

Laboratorio Interdisciplinare di Ricerca su Corpi, Diritti, Conflitti
Dipartimento Culture e Società – Università di Palermo
A.A. 2020-2021/2021-2022

Natalina Stamile e Giacomo Viggiani, *Essere LGBT in accademia: note da una ricerca sul campo*

Selena Mariano, *L'interazione in tribunale e l'interrogatorio. Tre approcci a confronto*

Maria Urso, «Spero che non vi sia data la possibilità di guardare fuori da una finestra». I mondi semantici online attorno al caso “Willy Monteiro Duarte”

Rita Caminita *Come si diventa «femmina plausibile». Il ruolo della famiglia nel processo di socializzazione socio-sessuale durante l'adolescenza. Risultati di una ricerca esplorativa nella città di Palermo.*

Christian Di Carlo, *Famiglie e Covid-19*

Martina Benvenuti, *L'approccio critico nel servizio sociale. Riflettere sulle dimensioni strutturali e sistemiche della vulnerabilità sociale*

Francesco Macaluso *L'identità di un ragazzo: analisi della formazione delle maschilità attraverso il romanzo-indagine Faire le Garçon di Jérôme Meizoz*

Sebastian Misilmeri, *Police Brutality e studi sulle forze di polizia*

Youssef Amraoui, *Finan-ansia. Capitalismo e governo della povertà*

Richard Bourelly *Discriminazione di genere nell'istituzione scolastica italiana: giovani transgender e la lotta per il riconoscimento*

Mariella Popolla *Vittimizzazione secondaria delle donne che subiscono violenza e processi social(i): il caso di Amber Heard e Johnny Depp.*

ISBN 978-88-31222-87-7



9 788831 222877

SOCIORAMA
quaderni 3

Quaderni del Laboratorio Interdisciplinare di ricerca su Corpi, Diritti, Conflitti

a cura di
Cirus Rinaldi

PM edizioni

Sociorama

Copyright © 2022
PM edizioni di Marco Petrini
via Milano, 5
17019 Varazze (SV)
www.pmedizioni.it

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento anche parziale, con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi. Non sono assolutamente consentite le fotocopie senza il permesso scritto dell'Editore.

ISBN 978-88-31222-87-7
Prima edizione: giugno 2022

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

QUADERNI DEL LABORATORIO
INTERDISCIPLINARE DI RICERCA SU
CORPI, DIRITTI, CONFLITTI

III

a cura di
Cirus Rinaldi

Sociorama

La collana Sociorama si compone di tre sotto-collane principali. La prima «Classici» si propone di riscoprire lavori classici delle scienze sociali, con particolare riferimento alla riflessione socio-umanistica e socio-antropologica, di valorizzare la traduzione di inediti e di riconsiderare ricerche e volumi “dimenticati”, senza perdere di vista le nuove ricerche e i temi emergenti, portati avanti sulla scia del lavoro dei classici. La rivitalizzazione dei classici e delle opere minori si coniuga pertanto con la valorizzazione di percorsi di analisi inter e transdisciplinari volti a promuovere nuovi studi in grado di offrire prospettive teoriche, riflessioni metodologiche ed esempi di ricerca empirica che interpretino e comprendano i fenomeni sociali contemporanei.

All'interno della collana, inoltre, sono pubblicate la serie «Ricerche» e i «Quaderni del Laboratorio Interdisciplinare di ricerca su Corpi, Diritti, Conflitti / Laboratorio su Rappresentazioni sociali della violenza sulle donne». Questa specifica sezione si prefigge, in particolare, di valorizzare ricerche inedite e le attività seminariali, di ricerca e di divulgazione dei laboratori nella prospettiva poliedrica ed interdisciplinare del Dipartimento «Culture e Società» dell'Università degli studi di Palermo. Tra i temi di interesse, le sociologie del diritto, le “devianze” e il crimine organizzato, le “differenze”, l'intersezione tra oppressione e privilegi, le discriminazioni e le disuguaglianze sociali; ampio spazio è dedicato alla riflessione metodologica sul loro studio, alle istanze relative all'intervento, alla prevenzione e al contrasto, all'approfondimento delle rappresentazioni culturali, delle loro implicazioni socio-antropologiche, del loro radicamento storico-sociale.

I volumi pubblicati nella collana sono sottoposti a *double blind peer review*.

Direttori:

Alessandra Dino e Cirio Rinaldi (Università degli studi di Palermo)

Direttore onorario:

Michele Cometa – Direttore del Dipartimento «Culture e Società» (Università degli Studi di Palermo)

Comitato scientifico Dipartimento «Culture e Società» – Università degli studi di Palermo:

Simone Arcagni; Luisa Brucalè; Ingrid Buttitta; Gianna Cappello; Giulia De Spuches; Roberta Di Rosa; Mauro Ferrante; Giulio Gerbino; Vincenzo Guarrasi; Gaetano Gucciardo; Anna Fici; Marilena Macaluso; Dario Mangano; Gianfranco Marrone; Michele Mannoia; Serena Marcenò; Rosanna Marsala; Matteo Meschiari; Marco Pirrone; Francesca Rizzuto; Salvo Vaccaro; Carla Zappulla.

Comitato scientifico altre sedi universitarie e professionisti:

Emanuela Abbatecola (Università di Genova); Oriana Binik (Università degli studi Milano-Bicocca); Charlie Barnao (Università “Magna Græcia” di Catanzaro); Sara Fariello (Università della Campania – «L. Vanvitelli»); Giovanna Fiume (Università di Palermo); Franca Garreffa (Università della Calabria); Pina Lalli (Università di Bologna); Monica Massari (Università degli studi di Milano); Caterina Peroni (Università di Padova); Renate Siebert; Anna Simone (Università degli studi Roma TRE); Giovanna Vingelli (Università della Calabria).

Comitato di redazione:

Miriam Belluzzo, Riccardo Caldarera, Clara Cardella.

Indice

- 9 Essere LGBT in accademia: note da una ricerca sul campo
Natalina Stamile e Giacomo Viggiani
- 37 L'interazione in tribunale e l'interrogatorio. Tre approcci a confronto
Selena Mariano
- 59 «Spero che non vi sia data la possibilità di guardare fuori da una finestra». I mondi semantici online attorno al caso “Willy Monteiro Duarte”
Maria Urso
- 83 Come si diventa «femmina plausibile». Il ruolo della famiglia nel processo di socializzazione socio-sessuale durante l'adolescenza. Risultati di una ricerca esplorativa nella città di Palermo.
Rita Caminita
- 109 Famiglie e Covid-19
Christian Di Carlo
- 127 L'approccio critico nel servizio sociale. Riflettere sulle dimensioni strutturali e sistemiche della vulnerabilità sociale
Martina Benvenuti
- 139 L'identità di un ragazzo: analisi della formazione delle maschilità attraverso il romanzo-indagine *Faire le Garçon* di Jérôme Meizoz
Francesco Macaluso

- 159 *Police Brutality* e studi sulle forze di polizia
Sebastian Misilmeri
- 167 Finan-ansia. Capitalismo e governo della povertà
di Youssef Amraoui
- 185 Discriminazione di genere nell'istituzione scolastica italiana:
giovani transgender e la lotta per il riconoscimento
Richard Bourelly
- 215 Vittimizzazione secondaria delle donne che subiscono
violenza e processi social(i): il caso di Amber Heard e
Johnny Depp.
Mariella Popolla

Essere LGBT in accademia: note da una ricerca sul campo

Natalina Stamile e Giacomo Viggiani¹

1. Introduzione

L'istruzione, oltre a essere un bene pubblico, permette il pieno sviluppo della personalità umana e rappresenta il prerequisito per la realizzazione di tutti gli altri diritti economici, sociali e culturali. Tramite la conoscenza il soggetto si rende libero, cioè diventa capace di interpretare la realtà sociale e di prendere decisioni in piena autonomia. Garantire a ogni individuo², senza distinzioni basate su caratteristiche personali³ e con specifica attenzione alle persone più giovani⁴, il pieno godimento del diritto all'istruzione è, dunque, di fondamentale importanza. Tanto che offrire un'educazione di qualità, inclusiva e paritaria nonché promuovere le opportunità di apprendimento durante la vita per tutti gli individui rappresenta uno dei diciassette obiettivi che si propone l'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, mentre l'Unione Europea ha riconosciuto che un'educazione paritaria e di alta qualità, a tutti i livelli, è essenziale per garantire la mobilità e l'inclusione sociale, nonché per rafforzare il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali (Unione europea, 2018). Ciononostante, l'Unesco (2017) ha stimato che ancora oggi 240 milioni di studenti in tutto il mondo siano soggetti a episodi di bullismo e altre forme di prevaricazione in ambito educativo, con ricadute negative in termini di salute mentale (ad es. depressione, bassa autostima, capacità di concentrazione, ecc.), di rendimento, nonché di tassi di frequenza e di abbandono scolastico (Batini e Santoni, 2009).

1. L'articolo è il frutto di una riflessione comune dei due autori. La stesura dell'articolo è a cura di Giacomo Viggiani.

2. Art. 26, comma 1, Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948).

3. Art. 1, comma 1, Convenzione Internazionale contro la discriminazione nel campo dell'educazione (1962).

4. Art. 28, comma 1, Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (1989).

Per comprendere la ragione del perdurare e della diffusione di questi episodi va tenuto conto che la scuola non rappresenta soltanto un dispensatore importantissimo di sapere, ma è anche un'arena sociale in cui, attraverso le interazioni ed il confronto coi pari, prende forma l'identità del soggetto. Tutto ciò

rende la proposta, ma anche la domanda, di normatività e normalità più insistente, più etero - ma talvolta anche auto-costrittiva: un modo in cui l'istituzione e i suoi adulti, ma anche i pari e l'individuo stesso, contengono l'ansia provocata dall'incertezza propria del periodo di formazione, dal timore del diverso (o dell'essere tale), non normale, non standard (Saraceno, 2003, p. 86).

In un tale contesto, denigrare il "diverso" si configura allora come un modo per dare prova al gruppo di pari di essere "normale", ma anche per rassicurare sé stessi della propria adeguatezza rispetto agli standard socio-culturali di riferimento (Rinaldi, 2007). L'insieme di questi comportamenti finisce, in altre parole, per dar vita a un "imperialismo culturale" (Young, 1996, pp. 75-78), cioè a una forma coordinata di oppressione ed esclusione di cui la violenza, simbolica prima ancora che fisica o verbale, rappresenta soltanto un epifenomeno. È così che almeno in parte si spiega perché gli studenti disabili hanno una probabilità più che doppia dei propri coetanei di essere vittima di bullismo (Menesini, 2003, p. 13), o perché oltre l'80% degli adulti balbuzienti ricorda di essere stato bullizzato quando era studente (Smith e Monks, 2002, p. 29).

Per quello che qui più rileva, va poi osservato che l'istituzione scolastica, oltre a essere generalmente un luogo fondamentale di produzione e riproduzione delle identità, trasmette anche modelli di sessualità e norme di genere (Saccà, 2004). Sotto questo profilo, il dispositivo sociale di definizione identitaria si manifesta a scuola attraverso l'eterosessismo (Neisen, 1990), cioè un sistema di valori che stigmatizza ogni comportamento non eterosessuale, e il genderismo (Hill, 2002), che concepisce la distinzione tra maschi e femmine in maniera rigidamente dicotomica ed oppositiva. Così facendo, la segregazione di genere tra i pari viene rafforzata e, allo stesso tempo, l'intimità fisica e sentimentale tra persone dello stesso sesso è scoraggiata (Lehtonen, 2003). Visto che «l'eterosessualità è al tempo stesso data per scontata e attivamente promossa» (Saraceno,

2003, p. 87), talvolta sotto forma di reazioni ego-difensive ai danni di chi è portatore di un'identità atipica, è facile comprendere come gli studenti LGBT⁵ o percepiti tali possano divenire vittima di episodi di bullismo ed altre forme di violenza (Pietrantonio, 1999)⁶. Ma la discriminazione verso gli studenti LGBT non si manifesta soltanto nel campo delle relazioni orizzontali (tra studenti), ma anche nel campo di quelle verticali (docenti-discenti). L'imperialismo culturale può infatti esplicitarsi anche negli atteggiamenti dell'intero corpo dei docenti, tramite per esempio l'assenza di rappresentazioni del vissuto e dell'esistenza stessa della popolazione LGBT all'interno dei contenuti curriculari.

Il bullismo omobitransfobico presenta inoltre delle dinamiche peculiari che lo rendono particolarmente insidioso. La vittima, per esempio, può riscontrare maggiori difficoltà a trovare figure di sostegno tra i suoi pari: il numero dei soggetti solidali, già di per sé esiguo, tende in questo caso a ridursi ulteriormente, perché «“difendere un finocchio” comporta il rischio di essere considerati omosessuali» (Lingiardi, 2007, p. 88). Allo stesso tempo, anche chiedere aiuto agli adulti può configurarsi come problematico, a causa del rischio di ricevere ulteriori reazioni negative da parte di un contesto familiare e sociale che è spesso disconfermante rispetto l'identità sessuale non maggioritaria. Si comprende allora perché fattori di rischio come depressione, ansia, tabagismo e consumo di sostanze stupefacenti siano più frequenti negli adolescenti LGBT (Prati e Pietrantonio, 2009, p. 23); perché un terzo dei ragazzi che ogni anno si tolgono la vita è costituito da giovani omosessuali; o ancora perché questi ultimi tentino il suicidio da due a tre volte più spesso dei coetanei eterosessuali, attribuendo di sovente la causa del gesto al vissuto di discriminazione ed esclusione (Barbagli e Colombo, 2001, p. 57). Negli ultimi anni a questa parte la ricerca sul campo ha confermato queste prime conclusioni.

Secondo un'indagine di vittimizzazione condotta dall'Unesco su un campione di oltre centomila partecipanti di diciotto paesi diversi, il 25% di coloro che ha riferito di essere stato vittima di bullismo lo ha cor-

5. LGBT è l'acronimo italiano di Lesbica, Gay, Bisessuale e Trans.

6. Cfr. Batini e Santoni (2009, p. 101), secondo i quali non è un caso che, ad esempio, che le transessuali MtF (Male-to-Female) aggredite fisicamente vengano spesso colpite in quelle parti del corpo maggiormente femminilizzate o in quelle coinvolte da interventi di implantologia, perché la violenza renderebbe manifesto il desiderio di “normalizzare” la vittima.

relato alla propria omosessualità/bisessualità (UNICEF, 2016) e questo nonostante gli studenti omosessuali/bisessuali rappresentino una piccola minoranza della popolazione studentesca.

In un'ampia rilevazione realizzata nel 2012 dall'Agenzia europea per i diritti fondamentali (FRA, 2014), che ha preso in esame specificamente la comunità LGBT, almeno il 68% dei partecipanti ha riportato esperienze di bullismo omobitransfobico, mentre più di otto persone intervistate su dieci sono stati testimoni di commenti offensivi o comportamenti discriminatori durante il tempo passato a scuola. Inoltre, due persone su tre hanno nascosto o dissimulato il proprio orientamento sessuale o identità di genere a scuola.

Ricondotto nel 2019 (FRA, 2020), il sondaggio ha segnalato un sensibile miglioramento in termini di esperienze di bullismo o condotte discriminatorie, ma ancora il 57% delle persone intervistate ha dichiarato di nascondere il proprio orientamento sessuale o identità di genere, mentre il 35% di coloro che è visibile lo è soltanto a una ristretta cerchia di pari. Allo stesso tempo l'Agenzia ha rilevato come molti ordinamenti scolastici nazionali manchino di politiche, linee guida e momenti di formazione sull'inclusione delle persone LGBT nel settore dell'istruzione, lasciando qualsiasi intervento in questo senso all'iniziativa di singoli o delle associazioni della società civile (FRA, 2016).

La ricerca condotta in specifici paesi europei conferma ulteriormente questi risultati, sebbene i differenti obiettivi di ricerca e le diverse metodologie di campionamento e raccolta dati adottate rendano difficile effettuare una vera comparazione (Çavaria, 2013; Sijbers et al., 2016; Bradlow et al., 2017; Lithuanian Gay League, 2015; Stojanovski et al., 2016; António et al., 2012).

Da parte loro, le istituzioni internazionali ed europee hanno da tempo preso atto del problema e di conseguenza sollecitato, sebbene con strumenti spesso non vincolanti, i propri Stati membri o aderenti a prendere adeguati provvedimenti in campo legislativo ed educativo. L'Unesco, per esempio, ha promosso un invito all'azione per garantire a tutto il corpo studentesco un'istruzione inclusiva e libera da discriminazioni e violenze, a cui hanno aderito cinquantasei paesi in tutto il mondo, ventotto dei

quali appartenenti all'area europea⁷. A sua volta il Consiglio d'Europa ha sollecitato i propri Stati aderenti «ad adottare misure legislative e di altro tipo rivolte al personale educativo ed agli studenti, per garantire che il diritto all'istruzione possa essere effettivamente goduto senza discriminazioni fondate sull'orientamento sessuale o sull'identità di genere» (Consiglio d'Europa, 2010) ed a «promuovere il rispetto e l'inclusione delle persone LGBTI e introdurre misure appropriate per contrastare il bullismo omofobico e transfobico» (Consiglio d'Europa, 2016). L'Unione europea, infine, ha invitato i propri Stati membri a far sì che il sistema educativo e scolastico sia orientato a trasmettere i valori del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello stato di diritto e del rispetto per i diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze (Unione europea, 2018).

Ciò posto a titolo di inquadramento, nelle pagine che seguono, dopo una breve introduzione al contesto italiano, verranno presentati e discussi i principali risultati di una recente ricerca italiana che ha cercato di indagare le forme di discriminazione e di violenza omotransfobica in un ambito educativo spesso trascurato in letteratura, cioè quello accademico.

2. Il contesto italiano

La questione dell'educazione all'affettività ed alla sessualità, soprattutto se riguarda l'orientamento sessuale e l'identità di genere, è da sempre un tema piuttosto controverso in Italia, tanto che, laddove viene fatta, lo è sotto forma di attività extracurriculare e su base esclusivamente volontaria, sia da parte del corpo docente che di quello studentesco. Benché si tratti di una modalità di partecipazione criticabile – chi decide di parteci-

7. In particolare, il documento riconosce che «qualsiasi forma di discriminazione e/o violenza, compreso il bullismo in ambito educativo, è un ostacolo al godimento del diritto all'istruzione e alla parità di accesso alle opportunità educative dei discenti e che nessun Paese può realizzare un approccio inclusivo ed equo istruzione di qualità o pari accesso alle opportunità educative, se gli studenti sono discriminati o subiscono violenze a causa del loro orientamento sessuale e dell'identità/espressione di genere» (Consiglio d'Europa, 2016, par. 1.4). Gli Stati firmatari dell'invito all'azione si sono poi impegnati a lavorare per garantire a tutti gli studenti un'istruzione inclusiva attraverso una serie di misure concrete, come istituire un sistema di monitoraggio degli episodi di violenza, avviare campagne di sensibilizzazione, formare il personale educativo, nonché rivedere i programmi di studio e i materiali didattici.

pare ai programmi extracurricolari su base volontaria è già evidentemente sensibile al tema e, dunque, ha meno bisogno di essere sensibilizzato – gli inviti internazionali a intervenire in modo più deciso sull’educazione sessuale a scuola sono caduti nel vuoto (ECRI, 2016, p. 116), mentre anche i più timidi tentativi di riforma non sono mai giunti alla completa approvazione.

Ad esempio, nel biennio 2012-2013, il Dipartimento per le Pari Opportunità e l’Ufficio Antidiscriminazioni Razziali (UNAR) elaborarono, in applicazione delle già citate raccomandazioni del Consiglio d’Europa, un piano triennale (2013-2015) di azioni pilota coordinate e multidisciplinari denominato “Strategia nazionale LGBT”, articolato in quattro assi strategici di intervento: educazione ed istruzione, lavoro, sicurezza e carceri, comunicazione e media. A seguito di un processo partecipato, la Strategia venne poi presentata alle associazioni LGBT ed infine approvata con D.M. del 16 aprile 2013. Per quanto riguarda l’asse relativo all’educazione ed all’istruzione, la Strategia prevedeva di introdurre misure abbastanza ambiziose per il contesto italiano, come per esempio l’implementazione di un sistema di monitoraggio degli episodi di bullismo, campagne di sensibilizzazione, nonché la realizzazione di percorsi di formazione e di aggiornamento per dirigenti, docenti e studenti. Orbene, tranne due corsi realizzati nel novembre 2014 e rivolti ai dirigenti e funzionari del MIUR e degli Uffici Scolastici Regionali, le altre azioni previste non videro mai la luce, a seguito di alcune proteste di un gruppo di genitori, supportati da una stampa di area e dai loro politici di riferimento. Il fattore scatenante fu la distribuzione, negli istituti scolastici, di alcuni opuscoli informativi redatti dal prestigioso Istituto Beck di Roma e volti a fornire all’intero corpo docente delle «linee guida per un insegnamento più accogliente e rispettoso delle differenze» e, in particolare, a prevenire l’insorgere del bullismo omofobico. A causa delle accese contestazioni, le istituzioni ritirarono il materiale didattico, con acclusa lettera di scuse dell’UNAR e successivamente fu abbandonato l’asse educazione ed istruzione (Selmi, 2015).

Un altro tentativo fallito di riforma è rappresentato dalla l. 13 luglio 2015, n. 107 (*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*), meglio nota come “Buona scuola”, il cui art. 1, comma 16, recita che «il piano triennale dell’offerta formativa assicura l’attuazione dei principi di pari op-

portunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni». Nonostante l'alinea citato non contenesse alcun esplicito riferimento all'orientamento sessuale o all'identità di genere, all'approvazione della legge seguirono numerose richieste di chiarimento al Ministero da parte di genitori preoccupati circa la possibilità di attivazione nelle scuole di programmi di inclusione LGBT con il pretesto di educare all'uguaglianza e di combattere le discriminazioni. Le richieste di chiarimento furono tante e tali che, tramite la circolare 15 settembre 2015, n. 1972, il MIUR rispose che la previsione incriminata rispondeva all'esigenza di dare puntuale attuazione al principio costituzionale di pari dignità per tutte le persone e *non* di trasmettere "ideologie gender"⁸ o di introdurre l'insegnamento di pratiche estranee al mondo educativo. Con successiva circolare del 20 novembre 2018, n. 19534 venne inoltre ribadito che «le famiglie devono esprimere il consenso, ove occorra, al fine della partecipazione degli alunni e studenti alle attività extra-curricolari» e che, in caso di non accettazione, si potevano astenersi dalla frequenza.

Va detto che non sempre l'introduzione o la previsione di simili misure ha sollevato aperte proteste o contestazioni. È il caso, per esempio, della l. 15 ottobre 2013, n. 119 (*Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, recante disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province*), che nel combattere la violenza di genere e sessuale finisce indirettamente per ricomprendere anche altre forme di discriminazione, come quella di matrice omobitransfobica; nonché dell'All. A, D.M. 10 agosto 2017, n. 616 (*Modalità acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici di cui all'art. 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 59*), che ha incluso «l'analisi e gestione pedagogica di situazioni di bullismo, cyberbullismo e omofobia e alle dinamiche della discriminazione» tra gli obiettivi formativi che gli aspiranti

8. Con "ideologia gender" (o teoria del gender) si fa riferimento a una prospettiva critica degli studi di genere sviluppata negli ambienti conservatori a partire dagli anni '90 del XX secolo in diretta opposizione ai movimenti femministi e LGBT nei cui circoli questi studi sono stati elaborati. Secondo i suoi detrattori, l'ideologia di genere propaganderebbe l'inesistenza di qualsivoglia differenza tra i sessi biologici, da ciò discendendo la variabilità del proprio sesso a piacimento. La letteratura scientifica ha però costantemente ribadito l'inconsistenza scientifica del concetto di ideologia del genere e la considera una lettura distorta e tendenziosa degli studi di genere. Per un approfondimento, si vedano, per esempio: Garbagnoli e Prearo (2018); Garbagnoli (2014); Corredor (2019); Graff (2016).

insegnanti devono conseguire per l'accesso alla professione docente; o ancora della circolare che, ormai annualmente, il Ministero invia ai tutti gli istituti scolastici per ricordare la ricorrenza della Giornata internazionale contro l'omofobia, la bifobia e la transfobia, parimenti invitando «i docenti e le scuole di ogni grado, nell'ambito della propria autonomia didattica ed organizzativa, a creare occasioni di approfondimento con i propri studenti».

Si tratta, tuttavia, di interventi isolati e non coordinati, laddove invece gli studi e le statistiche disponibili spingerebbero per un intervento organico su scala nazionale. Una ricerca, per esempio, condotta su trecentosessantaquattro studenti di scuole superiori dell'Emilia-Romagna già nel 2009 mostrava che

le manifestazioni di omofobia nell'ambiente scolastico sono diffuse e frequenti, soprattutto quelle verbali a tal punto da essere considerate normative nell'interazione scolastica giovanile. Più della metà degli studenti riporta, infatti, di udire epiteti omofobici come “culattoni” o “checca” frequentemente, mentre più dell'80% almeno in modo ripetuto (Prati e Pierantoni, 2009, p. 16).

Uno studio dell'anno successivo sugli stessi temi ha evidenziato che il corpo docente per lo più non interviene di fronte a episodi di bullismo omofobico o non sempre si prendono le parti della vittima (Prati, Coppola, e Saccà, 2010, p. 58). Nella più recente indagine ISTAT (2012), le persone omosessuali/bisessuali subiscono discriminazioni a scuola o all'università, più di quelle eterosessuali (24% contro 14,2%). Secondo un'indagine quantitativa realizzata nell'a.s. 2020/2021 dal Ministero dell'Istruzione in collaborazione con l'Università di Firenze, su un campione di oltre trecentomila studenti e studentesse di settecentosessantacinque scuole statali secondarie di secondo grado, il 22,3% delle persone intervistate è stato vittima di bullismo da parte dei pari, di cui il 6,4% a sfondo omofobico (5% occasionale e 1,4% sistematico)⁹. Il corpo docente, da parte sua, ha da tempo segnalato la necessità di ricevere una adeguata formazione sulle questioni relative all'orientamento sessuale e all'identità

9. La presentazione completa dei dati è disponibile sulla Piattaforma ELISA (www.piattaformaelisa.it).

di genere e sugli strumenti pedagogici per contrastare eventuali forme di discriminazione (D'Ippoliti e Schuster, 2011 p. 102).

Per quanto riguarda lo specifico ambito universitario, non esistono vere e proprie ricerche sul grado di inclusione delle persone LGBT, fatti salvi i progetti Universitrans ed Indice Universitario LGBT+.

Universitrans ha cercato di mappare l'accessibilità alla c.d. Carriera Alias in tutti gli atenei italiani nell'a.a. 2017/2018. Come è noto, la Carriera Alias consente, alle persone trans in attesa di rettifica anagrafica del nome che studiano o lavorano all'Università, di ottenere il rilascio di una e-mail e di un badge con il nome d'elezione. I dati sono stati raccolti tramite la somministrazione di un questionario rivolto ai Comitati Unici di Garanzia (CUG), ottenendo un tasso di risposta pari al 97%, rivelando che lo strumento di autodeterminazione di genere era presente in meno della metà degli atenei censiti (Russo, 2019). In seguito alle risultanze del progetto, il Cineca ha rilasciato l'aggiornamento software di gestione della didattica ESSE3, consentendo di poter gestire telematicamente la carriera alias degli studenti e limitando l'accesso a tale informazione solamente al personale amministrativo addetto.

L'Indice Universitario LGBT+ ha invece cercato di sviluppare un ranking degli atenei italiani sulla falsariga di quelli statunitensi quali Campus Pride Index statunitense e LGBT+ Inclusive Education Index (Avila, 2018; Garvey 2017; Garvey, Taylor, Rankin, 2015). Come in questi ultimi, è stato previsto che le università, nello specifico sempre i CUG, compilassero un questionario articolato in vari *item* e fornito via e-mail, che ha ottenuto un tasso di risposta pari al 100%. Ogni item presente nel questionario si riferiva all'a.a. 2018/2019 e gli indicatori sono stati suddivisi in due macro-dimensioni: il contesto accademico (la formazione e l'educazione, i servizi offerti dall'ateneo, l'organizzazione di eventi, ecc.) e le carriere Alias (disponibilità, modalità di accesso, pubblicizzazione, ecc.). I dati sono stati poi analizzati tramite logica fuzzy (Zadeh, 1965), che ha permesso di assegnare un punteggio da 0 a 100 per ogni dimensione analizzata, ma anche di ponderare le dimensioni che più impattano sull'inclusione delle persone LGBT+. La posizione finale nel ranking non è così risultata dalla somma aritmetica dei punteggi attribuiti a ogni *item*, bensì da un'equazione che tiene conto dei diversi pesi. Quanto ai risultati, cinque atenei hanno ottenuto un punteggio pari a zero in ognuna delle dimensioni analizzate, mentre la più alta in graduatoria – l'Università

degli Studi di Verona – non supera comunque il punteggio ponderato di 70/100 (Russo, 2020).

3. La ricerca *University*

3.1 Metodologia

La ricerca è stata condotta come parte dell'attività del progetto europeo *UniDiversity: Universities towards Diversities*¹⁰ e ha tentato di rispondere all'invito dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), la quale, nell'ultimo Rapporto biennale sul mondo accademico, osservava che una valutazione più completa «richiederebbe analisi di come il sistema universitario risponda anche a tutte le esigenze, materiali, fisiche e psicologiche degli studenti, comprese quelle dettate dalle diversità che gli studenti esprimono» (ANVUR, 2018, p. 258). Pertanto, lo studio si è proposto di indagare, nello specifico ambito accademico, l'intensità, le caratteristiche e le manifestazioni degli episodi di omo/trans/bifobia, da un lato, ed i fabbisogni formativi della comunità accademica in termini di prevenzione e contrasto alla discriminazione sulla base dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere, dall'altro. Al fine di raggiungere questi due obiettivi, la ricerca ha utilizzato metodi di indagine sia quantitativi che qualitativi, e, in particolare, la ricerca documentale di fonti primarie e secondarie, sondaggi e interviste semi-strutturate¹¹. Il piano di raccolta dati è stato articolato in tre fasi e condotto tra marzo e luglio 2021.

In una prima fase è stata effettuata una mappatura delle ricerche in materia di discriminazione e violenza sulla base dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere in ambito educativo, includendo ovviamente l'accademia, ma anche le scuole di ogni ordine e grado.

In una fase successiva è stato realizzato un questionario da somministrare agli studenti universitari LGBT, inclusi i dottorandi, ed ai

10. Il progetto è stato co-finanziato dalla Commissione Europea all'interno del Programma "Diritti, Uguaglianza e Cittadinanza" 2014-2020, Grant Agreement number: 963181.

11. Nello specifico, Giacomo Viggiani ha curato la fase di ricerca documentale, l'indagine quantitativa, nonché l'analisi finale di tutti i dati raccolti, mentre Natalina Stamile ha condotto le interviste-semi-strutturate.

loro alleati¹². Sulla base degli spunti derivanti dalla ricerca documentale, il questionario, oltre ad alcune domande demografiche, è stato articolato in quattro sezioni: 1) atteggiamenti, credenze e condotte discriminatorie, 2) visibilità delle persone LGBT e dei loro diritti, 3) caratteristiche degli episodi di discriminazione, e 4) bisogni formativi. Una volta redatto e validato, il questionario è stato caricato sulla piattaforma Survey Monkey e fatto precedere da un foglio informativo indicante gli scopi e le finalità della ricerca. È stato poi generato un link di accesso al sondaggio e di seguito inviato via posta elettronica alle associazioni studentesche LGBT presenti negli atenei italiani¹³, con preghiera di diffusione presso i propri affiliati e simpatizzanti. A livello metodologico ciò ha permesso di selezionare un campione composto in prevalenza di individui LGBT e loro alleati, cioè soggetti che, direttamente o indirettamente, potessero avere esperienza delle tematiche oggetto di indagine. La compilazione era anonima, in quanto non veniva richiesto al rispondente di indicare alcun dato identificativo (es. nome o ateneo di appartenenza). Tuttavia, veniva temporaneamente memorizzato dal sistema l'indirizzo IP del rispondente, in modo da impedire che i dati venissero inquinati da doppie compilazioni.

In una terza fase, al fine di approfondire le risultanze dell'indagine quantitativa, sono state condotte alcune interviste semi-strutturate in numero proporzionato alla grandezza del campione raggiunto nel sondaggio online. Per coerenza, si è cercato di selezionare le persone intervistate in modo tale che fossero anch'essi individui LGBT o alleati. Per questo motivo, considerato che si trattava di una popolazione relativamente piccola e difficile da localizzare, si è optato per una tecnica di campionamento non probabilistica ed in particolare per quella "a valanga" (c.d. *snowball sampling*). Di conseguenza, il campione di persone intervistate non può

12. Per "alleato" si intende una persona eterosessuale e/o cisgender che supporta il movimento LGBT.

13. Si tratta, in particolare, di B.E.St Association (Università Bocconi), Gay Statale (Università degli Studi di Milano), B. Rain Bicocca Rainbow (University degli Studi Milano-Bicocca), Poliedro (Politecnico di Milano), MoReGay (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia); Iris (Università degli Studi di Udine); Collettivo Universitario LGBT Pavese (Università degli Studi di Pavia), UNICA LGBT (Università degli Studi di Cagliari), UNI LGBT (Università degli Studi di Bologna), LUISS Arcobaleno (Università LUISS di Roma) e Queers as UNICT (University degli Studi Catania).

dirsi rappresentativo della comunità LGBT nell'accademia, ma soltanto orientativo.

Ogni intervista è durata circa un'ora ed è stata fatta precedere dalla lettura di un foglio informativo in cui venivano descritti gli obiettivi della ricerca, il rispetto del principio di riservatezza, nonché il carattere volontario della partecipazione. Ad ogni persona intervistata è stata inoltre richiesto di firmare un modulo di consenso alla raccolta dei dati. Considerata comunque la natura sensibile di questi ultimi, si è fatto in modo che la persona che realizzava le interviste fosse distinta da quella che poi avrebbe realizzato l'analisi. Inoltre, ad ogni persona intervistata è stato assegnato un codice alfanumerico, in modo tale che chi leggeva le trascrizioni non potesse risalire alla sua identità. Infine, tutti i dati sono stati archiviati ed elaborati a scopo di analisi utilizzando i più elevati standard di protezione dei dati disponibili e poi distrutti dopo l'utilizzo.

Nelle pagine che seguono i risultati del questionario online e delle interviste verranno presentati e discussi congiuntamente.

3.2 Profilo demografico dei soggetti partecipanti

Per quanto riguarda il sondaggio online, 601 soggetti hanno accettato di partecipare, ma solo 506 hanno poi completato l'intero questionario e sono stati, quindi, considerati validi per l'analisi.

Il campione è risultato essere piuttosto giovane, con la stragrande maggioranza dei soggetti partecipanti sotto i 30 anni. Ciò è apparso coerente con il profilo formativo degli stessi, dove solo il 6% ha dichiarato di frequentare un dottorato di ricerca ($N = 32$), mentre il 94% ha risposto di essere uno studente triennale o magistrale ($N = 474$). In termini di genere, il 45% dei soggetti partecipanti si è identificato come femmina ($N = 228$), il 38% come maschio ($N = 194$), il 6% come altro o non binario ($N = 30$), mentre l'11% ha preferito non rispondere ($N = 54$). Osservando l'intersezione tra genere ed identità LGBT, la proporzione è però apparsa parzialmente invertita. Quasi la metà del campione ($N = 232$) si è dichiarata LGBT, di cui solo il 26% come femmina ($N = 120$), il 48% come maschio ($N = 224$), l'11% come altro o non binario ($N = 48$), mentre il 15% ha preferito non rispondere ($N = 72$):

Ti identifichi come persona LGBT?		
Genere	No	274
	Preferisco non rispondere	18
	Maschio	82
	Non binario	0
	Altro	6
	Femmina	168
Genere	Si	232
	Preferisco non rispondere	36
	Maschio	112
	Non binario	18
	Altro	6
	Femmina	60
Totale		506

Per quanto attiene, invece, all'indagine qualitativa, sono stati coinvolti un totale di diciotto soggetti, di cui otto appartenenti al corpo studentesco e dieci al corpo docente. Il primo gruppo era composto da 3 studenti di dottorato, 2 studenti magistrali e 3 studenti triennali, mentre il secondo gruppo da 3 professori associati, 3 ricercatori a tempo determinato e 4 assegnisti di ricerca. Il genere dichiarato è stato di 16 maschi e 2 femmine, mentre l'età è stata sotto i trent'anni per il gruppo studenti e tra i trenta ed i cinquanta per il gruppo docenti.

3.3 Intensità, caratteristiche e manifestazioni degli episodi di omo/trans/bifobia

Dopo le domande demografiche, alle persone partecipanti al sondaggio online è stata innanzitutto somministrata una batteria di domande sulla frequenza di tredici scenari contenenti atteggiamenti, convinzioni e comportamenti discriminatori in ambienti accademici, dai commenti negativi alla violenza fisica. Ogni scenario poteva essere valutato come 1 (mai), 2 (raramente), 3 (a volte), 4 (spesso) o 5 (sempre). "Non lo so" non era una possibile risposta.

Osservando la moda, ovvero il valore che ricorre più frequentemente, nessuno scenario è risultato come 4 o 5, ma cinque sono risultati come 3, che significa che per la maggioranza relativa delle persone rispondenti, gli scenari rappresentati sono sì occasionali, ma non del tutto assenti. Si tratta, per esempio, dei commenti negativi o dell'utilizzo di una terminologia dispregiativa, della disparità di trattamento e della generale esperienza di pregiudizi.

I restanti otto scenari hanno invece ottenuto una moda pari a 1, cioè non si sono mai verificati nell'esperienza della maggior parte delle persone rispondenti. È questo il caso, per esempio, del *deadnaming*¹⁴ e del *misgendering*¹⁵ o delle molestie verbali. Va precisato, tuttavia, che la struttura del questionario non permetteva di disaggregare i dati in base alla condizione trans, in quanto nella sezione demografica si chiedeva soltanto di esplicitare l'appartenenza alla più generale comunità LGBT. Non è dunque da escludere che la scarsa esperienza di *deadnaming* e/o *misgendering* sia da attribuire a una sottorappresentazione di soggetti trans nel campione. Confortano in questa interpretazione le testimonianze raccolte durante l'indagine qualitativa, ove la categoria maggiormente discriminata è stata quasi sempre individuata nelle persone trans «perché la loro condizione è più evidente, è più immediato il riconoscimento, mentre l'orientamento sessuale è più facile da nascondere e da celare» (IT-P-5). Un'altra persona intervistata ha poi raccontato un chiaro episodio di *deadnaming*/*misgendering*:

La ragazza aveva appena iniziato la cura ormonale ed aveva iniziato a cambiare la voce, ad assumere dei tratti più femminili. Il docente si è riferito a lei volutamente con dei pronomi maschili e chiamandola con il nome di battesimo anche se lei aveva già intrapreso la carriera alias cioè il doppio tesserino. Non c'è stata alcuna reazione, io avrei voluto intervenire ma mi sentivo in una posizione di svantaggio. Io ero una studentessa e lui un docente (IT-P-18).

14. Con *deadnaming* si intende l'atto di riferirsi a una persona trans con il suo nome di nascita, anziché con quello di elezione e rispondente all'identità sessuale.

15. Con *misgenderingsi* indica l'atto di riferirsi a una persona trans usando termini che si rimandano al sesso biologico anziché all'identità di genere in cui questa persona si riconosce.

Tornando al sondaggio online, alcune differenze rilevanti possono essere individuate disaggregando le risposte in base all'età. Ad esempio, le persone intervistate sotto i venticinque anni hanno presentato una moda pari a 1 per tutti gli scenari, tranne che per i commenti negativi ed il vissuto di pregiudizi. Al contrario, le persone intervistate più anziane hanno totalizzato una moda di 3 o superiore in otto scenari su tredici, una differenza che può essere spiegata con una più lunga esperienza di vittima e/o testimone di episodi di discriminazione. Allo stesso modo, le persone intervistate che si autoidentificano come LGBT hanno mostrato maggiori probabilità di scegliere frequenze più alte (4 e 5) in quasi tutti gli scenari, spiegabile attraverso una migliore capacità di cogliere gli episodi di discriminazione come potenziali vittime e/o per un coinvolgimento diretto.

3.4 Visibilità delle persone LGBT e dei loro diritti

Alle persone che hanno partecipato al sondaggio online è stata successivamente somministrata una seconda batteria di domande per indagare le loro credenze riguardo al livello di inclusione delle persone LGBT o alle difficoltà che questi ultimi possono incontrare nell'ambiente accademico. Ogni domanda poteva essere valutata come 1 (sì), 2 (più sì che no), 3 (né sì né no), 4 (più no che sì) o 5 (no). "Non lo so" non era una possibile risposta.

Nella prima domanda le persone intervistate dovevano dire se le persone LGBT erano generalmente rispettate negli ambienti accademici. Circa il 44% del campione ha scelto il valore 3 ($N = 224$), mentre più o meno gli stessi numeri hanno scelto 1 (22%; $N = 32$) o 5 (35%; $N = 50$) e 2 (67%; $N = 96$) o 4 (73%; $N = 104$), senza differenze significative e disaggregando i dati sulla base del genere, dell'età o dell'identità LGBT. Ciò significa che i primi due e gli ultimi due valori totalizzano più o meno lo stesso numero di risposte ($1-2 = 128$; $4-5 = 154$), che allo stesso tempo implica che il 27% del campione crede che le persone LGBT siano generalmente rispettate, ma anche che il 31% pensa il contrario. Il punto è stato allora approfondito all'interno dell'indagine qualitativa.

Secondo la maggior parte delle persone intervistate, negli ultimi anni la situazione è andata progressivamente migliorando, nel senso che vi è stata una attenzione sempre più marcata da parte degli atenei e delle

rispettive governance nei confronti delle specifiche istanze di riconoscimento e di tutela delle persone LGBT. L'ambiente universitario è inoltre considerato più sicuro rispetto ad altri contesti di studio e lavoro, da intendersi come meno rischioso nei termini di potenziali aggressioni o altre forme di violenza, non da ultimo per la maggiore età anagrafica dei soggetti che lo popolano. Ciononostante, l'ambiente universitario, anche se sicuro, non può dirsi del tutto inclusivo per molte persone intervistate, perché «fortemente pervaso da posizioni di potere e da logiche baronali» (IT-P-4) e da «discriminazioni magari sottili, non clamorose e non necessariamente manifeste» (IT-P-14), che hanno l'effetto di riproporre dinamiche sociali di esclusione e marginalizzazione, per gli studenti, e di mancata selezione e avanzamento di carriera, per il personale docente. Allo stesso tempo, però, qualcuno mette in guardia da facili generalizzazioni ed avverte di tenere conto delle «variazioni locali» (IT-P-1) e del «retroterra territoriale in cui la specifica università opera» (IT-P-8). Nel primo caso si fa per esempio riferimento al diverso e non sempre ottimale funzionamento degli organi di ateneo che istituzionalmente si occupano di queste tematiche (es. Comitato Unico di Garanzia). Nel secondo caso, invece, si suggerisce che un grande ateneo del nord Italia potrebbe non essere paragonabile a una piccola università di una realtà più provinciale dal punto di vista dell'inclusività delle persone LGBT.

A ogni modo, le risposte del sondaggio online alla domanda se le persone LGBT sono generalmente rispettate negli ambienti accademici sono nel complesso coerenti con i risultati delle due domande seguenti relative rispettivamente alla promozione dei diritti LGBT ed alla discussione delle questioni LGBT negli ambienti accademici, dove circa il 43% ha nuovamente scelto il valore 3:

Pensi che i diritti delle persone LGBT siano promossi negli ambienti accademici?	
(4) Più no che sì	102
(2) Più sì che no	58
(3) Nè sì nè no	218
(5) No	92
(1) Sì	36
Totale	506

Pensi che le questioni LGBT siano discusse negli ambienti accademici?	
(4) Più no che sì	100
(2) Più sì che no	66
(3) Nè sì nè no	208
(5) No	102
(1) Sì	30
Totale	506

Va però segnalato che i valori 1 e 5 totalizzano più risposte in entrambe queste domande, evidenziando una maggiore polarizzazione del campione rispetto a quella precedente. Anche i primi e gli ultimi due valori divergono, restituendo alcune cifre significative. Nella domanda sulla promozione dei diritti LGBT i valori 4-5 totalizzano 194 risposte (38%), contro le 94 (18%) dei valori 1-2. Nell'altra domanda i valori 4-5 ammontano a 200 risposte (39%), contro i 96 (19%) dei valori 1-2. In breve, circa il 38% ed il 39% del campione ritiene rispettivamente che i diritti LGBT siano per nulla o poco promossi e che le questioni LGBT siano per nulla o poco discusse in ambito accademico, senza particolari corrispondenze con i dati demografici, così suggerendo che si tratti di un problema comune e trasversale.

I dati qualitativi sono stati ancora una volta utili per entrare più a fondo nella questione. Per esempio, si è rivelata diffusa tra le persone intervistate l'esperienza che la discriminazione nell'ambiente universitario non riguardi tanto o soltanto le persone, quanto anche e soprattutto le idee. In questo senso certi tipi di studi vengono, per così dire, ghettizzati. Può così talvolta accadere che, nella valutazione per l'avanzamento di carriera, una persona che si è occupata di ricerca sulla sessualità venga penalizzata, come se questi temi non avessero la stessa dignità o la stessa rilevanza rispetto ad altri più classici del settore scientifico-disciplinare:

Qua c'è un problema di legittimazione del tema di ricerca. Occuparsi di sessualità in qualunque tipo di ambito (a meno che non sia quello patologizzante della psichiatria e/o della medicina) è molto complesso. "Fallo solo quando sei stabilizzato e strutturato e non farlo mai all'inizio" mi è stato detto, perché rischi di non fare mai carriera appieno (IT-P-11).

Allo stesso tempo, occuparsi di sessualità può travolgere tutti gli altri temi di ricerca, finendo per essere considerato come *egemone* all'interno della propria produzione scientifica:

Se ti occupi di sessualità, quest'ultima diventa lo status egemone attraverso cui tutti ti guardano. "Guarda quello lì si occupa di omosessualità" non lo direbbero mai se il ricercatore si occupasse di mafia o di diritto costituzionale; ed anche laddove se ne occupasse per tutta la vita nessuno lo delegittimerebbe per questo, al contrario di quello che accade quando qualcuno si occupa di un tema altamente tabuizzato come questo (IT-P-11).

Un successivo blocco di domande del sondaggio era dedicato alla visibilità delle persone LGBT nel mondo accademico. Alle persone che hanno partecipato è stato chiesto, in particolare, se fossero a conoscenza di studenti o docenti apertamente LGBT. Ogni risposta poteva essere classificata come 1 (sì), 2 (più sì che no), 3 (né sì né no), 4 (più no che sì) o 5 (no). "Non lo so" non era una possibile risposta.

Sei a conoscenza di uno o più docenti apertamente LGBT nella tua università?

(4) Più no che sì	36
(2) Più sì che no	86
(3) Né sì né no	57
(5) No	200
(1) Sì	128
Totale	506

Sei a conoscenza di uno o più studenti apertamente LGBT nella tua università?

(4) Più no che sì	36
(2) Più sì che no	57
(3) Né sì né no	43
(5) No	78
(1) Sì	292
Totale	506

Come si evince facilmente, più del doppio delle persone ha dichiarato di conoscere con certezza uno studente apertamente LGBT (57,7%; N = 292) rispetto a un docente (25,2%; N = 128). La stessa differenza significativa si riscontra osservando i totali dei valori 4-5 ed 1-2, che sono rispettivamente 69% (N = 349) e 23% (N = 114) per la domanda sugli studenti e 47% (N = 236) e 11% (N = 57) per la domanda sui docenti.

Lo scarto tra la visibilità degli studenti e quella dei docenti si spiega facilmente considerando la maggiore numerosità dei primi rispetto ai secondi, da un lato, e con la barriera professionale tra studenti e personale accademico, dall'altro. Non è però da escludere che i docenti, soprattutto se giovani, nascondano il proprio orientamento sessuale/identità di genere per paura di contraccolpi negativi in termini di avanzamento di carriera. Molte persone che hanno partecipato all'indagine qualitativa hanno inoltre dichiarato di conoscere altre persone omosessuali che, a vario titolo, frequentano gli ambienti universitari, ma anche di «conoscerne tantissimi che non hanno mai fatto coming out nell'università» (IT-P-2) o, al contrario, «hanno cercato di fare attività di "passing" [di passare per eterosessuale]» (IT-P-3), soprattutto «per la paura di ricevere trattamenti diversi» (IT-P-6) o di essere tacciati di «esibizionismo» (IT-P-11). Con riferimento a questo ultimo aspetto, la persona intervistata sottolinea che lo svelamento della propria identità sessuale viene spesso percepito come una forma di ostentazione e finanche di spavalderia, sebbene le persone eterosessuali non vengano mai rimproverate di essere esibizioniste, perché la norma eterosessuale è data per scontata. Nessuno delle persone intervistate, tranne uno, ha comunque dichiarato di conoscere studenti e/o docenti apertamente trans.

Infine, interrogati sulla visibilità delle tematiche LGBT a lezione, un po' meno della metà del campione del sondaggio ha scelto 4-5 (59%; N = 168) e solo un quarto ha scelto 1-2 (28%; N = 80). Il dato risulta confermato anche dall'indagine qualitativa, ove per esempio, una persona studente intervistata proveniente dall'area giuridica ha affermato di non avere mai affrontato il tema del matrimonio egualitario all'interno del corso di diritto di famiglia o di quello dei crimini d'odio all'interno del corso di diritto penale.

I risultati del sondaggio sono leggermente migliori per la domanda sulla visibilità delle tematiche LGBT all'interno di eventi universitari (es.

seminari, giornate informative ecc.) – valori 4-5 (57%; N = 82) e 1-2 (32%; N = 46) –, ma le percentuali rimangono comunque piuttosto basse, suggerendo che si tratta di un ambito da migliorare. Le persone che hanno partecipato all'indagine qualitativa, da parte loro, hanno confermato l'esistenza di iniziative promesse a livello di singolo ateneo, in special modo attraverso il Comitato Unico di Garanzia (CUG), ma anche che sono sporadiche ed isolate (IT-P-13). Viene pertanto auspicato che i temi legati al genere ed alla sessualità possano venire ricompresi all'interno di un modulo obbligatorio per tutte le matricole (IT-P-11), ma anche che ciò avvenga grazie a una maggiore azione "dal basso", cioè stimolata e promossa da studenti e studentesse (IT-P-18).

3.5 Caratteristiche degli episodi di discriminazione

Una terza serie di domande ha indagato se si fosse assistito a comportamenti discriminatori o offensivi che coinvolgevano persone LGBT nell'ambiente accademico. Ogni scenario poteva essere valutato come 1 (mai), 2 (raramente), 3 (a volte), 4 (spesso) o 5 (sempre). "Non lo so" non era una possibile opzione.

L'unico scenario che ha ottenuto una moda pari a 3 è stato: "Ho assistito o sentito persone che usano termini LGBT in modo offensivo", che si classifica, dunque, come un evento occasionale. Il risultato è abbastanza coerente con uno scenario simile ("Ho assistito o sentito commenti negativi nei confronti di una persona a causa del suo orientamento sessuale o identità di genere"), che ha ottenuto un risultato di moda pari a 2. Tutte le altre situazioni presentate al campione (es. molestie sessuali, violenza fisica, ecc.) hanno presentato una moda pari a 1 e, dunque, non si sono mai realizzate per la maggioranza relativa delle persone intervistate. I risultati sono generalmente coerenti con le testimonianze delle persone intervistate, dove non vengono riportati episodi di evidente violenza o aperta discriminazione. Tuttavia, vengono spesso ricordate forme di micro-violenza quotidiana, definita da una persona intervistata come «omotransfobia di prossimità» (IT-P-11), consistenti per lo più nella ridicolizzazione della vittima per via verbale.

Passando all'identità degli autori della discriminazione e della violenza ed ai luoghi in cui si realizzano, il sondaggio online prevedeva di rispon-

dere sì/no ad una lista predefinita di categorie di individui e di spazi. “Non sono sicuro” / “Non lo so”/“Non voglio rispondere” era una possibile opzione ed altresì erano consentite scelte multiple.

La categoria di autori più frequente è risultata essere quella degli studenti (58%; N = 292), seguiti dal personale docente (27%; N = 135), dal personale amministrativo (17%; N = 86) ed infine da altro personale universitario (11%; N = 57). “Non sono sicuro” / “Non so” / “Non voglio rispondere” ha comunque totalizzato 107 risposte (21%). Da ultimo, interrogati sul luogo abituale in cui si verificano gli episodi di violenza e discriminazione, oltre la metà del campione (66%) ha indicato le aule ed i cortili dell’Ateneo (N = 334), seguita dalla mensa universitaria (17%; N = 86) e dalle sole aule (17 %; N = 86), risultati che appaiono coerenti con l’indicazione dello studente come il più frequente responsabile di queste condotte.

3.6 Bisogni formativi

L’ultimo gruppo di domande era finalizzato all’individuazione dei bisogni formativi. Alle persone intervistate è stato prima chiesto di dire se negli ultimi cinque anni avessero mai ricevuto una formazione sulle questioni LGBT e, successivamente, se sarebbero stati interessati a riceverla. Ogni risposta poteva essere classificata come 1 (sì), 2 (più sì che no), 3 (né sì né no), 4 (più no che sì) o 5 (no). “Non lo so” non era una possibile risposta.

In generale, il livello di formazione è risultato basso (valori 4-5: 69%), mentre il potenziale interesse alto (valori 1-2: 68%):

Hai mai partecipato a un evento di formazione sulle questioni LGBT negli ultimi cinque anni?	
(4) Più no che sì	29
(2) Più sì che no	57
(3) Nè sì nè no	50
(5) No	292
(1) Sì	78
Totale	506

Saresti interessato a partecipare a un evento di formazione?	
(4) Più no che sì	29
(2) Più sì che no	86
(3) Nè sì nè no	93
(5) No	43
(1) Sì	257
Totale	506

Questo quadro ha trovato conferma durante le interviste: «non mi è quasi mai, anzi mai capitato di leggere questi temi né nei programmi d'esame né nei pochissimi corsi che ho frequentato all'università» (IT-P-1). Salvo alcuni corsi di studio specifici (es. psicologia), ove il tema non può essere eluso, la formazione sulle tematiche LGBT appare quindi prettamente individuale e realizzata attraverso un impianto associativo (IT-P-4). Si tratta, nella maggior parte dei casi, di associazioni studentesche LGBT, le cui iniziative sono «molto partecipate» (IT-P-8) e dove gli studenti «si riscaldano», perché il tema stimola la discussione e la curiosità» (IT-P-5). Interrogati su chi, nel concreto, interviene a questi eventi, qualche persona intervistata ha però mostrato un certo scetticismo circa il coinvolgimento di coloro che non sono direttamente coinvolti nelle questioni discusse, suggerendo che «le attività dirette e riguardanti il mondo LGBT tendono ad essere molto autoreferenziali» (IT-P-18), perché «se una questione non tocca la persona stessa, la materia risulta poco interessante» (IT-P-6).

Un analogo problema viene rilevato sul versante del corpo docenti, dove si punta il dito contro «un corpo universitario vecchio e restio all'innovazione» (IT-P-13), dove «ognuno sta nel proprio» (IT-P-16) ed è «poco partecipe verso tutto ciò che non interessi il proprio orticello di ricerca» (IT-P-3). Come spiega più diffusamente una tra le persone intervistate,

c'è sempre quel tipo di questione: «si tratta di argomenti LGBT» come se la dimensione LGBT non interrassesse tutti gli altri campi del sapere. Quindi avrei delle difficoltà a pensare a dei colleghi interessati proprio

perché ancora la dimensione LGBT viene vista come una conoscenza di nicchia. [...] È la conoscenza che deve cercare in qualche modo di inglobare questi temi qualunque sia la materia ed il settore disciplinare. Il problema è il modo in cui è organizzata, cioè il settore disciplinare, cioè come se l'antropologo debba solo occuparsi di popoli antichi o come se il sociologo che si occupa di immobilità sociale o di famiglia non debba anche sapere di questi temi (IT-P-11).

Infine, a conclusione del sondaggio online, è stato chiesto al campione di rispondere sì/no a un elenco predefinito di argomenti da includere in un ideale evento di formazione, ammettendo anche risposte multiple. L'argomento più richiesto è stato "Terminologia e informazioni generali sull'orientamento sessuale e l'identità di genere" (64%; N = 328), seguito da "Situazione nazionale dei diritti delle persone LGBT" (58%; N = 292) e da "Strategie didattiche per sviluppare un approccio più inclusivo" (56%; N = 285); mentre il meno richiesto è stato "Buone pratiche realizzate in altri paesi" (40%; N = 207). Questa rosa di argomenti è stata anche confermata dalle persone che hanno partecipato all'indagine qualitativa, per le quali in generale «non può mancare la parte legata alla terminologia ed al linguaggio e tutto l'humus trasversale che riguarda l'uguaglianza» (IT-P-13) e «la spiegazione delle nozioni di base» (IT-P-9).

4. Conclusioni

La ricerca sul campo del progetto *University* si è proposta di fornire alcuni primi dati sulla condizione delle persone LGBT negli ambienti accademici come base per future ricerche sul tema. I risultati dell'indagine hanno confermato l'esistenza di alcuni episodi di discriminazione e violenza, in linea con la principale letteratura internazionale in materia.

