

LUI O LEI?
 UN'INDAGINE ESPLORATIVA SUGLI STEREOTIPI DI GENERE
 IN UN CAMPIONE DI STUDENTI DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

di

*Maria Elvira De Caroli, Orazio Licciardello,
 Elisabetta Sagone, Salvatore Anello Pignatello*

Malpelo si chiamava così perché aveva i capelli rossi; ed aveva i capelli rossi perché era un ragazzo malizioso e cattivo, che prometteva di riescire un fior di birbone. Sicché tutti alla cava della rena rossa lo chiamavano *Malpelo*, e persino sua madre, col sentirgli dir sempre a quel modo aveva quasi dimenticato il suo nome di battesimo.

Di certo Verga non poteva saperlo, ma la sua rapida ed efficace descrizione di un particolare tipo di ragazzo siciliano costituisce una perfetta esemplificazione della costruzione, della struttura e degli effetti dello stereotipo, complessa processualità che Lippmann nel 1922, anno in cui Verga morì, traslò dal gergo tipografico¹ e descrisse, indicandone le varie ed interconnesse «funzioni» psicologiche, socioculturali e cognitive ad esso correlate. È contenuta, infatti, nell'*incipit* verghiano, quella particolare funzione di garantire coerenza ed autostima per sé e per il gruppo di appartenenza («...prometteva di riescire un fior di birbone: sicché tutti...»), che Lippmann avrebbe poi indicato e che, successivamente, avrebbe alimentato la prospettiva psicodinamica, rappresentata, nella sua applicazione al sociale, da Adorno *et alii* (1950). Vi si ritrova, inoltre, la fondamentale funzione di omogeneizzare i sistemi valoriali e delle credenze, (perfettamente espressa da quel «...persino sua madre...aveva quasi dimenticato il suo nome di battesimo») che Lippmann avrebbe individuato nella valenza socioculturale rappresentata dagli stereotipi. Infine, risalta il “*potere*” categorizzante di alcuni attributi che, in modo pregiudiziale, contribuiscono a definire complessivamente un individuo (o un gruppo) con una “*etichetta*” che lo rende, per la forza semantizzante della processualità categoriale, differente (o meglio,

¹ Il termine *stereotipo* (dal greco *stereòs* che significa rigido e *tupòs* che significa impronta) indicava gli stampi in cui, nelle tipografie, si riversava il piombo fuso. Erano costruiti in modo da poter essere più volte utilizzati e si caratterizzavano per la loro *fissità*, *rigidità* e *ripetitività*.

«diverso») dai componenti dell'*ingroup*. Quest'ultimo aspetto è, in Verga, sintetizzato attraverso l'uso dello pseudo-rapporto casuale («*Malpelo* si chiamava così perché aveva i capelli rossi; ed aveva i capelli rossi perché era un ragazzo malizioso e cattivo...») che, mentre "*giustifica*" la cattiveria degli uomini fondandosi sulla forza della trasmissione sociale delle superstizioni (Jahoda, tr. it. 1972, p. 59), al contempo unifica un gruppo che, attraverso il soprannome, "*destina*" un ragazzo ad una condizione di condivisa – anche da lui stesso – e (almeno fenomenologicamente visibile) pregiudiziale diversità. Come, nel 1944, rilevava Lowrey, infatti, «le attitudini emotive che stanno alla base di un particolare gruppo, vengono espresse in modo singolare dai nomignoli, poiché essi frequentemente richiamano l'attenzione sulla condanna o sul rifiuto di qualche fatto reale che l'individuo non può modificare; esempi efficaci di tali situazioni reali che possono imprimersi in modo doloroso sull'ego in via di sviluppo, sono il colore dei capelli, la razza...».

Gli stereotipi, dunque, sono «un'opinione preconstituita su una classe di individui, di gruppi o di oggetti che riproducono forme schematiche di percezione e giudizio» (Galimberti, 1992, p. 913), funzionali a produrre una "*facilitazione*" della lettura e della comprensione della realtà, come, con felice analogia, spiegano Arcuri e Cadinu facendo riferimento alle caratteristiche della settecentesca commedia dell'arte. Rilevano, infatti, che «così come gli spettatori della commedia dell'arte preferivano un mondo fatto di caratteri più che di persone, così gli individui spesso preferiscono avere a che fare con rappresentazioni di prototipi più che di individui, organizzano i loro sistemi conoscitivi più in termini di aspettative che non di esperienze, sono più sensibili al potere uniformante delle etichette linguistiche che definiscono le categorie sociali, che agli aspetti idiosincratici e alla irripetibile unicità delle persone» (Arcuri e Cadinu, 1998, p. 15). Tale "*preferenza*" non deve stupire se si riflette sul fatto che ogni essere umano deve fare i conti con una realtà infinitamente complessa che può, sulla base anche della qualità e della profondità dell'osservazione, diventare sempre più complessa; è, pertanto, "*necessario*" risparmiare le energie, in senso lato, "*riducendo le spese*" (di lettura, semantizzazione, gestione, ecc. delle informazioni umane) e cercando di realizzare il massimo dei risultati². Un'ulteriore forma di facilitazione della gestione della massa di informazioni che ci raggiungono è rappresentata dalla "*deformazione*" cui sottoponiamo ogni stimolo, operazione già ampiamente individuata, sul piano percettivo, dalla *Gestalt*, su quello psicodinamico dalla psicoanalisi e chiarita, sul piano generale,

² Quanto questa esigenza costituisca una caratteristica umana risulta chiaramente, ad es., dalla letteratura sulla categorizzazione sociale. Cfr., in tal senso, De Caroli (2005).

dalla teorizzazione socio-cognitivista grazie all'elaborazione del concetto di «rappresentazione sociale» (Moscovici, 1984). Appare, pertanto, molto condivisibile la riflessione della Camaioni, quando affermava che «Di norma agiamo sulla base non di come le cose sono *realmente* ma di come *pensiamo* che siano; siamo ineluttabilmente guidati dalle nostre rappresentazioni della realtà, che tuttavia possono non rifletterla accuratamente o essere addirittura false. In definitiva, le persone non hanno un accesso diretto alla realtà, ma se la costruiscono nelle loro menti» (Camaioni, 1985, p. XIV). Ed una «*costruzione*» funzionale alla semplificazione ed alla economizzazione è rappresentata, appunto, dallo stereotipo.

