

STEREOTIPI E SESSISMO LINGUISTICO NEI MANUALI DI ITALIANO L2/LS: ANALISI E PROPOSTE DI RISCrittURA INCLUSIVA

di *Sara Sabatini*

[cirsde}
centro interdisciplinare di ricerche
e studi delle donne e di genere



UNIVERSITÀ
DI TORINO

SS
STUDI DI GENERE

Studi di Genere
& Quaderni di Donne
Ricerca n.11

Sara Sabatini

**Stereotipi e sessismo linguistico nei manuali
di italiano L2/LS:
analisi e proposte di riscrittura inclusiva**

Collana “Studi di Genere. Quaderni di Donne & Ricerca” - Vol. 11

2022

CIRSDe – Centro Interdisciplinare di Ricerche e Studi delle Donne e di Genere

Università degli Studi di Torino

www.cirsde.unito.it

cirsde@unito.it

Copertina: format grafico a cura di Simonetti Studio; realizzazione a cura del CIRSDe.

Immagine di copertina di Clark Van Der Beken su Unsplash.

ISBN: 9788875902407

ISSN: 2533-2198



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Indice

Prefazione	3
Stereotipi e sessismo linguistico nei manuali di italiano L2/LS: analisi e proposte di riscrittura inclusiva	6
1. Introduzione.....	6
2. Lingua italiana e rappresentazione linguistica delle donne	8
2.1 Dalle prime ricerche sulla discriminazione linguistica di genere all'applicazione di politiche delle Pari Opportunità	8
2.1.1 Regolamentazione a livello internazionale	9
2.1.2 Regolamentazione a livello sovranazionale.....	12
2.1.3 Regolamentazione a livello nazionale	13
2.2 Materiali, obiettivi e finalità della ricerca.....	16
3. Analisi linguistica di un corpus di manuali di italiano L2/LS e proposte di riscrittura inclusiva.....	19
3.1 Maschile con valore non marcato	19
3.1.1 Analisi delle consegne	19
3.1.2 Analisi degli esercizi e delle letture	22
3.2 Agentivi: cariche, professioni, mestieri e titoli.....	30
4. Analisi degli stereotipi di genere nei manuali	34
4.1 Lo stereotipo tra tradizione glottodidattica e prassi. Criteri per un'analisi qualitativa.....	34
4.1.1 Rappresentazione delle bambine	35
4.1.2 Rappresentazione delle donne nel dominio lavorativo	37
4.1.3 Rappresentazione delle donne nel dominio familiare e domestico.....	40
4.1.4 Rappresentazione delle donne nel dominio sportivo	42
4.2 Considerazioni sull'immagine delle donne nella manualistica.....	43
5. Implicazioni educative e glottodidattiche.....	46
5.1 Sulle proposte di riscrittura inclusiva in chiave glottodidattica.....	49

5.2 Considerazioni sulla percezione della realtà socioculturale italiana a partire dalla manualistica	50
5.3 Riflessioni conclusive.....	54
Bibliografia.....	56
Fonti primarie	56
Fonti secondarie.....	57
Sitografia	63
Abstract.....	70

Prefazione

Il lavoro di tesi dell'Autrice, Sara Sabatini, rappresenta la conclusione di un percorso di studio in *Lingue per la comunicazione interculturale e la didattica* (LM 37) presso la Facoltà di Interpretariato e Traduzione dell'Università degli Studi internazionali di Roma – UNINT. L'angolazione interdisciplinare adottata nella tesi sperimentale dal titolo "Stereotipi e sessismo linguistico nei manuali di italiano L2/LS: analisi e proposte di riscrittura inclusiva" viene qui riproposta attraverso un approfondimento del fenomeno della dissimmetria che caratterizza la rappresentazione del genere femminile all'interno dei manuali di glottodidattica dell'italiano lingua straniera, sia in prospettiva socio-culturale e giuridica che linguistica.

Nella trattazione Sara Sabatini ripercorre le tappe che, nel corso degli ultimi trent'anni, hanno segnato il dibattito intorno agli usi non sessisti nella lingua italiana a partire dalle *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* di Alma Sabatini contenute ne *Il sessismo nella lingua italiana* (1987). Nella ricognizione delle fonti in un'ottica di revisione del materiale scolastico per una piena attuazione del principio di pari opportunità, di particolare rilievo è stata l'individuazione di testi legislativi di riferimento come la legge N.2634 recante *Disposizioni per la promozione della diversità e dell'inclusione nei libri scolastici nonché istituzione di un osservatorio nazionale*, così come le numerose regolamentazioni di respiro internazionale e sovranazionale ad opera dell'UNESCO, del Consiglio d'Europa, della Commissione europea e del Consiglio dell'Unione europea.

Tale excursus, proposto nella sezione introduttiva dello studio, rende evidente la necessità di un intervento a livello di editoria scolastica in un'ottica *gender-inclusive*, sia dal punto di vista linguistico che socio-culturale, specialmente in previsione del raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, tra i quali spiccano l'Obiettivo 5 – Gender Equality e l'Obiettivo 4 – Quality Education (Agenda 2030).

Nello specifico, per lo svolgimento della ricerca, il protocollo adottato dall'Autrice ha previsto la selezione di un campione di manuali di glottodidattica dell'italiano tra quelli maggiormente in uso nei corsi di italiano per stranieri in modo tale da vedere rappresentati i vari livelli del QCER (da A1 a C1) e, così, valutare eventuali differenze

nella gestione delle questioni di genere tra i testi rivolti ad un pubblico di apprendenti iniziali rispetto a quelli di livello più avanzato che potrebbero essere maggiormente oggetto di una riflessione metalinguistica e socioculturale.

I risultati emersi dall'analisi linguistica condotta consistono in esemplificazioni estratte dai manuali che dimostrano un uso consolidato del maschile con valore non marcato, evidente anche per i nomi di professione utilizzati per designare referenti di genere femminile. Le proposte di riscrittura presentate dall'Autrice sono differenziate tenendo conto del livello linguistico del manuale da cui i dati sono estratti, prevedendo così anche una differenziazione delle strategie possibili: uso di soluzioni di *de-gendering* per evitare la specificazione di genere a fianco di esempi di *engendering*, dove entrambi i generi sono esplicitati. Parallelamente lo studio ha preso in esame la presenza di stereotipi di genere suddivisi in cinque aree tematiche particolarmente significative: la rappresentazione delle bambine; la rappresentazione delle donne nel dominio lavorativo; nel dominio familiare e domestico; nel dominio sportivo e l'immagine psico-fisica della donna.

Nel complesso la ricerca evidenzia la scarsa attenzione riservata alla dimensione di genere nel campione di testi qui considerato nonostante tali tematiche potrebbero essere funzionali ad approfondimenti di natura grammaticale (flessione di genere ai livelli iniziali di apprendimento) e a riflessioni su dinamiche sociali e culturali che caratterizzano la realtà italiana (in particolare per i livelli più avanzati). L'immagine della donna che se ne ricava restituisce una narrazione fortemente stereotipata che non tiene conto della complessità del contesto italiano contemporaneo e che ripropone un modello patriarcale con una rigida compartimentazione dei ruoli sociali. Come nota l'Autrice, tale rappresentazione del genere femminile, all'interno di un percorso di apprendimento di una seconda lingua, potrebbe anche incidere negativamente sul processo acquisizionale e determinare dei forti condizionamenti sul piano motivazionale nel caso di apprendenti che provengono da contesti caratterizzati da un maggiore rispetto verso la parità di genere e i principi di non discriminazione.

Pregio del lavoro di Sara Sabatini è l'aver analizzato una situazione di fatto in maniera puntuale e documentata, ampliando anche il commento a considerazioni legate alla configurazione della società italiana contemporanea, avanzando la proposta di azioni migliorative che possano rappresentare dei modelli di riferimento. L'obiettivo, ben

raggiunto, è infatti quello di dimostrare come sia possibile produrre testi – in questo caso manuali di lingua – che non risentano di una visione stereotipata del genere e si facciano promotori di scelte inclusive o che comunque mirino a dare conto del dibattito in corso con l'effetto di incentivare la diffusione di una maggiore consapevolezza sociolinguistica.