Per quanto riguarda la frequenza di questi episodi, alcune tipologie sono risultate più familiari di altri, quali, per esempio, i commenti negativi o l'utilizzo di una terminologia dispregiativa, la disparità di trattamento e la più generale esperienza di pregiudizi nel vivere quotidiano. Coloro che hanno approfondito le caratteristiche dei diversi aspetti degli episodi discriminatori hanno inoltre riferito che gli autori sono più frequentemente da identificare nel corpo studentesco, mentre il personale

docente si colloca solo al secondo posto. Coerentemente con questi risultati, il luogo abituale in cui si verificano questi episodi è risultato essere quello dell'aula o più in generale gli spazi comuni della vita universitaria.

Per quanto riguarda la visibilità delle persone LGBT e dei loro diritti all'interno dell'Università, secondo molte delle persone che hanno preso parte all'indagine la situazione è andata progressivamente migliorando negli ultimi anni, ma la discussione delle tematiche LGBT, specialmente all'interno dei corsi di studio, rimane piuttosto bassa. Un gran numero di persone intervistate ha infatti riferito di non aver probabilmente mai partecipato a corsi di formazione o seminari su questioni LGBT, anche se la maggioranza ha dichiarato che sarebbe molto interessata a prendervi parte. Infine, l'indagine ha rivelato che vi sono probabilmente meno persone che appartengono al corpo docenti apertamente LGBT rispetto a quelle che appartengono al corpo studentesco, una differenza che può essere spiegata attraverso la barriera professionale che divide le due categorie, ma anche con la paura dei primi di ricevere contraccolpi negativi in termini di avanzamento di carriera.

Bibliografia

- António R., Pinto T., Pereira C., Farcas D., Moleiro C., (2012), *Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal*, in «PsicologiaE», 26, 1, pp. 17-32.
- ANVUR (2018), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*, Roma.
- Ávila R. (2018), *LGBT+ inclusive education report*, IGLYO, Brussels.
- Barbagli M., Colombo A. (2001), *Omosessuali moderni. Gay e lesbiche in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Batini F., Santoni B. (a cura di) (2009), *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*, Liguori, Napoli.
- Bradlow F., Bartram A., Guasp S., Jadvá V. (2017), *The experiences of lesbian, gay, bi and trans young people in Britain's schools in 2017*, Stonewall, London.
- Çavaria (2013), *National Report on Homophobic Attitudes and Stereotypes among Young People in Belgium*, NISO Project.

- Consiglio d'Europa (2010), *Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity*.
- Consiglio d'Europa (2016), *Call for Action by Ministers to ensure inclusive and equitable education for all learners in an environment free from discrimination and violence*.
- Corredor E.S. (2019), *Unpacking "Gender Ideology" and the Global Right's Antigender Countermovement*, in «Signs: Journal of Women in Culture and Society», 44, 3, pp. 613-638.
- D'Ippoliti C., Schuster A. (2011), *DisOrientamenti. Discriminazione ed esclusione sociale delle persone LGBT in Italia*, Armando Editore, Roma.
- ECRI (2016), *Report on Italy (fifth monitoring cycle)*, Strasbourg.
- FRA (2014), *EU LGBT survey - European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey - Main results*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- FRA (2016), *Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- FRA (2020), *A long way to go for LGBTI equality*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Garbagnoli E. (2014), *L'ideologia del 'genere': l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale*, in «About Gender», 3, 6, pp. 250-263.
- Garbagnoli E., Prearo M. (2018), *La crociata «anti-gender». Dal Vaticano alle manif pour tous*, Kaplan, Torino.
- Garvey J. C., Taylor J.L., Rankin S. (2015), *An examination of campus climate for LGBT+community college students*, in «Community College Journal of Research and Practice», 39, 6, pp. 527-541.
- Garvey J.C. (2017), *Improving the campus climate for LGBT+students using the Campus Pride Index*, in «New Directions for Student Services», 159, pp. 61-70.
- Graff A. (2016), *'Gender Ideology': Weak Concepts, Powerful Politics, in Religion and Gender*, 6, 2, pp. 268-272.
- Hill D.B. (2002), *Genderism, transphobia and gender bashing: a framework for interpreting anti-transgender violence*, in Wallace B., Carter R. (a cura di), *Understanding and dealing with violence: a multicultural approach*, Sage, Thousand Oaks, London, pp. 113 ss.

- ISTAT (2012), *La popolazione omosessuale nella società italiana*, Istat, Roma.
- Lehtonen J. (2003), *Heteronormativity in School Space in Finland*, in «Lambda Nordica», 9, 1-2, pp. 94-103.
- Lingiardi V. (2007), *Citizen gay*, Il Saggiatore, Milano.
- Lithuanian Gay League (2015), *Homophobic Bullying in Lithuanian schools: survey results and recommendations*, LithuanianGay League, Vilnius.
- Menesini E. (2003), *Il bullismo a scuola: natura e caratteristiche del fenomeno*, in Menesini E. (a cura di), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola. Percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Erickson, Trento, pp. 13 ss.
- Neisen J.H. (1990), *Heterosexism: redefining homophobia for the 1990s*, in «Journal of Gay and Lesbian Psychotherapy», 1, 3, pp. 21-35.
- omofobico nelle scuole italiane*, Arcigay, Bologna.
- Pietrantoni L. (1999), *L'offesa peggiore. L'atteggiamento verso l'omosessualità: nuovi approcci psicologici ed educativi*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Prati G., Coppola M., Saccà F. (2010), *Report finale della ricerca nazionale sul bullismo*
- Prati G., Pietrantoni L. (2009), *Omosessualità e omofobia oggi*, in Batini F., Santoni B. (a cura di), *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*, Liguori, Napoli, pp. 3 ss.
- Rinaldi C. (2007), *Bullismo e costruzione della reputazione violenta: il conflitto tra violenza e prassi comunicativa*, in AA.VV., *Multiversum - Quaderni pluridisciplinari*, Sigma, Palermo, pp. 153-174.
- Russo T. (2019), *Le tutele per le persone transgender nelle università italiane*, in Stradella E. (a cura di), *Le discriminazioni sull'orientamento sessuale e l'identità di genere*, Pisa University Press, Pisa.
- Russo T. (2020), *Il primo indice di inclusione universitaria LGBT+ e le buone pratiche d'inclusione rivolte alle minoranze sessuali nell'educazione terziaria*, in «Rivista di Sessuologia», 44, 1, pp. 75-91.
- Saccà F. (2004), *La società sessuale. Il controllo sociale della sessualità nelle organizzazioni umane*, Franco Angeli, Milano.
- Saraceno C. (2003), *Diversi da chi? Gay e lesbiche e transessuali in un'area metropolitana*, Guerini, Milano.
- Selmi G. (2015), *Chi ha paura della libertà? La così detta ideologia del gender sui banchi di scuola*, in «About Gender», 4, 7, pp. 263-268.

- Sijbers R., Fettelaar D., De Wit W., Mooij T. (2016), *Sociale veiligheid in en rond scholen*, Praktikon B.V., Nijmegen.
- Smith P.K., Monks C. (2002), *Le relazioni tra bambini coinvolti nei problemi del bullismo a scuola*, in Genta M. L. (a cura di), *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Carocci, Roma.
- Stojanovski K. (2016), *Discrimination, violence, and bullying based on sexual orientation and gender identity: research report*, Association for a critical approach to gender and sexuality Subversive Front, Skopje.
- UNESCO (2017), *School Violence and Bullying: Global Status Report*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- UNICEF (2016), *U-Report/ Special Representative of the UN Secretary General on Violence against Children (SRSG-VAC) opinion poll*.
- Unione europea (2018), *Council recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*, (COM(2018)23).
- Young I.M. (1996), *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano.
- Zadeh L.A. (1965), *Fuzzy sets*, in «Information and control», 8, 3, pp. 338-353.

L'interazione in tribunale e l'interrogatorio. Tre approcci a confronto

Selena Mariano

Introduzione

Studiare l'ecosistema di un tribunale significa studiare ciò che avviene sia al suo interno, sia al suo esterno. Un processo, infatti, è sì caratterizzato dalle leggi e dalle formalità richiesti dalla giurisprudenza, ma al suo interno vede l'interagire tra diverse parti, ciascuna delle quali è caratterizzata da diversi profili sociali e dai rispettivi comportamenti, atteggiamenti, pensieri, sfuggendo, de facto, ai più rigidi inquadramenti delle fattispecie giuridiche. Un accusato, ad esempio sarà interessato a difendersi, una vittima invece ad avere giustizia, e via dicendo. Proprio per l'estrema numerosità e complessità dei fattori che entrano in gioco quando si mette piede in un'aula di tribunale e, inoltre, per via della finalità che ha la giurisprudenza – ovvero: tutelare i diritti dei cittadini – appare importante che la ricerca dedichi particolare attenzione a questo ambito della vita istituzionale. Numerose volte si è sentito parlare di innocenti condannati o, viceversa, di colpevoli scagionati: Ovvero dinamiche in cui, assieme ad altre, la completa tutela dei cittadini non viene raggiunta. Sebbene, infatti, durante un processo i *corpora* legislativi dettano le sanzioni e le regole formali per arrivare ad una sentenza, esse vengono influenzate dalle diverse interazioni che avvengono nel tribunale e, precedentemente, negli uffici degli organi di polizia preposti alle indagini. Sono proprio queste interazioni extraprocedurali a determinare l'efficacia delle procedure normative.

L'importanza dello studio delle interazioni nei tribunali, e in particolare dell'interrogatorio, interessa diverse discipline, che avvicinano la ricerca da prospettive molteplici, ma condividono un'osservazione: studiare gli interrogatori permette di cogliere parte di quegli elementi che influenzano l'esito della sentenza. Sebbene esista un nutrito filone di letteratura scientifica in merito, ai fini del presente studio verranno presi in

considerazione solo gli approcci di tre discipline: la psicologia giuridica, la sociologia conflittualista e l'approccio interazionista. Si distinguono tra loro, principalmente – oltre che per metodo e prospettiva – perché partono da un presupposto diverso in merito a ciò che viene normalmente indicata come la realtà dei fatti.

La psicologia giuridica è caratterizzata da un metodo definibile positivista: nella convinzione dell'esistenza di una verità assoluta che può essere corroborata con prove oggettive, ricerca dei metodi di indagine i più scientifici possibili e che consentano di far emergere questa verità, in modo tale da poter indentificare il *vero* colpevole e far sì che venga punito con *giusta* sentenza. Il centro quindi dell'interesse sono i metodi di svolgimento dell'interrogatorio. Inoltre, caratteristico della psicologia giuridica è fornire un giudizio di valore di tipo *giusto/sbagliato* sullo svolgimento del processo (come ad esempio: ha seguito le regole, si è svolto in modo etico, etc.), valutazione che verrebbe legittimata, secondo gli autori che accreditano tale approccio, da test di laboratorio e dal canonico modo di definirsi dello studioso come soggetto in possesso di un sapere superiore.

D'altro canto, la sociologia conflittualista – che pone le sue radici nel pensiero di Michel Foucault (1972) – suppone che sebbene possa esserci una verità oggettiva, in un ambiente come quello del tribunale non emergerà mai, in quanto esso, come tutte le istituzioni, è asservito agli interessi dei gruppi dominanti. La sentenza risultante da un processo, quindi, secondo questa branca della sociologia, non mira a tutelare i diritti di tutti i cittadini, ma solo di coloro che per status e valenza sociale detengono più potere. Tutto ciò avviene attraverso l'interrogatorio, inteso come interazione: anziché limitarsi a studiare esclusivamente come vengono poste le domande, è interesse della sociologia conflittualista studiare la produzione delle risposte come strumento d'espressione del potere sociale di ciascun membro. Essenziale a questo tipo di approccio risulta essere la concezione dello studioso come detentore della *verità assoluta* e conseguentemente come unico soggetto critico in possesso della facoltà di poter dire cosa sia giusto e cosa non lo sia.

Infine, il terzo approccio preso in considerazione pone le sue basi nella sociologia interazionista. In particolare, verranno delineati gli aspetti fondamentali dell'etnometodologia e dell'Analisi della Conversazione in merito allo studio degli interrogatori (J. M. Atkinson 1976). Come nel caso della sociologia conflittualista, il fulcro dell'approccio interazionista

è l'interrogatorio nella sua qualità di *interazione*. Si differenzia da quello precedente, però, in quanto prende in considerazione tutte le parti coinvolte nell'interazione, sia quelle agenti sia quelle passive – che non vengono considerate tali. Inoltre, non si limita allo studio del linguaggio nella sua sintassi e lessico, ma lo estende alla pragmaticità: è interessato a capire *come* l'interrogatorio viene prodotto dalle interazioni dei partecipanti. Il tutto condotto da un punto di vista neutrale: l'obiettivo non è trovare un modo etico di interrogare, o il modo migliore per scovare la verità. Per questo approccio, infatti, la verità è qualcosa di parziale, perché ognuno ha la propria verità a seconda della propria prospettiva e – nel caso di un tribunale – a seconda di come le prove vengono, oltre che presentate, *create*. Pertanto, è un approccio privo di giudizio, e lo studioso non si reputa *super partes*, piuttosto mette a disposizione la sua interpretazione e i suoi dati di lavoro (nel merito, i trascritti e le videoregistrazioni di interrogatori) per chiunque voglia analizzarli e di conseguenza crearsi la propria opinione.

Obiettivo finale di questo saggio è, quindi, mettere a confronto i tre approcci nei loro metodi; evidenziarne i punti di forza e di debolezza e infine comprendere quale di queste discipline possa fornire più spunti di ricerca e interventi pratici volti al miglioramento degli interrogatori, per garantire quella tutela dei diritti di cui si è parlato inizialmente e quindi far funzionare nel modo più efficace possibile una delle istituzioni più importanti dello Stato.

La psicologia giuridica

Come anticipato, l'approccio della psicologia giuridica si fonda su basi di tipo positiviste. I fondamenti teorici della psicologia giuridica, come anticipato, sono di matrice squisitamente positivista e, in quanto tali, attraversati dalla convinzione di poter giungere ad una presunta ed assoluta esattezza conoscenza del mondo reale. Questa sfumatura caratterizzante di tale corrente di pensiero, inoltre, la definisce sia sul versante delle finalità da raggiungere che su quello metodologico (Mill 1866): obiettivo finale è mettere in relazione i fatti e le loro cause, cercando leggi che ordinano il mondo e i suoi fenomeni. Il tutto in un quadro di ricerca empirico che mira a definire relazioni di causa-effetto sia attraverso

l'osservazione e la rilevazione fenomenologiche sia attraverso esperimenti in laboratorio. Nel caso particolare della psicologia giuridica, la ricerca di una relazione tra i *sintomi manifesti* e la *causa scatenante* è legata allo spiegare una sentenza, ovvero: se essa sia giusta o sbagliata e in che modo si sia arrivati a pronunciare la stessa.

Il punto di partenza di questa disciplina è il concetto di memoria. Il ruolo che essa ha nelle testimonianze e negli interrogatori è indubbiamente rilevante, ma la considerazione che ne viene fatta è quella di uno strumento che, sebbene incerto, quando gestito bene possa fornire un enorme *pool* di informazioni, non solo quantitativamente importanti ma anche qualitativamente, in termini di accuratezza e veridicità. Proprio per questo, la ricerca all'interno della psicologia giuridica si è ampiamente dedicata a comprendere i meccanismi che permettono il funzionamento della memoria, cercando di racchiudere le rilevazioni in statistiche traducibili in certezze scientifiche. Una di queste riguarda la gestione del ricordo (Bartlett 1932): secondo questa disciplina, i ricordi sono gestiti attraverso processi e sistemi mentali. Tra i primi si annoverano codifica, ritenzione e recupero; mentre tra i secondi si trovano la memoria a breve termine, la memoria di lavoro e la memoria a lungo termine. Sebbene sia impossibile studiare empiricamente la mente degli individui, questa distinzione è stata accettata in quanto vera. Le uniche ricerche scientifiche fatte nel campo della memoria si riferiscono alla facilità di rievocazione del ricordo e come questa possa essere influenzata da diversi fattori: variabili psicologiche (patologie, traumi), l'impronta e l'intensità emotiva del ricordo, l'età dell'individuo, il contesto della rievocazione (R. C. Atkinson e Shiffrin 1968; Barclay et al. 1974; Bowen 1981). Durante un interrogatorio prendere in considerazione queste caratteristiche della memoria è ovviamente indispensabile soprattutto se, come accade nel caso della psicologia giuridica, la rievocazione del ricordo è essenziale per arrivare alla *verità dei fatti accaduti*. Proprio in rapporto a questa valenza e al ruolo che ha la memoria nella produzione di prove, ulteriore tema approfonditamente indagato da questa disciplina è quello della creazione dei *falsi ricordi*. Dato il presupposto che ci possano essere ricordi indiscutibilmente considerabili *veri*, e dato l'approccio positivista, e che quindi possono fornire un resoconto fedele degli eventi, compito dell'interrogante è non viziare gli stessi ricordi attraverso il cosiddetto *misinformation effect* (Tousignant, Hall e Loftus 1986). Questo si verifica quando

successivamente al verificarsi di un evento, informazioni fuorvianti ne vanno a modificare la memoria. All'interno dell'interrogatorio ciò può accadere perché l'esaminatore può presentare domande tendenziose (*leading questions*) definibili in quanto tali perché aggiungono dettagli che non esistono (*addictive informations*) oppure vanno a modificare dettagli esistenti. Com'è intuibile, la presenza di falsi ricordi all'interno di una testimonianza rende difficile raggiungere la conoscenza della *verità*, la quale è ancora più ostacolata da tre caratteristiche individuali che possono appartenere ad un testimone: suggestionabilità, *compliance* e acquiescenza. Per suggestionabilità si intende la tendenza individuale a rispondere in un certo modo a stimoli suggestivi. Se la suggestione ha a che fare con le caratteristiche specifiche dello stimolo, la suggestionabilità riguarda la persona stimolata a rispondere. La suggestione dipende sia dalle caratteristiche dell'individuo, sia dalla natura del messaggio suggestionante, sia da chi provoca lo stimolo e in quale contesto esso avviene. La *compliance* è «la tendenza degli individui ad assecondare proposte, richieste o istruzioni fornite loro dall'esterno per ottenere un qualsiasi vantaggio immediato» (Gudjonsson 2003). Se con la suggestionabilità lo stimolo porta ad accettare e interiorizzare l'informazione, con la *compliance* il soggetto è perfettamente consapevole dell'influenza ricevuta e *decide* di assecondare l'interlocutore, anche se non è d'accordo. Infine, con il termine acquiescenza ci si riferisce alla tendenza di rispondere sempre in modo affermativo alle domande, a prescindere dal loro contenuto. La differenza è che il soggetto acquiescente non assume questo atteggiamento per avere un vantaggio immediato. La risposta acquiescente è strutturata in tre fasi: inizialmente il soggetto interrogato ascolta o legge la domanda, successivamente il soggetto riflette per comprenderla; quindi, qualora sia incerto in merito alla risposta, il soggetto si trova costretto a scegliere tra negare le informazioni contenute nella domanda, fornire una risposta plausibile, o rispondere a caso – spesso in modo affermativo (Nurmoja 2005).

Tutti questi aspetti – la memoria, i falsi ricordi, la vulnerabilità dell'interrogato – contribuiscono negativamente all'efficacia delle norme di procedura penale, in quanto ostacolando l'emanazione di una giusta sentenza se appaiono nelle testimonianze raccolte con gli interrogatori. Non solo: esse contribuiscono alla creazione della menzogna, che è il tema più ampiamente studiato dalla psicologia giuridica. Analizzare la menzogna, capire perché venga detta, in relazione a quali cause e capire quali effetti

comporta serve alla psicologia giuridica anche per riuscire a predire e riconoscere la presenza di una menzogna durante un interrogatorio, così da ridurre al minimo le probabilità di confessioni errate e di insabbiamento della verità oggettiva e scientifica che si punta a trovare.

Diverse sono le teorie legate al riconoscimento della menzogna ma è difficile che vengano supportate da dati empirici. Ad esempio, sembra essere opinione comune in psicologia giuridica che prestando attenzione a ciò che viene detto e come viene detto, è possibile riconoscere una menzogna. Sia perché diversi sono gli aspetti non verbali sintomo di bugia, sia perché chi mente tende a raccontare gli aspetti negativi di un evento (piuttosto che quelli positivi), fornisce risposte poco plausibili, brevi e generiche e, infine, fa pochi riferimenti a se stesso con risposte spesso indirette (Vrij 2000). Secondo Anolli (2002), invece, è possibile riconoscere le menzogne dallo stile linguistico. In particolare, a detta dello studioso, esistono tre stili linguistici propri di chi mente: il primo si basa su ambiguità e prolissità, con l'obiettivo di non far riconoscere la menzogna; il secondo si basa su assertività ed evitamento ellittico; mentre il terzo è quello dell'impersonalizzazione. Ancora, stando a Inbau e colleghi (2001) è possibile rilevare la menzogna da come questa risponde alle domande aperte poste all'inizio di un interrogatorio. Secondo questo gruppo di studiosi, infatti, un resoconto vero inizierà con un'introduzione che metta in luce la parte saliente dell'evento raccontato, per poi descriverlo e infine l'interrogato parlerà delle sensazioni che l'evento ha suscitato in lui da un punto di vista emotivo. Al contrario, un resoconto falso non contiene questi elementi, ma risulta spesso frettoloso, elusivo e discontinuo nella sua narrazione. In generale, per Inbau e colleghi, chi dice la verità fornisce risposte più dirette, mentre chi mente è più elusivo. Inoltre, in caso di accusa, le persone che dicono la verità negano la colpevolezza in termini generici, mentre chi mente usa termini specifici relativi all'accusa. Poi, chi dice la verità non teme dell'appropriatezza dei suoi resoconti, cosa che fa invece chi mente, tenendo a generalizzare o a deresponsabilizzarsi in merito a ciò che è stato detto. Infine, è importante il grado di spontaneità della risposta: chi mente ripete spesso le stesse frasi. C'è da tenere in considerazione, però, che queste tecniche, sebbene reputate oggettive, non sono supportate da adeguati riscontri empirici.

Nel tema della ricerca della verità nell'ambito dei processi, la psicologia giuridica si fa carico di scovare la menzogna non solo attraverso l'at-

tenzione a parametri di tipo linguistico quali quelli sopracitati, ma anche attraverso metodi reputabili scientifici che, nell'insieme, possano tratteggiare una metodologia standardizzata. In particolare, i metodi studiati si concentrano su tre ambiti: studiare i parametri fisiologici, analizzare il racconto, osservare il comportamento della persona. Le misurazioni fisiologiche comprendono diversi strumenti tra cui: il poligrafo (la "macchina della verità"), l'analisi dello stress della voce (VSA), l'immagine termica, i potenziali correlati agli eventi (EEG-P300), l'immagine operativa di risonanza magnetica (fMRI). L'analisi del racconto, invece, usa tecniche quali la *Statement Validity Assessment* (SVA), il *Reality Monitoring* (RM) e lo *Scientific Content Analysis Technique* (SCAN). Infine, in merito all'osservare il comportamento della persona, si tratta di tecniche di studio del comportamento non verbale, che ancora oggi non trovano applicazione se non in contesti sperimentali, ma potrebbe potenzialmente essere usata in molti più contesti rispetto alle tecniche elencate prima (Caso e Vrij 2009).

Le tecniche che rilevano i parametri fisiologici non vanno effettivamente a sottolineare quando una persona mente, piuttosto indicano il livello di attivazione (*arousal*) di un soggetto (poligrafo, VSA, immagine termica) oppure quali aree del cervello vanno ad attivarsi mentre si pronunciano determinate frasi (fMRI). L'idea è che ad un maggior livello di *arousal* corrisponda una menzogna – così come nel caso dell'attivazione di alcune aree cerebrali. Ciononostante, nel caso del rilevamento del livello di *arousal* le risposte non risultano attendibili. Secondo la *National Research Council* e la *Committee to Review the Scientific Evidence on the Polygraph* (2003) non è detto che chi mente mostri maggiori livelli di attivazione, in quanto è plausibile che il soggetto non tema di non essere creduto o che si senta a suo agio nel contesto, mentre chi dice la verità potrebbe mostrare maggiore *arousal* anche solo perché si sente agitato. Di conseguenza, queste tecniche potrebbero addossare colpe a persone innocenti e, viceversa, scagionare colpevoli. In particolare:

L'accuratezza può essere facilmente determinata nel caso in cui si stiano conducendo esperimenti all'interno di una situazione controllata di laboratorio. In questa tipologia di esperimenti, ai soggetti che vi partecipano (...) viene chiesto sia di mentire, sia di dire la verità unicamente nell'interesse della ricerca (...). Il maggiore limite di questa tipologia di

studi è, di conseguenza, la mancanza di validità ecologica. (Caso e Vrij 2009)

Problema di fondo trasversale a queste tecniche è la difficoltà nello stabilire una verità effettiva (*ground truth*) che possa fare da parametro di valutazione della menzogna. In altre parole, l'incognita legata all'uso del poligrafo e delle altre tecniche di rilevazione fisiologica è legata alla qualità degli studi fatti in merito, e gran parte delle problematiche fanno riferimento alla capacità di poter stabilire o meno una verità effettiva standardizzata e scientifica.

Per quanto concerne le tecniche ed i metodi basati sull'analizzare il racconto ve ne sono diversi, i quali non si concentrano esclusivamente sulla sintassi o sul lessico usato durante la narrazione di un evento, ma considerano anche aspetti quali la struttura logica, la quantità di dettagli, la presenza di aspetti temporali e spaziali, e, infine, la presenza di dettagli inusuali. Tali aspetti vengono valutati all'interno di una scala, e a punteggio maggiore corrisponde maggiore veridicità. Il problema di metodi quali SVA, RM e SCAN è che, sebbene vengano impiegati empiricamente per attestare la credibilità di un interrogato – eccezion fatta per il *Reality Monitoring* che resta relegato a condizioni sperimentali e di laboratorio – il problema principale di queste tecniche è, come in precedenza, la difficoltà nello stabilire una verità effettiva. Inoltre, non è chiaro il livello di accuratezza che questi metodi hanno in situazioni reali (Caso e Vrij 2009):

Professionisti del settore spesso riescono a ottenere, nella valutazione di un teste, punteggi di accuratezza che sono di poco superiori a quelli che si otterrebbero con il lancio di una moneta. (Vrij 2008)

Infine, valutare l'aspetto non verbale di chi narra un evento, nella speranza di poter trovare dei segni espliciti di una menzogna, è semplicemente non scientifico: non esistono fattori oggettivi, parametri fisiologici o comportamenti non verbali che permettono di riconoscere la menzogna. Quindi, nonostante le numerose ricerche sull'argomento (vedi Inbau et al. 2001), esse non sono supportate da nessun tipo di evidenza, il che le rende inapplicabili – o quantomeno contrarie alle basi positiviste della disciplina stessa.

La sociologia conflittualista

La sociologia conflittualista si approccia allo studio dei tribunali e degli interrogatori partendo da un presupposto ben preciso, ovvero che in ogni società la giustizia viene fatta valere in modo tale che vengano rispettate due caratteristiche: la pubblicità e l'identificazione della verità. È importante stressare la centralità della dimensione pubblica. Citando Malinowski (1926), infatti:

Se una faccenda è portata avanti in modo riservato e con un certo grado di decoro, e se nessuno in particolare inizia a creare problemi, sicuramente l'opinione pubblica chiacchiererà, ma nessuno chiederà una dura punizione. Se, al contrario, si urla allo scandalo, tutti vanno contro la parte colpevole e o l'ostracismo e o gli insulti possono condurre questi al suicidio.¹

Secondo questa branca della sociologia, quindi, un processo è una pratica pubblica portata avanti attraverso discorsi che ricevono alta visibilità, ed è il pubblico – che sia l'*audience*, il giudice o la giuria – che fornisce il giudizio finale. Di fondamentale importanza, in particolare, è che sarà proprio questo pubblico a ristabilire un nuovo ordine sociale, partendo da quello disgregato dal processo in prima istanza, senza raggiungere però un accordo su come sia andato il conflitto: non è rilevante la verità che risiede dietro la controversia iniziale. Piuttosto, ciò che davvero va preservato è l'ordine sociale che questa ha perturbato. Nonostante le regole formali che si vedono applicate nei tribunali e negli interrogatori, e nonostante il diritto e la giurisprudenza nel ruolo di garanti della giustizia, le interazioni in questi contesti sono veramente influenzate dalle relazioni sociali tra le parti coinvolte. Un tribunale, o un interrogatorio, non va percepito come una struttura statica che nel suo funzionamento porta a una *verità di fatto*, ma come un campo aperto in cui le regole e le procedure sono manipolate, usate, negoziate e – quando necessarie per garantire un ordine sociale – anche sospese (Jacquemet 1996). Citando Greimas (1982), la verità è una pratica negoziata attraverso le interazioni in cui i partecipanti contrattano su ciò che può essere visto come vero e ciò che non è altrettanto credibile. La *verità effettiva* è quindi un concetto

1. Traduzione dell'autrice.

utopistico, ma che non viene mai ricercato, in quanto soggetto alle dinamiche sociali di un determinato contesto interessate a garantire l'ordine sociale. Una comunità, pertanto, non si concentrerà su cosa può essere vero o falso, quanto piuttosto su ciò che è più o meno efficace per l'ordine sociale. Le parti coinvolte in un processo sono consapevoli di questo e conducono i loro discorsi riconoscendo che le tecniche di interrogatorio sono usate principalmente per vincere, non per aiutare a scoprire cosa sia effettivamente successo.

Nonostante sia una situazione caratterizzata dal conflitto, questo è garantito proprio dalla cooperazione tra le parti coinvolte, che nei loro scambi comunicativi ne riconoscono la natura antagonista. Inoltre, i partecipanti utilizzano pratiche comunicative che conferiscono loro migliori opportunità nello stabilire la propria conoscenza dei fatti come quella autentica, a discapito della controparte, sfruttando dei sistemi di potere che riproducano la credibilità della loro conoscenza. Non solo: le capacità comunicative sono attribuite in modo asimmetrico tra le parti. Lì dove risiede maggiore potere sociale, ci saranno più capacità comunicative da sfruttare a proprio favore (Foucault 1981). In particolare, le pratiche interazionali che caratterizzano gli interrogatori e i processi sono direttamente legate alla necessità dei gruppi dominanti di ristabilire un ordine sociale che vada a garantire i loro interessi. La legittimità, quindi, dei discorsi che vengono enunciati in questi contesti, risiede nella loro capacità di garantire un ordine sociale che sia “vero” e “naturale”, cioè in linea con quello più congeniale per i gruppi dominanti. Con queste premesse, controllare le rappresentazioni della realtà costituisce uno strumento importante per i gruppi dominanti e i loro interessi egemonici (Bourdieu 1977).

Inoltre, accanto alle competenze comunicative vanno analizzata anche quelle che vengono definite da Jacquemet (1996) come *performance communicative*, definita dallo studioso come il potere interazionale che i partecipanti hanno per forzare la propria agenda su degli ascoltatori “deboli” attraverso scambi comunicativi. In altre parole, le *performance communicative* hanno il duplice obiettivo di produrre delle rappresentazioni della realtà in linea con determinate ideologie – vale a dirsi, quella propria di chi le mette in atto – e contemporaneamente convincere i riceventi di queste performance a concordare con queste descrizioni della realtà. In particolare, creare delle performance comunicative efficaci dipende da: (1) l'autorità detenuta da un individuo; (2) le condizioni che permettono

il parlante di essere ascoltato e, infine, (3) l'impiego delle giuste strategie e tattiche per persuadere. Un processo, quindi, è definibile agli occhi della sociologia conflittualista come un processo comunicativo in cui i litiganti interagiscono secondo dei principi ben precisi, che sono:

1. Le aspettative culturali che questi hanno in merito al funzionamento degli spazi pubblici;
2. La struttura e il contesto in cui questo scambio avviene;
3. Le loro competenze comunicative e performative.

Nel caso dell'interrogatorio, le performance comunicative vincenti appartengono sicuramente ai rappresentanti dello Stato – in quanto rappresentanti del potere egemonico dominante – ma anche a coloro che risultano essere degli esperti in determinati campi, o ancora ai vertici delle gerarchie sociali in una determinata società. Questo permetterà alla “verità” di essere soffocata, e di far vincere la “verità” dei più forti e più potenti, impedendo all'istituzione di portare a termine il suo lavoro in modo efficiente, ovvero quello di garantire il rispetto dei diritti dei cittadini di uno Stato.

Inoltre, sostenere che la verità vincente appartiene a chi ha migliori capacità e risorse comunicative significa, cioè, affermare che costrutti giuridici come “prove” o “testimoni” non siano altro che, appunto, *costrutti*. Secondo la sociologia conflittualista, dunque, non solo al termine del processo non vi sarà come risultante una verità oggettiva, ma la verità più credibile (quella che vince sulle altre rappresentazioni) verrà costruita attraverso la rappresentazione di oggetti ed eventi come “prove” e di individui come “testimoni”, che in quanto tali faranno da garanti per la credibilità di quella verità.

In altre parole, ciò significa che, nonostante il tribunale debba fare da garante per la tutela dei diritti, e l'interrogatorio serva a raccogliere gli elementi necessari per garantirli, di fatto il loro corretto funzionamento viene costantemente manipolato dalla struttura sociale contingente che esprime la distribuzione del potere ed elegge alcuni attori sociali dominanti. Questi ultimi, infatti, avendo in possesso gli strumenti e le risorse comunicative migliori, riusciranno a promuovere delle rappresentazioni della realtà sufficientemente credibili per andare poi a stabilire – in seguito alla rottura dell'ordine tradizionale – un nuovo ordine sociale che

continui ad essere congeniale per loro e loro soltanto. Anche in questo approccio è presente però un giudizio, definibile di tipo critico, improntato ad inserirsi nel dibattito politico e non, magari, a pronunciarsi sulla correttezza dei metodi di interrogatorio come poteva essere nel caso della psicologia giuridica.

La sociologia interazionista e l'etnometodologia

L'approccio della sociologia interazionista definisce l'interrogatorio come un'interazione, al pari di una conversazione ordinaria ma organizzato diversamente. Nonostante all'interno della sociologia tradizionale la tendenza sia stata quella di enfatizzare la natura *oppressiva* dei tribunali e degli organi istituzionali coinvolti al loro interno (Emerson 1969; Carlen 1976), propria di questo approccio è la cosiddetta *indifferenza etnometodologica*: il criterio operativo non è quindi fornire un'opinione sul funzionamento degli interrogatori e dei processi, quanto piuttosto quello di descriverne le proprietà formali, strutturali e organizzative, in particolare nel loro aspetto interazionale (Garfinkel 1967; Sacks, Schegloff e Jefferson 1974).

L'etnometodologia e l'Analisi della Conversazione si distaccano, quindi, dalla tendenza più tradizionalista della sociologia classica, la quale ha avuto la tendenza a definire l'interrogatorio e le interazioni in tribunale come un piccolo elemento del sistema giuridico, il quale diventa vero oggetto di studio in quanto parte – e quindi “sintomo” – dell'intera struttura sociale. Questa tendenza affonda le sue radici nel presupposto che le apparenze formali, così come i fenomeni apparenti che sono studiabili, sono in realtà fuorvianti per il sociologo, in quanto lo distraggono dal comprendere il funzionamento profondo della realtà. Questo principio viene mantenuto anche nell'interazionismo simbolico, dove quello che accade “dietro le quinte” sembra essere di maggior interesse rispetto a ciò che accade “sul palcoscenico” (Goffman 1959).

Distaccandosi, quindi, dall'approccio tradizionale della sociologia interazionista, etnometodologia e Analisi della Conversazione si dedicano esattamente allo studio di quei fenomeni apparenti dati per scontati e reputati non interessanti da analizzare. In particolare, queste due discipline si fondano sulla raccolta di dati – attraverso l'osservazione partecipante e

la videoregistrazione degli eventi – da diverse prospettive e punti di vista in modo tale da trovare un equilibrio tra le tante e diverse versioni della realtà, spesso tra loro in conflitto, fornite dalle varie parti protagoniste di un evento. Infatti, per l'etnometodologia e l'Analisi della Conversazione, il principio fondante è che non esiste *una* realtà, non esiste *la* realtà, ma esistono tante realtà quante sono le prospettive coinvolte in un evento, attive o passive che siano. Da qui nasce l'idea di non fornire una verità o un giudizio sul funzionamento di un fenomeno (nel merito, dell'interrogatorio in tribunale), quanto piuttosto capirne e descriverne i processi che lo compongono e come essi vengono messi in atto. Non solo: proprio in virtù del fatto che l'interpretazione dei dati può essere personale, alla base vi è anche la tendenza ad essere trasparenti. I dati, pertanto, vengono riportati nella loro interezza per far sì che gli stessi lettori possano confutare o meno l'opinione del ricercatore, formandosene – eventualmente – una propria. Al contrario, nella sociologia tradizionale l'attenzione è stata posta più sugli effetti che il processo ha su un indagato, dando per scontato che il funzionamento del processo stesso non sia un oggetto interessante da indagare ma che, semplicemente, operi così. In altre parole, gli aspetti più superficiali della vita sociale sono visti dall'etnometodologia come la risultante di metodi di senso comune non ancora studiati e che i sociologi tradizionali hanno dato per scontato durante le loro ricerche. Secondo Garfinkel (1967) sono proprio questi metodi che dovrebbero diventare l'oggetto di studio della sociologia, spostando la domanda dal *perché* una società sia fatta in un certo modo al *come* vengono raggiunte specifiche manifestazioni dell'ordine sociale. Ciò perché quello che sembra ovvio e comune è, in realtà, qualcosa che viene raggiunto attraverso dei procedimenti ben precisi, che però sono stati ignorati a lungo dalla letteratura.

Sicuramente, al centro degli studi dell'etnometodologia e dell'Analisi della Conversazione si trova lo studio del linguaggio. È un tipo di studio, però, che si scardina dal lessico e dalla sintassi, per concentrarsi sulla pragmatica. Analizzare il linguaggio da questo punto di vista significa realizzare che parlare vuol dire fare delle azioni: la descrizione di un evento non è soltanto un mero resoconto di ciò che è accaduto, ma sottintende delle intenzioni. In generale sono sei i principi individuati da Garfinkel (1967) e Sacks (1966) alla base delle descrizioni: (1) la descrizione di un oggetto può richiedere potenzialmente infinite parole per essere completa e accurata ma (2) una singola categoria può essere sufficiente per indicare

un oggetto; (3) qualsiasi oggetto può essere descritto in più di un modo, quindi la scelta di una categoria piuttosto che un'altra è rilevante per raggiungere un obiettivo piuttosto che un altro; (4) l'appropriatezza di una descrizione piuttosto che un'altra dipende dal contesto, poiché al suo mutare cambia la descrizione appropriata; (5) le descrizioni possono essere valutate nella loro appropriatezza da chi le ascolta anche se il ricevente non ha osservato l'oggetto descritto; e infine, (6) le descrizioni sono un elemento costituente delle circostanze che descrivono, in quanto sono usate dagli individui in un contesto per definirne un ordine specifico (J. M. Atkinson e Drew 1979). Nel caso di un interrogatorio o di un processo in tribunale, questi principi vengono applicati da tutte le parti coinvolte. L'avvocato – o il PM – dell'accusa, ad esempio, potrebbe elaborare delle descrizioni all'interno delle sue domande o della sua arringa che portino la giuria a vedere un imputato come il fattuale colpevole di un crimine. La costruzione di un'accusa è infatti spesso condotta in modo progressivo, attraverso delle domande formulate per ottenere l'assenso degli interrogati rispetto ad una determinata versione dei fatti. Perciò, la *selezione delle descrizioni* da parte dell'interrogante gioca un ruolo cruciale per ottenere quel risultato. Chi conduce l'interrogatorio, quindi, nelle sue descrizioni cercherà di concentrare l'attenzione sugli elementi cruciali per costruire l'accusa e rendere la sua versione della realtà quella vincente. Dall'altra parte, la descrizione di un evento da parte di un imputato o un sospettato in un interrogatorio serve a scagionarsi e le categorie che questi selezionerà per descrivere ciò che è accaduto serviranno a fornire una immagine innocente di sé; così come al contrario una vittima che cerca di incolpare il responsabile del reato in cui è stata coinvolta cercherà di descrivere la controparte come tale.

In generale, non c'è bisogno di essere professionisti del settore per notare che gli scambi verbali all'interno di un tribunale differiscono da quelli ordinari che vengono messi in atto ogni giorno. Sia categorizzando in modo estremamente specifico azioni quotidiane (si prendano ad esempio le parole *reo*, *contraenti*, etc.) sia usando procedure particolari per applicare la legge ad ogni singolo caso, un processo è caratterizzato da una standardizzazione molto più elevata di un discorso ordinario. In particolare, gli scambi verbali durante un tribunale e nello specifico durante un interrogatorio sono organizzati in modo diverso rispetto ad una conversazione ordinaria. Innanzitutto, solo due partecipanti possono

parlare: l'interrogante e l'interrogato, rispetto alla conversazione ordinaria in cui tutti potenzialmente possono inserirsi nel discorso. Ciò significa che un terzo parlante, a meno che non venga esplicitamente designato, viene considerato come un'interruzione nell'interazione, come accade nel caso delle obiezioni. La seconda caratteristica delle interazioni durante un interrogatorio è che possono procedere soltanto attraverso lo schema domanda-risposta, quando durante gli scambi ordinari non ci sono limiti di questo tipo. Inoltre, solo l'interrogante può domandare e solo l'interrogato può rispondere. Lo schema domanda-risposta non impedisce però di fare delle azioni: accusare, giustificarsi, negare la colpevolezza. Queste azioni sono *gestite localmente*: ciò significa che, come nelle conversazioni ordinarie, un parlante non saprà cosa dirà il successivo ma capirà *di cosa parlare* soltanto quando questi avrà concluso il suo turno di parola. Terza caratteristica è che se le azioni sono *gestite localmente*, sono anche *interazionalmente coordinate*: non è possibile anticipare nulla del turno successivo al proprio, durante un interrogatorio, se non che l'interrogante formulerà la sua azione sotto forma di domanda e l'interrogato sotto forma di risposta. Ciò che però possono fare i partecipanti, e ciò accade spesso nel caso degli interrogati, è prestare attenzione alla preparazione di un'azione futura. Diversi sono i casi di individui che, durante un interrogatorio, formulano giustificazioni prima ancora di essere accusati. Questo accade perché, nello schema di domanda-risposta messo in atto, anche chi pone le domande è limitato e per costruire un'accusa deve creare, attraverso le risposte degli interrogati, una forte argomentazione. Per ottenere queste risposte, però, servono le giuste domande: è monitorando queste, turno per turno, che si potrà comprendere se una delle parti coinvolte è proiettata a produrre un'*azione rilevante* (accusare, giustificarsi, etc.).

L'etnometodologia e l'Analisi della Conversazione, però, non si limitano a riconoscere questo funzionamento domanda-risposta, ma cercano anche di darne una spiegazione. Infatti, se nelle conversazioni ordinarie, tutti i partecipanti possono potenzialmente intervenire, è giusto capire anche come riescano a farlo. Al termine di un turno di parola, infatti, un parlante – in contesti ordinari – può decidere di selezionare il parlante successivo (ad esempio, chiamandolo per nome), può lasciare che uno degli altri partecipanti si auto-selezioni e, infine, può scegliere di auto-selezionarsi se nessun parlante inizia un turno di parola, così finché di nuovo il suo turno non sarà finito. Il tutto finalizzato ad avere il minimo di *gap*

o sovrapposizioni tra i turni, le quali, qualora si presentassero, verrebbero immediatamente minimizzate con procedure di *repair*, come chiedere scusa per l'interruzione. Se ciò accadesse, però, in un ambiente come quello di un tribunale, sarebbe poco efficiente: avvocati che si sovrappongono, imputati che interrompono gli interrogatori, insomma l'aula sarebbe decisamente poco ordinata. Organizzare attraverso sequenze di domande e risposte la conversazione, al contrario, permette di procedere in modo estremamente regolato, dove ognuno ha il suo spazio e il suo tempo per parlare. Ciò accade perché i turni di parola sono *pre-allocati*, ovvero è riconosciuto in anticipo quando un determinato parlante inizierà il suo turno (Sacks, Schegloff e Jefferson 1974). Questa regola non è efficace soltanto per i turni propri dell'interrogatorio o del processo, che sono esclusivamente di tipo verbale, ma appartiene anche a tutti quegli aspetti non verbali, come ad esempio il fare silenzio in aula, che vengono applicati automaticamente dai presenti in aula².

Inoltre, risulta importante sottolineare come anche il silenzio sia fondamentale in aula. Senza di esso, i partecipanti coinvolti nell'ascolto – quindi coloro esclusi dalla sequenza domanda-risposta – non potrebbero comprendere appieno ciò che accade, soprattutto (ma non solo) perché alcuni di questi ascoltatori verranno coinvolti successivamente nelle azioni verbali, come possono essere il giudice o la giuria.

Infine, appare evidente che le strutture comunicative coinvolte in un ambiente come può essere quello di un interrogatorio o di un processo, prendono spunto dalle conversazioni ordinarie. Seppur sia vero che il lessico usato è differente e non tutte le parti hanno (o possono avere) lo stesso ruolo, è anche vero che sono diversi i parallelismi tracciati tra un interrogatorio e un'interazione ordinaria. Ciò significa che senza comprendere il funzionamento della struttura di base, sarebbe impossibile

2. Ulteriori e differenti caratteristiche sono osservabili all'interno di un'interazione in tribunale: l'uso frequente della congiunzione *e* all'inizio di ogni turno di parola appartenente alla sequenza domanda-risposta; la presenza di domande formulate in modo tale che l'interrogato si trovi a dover rispondere in modo affermativo; pause frequenti e piuttosto lunghe tra i turni di parola; la differenza nella selezione delle categorie tra interrogante e interrogato per indicare il medesimo oggetto o persona. (J. M. Atkinson e Drew 1979)

comprendere e quindi anche analizzare il funzionamento di una sovrastruttura, quale quella in atto nei tribunali.

Conclusioni

Al termine di questa presentazione generale dei diversi approcci allo studio dell'interrogatorio, è possibile addurre alcune riflessioni.

Innanzitutto, è evidente il filo conduttore trasversale a tutti e tre i punti di vista presi in considerazione: studiare l'interrogatorio permette di comprendere i meccanismi alla base del funzionamento di un'istituzione più vasta, quella del tribunale. L'interrogatorio, infatti, non è solo quello condotto dagli organi di polizia all'interno delle loro stanze, ma è anche il tipo di interazione che soggiace a tutti gli scambi che avvengono durante un processo. Sebbene ci siano forme ritualistiche all'inizio e alla fine di una causa, infatti, l'unico modo che si ha per portare avanti la propria argomentazione e far emergere le prove a proprio favore è esattamente attraverso quello schema di domanda-risposta sopra analizzato. È essenziale, pertanto, non abbandonare questo come oggetto di studio per comprendere in che modo e con quale grado di efficienza, l'istituzione giudiziaria porti a termine i propri obiettivi.

Il primo punto di divergenza tra questi tre approcci, però, è proprio quando si scelgono gli aspetti dell'interrogatorio da analizzare. Per la psicologia giuridica, infatti, è essenziale analizzare i *modi* di interrogare, capendone i punti di forza e di debolezza e come influiscano sull'esercizio della giustizia, al fine di trovare *il* metodo giusto che possa portare a trovare la verità effettiva (*ground truth*) e di conseguenza evitare di lasciare colpevoli a piede libero o condannare innocenti. Inoltre, ulteriore motivo per trovare *il* metodo giusto è anche condurre l'interrogatorio nel modo più etico possibile e pertanto garantire l'effettiva tutela dei diritti dei cittadini sotto ogni punto di vista, in quanto trovare *il* metodo per scoprire la verità impedisce anche alle parti coinvolte di manipolare quest'ultima. Principale caratteristica di questo metodo ideale è indagare i processi mentali latenti e non manifesti che avvengono durante l'interrogatorio, tralasciando invece i processi esternati e messi in atto pragmaticamente dai partecipanti all'interazione, per giungere infine ad una standardizzazione dei metodi di rilevamento ma anche dei processi mentali indivi-

duali. In questo senso si sta investigando da più di cento anni, quando nel 1913 William Moulton Marston, studente di psicologia presso l'Università di Harvard, pose le basi per la costruzione del poligrafo moderno. Ancora oggi, però, è difficile trovare un metodo che possa funzionare, sia perché tra quelli sviluppati successivamente negli anni se ne trovano di estremamente invasivi, ma soprattutto perché – come ampiamente riconosciuto dalla stessa comunità scientifica – l'attendibilità di questi metodi è rilevata solo in condizioni di laboratorio, mentre se applicati a contesti reali non hanno risultati promettenti. Questo dovrebbe suggerire forse di mutare prospettiva di indagine e di ricerca in merito all'interrogatorio, allontanandosi dall'approccio illustrato precedentemente e che finora è quello prevalentemente applicato.

Dall'altra parte, l'approccio della sociologia conflittualista basato sulle lotte di classe e sulla filosofia marxista, sebbene risulti utile per rendere consapevoli sia gli studiosi che l'opinione pubblica dei rischi e dei pericoli in cui possa incappare lo Stato quando questi si sottomette alle dinamiche di potere per garantire gli interessi dei gruppi dominanti, è anche vero che la battaglia al potere delle *élites* in un contesto storico come quello attuale, in cui la lotta di classe è molto più attenuata e si svolge in campi di battaglia diversi, rasenta delle matrici populiste. Inoltre, pur volendo concedere spazio alla matrice conflittualista, la tendenza di questa sociologia non è mai stata quella di presentare delle soluzioni alle eventuali minacce alla tutela dei diritti dei cittadini, quanto piuttosto soltanto evidenziarne la presenza, attraverso una valutazione moralistica negativa delle dinamiche messe in atto. Oltre alla descrizione, quindi, del malfunzionamento dell'istituzione, non vi è stato alcun approfondimento su come risolvere questo malfunzionamento, ma solo un invito a farvi attenzione.

Infine, secondo l'ultimo approccio illustrato, per studiare l'interrogatorio è essenziale analizzare e comprendere innanzitutto quel *visto ma non notato* (Garfinkel 1967) delle interazioni, partendo da quelle ordinarie per poi dedicarsi a quelle particolari – e, nel caso specifico, quelle dei tribunali. L'analisi viene condotta secondo principi puramente neutri: descrivere i fenomeni per come avvengono, trovare una regola generale applicabile, senza decretare se il funzionamento dei fenomeni stessi sia giusto o sbagliato o se ci siano modi migliori per portare avanti le interazioni durante i processi. L'etnometodologia e l'Analisi della Conversazio-

ne sono infatti coscienti della loro precocità (entrambe le discipline sono state formalizzate verso la fine degli anni Sessanta del secolo scorso) e di come la letteratura nel campo delle interazioni ordinarie, ma anche di altri tipi di interazione, sia ancora esigua e limitata. Obiettivo primario è quindi condurre una ricerca più approfondita, in modo tale da analizzare i fenomeni sia nel loro complesso sia nelle loro particolarità. Solo a tal punto sarà possibile fornire eventuali applicazioni empiriche e pragmatiche per i problemi sociali, grazie ai risultati ottenuti con la ricerca (J. M. Atkinson e Drew 1979). È pertanto la sociologia interazionista il campo di ricerca che resta più florido e inesplorato e che potrebbe fornire risultati più promettenti per riformulare il funzionamento dei tribunali e degli interrogatori.

Bibliografia

- Anolli, L. (2002), *Manuale di psicologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna
- Atkinson, J. M. (1976), *Order in Court: Some Preliminary Issues and Analyses*, articolo presentato all'I.S.A. Research Group durante la Sociology of Law Conference, Balatonszeplak, Ungheria
- Atkinson, J. M., Drew, P. (1979), *Order in Court: The Organization of Verbal Interaction in Judicial Settings*, Humanity Press, New Jersey
- Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. (1968), *Human Memory: A Proposed System and its Control Processes*, in «The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory», 2, pp. 89-195
- Barclay, J. R., Bransford, J. D., Franks J. J., McCarrell, N. S., Nitsch, K. E. (1974), *Comprehension and Semantic Flexibility*, in «Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour», 13, pp. 471-482
- Bartlett, F. C. (1932), *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge
- Bourdieu, P. (1977), *The Economics of Linguistic Exchanges*, in «Social Science Information», 16, n. 6, pp. 645-668
- Bowen, G. H. (1981), *Mood and Memory*, in «American Psychologist», 36, pp. 129-148
- Carlen, P. (1976), *Magistrates' Justice*, Martin Robertson, London

- Caso, L., Vrij, A. (2009), *L'interrogatorio giudiziario e l'intervista investigativa. Metodi e tecniche di conduzione*, Il Mulino, Bologna
- Emerson, R. M. (1969), *Judging Delinquents*, Aldine, Chicago
- Foucault, M. (1972), *Archeology of Knowledge*, Harper Colophon, London
- Foucault, M. (1981), *The Order of Discourse*, in «Untying the Text: A Post Structuralist Reader», Routledge and Kegan Paul, Boston
- Garfinkel, H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, New Jersey
- Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York
- Greimas, A. J. (1982), *Semiotics and Language: an Analytical Dictionary*, Indiana University Press, Bloomington
- Gudjonsson, G. H. (1984), *A New Scale of Interrogative suggestibility*, in «Personality and Individual Differences», 7, pp. 195-199
- Gudjonsson, G. H. (1994), *Investigative Interviewing: Recent Developments and Some Fundamentals Interview*, in «International Review of Psychiatry», 6, pp. 231-239
- Gudjonsson, G. H. (2001), *False Confessions*, in «The Psychologist», 14, pp. 416-426
- Gudjonsson, G. H. (2003), *The Psychology of Interrogations and Confessions: A Handbook*, Wiley, Chichester
- Inbau, F. E., Reid, J. E., Buckley, J. P., Jayne, B. C. (2001), *Criminal Interrogation and Confessions*, 4^a ed., Aspen Publishers, Gaithersburg
- Jacquemet, M. (1996), *Credibility in Court: Communicative Practices in the Camorra Trials*, Cambridge University Press, New York
- Malinowski, B. (1926), *Crime and Custom in Savage Society*, Harcourt, New York
- Mill, J. S. (1966), *August Comte and Positivism*, Cambridge University Press, Cambridge
- Nurmoja, M. (2005), *Interrogative Suggestibility, Trait-related, and Morphofeatural Characteristics of Human Phenotype*, tesi di dottorato non pubblicata, Univeristà di Tart – Dipartimento di Psicologia, Tart
- Sacks, H. (1966), *The Search for Help: No one to Turn to*, tesi di dottorato, Università della California – Dipartimento di Sociologia, Berkely

- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974), *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation*, in «Language», 50, pp. 696-735
- Tousignant, J. P., Hall, D. e Loftus, E.F. (1986). *Discrepancy Detection and Vulnerability to Misleading Postevent Information*, in «Memory and Cognition», 14, pp. 329-338
- Vrij, A. (2000), *Detecting Lies and Deceit*, Wiley, Chichester
- Vrij, A. (2008), *Detecting Lies and Deceit: Pitfalls and Opportunities*, 2^a ed., Wiley, Chichester

«Spero che non vi sia data la possibilità di guardare fuori da una finestra».

I mondi semantici online attorno al caso “Willy Monteiro Duarte”

Maria Urso

Premessa

Willy Monteiro Duarte era un giovane di origini capoverdiane dell'età di 20 anni e avente la cittadinanza italiana; la sua morte è stata causata dalle ripetute percosse ricevute e subite da Gabriele e Marco Bianchi, da Marco Pincarelli e Francesco Belleggia, nomi ormai noti perché poco dopo l'accaduto ricollegati al crimine in esame. Lo scontro è avvenuto a Colleferro il 6 settembre 2020; secondo la cronaca e i racconti diretti dei testimoni i motivi sono da far risalire al momento in cui Monteiro ha deciso di difendere un amico, che stava già subendo l'aggressione da quegli stessi soggetti che poco dopo lo avrebbero ucciso.

La risonanza mediatica che questo caso ha ricevuto è stata notevole e in molti hanno espresso dolore, disgusto e rabbia; di questo caso si sono interessate diverse testate giornalistiche nazionali e regionali e numerosi programmi televisivi. In questi spazi discorsivi/linguistici il caso Monteiro è stato trattato come un esempio di atto d'odio razziale, come conseguenza dell'abuso di sostanze stupefacenti (i due Bianchi assumevano cocaina) o della pratica di arti marziali MMA che alcuni definiscono particolarmente *violente*. Tuttavia nella discussione in merito alle cause e alle modalità dell'assassinio non si è guardato ad una variabile essenziale sottostante l'accaduto: la maschilità degli aggressori e della vittima. In tal senso si nota come la maschilità non solo non sia una variabile che in queste circostanze viene presa in esame, ma come neppure venga nominata; l'astrattezza, che quest'assenza comporta, consente il mantenimento del carattere assoluto della maschilità egemone e delle modalità relazionali

li conseguenti con le *altre* maschilità interessate e il femminile (Connell, 1996).

Ad essersi interessati al caso non sono state soltanto alcune testate giornalistiche; infatti il caso “Willy Monteiro Duarte” ha suscitato dibattiti e confronti anche nell’arena dei *digital media*, con particolare riferimento al social network facebook.

I commenti facebook relativi agli ultimi post presenti sul profilo pubblico di Gabriele Bianchi, uno dei protagonisti della vicenda, sono oggetto della presente ricerca. In particolare si propone un’analisi di tipo qualitativo che, a partire dalla codifica del suddetto corpus testuale, definisce le possibili intersezioni tra maschilità, diritto ed etnia; questi legami trovano espressione nel *linguaggio del populismo sessuale*: con questo termine si sintetizza l’ipotesi di ricerca secondo cui le caratteristiche principali della deriva populista trovino nel linguaggio del senso comune, modalità di espressione dell’ordine di genere. Infatti seppur la maschilità permane in qualità di concetto astratto, questa si rivela e svela in tutte le sue connotazioni simboliche propriamente quando si utilizzano parole con significati violenti nel linguaggio comune, per svilirla.

