

## “Che fine ha fatto Pippi Calzelunghe?” Rappresentazioni di genere nei sussidiari della scuola italiana

### 1. Introduzione

L'immagine con cui si apre il seguente contributo (fig. 1) è tratta dalla copertina del fascicolo dedicato alla geografia di un sussidiario della classe quinta (Colombo, 1998). Ciò che viene rappresentato è un alunno tenuto per mano da un adulto (presumibilmente un papà o un nonno) che lo guida alla conoscenza del mondo, simbolizzato da un'immagine cartografica.

Apparentemente nulla di più innocente. Tuttavia una lettura più critica di questo tipo di immagine ci può far interrogare su quale intenzionalità ci sia nella scelta di due personaggi di genere maschile come rappresentanti del rapporto tra umanità e ambiente.

Al fine di decostruire immaginari geografici e stereotipi ad essi connessi risulta fondamentale utilizzare l'apporto metodologico proposto dalla *Critical geopolitics*. Uno dei suoi principali contributi è stata infatti la rivalutazione dei concetti gramsciani di “egemonia” e “senso comune” (Gramsci, 1975), intendendo con il primo termine una forma di dominio socio-politico che si legittima attraverso l'impiego di strumenti ideologici, anziché coercitivi, e con il secondo uno dei principali mezzi di affermazione dell'“egemonia”, cioè la condivisione sociale di significati, miti, interpretazioni storiche, costruzioni intellettuali, chiavi di lettura degli avvenimenti, ritenuti talmente evidenti da non necessitare di dimostrazione, da poter essere considerati “natural” (Antonsich, 2001).

Uno degli aspetti peculiari e più interessanti dell'analisi gramsciana è il riconoscimento di

come la costruzione di tali sistemi di potere veda come protagonisti i “dominanti”, ma al tempo stesso, e soprattutto, coinvolga anche i “dominati”, al fine di costruire un'opinione pubblica che condivide e riproduce lo stesso sistema di valori.

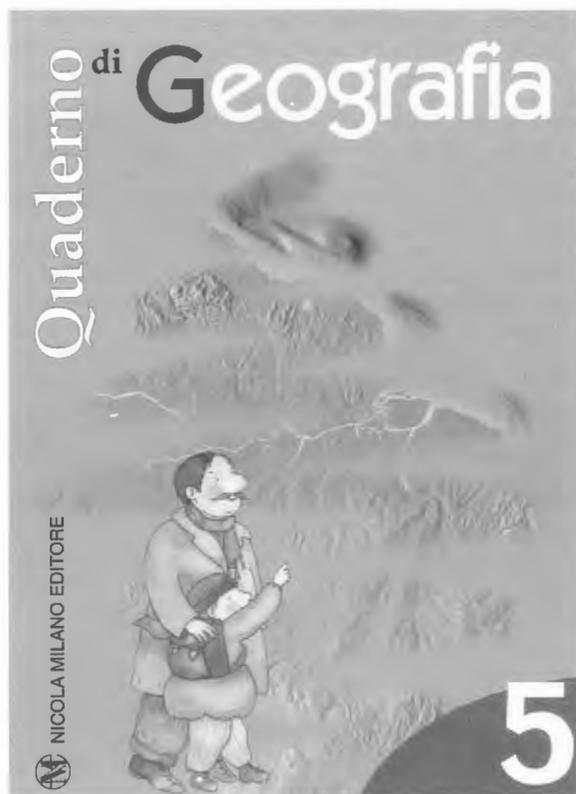


Fig. 1. Colombo M. (a cura di), *Quaderno di geografia*, 5, Bologna, Nicola Milano Editore, 1998, copertina.



In particolare nel sottolineare come ciò si verifichi anche nelle pratiche e nei discorsi di genere, in questo contributo si vuole porre l'attenzione su come produzione e riproduzione delle dinamiche di genere si concretizzino soprattutto attraverso la cultura popolare.

Uno dei principali enti volti alla costruzione di una cultura diffusa condivisa e normalmente accettata acriticamente, è la scuola, in particolare la scuola primaria, che da una parte, proprio per l'elementarietà dei concetti che trasmette, viene ritenuta dal grande pubblico scevra da ogni ruolo politico e metapolitico, e, dall'altra, proprio perché rivolge i propri contenuti didattici ad individui in via di formazione, ha un ruolo importante nella trasmissione e perpetuazione di concetti, punti di vista, costruzioni spaziali, costruzioni identitarie e di genere che costituiscono il "senso comune".