Laura Mori

Professoressa ordinaria di Glottologia e Linguistica

Facoltà di Interpretariato e Traduzione, Università degli Studi Internazionali di Roma -

UNINT

STEREOTIPI E SESSISMO LINGUISTICO NEI MANUALI DI ITALIANO L2/LS:
ANALISI E PROPOSTE DI RISCrittURA INCLUSIVA

Sara Sabatini

1. Introduzione

Se la scuola è – o dovrebbe aspirare ad essere – luogo di democrazia e di promozione di uguaglianza sociale, non solo è tenuta a registrare prontamente i cambiamenti più innovativi provenienti dalla società dandone la massima risonanza, ma è chiamata essa stessa a promuovere e incentivare le novità culturali. I libri di testo possono e devono diventare in questo senso il motore di un cambiamento sociale che persegue principi di uguaglianza e non discriminazione.

Irene Biemmi (2017)

Con questa riflessione Irene Biemmi conclude il suo lavoro di analisi degli stereotipi di genere all'interno della letteratura dell'infanzia, forte della convinzione che è da questi materiali che si diffondono maggiormente le idee discriminatorie e sessiste all'interno della società. Un lavoro, il suo, che lamenta la completa inosservanza delle linee guida e delle raccomandazioni proposte a livello sia nazionale che internazionale nell'ambito dell'editoria scolastica per un'equa rappresentazione sociale tra donna e uomo. È sull'editoria scolastica però che si fa riferimento nel processo educativo, inteso non solo come apprendimento di conoscenze specifiche di una determinata disciplina, ma anche come crescita e sviluppo di individui consapevoli delle diversità che popolano il mondo e in grado di rapportarsi con esse. Se dunque il materiale didattico propone stereotipi e discriminazioni nei confronti di un certo gruppo, è indubbio che coloro che vengono educati/e attraverso il confronto con un tale orientamento finiscano poi per sviluppare una visione del mondo fortemente condizionata in modo nocivo.

Gli stereotipi sono infatti gabbie che costringono a una rappresentazione schematica, banale e acritica della realtà, non permettendone una comprensione profonda e

determinando una narrazione prestabilita specialmente per ciò che riguarda gli stereotipi di genere, questi

relegano uomini e donne a sfere separate di azione e di vita, solitamente quella pubblica per gli uomini e quella privata per le donne; sulla base di differenze considerate ‘naturali’, nel passato sono stati determinati ruoli e compiti più adatti agli uomini e alle donne. Il superamento di una separazione rigida dei ruoli intesa in questo senso, invece, si pone come obiettivo il pieno sviluppo di ogni essere umano secondo le proprie capacità e attitudini anziché secondo i modelli tradizionali (Moschini, 2005:7)¹.

Nella manualistica scolastica dovrebbero essere contemplate anche questioni di enorme risonanza nella società contemporanea come il riconoscimento e il rispetto delle caratteristiche individuali, la tutela delle differenze, il principio di libera autodeterminazione non dettata da canoni prestabiliti. Difatti, la società è in continua evoluzione e gli strumenti che questa offre agli individui in vari domini della vita sociale devono tenere conto delle loro necessità attuali. In questo senso i manuali in uso nella scuola devono mostrarsi al passo con i cambiamenti attivi all’interno della società. La riflessione in apertura di Biemmi viene raccolta nel presente lavoro di tesi che intende indagare le modalità di rappresentazione della società italiana nei manuali di glottodidattica dell’italiano come L2/LS, sia dal punto di vista linguistico che in relazione alla presenza di luoghi comuni, con particolare attenzione alla proposta dei ruoli di genere. Sarà interessante verificare eventuali analogie tra ciò che si riscontra nei manuali inseriti nel percorso didattico di bambini e bambine madrelingua e quanto proposto dalla manualistica dedicata a stranieri e straniere di tutto il mondo, arrivando a determinare anche possibili shock culturali. Altrettanto interessante sarà l’analisi delle modalità attraverso cui i manuali più attenti alla questione tentano di decostruire gli stereotipi di genere e di dare una rappresentazione quanto più inclusiva della realtà italiana.

Il presente lavoro di ricerca intende proporre uno spaccato attraverso l’analisi dettagliata di esempi estratti da un campione di manuali editi in Italia, fornendo allo stesso tempo delle proposte di riscrittura e proponendo interventi didattici mirati a una rappresentazione della società italiana in cui il tema della cultura di genere è centrale e ancora problematico. Tali considerazioni risultano ancora più fondamentali in vista

¹ (citato da Angelini & Tarantola, 2020:3)

degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile proposti dall'Agenda 2030 che godono di un'ampia risonanza nella realtà sociale contemporanea a livello europeo e internazionale.

2. Lingua italiana e rappresentazione linguistica delle donne

2.1 Dalle prime ricerche sulla discriminazione linguistica di genere all'applicazione di politiche delle Pari Opportunità

Le prime ricerche e proposte volte all'abolizione della discriminazione di genere nell'uso della lingua italiana sono frutto dell'intenso lavoro di analisi del linguaggio mediatico, giornalistico e dell'editoria scolastica da parte della linguista Alma Sabatini, che nel 1987 raccoglie gli esiti di tale analisi nel volume *Il sessismo nella lingua italiana*, all'interno del quale figura un compendio di usi linguistici da prediligere per la stesura di manuali scolastici, nonché testi in materia di Pubblica Amministrazione, e conosciuto come *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*. Nella sua dissertazione, Sabatini riconosce due categorie attraverso le quali il genere femminile viene solitamente rappresentato, conosciute come *dissimmetrie grammaticali* e *dissimmetrie semantiche*, all'interno delle quali vengono individuate rispettivamente delle sottocategorie a seconda dell'atteggiamento linguistico discriminatorio identificato, e che fungeranno da impalcatura teorico-metodologica del presente lavoro di riscrittura.

Il limitato favore che queste *Raccomandazioni* hanno ricevuto su territorio nazionale, e quindi una loro applicazione superficiale e non sistematica, è ben evidente nella manualistica scolastica in uso attualmente, sebbene questo importante contributo abbia rappresentato, e rappresenti ancora, il punto di partenza per altre analisi della lingua italiana, nonché un adeguato strumento per la compilazione di linee guida e manuali di stile che tutt'ora vengono utilizzati nei vari contesti istituzionali.

Del resto, nel tempo e grazie ai risultati prodotti da nuove ricerche, vari organi governativi - internazionali, sovranazionali e nazionali - hanno proposto mozioni in favore dell'abolizione di usi linguistici discriminatori, in prospettiva di equità sociale

con il fine ultimo di eliminare la discriminazione di genere in piena applicazione e rispetto del principio di pari opportunità.

Sembra necessario ricordare in questa sede che con la locuzione *pari opportunità* si fa riferimento a un principio giuridico che prevede azioni volte alla facilitazione della partecipazione economica, sociale e politica di tutti gli individui, senza discriminazioni di genere, orientamento sessuale e politico, credenze personali, disabilità, età, lingua, razza e origine etnica, e religione. Tale concetto risulta indissolubile da un concetto complementare, *gender mainstreaming*, ovvero uno strumento volto all'attuazione delle politiche di pari opportunità in prospettiva di genere. In quest'ottica, sarà ben evidente la necessità di garantire parità tra individui e il diritto alla loro autodeterminazione anche sul piano della rappresentazione linguistica, come espressione di un'equa partecipazione e rappresentazione di entrambi i generi nella realtà sociale, politica ed economica.

Visto l'orientamento linguistico-testuale della ricerca a seguire vengono a presentare le caratteristiche principali proposte dalle norme attuate a livello internazionale, sovranazionale e nazionale in favore di una equa rappresentazione in una prospettiva di genere, soprattutto nel settore della formazione.