La complessità della sua «natura» (cognitiva, emozionale, sociale) è dimostrata dalla varietà sia degli approcci teorici utilizzati per definire «che cosa è», sia delle tecniche approntate per identificarne la tipologia. Tra queste, ricordiamo quelle fondate sull'impiego di liste di tratti dai quali i soggetti dovevano scegliere quelli che, a loro giudizio, meglio si addicevano a descrivere un gruppo, di cui la ricerca di Katz e Braly (1933) sugli stereotipi etnici costituisce il primo esempio. Una tecnica con cui si limita l'intrusività della consapevolezza presente nella metodica prima indicata è rappresentata dai giudizi di attribuzione, di cui la ricerca di Goldberg (1968) costituisce un interessante paradigma³. Un altro metodo utilizza i compiti di memoria⁴ e si fonda sull'ipotesi che gli errori (di memoria) siano un indice dell'influenza, sulla codifica e ritenzione degli stimoli, delle concezioni stereotipiche che i singoli soggetti elicitano in presenza dei gruppi *target*. Un interessante esempio, a tal riguardo, è costituito dalla ricerca di Boca e Arcuri (1966) che hanno verificato come soggetti settentrionali e meridionali rievocavano un maggior numero di personaggi famosi positivi del proprio *ingroup* e negativi dell'*outgroup*. In una ampia parte degli studi (e, tra questi, anche il nostro) è stata, inoltre, utilizzata la *Gender Choice* che si basa sulla presentazione di liste di tratti, giocattoli, professioni, ecc. che i soggetti devono attribuire, in scelta forzata o libera, ai due generi, maschile o femminile.

³ Si trattava di valutare la qualità di un brano attribuito, sulla base del particolare disegno sperimentale, ad un compositore di genere maschile o femminile. I risultati indicarono che, soprattutto dal campione femminile, lo stesso brano era meglio valutato se attribuito ad un maschi, giudizio (o, meglio, pregiudizio) in linea con un altro stereotipo relativo alla superiorità maschile nei compiti di natura intellettuale.

⁴ Questo metodo, probabilmente, deve la sua origine alle riflessioni condotte da Bartlett (1932) su quelle che definì «dimenticanze creative» che rilevò attraverso compiti di rievocazione richiesti a soggetti cui erano state date informazioni sui costumi degli indiani d'America. L'Autore notò, infatti, che i soggetti tendevano a modificare (dimenticando ed aggiungendo particolari) i contenuti adeguandoli ad un particolare modello.

Seppur molto diverse, le varie tecniche utilizzate dovrebbero, comunque, rispondere ad un quesito di fondo, relativo a quello che Mazzara (1997, pp. 21 e sgg.) definisce il cosiddetto «nocciolo di verità» di stereotipi e pregiudizi. Si potrebbe, infatti, pensare che l'errore fondamentale espresso dallo stereotipo non consista nell'attribuzione arbitraria di certe caratteristiche a determinati gruppi sociali, ma piuttosto in una "semplice" enfaticizzazione di quei tratti che, comunque, appartengono, seppure in misura meno elevata, al gruppo in oggetto. A ben guardare, dunque, il problema sembrerebbe centrato sul grado di accuratezza con cui lo stereotipo contribuisce alla nostra definizione e conoscenza della realtà. A questo dubbio ha cercato di dare una risposta la sperimentazione psicologica che ha anche tentato di verificare se tale accuratezza risulti maggiore per l'*ingroup* o per l'*outgroup*. Tali dimensioni rappresentano, per ciascun individuo, importanti punti di riferimento per l'identità sociale e per l'attivazione del fenomeno del *favouritism*, anche quando la distinzione tra gli stessi sia determinata soltanto da una differenziazione categoriale, come aveva rilevato Tajfel attraverso il paradigma dei gruppi minimi⁵. Risulta tuttavia difficile (o forse impossibile) individuare, come affermano Arcuri e Cadinu (1998, pp. 49 e sgg.), un criterio esterno al quale confrontare i giudizi espressi sulla base degli stereotipi; è, invece, più realistico procedere al confronto degli stereotipi espressi da due gruppi, in riferimento a se stessi ed all'altro gruppo, al fine di poter valutare il grado di congruenza rilevabile tra gli stessi.

Come da questo breve riepilogo appare evidente, la riflessione e la ricerca sugli stereotipi costituisce un nodo complesso e problematico a ragione del fatto che gli stessi si ricollegano a svariate dimensioni e processualità psicologiche. Alla luce di quanto abbiamo sopra rilevato, infatti, appare chiara l'importante funzione che, nell'"*economia*" psicologico-sociale dell'individuo, sembrano svolgere gli stereotipi che sono stati considerati l'equivalente funzionale degli schemi (Halpern, 1985). Si consideri che con questo termine si intende

⁵ Sulla base del paradigma originariamente realizzato da Rabbie e Horwitz (1969), Tajfel e coll. (1971) realizzarono una ricerca in cui a due gruppi di studenti (che non si conoscevano e non si incontrarono durante l'esperimento) fu comunicato di appartenere a due gruppi che erano stati composti sulla base della capacità dimostrata nel calcolo della quantità di puntini apparsi su uno schermo. Si chiedeva ai partecipanti di assegnare delle ricompense a tali soggetti. In realtà la suddivisione rispondeva ad un criterio assolutamente casuale, ma fu sufficiente la *semplice* consapevolezza (prodotta attraverso una etichetta) di appartenere ad uno dei due gruppi per produrre un interessante risultato: i soggetti tendevano ad attribuire maggiori ricompense ai componenti del proprio *ingroup*. Sebbene studi successivi abbiano ridimensionato la generalizzazione di tali risultati indicando particolari condizioni per il verificarsi di tale fenomeno (Brown, 1988 [2000, pp. 269 e sgg]), le ricerche condotte utilizzando il paradigma in oggetto tendono ad esplicitare la processualità della natura dello stesso.