Joanne P. Sharp (1993, 1996) ha sottolineato la necessità di analizzare la cultura diffusa, l'informazione televisiva, la stampa popolare, il cinema, le vignette e così via, come importanti fattori della costruzione del "senso comune". Al fine di analizzare criticamente il ruolo della scuola primaria nella costruzione e riproduzione delle dinamiche di genere, risulta in tal senso paradigmatica un'analisi dei libri di testo della scuola primaria<sup>1</sup>.

In particolare in questo contributo si utilizzeranno come fonti le sezioni dei "sussidiari" dedicate alla geografia. All'interno di queste sezioni il discorso di genere risulta infatti particolarmente evidente, soprattutto attraverso la sua rappresentazione iconografica.

Ogni immagine, infatti, per quanto apparentemente innocente, contribuisce di fatto a costruire quella serie di immaginari geografici prodotti da quella che O' Thuathail definisce *Popular geopolitics* (O' Thuathail, 1996).

Un'adeguata lettura delle immagini andrebbe per tanto svolta non soltanto per far capire ai ragazzi "cosa" queste ci stanno dicendo, ma anche "come" questo qualcosa ci viene mostrato, per tentare in tal modo di cogliere il sistema pervasivo con cui viene costruito il senso comune geografico, e tutti gli stereotipi ad esso annessi, siano di tipo paesaggistico, razziale o di genere.

## 2. Tra il "dire"...

A partire dagli anni Settanta con lo sviluppo del movimento femminista si è iniziato a porre l'attenzione sui principali "luoghi" di produzione di rappresentazioni e pratiche di genere. Fra questi assu-

me un ruolo sempre più importante l'istituzione scolastica. Negli anni Ottanta il movimento femminista europeo riuscirà così a far recepire nella costruenda normativa europea la necessità di revisione del discorso di genere prodotto all'interno del mondo scolastico.

In conseguenza di ciò la *Risoluzione del Consiglio e dei ministri dell'istruzione* del 1985 si avvia così a redigere un "programma di azione per la promozione dell'uguaglianza di opportunità per le ragazze ed i ragazzi in materia di istruzione".

La Risoluzione risulta di fatto il primo documento ufficiale, elaborato in sede di Commissione Europea, che propone una serie di azioni per la realizzazione delle pari opportunità all'interno dei sistemi di istruzione nazionali.

Tra i diversi obiettivi proposti, appare particolarmente interessante dal punto di vista dell'attenzione alle forme di produzione e riproduzione di pratiche di genere il *punto 8*: "Eliminazione degli stereotipi tuttora presenti nei libri scolastici, nel complesso delle proposte pedagogiche e didattiche, negli strumenti di valutazione e orientamento" (Mapelli e Seveso, 2003, p. 307).

Al fine di eliminare tali stereotipi "nei libri scolastici e in ogni strumento pedagogico e didattico", nel comma *a.* dello stesso punto viene esplicitamente proposto di associare "tutte le parti interessate (editori, insegnanti, autorità pubbliche, associazioni di genitori)" e nel comma *b.* di "incoraggiare la sostituzione graduale del materiale contenente stereotipi con materiale non sessista" (Mapelli e Seveso, 2003, pp. 307-308).

Sempre negli anni Ottanta saranno inoltre istituiti organismi di pari opportunità, prima presso la Presidenza del Consiglio e poi presso i vari Ministeri e gradualmente nelle varie Regioni, Province e Comuni.

Il Comitato per le pari opportunità presso il Ministero della pubblica istruzione viene istituito nel 1989 mentre è del 1993 il *Primo Piano Nazionale per le pari opportunità fra gli uomini e le donne nel sistema scolastico italiano 1993-1995*, nella cui Introduzione leggiamo: "Aprire la scuola al discorso delle pari opportunità donna-uomo significa far incrociare la scuola con i temi della modernità e della post-modernità (...) educare ragazzi e ragazze ad assumere con più matura consapevolezza il proprio posto e le proprie corresponsabilità nel mondo" (Mapelli e Seveso, 2003, p. 297).