È possibile stabilire a priori che tali norme fanno riferimento a principi comuni, ovvero revisione di materiali in uso e formazione di personale specializzato – insegnanti e case editrici - sensibile alle questioni di genere, e implementazione di curricoli scolastici articolati in modo coerente con gli obiettivi di sviluppo sostenibile in ottica di parità di genere.

2.1.1 Regolamentazione a livello internazionale

In ambito internazionale, la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, adottata nel 1948 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, diede impulso a una maggiore presa di coscienza dei meccanismi attraverso i quali si potessero perpetrare atteggiamenti discriminatori, riconoscendo l'enorme peso che l'uso della lingua ha nella stesura della documentazione. Perciò, la volontà di revisionare i testi ufficiali in nome del *gender-inclusive language* ha presto trovato seguito in seno a tutte le Agenzie governative dell'ONU (si consideri infatti l'esistenza di una guida di riferimento per ciascuna delle

sei lingue ufficiali), e soprattutto nel dominio educativo, con l'iniziativa dell'UNESCO in favore di una equa rappresentazione di maschi e femmine nei libri di testo, non viziati da stereotipi e pregiudizi. Infatti, consolidata l'idea che l'educazione debba essere diretta al pieno sviluppo personale e al rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali (UDHR, 1948), è bene che gli stessi manuali e curricula scolastici diventino uno strumento fondamentale per la costruzione di coscienze rispettose delle differenti individualità che popolano il mondo, che dunque necessitano di una adeguata revisione qualora questi promuovano discorsi d'odio e di discriminazione nei confronti di un qualsiasi gruppo sociale. Alla luce di ciò risultano fondamentali i seguenti documenti:

- La *Recommendation on Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms* del 1974, con la quale si inizia a fare una vera e propria menzione dei manuali scolastici come strumenti garanti dell'educazione al rispetto reciproco, come espresso nell'Articolo 39 della sezione VIII - *Educational equipment and materials*;
- La Parte III della *Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione della donna* (CEDAW) risalente al 1979, con cui gli Stati membri si impegnano ad eliminare ogni tipo di discriminazione di genere dall'educazione, dalla sanità, dall'economia, dalla vita sociale e culturale. In particolare, per ciò che riguarda il settore educativo, l'Articolo 10 comma (c) assicura l'eliminazione di ogni concetto stereotipico riguardante i ruoli di genere tanto all'interno di libri di testo, quanto di curricula scolastici.

Il riconoscimento del ruolo dell'educazione e dell'azione didattica come promotrici di buone pratiche sociali, al fine di sovvertire una qualsiasi visione e concezione della realtà caratterizzate da pregiudizi a discapito delle donne, viene condiviso anche da un'altra importante organizzazione internazionale, il Consiglio d'Europa: tra gli obiettivi di interesse primario promossi da questa istituzione vanno ricordati, in particolar modo, quelli rivolti alla promozione dell'uguaglianza tra uomo e donna e al

riconoscimento dell'identità di genere. I principali documenti del Consiglio d'Europa riguardanti l'applicazione del principio di parità di genere nel settore educativo sono:

- La *Recommendation No. R (85) 2* sulla protezione legale contro la discriminazione sessuale del 1985 (*Recommendation No. R (85) 2 of the Committee of Ministers to Member States on Legal Protection Against Sex Discrimination*), con cui si riconosce il ruolo dell'educazione nella formazione di pratiche virtuose volte alla parità di genere. Anche in questo caso, uno dei principi promossi prevede un'attenzione particolare alla progettazione di materiale scolastico privo di stereotipi;
- La *Recommendation No. R (90) 4 of the Committee of Ministers to Member States on the Elimination of Sexism from Language*, emanata nel 1990, manifesta l'interesse verso l'utilizzo di linguaggio non sessista nei manuali di testo. In tale documento si riconosce come la tendenza a sovraestendere l'uso del maschile negli Stati membri rappresenti un ostacolo alla realizzazione della parità di genere tra uomo e donna;
- La *Recommendation 1281 (1995) Gender equality in education* del 1995, con la quale viene fatta esplicita menzione della necessità di revisionare i materiali scolastici in una prospettiva *gender sensitive*. In questo contesto gli Stati membri sono tenuti a garantire il raggiungimento dell'uguaglianza di genere *de iure* e *de facto* nel dominio educativo, identificando e diffondendo buone pratiche per un'educazione inclusiva, quindi a evitare usi linguistici discriminatori e a proporre ruoli di genere positivi e astereotipici;
- La *Recommendation CM/Rec (2007)13 sul gender mainstreaming nell'educazione* con cui si mira al raggiungimento di obiettivi più ampi da realizzarsi anche grazie all'intervento di docenti sensibili all'educazione in chiave *gender*, così tenuti alla creazione attiva di curricoli e corsi attenti alla dimensione di genere, nonché al monitoraggio dei materiali didattici proposti. In questo documento anche la realtà editoriale viene sollecitata a seguire criteri di progettazione privi di condizionamenti da concezioni stereotipiche, evidenti in scelte coerenti tanto sul piano linguistico-testuale che paratestuale.

Regolamentazione a livello internazionale



Figura 1 – Timeline delle regolamentazioni a livello internazionale

2.1.2 Regolamentazione a livello sovranazionale

La rilevanza delle politiche attuate in ambito internazionale si ripercuote necessariamente anche nel coordinamento strategico di progetti e di iniziative promosse in ambito europeo, a livello sovranazionale. L'Unione europea, infatti, si impegna a sostenere l'uguaglianza tra uomo e donna in ogni ambito di interesse economico, sociale e culturale, implementando attualmente politiche di *gender mainstreaming* a ogni livello. Difatti, anche la dimensione linguistica è contemplata nei documenti ufficiali europei attraverso un uso ragionato delle strategie inclusive, così come caldeggiato dalla guida *Gender-Neutral Language in the European Parliament*, pubblicata per la prima volta nel 2008, e revisionata nel 2018.

In particolare, tra i documenti fondamentali sul tema con un focus in materia di educazione sono da menzionare:

- la *Risoluzione (85/C 166/01)* del 3 giugno 1985, sviluppata nell'ambito del Primo Programma d'Azione del 1982-1985, che prevede l'implementazione di un programma per la promozione dell'uguaglianza di genere nel campo dell'istruzione. Rilevante è il peso dato alle figure coinvolte nei processi di

progettazione dei manuali di testo proposti in classe, nonché a insegnanti, genitori e istituzioni pubbliche (Biemmi, 2017:online²);

- la *Risoluzione (2017/C 316/18) sull'emancipazione delle ragazze attraverso l'istruzione nell'UE* del 2017, in cui si afferma l'importanza dell'istruzione come fondamento essenziale rivolto alla trasformazione della società e dunque alla garanzia della parità di genere. Tra i vari strumenti proposti si fa riferimento a investimenti in campagne di informazione e corsi didattici attenti alla prospettiva di genere, nonché l'adozione del principio di parità nella formulazione di programmi scolastici, obiettivi di sviluppo, risultati dell'apprendimento, e contenuti stessi.

