il pregiudizio e gli stereotipi passa attraverso la conoscenza, specie diretta, delle identità e delle culture plurali che compongono la nostra società contemporanea. Anche in questo caso, per spezzare un immaginario che si riferisce alla figura dell’ebreo come un *villain*, intriso di caratterizzazioni codificate sia fisiche (naso grande e ricurvo, mani come artigli, ghigno diabolico), sia morali (l’avarizia, la brama di potere e di denaro, la predisposizione al complotto), una via da intraprendere è quella di proporre immagini inconsuete, inattese. Qualche anno fa, nel 2016, la Walt Disney ha lanciato una serie con una principessa ebrea come protagonista, *Elena di Avalor*, ambientata in un “regno ebraico-latino” (Fig. 17). Colpisce, ma non sorprende, fra i molti commenti alla notizia di questa uscita, questa riflessione dell’attrice Jamie-Lynn Sigler che ha dato voce al personaggio: “Niente entusiasmo (e confonde, perché è così raro) di più i miei figli di quando gli ebrei hanno un po’ di spazio nelle trasmissioni per bambini”.

Fig. 13. *La strega*, fotogramma dal film *Biancaneve e i sette nani*, 1937.

Fig. 14. *La mainmise sur le monde*, 1938.



LA MAINMISE SUR LE MONDE

(*Porunca Vremii*, Roumanie.)

Fig. 15. *Mangiafuoco*, fotogramma dal film *Pinocchio*, 1940.

Fig. 16. *Banco!*, 1941.

Tale senso di confusione e disorientamento che suscitano rappresentazioni non immediatamente riconoscibili o identificabili segna probabilmente la via più efficace da percorrere, al fine di decostruire le immagini che inconsapevolmente contribuiscono a perpetuare idee preconcette e pregiudizi, in modo da poter andare verso la conoscenza del mondo con mente aperta e sguardo rinnovato.



Note

¹ Vladimir PROPP, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 1966, p. 34.

² Per informazioni sull'autrice si veda Gadi LUZZATTO VOGHERA, *Cattive maestre*, in «Moked», 27 maggio 2022, <https://moked.it/blog/2022/05/27/cattive-maestre/>. Non è stato possibile verificare le informazioni sull'autrice perché i siti social cui fa riferimento l'articolo sono stati chiusi.

³ Manuela MARCHESE, *Il magico mondo di Boscosereno*, PAV edizioni, Roma, 2022, p. 19.

⁴ Ivi, p. 27.

⁵ Si rinvia all'illustrazione in ivi, p. 28.

⁶ Elena LOEWENTHAL, *Gli stereotipi meglio lasciarli al genio di Shakespeare*, in «La Stampa», 15 settembre 2022.

⁷ Per la ricostruzione del dibattito recente negli Stati Uniti si veda Eliya SMITH, *I am begging you all to please shut up about the Harry Potter Jew-goblins*, in «Forward», 5 gennaio 2022.

⁸ Il riferimento è a Marisa BONAZZI (a cura di), *I pampini bugiardi. Indagini sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, introd. di Umberto ECO, Guaraldi, Rimini, 1975.

⁹ Melvin KONNER, *The Jewish Body*, Schocken, New York, 2009.

¹⁰ Cfr. Sara LIPTON, *Dark Mirror. The Medieval Origins of Anti-Jewish Iconography*, Metropolitan Books, New York, 2014; EADEM, *The Invention of the Jewish Nose*, in «The New York Review of Books», 14 novembre 2014.

¹¹ L'insistenza sui caratteri fisici dell'ebreo, e in particolare sul dettaglio del naso, è testimoniata per esempio in alcune tavole di argomento antropologico edite nel corso dell'Ottocento e del Novecento, consultabili nel database *In Your Face*. Il naso ebraico a forma di "6" circola anche nelle illustrazioni per l'infanzia: si veda la famosa tavola nel libro nazista *Der Giftpilz*, anch'essa reperibile online.

¹² Sulla rivista e il personaggio di Pio Peretola si veda anche Martina FURNO, *L'in-*

fanzia al tempo dei nazionalismi. *Periodici per ragazzi fra Francia e Italia (1930–1940)*, prefazione di Giorgio BACCI, Aracne, Roma, 2019, pp. 23–28 e 121.

¹³ Si tratta di un'iconografia consolidata e diffusa anche in pittura: si veda ad esempio *Il cambiavalute* di Paolo Ferroni (1854); cfr. Sandro MORACHIOLI, *Forme del pregiudizio. Tracce per una storia visiva dell'antiebraismo nel Risorgimento*, in «Visual History», n. 2, 2016, in particolare pp. 88–89, fig. 5.

¹⁴ Ernst H. GOMBRICH, *Le armi del vignettista*, in *A cavallo di un manico di scopa. Saggi di teoria dell'arte*, a cura di IDEM, Einaudi, Torino, 1971, p. 210.

¹⁵ *Ibidem*. Si veda anche Joshua TRACHTENBERG, *The Devil and the Jews*, Yale University Press, New Haven, 1943.

¹⁶ Paola PALLOTTINO, *Origini dello stereotipo fisionomico dell'“ebreo” e sua permanenza nell'iconografia antisemita del Novecento*, in *La menzogna della razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista*, a cura di CENTRO FURIO JESI, Grafis, Bologna, 1994, pp. 17–26.

¹⁷ Cfr. Dora LISCIA BEMPORAD, *A proposito di Mangiafuoco*, in *Matite razziste. L'antisemitismo nell'illustrazione del periodo fascista*, a cura di EADEM e Giovanna LAMBRONI, Edifir, Firenze, 2015, pp. 25–41.

¹⁸ Per una panoramica di questo *topos* cfr. Marie Anne MATARD-BONUCCI (a cura di), *Images et représentations des Juifs dans la culture et dans le discours politique XIXe–XXe siècle, (1848–1939)*, Nouveau Monde Editions, Paris, 2005. Altri esempi consultabili nel database *In Your Face*.

¹⁹ Citazione tratta dall'articolo *La prima principessa ebrea della Disney*, in «JoyMag», 22 settembre 2019.



Con occhi nuovi

Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia



CREDULITY, SUPERSTITION and FANATICISM. A MEDLEY.

Believe not every Spirit, but try the Spirits whether they are of God, because many false Prophets are gone out into the World.
1. John. Ch. 4. V. 1.

Design'd and Engrav'd by W. Hogarth.

Published as the Act directs March 5th 1762.

Giovanni Tarantino

Le emozioni dietro le immagini

Per una decodifica degli stereotipi visivi
di età moderna

Questo testo è rivolto alle maestre e ai maestri della scuola primaria e si inserisce in uno strumento didattico che auspichiamo possa guidarli a riconoscere, insieme ai bambini e alle bambine, quegli stereotipi sessisti e razzisti che ancora troppe volte percorrono le illustrazioni (e naturalmente anche i testi) dei libri per l'infanzia, infondendo loro una visione del mondo parziale e diseguale. Le reazioni scomposte ed ingiuriose alla diffusione del trailer della nuova *Sirenetta* Disney interpretata da una Ariel nera (oltre un milione e mezzo di *dislike* nelle prime ore dal lancio) testimoniano di una perdurante indisponibilità a riconoscere a tutti pari cittadinanza sulla variopinta tavolozza della vita. L'abbacinato e gioioso stupore dei bambini neri colti dalle telecamere mentre scoprono che un'Ariel nera è possibile ricorda invece l'importanza del monito che di recente ha formulato la studiosa americana Janine Young Kim, esperta di procedura penale e discriminazione razziale: "L'inclusione è molto di più che il riconoscimento di un diritto. Attiene alla sfera del desiderio: se non affrontiamo il groviglio delle emozioni razziali, non sapremo coltivare il desiderio dell'alterità ed il sentimento dell'uguaglianza. [...] Parte dell'essere uguali è il sentirsi uguali!"¹.

Nelle brevi pagine che seguono mi accosterò al tema della sedimentazione di questi stereotipi rileggendo alcune immagini di amplissima circolazione nel corso dell'età moderna, il periodo storico che conosco meglio, provando a disvelare le strategie emozionali ad esse sottese. Malgrado non possa dilungarmi qui sulle profusissime diatribe interpretative cui ciascuna delle immagini considerate ha dato luogo e malgrado sia consapevole della parzialità e della insufficienza della mia lettura,

pagina a fronte:

Fig. 1. William Hogarth, *Credulity, Superstition and Fanaticism*. A Medley, 1762



Fig. 2. William Hogarth (d'après), *Enthusiasm Delineated*, 1795 [1760-1762]

penso tuttavia che questo rapido (e denso!) percorso possa quanto meno rendere il lettore avvertito della non-neutralità delle immagini. Ogni “testo visivo” è costruito e va letto nel contesto della sua produzione e tenendo a mente il suo pubblico. È poi importante scrutare il “regime emozionale” che ogni immagine presuppone. Quali emozioni ci si attendeva che l'immagine suscitasse nel suo fruitore? A quali emozioni, in un dato contesto storico o sociale, era consentito dare espressione in pubblico? In qual misura le convenzioni emozionali di un'epoca emblemizzate in immagini ricorrenti o popolari hanno contribuito a definire i ruoli di genere? E fino a che punto le ripetute rappresentazioni deformanti dei neri africani hanno concorso a sedimentare un sentimento di ribrezzo o a sopire ogni remora nelle campagne di asservimento di gruppi umani “diversi”? Persino le rappresentazioni mosse da un sentimento di empatia e da una genuina aspirazione all'inclusione hanno potuto paradossalmente sortire l'effetto opposto di cancellare la diversità in nome di un universalismo totalizzante.

