

COLECCIÓN ESCRITORAS Y ESCRITURAS

L'analisi del materiale didattico di italiano L2/LS in prospettiva di genere

Teoria, strumenti e risorse

Simona Frabotta

Dykinson Ebook

Colección
ESCRITORAS Y ESCRITURAS

EVA MARÍA MORENO LAGO Y CATERINA DURACCIO
Directoras

Comité científico

Antonella Cagnolati, *Universidad de Foggia, Italia*
Katjia Torres Calzada, *Universidad de Sevilla*
Patrizia Caraffi, *Universidad de Bolonia, Italia*
Ana Maria Díaz Marcos, *Universidad de Conecticut, USA*
Kostantina Boubara, *Universidad Aristotele di Tesálonica, Grecia*
Diana del Mastro, *Universidad de Secheskin, Polonia*
Rocio González Naranjo, *Universidad católica del Oeste, Angers, Francia*
Camilla Cederna, *Universidad de Lille, Francia*
Carolina Sánchez-Palencia, *Universidad de Sevilla*
Verónica Pacheco Costa, *Universidad Pablo de Olavide*
Isabel Clúa Gines, *Universidad de Sevilla*
Milagro Martín Clavijo, *Universidad de Salamanca*
Mercedes González de Sande, *Universidad de Oviedo*
Yolanda Morató Agrafojo, *Universidad de Sevilla*
Estela González de Sande, *Universidad de Oviedo*
Daniele Cerrato, *Universidad de Sevilla*

**L'analisi
del materiale didattico di italiano L2/LS
in prospettiva di genere:
teoria, strumenti e risorse**

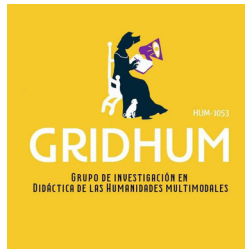
SIMONA FRABOTTA

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 1970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

La presente publicación está financiada por GRIDHUM -
Grupo de Investigación en Didáctica de las Humanidades Multimodales (Grupo PAIDI HUM1053)
de la Universidad de Málaga y se enmarca dentro del proyecto I+D+I
Alfabetización Crítica Feminista en la Formación Inicial Docente para Abordar
los Discursos Multimodales de la Cultura Mediática Y El Metaverso (Freedom)
(PID2022-141057OBI00) financiado por el
Ministerio de Universidades, la Agencia Estatal de Investigación
y cofinanciado por la Unión Europea



© Simona Frabotta
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-571-3

Maquetación:
Realizada por la autora

RINGRAZIAMENTI

Per la realizzazione di questo lavoro desidero innanzitutto esprimere la mia più sincera gratitudine a Mercedes Arriaga Florez e Daniele Cerrato, che mi hanno incoraggiata a intraprendere questo percorso, accogliendo il progetto tra le pubblicazioni del Grupo de Investigación Escritoras y Escrituras.

Sono profondamente grata a Laura Triviño Cabrera, direttrice del Grupo de Investigación en Didáctica de las Humanidades Multimodales (GRIDHUM), per il costante sostegno, a livello umano e professionale, che ha avuto un ruolo fondamentale nella realizzazione di questo testo.

Un ringraziamento particolare va a Franco Pauletto e, ancora, a Daniele Cerrato per aver letto con attenzione il manoscritto, offrendo osservazioni e suggerimenti preziosi che ne hanno arricchito contenuto e struttura.

Infine, un grazie speciale a Santi, che ancora una volta ha condiviso con me questo cammino, fatto di entusiasmi e incertezze, incoraggiandomi a credere nelle mie capacità. Infine a Tecla, che mi ha accompagnata a passeggiare e pensare.

INDICE

INTRODUZIONE

Perché analizzare i libri di testo da una prospettiva di genere? 9

Struttura del volume 17

CAPITOLO 1. PRINCIPI TEORICI E METODOLOGICI PER LA COSTRUZIONE DI UNA PROSPETTIVA DI GENERE

1.1 Il concetto genere 20

1.2 Alcune nozioni chiave legate al genere 23

1.3 Gli stereotipi di genere 27

1.4 Oltre il genere: la necessità di uno sguardo intersezionale 33

1.5 Strumenti trasversali per l'analisi del sessismo presente sui libri di testo 38

1.6 Raccomandazioni istituzionali e iniziative editoriali 41

CAPITOLO 2. LA LINGUA ITALIANA

2.1 Lingua e genere in italiano 51

2.2 Aspetti sessisti della lingua italiana 55

2.2.1 Le dissimmetrie grammaticali 55

2.2.2 Le dissimmetrie semantiche 61

2.3 Il cambiamento linguistico attraverso l'inclusione 67

2.4 Il sessismo linguistico nei manuali di italiano L2/LS 73

STRUMENTI 82

RISORSE 88

CAPITOLO 3. LE IMMAGINI

3.1 Il ruolo dell'immagine nei libri di testo 92

3.2 Squilibri di genere nelle immagini 94

3.3 Rappresentazioni di genere nelle illustrazioni dei manuali 97

3.3.1 Immagine, corpo e identità 98

3.3. 2 Stereotipi di genere nelle immagini dei manuali	101
STRUMENTI	108
RISORSE	113
CAPITOLO 4. CULTURA E ATTUALITÀ	
4. 1 Il contenuto culturale nel materiale didattico	117
4.2 Dove sono le donne nella cultura italiana?	119
4.2.1 La rappresentazione delle donne nei mezzi di comunicazione	121
4.3 Le figure femminili illustri nei libri di testo di italiano L2/LS	125
4.3.1 La letteratura femminile nei manuali di italiano come lingua straniera	128
STRUMENTI	132
RISORSE	139
BIBLIOGRAFIA	143

INTRODUZIONE

PERCHÉ ANALIZZARE I MANUALI DI ITALIANO L2/LS IN UNA PROSPETTIVA DI GENERE?

Qualche anno fa, quando lavoravo come docente di italiano L2 presso il *Centro de idiomas* dell'Università di Malaga, durante una lezione sull'alternanza dei tempi del passato, lavoravo con un'immagine tratta dal manuale in adozione all'epoca, che mostrava una scena quotidiana come tante: la giornata tipo di una famiglia italiana (Figura 1). Nella vignetta, la madre era impegnata fin dal mattino a preparare la colazione, poi il pranzo, a lavare i piatti e ad annaffiare le piante. Il marito e il figlio, invece, erano rappresentati in attività diverse: lui si faceva la barba, leggeva il giornale, mentre il ragazzo andava in bici o si dedicava al giardinaggio. Mentre commentavamo la scena, seguendo le istruzioni del libro, una voce dalla classe si alzò ironica: “¡Vaya cara el señor Togni!” che tradotto in italiano sarebbe: “Che faccia tosta ha il signor Togni!”. Tutta la classe scoppiò a ridere e da lì cominciò uno scambio sui ruoli di genere rappresentati nell'immagine. Non era quello che avevo in programma, non avevo mai tenuto una lezione sugli stereotipi di genere e, sebbene già allora mi ritenessi femminista e quindi comprendevo e condividevo le osservazioni mosse, non sapevo come tradurre in pratica didattica certe mie convinzioni. Mi chiesero se in Italia fosse normale che una donna si occupasse di tutte le faccende domestiche mentre gli uomini se ne stavano seduti in poltrona e io cercai di rispondere, non senza difficoltà, appellando a storia, cultura e tradizione. Alla fine, l'immagine divenne uno spunto per una lezione che risultò molto più arricchente e significativa di quanto avessi previsto. Mi resi anche conto che, dietro quell'esclamazione sollevata per scherzo, c'era in realtà una presa di coscienza acuta: certi contenuti, come gli stereotipi di genere presenti sul nostro manuale, erano ormai qualcosa che risultava scomodo e io potevo più fare finta di niente.



Figura 1: Bozzone Costa, Ghezzi e Piantoni 2014, p. 99

Questo episodio, come altri simili che ho presenciato negli anni durante le mie lezioni, mette per me in evidenza diversi aspetti su cui mi sembra importante riflettere riguardo alla relazione tra gli agenti coinvolti: gli studenti e le studentesse, il/la docente e gli eventuali contenuti sessisti presenti su un manuale di lingua italiana.

Iniziamo dall'ultimo. I libri di testo sono una risorsa fondamentale per il sostegno della didattica delle lingue e costituiscono ancora oggi un elemento chiave nella trasmissione della cultura, dei saperi e del modello linguistico, fungendo da filtro nell'organizzazione delle conoscenze ritenuti rilevanti¹. In numerosi contesti globali, i libri di testo continuano a rappresentare la base dell'insegnamento, sono il programma di

¹Nonostante molti/e docenti, soprattutto dopo la pandemia del COVID-19, abbiano cominciato a fare lezione a distanza, e quindi teoricamente a sfruttare maggiormente le risorse interattive presenti sul web, secondo un recente studio il 30% dei docenti continua a impiegare i libri di testo nella classe virtuale in tutti i corsi e il 48% lo fa molto spesso, mentre chi insegna in presenza li utilizza sempre nel 44% dei casi e spesso nel 46% (Kaliska 2023 "L'utilità del libro di testo nella didattica dell'italiano in presenza e a distanza". *Italica Wratislaviensia*, pp.121-136).

studio "tangibile" più vicino a chi apprende e un punto di riferimento per chi insegna.

La capacità di analizzare criticamente il contenuto dei libri di testo rappresenta una competenza essenziale per le/gli insegnanti di lingua e numerosi studi hanno individuato i principali aspetti da considerare per una scelta consapevole dei materiali didattici (Biral 2000; Borghetti 2008; Cortés et al. 2017; Semplici 2001, 2019). Tra i parametri più frequentemente evidenziati figurano l'adeguatezza rispetto al pubblico di riferimento, la varietà dei generi testuali, la qualità grafica e diversi elementi linguistici. Tuttavia, manca un'attenzione alla dimensione di genere, che dovrebbe invece attraversare in modo trasversale tutti questi criteri, rendendo così l'analisi dei materiali più completa e inclusiva.

Il diffondersi degli studi di genere ha evidenziato l'esigenza di analizzare tutti i prodotti culturali attraverso i quali si costruisce l'immaginario collettivo e si rafforzano o si invalidano determinati atteggiamenti e valori. In questo contesto, i libri di testo, spesso percepiti come fonti autorevoli, esercitano una forte influenza sulla visione del mondo di studenti e studentesse, potendo contribuire, anche in modo implicito, alla perpetuazione di tutta una serie di pregiudizi legati al genere, all'identità o orientamento sessuale, alla razza, all'età, all'abilità e all'aspetto fisico.

Il contenuto dei manuali, la lingua, così come la cultura o le illustrazioni, non si rifanno a fenomeni monolitici e fissi ma sono invece materia viva e soggetta a continue influenze, evoluzioni e cambiamenti. Chi insegna si trova spesso di fronte modelli che non corrispondono alla realtà, all'attualità o all'uso ma che vengono scelti e formalizzati all'interno di un manuale di lingua, per una serie di motivi pratici, economici o organizzativi. Nel caso dell'Italia in particolar modo, un Paese caratterizzato da una grande diversità a livello linguistico, geografico, storico e socioculturale, l'impossibilità di plasmare un modello unico da presentare a un pubblico straniero, risulta ancora più complicato. Che fare allora di fronte alla complessità di una realtà, in cui si inseriscono anche le questioni di genere, da proporre a chi partecipa ai corsi di lingua italiana? Un primo passo fondamentale, come sottolineano Cavagnoli e Cognigni (2024:

70), consiste nello sviluppare una solida consapevolezza critica. In qualità di docenti, è essenziale riconoscere che, in assenza di una reale neutralità, ogni pratica didattica si inserisce in un sistema di dinamiche complesse legate al potere, le quali influenzano la definizione di regole, norme e consuetudini che possono veicolare, anche in modo inconsapevole, elementi discriminatori.

Questa necessaria consapevolezza inizia dal considerare che i libri di testo hanno un effetto su chi li usa, non solo attraverso i contenuti (concetti, informazioni fattuali, giudizi di valore), ma anche tramite il linguaggio, il design, gli elementi visivi e l'orientamento pedagogico, tutti elementi soggetti a continui adattamenti. Nelson (2009: 12) osserva, infatti, come l'evoluzione della didattica delle lingue abbia portato a cambiare l'approccio verso determinati aspetti un tempo considerati marginali. Per l'autrice, dal momento in cui la lezione di lingua straniera non si considera più esclusivamente come un luogo di "transizione linguistica", e si opta per mettere al centro le necessità delle e degli apprendenti, le dimensioni soggettive e sociali del processo di apprendimento delle lingue assumono un protagonismo sempre maggiore.

Queste considerazioni trovano riscontro anche nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), laddove si sottolinea l'importanza delle componenti psico-affettive nello sviluppo della competenza esistenziale, ovvero del "saper essere" (Diadori e Vignozzi 2019: 36). Tra i fattori che influenzano l'apprendimento linguistico rientrano, infatti, le caratteristiche socioculturali degli e delle apprendenti, come l'appartenenza culturale e l'identità personale (Diadori 2019: 163). In questo contesto, la dimensione di genere emerge come una variabile significativa, da integrare nella pratica didattica per valorizzare aspetti spesso trascurati².

² Diadori (2019:152) richiama un filone di studi all'interno della glottodidattica che interpreta la variabile di genere in relazione ai risultati scolastici o al grado di impegno nello studio, attribuendo tali differenze a presunte caratteristiche cerebrali specifiche dei due sessi. Questo approccio trascura però una prospettiva più complessa, in cui il genere può essere

Seguendo le riflessioni di Krashen (1982: 31), il genere può essere considerato una delle variabili affettive che incidono sull'acquisizione linguistica, contribuendo all'attivazione del cosiddetto filtro affettivo, in diversi modi e momenti. Come dimostrano da tempo ormai diverse ricerche, il genere ha innanzitutto un ruolo sulla motivazione: le immagini e i testi che rappresentano le persone in modo stereotipato o sessista, o diffondono pregiudizi su determinati gruppi umani, possono influire negativamente sull'apprendimento, in particolare delle donne e delle minoranze (Sunderland 1992; Pavlenko 2000; Capecci, 2018). D'altro lato, diversi studi hanno evidenziato che il ricorso al maschile generico nel tentativo di riferirsi anche al femminile, genera un *bias* cognitivo che spinge a interpretare il maschile come esclusivo del sesso maschile, riducendo così la visibilità e il senso di inclusione delle donne e delle altre identità di genere (Cettolin 2020; Gheno 2022a; Giusti 2024). In terzo luogo, la presenza di determinati elementi sessisti può scatenare dei *trigger*³ che elevano i livelli di ansia. Pensiamo ad esempio ai messaggi relativi alla dimensione corporea che fanno riferimento alle pratiche di dimagrimento (Vučenović 2023b: 208), alla sistematica assenza di riferimenti linguistici e culturali a persone trans e non binarie (Galli 2022; Frabotta e Manera 2024) o all'iper presenza di persone bianche come modello umano anche in libri diretti alla popolazione migrante (Daloiso e D'Annunzio 2021, Frabotta 2025a). Attraverso specifiche scelte operate nei libri di testo, si contribuisce a definire e diffondere ciò che è considerato socialmente accettabile, valido o degno di interesse, escludendo al contempo ciò che non rientra in questi criteri. In questo modo, si può favorire, o al contrario ostacolare, l'apprendimento linguistico di determinati gruppi della popolazione, a seconda

considerato, oltre che una componente individuale, una variabile sociale che interagisce attivamente con il contesto nel processo di apprendimento.

³ Secondo il dizionario Merriam-Webster una delle accezioni di *trigger*, che letteralmente vuol dire “grilletto”, è “to cause an intense and usually negative emotional reaction in (someone)”, cioè “provocare una reazione emotiva intensa e solitamente negativa in (qualcuno)” (traduzione dell'autrice).

della loro maggiore o minore corrispondenza con le idee e i valori dominanti.

Come ho potuto riscontrare dalla mia esperienza docente soprattutto negli ultimi anni, la promozione di un modello egemonico, trova sempre nuove resistenze, originate da un cambiamento della sensibilità di alunne e alunni nei confronti di molte questioni sociali, tra cui, fortunatamente, anche quelle relative all'uguaglianza e all'inclusione. Nelle aule, a tutti i livelli di apprendimento, studenti e studentesse sono più sicuri/e dei loro diritti e delle loro responsabilità, non si voltano dall'altra parte di fronte alle ingiustizie e questo include le diverse manifestazioni del sessismo. Come illustra l'episodio del signor Togni, non è raro che siano loro stesse/i a manifestare dissenso davanti a un'immagine, una frase o un contenuto sessista presente nei manuali che usano nel loro percorso formativo e questo fa sorgere verso noi docenti una nuova esigenza, che non sempre sappiamo assolvere.

Nel corso degli anni, numerose sono state le conversazioni avute con colleghe e colleghi in merito a immagini, tracce audio o testi presenti nei manuali adottati, che presentavano contenuti sessisti. Sebbene alcuni di questi materiali ci causassero un sincero disagio, la nostra reazione abituale spesso consisteva in evitarli o nel cercare soluzioni improvvisate per superare la situazione senza troppe difficoltà. Tuttavia, come sostiene anche Sunderland (2000; Sunderland *et al.*, 2002), le/gli insegnanti hanno un ruolo centrale nel processo di mediazione dell'eventuale messaggio sessista veicolato dai materiali didattici. L'autrice, infatti, evidenzia l'importanza del discorso che viene generato intorno al manuale da parte delle/dei docenti (*talking around the text*), che risulta capace di modificare, rafforzare o ignorare i messaggi proposti dai testi. stesso. In questo modo, secondo l'autrice "The most non-sexist textbook can become sexist in the hands of a teacher with sexist attitudes" (Sunderland, 1994: 64).

Analogamente, Apple (1993: 24) sottolinea il ruolo attivo che gli e le insegnanti assumono nei confronti del libro di testo, in quanto soggetti che hanno il potere di mediare e trasformare il materiale utilizzato in classe, senza escludere che anche chi impara sta elaborando, a seconda della propria biografia, le

informazioni che si ricevono. In modo simile De Vincenti *et al.* (2007: 60) riconoscono alle/agli insegnanti di lingue un ruolo centrale nella trasmissione dei valori: possono contribuire alla conservazione delle posizioni normative rispetto alle pratiche sociali dominanti, oppure possono metterle in discussione, tramite la promozione di un ambiente di classe che incoraggi un discorso critico verso stereotipi, pregiudizi o idee antiquate che possono riscontrarsi nel materiale di apprendimento. Ciononostante, secondo le autrici, alcuni/e insegnanti dimostrano resistenze nel trattare determinati temi in classe, sostenendo che la priorità vada data a questioni pratiche e che il loro compito principale consista nel promuovere le competenze linguistiche, considerando temi come l'identità sessuale e la critica all'eteronormatività poco rilevanti o addirittura inappropriati. Altri/e, invece, ritengono che questi argomenti siano marginali, troppo legati alla sfera personale o che gli manchino le competenze e l'esperienza necessarie per affrontarli in modo adeguato.

Anch'io, per molto tempo, ho fatto parte di quel gruppo di insegnanti privo degli strumenti necessari per affrontare il sessismo insito nei manuali in adozione. È stata proprio la necessità di imparare a riconoscerlo, descriverlo e analizzarne le diverse manifestazioni a spingermi ad avviare un percorso di ricerca su queste tematiche, con l'intento di trasformare una difficoltà concreta in un'opportunità di crescita professionale e di riflessione critica. Un percorso che, come accennato, ho avuto modo di condividere con insegnanti di italiano incontrati in diversi contesti, animati dalla mia stessa inquietudine, e con colleghe e colleghi impegnati in gruppi di ricerca sul genere, sull'educazione linguistica, letteraria e mediatica⁴. Oggi, dopo anni di studio e confronto, tento di raccogliere in questo testo le riflessioni e gli apprendimenti maturati lungo tale cammino.

⁴ Mi riferisco soprattutto al lavoro svolto con il Grupo de Investigación en Didáctica de las Humanidades Multimodales (GRIDHUM) dell'Universidad de Málaga di cui sono membro e al gruppo Escritoras y Escrituras dell'Universidad de Sevilla di cui sono collaboratrice.

Gli obiettivi di questo lavoro sono molteplici, poiché sono diversi i soggetti a cui potenzialmente si rivolge. In primo luogo, spero che questo testo risulti di interesse a autrici e autori e, più in generale, al personale delle case editrici coinvolto nella stesura dei manuali di lingua italiana che, nello svolgimento di quello che reputo un lavoro laborioso e di grande complessità, possano trovare tra queste pagine qualche spunto che li/le ispiri. Pur riconoscendo, infatti, che l'impatto dei libri di testo è mediato da una miriade di fattori difficilmente circoscrivibili, è comunque possibile considerare che la produzione testi di qualità, che promuovano i valori della parità di genere e l'eliminazione di ogni tipo di pregiudizi, è un punto di partenza a cui bisogna in ogni caso aspirare.

Al tempo stesso, mi auguro che questo testo possa suscitare l'interesse di chi studia e fa ricerca sulle questioni di genere in ambito glottodidattico ed educativo, offrendo spunti utili per nuove indagini e riflessioni, di cui abbiamo ancora un grande bisogno. Sono consapevole che il contributo offerto nelle pagine che seguono non può considerarsi esaustivo rispetto alla tematica affrontata. Questo limite è dovuto, in parte, al fatto che, sebbene la ricerca sul sessismo nei materiali didattici di italiano L2/LS sia in crescita, si tratta ancora di un ambito emergente. L'intento di questo lavoro è quindi quello di offrire un primo orientamento, un possibile punto di riferimento per chi desideri proseguire l'esplorazione di questo percorso di studio, tanto complesso quanto appassionante.

Infine, questo libro è pensato per i/le docenti di italiano come lingua seconda o straniera che quotidianamente usano materiale didattico già elaborato o creano contenuti personalizzati. Molte/i di loro, con le/i quali ho avuto la fortuna di lavorare, collaborare o di scambiare pareri nel corso degli anni, dimostrano reale preoccupazione verso materiali che diffondono contenuti sessisti ma si trovano senza strumenti per poter riconoscerli e gestirli nel corso delle loro lezioni. Per questo motivo lo scopo principale di questo lavoro è di fornire loro contenuti teorici e strumenti che gli permettano di osservare il materiale didattico con uno sguardo più carico di consapevolezza sulle tematiche di genere e di affrontare situazioni simili a quella che ho vissuto io con il signor Togni, con maggiore sicurezza e fondamento.

STRUTTURA DEL VOLUME

Questo volume si propone di offrire un duplice contributo fatto di modelli teorici e strumenti pratici e utili per analizzare i materiali didattici dell'italiano L2/LS attraverso una prospettiva di genere. Per rendere possibile questo approccio, è stato necessario prima delineare un inquadramento teorico che fornisca concetti chiave e riferimenti utili a comprendere il contesto e a individuare possibili linee di intervento.

Il passaggio dalla riflessione teorica all'applicazione pratica si riflette tanto nella struttura complessiva del volume quanto nell'organizzazione interna dei singoli capitoli. Il primo è interamente dedicato all'elaborazione teorica sul tema del genere, mentre i tre successivi si concentrano su aspetti specifici dei materiali didattici: lingua, immagini e contenuti culturali. Ciascun capitolo si apre con una sezione introduttiva che ne delinea il quadro teorico di riferimento, offrendo informazioni e riferimenti necessari per affrontare in modo critico e consapevole i temi trattati. Inoltre, si è ritenuto importante includere un'analisi dello stato dell'arte relativo allo studio dei materiali di italiano L2/LS, con l'obiettivo di offrire una panoramica aggiornata sull'evoluzione della ricerca e di fornire dati concreti utili alla costruzione degli strumenti pratici. Al termine dei capitoli due, tre e quattro, una serie di osservazioni e domande fungeranno da guida pratica nell'analisi critica dei libri di testo. In chiusura, verranno presentate risorse selezionate che propongono modelli didattici più inclusivi e stimolano la produzione di materiali innovativi, approfondendo al contempo le tematiche affrontate in ciascuna sezione.

Nel primo capitolo, oltre a definire il genere e descriverne brevemente la traiettoria storica, si passeranno in rassegna alcuni concetti ad esso relativi che possono risultare utili per la successiva analisi dei libri di testo. Tra questi gli stereotipi di genere, schemi mentali condivisi che, in maniera a volte sottile, perpetuano disuguaglianze e gerarchie, hanno un ruolo di primo piano. Successivamente l'enfasi sarà posta sulla necessità di arricchire la categoria di genere in maniera intersezionale con altri elementi relativi alla dimensione umana, come la razza, l'età, la dimensione corporea, al fine di ottenere un quadro più ampio

della discriminazione. Nel paragrafo seguente si presenteranno alcuni strumenti metodologici utili per guidare l'analisi del sessismo nei libri di testo. Successivamente si richiameranno alcune normative, in particolare nazionali, che sottolineano come il raggiungimento dell'uguaglianza di genere, soprattutto in ambito educativo, sia un obiettivo prioritario. Infine, si esamineranno le principali iniziative adottate dalle case editrici per recepire e tradurre in pratica queste indicazioni legislative.

Il secondo capitolo è dedicato all'elemento centrale dell'apprendimento: la lingua italiana. Al suo interno si presenterà la relazione tra lingua e genere e ripassando i punti salienti del Sessismo nella lingua italiana, il pionieristico studio di Alma Sabatini, si cercherà di illustrare i principali conflitti che danno origine alla discriminazione di genere attraverso la lingua, soprattutto in relazione ai femminili di professione. Si parlerà in seguito delle principali strategie di inclusione finalizzate a dare visibilità al genere, a oscurarlo o a superarlo con proposte innovative come l'asterisco o lo *schwa*. A questo punto si passeranno in rassegna gli studi che hanno rilevato finora il sessismo linguistico nei manuali di italiano come lingua straniera, per poter articolare le proposte necessarie per superarlo.

Considerando l'importanza della componente visiva nei manuali di lingua, il terzo capitolo è interamente dedicato all'analisi delle immagini. Si parte da una riflessione sulla loro funzione educativa, riconoscendo il ruolo centrale che esse hanno nel supportare, rinforzare o talvolta perfino ostacolare il processo di apprendimento. Successivamente, si evidenzieranno le principali criticità legate all'uso delle immagini nei materiali didattici, in particolare la loro potenziale funzione di veicolo di stereotipi di genere. Anche in questo caso, sarà dato spazio ai principali studi che hanno analizzato il sessismo nelle rappresentazioni iconografiche dei libri di testo di italiano L2/LS, per offrire un quadro teorico di riferimento solido.

Nel quarto capitolo si affronterà la problematica della scarsa presenza femminile nelle sezioni di cultura e attualità presenti nei manuali di italiano L2/LS. Dopo aver brevemente riflettuto sul ruolo che la cultura ha nei manuali, si analizzano le dinamiche di esclusione che hanno impedito l'accesso delle donne ai luoghi della creazione, occultato e distorto le loro produzioni artistiche.

Tutto ciò con l'obiettivo di fornire delle coordinate che permettano di comprendere il contesto socioculturale androcentrico che ancora oggi sperimentiamo. Successivamente si rifletterà sulla presenza, partecipazione e rappresentazione delle donne nei mezzi di comunicazione, per poter comprendere qual è il potenziale discriminatorio che i testi di attualità, audio, video o stampati, presenti sui libri di testo possono trasmettere. Infine, si ripasseranno gli studi realizzati finora sulla presenza delle donne nei contenuti culturali dei manuali di italiano come lingua straniera, dedicando una sezione speciale al trattamento delle scrittrici e dei loro testi.

CAPITOLO 1

PRINCIPI TEORICI E METODOLOGICI PER LA COSTRUZIONE DI UNA PROSPETTIVA DI GENERE

1.1 IL CONCETTO DI GENERE

La dimensione sesso/genere permea ogni aspetto dell'esperienza umana, influenzando profondamente sia la nostra percezione identitaria, sia le relazioni interpersonali, fino ad estendersi al più ampio contesto sociale e ai modelli comportamentali di riferimento (Crespi, 2011: 8). Nella cultura occidentale, la concezione di una distinzione intrinseca tra la natura maschile e quella femminile affonda le sue radici nel pensiero filosofico classico, che ha costruito una rigida dicotomia di genere basata su presunte differenze naturali. Questa visione trova particolare espressione nelle opere di filosofi come Platone, che attribuiva esclusivamente agli uomini la capacità di pensiero astratto, e del suo allievo Aristotele, le cui teorizzazioni sulla natura femminile culminarono nella controversa definizione delle donne come "uomini difettosi" (De Miguel, 2021: 23-24). Da allora, si è consolidata la tendenza a giustificare le differenze psicologiche e comportamentali attraverso il determinismo biologico, una visione che ha contribuito a cristallizzare una rigida gerarchia sociale basata su stereotipi di genere: da un lato gli uomini, considerati naturalmente superiori per forza fisica, razionalità e capacità di dominio; dall'altro le donne, ritenute costituzionalmente inferiori per capacità intellettive e stabilità emotiva (Lerner, 2019: 24). La presunta superiorità maschile si è gradualmente consolidata come principio razionale, legittimando il dominio degli uomini in ogni ambito materiale e la conseguente subordinazione femminile (Cavarero, 2000: 33-34). Tale dinamica ha dato origine a quello che si definisce "universalismo indebito" del maschile, un paradigma che si è radicato profondamente nella cultura occidentale, tanto da influenzare ancora oggi i sistemi di conoscenza e i valori della società contemporanea (Cavarero, 2000: 38).

Un punto di rottura con questo modo di pensare si può individuare alla fine degli anni Quaranta, quando la filosofa Simone de Beauvoir (2017: 269) propone una visione rivoluzionaria che la sua celebre affermazione "non si nasce donna: lo si diventa" incarna e sintetizza. Questa intuizione, divenuta successivamente uno dei manifesti del movimento femminista, rappresenta una svolta epistemologica fondamentale: la costruzione dell'identità di genere, sia femminile, sia maschile, anziché essere innata e immobile è profondamente influenzata da fattori sociali e culturali. Bisognerà aspettare tuttavia, gli anni Settanta, con l'avvento della terza ondata femminista, per assistere al moltiplicarsi delle riflessioni teoriche sull'implicazione del concetto di genere e all'istituzionalizzazione dei *Women's Studies*. Questo campo di studi, nato negli Stati Uniti e successivamente diffusosi in Europa, emerge dalla necessità di analizzare in modo sistematico i fondamenti socio-culturali della discriminazione e dell'oppressione femminile, ed evolverà poi nei più ampi *Gender Studies* (Hernández García, 2006: 1).

In questo periodo di fermento intellettuale, l'antropologa e femminista americana Gayle Rubin (1986) introduce per la prima volta, dalle pagine della sua storica opera *The Traffic in Women* (pubblicato originariamente nel 1975), il termine "genere" nel discorso scientifico. Il suo contributo più significativo è senza dubbio l'elaborazione del concetto di "sistema sesso/genere", che espone il modo in cui gli elementi biologici legati al sesso vengono trasformati in costrutti sociali, il genere, che diventano poi strumenti di subordinazione femminile. Rubin definisce questo sistema come "a set of arrangements by which a society transforms biological sexuality into product of social activity, and in which this formed sexual needs are satisfied" (Rubin, 1986: 159). Secondo l'autrice ogni società sviluppa un proprio specifico "sistema sesso-genere" il che implica che le attribuzioni di significato e le modalità relazionali tra i generi variano in base al contesto sociale e culturale, fatto che ne evidenzia ancora di più la natura arbitraria. Questa prospettiva è in linea con quanto affermato da Joan W. Scott (1986: 1053), che definisce il genere come una forma di organizzazione sociale della differenza sessuale, sottolineando nuovamente la distinzione tra elementi

biologici e processi di socializzazione ed evidenziando come le differenze tra uomini e donne siano costruite e regolamentate all'interno delle strutture sociali.

Per comprendere meglio le dinamiche di genere, Ruspini (2009: 14) introduce il concetto di "doppia presenza", il processo di costruzione identitaria che porta a "diventare donna" ma anche a "diventare uomo". Significativamente, dunque, le questioni di genere trascendono la dimensione esclusivamente femminile - nonostante il contributo fondamentale delle donne alla loro teorizzazione - per abbracciare tutti gli aspetti della costruzione identitaria, configurandosi non come opposizione ma come "percezione e interazione reciproca" (Ruspini, 2009: 15). Il genere si caratterizza quindi come categoria binaria, fondata su dinamiche di reciprocità e dialettica tra le sue componenti fondamentali. Questa natura dialettica implica anche la sua intrinseca mutevolezza: il genere non è una categoria statica ma in continua evoluzione, sia nella sua dimensione culturale, sia in quella temporale, come dimostrato dai cambiamenti storici nelle relazioni tra uomini e donne (Piccone e Saraceno, 1996: 13).

Questa nuova chiave interpretativa, e tutte le teorie che sono confluite in essa, hanno posto le basi per lo sviluppo di quella che verrà successivamente definita "prospettiva di genere", che aprirà nuovi orizzonti nella comprensione delle dinamiche sociali legate all'identità sessuale (Ruspini, 2009: 14). L'introduzione del concetto di genere e la sua integrazione nel discorso scientifico, infatti, hanno dato vita a una profonda rivoluzione epistemologica, che si articola in tre dimensioni fondamentali. La prima svolta cruciale consiste nell'aver fornito gli strumenti concettuali per decostruire e analizzare i condizionamenti socio-culturali che plasmano la corporeità e la sessualità umana, in particolare quella femminile. Questo ha permesso di mettere in discussione quei caratteri che il discorso patriarcale aveva tradizionalmente presentato come "naturalisti" e immutabili (Hernández García, 2006: 1). Il secondo contributo consiste nell'aver dimostrato che le disparità tra uomini e donne non sono riconducibili a differenze biologiche, bensì a complessi processi di socializzazione e all'interazione di fattori culturali, ideologici, politici, economici, sociali e religiosi. Tali elementi si configurano come dimensioni costitutive dei comportamenti

umani e richiedono pertanto un'analisi approfondita (Gamberi *et al.*, 2010: 19).

Infine, la natura trasformativa intrinseca al concetto di genere ha consentito un significativo ampliamento delle categorie analitiche nelle diverse discipline, che ha portato allo sviluppo di modelli e teorie scientifiche più accurate e inclusive, capaci di interpretare la realtà sociale attraverso una prospettiva più articolata e complessa (Piccone e Saraceno, 1996: 8).

1.2 ALCUNE NOZIONI CHIAVE LEGATE AL GENERE

Se il concetto di genere ha avuto un impatto così rilevante sul piano teorico, è perché ha generato un lessico critico specifico, fatto di nozioni e categorie che oggi rappresentano strumenti indispensabili di analisi. Tali concetti permettono di leggere con maggiore precisione le dinamiche sociali e i meccanismi attraverso cui le costruzioni del maschile e del femminile influenzano pratiche, relazioni e opportunità. Nei paragrafi che seguono verranno dunque presentati alcuni concetti fondamentali, creati o risignificati dagli studi di genere, la cui comprensione sarà essenziale per affrontare l'analisi dei libri di testo che svilupperemo nei capitoli successivi.

1. Identità di genere. Secondo la definizione che ne dà GenderLens (2024: 63), dal punto di vista soggettivo, l'identità di genere “indica il sentimento intimo e profondo con cui una persona, sin dai primissimi anni di vita, definisce il proprio sé con un'identità maschile, femminile o altro rispetto a dei modelli sociali di riferimento, che variano a seconda del contesto culturale e alle esperienze individuali”. Dal punto di vista personale, dunque, l'identità di genere è la percezione soggettiva della propria identità in rapporto all'ambiente esterno. Dal punto di vista sociale, invece, l'identità di genere può considerarsi un complesso di caratteristiche e tratti che una cultura assegna agli individui in base al sesso biologico, per categorizzarli, all'interno di un sistema binario, come maschi o femmine (Alcañiz, 2003: 13). Generalmente, l'identità di genere basata sulla

bipolarità sessuale implica l'esclusività e la complementarità dei generi, accentuando le differenze tra uomini e donne e comportando la soppressione delle caratteristiche considerate proprie dell'altro genere (Rubin, 1986; Bourdieu, 1998). L'identità di genere inizia a formarsi fin dall'infanzia, se non addirittura prima della nascita, quando le aspettative sul sesso del bambino o della bambina influenzano già il loro futuro come uomo o donna (Gianini Belotti, 2013: 17). Una volta stabilita, questa influenza profondamente l'esperienza di vita di una persona, agendo come un filtro attraverso cui viene interpretata la realtà (Ruspini, 2009; Lamas, 2013). Infine, seppur tendenzialmente concepita come una categoria stabile, l'identità di genere non è necessariamente immutabile nell'arco della vita e, al contrario, se vissuta o imposta in maniera rigida, può rappresentare un limite per le persone fino a trasformarsi, come sostengono Biemmi e Leonelli (2016), in una vera e propria gabbia.