Regolamentazione a livello sovranazionale

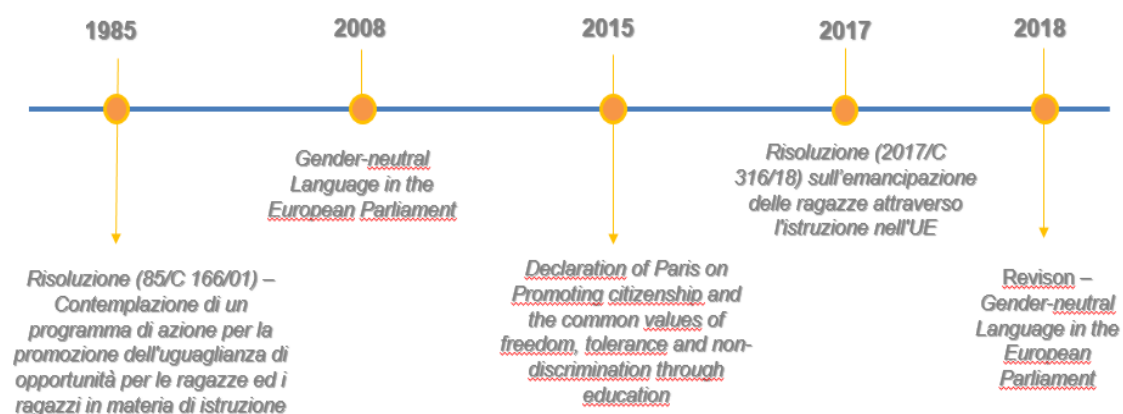


Figura 2- Timeline delle regolamentazioni a livello sovranazionale

2.1.3 Regolamentazione a livello nazionale

In Italia, le iniziative sociali in materia di pari opportunità - protezione contro la violenza di genere, conciliazione dei tempi di vita e di lavoro e implementazione delle quote di genere dei vari settori imprenditoriali e lavorativi – godono di un successo eterogeneo e di un'applicazione non sistematica, che si ripercuote anche sulle strategie per il raggiungimento della parità di genere in materia di non-discriminazione linguistica da attuare nei documenti amministrativi, nonché nei libri di testo.

² <https://books.openedition.org/res/4701>

Nello specifico i tentativi di revisione degli usi linguistici e degli stereotipi di genere nei manuali scolastici possono essere articolati nelle seguenti tappe:

- nel 1997, il punto 4 della direttiva nazionale del 27 marzo (conosciuta come *Azioni volte a promuovere l'attribuzione di poteri e responsabilità alle donne, a riconoscere e garantire libertà di scelte e qualità sociale a donne e uomini*) formula una serie di azioni mirate all'educazione alla cultura della differenza di genere, che “consiste nel recepire, nell'ambito delle proposte di riforma della scuola, dell'università, della didattica, i saperi innovativi delle donne, nel promuovere l'approfondimento culturale e l'educazione al rispetto della differenza di genere³”;
- nel 1998, il progetto di respiro europeo conosciuto come Polite (acronimo di Pari Opportunità nei Libri di Testo) tenta di introdurre nelle scuole italiane il concetto di *gender mainstreaming* riqualificando i libri di testo affinché nasca una cultura delle differenze di genere, quale applicazione pratica della suddetta direttiva del 1997. L'annesso *Codice di autoregolamentazione*, al quale aderisce l'Associazione Italiana Editori (AIE), stabilisce l'impegno a modificare i libri di testo nel rispetto dell'identità di genere e rappresenta uno strumento per combattere stereotipi di genere e soprattutto le discriminazioni di natura linguistica all'interno delle scuole e delle università;
- nel 2011, entra in vigore il *Codice di autoregolamentazione del settore editoriale educativo* elaborato autonomamente dall'AIE come prosieguo dell'esperienza Polite. Nonostante non si faccia specifico riferimento alla cultura ed educazione di genere da proporre nei manuali di testo, viene stabilita la responsabilità delle case editrici scolastiche a fornire contenuti rispettosi delle pluralità e a eliminare discriminazioni circa “il genere, la razza, la lingua, la religione, le opinioni politiche e le condizioni personali e sociali degli individui” (AIE, 2011:3);
- nel 2014, il DDL n. 1680 dedicato a *Introduzione dell'educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle*

3

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1997-05-21&atto.codiceRedazionale=097A3877&elenco30giorni=false

scuole del sistema nazionale di istruzione e nelle università denuncia la scarsità dei risultati ottenuti in materia di regolamentazione della rivisitazione di materiale didattico in prospettiva di genere. Perciò, seguirà, nel 2015, la legge 107, al cui Art. 1 c.16 che riconosce il ruolo del PTOF nel garantire il principio di pari opportunità, promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare studenti, docenti e genitori. L'articolo in questione farà sorgere dubbi e perplessità sull'ipotesi dell'insegnamento di concetti propri a una "teoria del gender", adeguatamente decostruite dal testo del 15 settembre 2015 conosciuto come *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015*, il quale fa riferimento anche agli stessi articoli della *Costituzione italiana* che promuovono l'eliminazione della discriminazione di genere in base al riconoscimento delle proprie differenze. In direzione del raggiungimento di tale scopo intervengono anche 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* del 2017 promosso dalla Ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Valeria Fedeli, documento di grande importanza data l'attenzione posta nei riguardi della proposta di manuali scolastici in cui l'assenza di stereotipi di genere e il corretto uso del genere grammaticale siano strumenti fondamentali per la rappresentazione della donna;

- nel 2020 compaiono le prime leggi con un focus sull'utilizzo di linguaggio inclusivo di genere e sull'eliminazione di stereotipi all'interno dei manuali di testo, considerati gli scarsi risultati delle precedenti leggi. Il DDL N.1707 recante *Disposizioni in materia di contrasto al linguaggio sessista nei media* propone l'istituzione di un tavolo tecnico presso il Ministero dell'Istruzione per la promozione della cultura non sessista, grazie a un'adeguata revisione di materiali e programmi scolastici. La Proposta di legge N.2634 recante *Disposizioni per la promozione della diversità e dell'inclusione nei libri scolastici nonché istituzione di un osservatorio nazionale* si muove su un terreno simile, al fine di "promuovere una maggiore attenzione ai temi della

diversità e dell'inclusione all'interno dei percorsi scolastici, rendendo più rappresentativi e inclusivi i curricula delle varie discipline, in particolar modo con una prospettiva attenta al genere” (PDL n.2634, 2020:1-2).

Regolamentazione a livello nazionale



Figura 3 – Timeline delle regolamentazioni a livello nazionale

2.2 Materiali, obiettivi e finalità della ricerca

Delineato il profilo legislativo e regolamentare all'interno del quale si svolge questa ricerca, è necessario illustrare le fonti primarie su cui è stata condotta l'analisi dei fenomeni di sessismo linguistico e sulla presenza di stereotipi di genere.

Si tratta di undici manuali di italiano L2/LS per un pubblico adulto, appartenenti ai Corsi *Nuovo Espresso* di Alma Edizioni e *Nuovo Contatto* di Loescher, e pensati per tutti i sei livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento, da A1 a C2.

La scelta è ricaduta su questi materiali per motivi ben definiti:

- entrambi sono stati pubblicati in un periodo relativamente recente (dal 2013 al 2019), ciò ha permesso di analizzare se nel tempo le narrazioni stereotipate o gli usi linguistici anacronistici siano aumentati o diminuiti, considerata anche la maggiore consapevolezza che tali temi suscitano nella società;
- entrambi prevedono una gamma di livelli, ciò ha consentito di verificare se la presenza di linguaggio discriminatorio e stereotipi di genere si riscontri con una

diversa incidenza ai livelli elementari (A1-B1) di apprendimento, e se invece nei livelli avanzati (B2-C2) tali questioni siano utilizzate per l'avvio di una riflessione sociolinguistica e per una decostruzione degli stereotipi;

- entrambi sono manuali riconosciuti a livello internazionale e nazionale, ad esempio *Nuovo Contatto* è il Corso ufficiale utilizzato per l'ottenimento della certificazione PLIDA della Società Dante Alighieri;
- entrambe le case editrici (Loescher e Alma Edizioni) aderiscono al *Codice di Autoregolamentazione AIE* del 2011 di cui si è precedentemente discusso; ciò fa presumere il maggior rispetto delle indicazioni di rappresentazione inclusiva all'interno dei loro manuali di testo scolastici o parascolastici.