Introdurrò il tema delle emozioni ricordando come nel Settecento inglese la rappresentazione visiva delle strategie comunicative dei predicatori metodisti, pur irridandone gli eccessi, sottolineava l'importanza di un coinvolgimento emotivo delle comunità. Una stampa del famoso incisore inglese William Hogarth evocherà quello “sguardo altro”, quell'espedito dello “straniamento” che vorremmo sapessimo tutti adottare quando provassimo a “riconoscere” gli irrigidimenti insiti nella propria cultura (i “crampi morali e intellettuali” di cui parlava Eco nei *Pampini bugiardi*). Introdurrò poi brevi note per illustrare l'attenzione crescente degli studi alle componenti affettive e sensoriali degli accadimenti storici. Dirò poi della dimensione normativa dei regimi emozionali indirizzando l'occhio di lettori e lettrici al fazzoletto intriso di lacrime di donna in un dipinto di Rembrandt. Come vedremo, l'incasellamento nei ruoli e nelle condotte di genere non veniva meno neppure nelle rappresentazioni di donne barbute o nelle allegorie femminili di popoli lontani da conquistare e sottomettere. L'esposizione del corpo della donna e del corpo dei popoli non-cristiani e non-bianchi (categorie comunemente percepite come sovrapponibili) è stata lungamente funzionale a legittimare condotte di sopraffazione, abuso e dominio.

Nel corso del medioevo e dell'età moderna un tratto peculiare della predicazione religiosa fu certamente la patopoiesi, la generazione di affezioni, di turbamenti emozionali e sensoriali attraverso l'abilità retorica della vividezza (in latino *demonstratio* o *evidentia*). Le straordinarie incisioni di William Ho-

garth (1697–1764) ben documentano la necessità, ancorché strumentale, di uno stile, un linguaggio, una gestualità della predicazione atti a coinvolgere emotivamente l'assemblea. Nella celeberrima e intricata incisione *Credulity, Superstition and Fanaticism* (Fig. 1), Hogarth irrise i toni roboanti esibiti dai predicatori metodisti (emuli, in questo, dei ben più navigati gesuiti, come rivela la tonsura malamente occultata dalla parrucca, che vola via nella foga del sermone²). Questa stampa era anch'essa un travestimento, un addomesticamento di una versione precedente (Fig. 2) nella quale non soltanto la teatralità delle cerimonie religiose o le strategie affabulatorie del clero vi erano smascherate ma il fondamento stesso di ogni religione, esponendone l'ineludibile irragionevolezza e l'impostura ad esse sottese. Anche in quella prima versione s'intravedeva sotto la

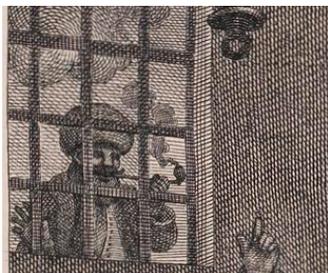


tonaca del prete la blusa di un arlecchino, ma nella sua mano destra egli agitava qui non la marionetta di una strega ma il fantoccio di Dio, a suggerire l'artificialità di ogni religione e la creaturalità non già dell'uomo ma di Dio, burattino manovrato dai preti. Altri burattini, da portare in scena al momento più opportuno, pendevano immobili dai pannelli del pulpito. Tra questi anche gli apostoli Paolo e Pietro.

Nell'una e nell'altra versione compaiono due strumenti di misurazione: un sonometro e un termometro. Il sonometro ci rammenta, canzonandola, dell'intensità sonora, dei toni truculenti e dei processi iterativi tipici della predicazione metodista. Esso registra intonazioni crescenti che procedono dal tono piano, naturale al muggito di un toro. Lo strumento pende da un naso e da una bocca spalancata in un urlo che ripete "Sangue Sangue Sangue", un'allusione alla strategia oratoria dei metodisti che ricorrevano costantemente all'espedito della ripetizione nei loro sermoni. L'altro strumento di misurazione è un "termometro delle emozioni" che emerge dal cervello (o forse dal cuore) di un metodista. Il termometro registra gli stadi emozionali dell'esperienza religiosa: questi muovono da stati di prostrazione e afflizione, financo inclinazioni al suicidio, fin su all'estasi mistica che appare connotata da un'accentuata sollecitazione dei sensi, delirio ed insanità mentale.

Nelle stampe di Hogarth, alle convulse, irrazionali, emotive





assemblee dei cristiani assisteva placido e distaccato un testimone orientale con un turbante sul capo, utile a contrapporre all'emozionalità esasperata dei pulpiti cristiani la ben più pacata adesione delle culture orientali ad una spiritualità ed una religiosità non collidenti con la ragione né con la natura. L'espedito narrativo dello "straniamento" invita lettori e lettrici dell'immagine ad adottare uno sguardo altro e distaccato e dunque ad osservare la propria cultura, e le convenzioni e i lessici emotivi di cui è intessuta, con occhi nuovi.

Con la sua indagine sulle potenzialità euristiche degli spazi urbani intesi come contenitori, veicoli e produttori di emozioni, il bel volume *Emozioni e luoghi urbani. Dall'antichità a oggi* curato da Elisa Novi Chavarría e Philippe Martin (2021) costituisce, complessivamente, uno dei primi studi collettanei disponibili al pubblico italiano che si siano cimentati con l'idea di una plausibilità teorica e metodologica di una storia delle emozioni: non una nuova disciplina, ma una lente nuova che consente di guardare alle stesse fonti con uno sguardo diverso, con un'attenzione diversa, con una sensibilità diversa. Non si tratta più soltanto di leggere un testo (o un'immagine) ma di sentirlo. Si tratta infatti di esplorare lo stile, il codice, le convenzioni e le strategie emozionali che una fonte racchiude³.

La plausibilità di una storia delle emozioni è emersa dalla contestazione di un loro esclusivo sostrato biologico o neurologico, una contestazione maturata contestualmente alla verifica sperimentale della plasticità del cervello. Ma anche la tesi di Norbert Elias (*Il processo di civilizzazione*) di un processo inarrestabile e progressivo di contenimento delle pulsioni affettive che avrebbe preso avvio e motivazione nelle società di corte è risultata insoddisfacente. L'interpretazione di Elias era inficiata da un presupposto teorico tuttora diffuso nella concezione popolare delle emozioni. Si tratta di ciò che è stato icasticamente descritto come "il modello idraulico delle emozioni", ovvero l'idea che le emozioni siano come liquidi che scorrono dentro ciascuno di noi in attesa di poter sgorgare impetuosi e senza controllo. Il modello risentiva evidentemente delle nozioni mediche medievali sugli umori. Tuttavia questo modello non è più sostenibile. A partire dagli anni Sessanta, esso fu soppiantato dalla prospettiva cognitivista, per la quale le emozioni sono parte di un processo di percezione, valutazione e giudizio di eventi e contesti, e non davvero forze incontrollate e potenzialmente distruttive che sgomitano per erompere (gli psicologi cognitivisti negano convintamente che le emozioni

siano irrazionali, ritenendo invece che esse rispondano ad una valutazione degli individui su quanto possa recare loro danno o beneficio, sofferenza o piacere). A questa prospettiva negli anni Settanta se ne aggiunse un'altra, decisamente non-idraulica: il costruttivismo sociale, la teoria epistemologica secondo la quale la costruzione della conoscenza avviene all'interno del contesto socioculturale in cui agisce l'individuo. Anche le emozioni e la loro manifestazione sono costruite, ovvero formate e modellate, incoraggiate o scoraggiate dalle società in cui operiamo: le emozioni dipendono dalla lingua, dalle pratiche culturali, dalle aspettative sociali, dalle credenze religiose, dai codici di moralità.

In un agile libretto pubblicato quest'anno nella collana diretta per la Cambridge University Press da Jan Pampler e intitolato *Emotions, Sense and Experience*, gli autori Rob Bobbice e Mark Smith osservano come forse gli storici delle emozioni, inizialmente motivati da una necessaria offensiva epistemologica che voleva sottrarre a neuroscienziati e psicologi lo studio esclusivo delle emozioni, si siano forse spinti troppo oltre, trascurando da ultimo l'insopprimibile dimensione sensoriale dell'esperienza affettiva. Nel volume *Emozioni e luoghi urbani* la dimensione sensoriale è al contrario preponderante. Le numerose esperienze olfattive, uditive e visive raccontano con straordinaria efficacia le relazioni tra gli individui, le comunità e gli spazi e le pratiche della vita quotidiana: si pensi al brusio incessante dei vicoli di Napoli "come fosse il bombo delle api", agli odori dei baccalari, al tanfo delle carcasse di animali abbandonate all'aria aperta e di ogni lordura accantonata per la "stercorazione delle campagne", o alle velme della laguna di Venezia, o alle acque limacciose e luride dei Navigli di Milano o anche alla fragranza dei ceci arrostiti che accoglievano i devoti di Santa Rosalia sul Monte Pellegrino a Palermo. Il volume è anche percorso dall'acqua, dai suoi suoni, dai suoi odori, dalle attività produttive, commerciali e ricreative che nelle città si affastellano lungo i corsi di fiumi, canali, rivoletti e lagune. Questa impostazione sembra rispondere, almeno in parte, e forse inconsapevolmente, alle sollecitazioni provenienti dai teorici del *New Materialism* che ci interpellano a studiare la storia dell'uomo come un "*ecological self*", ovvero un individuo considerato anche nelle sue relazioni con le altre specie, con il mondo fisico, con l'ambiente, con gli oggetti, con tutto quanto lo circonda.

Nel 1985 Peter Stearns, un pioniere della storia delle emozioni in America e tuttora un autore di riferimento importante, coniò un termine nuovo: "*emotionology*". Questo termine un po' sgraziato descriveva "le attitudini o

gli standard che una società, o un gruppo sociale, adotta in relazione alle emozioni e alla loro espressione”. L’approccio di Stearns presuppone che “ciò che la gente pensa riguardo alle emozioni finisca col tradursi nell’esperienza di quelle emozioni”. Sono le aspettative sociali a dare forma ai sentimenti. E dunque occorre decodificare quali siano, in una data cultura, in una specifica comunità, i sentimenti valorizzati e incentivati o al contrario sviliti, marginalizzati, repressi. Le fonti visive, in particolare, e non soltanto quelle rivolte ad un pubblico infantile, hanno una straordinaria capacità di inculcare o rafforzare costrutti cognitivi, processi interpretativi, rappresentazioni di sé e dell’altro, attitudini emozionali alla cui decrittazione occorre addestrarsi, acquisendo fin dalle prime esperienze di lettura/visione una consapevolezza critica della non-neutralità delle immagini e della non-naturalità della loro ricezione.