2. Espressione di genere. Si intende per espressione di genere “il modo in cui esprimiamo e performiamo il nostro genere attraverso il nostro comportamento, il vestiario, le scelte estetiche, il modo di parlare e di muoverci” (GenderLens, 2024: 62). L'insieme di queste espressioni è spesso influenzato dagli stereotipi di genere e varia notevolmente da una cultura all'altra, in quanto l'ambiente e la società in cui viviamo giocano un ruolo importante nella loro formazione e perpetuazione.
3. Ruoli di genere. Le pratiche sociali associate al genere e apprese attraverso il processo di socializzazione sono identificate come ruoli di genere (Alcañiz, 2003: 14). Esse sono da una parte il frutto dell'acquisizione di competenze - cioè dell'adozione di comportamenti che permettono all'individuo di occupare una posizione nella società (Rossi, 2001:14) - dall'altra, dalle auto-aspettative che si sviluppano quando una persona si riconosce in una determinata identità e fa di tutto per adeguarsi ai comportamenti ad essa associati (Biemmi e Mapelli,

2023: 69). In una società androcentrica, i ruoli di genere sono rigidamente codificati e basati sulla divisione sessuale del lavoro, con gli uomini che lavorano fuori casa e le donne che si occupano del lavoro domestico e riproduttivo (Bourdieu, 1998; Lamas, 2013; Rossi, 2001). Questa divisione si estende anche all'organizzazione dello spazio e del tempo, con ambienti e attività definite come maschili o femminili (Bourdieu, 1998: 18).

4. Orientamento sessuale. Per orientamento sessuale si intende l'attrazione romantica, sessuale o sentimentale che un individuo prova nei confronti di persone di un sesso o un genere specifici. Si tratta di un aspetto multidimensionale dell'identità individuale che include attrazione sessuale, l'esplicitazione di comportamenti e la dimensione identitaria. L'orientamento sessuale può concepirsi come uno spettro, con variazioni nel grado di attrazione e variazione di comportamenti, che e può anche mutare nel tempo. È importante ricordare che l'orientamento sessuale non è una scelta, ma un'espressione naturale della diversità umana. Esso inoltre risulta fortemente influenzato dalla cultura e dalla divisione delle norme di genere: l'eteronormatività, ovvero la convinzione che l'eterosessualità sia l'unico orientamento sessuale "normale", promuove la formazione di coppie composte da individui identificati come uomini e donne e rafforza i ruoli di genere tradizionali (Rich, 1985; Wittig, 2019). Di conseguenza, le persone con orientamenti sessuali diversi vengono spesso emarginate e discriminate, perché ritrattate non conformi alle norme sociali.
5. Androcentrismo. Storicamente considerato universale, il pensiero occidentale è in realtà basato sulla centralità del maschile, che viene usato come misura di tutte le cose e che impone la sua prospettiva su tutti gli aspetti della vita (Madruaga e Perales, 2020:17). La superiorità degli uomini diventa così un principio di ragione, insieme al loro dominio e alla conseguente subordinazione delle donne

(Cavarero, 2000: 33-34). L'androcentrismo ha, ad esempio, una profonda influenza sulla narrazione della storia (in essa si risaltano le gesta e i successi "dei grandi geni", pressoché invariabilmente uomini, come vedremo nel Capitolo 4) e sulla lingua, attraverso l'uso del maschile sovraesteso - che oscura la presenza delle donne in determinati contesti linguistici - o l'uso, comune in molte lingue, del termine "uomo" inteso come "specie umana"(cfr. Capitolo 2).

6. Ginopia. Una delle conseguenze dell'androcentrismo è la ginopia, termine che significa letteralmente "cecità verso il femminile". Con questo concetto si intende l'assenza o la scarsa considerazione delle donne e delle loro esperienze nella cultura e nella società (Díaz e Dema, 2013: 67). La ginopia produce una rappresentazione distorta e parziale della realtà, poiché ignora la presenza e i contributi delle donne, ma anche il punto di vista femminile sui fenomeni, contribuendo così a una visione parziale dei fenomeni e alla riproduzione di squilibri e disuguaglianze di genere.
7. Sessismo. La forma di discriminazione basata sul sesso e il genere di appartenenza, che alimenta stereotipi e pregiudizi con conseguenze negative sia per gli uomini che per le donne è definita sessismo (Cavagnoli e Dragotto, 2021: 52). Il sessismo assume un significato più specifico se si considera come una discriminazione che più comunemente colpisce le donne, dal momento che esso si verifica in un contesto sociale androcentrico e patriarcale che perpetua la dominazione di un sesso sull'altro. Esistono tre tipi di sessismo: quello "urlato" o "ostile", che considera le donne inferiori e si basa su stereotipi negativi, corrispondente al "vecchio sessismo"; quello "silenzioso" che trascura, più o meno intenzionalmente, la presenza delle donne, e quello "benevolo" e potenzialmente lusinghiero, che include atteggiamenti paternalistici verso le donne, definite in

modo stereotipato e relegate a specifici ruoli (Cavagnoli e Dragotto, 2021; Biemmi e Mapelli 2023).

8. Maschilismo. Il maschilismo, secondo la definizione di Victoria Sau (2000: 171), è un insieme di norme, atteggiamenti e tratti socioculturali il cui scopo esplicito e/o implicito è stato, e continua ad essere, quello di produrre, mantenere e perpetuare l'oppressione e la sottomissione della donna a livello sessuale, procreativo, lavorativo e affettivo. Il maschilismo si concretizza in atti fisici o verbali che veicolano disprezzo e umiliazione verso le donne e che possono sfociare nella "violenza di genere", caratterizzata da un continuum di manifestazioni che arrivano fino al femminicidio.
9. Patriarcato. Il patriarcato può essere definito come l'istituzionalizzazione del dominio maschile sulle donne e sui minori, esteso non solo alla sfera familiare, ma all'intero contesto sociale (Lerner, 2018: 350). Si tratta di un sistema che struttura i rapporti di genere in tutti gli ambiti della vita, operando attraverso le istituzioni sociali, come la famiglia, la coppia e le relazioni affettive, che costituiscono i principali spazi di esercizio e riproduzione del controllo sulle donne (Alcañiz, 2003; Alberti, 2018). L'ideologia patriarcale sostiene e legittima la supremazia maschile, contribuendo a mantenere la divisione gerarchica tra i generi e a perpetuare le disuguaglianze nella società.

1.3 GLI STEREOTIPI DI GENERE

Tutti i prodotti socioculturali, compresi i libri di testo, sono attraversati dalle questioni di genere e da tutti gli aspetti che le caratterizzano, e che abbiamo presentato finora, dal momento che riproducono personaggi, situazioni e vicende umane ancorate a un immaginario comune e condiviso. In questa prospettiva, un ulteriore elemento che vale la pena considerare in maniera dettagliata è quello degli stereotipi. Il termine stereotipo (dal greco *stereòs* = rigido e *tupòs* = impressione) ha origine nella

pratica della tipografia: è il nome dato a stampi di cartapesta in cui viene versato piombo fuso, che possono essere utilizzati più volte e le cui caratteristiche principali sono la fissità, la rigidità e la ripetitività (Cook e Cusack 2011; Pojaghi 2011; Biemmi e Mapelli 2023). Nell'accezione corrente, gli stereotipi sono definiti da Cook e Cusack (2011: 9) come "a generalized view or preconception of attributes or characteristics possessed by, or the roles that are or should be performed by, members of a particular group". Si tratta, in sostanza, di schemi mentali che semplificano la complessità del reale e degli esseri umani, facilitando l'interazione con il mondo circostante e che quindi, di per sé non rappresentano un qualcosa di negativo. Tuttavia, proprio per la loro natura rigida e riduttiva, gli stereotipi possono arrivare a ostacolare la comprensione della varietà e della ricchezza che caratterizzano la realtà sociale (Cavagnoli, 2019: 9). Essi, infatti, sono alla base della riproduzione del pregiudizio, di cui rappresentano il nucleo cognitivo, in quanto costituiscono "un insieme di informazioni su una certa categoria di soggetti che vengono rielaborate in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostenere e riprodurre il pregiudizio nei loro confronti" (Biemmi e Viviani, 2025: 8). Il pregiudizio si concretizza in "un atteggiamento tendenzialmente negativo e ostile nei confronti dei membri di un gruppo che porta a percepire, pensare e agire in maniera sfavorevole nei confronti di gruppi diversi dal proprio" (Biemmi e Viviani 2025: 8), rappresentando dunque un limite negativo al modo in cui osserviamo le persone e la realtà. Stereotipi e pregiudizi possono infine portare alla discriminazione, ovvero al trattamento diverso, e di solito sfavorevole, che si riserva a determinati soggetti in maniera ingiustificata, basandosi su un'ampia serie di caratteristiche, tra le quali l'età, il colore, della pelle, la disabilità, l'orientamento sessuale (che si tratteranno nel prossimo paragrafo) o l'identità di genere (Pojaghi, 2011; Biemmi e Viviani 2025).

Quest'ultimo aspetto è all'origine di un particolare tipo di stereotipi, quelli appunto considerati "di genere" che, come segnala Andrée (1986:18), iniziano a consolidarsi con la creazione della famiglia borghese, dove la figura del marito come proprietario e amministratore veniva contrapposta all'immagine della donna come appartenente al "sesso debole" e relegata al

ruolo domestico. Con l'avvento del capitalismo, questo immaginario si è estremizzato, e si è rafforzata l'idea delle donne come esseri propensi al lavoro di cura, casalinghe e madri, nonostante il ruolo via via più importante che queste stessero occupando nel mercato del lavoro industriale.

Nonostante la sua apparente obsolescenza, lo stereotipo della famiglia borghese, con i suoi ruoli prestabiliti, ha ancora una funzione attiva nella società contemporanea, giustificando e legittimando la posizione di dipendenza e subalternità delle donne (Andrée, 1986:18). Inoltre, sebbene numerosi studi ne abbiano dimostrato lo scarso fondamento (come visto nel paragrafo 1.1), dietro certe credenze antiche persiste ancora oggi la convinzione che le differenze di genere abbiano una base biologica immutabile e che quindi donne e uomini siano differenti per natura, ignorando l'origine culturale del fenomeno, la sua evoluzione e la possibilità di costante cambiamento (Pojaghi, 2011:71). Tutte le persone, infatti, assimilano le norme sociali tradizionalmente legate al loro sesso attraverso il processo di socializzazione, sviluppando così un'idea di ciò che è considerato "naturale" in base al corpo con cui sono venute al mondo (Abbattecola e Stagi 2020: 75).

A livello di funzionamento cognitivo, gli stereotipi di genere rappresentano una delle scorciatoie mentali più immediate attivate nei processi percettivi. Durante le interazioni sociali, infatti, si tende a ricondurre rapidamente l'espressione di genere di una persona a un insieme di comportamenti, attitudini o tratti identitari predefiniti, senza che emerga la necessità di negoziare tali aspetti con chi ci troviamo di fronte (Monceri, 2010, p. 73).

Un primo esempio è costituito dalla percezione delle capacità intellettuali o cognitive degli individui, che si concretizza ad esempio nella presunta predisposizione degli uomini per le materie scientifiche e delle donne per quelle legate alla cura e all'educazione (Palomba 2003; Gamberi *et al.* 2010). Un secondo caso interessa i profili psicosociali: le donne sono così percepite come emotive, sensibili, dipendenti, mentre gli uomini sono razionali, coraggiosi e autonomi (Pojaghi, 2011: 71). In altri casi, alcuni stereotipi richiamano differenze biologiche quali la forza fisica o la capacità riproduttiva, che finiscono per definire rigidamente i ruoli maschili e femminili. Infine, a livello

dell'immaginario sociale, come illustra Fraser (1997 citata da Cook e Cusack 2011: 25), la dicotomia di genere riprodotta dagli stereotipi tende a produrre una divisione fondamentale tra lavoro "produttivo" da un lato, e lavoro "riproduttivo" e domestico dall'altro, assegnando alle donne la responsabilità principale del secondo. Allo stesso modo, all'interno del lavoro salariato, si crea una gerarchia tra occupazioni più rilevanti, dominate dagli uomini, e occupazioni più "umili", tradizionalmente appannaggio delle donne, con implicazioni che vanno dall'ambito legislativo a quello lavorativo, fino a quello personale e educativo (Cook e Cusack, 2011: 22).

Un altro aspetto da tenere presente è che la costruzione dei ruoli di genere avviene anche attraverso quelli che Abbatecola e Stagi (2020: 156) definiscono "rivestimenti" della femminilità e della maschilità, ovvero quei "supporti alla rappresentazione delle soggettività di genere, nel duplice senso dell'insieme di oggetti e sistemi simbolici che bambine e bambini percepiscono come adeguati a un genere, ma anche come corporeità immaginate (o auspiccate) come idonee". Così l'associazione di determinati strumenti, oggetti e colori che descrivono tutto un universo simbolico intorno alla sfera del femminile e a quella del maschile, contribuisce a renderli spazi fissi, separati e in un certo senso opposti e difficilmente intercambiabili.

Come già segnalava Elena Gianini Belotti nel suo *Dalla parte delle bambine* (2013: 87), l'assunzione di un determinato ruolo di genere avviene già dalla prima infanzia, quando le bambine sono incoraggiate a giocare con oggetti legati alla cura della casa e delle persone o all'estetica, nel contesto di situazioni spesso confinate in spazi chiusi, mentre i bambini sono invitati a usare giochi dinamici che coinvolgono mezzi di trasporto, costruzioni e addirittura armi, e a realizzare sport all'aperto. La cosa preoccupante è che, nello studio condotto da Abbatecola e Stagi, pubblicato nel 2020, quindi quasi cinquant'anni dopo lo studio di Belotti, uscito originariamente nel 1973, bambine e bambini, invitate/i a raffigurare oggetti associati a femmine o maschi, hanno scelto trucchi, vestiti e accessori per le prime, e macchine e attrezzi meccanici, così come palle o aquiloni, per i secondi. Apparentemente, dunque, gli stereotipi di genere non sembrano

essere stati scalfiti dal passare del tempo e risultano ancora totalmente attivi nell'immaginario dei bambini e delle bambine di oggi.

Concorrono a rafforzare tale immaginario, gli elementi presenti negli albi e nei libri per l'infanzia, segnalati da Turin (2003: 5) e Biemmi (2017: 129): il grembiule, simbolo dei lavori domestici, viene sempre indossato da una figura femminile, la quale inoltre appare spesso accessoriata con nastri, fiori e fiocchi, a risaltarne la civetteria e la frivolezza. Alle figure maschili si associano la poltrona, il giornale o la TV, che si riferiscono ad attività da svolgere rilassatamente tra le mura domestiche, e la valigetta e gli occhiali, che rimandano al mondo del lavoro, al sapere e all'autorità. Le autrici, inoltre, risaltano l'esistenza di differenze cromatiche per ogni genere: oltre al prevedibile rosa, tutta la gamma di colori caldi si associa al femminile, mentre l'azzurro e i colori freddi caratterizzano più spesso il maschile.

L'insieme di questi fenomeni, secondo Gianini Belotti (2013: 86), derivante dalla rigida distinzione tra attività considerate "femminili" o "maschili", riflette le aspettative sociali associate a ciascun genere e, al tempo stesso, ostacola lo sviluppo libero e completo delle competenze cognitive, fisiche e relazionali non conformi ai ruoli tradizionali. Gli stereotipi risultano particolarmente problematici quando cancellano l'unicità delle persone, ignorandone capacità, inclinazioni e condizioni specifiche, e finiscono così per limitare diritti e libertà fondamentali, alimentando al contempo gerarchie di genere che perpetuano le disuguaglianze sociali (Cook e Cusack, 2011: 20). Questo avviene poiché, in una società patriarcale, i tratti associati al maschile tendono a essere valorizzati e posti in posizione dominante, mentre quelli legati al femminile vengono spesso svalutati e relegati a uno status subordinato. Ciò comporta una sistematica devalorizzazione del ruolo delle donne, particolarmente evidente nei contesti legati alla riproduzione e alla cura, tradizionalmente considerati di minore prestigio e rilevanza sociale (Andrée, 1986: 5).

Le generalizzazioni stereotipate legate al genere si intrecciano con altri fattori strutturali, come la classe sociale, influenzando in modo significativo le aspirazioni socio-economiche degli

individui. La svalutazione sistematica delle donne contribuisce a legittimare l'idea che la loro esperienza, competenza e intelligenza siano intrinsecamente inferiori rispetto a quelle degli uomini, con effetti negativi sulle opportunità e sulle scelte professionali a loro disposizione (Capecchi, 2008: 10). Di conseguenza, molte donne si trovano a intraprendere percorsi formativi o lavorativi, non sulla base dei propri desideri e potenzialità, ma in risposta alle aspettative sociali di genere. Non è raro, infatti, che le decisioni occupazionali femminili risultino inferiori rispetto alle effettive capacità individuali (Eccles, 1994; Pojaghi, 2011; Biemmi, 2017).

Come avviene per altre forme di socializzazione, anche quella di genere è promossa dagli agenti sociali, come la famiglia, la scuola, le istituzioni religiose, i mass media e la cultura popolare. Ogni volta che determinati comportamenti vengono approvati o sanzionati da queste istituzioni, si produce un rafforzamento delle norme di genere (Abbatecola e Stagi, 2020: 77). In questo modo, gli stereotipi di genere finiscono per diventare gabbie culturali, all'interno delle quali lo sviluppo individuale viene forzato a conformarsi a rigidità sociali che impongono una divisione dicotomica tra due categorie: quella maschile e quella femminile (Biemmi, 2017: 38). Non aderire ai ruoli predefiniti può portare la persona a provare un senso di inadeguatezza, come nel caso delle donne che, non vedendosi rappresentate nei posti di potere o in determinati settori, finiscono per sentirsi estranee e incapaci di aspirare a tali posizioni (Cadoche e De Montarlot, 2021: 14).

Come vedremo nei seguenti capitoli, anche i libri di testo contribuiscono in vario modo alla diffusione degli stereotipi di genere: con le immagini, che associano ruoli e attività a un determinato genere; con i contenuti culturali, che faticano a rappresentare donne in ambiti come la scienza o lo sport; e con il linguaggio, nel quale permangono usi sessisti e resistenze nei confronti delle forme femminili di professioni, tradizionalmente svolte da uomini.

Una possibile obiezione a questo potrebbe sostenere che i manuali scolastici non fanno altro che rispecchiare la realtà della società in cui sono prodotti, con tutte le sue contraddizioni, inclusi stereotipi e disuguaglianze. A tale osservazione risponde

in modo particolarmente efficace la riflessione proposta da Irene Biemmi (2019) in un articolo dal titolo “*Che male c’è se la mamma stira?*”, che invita a interrogarsi criticamente sul ruolo della scuola e dei materiali didattici nella riproduzione, o nel superamento, delle rappresentazioni di genere tradizionali:

Il problema non è che una mamma stira (o cucina o pulisce o mette a letto il figlio/la figlia ecc.), il problema è che la quasi totalità delle donne vengono ritratte mentre sono alle prese con le attività domestiche mentre la maggior parte degli uomini vengono rappresentati come professionisti. Il libro di testo impone un modello unico quando dovrebbe fare l’esatto contrario: offrire a lettrici e lettori una grande varietà di modelli e di situazioni da cui attingere per costruire un’immagine autentica di sé e del mondo esterno.

Il dibattito tra una rappresentazione del mondo ancorata a modelli “tradizionali” e una più “progressista” è affrontato anche da Sunderland (2010: 152), a seguito di un’analisi critica dei contenuti dei manuali di inglese come lingua straniera. L’autrice sottolinea come uno dei principali problemi risieda nel fatto che questi materiali didattici tendono a fissare e riprodurre modelli sociali statici, spesso scollegati dai cambiamenti reali in atto nelle società contemporanee. In tal modo, i manuali rischiano di offrire un’immagine della realtà nazionale più conservatrice rispetto alla complessità e all’evoluzione dei contesti culturali di riferimento. Questa discrepanza tra rappresentazione e realtà solleva interrogativi cruciali sul ruolo dei libri di testo nella formazione di cittadine e cittadini consapevoli. Se i manuali continuano a proporre visioni anacronistiche e parziali del mondo, rischiano di diventare strumenti di consolidamento di stereotipi e disuguaglianze, anziché di apertura e inclusione.

1.4 OLTRE IL GENERE: LA NECESSITÀ DI UNO SGUARDO INTERSEZIONALE

In anni più recenti, la stratificazione dei concetti legati al genere ha permesso di evidenziare come le relazioni di genere non operino in isolamento, ma si intrecciano costantemente con

altri fattori sociali come la classe, l'etnia, l'età e lo status socio-economico, creando un sistema complesso di interazioni e influenze reciproche che plasmano l'esperienza quotidiana delle persone. Questa riflessione, che ha origine dall'esperienza di femministe appartenenti a gruppi marginali, parte dalla consapevolezza che “ogni persona è un soggetto multiplo, che con la pluralità intrinseca al suo essere si colloca in una complessità sociale, in posizioni concrete, situate e che possono mutare nel tempo e nello spazio” (Biemmi e Mapelli, 2023: 27).

Partendo da presupposti simili, è stato elaborato il concetto di *intersezionalità*, teorizzato per la prima volta da Kimberlé Crenshaw nel 1989. Inizialmente definito come la compresenza di discriminazioni legate al genere e alla razza, il concetto si è progressivamente ampliato, arrivando a indicare l'intreccio di molteplici dimensioni dell'identità — come classe, orientamento sessuale, età, abilità — che possono influenzare l'esperienza individuale e diventare fonti di disuguaglianza. L'intersezionalità si è così affermata come uno strumento fondamentale negli studi di genere e nell'analisi delle dinamiche di potere nella società. Pur essendo un concetto in continua evoluzione, possiamo individuare alcuni elementi chiave che ne costituiscono il nucleo centrale, e che analizzeremo nei paragrafi seguenti.

1. La razza. Da tempo ormai, il concetto di razza umana è considerato privo di validità scientifica. Tuttavia, anche se si è dimostrato che non esistono gruppi razziali fissi, persiste la necessità di continuare a parlare di razza non come una realtà oggettiva ma come strumento di oppressione. Più interessante a questo proposito è il concetto di *razzializzazione*, cioè “il processo attraverso cui un gruppo dominante attribuisce caratteristiche razziali, disumanizzanti e inferiorizzanti a un gruppo dominato, attraverso forme di violenza diretta e/o istituzionale che producono una condizione di sfruttamento ed esclusione materiale e simbolica” (Pesarini citata da Scalise, 2023). In altre parole parlare di *razzializzazione* come processo ci consente di vedere come la razza, che non esiste biologicamente, serve a mantenere rapporti di potere e di subordinazione. Il

concetto di *razzializzazione*, risulta specialmente utile se si considera che, sul piano delle rappresentazioni delle caratteristiche razziali ed etniche, esiste la tendenza a dare una maggiore presenza e autorità a persone dalla pelle bianca e con tratti caucasici, mentre i soggetti che non presentano tali caratteristiche, quando sono presenti, sono spesso oggetto di strumentalizzazioni (Roach 2006: 366). In molti casi, infatti, l'immagine o la presenza delle persone non bianche, viene utilizzata per dare l'illusione di un'inclusività che, anziché contribuire alla reale decostruzione del colonialismo ancora presente nella società, serve semplicemente a mostrare una facciata di antirazzismo (Obasuyi 2020: 28). Si tratta del fenomeno del *Tokeismo*⁵, uno sforzo simbolico o una concessione occasionale verso un gruppo che soffre una discriminazione a livello sociale, che però non è realmente volto a generare un cambiamento profondo della situazione discriminatoria. Nella pratica, questo si traduce nell'introduzione sporadica di personaggi o appartenenti con un *background* razziale non caucasico, senza conferire loro un vero protagonismo e una vera considerazione.

2. Il corpo. Nella società contemporanea si è registrata una significativa riscoperta e valorizzazione del corpo, il quale costituisce un elemento identitario sopra qualsiasi altra variabile: le forme del corpo, la sua dimensione, i segni del tempo su di esso e la sua salute sono gli elementi che raccontano *chi siamo* (Capecchi, 2009: 37). Le recenti riflessioni del femminismo della quarta ondata, in particolare nell'ambito dei *Fat Studies* e dei *Disability Studies* (Cuollo e Righetti 2021; Malaguti 2011; Meloni e Mabelli 2021; Piñeyro 2019), consentono di ampliare ulteriormente la prospettiva analitica, concentrandosi sulla presenza e la rappresentazione delle cosiddette

⁵ La definizione in inglese di *tokeism* si può consultare qui <https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/tokenism>

corporeità dissidenti. Nella raffigurazione della dimensione corporea emerge infatti una forte tendenza alla stereotipizzazione: il corpo ideale per le donne è magro, mentre per gli uomini è muscoloso. I corpi che si discostano da questi standard, come quelli grassi, vengono spesso associati a valori negativi imposti dalla società (Piñeyro, 2019: 51). Questi modelli si affacciano nell'immaginario dei bambini, ma soprattutto delle bambine, già nella scuola dell'infanzia, dove si comincia a verbalizzare la paura di ingrassare e l'associazione tra la magrezza, la bellezza e la desiderabilità delle donne (Abbatecola e Stagi, 2020: 164). In un contesto sociale intriso, dunque, di *grassofobia*, i corpi non conformi, soprattutto quelli femminili, vengono sistematicamente invisibilizzati all'interno delle produzioni culturali. Quando sono rappresentati, lo sono in forme degradanti: ridicolizzati, umiliati o trattati come "corpi-transito," ovvero corpi che non sono accettati per ciò che sono ma che devono aspirare a trasformarsi in qualcos'altro per essere considerati validi (Piñeyro, 2019: 21-58). L'ideale di corpo esemplare è poi strettamente connesso all'immagine di un corpo sano, efficiente e performante, privo di qualunque segno di "anormalità" fisica. In questo contesto, la sistematica esclusione dei corpi con disabilità — soprattutto quelli femminili — dalle rappresentazioni dominanti rafforza forme di discriminazione intersezionale, contribuendo a generare nelle persone disabili sentimenti di insicurezza e mancanza di fiducia in sé (Malaguti, 2011: 16).

3. L'età. Un altro parametro di discriminazione è quello legato all'età, giacché la giovinezza costituisce un enorme valore nella società contemporanea. Specialmente attraverso i mezzi di comunicazione, si enfatizza l'importanza dell'apparenza e si invita a mantenersi "giovani" il più a lungo possibile, cancellando con ogni mezzo i segni dell'età che avanza (Capecci 2009; Hakim 2012; Yonce 2014). Si riscontra, tuttavia una distinzione di genere nel cosiddetto *ageismo*, cioè la discriminazione

basata sull'età, che è particolarmente evidente dal momento in cui il passare degli anni, che per una donna si considera un aggravio, è vissuta come una caratteristica che aumenta il fascino maschile (Yonce, 2014: 17). Anche in questo caso, valorizzare figure di rilievo, ma anche semplici personaggi, costantemente giovani, favorisce la costruzione dell'idea che solo questi ultimi siano adatti a essere i protagonisti delle vicende della vita.

4. L'identità di genere e l'orientamento sessuale. Con l'affermarsi del postmodernismo, il concetto stesso di genere è stato oggetto di una profonda revisione critica da parte di alcune studiose legate alla Teoria Queer. Il termine *queer* possedeva storicamente una connotazione negativa, poiché evocava qualcosa di “strano”, “bizzarro”, “eccentrico” o “volgare”, tuttavia, il movimento di liberazione gay degli anni Settanta ha operato una risignificazione del termine, trasformandolo in un simbolo del diritto a rivendicare la differenza di chi si discosta dalle norme sociali (De Lauretis, 2015: 109). La Teoria Queer decostruisce le categorie tradizionali di uomo-donna, eterosessuale-omosessuale e gay-lesbica, rifiutando fundamentalmente ogni classificazione. In questo contesto, il modello *post-gender* esplora la possibilità di superare le identità tradizionali, abbracciando la complessità di un mondo in cui l'identità non è più concepita come una categoria facilmente definibile (Capecchi, 2008: 22).

Il superamento e l'arricchimento delle categorie identitarie tradizionali, può avere un impatto significativo sull'educazione, specialmente in termini di approccio didattico e pedagogico, contenuti curricolari e relazioni tra studenti/studentesse e docenti. Includere le categorie appena presentate vuol dire introdurre nei programmi scolastici una rappresentazione pluralista delle identità e delle esperienze umane che rende visibili storie e prospettive di individui e gruppi che sfidano le norme dominanti. Inoltre, la considerazione di identità che vanno al di là del binarismo di genere, ha creato l'esigenza di esplorare strategie

linguistiche che sorpassino i limiti del linguaggio convenzionalmente accettato, dando vita a una serie di proposte che puntano ad una inclusione più ampia (come si vedrà più in dettaglio nel capitolo 2).

Il quadro teorico qui presentato sembra eccedere i confini del curriculum della formazione dei docenti di italiano L2/LS, tuttavia, questo tipo di conoscenza, che in realtà dovrebbe essere parte della sensibilità comune, è oggi fondamentale per chiunque si dedichi alla professione docente in ogni ambito e livello, poiché, come ricorda Burgio (2015: 184) “ogni educazione è anche educazione di genere e che quasi ogni ambito sociale ha anche effetti di educazione di genere”. Le persone che appartengono a quella che si considera una minoranza, per il fatto di essere donne, persone razzializzate, di appartenere alla comunità LGBTQ+ o di presentare una corporeità non normativa, sono presenti in maniera più o meno evidente in tutte le aule scolastiche. La loro esperienza, il loro vissuto e la loro cultura devono essere riflesse nella pratica e nel contenuto didattico, che altrimenti risulterebbero, non solo alienanti ma anche discriminatori, poiché contribuirebbero a fomentare il disagio e il sentimento di esclusione che le persone appartenenti a gruppi minoritari sentono costantemente nella cornice sociale in cui viviamo (Manera 2021; Frabotta e Manera 2024).

1.5 STRUMENTI TRASVERSALI PER L'ANALISI DEL SESSISMO PRESENTE SUI LIBRI DI TESTO

Le questioni e i concetti relativi al genere e all'intersezionalità, finora considerati, influenzano il processo di apprendimento delle lingue a diversi livelli e in diversi momenti. Sunderland (1994, 2000a, 2010) ha evidenziato come il genere condizioni l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere su almeno tre piani distinti. Il primo riguarda le possibilità offerte dalla lingua stessa, le cui strutture riflettono le dinamiche di genere intrinseche al sistema linguistico o agli usi dei e delle parlanti (come vedremo approfonditamente nel prossimo capitolo). Il secondo ambito si riferisce all'interazione didattica, comprendente le relazioni tra insegnante e studenti e quelle tra pari. In questo contesto, assumono rilievo fattori come le

aspettative legate al genere, la distribuzione dei turni di parola e le attenzioni differenziate che la/il docente può riservare a determinati gruppi. Infine, un elemento cruciale è rappresentato dai materiali didattici, grammatiche, dizionari, risorse prodotte dagli/dalle insegnanti e, soprattutto, libri di testo, che, in quanto dispositivi culturali e strumenti di socializzazione, contribuiscono attivamente alla costruzione delle identità di genere di chi apprende e alla diffusione di stereotipi e false credenze relative alle popolazioni rappresentate. Come si è già risaltato nell'introduzione, il libro di testo, essendo uno strumento ancora presente in maniera prevalente nei contesti di apprendimento della lingua straniera, svolge un ruolo centrale non solo nella trasmissione di competenze linguistiche, ma anche nella diffusione di modelli culturali, sociali e identitari. La selezione dei contenuti, la scelta dei personaggi e delle situazioni comunicative, la rappresentazione dei ruoli, ecc. contribuiscono a costruire una visione del mondo che può rinforzare o, al contrario, decostruire stereotipi e disuguaglianze.

Analizzare il sessismo nei libri di testo richiede strumenti metodologici capaci di intercettare le diverse forme di disuguaglianza. È quindi essenziale definire indicatori che rendano visibili le dinamiche di esclusione o marginalizzazione, sia sul piano linguistico che iconografico e contenutistico, favorendo così una lettura critica dei materiali didattici. Gli studi condotti in precedenza (Lesser 2007; Sunderland 1994, 2000, 2010) hanno rilevato la ricorrenza di dinamiche sessiste nei libri di testo, evidenziando squilibri di genere sia sul piano quantitativo, in termini di presenza e visibilità, sia su quello qualitativo, riguardo a ruoli, caratteristiche e attività attribuiti a donne e uomini.

Il primo meccanismo da considerare, tra le forme più radicate e persistenti di pregiudizio nei materiali didattici, è costituito dall'esclusione o dall'invisibilità, che si manifestano nella marginalizzazione, totale o parziale, di interi gruppi sociali. La scarsa rappresentazione delle figure femminili, tanto nelle immagini quanto nei contenuti, così come la loro cancellazione linguistica, sono esempi emblematici di una pratica che veicola un messaggio ben chiaro. Come suggerisce Capecchi (2014: 47), infatti, "la quantità di soggetti femminili e maschili rappresentati

in determinati ruoli, sia in eccesso che in difetto, produce l'effetto di senso di una maggiore o una minore importanza a livello simbolico di un genere piuttosto che l'altro". Questo processo di invisibilizzazione riguarda anche tutte le altre soggettività minoritarie, come le persone appartenenti ad altri gruppi umani che non siano quello caucasico, con disabilità, anziane, queer, con corpi non conformi ai canoni dominanti, ecc. Osservare ciò che viene mostrato, ma soprattutto ciò che viene sistematicamente omesso, permette di cogliere il modello sociale, culturale e linguistico sotteso al testo e il tipo di valori che esso contribuisce a legittimare e riprodurre.

Il secondo elemento da considerare è la distorsione o subordinazione, che si manifesta attraverso la rappresentazione dei generi secondo ruoli rigidamente stereotipati. In questi scenari, le figure maschili tendono a occupare posizioni di prestigio, visibilità e autorevolezza, mentre le soggettività femminili, e altre identità minoritarie, sono spesso confinate a ruoli secondari o tradizionalmente associati alla sfera privata. Questa dinamica, come vedremo nel corso dei seguenti capitoli, non si riflette unicamente nell'ambito professionale, ma anche in quello relazionale, in quello personale e perfino sul piano discorsivo, contribuendo così a rafforzare narrazioni diseguali.

Il terzo aspetto riguarda una forma più esplicita di discriminazione: il trattamento direttamente denigratorio riservato a certi soggetti, spesso bersaglio di battute, insulti o commenti offensivi di matrice misogina, razzista, abilista, gordofobica, ecc., che trovano spazio, talvolta in modo implicito, anche nei materiali destinati all'apprendimento. Fortunatamente queste manifestazioni sono limitate alla presenza di contenuti di matrice "tradizionale" presentati spesso acriticamente, come i proverbi di natura misogina, i riferimenti alla dieta o a certi attributi discutibili associati a uomini o a donne⁶.

⁶ Non esistono ancora studi che analizzano in maniera sistematica la misoginia presente nei libri di testo di italiano L2/LS, a parte quello già citato di Vučenović (2023b) sul tema della dieta. Tuttavia gli esempi tratti da libri di testo di italiano L2/LS raccolti dal profilo Facebook del progetto *Parliamo in genere*, proporziona alcuni esempi abbastanza eloquenti (<https://www.facebook.com/groups/1689163071232896>)

Infine, un' ulteriore strategia discriminatoria è rappresentata dalla frammentazione e dall'isolamento, che si concretizzano nella creazione di sezioni, riquadri o capitoli "speciali" dedicati a determinati temi o soggetti, fisicamente o visivamente separati dal resto del testo. Questi spazi marginali, relegati a rubriche secondarie, veicolano l'idea che gli argomenti trattati, legati spesso alla parità di genere, alla diversità culturale, fisica o socioeconomica, siano eccezioni alla norma e non elementi strutturali della realtà sociale. A ciò si aggiunge il rischio di una rappresentazione squilibrata o parziale dei contenuti, che può derivare da scelte editoriali orientate a offrire una visione unica o semplificata di fenomeni complessi. I materiali didattici, ad esempio, possono consolidare stereotipi proponendo solo prospettive dominanti, come nel caso di brani letterari selezionati scritti esclusivamente da autori occidentali e di sesso maschile, o attraverso affermazioni generalizzanti del tipo "lo sport preferito dagli italiani è il calcio", che ignorano le differenze di genere, età, provenienza o interessi individuali. Come vedremo, le strategie qui elencate non operano in modo isolato, ma si intrecciano tra loro, contribuendo a costruire e rafforzare visioni del mondo parziali e gerarchiche.

1.6 RACCOMANDAZIONI ISTITUZIONALI E INIZIATIVE EDITORIALI

L'esigenza di rileggere i libri di testo attraverso una prospettiva fondata sull'uguaglianza di genere, nata all'interno della pedagogia ispirata al pensiero femminista, ha progressivamente influenzato politiche e iniziative promosse da istituzioni sia nazionali che internazionali. Questi interventi mirano a integrare la dimensione di genere nei materiali didattici, promuovendo rappresentazioni più eque, inclusive e capaci di riflettere la diversità e la complessità del mondo contemporaneo.