Nei due capitoli a seguire verranno riportati i risultati più significativi ottenuti dall'indagine condotta su tali manuali di cui si forniscono le informazioni e i codici identificativi nella tabella che segue:

SIGLA	TITOLO MANUALE	CASA EDITRICE	LIVELLO QCER
NE1	NUOVO ESPRESSO 1. CORSO DI ITALIANO	ALMA EDIZIONI	A1
NE2	NUOVO ESPRESSO 2. CORSO DI ITALIANO	ALMA EDIZIONI	A2
NE3	NUOVO ESPRESSO 3. CORSO DI ITALIANO	ALMA EDIZIONI	B1
NE4	NUOVO ESPRESSO 4. CORSO DI ITALIANO	ALMA EDIZIONI	B2
NE5	NUOVO ESPRESSO 5. CORSO DI ITALIANO	ALMA EDIZIONI	C1
NE6	NUOVO ESPRESSO 6. CORSO DI ITALIANO	ALMA EDIZIONI	C2
NCA1	NUOVO CONTATTO A1: CORSO DI LINGUA E CIVILTÀ ITALIANA PER STRANIERI	LOESCHER	A1
NCA2	NUOVO CONTATTO A2: CORSO DI LINGUA E CIVILTÀ ITALIANA PER STRANIERI	LOESCHER	A2
NCB1	NUOVO CONTATTO B1: CORSO DI LINGUA E CIVILTÀ ITALIANA PER STRANIERI	LOESCHER	B1
NCB2	NUOVO CONTATTO B2: CORSO DI LINGUA E CIVILTÀ ITALIANA PER STRANIERI	LOESCHER	B2
NCC1	NUOVO CONTATTO C1: CORSO DI LINGUA E CIVILTÀ ITALIANA PER STRANIERI	LOESCHER	C1

3. Analisi linguistica di un corpus di manuali di italiano L2/LS e proposte di riscrittura inclusiva

Il capitolo 3 riporta i risultati più salienti dell'analisi linguistica condotta sui differenti manuali, che ha avuto come oggetto primario gli esercizi, i testi di lettura e le trascrizioni dei dialoghi presenti nelle unità, facendo particolare attenzione alle scelte utilizzate nelle consegne da cui può emergere l'uso più o meno inclusivo della lingua in prospettiva di genere. I dati estrapolati sono categorizzati all'interno di una delle seguenti categorie grammaticali individuate da Sabatini (1987:35): *maschile con valore non marcato* e *agentivi: titoli, cariche, professioni, mestieri*. Gli esempi proposti nei sottoparagrafi che seguono rispondono a questa classificazione e per ognuno viene identificata un'espressione da preferire che fornirà il punto di partenza per la nostra successiva riflessione metalinguistica.

Nelle pagine che seguono non vengono riportati i casi in cui le scelte sono linguisticamente inclusive dal momento in cui in nessuno dei testi esaminati è stato riscontrato un uso di un linguaggio inclusivo volutamente rivolto al riconoscimento sia della componente femminile che della componente maschile.

3.1 Maschile con valore non marcato

In questa sezione verranno riportati gli esempi in cui la variante maschile è proposta per riferirsi anche a referenti femminili con un uso generico senza che questo corrisponda a una reale inclusione. Gli esempi qui contenuti sono i più numerosi data la tendenza diffusa a considerare il genere maschile come variante *neutra* o comunque *inclusiva* senza l'esplicitazione del genere femminile.

3.1.1 Analisi delle consegne

L'analisi delle istruzioni è stata fondamentale in quanto è tramite la consegna che ci si rivolge direttamente al gruppo studenti, fornendo indicazioni per lo svolgimento di esercizi o per sollecitare delle riflessioni di carattere personale. Inoltre, queste

rappresentano un importante punto di ancoraggio della prassi didattica e perciò la loro veste linguistica deve rispondere ai principi di chiarezza, efficacia e inclusività.

In riferimento al principio di inclusività, quanto osservato ha permesso la categorizzazione delle consegne estratte dai manuali in quattro macrogruppi:

- a) *consegne neutre* (o *generiche*), che non presentano nessun riferimento al genere delle persone (ad esempio «in coppia leggete i testi e rispondete alle domande» oppure «completa la tabella dei nomi astratti»);
- b) *consegne inclusive*, che propongono riferimenti a persone o gruppi di persone nominando entrambi i generi (ad esempio «pensa alle caratteristiche di una persona della tua famiglia. Come lo/la descriveresti?»);
- c) *consegne non inclusive*, dove si fa riferimento al solo genere maschile utilizzato come generico (ad esempio «confrontati con un tuo compagno» oppure «lo studente A va in appendice e lo studente B legge il seguente testo»);
- d) *consegne miste*, che inglobano sia le caratteristiche delle *consegne neutre* (o *generiche*) che quelle delle *consegne non inclusive* (come «In coppia. Rispondi alle domande e poi confrontati con un compagno»).

Considerato l'obiettivo della ricerca, l'indagine verte maggiormente sulle consegne di tipo *c)* e *d)*, dove la discriminazione linguistica deriva maggiormente dall'uso dei lessemi *compagno* e *studente*. Nella seguente tabella sono riportate alcune occorrenze a titolo esemplificativo.

Tabella 1

	SIGLA	ESPRESSIONE ANALIZZATA	ESPRESSIONE INCLUSIVA DA PREFERIRE
1)	NCB1	<i>Lo studente A</i> fa <i>allo studente B</i> una delle domande sotto. <i>Lo studente B</i> risponde e allo stesso tempo aiuta <i>lo studente A</i> a continuare la conversazione, come nell'esercizio 2.	<i>La/lo studente A</i> fa <i>alla/o studente B</i> una delle domande sotto. <i>La/o studente B</i> risponde e allo stesso tempo aiuta <i>la/o studente A</i> a continuare la conversazione, come nell'esercizio 2.
2)	NCB2	In coppia. <i>Lo studente A</i> legge la prima parte del testo, <i>lo studente B</i> la seconda.	In coppia. <i>Studente A</i> legge la prima parte del testo, <i>studente B</i> la seconda.
3)	NE2	Segna con una X le cose che secondo te sa fare <i>il tuo compagno</i> e verifica poi se le tue ipotesi sono vere o false. <i>Il mio compagno/la mia compagna</i> sa... - Suonare il pianoforte - Cucinare - Sciare [...]	Segna con una X le cose che secondo te sa fare <i>la tua compagna o il tuo compagno</i> e verifica poi se le tue ipotesi sono vere o false. <i>Il mio compagno/la mia compagna</i> sa... - Suonare il pianoforte - Cucinare Sciare
4)	NE2	<i>Un amico</i> vuole regalarti un capo di abbigliamento. <i>Scrivigli</i> una mail per <i>descrivergli</i> come ti vesti [...].	<i>Un amico/un'amica</i> vuole regalarti un capo di abbigliamento. <i>Scrivigli/le</i> una mail per <i>descrivere</i> come ti vesti [...].
5)		Gioca con <i>un compagno</i>	Gioco <i>di coppia</i> <i>oppure</i> Gioca con <i>una compagna/un compagno</i>

Le riscritture proposte nella colonna *espressione inclusiva da preferire* mostrano come l'inclusione di entrambi i generi all'interno delle consegne dei manuali in questione possa sfruttare molteplici strategie, tra le quali emergono la *neutralizzazione* – quindi l'eliminazione dell'informazione di genere (come nell'esempio 2 e 5) – e la *femminilizzazione* – come in 1 e 3 dove si assiste allo sdoppiamento del lessema originario proposto unicamente al maschile (Sabatini, 1987:104) -.

È necessario tuttavia specificare che, nel rispetto del principio di economicità ed efficacia, si è evitato di sovraccaricare i testi proponendo la variante femminile di studente (*studentessa*), come invece è stato proposto per ovviare alla discriminazione prodotta dal lessema *compagno*: piuttosto è stato sdoppiato l'articolo determinativo a imitazione di alcuni esempi positivi tratti dagli stessi manuali analizzati che sono stati inseriti nelle tipologie di *consegne inclusive*, o sono stati direttamente eliminati gli articoli, come in esempi della tipologia di *consegne neutre*⁴. Fra l'altro, tale soluzione sembrerebbe essere accettata da Sabatini stessa che tende a considerare *studente* come sostantivo epiceno, e quindi valido per entrambi i generi (1987:105).