Per un esempio a mio avviso esplicativo di quali codici emozionali fossero consentiti a due sposi, che erano anche metafora di due ruoli in una comunità orante protestante, consideriamo una tela notissima di Rembrandt (della cui opera il grande scienziato Christiaan Huygens aveva ammirato l’*affectuum vivacitas*, la vivacità degli affetti): mi riferisco al ritratto del predicatore mennonita Cornelis Claeszoon Anslø e di sua moglie Aaltje Gerritsdr Shouten (1641). Cornelis è rappresentato mentre le parla (Fig. 3). L’intensità retorica è accentuata dal movimento del braccio.

Aaltje lo ascolta composta. Lo spettatore guarda e vede il predicatore in azione. Ne coglie il gesto e l’espressione. Ma il vero soggetto è l’ascolto assorto di sua moglie, soprattutto la sua commozione esibita, allusa nel fazzoletto che stringe tra le mani raccolte sul grembo, e la sua remissiva soggezione.

È proprio in quel *gap* tra esperienza ed espressione che risiedono i gangli delle strutture di potere, incluse, ovviamente, le strutture del potere di genere, essendo il genere, come ha scritto Ute Frevert, la categoria più cospicua impiegata per “naturalizzare” le emozioni.

Quand’anche infatti si considerino le rappresentazioni (visuali, cronachistiche o letterarie) di donne barbute (in una società in cui la barba era assunta a simbolo di maturità, in-

Fig. 3.
Rembrandt, Ritratto
del predicatore
mennonita Cornelis
Claeszoon Anslø e
di sua moglie Aaltje
Schouten, 1641.



dipendenza economica e vigoria sessuale), l'anomala aberrazione della natura vi appare generalmente addomesticata attraverso la riproposizione dei consueti oneri di cura e intrattenimento e della modestia affettiva che nell'ambito domestico e familiare si convenivano alla donna.

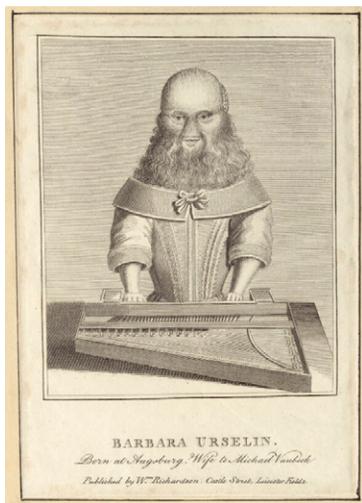


Fig. 4. Jusepe de Ribera, *Magdalena Ventura con marito e figlio*, 1631.

Fig. 5. *Barbara Urselin*, incisione tardo settecentesca.

Si pensi alla rappresentazione di Magdalena Ventura (1631), sì barbata ma inesorabilmente definita, con il seno esposto, dal suo ruolo di madre e docile moglie, ideologicamente ed emozionalmente sussunta dalla barba di suo marito (Fig. 4). O si pensi ancora alla rappresentazione di Augustina Barbara Urselin (1629–1668?) intenta a suonare la spinetta (Fig. 5). La singolarità di Barbara allude soltanto all'anomalia visuale: una meraviglia della natura, ma non della cultura, soggiacendo anch'ella ai codici comportamentali ed emozionali di genere della sua epoca. Poi non mancano le eccezioni, come la rappresentazione doppia di Venere che piange la morte di Adone nella raccolta illustrata di miti classici di Vincenzo Cartari (1571): Venere appare da un lato velata, preclusa allo sguardo del mondo, ripiegata nel suo dolore, le mani sul grembo, perduta insieme al perduto amore; dall'altro in posizione eretta e barbata mentre cinge in una mano un pettine, possibile allusione al potenziale evirativo della barba di lei, e dunque all'emancipazione (a un tempo economica, emozionale ed erotica) connessa alla vedovanza (Fig. 6).

Fig. 6. *Venere che piange la morte di Adone*, 1571.

O le leggende agiografiche di sante divenute irsute pur di non assecondare le strategie matrimoniali dei loro padri. Ma qui l'affronto al desiderio maschile è mitigato dalla sottomissione di queste donne alla suprema autorità patriarcale di Dio.

È altresì significativo che in tanti esempi letterari di *crossdressing*, la donna travestita appaia imberbe, a suggerire la sua aspirazione ultima a realizzarsi solo in un matrimonio convenzionale e dunque diseguale.





Fig. 7. Jan van der Straet (Stradanus), *Allegoria dell'America*, c.1600.

sulle nuove scoperte geografiche realizzato da Theodore e Philippe Galle, incisori ad Anversa. Le due figure sono ritratte per contrasti.

Vesputi è un uomo, eretto, vestito in abiti europei, identificato dall'astrolabio, da uno stendardo sovrastato da una croce e dalle navi ancorate in rada alle sue spalle. L'America è ritratta come una donna nuda, attraente, distesa su un'amaca, che nulla ha da offrire più che la sua naturalità, spoglia e incolta, e la sua disponibilità sessuale. La composizione dell'incontro, che sullo sfondo artatamente incomincia orride scene di cannibalismo, è funzionale a consolidare nel lettore (maschio) europeo un sentimento di superiorità (sulla donna e sui popoli non-cristiani) e a dissipare ogni irresolutezza morale o emozionale a fronte di condotte di sopraffazione e conquista.

L'eroticizzazione del dominio coloniale e la ferinizzazione dei gruppi umani sottomessi furono ancor più pervasive nell'età moderna allorquando si ascriveva la "differenza razziale" a peculiarità corporee e fenotipiche percepite e descritte come invariabili (non ultimo, nel caso dei neri africani, un supposto ispessimento delle terminazioni nervose che li avrebbe resi insensibili al dolore ed emozionalmente inerti). La voce *Negro* accolta nella terza edizione dell'*Encyclopaedia Britannica* (1798) recepì e cristallizzò una rappresentazione dei neri africani come di una varietà del genere umano degenerata ed irredimibile:

Negro, Homo pelli nigra, un nome dato a una varietà della specie umana, i cui esponenti sono interamente neri e abitano in zone torride, anzitutto in quella parte di Africa che si distende tra i tropici. Nel loro aspetto possono variare ma tutti si differenziano dagli altri uomini per le caratteristiche del volto: gote piene, zigomi elevati, una fronte generalmente alta, un piccolo naso largo e schiacciato, labbra tese, orecchie

minute, bruttezza e irregolarità delle forme. Le donne nere hanno dei fianchi dimessi con grandi glutei che paiono una sella. I vizi più ignominiosi sembrano attanagliare questa razza infelice: l'accidia, l'indole infedele, vendicativa e crudele, l'impudenza paiono aver annientato i principi della legge naturale e tacitati gli scrupoli di coscienza. Gli sono ignoti ogni sentimento di compassione ed incarnano il più sbalorditivo esempio di corruzione dell'uomo quando sia lasciato a se stesso.

La bestialità dell'uomo nero era infatti associata ad una inettitudine alla socialità in un'epoca in cui la raffinatezza della conversazione definiva la civiltà di un popolo o di un ceto sociale. È significativo in tal senso che al pensatore scozzese David Hume (1711–1776) l'ostinata propensione all'isolazionismo di Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) fosse parsa una deplorable regressione: nell'orgogliosa aspirazione del ginevrino ad una solitudine radicale e definitiva Hume intravede un'inclinazione primitiva, barbarica, bestiale, mesta, inidonea a ingaggiarsi colle fervide sollecitazioni intellettuali del “*conversible world*”. Con l'incedere della civiltà, egli scrisse nell'*Enquiry Concerning Human Understanding* (1748) “gli uomini divengono sempre più socievoli e non è possibile che, quando siano versati nella scienza e siano abili conversatori, possano contentarsi di restare in solitudine e tenere a distanza i loro simili come è invece tipico delle nazioni ignoranti e barbare”⁴.



Fig. 8. [Johannes Vingboons e bottega, attr.], *Del modo di danzare degli Ottenotti, Capo di Buona Speranza*, c.1667.

Lo stereotipo razzista, veicolato impudentemente nell'antiporta del *Nouveau voyage aux isles de l'Amérique* (1725–1727) che in un medaglione incorniciato ne ritrae l'autore, il missionario domenicano Jean-Baptiste Labat, con uno schiavo inginocchiato ai suoi piedi (Fig. 9), riaffiora nondimeno anche in immagini costruite con ben altri intenti. Ed è soprattutto qui che occorre acuminare lo sguardo.

Nelle *Cérémonies et coutumes religieuses de tous les peuples du monde*, un'imponente compilazione comparativa, sapientemente illustrata, su modelli antecedenti, da Bernard Picart (1673–1733), pubblicata ad Amsterdam in sette volumi tra il 1723 e il 1737 e non di rado descritta come

un audace manifesto per la tolleranza della diversità umana, la rappresentazione degli uomini e delle donne d’Africa, dei loro gesti, delle loro posture, delle loro espressioni facciali sembra attribuire loro dei tratti affettivi europeizzati (Fig. 10).

Fig. 9. André Bouys e C. Mathey (incisori), *Ritratto di Jean-Baptiste Labat* (1663–1738), 1742.

Benché presumibilmente ispirata da un’intenzione inclusiva, volta a ricomprendere i neri africani nella comune condizione umana, questa strategia narrativa ne oblitera le specificità sussumendo la differenza in uno standard di umanità e rispettabilità emozionale che ancora una volta appare modellato su un calco “bianco”.

Concludo qui il mio breve percorso, sperando di non avervi disorientato ed anzi auspicando di aver seminato alcuni indizi su come accostarsi a un’immagine con curiosità, consapevolezza, sguardo e cuore avveduti.

Note

¹ Janine Y. KIM, *Racial Emotions and the Feeling of Equality*, in «University of Colorado Law Review», vol. 87, 2016, pp. 437–500. Si veda anche Giovanni TARANTINO, *Feeling White in the Pre-Modern Western World: Beneath and Beyond*, in *The Routledge History of Emotions in Europe, 1100–1700*, a cura di Susan BROOMHALL e Andrew LYNCH, Routledge, London, 2019, pp. 303–319.