Attraverso l’analisi del corpus testuale si rinvencono alcune caratteristiche della deriva populista, con particolare riferimento alla polarizzazione *Noi/Loro* (Della Porta, 1999): la prima componente rappresenta la comunità che si esprime con infinito disgusto usando un vocabolario estremamente violento in qualità di popolo reso vittima dagli atti del reo, legittimata ad attuare azioni riparative rispetto al danno subito.

Dall’altro lato della contrapposizione i *Loro* rappresentano categoria astratta di soggetti che causano vergogna alla società, per atti che hanno un pari grado di violenza di quelle stesse parole utilizzate dalla comunità innocente; i *Loro* sono di fatto delle rappresentazioni di tutto ciò che il popolo non vuole essere e da cui, piuttosto, si sente minacciato e oltraggiato. L’utilizzo di determinati apparati simbolici violenti permette, alla società innocente, di distanziarsi e distaccarsi da chi in quel momento rappresenta il deviante: infatti è nel contrasto e nella differenziazione da ciò che è ingiusto, che si determina la norma sociale. La distinzione contrappositiva in questa fattispecie populista scatuisce processi di *vitimizzazione* e *de-responsabilizzazione* con i quali il popolo non si sente colpevole nella riproposizione di sistemi e strutture violente (Anastasia *et al.*, 2015).

L'importanza della maschilità in questo caso di omicidio ai danni di un giovanissimo uomo si auto-svela attraverso le espressioni di quanto in precedenza, è stato definito *populismo sessuale*: infatti nei 35.000 commenti facebook prelevati nel settembre 2020 e poi analizzati, ciò che immediatamente emerge è un linguaggio di senso comune volto, nella maggior parte dei casi, alla denigrazione della maschilità dell'aggressore; si identificano così dei rapporti polarizzati tra le maschilità di coloro che scrivono i commenti, e quelle degli aggressori che non vengono considerati più degni di ricevere i privilegi della maschilità egemone (Connell, 1996). Su questi presupposti quindi, quanto soprattutto si legge tra quelle parole sono espressioni del desiderio che questo maschio diventi vittima di stupro all'interno delle mura carcerarie, senza tuttavia nominare esplicitamente la violenza sessuale:

si svelano così preconcetti e forme violente di definizione della maschilità degli altri che, in un'ottica polarizzata e populista, merita di essere condannata. Per altro il fatto che lo stupro maschile non venga nominato ma rappresentato da altre parole suggerisce come il termine sia comunemente associato soltanto al ruolo femminile, perché *un uomo non può essere stuprato* (Javaid, 2018; Walfield, 2018). Considerata la cospicua presenza di commenti inneggianti l'avvenimento di uno stupro ai danni di un uomo per esprimere disgusto e disprezzo, si comprende allora quanto la maschilità ed i rapporti tra le maschilità abbiano un ruolo decisivo nella commissione degli atti criminali e nella percezione degli stessi dal popolo-vittima. Inoltre emerge dal corpus testuale analizzato il disprezzo riferito anche alla tipologia del reato: infatti assassinare brutalmente in cinque un giovane uomo non viene considerato un crimine da *veri* maschi (Rinaldi, 2018), ma commettabile solamente da soggetti poco virili che quindi, non possono essere considerati se non in termini femminili.

Si è scelto di analizzare il caso Monteiro attraverso i commenti sotto i post del profilo facebook di Gabriele Bianchi per diverse ragioni: innanzitutto la risonanza mediatica che ha visto interessato questo caso ha permesso di raccogliere informazioni su come e in che termini si struttura l'opinione pubblica attorno ad omicidi di uomini commessi da uomini. Inoltre poco dopo il fatto e l'inizio dell'inchiesta giudiziaria il profilo di Bianchi era ancora pubblico e regolarmente aperto, e questo ha permesso a numerosissimi altri profili di inserirsi e creare dialoghi che, di fatto,

sono la rappresentanza più costruttiva e informativa di quanto esprime e di come si struttura il linguaggio populista del senso comune.

L'analisi quali-quantitativa¹ della base empirica svolta con il software T – LAB

La ricerca in esame, come si è detto in precedenza, si è sviluppata a partire dall'ipotesi per cui populismo, maschilità egemone ed eteronormatività potessero essere intersecate e che il corpus testuale, rappresentato dai commenti, fosse esempio di una relazione così fitta ed allo stesso tempo non discussa. Il software T – LAB 4.1.1. (versione pro), utilizzato per l'analisi dei suddetti frammenti linguistici consente l'utilizzo di strumenti esplorativi, di supporto all'interpretazione e di analisi testuale; attraverso questi processi si produce un'opera sia di estrazione che comparazione della materia testuale, aggregata in mappature di significati.

Nella presente ricerca T – LAB ha riconosciuto nel corpus testuale le seguenti parti:

Tab. 1 – Componenti del corpus testuale

FORME	LEMMI	TESTI	SEGMENTI	OCCORRENZE	SOGLIA
11346	8030	7287	7984	123704	9

Al fine di definire l'aspetto qualitativo della ricerca è stato indispensabile individuare delle variabili di codifica² del corpus testuale, che potessero definire il contesto e i commentatori.³ Nel caso della presente ricercale variabili identificate sono:

- una prima variabile rispetto al sesso espresso dal nome utilizzato per il commento, quindi in particolare si è individuato M = Maschio, F

1. L'analisi quali - quantitativa deriva dalla ricerca di un approccio metodologico che consenta di ottenere dei risultati sia oggettivi e quantificabili che, allo stesso tempo, uno spazio interpretativo idoneo per contestualizzare e analizzare i frame semantici raccolti.

2. Il software T – LAB riconosce come variabili le etichette utilizzate per identificare e classificare le varie parti del corpus: nomi di caratteristiche che identificano tipi di soggetti, di testi e di contesti.

3. https://tlab.it/it/allegati/help_it_online/gvarmod.htm

- = Femmina, ND = Non Identificato;
- una seconda variabile invece ha interessato la possibilità che il profilo facebook utilizzato per scrivere un dato commento potesse essere falso o, detto in altro modo, un profilo *fake*; questa variabile è stata così espressa SP = Specificato NSP = Non Specificato (se mancante del nome e cognome).

Per far sì che il corpus testuale potesse essere codificato dal software è stata necessaria l'applicazione di una griglia⁴ composta dalle suddette variabili. Le stringhe che nella presente analisi sono state applicate per ciascun contesto elementare sono state le seguenti:

```
*** *SEX_F *TIP_SP      *** *SEX_M *TIP_SP      *** *SEX_ND *TIP_SP
*** *SEX_M *TIP_NSP     *** *SEX_F *TIP_NSP     *** *SEX_ND *TIP_NSP
```

Queste griglie consentono l'intersecazione delle variabili scelte creando diverse possibilità di codifica all'interno del corpus testuale esaminato.

La scelta di indicare come variabile il sesso e la specificità del profilo è da intendersi strettamente attinente a quella che è l'ipotesi iniziale della presente ricerca: il sesso del commentatore è un fondamentale spunto di analisi del rapporto tra il genere dello scrivente con gli altri commentatori, e dall'altra parte la relazione di subordinazione che si instaura tra loro e il genere degli aggressori. Per quanto invece concerne la variabile della specificità del profilo del commentatore, questa è da intendersi come un aspetto che può determinare una maggiore propensione a scrivere commenti esplicitamente violenti: infatti dietro un possibile nome falso, si potrebbe percepire meno il peso del giudizio altrui e quindi la possibilità di dire quanto effettivamente si crede, diventa nettamente maggiore.

La cluster analysis: i mondi lessicali del populismo sessuale

La funzione del software T – LAB utilizzata per questa ricerca è stata la *cluster analysis* che consiste in quell'operazione con la quale si individuano raggruppamenti di oggetti aventi due caratteristiche complemen-

4. Le griglie di codifica corrispondono con le stringhe di caratteri separati da spazi vuoti.

tari, ovvero la *varianza interna*⁵ e la *varianza esterna*⁶ nel secondo. La definizione e l'individuazione della differenza e dell'omogeneità si struttura all'interno di uno *spazio fattoriale*⁷; nel caso della presente ricerca lo spazio fattoriale è bidimensionale dal momento che sono due le variabili che si sono utilizzate per codificare il corpus testuale. Nonostante le specificità tematiche di ciascun cluster vi sono caratteristiche trasversali che accomunano i quattro mondi semantici, relative all'utilizzo di un linguaggio violento e denigratorio rivolto all'individuo indagato (e alla sua maschilità).

È inoltre affine a tutti i gruppi il costante rimando a parole di senso comune che inseriscono i discorsi all'interno di un frame semantico, permettendo a ciascun commentatore di essere compreso e rafforzato nelle sue intenzioni aggressive e sanzionatorie. Un ulteriore aspetto trasversale a tutti i clusters si riferisce ad un aspetto centrale del populismo detto penale, ovvero la *giustizia riparativa*⁸ (Anselmi *et al.*, 2015). Infatti la rabbia, la violenza e le parole denigratorie sembrano essere giustificate e legittimate da una sorta di necessità di risarcimento davanti all'immenso danno causato dall'omicidio di Monteiro. Così il popolo inorridito per l'accaduto esige delle condanne che siano adeguate non solo davanti al crimine di per sé, ma rispetto alla sofferenza vissuta e subita da tutta la comunità (online e non solo); un gruppo che non finisce con la famiglia della vittima ma che diventa un più ampio e generalizzato *Noi-vittima*, *Noi-popolo innocente*.

In tal senso si presume che sia propriamente dallo status di vittima che i commentatori si sentano giustificati ad esprimere tanta rabbia e violenza; queste sono emozioni che i commentatori sentono vive dentro di loro e quindi diventa, per la comunità, necessario manifestarle a colui che

5. Con varianza interna ci si riferisce alla proprietà dei clusters per cui al loro interno vige la massima somiglianza tra gli elementi che li costituiscono, ossia gli oggetti che ne fanno parte.

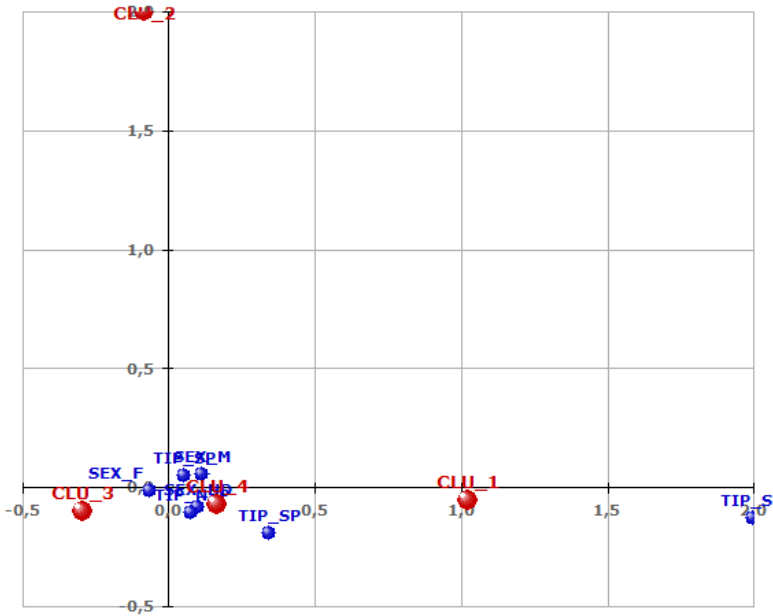
6. Con varianza esterna si intende la proprietà dei raggruppamenti semantici di massima differenza tra ciascun clusters

7. Nello spazio fattoriale ciascun fattore organizza una dimensione spaziale (fattoriale) che viene rappresentata come una linea o un asse - al cui centro (o baricentro) è il valore "0" e che si sviluppa in modo bi-polare verso le estremità "negativa" (-) e "positiva" (+); in modo tale che gli oggetti collocati sui poli opposti sono quelli più diversi tra loro mentre i raggruppamenti posizionati sullo stesso quadrante dell'asse sono tra loro simili.

8. Deriva patologica, tipica del populismo, per cui la giustizia perde il suo carattere riabilitativo e reintegrativo divenendo piuttosto un mezzo con cui riparare il danno che la società intera ha subito dalla commissione di quel dato crimine (Anselmi *et al.*, 2015).

deve rimediare al danno causato. Il posizionamento dei raggruppamenti sull'asse cartesiano è rappresentato dalla seguente figura che ricollega i clusters emersi alle variabili selezionate.

Fig. 1 – Rappresentazione grafica dei cluster e delle variabili sullo spazio fattoriale

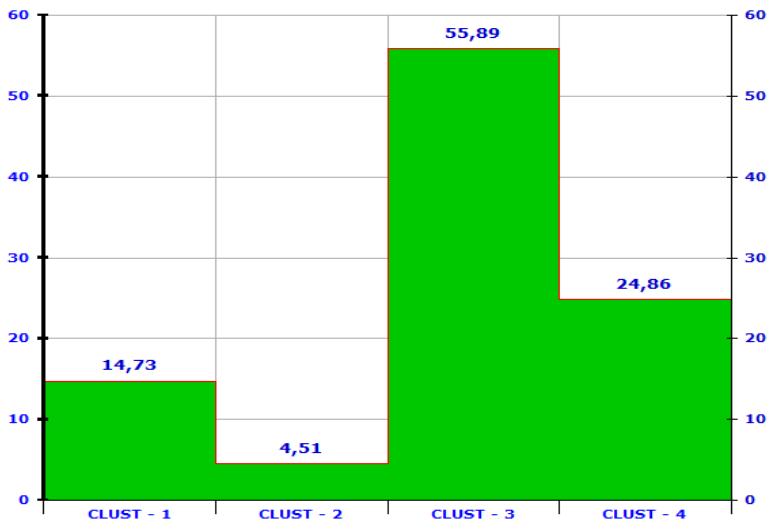


Come si può notare i clusters occupano posizioni differenti sia rispetto ai quadranti che rispetto alla polarizzazione; bisogna inoltre sottolineare un aspetto fondamentale della lettura del grafico che consiste nella vicinanza o lontananza dal punto 0 dell'asse: tanto maggiore è la lontananza dal punto centrale dell'asse, tanto minore sarà la similarità con gli altri cluster in termini tematici e di raggruppamenti individuati. Così si osserva come il cluster 2 sia particolarmente distante dagli altri gruppi, mentre i clusters 1 e 3 si contrappongono per la polarità: il cluster 1 si trova nello spazio positivo, mentre il 3 nel negativo e i due clusters condividono solamente l'asse x del grafico, differenziandosi invece per l'asse y.

Inoltre, secondo le funzioni del software, la contrapposizione che deriva dalla non comunanza con l'asse x è maggiore rispetto invece ad una differenziazione rispetto all'asse verticale.

Questi presupposti lasciano intendere che i due clusters sopra menzionati non siano diametralmente opposti ma che mantengano comunque differenze evidenti; stesso principio si applica nel rapporto tra cluster 1 e cluster 4 che condividono l'asse x ma in polarizzazioni differenti, l'uno positiva l'altro negativa. Ciascun cluster ha all'interno dell'intero corpus testuale un peso differente dato dalla rilevanza dei lemmi individuati dal software come si evince dalla seguente figura, il cluster maggiormente significativo risulta essere il n.3, mentre il meno rilevante il n.2.

Fig. 2 – Istogramma della distribuzione dei 4 cluster tematici nel corpus testuale



Come si noter  trattando ciascuna tematica presente nei quattro clusters, il peso di ciascuno   un dato di estrema importanza per potere interpretare quant'  emerso dai lemmi utilizzati dai commentatori.

Cluster 1: le maschilità in relazione

Il cluster n.1 è costituito da un numero di contesti elementari pari a 571 su un totale di 3877 classificati e il suo peso sul totale del corpus testuale è pari al 14.73%. All'interno di questo gruppo semantico si trovano numerose espressioni e apparati discorsivi, che rimandano ad un vocabolario violento e costruito attorno alla tematica della *maschilità violata*; in particolare ciò che accomuna le voci e i lemmi presenti in questa porzione testuale è l'inneggiamento allo stupro maschile che, come detto, rappresenta un fenomeno fortemente simbolico con il quale l'atto della penetrazione violenta costituisce la perdita della maschilità e quindi, un atto di de-virilizzazione. Il mondo tematico più ricorrente rimanda dunque alle maschilità esibite e violate.

[1] Segmento N° 00001 - TESTO N° 1400 SEX_M TIP_NSP

A te ti aprono il culo adesso, tranquillo...

[2] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2043 SEX_M TIP_SP

Tranquillo che in carcere troverai altri tipi di banane, brutta merda!!!

[3] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2975 SEX_M TIP_SP

Mo ma frutteria te la aprono nel culo a Rebibbia, che voi possiate morire nella maniera più orribile che si conosca!

[4] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2976 SEX_M TIP_SP

In cella le banane, i cetrioli e le zucchine sono tutte per te... lì ti apriranno un'altra frutteria!

[5] Segmento N° 00001 - TESTO N° 3233 SEX_M TIP_SP

Adesso ti toccherà aprire il culo in carcere sai quante belle banane e zucchine ti infileranno.

[6] Segmento N° 00001 - TESTO N° 3388 SEX_M TIP_SP

Adesso ti trovano con la banana nel culo

[7] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2975 SEX_M TIP_SP

Mo ma frutteria te la aprono nel culo a Rebibbia, che voi possiate morire nella maniera più orribile che si conosca!

[8] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2976 SEX_M TIP_SP

In cella le banane, i cetrioli e le zucchine sono tutte per te... li ti apriranno un'altra frutteria!

[9] Segmento N° 00001 - TESTO N° 4089 SEX_M TIP_NSP

Anche perché sicuramente avete riciclato i soldi della droga per aprire un negozietto di banane, figli di puttana ora morite

[10] Segmento N° 00001 - TESTO N° 3678 SEX_M TIP_SP

mi sa che non ti ci trovano più. Stai tranquillo.. comunque sarai circondato da banane e cetrioli...

Quanto è stato presentato, è un insieme di segmenti disposti dal software in ordine di significatività decrescente; i segmenti sopra riportati sono espressione di un continuo inneggiamento e rimando al concetto di penetrazione accostando la professione del soggetto (il fruttivendolo), alla dinamica di potere della maschilità egemone.

Attraverso queste incessanti parole denigratorie, contemporaneamente si definisce come egemone la maschilità di chi sta scrivendo il commento. Inoltre anche in questi segmenti esemplificativi si delinea un rimando ripetuto e frequente all'ambiente carcerario; non si augura l'avvenimento dello stupro in un qualsiasi spazio sociale ma entro le mura della cella.

L'accostamento dell'ambiente carcerario con lo stupro maschile è un'argomentazione ricorrente e che d'altro canto esplica nuovamente uno degli argomenti mitizzanti attorno al fenomeno: *un uomo può essere violentato solamente in carcere ed esclusivamente da un altro uomo, più virile e capace di sottometterlo* (Walfield, 2018). L'eco che produce quanto scritto dai commentatori sul senso comune, definisce il carattere populista dei segmenti sopra enunciati.

In altri segmenti presenti in questo cluster, il maschio stupratore viene anche connotato in termini etnici ovvero si rappresenta il violentatore come un *uomo di colore* spesso nominato attraverso l'utilizzo del lemma *Nigeriano*: una parola che simbolicamente sottolinea innanzitutto come il maschio aggressivo non può che essere un uomo di colore ma anche che

questo sarebbe più prestante a livello fisico e quindi più virile. Per altro si evince un'ulteriore polarizzazione tipica del populismo che si è definito sessuale: non solamente tra le diverse maschilità in gioco, ma anche tra le etnie per cui l'uomo abusato viene privato dei privilegi della maschilità bianca da un uomo invece nero. Nel cluster 1 tra i lemmi più significativi in termini di rilevanza vi è la variabile sesso ed in particolare nella sua modalità maschile (_SEX_M): quest'informazione appare estremamente significativa dal momento che conferma il rapporto polarizzato tra le maschilità in relazione: le maschilità immaginate dei potenziali stupratori in carcere, del soggetto sottomesso e devirilizzato, e le maschilità derivanti dalla relazione degli uomini sulla chat online. Il fatto che la variabile maschile sia presente tra i lemmi sta ad indicare una frequenza particolarmente elevata di commenti prodotti da maschi contro altri maschi e che quindi contribuiscono alla creazione di un mondo semantico violento e volto, per l'appunto, alla devirilizzazione del maschio *altro*.

Bisogna inoltre ricordare che il cluster 1 si trova sulla polarità negativa per quanto riguarda il semiasse verticale, positiva per il semiasse orizzontale dello spazio fattoriale e condivide con il cluster 3 solamente l'asse orizzontale e non l'asse verticale.

Cluster 2: l'équipe

Il secondo cluster, come si evince dalla Fig. 2, ha una rilevanza particolarmente bassa rispetto agli altri pari al 4.51% ed è costituito da 175 contesti elementari sui 3877 totali (dell'intero corpus). Si è deciso comunque di mantenere la presenza di questo cluster, nonostante la sua bassa incidenza, perché anch'esso risulta particolarmente omogeneo al suo interno e differente dagli altri clusters e, inoltre, rappresenta uno spazio interessante di interazioni con il resto dei raggruppamenti.

Il secondo mondo lessicale si posiziona sull'asse cartesiano nel secondo quadrante, avente il semiasse verticale positivo e il semiasse orizzontale negativo. Sin dalla posizione del cluster sullo spazio fattoriale, si nota come sia distante rispetto sia agli altri raggruppamenti che al punto 0 dell'asse: quest'aspetto sta ad indicare la netta distanza e differenza semantica che intercorre tra questo cluster e gli altri che invece si trovano ad un livello dello spazio fattoriale maggiormente simile. In particolare

all'interno dei segmenti presenti in questo mondo lessicale i commentatori ripropongono alcune parti di interviste rivolte ai testimoni del fatto delittuoso, riportando anche interi testi di dichiarazioni dirette.

Di seguito si espongono alcuni esempi di contesti elementari codificati dal software e proposti in ordine decrescente di significatività.

[1] Segmento N° 00008 - TESTO N° 0646 SEX_M TIP_SP

Hanno iniziato a fare mille domande, prima sugli orari di apertura di tutti i locali del paese, poi sulle birre, sul modo in cui si lavano i bicchieri, sulla quantità della schiuma... c'era un'atmosfera pesantissima, era una conversazione di quelle finte che girano intorno a qualcosa, sembrava un film di Tarantino ed io mi sentivo come Brett che spiega a Samuel L.

[2] Segmento N° 00010 - TESTO N° 0646 SEX_M TIP_SP

Non contenti del mio restare impassibile, hanno proseguito la provocazione iniziando a rimproverarsi a vicenda, "non si fa così, non ci facciamo riconoscere, se ruttiamo poi sembra che manchiamo di rispetto a lui che comanda! Dobbiamo chiedere scusa! ”.

[3] Segmento N° 00001 - TESTO N° 6739 SEX_M TIP_SP

Gringo.... a Rambo sei la classica merda coatto bastardo che picchia in gruppo perché da solo sei un cacasotto, speriamo ti mandano a Velletri così ti faranno un pensierino vedrai, inizia a parlarti il culo....

[4] Segmento N° 00001 - TESTO N° 6982 SEX_M TIP_SP

Vedo che ti sei fatto un sacco di amici eh Gringo! Fossi in te pregherei di restare in galera fino alla fine dei miei giorni mi sa che appena metterai il piede fuori ti aspetta una bella festona.

[5] Segmento N° 00001 - TESTO N° 7022 SEX_M TIP_SP

Mah quale gringo..... Ricorda che il cetriolo gira gira e va sempre in culo all'ortolano... (visto che facevi il fruttarolo)

Questi segmenti, pur rappresentando una porzione minore del corpus testuale, esprimono dei movimenti semantici peculiari definiti dalla partecipazione al dialogo attraverso le parole di *altri* soggetti. La posizione del secondo cluster nella polarità fattoriale indica, così come i lemmi ad

esso associati, l'estraneità di questi contesti elementari rispetto agli altri clusters. Infatti il secondo mondo lessicale è composto da pochi commenti diretti e piuttosto si ritrovano parti di interviste e testimonianze prodotte dalle emozioni e sensazioni di altri soggetti; è su questa considerazione preliminare che il secondo cluster può essere ricondotto alla funzione di un pubblico osservante e giudicante.

Il ruolo dello spettatore è uno degli aspetti più interessanti e peculiari della trattazione drammaturgica: Goffman in tal senso affida al pubblico un ruolo essenziale in quanto partecipa del processo definitorio della realtà sociale. In particolare il sociologo utilizza il concetto di *équipe*, un gruppo di soggetti che non si limita a guardare e a comprendere quanto avviene ma partecipa alla proiezione dei frame, per cui: «[...] La definizione della situazione proiettata da un certo partecipante è parte integrale di una proiezione che è attivata e mantenuta dalla stretta cooperazione di più partecipanti [...] Adopererò il termine «*équipe* di rappresentazione» o più brevemente *équipe*, per riferirmi ad un qualsiasi complesso di individui che collaborano nell'inscenare una singola routine» (Goffman, 1969, 95-97).

È propriamente l'*équipe* a caratterizzare il secondo cluster, ovvero un gruppo di commentatori che partecipa da lontano alla costruzione e definizione dei dialoghi altrui. Infatti la loro influenza sul resto dei mondi lessicali è solo apparentemente irrisoria; sono parole e apparati discorsivi che rinforzano, mantengono e fomentano la violenza e il senso d'ingiustizia trasversale a tutti i clusters presenti sullo spazio fattoriale. Riportare interviste e parole di altri che addirittura erano presenti sul posto consente una partecipazione che, seppur indiretta, definisce un contesto semantico populista: nel riportare parole di altri, spesso anch'essi spettatori sbigottiti della vicenda, si rinforza nuovamente il bisogno riparativo e punitivo della condanna.

L'omogeneità del secondo cluster è determinata dal fatto che molti dei commentatori hanno riportato, più volte e in più momenti, medesimi estratti delle interviste o commenti prodotti da terzi; ciò lascia intendere che l'azione del riporto integrale di alcune parti di testi è uno dei format adottati dai dialoganti, tanto da essere riproposto allo stesso modo anche da molti altri soggetti differenti. Inoltre in questo cluster non è presente una particolare omogeneità della variabile sesso (F, M, ND). L'assenza di una connotazione di genere è un dato anch'esso particolarmente interes-

sante: ciò significa che i contesti elementari e i lemmi inseriti nel secondo cluster sono stati prodotti da un pubblico eterogeneo senza evidenti connotazioni di gruppo omosociale. Già quindi a partire dal secondo cluster si nota come non siano solamente i maschi contro i maschi ad essere partecipi della rappresentazione ma anche le donne, parte integrante dell'eterogeneità che caratterizza il secondo cluster come componenti dell'èquipe giudicante e osservante.

Cluster 3: le donne ancillari

Il terzo cluster ha la rilevanza più alta rispetto all'intero corpus testuale; infatti come si evince dall'istogramma occupa il 55.89% sul totale di tutto lo spazio fattoriale, ed è composto da 2167 contesti elementari sui 3877 del corpus. Sull'asse cartesiano il secondo cluster domina il quadrante negativo sia sul semiasse delle ascisse che sul semiasse delle ordinate. Come si è avuto modo di notare in precedenza, questo cluster ha un legame particolare di differenza con il cluster 1 dato dalla divisione del semiasse orizzontale e non invece, del semiasse verticale: questa posizione comporta una differenziazione più lieve data per l'appunto dalla comunanza con il cluster 1 dell'asse orizzontale che se non fosse condiviso, rappresenterebbe una differenza contrappositiva molto più evidente. Questa relativa vicinanza e contemporanea differenza sullo spazio fattoriale è manifesta anche nei mondi semantici che i due clusters (n.1 e n.3) rappresentano.

Sono diverse le tematiche trattate dal mondo lessicale del terzo cluster tuttavia si può rintracciare una comunanza nel vocabolario utilizzato dai commentatori, un frame attorno cui si strutturano i discorsi presenti nel cluster: l'intimità familiare e in generale degli affetti, parole di rimprovero e di disgusto. È attorno a questi universi semantici che si definiscono lemmi e contesti elementari contenuti dal cluster in esame. Il mondo semantico si caratterizza per un ulteriore aspetto che lo rende particolarmente simile al primo precedentemente analizzato: l'omogeneità nella caratterizzazione di genere.

Il terzo cluster, situato sulla polarizzazione negativa, tra i lemmi più frequenti trova la variabile del sesso ed in particolare nella modalità femmina (F). Ciò significa che il terzo cluster si trova in opposizione rispetto

al primo condividendo tuttavia il semiasse orizzontale: dunque il cluster caratterizzato dalla cospicua presenza di contesti elementari prodotti da donne, è in opposizione con il cluster che invece ha una connotazione fortemente maschile pur condividendo in parte un assetto semantico che non li differenzia completamente.

Rispetto a quello che è il contenuto del terzo cluster tale contrapposizione/similitudine consente di interpretare ulteriormente il materiale semantico che risulta, così come la polarità, simile/complementare con il frame semantico ma opposto nei contenuti esplicitati. Un tale risultato suggerisce non soltanto la presenza di un assetto relazionale tra maschilità e femminilità, ma anche una *populistica* somiglianza nel trattare la maschilità degli *altri* strutturando discorsi di senso comune che confermano l'egemonia di genere.

Di seguito si espongono alcuni dei contesti elementari che costituiscono il terzo cluster, esposti per significatività decrescente.

[1] Segmento N° 00001 - TESTO N° 0253 SEX_M TIP_SP

A quei poveri stronzi che hanno massacrato quel ragazzo indifeso Willy, vorrei dire che nel mio quartiere gente così non dura un cazzo. Non meritate rispetto, siete solo degli infami bastardi figli di puttana. La gente come voi finisce tagliata a tocchetti...

Il segmento n.1 prodotto da un maschio, riporta un ulteriore aspetto emergente nel rapporto tra le maschilità, ovvero la territorialità. Infatti attraverso questo segmento lo scrivente accosta la giusta punizione al quartiere di provenienza che, composto da veri maschi, saprebbe come adottare i mezzi più giusti per punire il criminale; per altro il commentatore associa al crimine commesso un valore quasi morale, per cui certi delitti non sono meritevoli di riconoscimento (maschile) e quindi di nessun rispetto.

[2] Segmento N° 00003 - TESTO N° 0485 SEX_M TIP_NSP

tutti additeranno loro come i figli di assassini criminali e saranno traumatizzati per sempre, così finiranno in carcere a loro volta per qualche altra cosa. Nessuno vi assumerà mai, non avrete mai più una vita normale, continuerete a fare entra ed esci dal carcere per tanto tempo, e quando sarà uscirete così vecchi che le donne vi schifiranno,

Nel segmento n.2 si rinviene un accostamento tra il crimine commesso e i figli nascenti dei soggetti delittuosi; tale associazione ha la funzione quasi di trasmissione della colpa (sociale) per cui nessun componente della famiglia sarà mai libero dalla condanna anche quando il processo giudiziario potrà essere concluso. In questo caso si rimanda ad una sorta di *genetica* del delitto per cui anche i figli non ancora nati saranno conosciuti dall'istituto giudiziario e saranno tendenzialmente anch'essi dei criminali.

[3] Segmento N° 00001 - TESTO N° 0743 SEX_ND TIP_NSP

Cara signora madre li vede ancora così innocenti i suoi due angeli del demonio,??? povera madre di Willy una donna che gli hanno distrutto la vita è condannata in eterno all'assenza del figlio, mentre lei i suoi mostri li vedrà ancora.... io da mamma se avessi dei figli così avrei pregato Dio per la loro morte

Il terzo segmento seppur prodotto dalla modalità ND (non identificato) ripropone una sintesi tra molti degli aspetti relazionali delle femminilità; infatti in questo frammento si evince un richiamo tra due modelli di madri polarizzate: una prima maternità affranta e disgustata che non si rivolge al delittuoso, ma ad una seconda madre come colei che deve aprire gli occhi e disprezzare i figli tanto quanto tutti gli altri che stanno manifestando disgusto.

Si introduce inoltre l'idea del rigetto del figlio partorito, come se questo fosse rappresentazione del valore morale della madre. Anche nel caso di questo frammento la polarizzazione tra due modelli di maternità appare evidente: una contrapposizione tra una madre disgustata e che augura addirittura la morte, e l'altra che non ha voce per esprimersi si descrive contraria e opposta alla prima (giusta e critica verso il comportamento dei figli).

[4] Segmento N° 00002 - TESTO N° 4862 SEX_F TIP_SP

Spero che non vi sia data la possibilità di guardare fuori da una finestra, e spero che le vostre famiglie si vergognino per come vi hanno cresciuto, anche se per farvi nascere così anche loro saranno come voi.

Comunque vi auguro il peggio che la vita possa offrire a dei mostri. Orrendi oltretutto! Saluti. Che

Willy possa beffarsi di voi da lassù!?

Il quarto segmento offre un ulteriore aspetto simbolico attorno alla figura della *donna ancillare*; in questo caso si manifesta la rappresentazione di una donna che guardando i fatti da lontano giudica e prova vergogna in quanto madre e in quanto parte del focolare domestico. Questo commento è un insieme di speranze non riferite ad una giusta pena ma alla famiglia del criminale, desiderando che questa si vergogni anche per l'educazione impartita. Inoltre tra i lemmi di questo segmento si suggerisce una correlazione tra la maschilità e l'estetica per cui, un corpo non ritenuto bello sembra quasi apparire un aggravante della stessa condanna e del biasimo: ricorre nuovamente una stereotipizzazione della maschilità e del suo corpo prestazionale ed esteticamente attraente (Connell, 1996; Rinaldi, 2018) .

[5] Segmento N° 00002 - TESTO N° 5862 SEX_F TIP_NSP

Povero Willi un anima buona, che ha scatenato i lati oscuri di molte persone. Io auguro solo agli assassini che marciscano in galera, e che questa ragazza tuteli il figlio perché purtroppo per lui innocente, le colpe dei padri ricadono sempre sui figli. Perché la gente è cattiva e se la prende anche con chi non c'entra niente!

Nel segmento 5 la femminilità ancillare si rivolge al figlio nascituro e alla sua protezione; in tal senso si nota un ulteriore dialogo, di fatto unilaterale, dove una madre consiglia all'altra di proteggere il figlio dalle colpe del padre; un tema ricorrente relativo alla trasmissione della colpa (sociale). Questo tramando viene indicato soltanto per il figlio come se dunque riguardasse solamente la sfera della paternità. Nel presente segmento i toni e le parole utilizzate sono di dispiacere e meno di rabbia cieca. Ecco che queste parole assumono più il tenore del consiglio e non del biasimo verso un'altra donna.

[6] Segmento N° 00001 - TESTO N° 6492 SEX_F TIP_SP

Io mi auguro solo che riflettiate su quello che avete fatto... Quel ragazzo aveva una vita davanti.. Dei sogni... Una famiglia che con sacrifici

lo aveva cresciuto.. Voi in venti minuti avete spezzato infranto ucciso un ragazzino.. Meritate l'ergastolo... Ma in Italia purtroppo la legge fa acqua da tutte le parti.. Probabilmente uscirete fra qualche anno..

[7] Segmento N° 00001 - TESTO N° 1696 SEX_F TIP_SP

Il dolore che avete causato a quella famiglia... lo pagherai sì ma non in galera.... hai ucciso un figlio e il padreterno colpirà il tuo..... facendoti soffrire così come i genitori fi willy... nn sono io a dirlo..... e la legge della vita.

Anche nei segmenti 6 e 7, prodotti dalla modalità F della variabile Sesso, si esprime la rabbia e il disgusto con toni di rimprovero e riferiti alla figura del figlio. Tuttavia si ritrova anche un richiamo alla sfera intima più ampia che coinvolge la famiglia in sé. In tale segmento viene ulteriormente espresso e accentuato il senso di ingiustizia per quanto accaduto: lo stato di innocenza del giovane uomo assassinato rende ulteriormente incomprensibile e grave per coloro che scrivono i commenti, il crimine commesso.

È proprio quest'ingiustizia di fondo a riconnettere il crimine al sistema di giustizia: si esprime, anche in altri commenti, una forte sfiducia verso il sistema giudiziario che non viene ritenuto capace di attribuire la giusta pena davanti ad un reato tanto ingiusto. Un aspetto simile richiama quanto in precedenza è stato affermato sul populismo: la deriva populista si basa sulle sfiducia verso le istituzioni, sulla vittimizzazione del popolo che ha subito il danno e, nella sua fattispecie penale, all'idea che chiunque possa sapere qual è la pena più adatta per un reato che colpisce l'intera comunità (Anselmi et al, 2015). Nel segmento n. 6 si richiama in tal senso l'ergastolo, altrove addirittura si propone la pena di morte.

Cluster 4: la sintesi del populismo sessuale

Il quarto e ultimo cluster è composto da 964 contesti elementari su un totale 3877 del corpus ed è pari al 24.86% sull'intero testo; questo mondo semantico si posiziona tra il semiasse orizzontale positivo e il semiasse verticale negativo, e condivide l'ascissa con il cluster n.1 e l'ordinata con il cluster n.3. Come si può notare dalla fig. 1 questo cluster si

posiziona in una parte dello spazio fattoriale particolarmente vicina al punto 0. Tale prossimità sta ad indicare che questo cluster rispetto agli altri risulta, nei contenuti semantici, poco differente in relazione agli altri raggruppamenti. Dunque le tematiche trattate in questo cluster sono simili a quelle espresse in precedenza pur tuttavia, mostrando peculiarità che lo rendono specifico e omogeneo al suo interno.

In questo cluster i contesti elementari sembrano avere una funzione simile a quelli del cluster 2: ovvero il ruolo del pubblico che rinforza e fomenta la rabbia altrui.

Tuttavia a differenza dell'èquipe descritta nel secondo raggruppamento, i soggetti che hanno prodotto i contesti elementari del presente cluster non si limitano a partecipare incitando gli altri, ma sono coinvolti direttamente nella manifestazione della rabbia collettiva. In particolare il quarto cluster raggruppa un insieme di commenti derivanti da un post di Bianchi nel quale aveva condiviso un video che descriveva il successo della sua frutteria.

L'esibizione di questo traguardo ha scatenato commenti iracondi e fortemente aggressivi dove le persone hanno non soltanto deriso tale successo, ma anche la maschilità del proprietario di quest'attività.

Nel primo segmento riportato si riscontrano ulteriori caratterizzazioni del soggetto bersagliato; in particolare è interessante notare la presenza di due temi ricorrenti nel corpus testuale: il fascismo e il razzismo. La dimensione politica sembra essere un fatto caratterizzante l'azione dei criminali in esame; in particolare questi atti delittuosi, collegati a espressioni di violenza e aggressività sono stati più volte definiti come fascisti. In questa sede non si è riportato per altro un insieme di commenti frequenti nei quali alcuni chiamavano questi soggetti fascisti e altri, difendevano l'onore fascista sostenendo che questi criminali non potessero avere nulla a che fare con l'ideologia politica.

I commenti aprono un dibattito online su questioni che esulano dalla commissione del reato e giungono a questioni ben più ampie. La chiamata in causa del fascismo e del razzismo sono esempi della ricerca di un motivo dietro azioni percepite come ingiustificabili, e questa dinamica trova ulteriore ragion d'essere nel momento in cui non si problematizza la variabile della maschilità. In tal senso non essendo, la maschilità, considerata come un fattore determinante nel compimento delle azioni vio-

lente delittuose, si cercano le cause altrove per far sì che queste maschilità diventino parte del mondo retorico delle virilità *altre* (fasciste e razziste).

[1] Segmento N° 00001 - TESTO N° 1782 SEX_F TIP_SP
ora sì che sei famoso. come coglione, assassino, razzista e fascista. sei così convinto che sia bello essere famosi?

[2] Segmento N° 00001 - TESTO N° 1845 SEX_M TIP_SP
Volevi essere famoso coglione. Ora lo sei...

Nel segmento 3 si ripropone un ulteriore contesto elementare sulla condanna *sperata*

[3] Segmento N° 00001 - TESTO N° 1870 SEX_M TIP_SP
Cerca di diventare famoso anche il tuo avvocato! Dovete marcire in galera, vermi

Così come si è potuto notare nel caso del cluster 1, anche in questo mondo lessicale sono presenti riferimenti alla maschilità violata come simbolo di un più simbolico processo di de virilizzazione; un fenomeno, quello dello stupro maschile, non detto e riferito solamente al contesto carcerario.

[4] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2343 SEX_M TIP_SP
Famoso e pure coglione!!! Raccogli la saponetta adesso... poi vediamo come cammini!!!

[5] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2455 SEX_F TIP_SP
Cume i murtaccatin, sei famoso... ti devono mettere appeso dai coglioni e vediamo davvero quanto sei forte...

[6] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2583 SEX_F TIP_SP
Adesso puoi dire di essere famoso.... Coglione

La maschilità può essere violata da un altro uomo soltanto qualora la vittima non sia un vero maschio e, dall'altra parte, il violentatore ne uscirà come il vero maschio prestante; è in tal senso che si ritrovano in più

segmenti riferimenti a uomini neri come simbolo sia dell'istinto sessuale insoddisfabile e sia della prestanza fisica.

[7] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2888 SEX_M TIP_SP
famoso?!? tu sei un coglione.... altro che famoso!!! ed ora piangi in cella, mi raccomando.... che arriverà l'uomo nero e ti sfonderà il culo!

[8] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2894 SEX_M TIP_SP
Famoso coglione dopo la gavetta in carcere a forza di farti sfondare il culo con quelle belle labbrs da signorina potresti come lavoro fare pom-pini in giro hahaha faccia di merda devi marcire!!!

[9] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2911 SEX_F TIP_SP
Ora si chiù famoso coglione!!!

[10] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2978 SEX_ND TIP_NSP
Famoso come Coglione con la C maiuscola

[11] Segmento N° 00001 - TESTO N° 2989 SEX_ND TIP_NSP
Ok ora diventa famoso in carcere Merda.... ci devono mettere in cella con gli africani.... sai che bel servizi etto

Si è potuto notare come in questi frammenti vi siano riferimenti e rafforzamenti di quanto era già emerso nel primo raggruppamento semantico; la rabbia iracunda e il disprezzo che nel quarto cluster emerge sono ulteriori aspetti trasversali che fanno da sfondo per tutti gli altri cluster. È a partire da queste considerazioni che si motiva la posizione del presente gruppo semantico sullo spazio fattoriale: infatti l'ultimo cluster è considerabile come una sintesi ottimale di tutto quello che è emerso dagli altri raggruppamenti, una sintesi che in quanto tale è vicina al punto 0 del grafico e caratterizzata da un grado di differenza minore.

Il quarto cluster sintetizza gli aspetti più populistici dei discorsi online prelevati: si tipizza la vittima di stupro maschile e il suo aggressore, la *giusta* condanna ed infine il *tipo* criminale di *lombrosiana* memoria.

I quattro cluster a confronto

I quattro clusters presentati hanno funzioni e caratteristiche specifiche che offrono una cornice di senso complessa attorno al tema del populismo sessuale. Ciascun raggruppamento semantico racconta un diverso aspetto di quanto è stato definito una deriva patologica.

In questo senso i processi di tipizzazione coinvolgono anche la stessa complementarità dei due *ruoli sessuali* (Rinaldi, 2018; Connell, 1996): infatti come notato dalla studiosa R. Connell, la diversità si confonde con la complementarità dei ruoli maschili e femminili divenendo, la specularità, una preconditione prima naturale e poi sociale. In tal senso ad essere tipizzata è anche questa diversità/complementarità che definisce i ruoli sessuali come coesi e omogenei al loro interno e differenziati al loro esterno. Inoltre non tutti i contesti elementari hanno superato la soglia di rilevanza definita dal software; tra i commenti che non sono rientrati nei criteri di T – LAB ve n'erano alcuni che avevano come oggetto il rimprovero e biasimo non solo verso l'indiziato ma anche rivolti agli stessi commentatori.

Tuttavia le parole di chi ha reagito con disgusto verso tutta la violenza esibita nei commenti sono state tanto poche da non essere ritenute, dal software, rilevanti. La costanza con cui queste parole tanto aggressive sono state espresse, lascia intendere che i commentatori si sono sentiti legittimati a rispondere ad atti violenti commessi da altri, con uno stesso linguaggio altrettanto aggressivo.

Una tale modalità di espressione linguistica riporta e rende ancor più evidente la presenza del populismo penale tra le parole di questi individui. Lo stato di legittimità nel rispondere alla violenza con la violenza deriva da un assetto relazionale ben preciso che neutralizza e giustifica l'aggressione verbale: la polarizzazione populista. Dallo status di popolo-vittima gli individui possono trovare legittimazione e senso del giusto annichilendo la similitudine tra quanto dicono e quanto giudicano. Se i crimini vengono percepiti e rappresentati dai media come fatti che danneggiano l'intera comunità, la pretesa di riparare con i propri mezzi al danno subito diventa esponenzialmente maggiore; dunque queste persone non hanno le facoltà per influenzare in modo diretto il decorso del processo penale così, utilizzano i pochi mezzi che hanno a disposizione ovvero le pagine dei social network per *protestare*.

D'altro canto, si potrebbe sollevare un'ulteriore puntualizzazione applicando un'analisi mertoniana alla vicenda: tra quelle parole e il fatto delittuoso si possono estrapolare soggetti che condividono le stesse mete culturali senza avere i mezzi normativi per poterle raggiungere. Quest'impossibilità porta gli individui ad utilizzare altre modalità di espressione (e di protesta) dove il crimine acquisisce il ruolo definitorio e legittimante attorno alla maschilità e, d'altro canto, le pagine social rappresentano dei mezzi per raggiungere la meta ovvero la giustizia sociale.

Riferimenti bibliografici

- Anastasia S., Anselmi M., Falcinelli D. (2015), *Populismo penale: una prospettiva italiana*, Wolters Kluwer, Italia.
- Connell R. (1996), *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Feltrinelli, Milano.
- Della Porta D. (1999), *La politica locale*, il Mulino, Bologna.
- Goffman E. (trad. it. 1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna.
- Javard A. (2018), *Male Rape, Masculinities, and Sexualities. Understanding, Policing, and Overcoming Male Sexual Victimisation*, Palgrave Macmillan, Londra.
- Rinaldi C. (2018), *Maschilità, devianze, crimine*, Meltemi, Milano.
- Walfield Scott M. (2018), *Men Cannot Be Raped: Correlates of Male Rape Myth Acceptance*, in «Journal of Interpersonal Violence», pp. 1-27.

Come si diventa «femmina plausibile». Il ruolo della famiglia nel processo di socializzazione socio-sessuale durante l'adolescenza. Risultati di una ricerca esplorativa nella città di Palermo.

Rita Caminita

1. Tra natura e cultura: alle radici dell'eteronormatività

Parlare di socializzazione non è affatto semplice. Si tratta, infatti, di un processo molto complesso e dinamico che si avvia al momento della nascita e permette di costruire la propria identità, nonché di essere riconosciuto/a e riconoscersi quale membro effettivo della società (Ghigi, 2019, p. 19).

In particolare, per comprendere al meglio la socializzazione di genere e sessuale, il primo passo da compiere risulta senz'altro quello di disvelare lo stretto rapporto che intercorre tra la natura (il sesso) e la cultura (il genere), nonché le implicazioni che quest'ultimo produce nel processo di costruzione dell'identità di genere.

La specie umana, caratterizzata da una riproduzione di tipo sessuata, si divide in due grandi macro-gruppi, ovvero maschile e femminile, i cui corpi presentano differenze cromosomiche, anatomiche e fisiologiche; dunque, è il sesso che rappresenta il dato biologico di un soggetto e suddivide la popolazione in due classi sessuali al fine di rispondere ad esigenze di riproduzione della specie (ivi, pp. 15-18). Pertanto, la base fondativa su cui si comincia a costruire l'identità di un soggetto è rappresentata dalla connotazione sessuale con il quale questi nasce, rappresentando la primigenia differenza su cui via via si intrecceranno tutte le altre, nonché la prima caratteristica che si considera quando si entra in rapporto con sé stessi e con gli altri (ivi, p. 15).

Il genere, invece, rappresenta «l'elaborazione culturale del dato biologico» (ivi, p. 16) e fa riferimento all'insieme dei significati, delle credenze e delle rappresentazioni che vengono trasmessi grazie al processo di so-

cializzazione socio-sessuale e capaci di sviluppare specifiche aspettative, comportamenti, gusti che sono nutriti in maniera differenziale e distinta da maschi e da femmine (ibidem). È importante precisare che l'elaborazione culturale del genere non è immutabile poiché ogni società registra diversi gradi di tolleranza e libertà rispetto alle possibili deviazioni in relazione al periodo storico a cui ci si riferisce (ibidem). In sintesi «il concetto di genere si riferisce ai modi in cui le società definiscono, nello spazio e nel tempo, la (le) femminilità e la (le) maschilità» (Abbatecola – Stagi, 2019, p. 44).

Dunque, in relazione all'organo genitale con il quale si viene al mondo, ovvero il pene o la vagina, si definisce un soggetto come “maschio” o “femmina”: nel primo caso, il soggetto imparerà a comportarsi da maschio per divenire uomo, dando per scontato che sarà attratto sessualmente da una donna; viceversa, si verrà addestrati a comportarsi da femmina così da divenire donna, assumendo per certo che questa intratterrà relazioni sentimentali con gli uomini (ivi, p. 45).

Ciò significa che la cultura occidentale si fonda su una concezione fortemente binaria ed eteronormativa: le caratteristiche sessuali corporee (si pensi all'organo genitale maschile o femminile), il genere (la costruzione sociale del dato biologico di entrambi i sessi) e l'orientamento sessuale (essere attratto/a da un soggetto del sesso opposto) sono concepiti all'interno di una relazione chiara e data per scontata (ibidem), una sorta di corrispondenza forzosa (Rinaldi, 2018). Questo assetto tra sesso, genere ed orientamento sessuale rappresenta la «norma» e con essa ogni attore sociale dovrà fare i conti lungo tutta la sua intera esistenza.

Con particolare riferimento al concetto di normalità rispetto la concezione dicotomica di genere, il binarismo «maschio-femmina» appare come il criterio principe su cui si ordinano, si classificano e più in generale si interpretano le cose del mondo. In altri termini, la realtà sociale si costruisce a partire dalla dicotomia di genere maschio-femmina, la quale impone una determinata visione del mondo data per scontata, tanto da essere invisibile (Rinaldi, 2019, p. 96). Da ciò ne deriva che la dimensione identitaria relativa alla maschilità ed alla femminilità riproduce configurazioni identitarie egemoni, il cui potere si mostra proprio perché si presenta implicita, generale ed astratta; insomma, è assunta dagli attori sociali come principio universale (ivi, pp. 96-97) indiscutibile.

Per quanto concerne invece l'eteronormatività, il coito eterosessuale – e dunque le pratiche eterosessuali – è considerato normale e più semplicemente naturale e tale assunto produrrà effetti di tipo morale sia sulle costruzioni delle biografie, sia rispetto l'adozione di specifiche modalità d'interazione sociale, e conseguentemente nella costruzione delle relazioni sociali (ivi, p. 100).

Dunque, l'assetto binario ed eteronormativo fornisce schemi specifici per costruire la realtà sociale, le cui categorizzazioni prodotte si innalzano «a modello identitario e identificativo: essi forniranno modelli per farsi, per costruirsi un'identità, ma anche pensarsi ed immaginarsi» (Rinaldi, 2016, p. 3) con conseguenti implicazioni nelle interazioni sociali.

2. Il ruolo della famiglia lungo il processo di socializzazione socio-sessuale: come si costruisce l'identità di genere femminile in adolescenza

Come è stato precedentemente affermato, la socializzazione di genere permette di trasmettere l'elaborazione culturale del dato biologico in un preciso spazio-tempo. Scendendo nel dettaglio, Rossella Ghigi la definisce come

il percorso che istruisce fin dalla nascita un individuo su ciò che la società si aspetta da lui (o da lei) a seconda del suo essere riconosciuto come maschio o come una femmina, ma anche l'esito di questo percorso, ovvero il modo con cui si interiorizzano informazioni sui ruoli sessuali [...]. La base che dà l'avvio a questo riconoscimento è il sesso. L'assunzione di un'identità di genere si basa poi sull'appropriazione di una serie di caratteristiche culturali, comportamentali, attitudinali che rispondono alle norme sociali (Ghigi, op. cit., p. 20).

Mediante tale processo, i socializzatori trasmettono vari elementi all'individuo socializzando/a a lui/lei utili per consolidare e negoziare le aspettative, i ruoli e l'appartenenza di genere (Ghigi, 2009 cit. in Abbatecola – Stagi, op. cit., p. 52), imparando così a comportarsi in base a come la società si aspetta che egli/ella si comporti.

Dunque, quando il soggetto viene al mondo, in base al sesso di nascita viene categorizzato – e conseguentemente imparerà ad (auto)cate-

gorizzarsi – come maschio o femmina attraverso un costante processo di socializzazione di/al genere differenziale e differenziante che dura lungo tutto l'arco di vita, acquisendo significati, credenze e rappresentazioni specifiche.

Questa cornice concettuale permette di evidenziare come le femmine vengano socializzate in maniera differente rispetto ai maschi in base a quello che i modelli culturali prevalenti costruiscono intorno al sesso biologico femminile ed agli stereotipi di genere che vengono a questa legati (Abbatecola – Stagi, op. cit., p. 52); in tal modo, le ragazze acquisiscono un'identità ed un ruolo differente rispetto a quello maschile, nonché apprendono comportamenti che corrisponderebbero al suo sesso di nascita (ibidem). In riferimento alle ragazze, l'esito di tale processo è che queste ultime (al pari dei ragazzi) apprendono quello che la società «fa passare» come naturale poiché nate in un corpo sessuato al femminile. Tutto ciò produrrà implicazioni significative in tutte le sue sfere di vita, ivi compresa quella della sessualità.

Ricapitolando, fin dalla tenera età, la ragazza impara a concepirsi in base al suo genere in maniera differente rispetto al ragazzo, mettendo in scena femminilità considerate adeguate e «normali»; il suo genere, infatti, la orienterà su come dovrebbe essere, su come dovrebbe comportarsi e presentarsi agli altri in base alle sue caratteristiche corporee, nonché con chi dovrebbe instaurare rapporti sessuali e/o sentimentali.

All'interno di questo processo di costruzione dell'identità di genere contribuiscono varie agenzie di socializzazione, prima tra tutti la famiglia ed a seguire la scuola, il gruppo dei pari, la televisione, i *mass media*, i media digitali e più in generale tutto ciò che ruota attorno all'intera esistenza del soggetto, il cui peso varia nel tempo (Ghigi, 2019, p. 19) e nei diversi contesti sociali e culturali

Volgendo lo sguardo sulla fase adolescenziale – periodo particolarmente delicato e determinante per l'individuo in quanto funge da ponte tra il mondo infantile e quello adulto – la socializzazione si sviluppa all'interno di una principale contraddizione, ovvero «stare per essere ma non essere ancora» (Rinaldi, 2016, p. 155), portando a vivere l'adolescente una situazione di «deprivazione di status», caratterizzata dalla progressiva esclusione dal ruolo infantile, senza tuttavia transitare verso quello adulto in quanto non riconosciuti come adeguatamente autonomi (Moore – Rosenthal, 1999, p. 62 cit. in Rinaldi 2016, p. 155). L'adesione

al nuovo ruolo socio-sessuale di adolescente, dunque, non è esente da difficoltà, poiché egli/ella deve compiere un processo di aggiustamento e di adattamento alle nuove richieste fornite dagli/lle altri/e e di disimpegno dal ruolo precedentemente ricoperto, ovvero quello del/l la preadolescenza (Rinaldi 2016, p. 156)¹.

In questo quadro, l'adolescente deve provare di essere capace di performare adeguatamente il proprio ruolo in accordo con le prospettive dei pubblici, come la famiglia ed i gruppi di riferimento; in particolare, questi ultimi assumono un peso molto importante all'interno del processo di costruzione dell'identità di genere dell'adolescente poiché possono porsi in contrasto con la socializzazione svolta dal sistema familiare e dalle altre istituzioni sociali, come per esempio la scuola.

Quanto alla famiglia, è importante sottolineare come essa rappresenti l'agenzia di socializzazione per eccellenza all'interno della quale fin dall'infanzia si apprendono comportamenti adeguati rispetto ai ruoli di genere: i membri della famiglia e più in generale gli adulti partecipano attivamente ai processi di costruzione sociale del femminile e del maschile, attraverso la produzione di traiettorie, di aspettative e di parole differenziali e differenzianti che influenzano lo sviluppo del/l la socializzando/a (Abbatecola – Stagi, op. cit., pp. 53-54). Infatti, se da un lato i genitori tendono ad incoraggiare i figli e le figlie a conformarsi ai ruoli di genere impartiti dalla società in base al sesso con il quale nascono, dall'altro scoraggiano comportamenti ritenuti del genere opposto (ivi, p. 54).

Con particolare riferimento alla socializzazione sessuale della famiglia durante la fase adolescenziale, questa si limita a trasmettere ai/lle propri/e figli/e informazioni di carattere fisiologico, non discutendo mai in maniera esplicita di sessualità, dal momento che i genitori non si aspettano che possano sperimentare la propria *agency* sessuale, nonché partecipare attivamente alla sessualità in quanto ritenuti ancora troppo giovani, immaturi/e o «asessuali» (Elliott, 2012 cit. in Rinaldi, 2016, p. 156), specie se ragazze.

Seppur negli ultimi tempi si assiste ad un maggior dialogo in famiglia (Caltabiano, 2010 cit. in Rinaldi, 2016, p. 156), stando ai recenti risul-

1. È opportuno sottolineare che ci si occuperà di soggetti femminili eterosessuali e cisgenere. Le forme di costruzione dicotomica ed eterocisnormativa (e le riflessioni incluse nel presente saggio) non possono essere considerate utili per le altre soggettività che si differenziano per orientamento sessuale e/o identità di genere non binarie.

tati di ricerche italiane, le famiglie si mostrano ancora reticenti ad affrontare con i/le propri/e figli/e particolari tematiche (Porrovecchio, 2012; Ferrero Camoletto, 2009 cit. in Rinaldi, 2016, p. 156) e permane una socializzazione socio-sessuale differenziale tra ragazzi e ragazze: contrariamente ai maschi, le femmine continuano ad essere educate alla reticenza ed all'astinenza sessuale, e più in generale all'(auto)controllo.