In ogni caso, è ben evidente come tali proposte favoriscano la formazione di un ambiente didattico maggiormente inclusivo e attento a tutti/e coloro che possono entrare in possesso di tali manuali, determinando una rappresentazione più ampia, veritiera e democratica della realtà studentesca.

3.1.2 Analisi degli esercizi e delle letture

L'indagine sugli usi linguistici discriminatori condotta sui vari testi ed esercizi proposti sia nelle unità di apprendimento che nelle sezioni di consolidamento linguistico ha permesso di individuare tra le espressioni referenziali maggiormente utilizzate esclusivamente al maschile il lessema *italiani*, utilizzato in maniera generica per riferirsi all'intera società. Si prendano in considerazione i seguenti esempi:

⁴ Le consegne positive in questione sono: “*A* coppie, dividetevi i ruoli di *studente A* e *studente B* e seguite le istruzioni a fondo pagine” (NE6, pag. 39) e “*A* sceglie una città dal primo gruppo, *B* dal secondo. Preparate un dialogo secondo il modello. Prima di cominciare potete scrivere i nomi di altre città” (NE1, pag. 11).

Tabella 2

SIGLA E PAGINA	ESPRESSIONE ANALIZZATA	ESPRESSIONE INCLUSIVA DA PREFERIRE
NE1, pag. 121	Secondo <i>gli italiani</i> infatti solo in Italia si può cuocere la pasta _____.	Secondo <i>le persone italiane</i> infatti solo in Italia si può cuocere la pasta _____.
	Si può dire che <i>gli italiani</i> _____ l'espresso ad ogni occasione.	Si può dire che <i>le italiane e gli italiani</i> _____ l'espresso ad ogni occasione.
	È verissimo. L'espresso è parte della vita quotidiana <i>degli italiani</i> . [...]	È verissimo. L'espresso è parte della vita quotidiana <i>degli italiani e delle italiane</i> . [...]
	È vero, <i>molti italiani</i> gesticolano continuamente mentre parlano.	È vero, <i>molte italiane e italiani</i> gesticolano continuamente mentre parlano.
NE1, pag. 204	Secondo una ricerca, la maggior parte <i>degli italiani</i> la mattina non ha molto tempo, prima di uscire di casa.	Secondo una ricerca, la maggior parte <i>del popolo italiano</i> la mattina non ha molto tempo, prima di uscire di casa.
NE2, pag. 105	Arriva l'estate e <i>gli italiani</i> si scoprono <i>sportivi</i> (sono 34 milioni <i>gli italiani</i> che praticano attività sportive nei mesi estivi contro i 24 milioni che le praticano tutto l'anno). I parchi si riempiono di gente che corre e le strade di campagna di <i>ciclisti</i> che pedalano.	Arriva l'estate e <i>gli italiani e le italiane riscoprono lo sport</i> (sono 34 milioni <i>le persone italiane</i> che praticano attività sportive nei mesi estivi contro i 24 milioni che le praticano tutto l'anno). I parchi si riempiono di gente che corre e le strade di campagna di <i>ciclisti</i> che pedalano.
NCA1, pag. 93	Il pranzo della domenica? Un rito <i>per milioni di italiani</i> . [...] solo il <i>5% degli italiani</i> preferisce il ristorante, mentre l'imperativo è: <i>tutti a casa, in famiglia</i> . [...] al Sud rappresenta un appuntamento costante: <i>6 italiani su 10</i> lo fanno ogni settimana, contro il <i>50% dei cittadini</i> del Centro e il <i>45% di quelli</i> del Nord. [...] Il (dolce) preferito dagli <i>italiani</i> è la torta.	Il pranzo della domenica? Un rito <i>per milioni di italiani e italiane</i> . [...] solo il <i>5% delle persone italiane</i> preferisce il ristorante, mentre l'imperativo è: <i>stare a casa, in famiglia</i> . [...] Al Sud rappresenta un appuntamento costante: <i>6 persone su 10</i> lo fanno ogni settimana, contro il <i>50% di chi abita in Centro Italia</i> e il <i>45% di chi sta in Nord Italia</i> . [...] Il (dolce) preferito <i>da italiane e italiani</i> è la

Le presenti riscritture si rifanno alle indicazioni contenute nelle *Raccomandazioni* di Sabatini secondo la quale occorre «evitare di usare sempre ed unicamente il maschile neutro parlando di popoli, categorie, gruppi (1987: 104)», preferendo dunque l'utilizzo di un'espressione semanticamente più inclusiva, che implicherebbe, in questo contesto, la sostituzione dell'espressione discriminante *gli italiani* con l'espressione *il popolo italiano*.

Tuttavia, la natura del materiale analizzato richiede un'elaborazione più approfondita. Si sarà notato come nella Tabella vengono proposte strategie differenziate a seconda del livello QCER del manuale dal quale l'esempio è stato estratto: in particolare, nei livelli elementari A1 e A2 si è preferito proporre lo sdoppiamento di genere, per favorire in tal modo l'acquisizione del sistema di flessione nominale, e dunque di entrambe le forme per ambo i generi, alternando l'ordine di occorrenza del femminile e del maschile. Allo stesso modo, per evitare molti sdoppiamenti all'interno di uno stesso testo, si è alternato con l'uso di strutture neutralizzati e maggiormente inclusive come il sintagma nominale *le persone italiane*, così come sarebbe possibile il ricorso al sintagma preposizionale *in Italia*.

Tra i lessemi da cui si evince una scarsa attenzione verso forme di discriminazione linguistica se ne trovano alcuni che rientrano nella sfera semantica della scuola e della giovinezza, e che risultano dunque di fondamentale importanza per il pubblico al quale sono rivolti tali manuali scolastici. In particolare si evidenziano occorrenze dei sintagmi *gli studenti*, *i ragazzi*, *i bambini* e *i figli*, con cui sistematicamente si viene a oscurare la presenza della controparte femminile, la cui visibilità può essere raggiunta sfruttando i medesimi meccanismi sopracitati.

Degno di una menzione particolare tra esempi è il sintagma *gli studenti*, utilizzato per riferirsi alle persone, di genere sia femminile che maschile, che studiano nella fase dell'infanzia, dell'adolescenza e dell'età adulta. In considerazione del fatto che tali manuali sono pensati appositamente per questa categoria sociale, il lessema *studenti* usato genericamente risulta avere un'importante valenza discriminatoria come già notato per il lessema *italiani*. Si analizzino ora i seguenti esempi proposti in Tabella 3,

in cui l'utilizzo di articoli, preposizioni e aggettivi possessivi fa sì che nella mente della lettrice o del lettore si crei un'immagine con soli referenti maschili diversamente da quanto da noi proposto:

Tabella 3

SIGLA E PAGINA	ESPRESSIONE ANALIZZATA	ESPRESSIONE INCLUSIVA DA PREFERIRE	
NE4, pag. 12	Sono inutili, procurano disagi <i>agli studenti</i> in difficoltà, ledono il diritto al riposo e costringono le famiglie a sostituirsi <i>ai ragazzi</i> .	Sono inutili, procurano disagi <i>alle studentesse e agli studenti</i> in difficoltà, ledono il diritto al riposo e costringono le famiglie a sostituirsi <i>a ragazzi e ragazze</i> .	Sono inutili, procurano disagi <i>a studenti</i> in difficoltà, ledono il diritto al riposo e costringono le famiglie a sostituirsi <i>a ragazzi e ragazze</i> .
NE4, pag. 15	La Carpe Diem Schools di Aiken nell'Ohio indirizza <i>gli studenti</i> fin da subito al mondo del lavoro.	La Carpe Diem Schools di Aiken nell'Ohio indirizza <i>le studentesse e gli studenti</i> fin da subito al mondo del lavoro.	La Carpe Diem Schools di Aiken nell'Ohio indirizza <i>studenti</i> fin da subito al mondo del lavoro.
NE5, pag. 150	È evidente che <i>i miei studenti</i> non hanno capito, ma che durante la lezione di ieri non (loro – <i>sforzarsi</i>) _____ abbastanza, è innegabile.	È evidente che <i>i miei studenti e le mie studentesse</i> non hanno capito, ma che durante la lezione di ieri non (loro – <i>sforzarsi</i>) _____ abbastanza, è innegabile.	È evidente che <i>la mia classe</i> non <i>abbia</i> capito, ma che durante la lezione di ieri non (<i>lei – sforzarsi</i>) _____ abbastanza, è innegabile.