Anche in questo caso osserviamo come nelle costruzioni di genere il ruolo dei testi scolastici risulti paradigmatico: il Piano era infatti articolato in più sezioni, di cui una dedicata interamente a *cultura ed educazione*, nelle cui *Raccomandazioni* la

direttiva g. raccomanda esplicitamente “agli editori scolastici la revisione dei libri di testo e dei sussidi didattici e la produzione di nuovi strumenti di lavoro, affinché vengano eliminati gli stereotipi legati ai ruoli tradizionali di donne e uomini e venga assegnato spazio adeguato alle esperienze e alla cultura femminili” (Mapelli e Seveso, 2003, pp. 327-330).

Tra gli anni Ottanta e Novanta, si svolgeranno anche le ultime due delle quattro Conferenze mondiali delle Nazioni Unite sulle donne, tenute rispettivamente nel 1985 a Nairobi e nel 1995 a Pechino.

È durante la Conferenza di Pechino che viene prodotta una piattaforma d'azione sulle iniziative che avrebbero dovuto essere intraprese da governi, organizzazioni internazionali e società civile, suddivise in 12 obiettivi strategici: povertà, istruzione, salute, violenza contro le donne, conflitti armati, economia, processi decisionali, meccanismi istituzionali, diritti umani, media, ambiente e condizione delle bambine. I temi dell'istruzione e della formazione delle donne rappresentano, dunque, subito dopo la lotta alla povertà, il secondo obiettivo strategico.

Nella pubblicazione italiana degli atti della Conferenza, all'interno dell'Obiettivo strategico *Istruzione e formazione delle donne*, ritroviamo segnalato in più punti il peculiare rapporto tra testo scolastico e costruzione di genere: nel punto 71 si segnala infatti che: “la discriminazione contro le bambine per ciò che concerne l'istruzione è molto diffusa in molte aree a causa di materiali didattici inadeguati e fondati su pregiudizi sessisti”; nel punto 72 si auspica “la creazione di un ambiente sociale ed educativo sano” attraverso “strumenti educativi che promuovano immagini non stereotipate di donne e di uomini”; nel punto 74 si sottolinea che “i programmi scolastici e i materiali didattici rimangono in larga misura pervasi da pregiudizi sessisti e raramente essi sono sensibili alle esigenze particolari delle bambine e delle donne. Ciò rafforza i ruoli tradizionali delle donne e degli uomini e preclude alle donne il raggiungimento di una piena e uguale partecipazione alla vita della società.”; nel punto 75 viene infine messo in luce come “i libri di testo scientifici non riconoscono il valore delle scienziate” (Mapelli e Seveso, 2003, pp. 331-336).

Il problema della revisione e innovazione dei libri di testo, tradizionalmente portatori di una cultura presentata come neutrale, ma in realtà rappresentativa del solo genere maschile, è tema ricorrente nelle Raccomandazioni della Commissione Europea e terreno comune di molti inter-

venti e azioni dei Paesi membri. L'Italia resta però a lungo inadempiente rispetto a questi impegni, al punto di ricevere, nel 1997, una specifica raccomandazione da parte del Comitato ONU responsabile del monitoraggio della Cedaw (Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne): “Il comitato ha espresso preoccupazione per l'inadeguatezza degli sforzi compiuti per combattere gli stereotipi attraverso l'istruzione e (...) ritiene essenziale che i libri di testo e i materiali formativi vengano esaminati e revisionati, con l'obiettivo di presentare il ruolo delle donne e degli uomini in maniera non stereotipata”.

Nasce così il progetto “Polite”, di cui risulta il principale promotore il Dipartimento per le pari opportunità assieme all'Associazione Italiana Editori.

Il più importante esito del progetto è un Codice di “autoregolamentazione”, che è stato approvato e sottoscritto dai principali editori scolastici, costituito da Quattro Regole di comportamento: la prima auspica “una specifica attenzione allo sviluppo dell'identità di genere e della cultura delle pari opportunità”; la seconda raccomanda all'editore “nel rispetto dell'impostazione culturale e scientifica di ciascuna opera” che abbia “cura di verificarne l'idoneità” e che soddisfi “le esigenze di coloro a cui è rivolta”; la terza auspica che l'editore promuova “un'attività di ricerca scientifica ed espressiva che può vedere coinvolti donne e uomini”; la quarta infine si raccomanda che l'editore consegni alla parte contraente, all'atto della stipula del contratto, una copia del Codice Polite e il relativo documento accompagnatorio, secondo cui le caratteristiche auspicabili di un libro scolastico “attento all'identità di genere” sarebbero:

- a. *evitare al massimo gli stereotipi sessuali*
- b. *fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze*
- c. *promuovere la formazione a una cultura della differenza di genere*
- d. *ripensare il linguaggio*
- e. *aggiornare e adeguare la scelta delle illustrazioni.*

In particolare, per quanto riguarda le illustrazioni, viene sottolineato come: “È opportuno che le illustrazioni mostrino donne e uomini in modo equilibrato, sia per quanto riguarda le loro individualità, sia per quanto riguarda le collocazioni professionali. A tal fine è bene che anche nelle illustrazioni vengano rappresentati: donne e uomini in attività sia professionali sia domestiche; la presenza di donne e uomini in situazioni e ruoli analoghi” (Mapelli e Seveso, 2003, p. 347).



### ORIENTARSI NELLO SPAZIO

#### L'Isola-che-non-c'è

Stavano volando sul mare. Dopo molto tempo raggiunsero l'Isola-che-non-c'è. «Ci siamo» disse Peter. Wendy, Gianni e Michele si alzarono in punta di piedi nell'aria e gettarono il loro primo sguardo all'isola.

«Gianni, c'è la laguna.»

«Wendy, guarda le tartarughe che seppelliscono le uova nella sabbia.»

«Michele, guarda, c'è la caverna.»

«Là c'è una barca coi fianchi sfondati.»

«Vedo il fumo nell'accampamento dei pellirosse.»

«Dove?»

«Là, oltre il fiume misterioso.»



Fig. 2. Flaccavento Romano G., Brengola P. e Selingardi N., *Il mio "sussì" 3*, Milano, Fabbri Editori, 1995, p. 174.

Proprio a partire da un'analisi delle illustrazioni adottate nella sezione di geografia dei sussidiari della scuola primaria, vedremo come, non ostante la mole di raccomandazioni prodotte sia a livello ministeriale che editoriale, gran parte degli obiettivi proposti siano di fatto rimasti disattesi.

### 3. ...e il "fare"...

Tra gli obiettivi proposti dal progetto "Polite", *ripensare il linguaggio* era uno dei traguardi prioritari, poiché "la lingua è la principale forma di comunicazione e le parole spesso trasmettono molto di più del loro significato superficiale", tanto che per questo veniva esplicitamente segnalato di evitare:

- gli stereotipi
- l'esclusione di uno dei due generi
- l'irrelevanza e l'insignificanza dell'appartenenza di genere
- il carattere neutro dell'informazione incoraggiando invece "l'utilizzo di un linguaggio attento ai generi, senza che esso risulti artificiale" (Mapelli e Seveso, 2003, p. 346).

È infatti a cominciare dalla sessualizzazione del linguaggio che molti stereotipi di genere vengono prodotti e riprodotti. Per questo un'attenta educazione al genere dovrebbe avere inizio proprio a partire da un utilizzo appropriato del linguaggio: "cominciando a nominare il mondo al femminile, a dire nelle classi 'bambine e bambini', 'ragazze e ragazzi', a mostrare autrici e non solo autori, a costruire genealogie femminili, a dire al femminile le donne nelle professioni e nei luoghi che contano" (Piuksi, 2001, p. 212).

Ciò sembra non avvenire nelle sezioni di geografia della maggior parte dei libri di testo analizzati, a partire dai titoli che spesso vengono dati agli stessi sussidiari, come ad esempio: "L'uomo e il suo cammino" (Reguzzini e Esposito, 1996). Lo stesso protagonista dell'avventura alla scoperta dell'ambiente è (quasi) sempre di genere maschile.

Perché il "geografo", l'"astronauta", l'"esploratore", anche quando sono rappresentati da personaggi della fantasia come Peter Pan (fig. 2) o Robinson Crusoe (Köhler e Bianchi, 2002, p. 217), sono sempre maschi e non vengono mai rappresentati da Mary Poppins piuttosto che Pippi Calzelunghe?