Ciò si pone in linea con la doppia morale sessuale che è costruita sulla dicotomia di genere: questa si evince dal fatto che la sessualità maschile è ritenuta libera, autonoma, proattiva che rende il soggetto incapace di contenere il proprio impulso sessuale, a differenza di quella femminile che, invece, viene giudicata come remissiva, docile, nonché funzionale alla riproduzione (Bainotti – Semenzin, 2021, p. 26).

Si può affermare, dunque, come la doppia morale che grava sul maschile e sul femminile porti a sperimentare un grado di libertà differente: con particolare riferimento alle adolescenti, queste sono sottoposte a forti pressioni sociali in quanto ritenute portatrici delle aspettative socio-sessuali esclusive al ruolo di genere femminile, detentrici della reputazione e dell'onore familiare, nonché chiamate ad esercitare (auto)controllo in situazioni sessuali, il che le porta a vivere continuamente la tensione tra l'essere «attraenti» ma, al contempo, «inesperte» (Fisher, 2004; Lefkowitz – Stoppa, 2006; Kuvalanka – Weiner – Russell, 2013 cit. in Rinaldi 2016, p. 157)

Per quanto riguarda l'apprendimento del ruolo di genere femminile, le ragazze sono scoraggiate dal manifestare la propria agentività sessuale e vengono istruite in termini proibitivi e sanzionatori affinché imparino a ricoprire un ruolo «re-attivo», mostrando riservatezza, diffidenza e riluttanza in merito alla sfera sessuale (Gagnon – Simon, 2005, pp. 42-43 cit. in Rinaldi, 2016, pp. 157-158); dunque, devono imparare e dimostrare di essere rispettabili, «brave ragazze» (Rinaldi 2016, p. 158): infatti, una delle loro principali preoccupazioni risiede nell'evitare di essere considerate «ragazze facili», «puttanelle», portandole a sperimentare la propria sessualità in maniera limitata, o nel caso all'interno di relazioni stabili² (Moore – Rosenthal, op. cit., p. 45 cit. in Rinaldi, 2016, p. 157).

2. Al contrario, il ragazzo viene incoraggiato a sperimentare la sessualità, nonché istruito a ricoprire un ruolo «pro-attivo», ovvero che basi le proprie performances sessuali sulla predatorialità e sull'aggressività (Rinaldi, 2016, p. 157) verso soggetti appartenenti al genere loro opposto.

3. La ricerca esplorativa

A seguito dell'esperienza di tirocinio formativo curriculare come assistente sociale specialista svolta nell'anno 2021 nell'ambito del progetto *Sprint! La scuola con una marcia in più*³, è sorto il desiderio di indagare e problematizzare, a partire dal punto di vista del soggetto intervistato, in che modo si costruisce l'identità di genere durante la delicata e determinante fase adolescenziale con particolare rilievo alle costruzioni di genere femminili.

A tale scopo, è stata svolta una ricerca sociale di carattere qualitativo mediante la costruzione e la somministrazione in via telematica alla popolazione studentesca frequentante l'ultimo anno di un liceo di scienze umane e linguistico di un questionario strutturato caratterizzato essenzialmente da domande a risposta aperta legate tra loro mediante un *fil rouge* a due corde, in quanto sono stati individuati due concetti orientativi⁴, tra cui quello relativo al ruolo dell'agenzia famiglia all'interno del processo di socializzazione socio-sessuale in adolescenza.

La scelta di rivolgersi ad un target d'età compresa tra i 17 e maggiori di 18 anni è stata dettata dalla necessità di confrontarsi con soggetti che abbiano in gran parte attraversato la fase adolescenziale, nonché in possesso di un bagaglio esperienziale e capacità di scrittura adeguati al reperimento di dati qualitativi sufficientemente esaustivi per garantire l'attendibilità dell'indagine sociale.

In virtù dell'obiettivo posto in essere nella ricerca, a seguito della somministrazione e della raccolta dati si è proceduto ad un «campionamento a scelta ragionata» – in quanto le unità campionarie sono state scelte sulla base di considerazioni razionali (Corbetta 2014, p. 351) – per svolgere l'analisi interpretativa dei dati qualitativi raccolti. Dunque, su un campione costituito da 184 studenti/esse – di cui 26 di sesso maschile e 132 di sesso femminile – sono state filtrate esclusivamente le risposte fornite dal campione rappresentativo della ricerca, ovvero quello femminile.

3. Vd. www.percorsiconibambini.it/sprint/scheda-progetto/; www.coopalreves.it/sprint-la-scuola-con-una-marcia-in-piu.html.

4. Prendendo in prestito le parole di Blumer, i concetti orientativi «forniscono solo una guida di avvicinamento alla realtà empirica [...] suggerendo le direzioni nelle quali guardare» (Blumer 1969, pp.149-150 cit. in Corbetta, 2014, p. 52).

L'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti è stata compiuta ispirandosi alla *Grounded Theory*, approccio per ricerche qualitative che permette di sviluppare per via induttiva la teoria e si concentra sul «rendere espliciti i [loro] sistemi di credenze implicite» (Moghaddam, 2006).

Per quanto attiene alle domande a risposta aperta, queste sono state elaborate in funzione del *target* di riferimento, ovvero adolescenti, tenendo altresì conto dei limiti legati alla modalità di somministrazione del questionario. Dato che quest'ultima non permette l'interazione *face to face* tra intervistatore ed intervistato/a – condizione che potrebbe compromettere il reperimento di dati significativi per l'indagine sociale – si è cercato di limitare tale rischio cercando di elaborare domande capaci di stimolare la loro libera espressività. Ai fini della ricerca, infatti, è risultato essenziale interpretare dati «sinceri», i quali possono essere reperiti solo da risposte fornite liberamente e spontaneamente.

Per indagare il ruolo della famiglia all'interno del processo di socializzazione socio-sessuale, ci si è sforzati pertanto di elaborare una domanda che rievocasse scene di vita tipiche adolescenziali vissute, facendo perno su quegli eventi relativi alla partecipazione di una festa e più in generale un'uscita con gli amici durante le fasce orarie serali. L'intento è stato quello di adottare come punto di osservazione quelle situazioni sociali nelle quali le adolescenti si espongono al «mondo esterno» senza l'intermediazione di adulti significativi quali i genitori. Altresì, è stata costruita e somministrata una domanda di controllo volta ad indagare l'effettiva socializzazione differenziale e differenziante a cui sono sottoposte le ragazze, nonché atta ad esplorare le loro proiezioni di maschilità.

In questa sede verranno presentati i risultati maggiormente significativi della ricerca esplorativa condotta riportando i frammenti di testo tratti dalle risposte fornite da alcune intervistate, al fine di acquisire una prospettiva focalizzata rispetto al modo in cui le figure genitoriali socializzano le proprie figlie in quanto soggetti sessuati al femminile.

4. Analisi e discussione dei dati

Sotto questo punto di vista, posso ritenermi alquanto fortunata in quanto i miei genitori siano molto aperti e permissivi nei miei confronti. Ciò non significa che loro mi lascino carta bianca, mio papà, ad esempio,

è un po' più rigido, ma tutto sommato mi accontenta sempre. Per quanto riguarda uscire la sera per andare a fare un giro, è molto raro che i miei si lamentino proprio perché lo faccio solo il venerdì sera ed il sabato sera, dato che tutta la settimana mi mantengo impegnata con lo studio. È capitato, invece, più volte, che io volessi recarmi presso una festa con i miei amici e mia mamma si è sempre mostrata propensa, con le giuste raccomandazioni ("non bere", "stai attenta", "occhi aperti", "sii sempre in gruppo e non allontanarti mai da sola", etc.), mentre mio papà dimostra il suo essere premuroso attraverso qualche "no". I genitori si sa che tendono sempre e comunque a salvaguardare lo star bene dei propri figli, ciò nonostante non mi negano mai di affacciarmi al mondo e fare le mie esperienze.

Caso 61

Come si può apprezzare dall'estratto precedentemente riportato, partecipare ad una festa o più in generale uscire con gli amici durante le fasce orarie serali rappresentano delle occasioni che permettono alla ragazza di sperimentare la propria femminilità in autonomia all'interno di situazioni sociali imprevedibili senza il diretto controllo dei loro adulti significativi. Per tale ragione, la famiglia sopprime a ciò elargendo consigli, raccomandazioni, atteggiamenti e pratiche specifiche, le quali portano con sé credenze, rappresentazioni, aspettative di genere e più in generale modelli sociali al fine di influenzare, orientare e rafforzare le esibizioni e le *performances* di genere della giovane – non ancora ritenuta come soggetto pienamente autonomo e «responsabile» – all'interno di spazi pubblici.

Come già precedentemente affermato, la socializzazione esercitata dalla famiglia attraverso tali modalità si esercita sin dalla primissima infanzia, assumendo così un peso assai rilevante all'interno del processo di costruzione dell'identità di genere delle loro figlie.

Dunque, le ragazze pubere hanno già imparato ad associare i generi alla sessualità grazie al processo di socializzazione socio-sessuale, nonché di come percepire, pensare, sentire sé stessa e gli altri (Rinaldi, 2016, p. 154) in relazione al genere di appartenenza (si pensi alle figure genitoriali maschile e femminile); ciò porta l'adolescente a giustificare ed a norma-

lizzare i differenti atteggiamenti e comportamenti adottati dai membri famigliari in base al genere, ricalcando così modelli genitoriali stereotipati.

Peraltro, il complesso genitore-figlio si mostra all'interno del frammento di testo soprariportato: la società (e dunque anche l'adolescente) concepisce i genitori come uniche autorità temporanee esercitate nell'interesse del/la figlio/a, ovvero di coloro i quali sono a loro subordinati; da ciò ne deriva che quest'ultimi sono portati ad adottare determinate modalità per condursi nelle situazioni sociali come mezzo per dimostrare ai loro genitori un orientamento per loro rispettoso (Goffman, 2009, p. 93-94).

Detto ciò, da un'attenta lettura delle diverse risposte fornite dalle ragazze intervistate, emerge come la dimensione dello spazio pubblico vissuta durante le fasce serali venga percepita generalmente dai genitori come minacciosa e pericolosa per l'incolumità delle proprie figlie; non a caso, infatti, tale aspetto attraverserà in diversa misura tutte le risposte raccolte.

A tal proposito, da alcune dichiarazioni è interessante notare come la sera rappresenti una fase della giornata nella quale non è concessa alle ragazze libertà di movimento verso gli spazi pubblici.

I miei non mi lasciano mai uscire la sera.

Caso 52

Mio padre non mi fa uscire, anche se mia madre vorrebbe farmi uscire raccomandandomi di stare attenta

Caso 128

Quest'ultimo breve frammento, denso di significato, mostra in particolare la subalternità femminile: la figura del *pater familias* si presenta in maniera preponderante, detenendo il controllo su entrambe le figure femminili mediante l'imposizione della regola proibitiva sulla figlia, seppur la madre tenti di contestarla. Ciò dimostra una comprensione materna che si oppone al tono secco del padre; tuttavia la raccomandazione dimostra l'«adesione incondizionata all'ordine sociale delle cose» (Bourdieu, 2014,

p. 86). Inoltre, è interessante notare come tale raccomandazione risulti molto ricorrente tra le risposte fornite dalle ragazze rispondenti.

Altresì, da una testimonianza si evince l'esistenza di una condizione capace di allentare la regola restrittiva impartita alla giovane figlia inerente al suo movimento verso spazi pubblici durante le ore serali:

I miei genitori hanno quasi sempre cercato di non farmi uscire la sera [...]. Attualmente invece, essendo fidanzata da 3 anni, mi hanno lasciata più libera ma solo in presenza del mio ragazzo. [...].

Caso 122

Una spiegazione riconducibile a ciò può far riferimento agli stereotipi di genere, i quali gravitano e gravano in maniera dicotomica ma complementare sul maschile e sul femminile. Nello specifico, ci si riferisce a come la società concepisce ed attribuisce le caratteristiche di personalità ed i comportamenti di uomini e donne a partire dalle caratteristiche corporee maschili e femminili. In questa cornice, se la ragazza incarna caratteri di debolezza e fragilità, il ragazzo viene concepito robusto e forte poiché appartenente al genere maschile.

Ciò, inevitabilmente, contribuisce alla creazione di aspettative sociali rispetto le esibizioni di genere del maschile e del femminile, nonché delle dinamiche di vittimizzazione che vede come protagonisti il maschile ed il femminile in riferimento allo scenario dello spazio pubblico durante le ore serali.

In questo senso, le esibizioni di maschilità sono considerate come potenzialmente neutralizzanti di possibili processi di vittimizzazione a cui potrebbe essere sottoposta la ragazza, dato che quest'ultima è ritenuta come soggetto vulnerabile e, dunque, da proteggere.

Tali dinamiche, altresì, contribuiscono all'affermazione della supremazia e del dominio della figura maschile sul femminile. A tal proposito, grazie alla testimonianza si può notare come la libertà femminile possa essere subordinata alla presenza della figura maschile a cui la stessa ragazza è legata sentimentalmente, traducendosi quindi col controllo esercitato dal ragazzo in sostituzione delle figure genitoriali. Si può dedurre, dunque, come l'esercizio della maschilità venga interpretata ed adattata dalle figu-

re genitoriali in funzione del ruolo ricoperto dal maschio nei confronti della figlia.

Inoltre, gli stereotipi di genere che gravano sul maschile e sul femminile comportano implicazioni anche su altri aspetti.

Personalmente durante il giorno, che sia la mattina o il pomeriggio, i miei genitori non mi creano nessun tipo di problema [...] ma quando ho l'opportunità di uscire la sera, ad esempio quando avevo 14/15 anni [...] non potevo tornare la sera da sola [...]. Adesso che ho 19 anni sono un po' più "libera" ma ad esempio anche ora non posso tornare a casa da sola la sera. Io ho un bellissimo rapporto con mia madre a cui racconto tutto a differenza di mio padre perché ho un rapporto un po' più ristretto infatti queste regole, consigli e raccomandazioni le ho avute soprattutto da mio padre, mia madre ha una mente un po' più aperta su questo punto di vista.

Caso 47

A proposito di tale testimonianza, è possibile addurre diverse considerazioni. In primo luogo, si rileva come in questo caso le figure genitoriali incarnino caratteristiche considerabili come tipiche dei ruoli genitoriali: confidenziale ed accogliente la madre, autorevole e distaccato il padre. Peraltro, si nota come la variabile dell'età incida sul tempo ma non nella modalità di rientro in casa, appunto. In particolare, se al crescere dell'età della ragazza aumentano i margini di libertà concessi dalla famiglia sull'orario di rientro – che inevitabilmente sembra legarsi all'avvicinamento della figlia verso il ruolo di adulta – ciò non modifica la regola rispetto alle condizioni di rientro.

In riferimento all'ultimo aspetto, lo stereotipo di genere che grava sul femminile – il quale attribuisce connotazioni di debolezza e vulnerabilità – implica che l'esposizione del corpo femminile in spazi pubblici durante le ore notturne, nonché in situazioni sociali caratterizzate dalla scarsa presenza di agenzie di controllo sociale, venga percepito dai membri familiari come fattore che espone le proprie figlie a divenire oggetto di vittimizzazione; tuttavia, si può ipotizzare che la percezione del rischio sembra ridursi qualora la ragazza rientri presso la propria abitazione in compagnia di soggetti che potrebbero ricoprire il ruolo di amici/che, fa-

miliari o figure maschili che intrattengono relazioni sentimentali con la ragazza stessa, i quali sono concepiti dai genitori stessi come possibili agenzie di controllo sociale informale capaci di scoraggiare potenziali carinefici da condotte vittimizzanti nei confronti della figlia.

Ancora, tra le risposte fornite dalle intervistate, si è individuata un'altra testimonianza che descrive le dinamiche interazionali triangolari tra genitori-figlia che si sviluppano nelle situazioni sociali antecedenti alla concessione dell'uscita serale:

Ogni volta vorrebbero cercano sempre di farmi rimanere a casa, c'è sempre una frase come: "ma per forza?" oppure "perché non eviti?". Ogni volta sempre le stesse frasi nonostante magari subito dopo mi dicano di sì. Questa cosa mi irrita.

Caso 121

In questo caso, è interessante notare come le figure genitoriali adottino atteggiamenti specifici che fungono da rinforzi⁵ per tentare di scoraggiare l'intenzione della giovane figlia di recarsi al di fuori delle mura domestiche durante le ore serali. Tuttavia, poiché il gioco strategico messo in pratica dai genitori non produce gli effetti da loro desiderati, l'incoerenza percepita tra il rinforzo e la successiva risposta dei genitori (ovvero la concessione dell'uscita) provoca una reazione emotivamente negativa della ragazza.

Ciò dimostra come all'interno della relazione genitori-figli (così come in qualsiasi altra relazione sociale) gli attori sociali sono sottoposti continuamente a processi di interazioni sociali negoziate mettendo in atto azioni e reazioni che sono l'uno il prodotto dell'altro (Rinaldi, 2016, p. 77), seppur gli attori stessi siano comunque guidati da forme di conoscenza di senso comune e da pratiche di ragionamento aventi la funzione di rendere un contesto sociale «normale» (Fele, 2002, p. 21 ss. cit. in Rinaldi, 2016, p. 77).

5. I rinforzi attengono a tutte quelle pratiche volte da un lato, ad incoraggiare comportamenti ritenuti dalla società come conformi al proprio genere di appartenenza mentre, dall'altro, a scoraggiare quelli considerati tipici del genere opposto; in questo senso, solitamente il comportamento del/la socializzato/a si modifica in funzione delle conseguenze: se è stato apprezzato o incoraggiato (rinforzo positivo) verrà ripetuto, viceversa (rinforzo negativo) abbandonato (Abbatecola e Stagi, op. cit., p. 55).

Altresì, dalla lettura delle risposte fornite dalle intervistate, si rileva la regola del «coprifuoco»: nel caso in cui venga concessa alle ragazze l'uscita serale, i genitori forniscono diverse raccomandazioni tra cui quelle di rientrare in casa entro un orario impartito, concordato o più in generale ritenuto adeguato.

Ciò potrebbe essere interpretata come una strategia utile a ridimensionare il rischio percepito dai genitori in riferimento alla credenza sociale secondo cui la fascia oraria notturna aumenta la probabilità che la ragazza possa divenire oggetto di vittimizzazione. Non a caso, infatti, il mancato rientro delle ragazze in casa all'ora prestabilita comporta reazioni negative da parte dei genitori, percepite dalle stesse figlie:

[...] Mi raccomandano [...] di tornare ad un orario consono poiché stanno in pensiero.

Caso 30

I miei genitori in questa situazione mi hanno permesso di uscire ma con un orario stabilito. Credo sia giusta come cosa perché poi loro si possono preoccupare. I miei genitori mi hanno sempre appoggiata in tutto e io li rispetto, sia loro che gli orari che mi danno, entro i quali devo essere a casa. È normale stabilire degli orari e fare determinate raccomandazioni, quindi sono d'accordo con loro.

Caso 83

L'ultimo frammento mette, altresì, in risalto il riconoscimento e la legittimazione dell'autorevolezza della famiglia da parte della stessa figlia, nonché l'accettazione e l'interiorizzazione delle regole da loro impartite. Quest'ultime portano inevitabilmente con sé aspettative, credenze, convinzioni e rappresentazioni capaci di plasmare la percezione femminile, normalizzando così la pericolosità dello spazio pubblico durante l'orario serale nei confronti del genere femminile.

Ancora, tra le risposte fornite dalle studentesse emerge l'esigenza da parte dei genitori di conoscere i membri delle compagnie frequentate dalle ragazze:

I miei genitori mi lasciano la giusta libertà, mi hanno imposto solo 3 regole: rispondere alle chiamate, tornare a casa all'orario prestabilito, sapere nome e cognome dei miei amici [...].

Caso 62

[...] Ovviamente un po' di timore c'è sempre nel lasciarmi uscire di sera, sia per le persone che si potrebbero incontrare sia per altre possibili dinamiche che potrebbero esserci durante la serata. Tutto sommato però, avendo grande fiducia in me e nei miei amici storici d'infanzia, con i quali ho condiviso quasi tutta la vita, i miei genitori si sentono più sicuri nel farmi uscire.

Caso 100

In quest'ultimo frammento appare più esplicita la percezione della famiglia rispetto l'importanza del ruolo che assume la compagnia frequentata della figlia in funzione delle loro uscite serali. A tal proposito, appare uno stretto legame tra il livello di adeguatezza valutato dalla famiglia rispetto le compagnie frequentate e la percezione del rischio di vittimizzazione della figlia: nel caso in cui le compagnie amicali siano valutate come adeguate, nonché rispondenti agli standard della famiglia, quest'ultima concede maggiori margini di libertà alle giovani figlie durante le ore serali, in quanto il rischio di vittimizzazione della ragazza percepito dalle figure genitoriali si riduce.

Da ciò ne deriva che le compagnie amicali sono ritenute come un «cuscinetto protettivo» che si pone tra la ragazza e le persone che la circondano, e dunque funzionale alla concessione della sua uscita al di fuori delle mura domestiche.

Nell'eventualità in cui la famiglia, invece, non ritenga opportuno conoscere preventivamente le compagnie amicali della figlia in occasione delle sue uscite serali, sembra essere legata alla dimostrazione della ragazza della sua adeguatezza a determinati modelli comportamentali, nonché di aver incorporato sistemi di valutazione tali da permettere alla famiglia di

dare per scontato che la propria figlia frequenti soggetti che corrispondono a determinati standard.

[...] Poche domande con chi esco la sera (conoscendomi sanno che amicizie ho) [...].

Caso 131

A proposito delle compagnie amicali della ragazza, un'ulteriore ricorrenza rilevata che si lega fortemente a questa attiene agli «sconosciuti», ovvero tutti quegli attori sociali estranei alla figlia, anch'essi situati all'interno delle situazioni sociali a cui partecipano la stessa figlia insieme alla propria compagnia amicale.

[...] quando avevo 14/15 anni [...] mi diedero consigli su come comportarmi con persone sconosciute specialmente ragazzi, perché la sera è più pericoloso per una ragazza/donna andare in giro.

Caso 47

Come si può notare dai precedenti frammenti, i genitori forniscono modelli comportamentali adeguati al genere femminile ritenuti da loro utili al fine di ridurre od eludere il rischio che la propria figlia possa divenire oggetto di vittimizzazione per mano di estranei, nonché volti ad orientare le *performances* di genere delle ragazze.

Pertanto, si può dedurre come durante la fase adolescenziale le ragazze vengano istruite dalla famiglia a diffidare da soggetti estranei, specie se appartenenti al genere maschile. In questo caso, l'esercizio della maschilità viene interpretata non più come protettiva nei confronti della propria figlia, quanto piuttosto come pericolosa per la stessa: la caratteristica maschile della forza si eserciterebbe, quindi, a discapito della ragazza e non più in funzione protettiva, come nel caso in cui il maschio ricoprisse un ruolo significativo nei suoi confronti.

Inoltre, nella testimonianza si esplicita l'interiorizzazione dello stereotipo sessista che grava sulle ragazze ed a cui la stessa intervistata è stata socializzata sin dal primo periodo della sua fase adolescenziale, nonché il motivo che si cela dietro i modelli comportamentali proposti dai genitori.

Altresì, tra i consigli forniti dai genitori emerge quello che attiene alla dimensione dell'isolamento:

Le raccomandazioni mi sono state fatte in merito al non dare troppa confidenza agli sconosciuti, non ritrovarmi da sola in posti «*sogniti*⁶» [...].

Caso 87

I miei genitori sono d'accordo facendo le dovute raccomandazioni, come per esempio [...] non restare sola con le persone che non conosco [...]

Caso 58

Da tali testimonianze è interessante rilevare come il cosiddetto «cuscinetto protettivo» non faccia riferimento solo ed esclusivamente al gruppo amicale presente insieme alla ragazza in una determinata situazione sociale, ma indirettamente include attori sociali presenti nella medesima situazione: a tal proposito, si pensi alle agenzie di controllo sociale formale (come le squadre mobili delle Forze dell'Ordine) o informale come il pubblico (soprattutto se maschile), i quali possono svolgere la funzione di sanzionare o di dissuadere potenziali carnefici dalla messa in atto di condotte vittimizzanti. Proprio per tale ragione, l'agenzia famiglia propone anche modelli comportamentali atti a evitare lo spostamento della ragazza da una dimensione pubblica a privata. Come dichiara un'intervistata, infatti:

6. Espressione in dialetto siciliano volta ad indicare un luogo particolarmente isolato e, per tale ragione, ritenuto potenzialmente pericoloso per l'incolumità di un soggetto.

[...] Solitamente le loro raccomandazioni sono quelle di stare attenta e di non accettare passaggi in macchina dagli sconosciuti.

Caso 86

Altresì, tra le raccomandazioni registrate all'interno delle risposte fornite dalle studentesse si evince come ulteriore rinforzo praticato dai genitori verso le proprie giovani figlie quello di scoraggiare l'assunzione delle sostanze alcoliche.

[...] mi dicono sempre di fare attenzione a non bere cocktail che mi portano altre persone [...].

Caso 30

[...] mi direbbero di non bere perché in quanto "femmina" devo rimanere sempre vigile ed attenta.

Caso 20

Appare evidente, dunque, come l'assunzione di alcool da parte delle ragazze sia ritenuto un fattore capace di diminuire i freni inibitori e conseguentemente la capacità di autocontrollo richiesto nei confronti del genere femminile dalla società, a livello macro, e dalla rete familiare, a livello micro, nonché una pratica percepita dai genitori che espone il corpo sessuato al femminile alla mercè soprattutto degli sconosciuti. La famiglia, dunque, assume un ruolo molto importante per la conservazione e la socializzazione di specifici codici di condotta morale associati al genere femminile, al fine di sviluppare nelle stesse ragazze una capacità di autoregolamentazione che si ponga a garanzia dell'integrità del corpo femminile. Ciò significa che le ragazze vengono istruite ad assumere un ruolo re-attivo verso gli estranei e più in generale verso chiunque possa rappresentare una minaccia alla loro integrità psico-fisica e, conseguentemente, morale.

A tal proposito, è interessante notare dalle interviste come l'agenzia famiglia istruisca la propria figlia anche in riferimento alla tipologia di vestiario da indossare in occasione delle loro uscite serali:

Per quanto riguarda il vestiario se metto qualcosa di scollato mi viene consigliato di evitare [...].

Caso 44

Le raccomandazioni mi sono state fatte [...] purtroppo anche sul vestirmi in maniera non troppo succinta o scollata in quanto avrei potuto attirare gente con cattive intenzioni.

Caso 87

Dalle ricostruzioni biografiche emerge, dunque, come la famiglia orienti la presentazione di genere femminile scoraggiando le proprie figlie ad indossare abbigliamento che espongono in luoghi pubblici il loro giovane corpo sessuato in evoluzione.

Soprattutto dall'ultimo frammento soprariportato, si evince la piena consapevolezza da parte dell'intervistata rispetto il fatto che sottolineare i caratteri sessuali secondari femminili, o più in generale esporre eccessivamente porzioni di corpo femminile equivale a presentarsi non più come riservata e conseguentemente riluttante alla sessualità, quanto provocatrice, ovvero come colei che stimola il desiderio sessuale maschile orientandolo su sé stessa, aumentando così il rischio di divenire oggetto di vittimizzazione.

A proposito della visibilità del corpo femminile, si rileva in alcune ragazze la dimensione della responsabilità e dell'autoregolazione in riferimento alla presentazione del proprio corpo sessuato:

[...] Non mi dicono mai come vestirmi, come comportarmi (perché sanno che tipo di persona sono) [...].

Caso 118

[...] Per quanto riguarda il modo di vestirmi, non hanno mai avuto molto da ridire perché non è mia consuetudine utilizzare vestiti corti o scollati, ma quando ogni tanto decido di indossarli, può capitare la battuta “che sono queste cosce di fuori?” ridendo, non ho mai cambiato il mio outfit comunque in base a queste [...].

Caso 122

[...] Per quanto riguarda il mio modo di vestire non mi dicono nulla, mi lasciano libera di vestirmi come voglio perché ritengono che debba decidere io queste cose, certamente sempre nei limiti, infatti dicono che devo essere io matura e responsabile da capire cosa è giusto e cosa no.

Caso 31

«Fare» la femmina plausibile significa, dunque, saper presentare il proprio corpo in maniera adeguata rispetto ai canoni definiti dalla società.

In questa cornice, la dimensione della responsabilità sottolinea come le ragazze vogliano dimostrare di aver incorporato risorse e di possedere requisiti per assumere adeguatamente il ruolo femminile (Rinaldi, 2016, p. 77) soprattutto agli occhi dei loro genitori: lungo il corso del tempo, le ragazze devono dimostrare loro di saper aderire alle aspettative sociali performando adeguatamente il genere di appartenenza affinché possano essere validate come femmine plausibili, appunto.

Tuttavia, la famiglia monitora continuamente le presentazioni di genere delle figlie: qualora la ragazza dimostri la sua conformità, questa non metterà in atto alcun tipo di rinforzo negativo; viceversa, l'agenzia famiglia segnala possibili scostamenti dai parametri ritenuti aderenti e consoni per l'adeguata presentazione di genere della figlia. Ciononostante, la testimonianza del caso 122 dimostra come il rinforzo negativo attuato dalla famiglia non produce necessariamente la rimodulazione dell'esposizione corporea della figlia.

Per quanto riguarda la capacità di autoregolazione rispetto l'espressione adeguata della propria corporeità, questa rappresenta il frutto del processo di socializzazione socio-sessuale – in cui contribuiscono più o meno consapevolmente le figure genitoriali – che permette alle ragazze di apprendere e dunque interiorizzare specifici valori, significati e criteri valutativi a cui attenersi per esibirsi adeguatamente in conformità del genere di appartenenza. Tuttavia, anche in questo caso la famiglia monitora se le valutazioni svolte dalla figlia si attengano ai criteri ritenuti idonei per un'adeguata presentazione di genere della famiglia.

Tale assetto si evince soprattutto all'interno di scenari notturni ed in contesti pubblici, percepiti come una dimensione spazio-temporale incerta, ignota e pericolosa durante la quale ci si spoglia dai ruoli normalmente ricoperti e riconosciuti nella dimensione diurna quotidiana; ciò implica il timore da parte della famiglia rispetto il fatto che la figlia possa sperimentarsi in ruoli femminili che si allontanano dai codici di condotta morale da loro veicolati.

Tuttavia, bisogna specificare come le ragazze non sono ignare di cosa significhi e cosa comporti «essere maschio». A tal proposito, da un estratto di una risposta fornita da una studentessa emerge la sua consapevolezza rispetto a come il grado di autonomia e di libertà concesso dalle figure genitoriali nei suoi riguardi risenta fortemente della variabile del genere:

Se fossi stato un ragazzo mio padre mi avrebbe fatta uscire

Caso 128

Peraltro, se le ragazze sono socializzate ad assumere un ruolo re-attivo, non a caso la maschilità viene da loro stesse costruita anche in termini pro-attivi, ovvero in maniera opposta e complementare alla femminilità. In merito a ciò, da alcune risposte si nota come le caratteristiche connotanti i ruoli di genere emergano in quelle testimonianze dove si esplicitano le loro proiezioni di maschilità in riferimento alla dimensione del rapporto tra i generi.

Se fossi stato un ragazzo la situazione sarebbe nettamente stata differente. Le raccomandazioni sarebbero state fatte sul MIO modo di com-

portarmi con le altre persone specialmente con le ragazze, mostrandomi gentile e rispettoso

Caso 87

Se fossi stato un ragazzo le raccomandazioni non mi sarebbero state fatte [...] sul “come proteggermi” ma sulla condotta etico-morale e comportamentale da condurre fuori casa e nella relazione con gli altri soprattutto con le donne.

Caso 127

Dunque, se le ragazze devono imparare a «stare al proprio posto», a proteggere ed a preservare sé stesse da possibili minacce provenienti dagli «altri», la proiezione della maschilità viene costruita in funzione di questo; pertanto, i maschi devono performare la loro maschilità in un costante (auto)controllo della loro proattività nei riguardi del genere femminile.

A questo proposito, tale assetto si lega al sistema della galanteria presente nella società occidentale: dato che le donne sono considerate come fragili ma al contempo preziose, di conseguenza gli uomini devono comportarsi in maniera protettiva nei loro confronti; da ciò ne deriva che l'obbligo maschile di offrire aiuti alla figura femminile non è semplicemente un dovere, quanto piuttosto un privilegio (Goffman, op. cit., pp. 40-42) per l'uomo stesso. In questo senso, le donne rappresentano i soggetti perfetti verso i quali i maschi possono dimostrare la propria galanteria ed affermare il proprio valore dimostrando pubblicamente il possesso di virtù riconosciute dal punto di vista etico-morale come afferenti al genere maschile. Dunque, tale assetto rappresenta per eccellenza i modelli di genere che orientano la costruzione dei rapporti tra i sessi.

Conclusioni

Grazie alle testimonianze fornite dalle intervistate è possibile affermare come «il posizionamento originario nella classe sessuale sta all'ini-

zio di un processo durevole di smistamento» (Goffman, op. cit. p. 25), attraverso cui la ragazza è sottoposta ad una socializzazione differenziale (ibidem); pertanto, essa costruisce il senso di chi è, nonché la sua identità di genere, mediante un processo di (auto)identificazione alla classe sessuale in cui è stata collocata in base al suo sesso di nascita, ovvero quella femminile, imparando a distinguere ciò di cui deve appropriarsi da ciò di cui non deve per assolvere adeguatamente il ruolo di genere femminile.

Si precisa che le riflessioni qui addotte attengono esclusivamente al campione rappresentativo della ricerca svolta, il quale naturalmente è portatore di un bagaglio esperienziale che risente di fattori ambientali e delle condizioni socio-economiche (come la classe e lo *status* sociale) della famiglia di appartenenza.

In questa prospettiva, risulta significativo apprendere come la famiglia ricopra il ruolo di agente di socializzazione promotore di un'educazione di genere che si configura «come una mera pressione omologatrice alla tradizione» (Leonelli, 2011, p. 2)

Appare dunque importante sostenere, a partire dagli istituti scolastici, un'educazione di genere che sia invece riflessiva, pensata, problematizzata, al fine di eludere il rischio della cristallizzazione degli stereotipi di genere che tutt'oggi gravano e gravitano in maniera dicotomica ma complementare sul maschile e sul femminile, cercando di raggiungere non solo studenti e studentesse, ma anche le loro famiglie e gli/le insegnanti, ovvero coloro i quali detengono la responsabilità educativa rispetto i vissuti e le relazioni di genere nei confronti degli/lle adulti del domani (ivi, p.1-2).

Bibliografia

- Abbatecola E., Stagi L. (2017), *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Bainotti L., Semenzin S. (2021), *Donne tutte puttane. Revenge porn e maschilità egemone*, Durango, Andria.
- Blumer H. (1969), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bourdieu P. (2014), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.

- Caltabiano M. (2010), *Le prime fasi della vita sessuale*, in M. Barbagli, G. Dalla Zuanna e F. Garelli (a cura di), *La sessualità degli italiani*, Il Mulino, Bologna, pp. 23-52.
- Corbetta P. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Elliott S. (2012), *Not my kids. What Parents Believe about the Sex Lives of Their Children*, New York University Press, New York.
- Fele G. (2002), *Etnometodologia. Introduzione allo studio delle attività ordinarie*, Carrocci, Roma.
- Ferrero Camoletto R. (2009), *La sessualità dei giovani tra sperimentazione e tradizione. Un'indagine nell'area piemontese*, in R. Rauty (a cura di), *La ricerca giovane. Percorsi di analisi della condizione giovanile*, Kurumuny, Calimera, pp. 66-74.
- Fisher T. D. (2004), *Family foundations of sexuality. In The handbooks of sexuality in close relationships*, in J. H. Harvey, A. Wenzel e S. Sprecher (a cura di), Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 385-409.
- Gagnon J. H., Simon W. (2005), *Sexual Conduct. The Social Sources of Human Sexuality* [1973], Aldine-Transaction, New Brunswick-Londra.
- Ghigi R. (2009), *Le bambine ancora da una parte? Prospettive e ricerche contemporanee sul genere e l'infanzia*, in «Infanzia», 5, pp. 325-330.
- Ghigi R. (2019), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Il Mulino, Bologna.
- Goffman E. (2009), *Il rapporto tra i sessi*, in R. Prandini (a cura di), Armandò, Roma.
- Kuvalanka K. A., Weiner J. L., Russell S. T. (2013), *Sexuality in Families: The (Re-)Creation of Sexual Culture in Handbook of Marriage and the Family*, in G. W. Peterson, K. R. Bush (a cura di), Springer, New York, pp. 423-447.
- Lefkowitz E. S., Stoppa T. M. (2006), *Positive Sexual Communication and Socialization in the Parent-Adolescent Context*, in «New Direction for Child and Adolescent Development», 112, pp. 39-55.
- Leonelli S. (2011), *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 6, n. 1.
- Moghaddam A. (2011), *Coding issues in grounded theory*, in «Issues In Educational Research», 16, n. 1, pp. 52-66. Consultabile al sito URL <http://www.iier.org.au/iier16/moghaddam.html>.

- Moore S., Rosenthal D. (1999), *Adolescenza e sessualità* [1993], Franco Angeli, Milano.
- Porrovecchio A. (2012), *Sessualità in divenire. Adolescenti, corpo e immaginario*, Franco Angeli, Milano.
- Rinaldi C. (2016), *Sesso, sé e società*, Mondadori, Milano.
- Rinaldi C. (2018), «*Corpi normali, corpi devianti*». *Sessualità, razza e abilità nella costruzione dei modelli corporei normativi*, in A. Romeo (a cura di), *Sociologia del corpo*, Mondadori, Milano, pp. 20-56.
- Rinaldi C. (2019), *Il coming out in famiglia. Omosessualità e dinamiche familiari tra tradizione, resistenza e sperimentazione*, in M. Mannoia (a cura di), *Famiglie, disagio e servizio sociale*, PM Edizioni, Varazze.

Sitografia

<https://percorsiconibambini.it/sprint/scheda-progetto/>.
<https://coopalreves.it/sprint-la-scuola-con-una-marcia-in-piu.html>.

Famiglie e Covid- 19

Christian Di Carlo

Parlare del fenomeno Covid-19 significa entrare nel merito di un discorso complesso e sfaccettato. Un evento come quello della pandemia ci parla di una crisi che coinvolge diversi ambiti della società e, proprio per questo motivo, le diverse lenti con le quali si può osservare ci raccontano cause ed esiti differenti.

In questo breve saggio tratterò degli esiti psico-sociali della pandemia e descriverò parte di una ricerca svolta all'Università di Palermo che ha coinvolto diverse realtà accademiche da tutto il mondo, al fine di illustrare una delle tante possibili fonti di informazione a nostra disposizione per studiare il modo in cui gli individui e, in particolare, le famiglie hanno risentito dell'avvento del virus.

Conseguenze psico-sociali della pandemia

Prima di addentrarsi nel lavoro sopra accennato, è necessario comprendere quanto la pandemia abbia influito sulle vite delle persone, senza la pretesa di riuscire a dare un quadro esaustivo sullo stato dell'arte nelle diverse discipline, ma con l'obiettivo di descrivere il contesto all'interno del quale situare tale lavoro.

La crescita esponenziale dei casi e la velocità con la quale il virus si è mosso da un territorio all'altro ha obbligato i governi a muoversi su un terreno insidioso, adottando delle rigide misure di protezione volte a contrastare la diffusione dell'agente patogeno.

Sebbene ciò sia stato necessario per salvare molte vite e per prevenire un enorme numero di contagi (Hsiang et al., 2020), sin dalle prime chiusure è stato possibile constatare un'escalation di diverse problematiche sociali, geo-politiche e psicologiche che rappresentano, per così dire, il "prodotto indiretto" della malattia.

Vi è stato modo di assistere a un ampliamento delle differenze sociali, con un divario tra classi sempre più visibile, nonché a un rallentamento repentino del progresso economico che ha danneggiato alcuni Paesi più di altri. Le restrizioni hanno, allo stesso modo, colpito maggiormente alcune tipologie di individui piuttosto che altre.

I sistemi democratici sono stati messi a dura prova dall'avvento della pandemia e hanno dovuto fronteggiare quello che nel Rapporto ISPI (Colombo, Magri & Massolo, 2021) viene definito come il “terzo shock globale del XXI secolo”, dopo l'attacco terroristico dell'11 settembre 2001 e la crisi economica globale del 2007-2008.

Secondo gli Autori la pandemia contiene in sé tutte quelle caratteristiche racchiuse, e a volte confuse, sotto l'aggettivo “globale”.

In tal senso sembra che il virus abbia disintegrato l'idea di “confine”, dimostrando quanto quegli eventi fuori dal controllo razionale non possano rispettare i criteri che l'uomo ha inciso sulla sua storia come assoluti.

La globalizzazione non ha prevenuto l'aumento delle disuguaglianze, ma ha consentito di metterle in luce e di osservare quanto è avvenuto e continua ad avvenire in tutto il mondo.

A emergere non è solo il divario esistente tra paesi con diverso tasso di secolarizzazione, modernizzazione e industrializzazione, ma anche e soprattutto una spaccatura netta nei tessuti sociali dei paesi più moderni. Un esempio può essere lo studio svolto da Salerno et al. (2020) riguardante l'utilizzo delle strutture sanitarie negli USA.

Gli Autori mostrano una sostanziale differenza nell'accesso agli ospedali da parte dei pazienti bianchi e di quelli afro-americani. I pazienti giovani e non neri utilizzavano maggiormente e in modo molto più efficace le risorse sanitarie, mentre i pazienti più anziani e i pazienti neri avevano tassi molto più elevati di ospedalizzazione e mortalità.

Utilizzando come riferimento i dati diffusi dal GEP (Global Economic Prospectives) nel gennaio 2021 sembra che la crisi pandemica abbia assestato un colpo alle economie globali decisamente maggiore di quello registrato dalla crisi economica del 2007-2008 e che l'entità della perdita rischi di vanificare, in tal senso, tutti i progressi fatti nell'ultimo decennio volti a fronteggiare la situazione di povertà globale.

Secondo la Banca Mondiale nel 2020, dopo quasi vent'anni, la povertà è tornata a crescere in seguito a un'incredibile contrazione. Se, infatti, nel 1970 il valore a livello globale si attestava intorno al 60%, nel 2017

i traguardi raggiunti avevano abbassato tale soglia a circa il 9%, dato che tende a invertirsi a partire proprio dall'entrata in scena dell'emergenza Covid.

I dati fin qui esposti ci consentono di gettare uno sguardo verso le risultanze di questi processi e verso le conseguenze da loro dettate.

Con l'avvento della pandemia abbiamo potuto assistere a un radicale cambiamento all'interno dell'organizzazione dei vari enti sociali, siano essi istituzionali o meno, agenzie di socializzazione formale o informale. Basti pensare alle modificazioni apportate al sistema scolastico o all'interno degli stessi nuclei familiari, nei quali i rapporti interni ed esterni alla famiglia hanno subito le conseguenze più direttamente e immediatamente osservabili.

A tal proposito, in uno studio di Del Boca et al. (2020), si discute circa i cambiamenti che hanno riguardato i ruoli familiari e i carichi di lavoro che ne sono derivati.

Se da un lato i dati risultano incoraggianti, con i padri che nella maggior parte dei casi hanno aumentato il tempo speso nelle attività di cura dei figli, dall'altro non sembrano esserci prove circa una diminuita attività di cura domestica da parte delle donne lavoratrici che, come ai periodi precedenti il lockdown, risultano essere quelle col maggior carico di lavoro.

Il genitore si trova a doversi confrontare con la necessità di coniugare, all'interno dello stesso ambiente, ciò che è la sua occupazione, solitamente vissuta altrove, e il suo ruolo genitoriale, non più nettamente separato come prima dal resto.

In uno studio pilota di Di Fiore et al. (2021) gli autori indagano il fenomeno del *bornout* genitoriale durante il lockdown, scoprendo non solo che tra i genitori sono sempre le madri quelle a subire maggiormente gli effetti delle chiusure, con un livello di stress e un rischio di *bornout* decisamente più alti di quelli dei padri, ma che ci sono differenze significative a seconda del tipo di occupazione svolta dal genitore. Sembra, in effetti, che coloro i quali svolgono un lavoro manuale, a causa della forte deprivazione subita in campo lavorativo a seguito dell'introduzione delle misure più stringenti, abbiano una probabilità più alta di essere colpiti da *bornout* genitoriale.

Un'ulteriore nodo critico che ha assunto parecchia rilevanza durante le chiusure è stato quello della violenza domestica e di genere. Le lotte che

negli ultimi cento anni hanno portato a un progressivo avvicinamento tra figure maschili e figure femminili sul piano sociale sembra essere stato rallentato o, peggio ancora, bloccato dalle chiusure forzate, mettendo in luce un tipo di criticità trascinata troppo a lungo nell'arco della storia e che riflette posizioni di divisione dei ruoli di genere che, se accentuate come nel caso dei lockdown, possono culminare in un aumento enorme dei fenomeni di violenza domestica (Moffa & Chirivì, 2020).

Le Nazioni Unite hanno definito il problema con l'espressione "pandemia ombra", mentre alcuni studiosi, tra i quali Bettinger-Lopez e Bro (2020), hanno parlato di "doppia pandemia" al fine di evidenziare l'entità del fenomeno e la significatività di questo in relazione allo sviluppo della società durante il periodo pandemico.

Lo stress familiare e genitoriale dovuto a tutte le variabili sopra discusse ha, ovviamente, delle ripercussioni inevitabili e abbastanza evidenti sui figli che vivono in casa, per i quali la perdita delle routine ha comportato esiti fortemente negativi, considerando il fatto che lo scandire delle giornate risulta uno strumento quanto mai necessario ai bambini per comprendere, rappresentarsi e, in seguito, narrare i loro vissuti, le loro emozioni e le loro relazioni (Sansavini, Trombini & Guarini, 2020).

Non da meno è stato il riscontro di forti conseguenze sul piano esistenziale per gli adolescenti e i giovani. In una rassegna di Minozzi et al. (2021) leggiamo un significativo aumento di problemi psicologici e disagio sociale negli adolescenti legati alla permanenza forzata all'interno delle mura domestiche e all'impossibilità di sperimentare rapporti con i pari e gli altri adulti di riferimento; problemi acuiti dalle fratture del sistema scolastico, messo a dura prova dalla necessità di riadattarsi in fretta e con pochi mezzi a disposizione.

Questo aumento di disagi non ha riguardato solamente disturbi quali ansia, depressione o PTSD (*Post-Traumatic Stress Disorder*), ma anche e soprattutto problematiche legate alla dipendenza (sia essa da alcool, sostanze stupefacenti o internet), a disturbi dell'alimentazione e a tendenze suicidarie (Ferrari & Martori, 2021). La pandemia ha, quindi, slatentizzato e riacutizzato problemi anche in soggetti che, fino a quel momento, avevano mostrato un buon grado di adattamento.

Ad avere un ruolo particolarmente rilevante nell'accentuare forme di disagio psichico è proprio la sensazione di solitudine cui i bambini e i ragazzi sono sottoposti (Loades et al., 2020). Un cospicuo numero di

minori ha riportato frequenti manifestazioni depressive e ansiose durante la permanenza a casa e ha ricondotto tali manifestazioni alla sensazione di vuoto dovuta proprio alla solitudine percepita. Il fenomeno sembra avere, peraltro, una connotazione di genere, considerando che, da un lato, la sintomatologia depressiva pare sia prerogativa del sesso femminile, mentre dall'altro al sesso maschile spetta una maggiore vicinanza al versante ansioso (Liu et al., 2020).

Un gruppo particolarmente fragile è stato individuato in tutti quei bambini e ragazzi che presentano svariate forme di Bisogni Educativi Speciali (BES) e disabilità, nonché varie tipologie di disturbi neuro-cognitivi (Amorim et al., 2020; Grael et al., 2020; Kilincel et al., 2020).

Un possibile fattore particolarmente influente circa le conseguenze negative registrate nella popolazione con disturbi del neuro-sviluppo è rappresentato dalla predilezione della routine da parte di questi soggetti, che hanno particolari difficoltà a gestire cambiamenti nelle proprie abitudini, mentre i lockdown e la didattica a distanza costituiscono una forma di deviazione da tale routine fin troppo complessa da gestire (Colizzi et al., 2020).

In generale, Russel et al. (2020) fanno notare come ad essere colpite più duramente siano state proprio quelle realtà aventi fragilità pregresse al Covid, soprattutto in campo economico e di salute mentale. I genitori già afflitti da problematiche ansiose o depressive hanno sovente alimentato problemi psicologici nei figli in linea o, addirittura, in controtendenza rispetto ai propri.

Ad avere un ruolo determinante in tal senso è stato sicuramente il tipo di comunicazione che genitori e figli hanno stabilito e mantenuto durante le chiusure (Tambling et al., 2021).

La genitorialità ha rappresentato un argomento particolarmente sensibile durante l'epoca Covid poiché, essendo una realtà già di per sé in continua trasformazione, essa ha avuto la necessità di modificare i propri equilibri, di mettersi in discussione e di prendersi l'onere di sostenere la sofferenza e la confusione generata nei bambini e nei ragazzi dai cambiamenti dettati dalle misure di contrasto al virus.

Molti degli studi presenti in letteratura tengono largo conto sia della diade genitoriale come sistema, sia del ruolo delle madri nei processi di *parenting* e di gestione della quotidianità della famiglia, ma rari sono quelli che si dedicano a comprendere quale sia stato il ruolo giocato dai

padri nei mesi più duri della pandemia (Rossi, 2021; Camisasca, Miragoli & Covelli, 2021). Questa forma di negligenza intellettuale ha mostrato tutte le sue lacune nel momento in cui i padri si sono ritrovati a dover sperimentare un ruolo immersivo di cura ed educazione nell'arco di intere giornate, dovendo dare a questo ruolo una declinazione rispetto alle norme vigenti, al supporto e al rinforzo all'interno del proprio nucleo familiare (Venturini, Riccio & Marsili, 2020).

In ogni caso, la gravosa pressione cui sono stati sottoposti entrambi i genitori li ha sovente spinti ad adottare un'ottica parentale di tipo estremistico, con un baricentro oscillante tra l'eccessiva severità e l'eccessiva leggerezza (Fosco et al., 2021).

L'inevitabile stress procurato da questi e molti altri fattori ha comportato una sfida di portata enorme per le famiglie; il tentativo di comprendere e studiare la natura del fenomeno pandemico attraverso un'ottica socio-psicologica risulta dunque essenziale al fine di programmare interventi e azioni utili alla gestione della sofferenza individuale, familiare e sociale.

La ricerca

Durante il periodo pandemico, le famiglie con figli sono state individuate come particolarmente suscettibili agli eventi stressogeni (APA, 2020). Infatti, i peculiari cambiamenti nella quotidianità di figli e genitori hanno introdotto la necessità di riscrivere le modalità relazionali tradizionali, in quanto la necessità di condividere lo spazio domestico in modo continuativo ha messo a dura prova gli stili di interazione cui le famiglie facevano riferimento, richiedendo un riadattamento di tali stili per far fronte alla crisi in corso. (Russel et al., 2020).

Il complesso sistema di interazioni che si instaura tra genitore e figlio trae origine da un gran numero di transazioni che avvengono tra la realtà esterna e quella familiare. Il genitore modella, infatti, il suo comportamento con il bambino a partire da approcci dettati dalla cultura, così come dagli stili educativi che hanno caratterizzato i suoi genitori, ecc. (Brooks et al., 2020).

Le relazioni genitore-figlio possono essere influenzate negativamente da diversi fattori che trovano la loro origine nel complesso sistema di

interazioni che si instaurano tra le caratteristiche peculiari del bambino e le soluzioni che i genitori mettono in atto per rispondere ai suoi bisogni, così come quelle utilizzate per rispondere agli agenti stressogeni quotidiani che coronano il contesto della famiglia, tra i quali possiamo rintracciare traumi o esperienze negative del passato, difficoltà economiche e lavorative.

Il Covid, in tal senso, si è posto come un'ulteriore sfida, per altro di enorme portata, nei confronti delle relazioni genitore-figlio e ha richiamato l'attenzione sulla necessità di studiarne la consistenza e le possibili implicazioni sul piano psicologico e sociale.

Lo sforzo collettivo volto a comprendere i cambiamenti avvenuti all'interno del sistema familiare durante il periodo pandemico ha indotto alcuni ricercatori dell'Università del Maryland a interessarsi del fenomeno mettendo a punto una ricerca cross-culturale e transnazionale volta a studiare gli effetti della pandemia sulla famiglia, sui genitori e sul bambino (*ibidem*).

Le realtà accademiche coinvolte, oltre alla già citata Università del Maryland, sono in parte nordamericane e comprendono l'Università di Buffalo, l'Università Tecnica del Texas e l'Università di Boston; mentre quelle non nordamericane comprendono l'ISPA del Portogallo, la Karnatak University di Dharwad in India, la Yonsei University della Corea del Sud, l'Université Paris Diderot di Parigi in Francia, l'Universidad de Jaén in Spagna e le Università di Bari e Palermo in Italia.

Scopo del lavoro è stato quello di esplorare e comprendere le conseguenze dettate dall'emergenza sanitaria, esplorando (a) l'impatto dello stress correlato al Coronavirus sulle relazioni che intercorrono tra i partner/coniugi, (b) i fattori stressogeni quotidiani cui la famiglia è sottoposta, (c) la disponibilità e la qualità del supporto sociale fornito ai genitori, (d) la salute mentale di questi, (e) i comportamenti genitoriali messi in atto.

La ricerca ha, inoltre, l'obiettivo di esplorare le implicazioni che tali fattori hanno avuto sulla regolazione emotiva e comportamentale dei bambini, verificando se i cambiamenti nella regolazione delle emozioni predicono le modificazioni percepite nell'ambito della competenza sociale, nell'aggressività e nel ritiro sociale dei bambini più piccoli.

Lo studio si sviluppa in un'ottica longitudinale proprio per comprendere nel miglior modo possibile i fattori che hanno inciso sulla vita familiare durante il periodo pandemico.

I genitori hanno risposto a una serie di questionari che misurano lo stress correlato al Covid, il benessere percepito dagli stessi genitori, i fattori di stress quotidiani, la disponibilità di supporto sociale, i comportamenti genitoriali messi in atto e la regolazione emotiva e comportamentale dei bambini.

Partecipanti

Per gli obiettivi, sono state reclutate un numero compreso tra le 125 e le 150 famiglie per ognuno dei siti trans-nazionali considerati dalla ricerca. Caratteristica essenziale per la partecipazione è stata la presenza, all'interno del nucleo familiare, di un bambino di età compresa tra i 4 e i 5 anni.

Per quanto riguarda le sedi italiane, il reclutamento è avvenuto dapprima attraverso l'ottenimento dei Comitati Etici delle Università di riferimento. In seguito si è provveduto al reclutamento delle famiglie sia attraverso conoscenze personali, che attraverso il coinvolgimento di alcune istituzioni scolastiche.

I criteri di selezione hanno riguardato: l'età del bambino (compresa tra i 3,5 e 5 anni), la presenza di uno o più genitori affidatari e l'assenza di patologie quali Disturbo dello Spettro Autistico o Mutismo Selettivo.

A entrambi i genitori è stato chiesto di compilare un questionario concernente il Covid-19 creato dal National Institute of Mental Health (NIMH) (CRISI; Nikolaidis et al., 2020) e altri questionari riguardanti la personale esperienza dello stress, il supporto e lo stato socio-emotivo proprio e dei propri figli. I genitori hanno ricevuto la serie successiva di questionari solo in seguito alla compilazione del primo (una serie su base mensile nei successivi 5 mesi). Ogni serie di questionari ha richiesto circa 20-30 minuti per la sua compilazione. Tutti i dati del questionario sono stati ottenuti utilizzando la piattaforma online Qualtrics, fornita dall'Università del Maryland.

Misure

Gli strumenti utilizzati all'interno della ricerca sono elencati nella tabella che segue. Il lavoro di cui si occupa questo saggio (come d'altronde la tesi da cui è tratto), si focalizza esclusivamente sui risultati ottenuti alla Preschool Anxiety Scale-Revised (PAS-R; Edwards et al., 2010) in seguito alla prima individuazione.

Misure concernenti l'impatto del Coronavirus	Misure dedicate ai genitori	Misure dedicate ai bambini
Coronavirus Health Impact Survey- Parent/Caregiver-Report (CRISI; Nikolaidis et al., 2020)	Child-Rearing Practices Report Questionnaire (CRPR-Q; Rickel & Biasatti, 1982)	Preschool Anxiety Scale-Revised (PAS-R; Edwards et al., 2010)
Coronavirus Health Impact Survey- Adult Self-Report (Nikolaidis et al., 2020)	Depression, Anxiety and Stress Scale-21 (Lovibond & Lovibond, 1995)	Child Anxiety Life Interference Scale- Preschool Version (CALIS-PV; Kennedy, Rapee & Edwards, 2009)
	Personal Resource Questionnaire (PRQ; Brandt & Weinert, 1981)	Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cicchetti, 1997)
	Parenting Daily Hassles Scale (Crnic & Greenberg, 1990)	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Hawes & Dadds, 2004)

Descrizione dello strumento

La Preschool Anxiety Scale (PAS; Spence, Rapee, McDonald & Ingram, 2001) è un questionario di 28 item progettato per studiare la percezione dei genitori dei sintomi del disturbo d'ansia in bambini di età compresa tra 2 e 5 anni. In particolare la misura fa riferimento ai sintomi di ansia generalizzata, ansia da separazione, fobia sociale, disturbo ossessivo-compulsivo e paura di lesioni fisiche. Per lo studio sono state utilizzate unicamente le sottoscale "Ansia da Separazione" e "Ansia Generalizzata".