² La denuncia del fanatismo e dell’intolleranza della Chiesa di Roma trovò nell’Europa protestante ampia varietà di modalità espressive, dalle parodie e caricature ai terrificanti martirologi e alle raffigurazioni visuali che ritraevano, senza risparmio di particolari cruenti, la ferocia dei tribunali ecclesiastici.

³ *Emozioni e luoghi urbani. Dall’antichità a oggi*, a cura di Elisa NOVI CHAVARRIA e Philippe MARTIN, Viella, Roma, 2021. Si veda anche *Sensibilità moderne: sensi e affetti nello spazio italiano (secoli XV–XVIII)*, a cura di

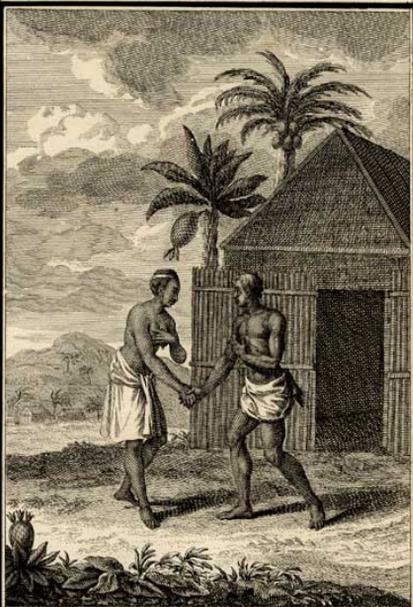
Alessandro ARCANGELI e Tiziana PLEBANI, Carocci, Roma, 2022.

⁴ Per una discussione delle divergenti rappresentazioni visive tra Sei e Settecento della socievolezza degli “Ottentotti” (ovvero i Khoi, una popolazione indigena dell’Africa australe) si veda Giovanni TARANTINO, *Falling In and Out of Place: The Errant Status of Solitude in Early Modern Europe*, in *The Routledge History of Loneliness*, a cura di Katie BARCLAY, Elaine CHAILUS e Deborah SIMONTON, 2023. Per una rappresentazione “empatica” dei Khoi tratta dalla collezione di mappe e disegni di Cosimo III de’ Medici (Biblioteca Medicea Laurenziana) si veda Fig. 8.





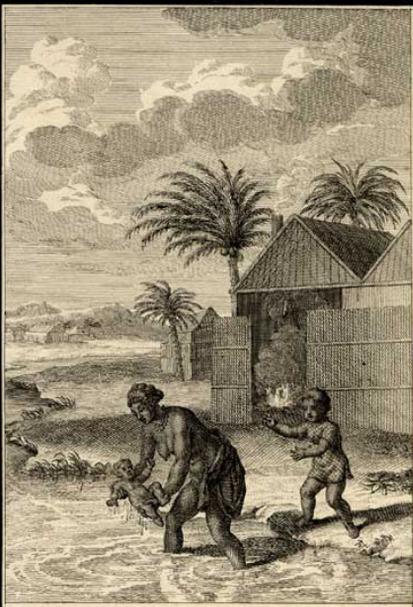
MANIERE de se Saluer le matin en GUINÉE



Leur MANIERE de se MARIER .



CEREMONIES de L' ACCOUCHEMENT .



L' ACCOUCHEE, va laver son ENFANT dans la Riviere .

A. Duvet del. et sculp. de 1788.

Percorso 3

**GUARDIAMO LE IMMAGINI
CON OCCHI NUOVI**

Adottare un libro di testo per la scuola primaria: guida alla scelta

Arrivati a questo punto della lettura della guida molti/e insegnanti si chiederanno: cosa posso fare nel mio lavoro quotidiano per contribuire ad educare le nuove generazioni a una cultura delle differenze? Quali azioni concrete posso realizzare per disinnescare stereotipi e pregiudizi sessisti e razzisti nella pratica educativa? Ve ne proponiamo due, da portare avanti in parallelo.

La prima è quella di affinare la capacità di scegliere *un buon libro di testo*, il più possibile orientato ai principi delle pari opportunità e della cultura delle differenze. La seconda è quella di trattare in classe, in maniera esplicita e mirata, le tematiche di genere e interculturali e i pregiudizi razziali.

Per facilitare l'avvio di percorsi dedicati al tema e fermo restando che ogni docente potrà elaborare i percorsi che ritiene più utili per la propria classe, vi presentiamo qui alcune *proposte didattiche su come riconoscere gli stereotipi e promuovere immaginari alternativi*, una sorta di “prontuario” per analizzare un libro di testo con “occhi nuovi”:

Analizza i testi e le illustrazioni alla ricerca di stereotipi

Uno stereotipo è una generalizzazione eccessivamente semplificata su un gruppo o categoria di persone (magari classificate per soggettività etnica o di genere, classe, orientamento sessuale, abilità/disabilità), che di solito reca etichette e messaggi derogatori o riduttivi/sminuenti e li applica a tutte le persone del gruppo. Gli stereotipi disumanizzano le persone, ne incasellano i ruoli, ne rendono indistinti i desideri, le vocazioni, i modi di essere e di pensarsi. Uno stereotipo presente in un testo scolastico produce disinformazione sulla realtà sociale e inibisce il pensiero critico.

Per una rilettura critica e una revisione dei libri per l'infanzia, con particolare riferimento ai testi scolastici, è necessario saper intercettare gli stereotipi più comuni e dannosi ed evitare di adottare un libro che contenga questo tipo di rappresentazioni o le proponga in maniera acritica e non tematizzata. Lo stesso controllo va fatto sulle illustrazioni che spesso sono complici dei testi nel reiterare stereotipi sessisti e razzisti, non di rado estremizzandoli.

Ecco un elenco di stereotipi ricorrenti che occorre saper riconoscere:

Stereotipi comuni dannosi

- Le donne sono emotive, gli uomini razionali
- Le donne sono più portate per i lavori casalinghi
- Le donne devono occuparsi della casa e dei figli, gli uomini devono lavorare e mantenere economicamente la famiglia
- Le donne amano l'arte e la letteratura, gli uomini la scienza e la matematica
- È naturale per le donne voler essere mamme
- Le donne sono più capaci di prendersi cura degli altri (bambini, anziani) rispetto agli uomini
- Le donne sono passive e dipendenti, gli uomini attivi e indipendenti
- Le bambine sono più calme, i bambini più dinamici
- I bambini sono più portati per le attività fisiche e per lo sport rispetto alle bambine
- Le bambine/le donne sono facili al pianto
- Le bambine amano giocare con bambole e bambolotti (prefigurando il ruolo materno)
- Le bambine sono insicure e paurose, i bambini intraprendenti e coraggiosi
- Gli uomini/i bambini sono aggressivi, talvolta violenti
- I bambini/le bambine immigrati/e sono poveri/e, incuranti dell'igiene personale, aggressivi/e, asociali
- I bambini/le bambine immigrati/e hanno più difficoltà ad apprendere
- I bambini/le bambine immigrati/e hanno più difficoltà ad esprimersi correttamente e a comprendere ragionamenti complessi
- I bambini/le bambine non-bianchi/e hanno bisogno di "noi"
- I bambini cinesi eccellono nel calcolo
- I bambini africani eccellono nella corsa

Come emerge anche da questo breve box riassuntivo, stereotipi sessisti e razzisti non sono egualmente presenti nei libri di testo. Se da un lato vi sono continue sollecitazioni, visive e non, sui ruoli di genere nella famiglia e nella società o, ancora, in merito alle diverse inclinazioni di bambini e bambine, non può dirsi lo stesso per adulti e bambini immigrati, o figli o nipoti di im-

migrati o più genericamente riconducibili a gruppi percepiti o rappresentati come minoritari. Nelle prossime sezioni proveremo a riflettere insieme sulla rilevanza simbolica della invisibilità, ma, intanto, quando l'immagine c'è, è senz'altro proficuo provare a decodificarla avendo a mente le convenzioni visive di lungo periodo (di cui si è detto nel *Percorso 2*): la consapevolezza della sedimentazione storica degli stereotipi visivi ci aiuterà a comprendere meglio le perduranti strategie iconografiche di inferiorizzazione e stigmatizzazione.

Cerca il tokenismo

Il tokenismo, dall'inglese *tokenism*, deriva dalla parola *token*, letteralmente un gettone, un simbolo. È un espediente narrativo che consiste in concessioni simboliche accordate a gruppi minoritari e svantaggiati al solo fine di esibire una parvenza di equità e giustizia, evitando così accuse di pregiudizio e discriminazione. Il tokenismo si realizza introducendo (in maniera pretestuosa) rappresentazioni di gruppi storicamente discriminati (ad es. donne, persone con disabilità, migranti, persone con orientamento sessuale non eterosessuale) per trasmettere all'esterno un'*impressione di equità e rispetto delle pari opportunità* senza che ci sia una reale intenzione di integrazione e giustizia sociale.

Analizzare il tokenismo nei libri per l'infanzia è un esercizio estremamente utile e rivelatore di alcune cattive pratiche messe in atto dagli editori, apparentemente inclusive, in realtà profondamente discriminanti. Ecco alcuni esempi di tokenismo: rappresentare un solo bambino di pelle scura tra molti bambini "bianchi" oppure un solo bambino con disabilità (tipicamente sulla sedia a rotelle) tra molti bambini "normodotati", o ancora, una sola bambina che gioca a calcio in una squadra di soli bambini maschi. Il tokenismo produce lo stesso effetto dello stereotipo: omologa e semplifica le caratteristiche dei membri di un gruppo percepito o rappresentato come dominante, maggioritario, "normale", facendoli apparire indistinti al loro interno; rimarca le differenze tra i gruppi; ipostatizza gerarchie (vedere regolarmente rappresentata in un libro solo "una" persona di un determinato gruppo trasmette ai bambini/alle bambine il messaggio di una "evidente" inferiorità di quel gruppo).

Nell'esaminare un libro da adottare nella propria classe è dunque importante prestare attenzione all'espediente del tokenismo: se l'editore ricorre a questa pratica significa che aderisce solo superficialmente ai principi dell'inclusione e di un'equa rappresentazione del pluralismo socio-culturale.