Anche in questo caso risulta molto efficace lo sdoppiamento della forma, che riconosce come valida la desinenza *-essa*, ormai consolidatasi nella forma *studentessa*, nonostante Sabatini la reputi altrettanto discriminatoria nei materiali oggetto della sua indagine (1987:112). Inoltre, considerata l'appartenenza di questi esempi a testi di livello avanzato, altrettanto proficua può essere la strategia di omissione degli articoli, visto lo *status* di sostantivo epiceno del lessema *studente* (Sabatini, 1987:104), o il ricorso a figure retoriche come la personificazione del referente *classe* che trasmette un significato inclusivo rimandando a un gruppo misto di studenti femmine e studenti maschi.

Dopo tali esempi in cui la realtà sociale, familiare e scolastica sembra sempre riferirsi unicamente al genere maschile, si passerà ad illustrare i risultati più significativi della

discriminazione linguistica prodotta dall'utilizzo di lessemi appartenenti al dominio professionale e lavorativo. A questo proposito è esemplare una piccola inserzione informativa in NE1 (pag. 152) riguardo alla presenza di nomi di professioni in italiano che hanno la stessa forma sia per il maschile che per il femminile: tale sezione, chiamata *Infobox*, riconosce nei sostantivi *medico*, *sindaco* e *architetto* questa ambivalenza di genere. Il dibattito circa la possibilità di flettere al femminile questi nomi era già fervente negli anni in cui questo manuale è stato pubblicato (il 2014) e, dunque, la creazione di questo inserto significa una presa di posizione da parte della casa editrice, soprattutto dal momento in cui a ciò non precede o segue nessuna riflessione di tipo sociolinguistico. Infatti, soprattutto per ciò che concerne il sostantivo *sindaca*, questo gode oramai di un utilizzo stabile all'interno della società, quindi l'informazione riportata sul manuale risulterebbe non aderente alla realtà, o comunque andrebbe integrata da parte dei/delle docenti, specialmente dato che il manuale in questione viene ancora utilizzato. Anche il sostantivo *architetta* risulta formalmente accettato dall'Accademia della Crusca già dal 2013, tanto che dal 2017 si assiste ad una crescente approvazione da parte dell'Ordine degli Architetti di varie città italiane a distribuire i timbri professionali al femminile; ciò nonostante, il suo ingresso nell'uso quotidiano dimostra ancora atteggiamenti eterogenei. Stesso trattamento subisce anche il sostantivo *medica*. Perciò la stessa Accademia si chiede:

Qual è la ragione di questo atteggiamento linguistico? Le risposte più frequenti adducono l'incertezza di fronte all'uso di forme femminili nuove rispetto a quelle tradizionali maschili (è il caso di *ingegnera*), la presunta bruttezza delle nuove forme (*ministra* proprio non piace!), o la convinzione che la forma maschile possa essere usata tranquillamente anche in riferimento alle donne (Robustelli, 2013, online⁵).

Va dunque ribadita la necessità di un intervento da parte dell'insegnante di lingua, affinché possa avvicinare la classe di studenti ai mutevoli processi sociali e culturali, e di conseguenza linguistici, oltre a una particolare attenzione a questi processi da parte del personale addetto alla progettazione di manuali di glottodidattica.

Se sono la ripetizione e la diffusione di un elemento linguistico a permettere l'allargamento ad una più ampia base di utenti di determinati comportamenti linguistici in L1, allora lo stesso varrà per una lingua utilizzata come L2 ed LS. Per tale motivo, gli

⁵ <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/infermiera-si-ingegnera-no/7368>

interventi di riscrittura inclusiva proposti per tali sostantivi sfruttano fermamente le strategie di sdoppiamento della forma, con lo scopo di rendere maggiormente consapevoli studentesse e studenti di italiano L2/LS affinché riconoscano le differenze di linguaggio nei contesti reali di vita quotidiana che spesso sono discordanti con ciò che viene proposto come regola grammaticale, o come prassi sociale in questo caso, all'interno dei manuali. Si consideri infatti il seguente esempio:

Tabella 4

SIGLA E PAGINA	ESPRESSIONE ANALIZZATA	ESPRESSIONE INCLUSIVA DA PREFERIRE
NCA2, pag. 48	Quando non stiamo bene, quando abbiamo bisogno di un consiglio o di un confronto per problemi di salute, <i>il medico di famiglia (un medico di base)</i> è il primo riferimento: è <i>il nostro medico</i> di fiducia e conosce la nostra situazione personale e familiare, [...]. È a <i>lui</i> che ci dobbiamo rivolgere anche per richiedere esami di controllo. <i>Ogni cittadino</i> ha diritto di avere gratuitamente l'assistenza di <i>un medico</i> di fiducia che può scegliere negli elenchi dell'Azienda Sanitaria Locale della propria zona. Per <i>i bambini</i> fino ai 14 anni si può scegliere <i>un medico pediatra</i> , specialista nella salute <i>dei bambini</i> . Anche <i>i cittadini stranieri</i> residenti in Italia con regolare permesso di soggiorno hanno diritto all'assistenza sanitaria come <i>i cittadini italiani</i> [...].	Quando non stiamo bene, quando abbiamo bisogno di un consiglio o di un confronto per problemi di salute, <i>il medico o la medica di famiglia (medica/medico di base)</i> è il primo riferimento: è <i>il nostro medico/la nostra medica</i> di fiducia e conosce la nostra situazione personale e familiare, [...]. È a <i>questa persona</i> che ci dobbiamo rivolgere anche per richiedere esami di controllo. <i>Ogni cittadina e cittadino</i> ha diritto di avere gratuitamente l'assistenza di <i>una medica o un medico</i> di fiducia che può scegliere negli elenchi dell'Azienda Sanitaria Locale della propria zona. Per <i>bambini e bambine</i> fino ai 14 anni si può scegliere <i>un/ una pediatra</i> , specialista nella salute <i>infantile</i> . Anche <i>cittadine e cittadini stranieri</i> residenti in Italia con regolare permesso di soggiorno hanno diritto all'assistenza sanitaria come <i>le cittadine e i cittadini italiani</i> [...].