Obiettivi dello studio

Lo studio si pone come obiettivo l'utilizzo dell'Analisi Fattoriale Confermatrice (CFA) allo scopo di:

1. testare un modello fattoriale basato su una struttura composita (Figura 1);
2. apportare le necessarie modifiche basate su dati e teoria, mantenendo al contempo l'integrità della struttura fattoriale di origine;
3. selezionare il modello fattoriale basato sulla struttura composita suggerita che meglio si adatta ai dati al fine di standardizzare l'utilizzo del PAS attraverso diversi luoghi;
4. produrre punteggi medi compositi e fattoriali sulla base del modello finale.

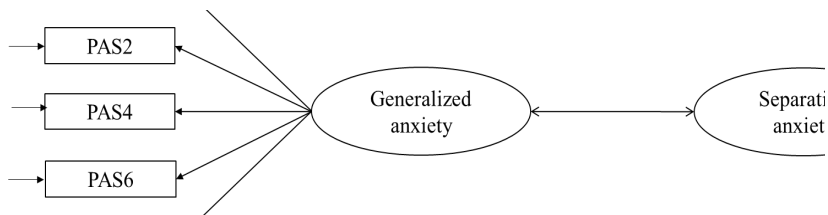


Figura 1. Modello a due fattori del PAS basato su una struttura composita.

Piano di analisi dei dati

Passaggio preliminare: sono state calcolate le statistiche descrittive (medie, deviazioni standard, asimmetria e curtosi) e i coefficienti di correlazione degli item. Sono, inoltre, stati calcolati i dati mancanti per ogni singolo item.

Passaggio 1: è stato specificato il modello CFA di base (Figura 1). I modelli CFA sono stati applicati utilizzando il programma Mplus 7.0. Le variabili latenti sono state ridimensionate tramite standardizzazione, ovvero le medie e le deviazioni standard delle variabili latenti sono state

impostate rispettivamente a 0 e 1. Le variabili latenti potevano covariare. L'adattamento dei modelli CFA è stato definito da un CFI (Confirmatory Factor Index) maggiore o uguale a .90, un RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) minore o uguale a .07, un SRMR (Standardized Root Mean Squared Residual) minore o uguale a .07 e pesi fattoriali standardizzati maggiori o uguali a .30 per tutti gli item.

Passaggio 2: sono state apportate delle modifiche per ottenere un modello adeguato, tentando di lasciare intatta l'integrità della struttura fattoriale nel seguente modo:

- in primo luogo sono stati esaminati i pesi dei fattori standardizzati (sono tutti significativi, superiori a .3 e si muovono nella direzione prevista? Sono presenti item con peso discutibile? E quanto discutibile?). Una volta letti gli items considerati è stato osservato se potessero significare qualcosa di diverso in altre culture;
- in secondo luogo sono stati valutati gli Indici di Modifica (MI). E' stata apportata una sola modifica per volta.

Passaggio 3: Una volta trovato un modello adeguato:

- in un primo momento, sono stati creati punteggi compositi calcolando (per ogni caso) la media degli item per ciascun fattore (Ansia Generalizzata e Ansia da Separazione);
- in un secondo momento, sono stati estratti i punteggi relativi ai fattori dal modello di misurazione finale.

Risultati

Dati mancanti. Turchia e Canada non avevano dati mancanti. Per gli altri luoghi la percentuale di dati mancanti è stata generalmente inferiore al 10%, con alcune eccezioni, soprattutto per quanto concerne l'Italia (Per l'item PAS_8 sono stati riscontrati il 12% di dati mancanti).

Distribuzione univariata. Per ogni luogo considerato alcuni item si sono distribuiti in modo non normale (asimmetria e curtosi con intervallo approssimativamente compreso tra -1 e +1).

- USA: tutti gli item erano compresi nell'intervallo tra 1 e 5; gli item che hanno mostrato un'ampia violazione del criterio di normalità sono stati 4, 6, 7, 8 e 9.
- Italia: 8 item erano nell'intervallo 1-5 (eccetto gli item 8 e 9, con intervallo 1-4); gli item che hanno mostrato un'ampia violazione del criterio di normalità sono stati 4, 6, 7, 8 e 9.
- Cina: 9 item erano nell'intervallo 1-5 (eccetto l'item 7, con intervallo 1-4); quelli che hanno mostrato un'ampia violazione del criterio di normalità sono stati 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.
- Turchia: tutti gli item erano nell'intervallo 1-5; quelli che hanno mostrato un'ampia violazione della normalità sono stati 6, 7 e 8.
- Canada: 9 item erano nell'intervallo 1-5 (eccetto l'item 2, con intervallo 1-4); quelli che hanno mostrato un'ampia violazione della normalità sono stati 5, 6, 7 e 9.
- Corea del Sud: 8 item erano nell'intervallo 1-5 (eccetto gli item 2 e 9, con intervallo 1-4, e gli items 4 e 6, con intervallo 1-3); l'item che ha mostrato un'ampia violazione della normalità è stato l'8.
- Portogallo: tutti gli item erano nell'intervallo 1-5; l'item che ha mostrato un'ampia violazione della normalità è stato il 9.

Distribuzione multivariata. Il Coefficiente di Mardia è risultato significativo per ogni luogo considerato: 189 per gli Stati Uniti, 167 per l'Italia, 210 per la Cina, 150 per la Turchia, 173 per il Canada, 160 per la Corea del Sud e 133 per il Portogallo.

Analisi fattoriale confirmatoria

Sulla base delle considerazioni derivanti dalla distribuzione univariata degli items, il modello fattoriale di base è stato calcolato utilizzando due metodi di stima: il coefficiente di Massima Verosimiglianza (Robust Maximum Likelihood; MLR) e il metodo degli Stimatori Ponderati della Media dei Minimi Quadrati e della Varianza (Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted Estimators; WLSMV). Per tutti i luoghi considerati, il modello con migliore adattamento ai dati è stato quello degli stimatori WLSMV, ma non tutti gli indici erano al di sopra dei valori di cut-off precedentemente definiti (ovvero, CFI maggiore o uguale a

.90, RMSEA minore o uguale a .07 e SRMR minore o uguale a .07). In generale, il modello ha mostrato un adattamento accettabile, fatta eccezione per la Corea del Sud.

Per tutti i luoghi, il peso dei fattori era più grande di .35. Inoltre, l'item 3 (PAS_3: è riluttante ad andare a dormire senza te o a dormire fuori casa?) mostrava il peso del fattore più basso. L'eliminazione di tale item potrebbe migliorare l'adattamento del modello, soprattutto attraverso l'utilizzo dello stimatore WLSMV.

Conclusioni

Le analisi effettuate hanno fornito degli spunti di riflessione molto interessanti circa il ruolo delle differenze culturali nello studio del fenomeno Covid.

La pandemia si è posta (e per certi aspetti si pone tutt'oggi) quale evento critico nella vita degli individui e delle famiglie; in tal senso, la necessità di sottolineare le differenze culturali risulta di cruciale importanza per comprendere le diverse reazioni comportamentali che hanno caratterizzato i soggetti partecipanti. Il background socio-culturale, così come la situazione politica del Paese di riferimento, condizionano il comportamento delle persone di fronte ad uno stesso evento (Inghilleri & Terranova Cecchini, 1991).

Dai primi dati forniti e raccolti dalle risposte alle sottoscale selezionate della Preschool Anxiety Scale-Revised (Edwards et al., 2010) emergono delle differenze tra i vari Paesi coinvolti nello studio: Si riscontrano, ad esempio, punteggi medi molto più alti per quanto riguarda il Portogallo e la Turchia.

Da una prima lettura dei dati, si potrebbe supporre che i bambini turchi e portoghesi abbiano provato, di fronte alla situazione di lockdown, più ansia dei bambini di altre nazionalità, ma ciò sarebbe scientificamente inesatto. Bisogna, infatti, prendere in considerazione la natura dello strumento: la PAS-R è uno strumento di report compilato dai genitori che misura la loro percezione dell'ansia nei propri bambini. uesQuesta

sua caratteristica modifica di per sé il tipo di conclusioni che è possibile trarre dallo studio, perché ad essere maggiore, non è l'ansia provata dai bambini (o per lo meno non è possibile dirlo con certezza), ma la percezione che i genitori turchi e portoghesi hanno di tale ansia.

L'item 3 della scala ha ottenuto i punteggi medi più alti in ogni Paese, ma ciò sembra derivare dallo scarso peso del fattore che è, quindi, stato eliminato dall'analisi finale.

Dagli elementi che differenziano un luogo dall'altro si evince che le percezioni dei genitori mutano al variare dell'area geografica di riferimento; si rafforza così l'idea che la cultura e lo stile di vita di un determinato luogo influenzano le reazioni psicologiche degli individui, ed è ipotizzabile che ciò avvenga già in tenera età.

Un dato interessante sembra, inoltre, derivare dalle somiglianze registrate nelle medie dei punteggi di Paesi culturalmente e geograficamente vicini. Un esempio di quanto detto è la quasi corrispondenza dei punteggi ottenuti dai bambini statunitensi e canadesi, così come quelli ottenuti dai bambini sudcoreani e cinesi.

Sebbene i due Stati asiatici siano culturalmente molto diversi e la Corea del Sud abbia dimostrato un progressivo avvicinamento a uno stile di vita più occidentale, è possibile che a giocare un ruolo primario sia il tipo di educazione emotiva impartita ai bambini in diverse parti del mondo.

Ben nota è la differenza fra un Occidente che predilige un tipo di educazione basata sull'espressione emotiva e un Oriente che, al contrario, predilige una buona capacità di controllo emotivo. Il risultato di queste differenze è che le risposte fornite a scale come la *Preschool Anxiety Scale* potrebbero risultare decisamente più basse nei Paesi orientali rispetto a quelli occidentali.

In futuro, la ricerca potrebbe dedicarsi a comprendere meglio la questione al fine di approfondire il ruolo del tema culturale nella gestione delle crisi, soprattutto di quelle non-normative che mettono a dura prova il ventaglio di abilità adattive degli individui. Arricchendo la letteratura in tal senso, sarà possibile definire in maniera sempre più scientifica i tipi di psicologia che la varietà di culture presenti al mondo è in grado di offrire.

Bibliografia

- Amorim R, Catarino S, Miragaia P, Ferreras C, Viana V, Guardiano M (2020) The impact of COVID-19 on children with autism spectrum disorder. *Rev Neurol* 71:285–291
- Bettinger-Lopez, C., & Bro, A. (2020). A double pandemic: Domestic violence in the age of COVID-19. *Council on Foreign Relations*, 13.
- Brandt, P. A., & Weinert, C. (1981). The PRQ-A social support measure. *Nursing Research*, 30(5), 277Y280. Doi:10.1097/00006199-198109000-00007
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920.
- Camisasca, E., Miragoli, S., & Covelli, V. (2021). Dallo stress economico al malessere psicologico dei minori durante la pandemia da Covid-19: quale ruolo per il conflitto co-genitoriale e le pratiche educative autoritarie?. *Dallo stress economico al malessere psicologico dei minori durante la pandemia da Covid-19: quale ruolo per il conflitto co-genitoriale e le pratiche educative autoritarie?*, 13-27.
- Colizzi M, Sironi E, Antonini F, Ciceri ML, Bovo C, Zoccan- te L (2020) Psychosocial and behavioral impact of COVID-19 in autism spectrum disorder: an online parent survey. *Brain Sci* 10:341
- Colombo, A., Magri, P., & Massolo, G. (2020). Lavori in corso: la fine di un mondo, atto II: rapporto ISPI 2020. *Lavori in corso*, 1-266.
- Crnic, K. A., & Greenberg, M. T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61, 1628–1637. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02889.x>
- Del Boca, D., Oggero, N., Profeta, P., Rossi, M. C., & Villosio, C. (2020). Prima, durante e dopo Covid-19: disuguaglianza in famiglia, in “lavoce.info”.
- Di Fiore, T., Galanti, T., Guidetti, G., Marchetti, D., Roma, P., Verrocchio, M. C., ... & Fantinelli, S. (2021). Le sfide alla salute psicofisica delle famiglie italiane nel periodo dell'emergenza Covid-19: uno

- studio pilota sull'impatto del burnout genitoriale in diverse categorie professionali. *Quaderni ACP*, 28(1).
- Edwards, S. L., Rapee, R. M., Kennedy, S. J., & Spence, S. H. (2010). The assessment of anxiety symptoms in preschool-aged children: the revised Preschool Anxiety Scale. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409.
- Ferrari G, Martori G. Disagio psichico, dipendenze e suicidio nella popolazione durante la pandemia da COVID-19: una revisione narrativa della letteratura. *G Ital Psicol Med Lav*. 2021;1(1):11-22
- Fosco, G. M., Sloan, C. J., Fang, S., & Feinberg, M. E. (2022). Family vulnerability and disruption during the COVID-19 pandemic: prospective pathways to child maladjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(1), 47-57.
- Graell M, Morón-Nozalea MG, Camarneiro R, Villaseñor Á, Yáñez S, Muñoz R, Martínez-Núñez B, Miguélez-Fernández C, Muñoz M, Faya M (2020) Children and adolescents with eating disorders during COVID-19 confinement: difficulties and future challenges. *Eur Eat Disord Rev* 28:864–870
- Hawes, D. J., & Dadds, M. R. (2004). Australian data and psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 38(8), 644-651.
- Hsiang, S., Allen, D., Annan-Phan, S., Bell, K., Bolliger, I., Chong, T., ... & Wu, T. (2020). The effect of large-scale anti-contagion policies on the COVID-19 pandemic. *Nature*, 584(7820), 262-267.
- Inghilleri, P., & Terranova Cecchini, R. (1991). Avanzamenti in psicologia transculturale. *Nuove frontiere della cooperazione*.
- Kennedy, S. J., Rapee, R. M., & Edwards, S. L. (2009). A selective intervention program for inhibited preschool-aged children of parents with an anxiety disorder: Effects on current anxiety disorders and temperament. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(6), 602-609.
- Kılınçel Ş, Kılınçel O, Muratdağı G, Aydın A, Usta MB (2020) Factors affecting the anxiety levels of adolescents in home-quarantine during COVID-19 pandemic in Turkey. *Asia Pac Psychiatry* e12406
- Liu H., Zhang M., Yang Q., Yu B. (2020). Gender differences in the influence of social isolation and loneliness on depressive symptoms in

- college students: a longitudinal study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol.* 2020;55:251–257.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the depression anxiety stress scales*. Sydney: Psychology Foundation of Australia.
- Minozzi, S., Saulle, R., Amato, L., & Davoli, M. (2021). Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sul benessere psicologico dei giovani: una revisione sistematica della letteratura. *Recenti Progressi in Medicina*, 112(5), 360-370.
- Moffa, G., & Chirivi, M. (2020). La violenza di genere confinata tra le pareti domestiche durante il lockdown: Gender-based Violence in the Household During Lockdown. *Culture e Studi del Sociale*, 5(2), 559-567.
- Nikolaidis A, Paksarian D, Alexander L, DeRosa J, Dunn J, Nielson DM, Droney I, Kang M, Douka I, Bromet E, Milham MP, Stringaris A, Merikangas KR. The Coronavirus Health and Impact Survey (CRISIS) reveals reproducible correlates of pandemic-related mood states across the Atlantic. *medRxiv* [Preprint]. 2020 Aug 27:2020.08.24.20181123
- Rickel, A. U., & Biasatti, L. L. (1982). Modification of the Block Child Rearing Practices Report. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 129-134
- Rossi, A. (2021). Uno studio longitudinale sulle conseguenze psicologiche della pandemia da COVID-19. Quando il benessere dei figli è in relazione con quello delle madri: l'importanza della resilienza come fattore di protezione.
- Russell, B. S., Hutchison, M., Tambling, R., Tomkunas, A. J., & Horton, A. L. (2020). Initial challenges of caregiving during COVID-19: Caregiver burden, mental health, and the parent–child relationship. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(5), 671-682.
- Salerno, S., Sun, Y., Morris, E. L., He, X., Li, Y., Pan, Z., ... & Li, Y. (2021). Comprehensive evaluation of COVID-19 patient short-and long-term outcomes: Disparities in healthcare utilization and post-hospitalization outcomes. *Plos one*, 16(10), e0258278.

- Sansavini, A., Trombini, E., & Guarini, A. (2020). Genitori e bambini 0-6 anni durante l'emergenza Covid-19: problematiche, nuove sfide e iniziative di supporto psico-educativo. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(2), 195-200.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation checklist. *Developmental Psychology*.
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour research and therapy*, 39(11), 1293-1316.
- Tambling, R. R., Tomkunas, A. J., Russell, B. S., Horton, A. L., & Hutchison, M. (2021). Thematic analysis of parent-child conversations about covid-19: "playing it safe". *Journal of child and family studies*, 30(2), 325-337.
- Venturini, D., Riccio, G., & Marsili, M. (2020). Essere padri al tempo del covid-19. La psicologa e lo psicologo dell'emergenza come facilitatori di processi evolutivi interni alla famiglia. *Rivista di Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria*, 22, 114-119.

L'approccio critico nel servizio sociale. Riflettere sulle dimensioni strutturali e sistemiche della vulnerabilità sociale

Martina Benvenuti

Introduzione

Sebbene l'approccio critico anti-oppressivo nel social work sia diventato una tematica distinta ed oggetto di considerevole discussione a livello internazionale, la riflessione in Italia è, invece, marginale, soprattutto per ciò che concerne elaborazioni generali in grado di declinare i bisogni manifesti ed inespressi di quelle che vengono definite *popolazioni invisibili* (tra queste, le comunità Rom, quelle LGBTQAI+ e più in generale tutte quelle comunità ai margini delle società occidentali) e la loro assenza nelle riflessioni teoriche e di intervento nel servizio sociale (Valero *et al.* 2020; Nothdurfter, Nagy 2014, 2016, 2017; Tedam 2022).

Il presente lavoro si pone l'obiettivo di affrontare una questione rilevante nel lavoro sociale, ovvero l'esercizio della professione e del potere da esso derivante in un'ottica critica e anti-oppressiva. A tal fine si procederà, in primo luogo, all'individuazione delle principali tesi del Critical Social Work (CSW), ovvero quella particolare prospettiva teorica che fornisce all'assistente sociale una consapevolezza e una riflessività critiche senza le quali non sarebbe possibile collegare la pratica professionale alle dimensioni sistemiche e strutturali di svantaggio ed oppressione che caratterizzano le società contemporanee. Nell'analizzare gli aspetti sistemici e strutturali della vulnerabilità e disuguaglianza sociale si approfondiranno alcuni concetti centrali nelle teorizzazioni critiche anti-oppressive. Tra questi, giustizia, ingiustizia, privilegio, oppressione e dominio. In secondo luogo, si procederà all'individuazione di strategie da adottare nell'operatività che si propongono di garantire "spazi" per l'elaborazione di narrazioni "proprie" e per l'autodeterminazione dei soggetti. Si discuterà, infine, della necessità di acquisire adeguate basi conoscitive come condi-

zione necessaria per l'adozione di pratiche emancipatorie ed anti-oppressive.

Malgrado la retorica, risulta ancora poco chiaro quali siano gli effettivi processi e le effettive modalità di coinvolgimento delle persone utenti, soprattutto in quei contesti coatti nei quali a prevalere sembrerebbe essere la funzione di controllo. In qualsiasi caso, il coinvolgimento dell'utente nel processo di aiuto e nell'elaborazione del progetto di intervento, ovvero il dare voce e convalidare le intuizioni e le esperienze delle persone, rappresenta uno dei principi fondamentali delle pratiche anti-oppressive.

Come osserveremo, accrescere la propria coscienza critica consentirebbe allə assistenti sociali di sviluppare una maggiore consapevolezza delle differenze di potere all'interno delle relazioni professionali e di come, in alcuni casi, queste differenze possano rendere la pratica professionale una esperienza oppressiva (Sakamoto, Pitner 2005). In tal senso, la riflessività critica dellə professionista si configura come pratica – professionale e personale – che investe le identità dell'operatorə il cui obiettivo è di ridiscutere, attraverso una riflessione sul loro posizionamento simbolico e materiale all'interno dei sistemi socio-culturali, i regimi normativi interiorizzati.

Esplorare criticamente la professione: la prospettiva del Critical Social Work

Nonostante la rilevanza delle teorie sociali critiche nella comprensione della vulnerabilità sociale, la prospettiva del Critical Social Work (CSW), quale sintesi nel servizio sociale dei diversi contributi critici, non è ancora sufficientemente conosciuta in Italia.

La nascita di questo approccio è strettamente collegata a tutte quelle correnti di pensiero che problematizzano lo *status quo* e la sua indiscussa definizione della realtà sociale (Webb 2019); importanti per lo sviluppo della prospettiva critica nel servizio sociale sono state le analisi Marxiste, le riflessioni femministe e poststrutturali, oltre agli sviluppi della teoria sociale critica e postmoderna (Fook 2003, pp. 123-124). Obiettivo comune di queste prospettive è lo sradicamento dell'oppressione e delle discriminazioni attraverso cambiamenti istituzionali e sociali.

L'analisi parte proprio dalle dimensioni strutturali e sistemiche della vulnerabilità sociale e dell'oppressione, poiché i problemi individuali vengono osservati all'interno del contesto storico-sociale in cui nascono. La critical social worker è quella professionista in grado di cogliere le interdipendenze dei diversi livelli di oppressione, ovvero una professionista consapevole che le persone sono inserite all'interno di strutture e sistemi sociali (privilegiati, oppressivi, di dominio) che condizionano le loro esperienze e limitano la loro capacità di agire (Mattsson 2013). Le condizioni di vita degli individui, infatti, dipendono fortemente dal loro posizionamento in queste strutture sociali, da cui consegue la loro maggiore o minore capacità di rispondere ai propri bisogni.

Poiché il focus del CSW è la messa in discussione della realtà, esso avvia una analisi che investe trasversalmente il servizio sociale: dalle pratiche adottate, alla potenza del discorso utilizzato nel creare la realtà, ai paradigmi epistemologici scelti, fino ad arrivare alle politiche sociali implementate (Adams *et al.* 1998, 2002; Fook 2003; Brown 2012; Gray, Webb 2013; Cocker, Hafford-Letchfield 2014; Morley *et al.* 2019).

La prospettiva critica, infatti, si pone l'obiettivo di mettere in discussione quelle pratiche professionali che, strutturandosi su una comprensione in termini generali ed individualistici dei fattori che generano vulnerabilità sociale, hanno contribuito ad alimentare la falsa credenza che le difficoltà e i fallimenti fossero dovuti principalmente ad una incapacità individuale, come se non vi fossero cause esterne collegate al contesto economico e sociale (Bauman 2001). Adottando, invece, una visione dei problemi sociali più ampia ed inclusiva, la professionista si impegna a creare quelle condizioni che possono concretamente rimuovere le cause che ostacolo ed impediscono alle persone di determinare da sé il proprio percorso di vita. Il concetto di agency, esattamente come quello di empowerment, andrà sempre letto all'interno di questa cornice di consapevolezza, dalla quale l'assistente sociale ↑ critico ↑ non potrà mai prescindere. È per questo motivo che è fondamentale co-costruire il progetto di intervento insieme ai soggetti coinvolti, al fine di fare emergere le differenti aspettative, i diversi punti di vista (compito al quale, come tra poco vedremo, i membri delle categorie sociali oppresse non sono abituati) e procedere insieme verso percorsi condivisi e non imposti da una delle due parti. L'adozione di una prospettiva comprendente il punto di vista di coloro che sono sottoposti al controllo sociale esercitato

dall'assistente sociale è fondamentale per qualsiasi pratica professionale che voglia rendere la persona la protagonista del processo di aiuto, affinché l'esperienza nel sistema dei servizi sociali si traduca in un'occasione di crescita ed emancipazione e non in un ennesimo momento di oppressione e sopraffazione altrui.

Giustizia, ingiustizia, oppressione, privilegio e dominio. Una riflessione sulla natura strutturale e sistemica della vulnerabilità sociale

Con la prospettiva critica, il tema della giustizia sociale e le strutture di oppressione, privilegio e dominio diventano il centro dell'analisi e della riflessione nel servizio sociale.

Le attuali teorie della giustizia risentono ancora fortemente del paradigma distributivo, che tende a porre al centro dell'attenzione il possesso di beni materiali, trascurando le altre questioni che contribuiscono alle disuguaglianze e vulnerabilità sociali (Young 1996, p. 8). I problemi distributivi sono indubbiamente importanti, ma l'ambito della giustizia va ben al di là del solo svantaggio economico. Essa, infatti, comprende anche altre sfere, tra queste il contributo dei diversi gruppi sociali alle decisioni collettive attraverso la loro piena partecipazione ai processi di *decision making*. L'ingiustizia si qualificherebbe, quindi, anche come esclusione da quegli spazi politico-decisionali che incidono sulla vita quotidiana di una comunità. Una teoria olistica e comprendente della giustizia sociale non dovrebbe allora limitarsi a guardare il grado di equità nella distribuzione di beni, poiché essa si compone di altri valori come: «il valore dell'apprendere e dell'usare capacità che diventano fonte di soddisfazione in situazioni riconosciute; il valore dell'interagire e comunicare con gli altri e quello del dare espressione alla nostra esperienza, ai nostri sentimenti e ai nostri punti di vista sulla vita sociale *in contesti dove gli altri stanno ad ascoltare*» (Young *Ivi*, p. 49, enfasi mia).

Un'interpretazione distributiva della giustizia sociale fornirebbe, pertanto, una visione parziale della sua realizzazione. Secondo una visione più inclusiva, le esperienze quotidiane di disagio sociale, discriminazione e violenza normalizzata a cui sono soggette le persone nasconderebbero, in maniera più o meno celata, un'origine più profonda dei singoli eventi di vita degli individui che le sperimentano. Il carattere strutturale e

sistemico dell'ingiustizia deriva proprio dal fatto che le sue cause sono radicate in norme, abitudini e simboli mai messi in discussione, che con il tempo si sono istituzionalizzate, diventando abitudini e pratiche sociali adottate sulla base di automatismi e dirette ai membri di alcuni gruppi sociali per il semplice fatto di appartenere a quei gruppi (Young *op. cit.*).

Secondo una simile definizione della giustizia sociale, possiamo individuare due condizioni che contribuiscono all'ingiustizia: l'oppressione, intesa come *la limitazione istituzione dello sviluppo di sé*, ovvero l'esclusione da opportunità, risorse ed esperienze; e il dominio, inteso come *la limitazione istituzionale dell'autodeterminazione*, cioè quella mancata facoltà di determinare da sé il proprio percorso di vita (Young *op. cit.*).

In merito all'oppressione, Young (*op. cit.*) la definisce come l'esercizio della tirannia da parte di un gruppo dominante ai danni di un altro gruppo (siano essi gruppi etnici, religiosi, di genere, di classe, etc.), che si manifesta nella vita delle persone in cinque diverse forme: sfruttamento, marginalizzazione, imperialismo culturale, violenza, mancanza di potere. Tali forme si riferiscono alle relazioni strutturali e istituzionali che abilitano o inabilitano (Young *Ivi*, p. 51) la vita della gente e comprendono le risorse alle quali una persona ha accesso e le concrete opportunità di cui dispone – o meno – per sviluppare ed esercitare le proprie capacità e competenze nei diversi contesti di vita. La condotta oppressiva include, quindi, il privare le persone di un modo equo di vivere, di partecipare a tutti gli aspetti della vita sociale o di fare esperienza della libertà e dei diritti umani.

Al contempo, accanto a questa pressione esterna, se ne può sviluppare una interna, individuale, una svalutazione nei confronti del proprio sé e della propria identità sociale che si crea quando un gruppo inizia a credere e ad agire come se il sistema di credenze, valori e modi di vivere dei gruppi dominanti fossero realmente i migliori ed esclusivi, un po' come se iniziassero a pensare di "meritarselo". Proprio per questo, l'oppressione interna spesso implica odio per sé stessi, autocensura, vergogna (Baines 2011, p. 2) per una individualità che, invece di essere valorizzata, costituisce motivo di discriminazione ed esclusione.

La costruzione forzata e quotidiana di una normatività creata dal gruppo dominante non permette di rendersi conto dell'esistenza di regimi conoscitivi e simbolici *esclusivi*. I membri dei gruppi privilegiati, infatti, detenendo quelli che Fraser (1987 cit. in Young *op. cit.*) chia-

ma i *mezzi socioculturali di interpretazione e di comunicazione*, diventano culturalmente autorizzati a interpretare le esperienze delle altre persone negando la validità delle loro narrazioni ed imponendo la loro visione della realtà (Johnson 2006). Così, le persone non appartenenti ai gruppi di potere diventeranno invisibili, «corpi che non contano» (Butler/Filippi 1996/2015) costretti a vivere ai margini di una società ancora fortemente dicotomica, gerarchica e violenta, ma ignorata perché considerata “naturale” e, pertanto, immune ad ogni ripensamento critico o a processi politici trasformativi. L’approccio comprendente il punto di vista delle persone consentirebbe di contrastare nel lavoro sociale i processi di alterizzazione e di deumanizzazione (Scarscelli 2022), che contribuiscono alla riproduzione di queste categorie oppositive.

Oltre ai già citati sistemi di oppressione e dominio, anche le strutture di privilegio contribuiscono a perpetuare ingiustizia e iniquità, poiché conferiscono ai gruppi sociali, considerati privilegiati, la facoltà di definire ciò che può essere considerato normale ed accettabile e cosa o chi deviante o patologico. Tali strutture forniscono agli individui un certo livello di accettazione, potere ed inclusione, garantiscono credibilità, rispetto e accesso ai luoghi sociali, ovvero a tutta una serie di benefici dai quali sono esclusi i gruppi svantaggiati (Morgaine, Capous-Desyllas 2015, 63). Il privilegio può essere infatti definito come quell’insieme di *diritti scritti* che dovrebbero essere riconosciuti a tutte le persone ma che, invece, non sono fruibili per i membri di un gruppo sociale svantaggiato, per il semplice fatto di appartenere a quel gruppo (Adams *et al.* 2010).

A tal fine, le persone vengono etichettate affinché sia ben chiara la distinzione tra chi fa parte del gruppo, gli *insiders*, che possono godere di questi trattamenti e chi invece è fuori dallo stesso, gli *outsiders*, ovvero gli Altri, tutti coloro che presentano una caratteristica diversa da quella che viene considerata la norma. Si può dedurre, quindi, che l’etichetta ha la funzione di esplicitare la diversità dallo standard di normalità – privilegiata – che nelle nostre società è rappresentato dalla bianchezza, dall’abilità, dalla maschilità, dall’eterosessualità, etc. L’etichetta di utenti, ad esempio, che viene attribuita nel momento in cui una persona fa ingresso, più o meno volontariamente, al sistema di aiuti dei servizi sociali, colloca gli individui all’interno di una categoria sociale, la cui appartenenza comporta l’assegnazione di tutta una serie di caratteristiche incontestabili ed indiscutibili, prima tra tutte, l’incapacità della persona ad affrontare le

proprie difficoltà in autonomia che, in una società il cui valore più alto è l'indipendenza, squalifica e scredita la dignità di chi chiede aiuto.

Al successo, o all'insuccesso, dell'attribuzione di queste etichette partecipa anche l'assistente sociale che, con il proprio modo di agire e di relazionarsi, può perpetuare le modalità di definizione e di narrazione dominanti o può, come auspicato, lavorare per decostruirle. L'adozione di una prospettiva critica e anti-oppressiva permette allə professionista di assumere un atteggiamento auto-riflessivo sulle dinamiche di potere, conducendolə ad interrogarsi sui modelli normativi adottati nella presa in carico delle persone appartenenti a minoranze oppresse e stigmatizzate.

Le pratiche anti-oppressive nel lavoro con le persone

Esiste un'importante differenza tra un approccio costruttivista, che parte dai significati attribuiti dalle persone stesse agli eventi di cui fanno esperienza, e un approccio positivista che, invece, parte da un sistema di categorie all'interno delle quali collocare gli individui. I positivisti ritengono che i fenomeni sociali, e persino le esperienze umane, possono essere conosciuti attraverso l'utilizzo di strumenti standardizzati che consentono all'assistente sociale di individuare anticipatamente, tramite un processo di categorizzazione, i fattori di rischio o le "cause" della vulnerabilità individuale e familiare. Attraverso un approccio costruttivista, invece, lə professionista, consapevole che il mondo sociale è costituito da realtà socialmente costruite, è in grado di progettare un intervento che non si fonda su verità oggettive ed indipendenti (Scarscelli 2022).

Il compito dellə assistenti sociali, secondo la prospettiva critica costruttivista, è quello di creare nuove e anti-oppressive relazioni sociali e di aprire spazi discorsivi in cui le persone possono sviluppare la propria storia interpretativa, cioè quella che dà significato alle loro esperienze. Impegnarsi nella validazione dei discorsi alternativi consente allə assistenti sociali di contrastare i processi di normalizzazione e agli utenti di distaccarsi dai discorsi totalizzanti che possono controllare le loro esperienze.

La pratica anti-oppressiva è, quindi, volta a fornire alle singole persone le risorse adeguate alla propria realizzazione, riconoscendo la loro *agency* e convalidando la propria base di conoscenze come fonte di competenza.

Le assistenti sociali devono, infatti, interrogarsi sul modo in cui concettualizzano le loro relazioni con le persone e distaccarsi da quegli approcci che privilegiano le proprie conoscenze *esperte* mentre svalutano o trascurano quelle delle persone con cui lavorano. L'ottica critica invita la professionista a sostenere i diversi punti di vista, garantendo alle persone lo spazio per le proprie narrazioni e convalidando la loro base di conoscenze come fonte di competenza. A questo proposito, McLaughlin (2009) utilizza l'espressione "*expert by experience*" per riferirsi agli utenti "esperti per esperienze" con l'intento non solo di valorizzare il loro bagaglio di conoscenze acquisito tramite l'esperienza, ma anche la necessità di considerare la persona come una esperta del suo "problema" al pari del professionista; infatti, mentre quest'ultimo ha acquisito tale status attraverso la formazione e lo studio accademico, l'individuo ha maturato il titolo di "esperto" grazie alla propria esperienza. Entrambi i contributi sono fondamentali per realizzare progetti di intervento anti-oppressivi orientati all'empowerment e all'emancipazione.

La riflessione critica anti-oppressiva si concentra su tutte le fasi del processo metodologico dell'assistente sociale. L'elaborazione del progetto di intervento rappresenta certamente un momento chiave per il raggiungimento degli obiettivi secondo un'ottica orientata all'emancipazione e all'autorealizzazione della persona. Tale progetto di intervento, avendo lo scopo di influenzare il comportamento dell'utente affinché ritorni a conformarsi alle aspettative di ruolo, rappresenta ovviamente una forma di controllo sociale (Scarscelli 2019, p. 94).

In un'ottica critica anti-oppressiva, la dimensione di potere, inevitabilmente presente nelle pratiche professionali, deve potersi esplicitare verso una direzione trasformativa, generativa e partecipativa. In tal senso, il potere esercitato dall'assistente sociale è diretto ad aiutare un'altra persona ad acquisire la capacità di autodeterminarsi (Scarscelli 2019, p. 95) in base alle proprie definizioni e alle proprie strategie, secondo un approccio comprendente e non categorizzante. Esercitare il potere in senso trasformativo critico anti-oppressivo vuol dire per la professionista mettere in discussione le proprie categorie (mentali, concettuali, scientifiche, professionali) di riferimento, mettere a fuoco le dimensioni di potere che attraversano il lavoro sociale e comprendere il significato che la persona attribuisce alle proprie esperienze e ai propri vissuti (Scarscelli 2022).

Un intervento avente le caratteristiche sopracitate si ritiene possa essere realizzato attraverso una serie di strategie che Fook (2002, cit. in Smith 2008, 161-163) sintetizza con il concetto di “ricostruzione narrativa”. Esso si riferisce a tutte quelle azioni che possono essere promosse dallə assistenti sociali che consentono alle persone di cambiare le storie che definiscono le loro vite e creano le loro identità, respingendo così quelle definizioni dominanti che possono essere inconsciamente adottate dallə professionista. In un contesto in cui si afferma l'importanza del dare ascolto e parola alla differenza per eliminare le basi dell'oppressione, le strategie di narrazione biografica e di ricostruzione narrativa appaiono funzionali per tradurre operativamente ciò che può sembrare pura retorica.

Investire sulla formazione per promuovere un servizio sociale critico

Le considerazioni emerse da questa trattazione portano ad alcune *raccomandazioni* in merito sia alla necessità di sollecitazioni continue nellə assistenti sociali già formatə, sia all'importanza di arricchire i curricula accademici affinché stimolino i futuri professionisti ad un lavoro sociale consapevole e riflessivo.

In contesti sociali in rapida evoluzione e caratterizzati da una crescente eterogeneità si innescano nuove dinamiche di emarginazione e discriminazioni, legate alle intersezioni e interazioni tra identità di genere e sessuali, appartenenza etnica e di classe, credo religioso, etc., che pongono nuove sfide al servizio sociale (Rinaldi, Nothdurfter 2021).

Senza una consapevolezza critica e un'adeguata base di conoscenze, lə assistenti sociali rischierebbero di non riconoscere queste specificità e di replicare all'interno delle pratiche professionali le dinamiche oppressive e discriminatorie legate ad una visione binaria e normalizzante della realtà sociale.

In tal senso, la formazione svolge un ruolo chiave nell'indirizzare gli atteggiamenti e i comportamenti dellə assistenti sociali nei confronti delle differenti identità sociali e nello sviluppo di una riflessività critica professionale.

Dal punto di vista teorico, serve un'analisi critica dei modelli dominanti per creare i presupposti conoscitivi dai quali non si potrà prescindere.

re per l'implementazione delle pratiche emancipatorie e anti-oppressive, ovvero un'analisi che sappia cogliere l'interazione tra i diversi sistemi di disuguaglianze e che sappia promuovere il riconoscimento della discriminazione e dell'oppressione come problemi sociali da affrontare. La letteratura di servizio sociale sembrerebbe, invece, essersi concentrata sulla dimensione individuale e sui rivolti psicologici delle esperienze oppressive, anziché inserirle all'interno di un panorama più ampio in grado di includere anche gli aspetti strutturali e sistemici della vulnerabilità (Jeyasingham 2008).

Appare fondamentale, quindi, imparare fin dalla formazione accademica a problematizzare la realtà sociale e a decostruire il linguaggio discriminatorio e normativo che viene ancora oggi utilizzato nelle e per le valutazioni professionali, che impedisce la progettazione di interventi orientati ai principi di uguaglianza e promozione dei diritti umani.

Come sostenuto lungo tutta questa trattazione, riproporre gli standard dominanti e normativi senza problematizzarli e metterli in discussione, conduce a rafforzare i quadri di riferimento e le rappresentazioni che con il tempo entrano e si radicano nelle pratiche professionali del servizio sociale.

È per tali ragioni che occorre avviare una riflessione sulla formazione dell'assistente sociale, affinché si decostruiscano quelle derive categorizzanti, patologizzanti e deviantizzanti e si rifletta sulle dimensioni a partire dalle quali si costruisce il punto di vista "normale" delle pratiche e degli interventi.

Appare necessario, dunque, ripensare in chiave critica e anti-normativa alcune premesse epistemologiche e applicazioni pratiche adottate dal servizio sociale, al fine di svelare gli assi oppressivi di questa privilegiata normalità, sostenuta talvolta anche dall'professionista stesso.

Bibliografia

- Adams R., Dominelli L., Malcolm P. (1998) (edited by), *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates*, Macmillan, Basingstoke.
- Adams R., Dominelli L., Malcolm P. (2002) (edited by), *Critical Practice in Social Work*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

- Adams M., Blumenfeld W. J., Castañeda C., Hackman H., Peters M., Zúñiga X. (2010) (edited by), *Readings for diversity and social justice* (2nd ed.), Routledge, New York.
- Baines D. (2007), *Doing anti-oppressive practice: Building transformative politicized social work*, Fernwood, Halifax.
- Bauman Z. (2001), *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna.
- Brown C. (2012), *Anti-Oppression Through a Postmodern Lens: Dismantling the Master's Conceptual Tools in Discursive Social Work Practice*, in «Critical Social Work», 13 (1), pp. 34-65.
- Cocker C., Hafford-Letchfield T. (2014) (edited by), *Rethinking Anti-Discriminatory & Anti-Oppressive Theories for Social Work Practice*, Palgrave Macmillan, New York.
- Fook J. (2002), *Social Work: Critical Theory and Practice*, Sage, London.
- Fook J. (2003), *Critical Social Work: The Current Issues*, in «Qualitative Social Work», 2 (2), pp. 123-130.
- Fraser N. (1987), *Social Movements vs. Disciplinary Bureaucracies: The Discourse of Social Needs*, CHS Occasional Paper No. 8 Center for Humanistic Studies, University of Minnesota.
- Gray M., Webb S. A. (2013) (edited by), *The New Politics of Social Work*, Palgrave Macmillan, New York.
- Jeyasingham D. (2008), *Knowledge/Ignorance and the Construction of Sexuality in Social Work Education*, «Social Work Education: The International Journal», 27 (2), pp. 138-151.
- Johnson A.G. (2006), *Privilege, power and difference*, McGraw-Hill, New York.
- Mattsson T. (2013), *Intersectionality as a Useful Tool: Anti-Oppressive Social Work and Critical Reflection*, in «Journal of Woman and Social Work», 29 (1), pp. 8-17.
- McLaughlin H. (2009), *What's in a Name: 'Client', 'Patient', 'Customer', 'Consumer', 'Expert by Experience', 'Service User' – What's Next?*, in «The British Journal of Social Work», 39 (6), pp. 1101-1117.
- Morgaine K., Capous-Desyllas M. (2015), *Anti-Oppressive Social Work Practice. Putting theory into action*, SAGE, Los Angeles.
- Morley C., Ablett P., Macfarlane S. (2019), *Engaging with Social Work. A Critical Introduction (2nd Edition)*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Nothdurfter U., Nagy A. (2014), *From the margin to the center: why and how to launch a debate on LGBT issues in Italian social work?*, in Hesse S. (edited by.), *Human Rights and Social Equality: Challenges for Social Work* (Conference Proceedings Social Work and Social Development, Vol. 1), Ashgate, Farnham, pp. 143-150.
- Nothdurfter U., Nagy A. (2016), *Few and Far from Radical? LGBT-Related Contributions in European Social Work Journal Publishing*, in «*The British Journal of Social Work*», 46 (8), pp. 2227-2244.
- Nothdurfter U., Nagy A. (2017), *Yet another minority issue or good news for all? Approaching LGBT issues in European social work education*, in «*European Journal of Social Work*», 20 (3), pp. 374-386.
- Rinaldi C., Nothdurfter U. (2021), *Utenti paradossali. Servizio sociale e sex work maschile*, in Di Rosa R.T., Gui L. (a cura di), *Cura, relazione, professione: questioni di genere nel servizio sociale. Il contributo italiano al dibattito internazionale*, Franco Angeli, Milano, pp. 80-100.
- Sakamoto I., Pitner R.O. (2005), *Use of Critical Consciousness in Anti-Oppressive Social Work Practice: Disentangling Power Dynamics at Personal and Structural Levels*, in «*The British Journal of Social Work*», 35 (4), pp. 435-452.
- Scarscelli D. (2019), *Conoscenza, potere e controllo della devianza nel lavoro sociale in un'ottica anti-oppressiva*, in «*Studi sulla questione criminale*», 14 (3), pp. 89-110.
- Scarscelli D. (2022), *Controllo e autodeterminazione nel lavoro sociale. Una prospettiva anti-oppressiva*, Meltemi, Milano.
- Smith R. (2008), *Social Work and Power*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Tedam P. (2022) (edited by.), *Social Work with Minority Groups*, Routledge, London.
- Valero D., Elboj C., Plaja T., Muntè Pascual A. (2020), *Social Work and the Roma community: elements to improve current practices*, in «*European Journal of Social Work*», 24 (6), pp. 978-989.
- Webb S.A. (2019), *Introduction: Critical social work and the politics of transformation*, in Id. (edited by.), *The Routledge Handbook of Critical Social Work*, Routledge, London, pp. xxx-xliv.
- Young I. M. (1996), *Le politiche della differenza* [1990], Feltrinelli, Milano.

L'identità di un ragazzo: analisi della formazione delle maschilità attraverso il romanzo-indagine *Faire le Garçon* di Jérôme Meizoz.

Francesco Macaluso

Introduzione

A partire dagli anni '70, grazie a molte ricerche in ambito umanistico, si è assistito a grandi fenomeni di cambiamento sociali, scaturiti dalla scoperta della natura culturale del genere, ovvero i comportamenti associati al sesso biologico. Da quel momento numerosi movimenti femministi hanno lavorato su molti fronti per poter ridurre sempre di più le disparità e di genere e le forme di oppressione che affondavano le loro radici appunto nella costruzione del genere. Più avanti, verso gli anni '80, questa riflessione si è ampliata fino a comprendere la condizione degli uomini, analizzando i limiti delle identità maschili. Iscrivendosi nel solco degli studi sulle maschilità, questo articolo si propone di analizzare il modo in cui i ragazzi costruiscono la loro identità di genere attraverso gli stimoli del contesto che li circonda, siano essi espliciti, come nel caso dei contesti scolastici in cui vengono fornite nozioni sulla sessualità e sul genere, o impliciti, come le sanzioni o le esortazioni verso alcuni comportamenti nei gruppi fra pari. L'analisi verrà costruita a partire da alcuni estratti del romanzo *Faire le Garçon* di Jérôme Meizoz. Questo romanzo offre degli spunti per un'analisi delle maschilità contemporanee proprio per la sua particolare vocazione sociologica. L'autore ha avuto una formazione di tipo letterario studiando letteratura francese all'Università di Losanna,

che è stata arricchita dallo studio a Parigi con Pierre Bourdieu. Il rinomato sociologo ha anche collaborato con Meizoz scrivendo la prefazione alla sua opera *L'âge du roman parlant 1919-1939*, tesi di dottorato dello scrittore.

Grazie alle competenze sociologiche acquisite, Meizoz ha conferito al romanzo una particolare struttura bipartita tra *roman*, il racconto di un ragazzo che intraprende la carriera di *sex worker*, e le *enquêtes*, delle indagini sulla costruzione delle maschilità attraverso documenti e testimonianze riguardanti proprio la costruzione delle maschilità. Grazie a tale struttura, il romanzo restituisce degli spunti riguardo la formazione dell'identità maschile dei ragazzi nella società contemporanea

Attraverso alcune delle *enquêtes* di questo romanzo, verranno analizzati alcuni momenti importanti della vita di un ragazzo, soffermandosi su alcuni punti che mettono in luce degli elementi chiave per la comprensione delle problematiche legate alla costruzione delle maschilità e al genere in senso più esteso.

Per la comprensione delle dinamiche sociali nell'analisi della costruzione delle maschilità, verranno adoperati alcuni testi chiave dell'ambito: *Gender Trouble* di Judith Butler servirà per comprendere la natura culturale del genere, così come per far luce sui molti dibattiti legati al genere oggi; *Masculinities* di Raewyn Connell porrà le basi per la comprensione delle maschilità al plurale, che convivono in una gerarchia; lavori di altri autori come Pierre Bourdieu, rinomato sociologo francese, o Lise Eliot, neuropsichiatra statunitense, ci aiuteranno a comprendere il modo in cui il genere è strutturato nella società contemporanea e a conoscere le problematiche legate alle disuguaglianze e le difficoltà che si pongono nel superarle.

Imparare a “fare il ragazzo” fra istruzione, scienza e pseudoscienza

Scritto da Jérôme Meizoz e pubblicato ad aprile del 2017 dalla casa editrice ZOÉ, *Faire le Garçon* è un romanzo che restituisce al lettore una visione molto chiara di cosa voglia dire crescere come un ragazzo con un'educazione di genere eteronormata. L'autore, grazie alla sua formazione accademica effettuata a fianco del rinomato sociologo Bourdieu, ha acquisito delle competenze che gli hanno permesso di creare un ro-

manzo-indagine. *Faire le Garçon* possiede infatti una struttura bipartita fra *roman* (romanzo) e *enquête* (indagine), che si alternano fra di loro capitolo per capitolo.

Il *roman*, il racconto vero e proprio, racconta la storia di un ragazzo che rifiuta di entrare in qualsiasi ambito lavorativo, rifiutando lavori più “borghesi” ma anche lavori manuali, e sceglie di intraprendere la strada del *sex working*. Il ragazzo però pone un limite nel suo lavoro: esclude infatti ogni atto di penetrazione nei rapporti con la sua clientela, composta esclusivamente da donne. Questo racconto molto particolare di un ragazzo che si sente molto vicino al mondo femminile e in combutta con quello maschile restituisce importanti spunti di riflessione per la comprensione del mondo di un *sex worker* che sceglie di vivere la sua identità lontano dalle norme di genere comuni e persino da quelle del mondo dei *sex worker* (Rinaldi, 2020).

La storia del *Garçon* è quindi accompagnata passo dopo passo dalle *enquêtes*, che fanno luce su alcuni passaggi più oscuri del romanzo. Queste indagini sono composte da articoli di giornale, estratti radio, documenti diffusi nelle scuole, libri e testimonianze sugli stimoli che i ragazzi ricevono per formare la loro identità di genere. Attraverso l'analisi di questa parte del romanzo sarà possibile creare una mappatura di molti degli stimoli attraverso i quali i ragazzi appartenenti a un contesto francese, così come più generalmente occidentale, formano la loro identità, adeguandovisi o rifiutandoli.

Un'altra particolarità dell'opera consiste nell'espedito letterario per cui tutti i ragazzi presenti nelle indagini, così come anche il ragazzo del racconto, vengono chiamati “*le garçon*”. Questo espediente riesce a restituire un'immagine corale della formazione dell'identità maschile. Al fine di comprendere la natura di questo personaggio corale, può essere interessante riferirsi all'*enquête* 20 del romanzo:

Impossible pour moi de formuler une image nette de ce qu'a été ce garçon. Je le vois comme démembré dans le temps, en morceaux. Celui qu'il était à huit, à douze, à dix-huit ans me reste inaccessible. S'agit-il bien d'une seule et même personne ? Ou plusieurs être, la somme de tous les rôles tenus à la maison, à l'école, dans la rue, autant de masques

successifs pour des scènes à la demande ? Bref, une sorte de groupe à lui tout seul. [...] (Meizoz, 2017, p. 100)¹

Possiamo subito evidenziare due elementi importanti. Il primo è, come già detto, la volontà di creare una testimonianza comune di crescita, ovvero restituire al lettore un'esperienza generale che molti ragazzi vivono. Quando l'autore dice di non sapere se si tratta di un solo ragazzo, o della somma di tutti i ruoli performati in diversi contesti, si riferisce al genere maschile secondo l'accezione performativa di Butler (1990). Sempre nella stessa *enquête* notiamo come l'autore descriva una particolarità del contesto in cui il ragazzo forma la sua identità. Le persone attorno a lui, infatti, sono legate a un contesto culturale meno moderno e ancorato a una visione del genere non più attuale: «Chaque moment de l'existence, tout se superpose. À huit ans, il est empêtré dans les pensées anciennes : son père a des principes fixés en 1940 ; sa mère a vécu un état de femme antérieur à 1945 ; son oncle croit à la science des années 1980, alors que sa tante prie comme avant 1965...»² (Meizoz, 2017, pp. 100-101). Nonostante oggi il mondo scientifico offra una visione diversa è più chiara del genere, la crescita e la formazione identitaria dei ragazzi contemporanei risente ancora fortemente di influenze culturali e scientifiche che appaiono oggi come superate.

Le indagini di questo romanzo cercano proprio di raccogliere e mettere in luce queste influenze, per mostrare come i ragazzi rispondano a questi stimoli. Focalizzandoci adesso su una delle prime testimonianze, la terza *enquête* ci troviamo davanti ad uno scenario probabilmente noto, ovvero un breve tentativo di educazione sessuale fatta da un padre per suo figlio:

Vers seize ans, une parente lui offre un rasoir électrique. Peu après, son père lui donne, entre deux portes, son unique leçon d'éducation sexuelle :

1. “Mi è impossibile formulare un'immagine netta di quello che è stato questo ragazzo. Lo vedo come smembrato nel tempo, in pezzi. Quello che era a otto, a dodici a diciotto anni mi resta impossibile. Si tratta quindi di una sola e unica persona? O più esseri, la somma di tutti i ruoli svolti a casa, a scuola, per strada, altrettante maschere che si susseguono per delle scene a richiesta? In breve, una sorta di gruppo a sé stante” (Traduzione mia).

2. “Ogni momento dell'esistenza, tutto si sovrappone. A otto anni è intrappolato nei pensieri antichi: suo padre ha dei principi fissi al 1940; sua madre ha vissuto un'identità di donna anteriore al 1945; suo zio crede alla scienza degli anni 1980, mentre sua zia prega come si faceva prima del 1965...” (Traduzione mia).

-Tu fais ce que tu veux avec les filles, mais tant que t'es mineur, arrange-toi pour pas leur faire de gosse...

Un garçon, ça ne pleure pas pour rien, ça s'impose et se défend, ça ne se préoccupe pas des habits, des tissus, ça ne fait pas une affaire de son apparence. Et surtout, un garçon ne reste pas dans les jupes. Les adultes se contentent de décrire : leur monde va de soi. (Meizoz, 2017, p. 16)³

Da questa testimonianza su come l'educazione sessuale viene spesso impartita, notiamo subito una tendenza a minimizzare, almeno apparentemente, il ruolo di un'educazione sessuale e di genere nei ragazzi. Oltre ad un rasoio e al monito a non avere figli prima della maggiore età, senza però fare alcun riferimento a pratiche contraccettive, non viene fatto accenno a nient'altro. L'autore aggiunge poi la ragione per cui spesso non venga fornita un'educazione sessuale e di genere, ovvero l'idea che il mondo dei ragazzi "va avanti da solo". Questa idea, come vedremo più avanti, affonda le sue radici nel presupposto che il genere sia determinato biologicamente e che i ragazzi finiscano per comportarsi in modo "maschile" in maniera spontanea. Questa visione del genere, che viene definita essenzialista, da un lato vanifica la ragion d'essere di qualsiasi progetto educativo sull'argomento, dall'altro lascia gli adolescenti impreparati riguardo la sessualità e il genere nella fase del loro sviluppo. Un'altra testimonianza ci mostra appunto questo vuoto educativo nei ragazzi, i quali, sprovvisti di punti di riferimento, finiscono spesso per documentarsi da fonti non più valide, come nel caso di questo ragazzo che, in seguito alle prime reazioni fisiologiche della pubertà, si documenta attraverso un testo di medicina ormai non più attuale.

Le garçon se réveille avec la sensation d'un arbre qui pousse entre ses jambes [...]

3. "Verso i sedici anni, gli viene dato un rasoio elettrico. Poco dopo, suo padre gli dà, senza perdere troppo tempo, la sua unica lezione di educazione sessuale:

-Fai quello che vuoi con le ragazze, ma finché sei minorenne, arrangiati per non mettere incinta nessuna...

Un ragazzo non piange per un non nulla, si impone e si difende, non si preoccupa dei vestiti, dei tessuti, non fa una questione di stato del suo aspetto. Ma soprattutto, un ragazzo non porta la gonna. Gli adulti si limitano a osservare il suo comportamento dicendo 'il loro mondo va avanti da solo'" (Traduzione mia).

J'essaie de retracer cette histoire des mâles plongé dans un manuel, *La Santé des familles* (1935). Il dort depuis des années sur l'étagère, mes grand-mère et mère le consultaient régulièrement :

[...] *L'instinct sexuel masculin exerce une profonde influence sur la vie morale de l'homme. Il n'y a pas beaucoup de changement dans la vie sexuelle de l'homme, du moins avant le mariage. Chez le jeune homme pur, aux sentiments nobles, la lutte contre l'instinct continue encore longtemps. La volonté prend de plus en plus le dessus, les tentations deviennent plus rares. Mais parfois l'instinct revient et avec lui la lutte. [...] Après l'effusion séminale, il y a apathie sexuelle complète, et même antipathie dans certains cas, retour aux idées altruistes ordinaires et au raisonnement...*⁴ (Meizoz, 2017, pp. 31-33)

L'autore prende qui in esame il testo *La Santé des Familles*, pubblicata nel 1935. Questa enciclopedia medica, molto diffusa nelle case dei francesi, ci aiuta a comprendere le radici della visione essenzialista della sessualità maschile attualmente ancora molto diffusa. Tutta la sessualità maschile, lo sviluppo fisico, i desideri e persino i comportamenti, vengono percepiti come assoggettati ad un "istinto", una forza esterna ai condizionamenti sociali e persino all'individuo stesso, che si ritrova a dover intraprendere una lotta contro di essi per mantenere il controllo su di sé. Questa visione essenzialista della sessualità, propria dei secoli scorsi, è stata ampiamente smentita dalle ricerche sul genere e sulla sessualità svolte dagli anni '70 fino ad oggi. Tuttavia, questa visione è ancora ampiamente diffusa e lo dimostra il dialogo che il ragazzo ha con il fratello, il quale spiega i comportamenti dei ragazzi e delle ragazze come una conseguenza di istinti assimilabili a quelli degli animali, persino su elementi del tutto culturali, come il vestirsi o il truccarsi.

Dans les descriptions du grand frère, le garçon apprend la mécanique de l'amour [...] les révélations biologiques :

4. "Il ragazzo si risveglia con la sensazione di un albero che cresce fra le sue gambe [...] Provo a rintracciare questa storia dei maschi immerso in un manuale, *La Santé des familles* (1935). Riposa da anni sullo scaffale, mia nonna e mia madre lo consultavano regolarmente: [...] *L'istinto sessuale maschile esercita una profonda influenza sulla vita morale dell'uomo. Non ci sono molti cambiamenti nella vita sessuale dell'uomo, almeno prima del matrimonio. Nel giovane uomo puro, dai sentimenti nobili, la lotta contro l'istinto continua ancora a lungo. La volontà di prende sempre di più il sopravvento, le tentazioni diventano più rare. Ma talvolta l'istinto ritorna e con lui la lotta. [...] Dopo l'effusione seminale sopravviene l'apatia sessuale completa, e anche antipatica in alcuni casi, ritorno alle idee altruiste ordinarie e al ragionamento...* (Traduzione mia).