Un momento di fondamentale importanza in questo senso è stato, nel 1979, l'adozione da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite della *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne* (ONU 1979), nota con l'acronimo inglese CEDAW, uno strumento

giuridico internazionale volto a individuare le principali manifestazioni della discriminazione di genere e a definire le azioni necessarie per contrastarle in modo efficace. Tra le misure previste, la *Convenzione* sottolinea esplicitamente il ruolo cruciale dei libri di testo nella trasmissione di modelli culturali e nella promozione di una reale parità tra i sessi. In particolare, all'articolo 10, parte terza, sostiene:

l'eliminazione di ogni concezione stereotipata dei ruoli dell'uomo e della donna a tutti i livelli e di ogni forma di insegnamento, incoraggiando l'educazione mista e altri tipi di educazione che tendano a realizzare tale obiettivo e, in particolare, rivedendo i testi ed i programmi scolastici ed adattando i metodi pedagogici in conformità.

In seguito, le Nazioni Unite, soprattutto attraverso l'agenzia specializzata nell'ambito educativo, UNESCO, hanno promosso una serie di conferenze internazionali dedicate al tema dell'uguaglianza di genere, riservando particolare attenzione al ruolo dell'istruzione e, in modo specifico, ai libri di testo scolastici⁷. Un momento di svolta è rappresentato dalla Quarta Conferenza Mondiale sulle Donne, tenutasi a Pechino nel 1995 (ONU 1995), che ha consolidato l'uguaglianza di genere come priorità dell'agenda globale, sottolineando al contempo l'importanza dei contenuti trasmessi attraverso i materiali educativi. La Dichiarazione finale esprime infatti preoccupazione per la perpetuazione della discriminazione nei confronti di donne e bambine attraverso “materiali didattici inadeguati e fondati su pregiudizi sessisti” (p. 39). Nell'obiettivo strategico B.4, il documento richiama governi, istituzioni educative, autorità scolastiche e accademiche all'adozione di misure concrete per promuovere l'uguaglianza, tra cui l'impegno a:

a) Formulare raccomandazioni e mettere a punto programmi, libri di testo e materiali didattici liberi da stereotipi sessuali a tutti

⁷ I diversi testi elaborati dall'Unesco sui libri di testo possono essere letti al seguente link: <https://unesdoc.unesco.org/search/4fa41509-6eed-40a4-a5f2-7a3ea69eeeb>

i livelli di istruzione, incluso quello della formazione di insegnanti, in collaborazione con tutte le parti interessate: editori, insegnanti, autorità pubbliche e associazioni di genitori;

A partire da quel momento, i diversi Paesi membri hanno adottato misure volte a recepire e mettere in pratica le raccomandazioni delle Nazioni Unite, con l'obiettivo di migliorare la qualità dei materiali scolastici in un'ottica di uguaglianza di genere. Parallelamente, sono stati avviati numerosi studi e progetti di monitoraggio per valutarne l'efficacia e l'impatto sul sistema educativo.

In Italia, sull'onda delle raccomandazioni internazionali che iniziavano a porre l'accento sui contenuti sessisti nei materiali educativi, viene pubblicato nel 1986 un lavoro pionieristico promosso dalla Commissione Nazionale per la Realizzazione della Parità tra Uomo e Donna, come applicazione della legge del 1977 sulla "Parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro". Curato da Rossana Pace (1986), *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari* rappresenta il primo studio istituzionale dedicato all'analisi della rappresentazione di genere nei libri scolastici italiani. Il volume segna un punto di svolta, attestando l'interesse delle istituzioni per il ruolo che tali rappresentazioni giocano nella costruzione dell'identità di bambine e bambini. I risultati evidenziano un sessismo alquanto diffuso: il 72% dei bambini e il 65% degli adulti raffigurati nei testi analizzati sono di sesso maschile, spesso rappresentati in contesti che ne esaltano l'autonomia, la competenza e la realizzazione personale. Al contrario, le figure femminili risultano quantitativamente marginali e qualitativamente subordinate, e risultano per lo più inquadrare nei ruoli tradizionali di madre, moglie o lavoratrice scarsamente qualificata.

Un'altra iniziativa istituzionale di grande rilievo nel panorama italiano è rappresentata dalla ricerca pionieristica condotta da Alma Sabatini, che ha contribuito in modo decisivo a portare l'attenzione pubblica e accademica sul sessismo linguistico. Nel 1987 viene pubblicato *Il sessismo nella lingua italiana*, studio preceduto da un documento altrettanto importante, *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* (pubblicato nel 1986 e poi inserito come appendice al testo del

1987), anch'esso redatto da Sabatini su incarico della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Questi lavori, ancora oggi considerati punti di riferimento fondamentali per gli studi linguistici di genere, mettono in luce come la lingua italiana sia strutturata secondo un principio androcentrico, e quindi tutt'altro che neutrale. Sabatini introduce il concetto di "dissimmetrie grammaticali" per descrivere quegli usi linguistici che evidenziano un trattamento differenziato tra uomini e donne, con effetti concreti sulla rappresentazione sociale dei generi. Tra gli esempi più emblematici figurano l'impiego del maschile come forma generica, la priorità sistematica del maschile nelle opposizioni binarie (es. uomo e donna) e l'assenza di equivalenti femminili per molte denominazioni professionali, che contribuisce a rendere invisibili o marginali le donne in determinati ambiti della vita pubblica (il contributo di Sabatini sarà presentato in dettaglio nel Capitolo 2).

Come ricordato, la Quarta Conferenza Mondiale sulle Donne tenutasi a Pechino nel 1995 ha sottolineato la necessità di promuovere l'uguaglianza di genere nell'istruzione e di diffondere una cultura della differenza, attraverso l'aggiornamento dei materiali didattici, considerati strumenti centrali nella trasmissione dei modelli culturali. In linea con queste indicazioni, nel 1999 Italia, Spagna e Portogallo hanno avviato il progetto transnazionale *Polite, Pari Opportunità nei Libri di Testo*, volto a sensibilizzare le case editrici affinché adottassero misure per favorire la parità di genere e superare gli stereotipi. Da questa iniziativa è nato il *Codice di Autoregolamentazione* dell'editoria scolastica (AIE, 1999), che propone una riflessione critica e pedagogica per ripensare i libri di testo come spazi in cui la presenza di donne e uomini, protagonisti della cultura, della storia, della politica e della scienza, sia equilibrata e non discriminatoria. Il codice a sua volta è stato corredato da un documento accompagnatorio che delinea in modo analitico le caratteristiche auspicabili di un libro attento all'identità di genere, tra le quali figurano:

- Evitare il sessismo e gli stereotipi di genere
- Fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze

- Promuovere la formazione in una cultura della differenza di genere
- Ripensare il linguaggio
- Aggiornare la scelta delle illustrazioni

Sfortunatamente, vari studi posteriori hanno dimostrato l'impatto praticamente nullo del *Codice Polite* sull'editoria scolastica che, all'interno dei libri di testo, continua a riservare un alto grado di protagonismo maschile in tutte le dimensioni osservate. Per valutare l'impatto del progetto Polite sul settore editoriale italiano per la scuola primaria, Irene Biemmi ha condotto una ricerca pubblicata nel 2010 (poi aggiornata del 2017). Lo studio esamina i libri di quarta elementare di dieci case editrici, analizzandone i contenuti sia testuali, sia visivi. In particolare, l'attenzione è rivolta alle caratteristiche dei personaggi, genere, età, ruoli professionali e familiari, all'ambientazione delle storie e alla dimensione temporale. Dai risultati emerge chiaramente che le indicazioni del progetto Polite non sono state recepite dagli editori, soprattutto per quanto riguarda il predominio dei personaggi maschili e la persistenza degli stereotipi di genere tradizionali, con rari tentativi di superarli. L'autrice conclude che:

nei testi scolastici c'è una tendenza all'immobilismo, nel senso che si propongono contenuti culturali spesso più arretrati delle stesse conquiste legislative del paese, della stessa mentalità corrente, del senso comune. Questo vale anche per i modelli di maschio e femmina che sono fortemente stereotipati e mostrano immagini di uomini e donne irrealistiche e ormai superate nella realtà (Biemmi, 2017: 47).

Nel 2016, Corsini e Scerri aggiornano i dati raccolti da Biemmi attraverso uno studio comparativo, analizzando le pubblicazioni degli stessi editori a distanza di 15 anni. I risultati dimostrano che le differenze percentuali tra le edizioni 2008-2010 e quelle del 2014 risultano poco significative: il protagonismo maschile continua a prevalere senza sostanziali modifiche (p. 66).

Dopo un lungo periodo di sostanziale disattenzione istituzionale, nel 2015 si registra un nuovo tentativo, almeno sul piano programmatico, di affrontare le disuguaglianze di genere attraverso le *Linee Guida Nazionali. Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione* (Ministero dell'Istruzione e della Ricerca 2015). Il documento riafferma l'importanza di un'educazione improntata all'uguaglianza, sottolineando, ad esempio, che una formazione realmente paritaria deve essere:

[...] interconnessa ai contenuti di tutte le discipline e al lavoro delle docenti e dei docenti che dovrà essere orientato a un approccio sensibile alle differenze (per esempio valorizzando la presenza delle donne nei grandi processi storici e sociali, e il loro contributo al progresso delle scienze e delle arti, soprattutto nella seconda metà del '900).

Il 2015 segna anche l'adozione dell'*Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile*⁸, un piano d'azione globale volto a promuovere il benessere delle persone e la tutela del pianeta attraverso una serie di obiettivi diretti agli stati membri. Tra questi figura l'assicurazione di un'istruzione di qualità per tutti (Obiettivo 4), con particolare enfasi sull'eliminazione delle disparità di genere nel sistema educativo. La parità di genere, inoltre, costituisce un traguardo autonomo e prioritario delineato nell'Obiettivo 5, che esorta a "porre fine a tutte le forme di discriminazione contro le donne e le ragazze, in ogni parte del mondo".

Risale, infine, al 2020 la proposta di legge *Disposizioni per la promozione della diversità e dell'inclusione nei libri scolastici nonché istituzione di un osservatorio nazionale*⁹ che ha tra i suoi

⁸ Gli obbiettivi sono visibili nel documento disponibile al link: <https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf>

⁹ Il testo della proposta di legge è disponibile a questo link: https://www.camera.it/leg18/995?sezione=documenti&tipoDoc=lavori_testo_pdl&idLegislatura=18&codice=leg.18.pdl.camera.2634.18PDL0114790&ba

scopi: “incentivare e promuovere il rispetto degli standard più avanzati in materia di inclusione e diversità nel campo dell'editoria scolastica, promuovendo la creazione di un Osservatorio Nazionale sulla diversità e l'inclusione nei libri di testo scolastici”. Tale osservatorio sarebbe responsabile dell'eventuale revisione dei libri di testo, della stesura delle linee guida da seguire e della formazione di tutto il personale coinvolto nella produzione dei manuali.

Le iniziative finora intraprese testimoniano una consapevolezza crescente del ruolo cruciale che i libri di testo rivestono nella trasmissione di pregiudizi che possono esercitare effetti diseducativi e perpetuare la discriminazione. Nonostante gli sforzi compiuti, tuttavia, si evidenzia la mancanza di una strategia coerente e concreta da parte delle istituzioni, con la conseguente persistenza di lacune nei programmi di formazione docenti, che continuano a non affrontare in modo sistematico le tematiche di genere. Le politiche finora adottate si rivelano frammentarie e insufficienti a garantire un cambiamento significativo nel panorama educativo, lasciando irrisolte diverse aspetti legati alla parità e all'inclusione nei materiali scolastici.

Pur in mancanza di iniziative istituzionali chiare, alcune case editrici specializzate nell'editoria scolastica, che tra l'altro appartengono all'AIE e quindi dovrebbero fare propri i principi del *Codice Polite*, hanno dimostrato interesse verso le tematiche di genere, pubblicando nelle loro pagine web iniziative di diverso carattere con le quali si impegnano a tutelare la parità di genere nelle loro pubblicazioni.

*Obiettivo Parità! Contro gli stereotipi di genere nei libri di testo della scuola primaria*¹⁰ è un progetto di Rizzoli e Fabbri–Erickson. Secondo quanto riportato nella pagina web della casa editrice, il progetto si articola in un insieme di linee guida e griglie di verifica elaborate da Irene Biemmi, finalizzate a definire criteri chiari per la selezione dei testi, del linguaggio e delle illustrazioni, al fine di

ck_to=<https://www.camera.it/leg18/126?tab=2-e-leg=18-e-idDocumento=2634-e-sede=-e-tipo>

¹⁰ Il progetto è accessibile al link: <https://www.rizzolieducation.it/parita-di-genere-e-multicultura/materiali-docente/obiettivo-parita/>

promuovere la realizzazione di libri scolastici privi di stereotipi di genere. Rizzoli Education ha poi stilato un manifesto¹¹ in cui elenca i principi basilari della parità di genere e in cui si suggerisce la necessità che lo staff della casa editrice ed eventuali collaboratori e collaboratrici siano formati periodicamente su queste tematiche. Il gruppo editoriale Deascuola, ha elaborato le *Linee guida per la parità di genere nei testi Deascuola*¹², in cui oltre a ripassare i principali punti critici relativi alla disuguaglianza di genere nel materiale scolastico, presenta una lista concreta di accorgimenti a cui si attengono i testi pubblicati dalle loro case editrici. Anche il gruppo Sanoma Italia ha manifestato il proprio interesse per le questioni di genere, attraverso l'ebook *#GenerazioneParità. Educare alla parità e alle differenze di genere*¹³, in cui presenta alcune riflessioni teoriche sull'argomento, una serie di interviste a persone esperte e delle proposte didattiche per le differenti materie. Infine il Gruppo Editoriale Raffaello ha promosso il progetto *#SiamoPari*¹⁴, che presenta un insieme di norme da applicare ai propri prodotti testuali.

Anche per quanto riguarda le case editrici specializzate nell'italiano L2/LS, troviamo alcune iniziative che mostrano una crescente attenzione alle tematiche di genere. La casa editrice ELi segnala sul proprio sito web l'iniziativa *#progettoparità*¹⁵, sviluppata in collaborazione con l'Università di Macerata. Il progetto consiste attualmente in una raccolta di linee guida orientative volte a contrastare gli stereotipi e a promuovere una

¹¹ Il manifesto è accessibile a questo link: <https://www.rizzolieducation.it/parita-di-genere-e-multicultura/manifesto/>

¹² Le linee guida sono accessibili a questo link: <https://futuroincorso.deascuola.it/filer/files/1738143429/2264/>

¹³ La versione digitale del libro *#GenerazioneParità* si può ottenere accedendo attraverso le credenziali personali alla app MySpace. Le informazioni sono disponibili al link: <https://sanoma.it/generazione-parita>

¹⁴ Il progetto è accessibile al link: <https://raffaelloscuola.it/siamopari/>

¹⁵ Il progetto è accessibile al link: https://www.ilseliedizioni.it/equilibri?utm_source=Organic&utm_medium=Social&utm_campaign=equilibri&fbclid=IwY2xjawJ3CGBleHRuA2F1bQIxMABicmlkETEwcWZSdFpoYmF0ZDQwdnJTAR4CkArSivSS2NdZ8-4c3936vikT3CuRNTdNMhu4Gfo3Ou6MI5Um2e3_HtgZGQ_aem_T6XhsSM7sc7IIV1WHyH7Cg

cultura della parità, con interventi sia sulla dimensione linguistica e visiva, sia sui contenuti proposti dai testi presenti nei propri prodotti editoriali. Nel sito web della casa editrice Loescher si dichiara l'impegno della redazione, in tutte le fasi del processo editoriale, a valorizzare le autrici e le voci escluse dal canone tradizionale, a proporre esercizi grammaticali privi di stereotipi e a integrare nei manuali il contributo delle donne nei diversi ambiti culturali in modo organico e non accessorio¹⁶. In linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030, la casa editrice mette inoltre a disposizione del pubblico una serie di risorse dedicate alla formazione e all'approfondimento, tra cui video lezioni e schede didattiche. All'interno del catalogo della casa editrice si trovano inoltre alcuni titoli particolarmente interessanti dal punto di vista dell'inclusione e del canone non androcentrico, come *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi* (Bertolio 2022); *Sottostorie. Margini, oppressioni, riscatti dall'anno Mille a oggi* (Bertolio 2024), entrambi pensati per la scuola secondaria di secondo grado. Al pubblico straniero si dirigono invece *Femminile plurale. Corso di italiano L2 per donne* (Boccaccini et al. 2023) e *Le vie dorate. Un'altra letteratura italiana: da san Francesco a Igiaba Scego* (Bertolio 2021) (a cui faremo un riferimento più approfondito nei prossimi capitoli) e *The Queer Muse. Diversity in Italian Literature from Dante to Igiaba Scego* (Bertolio 2025), adattato a un pubblico anglofono. Infine La Casa delle Lingue ha organizzato alcuni incontri online sulla tematica del linguaggio non sessista¹⁷ e inclusivo¹⁸ dedicati a chi insegna italiano come lingua straniera.

¹⁶ I contenuti sulla parità della casa editrice Loescher sono visibili sul loro portale dal link: https://iwpiu.loescher.it/parita-di-genere?fbclid=IwY2xjawJ4WxBleHRuA2F1bQIxMABicmlkETEwcWZSdFpoYmF0ZDQwdnJTAR6Gz_7BbB6ZiReetjBtGauuvJxm2vADRsYypuEsQfcJG_wAlddK2Tfp_2MxKw_aem_ZSBYErlmDh6kBKrcsRd6UQ

¹⁷ La presentazione dell'evento è visibile a questo link <https://www.cdl-edizioni.com/webina-7-giugno-genere-e-linguaggio-il-femminile-dei-nomi-di-professione-nellaula-di-italiano-l2-ls/>

¹⁸ La presentazione dell'evento è visibile a questo link: <https://www.cdl-edizioni.com/webinar-18-gennaio-2024-linclusivita-in-classe-risorse-e-attivita/>

In sintesi, nel panorama italiano, l'impegno delle case editrici per promuovere una maggiore uguaglianza e inclusione si manifesta principalmente nell'ambito della scuola primaria e secondaria e in maniera ancora limitata nell'editoria destinata al pubblico straniero. Sono numerose, infatti, le realtà editoriali che, pur inserendo occasionalmente contenuti sensibili al tema, non hanno ancora elaborato linee guida strutturate che orientino in modo sistematico la revisione dei materiali didattici. Nonostante i progressi compiuti, l'assenza di un impegno concreto rende ancora necessaria una revisione critica e approfondita dei materiali didattici. Le riflessioni presentate nei prossimi capitoli intendono agire in questo senso, offrendo alcuni strumenti di analisi e sensibilizzazione per promuovere un'editoria scolastica più inclusiva e consapevole.

CAPITOLO 2

LA LINGUA ITALIANA

2.1 LINGUA E GENERE IN ITALIANO

La lingua italiana, elemento centrale nel percorso di apprendimento per studenti e studentesse straniere, non può essere considerata uno strumento neutro. Al contrario, essa rappresenta un potente veicolo di significati culturali e sociali che, attraverso l'uso di forme linguistiche consolidate e spesso percepite come innocue, possono veicolare e rafforzare visioni del mondo intrise di disuguaglianze di genere. Come suggerisce la celebre ipotesi di Sapir-Whorf (menzionata da Cavagnoli e Dragotto, 2021: 55), la lingua non si limita a riflettere la realtà: la modella, influenzando il nostro pensiero e le nostre percezioni. Riprendendo le parole della filosofa Luce Irigaray (1991), insomma, “parlare non è mai neutro” e mantenere viva l'attenzione su come usiamo le parole risulta fondamentale, soprattutto per chi, oltre a parlare una lingua, ha la responsabilità di divulgarla e insegnarla.

L'acquisizione di una lingua, infatti, non comporta unicamente l'apprendimento di strutture grammaticali o contenuti lessicali, ma implica anche l'interiorizzazione di un complesso sistema di riferimenti culturali, valori sociali e rappresentazioni ideologiche. Qualora tali dimensioni non vengano adeguatamente tematizzate, esse possono contribuire alla legittimazione di visioni distorte della realtà di riferimento. Tra le variabili che influenzano la trasmissione linguistica, la dimensione di genere assume un ruolo particolarmente significativo, poiché incide direttamente sulla costruzione discorsiva della realtà e sulle dinamiche relazionali all'interno dei contesti comunicativi.

La lingua italiana è caratterizzata dalla presenza obbligatoria della categoria grammaticale del genere, strutturata secondo un sistema binario (maschile/femminile), che si manifesta attraverso

la flessione dei sostantivi e l'accordo morfosintattico all'interno del sintagma nominale e della frase. Come osserva Thornton (2003; 2022), sulla scorta degli studi condotti da Corbett in merito ai meccanismi di assegnazione del genere nelle lingue, la cosiddetta mozione, l'italiano si avvale di due principali criteri per determinare il genere nominale, riconducibili rispettivamente a proprietà semantiche e a proprietà formali. Queste ultime comprendono sia aspetti fonologici che morfologici, delineando un sistema complesso in cui la categorizzazione grammaticale è profondamente intrecciata con strutture linguistiche e culturali. Di seguito sono riportati alcuni esempi generali di regole di assegnazione del genere¹⁹:

1. In base al significato (criterio semantico): se un nome designa una donna, il genere assegnato è femminile.
2. In base alla forma fonologica (criterio fonologico o formale): se un nome termina in -a al singolare, tende a essere di genere femminile.

Le attribuzioni genere in base alle regole semantiche tengono conto di caratteristiche di tipo semantico, come l'animazione e/o il genere sociale per gli esseri umani. In altre parole, un nome associato a un individuo di sesso maschile assume generalmente il genere grammaticale maschile, mentre un nome riferito a un individuo di sesso femminile viene classificato come femminile (Luraghi e Olita 2006; Robustelli 2012; Fusco 2019). Il criterio fonologico invece riguardano generalmente la forma di base del nome; ad esempio, in italiano, i nomi che terminano in /a/ sono, di solito, femminili (Thornton 2003; 2009). Il genere riveste inoltre un ruolo a livello sintattico, perché, quando esso viene associato a un sostantivo, si riflette su tutti gli elementi che lo accompagnano, come articoli, aggettivi, participi passati, ecc.: il sostantivo funge da controllore e gli elementi che lo

¹⁹Thornton (2003, 2022) presenta un'ulteriore categoria di assegnazione del genere che funziona su base morfologica. Questa, che prevede l'esistenza di classi di flessione che indicano il genere, come nel caso delle declinazioni in latino, non si utilizza in italiano.

accompagnano sono i target (Thornton 2022; Fusco 2024). Nell'esempio "la matita è rossa" vediamo come l'articolo e l'aggettivo concordano con il genere grammaticale del sostantivo *matita* al femminile.

In italiano, le classi di flessione dei nomi con referente umano sono articolate e variegate. Particolarmente complesse risultano quelle che riguardano gli agentivi, ovvero i nomi che indicano ruoli, mestieri e professioni, che finiscono per essere oggetto di fraintendimenti o dibattiti. Sintetizzando le principali regole di formazione dei femminili di professione, così come proposte da Sabatini (1987), Robustelli (2012), Thornton (2020) e Sulis e Gheno (2022), è possibile distinguere diverse tipologie, che possono essere classificate nelle seguenti categorie:

1. Nomi di genere mobile, cioè le classi di sostantivi il cui genere è espresso a livello morfologico da un suffisso che 'marca' il genere grammaticale. Il tratto semantico espresso dal suffisso che attribuisce al nome un genere grammaticale femminile o maschile è, generalmente, coerente con l'identità di genere del/la referente. I nomi di genere mobili seguono diverse regole di mozione a seconda della loro terminazione:

- a. in -o, - aio/-ario mutano in -a, - aia/-aria. Es.: *architetto/a, avvocato/a, fornaio/a, commissario/a*, ecc.
- b. in -iere mutano in -iera: Es.: *consigliere/consigliera, infermiere/infermiera, ingegnere/ingegnera*, ecc.
- c. in -sore mutano in -sora. Es.: *assessore/a, difensore/a, evasore/a*, ecc.
- d. in -tore mutano in -trice. Es.: *ambasciatore/ambasciatrice, amministratore/amministratrice, senatore/senatrice*, ecc.

2. I nomi per i quali il genere non è espresso a livello morfologico ma a livello sintattico, attraverso il genere grammaticale degli elementi satellite, come ad esempio gli articoli. A questa categoria appartengono:

- a. Gli epiceni, sostantivi con la stessa terminazione per i due generi al singolare e al plurale. I più comuni sono:
 - quelli che terminano in -e /-a. Es.: *il/la giudice, l'interprete, il/la preside, il/poeta, il/la vigile.*
 - le forme italianizzate di participi presenti latini. Es.: *l'agente, il/la dirigente, il/la presidente, il/la rappresentante.*
- b) I semiepiceni che presentano una desinenza comune al singolare ma non al plurale, come i nomi in -ista, -arca, -cida e -iatra. Es.: *il/la barista* (pl. *i baristi/ le bariste*), *il/la tirannicida* (pl. *i tirannicidi/le tirannicide*), *il/gerarca* (pl.*i gerarchi/le gerarche*) *il/la pediatra*, (pl. *i pediatri/le pediatre*);

3. Alcune eccezioni a questa regola, sono:

- a. I nomi in -a con un referente più spesso maschile ma di genere grammaticale femminile, che richiedono l'accordo al femminile: es. *la guardia, la guida, la recluta, la sentinella, la spia, la vedetta*. Es.: “La guardia è stata chiamata”.
- b) I nomi in -a con un referente maschile che si considerano di genere grammaticale maschile e richiedono l'accordo al maschile: *il Papa, il papà, il patriarca*. Es.: “il Papa è stato ricevuto”
- c) I nomi in -o con referente femminile ma di genere grammaticale maschile come *il soprano o il contralto*, che risultano ricavati da aggettivi sostantivati: “il registro soprano” fa riferimento a “il registro più alto”. In questo caso l'accordo è al maschile, quindi avremo “il soprano è stato applaudito” anche se a volte si trova associato anche al genere grammaticale femminile: “il soprano è stata applaudita”. Rari gli esempi di *la soprano*, che però rende l'accordo degli elementi che l'accompagnano piuttosto complicata.

La flessione dei nomi di professione al femminile si inserisce perfettamente nella consuetudine della grammatica italiana e la loro attestazione nell'uso ha, dipendendo dal termine specifico,

origini più o meno antiche. Cortelazzo (2024: 43) ricorda che gli agentivi al femminile sono ben radicati nella storia della lingua italiana e che nel passato venivano accettati con più naturalità rispetto ad oggi quando, una serie di usi e resistenze, ne mettono in discussione la legittimità. Secondo l'autore risulta piuttosto significativo che “il problema sia sorto e si sia diffuso quando le donne hanno iniziato a svolgere in gran numero professioni e funzioni di prestigio” (Cortelazzo, 2024: 52).

2.2 ASPETTI SESSISTI DELLA LINGUA ITALIANA

I sostantivi illustrati nella sezione precedente, pienamente conformi alle regole morfologiche dell'italiano, non incontrano pieno uso nella lingua contemporanea poiché si scontrano con diverse problematiche linguistiche di matrice androcentrica. La prima studiosa a osservare, sistematizzare e, di conseguenza, a denunciare il fenomeno ed a inquadrarlo tra le manifestazioni del sessismo nella lingua italiana, è stata Alma Sabatini che nel 1987 pubblica *Il Sessismo nella lingua italiana* che rimane ancora oggi un testo di riferimento per gli studi linguistici con un approccio di genere (cfr. Cap 1). Nel suo contributo, Sabatini illustra i risultati di una ricerca promossa dalla Commissione Nazionale per la Realizzazione della Parità tra Uomo e Donna, istituita presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri sul linguaggio utilizzato nella stampa e negli annunci di lavoro, evidenziando per la prima volta in modo chiaro e sistematico le diverse forme di discriminazione di genere presenti nella lingua italiana dell'epoca. Come risultato, l'autrice elenca una serie di “dissimmetrie grammaticali e semantiche”, che rappresentano degli usi linguistici diseguali che danno luogo a diverse forme di discriminazione linguistica di genere.

2.2.1 LE DISSIMMETRIE GRAMMATICALI

Per Sabatini le “dissimmetrie grammaticali” si articolano principalmente in due ambiti. Il primo concerne l'impiego del maschile “non marcato”, una convenzione linguistica secondo la quale il genere maschile viene utilizzato come forma neutra o generica, presumibilmente inclusiva anche del femminile. Il

secondo riguarda l'uso degli agentivi, ovvero dei sostantivi che designano professioni, cariche o ruoli sociali al maschile anche con referenti femminili. In entrambi i casi, l'apparente neutralità del maschile si rivela problematica: se nel primo caso essa oscura la presenza femminile sotto una falsa universalità, nel secondo contribuisce attivamente a consolidare gerarchie di genere, rendendo meno visibile o meno legittimata la partecipazione delle donne a determinati ambiti professionali e sociali.

Rifacendosi agli studi di Jacobson sull'argomento, Thornton (2022: 25) chiarisce che, in lingue in cui esistono sia il genere maschile sia il genere femminile, l'uso del femminile per riferirsi a esseri umani indica sempre che il referente sia una donna, è cioè sempre "marcato". Il maschile, invece, può assumere due funzioni diverse: in alcuni casi ha un valore "restrittivo", riferendosi esclusivamente a individui di sesso maschile, mentre in altri viene impiegato in modo "estensivo" o "neutro", per indicare una persona senza specificarne il genere, sia perché sconosciuto, sia perché non determinato o non rilevante nel contesto. Dal punto di vista semantico, Luraghi e Olita (2006: 21) evidenziano come il maschile presenti un'area di distribuzione più ampia rispetto al femminile e, nelle affermazioni di carattere generale, non venga impiegato per designare un referente specifico e concreto, bensì per rappresentare l'intera classe denotata dal nome.

La "non marcatezza" del maschile implica però tutta una serie di disparità rilevate da Sabatini nel suo studio (1987: 24-25). Queste sono:

1. L'impiego dei termini *uomo* e *uomini* con valore generico. Il sostantivo *uomo* è frequentemente utilizzato per designare l'intera umanità, nonostante esistano alternative più inclusive e neutre come *essere umano* o *persona*. In modo analogo, il plurale *uomini* è spesso impiegato per riferirsi a gruppi misti, escludendo linguisticamente le donne e le altre identità di genere. Questo uso consuetudinario, più di altri, contribuisce a consolidare l'idea secondo cui il genere maschile rappresenta la norma universale, legittimando una prospettiva gerarchica implicita. Come osserva Sabatini (1987: 23), tale

dinamica riproduce un principio pervasivo che “percorre e regge tutta la lingua «la superiorità dell’uomo sulla donna»”.

2. L’utilizzo di sostantivi come *fraternità*, *fratellanza* o *paternità*. Alcuni concetti astratti e valori ritenuti universali vengono espressi attraverso un lessico marcatamente maschile. Il termine *fraternità* è comunemente impiegato per indicare la solidarietà tra esseri umani, mentre *paternità* viene spesso utilizzata per riferirsi alla responsabilità legale o intellettuale di un’idea o di un’opera. Al contrario, *maternità* raramente assume una valenza simbolica analoga, restando confinato a una sfera biologica o affettiva. Questo squilibrio terminologico riflette una visione patriarcale della società, in cui il maschile si configura come parametro dell’universalità e detentore del potere simbolico.
3. La concordanza al maschile di una serie di nomi (+umano) maschili e femminili. Come accennato nel paragrafo precedente, il genere del sostantivo esercita un’influenza sul genere degli elementi che lo accompagnano. Tuttavia quando in una frase si elencano nomi sia al maschile che al femminile, la concordanza grammaticale avviene sempre al maschile (per esempio: “gli studenti e le studentesse sono stati chiamati”). È la cosiddetta “servitù grammaticale” secondo la quale tra parole maschili e femminili l’accordo finora considerato corretto è al maschile (Bazzanella 2010; Thornton 2022). L’automatico accordo con il maschile riflette un principio di gerarchizzazione che attribuisce priorità al genere maschile, relegando quello femminile a un ruolo subordinato. Esiste un’alternativa già segnalata da Sabatini (1987: 45) in cui la concordanza può avvenire con il nome più vicino al target, la cosiddetta “concordanza per prossimità” (*closest conjunct agreement*). Come spiega Giusti (2022: 10) questa norma permetterebbe di rompere con l’automatico uso del maschile, poiché l’accordo di prossimità prevede la possibilità di usare l’aggettivo femminile plurale interpretato come inclusivo: “Il Presidente ha ricevuto i giornalisti e le giornaliste premiate”.
4. La precedenza del maschile nelle coppie oppositive uomo/donna. Espressioni come “uomo e donna”, “padre e

madre”, “fratello e sorella” seguono un ordine fisso che mette il maschile al primo posto. Questo rispecchia una tradizione culturale che assegna al maschile una posizione di maggiore rilevanza, lasciando il femminile in secondo piano, sia nella lingua sia nell’immaginario collettivo.

5. La designazione delle donne come categoria a parte. Spesso, le donne vengono indicate come un’eccezione rispetto alla norma maschile, e vengono menzionate come una categoria separata, soprattutto dopo una serie di maschili non marcati, che dovrebbero teoricamente includerle, o relegate a un’aggiunta marginale rispetto all’uomo.
6. Le limitazioni semantiche del femminile sempre marcato rispetto al maschile con doppia valenza. In questo punto Sabatini reitera che molti termini maschili hanno un valore più ampio, generico o neutro, mentre le corrispondenti forme femminili risultano marcate e spesso assumono connotazioni riduttive. Frasi come quella portata ad esempio da Sabatini (1987: 25) “Eduardo era uno dei più grandi attori italiani” ci comunica che l’attore risalta sia tra gli attori che tra le attrici, mentre dire che “Titina è stata una delle più grandi attrici italiane” non includerebbe anche gli attori ma porterebbe a pensare immediatamente solo alle donne che si dedicano alla recitazione.

Sabatini dedica poi delle riflessioni a parte alle dissimmetrie relative agli agentivi, cioè i nomi di professione, giacché questi rappresentano le manifestazioni più comuni di sessismo linguistico che emergono dalla ricerca da lei portata a capo sul linguaggio della stampa e degli annunci di lavoro. L’ autrice le distingue nelle seguenti categorie:

1. L’uso del titolo al maschile. L’identificazione di un soggetto femminile con un sostantivo maschile, come nell’esempio posto da Sabatini (1987: 25) “il senatore Susanna Agnelli”, è probabilmente l’espressione più evidente, e allo stesso tempo più discussa, del sessismo linguistico. Gli usi asimmetrici riguardo ai ruoli e titoli professionali hanno l’effetto

collaterale di cancellare, marginalizzare e sminuire la presenza delle donne nei contesti lavorativi più influenti (Sabatini, 1987: 24). Come abbiamo visto, le regole di assegnazione del genere in lingua italiana ricercano una concordanza tra il genere del referente umano e il genere del sostantivo che lo identifica, tuttavia nel caso di agentivi questa regola sembra sfumare dando luogo a una serie di incertezze e oscillazioni linguistiche che in altri contesti sarebbero inammissibili, e che hanno come effetto la mancanza di riconoscimento delle donne in determinate posizioni sociali (Fusco, 2019: 28). Questo uso ha, infatti, una speciale componente di classe, dal momento che, come fa notare in modo esemplare Robustelli (2013) professioni come “maestra, infermiera, modella, cuoca, nuotatrice, ecc. non suscitano alcuna obiezione: anzi, nessuno definirebbe mai Federica Pellegrini nuotatore” ma forme come *ministra* o *ingegnera* provocano tutta una serie di obiezioni che, come vedremo più avanti, ne impediscono un uso normalizzato. Queste resistenze, prosegue Robustelli (2013) “sembrano poggiare su ragioni di tipo linguistico, ma in realtà sono, celatamente, di tipo culturale”.

2. Le sconcordanze grammaticali. L'utilizzo di forme maschili per referenti femminili porta con sé dei potenziali errori di concordanza. Latos (2017: 54) riporta una notizia del settimanale *Oggi*, paradigmatica di questo fenomeno, in cui si riporta “Il Ministro della Salute è, infatti, incinta di due gemelli”. Il termine ministro, maschile sovraesteso, è infatti in contraddizione sia nell'accordo grammaticale con l'aggettivo incinta, sia semanticamente con la funzione riproduttiva che esige un soggetto femminile.
3. Il modificatore *donna*. Una delle strategie di femminilizzazione segnalate da Sabatini è quella di associare a un ruolo o titolo al maschile la parola *donna*, anteposto come *la donna ministro*, o posposto come in *il ministro donna* che significherebbe “donna che ha la funzione di” Sabatini (1987: 50). Questo uso trasmette il messaggio implicito che le donne possono fungere da ministro ma non identificarsi come tale.

Questo tipo di scelta, che prevede la giustapposizione di un sostantivo maschile a uno femminile, conduce senza dubbio al verificarsi di sconcordanze grammaticali, creando chiari dubbi sul genere a cui accordare tutti gli elementi che l'accompagnano.