«una struttura cognitiva che rappresenta la conoscenza a proposito di un concetto e di un particolare tipo di stimolo; esso prevede sia gli attributi che lo caratterizzano, sia le relazioni tra questi» (Arcuri e Castelli, 2002, p. 46) e che sono stati individuati ben quattro tipi di schemi: quelli di persona, riferiti al sé, di ruolo e di eventi. I primi contribuiscono ad organizzare la concettualizzazione operata sugli individui, i secondi su noi stessi, i terzi l'insieme delle conoscenze che possediamo relativamente ai comportamenti appropriati rispetto a determinati ruoli acquisiti (ad esempio, la professione) ed ascritti (il genere, ad esempio), ed infine, gli ultimi che possono essere considerati alla stregua degli *script*. Gli schemi, pertanto, sembrano costituire il *framework* che serve ad organizzare e dirigere la comprensione delle informazioni (Hudak, 1993). Tale funzione, peraltro, non solo interviene sistematicamente sui pensieri, sulle emozioni, sulle motivazioni, sui comportamenti, sulle aspettative, etc. individuali, ma ha, anche, una fondamentale valenza sociale, nella misura in cui concorre, in una visione olistica della realtà, a modulare il *network* psico-sociale di fondo che sostiene ed alimenta ogni gruppo sociale. Se, pertanto, come rileva Castelli (2004, p. 63) facendo riferimento a Fiske e Taylor (1991), gli schemi costituiscono «dei contenuti mentali che guidano l'esplorazione dell'ambiente, influenzano l'elaborazione e la codifica in memoria delle informazioni raccolte, così come la loro interpretazione» e se gli stereotipi sono stati considerati l'equivalente funzionale degli schemi, ne consegue che particolare rilevanza debba rivestire la riflessione condotta sullo stereotipo – processualità alla quale, peraltro, non è possibile non essere esposti (Devine, 1989) – all'interno di quei contesti che sono chiamati, elettivamente, ad intervenire sui processi educativi e formativi.

Per questa ragione abbiamo ritenuto importante sottoporre ad un gruppo di studenti della Facoltà di Scienze della Formazione uno strumento molto utilizzato nella letteratura, come prima indicato, attraverso il quale indagare i modelli stereotipici di genere utilizzati dagli stessi in relazione a tre aree che abbiamo ritenuto fondamentali anche in riferimento all'“*identità*” socio-culturale-professionale, elettiva della nostra Facoltà.

Considerando il fatto che il pensare stereotipico lavora “*contro*” l'uso delle informazioni (Hudak, 1993), produce errori sistematici nel processamento delle stesse (Hepburn, 1985), interviene sulla percezione sociale (Grant e Holmes, 1981) e costituisce una caratteristica della natura della concettualizzazione umana (Brown, 1986), abbiamo ritenuto importante contribuire alla comprensione dei modelli stereotipici utilizzati (spesso senza consapevolezza) dai nostri studenti: un compito, questo, che una Facoltà come Scienze della Formazione non può non affrontare.

1. Metodologia

1.1. Gli obiettivi

Nel presente contributo di ricerca abbiamo esplorato gli stereotipi di genere in studenti universitari iscritti presso la Facoltà di Scienze della Formazione; in particolare, abbiamo indagato gli stereotipi relativi all'impiego di giocattoli, all'attribuzione di professioni e di tratti socio-cognitivi.

1.2. Il campione

Il nostro campione è costituito da 156 studenti di Scienze della Formazione, di età compresa tra i 19 ed i 31 anni ($X=22.59$, $ds=2.64$), di cui 59 maschi (37,8%) e 97 femmine (62,2%), che frequentano regolarmente le lezioni nell'Anno Accademico 2004-2005. Relativamente alla tipologia di scuola superiore, si rileva il quadro seguente: il 26,3% degli studenti proviene dagli istituti tecnici ($n=41$) ed il 73,7% dai licei ($n=115$), in particolare, il 32,7% dal liceo psico-pedagogico ($n=51$), il 25% dal liceo scientifico ($n=39$), il 14,1% dal liceo classico ($n=22$) e l'1,9% dal liceo linguistico ($n=3$).

1.3. Gli strumenti

Per l'esplorazione degli stereotipi di genere, abbiamo impiegato tre modalità di indagine ampiamente usate nella letteratura specialistica (cfr., Kuhn *et alii*, 1978; Weinraub *et alii*, 1984), rispettivamente riferite alla scelta del giocattolo («Gender Toys Choice»), a quella dei tratti socio-cognitivi («Gender Traits Choice») e, infine, alla scelta delle professioni («Gender Jobs Choice»). Abbiamo impiegato una presentazione power point costituita da n.101 diapositive, divise in n. 32 per la «Gender Toys Choice», n. 36 per la «Gender Traits Choice» e n. 33 per la «Gender Jobs Choice» e due *silhouette*, raffiguranti un maschio ed una femmina, contraddistinti dalle due etichette: LUI ♀ e LEI ♀.

In particolare, per la «Gender Toys Choice», sulla base delle indicazioni fornite dagli studi, presenti in letteratura, riguardanti sia campioni in età evolutiva (Best *et alii*, 1977; Serbin e Sprafkin, 1986; O'Brien, 1980; Huston, 1990), sia in età adulta (cfr., Fisher-Thompson, 1990; Campenni, 1999), abbiamo scelto i seguenti giocattoli: aeroplano, anello e collana, aquilone, asciugacapelli, bambola, barchetta, biberon, bicicletta, camion, carrozzina, cavallo a dondolo, *play station*, costruzioni, ferro da stiro, macchina da cucire, automobile, martello, matite colorate, orsetto di *peluche*, pallone da calcio, pattini, pentole, pistola, puzzle, robot, scacchi, set da tè, soldatino, spazzola e specchio, tamburo, trenino e set da trucco.

Per la «Gender Traits Choice», abbiamo scelto, in parte traendoli dalle ricerche presenti in letteratura (cfr. Best, 1977; Kuhn, 1978; Bem, 1981; Orlofsky *et alii*, 1987), i seguenti tratti socio-cognitivi: furbo, creativo, affamato, ignorante, chiacchierone, intelligente, romantico, solitario, sottomesso, piagnucolone, coraggioso, impiccione, sicuro di sé, onesto, dice parolacce, mantiene le promesse, presuntuoso, comanda sugli altri, difende i più deboli, tranquillo, gentile, nervoso, bugiardo, generoso, dolce, divertente, sensibile, forte, ruba le cose degli altri, crudele, democratico, atletico, maleducato, timido, aggressivo e povero⁶.

Per la «Gender Jobs Choice» (cfr. Kuhn *et alii*, 1978; Carter e Patterson, 1982; Weinraub *et alii*, 1984), abbiamo individuato le seguenti professioni⁷: *astronauta*, *attore*, *baby-sitter*, *ballerina*, *cameriere*, *camionista*, *cantante*, *dentista*, *domestica*, *dottore*, *fioraio*, *giornalista*, *giudice*, *idraulico*, *insegnante*, *meccanico*, *mendicante*, *muratore*, *netturbino*, *operaio*, *pasticcere*, *pilota*, *pittore*, *politico*, *poliziotto*, *pompiere*, *postino*, *regista*, *salumiere*, *sarta*, *scienziato*, *segretaria* e *vigile*⁸.