-Tu sais pourquoi les filles se maquillent et les garçons soignent leurs mèches ? Tu sais pourquoi ils se reluquent tous avec attention dans les bals ? Eh bien c'est simplement comme les chats ou les chiens, observe-les. Leur cerveau reptilien est en train de soupeser les avantages et les chances d'une relation sexuelle.⁵ (Meizoz, 2017, pp. 33)

I ragazzi che provano ad ottenere delle risposte sulle questioni di genere vengono quindi spinti a credere che tutti i comportamenti dei ragazzi siano generati da meri istinti. Qualsiasi tentativo di interrogarsi sul genere, da parte dei ragazzi, viene spesso troncato proprio grazie a questa visione, che si impone come la spiegazione definitiva di ogni comportamento riconducibile al genere.

Una conferma che l'essentialismo non sia una teoria valida per la spiegazione delle differenze di genere è proprio il fatto che i sostenitori di questa visione si ritrovino a combattere tutti i comportamenti devianti dalla norma. Se da una parte ai ragazzi viene spiegato che i comportamenti maschili siano determinati biologicamente, viene comunque loro ricordato costantemente come comportarsi in ogni occasione, proprio come nelle ingiunzioni riportate precedentemente "Un garçon, ça ne pleure pas pour rien, ça s'impose et se défend, ça ne se préoccupe pas des habits, des tissus, ça ne fait pas une affaire de son apparence"⁶ (Meizoz, 2017, p. 16).

Il mantenimento dello status dei comportamenti, supposti come biologicamente determinati, diventa spesso una questione politica. Se la concezione essentialista da una parte è causata dalla scarsa conoscenza di nuovi studi in materia, la sua sopravvivenza è ampiamente sostenuta a livello politico. Questa condizione è testimoniata dalla decima indagine, che affronta proprio i dibattiti sull'educazione di genere nelle scuole:

La presse en parle beaucoup, ces temps, des rôles tenus par chacun :

5. "Nelle descrizioni del fratello maggiore, il ragazzo impara la meccanica dell'amore [...] le rivelazioni biologiche: -Sai perché le ragazze si truccano e i ragazzi curano i capelli? Sai perché si guardano così intensamente nei balli? Beh, semplicemente è come nei gatti o nei cani, osservali. Il loro cervello rettiliano sta soppesando i vantaggi e le opportunità di una relazione sessuale" (Traduzione mia)

6. "Un ragazzo non piange per un non nulla, si impone e si difende, non si preoccupa dei vestiti, dei tessuti, non fa una questione di stato del suo aspetto" (Traduzione mia).

Dans une circulaire de septembre 2010, le Ministère indiquait que les programmes de Sciences de la vie (1ère année) devaient comporter un chapitre « Devenir homme ou femme ». [...] 80 députés UMP ont adressé une lettre au ministre de l'éducation, demandant le retrait de manuels scolaires qui expliquent « l'identité sexuelle » des personnes autant par le contexte socio-culturel que par le sexe biologique. Ils estiment que ces manuels font référence à « la théorie du genre », selon eux « théorie philosophique et sociologique sans base scientifique, qui affirme que l'identité sexuelle est une construction culturelle ».

En juin de la même année, la députée chrétienne-démocrate Christine Boutin avait déjà signifié son désaccord en ces termes : « Les civilisations qui ont reconnu l'homosexualité ont connu la décadence », rapporte *Ouest-France* (30 août 2011).

Au cœur du débat, voici l'une des phrases controversées, parue dans un manuel scolaire :

Le sexe biologique nous identifie mâle ou femelle mais ce n'est pas pour autant que nous pouvons nous qualifier de masculin ou de féminin. Cette identité sexuelle, construite tout au long de notre vie, dans une interaction constante entre la biologique et le contexte socio-culturel, est pourtant décisive dans notre positionnement par rapport à l'autre. (Meizoz, 2017, pp. 50-51)⁷

Questa indagine ci mostra come in Francia siano avvenute delle vere e proprie battaglie politiche per preservare un comportamento, pensato come determinato biologicamente, da qualsiasi tipo di influenza. Il fatto stesso di difenderlo nega però l'aspetto biologico e innato del genere.

7. Negli ultimi tempi, la stampa parla molto dei ruoli tenuti da ognuno di noi: [...] *In una circolare di settembre 2010, il Ministero indicava che i programmi di Scienze (1° anno) dovevano comprendere un capitolo "Diventare uomo o donna." [...] 80 deputati UMP hanno rivolto una lettera al ministero dell'educazione, chiedendo il ritiro dei manuali scolastici che spiegano "l'identità sessuale" delle persone, costituita tanto dal contesto socioculturale che dal sesso biologico. Questi sostengono che i manuali fanno riferimento alla "teoria gender", secondo loro "una teoria filosofica e sociologica senza basi scientifiche, che afferma che l'identità sessuale è una costruzione culturale.*

A giugno dello stesso anno, la deputata Christine Boutin aveva già espresso il suo disaccordo: «Le civiltà che hanno riconosciuto l'omosessualità hanno conosciuto la decadenza», riporta *Ouest-France* (30 agosto 2011).

Al cuore del dibattito, ecco una delle frasi controverse del manuale scolastico:

Il sesso biologico ci identifica come maschio o femmina, ma questo non significa che possiamo considerarci come maschili o femminili. Questa identità sessuale, costruita nel corso della vita, in un'interazione costante fra la biologia e il contesto socioculturale, è dunque decisiva nel nostro posizionamento rispetto all'altro.]

Può essere utile concentrarsi invece sull'espressione "théorie du genre", tradotta in italiano come "teoria gender". Essa non è altro che una distorsione degli studi socio-antropologici focalizzati sul genere condivisi dal mondo accademico, che nel corso degli ultimi cinquant'anni sono stati affinati trovando conferme sempre più presenti riguardo la natura culturale del genere. Le ricerche sul genere, che si allacciano anche a questioni identitarie⁸ per provare a limitare i pregiudizi e le discriminazioni di gene così come etniche, sono comunque combattute da una parte della società. Tuttavia, i tentativi di screditare gli studi sul genere, pur assumendo un tono di dialogo e riflessione, cadono sempre al di fuori del mondo scientifico. Ne è un esempio l'*enquête* 15:

J'écoute les polémiques du temps, m'informe des « questions essentielles » que pose un site catholique :

La théorie du gender fait son apparition dans les manuels scolaires de la rentrée 2011. Le principe de cette théorie s'appuie sur la distinction radicale chez la personne humaine entre son sexe biologique et son identité sexuelle.

L'article pose alors le problème de la liberté quant à l'orientation sexuelle :

Si le sexe biologique est déterminé dès la naissance, l'identité sexuelle est «la perception subjective que l'on a de son propre sexe et de son orientation sexuelle» (selon le manuel scolaire), et est le fruit d'un climat culturel et d'un conditionnement social. [...]

À l'appui de ces questions, il est fait référence aux travaux d'une neurobiologiste :

Au contraire, les observations scientifiques tendent à montrer que l'être humain est identifié comme fille ou garçon dès la conception, et cette différenciation reste inscrite dans chacune de nos cellules tout au long de notre vie. Selon l'Américaine Lise Eliot, neurobiologiste aguerrie : "Oui, garçons et filles sont différents. Ils ont des centres d'intérêt différents, des niveaux d'activité différents, des seuils sensoriels différents, des forces physiques différentes, des styles relationnels différents, des capacités de concentration différentes et des aptitudes intellectuelles différentes !"

8. Per un esempio di ricerca che unisce le ricerche sul genere a quelle sulle etnie non europee cfr. Mack, M. A. (2017), *Sexagon*, Fordham University Press, New York.

Citation donnée hors contexte, qui escamote les nuances formulées par Lise Eliot dans *Cerveau rose, cerveau bleu. Les neurones ont-ils un sexe?* (Meizoz, 2017, pp. 74-75)

In questo caso possiamo esaminare un tentativo di confutazione delle teorie sociologiche legate al genere, facendo riferimento a degli studi neuroscientifici. Ebbene, questi stessi studi citati sono perfettamente coerenti con gli studi di genere. Stando alle ricerche della stessa Elliot, si scopre, infatti, che l'influenza della società occupa un ruolo chiave nel modellare le differenze tra gli uomini e le donne: «environmental factors are important in shaping gender gaps. The truth is that no mental ability – or ability difference – is “hardwired” into the brain. Abilities develop in a social-cultural context that includes each child’s opportunities, relationships, sense of identity and more.»¹⁰ (Eliot, 2010, p. 33). La neuroscienziata, non solo conferma la natura culturale delle differenze di genere, ma, esortando a focalizzarsi sugli stereotipi di genere, mette l'accento sulla necessità di considerare in aggiunta l'educazione dei ragazzi e lavorare anche sulla costruzione delle maschilità: «We must challenge gender stereotypes for *both* sexes. [...] Boys hear that “girls can do anything” whereas the boys get boxed into smaller corners by their presumed limitations (“Boys

9. “Ascolto le polemiche del tempo, mi informo sulle “domande essenziali” che si pone un sito cattolico: *La teoria del gender fa la sua apparizione nei manuali scolastici del 2011. Il principio di questa teoria poggia sulla distinzione radicale nella persona umana tra il suo sesso biologico e la sua identità sessuale*. L'articolo pone allora il problema dell'identità sessuale.

Se il sesso biologico è determinato dalla nascita, l'identità sessuale è “la percezione soggettiva che si ha del proprio sesso e del suo orientamento sessuale.” (secondo il manuale scolastico), ed è il frutto di un clima culturale e di un condizionamento sociale. [...] Al contrario, le osservazioni scientifiche tendono a mostrare che l'essere umano è identificato come ragazza o ragazzo dalla concezione, e questa differenziazione rimane iscritta in tutte le nostre cellule nel corso della nostra vita. Secondo l'americana Lise Elliot, neurobiologa agguerrita: “Sì, ragazzi e ragazze sono differenti. Hanno dei centri d'interesse diversi, dei livelli di attività diversi, delle soglie sensoriali diverse, una forza fisica diversa e delle attitudini intellettuali diverse!”

Citazione fuori contesto che ritrae le sfumature formulate da Lise Elliot in *Pink Brain, Blue Brain* (Traduzione mia).

10. [I fattori ambientali sono importanti nella formazione del divario di genere. In realtà nessuna abilità mentale – differenza di abilità – è insita nella struttura del cervello. Le abilità si sviluppano in un contesto socioculturale che include le opportunità che incontrano i bambini, le relazioni, il senso di identità e molto altro. (Traduzione mia).

are less verbal”); teacher’s prohibitions (“No running”); and peers’ narrow views of masculinity (“Art is gay”)¹¹ (Ivi, p. 35).

La costruzione delle maschilità diventa quindi un elemento su cui si può e occorre intervenire. Oltre ai vari limiti delle maschilità, che causano disagi ai ragazzi e agli uomini stessi, occorre ricordare che agire sull’identità maschile può essere un’ulteriore via per porre rimedio alle problematiche come la violenza verso le donne. L’indagine 13 riesce a collegare perfettamente la condizione di genere attuale, la quale comprende ancora oggi violenze e aggressioni nei confronti di donne e minoranze di genere, con le sue radici culturali e storiche:

Peu à peu, l’ordre du monde leur était entré dans le corps au fil des jours et des gestes, par mille habitudes et rappels à l’ordre.[...]

On avait étendu au monde entier la différence fondatrice, chaque chose pour ainsi dire avait été sexuée, couleurs, astres (le Soleil et la Lune) et lieux (le dedans pour les filles, le dehors pour les garçons).

Je sonde une nouvelle fois l’ancien manuel, *La Santé des Familles* :

*La pudeur est le résultat d’un niveau psychique plus élevé ; la femme qui ne la possède plus est franchement inférieure aux autres : elle a perdu une chose qui la distinguait essentiellement des bêtes. L’homme moderne finira par rabaisser l’acte de cohabitation au niveau d’un acte bestial accompli seulement pour son plaisir, sans égard pour la femme ; si cette dernière tolère cette décadence et l’encourage par sa conduite, elle ravale avec l’amour conjugal l’autorité de sa propre personne. Dans beaucoup de ménages, la brutalité du mari n’est possible que grâce à la faiblesse, au manque de pudeur et la dignité de la femme.*¹² (Meizoz, 2017, pp. 63-64)

11. “Dobbiamo mettere in discussione gli stereotipi di genere per entrambi i sessi. [I ragazzi sento dire spesso che “le ragazze possono fare tutto” mentre i ragazzi vengono confinati in dei confini rigidi dai loro presunti limiti (“i ragazzi parlano poco”); i divieti degli insegnanti (“non correre”); e la visione ristretta della maschilità (L’arte è roba da gay)” (Traduzione mia).

12. “A poco a poco, l’ordine del mondo era entrato nel corpo giorno dopo giorno e gesto dopo gesto, a causa di mille abitudini e richiami all’ordine. [...] Si era sentito spesso e dovunque la differenza fondatrice, ogni cosa per così dire era diventata sessuata, colori, astri (il sole e la luna) e i luoghi (il dentro per le ragazze, il fuori per i ragazzi). Analizzo ancora una volta l’antico manuale *La Santé des Familles*: Il pudore è il risultato di un livello psichico più elevato; la donna che non lo possiede è molto più inferiore alle altre: ha perduto una cosa che la distingueva essenzialmente dalle bestie. L’uomo moderno finirà per abbassare l’atto della coesistenza al livello di un atto bestiale compiuto soltanto per il suo piacere, senza riguardo per la donna; se quest’ultima tollera questa decadenza e la incoraggia con la sua condotta, mette da parte l’amore coniugale, l’autorità della sua propria persona. In molte famiglie, la brutalità del marito è possibile soltanto alla debolezza, alla mancanza di pudore e di dignità della donna” (Traduzione mia).

I gesti, gli atti ripetuti, appresi e naturalizzati, ovvero il genere per come Butler l'ha descritto nella sua opera *Gender's Trouble*, opera da cui si ispirano le teorie del complotto sulla "teoria gender", si iscrivono nell'idea esistenzialista di queste due nature, di questi due opposti. Quest'ultimo tema è analizzato invece da Bourdieu (1998, p. 16), il quale illustra come nelle società patriarcali, questa visione degli opposti (alto/basso, freddo/caldo, interno/esterno) sia sfruttata per giustificare la condizione esistente di potere nel genere, così come per giustificare l'esistenza delle società patriarcali per come le conosciamo. Infine, l'autore cita nuovamente l'opera *La Santé des Familles*, che spiega come l'alterazione di questo equilibrio esistente, di questi ruoli percepiti come naturali, sia la causa stessa della violenza che gli uomini esercitano sulle donne e di come esso sia anche causato dalle donne stesse. Seppure sia raro oggi trovare qualsiasi parere che giustifichi i femminicidi in tal senso, appare chiaro comunque il legame fra la cultura che abbiamo ereditato, comprendente di ruoli di genere di un certo tipo, e molti casi di violenza e aggressioni. Indagare sulla costruzione delle maschilità nei ragazzi e superare la visione essenzialista del genere, come sostiene la stessa Eliot, è una delle strade da percorrere per auspicare a un futuro migliore: «In the past 15 years, claims about hardwired differences between boys and girls have propagated virally, with no genuine neuroscientific justification. In reality, culture, attitudes, and practices influence boy-girl academic gaps far more than prenatal testosterone does. The sooner teachers open their eyes to such influences, the sooner we can bring out the best in every child.»¹³ (Eliot, 2010, p. 36)

2. Maschilità presenti e maschilità future

Avendo quindi mostrato, attraverso le indagini precedenti, la natura culturale dell'identità maschile e le sue problematiche, può essere interessante ora concentrarsi su alcuni esempi di maschilità esistenti che vengono proposte come modello ai ragazzi. Prima di procedere, può essere utile

13. "Negli ultimi 15 anni, si sono diffuse sempre di più delle dichiarazioni sulle differenze strutturali tra ragazzi e ragazze, senza alcuna base neuroscientifica. In realtà, la cultura, le attitudini, e le abitudini influenzano il divario accademico fra ragazze e ragazzi molto più di quanti faccia il livello di testosterone prenatale. Tanto prima gli insegnanti si renderanno conto di queste influenze, tanto prima possiamo fare emergere il meglio in ogni bambino" (Traduzione mia).

ricordare che, quando si parla di identità maschile bisogna sempre parlare al plurale. Secondo Connell, esistono più maschilità che convivono in un rapporto gerarchico fra di loro. All'apice vi è la maschilità egemone e sotto troviamo altre maschilità che lottano fra di loro provando ad ottenere potere e riconoscimento sociale. Proprio per questo motivo, è spesso riscontrabile nei codici delle diverse maschilità una tendenza ad assumere degli atteggiamenti che confinano spesso con l'aggressività e la sopraffazione nei confronti dell'altro.

Durante il loro percorso di crescita, i ragazzi sono spesso instradati ad incarnare un modello maschile quasi militare, trovandosi davanti alla necessità di seguire delle regole, senza però capirne spesso le loro ragioni. Proprio come dimostra l'indagine 27:

Le garçon n'a jamais su ce qu'était cette virilité qui obsédait ses camarades. De nos jours, un parti a là-dessus des idées très précises. [...] :

Le parti national-populaire, c'est la testostérone de la droite ! Les valeurs dominantes d'aujourd'hui sont celles de la gauche, des valeurs avant tout féminines : empathie pour les faibles qui ont droit aux mêmes avantages que les forts et interdiction de discriminer. À l'inverse, les valeurs masculines invoquent la responsabilité individuelle, le mérite, le courage physique.

Force, honneur, courage, résistance à la douleur, etc.

Son idéal passe par l'exercice physique : former la volonté et combattre les caractères « effeminés » ou amollis. Les vrais hommes, pour le moniteur, sont travailleurs, persévérants, modestes et se soumettent à la discipline du groupe. [...]

Défilés militaires, parades de policiers ou de gymnastes, tout cela évoque au garçon une sorte d'entre-soi inquietant, d'où la douceur des femmes est écartée, le lien délicat su langage, le geste protecteur. Où ne règnent que la sueur compétitive et l'affirmation de la rudesse.¹⁴ (Meizoz, 2017, pp. 37-38)

14. "Il ragazzo non ha mai saputo cosa fosse questa virilità che ossessionava i suoi compagni. Recentemente, un partito ha delle idee molto precise. *Il partito nazional-popolare è il testosterone della destra! I valori dominanti di oggi sono quelli della sinistra, dei valori soprattutto femminili: empatia per i deboli che hanno diritto agli stessi vantaggi dei forti e divieto di discriminare. Al contrario, i valori maschili invocano la responsabilità individuale, il merito, il coraggio fisico.*

Forza, onore, coraggio, resistenza al dolore, etc.

Il suo ideale si concretizza con l'esercizio fisico: formare la volontà e combattere i caratteri "effeminati" o molli. I veri uomini, per l'istruttore, sono lavoratori, perseveranti, modesti e si sottomettono alla disciplina del gruppo. Sfilate militari, parate dei poliziotti o di ginnasti, tutto questo evoca al ragazzo una specie di chiusura inquietante, dalla quale la dolcezza delle donne è respinta,

Anche se questi concetti sono comuni ai diversi modelli di maschilità, essi trovano una declinazione diversa nei diversi tipi di identità maschile. Esiste quindi un'idea secondo la quale, in qualunque, caso gli uomini e i ragazzi debbano sempre dimostrare una certa forza o una certa durezza, per mantenere la stabilità e il controllo, di sé stessi e della società. Questa durezza, tipica delle maschilità nelle società patriarcali, si oppone invece alla “mollezza” dell'altro, il più delle volte si tratta di donne ma a volte ci si riferisce anche agli uomini che non incarnano un modello di maschilità che condivide queste caratteristiche. La continua tensione per mantenere uno stato di forza e di “durezza” negli uomini, evitando così ogni possibilità di femminilizzazione, è un elemento presente da molto tempo nelle culture europee, come osservano alcuni studi al riguardo (Maira, 2021). Queste idee di forza e di “durezza” caratterizzano ancora oggi nelle società contemporanee l'idea di maschilità. Tuttavia, esse sono comunque declinate in modo diverso nelle diverse maschilità. L'indagine 19 ci dà uno spaccato di alcuni comportamenti legati a diversi modi di realizzare queste caratteristiche nelle diverse maschilità, le quali competono fra di loro per ottenere un riconoscimento economico ma anche sociale:

Au Café Coquoz, le père parle au garçon des hommes, au village.

Ceux qui ont créé un petit atelier, deux ou trois ouvriers, ils travaillent du matin au soir sur les chantiers, samedi inclus, mais ils ne savaient pas compter, oubliant les factures. Et, dit le père, ils finissaient par « lever le cul ». Sursis concordataire, faillite, saisie, la litanie de mots honteux...

Tous les autres lisaient ce curieux palmarès dans le *Bulletin officiel*, le sourire en coin. Faire faillite : perdre un peu de son statut viril.

On disait d'un homme financièrement stable qu'il avait « les reines solides »... ¹⁵ (Meizoz 2017, p. 95)

il legame delicato sul linguaggio, il gesto protettore. Dove non regna che la sudata competitività e l'affermazione della durezza” (Traduzione mia).

15. “Al bar Coquoz, il padre parla al ragazzo degli uomini del villaggio. Quelli che hanno creato una piccola officina, due o tre operai, lavorano dalla mattina alla sera sui cantieri, sabati inclusi, ma non sapevano contare, dimenticavano le fatture. E, dice il padre, finivano per “finire col culo a terra”. Sospensione concordataria, fallimento, sequestro, la litania del lessico della vergogna...”

Tutti gli altri leggevano questi curiosi palmares nella *Gazzetta ufficiale*, con il sorriso sulle labbra. Fallire: perdere un po' del proprio status virile. Si diceva di un uomo finanziariamente stabile che avesse “le spalle solide” (Traduzione mia).

In questo estratto viene evidenziata l'importanza per un uomo di possedere una certa stabilità economica; questo ideale identitario trova la sua realizzazione in un modello di maschilità per lo più legato alla borghesia. L'ultima frase evidenzia appunto come questo sia il presupposto necessario per guadagnarsi quello status virile considerato come necessario dalla società. Per un uomo essere definito tale, secondo il padre del ragazzo, bisogna che abbia questa solidità economica alle spalle. Anche se si può pensare che il raggiungimento di una solidità economica sia solo frutto del bisogno di benessere, se confrontato in altre maschilità è possibile vederne maggiormente anche la sua controparte legata alla soddisfazione di mostrarsi congrui a un'idea di maschilità legata alla forza e al potere:

Quelque part entre l'église et l'enfer, il y avait les petits escrocs. Redoutés ? Envies ? Ironiquement admirés ? Celui appelé « Le Baron », secondé par son fils, « Le Baronnet », portait toujours smoking, cheveux gominés, la Mercedes blanche devant la porte. Capable de rouler n'importe qui dans la farine. Chacun se tenait sur ses gardes pour ne pas « se faire posséder ».

Sur des contrats déjà signés, l'autre avait laissé des interlignes qu'il remplissait ensuite, à la machine à écrire, de clauses vaseuses et de restrictions torves.

Administrateur de sociétés, il décollait une à une les enveloppes au fer à repasser avant de changer le code des versements bancaires. Le flux d'argent coulait vers sa caisse. Et le Baron se pavanait dans l'unique rue du village.¹⁶ (Meizoz, 2017, pp. 95-96)

Alcuni uomini, che provengono da fasce sociali più svantaggiate, i cosiddetti *blue collars*, sono spinti da un desiderio ancora più forte di arricchirsi e di mostrare la ricchezza ottenuta. In *Masculinites*, Connell parla di un'identità maschile legata appunto a quegli uomini che, sprovisti di lavoro e di un posto privilegiato nella società, si ritrovavano a

16. "Da qualche parte fra la chiesa e l'inferno, c'erano i piccoli truffatori. Temuti? Invidiati? Ironicamente ammirati? Quello chiamato "Il Barone", affiancato da suo figlio, "Il Baronetto", indossava sempre lo smoking, capelli impomatati, con la Mercedes bianca davanti la porta. Capace di fregare qualsiasi persona. Ognuno stava in guardia per non "farsi fottere". Su alcuni contratti già firmati, l'altro aveva lasciato delle righe bianche che riempiva in seguito, con la macchina da scrivere, di clausole viscide e di restrizioni truci. Amministratore di società, scollava una ad una le buste con il ferro da stiro prima di cambiare il codice dei versamenti bancari. Il flusso d'argento scorreva nel suo conto. E il Barone si pavoneggiava nell'unica via del villaggio." (Traduzione mia)

esternare comportamenti iper-virili, come aggressività o atti che vadano contro le regole e persino le leggi. In questo caso vediamo alcuni uomini che per raggiungere quello stato idealizzato di maschilità e di ricchezza hanno appunto commesso dei reati. Sebbene la motivazione dietro ai crimini richieda un discorso approfondito, possiamo comunque limitarci a identificare e analizzare quegli atteggiamenti di ostentazione di ricchezza e di prevaricazione legati al raggiungimento dell'ideale maschile che abbiamo già osservato. Questi stessi comportamenti di rivendicazione non sono quindi legati solo al guadagno, ma anche, ed in maniera persistente, all'identità di genere e al desiderio indotto dalla società di essere al livello di un certo standard, di una certa immagine di uomo. A riprova di ciò, troviamo più avanti la descrizione di un altro tipo di comportamento legato quasi esclusivamente al raggiungimento di questo status:

Un autre bricoleur faisait fabriquer des sacs de sucre de 48 kilos pour les vendre au prix de 50. De même avec le lait, la viande. Il avait deux secrétaires, des blondes, jolies. Le père ajoute :

- Il montait un jour l'une, un jour l'autre, pour pas faire de jalouses.¹⁷
(Meizoz, 2017, p. 96)

In questo caso, l'uomo in questione commette anche lui degli atti illeciti legati all'arricchirsi, senza però che ci sia dietro un grande guadagno, come era il caso dell'uomo precedente. Se si può ipotizzare anche qui che le sue azioni siano guidate da un desiderio di mostrarsi più "virile" secondo il modello già visto, ne è una conferma la piccola descrizione della sua vita sentimentale, ridotta a un semplice vanto.

Sempre nella stessa indagine, in seguito alle descrizioni di questi diversi modelli di maschilità, viene accostato un episodio molto interessante:

Ce matin-là, le géniteur a l'air de dicter ses Mémoires. Il commande encore deux verres de vin jaune.

Enfant, quand le garçon s'ennuyait à la messe, il déchiffrait les inscriptions sur les vitraux :

17. "Un altro tuttofare faceva fabricare dei sacchi per lo zucchero da 48 chili per venderli al prezzo di 50. Lo stesso con il latte, la carne. Aveva due segretarie, due belle bionde. Il padre aggiunge:
- Ne cavalcava un giorno una, un giorno l'altra, per non farle ingelosire" (Traduzione mia).

Dopo le descrizioni degli uomini fatte dal padre, notiamo come il ragazzo rievochi un episodio particolare della sua vita. Il ragazzo ricorda un momento in cui, mentre si trovava in chiesa, ha soffermato la sua attenzione su delle iscrizioni che si rifanno al Vangelo di Luca (22, 42). Questo accostamento inaspettato da voce alla riflessione del ragazzo sulla problematicità di alcuni comportamenti percepiti come virili, da cui sente il bisogno di allontanarsi. In questo modo l'episodio in questione permette di esprimere le percezioni dei ragazzi delle *enquêtes* sulle maschilità più diffuse, così come lo scontro con un universo culturale legato ancora al passato e che percepiscono oggi come non più adatto e persino sbagliato. Gli strumenti che derivano da questo mondo e che vengono proposti ai ragazzi non risultano utili per costruire la loro identità, e dal romanzo emerge con chiarezza la volontà di avere dei nuovi punti di riferimento. Un esempio folgorante è proprio il tentativo del ragazzo di ricercare nelle parole scritte in una chiesa "Père, éloignez moi de ce calice..." un sostegno per manifestare il desiderio di vivere la sua identità maschile lontana da tutte quelle espressioni violente, aggressive o sessiste legate alla maschilità più diffusa nel suo ambiente. Il romanzo, che mette in evidenza le numerose influenze reazionarie provenienti da persone appartenenti al mondo cattolico, non disdegna poi di mostrare come nel percorso di sviluppo della propria identità maschile ogni elemento possa essere usato, talvolta persino la spiritualità. Gli elementi che però andrebbero attenzionati e, se possibile, allontanati dall'identità maschile, non sono tanto elementi appartenenti a un certo gruppo o ad una certa cultura, quanto gli episodi di violenza, aggressività e sopraffazione dell'altro, presenti più generalmente nelle culture patriarcali. Tutto questo è però possibile solo grazie a dei punti di riferimento validi, i quali sono già messi a disposizione dagli innumerevoli studi scientifici che abbiamo passato in rassegna, così come da molti altri. La strada per cercare delle nuove maschilità non è e non può essere prefissata, e anche degli elementi inaspettati come la religione, spesso terreno di scontri quando si tratta di affrontare le tema-

18. "Quella mattina, il genitore sembra voler dettare le sue Memorie. Ordina ancora due bicchieri di vino giallo. Da piccolo, quando il ragazzo si annoiava a messa, decifrava le iscrizioni sulle vetrate: PADRE, ALLONTAMANI DA QUESTA COPPA..." (Traduzione mia.)

tiche di genere, potrebbero integrarsi in un percorso di formazione di una nuova identità maschile. Ad ogni modo, bisognerebbe allontanare le espressioni violente nelle maschilità ed essere veramente disposti a mettere in discussione le strutture di genere presenti nella società, adoperando come punto di riferimento una visione più scientifica del genere. Se il mondo degli uomini che queste indagini hanno mostrato, è un mondo problematico e ormai indesiderato, quello che possono costruire i ragazzi grazie al loro lavoro identitario, ha ancora la possibilità di essere diverso.

Conclusioni

Partendo da un romanzo caratterizzato da una forte vocazione sociologica e dalle testimonianze in esso presenti, questo articolo ha mostrato numerosi aspetti delle maschilità contemporanee nelle società occidentali, come ad esempio esse vengono costruite e quali sono le loro radici culturali, mostrando anche la loro natura costruita, tipica del genere.

Il romanzo riporta, infatti, innumerevoli testimonianze di come spesso l'identità maschile sia ancora percepita come un dato puramente biologico, nonostante le conoscenze scientifiche attuali ne confermano la sua natura culturale. Tramite le indagini del romanzo sono stati analizzati i discorsi attraverso cui si prova a difendere e sostenere la visione essenzialista del genere spesso presenti nei confronti fra i ragazzi stessi, talvolta nei dibattiti politici, ma a volte persino nei discorsi degli educatori nelle scuole. Si è mostrato poi come questi discorsi che sostengono la visione essenzialista non siano più validi da un punto di vista scientifico. In seguito, si sono analizzati alcuni riferimenti a delle fonti mediche antiche che, oltre a essere inquadrati in una visione essenzialista del genere, si ricollegavano a delle idee misogine e che sostenevano la legittimità di alcune forme di aggressioni da parte degli uomini nei confronti delle donne, mostrando infine come queste idee non abbiano alcun fondamento valido. Si è altresì evidenziato come le neuroscienze siano in accordo con le ricerche sociologiche sul genere, validando dunque l'esistenza e la veridicità degli studi di genere.

L'identità maschile e la sua costruzione ha occupato un posto centrale nelle sopracitate analisi. Questo ha reso possibile poi l'analisi di alcuni modelli identitari presenti nelle indagini del romanzo. Si è potuto confer-

mare l'esistenza di una gerarchia delle maschilità, tracciando alcuni tratti comuni che spesso spingono gli uomini ad assumere comportamenti legati alla sopraffazione dell'altro e all'aggressività. Si è infine evidenziata una sensibilità nascente da parte dei ragazzi verso le tematiche di genere e la volontà di questi di ricercare nuove forme di maschilità lontane dai modelli iper-competitivi e alle volte aggressivi già esistenti. L'identità maschile appare quindi allo stesso tempo come la sede di alcuni problemi su cui lavorare ma anche come una risorsa a partire dalla quale poter costruire un dialogo sul genere che possa portare a ulteriori cambiamenti sociali nell'ottica dell'uguaglianza di genere e della creazione di una società più giusta e meno violenta.

Bibliografia

- Bourdieu, P. (1998), *La Domination Masculine*, Seuil, Paris.
- Butler, J. (2005), *Trouble dans le Genre*, La Découverte, Paris.
- Connell, R. (2014), *Masculinités*, Éditions Amsterdam, Paris.
- Eliot, L. (2010), *The Myth of Pink and Blue Brain*, in «Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development», 68 (3), pp. 32-36.
- Maira, D. (2021), *Molleses renaissantes*, Droz, Genève.
- Mack, M. A. (2017), *Sexagon*, Fordham University Press, New York.
- Meizoz, J. (2017), *Faire le Garçon*, Éditions ZOE, Chêne-Bourg.
- Meizoz, J. (2001), *L'Age du roman parlant, 1919-1939 : écrivains, critiques, linguistes et pédagogues en débat*, Préface de Pierre Bourdieu, Droz, Genève.
- Rinaldi, C. (2018), *Maschilità, devianze, crimine*, Meltemi, Roma.
- Rinaldi, C. (2020), *Uomini che si fanno pagare*, DeriveApprodi, Roma.
- Vörös, F. (2020), *Désirer comme un homme*, La Découverte, Paris.
- Wagner, D., Grotten, D. (1935), *La Santé des Familles - la santé pour tous*, Jacques Kramer Sanitas, Paris.

Police Brutality e studi sulle forze di polizia

Sebastian Misilmeri

Introduzione

Le forze di polizia sono un oggetto di indagine assai complesso: parliamo di “istituzioni totali”, rigide ed altamente gerarchizzate, molto restrittive rispetto a possibili confronti con l'esterno. È la polizia che detiene il monopolio della violenza legittimata dal potere politico e rivolta al controllo del rispetto delle norme e dell'ordine sociale (Tilly, 1990). Studiare la condotta violenta all'interno delle istituzioni deputate alla salvaguardia delle norme sociali, al mantenimento dell'ordine attraverso il controllo e la prevenzione, alla protezione del paese significa districarsi nello studio della devianza di quelle agenzie che la devianza la controllano; un apparente paradosso che porta con sé una costellazione di ambiguità e contraddizioni che vale la pena indagare poiché, nel dialogo e nell'interazione di queste forze con la società, molte questioni assumono un'importanza collettiva. Approfondire tali questioni rischia di mettere in discussione la reputazione e il buon funzionamento di quelle istituzioni che quotidianamente sono impegnate a restituire una certa immagine di sé come rappresentanti dell'ordine sociale e garanti imparziali della giustizia.

Lo studio di questi fenomeni è però, come vedremo, assai limitato e i vari autori che se ne sono occupati hanno spesso assunto la prospettiva del singolo individuo, senza interrogarsi sulle possibili responsabilità di queste organizzazioni. Sostenere questo tipo di tesi porta, a mio avviso, al perpetrarsi di condotte violente e devianti poiché non problematizza questioni di cruciale importanza e permette alle istituzioni di rimanere impenetrabili e poco trasparenti. Ci si chiede, dunque, se condotte violente e devianti non possano essere lette come il riflesso di dinamiche strutturali disfunzionali che spingono i propri membri a mettere in pratica comportamenti di questo tipo. Sebbene alcuni autori si siano orientati

in questa direzione, la letteratura esistente presenta ancora gravi lacune che necessitano di essere colmate.

Stato dell'arte e situazione italiana

La sociologia della polizia ha una tradizione piuttosto recente e si è sviluppata a partire dagli anni Sessanta nei paesi anglosassoni e successivamente in Francia, Olanda e Belgio. Uno dei primi autori ad occuparsene è l'inglese Banton che, attraverso una ricerca condotta mediante osservazione partecipante, osserva gli agenti di polizia impegnati nelle loro attività di ronda. L'autore evidenzia come l'agire della polizia in queste situazioni fosse caratterizzato da un atteggiamento classista e razzista (Banton, 1964). Poco dopo, negli Stati Uniti, altri autori iniziano ad occuparsene. In particolare, Bittner (1967) elabora una teoria della polizia sottolineando il carattere coercitivo degli agenti in alcune circostanze, in special modo verso i soggetti appartenenti a certi gruppi sociali, in particolare di barboni e marginali. C'è da precisare che, sebbene in molti paesi la letteratura sia ormai molto vasta, la maggior parte degli studi risultano essere non ricerche "sulla" polizia quanto "per" la polizia, promosse e finanziate da parte dei poteri pubblici o comunque portate avanti da ricercatori non sufficientemente indipendenti, in un'ottica manageriale, al fine di modernizzare e rafforzare la polizia stessa.

In Italia, la situazione risulta piuttosto delicata. Nel nostro paese le forze armate sono un oggetto di studio molto trascurato dalle scienze sociali e politiche, infatti, la letteratura scientifica è particolarmente carente se escludiamo i testi a carattere giuridico e quegli interventi che esaltano l'istituzione senza dire nulla su di essa. Tutto questo in un paese dove le polizie hanno storicamente svolto, e svolgono ancora oggi, un ruolo centrale nel mantenimento del potere politico attraverso la repressione delle opposizioni e il rafforzamento dei privilegi delle classi dominanti. Infatti, se è vero che nella maggior parte dei paesi occidentali la polizia è costantemente impegnata in un lavoro di "chirurgia sociale" atto ad assicurare il potere sociale del cittadino distinguendolo dal non-cittadino (Palidda, 2000), ossia dal deviante, dall'escluso, in Italia queste azioni hanno assunto, in diverse occasioni, un carattere particolarmente brutale e violento. Il caso Aldrovandi, Cucchi, Uva, Rasman, il G8 di Genova del 2001

dove hanno avuto luogo una serie di eventi anche tragici, come il caso della morte di Carlo Giuliani, manifestante ventitreenne, e le violenze perpetrate nella scuola Diaz, all'interno della quale alcuni manifestanti si erano riuniti per passare la notte (in quello che fu definito dal giornalista Gianfranco Botta un pestaggio da "macelleria messicana") e nella caserma di Bolzaneto, sono soltanto alcuni dei fatti di cronaca che restituiscono un quadro assai preoccupante della situazione italiana. Come spiegare questi eventi di "Police brutality"?

Gianluca Prestigiacomo, ex operatore della Digos presente alle giornate del G8 di Genova:

«Come in ogni istituzione o ambito della società, le mele marce ci sono ovunque, l'importante è non farsi contagiare. Perciò, sono totalmente convinto che gli anticorpi ci siano e la stragrande maggioranza sia formata da donne e uomini con la schiena dritta. Operatori ineccepibili, che applicano il Codice Penale a garanzia della Costituzione, e l'umana comprensione verso qualsiasi situazione. Infatti, non è mai stata messa in dubbio la professionalità delle Forze dell'Ordine, nemmeno dopo i fatti di Genova. L'importante è individuare sempre e senza esitazione le mele marce, togliendole dal cesto.»¹⁹

Police Brutality e Teorie Psicologiche

Sono molte le dichiarazioni degli appartenenti alle forze di polizia, di giornalisti e studiosi che si appoggiano alla cosiddetta "teoria delle mele marce": la responsabilità di queste azioni viene ricondotta alle caratteristiche personali dell'agente all'interno di una istituzione fondamentalmente sana. Si utilizza, in questi casi, un approccio teorico di tipo psicologico che rimanda alla personalità del singolo e agli attributi individuali, oscurando completamente l'organizzazione in cui questi soggetti si muovono e apprendono tecniche, modalità cognitive, linguaggi attraverso specifici processi di socializzazione. Numerose variabili quali sesso, età, origine e istituzione sono state individuate per spiegare gli episodi di violenza

19. <https://www.mangialibri.com/interviste/intervista-gianluca-prestigiacomo> (consultato il 03/05/2022).

all'interno delle forze armate (Greene et al., 2004; Kane-White, 2009). Una prospettiva questa che consente di deresponsabilizzare le istituzioni e orientare la questione unicamente verso le responsabilità o debolezze individuali. Un approccio che non tenga conto delle questioni organizzative e interne all'istituzione, che nega l'importanza dei modelli relazionali e di interazione portati avanti dai vari gruppi, che non considera i processi di costruzione dell'identità e del ruolo del poliziotto, rischia di produrre una letteratura miope che ricalca la logica dell'istituzione formale, capace di deviare ogni responsabilità verso i propri membri. Quello che risulta evidente è la capacità e la possibilità delle polizie nel destreggiarsi e sfuggire alle più disparate accuse, in quella che Kirschman chiama "Deflection of blame": una forma di controllo burocratico che difende la reputazione dell'organizzazione dalle colpe dei suoi membri (Kirschman, 1983).

Sicurezza e mutamenti negli apparati di polizia

Questi episodi, però, sembrano caratterizzare la storia della polizia sin dalle sue origini e riguardano spesso gruppi e minoranze etniche: c'è il sospetto che razzismo e nazionalismo siano caratteristiche distintive di queste organizzazioni (Griffin, 1996). A partire dagli anni Settanta poi, il concetto di sicurezza, declinato nelle sue forme di difesa nazionale e militare e rivolta alla lotta contro ogni tipo di minaccia (droga, criminalità, terrorismo), diventa centrale nelle politiche occidentali e porta alla proliferazione di paure e incertezze all'interno della società tutta. Insieme a questi mutamenti "le azioni di polizia riguardanti il controllo del territorio tendono sempre più a confondersi con quelle relative alla gestione dell'ordine pubblico, attraverso la militarizzazione delle zone urbane 'più problematiche', i pattugliamenti e le operazioni di 'bonifica' e talvolta l'uso di armi e dispositivi di tipo militare" (Palidda, 2000, p.34), e con lo sviluppo di una "società del rischio" (Beck, 1994) o di una "società dell'incertezza" (Bauman, 1999) si è andati verso quella che alcuni autori hanno definito "doppia conversione" (Dal Lago e Palidda, 2010) dove le azioni di polizia e quelle militari si mischiano e, a volte, finiscono per sovrapporsi. Questa tendenza ha portato importanti cambiamenti nella struttura e nell'organizzazione degli apparati di polizia. Ad esempio, gli agenti iniziano ad essere equipaggiati con attrezzatura da guerra tecno-

logica, i militari cominciano ad affiancare la polizia nel pattugliamento delle aree urbane (Bigo e Tsoukala, 2008) e con l'abolizione della leva obbligatoria (la legge Martino del 2004) nascono i corpi professionali. Inoltre, a partire dagli anni 2000, molti dei posti delle forze di polizia vengono riservati a chi proviene dall'esercito e si stima che attualmente almeno $\frac{1}{3}$ degli agenti di polizia siano ex militari. Queste dinamiche di professionalizzazione portano ad una espansione della cultura militare che conduce spesso alla formazione di personalità autoritarie e, nel caso italiano, quasi apertamente fasciste e "pretoriane" (Soeters et al., 2006; Born, 2006). Charlie Barnao, sociologo italiano che si è ampiamente occupato di studi sulle forze armate, in un suo articolo, ipotizza "una correlazione tra il modello addestrativo delle forze armate ed episodi di violenza sadica e incontrollata e di tortura, perpetrati da parte degli attori sociali formati sulla base di quel modello" (Barnao, 2018, p. 61) arrivando ad intendere i processi addestrativi come una forma di tortura basata sul modello del condizionamento operante²⁰ nella quale si utilizzano "tecniche, dinamiche interazionali, e modello psicologico di riferimento, tipici della tortura" (Barnao, 2018, p. 66). L'autore evidenzia come vittima da un lato e recluta dall'altro attraversino le medesime fasi: dalla separazione (azzeramento e infantilizzazione) dalla società civile e attraverso un periodo di transizione fatta da azioni quotidiane di violenza e rituali che servono a trasmettere norme e valori culturali, si arriva all'aggregazione, introducendo, a tutti gli effetti e a pieni diritti, la recluta nel mondo militare in un caso e trasformando la vittima in collaboratore nell'altro (Barnao, 2018). L'obiettivo finale, nel caso dell'addestramento militare, è quello di "costruire guerrieri", forgiare un combattente ideale che sia dotato di "precise caratteristiche: 'non riflessività' (per un'obbedienza cieca), 'non empatia' (per evitare un pericoloso coinvolgimento emotivo con il nemico/vittima), capacità di resistenza estrema – nell'immediato – a stress fisico e psicologico, capacità di torturare" (Barnao, 2018, p. 107). La cultura poliziesca e militare, poi, sembra gravitare attorno ad un certo culto della maschilità eroica a tutela dell'egemonia maschile (Rinaldi, 2018). I processi di (ri)socializzazione alla quale sono sottoposti i nuovi membri rimarcano molti di quegli elementi esistenti nella più ampia real-

20. Paradigma sperimentale di derivazione comportamentista elaborato dallo psicologo Skinner che mira alla modifica o all'apprendimento di specifici comportamenti ottenuti attraverso una serie di rinforzi o punizioni.

tà sociale e che riguardano la costruzione di una maschilità egemone, esasperando alcune caratteristiche legate alla virilità e alla superiorità fisica e psicologica. L'immagine che viene veicolata è quella dell'uomo forte, che non mostra emozioni, sempre pronto all'azione. La presenza di donne in tali organizzazioni, che sono fortezze della maschilità, non fa altro che rimarcare ancor di più la differenza tra maschi e femmine: esse vengono oggettivate, intese come outsiders, come soggetti poco credibili (Prokos e Padavic, 2002). Il ruolo della donna viene coerentemente inquadrato nei termini di una società patriarcale-capitalista e, come fa notare Palidda "queste donne hanno spesso assunto in toto le caratteristiche del comando maschile, mettendo in campo un impegno straordinario per guadagnarsi il rispetto o dimostrare di essere 'meglio degli uomini'. 'Alcune sono diventate peggio degli uomini' dicono alcuni assistenti sociali, opinione diffusa sia tra persone oggetto dell'azione di polizia, sia tra gli avvocati" (Palidda 2000, p. 81). Così, in maniera reattiva e tentando di apparire come membri idonei al ruolo, alcune donne esasperano quelle caratteristiche proprie della cultura maschile dominante.

Conclusioni

In base a quanto detto, appare chiara l'urgenza di elaborare nuove ricerche che possano fare luce su alcuni aspetti di un oggetto di indagine così complesso e controverso. L'Italia è uno dei pochi paesi d'Europa a non avere ancora introdotto i codici identificativi sulle divise per riconoscere gli ufficiali di polizia ed eventualmente identificarli in situazioni poco chiare o ambigue e, nonostante le sollecitazioni di associazioni quali Amnesty International e la stessa Unione Europea, tutti i disegni di legge presentati a seguito dei fatti di Genova del 2001 non sono mai stati approvati. Altre proposte avanzate da associazioni quali Antigone (2010) che rimangono ad oggi inascoltate sono quella di "introdurre il crimine di tortura nel Codice penale" e "istituire una figura indipendente di controllo di caserme, commissariati, carceri e centri di identificazione per stranieri. È chiaro che la sorveglianza, da sola, non sia in grado di tutelare i cittadini in maniera adeguata e che gli interventi che bisognerebbe applicare dovrebbero essere strutturali ma un'opposizione così forte da parte dei governi a queste proposte ci fa quantomeno interrogare su come forze

di polizia e politica siano così intimamente legati e su quale sia la direzione intrapresa dai governi italiani che appaiono più interessati a proteggere e rafforzare queste istituzioni che a tutelare i diritti dei suoi cittadini.

Bibliografia

- Banton, M. (1964), *The policeman in the community*, Tavistock, London.
- Bauman, Z. (2017), *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari.
- Barnao, C. (2018), *Il soldato (im) perfetto. Addestramento militare, polizia e tortura*, in «Ordines», 2(dicembre), pp. 57-112.
- Barnao, C. & Saitta, P. (2014), *Costruire guerrieri. Autoritarismo e personalità fasciste nelle forze armate italiane*, in C. Rinaldi (a cura di), *La violenza normalizzata. Omofobie e transfobie negli scenari contemporanei* (pp. 261-286), Edizioni Kaplan, Torino.
- Beck, U. (1994), *D'une théorie critique de la société vers la théorie d'une auto-critique sociale*, in «Déviance et société», 18(3), pp. 333-344.
- Bigo, D., & Tsoukala, A. (a cura di) (2008), *Terror, insecurity and liberty: Illiberal practices of liberal regimes after 9/11*, Routledge.
- Bittner, E. (1967), *The police on skid-row: A study of peace keeping*, in «American Sociological Review», pp. 699-715.
- Dal Lago, A., & Palidda, S. (2010), *Conflict, security and the reshaping of society: the civilization of war*, Taylor & Francis, London.
- Greene, J. R., Piquero, A. R., Hickman, M. J., & Lawton, B. A. (2004), *Police integrity and accountability in Philadelphia: Predicting and assessing police misconduct*, NCJ, 207823, Whashington.
- Griffin, C., & Ruiz, J. (1999), *The sociopathic police personality: Is it a product of the "Rotten Apple" or the "Rotten Barrel?"*, in «Journal of Police and Criminal Psychology», 14(1), pp. 28-37.
- Kane, R. J., & White, M. D. (2009), *Bad cops: A study of career-ending misconduct among New York City police officers*, in «Criminology & Public Policy», 8(4), pp. 737-769.
- Kirschman, E. (1983), *Wounded heroes: a case study and systems analysis of job-related stress and emotional dysfunction in three police officers*, Doctoral dissertation, University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan.

- Palidda, S. (2000), *Polizia postmoderna: etnografia del nuovo controllo sociale*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Prokos, A., & Padavic, I. (2002), 'There oughtta be a law against bitches': *Masculinity lessons in police academy training*, in «Gender, work & organization», 9(4), pp. 439-459.
- Rinaldi, C. (2018), *Maschilità, devianze, crimine*, Meltemi, Milano.
- Soeters, J. L., Winslow, D. J., & Weibull, A. (2006), *Military culture*, in «Handbook of the Sociology of the Military», pp. 237-254.
- Tilly, C. (1990), *Capital, Coercion and European States*, Basil Blackwell, Cambridge.

Sitografia

- Antigone (2010, 13 maggio) <https://www.antigone.it/english/76-archivio/2307-e-non-ci-parlino-di-mele-marce>
- Mangialibri (2021, 24 luglio). <https://www.mangialibri.com/interviste/intervista-gianluca-prestigiacomio>

Finan-ansia

Capitalismo e governo della povertà

Youssef Amraoui

*«Credit is the economic judgment on the morality of a man.
In credit, the man himself, instead of metal or paper,
has become the mediator of exchange, not however as a man,
but as the mode of existence of capital and interest»*

MARX, APPUNTI SU JAMES MILL

Introduzione

Lo scopo di questo lavoro è quello di analizzare l'ascesa nei mercati finanziari del *microcredito*, ossia la concessione di prestiti onerosi a soggetti non bancabili, nonostante lo strumento in origine sia nato con finalità radicalmente diverse da quelle del profitto. Le imprese pionieristiche della Grameen Bank di Yunus hanno dimostrato che i poveri sono solvibili, e a partire da quell'esperienza anche la finanza tradizionale si è cominciata ad interessare a quel che Marco Fama ha definito "la finanziarizzazione della povertà". Ciò che in sostanza doveva servire come una cura della povertà, riecheggiando il vecchio motto che preferiva la canna da pesca al pesce, scivola anch'esso nello spazio del mercato. Giungeremo a parlare di microcredito dopo aver visto quando è sorto il problema della povertà per le società moderna, accennando brevemente alle soluzioni adottate per contrastarla e reintegrare i poveri nella forma di forza lavoro salariata. A tal fine, ho deciso di procedere strutturando il lavoro in tre passaggi fondamentali: anzitutto, una descrizione del rapporto tra l'ascesa del capitalismo e la marea degli ex contadini "neo poveri" all'alba della grande trasformazione industriale; nel secondo passaggio ci concentreremo sulla descrizione della figura dell'"uomo indebitato"; e infine, vedremo come i nuovi strumenti finanziari dell'arsenale della "guerra alla povertà" sono

in realtà dispositivi che rispondono ad esigenze disciplinari velate dalle politiche di welfare. Vedremo come il termine *povertà* sia da intendersi non tanto come una mera condizione di deprivazione materiale, ma come un dispositivo concettuale che genera, crea, produce, il “soggetto povero”, al quale, di volta in volta, è assegnata, nel contesto capitalista, una collocazione precisa, funzionale, per non dire necessaria, all’accumulazione della ricchezza da parte dei detentori del capitale. Lo stesso può dirsi per la figura del *soggetto indebitato*. Quest’ultimo, infatti, è il *soggetto* al quale si trova *assoggettato* il “povero” contemporaneo, che a differenza sia del “povero” medievale, che di quello moderno pre-liberale e persino del povero all’interno degli Stati liberali “classici”, si trova a dover subordinare le proprie scelte di vita, il proprio futuro, e pertanto la propria stessa esistenza, a qualcosa che non vede, non comprende e al quale è disciplinato a ricondurre ogni sua azione – come vedremo non si tratta più di una sussunzione, operata dal capitale, della mera *forza lavoro*, ma di un irretimento che avvolge persino i rapporti sociali fondamentali.

La capacità pervasiva della finanza ha cominciato a realizzare il suo massimo potenziale a partire dagli anni Settanta, in contemporanea all’acuirsi della crisi del modello capitalista fordista, strutturato sull’industria e sulla necessità di espandere lo spazio fisico del mercato nel quale riversare il sovrappiù produttivo. Il «povero», improvvisamente chiamato a trasformarsi in *homo oeconomicus*, è costretto a rompere con le forme che garantivano un tempo la sua sussistenza per abbracciare l’«etica del lavoro» capitalista. A partire da una sua supposta condizione di inferiorità culturale, lo si obbliga a ripensare sé stesso e la natura dei rapporti sociali nel suo contesto di appartenenza, caricandolo di un senso di colpa per il debito che è chiamato ad onorare ed obbligandolo a monetizzare i suoi legami affettivi, spesso usati come un vero e proprio meccanismo di garanzia a sostituzione del collaterale.

Capitalismo e povertà

Quando pensiamo che le ricchezze accumulate dai paesi europei nei primi secoli della modernità sia il mero prodotto di qualità endogene all’Europa, che il merito è esclusivamente della superiorità culturale della civiltà del vecchio continente, commettiamo almeno due errori fonda-

mentali, che sono quelli classici della narrazione egemone sulla “natura” e sugli effetti del capitalismo: l’*essenzialismo* e la *forclusione*. Il primo riduce all’osso la narrazione, producendo un discorso semplicistico, entusiasmante e, in apparenza, facilmente comprensibile (tutte caratteristiche della moderna propaganda), mentre la seconda consiste in una vera e propria *rimozione* del passato al fine di permettere al *corpo* collettivo egemone di sopravvivere e riprodursi. Seguendo la traccia delineata da Mellino nel suo *Cittadinanza post-coloniale*, non possiamo non allargare la nostra riflessione sulla nascita del capitalismo aldilà dell’idea che questo si sia prodotto dalle trasformazioni nell’ethos della cristianità europea e con la diffusione del riformismo protestante. È indubbio che questo abbia influito molto, soprattutto in un mondo che si reggeva sul forte rapporto tra *trono* e *altare*, e dunque sulla legittimazione del potere, e delle strutture sociali, fondata sulla *volontà divina*²¹. Ma questa spiegazione non basta, soprattutto perché è viziata da una lettura esageratamente eurocentrica del fenomeno. L’errore fondamentale sta nel leggere il capitalismo come un fenomeno endogeno alla cultura europea. Sostenere questo significa sottovalutare la grande importanza che ebbero le scoperte geografiche del XV e del XVI secolo, che accrebbero esponenzialmente gli scambi interni al vecchio continente e consentirono il riversamento in Europa di fiumi di oro, argento e altre nuove, preziosissime, materie prime. Perfino “l’arte di governo” occidentale è stata trasformata dall’incontro con il *selvaggio* e dalle immense ricchezze accumulate con le razzie commerciali nel nuovo mondo. Marco Fama si spinge nel sostenere che la stessa figura del *lavoratore salariato* è una traduzione, operata dentro la madre patria, della possibilità di *mettere a valore* i corpi - a favore del capitale - dei “selvaggi” occidentali, ossia delle masse “incivili” e *povere*, devastate dalle trasformazioni che avevano consegnato nelle mani dei capitalisti le terre attraverso le quali si erano sostenuti per secoli (Fama 2017, pp. 86-90).