4. Il suffisso *-essa*. La forma femminile in *-essa* è una strategia di femminilizzazione che risultava produttiva nel passato ma che al giorno d'oggi si preferisce evitare. Molte parole in *-essa* sono state coniate per indicare le mogli di uomini con ruoli di rilievo, soprattutto in ambiti politico, militare e religioso (es. *duchessa*, *contessa*, *sacerdotessa*), ma non alcune di queste formazioni non escludevano sfumature di scherno e derisione (Thornton 2004; Robustelli 2017). Esistono termini in *-essa* con un uso ancora assodato nell'italiano contemporaneo come *studentessa*, *dottoressa* e *professoressa* e altri che risultano superflui, come *vigilessa* o *presidentessa*, giacché *vigile* e *presidente* sono un sostantivi epigenici e per tanto validi anche al femminile.

Esistono infine, altri tipi di dimensioni linguistiche asimmetriche tra donne e uomini che erano in voga ai tempi di Sabatini (1987: 106-107) e che risultano ancora attualissimi. Il primo è l'uso dell'articolo con il cognome esclusivamente al femminile. Sabatini segnalava "la Thatcher", Murgia (2021: 22) segnala come sui giornali contemporanei si trovino "la Boschi, la Raggi, l'Azzolina, la Clinton e la Merkel", a dimostrazione di un uso ancora radicato nell'italiano contemporaneo²⁰. Un secondo caso è costituito dall'uso di *signora* in sostituzione del titolo professionale "la signora Roubert e il professor Ceccardi", così come la segnalazione di una coppia con il solo cognome del

²⁰Vedasi per esempio De Cesare (2023) "Giorgia Meloni, Meloni o La Meloni? La codifica degli antroponimi femminili in biografie generate da ChatGPT e pubblicate su Wikipedia". *Lingue e Culture dei Media*, 1-17, sull'uso dell'articolo con gli antroponimi femminili nelle biografie di donne generate dalla IA o pubblicate su Wikipedia.

marito “il signore e la signora Curie” invece di presentare il cognome di entrambi “il signor e la signora Curie-Skłodowska”.

Anche identificare una donna solo con il nome proprio quando ricopre un carico di rilievo è un altro indicatore di discriminazione linguistica. Come sostiene Murgia (2021: 21):

l’uso del nome proprio delle donne in contesti non confidenziali riduce la distanza simbolica, esprime paternalismo, agevola l’uso del tu familiare e diminuisce l’autorevolezza della funzione ricoperta, riportando la donna alla condizione di principiante, con il sottinteso che, in quanto tale, sia incapace di reggere la responsabilità che porta.

Va inoltre considerato che, in mancanza di un nome completo, risulterà difficile in prospettiva storica futura, associare una donna con i suoi contributi e le sue scoperte.

2.2.2 LE DISSIMMETRIE SEMANTICHE

Le dissimmetrie semantiche sono delle convenzioni che associano un significato diverso a un termine se declinato al maschile o al femminile, derivate, secondo Sabatini (1987: 27), da una serie di regole d’uso imposte e utilizzate inconsapevolmente. Le più comuni sono:

1. Le dissimmetrie semantiche dovute all’uso di aggettivi, sostantivi, forme alterate e verbi. Questo tipo di usi sono una manifestazione dell’influenza che gli stereotipi di genere proiettano sulla dimensione linguistica. Esiste secondo Sabatini (1987: 29) tutta una serie di aggettivi che vengono associati preponderantemente a un soggetto femminile, se hanno a che vedere ad esempio con la bellezza, la delicatezza e la fragilità, o maschile, se relative a caratteristiche come la forza o il coraggio. In tempi più recenti, dall’analisi realizzata da Fusco (2009) emerge che persino nei dizionari esiste una differenza semantica riguardo al genere che porta a connotare la parola *uomo* con attributi come forte, razionale e indipendente, mentre la parola *donna* è specularmente definita come dipendente, tranquilla, incline all’ascolto, all’affetto e

al lavoro di cura (Fusco 2009: 208). Rappresenta inoltre una forma di disequilibrio semantico l'uso dei vezzeggiativi rivolti soprattutto a donne, come *stellina* o *mogliettina*, che secondo Sabatini (1987: 58) propongono una visione riduttiva delle donne.

2. Le polarizzazioni semantiche. Un secondo tipo di asimmetria è quella che Sabatini (1987: 30) definisce polarizzazione semantica e che consiste nel fatto che alcuni aggettivi e sostantivi acquistano significati diversi a seconda del genere. L'autrice porta a esempio espressioni basate su aggettivi quali *una buona donna/un buon uomo* o *una donna leggera/un uomo leggero* in cui la connotazione dei termini femminili si rifà alla sfera sessuale, casalinga o familiare²¹. A livello lessicale, secondo le esperte (Nardone 2016; Cavagnoli 2019) gli esempi più comuni di polarizzazione semantica nell'italiano contemporaneo sono:
 - a. *La segretaria/ il segretario*: la prima è la donna che svolge funzioni amministrative in relazione a un capo, solitamente uomo (la figura della segretaria e del capoufficio è stata per anni un classico dei manuali di lingua italiana), mentre *segretario* è il dirigente di un sindacato o partito politico. Il fenomeno è ancora attuale, basti pensare che ancora in tempi recenti, la decisione di Elly Schlein di presentarsi come *segretaria* del Partito Democratico è stata messa in discussione (Messina, 2023).
 - b. *La maestra/ il maestro*: nel contesto scolastico, *maestra* e *maestro* hanno lo stesso significato, tuttavia la forma maschile ha un significato più ampio, come riporta Sabatini (1987: 59) esso

²¹Per una lista di asimmetrie semantiche riguardanti termini che se declinati al femminile assumono una connotazione peggiorativa e addirittura oscena si può vedere il video del monologo di Paola Cortellesi durante la cerimonia di apertura del premio David di Donatello nel 2018 https://www.youtube.com/watch?v=4WjhLSkXqTk&ab_channel=Rai

“assume una connotazione di altissimo livello qualitativo, mancante per la donna”. In altre parole, mentre le donne rimangono *maestre* a livello della scuola elementare, gli uomini possono essere dei maestri di vita, maestri spirituali o grandi maestri della musica o dell’arte.

- c. *La direttrice/ il direttore*: si fa riferimento a una donna con la funzione di direttrice soprattutto in contesti culturali (scuola, museo, biblioteca) mentre direttore ha un’applicazione molto più ampia: dall’ambito tecnico all’ambito sanitario, dal mondo della cultura a quello politico-istituzionale. Ne è un noto esempio quello del “direttore d’orchestra” Beatrice Venezi, che ha spesso ribadito la scelta di voler essere nominata al maschile (La Repubblica 2021), conscia del fatto che è il maschile a denotare l’autorità e l’eccellenza nel suo ambito, come in quasi tutti gli altri del resto, e che scegliere di essere chiamata *direttrice* la posizionerebbe in un ruolo connotato in maniere sicuramente più umile.
- d. *La collaboratrice/ il collaboratore*: il termine *collaboratrice* è associato maggiormente agli ambiti della cura, a quello domestico e familiare. Un *collaboratore* è più in relazione con l’ambito lavorativo e professionale.
- e. *Il/la governante*: al femminile indica una donna che si occupa della casa o dei bambini, al maschile ha a che vedere con chi ricopre incarichi governativi.
- f. *La professoressa/ il professore*: si tende a parlare di *professoressa* della scuola superiore e di *professori* universitari.
- g. *La signora/ il signore*: per Sabatini (1987: 69) la parola *signora* rimanda allo stato civile e alla condizione sociale della donna, mentre *signore* rimanda ad un concetto più vicino al comando e al potere. Il femminile *signorina*, che di nuovo fa riferimento allo stato civile e alla gioventù, risulta dissimmetrica rispetto a *signorino*, che non acquista lo stesso valore (Sabatini 1987: 106).

3. L'uso dissimmetrico di metafore, metonimie, sineddoci, eufemismi. Sabatini (1987: 68) elenca una serie di espressioni linguistiche stereotipate riportate dai giornali facenti parte del suo corpus, che sono chiaramente e dichiaratamente il risultato di una visione androcentrica del mondo: identificare una donna come *la bionda*, o l'intero genere femminile come *il gentil sesso* o *il sesso debole* o, se esse rivestono un ruolo prestigioso, sottolineare la loro inadeguatezza con formule derisorie come *giudice in gonnella*, risulta quantomeno riduttivo. Murgia (2021) ha attualizzato in qualche modo i contributi di Sabatini identificando nuovi termini ed espressioni che presentano squilibri nell'ambito semantico tratti dalla stampa contemporanea. L'espressione *al femminile*, ad esempio, ha l'effetto di relativizzare e sminuire qualsiasi traguardo raggiunto da una donna: "una vittoria al femminile" o "un team tutto al femminile" non sembra essere un qualcosa di oggettivo o frutto di sforzo, lavoro e intelligenza, ma "la somma di tutte quelle caratteristiche di dolcezza, ancillarità e decoratività che dovrebbero distinguere l'agire delle donne da quello degli uomini" (Murgia 2021: 33). Illuminante in questo l'ambito sportivo: gli sport praticati dalle donne sono spesso accompagnati da un aggettivo qualificativo, mentre si intende che quelli praticati dagli uomini non hanno bisogno di ulteriori specificazioni. Ad esempio è normale parlare di calcio *femminile* ma di calcio, anziché calcio *maschile*, suggerendo implicitamente che lo sport praticato dagli uomini rientri nella normalità e quello praticato dalle donne un'eccezione (Frabotta e Cruz 2025: 20). Altri usi che sminuiscono la presenza femminile sono quelli che identificano donne altamente specializzate con termini generici come *le ragazze*. Esempio il caso del team di ricercatrici che ha scoperto un nuovo virus ma che per il quotidiano nazionale sono "le ragazze del microscopio". Per Murgia (2021: 26), l'apoteosi del sessismo è rappresentato dal termine *una donna* usato per identificare un personaggio femminile rilevante senza però specificare praticamente nulla di lei. La lunga lista di esempi tratta dai titoli dei giornali comprende: "Una donna vince l'oro", "Una donna va alla

Sapienza”, “Il Nobel per la chimica a una donna”, “Una donna è capo della polizia del Veneto”. Secondo l’autrice questo tipo di scelte delata lo stupore dei giornalisti italiani di fronte al fatto, evidentemente per loro inaspettato, che una donna possa fare qualcosa di rilevante. Infine il colore rosa, che come abbiamo visto nell’introduzione è un simbolo indiscutibile della femminilità, è spesso ancora usato come metafora per indicare le donne: “Lo Strega è rosa”, “La giunta regionale è rosa” e “Le quote sono rosa” (Murgia, 2021: 26). Un esempio di questa tendenza è dato dalle squadre nazionali di pallanuoto italiane, i cui epiteti riflettono ancora una volta le differenze di genere: il settebello, la squadra maschile, evoca prestigio e valore, mentre il setterosa, la squadra femminile richiama ancora una volta la femminilità (Frabotta e Cruz, 2025).

4. Forme di identificazione della donna attraverso l’uomo, l’età, la professione e il ruolo. L’identificazione di una donna come “moglie di” o “figlia di” o altre espressioni simili che fanno riferimento ai ruoli familiari, soprattutto in funzione di un uomo, rappresentano un chiaro caso di androcentrismo, poiché riconoscono la presenza femminile attraverso la figura dell’uomo che le accompagna. Secondo Murgia (2021:34) “l’uso decontestualizzato del lessico parentale è una delle forme più sottili, e quindi più perniciose, del sessismo linguistico e si estende a tutti i legami parentali femminili”. In questo senso, uno dei ruoli più comuni associati alle donne è quello di madre: Katalin Karikó, la scienziata che per prima ha messo a punto i percorsi anticovid basati sulla molecola dell’Rna, veniva definita sui giornali di “la madre del vaccino”. Murgia (2021:34) commenta così il fenomeno: “Ogni fondatrice, inventrice o scopritrice di qualcosa di rivoluzionario ne diventa immediatamente «la madre», perché le buone idee maschili escono dalla testa, quelle femminili dall’utero”.

Tutti gli aspetti qui elencati rappresentano delle asimmetrie anche a livello discorsivo, poiché spesso le donne, anche quando presenti e nominate correttamente, vengono poi immerse in

contesti stereotipati che le ridicolizzano o diminuiscono il valore della loro posizione (Manera 2021: 43). Pertanto, risulta fondamentale riconoscere che questi meccanismi linguistici, profondamente radicati nella lingua italiana, non sono meri tratti descrittivi di dubbia rilevanza, ma giocano un ruolo attivo nel plasmare le percezioni sociali di genere. Essi rinforzano schemi patriarcali, contribuendo a rendere meno visibile la presenza delle donne nei discorsi pubblici e istituzionali.

Il rifiuto, esplicito o implicito, dell'uso dei femminili di professione — spesso sostenuto anche da docenti e autori e autrici di materiali didattici — è legato più a pregiudizi di natura soggettiva che a motivazioni grammaticali, nonostante tali forme siano conformi alle regole dell'italiano e stiano progressivamente affermandosi in diversi contesti (Zarra, 2017; Robustelli 2012; 2013; Fusco, 2024). Tra i principali argomenti in detrimento dell'uso del femminile troviamo senza dubbio l'incertezza sull'uso corretto di tali forme, percepite come meno stabili rispetto a quelle maschili, che può generare imbarazzo o timore di sbagliare (Thornton, 2009: 36). Il maschile risulta inoltre più adatto poiché talvolta è concepito come “neutro” e quindi capace di rappresentare entrambi i generi (Coletti, 2015: 127).

Non manca chi adduce la presunta “bruttezza” e cacofonia dei termini femminili, che risulterebbero sgradevoli da ascoltare (Manera, 2021: 25), pesanti, se obbligatoriamente presentati nelle formule di sdoppiamento (Marazzini, 2018:137), nonché distanti dal tradizionale uso linguistico, che vede certi termini declinati solo al maschile (Biemmi e Mapelli. 2023: 85). Infine c'è chi si rifugia nel cosiddetto *benaltrismo*, che consiste nello sminuire il ruolo del linguaggio nella lotta per la parità di genere, sostenendo che le vere priorità siano “ben altre”, di solito economiche o lavorative (Gheno, 2021:110). Tuttavia, come osservano anche Pistolesi (2022 citata da Fusco, 2024: 73), questa posizione tende a eludere il confronto sul sessismo linguistico, stabilendo una gerarchia di problemi che, anziché integrare le diverse dimensioni della disuguaglianza, finisce per banalizzare il valore di un discorso emancipatorio complesso e articolato.

In conclusione, le resistenze all'uso corretto delle forme del femminile e la predilezione per forme dissimetriche e oscuranti in italiano, non dipendono da vincoli linguistici, ma affondano le

radici in fattori culturali e sociali, legati a una visione tradizionale che associa il prestigio e l'autorità al maschile e contribuisce a marginalizzare la presenza femminile.

2.3 IL CAMBIAMENTO LINGUISTICO ATTRAVERSO L'INCLUSIONE

Nella maggior parte dei testi scritti in italiano, il cosiddetto “maschile non marcato” continua a essere impiegato come forma prevalente per riferirsi sia a singole persone sia a gruppi, noti o ignoti (Thornton, 2022; De Cesare e Giusti, 2024). Tuttavia, questa convenzione, lungi dall'essere neutra, riflette una prospettiva androcentrica e si rivela inadeguata a garantire una reale inclusività, generando spesso ambiguità interpretative. A partire dalla consapevolezza di tale criticità, si è assistito negli ultimi anni alla diffusione di strategie linguistiche alternative orientate all'inclusione, volte a evitare il ricorso sistematico al maschile soprattutto nella designazione di persone singole e gruppi misti.

Le linee guida elaborate da numerosi enti e studiose (Agenzia delle Entrate, 2020; Ministero Dell'istruzione, Dell'università e Della Ricerca, 2018; Robustelli, 2012 e 2014) individuano due principali approcci per un uso della lingua più equo dal punto di vista di genere: uno volto a rendere visibile il genere femminile, l'altro a neutralizzare il riferimento al genere. Il primo gruppo di strategie, noto come femminilizzazione (in inglese *engendering*), si fonda sui principi della simmetria nella designazione e della visibilità dei generi, con l'obiettivo prioritario di garantire la presenza linguistica delle donne (Doleschal, 2009: 140). Tali strategie consistono nell'esplicitare il genere grammaticale dei termini che designano persone, evitando il ricorso al maschile sovraesteso attraverso diverse soluzioni linguistiche. Le principali sono:

- a. Sdoppiamento esteso: entrambe le forme di genere vengono scritte per esteso, collegate dalla congiunzione “e”, ad esempio “compagni e compagne”.

- b. Sdoppiamento contratto: le desinenze maschile e femminile sono indicate con una barra obliqua (compagni/e), semplificando la scrittura senza eliminare la distinzione di genere.
- c. Separazione con il punto: entrambe le desinenze vengono segnalate con un punto intermedio (compagni.e), una soluzione che si diffonde soprattutto in contesti digitali e amministrativi.
- d. Uso del femminile generico: il femminile viene adottato come forma inclusiva per indicare gruppi misti, ribaltando la norma tradizionale del maschile concepito come “non marcato”²².

Sebbene queste proposte possano comportare una formulazione leggermente più complessa delle frasi, permettono di comunicare in modo più chiaro, riducendo il carico cognitivo necessario per risolvere eventuali ambiguità. Inoltre, come già evidenziato, contribuiscono a nominare le donne, rendendole visibili nel discorso culturale (Giusti, 2024: 102).

Un'alternativa al linguaggio inclusivo basato sull'esplicitazione del genere consiste nell'adozione di termini e costruzioni linguistiche che lo rendano neutro o non specificato (*degendering*). Questa strategia si articola in diverse tecniche:

- a. Uso di termini epiceni o promiscui: si scelgono parole che non variano in base al genere, come *persona*, *coppia* o *gruppo*, per riferirsi a individui o collettività senza specificare il genere.
- b) Riformulazioni con nomi collettivi o riferimenti al ruolo o alla funzione: invece di usare forme che distinguano il genere, si preferiscono espressioni più generali, come *la comunità studentesca* invece di *gli studenti e le*

²²Un esempio dell'uso del femminile non marcato si può osservare nel regolamento pubblicato dall'Università di Trento che ha deciso di declinare esclusivamente al femminile tutte le cariche, figure e funzioni professionali dell'università (<https://pressroom.unitn.it/comunicato-stampa/unitrento-vara-il-regolamento-di-ateneo-tutto-al-femminile>).

studentesse, o termini istituzionali come *la direzione* o *la presidenza* al posto di *direttore* o *presidente*.

Un'ulteriore strategia di neutralizzazione del genere si raggiunge con alcune riformulazioni sintattiche, che permettono di evitare riferimenti espliciti all'identità di chi compie l'azione. Tra le tecniche più comuni troviamo:

- a. Forme impersonali, che esprimono un'azione senza specificare il soggetto, come “si parla uno alla volta”.
- b) Uso della forma passiva, che permette di eliminare l'agente della frase, ad esempio “il testo va letto” invece di “gli studenti devono leggere il testo”.
- c) Uso di pronomi relativi o indefiniti, che evitano di specificare il genere della persona coinvolta, ad esempio “chi sa la risposta alzi la mano” o “chiunque può rispondere”.

Queste strategie permettono di rendere il linguaggio più inclusivo senza alterare la struttura della lingua, garantendo maggiore neutralità e accessibilità.

Oltre ad oscurare, come abbiamo visto, la presenza delle donne, l'eventuale uso del “maschile non marcato” invisibilizza anche le persone che si identificano come non binarie, cioè che non si identificano nella cornice dei generi tradizionali, le persone *genderfluid*, che non hanno un'identità fissa e stabile nel tempo o quelle *agender*, cioè che hanno poca o nessuna esperienza di genere²³. Queste persone affrontano quotidianamente stigma e sfide, anche a livello linguistico, poiché spesso il linguaggio non contempla il riconoscimento delle loro identità rappresentando un ulteriore ostacolo. Come fa notare Henriksen (2024) la rigidità delle strutture linguistiche:

can alienate students whose identities may not fit within the traditional gender binary. It is difficult for them to feel fully seen or respected in the classroom, where they often feel pressured to

²³ Per una definizione più completa delle diverse identità di genere è utile consultare il glossario di GenderLens (2024: 59)

misgender themselves or prematurely out themselves due to their limited descriptive options

L'emergente necessità di sviluppare strategie linguistiche più inclusive, inoltre, non si limita alla considerazione dell'identità di genere non normative ma, secondo Gheno (2022b: 395), si rivolge ad altre questioni irrisolte legate più in generale all'espressione del genere in ambito linguistico. L'autrice ne segnala principalmente tre:

- a. La possibilità di non esprimere il genere quando ci si riferisce a una persona di cui non si conosce l'identità.
- b. La necessità di indicare una moltitudine mista che possa includere anche persone che non si identificano nel maschile o nel femminile, superando l'insufficienza di formule binarie come "signore e signori".
- c. La ricerca di soluzioni per riferirsi a identità di genere non binarie, che trascendono l'opposizione tradizionale tra maschile e femminile.

In questo contesto inoltre, secondo l'autrice sarebbe interessante fare un salto concettuale dall'idea di un linguaggio inclusivo a quella di un linguaggio *ampio*, "in modo da scardinare una narrazione che vede contrapposta la normalità che include e la diversità che viene inclusa, privandola di qualsiasi *agency*" Gheno (2022a: 31).

Per rispondere alla necessità di rappresentare identità di genere non conformi al binarismo tradizionale, negli ultimi anni sono emerse numerose soluzioni linguistiche, in particolare di tipo grafico, provenienti soprattutto dalle comunità LGBTQ+. Queste proposte, fortemente legate all'esigenza di esprimere un'identità di genere inclusiva e fluida, mirano a superare le rigidità morfologiche del sistema italiano. Comandini (2021: 51) ha analizzato gli scambi linguistici all'interno di alcune comunità LGBTQ+ online, individuando le principali strategie sub-standard di neutralizzazione del genere. Tali strategie si concentrano sulla modifica delle parole in cui la marcatura di genere si realizza tramite una vocale finale, proponendo alternative che sospendono o neutralizzano tale marcatura. Tra le

principali strategie grafiche di neutralizzazione del genere individuate, l'uso dell'asterisco risulta essere il più diffuso, comparando nel 42% dei casi analizzati (es. *tutt**). Segue lo *schwa*, impiegato nel 40% delle occorrenze (es. *tuttə*), che si è recentemente affermato come una delle alternative più discusse e adottate nel dibattito pubblico. Più marginali risultano, invece, altre strategie: l'uso della desinenza in *-u*, presente nell'11% dei casi (*tuttu*), la *-x* con il 5% (*tuttx*), e infine la chiocciola @, adottata solo nel 2% dei casi osservati (*tutt@*).

Accanto alle strategie più diffuse, Gheno (2020) documenta anche una serie di proposte alternative caratterizzate da un uso più sporadico e creativo, spesso circoscritto a contesti specifici o sperimentali. Tra queste:

- a. L'omissione della vocale finale, che lascia in sospeso la marcatura di genere: Car tutt, siamo qui riunit...
- b. L'uso del trattino basso, impiegato in funzione di "vuoto" grafico: Car_ tutt_, siamo qui riunit_...
- c. L'apostrofo, che suggerisce una sospensione simile: Car' tutt', siamo qui riunit'...
- d. La sostituzione con la lettera y, che introduce una desinenza inedita: Cary tutty, siamo qui riunity...
- e. L'inserimento combinato delle due desinenze tradizionali, maschile e femminile: Carei tuttei, siamo qui riunitei...

Un ulteriore aspetto da considerare nel dibattito sull'inclusività linguistica è rappresentato dal sistema pronominale, che svolge un ruolo centrale nell'identificazione del sé e degli altri. Nelle guide di stile in lingua inglese, è ormai diffuso l'uso dei pronomi *they/them/their* per riferirsi a individui il cui genere è sconosciuto, irrilevante o non binario. In particolare, molte persone transgender adottano questi pronomi non per indicare un'assenza o indeterminatezza di genere, ma, al contrario, per affermare un'identità che si colloca al di fuori del binarismo (Caplan 2020; Matsubara 2021). Un esempio analogo si riscontra nello svedese, che ha introdotto il pronome *hen* come soluzione innovativa per riferirsi in modo neutro o inclusivo a soggetti di genere non binario, superando la tradizionale

dicotomia tra *han* (maschile) e *hon* (femminile), e traendo ispirazione dal pronome neutro *den* (Giusti, 2022: 13). In italiano siamo ancora lontano da un accordo generale su strategie linguistiche che possano identificare persone non binarie o fungere da pronomi generico, e per il momento l'unica forma di pronomi avanzata in alternativa a lui/lei, utilizzando lo *schwa*, sarebbe *ləi*²⁴.

La questione riguardante l'utilizzo dei pronomi personali "alternativi" ha anche favorito un altro dibattito promosso dai movimenti LGBTQ+, riguardante l'automaticità dell'attribuzione dell'identità di genere. Quasi sempre, infatti si assume che l'identità di una persona possa essere dedotta dall'aspetto esteriore che questa presenta, ma in alcuni casi possiamo incorrere in fraintendimenti, come nel caso di persone transgender. Attraverso la prassi di chiedere esplicitamente quali pronomi si desidera che si utilizzino per riferirsi a qualcuno, si evitano malintesi che possono creare disagio e si dimostra fin dai primi contatti una predisposizione positiva verso le diverse scelte personali.

In questo senso, l'abitudine di presentarsi specificando i propri pronomi, e di invitare le persone presenti in aula a fare lo stesso, dovrebbe progressivamente diventare una prassi didattica consolidata nell'insegnamento delle lingue. La sempre maggiore visibilità delle persone trans e non binarie, infatti, sollecita un ampliamento delle risorse linguistiche disponibili, rendendo necessario un aggiornamento delle pratiche comunicative per rispecchiare con maggiore fedeltà la diversità delle identità di genere (Frabotta e Manera, 2024: 88).

Le/gli insegnanti di una lingua caratterizzata da un genere grammaticale esplicito come l'italiano si trovano dunque di fronte a un complesso dilemma: attenersi alle regole prescritte dai libri di testo e dalle autorità linguistiche, nella consapevolezza che ciò potrebbe escludere persone non conformi al genere binario presenti nei propri corsi, oppure adottare approcci che permettano la considerazione delle identità di tutte le persone

²⁴ La proposta si trova sulla pagina web di Italiano inclusivo: <https://italianoinclusivo.it/come/>

presenti ma che implicano il ricorso a strategie linguistiche non standard. In questa tensione, si gioca una parte rilevante della responsabilità educativa e inclusiva della didattica linguistica contemporanea. Dato che la lingua che si apprende è un veicolo per comunicare la propria identità da utilizzare anche al di fuori dell'aula nei contesti più diversi, diventa sempre più necessario fornire strutture che permettano a tutte le soggettività di esprimersi, sempre nel rispetto del contesto e in base a convenzioni che possono essere negoziate di volta in volta con il gruppo classe.

2.4 IL SESSIMO LINGUISTICO NEI MANUALI DI ITALIANO L2/LS

Nei manuali di lingua italiana, il sessimo linguistico si manifesta attraverso molteplici modalità, che sono state in parte già oggetto di analisi da parte della ricerca scientifica. Gli studi svolti sull'argomento evidenziano che il sessimo spesso influisce sulle scelte didattiche, in particolare nella selezione e nella valorizzazione dei modelli linguistici proposti, contribuendo così a consolidare rappresentazioni stereotipate all'interno del percorso di apprendimento.

Uno studio svolto da Frabotta (2023) su un manuale di italiano L2/LS plurilivello realizzato utilizzando come modello le *Raccomandazioni* di Alma Sabatini, ha dimostrato che esistono esempi di praticamente tutti gli indicatori messi in luce dalla storica linguista. Si ha l'uso di *uomo* con valore universale (p. 131), di maschile generico quando si parla di *gli italiani* (p. 132), come se questo fosse un gruppo assolutamente eterogeneo o di *compagno* e *studenti* nelle consegne degli esercizi. Non mancano esempi della concordanza al maschile di coppie miste e di costante precedenza del maschile nelle coppie oppositive (p. 131). Quando appaiono le donne, esse sono trattate come una categoria a parte, ad esempio nello slogan di un annuncio pubblicitario che recita "le italiane si piacciono, gli italiani si voltano" (p. 135), in cui curiosamente si rinuncia al maschile generico in un contesto in cui si risalta la rilevanza estetica delle figure femminili. Questo fenomeno si fa presente anche

nell'esempio relativo al femminile marcato: "le italiane" (p.137) sono di nuovo solo donne e di nuovo inserite in un contesto femminilizzato come la moda. Non mancano esempi di titoli al maschile: Giovanna Melandri viene definita "ministro, filosofa e ricercatrice" (p. 139), dando luogo anche a una sconcordanza grammaticale nella continuazione della frase che dice "se non fosse stata ministro" (Figura 2). Infine in un riquadro dedicato al genere delle professioni, se da una parte si invita ad evitare il suffisso *-essa*, in *la vigilessa* e *l'avvocatessa*, si propone come alternativa del femminile la forma del maschile sovraesteso *l'avvocato* e *il vigile urbano* (p. 141).

3. Se Giovanna Melandri non fosse stata ministro, una filosofa. Se non fosse stata affascinata dall'economia politica, la ricercatrice.

Figura 2. Mazzetti *et al.* 2007, p. 225

In sintesi, lo studio dimostra che, da una parte che gli indicatori elencati da Sabatini sono tutt'ora una guida valida per analizzare la presenza di aspetti sessisti nel materiale didattico e, dall'altra, che il sessismo linguistico è un fenomeno presente attraverso molteplici manifestazioni nei testi destinati ad un pubblico straniero.

Un'altra serie di ricerche sono state dedicate alla dimensione quantitativa della presenza del genere nell'ambito del lavoro, alla stereotipizzazione delle figure presentate e all'uso del maschile non marcato con referenti al femminile. Da uno studio realizzato da Nitti (2021: 43) emerge che, di tutti gli agentivi utilizzati in un corpus di 50 manuali di lingua straniera, il 58% era al maschile mentre solo il 4% era al femminile, confermando nuovamente l'associazione tra la sfera lavorativa e il maschile. Similmente Galeano (2016: 114) rileva la costante scelta del maschile per indicare le professioni a eccezione di *ostetrica*, l'unica professione presentata al femminile, nel glossario lessicale di un testo rivolto a persone adulte facente parte del corpus da lei analizzato. Osservando il fenomeno dal punto di vista diacronico, in un arco di tempo che va dagli anni settanta ad oggi, Frabotta e Pauletto (2024:12), hanno notato che la maggiore presenza di nomi di professioni al maschile è costante sebbene la proporzione relativa diminuisca nel tempo. Nei manuali degli anni '70 i sostantivi che indicavano una donna che stesse svolgendo un

lavoro erano il 13% mentre in quelli pubblicati dopo il 2020 questa percentuale arriva al 40%. Anche lo studio in prospettiva diacronica svolto da Vučenović (2023a: 109) riconosce il miglioramento generale degli attuali manuali di lingua, che tendono ad equiparare la presenza maschile e femminile. L'autrice riporta il caso di *Dieci AI* in cui le professioni sono declinate al maschile al femminile in forma assolutamente simmetrica (Figura 3).



Figura 3. Naddeo e Orlandino 2021, p. 162

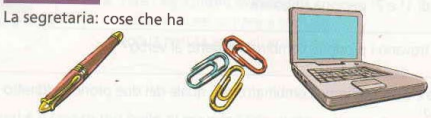
Per quanto riguarda il tipo di agentivi usati per uomini e donne, Nitti (2021: 44) osserva che le professioni più comuni declinate al femminile sono quelle di *segretaria*, *casalinga*, *infermiera*, *maestra* e *impiegata*. Al maschile troviamo invece professioni come *operaio*, *dottore*, *ingegnere*, *avvocato* e *architetto*, tutte

professioni, meno *operaio*, che godono in generale di un maggior prestigio sociale.

Una conclusione simile è quella tratta dallo studio di Sabatini (2022: 37) che nota come le donne vengono spesso rappresentate in ruoli subordinati o comunque associati a professioni di status inferiore rispetto a quelle attribuite ai personaggi maschili, con pochi esempi che sovvertono questa tendenza. Tra le professioni più soggette a questa rappresentazione stereotipata figurano quella di *segretaria*, *commessa* e *infermiera*, frequentemente utilizzate negli esercizi di associazione immagine-parola. Secondo l'autrice, a rafforzare questa visione sbilanciata del mondo del lavoro, contribuisce in modo complementare anche la rappresentazione delle professioni maschili nei testi scolastici: gli uomini sono prevalentemente raffigurati come *direttori*, *dottori*, *ingegneri* o *avvocati*, ruoli che godono di un maggiore prestigio sociale rispetto a quelli assegnati alle donne. Un esempio molto comune all'interno dei libri di testo è quello rappresentato dalla figura 4 in cui si presentano due ruoli strettamente aderenti al genere: il capoufficio al maschile e la segretaria la femminile. Inoltre, i personaggi maschili vengono spesso associati a mestieri che richiedono competenze tecniche e manuali (come gli operai) o che implicano responsabilità nell'ambito politico-istituzionale (come gli assessori), delineando una gamma professionale più diversificata rispetto a quella proposta per le figure femminili.

4. In coppia. Lo studente A è un capoufficio al suo primo giorno di lavoro, ma in ufficio gli mancano alcuni oggetti. Lo studente B è la sua segretaria: guarda che cosa c'è ancora a disposizione in magazzino e decide se riesce ad accontentarlo oppure no. Svolgete il dialogo usando le carte qui sotto, poi scambiatevi i ruoli usando le carte in Appendice (p. 164).

88. ■ Signora Cerri, mi porta un portapenine, per favore?
 ■ Certo, dottor Marchi, glielo porto subito. / Mi dispiace, dottor Marchi, noi ne abbiamo più, lo ordino subito e glielo faccio trovare domani sulla scrivania.

<p>Studente A</p> <p>Il capo: cose che cerca</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 un tablet 2 una penna stilografica 3 un PC portatile 4 dei fogli di carta 5 alcune graffette 	<p>Studente B</p> <p>La segretaria: cose che ha</p>  <p>una penna stilografica alcune graffette un PC portatile</p>
--	---

E 20, 21, 22

Figura 4. Bozzone Costa, Ghezzi e Piantoni, 2015, p. 118

In prospettiva diacronica (Frabotta e Pauletto, 2024: 13) risulta che le figure maschili tendono a coprire una gamma più ampia di ruoli lavorativi, mentre quelle femminili risultano spesso confinate in mansioni più ristrette, ripetitive e generalmente meno qualificate. Tuttavia, nei manuali pubblicati nell'ultimo decennio, questo divario si è significativamente ridotto, con un notevole ampliamento delle attività professionali attribuite alle donne.

Come abbiamo visto l'uso del "maschile non marcato" per le professioni con referente femminile è uno dei fenomeni più evidenti del sessismo linguistico e diversi studi hanno rilevato che questo uso si riflette anche nei manuali dedicati all'insegnamento della lingua italiana a un pubblico straniero. Dall'analisi di alcuni manuali di italiano L2/LS, Vučenović (2022b: 239) ha osservato che la resistenza all'uso delle forme femminili è particolarmente forte nelle professioni di prestigio, tradizionalmente riservate agli uomini in passato come *avvocato* e *medico*. Sabatini (2022: 31) analizzando il manuale *Nuovo Espresso 1*, osserva come nel presentare alcune professioni, si protende per la forma femminile di professioni storicamente svolte da donne, come *l'estetista*, ma si ricorre al maschile per professioni come *avvocato* e *architetto* (Figura 5). Nello stesso volume a p. 152, in un infobox di approfondimento grammaticale, si dice esplicitamente che parole come *medico*, *sindaco* e *architetto* non variano in base al genere.

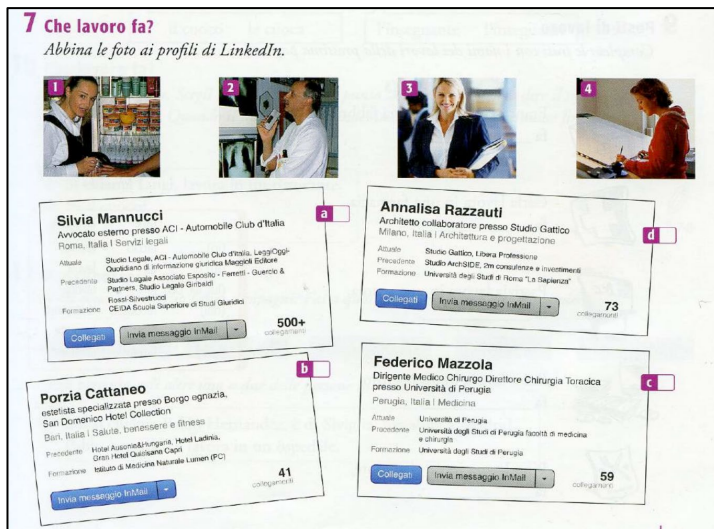


Figura 5. Ziglio e Rizzo, 2014, p. 22

L'autrice, tuttavia, chiarisce che a livelli superiori della stessa collana *Nuovo Espresso* si presentano i femminili *architetta* e *sindaca* (Balí e Dei 2021 p. 170), cosa che dimostra da una parte l'incertezza che caratterizza l'uso dei femminili di professione e, dall'altra la mancanza di coerenza che riguarda determinati contenuti nei diversi volumi di una stessa collana.