Cerca gli invisibili

Ciò che i bambini/le bambine non vedono nei libri di scuola insegna loro chi conti e chi no nella nostra società. L'invisibilità di interi gruppi umani nei libri di fiabe, così come nei libri di testo, mina la loro importanza e, cosa ancora più grave, annienta il senso affermativo di sé di quei bambini e di quelle bambine che appartengano a categorie non rappresentate o sottorappresentate. Che messaggio può trarre un giovane lettore/una giovane lettrice che viva in una famiglia monoparentale dal fatto che nei suoi libri di scuola quel tipo di famiglia non è mai rappresentata? Quali conseguenze può avere nella formazione di una giovane lettrice di scuola primaria la mancata rappresentazione di donne adulte in ruoli professionali autorevoli e importanti? Che tipo di immaginario sociale viene promosso e coltivato in un'aula scolastica rimuovendo dai libri di testo la pluralità etnica e culturale che caratterizza la nostra società?

Esempi di gruppi di persone che sono spesso invisibili nei libri per l'infanzia o nei libri di testo

- Famiglie omogenitoriali (famiglie con due papà o due mamme)
- Famiglie monoparentali
- Famiglie ricostituite
- Famiglie miste in cui i due partner siano di nazionalità o "etnia" diversa
- Madri lavoratrici
- Immigrati/e (soprattutto se in ruoli non avvilenti o marginali sul piano sociale e professionale)
- Bambini/e "non-bianchi/e"
- Bambini/e disabili e/o con handicap

Nell'esaminare (e nell'adottare) un libro di testo è importante dunque prestare attenzione a quante e quali categorie non vengono rappresentate, optando per quei libri che offrano rappresentazioni plurali e variegiate della realtà sociale e dei gruppi umani.

Verifica la presenza di contro-narrazioni

Le “contro-narrazioni” sono volte a contrastare la “normalizzazione” delle narrazioni dominanti, decostruendo le visioni negative o stereotipate dell’altro e promuovendo visioni differenti e plurali. La costruzione di storie “altre” aiuta a mettere in scena gruppi solitamente marginalizzati o resi invisibili. Nei libri per l’infanzia raccontare storie alternative addestra i giovani lettori/le giovani lettrici ad ampliare le rappresentazioni del mondo sociale e a scrutarle con sguardo vigile.

Fai attenzione al linguaggio

In quanto sistema che riflette la realtà sociale ma al tempo stesso la produce, il linguaggio diventa il luogo in cui la soggettività degli individui si costruisce e si modella. Se partiamo dal presupposto che il linguaggio non sia un semplice strumento di comunicazione ma uno strumento di percezione e classificazione della realtà, è importante che il suo uso sia “corretto”, non nel senso normativo-prescrittivo del termine, ma nel senso di equo, giusto, non-discriminatorio. Se sul fronte del linguaggio di genere, in particolare, occorre tener conto delle *Linee guida per l’uso del genere nel linguaggio amministrativo del MIUR* (2018)¹, a un più generale contrasto ai linguaggi d’odio siamo tutti richiamati dalla recente Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa sull’*hate speech* del 20 maggio 2022² e dai progetto di Amnesty International *Barometro dell’odio*, dedicato al monitoraggio e all’analisi dei discorsi d’odio online³.

Note

¹<https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-per-l-uso-del-genere-nel-linguaggio-amministrativo-del-miur>.

²https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a67955

³<https://www.amnesty.it/barometro-odio/>.

scheda 1

Cosa farò da grande?



Fascia d'età 6-8 anni

Temi Stereotipi di genere sulle professioni. Linguaggio di genere.

Obiettivo Stimolare nei bambini e nelle bambine una riflessione sul mondo professionale smontando l'idea che esistano professioni "adatte agli uomini" e altre "adatte alle donne". Sensibilizzare ad un impiego inclusivo del linguaggio, con particolare riferimento all'uso di un linguaggio di genere per definire professioni femminili che tradizionalmente sono state svolte soltanto dagli uomini.

Strumenti e materiali Cartolina "Io da grande farò..."

Durata dell'attività Tempo per la discussione sui mestieri "da maschio" e "da femmina"; tempo per disegnare il "mestiere da sogno".

Descrizione dell'attività

L'attività si snoda in diverse fasi. Per cominciare, l'insegnante potrà sollecitare una discussione in classe ponendo la domanda: esistono professioni da maschio e professioni da femmina? L'insegnante scriverà alla lavagna le professioni che bambini e bambine ritengono più adatte all'uno o all'altro genere. Una volta che il quadro delle professioni sarà completo, l'insegnante potrà sollecitare una revisione critica degli stereotipi di genere nelle professioni chiedendo a bambini e bambine se conoscono un controesempio per ciascuna categoria professionale, cioè una persona – uomo o donna – che svolga una professione ritenuta atipica per il proprio genere di appartenenza. Potranno quindi essere citati uomini che di mestiere fanno i ballerini, i maestri, gli infermieri etc. così come donne che svolgono professioni come la scienziata, la calciatrice, la direttrice d'orchestra etc.

Infine, si presenterà alla classe la cartolina "Io da grande farò..." e si proporrà la seguente attività: ciascun bambino/a dovrà scegliere il personaggio preferito tra quelli raffigurati, assegnargli un nome

e scegliere qual è tra i mestieri proposti il suo preferito; dopodiché dovrà disegnare il personaggio mentre svolge la professione prescelta (con la tenuta da lavoro e se possibile visualizzando lo strumento del mestiere). Il titolo del disegno dovrà indicare il nome del bambino/della bambina e il mestiere, con questa dicitura: “Elsa da grande farà la pittrice”, “Karim da grande farà il gelataio” etc. A discrezione dell’insegnante: si potrà produrre un cartellone da appendere alla parete con tutti i disegni prodotti dalla classe.

Consigli utili

È importante lasciare a bambine e bambini la massima libertà nella scelta del personaggio. Qualcuno/a potrebbe optare, per esempio, per un personaggio appartenente al genere opposto: occorre assecondare questa libertà di sperimentare che fa parte integrante di un momento creativo in cui entrano in gioco la fantasia e l’immaginazione.

scheda 2

Cappuccetto Rap



Fascia d'età 6-10 anni

Temi Rivisitazione delle fiabe classiche.

Obiettivo A partire da una rivisitazione della fiaba di Cappuccetto Rosso si vuole attivare una decostruzione degli stereotipi sul colore della pelle e sul personaggio del “cattivo”.

Strumenti e materiali Cartolina “Cappuccetto Rap”.

Durata dell'attività Tempo per la lettura dell'immagine, per la costruzione del rimario e per la scrittura della parte finale della filastrocca.

Descrizione dell'attività

La prima parte dell'attività consiste nella lettura dell'immagine della cartolina che verrà mostrata alla classe coprendo il testo scritto. A partire dallo stimolo visivo si chiederà a bambine e bambini di tratteggiare i due personaggi in scena: Cappuccetto Rosso e il lupo. Analizzando le espressioni facciali, la postura, la vicinanza tra i due personaggi potranno essere avanzate varie ipotesi: chi sono? Che carattere hanno? Che rapporto esiste tra i due? Cosa stanno facendo (o cosa stanno per fare) insieme? E poi, ancora: dov'è ambientata la vicenda? In quale periodo si svolge (presente, passato)? Dopo questa prima fase esplorativa si andrà a disvelare il testo in rima. L'ultima strofa - "Ma tu guarda: un lupo bianco! Poveretto, sembra stanco. Vorrei tendergli la mano. Che ne dite? Sembra strano?" - è un invito a proseguire la narrazione. A seconda dell'età dei/delle partecipanti l'attività potrà essere svolta in maniera più o meno autonoma: l'insegnante, in ogni caso, farà da guida e potrà giovare di questa attività per insegnare gli elementi base della scrittura creativa e le regole per la costruzione di un rimaio.

Possiamo prevedere due diversi step, di cui il primo può essere realizzato a partire dalle prime classi mentre il secondo richiede competenze più avanzate per cui sarà compito dell'insegnante valutare quando proporlo in base al livello della propria classe.

- Il primo step consiste nella produzione di un rimaio di classe, cioè un repertorio di parole che rimano insieme. Le rime potranno essere "perfette", cioè costituite dalla perfetta eguaglianza della parte finale di due parole, a partire dall'accento tonico (ad esempio mare-chiare, fiore-attore) oppure "imperfette" se formate da suoni simili ma non identici, come nel caso dell'assonanza in cui le parole terminali contengono le stesse vocali a cominciare da quella accentata, mentre le consonanti sono diverse, ma per lo più di suono simile (ad esempio fame-pane, lento-tempo). Per iniziare il lavoro proponiamo alcune coppie di parole in rima che potrebbero essere integrate nel racconto di *Cappuccetto Rap*: mangia-pancia, letto-tetto, minestrone-abbraccio. La classe troverà altre coppie di parole che potrebbero essere attinenti alla storia di *Cappuccetto Rap* e l'insegnante le scriverà alla lavagna.

- Il secondo step prevede un lavoro in piccoli gruppi. Tra le tante coppie individuate dalla classe ciascun gruppo ne sceglierà alcune e su quelle costruirà alcune strofe per dare seguito alla storia di *Cappuccetto Rap*. Al termine dei lavori di gruppo ci sarà una condivisione delle filastrocche in classe.

Consigli utili

L'insegnante potrà invitare le bambine e i bambini ad immaginare un finale inaspettato e diverso da quello della fiaba tradizionale, per esempio tratteggiando Cappuccetto Rap come una bambina in gamba e intraprendente (la prima strofa del testo lo suggerisce) e il lupo come un personaggio per niente cattivo e magari bisognoso di amicizia.

Tutti possono piangere



Fascia d'età 8-10 anni

Temi Educazione alle emozioni. Stereotipi sul genere maschile.

Obiettivo Stimolare nei bambini e nelle bambine una riflessione sui diversi modi in cui le persone manifestano le proprie emozioni. Riflettere sul pianto quale espressione di emozioni universali (commozione, dolore, nostalgia etc.) che possono essere vissute indistintamente da uomini e donne, bambini e bambine.