Ricordiamo che, stando alle specifiche indicazioni del progetto "Polite":

b.1. Nei testi scolastici occorre introdurre una rappresentazione equilibrata di donne e di uomini (...) sia come individui, sia in contesti collettivi.

b.2. È importante che nei libri di testo (...) entrambi i sessi appaiano in un'ampia varietà di situazioni in ambiti professionali, pubblici e privati (...).

b.3. Occorre superare ogni rappresentazione legata a vecchi e nuovi stereotipi relativi a presunte propensioni e caratteristiche innate di ragazzi e ragazze.

c.2. La visibilità delle donne in qualsiasi disciplina è un punto nodale. Occorre fornire modelli di identificazione a ragazze e ragazzi (Mapelli e Seveso, 2003, p. 345).

Ciò che si verifica nei sussidiari è invece un'estrema dicotomizzazione delle professioni svolte da i due generi: se gli uomini vengono rappresentati nelle loro attività di "geografi" (D'Aniello e Moroni, 2003, p. 69), "architetti" (Rolfo, 2000, p. 70), "professori" (Rolfo, 2000, p. 2), le donne, quando non vengono semplicemente rappresentate come "madri" (fig. 3) vengono invece rappresentate quasi sempre come "impiegate" o come "artigiane" (fig. 4).

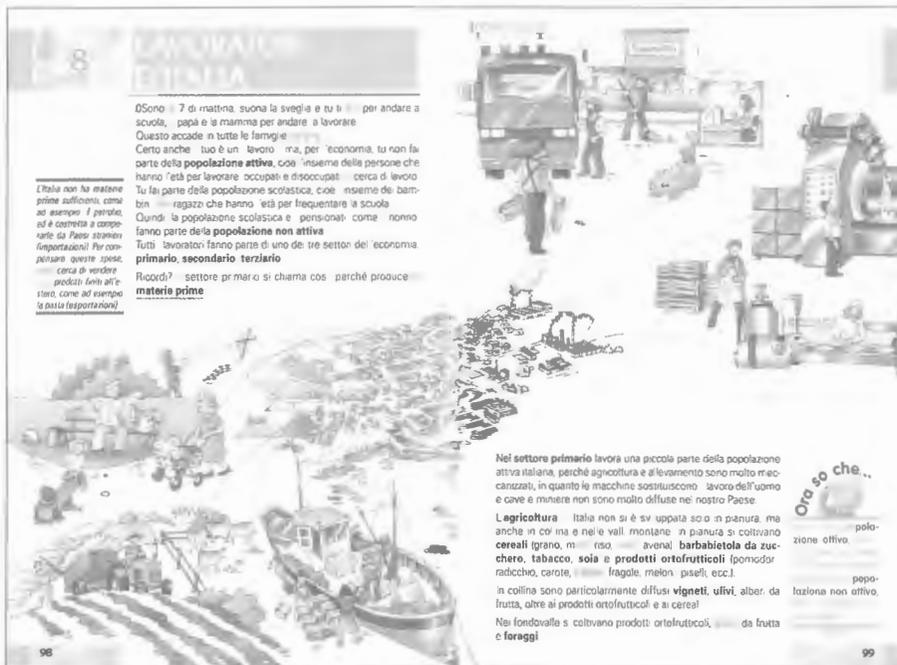


Fig. 3. D'Aniello E. e Moroni G., *Le reti del sapere*, Milano, Immedia, 2001, p. 98.

In tal senso il ruolo dell'“artigiana” risulta paradigmatico nell'utilizzo che della donna viene fatto come rappresentativa degli “usi e costumi” di un dato territorio.

La donna mentre lavora viene infatti spesso rappresentata quando si occupa dell'artigianato locale piuttosto che del lavoro della terra e dei suoi prodotti “tipici”, quasi come se la donna, in quanto tale, facesse parte del “paesaggio” (di volta in volta regionale, nazionale o continentale) preso in esame: così donne “friulane” si dedicano alla raccolta dell'uva (D'Aniello e Moroni, 2001, p. 121), donne “indiane” alla raccolta del riso (Balicco, 2001, p. 21), donne “africane” al lavoro dei campi (Calamandrei *et al.*, 1998, pp. 224-225); sempre e comunque la loro rappresentazione avviene attraverso una stereotipizzazione di tipo al tempo stesso rurale, orientalista e arcaicizzante: donne indiane avvolte nel “tipico” *shari* (Balicco, 2001, p. 21), piuttosto che donne lombarde (D'Aniello e Moroni, 2001, p. 113), norvegesi (Köhler e Bianchi, 2002, p. 280) o macedoni (fig. 5) rappresentate coi presunti abiti “locali”.