Frabotta (2025b), dopo aver analizzato il trattamento della regola del maschile e del femminile degli agentivi all'interno di cinque manuali di italiano L2/LS, considerati nei livelli A1, A2 e B1 del QCER, osserva che, seppur tutti i manuali dedichino al tema uno spazio all'interno della sezione grammaticale, non esiste un trattamento omogeneo della regola, né per quanto riguarda il livello a cui viene presentata, né per quanto riguarda il modello linguistico promosso. Date tutte le variabili da cui è caratterizzata, come abbiamo osservato all'inizio di questo capitolo, la regola degli agentivi può risultare complessa per chi si trova all'inizio del suo percorso di apprendimento della lingua, ciononostante la maggior parte dei manuali la propone al livello A1, senza riprenderla o approfondirla nei livelli successivi (Frabotta, 2025b: 181). In generale i manuali osservati nello studio presentano la regola attraverso l'uso di professioni femminili piuttosto consolidate come *cuoca*, *maestra* o

infermiera. Per quanto riguarda la trattazione del femminile di professioni prestigiose, solo due manuali, *Dieci* e *Via del corso*, introducono l'argomento, indicando il maschile non marcato adatto anche per i referenti femminili (Figura 6). Solo il manuale *Dieci* al livello A2 (Naddeo e Orlandino 2021) introduce una breve nota esplicativa in cui si accenna all'affermazione di forme femminili come *avvocata/avvocatessa*, *architetta*, *ministra* e *sindaca*, il cui uso, tuttavia, non appare condiviso dall'intera comunità di parlanti (Frabotta, 2024b: 181).

Approfondimento grammaticale

2.9 I sostantivi in -ista U4

maschile		femminile	
singolare	plurale	singolare	plurale
il barista	i baristi	la barista	le bariste

2.10 I sostantivi maschili e femminili (professioni) U6

	maschile singolare	femminile singolare
in -o/-a	il commesso, il segretario, l'operaio	la commessa, la segretaria, l'operaia
in -e/-a	il cameriere	la cameriera
in -ista	il barista	la barista
in -ante	l'insegnante	l'insegnante
in -tore/-trice	il direttore, l'istruttore	la direttrice, l'istruttrice
in -ore/-oressa	il dottore, il professore	la dottoressa, la professoressa

Per alcuni nomi di professioni (*medico*, *architetto*, *ingegnere*) in genere usiamo la forma maschile: *Giovanna è ingegnere*. Accanto al termine *avvocato*, troviamo spesso anche *avvocatessa*.

Figura 6, Marin e Diadori. 2017, p. 231

Infine citiamo sinteticamente due esempi di buone pratiche in quanto all'attenzione al linguaggio e alla valorizzazione della presenza femminile. Il già citato manuale *Nove Passi* (Businaro, 2011), presta attenzione anche alla dimensione linguistica attraverso l'utilizzo di termini inclusivi al posto del maschile non marcato. Inoltre promuove l'uso dei nomi di professione declinati al femminile, quali *poliziotta*, *ministra*, *avvocata*, *assessora* e *sindaca*, presenti anche in una scheda grammaticale che riguarda appositamente la questione dei generi dei nomi di professioni. L'equilibrio nella presenza di entrambi i generi si esplicita anche attraverso una presenza bilanciata di nomi, sia comuni che propri, riferiti a persone di sesso maschile o femminile come primi termini all'interno di una coppia come "Le

bambine e i bambini possono giocare nel parco” (Businaro, 2011: 9-10).

Nella stessa linea si trova il manuale *Femminile Plurale* (Boccaccini *et al.* 2024), pensato esclusivamente per un pubblico migrante femminile, che risalta il protagonismo delle donne sia dal punto di vista iconografico che linguistico. Come spiega Chilelli (2024: 52) oltre alle istruzioni destinate esclusivamente alle donne, gli esercizi sono strutturati in un'ottica inclusiva e mirano a contrastare gli stereotipi di genere. A differenza di altri manuali per migranti, dove le professioni femminili si riducono spesso a *badante* o *casalinga*, *Femminile Plurale* presenta un'ampia gamma di mestieri, comprese occupazioni solitamente associate agli uomini. Un esempio si trova nell'attività dedicata alle professioni sanitarie che tra le altre, presenta la professione di *medica di base* (Figura 7).



Figura 7. Boccaccini *et al.*, 2023, p. 90

Nella letteratura scientifica dedicata all'educazione linguistica, quando si tratta l'inclusività si considerano spesso i bisogni educativi speciali o lo svantaggio linguistico, cognitivo e

sociale²⁵. Tuttavia ancora pochi studi hanno indagato sulla necessità di inclusione delle persone che si identificano come non binarie al momento di imparare la lingua italiana. Come docenti considerare questa questione ci spinge ad assumere un posizionamento all'interno dello spazio linguistico, in cui si riconoscano determinati privilegi, come quello di nominarsi senza problemi o conflitti (Manera, 2021: 58), e si stabilisca una relazione di empatia con quelle persone presenti nelle nostre aule che stanno affrontando la problematica dell'autodeterminazione linguistica anche mentre imparano una lingua straniera.

In questo senso, lo studio di Frabotta e Manera (2024: 86) risalta innanzitutto la necessità di cominciare a interrogare i testi riguardo all'inclusione di genere, dal momento che ignorare queste tematiche non comporta un annullamento delle stesse, bensì l'imposizione della norma dominante e l'emarginazione di quelle identità che non si ritrovano in essa. Le autrici cercano di gettare una prima luce sui principali limiti che un manuale di italiano L2/LS presenta in relazione a una visione di genere più ampia. Primo fra tutti la concezione stessa del genere, che si concretizza nella presentazione di regole che non superano mai il binarismo. Inoltre, il maschile continua a predominare sia nelle coppie binarie sia come forma generica per riferirsi a gruppi misti e a professioni declinate al femminile. Le autrici concludono che la lingua impiegata nei manuali risulta ancora lontana dall'essere realmente inclusiva, evidenziando una marcata assenza di esempi che riflettono la crescente complessità e pluralità delle identità di genere nella società contemporanea.

²⁵Una rassegna degli studi più attuali in questo contesto si trova nel volume di Daloso, Michele e Mezzadri, Marco (2021), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca'Foscari.

STRUMENTI

In questo capitolo abbiamo analizzato le molteplici forme che il sessismo può assumere nell'uso lingua italiana, seguendo il percorso tracciato da Alma Sabatini e sviluppato successivamente dalle principali studiose contemporanee. A conclusione della trattazione, presentiamo una sintesi dei principali aspetti da considerare per individuare la presenza di sessismo linguistico nei manuali didattici. A tal fine, verrà proposta una griglia di osservazione composta da una sequenza di domande mirate ad analizzare i materiali didattici, risaltando i principali indicatori di sessismo linguistico e contribuendo così a una lettura critica e consapevole dei contenuti proposti a livello linguistico.

1. La distribuzione di agentivi maschili e femminili

È fondamentale osservare se i nomi di professione vengono proposti in modo numericamente bilanciato al maschile e al femminile lungo l'intero manuale. Considerata la persistente associazione tra personaggi maschili e ruoli professionali, una rappresentazione equa degli agentivi contribuisce a veicolare l'idea che le donne possano occupare qualsiasi posizione lavorativa, promuovendo al contempo la naturalezza d'uso delle forme femminili nella lingua quotidiana.

2. La visibilità delle donne nei ruoli lavorativi

È importante verificare se nei libri di testo viene proposta una varietà ampia di professioni per entrambi i generi, evitando la marginalizzazione delle figure femminili in determinati settori. Una rappresentazione equilibrata contribuisce a restituire la complessità e la reale presenza delle donne nel mondo del lavoro.

3. Rompere con gli stereotipi anche nella lingua

L'associazione sistematica di uomini e donne a determinati ruoli nei libri di testo tende a riprodurre gerarchie di potere in cui le figure femminili risultano subordinate. Un modo efficace per

contrastare queste dinamiche è proporre modelli che sovvertono le aspettative di genere, presentando ad esempio donne in posizioni di rilievo (come *medica* o *direttrice*) e uomini in ruoli di supporto (come *infermiere* o *segretario*).

4. Evitare strategie inadeguate di femminilizzazione

Alcune formule linguistiche usate per riferirsi alle donne in ruoli tradizionalmente maschili, come l'aggiunta del modificatore donna (es. *il ministro donna*) o l'impiego del suffisso *-essa* (es. *vigilessa*), risultano non necessarie. La prima implica che la donna ricopra un ruolo senza però essere pienamente identificata con esso, mentre la seconda è spesso associata a connotazioni storicamente svilenti o ridondanti, specie quando si applica a nomi già epiceni come *presidente* o *vigile*. Entrambe le soluzioni possono generare ambiguità grammaticali e rinforzare stereotipi di genere.

5. Nominare al femminile

Quando si rappresenta una donna in una posizione lavorativa di prestigio, specialmente in ambiti tradizionalmente maschili, è fondamentale utilizzare la forma femminile del nome di professione. Termini come *ingegnera*, *sindaca* o *avvocata*, pur percepiti talvolta come inusuali, sono pienamente legittimi e conformi alle regole morfologiche dell'italiano. Il loro impiego contribuisce a rendere visibile la presenza femminile, evitando l'effetto neutralizzante del maschile sovraesteso.

6. La regola del femminile dei sostantivi professionali

Nelle sezioni dedicate all'approfondimento grammaticale, è essenziale presentare le regole di formazione del femminile e del maschile nei nomi di professione, evidenziando eventuali incertezze e dubbi, e riflettendo sugli aspetti sociali legati a tali scelte linguistiche. Questo approccio, non solo contribuisce a chiarire la complessa struttura linguistica di queste forme, ma stimola anche una discussione critica sulle implicazioni sociali relative alle diverse scelte linguistiche.

7. Integrare strategie di visibilità o neutralizzazione del genere

È importante verificare se nelle istruzioni e negli esercizi vengano adottate strategie linguistiche inclusive, come la presenza di entrambi i generi attraverso lo sdoppiamento o l'impiego di forme neutre come *coppia* o *gruppo*. Nelle coppie di termini che contrappongono generi, come “studenti e studentesse” è ricorrente l'ordine che pone il maschile in prima posizione. Questa sequenza, spesso automatica, riflette una gerarchia simbolica che assegna al maschile maggiore centralità e visibilità, relegando il femminile a un ruolo secondario anche sul piano dell'immaginario collettivo.

8. Attenzione alle dissimmetrie semantiche

Un uso attento e non sessista della lingua implica, innanzitutto, il superamento delle polarizzazioni semantiche che attribuiscono significati diversi allo stesso termine a seconda del genere, come nel caso di maestra o direttrice, spesso limitati all'ambito scolastico. È inoltre importante presentare i personaggi femminili con nome e cognome, evitando di definirli attraverso ruoli parentali (come moglie o madre) o espressioni che ne riducono l'autorevolezza (*signorina, ragazza, una donna*).

9. Caratteristiche personali non discriminanti

È fondamentale prestare attenzione all'uso degli aggettivi, poiché il linguaggio ha un ruolo cruciale nella costruzione e nel mantenimento degli stereotipi di genere. Attribuire sistematicamente alle figure femminili tratti come la bellezza, la fragilità, la dolcezza o la delicatezza, mentre agli uomini si associano aggettivi legati alla forza, alla determinazione o all'intelligenza, contribuisce a consolidare una visione dicotomica e limitante dei ruoli di genere

10. Nuove forme di inclusività

Negli ultimi anni, si sono affermate diverse proposte linguistiche volte a favorire l'inclusione, come l'impiego dello *schwa* o dell'asterisco, con l'obiettivo di rendere visibili e riconoscibili soggettività non binarie o non conformi al genere. È importante che tali soluzioni vengano menzionate nei manuali didattici, sia come fenomeni linguistici emergenti, specificando i diversi contesti comunicativi in cui trovano applicazione, sia come strumento per l'espressione dell'identità individuale, per rispondere ai bisogni comunicativi di chi utilizza il materiale didattico, contribuendo così a rendere l'ambiente educativo più accogliente e rispettoso delle differenze.

<i>Scheda di analisi dei contenuti linguistici</i>			
<i>IL trattamento degli agentivi.</i>		Si	No
1	I nomi delle professioni sono presentati in maniera equilibrata sia al maschile che al femminile?		
2	Si dà visibilità alle donne in un'ampia varietà di ruoli lavorativi senza cadere in scelte stereotipate?		
3	Si mettono in discussione le gerarchie tradizionali, nominando donne che rivestono professioni di prestigio e uomini in ruoli ausiliari (per es.: “ <i>la sindaca e il segretario</i> ”)?		
4	Le donne vengono nominate attraverso forme femminili anche nei ruoli professionali di prestigio, evitando il ricorso al maschile sovraesteso?		
5	Si evita l'uso di strategie di femminilizzazione che non risultano necessarie, come l'uso del modificatore <i>donna</i> o il suffisso <i>-essa</i> ?		
6	Si omette l'articolo in presenza del cognome di una donna che riveste una posizione rilevante, identificandola con il titolo corretto (per es.: “La ministra Boldrini” e non “La Boldrini”)?		
7	Si presenta in modo accurato la regola dei maschili e femminili di professione, contestualizzando la tematica e presentando le diverse opzioni d'uso?		
<i>Aspetti semantici.</i>			
8	Si eludono le polarizzazioni semantiche che danno diverso significato ad uno stesso termine se declinato al maschile o al femminile (per es.: <i>maestra</i> e <i>direttrice</i> usate solo nel contesto scolastico)?		

9	Si presentano i personaggi femminili rilevanti sempre con nome e cognome, evitando riferimenti a ruoli parentali (per es.: “la moglie/madre di”) o il ricorso a termini che sminuiscono la loro posizione (per es.: <i>signorina, ragazza o una donna</i>) ?		
10	Si evita l’associazione di aggettivi appartenenti a determinati campi semantici in base al genere (per es.: la bellezza, la delicatezza e la fragilità nel caso delle donne)?		
<i>Strategie di visibilizzazione e inclusione.</i>			
11	Si evitano termini apparentemente inclusivi che sono connotati invece al maschile e invisibilizzano (per es.: “gli italiani”)?		
12	Si utilizzano diverse opzioni per dare visibilità al genere, come gli sdoppiamenti?		
13	L’ordine dei termini nelle coppie con entrambi i generi alterna la posizione del maschile e del femminile in primo piano? (per es.: “compagna e compagno”)		
14	Nelle istruzioni delle attività, si utilizzano varie forme per neutralizzare il genere, come <i>coppia</i> o <i>gruppo</i> ?		
15	Si presentano, anche solo con fini conoscitivi, le strategie inclusive non standard come l’asterisco e lo <i>schwa</i> ?		

RISORSE

1. LINEE GUIDA PER UN LINGUAGGIO RISPETTOSO DEL GENERE

Nel corso degli ultimi anni sono stati pubblicati numerosi testi con suggerimenti relativi all'uso di termini, formule e espressioni che permettono di evitare gli usi sessisti della lingua italiana. Qui di seguito una breve lista delle principali:

- a. *Linee Guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo* di Cecilia Robustelli, Comune di Firenze in collaborazione con Accademia della Crusca
Link: https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee_Guida_+per_l_uso_del_genere_nel_linguaggio_amministrativo_del_MIUR_2018.pdf/3c8dfbef-4dfd-475a-8a29-5adc0d7376d8?version=1.0
- b. *Donne, grammatica e media*. Suggerimenti per l'uso dell'italiano di Cecilia Robustelli, (a cura di) Associazione GiULia, in collaborazione con Accademia della Crusca, Inpgi, Fnsi, OdG del Lazio e Lombardia (giugno 2014).
Link: https://www.sns.it/sites/default/files/2021-05/2014%20donne_grammatica_media.pdf
- c. Agenzia delle entrate (2020). *Linee guida per l'uso di un linguaggio rispettoso delle differenze di genere*.
Link: https://www.agenziaentrate.gov.it/portale/documents/20143/1742359/Linee_guida_linguaggio_genere_2020.pdf/
- d. L'Accademia della Crusca e la questione di genere.
L'Accademia della Crusca ha riunito in una pagina web, aggiornata costantemente, tutte le questioni relative alla

lingua e al genere che sono state affrontate nel corso degli anni.

Link:

<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/titolo/16406>

2. APPROFONDIMENTI SULLA LINGUA NON SESSISTA

- a. La casa editrice Zanichelli presenta un approfondimento, che comprende un articolo e un video sul sessismo nella lingua italiana con l'autrice Vera Gheno.

Link: <https://aulalettere.scuola.zanichelli.it/materie-lettere/italiano-lettere/la-lingua-italiana-e-sessista>

- b. Diversi podcast hanno dedicato puntate alle tematiche del linguaggio non sessista e inclusivo. Tra i più interessanti si trovano:

- *La linguacciuta*, di Ilenia Zodiaco, episodio 3 *Chi ha paura della ministra?*

Link:

<https://open.spotify.com/episode/6WsQ4bYCAiLvx3WZxZDuLh>

- *Amare parole*, curato da Vera Gheno, dedica diversi episodi alle tematiche relative a genere e lingua

Link: <https://www.ilpost.it/podcasts/amare-parole/>

- *Ma che genere di linguaggio*, scritto e ideato da Ilenia Costa e prodotto da uRadio in collaborazione con il Cug e il Tavolo sul linguaggio di genere dell'Università di Siena.

Link:

<https://open.spotify.com/show/2awMKduHcUsiZDJwkNcG20>

- *WORDS - Cosa significa parlare inclusivo*, un podcast realizzato con diversi interventi di persone esperte di linguaggio inclusivo in cui si riflette sui diversi aspetti che lo conformano. Si trattano anche temi trasversali come l'età, la salute mentale e le minoranze.

Link: <https://www.mediobanca.com/it/hp-media/podcast/words-cosa-significa-parlare-inclusivo.html>

- c. Il progetto social *Parliamo in Genere* è una comunità di docenti di italiano L2/LS in cui si condividono contenuti relativi ai diversi temi alle questioni di genere, eventi formativi, articoli scientifici e divulgativi, etc.

Link gruppo facebook:
<https://www.facebook.com/groups/1689163071232896>

Link profilo Instagram:
<https://www.instagram.com/parliamoingener/>

3. APPROFONDIMENTI SUL LINGUAGGIO INCLUSIVO

- a. Il Dipartimento di Lingue e Letterature Romanze dell'Università del Michigan ha creato una pagina con diverse attività e risorse sul linguaggio inclusivo per chi insegna lingue e culture romanze, compreso l'italiano, organizzate per livelli.

Link: <https://sites.lsa.umich.edu/rl-gdc-nini/#Italiano-2>

- b. La pagina *Pronouns.org* spiega, in lingua inglese, l'importanza dei pronomi nella comunicazione inclusiva e offre una serie di strategie sul loro uso.

Link: <https://pronouns.org/asking>

- c. Il *Gender in Language Project*, sviluppato nel 2021 da ricercatori dell'Università della California, Berkeley, è una risorsa online gratuita che fornisce grammatiche di genere per diverse lingue. Per ogni lingua si descrive il

funzionamento del genere e le forme inclusive di genere utilizzate da persone non binarie, trans e altre persone per auto-identificarsi.

Link: <https://www.genderinlanguage.com/italian>

- d. Il sito *Italiano inclusivo* tratta esaustivamente dell'uso dello *schwa* nella lingua orale e scritta, aiutando a risolvere diversi dubbi che lo circondano.

Link: <https://italianoinclusivo.it>

- e. Il video *Cos'è lo SCHWA?* di Scottecs, basato sui disegni del fumettista Sio, è una risorsa visivamente interessante per presentare in classe la questione del linguaggio inclusivo in italiano.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=Rzmb0II3oAA&t=131s&ab_channel=Scottecs

- f. Il webinar *Linguaggio inclusivo in classe* tenuto da Manuela Manera per la casa editrice Lattes, offre ottime riflessioni e spunti per sviluppare un approccio consapevole sull'argomento.

Link:

<https://www.youtube.com/watch?v=uFNN6POVu-I>

- g. La TEDx talk di Vera Gheno *Brevissima storia dello schwa* si riflette sulla sperimentazione linguistica al di là del binarismo attraverso l'uso del simbolo “ə”.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=uFNN6POVu-I&ab_channel=S.LATTES%26C.EDITORIS.p.A.

CAPITOLO 3

IMMAGINE

3.1 IL RUOLO DELL'IMMAGINE NEI LIBRI DI TESTO

Nei manuali di lingue straniere, l'immagine e la parola scritta costituiscono i due principali strumenti attraverso i quali si struttura il processo di apprendimento. Nel corso del tempo, l'evoluzione dei libri di testo ha mostrato un incremento significativo dell'uso delle illustrazioni, che hanno assunto un ruolo sempre più centrale nella trasmissione dei contenuti linguistici e culturali (Giaschi, 2000: 34). I progressi nella grafica editoriale non solo hanno reso le figure esteticamente più accattivanti, al fine di aumentare l'interesse degli e delle apprendenti, ma hanno anche rafforzato il loro valore didattico, trasformandole in strumenti funzionali all'acquisizione (Pederzoli, 2016: 82). Nel contesto dell'apprendimento linguistico, l'iconografia non svolge una funzione meramente decorativa, ma rappresenta un elemento strutturale del processo didattico, poiché i codici visivi seguono regole e convenzioni interpretative specifiche che influenzano la costruzione del significato (Pederzoli, 2016: 74). Attualmente le tipologie visive maggiormente impiegate all'interno dei libri di testo includono fotografie, illustrazioni, sia sotto forma di disegni che di fumetti, e i materiali considerati più "autentici", ovvero elementi tratti direttamente dalla realtà, come ritagli di giornale, pagine di riviste o volantini pubblicitari (Pederzoli, 2016: 79), alle quali si aggiungono oggi i contenuti estratti dal web e quelli creati con l'intelligenza artificiale²⁶.

²⁶La relazione tra sulla creazione delle immagini attraverso la AI e fenomeni come il sessismo e la stereotipizzazione è già stata osservata da diversi studi come quello di García-Ull, Francisco-José; Melero-Lázaro, Mónica (2023).

Secondo Wright (1989: 2) le immagini svolgono un ruolo fondamentale nell'apprendimento, poiché facilitano la comprensione del lessico e delle strutture linguistiche, stimolano la memoria visiva e favoriscono processi cognitivi complessi come l'interpretazione e l'inferenza. Nella tassonomia proposta da Clark e Lyons (2004), vengono individuate diverse funzioni svolte dalle illustrazioni nei libri di testo: decorative (con finalità estetiche), rappresentative (per illustrare concetti o oggetti), mnemoniche (per rafforzare la memorizzazione), organizzative (per evidenziare relazioni tra contenuti) e interpretative (per spiegare processi o relazioni causali). Entrambi gli studi sottolineano il potenziale delle immagini nella costruzione di modelli mentali duraturi, che influenzano non solo l'apprendimento linguistico ma anche la formazione di valori, atteggiamenti e visioni del mondo (Wright 1989; Clark e Lyons 2004). In questo senso, è importante considerare che la dimensione culturale delle immagini va oltre la mera trasmissione di conoscenze, contribuendo alla diffusione di modelli sociali e identitari.

L'immagine possiede un'immediatezza comunicativa che ne facilita la decodifica, tuttavia il suo significato non è mai neutro, ma risulta vincolato al contesto socioculturale da cui proviene e di chi la interpreta. Questo aspetto risulta particolarmente rilevante nella didattica interculturale, dove le immagini possono favorire la comprensione e il confronto tra diverse realtà culturali ma, se non selezionate con attenzione, rischiano di veicolare stereotipi o rappresentazioni distorte della diversità. Infine l'efficacia comunicativa delle raffigurazioni dipende dall'uso consapevole che se ne fa: una scelta attenta delle immagini nei materiali didattici può arricchire l'esperienza di apprendimento e promuovere una maggiore sensibilità interculturale, mentre una scelta di contenuti stereotipati o poco inclusivi rischia di essere problematica e di trasmettere visioni limitate della realtà.

Le rappresentazioni visive, inoltre, attivano meccanismi di identificazione tra i/le discendenti e i soggetti raffigurati: "The

"Gender stereotypes in AI-generated images". *Profesional de la información*, v. 32, n. 5, e320505. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.05>

images and language which are used in teaching, and the extent to which learners can identify with them, have an important effect on how well people learn” (Women in EFL, 1991: 2). Gli attributi assegnati ai personaggi, le loro interazioni e i contesti in cui appaiono rappresentati, contribuiscono alla costruzione dell’immaginario sociale di chi fruisce del materiale (Cavagnoli e Dragotto, 2021: 26). Sebbene il processo di formazione identitaria si sviluppi prevalentemente durante l’infanzia e l’adolescenza, il confronto con i valori dominanti prosegue per tutto l’arco della vita, e i contenuti simbolici veicolati dai prodotti mediali, inclusi i testi didattici, esercitano un’influenza significativa. Una distanza tra l’esperienza vissuta dagli studenti e dalle studentesse, anche adulti, e i modelli proposti può incidere negativamente sull’autopercezione, sulla motivazione e sul senso di inclusione e partecipazione all’interno del processo di apprendimento (Biemmi e Mapelli 2023; Pavlenko 2000: 90).

Data l’importanza delle immagini come veicolo formativo e informativo, il ruolo dei/delle docenti, non può limitarsi alla consapevolezza della loro presenza o l’eventuale adeguamento al contesto tematico in cui sono inserite, ma deve tenere presente il loro valore simbolico e la loro funzione pedagogica. Questo esercizio critico è indispensabile per orientare chi impara verso una lettura consapevole delle rappresentazioni visive e per stimolare un atteggiamento riflessivo nei confronti degli eventuali limiti del materiale didattico. Inoltre, poiché le/gli insegnanti spesso ricoprono anche la funzione di creatrici e creatori e di contenuti e materiali, il loro ruolo risulta centrale: la selezione delle immagini deve avvenire con criteri rigorosi, evitando di perpetuare narrazioni stereotipate e privilegiando una rappresentazione inclusiva e plurale della realtà sociale.

3.2 SQUILIBRI DI GENERE NELLE IMMAGINI

In considerazione della centralità della componente iconica sia nei processi comunicativi che in quelli educativi, numerose istituzioni internazionali hanno elaborato linee guida volte a individuare gli elementi critici che possono rendere le immagini visivamente squilibrate rispetto al genere o portatrici di stereotipi. Tra i documenti più rilevanti si segnalano le raccomandazioni

dell'UNESCO (2009) sulla rappresentazione di genere nei libri di testo e quelle dell'European Institute for Gender Equality (2024), incentrate sulla comunicazione visiva. Entrambe le fonti pongono l'accento su aspetti fondamentali per la promozione di una rappresentazione equa e inclusiva.

Un primo elemento critico riguarda la distribuzione dei ruoli di genere, che si manifesta nella reiterazione di modelli stereotipati largamente presenti nella tradizione iconografica. Ciò è particolarmente rilevante in ambiti in cui la dimensione di genere è storicamente marcata, come la raffigurazione delle professioni: la consueta associazione tra figure maschili e posizioni di prestigio o potere (medico, dirigente, imprenditore) e figure femminili e professioni subordinate o legate alla sfera della cura (infermiera, segretaria) è uno degli esempi più ricorrenti. Analogamente, si suggerisce che la rappresentazione delle persone con disabilità superi la consueta associazione con ruoli passivi, come quello del paziente o dell'assistito, per proporre immagini che ne valorizzino l'autonomia e la partecipazione sociale. Allo stesso modo, è essenziale raffigurare uomini e donne impegnati in una varietà di attività quotidiane e professionali, evitando di riprodurre schemi rigidi che associano le donne esclusivamente a compiti di cura e gli uomini a ruoli produttivi o direttivi.

Un altro aspetto cruciale è la visibilità di soggetti con identità di genere e orientamenti sessuali non conformi alla norma eterosessuale. L'inclusione di immagini che ritraggano, ad esempio, coppie o famiglie dello stesso sesso contribuisce a contrastare pregiudizi e ad ampliare l'orizzonte di rappresentazione della realtà.

Dal punto di vista compositivo, si raccomanda di prestare attenzione alla distribuzione del protagonismo visivo all'interno delle immagini: la posizione dei corpi, le posture assunte e la centralità delle figure possono infatti contribuire a rafforzare ruoli dominanti o subordinati. Anche l'uso del colore veicola significati simbolici non neutrali: tonalità come il rosa, spesso associate al femminile, alla cura e all'emotività, o l'azzurro, connotato come maschile o legato alla forza, alla razionalità e alla tecnologia, possono rinforzare associazioni stereotipate se impiegate in modo automatico e acritico.

Nonostante le numerose raccomandazioni per una comunicazione più equa, i mass media — attori centrali nella costruzione dell’immaginario sociale e strumenti chiave della diffusione culturale — continuano a veicolare immagini irrealistiche, fortemente ancorate a stereotipi di genere. Come osserva Papakristo (2014: 67), la pubblicità, che ha da sempre attribuito alle donne un ruolo centrale, ha storicamente contribuito alla diffusione di modelli femminili rigidi e limitanti. A partire dagli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, infatti, si è affermata la figura della casalinga, dedita alla cura della casa e dei figli, un modello così radicato da risultare ancora oggi presente nell’immaginario collettivo. Le istanze femministe emerse negli anni Sessanta e Settanta hanno avviato un processo di trasformazione delle rappresentazioni di genere nei media, favorendo l’introduzione di nuove figure più aderenti ai mutamenti sociali e culturali (Capecchi, 2009: 39). Attualmente, la comunicazione pubblicitaria propone un ventaglio più ampio di rappresentazioni femminili, che vanno dalla madre premurosa alla donna trasgressiva, dalla professionista alla sportiva, fino alla nonna, all’amica e alla lavoratrice (Papakristo, 2014: 68). Tuttavia, secondo l’autrice, tali rappresentazioni continuano a essere improntate a una semplificazione eccessiva, che restituisce modelli ancora poco rappresentativi della complessità del ruolo femminile nella società contemporanea (Papakristo, 2014: 77).

Lo studio condotto da Valtorta *et al.* (2017) sulle pubblicità trasmesse in prima serata dalla televisione italiana conferma l’esistenza di significative disuguaglianze nella rappresentazione di genere. Una prima disparità emerge dalla distribuzione anagrafica: il 73% delle donne rappresentate ha meno di 35 anni, mentre questa fascia d’età riguarda solo il 53% degli uomini. La ripartizione dei ruoli rivela ulteriori asimmetrie: solo il 14,8% degli uomini è mostrato in contesti legati all’affettività e alla cura, a fronte del 37,4% delle donne. Inoltre, l’82% delle protagoniste femminili appare in pubblicità relative a prodotti per la casa, contro il 58,4% degli uomini, segnalando la persistenza di una divisione dei ruoli fortemente legata a modelli tradizionali (Valtorta *et al.*, 2017: 151). Come sottolinea anche Capecchi (2009: 40) la comunicazione pubblicitaria attuale “sebbene in apparenza celebri la parità tra i sessi, non sembra scalfire in

profondità la classica gerarchia di potere tra uomini e donne, né sembra promuovere una piena valorizzazione del genere femminile”.

Un ulteriore aspetto costantemente problematico riguarda la rappresentazione del corpo. Sebbene dagli anni Ottanta si sia registrata una maggiore varietà nelle figure di genere proposte dai media, l’aspetto fisico continua a essere rigidamente codificato: l’ideale dominante promuove la magrezza per le donne e la muscolosità per gli uomini, con conseguente valorizzazione o penalizzazione sociale di determinati tipi di corpo e stili estetici (Capecchi, 2009: 38).

In definitiva, nella cultura mediatica dominante, le immagini femminili, e in parte anche quelle maschili, restano ancora lontane da una rappresentazione autentica e plurale. Continua a mancare una visione che includa donne attive nel lavoro e nell’innovazione, appartenenti a diverse etnie, età e morfologie corporee. Solo il riconoscimento di corpi reali, non idealizzati né strumentalizzati, può restituire la complessità e la ricchezza dell’esperienza umana nella sua interezza.

3.3 RAPPRESENTAZIONI DI GENERE NELLE ILLUSTRAZIONI DEI MANUALI

L’analisi critica delle immagini dei libri di testo è fondamentale per comprendere in che modo le rappresentazioni visive contribuiscano alla costruzione di una visione della realtà, dell’identità e delle relazioni sociali che può essere inclusiva ed egualitaria, oppure, al contrario, veicolare forme più o meno esplicite di discriminazione. Le ricerche condotte finora sulle illustrazioni presenti nei manuali di italiano L2/LS si sono concentrate principalmente su due ambiti: l’identità e gli stereotipi. Il primo riguarda il ruolo che le immagini svolgono nei processi di identificazione da parte di chi apprende: la possibilità di riconoscersi nei personaggi raffigurati influisce, come si è visto, sulla motivazione e sull’efficacia dell’apprendimento, rendendo cruciale una selezione iconografica consapevole e rispettosa della diversità. Il secondo ambito riguarda la necessità di contrastare rappresentazioni stereotipate, promuovendo invece

una visione aggiornata, paritaria e positiva dei ruoli di genere, sia nella sfera pubblica sia in quella privata.

3.3.1 IMMAGINE, CORPO E IDENTITÀ

Emerge con chiarezza, dalle analisi condotte sulle immagini presenti nei manuali di italiano L2/LS, la tendenza a rappresentare un modello umano piuttosto uniforme, caratterizzato da specifiche costanti visive e demografiche. Uno degli aspetti più evidenti riguarda lo squilibrio di genere nella distribuzione dei personaggi raffigurati. Sebbene si rilevi una progressiva riduzione della disparità, la presenza maschile continua a prevalere rispetto a quella femminile, sia nei manuali destinati agli adulti che in quelli rivolti all'infanzia. Daloiso e D'Annunzio (2021: 135) stimano una rappresentazione maschile compresa tra il 52% e il 54%, mentre Frabotta (2024a: 176) registra un dato ancora più marcato, pari al 61%. Anche nei libri destinati all'infanzia, la tendenza si conferma: Scaglioso e Del Chirico (2022: 312) segnalano una presenza maschile del 53% a fronte di una rappresentazione femminile che si attesta solo al 39%.

Un'altra dimensione significativa è quella etnica: la rappresentazione nei manuali rispecchia un modello fortemente eurocentrico, con una netta predominanza di figure bianche. I dati raccolti rilevano una prevalenza di soggetti bianchi che va dal 51% riportato da Daloiso e D'Annunzio (2021: 35) fino a un impressionante 99% rilevato da Frabotta (2024a: 176)²⁷. Questo dato suggerisce non solo un'omogeneità di soggetti nella selezione iconografica, ma anche una conseguente marginalizzazione delle identità che non sono ritenute espressione di questo standard. Questa impostazione risulta problematica sotto diversi aspetti. Da un lato, la pretesa di

²⁷ La disparità nei risultati dei due studi è dovuta probabilmente al fatto che Frabotta (2024a) prende in esame esclusivamente la categoria di "persona razzializzata" mentre Daloiso e D'Annunzio presentano la categoria di "caucasico" e poi una serie di altre categorie razziali. Anche il livello dei materiali analizzati dai due studi sono diversi, dal momento che il primo interessa i livelli iniziali e il secondo il livello B2.

rappresentare la popolazione italiana prescindendo dalla sua crescente multietnicità restituisce un'immagine parziale e poco aderente alla realtà sociale contemporanea. Dall'altro, nel tentativo di raffigurare i/le potenziali destinatari/e del manuale, si trascura il fatto che questi/e possano provenire da contesti culturali e geografici differenti e possedere una pluralità di origini.

Allo stesso modo, l'età dei personaggi rappresentati segue uno schema piuttosto uniforme, con una netta prevalenza di figure giovani. La giovinezza si impone come criterio dominante, relegando gli adulti maturi e gli anziani a una presenza residuale o addirittura inesistente (Daloiso e D'Annunzio 2021; Frabotta 2024a). Questa tendenza non è priva di implicazioni: la scelta di escludere determinate fasce d'età contribuisce a costruire un immaginario in cui solo la gioventù appare degna di visibilità. Di nuovo, anche nello spettro di vita adulta, le persone che si avvicinano all'apprendimento della lingua possono avere diversi ranghi di età, ma questo viene scarsamente considerato all'interno dei manuali.

Un altro aspetto ricorrente è la rappresentazione del corpo, soprattutto femminile, secondo canoni estetici rigidi e stereotipati. Nelle unità dedicate alla descrizione fisica e caratteriale, emerge con forza un ideale di bellezza che privilegia la magrezza come parametro dominante (Sabatini 2022; Frabotta 2024a; 2025a). Frabotta (2024a: 178) osserva come la varietà corporea sia significativamente più ridotta tra le figure femminili rispetto a quelle maschili: il 98,40% dei corpi femminili rientra nei canoni della magrezza, contro l'86,9% dei corpi maschili. In un ulteriore studio relativo ai modelli corporei diffusi in un ampio campione di libri di italiano L2/LS, nelle sezioni dedicate all'apprendimento del lessico del corpo umano (Frabotta, 2025a) si rileva lo stesso grado di aderenza a modelli di conformità e, persino nei manuali diretti alla popolazione migrante, la figura scelta come modello di corpo umano risultava essere bianca (Figura 8).