1.4. *Le procedure*

Per la somministrazione degli strumenti di cui sopra, abbiamo proceduto alla presentazione delle singole diapositive, secondo un ordine casuale (stabilito in precedenza) ma identico per ogni soggetto. Abbiamo chiesto al nostro campione di rispondere, mediante la scelta forzata, agli stimoli proposti sulla base della seguente consegna: «Tra breve vi saranno proposte delle domande relative a «*chi tra i due gioca con...?*», «*chi tra i due fa cosa...?*» e «*chi tra i due è un tipo...?*». Sotto ciascuna domanda sono raffigurate due *silhouette*: LUI ♀ e LEI ♂. Nel foglio di registrazione dovete indicare con una crocetta, per ciascuna domanda, la *silhouette* alla quale attribuite la risposta».

La somministrazione degli strumenti è avvenuta in *setting* di gruppo e in un'unica sessione.

⁶ Relativamente ai tratti, per evitare di influenzare le risposte sulla base del «genere» di ciascun aggettivo, abbiamo utilizzato la seguente consegna, ad esempio: «Chi tra i due è un tipo creativo?».

⁷ Tra le professioni abbiamo riportato in corsivo quelle esplorate per la prima volta da noi.

⁸ In questo caso, abbiamo evitato di chiedere ai nostri soggetti esplicitamente, ad es., chi tra i due fa l'astronauta o la ballerina?, poiché tale richiesta avrebbe inevitabilmente falsato le risposte orientandole verso la *silhouette* del maschio, nel primo caso, o verso quella della femmina, nel secondo caso. Abbiamo, pertanto, sostituito il nome della professione con una frase del tipo: «chi tra i due va sulla luna?», oppure «chi danza sul palcoscenico?».

1.5. L'analisi statistica

La verifica della significatività statistica dei dati è stata realizzata con l'impiego del software SPSS (*Statistical Package for Social Science*) mediante l'uso dei seguenti test: analisi delle frequenze, Chi-Quadrato.

Le variabili indipendenti sono il sesso, l'età e la provenienza scolastica. Il disegno fattoriale della ricerca è del tipo 2 (scelta delle *silhouette*) x 2 (sesso del campione) x 3 (tipologia di scuola frequentata). In relazione a quest'ultima variabile, abbiamo proceduto all'accorpamento dei dati in tre gruppi: A (liceo classico, scientifico e linguistico), B (liceo psico-pedagogico) e C (istituti tecnici).

2. Risultati

L'analisi dei dati è stata effettuata raggruppando i risultati in base alla a) «Gender Toys Choice», b) «Gender Traits Choice» e c) «Gender Jobs Choice» ed incrociando le scelte effettuate dai nostri soggetti con le variabili indipendenti già citate. La stereotipia di ogni giocattolo, professione o tratto presentato ed attribuito, con la scelta forzata, ad una delle due *silhouette* è stata stabilita in un *range* compreso tra il 70% e il 100%⁹; in tal senso, ad es., il «set da trucco» verrà considerato come stereotipicamente femminile a condizione che sia i maschi sia le femmine del nostro campione lo attribuiscano alla *silhouette* della femmina in una percentuale compresa tra il 70% e il 100%.

2.1. Gender Toys Choice

L'analisi dei dati consente di rilevare che, in generale, il nostro campione mostra elevati livelli di stereotipia di genere, condivisi da maschi e femmine per un valore superiore al 70%, per i giocattoli proposti (Tab. 1), confermando quanto emerge in letteratura.

Inoltre, presentano valori percentuali tendenti alla soglia di stereotipia i seguenti giocattoli: la «bicicletta» (LUI=68,6% vs LEI=31,4%; $p<.0001$), il «cavallo a dondolo» (LUI=69,2% vs LEI=30,8%; $p<.0001$) ed i «pattini» (LUI=32,1% vs LEI=67,9%; $p<.0001$). Il «puzzle» è l'unico oggetto ludico privo di connotazione stereotipica di genere (LUI=46,2% vs LEI=53,8%; $p=.337$ n.s.).

⁹ La letteratura specialistica concorda nell'indicare intorno al 70% il valore minimo di stereotipia di un'attribuzione di genere. Cfr., Koblinsky *et alii*, 1978; Liben e Signorella, 1980; Weinraub *et alii*, 1984.

Tab. 1 - Gender Toys Choice - Campione totale

Scelta del giocattolo	Silhouette maschio	Silhouette femmina	Chi-Square	
			X ²	p
<i>Aeroplano</i>	95,5	4,5	129.25	<.0001
<i>Anello e collana</i>	3,2	96,8	136.64	<.0001
<i>Aquilone</i>	73,7	26,3	35.10	<.0001
<i>Asciugacapelli</i>	8,3	91,7	101.33	<.0001
<i>Bambola</i>	1,9	98,1	144.23	<.0001
<i>Barchetta</i>	87,2	12,8	86.25	<.0001
<i>Biberon</i>	9,6	90,4	101.76	<.0001
<i>Camion</i>	98,1	1,9	144.23	<.0001
<i>Carrozzina</i>	4,5	95,5	129.25	<.0001
<i>Costruzioni</i>	89,7	10,3	98.56	<.0001
<i>Ferro da stiro</i>	1,9	98,1	144.23	<.0001
<i>Macchina da cucire</i>	1,9	98,1	144.23	<.0001
<i>Automobile</i>	92,3	7,7	111.69	<.0001
<i>Martello</i>	96,8	3,2	136.64	<.0001
<i>Matite colorate</i>	16	84	72.02	<.0001
<i>Orsetto di peluche</i>	12,8	87,2	86.25	<.0001
<i>Pallone da calcio</i>	95,5	4,5	129.25	<.0001
<i>Pentole</i>	5,1	94,9	126.64	<.0001
<i>Pistola</i>	97,4	2,6	140.41	<.0001
<i>Play Station</i>	96,2	3,8	132.92	<.0001
<i>Robot</i>	95,5	4,5	129.25	<.0001
<i>Scacchi</i>	93,6	6,4	118.56	<.0001
<i>Set da té</i>	4,5	95,5	129.05	<.0001
<i>Soldatino</i>	98,1	1,9	144.23	<.0001
<i>Spazzola e specchio</i>	2,6	97,4	140.91	<.0001
<i>Tamburo</i>	93,6	6,4	118.56	<.0001
<i>Trenino</i>	95,5	4,5	129.25	<.0001
<i>Set da trucco</i>	2,6	97,4	140.41	<.0001

Approfondendo il livello di analisi delle attribuzioni del campione suddiviso per sesso, abbiamo rilevato che le femmine del nostro campione esprimono valori più elevati dei maschi in riferimento ai giocattoli considerati stereotipicamente:

– femminili: «ferro da stiro»: M=94,9% vs F=100% (p=.025); «set da trucco»: M=93,2% vs F=100% (p=.009); «pentole»: M=86,4% vs F=100% (p<.0001) e «matite colorate»: M=71,2% vs F=91,8% (p=.001);

– maschili: «Play Station»: M=91,5% vs F=99% (p=.019); «automobile»: M=84,7% vs F=96,9% (p=.006) e «camion»: M=94,9% vs F=100% (p=.025).