Strumenti e materiali Cartolina “Perché piange un Supereroe?”.

Tempo Tempo per la *brainstorming*, per l'attività in piccoli gruppi e per la costruzione della storia.

Descrizione dell'attività n. 1

Si prevedono due fasi per lo svolgimento dell'attività. La prima consiste in un'attività di *brainstorming*: una modalità didattica di apprendimento collaborativo la cui finalità è far emergere diverse possibili alternative per risolvere un problema o approfondire un argomento. Il tema del *brainstorming* è: “Perché le persone piangono?”. L'insegnante scrive alla lavagna (o su un cartellone a fogli mobili) alcune domande stimolo: perché le persone piangono? Qual è stata l'ultima volta che ti è capitato di piangere? Hai mai visto una persona adulta piangere? In quale circostanza? L'insegnante sollecita il dibattito ascoltando in maniera accogliente le risposte che emergono liberamente dalla classe e le scrive alla lavagna.

Consigli utili

L'insegnante deve svolgere il ruolo di facilitatore/facilitatrice: il suo compito è coordinare e gestire la sessione di *brainstorming* senza aggiungere la propria valutazione o commenti sulle idee presentate e deve fare in modo che alunni e alunne non si sentano mai giudicati per i concetti che esprimono. Le regole per la buona conduzione di un *brainstorming* sono infatti: nessuna critica alle idee degli altri; tutte le idee sono ben accolte. Con queste accortezze si riducono le naturali inibizioni dei/delle partecipanti, stimolando il pensiero divergente, in quanto spesso idee apparentemente infruttuose ne innescano di utili, generando un circuito virtuoso di costruzione condivisa della conoscenza. Il *brainstorming* si caratterizza come un'attività collaborativa e inclusiva che spinge i/le partecipanti alla conoscenza e all'ascolto reciproco.

Descrizione dell'attività n. 2

La classe viene suddivisa in piccoli gruppi composti da 4-5 bambine e bambini e a ciascun gruppo viene consegnata una fotocopia a colori della cartolina "Perché piange un supereroe?". Osservando l'immagine del supereroe che piange, ciascun gruppo inventerà la propria storia. Per facilitare il lavoro l'insegnante potrà suggerire alcune domande stimolo: come si chiama il supereroe? Quali sono i suoi superpoteri? Perché piange? Cose gli è accaduto? Come potrebbe risolvere il suo problema? C'è qualcuno/a che lo potrebbe aiutare? In che modo?

All'interno del gruppo verrà elaborata la storia in maniera condivisa. L'attività del gruppo potrà essere strutturata più efficacemente assegnando un compito specifico a ciascun componente del gruppo:

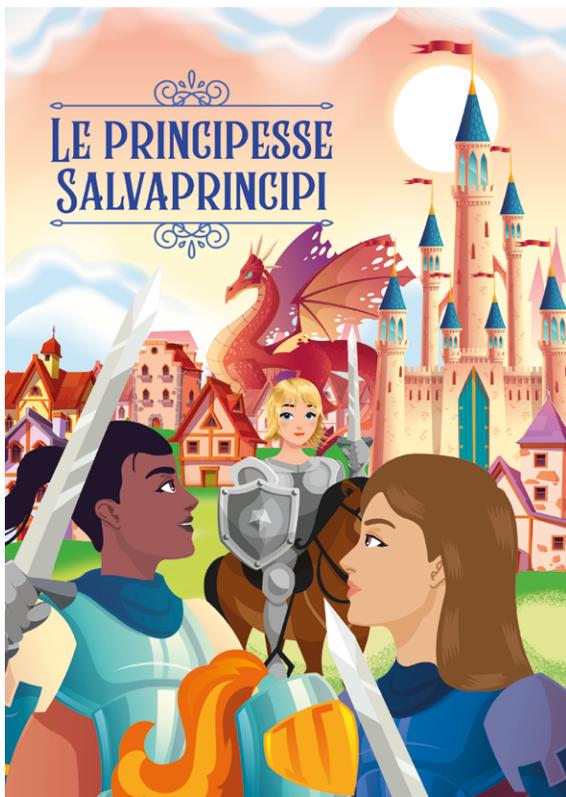
- Stesura del testo in brutta copia
- Revisione delle bozze
- Trascrizione del testo in bella scrittura o in alternativa al computer
- Illustrazione (facoltativa): potranno essere prodotti dei disegni per illustrare la storia
- Coordinamento/supervisione dei lavori

Il gruppo, dunque, dovrà essere composto preferibilmente da cinque componenti oppure da quattro, nel caso in cui non siano previsti i disegni. Al termine dell'attività i lavori dei vari gruppi potranno essere rilegati tutti insieme per dare vita ad una raccolta di storie dal titolo "Perché piange un supereroe?". Come copertina potrà essere usata la fotocopia in bianco e nero della cartolina in formato A4 in allegato alle attività, che le bambine e i bambini potranno colorare come vorranno. Potrà essere prevista una giornata di restituzione in cui ciascun gruppo leggerà al resto della classe la propria storia.

Consigli utili

Per il buon svolgimento dell'attività è fondamentale creare un ambiente rilassato e silenzioso, che favorisca l'ascolto, l'attenzione, la collaborazione e l'immaginazione.

Le Principesse Salvaprinциpi



Fascia d'età 8-10 anni

Temi Stereotipi sul genere femminile. Rivisitazione del modello della principessa.

Obiettivo Ripensare lo stereotipo classico della principessa. Promuovere un'immagine plurale e diversificata delle principesse. Stimolare contro-narrazioni di genere.

Strumenti e materiali Cartolina "Le principesse salvaprinциpi". Fogli di carta in formato A4.

Durata dell'attività Tempo per la discussione in classe e tempo per la costruzione della storia.

Descrizione dell'attività L'attività si svolge in due fasi:

1. Per prima cosa si fanno emergere gli immaginari presenti nella classe stimolando una ricognizione delle storie preferite che hanno per protagoniste le principesse. A turno bambini e bambine raccontano la storia della loro principessa preferita. La discussione può essere guidata da alcune domande stimolo poste dall'insegnante: nella storia, come viene descritta la principessa dal punto di vista fisico-estetico? Come viene delineato il personaggio dal punto di vista caratteriale? Qual è il sogno della principessa? Nella vicenda compare anche un principe? Come viene descritto? Che ruolo svolge? Qual è il lieto fine?

L'attività si pone lo scopo di mettere a fuoco alcuni elementi ricorrenti che si ritrovano nelle fiabe di principesse: la lealtà, la bellezza, la bontà, la gentilezza come doti peculiari della principessa; il sogno matrimoniale come progetto di vita; la presenza di un principe – forte e coraggioso – che svolge il ruolo di salvatore; il matrimonio come lieto fine.

2. L'insegnante divide la classe in piccoli gruppi composti da 3-4 bambine e bambini e consegna a ciascun gruppo una fotocopia della cartolina "Le principesse salvaprincipi". La cartolina, colorata e personalizzata, fungerà da copertina di un libro che sarà scritto dai bambini e dalle bambine. Osservando l'immagine delle tre principesse – armate di spade, elmetti e scudi – ciascun gruppo inventerà la propria storia. Per facilitare il lavoro di scrittura si potranno suggerire le seguenti domande guida:

- Come si chiamano le tre principesse? Da dove provengono? Che carattere hanno? Che tipo di legame esiste tra loro?
- Dove è ambientata la vicenda?
- Chi sono i principi che devono essere salvati? Perché sono in pericolo?
- Che ruolo svolge nella vicenda il drago che compare sullo sfondo?
- Qual è il finale della storia?

Seguendo l'articolazione dei compiti all'interno del gruppo presentata nella scheda precedente (stesura del testo in brutta copia; revisione delle bozze; trascrizione del testo in bella scrittura o in alternativa al computer; illustrazione; coordinamento dei lavori) ciascun gruppo produrrà una storia dal titolo "Le principesse salvaprincipi" e al termine dell'attività potrà essere prevista una giornata di restituzione in cui ciascun gruppo legge alla classe la propria storia.

Consigli utili

Nello svolgimento delle attività è particolarmente importante stimolare una partecipazione attiva dei bambini (maschi) che potrebbero sentirsi disincentivati a partecipare ad un'attività che mette in scena racconti di principesse e nuove eroine femminili. Il fatto che la storia de "Le principesse salvaprincipi" sia creata all'interno di un gruppo misto può facilitare il confronto tra maschi e femmine sui ruoli di genere e disinnescare lo stereotipo secondo cui è sempre e soltanto "il principe che salva la principessa". Delineare una storia in cui sono le eroine femminili a salvare i principi è utile per un riposizionamento dei generi in ruoli interscambiabili e paritetici.

Il materiale iconografico delle schede didattiche è riprodotto in formato cartolina nella tasca di copertina dell'edizione cartacea di questa guida.

Indice delle illustrazioni

Dentro i binari di genere. Immagini femminili e maschili nei libri di testo (I.B.)

Fig. 1. Roberto Sgrilli, Sc, in Vera Cottarelli Gaiba, Nerina Oddi, *Il libro della prima classe*, La Libreria dello Stato, Roma, 1940, p. 13. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 2. *Inverno*, in Vera Gaiba, Oreste Gasperini, *Spigolando. Letture per la seconda classe elementare*, III ed., Paravia, Torino, 1954, tav. II/2. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino. La stessa illustrazione ricorre anche in *Sussidi didattici e arredi per le scuole elementari*, G.B. Paravia & C., Torino, 1957, p. n.n.. Per gentile concessione della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia).

Fig. 3. *Lettera dalla montagna*, in Luisa Nason, *Stagioni. Letture per la classe prima*, F.lli Fabbri, Milano, 1955, p. 95. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 4. Roberto Sgrilli, *Sciatore*, in Vera Cottarelli Gaiba, Nerina Oddi, *Il libro della prima classe*, La Libreria dello Stato, Roma, 1940, p. 106. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 5. *Autunno*, in Vera Gaiba, Oreste Gasperini, *Spigolando. Letture per la seconda classe elementare*, III ed., Paravia, Torino, 1954, tav. II/1. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino. La stessa illustrazione ricorre anche in *Sussidi didattici e arredi per le scuole elementari*, G.B. Paravia & C., Torino, 1957, p. n.n.. Per gentile concessione della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia).