Dicevamo che non è possibile leggere il capitalismo esclusivamente nella sua dimensione introeuropea, Immanuel Wellerstein sostiene che sin dalle sue origini il capitale si è strutturato in uno spazio definito come “sistema mondo”. I sistemi mondo sono caratterizzati da una divisione del lavoro gerarchicamente organizzata su tre livelli: il centro, la periferia e la

21. Oltre agli evidenti riferimenti all’idea weberiana di spirito del capitalismo, mi riferisco al lavoro sulla “nascita della povertà” di Marco Fama in *Il governo della povertà ai tempi della (micro) finanza*, Ombre corte, Verona, 2017, pp 70-103

semi-periferia. Verso il centro si determina un costante afflusso di ricchezza sottratta nelle aree periferiche, per mezzo del pagamento dei tributi nel caso degli imperi-mondo, a causa delle asimmetrie su cui si reggono gli scambi commerciali nel secondo caso (Balibar e Wallerstein 2020, p. 29). L'elemento più interessante dello schema che presenta Wellerstein è la sua proposta di considerare i "sistemi sociali" come unità d'analisi della geografia della ricchezza nei quadri globali complissi delle economie-mondo. In sostanza le nazioni più industrializzate rappresentano il centro del sistema, ad esse arrivano le materie prime e altri prodotti a basso costo dalle periferie. Le merci prodotte dal centro – più forte tecnologicamente – incorporano una quantità di lavoro minore rispetto a quelle della periferia – dove il costo del *lavoro* è più basso – e per via dello scambio tra le une e le altre si realizza un *surplus* a favore del centro. Quindi secondo Wellerstein e Arghiri Emmanuel tutta l'economia-mondo moderna si regge su questo *scambio ineguale* (Ibidem). Uno studioso italiano, Giovanni Arrighi, contesta la teoria di Wellerstein, pur condividendone l'impostazione globalista, perché questa sarebbe viziata dalla prospettiva inversa a quella che criticavamo all'inizio di questa sezione. Ossia ad una prospettiva che colloca la nascita del capitalismo esclusivamente dentro i confini europei se ne sostituisce un'altra che vede la genesi del capitalismo *totalmente* al di fuori del vecchio continente. Per dirla con un termine coniato dallo studioso di comunicazione umana Paul Watzlawick, secondo Arrighi si rischia di passare da una *ipersoluzione* (Watzlawick 2001) all'altra. Secondo lo studioso, infatti, bisogna stare attenti a quelli che lui definisce i *cicli sistemici di accumulazione*, dai quali prende il nome la sua teoria. All'eccessivo determinismo di Wellerstein, Arrighi risponde suggerendo di guardare al capitalismo come ad un *modo di accumulazione e di dominio*, piuttosto che come ad un semplice *modo di scambio e di produzione*. Quest'ultimo osserva nella storia del Capitale il susseguirsi di "cicli" nei quali, di volta in volta, una determinata potenza assume il ruolo di traino e di guida dell'economia mondiale - potenze iberiche, Inghilterra, Stati Uniti, Cina (Fama 2017, pp. 31-33). Questo passaggio del pensiero di Arrighi è spiegato da Marco Fama in questi termini: "Quando si creano le condizioni affinché una potenza sviluppi dei vantaggi considerevoli nella produzione e nel commercio – come accaduto nel caso dell'Inghilterra vittoriana o degli Stati Uniti alla fine della Seconda guerra mondiale - questa stessa potenza diviene egemone, coinvolgendo gli altri Stati in una

strategia di sviluppo basata su una specifica divisione internazionale del lavoro” (Fama 2017, pp. 33-34).

Questa teoria ciclica implica logicamente che qualunque periodo di egemonia sia da interpretarsi come interno ad una parabola che raggiunge il suo picco per poi essere condannata inesorabilmente ad essere divorata dalle proprie contraddizioni cadendo in una fase recessiva. Diremmo noi, subisci una, o più, *crisi*. La grande depressione del 29, la “crisi spia” (Arrighi, 2003) del 72-73, e la crisi subprime scatenatasi in seguito all’euforia transeunte degli anni Novanta rappresentano il lento processo di decadimento dell’egemonia americana sull’attuale sistema-mondo (Fama 2017, pp. 34-44). Le svolte *espansive*, come quelle *recessive*, costringono il capitale ad una continua trasformazione, che viene costantemente recepita e praticata dalle Istituzioni poste in un ordine governamentale capitalista. Le trasformazioni investono le unità d’analisi che Wellerstein aveva individuato con il nome di sistemi sociali. Questi cambiamenti travolgono i popoli, le soggettività e il sistema all’interno del quale si producono e si replicano. È quello che è sempre accaduto laddove il capitalismo ha trionfato, fin dalle origini dell’Inghilterra borghese e il conseguente impoverimento degli ex contadini britannici. A partire da quanto detto fin qui, cerchiamo adesso di vedere come la logica accumulatrice del capitale, ciclicamente in trasformazione, abbia prima creato e poi governato la figura del povero.

Può essere utile cominciare la nostra breve trattazione tenendo a mente ciò che ci segnala Majid Rahnema:

Il termine povero è stato usato come aggettivo per migliaia di anni, fino alla comparsa delle prime società di scambio. Ogni cosa, ogni specie animale o vegetale, quindi anche ogni essere umano erano dotati di qualità innate o acquisite. Quando queste qualità non corrispondevano a ciò che la società si aspettava l’individuo veniva chiamato *povero*. Un individuo poteva dunque essere nello stesso tempo più o meno “povero” e più o meno “ricco”: un uomo molto agiato, ma gretto, era “un uomo povero”. Tutto dipendeva infatti dalle norme sociali in vigore. (Fama 2017, pp. 71-72)

Se vogliamo collocare la nascita del capitalismo in coincidenza del tramonto dei sistemi sociali tradizionali della società feudale, allora è questo stesso evento che ha stravolto le categorie dei subordinati generando il

soggetto povero. Nelle società Medievali, infatti, compiendo lo sforzo di sostantivare anacronisticamente l'aggettivo povero, possiamo dire che ci trovavamo in un regime dominato dalla dimensione trascendente e religiosa, dove alla figura del *povero* erano associate emozioni diverse. Come ci ricorda Fama, fu il dibattito teologico che oscillava tra un'esaltazione degli "ultimi" e il dovere morale della "laboriosità del buon cristiano" a creare lo spazio per una molteplicità di soggettività *povere*. Scrive Fama:

La povertà volontaria, intesa più come una via di perfezione spirituale che come una virtù in sé stessa, era prerogativa quasi esclusiva del clero. Da questi *pauperus cum Petro* venivano distinti i *pauperus cum Lazaro*, *poveri involontari* dei quali la Chiesa e i fedeli avevano l'obbligo di prendersi cura. La carità nei confronti di questi ultimi, tuttavia, doveva avere una sua qualche ragion d'essere. Malati, orfani, vedovi, persone con scarso reddito, contadini afflitti dai debiti o dalle carestie, anziani che avevano lavorato lungo tutto il corso della loro vita, ne erano ritenuti degni in quanto *meritevoli*. Tutti gli altri – vagabondi, mendicanti e senza fissa dimora – erano invece considerati come *poveri non meritevoli*, emblema di una *povertà* addirittura peccaminosa. (Fama 2017, p. 77)

Aldilà degli alti e bassi vissuti dai "poveri" durante il medioevo, c'è da dire che durante quest'arco temporale le forme in cui questa povertà si manifestava erano molto diversificate e, anche nei momenti in cui i subalterni si sollevavano durante le rivolte, mancava completamente la dimensione dell'auto riconoscimento in quanto "poveri" (Fama 2017, pp. 79-80). In quest'epoca la scarsità di risorse consegue allo *status*. La povertà è anzitutto "subordinazione, mancanza di potere, vulnerabilità di fronte all'arbitrio" (Fama 2017, p. 82). Con lo sviluppo della dimensione urbana nel tardo medioevo cominciano a confluire dalle campagne una massa crescente di diseredati. Nasce in questi anni l'ossessione nei confronti dei *falsi poveri*, che si distinguono dai poveri meritevoli e laboriosi. Questi cambiamenti generano una trasformazione fondamentale in seno alle società europee: il lavoro, che tradizionalmente era concepito come una punizione terrena subita dall'uomo e "riservata" principalmente ai subalterni, diventerà con la riforma protestante un valore in sé. Aprendo le strade alla società capitalistica, questa trasformazione rivalorizza il denaro e la moneta, considerate in passato "lo sterco del diavolo". Va infatti riconosciuto che la società medioevale fosse una società basata sul dono,

dove concetti come profitto non significavano ancora nulla (Fama 2017, pp. 76-85).

L'Età Moderna è stata contraddistinta dal processo di trasformazione consistito nella decomposizione del modello politico economico di stampo feudale a favore del sorgere del *homo oeconomicus*, ossia da un *uomo* nuovo – ovviamente “uomo” anche in quanto individuo della specie umana di sesso maschile – guidato dalla razionalità economica dell'interesse. Due effetti annunciavano l'imminente ascesa della società di mercato e i suoi conseguenti effetti su quella che Fama chiama “storia della *pover-tà*”: la perdita del carattere individuale della carità e il movimento delle *enclosures*, quest'ultimo avviatosi alla fine del XV secolo e consistito nel privare i contadini di terre nelle quali avevano vissuto per secoli sotto il regime precedente a favore del nuovo regime della proprietà privata.

La *distruzione creatrice* del capitale, teorizzata da Schumpeter, produsse una marea di contadini senza terra, separati dai mezzi di produzione e di sussistenza, ai quali non restava altro che l'accattonaggio. I *poveri* divennero oggetto della paura in Occidente: rappresentavano “una sorta di incubo” per gli antenati della società del benessere; e “un'ossessione” per le istituzioni dell'epoca. Queste “prendono in carico” i poveri alternando strumenti repressivi con pratiche disciplinari, nascono infatti gli Ospedali e le *workhouse* al fine di “piegare le resistenze, elaborare una serie di tattiche atte a indocilire i corpi, sperimentare – non senza incorrere in una serie di fallimenti – nuovi metodi di *governo delle condotte umane*”²² per riuscire ad imporre una differenza, su un piano simbolico ancor prima che reale, tra la condizione del *povero* e quella dell'operaio salariato, comunque sfruttato e costretto in una condizione di miseria” (Fama 2017, p. 87). In pratica l'emersione della classe lavoratrice è stata spinta dalla costante minaccia di finire nei “luoghi della vergogna” – appellativo dato alle *workhouse* – e dalla più antica forma di ricatto: non avere alternative. Dunque, se da un lato l'unica soluzione era il venir sfruttati nella nascente industria, per i *poveri*, distinti a questo punto dai salariati più simbolicamente che realmente, si aprirono le porte dell'assistenza secolarizzata, particolarmente puntuale nell'individuare il povero *meritevole* e sempre attenta a non soffocare il “potenziale produttivo” con un'immorale eccessiva assistenza.

22. Corsivo mio.

Se il Seicento è stato - per dirla con le parole di Foucault - il secolo del “grande internamento”, alle logiche coercitive del potere si andrà sostituendo a partire dal secolo successivo una nuova razionalità di governo. Dal Settecento, infatti, cominceranno a modificarsi, più marcatamente, i principi verso i quali ricondurre le condotte umane. Si instaura infatti un nuovo regime di verità non più fondato su leggi divine, ma su quelle di mercato, quest’ultimo, nuova fonte della verità, capace di “nominare la realtà” e di condurre le scelte (Fama 2017, pp. 90-92). Utilizzando un’espressione foucaultiana ci pare possa trasparire meglio la trasformazione in seno alla razionalità di governo: si è passati dalla prerogativa del sovrano medievale “*lasciar vivere o far morire*” a nuova razionalità *governamentale* del moderno Stato dove l’espressione diviene “*far vivere o lasciar morire*” (Fama 2017, pp.91-93). L’accento adesso è posto sulla *libertà*. Per i poveri questa “libertà” si concretizza nel vendere *obbligatoriamente* la propria *forza lavoro* - e non già la merce che producono - in cambio del denaro sufficiente a garantirne la sussistenza e le condizioni fisiche necessarie al lavoro stesso. È il secolo dei *fisiocratici* - convinti che le leggi di mercato fossero “naturali” e che allo studioso non spettasse altro che “scoprirle” - e dei classici - Smith e Ricardo, per fare due esempi, che contribuirono il distacco dal vecchio approccio mercantilistico contribuendo a fondare la scuola “classica”. Come dice Marco Fama:

[...] l’economia politica non è solo divenuta la “forma privilegiata del sapere”, ma anche un formidabile strumento - insieme alle altre scienze umane - di soggettivazione/assoggettamento. Un mezzo nelle mani di un potere che ruota vorticosamente attorno all’uomo, che lo avvolge nella sua essenza biologica, che prende in consegna il corpo vivo e desiderante di questi. Un potere che, per l’appunto, si riproduce attraverso la circolazione dei saperi e delle pratiche discorsive da cui tali saperi sono informati e che, pur senza mettere definitivamente da parte le proprie funzioni repressive, tende a limitare il ricorso ad esse operando su un piano eminentemente biopolitico. (Fama 2017, p. 94)

Detta altrimenti, non esistevano argini politici alla mercificazione delle vite e allo sfruttamento. È in questo contesto che, dal basso si impone la “questione sociale” nell’Ottocento. Povero non è solo chi è costretto a lavorare, ma anche chi lavorando non riesce comunque a procurarsi il necessario per vivere. Ciò non vuol dire che lo status del *lavoratore* sia

perfettamente sovrapponibile a quello del *povero*. Anzi, si opera un continuo sforzo per marcare le differenze e per lasciare intatta l'ignominia della povertà. Lo spettro di quest'ultima è sempre utilizzato per spingere i corpi all'operosità e, soprattutto, la sua presenza garantisce un'importante riserva dalla quale attingere mano d'opera a basso costo. Dicevamo che la creazione/riconoscimento della soggettività del *lavoratore* implica che questi sia *libero* di vendere la propria forza lavoro. È in questa riflessione che si iscrive l'abolizione della schiavitù, divenuta tra l'altro troppo onerosa rispetto alla manodopera già presente in Occidente - questa pratica infatti rischiava di compromettere il funzionamento del *libero* "mercato del lavoro" (Fama 2017, pp. 98-100).

Se da un lato questo modello si andava consolidando in Occidente, calibrando l'assoluto interesse privato sulle istanze e le resistenze collettive che partivano dal basso, il lento declino dell'esperienza coloniale imponeva un nuovo discorso che informasse la relazione con gli "ex selvaggi", decritti anch'essi nello schema governamentale come *poveri*. All'indomani del secondo conflitto mondiale, infatti, gli Stati occidentali hanno risposto al pericolo comunista, primariamente, istituzionalizzando il cosiddetto *welfare*. Bisogna sottolineare, al tempo stesso, che questo (sia nella sua esperienza "Bismarkiana" che in quella "Rooseveltiana") non ha mai avuto come scopo quello di sopprimere le cause delle disuguaglianze sociali, semmai il fine era quello di mitigarle allo scopo di permettere all'ordine costituito di sopravvivere. Sul piano della cooperazione internazionale, poi, come avremo modo di vedere meglio più avanti, alle vecchie forme di spoliazione delle risorse, operate con la spada, si andranno sostituendo nuove *tecnologie* condotte attraverso la "favola" dello sviluppo. Ad ogni modo, il cosiddetto trentennio glorioso occidentale - approssimativamente dal 1945 al 1975 - è coinciso sia con un periodo di attenuazione delle disuguaglianze che con la riduzione della capacità accumulative del capitale. Tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta, con il tramonto della minaccia comunista, con la crisi del modello industriale fordista, la caduta dei saggi di profitto, gli stravolgimenti nella politica monetaria post Bretton Woods, si imponeva per i capitalisti occidentali un processo di riforma che rinvigorisse le capacità *accumulative* del capitale. Ci riferiamo alla *grande svolta* neoliberista, per dirla con le parole di Dardot e Laval, che aprì la strada in quegli anni ai mercati finanziari e alla nascita del *soggetto indebitato* - mercati finanziari che, come avremo

modo di vedere meglio, arriveranno ad assoggettare anche gli individui e le comunità delle *periferie*.

Chi è l'uomo indebitato?

Alla base del lavoro di Maurizio Lazzarato *La fabbrica dell'uomo indebitato, Saggio sulla condizione neoliberista*, l'autore pone l'idea che le varie soggettività promosse dalla razionalità governamentale neoliberale - in uno spazio sempre più frammentato e diversificato, che proprio per questo Fanon descriverà come *proteiforme* (Mellino 2012, pp. 53-56) - ossia quelle del "consumatore", "dell'utente", del "lavoratore", "dell'imprenditore di se stesso", del "disoccupato", del "turista" etc., sono attraversate dalla figura da una costante, quella dell'uomo indebitato". Mettere l'accento sul debito, descrivendo il capitalismo più come un'economia del debito che di mercato, serve ad evidenziare la dimensione *soggettivante* del capitale, espressa senza filtri nella relazione creditore/debitore. Il debito, infatti, genera di per sé una morale. Come sottolineato da Nietzsche nella sua *Genealogia della morale*, il concetto di "Shuld" (errore, colpa), fondamentale nella morale, risale al concetto *materiale* di "Shulden" (debiti). Non siamo più, però, "indebitati" con la comunità, con gli dèi o gli antenati, ma solo con il "dio" Capitale. Questo vincolo, come quello nei confronti del "trascendente", non è costituito per sciogliersi, ma è destinato ad accompagnare l'uomo indebitato durante tutto l'arco della sua vita. I riferimenti a Nietzsche di Lazzarato provengono dalla lettura che lo stesso fa del saggio *L'antiEdipo* dei due filosofi francesi Gilles Deleuze e Félix Guattari (quest'ultimo anche psicanalista), infatti i due commentano alcuni passaggi della *Genealogia della morale* evidenziando come il processo di soggettivazione e di costruzione dell'uomo" passi dalla rimozione della "memoria biocosmica" e attraverso la costituzione della "memoria delle parole" (Lazzarato 2012, pp. 54-56).

Se interpretiamo la relazione creditore/debitore come un atto di *fducia* del primo e una *promessa* di restituzione del secondo, la promessa di quest'ultimo, anche se implica una memoria della parola e della volontà, non è sufficiente per essere svincolati dal debito. Scrive Lazzarato:

La promessa è senz'altro un <<atto di parola>>, ma l'umanità ha prodotto una molteplicità di metodi, l'uno più <<spaventoso e sinistro>> dell'altro, per garantire che il performativo non resti una semplice parola, un *flatus vocis*. Il performativo della promessa implica e presuppone una <<mnemotecnica>> della crudeltà e una mnemotecnica del dolore che, come la macchina della colonia penale di Kafka, scrivono la promessa di rimborso direttamente sul corpo. <<Si incide a fuoco qualcosa affinché resti nella memoria: soltanto quel che non cessa di dolere resta nella memoria>> . (Lazzarato 2012, p. 56)

Le stesse “garanzie reali” che accompagnano la “promessa” sono a fondamento della fiducia che il creditore ripone sul debitore, la quale è ben distante dal ridursi al semplice “atto di fede”. “L'economia del debito” sembra essere una buona definizione per i regimi di *governance neoliberali*, in quanto questi sono sempre di più caratterizzati dalla tendenza a scaricare verso il basso i costi del mercato attraverso la creazione di soggettività capaci di assumere su di sé le conseguenze e le responsabilità dei “fallimenti di mercato. Ciò che emerge con forza dal lavoro di Lazzarato - ed è lo stesso autore a sottolinearlo (Lazzarato 2012, pp. 57-59) - è che la prospettiva che autori come Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari hanno sulle “faccende economiche” è essa stessa non-economicista. Si tratta infatti di analisi della produzione economiche che lasciano emergere il potere che questa ha sui corpi: “la produzione economica implica la produzione e il controllo della soggettività e delle sue forme di vita, l'economia presuppone una <<eticità dei costumi>>, il desiderio di far parte dell'<<infrastruttura>>” (Ibidem).

Sempre secondo Nietzsche, plasmare una memoria dell'uomo significa poter “disporre anticipatamente del futuro”, “vedere e anticipare il lontano come presente” o ancora “rispondere di sé come avvenire” (Lazzarato 2012, pp. 60-61) . Ciò che impressiona dell'egemonia neoliberale è la sua capacità di “resistere” alle crisi che essa stessa produce. Sembra infatti che il suo fine ultimo non sia tanto realizzare concretamente e costantemente profitti privati, quanto conservare la certezza di poterlo sempre fare, di vivere in un regime che avvantaggi i detentori del capitale e che riconduca all'interesse politico di quest'ultimi le azioni e i desideri umani. In questo senso Lazzarato afferma che il debito non è solo un dispositivo economico, ma è anche una tecnologia securitaria di governo volta a ridurre l'incertezza dei comportamenti collettivi disciplinando l'orizzonte

di tempo e di possibilità degli individui – oltre che della collettività per via della soggettività del *cittadino indebitato*. Le riflessioni sulla pervasività biopolitica del dispositivo del debito ci mostra un potere capace di lavorare sull'orizzonte di tempo degli individui, accompagnando il soggetto indebitato in ogni scelta e tappando le ali alla dimensione *politica* descritta da Hannah Arendt come: “in grado di realizzare l'improbabile e imprevedibile”. Con il debito la sfera delle azioni “improbabili” viene rimossa dalla politica *normalizzante* di quest'ultimo e “l'imprevedibilità” – arcaico spettro che terrorizza il potere – è annientata dall'obbligazione, prima sociale e poi legale, che riporta a sé le condotte della *popolazione*. Sempre Lazzarato:

Mentre nel Medioevo il tempo apparteneva solo ed esclusivamente a Dio, oggi, in quanto possibile, creazione, scelta e decisione, è il principale oggetto dell'espropriazione/appropriazione capitalistica. Se ci si allontana dal punto di vista economico – nel quale tutto il mondo sembra essere ormai invischiato – cosa rappresentano le enormi quantità di moneta concentrate nelle banche, nelle assicurazioni, nei fondi pensione ecc., e manipolate dalla finanza, se non delle possibilità, delle immense concentrazioni di possibili? La finanza bada a che le uniche scelte e decisioni possibili siano quelle della tautologia del denaro che produce denaro, della produzione per la produzione. Mentre nelle società industriali rimaneva ancora un tempo <<aperto>> - sotto forma di progresso o di rivoluzione – oggi, il futuro e i suoi possibili, schiacciati dalle somme di denaro esorbitanti messe in moto dalla finanza e destinate a riprodurre i rapporti di potere capitalistici, sembrano essere bloccati; semplicemente perché il debito *neutralizza il tempo*, il tempo come creazione di nuove possibilità, cioè materia prima di tutti i cambiamenti politici, sociali o estetici. È questa materia prima a esercitare e organizzare il potere di distruzione/creazione, il potere di scelta e quello di decisione. (Lazzarato 2012, pp. 63-64)

Partendo da questa breve trattazione sulle dinamiche soggettivanti del debito, vedremo come quest'ultimo sia giunto ad esercitare i propri effetti anche nel contesto di paesi con economie debolissime, spesso al livello della sussistenza, quando si è scoperto che nonostante mancassero gli elementi di garanzia reale a sostegno della promessa di restituzione del denaro prestato, la disciplina dei poveri, la loro moralità, erano di per se

garanzie sufficienti e a rendere profittabile la bancarizzazione dei poveri e la finanziarizzazione della povertà.

Finanziarizzazione della Povertà

Analizzeremo in questa sezione l'esperienza del microcredito evidenziando come questa sia stata "addomesticata" e come stia progressivamente trasformandosi in una nuova possibilità di *accumulation by dispossession* per un capitale sempre più invischiato nelle sue plurisecolari contraddizioni. Nell'analisi che Marx fa della società capitalistica ottocentesca, egli - in linea con ciò che osservava - relegava la finanza ad uno spazio senza dubbio interessante, ma ristretto, esclusivo, "un gioco tra capitalisti". La prospettiva che un "ricco" potesse concedere un prestito ad un salariato o ad un povero sembrava quasi impossibile, eppure l'idea gli passò per la mente, e ai giorni nostri la sua riflessione acquista un carattere quasi profetico. Egli, infatti, così si esprime su ciò che considera una improbabile "eccezione":

Ma anche ammettendo questa eccezione, concedendo questa possibilità romantica, la vita del povero, il suo talento e la sua attività, continueranno a valere per il ricco come una garanzia della restituzione del denaro prestato; cioè, dunque, tutte le virtù sociali del povero, il contenuto della sua attività vitale, la sua stessa esistenza, rappresentano per il ricco il rimborso del suo capitale con gli interessi abituali. La morte del povero è quindi il peggiore dei casi per il creditore. Essa è la morte del suo capitale con tutti gli interessi. (Lazzarato 2012, p. 72)

Già Marx aveva intuito il rischio insito nella relazione tra capitalismo finanziario, "l'ennesima potenza", e il povero, la "massima debolezza". Chissà cosa penserebbe l'autore del Capitale se sapesse che nell'Era dell'egemonia neoliberale tutti sono diventati debitori. Dai mutui delle case, alle carte di credito fino al debito pubblico, ogni uomo, occidentale e non - e comprese le Istituzioni, o meglio, soprattutto loro - si muove contando i passi per misurare il suo spazio d'azione già tracciato dai confini del debito.

Certo, i paesi del cosiddetto Terzo hanno già conosciuto il potere della finanza. Lo hanno fatto proprio negli anni in cui l'Occidente tornava

ad “ubriacarsi” - ubriacatura durata fino alla fine degli anni Novanta. Gli anni Settanta e Ottanta furono segnati da stravolgimenti di politica monetaria, dettata dagli Stati Uniti, e dall’inasprirsi del potere del capitalismo finanziario nelle “nazioni scure” . In particolare, i Piani Strutturali di Aggiustamento imposti dal Fondo Monetario Internazionale e dalla Banca Mondiale, costrinsero i paesi “in via di sviluppo”, già deboli e con economie tradizionalmente basate sulla monocultura coloniale, e quindi preda dei prezzi “quotati” e gestiti dai “cartelli” occidentali, a tagliare quel poco di stato sociale messo in piedi in seguito alle rivoluzioni indipendentiste per pagare i creditori occidentali. Per quanto devastanti, gli effetti del rapporto tra istituzioni finanziarie e quelle governative dei paesi “poveri” restava governata da tecnologie, possiamo dire, “marcopolitiche”, nel senso che le istituzioni finanziarie interagivano con i governi e gli effetti sulle popolazioni si esercitavano solo, si fa per dire, su un piano indiretto (soprattutto tagli alla spesa pubblica). Ciò che si vuole mostrare in queste pagine è proprio come l’antico processo di accumulazione capitalistica sia oggi capace di intervenire nelle più periferiche delle aree del mondo e fino al corpo dell’ultimo degli individui del pianeta. Parlare di finanza ci è servito a comprendere le dinamiche dell’assoggettamento tramite debito. Adesso vediamo come persino il “governo della povertà”, che dovrebbe essere motivato da istanze di “giustizia sociale”, si possa trasformare – tramite diverse tecnologie, ma noi vedremo quella finanziaria del microcredito e dei *Conditional Cash Transfers* - in un dispositivo governamentale che favorisce, a lungo termine, proprio quei processi che stanno all’origine delle ingiustizie che è nato per combattere.

Nelle pagine precedenti, abbiamo più volte fatto riferimento alle capacità “cooptative” della governance neoliberale. Ovunque ci sia possibilità di profitto e quindi di accumulazione, c’è il “mercato”. È ciò che è accaduto all’esperienza del microcredito. Circa quarantasei anni fa, un professore Bengalese chiamato Mohammad Yunus ebbe l’intuizione di avviare un sistema di microprestiti alle donne delle aree rurali al fine di favorirne l’autoimprenditorialità. Il tutto era pensato perché il debito fosse garantito dal fatto che veniva concesso ad un gruppo di donne, e ciascuna sarebbe stata responsabile dell’eventuale insolvenza di una o più componenti del gruppo. Le donne erano il *target* preferito del progetto di Yunus soprattutto perché le intenzioni erano quelle di migliorare le condizioni di vita dell’intero nucleo familiare, cosa che era maggiormente garantita

se le risorse transitano per le mani delle madri. Insomma, l'esperienza di Yunus è un successo: riesce a dimostrare la *solvibilità* dei poveri (Fama 2017, pp. 120-124). Nasce il primo Istituto finanziario totalmente dedicato al microcredito, la Grammen Bank, ed è lo stesso Yunus a distinguere l'operato di queste nuove realtà finanziarie dal Mercato Finanziario vero e proprio. Egli stesso propone di distinguere tra due tipologie di prodotti:

Tipo 1. *Programmi di credito destinati ai poveri*. Sono programmi con bassi interessi destinati ai poveri e senza richiesta di garanzie, il tipo di prestito per cui è stata creata la grameen bank. I tassi di interesse praticati da questo tipo di programmi rientrano in due aree, l'area "verde" che prevede un interesse pari al tasso ufficiale di sconto maggiorato al massimo del 10 % e l'area "gialla" che prevede un interesse pari al tasso ufficiale di sconto con maggiorazione fra il 10 e 15 %.

Tipo 2. *Programmi di microcredito orientati al profitto*. Sono programmi che praticano interessi maggiori di quelli previsti per l'area "gialla" e si collocano nell'area "rossa", in pratica il territorio degli strozzini. Per gli elevati interessi che praticano, questi programmi non possono essere considerati come destinati ai poveri. Si tratta, in realtà, di imprese commerciali con il fine principale di massimizzare l'accumulazione di profitti destinati a remunerare gli azionisti o altri investitori. (Fama 2017, pp. 124-125)

Mentre scriviamo, le istituzioni del tipo 2 hanno abbondantemente superato quelle del tipo 1. Nel corso degli ultimi trent'anni il numero di Istituti Microfinanziari è cresciuto così tanto che gli utenti, o meglio clienti, sono più di 200 milioni (Fama 2017, pp. 121-122). Le società for profit sono così tante che alcune hanno già raggiunto l'olimpico di Wall Street. Sono nate delle vere e proprie agenzie di rating (MicroRate, Planet Rating, Micro Finanza Rating) che funzionano esattamente come le agenzie di rating "tradizionali". Abbiamo le prime Banche microfinanziarie quotate in borsa: nel 2007 il Banco Comportamos – Banca ormai convertita alla finanza speculativa, uno dei Manager ha affermato: "Crediamo che la microfinanza sia finanza" – e nel 2010 la SKS indiana (la cui OPA ha rastrellato 1.5 miliardi di dollari). Ovviamente la finanziarizzazione della microfinanza ha portato anche alla nascita di strumenti speculativi connessi. Proprio come durante la crisi sub prime sono in circolazione CDO (Collateral Debt Obligation) ossia titoli cartolarizza-

ti contenenti titoli di credito microfinanziario. Sono nati i micro-credit investment vehicles, società di scopo che si pongono da intermediari tra gli investimenti e gli Istituti Microfinanziari (elogiando ovviamente le performance finanziarie di questo nuovo mercato) (Fama 2017, pp. 124-130). Assieme a questa foga speculativa, come sempre, emergono “gli effetti collaterali”²³. Non di rado le popolazioni vengono colpite da vere e proprie tragedie causate dalla trappola del credito.

Ciò che vogliamo affermare è che si corre il rischio che questa new wave microfinanziaria sia l’ennesima forma di accumulazione capitalistica, che, come dice Fama, non è prerogativa esclusiva del capitalismo originario, ma è un processo continuo. Egli infatti, utilizzando un’espressione di Andrea Fumagalli, sottolinea che nell’era del *biocapitalismo* alla *sussunzione formale* e alla *sussunzione reale* delle quali scriveva Marx si aggiunge, o si sostituisce, la *sussunzione vitale* (Fama 2017, pp. 140-142). In questo stesso verso sembra andare la finanziarizzazione della povertà della quale la microfinanza, nonostante sia tra gli esempi più lampanti, non sembra essere l’unica pratica. Un altro strumento sono i Conditional Cash Transfers, strumenti finanziari destinati ai poveri che pretendono un rimborso non già monetario, ma disciplinare. Si tratta infatti di denaro che viene “consegnato” alle famiglie (soprattutto alle madri, più facili da colpevolizzare e alle quali tocca “far quadrare i conti” ed occuparsi dei figli) condizionandone l’uso per servizi educativi o sanitari. L’idea è quella di interrompere la povertà intergenerazionale, garantendo alla prole un futuro migliore di quello dei genitori (Marcenò 2018, pp. 130-136). Nei fatti, questi strumenti si inseriscono all’interno della *governance* neoliberale il cui scopo è quello di deresponsabilizzare gli Stati e le Istituzioni circa le disuguaglianze presenti nei territori e responsabilizzando i “cittadini” – in particolare con l’introduzione del New Public Management e della “Results Agenda” nel management del “piani di sviluppo” - che dovranno diventare più *resilienti* (Marcenò 2018, pp. 127-130). Quest’ultima, altra parola chiave del linguaggio neoliberale, che può essere tradotta come: adattati alla realtà perché i rischi sono molteplici e non aspettarti che “qualcuno” intervenga per assisterti o proteggerti. Come evidenziato da Foucault, concentrandosi sulla povertà assoluta e rinunciando al Welfare

23. Mi riferisco alla “spirale del debito” che ha travolto, tra gli altri, gli abitanti di alcune aree rurali dello Stato dell’Andhra Pradesh indiano. Cfr. Fama 2017, pp. 132-133

State e ad ogni politica in odore di keynesismo o di socialismo, le misure sociali neoliberali non puntano a ridurre le diseguaglianze – e quindi la povertà relativa – ma semplicemente garantiscono per i singoli un livello di consumo sufficiente (Fama 2017, pp. 112-113) .

Conclusione

La «crisi della legge del valore-lavoro» ci pone certamente di fronte ad un problema di tracciabilità del valore stesso. Ma essa non elimina, direi invece esaspera, la natura dello sfruttamento che si cela nei rapporti che regolano la produzione sociale. Ed è proprio in questi che si intrinseca il potere sociale del capitale che è in primo luogo quello di adoperare i corpi nell'esercizio di un comando sulla produzione presente e futura. Se la si legge in chiave sistemica, di conseguenza, la finanziarizzazione altro non può essere che un tentativo di riaffermare questo potere in risposta alla caduta del saggio di profitto registratosi a partire dalla fine degli anni Sessanta.

La contrazione delle economie che diversi paesi del sud globale hanno subito in seguito all'introduzione delle politiche del Washington Consensus e con i Piani Strutturali di Aggiustamento, hanno notevolmente ristretto gli orizzonti delle opportunità spingendo, in taluni casi, diversi soggetti deboli a ricorrere alla microfinanza per ottenere risorse utili a garantirsi i beni necessari alla sussistenza. Meccanismo, questo, che tradisce la narrazione neoliberista del self empowerment spingendo pericolosamente le persone verso l'irrisolvibile circolo vizioso della dinamica del debito.

In questo scenario, come abbiamo provato ad accennare, la finanziarizzazione della povertà non è soltanto il tentativo di estrarre ricchezza anche da quel bacino di popolazione umana che, per via dell'estrema marginalità, era rimasto fuori dalle dinamiche della finanza. Questa politica è primariamente disciplinare e governamentale, nella dimensione in cui organizza il tempo e le condotte dell'uomo indebitato contribuendo a creare uomini e donne costretti a privarsi di una parte del piccolo plusvalore che riescono a realizzare e che, più di ogni altra cosa, agiscono condotte prevedibili e docili.

Bibliografia

- Balibar E., Wallerstein I. (2020), *Razza, nazione e classe*, 1988. Ed. It. Asterios abiblio Editore, Trieste;
- Fama M. (2017), *Il governo della povertà ai tempi della (micro)finanza*, Ombre corte, Verona;
- Foucault M. (1998), *Bisogna difendere la società*, a cura di M. Bertani e A. Fontana, Feltrinelli, Milano;
- Foucault M. (2005), *Sicurezza, territorio, popolazione*, a cura di F. Ewald, A. Fontana e M. Senellart, Feltrinelli, Milano;
- Foucault M. (1978), *La volontà di sapere: storia della sessualità 1*, Feltrinelli, Milano;
- Lazzarato M. (2012), *La fabbrica dell'uomo indebitato, Saggio sulla condizione neoliberista*, DeriveApprodi;
- Marcenò S. (2018), *Conditional Cash Transfers: Empowerment, Resilience and Good Behavior in Development Policies*, in "Soft Power", 6, 1, enero-junio;
- Mellino M. (2012), *Cittadinanze postcoloniali, Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia*, Carocci Editore, Roma;
- Watzlawick P. (1986), *Vom schlechten des guten oder hekaes lösungen*, R. Piper GmbH & Co.KG, München., trad. it. *Di bene in peggio. Istruzioni per un successo catastrofico*, Feltrinelli Editore, Milano, 2001

Discriminazione di genere nell'istituzione scolastica italiana: giovani transgender e la lotta per il riconoscimento

Richard Bourelly

Introduzione

Lo scopo di questo contributo è quello di sollevare un'iniquità assente nel nostro paese nel campo della sociologia dell'educazione, ossia le difficoltà vissute dall'* student* transgender all'interno del sistema scolastico italiano. Queste difficoltà non sono solo state documentate e sottolineate dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (UNESCO, 2016) e dall'Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali (FRA, 2020), ma anche da parte di enti pubblici, associazioni di categoria e studiosi di numerosi paesi (Bartholomaeus and Riggs, 2017; Bradlow et al., 2017; Wozolek et al., 2017; Miller et al., 2018; Wozolek, 2018).

I principali attori sociali che prendono parte a queste dinamiche sono, oltre all'* student* trans, il gruppo dei pari, le autorità scolastiche quali lo staff docente (tra cui supplenti, insegnanti e commissari esterni per l'esame di stato) e quello non docente (dirigente scolastico, personale ATA, lo staff amministrativo, psicolog* o medico scolastico), e durante l'esperienza di Alternanza Scuola-Lavoro (ora Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento), l*dator* di lavoro e dipendenti. Uno dei ruoli cardine è sicuramente anche quella della famiglia, in particolare quella dei o del genitore, o di chi ne fa le veci, in quanto le medesime dinamiche possono essere presenti all'intero del nucleo familiare. La famiglia può avere anche il ruolo di attivista all'interno della scuola, poiché l* student* può aver bisogno di un supporto per migliorare la sua condizione scolastica (Bartholomaeus e Riggs, 2017). Difatti, da numerosi studi (Mcbride, 2020) emerge che nelle scuole di ogni ordine e grado vi

sia la preponderante presenza di bullismo a sfondo transfobico, e talvolta omofobico, nei confronti dell* student* transgender o dell* student* percepiti come tali. Siffatto fenomeno può essere diviso in due categorie che possono manifestarsi in concomitanza, ossia il controllo dell'identità e il controllo della corporeità:

- **Il controllo dell'identità:** il non riconoscimento dell'identità trans dell* student* tramite minacce, violenze verbali e psicologiche, come il rifiuto di utilizzare il nome di elezione e i pronomi corretti, l'isolamento all'interno della classe da parte dell* insegnanti o del gruppo di pari, la minaccia di fare *outing*²⁴ all* student* a compagn* di classe, insegnanti, dirigente scolastico* o genitori. Vi è anche la possibilità di subire violenze fisiche e sessuali sia da parte de* docenti e altri adulti all'interno della scuola, così come dal gruppo dei pari (FRA, 2020).
- **Il controllo della corporeità:** il negato accesso e controllo dei luoghi comunemente divisi per sesso come i bagni e gli spogliatoi, ma sono anche presenti difficoltà durante i viaggi d'istruzione a causa dell'alloggio. Inoltre, vi sono anche insegnanti di educazione fisica che decidono di dividere l* student* in base al sesso durante le lezioni, lasciando l* student* trans in difficoltà. Sempre inerente allo sport, nel caso di competizioni, sia interne che esterne alla scuola, vi è l'impossibilità di gareggiare nella categoria più adatta.

Per migliorare la condizione scolastica e il ben-essere psico-fisico dell* student* transgender solitamente vengono delineate delle policy scolastiche *ad hoc*; in alcuni paesi vengono imposte dal ministero dell'istruzione e in altri sono le singole scuole (o i distretti scolastici) a crearle e implementarle - spesso seguendo le linee guida di altre scuole, centri di transizione, associazioni LGBTQIA+ o studiosi - sotto richiesta della famiglia o dell* student* stess* (Bartholomaeus e Riggs, 2017; Mangin, 2018; Meyer e Keenan, 2018). Il nostro paese fa parte della seconda categoria, difatti ad oggi non sono presenti delle policy scolastiche, nate con l'intento di supportare l* student* trans, delineate dal Ministero dell'istru-

24. Dichiarare a terzi l'orientamento sessuale e/o l'identità di genere di una persona senza il suo esplicito consenso.

zione. Come iniziativa nata dal basso, tra il 2019 e inizio maggio 2022 vi sono stati circa centocinque istituti scolastici, di ogni ordine e grado, che hanno approvato la carriera alias. La carriera alias, creata sulla falsa riga di quella per l* student* universitar* (Russo e Valerio, 2019), è nata con l'intento di riconoscere (Honneth, 1992), supportare e migliorare il ben-essere psico-fisico dell* student* transgender; cambiando sui registri e sui documenti non ufficiali il loro nome, dando loro accesso a luoghi solitamente differenziati per sesso, educando e formando student*, personale docente e non docente su questioni legate all'incongruenza di genere e, in generale, alla popolazione LGBTQIA+.

Il lavoro di ricerca empirica qui presentato metterà in luce, tramite un approccio con tecniche miste (Amaturo e Punziano, 2016), l'esperienza di persone transgender che hanno fatto *coming out* a scuola, durante i loro studi nella scuola secondaria di secondo grado, tra il 2011 e il 2021. La suddetta ricerca è stata svolta per la stesura del mio elaborato finale per il conseguimento della laurea magistrale in scienze sociali applicate presso l'università degli studi di Roma "La Sapienza".

Framework teorico

Dalla mia esperienza maturata attraverso la tesi di laurea e come attivista trans, quello che ho rilevato dall'analisi sul campo, grazie al mio rapporto quotidiano con l* giovani transgender, è una loro predisposizione alla soggettivazione e alla lotta per il riconoscimento. Emerge, infatti, che le persone trans non vogliono essere controllate dalla loro comunità o società; la loro stessa soggettività diventa più importante del timore di poter subire transfobia, difatti sono spinte dal desiderio di essere finalmente sé stesse. L'idea che il soggetto sia in grado di lottare per il riconoscimento, di emergere e di andare contro la volontà della propria comunità, non essendo quindi trattenuto dal potere della società cis-eteronormativa (Honneth, 1992; Rebughini, 2012), mi ha portato a selezionare per questo studio esplorativo e descrittivo Honneth, Touraine e Dubet per il quadro teorico.

La lotta per la soggettivazione di Touraine (1997) e quella per il riconoscimento di Honneth (1992) si contraddistinguono dall'abilità dell'individuo di riconoscersi in quanto degno di eguale rispetto, e dalla necessità di ottenere supporto da parte dell'azione collettiva per essere riconosciuti e far emergere la propria soggettività. Touraine (1997) descrive il soggetto come la ricerca che l'individuo persegue per trovare ciò che lo renderà protagonista della propria vita; ciò che motiva l'individuo a condurre questa ricerca è il proprio diritto all'esistenza. L'individuo che aspira a diventare soggetto, e quindi non lasciarsi sottomettere dalle aspettative della società e comunità, deve sia essere in grado sia di auto-riconoscersi in quanto soggetto degno di rispetto (Honneth, 1992), ma anche di essere riconosciuto da terzi e, di conseguenza, ottenere la forza dell'azione collettiva per tutelare i diritti dell'individuo, consentendogli così di sopravvivere all'interno della comunità (Touraine, 1997). Difatti, quando in un gruppo sociale queste forme di riconoscimento sono assenti, i soggetti tendono a lottare per ottenerle—molte lotte sociali possono davvero essere associate alla mancanza di eguali diritti, rispetto e stima da parte della società (Touraine e Khosrokhavar, 2000). Quella che può essere considerata la novità della soggettivazione di Touraine è il fatto che questa non emerge per difendere i diritti della comunità, ma emerge dall'esperienza personale dell'attore, che è spesso caratterizzata da ambiguità e conflitto (Touraine, 1997).

Una delle maggiori difficoltà che deve essere superata da parte soggetto è la possibilità di essere rifiutato dalla comunità, e quindi non riconosciuto da essa; ciò può comportare alla perdita di detta soggettivazione e alla distruzione del soggetto, e questo può portare l'individuo in uno stato di anomia e depressione. L'aspirazione dei soggetti è l'individuazione, essi sentono il bisogno di essere riconosciuti tanto dalla loro comunità quanto da sé stessi; il loro unico obiettivo è essere riconosciuti, ritenuti degni di eguale rispetto ed essere liberi (Honneth, 1992; Touraine e Khosrokhavar, 2000).

Dubet (1994) ha opinioni simili sul soggetto e sulla soggettivazione, tuttavia, intreccia l'affermazione della propria soggettività con i valori della società e i molti ostacoli che il soggetto deve superare. Il triangolo dell'esperienza di Dubet è un dispositivo analitico che può essere utilizzato per leggere l'esperienza del soggetto—come ricorda il nome, questo è formato da tre poli: il sistema della soggettivazione, il sistema dell'integrazione e il sistema della strategia. La soggettivazione, così come per Touraine, riguarda i soggetti che combattono poiché vogliono autoriconoscersi ed essere riconosciuti dalla società, questa lotta ha l'obiettivo ultimo di far emergere la loro soggettività. Invece, l'integrazione è legata alla volontà della comunità di sottomettere coloro che non condividono i loro stessi valori, quindi cercano di integrare gli *outlier* attraverso la coercizione; chi non è in grado, o non vuole, essere integrato non viene ritenuto degno di riconoscimento (Honneth, 1992), e questo può portare a conflitti. Possiamo scoprire che la comunità cerca di integrare i suoi membri con l'aiuto dei fatti sociali e della condotta sociale, che sono instillati nell'individuo fin dalla tenera età con la socializzazione e sono spesso incoraggiati a scuola da insegnanti e gruppo dei pari (Dubet e Martuccelli, 1997). Mentre il sistema di strategia (Dubet, 1994) si distingue per la visione dell'interazione sociale come mercato, nel prendere decisioni i soggetti valutano le proprie decisioni tenendo in considerazione sia i costi che i benefici.

Per descrivere e analizzare le esperienze dell'* alunno* trans ho deciso di utilizzare il triangolo di Dubet (1994), uno strumento analitico che ritengo fondamentale poiché prende in considerazione l'inganno attraverso il sistema della strategia. Al contrario, Touraine (Rebughini, 2012) ritiene che la razionalità non sia legata solo a costi e benefici, ma anche dalla capacità di trasformarsi attraverso le proprie azioni e riflessività. Per concludere, ritengo che il sistema di strategia sia incredibilmente importante per comprendere la loro esperienza scolastica, poiché una volta che una persona trans fa coming out aumenta il rischio di essere vittima di molestie e violenze transfobiche e/o omo-lesbo-bifobiche, in particolare se il loro aspetto non è conforme alle aspettative della società.

3. Il metodo

Con il fine di esplorare le esperienze delle persone transgender nelle scuole superiori italiane ho preso la decisione di utilizzare un approccio con tecniche miste (Amaturo e Punziano, 2016); la ricerca è infatti composta dall'analisi delle risposte a un questionario e di interviste qualitative (Bichi, 2002). Il questionario a campionamento non probabilistico²⁵ è stato somministrato online e reso disponibile dal 3 marzo 2021 al 26 aprile 2021. Inizialmente è stato somministrato ai membri dell'associazione di cui sono presidente, Azione Trans, e a quelli di Arcigay Roma e, in generale, Gaycenter. Successivamente, sono state contattate altre associazioni e centri di transizione (Arcigay regionali, MIT, TGENUS, sportello trans ALA Milano, SAIFIP, CEST, Gender x e SAT PINK). Inoltre, il questionario è stato anche condiviso sui profili Instagram di influencer e associazioni (@Richard.Thunder, @Murielxo, @Jessica.Senesi, @Gender.exe), e pubblicato su pagine Facebook (Gender x, Richard Thunder, Queeritaly, I'm Gay-Trans, Any Problem?), gruppi privati su Facebook (Gender x, Informa Trans Italia, Non Binary Italia, FtM & friends di tutta Italia... per conoscersi e confrontarsi, Sportello Trans ALA Milano ONLUS) e, infine, gruppi WhatsApp (gruppo giovani Azione Trans, gruppo giovani arcigay Roma under 27, gruppo giovani arcigay Roma under 18, gruppo giovani arcigay Siena, gruppo giovani arcigay sezione trans Firenze). Per concludere, sono stati utilizzati lo snowballing e il contatto diretto attraverso i social network come Facebook e Instagram. Il campione è composto da 700 persone transgender di età compresa tra 14 e 29; con l'ausilio di domande filtro i rispondenti sono stati divisi tra chi era a conoscenza del proprio status durante gli anni della scuola secondaria di secondo grado e chi no. L'indagine si concentra sui primi, in particolare sulle persone che hanno fatto coming out a scuola.

Per quanto concerne il metodo qualitativo, invece, sono state intervistate, con il metodo del racconto di vita (Bichi, 2002), 10 giovani transgender (Appendice) della stessa fascia di età dell'indagine quantitativa

25. La comunità transgender può essere considerata una popolazione nascosta; non sappiamo quante persone trans ci siano in Italia, non esistono delle liste. Inoltre, molte sono persone *stealth* e quindi non vogliono rivelare il loro status, altre ancora non partecipano all'attivismo (uno dei modi principali raggiungere questa popolazione), quindi può essere estremamente complicato raggiungerle con metodi quantitativi.

selezionate tra 118 rispondenti del questionario che avevano fatto coming out e acconsentito di essere ricontattati tramite e-mail—di questi, 3 sono ragazzi trans binari, 3 ragazze trans binarie, 2 ragazz* non-binary AFAB²⁶ e 2 ragazz* non-binary AMAB²⁷. Tramite il questionario sono state anche raccolte le testimonianze di 137 persone che hanno risposto alla domanda aperta sulla loro esperienza scolastica. Le suddette interviste e testimonianze sono state analizzate utilizzando il triangolo di Dubet (1994) come dispositivo analitico.

Controllo dell'identità

La scuola è uno dei luoghi dove l* giovani trascorrono la maggior parte della loro infanzia e adolescenza, proprio per questo motivo vivere in un buon ambiente scolastico è fondamentale sia per il loro ben-essere che per il loro futuro. Non tutti l* student* trans hanno la possibilità di vivere la propria vita scolastica come loro stessi, infatti, il 54,6% (n. 382) del campione afferma di non ha fatto coming out durante gli anni delle scuole superiori. Vi sono vari motivi che spingono le persone trans a non esporsi; tra le motivazioni più frequenti troviamo la paura che i loro genitori possano venire a sapere del loro coming out (18,6%), la paura di subire bullismo da parte dell* loro compagni* di classe (18,4%) e da parte dei loro insegnanti (17,8%). Come vedremo successivamente, è stato possibile osservare dalle risposte e dalle testimonianze di chi, invece, ha fatto coming out, questi timori non sono infondati.

Corpo docente

Le autorità all'interno degli istituti scolastici, ossia l* insegnanti e l* dirigenti scolastic*, raramente hanno conoscenze riguardanti le persone transgender; di fatto, vi è la mancanza di formazione e informazione all'interno delle università, a meno che non si abbia la fortuna di avere docenti con un forte interesse sull'argomento, e di corsi di aggiornamen-

26. *Assigned female at birth*, persone il cui genere assegnato alla nascita è femminile.

27. *Assigned male at birth*, persone il cui genere assegnato alla nascita è maschile.

to accreditati dal MIUR sulla tematica. Questo porta loro a proporre e rinforzare all'interno degli istituti scolastici norme di genere (Dubet e Martuccelli, 1997; Touraine e Khosrokhavar, 2000;) cis-eteronormative, portando così all'esclusione di chiunque non rientri all'interno degli standard da loro dettati (Batholomaeus e Riggs, 2017; Mayo et al., 2019; Ferfolja, e Ullman, 2020). Dalle testimonianze dell'* adolescenti e giovani adult* trans è stato possibile riscontrare questa problematica; il fenomeno rientra in quello che viene chiamato curriculum nascosto (Mariani, 2000), ossia le convinzioni personali e le norme che il corpo docente e non docente impone sull* loro student*. Infatti, se l* student* non rientra nelle norme di genere e non è possibile, tramite gli standard dell'insegnante, classificarl* come "ragazzo" o "ragazza", e quindi all'interno di parametri cis-eteronormativi, questo a volte viene ammonit* e pres* in giro davanti la classe:

“Mi è capitato più volte di comportarmi spontaneamente e di sentirmi dire ‘ti stai comportando da uomo, lo sai vero?’ o addirittura (ovviamente con ironia) ‘eh la **deadname**²⁸ è più uomo di tutti noi messi insieme’ con tanto di scimmiettamento (tutto da parte di professori) per fortuna alcuni compagni di classe (pochi ma buoni) mi sono rimasti vicino e mi hanno rispettato, e non si sono mai presi gioco di me (a volte rispondevano pure loro ai prof per ‘difendermi’).” (Non-binary, 20 anni, Lombardia)

Oppure, come nel caso di Casey, viene loro proibito esprimere la propria identità di genere tramite atteggiamenti, vestiti, accessori o trucchi non considerati adatti al suo genere e sesso assegnato:

“Il trucco sì, era una cosa che per loro era intollerabile...i capelli lunghi forse poco meglio, però comunque anche quelli no. Rivedendolo adesso con la consapevolezza che ho adesso, sono abbastanza scioccato; durante una commissione di classe, quegli incontri là, è stato decretato a quasi all'unanimità degli insegnanti che io non potessi venire a scuola truccato. Quindi questo è stato proprio deciso ed è passato in quelle circolari, dove viene fatto il resoconto della classe, che mi era proibita questa cosa, ripensandoci adesso è folle.”

28. Nome assegnato alla nascita.

Di fatto, dell* student* che hanno fatto *coming out* a scuola (n. 318), sono ben il 47% l* student* che ammettono di subire, o aver subito, bullismo a sfondo transfobico da parte dell* loro insegnanti. Le forme di abuso più comuni perpetrate nei loro confronti sono il non riconoscimento (Honneth, 1992) della loro identità di genere, tramite il rifiuto di utilizzare il nome e i pronomi richiesti da parte dell* giovane, ma vi sono anche insegnanti che screditano, insultano e mettono in dubbio l'identità delle persone transgender di fronte all* loro student*. Rispettare sia il nome che i pronomi scelti è fondamentale per il ben-essere psico-fisico delle persone trans, infatti, questa forma di riconoscimento può essere ricondotta alla diminuzione di sintomi depressivi e di ideazioni suicide (Russell et al, 2018) e al miglioramento della concentrazione e *performance* scolastica (Consiglio d'Europa, 2018). A volte, la loro richiesta viene negata utilizzando come scusa il fatto che non hanno ancora cambiato i documenti: “La professoressa d'arte una volta mi ha sbattuto il registro in faccia dicendomi: ‘finché il tuo nome è questo non ti chiamerò in maniera diversa’” (ragazzo, 22 anni, Calabria). Altre volte, invece, come racconta anche Corrado, questa richiesta può essere vissuta dall'insegnante come un vero e proprio fastidio (Bartholomaeus and Riggs, 2017): “I miei compagni la correggono prima che lo faccia io e lei se la prende! Sbuffa, comincia a sbuffare davanti a me e fa ‘ahhh, che palle’. Come che palle, scusami? Cioè, io te lo dico con tutta la buona volontà del mondo, te lo dico in buone maniere e poi hai capito? Si incazza [ride]”. Come è possibile osservare dalla Figura 1, sono pochi gli insegnanti che rispettano il nome e i pronomi dei loro student* transgender, e anche quando l* giovani affermano che tutti l* loro insegnanti li rispettano, sono più coloro l* quali rispettano il loro nome (14%) che i pronomi (11,4%).

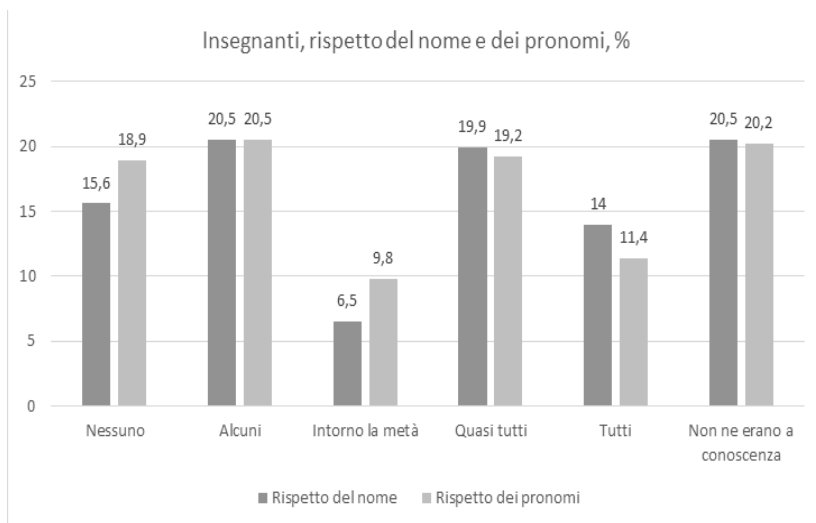


Figura 1. Rispetto del nome e dei pronomi da parte dell* insegnanti

A causa del non rispetto della loro identità, alcun* student* decidono di frequentare meno le lezioni, cambiare classe o istituto o, addirittura, interrompere gli studi. Vi sono casi in cui la famiglia o l* psicoterapeuta del giovane sono in grado di supportarlo e, quindi, migliorare la loro condizione scolastica; ma non sempre questo è sufficiente, anche quando il malessere della persona porta ad atti estremi come tentare il suicidio, possiamo trovare insegnanti noncuranti e malintenzionat* che continuano a rinforzare il curriculum nascosto tramite atti transfobici durante le ore di insegnamento:

“Quando frequentavo le superiori, in quinto per la precisione, stavo così male che ho smesso di andare a scuola, avevo attacchi di panico all’ingresso e non riuscivo ad entrare, sempre se riuscivo ad uscire fuori di casa visto che anche quello per me era diventato un problema. Quando ho tentato il suicidio la mia scuola ha deciso di venirmi incontro e provare a farmi recuperare l’anno perso in pochi mesi, anche se diciamo sotto quasi minaccia della mia psicoterapeuta e del mio psichiatra. Nonostante le loro belle parole, quando feci coming out con tutti i professori, la mia professoressa di scienze fece una ‘lezione’ il cui contenuto è riassumibile

con “le persone trans sono contro natura e andrebbero bruciate.” (Ragazzo, 22 anni, Abruzzo)

Il ben-essere dell* student* viene messo in secondo piano, il controllo sulla sua identità e il tentativo di sminuirlo diventano la priorità. L'abuso di potere può essere uno dei metodi utilizzati per ammonire l* student* trans; infatti, non è raro che dopo aver fatto coming out l* student* non riesca più ad ottenere la sufficienza, o ottiene valutazioni più basse, nelle materie insegnate da un* docente apertamente transfobico*. Questo viene raccontato anche da Corrado, il quale afferma che il suo coming out aveva avuto un riscontro positivo da parte dell* compagni* di classe e quasi tutti l* docenti, “tranne questa professoressa un po'... che mi aveva messo sotto tiro e non mi dava più una sufficienza per quanto io mi impegnassi.” Questa forma di abuso può venir ignorata sia dai genitori che da altr* docenti, poiché esso viene ricondotto al poco impegno o la svogliatezza dell* student*, nonostante i voti subiscano un drastico cambiamento solamente dopo il coming out.