Le femmine, quindi, sembrano contribuire più marcatamente a connotare in maniera stereotipica lo «spazio ludico» maschile e femminile.

In relazione alla variabile età ed alla tipologia di scuola superiore frequentata non emergono differenze statisticamente significative.

2.2. Gender Traits Choice

L'analisi dei dati consente di rilevare che dei 36 tratti socio-cognitivi, proposti inizialmente e definiti dalla letteratura come connotativi dei modelli maschili e femminili, soltanto 4 superano la «soglia di stereotipia» (70%) (Tab. 2), ciò che dimostra una maggiore «permeabilità» dei confini psicologici del «maschile» e del «femminile» rispetto alle indicazioni presenti negli studi in proposito (cfr. Bem, 1981; Orlofsky *et alii*, 1987).

Tab. 2 - Gender Traits Choice - Campione totale

Scelta dei tratti socio-cognitivi	Silhouette maschio	Silhouette femmina	Chi-Square	
			X ²	p
Chiacchierone	17,3	82,7	66.69	<.0001
Dice parolacce	90,4	9,6	101.76	<.0001
Ruba le cose degli altri	81,4	18,6	61.56	<.0001
Maleducato	91,7	8,3	108.33	<.0001

Dal confronto con quanto riportato in letteratura, non raggiungono la soglia stereotipica alcuni dei tratti tipizzati per genere da altri campioni di adulti (Bem, 1981), quali:

1) «sicuro di sé» (LUI=57,1% vs LEI=42,9%: p=.078 n.s.), «comanda sugli altri» (LUI=67,3% vs LEI=32,7%: p<.0001), «atletico» (LUI=64,7% vs LEI=35,3%: p<.0001) e «aggressivo» (LUI=68,6% vs LEI=31,4%: p<.0001), stereotipicamente maschili;

2) «onesto» (LUI=38,5% vs LEI=61,5%: p<.0001), «divertente» (LUI=67,9% vs LEI=32,1%: p<.0001) e «timido» (LUI=43,3% vs LEI=56,4%: p=.109 n.s.), stereotipicamente femminili.

Nell'immaginario rappresentazionale del nostro campione, infatti, le caratteristiche che rendono tipici e differenti i due generi (maschile vs femminile) sembrano, in qualche modo, essersi ridotte e modificate.

Il «profilo» maschile emerso dal nostro campione, come si evince dalla tab. 2, è definito da pochi tratti comunque connotati negativamente, mentre quello

femminile sembra non possedere una identità stereotipica, tranne che per la «loquacità».

Il nostro campione configura, in maniera pressoché bilanciata per le due *silhouette*, i seguenti tratti: «furbo» (LUI=45,5% vs LEI=54,4%: $p=.262$ n.s.), «sottomesso» (LUI=48,7% vs LEI=51,3%: $p=.749$ n.s.), «piagnucolone» (LUI=43,6% vs LEI=56,4%: $p=.101$ n.s.), «difende i deboli» (LUI=52,6% vs LEI=47,4%: $p=.522$ n.s.), «democratico» (LUI=50% vs LEI=50%: $p=1.00$ n.s.), «tranquillo» (LUI=52,6% vs LEI=47,4%: $p=.522$ n.s.), «nervoso» (LUI=57,5% vs LEI=42,3%: $p=.055$) e «generoso» (LUI=44,9% vs LEI=55,1%: $p=.200$ n.s.).

Analizzando le attribuzioni del campione suddiviso per sesso, abbiamo rilevato che il genere di appartenenza dei nostri soggetti incide sul quadro rappresentazionale di quei tratti la cui stereotipia non risulta condivisa. Infatti, abbiamo verificato che le femmine, in percentuale superiore ai maschi, associano:

- al proprio *ingroup* di genere (*silhouette* femminile) i tratti: «creativo» (M=49,2% vs F=82,5%; $p<.0001$), «intelligente» (M=40,7% vs F=85,6%; $p<.0001$), «onesto» (M=42,4% vs F=73,2%; $p<.0001$), «gentile» (M=57,6% vs F=77,3%; $p=.009$), «sensibile» (M=66,1% vs F=82,5%; $p=.020$) e «mantiene le promesse» (M=62,7% vs F=85,6%; $p=.001$);

- all'*outgroup* (*silhouette* maschile) i tratti: «affamato» (M=54,2% vs F=75,3%; $p=.007$), «ignorante» (M=61% vs F=89,7%; $p=.001$), «crudele» (M=62,7% vs F=78,4%; $p=.034$).

Relativamente al campione dei maschi, l'unico tratto attribuito in percentuale più elevata all'*ingroup* è rappresentato da «atletico» (M=79,7% vs F=55,7%; $p=.002$).

L'età, anche in questo caso, non incide in maniera significativa.

Relativamente alla tipologia di scuola frequentata, abbiamo rilevato che i tratti «creativo» ($X^2=6.49$, $p=.039$) e «intelligente» ($X^2=10.22$, $p=.006$) risultano attribuiti in maniera più bilanciata dagli studenti degli istituti tecnici (gruppo C) e più dicotomica da quelli dei licei (gruppi A-B): in particolare, per:

- «creativo»: gruppo A (LUI=32,8% vs LEI=67,2%), gruppo B (LUI=17,6% vs LEI=82,4%), gruppo C (LUI=41,5% vs LEI=58,5%);

- «intelligente»: gruppo A (LUI=31,3% vs LEI=68,8%), gruppo B (LUI=17,6% vs LEI=82,4%), gruppo C (LUI=48,8% vs LEI=51,2%).

Suddividendo, inoltre, tali gruppi per il sesso del campione, emerge che il tratto «intelligente» viene attribuito, in maniera statisticamente significativa, dalle femmine alla *silhouette* femminile nel gruppo A ($X^2=3.80$, $p=.051$) e nel gruppo B ($X^2=13.13$, $p<.0001$), mentre nel gruppo C si rileva che tale tratto viene attribuito dai maschi e dalle femmine alla *silhouette* rappresentativa dell'*ingroup* di genere ($X^2=15.92$, $p<.0001$). Quest'ultimo andamento è presente nel gruppo C anche per il tratto «creativo» ($X^2=10.55$, $p=.001$).