Fig. 6. *Estate*, in Vera Gaiba, Oreste Gasperini, *Spigolando. Letture per la seconda classe elementare*, III ed., Paravia, Torino, 1954, tav. II/8. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino. La stessa illustrazione ricorre anche in *Sussidi didattici e arredi per le scuole elementari*, G.B. Paravia & C., Torino, 1957, p. n.n.. Per gentile concessione della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia).

Fig. 7. *I monti*, in Vera Gaiba, Oreste Gasperini, *Spigolando. Letture per la seconda classe elementare*, III ed., Paravia, Torino, 1954, p. 117. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 8. *Progetto per l'insegnamento delle scienze nella scuola elementare*, in *Sussidi didattici e audiovisivi per le scuole elementari*, G.B. Paravia & C., Torino, 1978, p. 180. Per gentile concessione della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia).

Fig. 9. *Le automobili*, in *Sussidi didattici e audiovisivi per le scuole elementari*, G.B. Paravia & C., Torino, 1978, p. 119. Per gentile concessione della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia).

Fig. 10. Roberto Sgrilli, *Mariella cuce*, in Vera Cottarelli Gaiba, Nerina Oddi, *Il libro della prima classe*, La Libreria dello Stato, Roma, 1940, p. 122. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 11. *Ottava settimana*, in Francesca Castellino, *Un'ora di sosta. Compiti per le vacanze per i promossi alla seconda classe*, SEI, Torino, 1947, p. 29. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 12. *L'ago fannullone*, in Adele Cremonini, *Cartelle nuove. Corso di lettura primo ciclo – classe prima*, SEI, Torino, 1971, p. 103. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 13. *Amelia aiuta la mamma – Un dialogo in cucina*, in Adele Cremonini, *Cartelle nuove. Corso di lettura primo ciclo – classe prima*, SEI, Torino, 1971, p. 41. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 14. Roberto Sgrilli, *Mantello – Mastello*, in Vera Cottarelli Gaiba, Nerina Oddi, *Il libro della prima classe*, La Libreria dello Stato, Roma, 1940, p. 31. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 15. *Alla mamma*, in Adele Cremonini, *Cartelle nuove. Corso di lettura primo ciclo – classe prima*, SEI, Torino, 1971, p. 22. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 16. *La spesa*, in Adele Cremonini, *Cartelle nuove. Corso di lettura primo ciclo – classe prima*, SEI, Torino, 1971, p. 26. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 17. Giuseppe Mainardi, *Mamma*, in Ada Adamo Bazzani, *Ad ali aperte. Volume per la seconda classe*, SEI, Torino, 1951, p. 38. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 18. Giuseppe Mainardi, *La mamma è malata*, in Ada Adamo Bazzani, *Ad ali aperte. Volume per la seconda classe*, SEI, Torino, 1951, p. 203. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 19. Silvia Brandi, [s. tit.], in *Fontelucente. Seconda classe*, sussidiari per la scuola elementare diretti da Piero Bargellini, Vallecchi, [Firenze], 1949, p. 73. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 20. Roberto Sgrilli, *La mamma*, in Vera Cottarelli Gaiba, Nerina Oddi, *Il libro della prima classe*, La Libreria dello Stato, Roma, 1940, p. 26. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 21. Roberto Sgrilli, [s. tit.], in Vera Cottarelli Gaiba, Nerina Oddi, *Il libro della prima classe*, La Libreria dello Stato, Roma, 1940, p. 44. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 22. *Il fiore sul davanzale*, in Luisa Nason, *Stagioni. Letture per la classe prima*, F.lli Fabbri, Milano, 1955, p. 113. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 23. *La poesia del c'è*, in Francesca Castellino, *Un'ora di sosta. Compiti per le vacanze per i promossi alla seconda classe*, SEI, Torino, 1947, p. 14. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 24. *La mamma stira e canta [...]*, in Adele Cremonini, *Cartelle nuove. Corso di lettura primo ciclo – classe prima*, SEI, Torino, 1971, p. 23. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 25. Roberto Sgrilli, [s. tit.], in Vera Cottarelli Gaiba, Nerina Oddi, *Il libro della prima classe*, La Libreria dello Stato, Roma, 1940, p. 86. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 26. *Manine sempre in guaio*, in Luigia Ceruti, *Imparo a leggere. Libro per la Prima Classe*, A. Vallardi, Milano, 1946, p. 57. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 27. *Autunno*, in Adele Cremonini, *Cartelle nuove. Corso di lettura primo ciclo – classe prima*, SEI, Torino, 1971, p. 33. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 28. *Ogni babbo lavora per i suoi bambini – Anche noi lavoriamo*, in Adele Cremonini, *Cartelle nuove. Corso di lettura primo ciclo – classe prima*, SEI, Torino, 1971, p. 21. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 29. *È sera*, in Adele Cremonini, *Cartelle nuove. Corso di lettura primo ciclo – classe prima*, SEI, Torino, 1971, p. 20. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Fig. 30. *Un'ora di pace*, in Luisa Nason, *Stagioni. Letture per la classe prima*, F.lli Fabbri, Milano, 1955, p. 56. Per gentile concessione della Fondazione Alberto Colonnetti di Torino.

Come parla un'immagine. Appunti su selvaggi, maestre e cuceitrici (V.R.)

Fig. 1. *Sotto lo sguardo vigile ed un pochin severo, studia il sillabario un bimbo dell'Impero*, quaderno (allievo Gianalberto Mantovanelli, scuola primaria, esercizi di grammatica), Edizioni Ufficio Vendita Quaderni, Milano, s.d. [1935–1940], copertina. Per gentile concessione dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa di Firenze (Fondo Materiali Scolastici, *Quaderni*, I.608).

Fig. 2. *Le diverse razze umane*, in *Catalogo del materiale scolastico per gli asili infantili e le scuole elementari. Anno scolastico 1911–1912*, [Paravia], [Torino], 1911–1912, p. 78. Per gentile concessione della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia).

Fig. 3. *Cinque tipi etnografici modellati in plastica e Razze umane* (da un quadro dell'artista G. De' Bini), in *Catalogo del Materiale scolastico obbligatorio e raccomandato per le scuole elementari 1920–1921*, G.B. Paravia & C., Torino, 1920–1921, p. 59. Per gentile concessione della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia).

Fig. 4. *Le principali razze umane*, in *Catalogo del Materiale scolastico per le scuole elementari*, G.B. Paravia & C., Torino, 1933, p. 113. Per gentile concessione della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia).

Fig. 5. *I due moretti*, marchio depositato dallo Stabilimento Italiano Lavorazione Cacao (SILC) di Attilio Lates, Torino, per il cacao in polvere, in «Bollettino dei marchi di fabbrica e di commercio», a. XXII, n. 17–18, settembre 1934, p. 880.

Fig. 6. Bepi Fabiano, *Le razze*, in Luigi Rinaldi, *Il libro della quinta classe. Letture*, La Libreria dello Stato, Roma, 1940, p. 182.

Fig. 7. Bruno Angoletta, *L'anima bianca di Giovanni nero*, in Pina Ballario, *Quartiere Corridoni, Letture per la seconda classe dei centri urbani*, La Libreria dello Stato, Roma, 1942, p. 160.

Fig. 8. *Nitor*, marchio depositato dalla Società Anonima Laboratori Fitoterapici Italiani (SALFI), Reggio Emilia, per un detergente per tessuti, in «Bollettino dei marchi di fabbrica e di commercio», a. XXIV, n. 19–20, ottobre 1936, p. 729.

Fig. 9. Giuseppe Gabbiani, *Civilizzato*, in *Esposizione Generale Italiana. Catalogo delle belle arti*, catalogo della mostra (Torino, maggio–ottobre 1898), Roux Frassati, Torino, 1898, n. 70.

Fig. 10. Vittorio Pisani, *Da Bottego a Graziani*, in «La Tribuna illustrata», a. XLIV, n. 6, 9 febbraio 1936, copertina.

Fig. 11. *Sottomissione*, quaderno, Carte d'Oriente, s.d. [1935–1940], copertina. Per gentile concessione dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa di Firenze (Fondo Materiali Scolastici, *Quaderni*, I.462).

Fig. 12. Aurelio Bertiglia, [s. tit.], cartolina postale, Edizioni NMM, s.d. [1935–1940].

Fig. 13. Roberto Sgrilli, *Insegnare agli ignoranti*, cartolina postale, s.d. [1920–1930].

Fig. 14. *Veglia materna*, in Fanny Romagnoli e Silvia Albertoni Tagliavini, *Piccolo mondo. Letture per le scuole elementari per la IV classe maschile e femminile*, R. Bemporad & Figlio, Firenze, 1910, p. 145.

Fig. 15. *La fanciulla laboriosa* [...], in *Catalogo del materiale scolastico per gli asili infantili e le scuole elementari. Anno scolastico 1911–1912*, [Paravia], [Torino], 1911–1912, p. 44. Per gentile concessione della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia).

Fig. 16. *La donnina*, marchio depositato dal Calzificio Nazionale F. Sonnino & C., Caronno Milanese, in «Bollettino dei marchi di fabbrica e di commercio», a. XXI, n. 5–6, marzo 1933, p. 175.

Fig. 17. *Oris*, marchio depositato dalla Filatura Orlandi Ismaele, Cassano Magnago, per filati di lana, in «Bollettino dei marchi di fabbrica e di commercio», a. XXIII, n. 3–4, febbraio 1935, p. 155.

Fig. 18. *Le brave bambine*, marchio depositato da Andrea Fucili, Milano, per materiali per il ricamo destinati alle bambine, in «Bollettino dei marchi di fabbrica e di commercio», a. XXV, n. 7–8, aprile 1937, p. 258.

Fig. 19. Odoardo Borrani, *Le camicie rosse*, 1863, olio su tela, in «Dedalo», a. VI, vol. III, 1925–1926, p. 667.