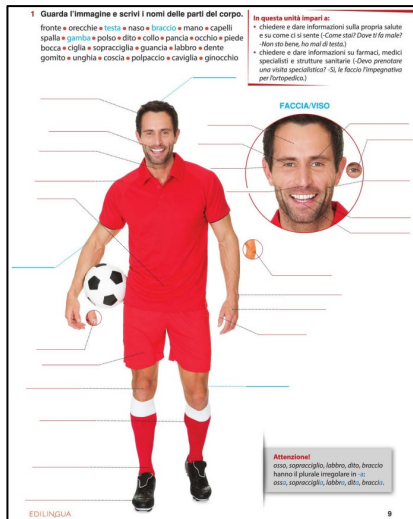


Figura 8. Flammini e Pasqualini 2020, p. 9

Ancora più eclatante risulta la totale assenza di rappresentazioni di persone con disabilità: gli studi finora condotti sui manuali di italiano L2/LS confermano una sistematica esclusione di questi corpi dall'iconografia didattica (Daloiso e D'Annunzio 2021; Puglisi 2023; Frabotta 2024a). Questa omissione non è casuale, ma riflette un'impostazione abilista profondamente radicata nella progettazione dei materiali scolastici. Come sottolinea Frabotta (2024a: 180), l'assenza di figure con disabilità nei libri di testo non solo nega la loro esistenza all'interno del discorso educativo, ma contribuisce a rafforzare la percezione dei corpi disabili come invisibili, marginali e decisamente inadatti a essere inclusi in un prodotto editoriale destinato a un pubblico straniero.

L'impatto dell'esclusione dei soggetti con caratteristiche che si allontanano dallo standard dominante non è trascurabile: la mancanza di diversità corporea priva le studentesse e gli studenti di modelli con cui identificarsi, consolidando l'idea che solo alcuni corpi – bianchi, giovani, normodotati, conformi agli ideali estetici dominanti – siano meritevoli di rappresentazione. In questo senso, le scelte iconografiche dei manuali sembrano contribuire attivamente alla diffusione di modelli poco reali ed

escludenti. Alla luce della diversità che caratterizza tanto la popolazione studentesca che apprende l'italiano, quanto la società italiana rappresentata nei manuali, questa rigida adesione a modelli normativi appare come un limite significativo e difficilmente giustificabile.

3.3.2 STEREOTIPI DI GENERE NELLE IMMAGINI DEI MANUALI

Diversi studi hanno analizzato le immagini dei libri di testo e il loro rapporto con gli stereotipi di genere, evidenziando una persistente disuguaglianza nella rappresentazione delle attività svolte da uomini e donne (Daloiso e D'Annunzio 2020; Frabotta 2022; Sabatini 2022). Dai risultati emerge che le figure femminili sono prevalentemente associate ai ruoli domestici e di cura, come casalinghe e madri, mentre gli uomini appaiono raramente impegnati nelle faccende private. Questa disparità rafforza l'idea che tali attività siano "naturali" per le donne. Un esempio è quello tratto dal manuale *Italiano anche noi* in cui si vede esclusivamente una donna realizzare alcuni classici compiti domestici (Figura 9).

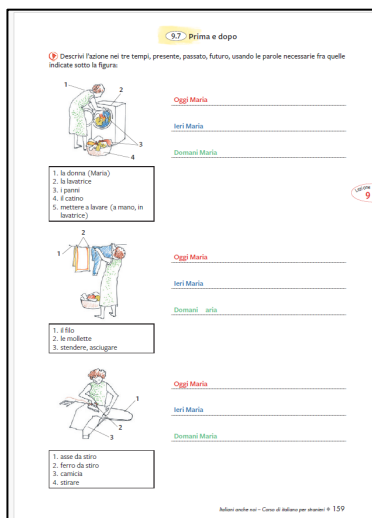


Figura 9. Affinati e Lenzi, 2011, p. 159

Lo studio sulle immagini nei manuali di italiano L2/LS realizzato da Frabotta (2022: 221) mostra che l'ambito domestico è l'unico in cui le donne superano numericamente gli uomini, che invece dominano in contesti sportivi e ludico-ricreativi. Per di più, all'interno della sfera privata, i personaggi femminili compiono un numero più vario di azioni, spesso finalizzate al benessere altrui. L'analisi di Cognigni e Vecchi (2018: 7) conferma la persistenza di una rappresentazione stereotipata della distribuzione dei ruoli, soprattutto nell'ambito privato. Nei manuali osservati dalle ricercatrici, le scene di vita domestica ritraggono quasi esclusivamente donne impegnate nelle faccende quotidiane, come cucinare, pulire, stirare, accudire i bambini, mentre gli uomini risultano scarsamente coinvolti nella gestione familiare²⁸. Similmente, nell'analisi realizzata da Galeano (2016: 113), su un manuale dell'anno 2001 emerge che i protagonisti maschili sono costantemente assenti nelle immagini che trattano la famiglia e le professioni legate alla cura degli anziani, mentre le protagoniste femminili sono quasi esclusivamente associate a professioni e ruoli relativi alla cura della casa e della persona.

Anche la rappresentazione del mondo del lavoro risente di questa disparità: le immagini tendono a raffigurare uomini impegnati in professioni varie e socialmente rilevanti, mentre le donne appaiono relegate a lavori tradizionalmente femminili, come quello di insegnante, di commessa o di segretaria. Questo scenario perpetua un'immagine della società anacronistica e lontana dalla realtà, rafforzando una visione caricaturale e superata dei ruoli di genere (Biemmi 2017; Naves e Wisnia-Weill 2015).

Fortunatamente, alcune ricerche suggeriscono una parziale evoluzione nella rappresentazione professionale. Vučenović (2023a: 105) nel confronto diacronico tra due manuali, uno del 2002 e l'altro del 2021, rileva un cambiamento nella rappresentazione delle professioni: mentre nel primo caso le donne erano associate a mestieri di basso prestigio, come segretaria, infermiera o panettiera (Figura 10), nel manuale più

²⁸Le autrici fanno riferimento anche all'immagine che rappresenta la famiglia Togni di cui si è parlato nell'introduzione (cfr. Figura 1).

recente si nota una maggiore diversificazione, con la presenza, ad esempio, di una programmatrice (Figura 11). Quest'ultima scelta, secondo l'autrice, contribuisce a contrastare il pregiudizio secondo cui le donne non sarebbero portate per le professioni del settore tecnologico, e amplia i modelli di riferimento per le studentesse (Vučenović, 2023a: 108).

UNITÀ 1

B Completate secondo il modello:

Paolo Rossi è ingegnere.

Paolo Rossi
ingegnere
NET srl - società di ingegneria
00186 Roma - Italy - Via Ciriaco De Gallo, 12
tel. (+39) 06 171 28 21 fax (+39) 06 171 28 41
www.net.it

Fausto Bini
AUTORIPARAZIONE
BINI
Fausto Bini
BNI srl - ALTEPECCHIA
00186 Roma - Italy - Via
Bianco, 19
tel. (+39) 06 1561 875
fax (+39) 06 1561 880
www.bini.it

Alfredo Bianchi
dipendente ICT
Prestige - 7901 - Via Sessa
Bianco, 19
tel. (+39) 06 156 29 42
fax (+39) 06 156 29 43
www.dnscsp.it

Valeria Venti

Anna Borghi

Maria Servi

Figura 10. Falcinelli, Mazzetti e Servadio, 1999, p. 14

ASCOLTARE Due lavori diversi

Ascolta le due interviste e completa lo schema come negli esempi: quali sono per Donato e Maddalena gli aspetti positivi e negativi della loro professione?

Donato / giardiniere

Maddalena / programmatrice

Figura 11. Naddeo e Orlandino, 2021, p. 124

In generale, i manuali più recenti oscillano tra ruoli tradizionali e tentativi di innovazione, con pochi esempi di rappresentazioni realmente contro-stereotipiche. Un caso interessante è quello di Nuovo Espresso 4 (Bali e Dei, 2017), che nel capitolo dedicato al mondo del lavoro inizialmente presenta immagini di donne impegnate in ruoli tradizionali, come maestre o assistenti sanitarie (Figura 12) ma successivamente introduce figure femminili in ambiti meno convenzionali, come quello della meccanica (Figura 13).

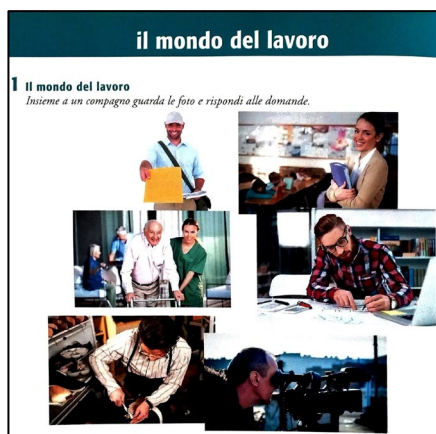


Figura 12. Bali e Dei. 2017 p. 42

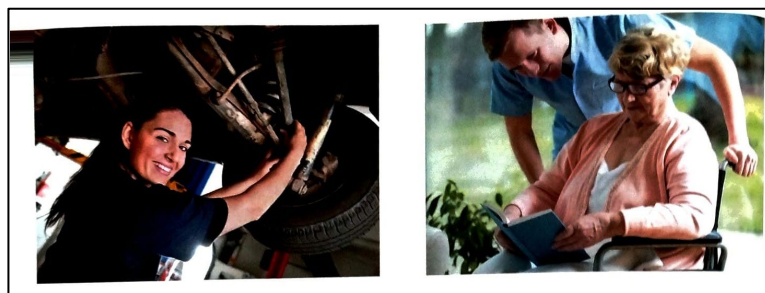


Figura 13. Bali e Dei. 2017 p.48

Per quanto riguarda la simbologia associata ai generi, le analisi realizzate sui testi di italiano per l'infanzia (Galeano, 2016; Scaglioso e Del Chierico, 2022) osservano la presenza di simboli tradizionali: si raffigura il padre con il giornale, la valigetta o l'auto, i bambini con i trenini o il pallone e le bambine con il

grembiolino, le bambole e le cassette. Per le autrici questi elementi, introdotti sin dall'infanzia, contribuiscono a consolidare le aspettative di genere. Non mancano le associazioni cromatiche dell'azzurro per maschi e del rosa per le femmine: nella *Grammatica italiana per bambini* (Galasso 2006) analizzata da Galeano (2016:106), sebbene esista una presenza quasi simmetrica tra i due protagonisti Francesco e Giulia, essi vengono subito accostati ai colori distintivi del genere (Figura 14).



Figura 14. Galasso, 2017, p.11

La separazione tra le attività svolte da ciascun genere si riflette anche nell'occupazione degli spazi. Biemmi (2017: 43) sottolinea che i personaggi maschili appaiono spesso in ambienti aperti, mentre le donne sono ritratte in spazi chiusi, rafforzando l'idea che l'uomo sia libero di muoversi nel mondo esterno, mentre la donna sarebbe confinata alla dimensione domestica. Tale dicotomia si ritrova a pieno nell'analisi che Galeano (2016: 106), in cui la distribuzione dello spazio tra personaggi maschili e femminili risulta squilibrata: mentre infatti uomini e bambini sono spesso rappresentati in attività all'aperto o al di fuori

dell'ambiente domestico, le donne e le bambine appaiono prevalentemente impegnate in occupazioni casalinghe o in attività più statiche rispetto ai loro coetanei maschi.

In generale possiamo concludere che un materiale didattico costellato di stereotipi alimenta una visione rigida e distorta della realtà, basata su ruoli considerati biologicamente determinati e fuori discussione. Questo, oltre a diffondere un modello sociale desueto, può influire non solo sulle aspettative personali, ma anche sulla percezione di sé delle studentesse e degli studenti e le loro aspirazioni. La scarsa presenza di modelli femminili in ruoli di rilievo nei libri di testo, infatti, può demotivare le ragazze e le bambine, facendole sentire marginalizzate e poco importanti.

Come esperienza in controtendenza è possibile citare il manuale 9 passi (Businaro, 2011), sviluppato all'Università di Bologna, che si propone di garantire una rappresentazione equa di personaggi femminili e maschili, sia a livello linguistico che iconografico. L'obiettivo, secondo le parole dell'autrice, non è una forzata inversione dei ruoli, ma una rappresentazione più varia e rispettosa delle differenze. Per Businaro (2011: 10), superare gli stereotipi di genere significa anche riflettere sui concetti di autonomia e indipendenza: le donne, spesso descritte come passive e bisognose di approvazione, dovrebbero essere rappresentate come agenti attive della propria vita, così come gli uomini non dovrebbero essere limitati al ruolo di soggetti aggressivi e distaccati. Inoltre, una maggiore attenzione alla varietà dei modelli affettivi e alla sessualità potrebbe contribuire a una visione più inclusiva e realistica delle identità di genere.

Anche il già citato *Femminile Plurale* (Boccaccini et al. 2024) presenta una varietà di figure femminili in diversi ambiti lavorativi, sia quelli tradizionalmente associati alle donne come commessa o insegnante, sia quelli meno comuni, come avvocatessa o architetta, (Figura 15). In questo modo il testo dimostra di essere uno strumento che, oltre all'educazione linguistica, promuove l'uguaglianza di genere grazie a contenuti mirati e a scelte didattiche consapevoli (Chilelli 2024: 52).

 **16** Ascolta l'audio e scegli le professioni che senti.

1 commessa

2 architetta

3 avvocat

4 parrucchiera

5 impiegata

6 insegnante

7 sarta

8 musicista

9 casalinga

Figura 15. Boccaccini *et al.* 2024, p.66

STRUMENTI

In questa sezione, a partire dai contenuti esaminati nei paragrafi precedenti, verranno individuati alcuni concetti chiave relativi alle principali forme di sessismo visivo riscontrabili nei libri di testo di italiano L2/LS. L'obiettivo è fornire uno strumento utile per riconoscere, descrivere e problematizzare la rappresentazione di genere nelle immagini. A tal fine, si presenterà una scheda di analisi articolata in una serie di quesiti mirati, pensati per guidare una revisione critica dei materiali iconografici, con l'intento di promuovere un approccio didattico più equo e inclusivo.

1. La presenza e riconoscimento

Nell'analisi delle illustrazioni presenti nei libri di testo, un aspetto fondamentale riguarda la rappresentazione equilibrata di figure maschili e femminili. Più che una parità numerica rigida, è importante considerare la distribuzione dei generi in modo che entrambi siano visibilmente presenti e valorizzati all'interno delle immagini.

2. La questione dell'identità

La rappresentazione di una pluralità di identità all'interno dei libri di testo svolge un ruolo fondamentale nella costruzione di modelli di riferimento inclusivi e nella promozione di una visione della società che riconosca e valorizzi la diversità. La presenza di soggetti differenti per genere, età, etnia, abilità e altre dimensioni dell'identità non è solo una questione di equità, ma incide direttamente sulla percezione che gli studenti e le studentesse sviluppano di sé e degli altri. Un approccio intersezionale assicura che tutti i gruppi sociali possano riconoscersi nei contenuti proposti, ampliando le possibilità di identificazione e contribuendo a una maggiore apertura e sensibilità verso la complessità delle identità delle persone presenti nelle nostre classi. Per esempio risulterebbe riduttivo raffigurare le persone anziane solo nei ruoli di nonni/e o le persone con disabilità come soggetti "con problemi".

3. Il modello corporale

È essenziale esaminare le illustrazioni nei libri di testo per valutare se contribuiscono a rafforzare o a sfidare gli stereotipi culturali relativi al corpo e, di conseguenza, il loro impatto sulla formazione dell'identità delle studentesse e degli studenti. L'analisi dovrebbe focalizzarsi sulle rappresentazioni del corpo per verificare se esse riflettono standard estetici limitati (come corpi magri per le donne e muscolosi per gli uomini) o se propongono rappresentazioni variate e realistiche.

4. I ruoli di genere

L'equilibrio nella rappresentazione non si misura esclusivamente in termini quantitativi, ma attraverso un'analisi qualitativa del ruolo e della visibilità attribuiti a ciascun genere. È importante valutare se le immagini offrono una rappresentazione diversificata dei ruoli di genere, evitando di limitarsi ai soli stereotipi tradizionali. Per esempio, è necessario verificare se le donne sono rappresentate in una gamma di attività che vanno oltre i ruoli di cura, e se gli uomini sono mostrati in contesti che includano anche ruoli e professioni tradizionalmente considerate femminili.

5. Rompere con le gerarchie

L'associazione ricorrente di uomini e donne a determinati ruoli lavorativi nelle immagini dei libri di testo riproduce schemi gerarchici in cui le figure femminili appaiono spesso in posizioni marginali o subalterne. Per contrastare queste rappresentazioni stereotipate, è importante introdurre immagini che mettano in scena una maggiore varietà di ruoli e contesti, sovvertendo le aspettative tradizionali.

6. La rappresentazione della famiglia

La rappresentazione dei ruoli familiari dovrebbe riflettere la loro reale diversità e non riproporre costantemente il modello nucleare ed eteronormativo. In un contesto educativo

inclusivo, è fondamentale dare visibilità anche a strutture familiari monoparentali, ricostituite, omogenitoriali o interculturali, affinché tutte le alunne e gli alunni possano riconoscersi nei materiali proposti.

7. L'ambientazione spaziale

Le immagini nei libri di testo spesso riflettono differenze nei luoghi e negli spazi associati ai generi. Gli uomini sono frequentemente rappresentati in spazi pubblici, aperti e dinamici, mentre le donne sono più spesso raffigurate in spazi chiusi e privati. Un'analisi di questi ambienti può evidenziare come l'immagine del "dominio pubblico" sia spesso legata agli uomini, mentre il "dominio privato" viene sovente associato alle donne, rafforzando stereotipi di genere.

8. Le associazioni tra i generi e simboli.

Nella rappresentazione dei personaggi all'interno dei libri di testo, l'uso di elementi iconografici connotati in senso tradizionalmente di genere, come l'abbigliamento, gli accessori o i colori, può risultare limitante rispetto alla complessità e alla diversificazione delle espressioni identitarie. L'attribuzione di specifici oggetti o capi d'abbigliamento a un genere definito – ad esempio, gioielli, gonne e cosmetici per le figure femminili, cravatte e cappelli per quelle maschili – riflette stereotipi che non rispecchiano la pluralità delle scelte individuali né la variabilità culturale di tali codici simbolici. Un approccio più attento alla rappresentazione iconografica dovrebbe dunque considerare la fluidità di tali elementi, evitando schematizzazioni rigide che possano rafforzare visioni dicotomiche dell'identità di genere.

<i>Scheda di analisi delle immagini</i>			
<i>La questione dell'identità.</i>		Si	No
1	Si offre una distribuzione equilibrata tra figure maschili e femminili?		
2	Esiste una varietà di soggettività in quanto al protagonismo?		
3	Si mostrano personaggi di età diverse, comprese donne e uomini anziane/i?		
4	Sono presenti personaggi con diversi colori di pelle o con simbologie culturali non solo occidentali?		
5	Le morfologie corporee utilizzate per rappresentare uomini e donne rompono il modello canonico di bellezza ?		
6	Sono presenti personaggi con identità di genere diversa e orientazione sessuale non solo eteronormativa?		
<i>Ruoli, modelli sociali e simboli.</i>			
7	Si presentano donne e uomini in un'ampia varietà di ruoli e situazioni?		
8	Entrambi i generi vengono raffigurati sia in ruoli di potere che in ruoli subordinati?		
9	Le figure femminili sono ritratte in ruoli diversi rilevanti, di potere e decisionali? (direttrici, manager, ecc.)		
10	Si mostrano personaggi maschili in professioni considerate tipicamente femminili (insegnanti, badanti, parrucchieri, ecc.)?		

11	I modelli di famiglia riflettono la varietà presente nella realtà sociale con genitori single e “famiglie allargate” o multietniche?		
12	Le persone anziane sono raffigurate non solo come nonne/i o ma anche in altri ruoli più dinamici?		
13	Le persone con disabilità vengono rappresentate in modo attivo e indipendente?		
14	Si presentano personaggi femminili e maschili in proporzioni uguali sia negli spazi pubblici che in quelli privati?		
15	Gli elementi iconografici utilizzati (abbigliamento, accessori, colori, ecc.) attribuiscono caratteristiche di genere in modo fluido e diversificato?		

RISORSE

1. PIATTAFORME CON ESEMPI DI IMMAGINI INCLUSIVE

Esistono diverse banche dati online che forniscono gratuitamente immagini che rompono con gli stereotipi e presentano una maggiore visibilità delle minoranze²⁹.

a. Gender Spectrum Collection

Archivio fotografico dedicato alle diverse identità di genere, con immagini di persone trans e non-binari che vanno oltre i cliché. Questa collezione ha lo scopo di aiutare i media a rappresentare meglio i membri di queste comunità come persone non necessariamente definite dalla loro identità di genere - persone con carriere, relazioni, talenti, passioni e vite domestiche.

b. Link: <https://genderspectrum.vice.com/>

c. Nappy

La pagina web Nappy. com presenta fotografie che ritraggono persone nere impegnate in diverse attività quotidiane e sono suddivise in categorie tematiche, tra cui cibo, individui, ambienti, viaggi e lavoro.

Link: <https://nappy.co/>

d. Natural Women Collection

La app per la creazione di immagini *Canva* ha a disposizione uno stock di immagini che rappresentano donne ritratte nella quotidianità con corpi naturali e senza

²⁹ I seguenti suggerimenti sono per lo più estratti dal blog di Alice Orru, esperta in comunicazione inclusiva <https://www.aliceorru.me/sito-foto-di-stock-inclusive/>.

nessun intervento per renderle più affini ai canoni di bellezza.

Link: <https://www.canva.com/p/canvanaturalwomen/>

e. *Disabled And Here Collection*

Un progetto guidato da persone con disabilità per offrire immagini stock gratuite e inclusive, con foto e illustrazioni che celebrano persone con disabilità nere, indigene e di colore.

Link: <https://affecttheverb.com/collection>

f. *Age-Positive Image Library*

La prima biblioteca gratuita che mostra immagini positive e realistiche degli ultracinquantenni. Le foto mostrano una rappresentazione più realistica e diversificata dell'invecchiamento, per contribuire a sfidare gli stereotipi sulle persone anziane. La biblioteca, che contiene oltre 3.000 immagini e viene aggiornata regolarmente, è disponibile gratuitamente per chiunque.

Link: <https://www.agewithoutlimits.org/image-library>

g. *Fotonica*

Fotonica è la banca immagini di Comunicattive, agenzia di comunicazione femminista attiva da oltre vent'anni su temi sociali. Propone uno stock di foto, illustrazioni e icone grafiche creato insieme alla comunità LGBTQIA+ e femminista, con il contributo di esperti di fotografia, illustrazione e graphic design. Pensata per realtà impegnate in campagne sociali, editoria e informazione, Fotonica offre rappresentazioni autentiche, inclusive e plurali, capaci di raccontare tutte le persone con forza e originalità. Le immagini sono a pagamento.

Link: <https://fotonicastock.it/>

h. Flickr di UN Women

UN women mette a disposizione diverse gallerie di foto che rappresentano donne di tutto il mondo in diversi contesti e attività: dalla politica all'agricoltura, dall'attivismo alla vita domestica e familiare.

Link: <https://www.flickr.com/photos/unwomen/albums/>

2. RISORSE PER LA RIFLESSIONE SUL SESSISMO NELLE IMMAGINI

a. Uno sguardo nuovo nella comunicazione pubblica

La regione Emilia-Romagna ha elaborato delle linee guida per migliorare la comunicazione dei suoi enti pubblici in cui individua alcuni criteri trasversali utili alla pianificazione delle attività comunicative e analizza alcune campagne pubblicitarie che li applicano.

Link <https://parita.regione.emilia-romagna.it/cultura-di-genere/contrasto-stereotipi/media-e-comunicazione-1/linee-guida-in-ottica-di-genere-rer.pdf/@@download/file>

b. Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi illustrati

Pubblicazione frutto del progetto sviluppato dalla Città di Torino *Quante donne puoi diventare?* (Turin, 2003) ha come obiettivo smontare gli stereotipi di genere più comuni negli albi illustrati.

Link:

<http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf>

- c. *Con occhi nuovi. Riconoscere gli stereotipi sessisti e razzisti nelle immagini per l'infanzia*

Guida realizzata dall'Università di Firenze per l'analisi delle immagini dei libri della scuola primaria ed offre alcuni percorsi possibili per addestrarsi a riconoscere gli stereotipi sessisti e ripercorrere le loro origini e la loro storia.

Link:

<https://www.ereditaculturali.sagas.unifi.it/upload/sub/progetti/Con-occhi-nuovi.pdf>

- d. *Guide for Strengthening Gender Equality and Inclusiveness in Teaching and Learning Materials*

Una guida, in lingua inglese, sviluppata dall'Agenzia degli Stati Uniti per lo sviluppo internazionale, che suggerisce diverse strategie per la creazione di immagini, ma anche lingua e contenuti, inclusivi e non sessisti.

Link:

https://static1.squarespace.com/static/5cb1f6beaadd34703fcc968c/t/606b41b54deba51221b43a6c/1617641911502/8460-3_DERP_Gender_Guide_V3_102715_r9_FNL.pdf

- e. *Image that can change the world*

Tomas Gunnarsson, fotografo e giornalista svedese esperto in questioni di genere, ha creato una guida in cui riflette sugli aspetti, sottili e meno sottili, che rendono le immagini non inclusive rispetto al genere, la razza, l'età, l'orientamento sessuale. La guida è messa a disposizione dall'Istituto Italiano di Cultura di Stoccolma.

Link:

https://iicstoccolma.esteri.it/wp-content/uploads/resource/doc/2021/03/images_that_change_the_world_-_a_guide_to_equal_communication.pdf

CAPITOLO 4

CULTURA E ATTUALITÀ

4.1 IL CONTENUTO CULTURALE NEL MATERIALE DIDATTICO

La cultura è uno degli aspetti fondamentali di un curriculum di italiano come lingua straniera poiché, soprattutto nella glottodidattica moderna di tipo comunicativo, non si concepisce un'educazione linguistica svincolata dalla competenza socioculturale (Pavan 2000: 79). Sebbene il concetto di cultura sia ampio e comprenda numerosi aspetti, nel presente capitolo ci si occuperà principalmente dell'applicazione della prospettiva di genere alla cultura presente sui manuali di italiano intesa come civiltà, cioè di quei "modelli culturali italiani che per la loro qualità, possono essere indicati al mondo come esemplari" (Balboni 1994: 56). Storicamente, infatti, sono stati molti gli ambiti culturali che hanno spinto persone di tutto il mondo ad imparare la lingua come veicolo per poter accedere ai grandi dell'arte: dall'architettura, alla moda o al design, dalla letteratura alla musica o al cinema. Non si parlerà della cultura intesa come l'insieme di modelli culturali propri di una società, cioè le "soluzioni che gli italiani hanno dato a problemi di natura: nutrirsi, creare nuclei familiari, organizzarsi socialmente" (Balboni 1994: 56). Questa scelta è dovuta principalmente al fatto che esiste ancora un numero ridotto di studi che ha analizzato dal punto di vista del genere il modo in cui i modelli socioculturali italiani vengono presentati nei manuali di lingua, sebbene sia un ambito molto propizio per la riflessione in questo senso.

I riferimenti culturali, costituiti da personaggi, luoghi, avvenimenti e opere, raccontati attraverso immagini e testi, come interviste, biografie o approfondimenti, vengono utilizzati come spunti di varia natura e detengono un notevole protagonismo all'interno delle unità didattiche dei manuali diretti a un pubblico straniero.

L'immagine della cultura italiana che si riscontra sui manuali, frutto delle scelte editoriali, costituisce una rappresentazione parziale costruita su un canone che riflette gusti e preferenze personali e sociali. Di conseguenza, risulta legittimo interrogarsi sui meccanismi di selezione di questi contenuti tenendo presente che, per secoli, all'interno del settore culturale è stata privilegiata la presenza e la creazione maschile, e le donne sono state considerate semplicemente un'eccezione (Sapegno, 2014: 97). Raramente considerate e scarsamente valorizzate, le artiste, le creatrici e le donne illustri sono state spesso assenti dagli eventi, dai luoghi e anche dai materiali e documenti che sanciscono il valore culturale e lo trasmettono alla posterità (Criado Pérez 2020; Brogi 2022), compresi i manuali scolastici (Frabotta 2021a; López-Navajas 2021).

Questa situazione, come segnala López-Navajas (2021: 15-17) non è priva di conseguenze a vari livelli. Dal punto di vista sociale, si escludono le donne dalla costruzione della visione del mondo trasmessa dai testi scolastici e si contribuisce alla loro delegittimazione, naturalizzando la disuguaglianza e motivando la discriminazione, che si assume con maggior naturalità. In secondo luogo, la scarsa rilevanza culturale o il trattamento delle donne come un qualcosa di eccezionale e unico, fa sì che queste non si sentano parte integrante di una tradizione culturale collettiva, il che debilita la loro posizione nella società. Si è spesso trascurato il fatto che le donne hanno una propria genealogia, che le vede come eredi di altre donne, e anche di uomini, che le hanno precedute e dalle quali si sono ispirate per creare. Rintracciare le radici dei contributi femminili nell'ambito scienza, nella letteratura o nelle diverse arti e mestieri, consente di portare alla luce trame nascoste ma necessarie a comprendere il nostro presente. Dal punto di vista culturale, il fatto di ignorare le scoperte, i contributi e la conoscenza prodotta dalle donne, causa la perdita di una parte della nostra eredità culturale, che in definitiva, si traduce in una perdita di valore per tutte e tutti. Infine, nell'ambito educativo, la mancanza di riferimenti alle figure femminili fa sì che i materiali didattici siano carenti e presentino contenuti incompleti e parziali.

Numerosi sono ormai gli studi dedicati alla riscoperta della vita e delle opere di donne illustri e molti altri quelli che cercano

di dare valore all'operato delle figure contemporanee: la loro persistente assenza dai libri di testo rappresenta nell'attualità un divario difficilmente giustificabile.

4.2 DOVE SONO LE DONNE NELLA CULTURA ITALIANA?

Come anticipato, la scarsa visibilità delle donne nei luoghi e nei contenuti culturali e di attualità, è un fenomeno ormai ampiamente segnalato dagli studi di genere, che hanno allo stesso tempo cercato di districare le ragioni che hanno privato le donne del loro spazio nella storia. La consapevolezza che questo sia un fenomeno strutturale risulta importante per comprendere le dinamiche che sottostanno alle scelte editoriali e autoriali che sono all'origine della creazione dei materiali didattici. L'esclusione delle donne dai contesti culturali, e di conseguenza dai libri di testo, infatti, non è riconducibile né a una loro carenza di talento né a una minore predisposizione femminile per determinate discipline, ma è il risultato di dinamiche profondamente intrecciate alle aspettative sociali e ai ruoli di genere imposti alle donne nel corso dei secoli (Frabotta 2022: 629).

Di Cristofaro Longo (2010, 20) distingue tre tipi di discriminazione che hanno impedito alle donne di avere un ruolo maggiore nella società e, di conseguenza, di diventare popolari nella cultura generale. In primo luogo, troviamo l'"impedimento", che si riferisce a tutti gli ostacoli che hanno tenuto lontano le donne dai luoghi di creazione e riconoscimento. Innanzitutto il ruolo primordiale associato al genere femminile, e cioè quello di essere madre, sposa e in generale colei che si prende cura degli altri, ha fatto sì che per un'infinità di donne fosse impossibile dedicarsi alla creazione artistica per la pura e semplice mancanza di tempo (De Diego 1987: 17). D'altro lato, va da sé che molti artisti hanno potuto dedicarsi a carriere totalizzanti, che li hanno portati alla creazione di grandi opere, perché nell'ombra della loro vita quotidiana, c'erano donne che si occupavano di tutte le faccende materiali necessarie al sostentamento della loro vita (Frabotta 2022: 625). A ciò si aggiunge il fatto che, storicamente, le donne hanno subito una profonda marginalizzazione educativa: l'accesso all'istruzione è stato loro spesso negato o fortemente

limitato, e quando era consentito, mirava prevalentemente a sviluppare competenze funzionali al loro ruolo tradizionale di mogli e madri (Lerner 2019: 40).

La limitazione allo sviluppo creativo delle donne è avvenuta anche attraverso la diffusione di teorie e discorsi misogini che avevano la finalità di scoraggiare il talento femminile. Come sostengono le studiose del tema (Caballé 2019; Russ 2021), molto probabilmente il fatto di circondare le donne di critiche, di pettegolezzi, di commenti sul loro equilibrio mentale, di menzogne ingannevoli e di persecuzioni e derisioni, aveva il chiaro obiettivo di preservare un privilegio di classe, utilizzando argomentazioni di ogni tipo per contrastare la volontà delle donne di diventare artiste. La creatività e l'autonomia femminile sono state a lungo percepite come una minaccia all'ordine sociale esistente, e per tanto osteggiate e delegittimate attraverso il discorso dominante elaborato da uomini intenzionati a preservare i propri privilegi.

In secondo luogo, ci si trova di fronte all'“occultamento”: l'atto di nascondere opere, scoperte e creazioni di ogni tipo realizzate da donne, in maniera più o meno intenzionale. Il fatto che le donne siano assenti dai musei, dai libri di testo delle diverse discipline e che la loro esperienza non sia stata compresa nella narrazione dei fatti storici considerati importanti, ha fatto sì che molto del patrimonio culturale femminile sia andato perso (Brogi 2022, Frabotta 2024b). Infine, si parla di “distorsione” quando, di fronte all'impossibilità di nascondere i contributi delle donne, questi verrebbero sottovalutati e la loro importanza ridotta. Rientra in questa linea il canone letterario, che, come vedremo più avanti, per secoli ha sminuito la qualità della letteratura femminile.

Sfortunatamente, la situazione non è diversa nel panorama attuale, come emerge dal *Primo rapporto annuale* dell'Osservatorio per la parità di genere del Ministero della Cultura (2022), che definisce come molto preoccupante il *gender gap* esistente nei settori culturali in Italia. Lo studio rivela come, nell'ambito dell'arte, solo il 19% delle mostre realizzate durante l'anno 2017 ha riguardato le artiste e che queste risultano autrici di appena il 18% delle opere esposte nelle gallerie (Ministero della Cultura 2022: 20). Nel mondo del teatro, risulta che, nel

periodo considerato, nessuna donna è alla direzione di un teatro nazionale in Italia e che le donne in generale sono per lo più attrici (35,9%): poche sono le registe (17,1%) e ancora meno le drammaturghe (14,6%). La situazione non cambia nell'ambito della musica laddove le donne rappresentano circa il 3% di coloro che si dedicano alla produzione musicale, mentre le cantanti professioniste costituiscono meno del 30% del totale conteggiato. Nell'industria discografica, inoltre, la loro presenza è limitata a determinati ruoli e livelli: le autrici di musica e testi ad esempio non superano il 10% (Ministero della Cultura 2022: 32). Nel mondo del cinema, di nuovo, i ruoli decisionali e di spicco sono appannaggio maschile: le registe non superano il 15% e la presenza femminile risulta sempre una minoranza, tranne che nei settori tradizionalmente a prevalenza femminile, come il trucco e i costumi (Ministero della Cultura 2022: 49).

I dati riportati offrono solo una sintesi delle numerose evidenze che continuano a denunciare la scarsa presenza delle donne nel mondo dell'arte, in particolare nei ruoli di maggior rilievo, una dinamica che, come vedremo, trova riscontro anche nella rappresentazione proposta dai libri di testo.

4.2.1 LA RAPPRESENTAZIONE DONNE NEI MEZZI DI COMUNICAZIONE

Secondo Pavan (2000: 81) lo sviluppo della consapevolezza culturale all'interno della classe di lingua avviene attraverso la riflessione sul contesto e sull'ambiente in cui la cultura italiana si esprime e si sviluppa. A questo fine risulta fondamentale il ricorso a materiali autentici che permettono di conoscere i temi rilevanti e le problematiche attuali nel contesto della società italiana. I materiali autentici sono costituiti normalmente da testi giornalistici, pagine web, programmi radio o video di trasmissioni o di telegiornali (Spinelli 2000: 134), che permettono di mantenere un legame vivo con l'attualità. La scelta del materiale autentico da includere in un manuale è sottoposta a diversi criteri, tra cui la complessità, e la conseguente difficoltà di decodifica, il livello di motivazione e il contesto di insegnamento, tuttavia non si è soliti riflettere in maniera

approfondita sul potenziale contenuto sessista e stereotipato che questi possono veicolare. Anche in questo caso invece i dati denunciano un protagonismo femminile scarso e limitato a determinati contesti.