2.3. Gender Jobs Choice

Nell'attribuzione della professione si evidenzia che il nostro campione esprime in maniera condivisa un «repertorio occupazionale» estremamente più articolato per il profilo maschile; infatti, su 26 professioni valutate stereotipicamente (oltre il 70% da maschi e femmine), ben 19 vengono immaginate tipicamente maschili mentre soltanto 7 risultano associate al profilo femminile (Tab. 3).

Tab. 3 - Gender Jobs Choice - Campione totale

Scelta della professione	Silhouette maschio	Silhouette femmina	Chi-Square	
			X ²	p
Astronauta	84	16	72.02	<.0001
Baby sitter	9,6	90,4	101.76	<.0001
Ballerina	11,5	88,5	92.30	<.0001
Camionista	96,8	3,2	136.64	<.0001
Dentista	78,8	21,2	51.92	<.0001
Domestica	9	91	105.02	<.0001
Fioraio	19,9	80,1	56.64	<.0001
Giornalista	71,2	28,2	27.92	<.0001
Giudice	80,8	19,2	59.07	<.0001
Idraulico	95,5	4,5	129.25	<.0001
Insegnante	15,4	84,6	74.76	<.0001
Meccanico	98,7	1,3	148.10	<.0001
Muratore	97,4	2,6	140.41	<.0001
Netturbino	93,6	6,4	118.56	<.0001
Operaio	85,9	14,1	80.41	<.0001
Pilota	93,6	6,4	118.56	<.0001
Politico	89,1	10,9	95.41	<.0001
Poliziotto	94,2	5,8	122.7	<.0001
Pompiere	94,9	5,1	125.64	<.0001
Postino	78,8	21,2	51.93	<.0001
Regista	89,1	10,9	95.41	<.0001
Salumiere	76,9	23,1	45.23	<.0001
Sarta	4,5	95,5	129.25	<.0001
Scienziato	76,3	23,7	43.10	<.0001
Segretaria	21,2	78,8	51.92	<.0001
Vigile	82,7	17,3	66.69	<.0001

Appare interessante constatare che la rappresentazione del genere maschile dal punto di vista professionale è costituita da attività che includono insieme sia quelle di tipo pratico-manuale (ad esempio, camionista, operaio e muratore)

sia quelle di alto profilo specialistico e culturale (ad esempio, scienziato, giudice, giornalista e astronauta). Per il genere femminile la rappresentazione professionale si configura, invece, in un numero abbastanza ridotto di attività, per lo più, espletabili in ambito domestico (ad esempio, baby sitter, domestica) così come rilevato in letteratura.

Non risultano stereotipiche le seguenti professioni: «pittore» (LUI=33,3% vs LEI=66,7%: $p<.0001$), «cantante» (LUI=28,2% vs LEI=71,8%: $p<.0001$), «pasticciere» (LUI=23,1% vs LEI=76,9%: $p<.0001$), «attore» (LUI=38,5% vs LEI=61,5%: $p=.004$), «cameriere» (LUI=69,9% vs LEI=30,1%: $p<.0001$), «dotto-
tore» (LUI=45,5% vs LEI=54,5%: $p=.262$ n.s.) e «mendicante» (LUI=43,6% vs LEI=56,4%: $p=.109$ n.s.).

Suddividendo il nostro campione per sesso, le femmine più dei maschi attribuiscono alla *silhouette* femminile la professione di «baby sitter» (M=78% vs F=97,9%, $p<.0001$), «pittore» (M=52,5% vs F=75,3%, $p=.004$), «insegnante» (M=76,3% vs F=89,7%, $p=.024$), mentre alla *silhouette* maschile la professione di «pompiere» (M=89,8% vs F=97,9%, $p=.026$) e «poliziotto» (M=88,1% vs F=97,9%, $p=.011$).

Nessuna differenza emerge in relazione all'età ed alla provenienza scolastica del nostro campione.

3. Conclusioni

I nostri risultati costituiscono un ulteriore contributo di ricerca in merito alla direzione ed alla tipologia degli stereotipi di genere – inevitabilmente prodotti da ogni individuo fin dall'infanzia (Helwig, 1998) – che sembrano connotare gli spazi ludici e identitari dell'universo maschile e femminile, confermando, in ampia parte, quanto già esplorato e rilevato nella letteratura specialistica degli anni '70-'80.

Relativamente alla scelta dei giocattoli, il quadro rappresentazionale degli stereotipi viene confermato, soprattutto da parte delle femmine, che contribuiscono più marcatamente dei maschi a connotare in maniera stereotipica la «dimensione» ludica maschile e femminile: ad esempio, il ferro da stiro, i trucchi e le bambole vengono scelti per le femmine mentre la *Play Station*, il pallone da calcio e la pistola per i maschi.

Dal punto di vista del nostro campione, poco discriminativi dei modelli stereotipici maschili e femminili risultano i tratti socio-cognitivi proposti la cui ridotta consistenza numerica dimostra l'assottigliamento delle barriere psicologiche tra i due generi, anche rispetto alle indicazioni presenti negli studi realizzati intorno agli anni '70-'80. Sembra modificato, infatti, l'immaginario dell'es-

sere socialmente maschio e socialmente femmina, così come risulta ampliata l'area perimetrale, soprattutto, dell'identità femminile: se una donna, ad esempio, veniva considerata sottomessa, piagnucolosa e timida, oppure, un uomo sicuro di sé, furbo e che comanda sugli altri, oggi, alle soglie del nuovo millennio, tali tratti possono contraddistinguere entrambi i generi.

Una riflessione particolarmente importante v'è fatta a proposito del «repertorio» occupazionale, associato sulla base genere già in bambini all'età di 6-8 anni (Gottfredson, 1981), e che rimanda, in un campione di giovani come i nostri, alla proiezione del Sé e dell'Altro in un (più) realistico futuro identitario/professionale. In merito, il quadro rappresentazionale espresso dal nostro campione sembra esprimersi in modo diverso per i due generi: al mondo maschile si addicono la pratica manuale (testimoniata dalla invariata, nel tempo, attribuzione di occupazioni come muratore, operaio, idraulico, pompiere, ecc.) e la pratica intellettuale (evocata dalle nuove occupazioni, quali giudice, astronauta, scienziato, regista, giornalista) mentre al mondo femminile attengono quelle destinate, per lo più, alla cura degli altri e del cosiddetto «focolare domestico».