Il timore di essere trattat* in maniera differente in quanto persona trans, essere considerat* un'alterità scomoda (De Beauvoir, 1949), può portare gli student* ad avere poca fiducia nei confronti dell* insegnanti o, come afferma un diciassettenne sardo, ad aver “paura di non venir rispettato dagli adulti a scuola [...] e ho paura che potrebbero riferire la questione ai miei genitori, con i quali non ho intenzione di fare coming out” (Ragazzo, 17 anni, Sardegna). Un timore che un suo coetaneo lombardo ha quasi visto concretizzarsi a causa della sua docente di matematica, la quale decidendo di fargli *outing* durante un consiglio di classe ha seriamente messo in pericolo la sua incolumità;

“I miei non sono a conoscenza del mio genere; quindi, ho fatto coming out solo con i professori che mi sembravano più aperti specificando che era un'informazione personale che non avrebbero dovuto dire ad altri professori/ai miei genitori/ecc. La professoressa di matematica ha pensato bene però di farmi outing con tutti (preside compresa) portando il mio 'caso' al consiglio di classe, senza la mia autorizzazione e nemmeno senza avvisarmi. Durante questo consiglio la preside ha vietato categoricamente a tutti i professori di chiamarmi con il mio nome scelto e con i pronomi corretti. Fortunatamente una professoressa sì è battuta in modo da non far sapere nulla ai miei genitori, e proprio lei attualmente

è l'unica assieme a un'altra a chiamarmi nel modo giusto.” (Ragazzo, 17 anni, Lombardia)

L'esperienza dei giovani trans con l'* loro insegnanti può essere collocata nel polo dell'integrazione (Dubet, 1994); questo a causa del curriculum nascosto e della mancanza di informazione e formazione sulla tematica, e la presenza di un docente preparato e accogliente è, purtroppo, totalmente lasciata alla fortuità.

Gruppo dei pari

Essere riconosciut* (Honneth, 1992) e sostenut* dal proprio gruppo classe è estremamente importante per l* student* transgender, esso può essere un prezioso alleato con il quale creare strategie (Dubet, 1994) contro l'abuso dell* adulti, ma a sua volta può essere la fonte di bullismo. Nel caso di bullismo transfobico, risulta che quando esso avviene da parte deill*compagn* di classe, l* student* trans si senta meno “accettat*”, e quindi riconosciut*, rispetto a quando questo avviene da parte dell* insegnanti (Figura 2). Questo fenomeno avviene anche con gli studenti e le studentesse cisgender; quando subiscono bullismo da parte del gruppo dei pari vivono dei livelli maggiori di alienazione sociale e bassa autostima; invece, quando l* aguzzin* sono l* insegnanti, hanno una *performance* scolastica più bassa (Datta et al., 2017).

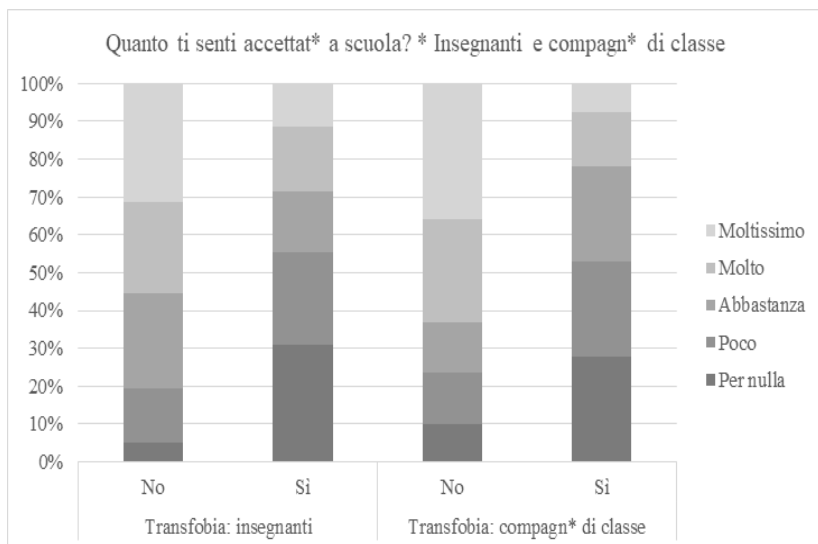


Figura 2. Percezione di riconoscimento a scuola

Dal questionario emerge che, dopo il loro coming out, il 54,6% dell* student* trans ha subito bullismo transfobico da parte dell* loro compagn* di classe e il 56,4% da parte di student* di altre classi. Tale bullismo, oltre all'alienazione dal gruppo dei pari, può portare all* giovane il desiderio di abbandonare gli studi o cambiare istituto; un* student* non-binary, dopo aver fatto coming out con l* compagn* di classe, afferma di aver cambiato scuola perché "iniziarono a girare voci su di me, tanto da arrivare al punto che quando uscivo da scuola o per fare una passeggiata in città, c'era chi mi urlava: 'lesbica di m@rda o trans di m....'" (Non-binary AFAB, 18 anni, Sardegna). Difatti, dalla Figura 3 emerge che quando il bullismo proviene da parte dell* compagn*, una percentuale maggiore di student* trans ha contemplato la possibilità di abbandonare la scuola (23,2%) o frequentare meno le lezioni (33,2%) in modo da rimuoversi da un ambiente che considerano poco accogliente nei loro confronti.

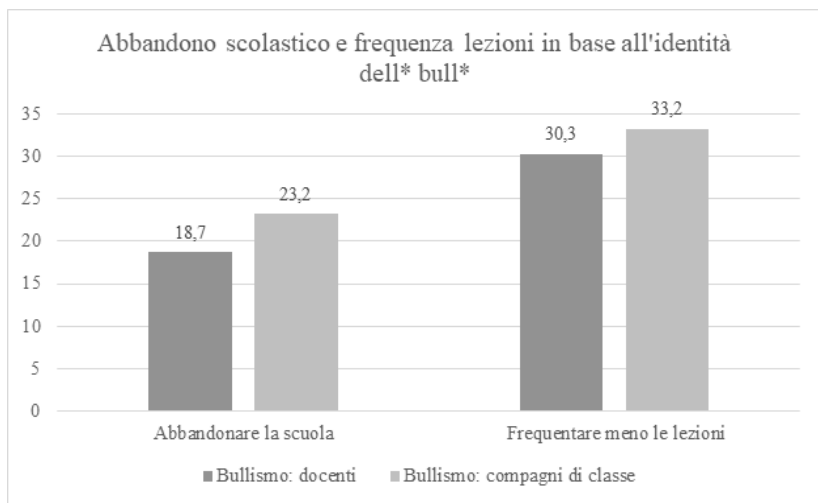


Figura 3. Rischio di abbandono scolastico

Quando l* student* si ritrova in un ambiente scolastico inclusivo, con la maggior parte o tutti l* student* che l* riconoscono (Honneth, 1992) e supportano, questo riesce a vivere delle esperienze scolastiche che altrimenti l* sarebbero negate. Un esempio sono eventi scolastici estremamente cis-eteronormativi come i balli scolastici; Angelo ammette che alcun* student* hanno messo in discussione la sua identità, ma anche che “mi sono preso una mini-soddisfazione perché comunque sono andato in frac, cioè vestito maschile, e una mia compagna di classe mi aveva chiesto di essere il suo cavaliere.” Di conseguenza, una situazione che avrebbe potuto delegittimare la sua identità ha avuto l’effetto contrario grazie alla sua compagna di classe, che lo ha invitato in quanto suo “cavaliere” e ha, di conseguenza, riconosciuto la sua identità di genere maschile. Similarmente, non è raro che un* student* trans venga protetto dal gruppo classe; “Un mio compagno di classe ha insistentemente utilizzato il mio dead name finché i miei compagni non gli hanno detto di smetterla” (Ragazzo, 16 anni, Piemonte). Dall’esperienza dell* giovani trans, possiamo osservare che il gruppo dei pari tende a riconoscere sia il nome (28,4%) che i pronomi (36,2%) in percentuale maggiore (Figura 4) rispetto al corpo docente (Figura 1). Fortunatamente, vi sono casi in cui l* compagn* di

classe lottano per il riconoscimento dell* loro compagn* trans anche contro l* docenti; un diciannovenne emiliano afferma che una sua insegnante lo prendeva in giro chiamandolo con il nome di nascita “storpiato” al maschile, nonostante il suddetto nome non avesse una variante maschile e non fosse il suo nome di elezione, e che l’insegnante “ha smesso dopo che alcuni compagni hanno minacciato di riferire l’accaduto alla preside se avesse continuato”, inoltre, ammette che si è “sent[ito] molto fortunato ad aver incontrato questo tipo di persone nel [suo] percorso scolastico e nella [sua] vita” (Ragazzo, 19 anni, Emilia-Romagna). Come abbiamo potuto osservare, l* compagn* di classe possono avere il ruolo di alleati e protettori, di soggetti atti al riconoscimento dell* student* trans, e proprio grazie al loro supporto, e quindi l’azione collettiva, alcun* giovani trans sono in grado di far emergere la propria soggettività nel contesto scolastico (Touraine, 1997; Dubet, 1994).

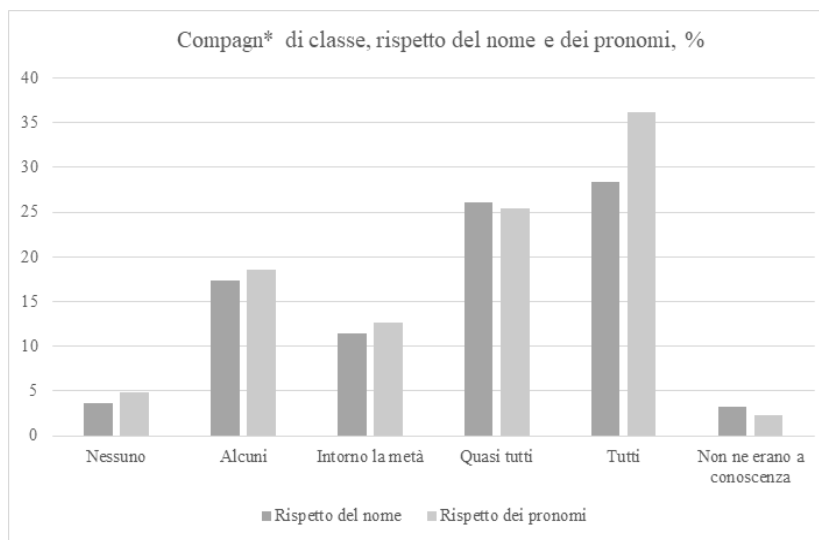


Figura 4. Rispetto del nome e dei pronomi da parte dell* compagn* di classe

La famiglia è il primo luogo in cui il soggetto incontra il sistema di integrazione, questo è estremamente intrecciato con la socializzazione; essa, da un lato, riguarda il controllo sociale e dall'altro assicura la logica dell'integrazione (Dubet, 1994). Il tipo di socializzazione che le persone AFAB e AMAB subiscono differisce a causa dei ruoli di genere, dell'espressione di genere e dagli stereotipi di genere (Touraine e Khosrokhavar, 2000). Questo processo di socializzazione di genere non ha una fine; infatti, continua per tutta la vita dell'individuo, ed è amplificata dalla cisnormatività e dall'eteronormatività (Mayo et al., 2019). Quando una persona non è in grado di integrarsi completamente in queste norme sociali coercitive, le persone intorno a loro sono in conflitto e questo si riferisce in particolare ai genitori; raramente si domandano se l* loro bambin* possa non essere cisgender, soprattutto se non sono informati sull'argomento, e la paura dell'alterità e la transfobia possono portare a maltrattamenti (Bartholomaeus e Riggs, 2017). La negligenza nei confronti di bambin* e adolescenti transgender non è rara, infatti l* giovani transgender, in particolare le persone trans AFAB e non binarie, riferiscono livelli più elevati di abuso psicologico (73%), abuso fisico (39%) e abuso sessuale (19%) rispetto ai giovani e alle giovani cisgender (Thoma et al., 2021). Sia dalle interviste che dalle risposte alla domanda aperta del questionario possiamo trovare molti esempi di abbandono e maltrattamento da parte dei genitori; ad esempio, Corrado racconta di come aveva paura che i suoi genitori non lo accettassero e delle problematiche scaturite dopo il suo coming out: "Lei [la madre] mi ha cacciato di casa e papà è venuto con me. [...] Dice che si vergogna di me e quindi mi ha cacciato fuori [ride]. Io ormai la prendo sul ridere, però... è un po' pesante, ecco."

Fare coming out da adolescenti può essere molto rischioso, infatti il 14,6% dell* student* che hanno fatto coming out a scuola non lo hanno fatto anche con la loro famiglia; tra le motivazioni principali emergono la paura di non essere accettat*, e quindi riconosciut* dalla famiglia, (36,2%), il voler aspettare di essere economicamente indipendenti dalla famiglia (22,4%), il non sentirsi ancora pront* (12,1%) e il fatto che i loro genitori hanno un'opinione negativa delle persone trans (8,6%), possiamo attribuire questa mancanza di riconoscimento da parte dei genitori al cisgenderismo;

“La sensazione di perdita che narrano alcuni genitori di bambin* transgender può essere vista come la perdita dei privilegi (invisibili) che sono legati all’aver un* figli* cisgender e che riflettono i modi in cui il cisgenderismo funziona in molti aspetti della società, compreso l’ambito educativo” (Bartholomaeus e Riggs, 2017, pp. 87).²⁹

Dato che molti genitori non capiscono cosa significhi essere trans e, che spesso, affermino che l* loro figl* sono troppo piccol* per comprendere la loro identità di genere, molt* giovani trans non hanno la possibilità di iniziare il percorso di affermazione di genere fino a quando non lasciano la casa dei genitori e/o diventano indipendenti (FRA, 2020).

Dalle narrazioni è emerso anche il ruolo della religione; infatti, è stato riscontrato che riconoscimento di adolescenti e bambin* trans può essere ancora più basso quando i genitori hanno alti livelli di fondamentalismo religioso (Rosenkrantz, 2020). Walter è un ragazzo disabile che ha abbandonato la scuola durante il quarto anno di liceo, i suoi genitori sono testimoni di Geova e non riconoscono la sua identità di genere - la sua storia mostra come sia i suoi genitori che i servizi del territorio hanno esacerbato le sue problematiche:

“All’epoca ero seguito dallo psicologo del CSM centro di salute mentale di Monticelli, psicologo dei minori perché avevo 15-16 anni, e.... praticamente ho chiesto lo psicologo di dirlo insieme a lui, perché già sapevo che non mi avrebbero accettato. Infatti, avevo anche chiesto allo psicologo ‘se loro non mi accettano non voglio rimanere qui’, perché sapevo che rimanendo qui sarebbe stato un disastro. E....quindi chiamati servizi sociali e tutto, ci siamo messi d’accordo di dirglielo e se fosse successo il disastro mi avrebbero pigliato e messo in casa-famiglia. Glielo diciamo e i miei dicono ‘va bene’ allo psicologo perché quello gli ha detto come altrimenti mi avrebbero portato via. Dopo di che non mi fanno più andare dallo psicologo. L’ho scoperto di recente, perché ho avuto tutte le carte, quello che è successo; hanno chiamato un avvocato e sono andati dallo psicologo con l’avvocato per rifiutare gli appuntamenti. I servizi

29. “The loss that some parents of transgender children narrate may more accurately be seen as the loss of the (invisible) privileges that accord to having a child who is cisgender, and which reflect the ways in which cisgenderism works in many facets of society, including in educational settings.” (Traduzione dell’autore).

sociali mi hanno detto che sono andati a minacciarli, non so di cosa ma li hanno minacciati, e infatti i servizi sociali non si sono più fatti vedere. Io sono rimasto qui e ho iniziato a fare il giro di ottocento psicologi e psichiatri diversi perché i miei hanno detto ‘cambiamo psicologo, cambiamo psichiatra, bla bla bla’ e quindi ne ho visti diecimila, ma hanno detto tutti la stessa cosa. Quando si arrivava alla seduta in cui dicevano ai miei ‘vostro figlio è trans’ loro dicevano ‘questo non ci capisce niente, cambiamo psicologo.’

Fortunatamente, il dolore, la rabbia e la vergogna non sono le uniche risposte date dai genitori; infatti ci sono genitori che hanno reazioni positive al *coming out* del* propri* figli* (Bartholomaeus e Riggs, 2017), alcuni dei quali decidono anche di attivarsi per difendere i diritti delle persone trans (Indice e Ferrigo, 2019; Visentin, 2019; Baledessarro, 2020). Quando presenti, come nel caso di Max, anche i fratelli e le sorelle possono fare da mediator* tra l’adolescente trans e i genitori;

“L’ho fatto prima con mio fratello ed è andato tutto bene, poi l’ho detto anche a mia madre. E poi visto che mia sorella mi rompeva per il fatto che non mi facessi i peli e tutto, a un certo punto mio fratello è tipo sbroccato e ha fatto a mio padre ‘Dead name ha questa situazione, quindi di’ a [sorella] di starsi zitta.”

Dopo essere stato difeso da suo fratello non ha avuto nessun tipo di problema sia con il padre che la sorella; “È stato molto facile. Era perfettamente normale, non hanno cominciato a dire quelle solite frasi odiose ‘è una fase’, ‘non è vero’, o ‘esistono solo maschi e femmine’. È stato molto ‘okay, va bene’.” Dell* student* che hanno fatto coming out a casa, il 22,4% e il 28,1% affermano di sentirsi moltissimo e molto accettat* dal proprio nucleo familiare; in questi casi, gli adulti possono farsi portavoce dei loro bisogni all’interno del contesto scolastico. Infatti, la presenza di un adulto può essere cruciale, in quanto solitamente l* student* non si sentono capir* o ascoltat* dall* insegnanti e dirigenti scolastic*. Molt* dell* student* che hanno avuto esperienze positive avevano una famiglia coinvolta nella loro vita scolastica, un ragazzo narra di come quando sua madre ha parlato con il dirigente scolastico; “lui ha risposto che non gli era mai capitato ma avrebbe fatto il possibile per farmi sentire accettato” (Non-binary, 17 anni, Emilia-Romagna). Anche se, purtroppo, avere un

genitore presente durante i colloqui con l* dirigente scolastico* non sempre porta a risultati ideali;

“Quando mia mamma disse alla preside che ero un ragazzo trans e che preferivo che i professori mi chiamassero [nome] e al maschile, la preside vietò a tutti i miei insegnanti di chiamarmi in quel determinato modo fino a che non gli avessi portato la delega della psicologa.” (Ragazzo, 18 anni, Toscana).

Fiammetta durante l'intervista, in riferimento ad una sua esperienza analoga, commenta: “[...] quando lo psicologo, quindi figura professionale lo dice, allora magicamente hanno capito. Però se te lo dico io che lo vivo in primis... cosa c'entra metterlo in dubbio così?” andando così a sottolineare come la loro parola non venga presa seriamente, finché uno specialista non conferma l'incongruenza di genere legittimandola tramite una relazione psicologica — infatti, senza di essa, l* student* non è meritevole di rispetto, anche quando la richiesta avviene in presenza e da parte della loro famiglia. Nondimeno, I genitori che riconoscono l'identità di genere del* figl* possono diventare i loro migliori alleati contro un ambiente scolastico transfobico e poco inclusivo, aiutandol* a far emergere la loro soggettività (Dubet, 1994; Bartholomaeus e Riggs, 2017). Anche se, molto spesso quando sono coinvolti i genitori, il sistema di integrazione può opprimere l* giovani trans; quando i genitori non l* riconoscono e supportano, possono diventare loro stessi i bulli dell* loro figl*. Molti genitori cercano di costringere l* propri* figli* a integrarsi, e questo ha un grande impatto non solo sulla loro educazione ma anche sul loro benessere psicologico (Dubet, 1994; Scandurra et al., 2019).

Controllo della corporeità

Quando si ha un corpo ritenuto non conforme, navigare luoghi e prendere parte ad attività divise per sesso e non genere può essere molto difficile, questo riguarda soprattutto l'utilizzo di bagni e spogliatoi, ma anche la partecipazione alle lezioni di educazione fisica, lezioni pratiche e gite scolastiche; infatti, quello che la comunità controlla attraverso il sistema di integrazione non è solo l'identità di genere ma anche l'autono-

mia corporea delle persone transgender. Sapere che qualcuno può avere un'identità di genere che non corrisponde al sesso assegnato, e quindi con un corpo considerato non conforme, può infondere sia paura che curiosità. L* insegnanti, l* dirigenti scolastic* e il personale ATA desiderano che tutt* l* student* si conformino a standard cisnormativi; non si preoccupano, o non sanno, del disagio che potrebbero provare le persone trans e non hanno la volontà, o la conoscenza adeguata, di cercare gli strumenti di cui hanno bisogno per rendere l'ambiente scolastico inclusivo e accogliente. La questione bagni è ancora più delicata per le soggettività non binarie, infatti, non tutt* desiderano utilizzare i servizi maschili o femminili, ma desidererebbero averne uno neutro; recentemente alcune scuole secondarie di secondo grado hanno introdotto questa opzione nel loro istituto. Nonostante ciò, questi hanno spesso delle connotazioni particolari; ad esempio, il bagno neutro potrebbe essere il bagno dei disabili ed essere utilizzato anche dal corpo docente, oppure potrebbe trattarsi di un singolo bagno accessibile solo all* student* che usufruiscono della carriera alias, pertanto rendendolo un “bagno trans” e non sicuro per l'incolumità dell* student*³⁰.

Per utilizzare bagni e spogliatoi adeguati, molti alunn* trans devono decidere se richiedere all* insegnanti il “permesso” di poter avere accesso ai bagni o se utilizzare diverse strategie, tra cui l'andare al bagno senza farsi scoprire dall* insegnanti e personale ATA. Dal questionario emerge che al 19,5% dell* student* questa richiesta viene negata, poiché come racconta un* sedicenne, alcun* docenti ritengono che “sarebbe ‘inopportuno’ che io usassi l'altro [bagno]” (Non-binary, 16 anni, Toscana). Questo porta alcuni di loro ad utilizzarlo anche una volta che la loro richiesta viene rifiutata, infatti il 7,8% decide di andarci ugualmente pur rischiando di essere puniti, così come coloro l* quali decidono di andare senza chiedere preventivamente a nessun adulto (25%). Il 22% di loro riesce ad ottenere il permesso, nonostante ciò, alcun* insegnanti cercano dei “compromessi”, dicendo loro di andare al bagno dei disabili (2,3%) o al bagno dell* insegnanti (3,6%), nonostante loro vogliano utilizzare i bagni maschili, femminili o neutri. Alcuni, per ovviare al problema potrebbero prendere la decisione di evitare i bagni quando sono a scuola,

30. Liceo Francesco Angeloni di Terni e Liceo Salvatore di Giacomo di San Sebastiano al Vesuvio (NA).

uno studente racconta che “cerc[a] il più possibile di non andare in bagno perché non essendo out dove[bb]e andare a quello delle femmine ma [gli] provoca disforia, quindi preferisc[e] non andare proprio” (Ragazzo, 16 anni, Lazio) - nonostante questo possa portare a varie problematiche come infezioni alle vie urinarie e ai reni (James et al., 2016). Anche quando l* student* può andare al bagno, ci sono student* e insegnanti che non accettano questa decisione; un alunno trentino-altoatesino racconta che;

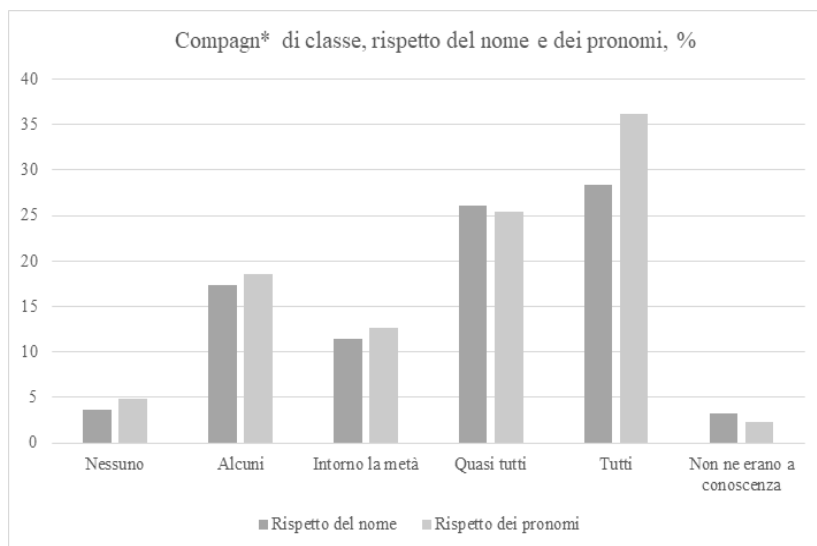
“Regolarmente un ragazzo viene e mi bussa dicendo che non posso stare lì e continua a bullizzarmi verbalmente finché non esco. Una professoressa si è accanita contro di me perché a detta sua ‘non può accettare le mie scelte di vita’ (Ragazzo, 18 anni, Trentino-Alto Adige).”

Numeros* giovani trans hanno affermato che l* loro insegnanti l* ignorano se chiedono aiuto, sono indifferenti alle minacce che vengono loro rivolte e che spesso non intervengono quando vengono molestat* e sono vittime di bullismo (Sausa, 2005; Kosciw e Diaz, 2008; McGuire et al., 2010). Inoltre, ci sono anche insegnanti che affermano che l* student* stesso stia causando le molestie non conformandosi alle norme cis-eteronormative (Sausa, 2005). Secondo la scuola del soggetto (Touraine, 1997) oggi la diversità è celebrata e persino incoraggiata all’interno del sistema educativo, ma da quello che emerge dall’esperienza delle persone trans, c’è ancora la propensione a far conformare l* student*.

La mancanza di *best practices* che permettono all* alun* trans di utilizzare il bagno dà all* insegnant* la possibilità di vigilare l’uso dei servizi igienici, negando così la loro autonomia corporea. Nondimeno, questo non avviene solo a causa del corpo docente, ma anche del personale ATA; non è raro che seguano l* student* trans nei bagni dicendo loro che devono uscire: “Il bidello mi ha detto di cambiare bagno e appena si è allontanato sono andato comunque a quello dei ragazzi” (Ragazzo, 17 anni, Lazio). Ma anche che facciano commenti transfobici o che, come racconta un* student* Pugliese, vengano fermati ancora prima di poter entrare: “una bidella mi fermò avanti al bagno dei maschi fissandomi male dicendomi ‘quello è il bagno dei maschi’” (Non-binary, 16 anni, Puglia).

In maniera analoga, l* student* si trova in difficoltà anche quando deve cambiarsi nello spogliatoio e partecipare alle lezioni di educazione fisica; il 14,3% dell* student* non ha ottenuto il permesso di utilizza-

re lo spogliatoio e di questi il 2,4% ha deciso di andarci nonostante il loro responso negativo. A volte sono costrett* a cambiarsi in luoghi poco adatti, un* giovane racconta che “mi obbligavano a cambiarmi nel ripostiglio della palestra con la polvere perché dicevano che non ero una ragazza ma che non potevo più entrare nello spogliatoio degli uomini” (Non-binary, 19 anni, Lombardia). Infatti, per evitare problemi il 18% dell* student* ha cercato un’alternativa come cambiarsi nei bagni e solo il 16% ha avuto il permesso di utilizzare lo spogliatoio da loro ritenuto più adatto. L* student* segnalano anche che ci sono insegnanti di educazione fisica che per quasi tutte (51,6%) o tutte (7,1%) le attività decidono di dividere le proprie classi in gruppi maschili e femminili. Alcuni di quest* preferiscono far giocare all* student* a giochi diversi, fare esercizi diversi e valutarli in base al loro sesso biologico (un esempio è il test di Cooper), altri lo trovano semplicemente più semplice. Per questo molt* alunn* trans decidono di non partecipare durante le lezioni, altr* si sentono a disagio perché vorrebbero essere raggruppat* con altr* student* del loro stesso genere. A causa di ciò, Il 22,7% dell* student* afferma di non partecipare alle lezioni; dalla Figura 5 si evince, infatti, che la loro decisione di non partecipare alle lezioni è molto (34,7%) e moltissimo (27,1%) legata alla loro identità di genere.



Erika ha cominciato a frequentare una scuola professionale per estetiste a 24 anni, dopo aver abbandonato l'istituto tecnico a 18 anni. Racconta che per il primo anno non aveva avuto problemi sia con l* insegnanti che con le compagne di classe, ma durante il secondo anno subentra una nuova vicepresidente la quale "mi ha detto che 'dal momento che tu non ti sei totalmente operata sotto' [...] mi fa che 'avrei potuto mettere io a disagio le altre', quindi ha richiesto di non farmi fare né i massaggi né la ceretta alle gambe per quanto riguarda la parte di laboratorio" ma Erika poi sottolinea che "le mie compagne erano ben contente e tutto, non c'era questo disagio". Dalla sua testimonianza si può vedere ancora il sistema di integrazione a lavoro, a causa dell'autorità della vicepresidente le studentesse non sono state in grado di andare contro le sue decisioni, l'unica possibilità sarebbe stata quella di utilizzare strategie e ingannarla (Dubet, 1994; Datta et al., 2017). Un esempio di strategia contro le autorità scolastiche è quella eseguita dei compagni di classe di uno studente Veneto durante un viaggio d'istruzione;

"Durante l'ultimo anno, in gita scolastica a Madrid, i miei compagni di classe maschi hanno trovato un modo clandestino per farmi dormire con loro (mi hanno trattato bene) perché i professori se ne sono fregati della mia situazione." (Ragazzo, 21 anni, Veneto)

Nel complesso, la tendenza è quella di cercare di integrare l* student* nel gruppo e mantenere un ambiente basato sulla cisnormatività, saldamente legata alla dualità tra donne cisgender e uomini cisgender, dimostrando ancora una volta che la scuola del soggetto (Touraine, 1997) non include l'incongruenza di genere all'interno delle minoranze da supportare. La soggettività può emergere nel caso in cui l'individuo utilizzi strategie, sia supportato da compagn* di classe o insegnanti, o se la scuola decide di riconoscere le identità trans introducendo politiche inclusive come una carriera alias. In caso contrario, prevale il sistema di integrazione a causa dell'autorità che insegnanti e dirigenti scolastic* hanno all'interno della scuola.

Conclusioni

Il controllo dell'identità, dell'autonomia corporea e le problematiche legate ad esse sono estremamente intrecciate nell'esperienza delle persone transgender durante tutto l'arco della loro vita; ciò che emerge dall'analisi delle esperienze dei soggetti è che molti cercano di farsi riconoscere (Honneth, 1992) dalla loro comunità. Dal punto di vista dei poli di Dubet (1994) quello che si evince è che il sistema della soggettività è sicuramente quello che spicca di più quando l* student* decidono di fare coming out a scuola, poiché con quell'atto prendono la decisione di combattere contro la loro comunità e, di conseguenza, il sistema di integrazione, seguendo quindi un percorso di autoriconoscimento e autodeterminazione. Vi sono momenti in cui i soggetti sono costretti a nascondere il proprio desiderio di emergere a causa dell'enorme squilibrio di potere che si può riscontrare nel rapporto tra student* e insegnanti/dirigenti scolastic*; Infatti, a causa di questa asimmetria, l* student*, anche se sono riconosciuti da amic* o compagn*, possono temere di uscire allo scoperto o di vivere liberamente la propria espressione di genere a causa delle possibili ripercussioni sulla loro vita scolastica e sul loro rendimento scolastico. Altrimenti, a seconda della situazione, l* student* potrebbe credere che il modo giusto per lottare per la propria soggettività sia affidarsi alla strategia; ad esempio, quando hanno brutte esperienze con determinati gruppi, o vedono negato il loro diritto di avere accesso a determinati servizi, tendono a utilizzare strategie e/o a chiedere il supporto da parte dei loro genitori, compagn* di classe o insegnanti. Invece, quando si sentono sopraffatt* decidono, o desiderano, di abbandonare la scuola, di saltare giornate scolastiche, di cambiare classe o istituto. Grazie alle numerose esperienze che ho ascoltato in questi ultimi otto anni di attivismo, alle conoscenze che ho acquisito attraverso un punto di vista interdisciplinare e alla mia esperienza personale credo, proprio come Touraine (1997), che il soggetto sia in grado di far emergere la propria soggettività, alcun* mentre frequentano le scuole superiori e molt* altr* durante l'università o quando iniziano a lavorare.

La necessità di creare un ambiente migliore per l* student* transgender non può essere messa in discussione, ritengo che il Ministero dell'Istruzione dovrebbe implementare le questioni legate al transgenderismo nelle loro politiche e linee guida. Difatti, è necessario riconoscere il fatto

che non si passano continuare a ignorare queste questioni. Credo anche che abbiano bisogno dell'aiuto di associazioni guidate da persone transgender per creare politiche e linee guida, in modo da garantire che siano adeguate e abbiano il fine di migliorare il ben-essere delle persone trans. Infine, l* insegnanti, dirigenti scolastic* e il personale non docente dovrebbero essere formati e educati sull'argomento attraverso corsi di formazione mirati e queste nozioni dovrebbero anche essere aggiunte nei curricula universitari dei futuri insegnanti, in modo che in futuro abbiano già le conoscenze necessarie. Mentre l* student* cisgender della scuola primaria e secondaria devono essere educat* sull'importanza del rispetto di ogni tipo di diversità, non solo di alcune, con il fine di creare una reale scuola del soggetto.

Bibliografia

- Agenzia dell'Unione Europea per i diritti fondamentali (2020), *A long way to go for LGBTQIA+ equality*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Amaturo, E., Punziano, G. (2016), *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, Roma, Carocci editore.
- Baledssarro, G. (2020), *Ravenna, i genitori di un 13enne transgender ai giudici: "Si deve chiamare Greta"*, La Repubblica. https://bologna.repubblica.it/cronaca/2020/07/15/news/ravenna_i_genitori_di_un_13enne_ai_giudici_cambiate_sesso_a_nostro_figlio_-261976533/ (Ultima consultazione il 9 aprile 2022).
- Bartholomaeus, C., Riggs, D. W. (2017), *Transgender People and Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- Bichi, R. (2002), *L'intervista biografica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bradlow, J., Bartram, F., Guasp, A., Jadv, V. (2017), *School report: The experiences of lesbian, gay, bi and trans young people in Britain's schools in 2017*, London, Stonewall.
- Consiglio d'Europa (2018), *Safe at school: Education sector responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe*, Council of Europe.

- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2017), *The Toxicity of Bullying by Teachers and Other School Staff*, «School Psychology Review», 46, pp. 335-348.
- De Bouvoir, S. (1949), *Le deuxième sexe; les faits et les mythes*, Paris, Gallimard.
- Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1997), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Ferfolja, T., Ullman, J. (2020), *Gender and Sexuality Diversity in a Culture of Limitation: Student and Teacher Experiences in Schools*, New York, Routledge.
- James, S. E., Herman, J. L., Rankin, S., Keisling, M., Mottet, L., Anafi, M. (2016), *The Report of the 2015 U.S. Transgender Survey*, Washington DC, National Center for Transgender Equality.
- Honneth, A. (1992), *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt, Suhrkamp, Frankfurt, Suhrkamp.
- Indice, M., Ferrigo, N. (2019) *Minorenne, può operarsi per diventare maschio. Così si tutela il benessere*, La Stampa. <https://www.lastampa.it/cronaca/2019/01/19/news/minorenne-puo-operarsi-per-diventare-maschio-cosi-si-tutela-il-benessere-1.33671400/> (Ultima consultazione il 9 aprile 2022).
- Kosciw, J. G., Diaz, E. M. (2008), *Involved, Invisible, Ignored: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Parents and Their Children in Our Nation's K-12 Schools*, New York, GLSEN.
- Mangin, M. (2018), *Supporting transgender and gender-expansive children in school*, «Phi Delta Kappan», 100 n. 2, pp. 16-21.
- Mariani, L. (2000), *Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del curriculum nascosto*, «Lingua e Nuova Didattica», 5, pp. 21-32.
- Mayo, C., Blackburn, M.V. (a cura di) (2019), *Queer, Trans, and Intersectional Theory in Educational Practice: Student, Teacher, and Community Experiences*, New York, Routledge.
- Mcbride, R.S. (2020), *A literature review of the secondary school experiences of trans youth*, «Journal of LGBT Youth», 18, pp. 1-32.
- McGuire, J., Anderson, C., Toomey, R., Russell, S. (2010), *School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses*, «Journal of Youth Adolescence», 39, 1175-1188.

- Meyer, E. & Keenan, H. (2018), *Can policies help schools affirm gender diversity? A policy archaeology of transgender-inclusive policies in California schools*, «Gender and Education», 30, pp. 1–18.
- Miller, s., Mayo, C., Lugg, C. A. (2018), *Sex and gender in transition in US schools: Ways forward*, «Sex Education», 18(4), 345–359.
- Rebughini, P. (2012), *Soggettività femminile e possibilità del cambiamento*, in Farro, A.L. (a cura di), *Sociologia in movimento. Teoria e ricerca sociale di Alain Touraine*, Milano, Guerini scientifica.
- Rosenkrantz, D. E., Rostosky, S. S., Toland, M. D., Dueber, D. M. (2020), *Cognitive-affective and religious values associated with parental acceptance of an LGBT child*, «Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity», 7 n. 1, pp. 55–65.
- Russell, S.T., Pollitt, A.M., Li, Gu., and Grossman, A.H. (2018), *Chosen Name Use Is Linked to Reduced Depressive Symptoms, Suicidal Ideation, and Suicidal Behavior Among Transgender Youth*, «Journal of Adolescent Health», 63 n. 4, pp. 503–505.
- Russo, T., Valerio, P. (2019), *Transgenderismo e identità di genere: dai manuali nosografici ai contesti. Un focus sulle università italiane*, «Rivista sperimentale di Freniatria», 143 n. 2, pp. 79–112.
- Sausa, L.A. (2005), *Translating Research into Practice: Trans Youth Recommendations for Improving School System*, «Journal of Gay & Lesbian Issues in Education», 3 n. 1, pp. 15–28.
- Scandurra, C., Vitelli, R., Maldonato, N., Valerio, P., Bochicchio, V. (2019), *A qualitative study on minority stress subjectively experienced by transgender and gender nonconforming people in Italy*, «Sexologies», 28, n.3, pp. 1–11.
- Thoma, B.C., Rezeppa, T.L., Choukas-Bradley, S., Salk, R.H., Marshal, M.P. (2021), *Disparities in Childhood Abuse Between Transgender and Cisgender Adolescents*, «Pediatrics», 148 n. 2.
- Touraine, A. (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Fatard.
- Touraine, A., Khosrokhavar, F. (2000), *La recherche de soi. Dialogue sur le sujet*, Paris, Fatard.
- UNESCO (2016), *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*, Paris, UNESCO.

- Visentin, F. (2019), *Così mia figlia minorenni è rinata nella donna che sentiva di essere*, Corriere della Sera. https://www.corriere.it/cronache/19_luglio_31/trans-mariella-fanfarillo-cosi-ho-aiutato-mio-figlio-minorenne-diventare-donna-336cc63a-b398-11e9-aa67-42182a287159.shtml (Ultima consultazione il 9 aprile 2022),
- Wozolek, B., Wootton, L., Demlow, A. (2017), *The School-to-Coffin Pipeline: Queer Youth, Suicide, and Living the In-Between Cultural Studies*, «Critical Methodologies», 17 n. 5, pp. 392–398.
- Wozolek, B. (2018), *Gaslighting queerness: schooling as a place of violent assemblages*, «Journal of LGBT Youth», 15 n. 4, pp. 319–338.

Appendice. Student* trans intervistat*

Alias	Età	Genere	Pron.	Regione e città della scuola	Indirizzo scolastico	Livello di istruzione	Anno diploma
Angelo	25	Maschile	M	Calabria, Castrovillari	Liceo Classico	Diploma scuola superiore	2013/2014
Corrado	18	Maschile	M	Lazio, Roma	Liceo Scienze Umane	Diploma scuola media	N.A.
Walter	20	Maschile	M	Lombardia, Cremona	Liceo Musicale	Diploma scuola media	N.A.
Erika	27	Femminile	F	Piemonte, Valperga	Scuola professionale estetista	Diploma professionale (triennio)	2020/2021
Fiammetta	19	Femminile	F	Toscana, Pisa	Liceo Linguistico	Diploma scuola superiore	2020/2021
Anemone	22	Femminile	F	Campania, Napoli	Liceo Artistico	Diploma scuola superiore	2017/2018
Ash	19	Non-binary AFAB	M	Emilia Romagna, Bologna	Liceo Artistico	Diploma scuola superiore	2019/2020
Max	14	Non-binary AFAB	M	Lazio, Roma	Liceo Artistico	Diploma scuola media	N.A.
Jesse	16	Non-binary AFAB	M	Campania, Frattaminore	Liceo Scientifico	Diploma scuola media	N.A.
Casey	23	Non-binary AFAB	M	Friuli Venezia Giulia, Gorizia	Liceo Scientifico informatico	Laurea magistrale	2015/2016

Vittimizzazione secondaria delle donne che subiscono violenza e processi social(i): il caso di Amber Heard e Johnny Depp.

Mariella Popolla

Introduzione

L'undici aprile 2021 ha avuto inizio, in Virginia, un processo definito da Nadia Somma³¹ come “il più social di sempre”, quello per diffamazione tra gli ex coniugi Johnny Depp e Amber Heard. Mai espressione fu più calzante; non solo il processo è stato seguito e commentato sui social network in modo continuo e costante ma si è caratterizzato per la presenza di una doppia giuria e di un doppio tribunale: quello giudiziario e quello sociale. Entrambi sono giunti alla stessa conclusione: la condanna di Amber Heard.

I fatti sono, per l'appunto, noti e ai fini del presente contributo risulta superfluo ripercorrerli o addentrarsi nelle specificità di come si sia svolto il processo giudiziario e del suo esito; dal punto di vista sociologico appare, invece, particolarmente rilevante rivolgere l'attenzione al processo, come da titolo, social a cui è stata sottoposta la figura di Heard, riconoscendo in questa triste vicenda una preziosa occasione per osservare come gli ordini di genere e le dinamiche legate alla violenza maschile sulle donne si manifestino online.

Fin dalle prime battute del procedimento giudiziario (quindi ben prima della sentenza) si è potuta osservare la manifestazione, a colpi di meme, di post e di commenti, di quel processo di vittimizzazione secondaria a cui vengono sottoposte le donne che denunciano le violenze maschili subite. Partiamo da una premessa: Heard potrebbe essere o non

31. <https://www.ilfattoquotidiano.it/2022/06/05/amber-heard-alla-gogna-depp-alfiere-anti-me-too-cosa-resta-del-processo-piu-social-di-sempre/6615465/> ultima visita 06/06/2022

essere una vittima di violenza maschile ma è così che si è autodefinita e tanto è bastato per far scattare dinamiche fin troppo note. In altre parole, quello che abbiamo osservato in modo così amplificato è esattamente ciò che è successo anche in altri casi in cui alla donna è stata poi effettivamente riconosciuta la veridicità dei racconti dai Tribunali, portando alla condanna dell'autore delle violenze.

La paura del giudizio, il timore di non essere credute, la fatica di dover affrontare un percorso di vivisezione della propria esistenza sono tra i principali motivi che spingono le donne a non chiedere aiuto e, soprattutto, a non denunciare:

“Per essere creduta ed ascoltata, non solo socialmente e a livello mediatico ma purtroppo, spesso, anche da parte delle figure coinvolte nei percorsi di uscita, la donna dovrebbe incarnare ed incorporare le caratteristiche di quella che potremmo definire la vittima perfetta. Tali caratteristiche si basano su una lettura fortemente stereotipata del femminile, che dovrebbe mostrare un profilo di morigeratezza e purezza, di debolezza e bisogno, senza però far sorgere il dubbio del tentativo di trarre profitto dalla propria situazione. Il discostarsi da tali caratteristiche può, in qualunque momento, aprire la strada all'insorgere del sospetto, alla minimizzazione dell'accaduto o ancora, alla colpevolizzazione della donna che diviene, in qualche maniera, l'imputata della situazione.” (Popolla in Regione Toscana, 2018, p. 31).

Heard appare quanto di più distante dall'immagine di vittima perfetta: giovane, sessualmente disinibita (e, non dimentichiamo, bisessuale), accusata di aver tradito Johnny Depp, “reattiva e, dalle prove emerse, capace di agire essa stessa forme di violenza. Tutto tranne che una “moglie perfetta”, arrivando addirittura a utilizzare sostanze stupefacenti nonostante la storia di abuso di sostanze del consorte e le sue manifeste difficoltà ad affrancarsene. Heard, soprattutto, dalle ricostruzioni presentate durante il processo, era anch'essa capace di scatti d'ira, aggressività, atteggiamenti provocatori; in altre parole: non appariva come un soggetto totalmente passivo. Come ben spiega Vezzadini:

“Il soggetto che, ad esempio, reagisca con veemenza all'ingiustizia esperita [...] o ancora non sia del tutto innocente rispetto a quanto av-

venuto, più difficilmente sarà destinatario di sentimenti di comprensione...” (2012, p. 101).

Ebbene, il fatto che Heard, dalle testimonianze emerse, non corrispondesse minimamente a tale profilo si è associato in modo quasi chirurgico alla distanza socialmente percepita di Depp dal profilo di quello che è stato definito “autore perfetto”

“il maltrattante perfetto per essere degno di attenzione, e di sanzione sociale, deve rispondere a determinate caratteristiche: migrante, nero, alcolizzato o drogato, affetto da gravi disturbi mentali, per fare qualche esempio. Soprattutto, deve essere capace, per tali caratteristiche e per la sua storia, di spostare la violenza dalla quotidianità delle nostre esistenze a un altrove lontano, geograficamente, culturalmente o dal punto di vista della salute; deve suggerirci, in altre parole, che la violenza non può avere a che fare con noi ma è cifra di una alterità che dobbiamo e possiamo respingere. (Ciccone, 2009; Passuello, Sgritta e Longo, 2008).“ (ivi, p. 66)

Certo, Depp ha una storia di abuso di alcool e di sostanze ma la sua popolarità, il suo potere, la sua ricchezza, la sua capacità di manifestare empatia e disponibilità verso il prossimo, i suoi stessi personaggi (intriganti ma mai minacciosi) e il suo fascino hanno sempre fatto sì che, in fondo, a questo eterno ragazzo si perdonasse tutto. Prima di tornare a Heard è necessario soffermarsi sulle caratteristiche di Depp appena elencate. Tanto nella percezione sociale le sue qualità lo distanziano dalla figura dell'autore tipico, tanto, invece, per chi si occupa di violenza maschile sulle donne diventano irrilevanti. Le statistiche ci raccontano di come la violenza sia trasversale e gli approfondimenti qualitativi ci ricordano le capacità manipolatorie e seduttive degli autori che, lungi dall'essere dei mostri spaventosi, sono delle persone integrate nella società, soggetti multidimensionali in cui la violenza, intesa come risorsa sociale maschile potenziale, convive con altre caratteristiche socialmente valutate come positive.

Ad Amber Heard, dalla giuria (social) popolare non è stato perdonato nulla; né il suo passato né la sua condotta durante il processo. Qualsiasi espressione, manierismo, perfino modo di acconciare i capelli puntava, secondo l'opinione pubblica, in un'unica inequivocabile direzione: lei non era una “vera” vittima di violenza.

Così, nei commenti sotto ai vari post e articoli pubblicati su Instagram e su Facebook, alcuni utenti dichiaravano:

“Real domestic violence victims DO NOT act this way. She is coming off like she has an attitude [...] She is disgusting” B.A., Instagram

O ancora

“Incredible how AH face has changed and morphed during this trial, from a model into a demonic evil thing, it's like the evil cannot be contained anymore in her.” M.C., Instagram.

Secondo M.C., dunque, addirittura le fattezze di Amber Heard non potevano che dimostrare l'innocenza di Johnny Depp e la malafede della donna; qualcosa di molto simile alla visione lombrosiana della donna delinquente. A differenza delle caratteristiche presenti dalla nascita secondo Lombroso (Lombroso e Ferrero, 1915), secondo il nostro commentatore il viso di Heard, prima da modella, si sarebbe modificato nel tempo a causa della sua malvagità.

Un'altra narrazione mobilitata dall'audience aveva a che fare con la percezione comune che, se davvero si sono subite delle violenze, allora la vittima ricorderà tutti i dettagli.

“She cannot even stop lie when she was caught on it. Also, she remembers everything what Johnny “did” but cannot remember anything what would put her in a bad light...” A.G., Instagram.

Niente di più lontano da quanto la letteratura e il lavoro sul campo denuncino: i racconti delle donne che subiscono violenza sono, al contrario, caratterizzati da incongruenze, vuoti di memoria, difficoltà di restituire un ordine temporale agli eventi (Bagattini in Regione Toscana, 2018; Pedani in Regione Toscana, 2014).

Curiosamente, dove qualsiasi dettaglio riguardante Heard, seppur insignificante ai fini del processo, diventasse una prova di colpevolezza per quest'ultima, non veniva, invece, dato alcun peso a prove e testimonianze che, senza ombra di dubbio, restituivano comunque un'immagine di Depp tutt'altro che moderata. Ne sono un esempio i messaggi inviati da Depp all'amico e collega Paul Bettany; sms pieni di livore e aggressività in

cui, a suo dire scherzosamente, l'autore proponeva all'amico di bruciare Amber Heard e dopo stuprare il suo cadavere carbonizzato per accertarne il decesso. I commenti sui social alla diffusione del contenuto degli sms sono praticamente irrilevanti se paragonati a quelli successivi alla divulgazione di un video di Heard che accoglie nell'ascensore del condominio dove abita l'attore James Franco. Accusata di tradimento e, dunque, accusata di essere incline alle menzogne e ai sotterfugi.

Certo, anche la condotta di Depp veniva osservata attentamente ma qualsiasi gesto, persino il più sprezzante e irrispettoso (ridere durante la deposizione di Heard o dei suoi testimoni, consumare cibo in aula, ammiccare alla sorella di Heard quando questa era presente al processo), diventava occasione di plauso e prova della sua innocenza.

L'accanimento nei confronti di Heard, e le violenze e le offese online da questa subite (e da pochi riconosciute), ha interessato anche la sua squadra legale così come qualsiasi persona, nota o sconosciuta, le manifestasse vicinanza e supporto. Così come il supporto e la mitizzazione nei confronti di Depp ha investito anche il suo gruppo legale e, soprattutto, l'avv. Camille Vasquez. Il folto seguito di supporter dell'attore ha contribuito a diffondere la notizia di una relazione romantica tra Depp e Vasquez, manifestando in modo ossessivo ammirazione per la legale. Come nella migliore tradizione patriarcale, Vasquez veniva messa a confronto con Heard, sottolineando i pregi della prima e i difetti della seconda. Dove Heard diventava un mostro diabolico, Vasquez veniva definita a più riprese "una vera donna", preparata, capace e lodevole per il suo atteggiamento affettuoso e materno nei confronti di Depp.

"I love that a female attorney is doing the questioning. This way she can't say a man is attacking her. Plus, she is incredible and knows how to handle a hostile Amber. She is amazing. Well played!" M.R., commento ad articolo del Independent.

Nel corso del processo, abbiamo dunque assistito a un rovesciamento del ruolo di vittima e carnefice. Amber Heard non è stata solo accusata da Depp e riconosciuta colpevole da una giuria popolare ma è stata esposta al pubblico ludibrio e biasimo non solo da parte delle persone che simpatizzavano per Depp ma anche da moltissime donne che l'hanno accusata

di danneggiare le “vere vittime”, quelle che a causa sua non verranno credute.

Il contenzioso tra Depp e Heard è diventato simbolo di una lotta di genere più estesa: da un lato quelle persone classificabili sotto il lemma “not all men” (Zuckerberg, 2018) e, dall’altra, quelle che hanno dovuto prodigarsi per tamponare l’effetto di backlash (Faludi, 1991) derivante dal movimento “Me Too”.

In effetti, tra un insulto a Heard e il sostegno manifestato a Depp, i commenti che miravano a screditare il movimento Me Too erano incredibilmente numerosi, così come quelli della controparte che tentava di sganciare la vicenda del processo dal movimento. Apparivano, invece, irrisorie le voci fuori dal coro pronte a denunciare il processo di victim blaming a cui, nello specifico, Heard veniva sottoposta.

Dopo la condanna di Heard vi è stato un ulteriore momento particolarmente interessante per questa seppur breve analisi: la notizia (non confermata) della rinuncia di Johnny Depp a ottenere il risarcimento da Heard. Con questa decisione, Depp si sarebbe posto in aperta opposizione a Heard, definita a più riprese “gold digger” (che in italiano suona un po’ come arrampicatrice sociale); Depp avrebbe, infine, manifestato la propria superiorità morale rispetto alla sua ex moglie, incarnando quel ruolo di vittima che, attraverso una forma di perdono, diventa una guida, un esempio per la collettività e, al contempo

“esercita un potere pressoché assoluto sull’altro, rimarcandone tale atto la superiorità” (Vezzadini, 2012, p. 94).

Conclusioni

Nel 2020, il giudice Andrew Nicol dell’Alta Corte di Londra rigettava la denuncia per diffamazione intentata da Johnny Depp nei confronti del tabloid The Sun che, in un articolo del 2018, lo aveva definito “wife beater” (ossia colui che picchia la moglie)³². La motivazione del giudice ruotava attorno alla veridicità delle accuse dell’ex moglie dell’attore, Am-

32. https://www.repubblica.it/spettacoli/people/2020/11/02/news/johnny_depp_sun-272747981/ ultima visita 06/06/2022

ber Heard, alla quale veniva dunque riconosciuto lo status di vittima di violenza intrafamiliare. Nel 2022, in Virginia, è invece una giuria a esprimersi e, questa volta, a favore di Depp. Lo scopo di questo contributo, però, esula dalla vicenda giudiziaria di per sé; anzi, a essere interessante è proprio il fatto che indipendentemente dal verdetto della giuria, il caso Depp-Heard ci offre numerosi spunti per riflettere attorno ai processi di vittimizzazione secondaria, alla percezione sociale e all'agire collettivo per quanto concerne la violenza maschile sulle donne. Di converso, l'esito giudiziario della vicenda è interessante per il fatto che una sola condanna (quella di Heard) viene strumentalizzata e riesce a screditare ciò che mille condanne non sono invece riuscite a far accettare: l'esistenza della violenza di genere.

Secondo Bouris (2007) affinché una vittima venga riconosciuta come tale deve soddisfare alcuni requisiti: quello della purezza, quello dell'innocenza, quello dell'assenza di una qualsivoglia responsabilità, quello della superiorità morale. Il fatto che venga meno anche solo uno di questi attributi, a livello sociale, può dare adito all'insorgenza del dubbio o della responsabilizzazione della vittima che diventa imputata. Queste considerazioni appaiono particolarmente calzanti nel caso delle donne che subiscono violenza che, proprio per timore di non rispondere a tali caratteristiche e dunque di non essere credute o di essere scredate, spesso rinunciano a cercare aiuto o raccontare quanto hanno vissuto. Alla vittima viene richiesto, inoltre, un racconto privo di sbavature o di incertezze, pena l'accusa di falsificazione della realtà. Ciò che è avvenuto nel processo Depp Heard nel 2022 risponde pienamente a quanto appena descritto. Il fatto che Amber Heard si discostasse dall'idea di vittima perfetta ha fatto sì che qualsiasi gesto, parola o perfino modo di apparire, diventasse prova indubbia della sua colpevolezza e dell'innocenza di Depp. La copertura mediatica del processo e l'attenzione continua a ogni singolo dettaglio, ha sottoposto Heard alle più virulente forme di violenza online; accusata di mentire e insultata da una moltitudine di persone, e investita del ruolo di capro espiatorio per il malcontento sollevato dal movimento "me too", essa è divenuta vittima di un esteso e capillare processo di vittimizzazione secondaria.

Appare evidente come sia ancora particolarmente radicato e in ottima salute un ordine di genere che, oltre a prevedere la violenza come risorsa sociale per gli uomini (Connell, 2011), si adopera per controllare, "edu-

care” e ridimensionare (Abbatecola, 2017) quelle donne che eccedono ruoli e aspettative, che in qualche modo incarnano un’alterità e una sfida rispetto all’ordine di genere stesso.

Bibliografia

- Abbatecola, E. (2017). Donna Faber. Lavori maschili, stereotipi e strategie di resistenza. *Welfare e ergonomia*, (2015/2).
- Bagattini, D., & Popolla, M. (2018). Decimo rapporto sulla violenza di genere in Toscana. Le porte aperte. Percorsi di uscita dalla violenza tra risorse individuali e lavoro dei Centri Antiviolenza e delle Istituzioni.
- Bouris, E. (2007). *Complex political victims*. Kumarian Press.
- Connell, R. 2011 (2002) *Gender*; trad. it. *Questioni di genere*, Il Mulino, Bologna
- Faludi, S. (2009). *Backlash: The undeclared war against American women*. Crown.
- Pedani, V. 2014 *Narrazione e metodologia della ricerca* in Chiozzi P. (a cura di) *Con gli occhi di Giano. Narrazioni e unità delle scienze umane*, Bonanno, Acireale-Roma
- Vezzadini, S. (2012). *Per una sociologia della vittima*. FrancoAngeli.
- Zuckerberg, D. (2018). *Not all dead white men: Classics and misogyny in the digital age*. Harvard University Press.