Un'indagine condotta dalla Rai (citata dallo studio del Ministero della Cultura 2022: 52) sul proprio palinsesto rivela, ad esempio, che esiste una sottorappresentazione femminile in tutte le tipologie di programmi televisivi, anche se con gradi diversi: la partecipazione femminile raggiunge il 40% solo nei programmi di intrattenimento e nelle fiction di produzione RAI, mentre è appena del 15,8% nei programmi sportivi. Risulta inoltre rilevante il forte squilibrio in quanto all'età: dopo i 50 anni appena un quarto dei personaggi in scena è di sesso femminile. Le donne inoltre sono prevalentemente rappresentate nei ruoli tradizionalmente femminili, legati alla famiglia e alla cura e restano significativamente assenti in molte professioni, non solo in quelle considerate tipicamente maschili.

Lo studio realizzato da Azzalini (2023) sul sessismo nei telegiornali italiani riporta dati simili. Innanzitutto l'autrice fa notare come l'agenda dei media continui a riservare poco spazio alle notizie che riguardano le questioni femminili, al di là di contenuti dettati da canoni sessisti e standardizzati. Nella narrazione delle notizie, si osserva frequentemente una riduzione del discorso sul femminile a uno stereotipo che rafforza il ruolo tradizionale delle donne, enfatizzando la maternità come tratto distintivo e attribuendo loro caratteristiche come mitezza, debolezza e inferiorità (Azzalini 2023: 80).

Esiste inoltre, secondo l'autrice, una sorta di polarizzazione per quanto riguarda le parole più frequenti e significativamente associate alle donne: queste fanno riferimento principalmente alla sfera della maternità, dell'educazione, della vita domestica, mentre le parole correlate agli uomini si rifanno in generale alla sfera pubblica e in particolare alla politica (Azzalini 2023: 102). In quanto agli ambiti in cui appaiono donne e uomini, le prime sono prevalentemente interpellate come testimoni di vicende legate alla vita quotidiana, una sfera tradizionalmente e stereotipicamente associata al genere femminile, mentre risultano quasi del tutto escluse dal discorso scientifico (Azzalini 2023: 161).

La situazione non sembra cambiare per ciò che concerne i giornali. Secondo una ricerca realizzata dal Consiglio Nazionale dell'Ordine Dei Giornalisti (2015: 19), solo il 14% dei/delle protagonisti/e delle notizie del corpus di giornali analizzati è una donna, un dato che risulta costante nel tempo e che viene considerato strutturale. Per quanto riguarda i ruoli messi in risalto dalle notizie, si conferma la tendenza alla disparità di rappresentanza e alla stereotipizzazione basata sul genere. Le donne risultano sottorappresentate in tutte le categorie analizzate: sono il 27% delle celebrità, l'8% nell'ambito della politica e addirittura lo 0% nell'ambito della scienza. Al contrario, risultano essere il 70% di figure quali la casalinga o la figura genitoriale e il 48% tra le persone che fanno notizia in quanto vittime o sopravvissute. In merito alle tematiche, il focus delle notizie più diffuse vede al primo posto l'economia e la politica, tradizionalmente dominate dagli uomini, mentre il contributo femminile in questi ambiti viene raramente riconosciuto. Al contempo, i settori con una maggiore presenza femminile, come l'educazione e la cura, ricevono minore attenzione. A questo si unisce il fatto che molte notizie escludono le donne: le trascurano nel discorso, ignorano il loro punto di vista, non le intervistano, le omettono nelle immagini, presentando quindi una visione dell'attualità a dir poco parziale. In aggiunta, non mancano esempi in cui le donne vengono nominate solo con il nome proprio generando un'asimmetria che riflette una differenziazione dei ruoli nella società, dove le donne non ricevono un riconoscimento esplicito né della propria professione né del proprio cognome (Cfr, Cap. 2). Nella parte finale l'indagine riporta che, sebbene la salvaguardia della dignità umana sia un imperativo costituzionale presente nella Carta dei doveri sottoscritta dall'Ordine dei Giornalisti e dalla Federazione Nazionale della Stampa Italiana, non sono purtroppo inesistenti contenuti giornalistici in cui si ridicolizzano le figure femminili. Una riflessione a parte riguarda anche il trattamento dei casi di violenza di genere, che risultano specialmente delicati e complessi. In questi casi lo studio fornisce una serie di linee guida che invitano, tra l'altro, all'uso di un linguaggio idoneo, ad evitare narrazioni fuorvianti che banalizzino i casi, puntando sul

sensazionalismo o contribuiscano a rivittimizzare le donne, nel rispetto della dignità e la privacy delle persone coinvolte.

Lo studio, infine dà spazio anche a notizie che sono esempi di buone pratiche. In questi casi, le pubblicazioni presentano non solo le donne, ma anche persone con identità o orientamento sessuale non normativi, in ambiti diversi, come lo sport o il mondo del lavoro. Si offrono i dati segregati in base al genere e si ricorre a donne come esperte e testimoni in vari settori, ricorrendo al punto di vista di queste ultime su temi generali che non riguardano solo la condizione femminile. Parallelamente, si trattano temi che interessano le donne, come quelli inerenti la legalità, la violenza o le pratiche di emancipazione e si mettono in luce figure femminili in ambiti poco usuali come l'esercito, le organizzazioni internazionali e le scienze.

Infine, anche le reti sociali, che trovano sempre più spazio all'interno del materiale didattico come riferimento culturale di attualità, seppur apparentemente presentino un'ampia varietà di figure femminili, nel fondo insistono nella riproduzione di modelli che si rifanno a caratteristiche purtroppo ancora datate. Lo studio di Roberti (2022: 7) dedicato alle due *influencer* più seguite d'Italia, Chiara Ferragni e Benedetta Rossi, che non a caso si distinguono in ambiti storicamente femminilizzati come la moda e la cucina, dimostra che sebbene esse siano molto distanti tra loro come modelli femminile, incarnano due ideali di donna molto connotati e distintivi, al punto da apparire quasi figure paradigmatiche. Chiara Ferragni rappresenta attraverso i media una femminilità affermativa e sicura di sé, tipica del femminismo neoliberale, che gestisce apparentemente senza sforzo il complicato equilibrio tra i ruoli di imprenditrice, moglie e madre amorevole, proponendo, di fatto, un modello idealizzato di donna piuttosto lontano dalla realtà. Benedetta Rossi, d'altra parte, incarna una soggettività femminile più tradizionale e, per certi versi, rassicurante. Sebbene rappresenti ancora un esempio di donna affermata e riconoscibile all'interno del panorama mediatico italiano, ha raggiunto una grande popolarità sui social media enfatizzando l'immagine della casalinga spontanea e genuina, che condivide seraficamente ricette e consigli di cucina con i propri follower (Roberti 2022: 08). Insomma, le due figure femminili che hanno raggiunto una notorietà mai vista prima sulle

reti sociali, ci riescono creando dei modelli aspirazionali più o meno credibili, senza mai mettere in discussione i ruoli di genere tradizionali (o forse proprio grazie a questo?).

In conclusione, la rappresentazione delle donne nella cultura e nei media italiani, tanto nel passato quanto nel presente, continua a essere segnata da forme persistenti di stereotipizzazione e da una visibilità diseguale. Nonostante i progressi compiuti, permangono ostacoli strutturali e simbolici che limitano una piena e autonoma partecipazione femminile alla produzione culturale e alla sfera pubblica e questo, come vedremo trova inevitabilmente riscontro anche nei manuali di italiano diretti a un pubblico straniero.

4.3 LE FIGURE FEMMINILI ILLUSTRI NEI LIBRI DI TESTO DI ITALIANO L2/LS

Negli ultimi anni, alcuni studi hanno iniziato a esaminare i contenuti culturali presenti nei manuali di italiano L2/LS adottando una prospettiva di genere e questo ha portato alla luce dinamiche significative, offrendo spunti critici utili per una lettura più consapevole e approfondita di questi materiali. Galeano (2016) ha analizzato un corpus di libri di testo di italiano L2/LS per indagare le modalità di rappresentazione di uomini e donne nelle immagini, nonché la varietà e l'importanza delle attività, degli aggettivi, delle professioni e dei ruoli ad essi associati, al fine di individuare eventuali asimmetrie o stereotipi di genere. Tra i risultati si osserva che la presenza di donne illustri è molto inferiore a quella degli uomini e che le figure femminili scelte appartengono a campi d'azione molto più limitati rispetto a quelle maschili.

Lo studio di Frabotta (2021a) ha ricercato la presenza di donne illustri nei libri di testo di italiano come lingua straniera, prestando attenzione ai diversi modi in cui questa si manifesta. In primo luogo, osservando la presenza numerica di donne e uomini del panorama culturale italiano, sia storico che contemporaneo, presenti nel corpus di riferimento, trova che solo il 16,3% dei personaggi illustri presenti sono donne. Inoltre, i contributi artistici femminili risultano in generale poco valorizzati, poiché del complesso di opere e prodotti culturali presenti sui testi,

esclusivamente il 7,6% ha come autrice una donna. La percentuale aumenta fino al 22,6% se si considerano le donne come protagoniste di testi di approfondimento biografico o interviste e, quando si presenta un personaggio illustre attraverso una foto o un ritratto, questi raffigurano una donna nel 19,4% dei casi (Frabotta 2021a, 689-691). Per quanto riguarda i ruoli messi in evidenza all'interno dei manuali, le donne compaiono prevalentemente come cantanti o attrici: le figure femminili più ricorrenti sono infatti Laura Pausini e Sofia Loren, seguite – in modo sorprendentemente positivo – dalla scienziata Rita Levi Montalcini. Tuttavia, quando si fa riferimento a ruoli di rilievo nell'industria culturale, le presenze femminili risultano molto più sporadiche. È quanto emerge, ad esempio, nell'analisi delle figure di riferimento del cinema italiano (Figura 16) o dei film ritenuti più iconici (Figura 17), dove le donne sono raramente menzionate.

I grandi registi

Federico Fellini: tra i più ammirati registi del mondo. Ha vinto quattro Oscar per il miglior film straniero e un Oscar alla carriera nel 1992. Fellini, che è scomparso nel 1993, è considerato un genio, un poeta del grande schermo. Ha collaborato spesso, nei suoi capolavori, con Marcello Mastroianni.

Vittorio De Sica: uno dei grandi del cinema italiano e mondiale. Quattro dei suoi film hanno vinto un Oscar. Lui stesso era un bravissimo attore e ha recitato anche in film stranieri.

Luchino Visconti: *Il Gattopardo, Rocco e i suoi fratelli* ecc.

Michelangelo Antonioni: *La notte, Blowup* ecc.; nel 1994 ha vinto l'Oscar alla carriera.

Sergio Leone: ha girato molti dei cosiddetti "spaghetti western" (*Per un pugno di dollari, Il buono, il brutto e il cattivo* ecc.) accompagnati dalle colonne sonore di un grande compositore: Ennio Morricone.

Bernardo Bertolucci: ha girato film di grande successo mondiale: *Ultimo tango a Parigi, L'ultimo imperatore* (che ha vinto 9 Oscar, compreso quello per la regia), *Il tè nel deserto, Il piccolo Buddha* ecc.

Il neorealismo

Uno dei periodi più gloriosi del cinema italiano. Si chiama così perché i registi di quel periodo hanno cercato di dare un'immagine vera dell'Italia dopo la seconda guerra mondiale. Tra i film più importanti ricordiamo *Roma città aperta* (1944 con Anna Magnani e Sofia Loren) girato da Roberto Rossellini in una Roma ancora occupata dai nazisti e i bellissimi *Schicchi* (1946) e *Ladri di biciclette* (1948) di Vittorio De Sica (entrambi hanno vinto l'Oscar per il miglior film straniero).

Una scena da un film simbolo del neorealismo, *Ladri di biciclette*.

Glossario: genio: di talento e intelligenza eccezionali; grande schermo: il cinema; capolavoro: l'opera migliore di un artista; direttore famoso, celebre, di successo: occupata sotto il controllo.

Lavorate in coppia. In base a quanto avete letto in queste pagine di Conosciamo l'Italia, rispondete alle domande.

1. Cosa hanno in comune De Sica, Benigni e Moretti?
2. Che cosa hanno in comune Anna Magnani e Sofia Loren?
3. Cosa hanno in comune Vittorio Gassman, Alberto Sordi e Monica Bellucci?
4. Citate almeno due film di Vittorio De Sica.
5. Quali registi italiani hanno ottenuto successi internazionali?
6. Il neorealismo racconta l'Italia degli anni '40 o '60?

33

Figura 16: Marin e Magnelli, 2013, p.33

18 Cinema italiano 17 

Ascolta il dialogo e indica quali film vengono nominati. Se necessario puoi ascoltare più volte. Dopo ogni ascolto confrontati con una persona diversa.

1



2



3



4



5



6



7



8



Figura 17. Bali e Dei, 2017 p. 75

In consonanza con questi dati troviamo quelli di Vučenović (2022a: 182-183) che riporta che la quantità delle donne illustri, rilevate su una serie di manuali di italiano come lingua straniera, va dal 9% al 29% e che i personaggi maschili occupano in genere una gamma più ampia di professioni, molte delle quali sono associate al prestigio sociale. I personaggi femminili, di nuovo, sono presentate per lo più come cantanti e attrici.

L'assenza di figure femminili è particolarmente evidente in determinati ambiti culturali e professionali, ritenuti principalmente maschili, un fenomeno che si deve alla persistenza di stereotipi di genere radicati nella cultura e nei materiali didattici. Un caso emblematico è quello dello sport. Sebbene negli ultimi anni l'attenzione mediatica nei confronti delle atlete sia aumentata, il modo in cui vengono raccontate le loro imprese continua a essere fortemente influenzato da stereotipi di genere, che spesso ne minimizzano la professionalità o enfatizzano aspetti legati alla fisicità e all'estetica piuttosto che ai risultati sportivi (Frabotta e Fernández 2025: 24). Questa tendenza si riflette anche nei materiali didattici: nei corsi di lingua italiana, le sportive ricevono ancora scarso spazio, sia in termini

di rappresentazione che di approfondimento delle loro storie e delle conquiste ottenute, anche in epoche recenti (Frabotta 2021b: 120). Anche l'analisi condotta da Vučenović (2022a: 191) su cinque manuali di italiano per stranieri evidenzia la presenza di una sola figura sportiva femminile, segno di un'attenzione ancora insufficiente alla parità di genere in questo ambito.

Una situazione analoga si riscontra nel caso delle scienziate, dal momento che, nonostante il contributo delle donne al progresso scientifico sia ampiamente documentato, la loro presenza nei curricula di italiano L2/LS rimane marginale, perpetuando l'idea che la scienza sia un dominio prevalentemente maschile (Frabotta 2019: 757). La necessità di valorizzare l'importanza delle donne nelle STEM e di inserirle in modo più sistematico nei materiali didattici rappresenta quindi una questione ancora aperta e di grande rilevanza educativa.

In sintesi, gli studi condotti finora evidenziano come le figure femminili illustri siano spesso relegate a una presenza sporadica e comunque lontana da un desiderabile equilibrio. La scelta dei personaggi esemplari continua a privilegiare modelli maschili, trascurando il ruolo e i contributi fondamentali delle donne nei campi del sapere, dell'arte, della scienza e della storia. Questo divario produce una visione culturale alquanto parziale che limita le opportunità per le/gli apprendenti di conoscere personaggi, opere esemplari e della cultura italiana.

4.3.1 LA LETTERATURA FEMMINILE NEI MANUALI DI ITALIANO COME LINGUA STRANIERA

Il testo letterario rappresenta un'interessante risorsa nell'insegnamento delle lingue straniere, poiché costituisce un prodotto linguistico autentico e articolato, capace di veicolare valori culturali e sociali. La letteratura, infatti, risulta essere un potente stimolo motivazionale, una fonte di piacere e un mezzo per riflettere e connettersi con problematiche e temi universali (Pelizza, 2000; Balboni, 2006).

Nel mondo letterario, tuttavia, persiste un forte pregiudizio di genere: le opere delle donne non ricevono sempre il giusto

riconoscimento, come dimostra il dato emblematico del premio Nobel per la letteratura, assegnato fino a oggi a 102 uomini e soltanto a 16 donne (Mosca 2022). Questa disparità riflette un problema più ampio, che riguarda la definizione stessa di ciò che viene considerato valido nel mondo letterario. Uno degli elementi che si colloca al centro della questione è sicuramente il canone letterario, ovvero quella selezione di testi ritenuti rappresentativi e fondativi di una cultura, che funge da memoria condivisa di una società. Il canone è considerato un elemento centrale nel riconoscimento della qualità letteraria, ma l'adesione agli standard canonici comporta inevitabilmente un processo di selezione e, di conseguenza, di esclusione (Sapegno, 2007: 14). Secondo Frabotta (2024 b, 180) applicando un doppio standard di valutazione, le opere femminili sono spesso state considerate di minore qualità o dirette esclusivamente a un pubblico femminile, dal momento che le tematiche che trattavano, stentavano ad essere considerate universali. Esiste anche una gerarchia di generi letterari che vede quelli più frequentati dalle donne, come il diario o la corrispondenza epistolare, che nella maggior parte dei casi erano destinati ad un uso privato e pertanto scritti con norme e fini non artistici, considerati a "basso tasso letterario" (Sapegno, 2014: 99).

In un articolo pubblicato nel 2014 Valeria Palumbo fa notare che, nei sette volumi dell'antologia letteraria *Rosa fresca aulentissima* pubblicata Loescher, firmata da Corrado Bologna e Paola Rocchi, c'è spazio anche per autori sconosciuti, ma non per le scrittrici che hanno vinto il Nobel. Nel momento in cui le persone responsabili del volume sono state interrogate riguardo alla scarsa presenza delle figure femminili, si sono giustificate adducendo il dovere di compiere le direttrici dei programmi ministeriali e di rispettare un canone didattico storicista. Infine, nell'articolo si accenna anche al fatto che spesso le/i docenti continuano a ritenere validi i testi letterari più canonici, che facevano parte del loro bagaglio scolastico o che seppur interessate/i alle questioni di genere, si ritengono privi degli strumenti per affrontarle.

L'assenza di scrittrici nei manuali utilizzati nelle scuole italiane è confermato da uno studio di Orsi (2023, 21) in cui si

sono analizzati i principali testi in uso. In alcuni volumi, soprattutto quelli del triennio della scuola superiore, le donne sono completamente assenti mentre nel resto risultano la maggior parte delle volte una minoranza.

Secondo una ricerca realizzata da Frabotta (2020, 48) su un campione di libri di testo di italiano L2/LS, la presenza di scrittrici è fortemente limitata: solo il 7,8% degli autori e autrici presenti sono donne e solo il 10,5% dei testi letterari usati nei manuali appartiene a una donna. In totale, nel corpus si citano solo sei autrici, tutte storicamente riconosciute e consacrate dalla società. Inoltre, molte scrittrici di diverse culture, in particolare quelle appartenenti alla prima e seconda generazione di migranti in Italia, che hanno già una produzione letteraria consolidata, sono state completamente trascurate. Più preoccupante il dato di Vučenović (2022a: 188) che afferma di aver trovato in una selezione di manuali di italiano L2/LS soltanto una scrittrice.

Cerrato (2022: 80) ha analizzato ad alcuni manuali di letteratura italiana destinati a straniere/i in un'ottica di genere. Nel testo *Storia e testi della letteratura italiana per stranieri* di Balboni e Cardona, la presenza di autrici risulta scarsa e marginale. Le poche scrittrici incluse non hanno uno spazio autonomo e, quando vengono menzionate, appaiono come eccezioni; i loro testi inoltre non sollevano nessun interesse e l'unico presente è un sonetto di Gaspara Stampa. Negli altri manuali analizzati, in particolare quelli dedicati alla letteratura del Novecento, si osserva una maggiore presenza di scrittrici, ma l'equilibrio tra i generi è ancora lontano dall'essere raggiunto.

Infine come esempio di controtendenza è importante nominare due manuali pubblicati da Loescher e curati da Johnny L. Bertolio che cercano in qualche modo di bilanciare l'assenza di autrici nei manuali di letteratura. Il primo è *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi* (Bertolio 2021), pensato per la scuola secondaria, un'antologia di letteratura italiana che valorizza opere di autrici il cui lavoro si discosta dai modelli culturali dominanti della loro epoca, ispirando così il titolo del volume. Pensata per gli studenti del triennio della scuola secondaria di II grado, questa raccolta mira a offrire una prospettiva alternativa e inclusiva sul panorama letterario. Il

secondo volume è *Le vie dorate. Un'altra letteratura italiana: da san Francesco a Igiaba Scego* (Bertolio 2022), un innovativo manuale destinato a studentesse e studenti internazionali di italiano LS e L2 che propone un percorso storico-critico originale attraverso la letteratura italiana, dalle origini ai giorni nostri, selezionando testi significativi di autori e autrici in un'ottica di parità di genere.

STRUMENTI

In questa sezione verranno proposti alcuni strumenti utili per rilevare e valorizzare la presenza femminile nei contenuti culturali di italiano L2/LS. Sulla base delle riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti, si intende offrire criteri e domande guida per analizzare in modo critico le sezioni culturali, al fine di individuare eventuali squilibri di rappresentazione e di promuovere una maggiore inclusività. Lo scopo principale è la costruzione di percorsi che riconoscano il ruolo attivo delle donne nella storia, nella cultura e nella società italiana, superando le narrazioni parziali o stereotipate e favorendo una didattica più attenta alle dimensioni di genere.

1. La presenza femminile

Negli ultimi decenni, nonostante il persistente problema strutturale che per secoli ha escluso le donne dalla sfera culturale, numerose figure femminili sono state riscoperte e finalmente riconosciute per il loro contributo alla cultura e alla società italiana. Nei libri di testo, è fondamentale verificare non solo la presenza numerica delle donne rispetto agli uomini, ma anche la loro distribuzione nei diversi capitoli e sezioni. Allo stesso modo, è importante che le donne vengano sempre indicate con nome e cognome, così da renderle chiaramente identificabili e consentire di ricostruirne la storia.

2. Uno sguardo trasversale

Le donne rappresentano almeno la metà della popolazione mondiale e la loro presenza è ormai indiscutibile in ogni ambito sociale e culturale. Tuttavia, nei libri di testo vengono spesso trattate come una categoria a parte, a cui dedicare sezioni specifiche come “le donne nella letteratura” o “le donne e il lavoro”, invece di integrarle nel discorso generale. È invece essenziale inserirle trasversalmente nei vari ambiti, mettendole in

relazione con chi le ha precedute e con chi si è ispirato a loro, tracciando così una genealogia del loro percorso.

3. La dimensione storica

I contributi delle donne alla cultura e alla società sono una costante nella storia dell'umanità, sebbene, come abbiamo visto, in epoche passate gli impedimenti alla realizzazione della creatività femminile sono stati notevoli. Nei testi si dovrebbero valorizzare figure, opere e eventi che abbiano a che vedere con la storia delle donne, considerando il loro ruolo anche negli eventi storici raccontati, tipo la resistenza o la seconda guerra mondiale. Inoltre sono imprescindibili informazioni che aiutino a comprendere la presenza e/o l'assenza di uomini e donne in determinate attività e contesti.

4. La varietà nei settori culturali

Le donne illustri nei libri di testo sono spesso concentrate in ambiti specifici e tradizionalmente più affini al mondo femminile, mentre gli uomini ricoprono una gamma più ampia di ruoli, dalla politica alla scienza, dalla filosofia alla letteratura. È fondamentale osservare se si presenta un panorama di eventi e fenomeni in cui sono presenti anche le donne, come soggetti e protagoniste e non come eccezioni o figure isolate.

5. La caratterizzazione di uomini e donne

Non basta considerare la presenza delle donne, ma è essenziale anche valutare il tipo di narrazione a loro dedicata. Bisogna verificare se le biografie femminili si concentrano sulle loro competenze e successi oppure se mettono in primo piano aspetti estetici, personali o relazionali. Inoltre, anche nel trattamento dei fatti di attualità è importante osservare se le loro storie sono integrate nel racconto generale della cultura italiana o se sono relegate a riquadri secondari.

6. Il riconoscimento dei contributi femminili

Il riconoscimento delle opere e dei saperi femminili è fondamentale per valorizzare il loro contributo al patrimonio artistico e culturale. Per un pubblico straniero può essere particolarmente interessante scoprire le creazioni di grandi artiste italiane, dall'architettura alla pittura, fino alle innovazioni della storia contemporanea. Un'opera d'arte, nel senso più ampio, può servire come modello di creazione, riferimento culturale o elemento chiave per comprendere un periodo o un movimento artistico. In questo contesto, è essenziale che le opere delle donne, quadri, sculture, progetti, ma anche poesie, aforismi e testi letterari, siano riconosciute e valorizzate.

7. La prospettiva inclusiva.

Le donne che hanno contribuito alla grandezza della cultura italiana spesso rischiano di aderire a un unico modello che privilegia figure eteronormative, bianche o provenienti da ambienti accomodati. L'esperienza di donne italiane e non, con un background differente dal punto di vista identitario, non solo allarga i margini del panorama culturale, ma può risultare più arricchente e attraente per chi si interessa alla cultura italiana.

8. La considerazione della letteratura femminile

Nei libri di testo, la presenza delle scrittrici è spesso limitata rispetto a quella degli autori maschili, contribuendo a una rappresentazione squilibrata della tradizione letteraria. La produzione letteraria femminile, invece di essere integrata nel canone dominante, viene talvolta relegata a sezioni specifiche, quasi fosse un ambito a parte e non una parte fondamentale della storia letteraria. È quindi essenziale riflettere su come i testi delle scrittrici vengano selezionati, analizzati e presentati, affinché la loro presenza nei percorsi scolastici sia equamente riconosciuta.

9. L'autorialità femminile e plurale

È importante valorizzare il contributo delle autrici in tutti i generi letterari e anche tenerla presente nella scelta degli articoli, studi e ricerche che si trovano nei testi. Ricordiamo che le autrici o le giornaliste con un background culturale e identitario non egemonico arricchiscono la cultura italiana con visioni e prospettive più ampie e che i loro testi possono creare connessioni addirittura più dirette e significative con il pubblico straniero che si avvicina alla lingua italiana.

10. La presenza delle donne in ambiti di prestigio

Le donne compaiono in posizioni di leadership e nei settori tradizionalmente considerati maschili, come la scienza, la politica e lo sport? Oppure la loro visibilità è limitata rispetto agli uomini? È fondamentale analizzare se il numero di figure femminili citate negli ambiti di prestigio è comparabile a quello degli uomini o se permane una segregazione di genere.

11. Narrazioni di genere nei testi di attualità

Nei brani tratti da giornali o altre fonti contemporanee, le donne sono rappresentate come protagoniste autonome o vengono definite in relazione agli uomini (madri, mogli, assistenti, vittime)? Bisogna osservare se vi è una distribuzione equilibrata dei ruoli e se le donne sono incluse in una varietà di contesti e ruoli professionali e sociali.

12. Il trattamento delle questioni di genere

I grandi traguardi raggiunti nell'ambito dell'uguaglianza grazie alle lotte delle donne e del movimento femminista hanno contribuito all'avanzamento della società italiana nel suo complesso. Allo stesso modo, le questioni che sono ancora in discussione, come il *gap* salariale o i problemi nella conciliazione tra lavoro e famiglia, non sono "roba da donne" ma influiscono sulla vita e il benessere dell'intero Paese. Esiste uno spazio

dedicato ai diritti e alle problematiche di genere nei libri di testo?
Che tipo di trattamento gli è riservato?

Scheda di analisi dei contenuti culturali			
<i>I contenuti di cultura generale.</i>		Si	No
1	Si valorizza il contributo delle donne attraverso contenuti dedicati a loro?		
2	Le figure femminili sono presenti in tutte le sezioni del manuale?		
3	Si dà valore al contributo delle donne in prospettiva storica?		
4	Le donne illustri sono rappresentate in modo plurale, includendo variabili come etnia, classe sociale, età e disabilità?		
5	Le figure femminili citate appartengono a una gamma diversificata di settori (scienza, politica, filosofia, arte, letteratura, sport, etc.)?		
6	Si utilizzano produzioni artistiche femminili per illustrare fenomeni di interesse, luoghi e storie rilevanti?		
7	Si forniscono spiegazioni per l'eventuale assenza di donne in alcuni settori e periodi storici?		
8	Le biografie delle donne mettono in evidenza le loro competenze e successi o senza concentrarsi su aspetti estetici e personali?		
<i>Il contenuto letterario.</i>			
9	La produzione femminile è trattata come parte integrante della storia della letteratura italiana e universale?		
10	Si utilizzano testi letterari scritti da donne appartenenti a diversi generi?		

<i>I contenuti di attualità.</i>			
11	Le figure femminili sono rappresentate in una varietà di contesti professionali e sociali (scienza, politica, sport, economia)?		
12	Le donne sono presenti in posizioni di prestigio e in ruoli di potere e responsabilità?		
13	Si presentano figure femminili interpellate come esperte?		
14	Quando si presentano dati e statistiche sono segregati in base al genere?		
15	Si affrontano temi di interesse femminile, come i diritti delle donne e delle questioni di genere?		

RISORSE

1. CONTENUTI PRODOTTI DA CASE EDITRICI SULLA CULTURA FEMMINILE

- a. La casa editrice Loescher ha creato una sezione con attività didattiche dedicate alle tematiche di genere e varie videolezioni per approfondire un interessante ventaglio di tematiche relative al genere e la cultura al femminile.

Link <https://iwpiu.loescher.it/parita-di-genere>

- b. La casa Editrice Zanichelli ha raccolto una serie di risorse nelle sezione *Obiettivo 10 in parità: 10 linee guida per promuovere la parità di genere nei libri*, con registrazioni di webinar e articoli sui temi più importanti legati al genere e all'educazione, tra cui risultano alcune risorse dedicate alla presenza delle donne nelle STEM

Link: <https://www.zanichelli.it/chi-siamo/obiettivo-dieci-in-parita>

2. PROGETTI SU BIOGRAFIE E TESTI DEDICATI ALLA GENEALOGIA FEMMINILE

- a. *Le donne nella scienza*
La pagina web *Le donne nella scienza* presenta biografie di scienziate di ieri e di oggi, grazie alle quali è possibile riconoscere il contributo delle donne in un ambito storicamente associati al mondo maschile.

Link: <https://www.donnenellascienza.it/>

- b. *Ritratti di donne*
Un progetto del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale che mette a disposizione una serie di video dedicati alle protagoniste della scena culturale e creativa italiana. La prima stagione presenta donne che si occupano di vari La seconda stagione è

dedicata alle protagoniste della ricerca, della tecnologia e dell'iniziativa italiana al femminile

Link: <https://italiana.esteri.it/italiana/progetti/ritratti-di-donne/>

c. *Storie della buonanotte per bambine ribelli*

I libri della serie *Storie della buonanotte per bambine ribelli* di Francesca Cavallo ed Elena Favilli presentano una serie di bibliografie di donne rilevanti in differenti ambiti e periodi storici. Dal momento che i testi sono pensati per l'infanzia, rappresentano un ottimo materiale da didattizzare sia per chi insegna a bambine/i, sia per i primi livelli di apprendimento per persone adulte. Le autrici inoltre hanno elaborato dei percorsi gratuiti che contengono attività basate sulla lettura e sul confronto di storie diverse ma legate da temi comuni.

Link:

https://www.ragazzimondadori.it/content/uploads/2018/02/BAMBINE-RIBELLI_materiale-scuola_definitivo.pdf?e99a83

3. PAGINE WEB CHE TRATTANO TEMI DI ATTUALITÀ CON PROSPETTIVA FEMMINISTA

a. *In genere*

Il portale *In genere* tratta temi di attualità, pubblica ricerche, storie e dossier di attualità dal punto di vista femminile e di genere. Un portale da cui trarre articoli di attualità da portare in classe.

Link: <https://www.ingenere.it/>

b. *The Period*

Un portale di notizie di attualità, cultura pop, politica e società. Un luogo dove trovare testi che si occupano di smontare il sessismo e gli stereotipi presenti nella cultura contemporanea.

Link: <https://www.theperiod.it/>

c. *L'Enciclopedia delle donne*

Il progetto riunisce numerose bibliografie di donne italiane e non che si sono distinte nei campi più diversi. Un ottimo strumento per ampliare la conoscenza di personaggi femminili di tutto il mondo.

Link:

<https://www.enciclopediadelledonne.it/edd.nsf/home?readform>

d. *LedI. Archivio digitale delle autrici della letteratura italiana*

Un archivio digitale in costante aggiornamento che raccoglie e valorizza le opere delle autrici italiane dalla nascita della letteratura fino al Novecento. Contiene schede bio-bibliografiche redatte da esperti, che ricostruiscono la vita, l'attività e le reti culturali delle scrittrici, offrendo collegamenti a opere digitalizzate conservate in biblioteche e archivi. Include anche risorse bibliografiche e aggiornamenti su eventi e pubblicazioni nel campo della letteratura femminile.

Link:

<https://letteraturadelleitaliane.it/?fbclid=IwY2xjawJh6hxleHRuA2FlbQIxMAABHuNFj6QTdiufG5GILOWWPJ1m - pbKrCBfN7T4EsfRro8xLoHZPh0tPAAchb6 aem 5VuwMRR by52NVQIEVm7rA>

4. PODCAST SULLA STORIA DELLE DONNE

a. *Signorine*

Il cammino del lavoro femminile in Italia, da quando le donne venivano chiamate “signorine” anche nei documenti ufficiali.

Link: <https://choramedia.com/podcast/signorine/>

b. *Ritratti d'Artiste*

Otto storie per raccontare il ruolo delle donne nell'arte e cambiare prospettiva.

Link: <https://choramedia.com/podcast/ritratti-dartiste/>

- c. *Filosofo*
L'associazione *Filosofemme* dedica un podcast alle grandi pensatrici della storia.
Link: <https://www.filosofemme.it/il-podcast/>
- d. *Senza cornice*
Storie di inclusione di persone disabili che hanno cercato di superare le barriere imposte dalla società.
Link: <https://choramedia.com/podcast/senza-cornice/>
- e. *Sulla razza*
Un podcast che nasce dall'esigenza di avviare un dibattito sulla questione razziale in Italia. Oltre a presentare concetti chiave, come *tokenismo* e *femminismo intersezionale*, ci sono episodi dedicati alla letteratura postcoloniale e alla partecipazione di persone razzializzate nello sport.
Link: <https://www.sullarazza.it/episodi/>
- f. *Morgana*
Biografie di donne fuori dal comune, narrate con ironia e ricchezza di dettagli da Michela Murgia e Chiara Tagliaferri.
Link: <https://storielibere.fm/morgana/>
- g. *Alete*
Il podcast di *Donna Moderna* dedicato alle donne nello sport, che propone una serie di interviste alle protagoniste della scena sportiva italiana.
Link:
<https://open.spotify.com/show/2tqECQNo3nnzqolx40aFpR>

BIBLIOGRAFIA

- ABBATECOLA, Emanuela e STAGI, Luisa (2020). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- AGENZIA DELLE ENTRATE (2020). *Linee guida per l'uso di un linguaggio rispettoso delle differenze di genere*. Disponibile su: https://www.agenziaentrate.gov.it/portale/documents/20143/1742359/Linee_guida_linguaggio_genere_2020.pdf [Consultato il 26/08/2025].
- AIE, ASSOCIAZIONE ITALIANA EDITORI (1999). *Codice di autoregolamentazione Po.Li.Te. Pari Opportunità nei Libri di Testo*. Disponibile su: <https://www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf> [Consultato il 26/08/2025].
- ALBERTI MANZANARES, Pilar (26 aprile 2018). *Género y feminismo como herramienta epistemológica cuestionadora del patriarcado*. XV Coloquio Nacional de Ciencia y Epistemología Feminista, Culiacán, México.
- ALCAÑIZ, Mercedes (2003). "Género, cambio social y desarrollo". *Asparkia. Investigación Feminista*, 14, pp. 11-32.
- ANDRÉE, Michel (1986). *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. UNESCO. Disponibile su: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070590.locale=es> [Consultato il 26/08/2025].
- APPLE, Michael W. (1993). "El libro de texto y la política cultural". *Revista de educación*, 301, 109-126.
- AZZALINI, Monia (2023). *Rappresentazioni di genere nel linguaggio dei TG italiani*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- BALBONI, Pietro E. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*. Perugia: Guerra.
- BALBONI, Pietro E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.

- BAZZANELLA, CARLA (2010) “Genere e lingua”, in: Enciclopedia dell’italiano, diretta da R. Simone, Roma, Istituto dell’Enciclopedia italiana, 2011, pp. 556-558 Disponibile su: [https://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) [Consultato il 26/08/2025].
- BIEMMI, Irene (2019, 28 febbraio). “Che male c’è se la mamma stira?”. *Il Mulino*. Disponibile su: https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:4639 [Consultato il 26/08/2025].
- BIEMMI, Irene (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- BIEMMI, Irene, LEONELLI, Silvia (2016). *Gabbie di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- BIEMMI, Irene, MAPELLI, Barbara (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori Università.
- BIEMMI, Irene, VIVIANI, Alessandra (2025). “Prefazione. Educare al rispetto dei diritti umani: la bussola della ‘non discriminazione’”. In I. Biemmi e A. Viviani (a cura di), *Le parole della discriminazione. Sessismo, omofobia, razzismo, ‘childismo’, abilismo*. Firenze: Firenze University Press; Siena: USiena PRESS.
- BIRAL, Marina (2000). “Indicazioni per l’analisi di manuali per l’insegnamento dell’italiano LS”. In R. Dolci e P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* (pp. 257-265). Roma: Bonacci.
- BORGHETTI, Claudia (2018). “Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell’italiano L2/LS”. In E. Tabaku Sörman; P. Torresan e F. Pauletto (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi* (pp. 81-100). Firenze: Franco Cesati.