Nel complesso le scelte dei giocattoli, dei tratti e delle professioni risultano più rigidamente dicotomiche nel campione delle femmine rispetto a quello dei maschi, che, seppur in minoranza numerica, sembrano mostrare una configurazione stereotipica negli ambiti da noi esplorati più bilanciata e più flessibile: dai nostri risultati si evince, pertanto, che le femmine, diversamente da quanto riportato in letteratura (cfr. Franken, 1983; Henderson *et alii*, 1988) sono propense più di quanto accada per i maschi a dividere il mondo in due parti abbastanza ben distinte tra loro.

A conclusione del nostro lavoro, ci si può chiedere come fare per evitare che, nella processualità percettivo-sociale, l'individuo non sia influenzato da elementi di tipo stereotipico. È evidente che si tratta di una domanda, la cui risposta è, comunque, resa parziale da una lapalissiana evidenza: non c'è nulla che l'individuo possa del tutto controllare, soprattutto quando si fa riferimento a quella dimensione immateriale e squisitamente umana che i sentimenti, le emozioni, i pensieri rappresentano. Tuttavia, nell'ambito del personale percorso formativo, tutti gli studenti, ed in modo particolare quelli che frequentano una Facoltà come Scienze della Formazione, dovrebbero essere messi in grado, anche per la specificità delle professioni alle quali si preparano, di diventare consapevoli degli atteggiamenti stereotipici che li caratterizzano; atteggiamenti che contribuiscono a selezionare, organizzare e semantizzare noi e la realtà con cui entriamo in contatto. Questo costituisce il primo passo per tendere, conseguentemente, al monitoraggio ed al controllo operativo dei propri contenuti di pensiero (Wegner, 1994).

È chiaro che i termini che abbiamo appena utilizzato, riprendendo il modello di Wegner, non devono essere intesi in senso stretto, poiché non avrebbe senso distruggere le farfalle per evitare i cicloni¹⁰; è necessario pensarli come uno sforzo, una tensione continua verso la realizzazione degli obiettivi individuati. Un'utopia, forse, per il cui significato, tra i due che sembrano possibili, scegliamo quello che ci sembra più costruttivo: *eu topos*, «luogo felice», ma sulle utopie e sui sogni, sostenuti dall'attività competente e creativa e su infinite ali di farfalla che hanno contribuito a creare cambiamenti «catastrofici», nel senso attribuito al termine da Bion (1965), si realizza, da sempre, la crescita umana filogenetica ed ontogenetica.

4. Bibliografia

- Adorno T.W., Frenkel-Brunswick E., Levinson D.J., Sanford R.N. (1950), *The authoritarian personality*, Harper, New York, tr. it., *La personalità autoritaria*, Ed. di Comunità, Milano, 1997.
- Arcuri L., Cadinu M.R. (1998), *Gli stereotipi*, Il Mulino, Bologna.
- Arcuri L., Castelli L. (2002), *La cognizione sociale. Strutture e processi di rappresentazione*, Laterza, Bari.
- Bartlett F.C. (1932), *Remembering*, Cambridge University Press, New York, tr. it., *La memoria*, Franco Angeli, Milano, 1974.
- Bem S. (1981), *Gender schema theory: a cognitive account of sex typing*, «Psychological Review», 88, pp. 354-364.
- Best D.L., Williams J.E., Cloud M.J., Robertson L.S., Edwards J.R., Giles H., Fowles J. (1977), *Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England and Ireland*, «Child Development», 48, pp. 1375-1384.
- Bion W.R. (1965), *Transformations: change from learning to growth*, William Heinemann Medical Books Limited, London, tr. it., *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, Armando, Roma, 1973.
- Boca S., Arcuri L. (1996), *I processi cognitivi automatici in psicologia sociale: concettualizzazione e metodi di indagine*, «Giornale Italiano di Psicologia», 23, pp. 129-160.

¹⁰ Ci stiamo riferendo al famoso *effetto farfalla*, indicato dalle scienze fisiche che la Fonzi (2001) riprende per spiegare le caratteristiche del modello probabilistico multicausale, interazionista e costruttivista che è opportuno utilizzare (al posto di in modello deterministico unicausale) per comprendere e spiegare la realtà. Così, infatti, rileva l'Autore «il battito di una farfalla in una foresta tropicale può avere come effetto un ciclone dall'altra parte del pianeta. La suggestiva immagine chiarisce molto bene come non esista un nesso deterministico tra il battito della farfalla ed il ciclone: il movimento delle ali della farfalla, di per sé impercettibile, non può evidentemente provocare un ciclone in modo diretto, ma può essere l'innesco di una serie di modificazioni nell'atmosfera, le quali influenzandosi tra loro, possono condurre nell'arco di un certo tempo ad esiti grandiosi e devastanti» (p. 50).

- Brown R. (1986), *Social Psychology*, Free Press, New York.
- Brown R. (1988) *Group processes. Dynamics within and between groups*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd., tr. it. *Psicologia sociale dei gruppi*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Campenni C.E. (1999), *Gender stereotyping of children's toys: a comparison of parents and nonparents*, «Sex Roles: a Journal of Research», 40, pp. 121-138.
- Carter D.B., Patterson C.J. (1982), *Sex roles as social conventions: the development of children's conceptions of sex-role stereotypes*, «Developmental Psychology», 18, pp. 812-824.
- Castelli L. (2004), *Psicologia sociale cognitiva. Un'introduzione*, Laterza, Bari.
- De Caroli M.E. (2005), *Categorizzazione sociale e costruzione del pregiudizio. Riflessioni e ricerche sulla formazione degli atteggiamenti di «genere» ed «etnia»*, Franco Angeli, Milano.
- Devine P.G. (1989), *Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components*, «Journal of Personality and Social Psychology», 56, pp. 5-18.
- Fisher-Thompson D. (1990), *Adult sex-typing of children's toys*, «Sex Roles: A Journal of Research», 23, pp. 291-303.
- Fiske S.T., Taylor S.E. (1991), *Social cognition*, McGraw-Hill, New York.
- Fonzi A. (a cura di) (2001), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze.
- Franken M.W. (1983), *A psychological theory of work adjustment*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Galimberti U. (1992), *La conversazione. Prospettive sull'interazione psico-sociale*, Guerini, Roma.
- Goldberg P. (1968), *Are women prejudiced against women?*, «Transaction», 5, pp. 28-30.
- Gottfredson L. (1981), *Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspiration*, «Journal of Counseling Psychology», 28, pp. 545-580.
- Grant P.R., Holmes J.G. (1981), *The integration of implicit personality theory schemas and stereotype images*, «Social Psychology Quarterly», 44, pp. 107-115.
- Halpern D.F. (1985), *The influence of sex-role stereotypes on prose recall*, «Sex Roles: a Journal of Research», 12, pp. 363-375.
- Helwig A.A. (1998), *Gender-role stereotyping: testing theory with a longitudinal sample*, «Sex Roles: a Journal of Research», 33, pp. 403-423.
- Henderson S., Hesketh B., Tuffin K. (1988), *A test of Gottfredson's theory of circumscription*, «Journal of Vocational Behaviour», 32, pp. 37-48.
- Hepburn C. (1985), *Memory for the frequency of sex-typed versus neutral behaviours: Implications for the maintenance of sex stereotypes*, «Sex Roles: a Journal of Research», 12, pp. 771-776.
- Hudak M.A. (1993), *Gender schema theory revisited: men's stereotypes of American women*, «Sex Roles: a Journal of Research», 28, pp. 279-293.
- Huston A.C. (1985), *The development of sex typing: themes from recent research*, «Developmental Review», 5, pp. 1-17.
- Jahoda G., tr. it. (1972), *Psicologia della superstizione*, Mondadori, Milano.
- Katz D., Braly K. (1933), *Racial prejudice in one hundred college students*, «Journal of Abnormal and Social Psychology», 28, pp. 280-290.