Questo tipo di rappresentazioni tenderebbe dunque a descrivere il corpo e il ruolo della donna come elemento costitutivo del paesaggio, “collocato come oggetto agli occhi del soggetto” (de Beauvoir, 1949, p. 189) che l'uomo, invece, in quanto “esploratore”, ha il diritto di esplorare, osservare, fare proprio.

### IL LAVORO

L'economia di un Paese è l'insieme di tutte le sue attività lavorative. È divisa in diversi settori, che corrispondono a differenti tipi di lavoro.

Il settore primario comprende l'agricoltura, l'allevamento, la pesca, lo sfruttamento dei boschi.

Il settore secondario riguarda l'attività dell'industria, dell'artigianato, delle miniere e dell'edilizia.

Il settore terziario è composto da tutte le altre attività: il commercio, i trasporti, i servizi per le aziende e i cittadini, il turismo, lo spettacolo, la pubblicità, l'informazione (giornali, TV...), lo sport ecc.

L'economia dell'Italia si è basata per molti secoli soprattutto sulle attività del settore primario. Nella seconda metà del secolo scorso è diventata un Paese industrializzato. Oggi invece prevalgono le attività del terziario, che impiegano la maggioranza dei lavoratori.

#### La popolazione attiva

La parte della popolazione attiva che svolge un mestiere, una professione o è in cerca di occupazione (disoccupati). Le altre persone (studenti, casalinghe, volontari, pensionati) sono considerate popolazione non attiva. Questa, però, è una classificazione economica: sappiamo bene quanto sia attiva la giornata di una casalinga o di chi lavora nel volontariato!

**volontario:** persona che, gratuitamente, offre tempo e lavoro per aiutare gli anziani, gli ammalati, per prestare servizio sulle ambulanze ecc.

Settore	Popolazione attiva (su 100)
primario	7
secondario	32
terziario	61

\* Chiedi a 10 persone in quale settore lavorino. Riporta i risultati dell'intervista in un grafico simile a questo.

Fig. 4. D'Aniello E., Moroni G., *Le reti del sapere*, Milano, Immedia, 2001, p. 113.





Fig. 5. Köhler R. e Bianchi S., *Progetto Domino 5*, Milano, RCS Scuola-Fabbri Editori, 2002, p. 287.

Se dunque all'uomo, in quanto esploratore e osservatore, viene riservato il primato del "soggetto", la donna, "osservata" assieme al paesaggio di cui fa parte, risulterebbe in ultima analisi mero "oggetto" da osservare, "conservare" (assieme al paesaggio) e congelare, in una sorta di dimensione storica e atemporale. Se infatti l'uomo viene rappresentato come l'esponente del mondo "tecnologico" (fig. 6) alla donna viene attribuito il ruolo di simbolo nudo tutelare dei rapporti produttivi, sociali e familiari "tradizionali" (fig. 7).

Questo discorso assume una maggior efficacia in quanto inserito all'interno del discorso geografico prodotto dall'istituzione scolastica.

La geografia insegnata alle piccole e ai piccoli utenti della scuola primaria viene solitamente presentata come una descrizione oggettiva della superficie della Terra. Proprio questa presunta oggettività ne fa uno straordinario strumento di dif-



Fig. 6. Raguzzini C. e Esposito S., *L'uomo e il suo cammino 4*, Bergamo, Atlas, 1996, p. 223.



Fig. 7. D'Aniello E. e Moroni G., *Le reti del sapere*, Milano, Immedia, 2001, p. 113.

fusione del senso comune e di quell'insieme di valori, significati, miti, interpretazioni storiche, costruzioni intellettuali e chiavi di lettura degli avvenimenti, che penetrano così profondamente la cultura diffusa di una società da divenire fondamento su cui costruire le diverse identità collettive, giustificare il sistema politico vigente (Squarcina, 2007), tracciare il limite tra rigide e arbitrarie categorie come "nord" e "sud", "oriente" e "occidente", "donna" e "uomo", "Noi" e l'"Altro".

"Dal momento che il soggetto cerca di affermarsi, l'altro che lo limita e lo nega gli è necessario; il soggetto non si realizza che attraverso questa realtà estranea. (...) La donna è considerata non positivamente, in ciò ch'ella è per sé; ma negativamente, come appare all'uomo. La sua ambiguità è l'ambiguità stessa dell'idea dell'Altro: è quella della condizione umana in quanto si definisce nel rapporto con l'Altro" (de Beauvoir, 1949, pp. 187-191).