- BOURDIEU, Pierre (1998). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- BROGI, Daniela (2022). *Lo spazio delle donne*. Torino: Einaudi.
- BURGIO, Giuseppe (2015). “Genere ed educazione”. *Education Sciences & Society*, 6(2), pp.183-190.
- BUSINARO, Chiara (2011). *Buone prassi per la creazione di materiali didattici non sessisti: il caso di Nove Passi*. In *La lingua, le lingue e le donne. Atti della giornata di Bologna, 16 gennaio 2009*. pp.1-15
<https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/2976>.
- CABALLÉ, Anna (2019). *Una breve historia de la misoginia*. Barcelona: Ariel.
- CADOUCHE, Élisabeth e DE MONTARLOT, Anne (2021). *El síndrome de la impostora: por qué las mujeres carecen de tanta confianza en sí mismas*. Barcelona: Península.
- CAPECCHI, Saveria (2018). *La comunicazione di genere. Prospettive e pratiche teoriche*. Roma: Carocci.
- CAPECCHI, Saveria (2014). “Dare voce alle donne: buone pratiche per comunicare in ottica di genere”. In R. Sobrero (a cura di), *Quando la comunicazione è attenta al genere* (pp. 46-52). Milano: Fondazione Pubblicità Progresso.
- CAPECCHI, Saveria (2009). “Il corpo perfetto. Genere, media e processi identitari”. In S. Capecchi e E. Ruspini (a cura di), *Media, corpi, sessualità. Dai corpi esibiti al cybersex* (37-62). Milano: Franco Angeli.
- CAPECCHI, Saveria (2008). *Identità di genere e media*. Roma: Carocci.
- CAPLAN, Nigel (2020, 16 novembre). *Singular “they”: teaching a changing language*. Word of Better Learning. Disponibile su: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/11/16/singular-they-teaching-a-changing-language/> [Consultato il 26/08/2025].

- CAVAGNOLI, Stefania (2019). “La grammatica della lingua di genere. Dissimmetrie semantiche e stereotipi”. In Giulia Giornaliste, *Stereotipi donne nei media* (pp. 9-41).
- CAVAGNOLI, Stefania e COGNIGNI, Edith (2024). “Educazione linguistica, potere e consapevolezza di genere”. In E. Jafrancesco, I. Fratter, I. Tucci (a cura di), *Educazione all'eguaglianza di genere ed educazione linguistica* (pp. 68-82). Firenze: Firenze University Press
- CAVAGNOLI, Stefania e DRAGOTTO, Francesca (2021). *Sessismo*. Milano: Mondadori Educational.
- CAVARERO, Adriana (2000). “Il principio parità”. In E. Porzio Serravalle (a cura di), *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita. Vademecum I* (pp. 31-51). Milano: Associazione Italiana Editori.
- CETTOLIN, Chiara (2020). “Ma se parlo al maschile, le vedi le donne? Maschile non marcato e visibilità femminile”. In S. Ondelli (a cura di), *Le italiane e l'italiano: quattro studi su lingua e genere* (pp. 49-77). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- CERRATO, Daniele (2022). “Manuales de lengua y literatura como L2. Presencia y ausencia de las escritoras”. In M. Rosal Nadasles (a cura di), *Educación literaria y competencia comunicativa en el siglo XXI* (pp. 75-88). Valencia: Tirant Le Blanch.
- CHILELLI, Marianna (2024). *Towards More Gender Inclusion in Language Teaching: Italian FL/SL Textbooks as a Case Study*. Tesi di laurea, Università Ca' Foscari di Venezia. Disponibile su: <https://hdl.handle.net/20.500.14247/23104> [Consultato il 26/08/2025].
- CLARK, Ruth C. e LYONS, Chopeta (2010). *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. Newark: Pfeiffer.

- COGNIGNI, Edith e VECCHI, Silvia (2018). “Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre. Une étude des stéréotypes dans les manuels de français et d’italien langue seconde ou étrangère”. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l’Acedle (RDLC)*, 15(2), pp.1-18. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4103>
- COLETTI, Vittorio (2015). *Grammatica dell’italiano adulto. L’italiano di oggi per gli italiani di oggi*. Bologna: Il Mulino.
- COMANDINI, Gloria (2021). “Salve a tuttə, tutt*, tuttu, tuttx e tutt@: l’uso delle strategie di neutralizzazione di genere nella comunità queer online”. *Testo e Senso*, 23, pp. 43-64. <https://testoesenso.it/index.php/testoesenso/article/view/524>.
- CONSIGLIO NAZIONALE DELL’ORDINE DEI GIORNALISTI (2015). *Tutt’altro genere d’informazione. Manuale per una corretta rappresentazione delle donne nell’informazione*. Roma: Società Cooperativa Editoriale Cultura e Lavoro. Disponibile su: <https://www.osservatorio.it/wp-content/uploads/Tuttaltro-genere-dinformazione.pdf> [Consultato il 04/05/2025].
- COOK, Rebecca J. e CUSACK, Simone (2011). *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- CORSINI, Cristiano e SCIERRI, Irene (2016). *Differenze di genere nell’editoria scolastica*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- CORTELAZZO, Michele A. (2024). “La femminilizzazione dei nomi di professione e di cariche. Un problema recente?”. In E. Jafrancesco, I. Fratter e I. Tucci (a cura di), *Educazione all’eguaglianza di genere ed educazione linguistica* (pp. 46-52) Firenze University Press.
- CORTÉS VELÁSQUEZ; Diego, FAONE, Serena e NUZZO, Elena (2017). “Analizzare i manuali per l’insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata”. *Italiano LinguaDue*, 9(2), pp.1-74.

- CRENSHAW, Kimberlé (1989). “Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Articolo 8.
- CRESPI, Isabella (2011). *Culture socializzative, identità e differenze di genere. Approcci disciplinari a confronto*. Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- CRiado PÉREZ, Caroline (2020). *Invisibili*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- CUOLLO, Marina e RIGHETTI, Sofia (2021, 6 gennaio). “La lotta all’abilismo passa dal linguaggio”. Disponibile su: <https://www.sofiarighetti.it/2021/01/06/la-lotta-allabilismo-passa-dal-linguaggio/> [Consultato il 26/08/2025].
- DALOISO, Michele e D’ANNUNZIO, Barbara (2021). “La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici”. In M. Daloso, M. Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze* (pp. 125-149). Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- DE BEAUVOIR, Simone (2017). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- DE CESARE, Anna-Maria e GIUSTI, Giuliana (2024). “Introduzione”. In A. M. De Cesare, G. Giusti (a cura di), *Lingua inclusiva: forme, funzioni, atteggiamenti e percezioni* (pp. 2-17). Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- DE DIEGO, Estrella (1987). *La mujer y la pintura en el XIX español*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- DE MIGUEL, Ana (2021). *Ética para Celia*. Madrid: Ediciones B.
- DE LAURETIS, Teresa (2015). “Género y teoría queer”. *Mora*, 21, pp.107-118. <https://doi.org/10.34096/mora.n21.2402>
- DE VINCENTI, Gloria; GIOVANANGELI, Angela e WARD, Rowena (2007). “The queer stopover: How queer travels in the

- language classroom”. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4, pp. 58-72.
- DIADORI, Pierangela (2019). “Le variabili dell’apprendimento”. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare Italiano L2* (pp. 137-168). Firenze: Le Monnier.
- DIADORI, Pierangela e VIGNOZZI, Letizia (2019). “Approcci e metodi per la didattica della L2”. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare Italiano L2* (pp. 17-49). Firenze: Le Monnier.
- DÍAZ MARTÍNEZ, Capitolina e DEMA MORENO, Sandra (2013). “Metodología no sexista en la investigación y producción del conocimiento”. In C. Díaz, C E S. Dema Moreno (a cura di), *Sociología y género* (pp. 65-86). Madrid: Tecnos.
- DI CRISTOFARO LONGO, Gioia (2010). “Pari opportunità e cultura di genere”. *Narrare i gruppi. Etnografia dell’interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali*, 5(1), pp.19-23.
- DOLESCHAL, Ursula (2009). “Linee guida e uguaglianza linguistica”. In G. Giusti e S. Regazzoni (a cura di), *Mi fai male... con le parole*, (pp. 135-147). Venezia, Cafoscarina editrice.
- ECCLES, Jacquelynne S. (1994). “Understanding Women’s Educational and Occupational Choices: Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices”. *Psychology of Women Quarterly*, 18(4), pp. 585-609. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1994.tb01049.x>
- EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY (EIGE) (2024). *Words Matter: Supporting Gender Equality through Language and Communication*. Disponibile su: <https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/words-matter-supporting-gender-equality-through-language-and-communication.pdf> [Consultato il 26/08/2025].

- FRABOTTA, Simona (2025a). “La rappresentazione dell’ideale estetico nei materiali di italiano L2/LS: un approccio basato sul genere e l’intersezionalità”. In J. M. González Jiménez (a cura di), *Mujeres en la tinta y en el pincel: estudios interdisciplinares*, Madrid: Dykinson (in stampa).
- FRABOTTA, Simona (2025b). “La regola del genere dei nomi di professioni nei manuali di Italiano L2/LS”. *Quaderni di italianistica*, 44(3), pp. 167-190. <https://doi.org/10.33137/q.i.v44i3.44812>
- FRABOTTA, Simona (2024a). “Immagine e identità: rappresentazioni corporee nei manuali di italiano L2/LS”. In M. Farnetti e N. La Mantia (a cura di), *Corpi terrestri, corpi celesti. L’avventura del corpo nella letteratura e dintorni* (pp. 168-184), Madrid: Dykinson.
- FRABOTTA, Simona (2024b). “Genio” non si declina al femminile: gerarchie e strategie di esclusione delle donne dalla creazione letteraria. *Ambigua: revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, pp. 168-185. <https://doi.org/10.46661/ambigua.10593>
- FRABOTTA, Simona (2023). “Sessismo linguistico: dagli studi di Alma Sabatini ai manuali di italiano L2/LS”. *Revista de Italianistica*, 48, pp. 123-145. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i48p123-145>
- FRABOTTA, Simona (2022). “Perché le donne non fanno storia? L’influenza dei ruoli di genere nella vita artistica femminile”. In N. Muñoz Maya (a cura di), *Violencias textuales. La representación de las violencias contra las mujeres* (pp. 619-630). Madrid: Dykinson.
- FRABOTTA, Simona (2021a). “La ausencia de las mujeres como referentes culturales en los manuales de italiano como lengua extranjera”. *Cuestiones de género: de la Igualdad y la*

- Diferencia*, 16, pp. 668-687.
<https://doi.org/10.18002/cg.v0i16.6971>
- FRABOTTA, Simona (2021b). “Mujer y deporte en el aula de Italiano LS: la historia de Ana Carmona Ruiz”. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 24, pp. 110-122.
<https://doi.org/10.12795/RICL2021.i24.07>
- FRABOTTA, Simona (2020). “Las escritoras y sus obras en los manuales de italiano como lengua extranjera”. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, pp. 42-53.
<https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2020.337>
- FRABOTTA, Simona (2019). “Le donne nella scienza nell'aula di italiano L2/LS”. *Italiano LinguaDue*, 11(2), pp. 756-765.
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/12828>
- FRABOTTA, Simona e FERNANDEZ CRUZ, Javier (2025). “The Most Gender-Equal Olympics? A Corpus-Based Keyword Analysis of Italian Media Coverage of Male and Female Athletes”. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 20, pp.17-31. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2025.22927>
- FRABOTTA, Simona e MANERA, Manuela (2024). “Linguaggio inclusivo: limiti e potenzialità di uso nei manuali di italiano L2/LS”. In E. Jafrancesco; I. Fratter e I. Tucci (a cura di), *Educazione all’eguaglianza di genere ed educazione linguistica* (pp. 83-95). Firenze: Firenze University Press.
- FRABOTTA, Simona e PAULETTO, Franco (2024). “Si è sempre detto così? Sessismo linguistico nei manuali di italiano L2/LS dagli anni ‘70 ad oggi”, *Forum Italicum*, 59(1), pp. 113-133.
<https://doi.org/10.1177/00145858241291577>
- FUSCO, Fabiana (2024). *Lingua e genere*. Roma: Carocci.
- FUSCO, Fabiana (2019). “Il genere femminile tra norma e uso nella lingua italiana: qualche riflessione”. In S. Adamo; G. Zanfabro e E. Tigani Sava (a cura di), *Non esiste solo il*

- maschile. Teorie e pratiche per un linguaggio non discriminatorio da un punto di vista di genere* (pp. 27-49). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- FUSCO, Fabiana (2009). “Stereotipo e genere: il punto di vista della lessicografia” *Linguistica*, 49(1), pp. 205-225. <https://doi.org/10.4312/linguistica.49.1.205-225>
- GALEANO, Roberta (2016). “Rappresentazione dei generi nei manuali di italiano L2”. In A. De Meo (a cura di), *L’italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza* (pp. 95-119). Napoli: Il Torcoliere.
- GALLI, Sara (2022). “Degenderizing the Italian Syllabus: Reflections and Suggestions on How to Make the Italian Language more Inclusive in Italian Courses”. *Italiano LinguaDue*, 14(1), pp. 1142-1147. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18341>
- GAMBERI, Cristina; SELMI, Giulia e MAIO, Maria Agnese (2010). “Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa”. In C. Gamberi; G. Selmi e M. A. Maio (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 17-29). Roma: Carocci.
- GENDERLENS (2024). *Infanzia e Adolescenza Trans. Una guida carina su cosa fare (e non fare) a casa, a scuola, ma anche un po' dappertutto*. Disponibile su: https://www.genderlens.org/wp-content/uploads/2024/10/00_Guida_GL_A4_ONLINE-05-DEF.pdf [Consultato il 26/08/2025].
- GHENO, Vera (2022a). “Al margine della norma: pratiche di lingua ‘ampia’ per un’emersione sociale delle diversità”. *Circula*, 16, pp. 21–38. <https://doi.org/10.17118/11143/20451>
- GHENO, Vera (2022b). “Questione di privilegi: come il linguaggio ampio può contribuire ad ampliare gli orizzonti mentali”. In *AG AboutGender*, 11(21), pp. 388-406.

- GHENO, Vera (2021). *Femminili singolari*. Firenze: Effequ.
- GHENO, Vera (2020). "Lo schwa tra fantasia e norma". In *La Falla*. Disponibile su: <https://lafalla.cassero.it/lo-schwa-tra-fantasia-e-norma/> [Consultato il 26/08/2025].
- GIASCHI, Peter (2000). "Gender Positioning in Education: A Critical Image Analysis of ESL Texts". *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, vol. 18, no. 1, pp. 32-46.
- GIANNINI BELOTTI, Elena (2013). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- GIUSTI, Giuliana (2024). "Sviluppo della metacompetenza linguistica nell'insegnamento della L2 per il benessere delle persone e della società". In E. Jafrancesco, I. Fratter e I. Tucci (a cura di), *Educazione all'eguaglianza di genere ed educazione linguistica* (pp. 97-110). Firenze: Firenze University Press.
- GIUSTI, Giuliana (2022). "Inclusività della lingua italiana, nella lingua italiana: come e perché. Fondamenti teorici e proposte operative". In *DEP. Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, 48, pp. 1-19.
- HENRIKSEN, Nicholas (2024). "Beyond Masculine and Feminine: Teaching Romance Languages in a Nonbinary World". In *Inside Higher Ed*. Disponibile su: <https://www.insidehighered.com/opinion/views/2024/10/25/teaching-romance-languages-nonbinary-world-opinion> [Consultato il 26/08/2025].
- HAKIM, Catherine (2012). *Il Capitale erotico: Perché il fascino è il segreto del successo*. Milano: Mondadori.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, Yuliuva (2006). "Acerca del género como categoría analítica". In *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13(1), pp. 111-120.
- IRIGARAY, Luce (1991). *Parlare non è mai neutro*. Roma: Editori Riuniti.

- KRASHEN, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LA REPUBBLICA (6 marzo 2021). "Sanremo, Beatrice Venezi: 'Direttore, non direttrice'. E i social si spaccano sulla scelta". Disponibile su: https://www.repubblica.it/dossier/spettacoli/sanremo-2021/2021/03/06/news/sanremo_beatrice_venezi_direttore_n_on_direttrice_e_i_social_si_spaccano_sulla_scelta-290592565/ [Consultato il 26/08/2025].
- LAMAS, Marta (2013). "La antropología feminista y el concepto de género". In M. Lamas (a cura di), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.176-198). Città del Messico: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- LATOS, Agnieszka (2017). "Il ministro è tuttora incinta? Fra la norma, l'uso e il parlante". In *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura*, 9(3), pp. 54-64. DOI: 10.24917/20837275.9.3.6
- LERNER, Gerda (2018). *La creación del patriarcado*. Pamplona: Katakarak.
- LERNER, Gerda (2019). *La creación de la conciencia feminista. Desde la Edad Media hasta 1870*. Pamplona. Katakarak.
- LESSER BLUMBERG, Rae (2007). "Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education". *Prospects*, 38(3), pp. 345-361.
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana (2021). *Aprender con referentes femeninos. Un legado cultural para la igualdad*. Madrid: PPC Editorial.
- LURAGHI, Silvia, e OLITA, Anna (2006). "Introduzione". In S. Luraghi e A. Olita (a cura di), *Linguaggio e genere* (pp. 15-41). Roma: Carocci.

- MADRUGA BAJO, Marta e PERALES BLANCO, Verónica (2020). "Androcentrismo". In A. H. Puleo (Ed.), *Ser feminista* (pp. 17-19). Madrid: Cátedra.
- MALAGUTI, Elena (2011). "Donne e uomini con disabilità: studi di genere, *disability studies* e nuovi intrecci contemporanei". *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), pp. 1-20.
- MANERA, Manuela (2021). *La lingua che cambia*. Torino: Eris.
- MARAZZINI, Claudio (2018). *L'italiano è meraviglioso*. Milano: Rizzoli.
- MATSUBARA, Julie (29 giugno 2021). "Singular 'they': A user's guide". *English Language Institute, University of Chicago*. Disponibile su: <https://esl.uchicago.edu/2021/06/29/singular-they-a-users-guide/> [Consultato il 26/08/2025].
- MELONI, Chiara e MIBELLI, Mara (2021). *Belle di faccia. Tecniche per ribellarsi a un mondo grassofobico*. Milano: Mondadori.
- MESSINA, Elisa (2023, 27 febbraio). "Segretaria di partito: perché la parola della carica di Elly Schlein si porta dietro un pregiudizio e come romperlo". In *Corriere della Sera*. Disponibile su: <https://27esimaora.corriere.it/23-febbraio-27-segretaria-partito-perche-parola-carica-elly-schlein-si-porta-dietro-pregiudizio-come-romperlo-da8229d0-b680-11ed-9695-a3af2d07bb2a.shtml> [Consultato il 26/08/2025].
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (Miur) (2018). *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo del Miur*. Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-per-l-uso-del-genere-nel-linguaggio-amministrativo-del-miur> [Consultato il 26/08/2025].
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DELLA RICERCA (2015). *Linee guida nazionali. Educare al rispetto: per la parità tra i sessi*,

- la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione.* Disponibile su: https://www.noisiamopari.it/file/documenti/EDUCAZIONE_AL_RISPETTO/Linee_guida_Comma16_finale_26-10-signed.pdf [Consultato il 26/08/2025].
- MINISTERO DELLA CULTURA (2022). *La questione di genere tra immaginario e realtà. Primo rapporto annuale dell'Osservatorio per la parità di genere del Ministero della Cultura.* Disponibile su: https://media.beniculturali.it/mibac/files/boards/be78e33bc8ca0c99bff70aa174035096/PDF/2022/OssPariGenere/Primo%20rapporto%20annuale_22%20novembre%202022.pdf [Consultato il 26/08/2025].
- MONCERI, Flavia (2010). "Pensare multiplo. Oltre le dicotomie di sesso e genere". In C. Gamberi, G. Selmi, M. A. Maio (a cura di), *Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 71-82). Roma: Carocci.
- MOSCA, Giuditta (2022, 7 marzo). "Il Nobel è un premio per uomini: in 120 anni lo hanno vinto solo 58 donne". *La Repubblica.* Disponibile su: https://www.repubblica.it/tecnologia/2022/03/07/news/il_nobel_e_un_premio_per_uomini_in_120_anni_lo_hanno_vinto_58_donne-338859248/ [Consultato il 26/08/2025].
- MURGIA, Michela (2021). *Stai zitta e altre nove frasi che non vogliamo sentire più.* Torino: Einaudi.
- NARDONE, Chiara (2016). "Asimmetrie semantiche di genere: un'analisi sull'italiano del corpus itWaC". In *gender/sexuality/italy*, 3, pp. 1-17. <https://doi.org/10.15781/vn7e-vv72>
- NAVES, Marie C. e WISNIA-WEILL, Vanessa (2015). "I suggerimenti dei saggi francesi". In *La Ricerca*, 3,(9) Disponibile su:

- <http://www.laricerca.loescher.it/societa/1204-i-suggerimenti-dei-saggi-francesi.html> [Consultato il 26/08/2025].
- NELSON, Cynthia D. (2009). *Sexual Identities in English Language Education Classroom Conversations*. New York: Taylor and Francis.
- NITTI, Paolo (2021). "Il sessismo nella collocazione del lessico dei manuali di italiano L2". *Babylonia. Journal of Language Education*, 3, pp. 42-45. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.123>
- OBASUYI, Oiza Q. (2020). *Corpi estranei*. Busto Arsizio: People.
- ONU (1979). *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti della donna (CEDAW)*. Disponibile su: http://dirittiumani.donne.aidos.it/bibl_2_testi/b_patti_conv_p_rotoc/a_testi_7_conv_pricip/d_cedaw_donne/cedaw_convenz_testo.pdf [Consultato il 26/08/2025].
- ONU (1995). *La IV conferenza mondiale delle donne. Pechino, 4-15 settembre. Dichiarazione e piattaforma d'azione*. Disponibile su: http://dirittiumani.donne.aidos.it/bibl_2_testi/d_impegni_pol_internaz/a_conf_mondiali_onu/b_conf_pechino/home_pechino.html [Consultato il 26/08/2025].
- ORSI, Marianna (2023). "Fading Away: Women Disappearing from Literature Textbooks (How Italy Obliterates Female Intellectual Work)". In S. Hecker e C. Ramsey-Portolano (a cura di), *Female Cultural Production in Modern Italy* (pp. 19-36). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14816-3_2
- PACE, Rossana (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.

- PALOMBA, Rossella (2003). "Gli stereotipi di genere nella scienza". In L. Moschini (a cura di), *Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media* (pp. 97-99). Roma: Università Roma Tre.
- PALUMBO, Valeria (2014, 8 marzo). "Nelle antologie la letteratura non è (ancora) donna". In *Corriere della Sera*. Disponibile su: <https://www.corriere.it/scuola/secondaria/14-febbraio-12/tito-lo-728c23b6-93db-11e3-ab25-cf30a50da2ae.shtml> [Consultato il 26/08/2025].
- PAPAKRISTO, Paola Costanza (2014). "Strega o madonna: l'immagine della donna nella pubblicità italiana". In R. Sobrero (a cura di), *Quando la comunicazione è attenta al genere* (pp. 67-69). Milano: Fondazione Pubblicità Progresso.
- PAVAN, Elisabetta (2000). "La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale". In R. Dolci e P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* (pp. 77-86). Roma: Bonacci.
- PAVLENKO, Aneta (2000). "Access to linguistic resources: key variable in second language learning". *Sociolinguistic Studies*. <https://doi.org/10.1558/SOLS.V1I2.85>
- PEDERZOLI, Mirella (2016). "Il materiale visivo nei manuali di italiano L2". *Teaching Italian Language and Culture Annual*, 2, pp. 71-95.
- PELIZZA, Giovanna (2000). "La letteratura nella classe di lingua". In R. Dolci e P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* (211-226). Roma: Bonacci.
- PICCONE Stella, Simonetta e SARACENO, Chiara (1996). "Introduzione". In S. Piccone Stella e C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del maschile e femminile* (pp. 7-38). Bologna: il Mulino.

- PIÑEYRO, Magdalena (2019). *10 gritos contra la gordofobia*. Barcelona: Vergara.
- POJAGHI, Barbara (2011). "Cultura e stereotipi di genere nella costruzione dell'identità". In I. Crespi (a cura di), *Culture socializzative, identità e differenze di genere. Approcci disciplinari a confronto* (pp. 59-78). Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- PUGLISI, Alessandro (2023). "Rappresentazioni visive della disabilità nei manuali di italiano a stranieri: una prima ricognizione corpus-driven". In *Lingua in Azione*, 2, pp. 23-28.
- RICH, Adrienne (1985). "Eterosessualità obbligatoria ed esistenza lesbica". *DWF (donnawomanfemme)*, n. 23-24, pp. 5-40.
- ROACH ANLEU, Sharyn (2006). "Gendered Bodies: Between Conformity and Autonomy". In K. Davis; M. Evans e J. Lorber (a cura di), *Handbook of Gender and Women's Studies* (pp. 357-375). London: Sage.
- ROBERTI, Geraldina (2022). "Female influencers: Analyzing the social media representation of female subjectivity in Italy". *Frontiers in Sociology*, 7:1024043. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.1024043>
- ROBUSTELLI, Cecilia (2017). "Donne al lavoro (medico, direttore, poeta): ancora sul femminile dei nomi di professione". *Accademia della Crusca*. Disponibile su: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/donne-al-lavoro-medico-direttore-poeta-ancora-sul-femminile-dei-nomi-di-professione/1237> [Consultato il 26/08/2025].
- ROBUSTELLI, Cecilia (2014). *Donne, grammatica e media. Suggestimenti per l'uso dell'italiano*. GIULIA Giornaliste Unite Libere Autonome.
- ROBUSTELLI, Cecilia (2013). "Infermiera sì, ingegnera no?". *Accademia della Crusca*. Disponibile su:

<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/titolo/7368>

[Consultato il 26/08/2025].

- ROBUSTELLI, Cecilia (2012). "L'uso del genere femminile nell'italiano contemporaneo: teoria, prassi e proposte". In *Politicamente o linguisticamente corretto? Maschile e femminile: usi correnti della denominazione di cariche e professioni*, Atti della X Giornata della Rete per l'Eccellenza dell'italiano istituzionale (Roma, 29 novembre 2010), pp. 1-18.
- ROSSI, Giovanna (2011). "Socializzazione e identità sociale: un percorso relazionale". In I. Crespi (Ed.), *Culture socializzative, identità e differenze di genere. Approcci disciplinari a confronto* (pp. 13-44). Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- RUBIN, Gayle (1986). "El tráfico de las mujeres. Notas sobre la 'Economía Política' del sexo". *Revista Nueva Antropología*, 30, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México, pp. 95-145.
- RUSPINI, Elisabetta (2009). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.
- RUSS, Joanna (2021). *Vietato scrivere. Come soffocare la scrittura delle donne*. Milano: Enciclopedia delle Donne.
- SABATINI, Alma (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- SABATINI, Sara (2022). "Stereotipi e sessismo linguistico nei manuali di italiano L2/LS: analisi e proposte di riscrittura inclusiva". *Studi di Genere. Quaderni di Donne & Ricerca*, 11, Torino: CIRSDe.
- SAPEGNO, Maria Serena (2014). "Lo sguardo di genere interroga la letteratura". In M. S. Sapegno (a cura di), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere* (pp. 95-103). Roma: Carocci.

- SAPEGNO, Maria Serena (2007). "Uno sguardo di genere su canone e tradizione". In A. Ronchetti e M. S. Sapegno (a cura di), *Dentro/fuori sopra/sotto. Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica* (pp. 13-23). Ravenna: Longo Editore.
- SAU SANCHEZ, Victoria (2000). *Diccionario ideológico feminista*, vol. I, Barcellona: Icaria.
- SCAGLIOSO, Carolina e DEL CHIERICO, Clarissa (2022). "Sessismo culturale e apprendimento della lingua: le rappresentazioni di genere nei manuali di italiano L2/LS per bambini e bambine". *Formazione e Insegnamento*, 20, vol. 3, pp. 305-325.
- SCALISE, Roberta (17 aprile 2023). "Cosa si intende per razzializzazione: gli esempi nella storia e le conseguenze". *Roba da donne*. Disponibile su: <https://www.robadaonne.it/239506/razzializzazione-esempi-conseguenze/> [Consultato il 26/08/2025].
- SCOTT, Joan W. (1986). "Gender: A Useful Category of Historical Analysis". *The American Historical Review*, 91(5), pp. 1053–1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>
- SEMPLICI, Stefania (2019). "I manuali di italiano L2: per una scelta consapevole". In P. Diadori (a cura di), *Insegnare Italiano L2* (pp. 297-337). Firenze: Le Monnier.
- SEMPLICI, Stefania (2001). "Modelli operativi di analisi di materiali didattici". In P. Diadori (a cura di), *Insegnare Italiano a stranieri* (pp. 201-207). Firenze: Le Monnier.
- SPINELLI, Barbara (2000). "L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come LS". In R. Dolci e P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* (pp.133-147). Roma: Bonacci.
- SULIS, Gigliola e GHENO, Vera (2022). "The Debate on Language and Gender in Italy, from the Visibility of Women to Inclusive

- Language (1980s–2020s)”. *The Italianist*, 42(1), pp. 153-183. <https://doi.org/10.1080/02614340.2022.2125707>
- SUNDERLAND, Jane (2010). “Theorizing Gender Perspectives in Foreign and Second Language Learning”. In R. M. Jiménez Catalán (a cura di), *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages* (pp. 1-9). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230274938_1
- SUNDERLAND, Jane (2000). “Issues of language and gender in second and foreign language education”. *Language Teaching*, 33, pp. 203-223. <https://doi.org/10.1017/S0261444800015688>
- SUNDERLAND, Jane (a cura di) (1994). *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. Prentice Hall.
- SUNDERLAND, Jane (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, 46, pp. 81-911. <https://doi.org/10.1093/elt/46.1.81>
- SUNDERLAND, Jane, COWLEY, Marie, FAUZIAH, Abdul Rahim, LEONTZAKOU Christina & SHATTUCK, Julie (2002). “Gender Identity and Discourse Analysis”. In L. Litosseliti & J. Sunderland (a cura di), *Gender identity and discourse analysis* (pp. 223-255). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- THORNTON, Anna M. (2022). “Genere e igiene verbale: l’uso di forme con ə in italiano”. *Annali del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati. Sezione Linguistica*, 11, pp. 11-54. <https://doi.org/10.6093/2281-6585/9623>
- THORNTON, Anna M. (2020). *Per un uso della lingua italiana rispettoso dei generi*. L’Aquila: Edizioni Università degli Studi dell’Aquila.
- THORNTON, Anna M. (2009). “Designare le donne”. In G. Giusti e S. Regazzoni (a cura di.), *Mi fai male... con le parole* (pp. 33-52). Venezia: Cafoscarina editrice.

- THORNTON, Anna M. (2004). “Mozione”. In M. Grossmann e F. Rainer (a cura di), *La formazione delle parole in italiano* (pp. 218-227). Tübingen: Niemeyer.
- THORNTON, Anna M. (2003). “L’assegnazione del genere ai prestiti inglesi in italiano”. In A. V. Sullam Calimani (a cura di), *Italiano e inglese a confronto* (pp. 57-86). Firenze: Cesati.
- TURIN, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino: Comune di Torino. Disponibile su: <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf> [Consultato il 26/08/2025].
- UNESCO (2009). *Promoting Gender Equality Through Textbooks: A methodological guide*. Disponibile su: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158897_eng/PDF/158897eng.pdf.multi [Consultato il 26/08/2025].
- VALTORTA, Roberta Rosa; SACINO, Alessandra; BALDISSARRI, Cristina e VOLPATO, Chiara (2017). “Gli stereotipi di genere nella pubblicità televisiva: evoluzione o regressione?” In N. De Piccoli e C. Rollero (a cura di), *Sui generi: Identità e stereotipi in evoluzione* (pp. 146-162). Torino: Cirse.
- UČENOVIĆ, Nataša (2023a). “Genere e potere nei manuali di italiano LS: uno sguardo diacronico”. *Филолог – часопис за језик књижевност и културу*, 14, pp. 97-115. <http://doi.org/10.21618/fil2328097v>.
- UČENOVIĆ, Nataša (2023b). “Gender and «docile bodies». An overview of diet representation in Italian as a foreign language textbooks”. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 18(1), pp. 203-215. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16442>
- UČENOVIĆ, Nataša (2022a). “«His story» – the exclusion of women in the depiction of nonfiction characters in Italian as a foreign language textbooks: a case study”. *AG AboutGender*,

- 11(21), pp. 173-206. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2022.11.21.1329>
- VUČENOVIĆ, Nataša (2022b). “Grammaticalmente o ideologicamente corretto? L’impiego del maschile generico nei manuali di italiano per stranieri”. *Italiano LinguaDue*, 14(1), pp. 229-241. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18176>
- YONCE, Kelsey P. (2014). *Attractiveness privilege: The unearned advantages of physical attractiveness*. Tesi di Master, Smith College, Northampton, MA. Disponibile su: <https://scholarworks.smith.edu/theses/745> [Consultato il 26/08/2025].
- WITTIG, Monique (2019). *Il pensiero eterosessuale*. Bologna: Ombre Corte.
- WOMEN IN EFL (1991). *On balance: guidelines for the representation of women and men in English language teaching materials*. Women in EFL Materials. Disponibile su https://files.libcom.org/files/On_Balance_Women_in_TEFL.pdf [Consultato il 26/08/2025].
- WRIGHT, Andrew (1989). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZARRA, Giuseppe (2017). “I titoli di professioni e cariche pubbliche esercitate da donne in Italia e all’estero”. In Accademia della Crusca (a cura di), *Quasi una Rivoluzione. I femminili di professioni e cariche in Italia e all’estero* (pp. 19-120). Firenze: Edizioni di Crusca.

Manuali di italiano L2 citati

- AFFINATI, Eraldo e LENZI, Anna Luce (2011). *Italiani anche noi - Corso di italiano per stranieri*. Trento: Erikson.

- BALÌ, Maria e DEI, Irene (2017). *Nuovo espresso 4. Corso di italiano B2*. Firenze; Alma.
- BERTOLIO, Johnny L. (2025). *The Queer Muse. Diversity in Italian Literature from Dante to Igiaba Scego*. Torino: Loescher Editore.
- BERTOLIO, Johnny L. (2024). *Sottostorie. Margini, oppressioni, riscatti dall'anno Mille a oggi-* Torino: Loescher Editore.
- BERTOLIO, Johnny L. (2022). *Controcaneone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*. Torino: Loescher Editore.
- BERTOLIO, Johnny L. (2021). *Le vie dorate. Un'altra letteratura italiana: da San Francesco a Igiaba Scego*. Torino: Loescher Editore.
- BOCCACCINI, Stella; BOTTEON, Beatrice; MALAVASI, Marina; BENENTI, Alessia e MUSSI, Valentina (2023). *Femminile plurale. Corso di italiano L2 per donne. Livello A1*. Torino: Loescher.
- BOZZONE Costa, Rosella; GHEZZI, Chiara e PIANTONI, Monica (2015). *Nuovo Contatto B1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher.
- BOZZONE Costa, Rosella; GHEZZI, Chiara e PIANTONI, Monica (2014). *Nuovo Contatto A2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher.
- FALCINELLI, Marina; MAZZETTI, Alberto e SERVADIO, Bianca (1999). *Qui Italia. Corso elementare di lingua italiana per stranieri. Lingua e grammatica: 1*. Milano: Le Monnier.
- FLAMMINI, Patrizia e PASQUALINI, Tania (2020). *Senza Frontiere 2. Corso di Italiano come lingua seconda*. Roma: Edilingua.
- GALASSO, Sabrina (2006). *Grammatica italiana per bambini da 7 a 11 anni*. Firenze: Alma.
- MARIN, Telis e DIADORI, Pierangela (2017). *Via del Corso A1. Libro dello studente ed esercizi*. Roma: Edilingua.

- MARIN, Telis, MAGNELLI, Sandro (2013). *Nuovo Progetto Italiano 1b. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana*. Roma_ Edilingua.
- MAZZETTI, Alberto; MANILI, Patrizia e BAGIANTI, M. Rosaria (2007). *Nuovo Qui Italia. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello intermedio/avanzato B2-C1*. Milano: Le Monnier.
- NADDEO, Ciro Massimo e ORLANDINO, Euridice (2021). *Dieci A1. Corso di lingua italiana per stranieri*. Firenze: Alma.
- ZIGLIO, Luciana e RIZZO, Giovanna (2014). *Nuovo Espresso 1. Corso d'italiano A1*. Firenze: Alma.