- Koblinsky S.G., Cruse D.F., Sugawara A.L. (1978), *Sex role stereotypes and children's memory for story content*, «Child Development», 49, pp. 452-458.
- Kuhn D., Nash S.C., Brucken L. (1978), *Sex role concepts of two- and three-year-olds*, «Child Development», 49, pp. 445-451.
- Liben L.S., Signorella M.L. (1980), *Gender related schemata and constructive memory in children*, «Child Development», 51, pp. 11-18.
- Lippmann W. (1922), *Public opinion*, Harcourt Brace, New York, tr. it., *L'opinione pubblica*, ed. di Comunità, Milano, 1963.
- Lowrey L.G. (1944), *Delinquent and criminal personalities*, «Personality and Behavior disorders», Ed. Ronald, New York, vol. II.
- Mazzara B.M. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*, Il Mulino, Bologna.
- Moscovici S. (1984), *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in Farr R.M., Moscovici S. (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna, 1989, ed. orig. *Social Representation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Brien M. (1980), *Sex differences in toy and activity preferences of toddler*, Unpublished master's thesis, University of Kansas, Lawrence.
- Orlofsky J.L., O'Heron C.A. (1987), *Stereotypic and nonstereotypic sex role trait and behaviour orientations: implications for personal adjustment*, «Journal of Personality and Social Psychology», 52, pp. 1034-1042.
- Rabbie J.M., Horwitz M. (1969), *Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance of win or loss*, «Journal of Personality and Social Psychology», 13, pp. 269-277.
- Serbin L.A., Sprafkin C. (1986), *The salience of gender and the process of sex typing in three-to seven-year-old children*, «Child Development», 57, pp. 1188-1199.
- Tajfel H., Flament C., Billig K., Bundy R. (1971), *Social categorization and intergroup behavior*, «European Journal of Social Psychology», 1, pp. 149-175.
- Wegner D.M. (1994), *Ironic processes of mental control*, «Psychological Review», 101, pp. 34-52.
- Weinraub M., Clements L.P., Sockloff A., Ethridge T., Gracely E., Myers B. (1984), *The development of sex role stereotypes in the third year: relationship to gender labeling, gender identity, sex-typed toy preference, and family characteristics*, «Child Development», 55, pp. 1493-1503.

RIASSUNTO

Nel nostro contributo di ricerca abbiamo esplorato gli stereotipi di genere, relativi ai giocattoli, ai tratti socio-cognitivi e alle professioni, in un campione di 156 studenti della Facoltà di Scienze della Formazione.

Gli strumenti impiegati sono costituiti da tre *gender choice*, riferite alla scelta del giocattolo («Gender Toy Choice»), a quella dei tratti socio-cognitivi («Gender Trait Choice») e a quella delle professioni («Gender Job Choice»); si tratta di n. 101 diapositive (presentate in ordine casuale ma uguale per ciascun soggetto), divise in n. 32 per la

«Gender Toy Choice», n. 36 per la «Gender Trait Choice» e n. 33 per la «Gender Job Choice» e due *silhouette*, raffiguranti un maschio ed una femmina, alle quali i soggetti devono attribuire, mediante la scelta «forzata», ciascun giocattolo, tratto e professione.

L'analisi dei dati è stata effettuata raggruppando i risultati in tre sezioni: a) «Gender Toy Choice», b) «Gender Trait Choice» e c) «Gender Job Choice», indicando la «soglia di stereotipia» di ogni giocattolo, tratto e professione (stabilita in un *range*, condiviso da maschi e femmine, compreso tra il 70% e il 100%).

a) Per la «Gender Toy Choice», il nostro campione mostra elevati livelli di stereotipia, associando al «genere» femminile oggetti ludici collegati, per lo più, alla cura dell'aspetto fisico e al *setting* domestico, mentre al «genere» maschile quelli connessi alla guerra, alla tecnologia e alla locomozione.

b) Per la «Gender Trait Choice», su 36 tratti, soltanto 4 superano la «soglia di stereotipia» (70%), ciò che dimostra una maggiore «permeabilità» dei confini psicologici del «maschile» e del «femminile». Le caratteristiche che, per il nostro campione, rendono tipicamente differenti i due generi sembrano essersi ridotte e modificate: mentre il «genere» maschile è definito da pochi tratti comunque connotati negativamente, che rimandano ad uno stile relazionale caratterizzato dallo scontro fisico-verbale, il «genere» femminile sembra essere contraddistinto esclusivamente dalla «loquacità».

c) Per la «Gender Job Choice», il nostro campione associa al «genere» maschile un repertorio occupazionale più articolato (19 professioni), caratterizzato da attività sia di tipo pratico-manuale, sia di alto profilo specialistico e culturale. Al «genere» femminile viene, invece, associato un numero abbastanza ridotto di attività (7 professioni), espletabili, per lo più, in ambito domestico-familiare.

Sulla base di tali risultati appare opportuno riflettere sul ruolo che gli stereotipi di genere svolgono nel percorso formativo degli studenti (in particolar modo, di quelli che frequentano la Facoltà di Scienze della Formazione), che dovrebbero essere messi in condizione (anche per la specificità delle professioni alle quali si preparano) di diventare consapevoli degli atteggiamenti stereotipici che contribuiscono a semantizzare la realtà con cui ogni individuo entra in contatto.