A distanza di oltre mezzo secolo, l'allora pionieristico pensiero di de Beauvoir pare essere ancora molto attuale, tanto che anche nel progetto "Poli-

te" è presente un'indicazione specifica riguardo al pericolo degli stereotipi e dei pregiudizi di genere in quanto veicolo privilegiato con cui costruire una "Alterità" che di volta in volta può legittimare la volontà di porre dei confini tra il "Noi" e il suo opposto che ci permette di definirci come tali: "occorre che autori e autrici dei libri di testo prestino attenzione e sensibilità al fatto che il sessismo rappresenta la forma originaria, il primo apprendimento di ogni stereotipo, anche di altra natura, culturale, razziale, di pregiudizio sociale" (Mapelli e Seveso, 2003, p. 344).

Quando nei sussidiari ci viene proposta l'immagine della donna indiana avvolta dal *shari*, piuttosto che di una donna "africana" intenta nel lavoro nei campi, ciò che viene prodotto non è soltanto uno stereotipo di genere, ma anche di razza: "noi, uomini, bianchi e occidentali" siamo riusciti infatti ad andare persino sulla Luna, mentre nei cosiddetti "Paesi del Terzo Mondo" le tecniche di agricoltura sono ancora "arretrate" (Calamandrei *et al.*, 1998, pp. 224-225). Attraverso stereotipizzate rappresentazioni di genere ciò che viene fornito dai testi scolastici a bambine e bambini sono dunque altrettante stereotipizzate rappresentazioni razziali e ideologiche, legate a una visione del "progresso" secondo la quale il modello di sviluppo "occidentale" risulterebbe il modello unico di riferimento a cui dovrebbero inevitabilmente puntare i cosiddetti "paesi in via di sviluppo", non lasciando posto in questo paradigma "per il rispetto della natura preteso dagli ecologisti e per il rispetto dell'essere umano reclamato dagli umanisti", mentre l'alternativa, il "dopo-sviluppo" secondo Latouche, non dovrebbe esprimersi attraverso un modello unico, ma al contrario dovrebbe necessariamente essere plurale (Latouche, 2001).

#### 4. ...c'è di mezzo l'"Altro"

Le immagini "scelte" dai sussidiari (e prima ancora dai fotografi che le hanno scattate) non soltanto non dovrebbero essere "date per scontate" ma potrebbero piuttosto risultare un'importante occasione di riflessione in classe per cercare di mettere in luce alcune stereotipizzazioni paesaggistiche nonché alcune più pericolose stereotipizzazioni peculiari alle costruzioni di identità, siano esse di tipo nazionale, di "classe", piuttosto che di genere.

Tra i tanti "supporti" con cui vengono prodotti immaginari geografici e senso comune, da ormai più di un secolo, vi sono senz'altro i manuali scolastici e tra questi, come abbiamo avuto modo di

osservare nel corso di questa breve analisi della sezione di geografia dei sussidiari delle scuole elementari, vi sono appunto i sussidiari, con le loro immagini.

Ogni immagine, infatti, con tutta la sua forza comunicativa nonché retorica, non soltanto ha il potere di dirci "qualcosa" di culturalmente e storicamente situato, ma ha soprattutto il potere di andare a costruire la nostra memoria collettiva.

Un'analisi critica di tale pratica di geopolitica popolare risulta in tal senso paradigmatica, poiché all'alba del terzo millennio antichi e ormai ritenuti superati stereotipi di genere sembrano non soltanto continuare ad esistere, ma rischiano soprattutto, essendo i libri di testo della scuola elementare uno dei fondamentali veicoli di socializzazione e di produzione culturale delle dinamiche di genere, di continuare ad essere prodotti e riprodotti anche dalle generazioni future.

Uno degli obiettivi degli insegnanti in classe potrebbe dunque essere proprio quello di aiutare le ragazze ed i ragazzi a ricontestualizzare le immagini proposte dai sussidiari, cercando di svincolarli da tutta quella serie di stereotipi che attraverso i sussidiari vengono spesso e pervasivamente riprodotti, talvolta anche persino con l'intento paradossale di restituire immagini "politicamente corrette" quando si tenta di approcciarsi all'"Altro" diverso da "Noi".