Fig. 20. *Livorno. Monumento dei Quattro Mori*, incisione [dalla scultura di Giovanni Bandini e Pietro Tacca, 1595–1626], in Giovanni Marinelli, *La Terra. Trattato popolare di geografia universale*, vol. IV *Italia*, parte II *Regno d'Italia*, Vallardi, Milano, 1885, p. 918, tav. 372.

La figura dell'antagonista nei prodotti culturali per l'infanzia.

Rappresentazioni e stereotipi visivi antiebraici (V.G.)

Fig. 1. *Il goblin* (folletto), fotogramma dalla serie cinematografica di *Harry Potter*.

Fig. 2. Raphaël Viau, *Ces bons juifs!*, manifesto pubblicitario al libro edito da Pierret, Paris, 1898.

Fig. 3. *How we may know him*, XIX secolo. New York Public Library.

Fig. 4. Mario Pompei, *Pio Peretola è un burino che si dannà pel quattrino* [...], in «Il Balilla», a. 10, n. 49, 8 dicembre 1932, copertina.

Fig. 5. *Der jüdische Geizhals* [L'ebreo avaro], in Eduard Fuchs, *Die Juden in der Karikatur. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte*, Albert Langen, München, 1921, tav. n.n. (tra pp. 40–41).

Fig. 6. Louis Charles Bombled, *Gilles de Retz, le vampire de Bretagne*, in Jules Michelet, *L'Histoire de France de Michelet*, Jules Rouff, Paris, s.d., n. 26.

Fig. 7. Auguste Liquois, *Barbe Bleue*, in «Le Téméraire», n. 10, 1 giugno 1943, copertina.

Fig. 8. *La Barbe-Bleue se mit à crier si fort si fort que la pauvre femme* [...], in Charles Perrault, *Le livre des enfants sages. ABC de la Barbe-Bleue*, Pinot & Sagaire Editeurs à Épinal, 1860–1870, tav. n.n. Source Bibliothèque nationale de France.

Fig. 9. Gino Baldo, *Barbablù*, Corticelli, Milano, 1945, copertina.

Fig. 10. *Il lupo cattivo*, fotogramma dal film *Tre piccoli porcellini* (Three little pigs), regia di Burt Gillet, Walt Disney Production, 1933.

Fig. 11. *Il lupo cattivo*, fotogramma dal film *Tre piccoli porcellini* (Three little pigs), regia di Burt Gillet, Walt Disney Production, 1933: in una prima versione, restaurata nel 2001, il lupo era rappresentato come un ebreo ortodosso, un venditore con barba e naso adunco; dopo l'uscita Disney modificò la scena.

Fig. 12. [s. tit.], in «Je Suis Partout», a. IX, n. 386 (numero speciale 'Les Juifs'), 15 aprile 1938, p. 9.

Fig. 13. *La strega*, fotogramma dal film *Biancaneve e i sette nani* [Snow White and the Seven Dwarfs], regia di David Hand, Walt Disney Production, 1937.

Fig. 14. *La mainmise sur le monde* (dal giornale rumeno «Porunca Vremii»), in «Je Suis Partout», a. IX, n. 386 (numero speciale 'Les Juifs'), 15 aprile 1938, p. 5.

Fig. 15. *Mangiafuoco*, fotogramma dal film *Pinocchio*, registi vari, Walt Disney Production, 1940.

Fig. 16. *Banco!*, in «Je Suis Partout», 18 agosto 1941.

Fig. 17. *Elena di Avalor*, fotogramma dalla serie tv, 3 stagioni, 2016–2020.

Le emozioni dietro le immagini. Per una decodifica degli stereotipi visivi di età moderna (G.T.)

Fig. 1. Isaac Mills, *Enthusiasm Delineated*, 1795, incisione (tratta dal disegno di William Hogarth, 1760–1762). Scottish National Gallery of Modern Art (CC Creative Commons by NC).

Fig. 2. William Hogarth, *Credulity, Superstition and Fanaticism. A Medley*, 1762, incisione. British Museum, London (1868,0822.1624) © The Trustees of the British Museum.

Fig. 3. Rembrandt, *Ritratto del predicatore mennonita Cornelis Claeszoon Anso e di sua moglie Aaltje Schouten*, 1641, olio su tela. Staatliche Museen, Gemäldegalerie, Berlino (828L). CC0 1.0 Universal Public Domain.

Fig. 4. Jusepe de Ribera, *Magdalena Ventura con marito e figlio*, 1631, olio su tela. Museo Fundación Duque de Lerma, Toledo. CC0 1.0 Universal Public Domain.

Fig. 5. *Barbara Urselin*, incisione tardo settecentesca d'après Isaac Brunn (1653?). National Portrait Gallery, London (NPG D29221). CC Creative Commons.

Fig. 6. *Venere che piange la morte di Adone*, in Vincenzo Cartari, *Le imagini dei Dei degli antichi*, Ziletti, Venezia, 1571, p. 552.

Fig. 7. Jan van der Straet (Stradanus), *Allegoria dell'America*, incisione di Jan Collaert I, prima stampa nei *Nova Reperta*, Philippe Galle, c.1600. The Metropolitan Museum of Art, The Elisha Whittelsey Collection. OA Public Domain.

Fig. 8. [Johannes Vingboons e bottega, attr.], *Del modo di danzare degli Ottentotti, Capo di Buona Speranza*, c.1667, acquerello su carta telata. Biblioteca Medicea Laurenziana di Firenze (Collezione di mappe e disegni di Cosimo III de' Medici, Ms. Carte di Castello 79). Per gentile concessione del Ministero della Cultura.

Fig. 9. André Bouys e C. Mathey (incisori), *Ritratto di Jean-Baptiste Labat (1663–1738)*, in Jean-Baptiste Labat, *Nouveau voyage aux isles de l'Amérique*, vol. 1, Chez J.B. Delespine, Paris, 1742, frontespizio.

Fig. 10. *Cérémonies et coutumes religieuses des peuples idolâtres; avec une explication historique, & quelques dissertations curieuses*, vol. 2 (1728), *Dissertation sur la Religion des Africains*, Chez J.F. Bernard, Amsterdam, 1723–1728, tav. n.n. (Stiftung der Werke von C.G. Jung, Zurich, accessibile online: <https://www.e-rara.ch/cgj/doi/10.3931/e-rara-11425>). CC0 Public Domain Mark.

I libri per l'infanzia sono un potente veicolo di informazioni, immaginari, valori. La guida *Con occhi nuovi*, dedicata alle insegnanti e agli insegnanti della scuola primaria, traccia alcuni percorsi possibili per addestrarsi a riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti (e la loro storia), a scegliere libri di testo che restituiscano le differenze che compongono e vivificano il tessuto sociale e a formulare strategie didattiche (testuali, visive, verbali) utili a disinnescare, fin dai primi anni di scuola, dinamiche di esclusione, stigmatizzazione, marginalizzazione.

Irene Biemmi è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze e docente di "Pedagogia di genere". Socia della SIPED (Società Italiana di Pedagogia), fa parte del gruppo di lavoro "Intersezioni pedagogiche. Sessi, generi, sessualità". Per l'editore Rosenberg & Sellier dirige con Barbara Poggio e Stefano Ciccone la collana di studi scientifici "Questioni di genere". Tra le sue pubblicazioni si segnalano: *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, con V. Francis, A. Pileri, I. Bolognesi, V. Barbosa (Franco Angeli, 2018); *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* (Rosenberg & Sellier, 2017). È inoltre autrice di libri per l'infanzia e per l'editore Giralangolo cura la Collana "Sottosopra", dedicata alla promozione della cultura della parità di genere negli albi illustrati.

Valeria Galimi è professoressa associata di Storia Contemporanea presso il Dipartimento Sagas (Storia, Archeologia, Geografia, Arti e Spettacolo) dell'Università di Firenze. Fa parte del comitato di direzione delle riviste «Passato e Presente» e «Società e Storia». Si occupa, fra l'altro, di storia del fascismo e dei fascismi, e di storia dell'antisemitismo in Italia e in Europa. Fra le sue pubblicazioni: *Sotto gli occhi di tutti. La società italiana e la persecuzione degli ebrei* (Le Monnier, 2018); con A. Gori (eds.), *Intellectuals in the Latin Space during the Era of Fascism: Crossing borders* (Routledge, 2020); *La costruzione del nemico: la campagna antiborghese*, in Giovanni De Luna (ed.), *Fascismo e storia d'Italia. A un secolo dalla marcia su Roma. Temi, narrazioni, fonti*, "Annale Feltrinelli" LVI (Feltrinelli, 2022).

Vanessa Righettoni è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Storia, archeologia, geografia, arte e spettacolo dell'Università di Firenze. Si è formata negli atenei di Torino e Udine, dove ha conseguito la Laurea magistrale in Storia dell'arte e la Specializzazione post laurea in Beni storico-artistici. Si è occupata del rapporto tra arte, cultura visiva e propaganda nel contesto fascista, oltre che di tutela e patrimonio museale durante il secondo conflitto mondiale. È autrice delle monografie *Bianco su nero. Iconografia della razza e guerra d'Etiopia* (Quodlibet, 2018) e *Vittorio Viale e l'Archivio fotografico dei Musei Civici di Torino. Dagli anni Trenta alla seconda guerra mondiale* (Forum, 2022; Premio Fondazione Parini-Chirio 2020).

Giovanni Tarantino, direttore della COST Action *People in Motion* (CA18140) e delle riviste «Emotions: History, Culture, Society» e «CROMOHS», è docente di Storia Moderna all'Università di Firenze e ricercatore associato dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea del CNR e del Centro di Eccellenza di Storia delle Emozioni della University of Western Australia. Tra le sue più recenti pubblicazioni si segnalano *Falling In and Out of Place: The Errant Status of Solitude in Early Modern Europe*, in Katie Barclay, Elaine Chalus, Deborah Simonton (eds.), *The Routledge History of Loneliness* (Routledge, 2023); *The Sky in Place of the Nile: Climate, Religious Unrest and Scapegoating in Post-Tridentine Apulia* («Environment and History» 28/3, 2022); e, con Paola von Wyss-Giacosa, *Through Your Eyes: Religious Alterity and the Early Modern Western Imagination* (Brill, 2021).