Con questo tipo di prospettiva, un approccio più critico nei confronti degli immaginari geografici potrebbe dunque aiutare le ragazze ed i ragazzi, e prima ancora gli insegnanti, a cercare di cominciare fin dalle elementari ad ampliare il nostro sguardo sul mondo.

#### Bibliografia

- Antonsich M., "Critical Geopolitics, la geopolitica nel discorso postmoderno", *Bollettino Società Geografica Italiana*, 2001, 12, 6, pp. 735-752.
- Ballico I. (a cura di), *Sapere e saper fare 5*, Firenze, Gruppo Giunti Editoriale, 2001.
- Bartthes R., *La chambre claire*, Parigi, Seuil-Gallimard, 1980.
- Calamandrei S., Grandinetti V., Mattioli G. e Pepe L., *Mondo aperto 5*, Torino, Edizioni il Capitello, 1998.
- Colombo M. (a cura di), *Quaderno di geografia 5*, Bologna, Nicola Milano Editore, 1998.
- Commissione Nazionale per le Pari Opportunità, *Pechino 1995. Dichiarazione e programma di azione*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1996.
- D'Aniello E. e Moroni G., *Le reti del sapere*, Milano, Immedia, 2001.
- D'Aniello E. e Moroni G. (a cura di), *Millennium 3*, Milano, Immedia, 2003.
- De Beauvoir S., *Le deuxième sexe*, Parigi, Gallimard, 1949 (trad.it., *Il secondo sesso*, Milano, Il Saggiatore, 1972).
- Flaccavento Romano G., Brengola P. e Selingardi N., *Il mio "sussì"*, Milano, Fabbri Editori, 1995.



- Gramsci A., *I quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975.
- Köhler R. e Bianchi S., *Progetto domino 3*, Milano, RCS Scuola-Fabbri Editori, 2002.
- Latouche S., *Sviluppo, una parola da cancellare*, da [www.manifesto.it/mondediplo/lemonde-archivio/maggio](http://www.manifesto.it/mondediplo/lemonde-archivio/maggio) 2001, 2001.
- Mapelli B. e Seveso G. (a cura di), *Una Storia imprevista*, Milano, Guerini e associati, 2003.
- McDowell L., *Gender, identity and place*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1999.
- Mayer T., *Gender ironies of nationalism*, Londra-NewYork, Routledge, 2000.
- O' Tuathail G., *Critical geopolitics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996.
- Piussi A. M., "Oltre l'uguaglianza: farsi passaggio", in AA.VV., *Con voce diversa*, Milano, Guerini e associati, 2001.
- Reguzzini C. e Esposito S., *L'uomo e il suo cammino 4*, Bergamo, Edizioni Atlas, 1996.
- Rolfo E., *Il navigatore. Viaggio alla scoperta dei saperi 3*, Milano, Carlo Signorelli Editore, 2000.
- Sharp J. P., "Publishing American identity: popular geopolitics, myth and the 'Reader's Digest'", *Political Geography*, 1993, 12, pp. 491-503.
- Sharp J. P., "Hegemony, popular culture and geopolitics", *Political Geography*, 1996, 15, pp. 557-570.
- Squarcina E., *Un mondo di carta e di carte. Analisi critica dei libri di testo di geografia per la scuola elementare*, Milano, Guerini e associati, 2007.

### Note

\* Pur essendo il risultato di una riflessione comune, ai fine dell'attribuzione delle parti si precisa che a Fiammetta Martegani sono da attribuire i paragrafi 2 e 4, ad Enrico Squarcina i paragrafi 1 e 3.

<sup>1</sup> La ricerca ha preso in considerazione un campione di 40 libri di testo per le tre ultime classi della scuola elementare pubblicati tra il 1989 e il 2003, periodo in cui furono in vigore i cosiddetti "Programmi dell' '85" (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104). Ad essi sono seguiti in rapida successione i cosiddetti "Programmi Moratti" (Legge 28 marzo 2003, n. 53) e i "Programmi Fioroni" (Decreto del Ministro della Pubblica Istruzione 31 luglio 2007); i testi frutto di questi ultimi interventi legislativi sono stati volontariamente esclusi dall'analisi per il loro carattere "sperimentale" e il loro esiguo numero.