Da notare come queste indicazioni siano d'interesse primario anche per lo stesso Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che in *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione* riconosce come una

particolare attenzione dovrà essere posta alle indicazioni relative all'uso del genere grammaticale contenute nei testi dedicati all'educazione linguistica. A questo proposito si ricorda l'importanza di: [...] (c) illustrare il significato e l'uso dei nuovi termini femminili che indicano ruoli istituzionali e professioni

di prestigio, come architetta, assessora, avvocata, cancelliera, chirurga, conferenziera, consigliera, critica, deputata, difensora, direttrice (generale), funzionaria, ingegnera, ispettrice, medica, ministra, notaia, prefetta, primaria, procuratrice, rettrice, revisora dei conti, segretaria (generale), senatrice, sindaca, tesoriera, ecc. (MIUR, 2017:9)

Tuttavia va segnalato che il discorso intorno al ruolo sociale della donna e alla conseguente femminilizzazione dei nomi di professione è un argomento che all'interno dei manuali analizzati non si attesta con grande frequenza. In essi le donne sono piuttosto inserite in contesti lavorativi tradizionali e stereotipati: i direttori, gli assessori, i dirigenti aziendali e i manager solitamente sono uomini. Invece, nel momento in cui si è voluta mostrare anche la presenza femminile per professioni non tradizionalmente ricoperte da donne, come quelle forensi, ci si è imbattuti in un'ampia disattenzione per le questioni di rappresentazione linguistica. In generale, quando si parla di persone che esercitano una professione si è notata una grande preferenza del maschile con valore non marcato. A tale riguardo così Giusti: «la questione è sempre quella della (a)simmetria della designazione di uomini e donne e di come l'asimmetria ponga sempre l'uomo come centrale, dominante, o semplicemente rappresentativo di entrambi i sessi. Automaticamente la donna diventa marginale, subordinata o semplicemente non esistente» (2008:96).

3.2 Agentivi: cariche, professioni, mestieri e titoli

L'argomento di questo paragrafo riguarda l'analisi dell'attribuzione del genere nel discorso intorno alle lavoratrici, i cui esempi si collocano in continuità con quelli trattati nell'ultima porzione del sottoparagrafo 3.1.2, avendo come tematica comune la sfera lavorativa.

Già nei livelli elementari si trovano alcuni primi esempi. Il primo esercizio incriminato prevede il collegamento di quattro foto ad altrettanti profili LinkedIn; i tre profili femminili presentano il seguente testo:

Tabella 5

SIGLA E PAGINA	ESPRESSIONE ANALIZZATA	ESPRESSIONE INCLUSIVA DA PREFERIRE
NE1, pag. 21	Silvia Mannucci – <i>Avvocato esterno</i> presso ACI – Automobile Club d'Italia	Silvia Mannucci – <i>Avvocata esterna</i> presso ACI – Automobile Club d'Italia.
	Annalisa Razzauti – <i>Architetto collaboratore</i> presso Studio Gattico	Annalisa Razzauti – <i>Architetta collaboratrice</i> presso Studio Gattico.
	Porzia Cattaneo – <i>estetista specializzata</i> presso Borgo Egnazia, San Domenico Hotel Collection	

In questo caso si assiste alla contrapposizione sistematica di professioni tipicamente e stereotipicamente svolte da donne, per cui si propone la femminilizzazione dei modificatori del sintagma nominale – come in *estetista specializzata* – a professioni tradizionalmente svolte da uomini, per le quali la forma proposta è al maschile anche in riferimento a donne, come *avvocato esterno* e *architetto collaboratore*. Tali esempi risultano perfettamente in linea con quanto illustrato nel sottoparagrafo 3.1.2 in riferimento all'Infobox in NE1 che mostra pratiche linguistiche discriminatorie e anacronistiche in uso nel medesimo manuale. La convinzione che sia necessaria una soluzione più sistematica ed organica porta alla riscrittura dei primi due esempi in Tabella 5 in chiave completamente femminilizzante.

Va riconosciuto, tuttavia, l'impegno a proporre la femminilizzazione dei nomi di professione in livelli successivi dello stesso corso: nella sezione di Grammatica a pagina 52 di NE4 è presente uno specchietto esplicativo sui nomi di cariche professionali flessi al maschile e al femminile in cui compare, tra le altre, la coppia *architetto – architetta* e *sindaco – sindaca*. Si ricorderà che entrambi i lessemi appena citati venivano menzionati in NE1 come parole ambivalenti, e dunque proporre la loro femminilizzazione senza soffermarsi sul contesto sociolinguistico contemporaneo, affermando unicamente che «per alcune professioni esistono forme non del tutto cristallizzate, usate quindi in modo variabile (Bali & Dei; 2019:52)», sebbene mostri un'apertura ai cambiamenti a cui si assiste a livello sociale, risulta incoerente con ciò che è stato proposto alle/agli apprendenti fino a quel momento come riferimento

sull'utilizzo linguistico. Senza un adeguato intervento attivo del/della docente potrebbe essere fuorviante e ostacolare un corretto processo di apprendimento.

Nei seguenti esempi, si è analizzato come per parlare di donne in determinati contesti lavorativi tradizionalmente occupati solo da uomini si utilizzi il modificatore *donna* per evidenziare il tratto di genere.

Tabella 6

SIGLA E PAGINA	ESPRESSIONE ANALIZZATA	ESPRESSIONE INCLUSIVA DA PREFERIRE
NE5, pag. 101	Considerando il numero di <i>parlamentari donne</i> , invece, l'Italia supera la media europea.	Considerando il numero <i>delle parlamentari</i> , invece, l'Italia supera la media europea.
NE5, pag. 100	L'Italia non è un paese per <i>donne lavoratrici</i> .	L'Italia non è un paese per <i>lavoratrici</i> .
NCB2, pag. 52	In Italia aumenta l'imprenditoria rosa straniera. Boom delle <i>donne imprenditrici</i> extracomunitarie.	In Italia aumenta l'imprenditoria rosa straniera. Boom delle <i>imprenditrici</i> extracomunitarie.

In questi casi, la condizione *sine qua non* non va individuata tanto nell'essere persone di genere femminile, piuttosto nell'essere persone inserite nel mondo lavorativo, dal momento in cui sono già i sostantivi utilizzati a veicolare l'informazione di genere. Anche in questo caso la presenza del modificatore *donna* sottintende una deviazione dalla visione tradizionale che vuole le donne inserite maggiormente nell'ambiente privato e casalingo. Tuttavia per ciò che riguarda il primo esempio – *parlamentari* – va menzionata la necessità di intervenire unicamente sulla flessione di genere di articoli, aggettivi e participi presenti, in quanto tale lessema designa ogni membro – femmina o maschio – del Parlamento.

Tra le altre categorie di dissimmetrie grammaticali individuate da Sabatini che si manifestano in minor misura nei testi dei manuali analizzati sono l'uso di nomi, cognomi e titoli (1987:52), che vedono la contrapposizione tra *Egregio Dottore* e *Gentile Dottoressa* (in NE2, pagina 125) – per cui Robustelli suggerisce un atteggiamento di parità accessibile tramite l'utilizzo della locuzione *Egregia Dottoressa* (2012:20) – e l'utilizzo di articoli davanti ai cognomi di referenti femminili, in modo da segnalarne il genere, come nei seguenti esempi:

Tabella 7

SIGLA E PAGINA	ESPRESSIONE ANALIZZATA	ESPRESSIONE INCLUSIVA DA PREFERIRE
NE5, pag. 104	Giornalista, attivista, scrittrice, <i>la Fallaci</i> è stata la prima donna inviata speciale _____ e in più di un'occasione per poco non venne uccisa.	Giornalista, attivista, scrittrice, <i>Fallaci</i> è stata la prima donna inviata speciale _____ e in più di un'occasione per poco non venne uccisa.
	Con il suo approccio social e il suo grande successo, <i>la Cristoforetti</i> non solo ha reso <i>gli italiani orgogliosi</i> e ha dimostrato che anche le donne possono fare _____, ma ha avvicinato molte più persone al suo ambito di lavoro.	Con il suo approccio social e il suo grande successo, <i>Cristoforetti</i> non solo ha reso <i>il popolo italiano orgoglioso</i> e ha dimostrato che anche le donne possono fare _____, ma ha avvicinato molte più persone al suo ambito di lavoro.

4. Analisi degli stereotipi di genere nei manuali

4.1 Lo stereotipo tra tradizione glottodidattica e prassi. Criteri per un'analisi qualitativa

I risultati riportati in questa sezione sono frutto di un'attenta analisi dei contenuti testuali e paratestuali proposti all'interno dei singoli manuali presenti in unità didattiche particolarmente cariche di concettualizzazioni stereotipizzanti riguardo ai ruoli di genere. Rintracciare tali stereotipi di genere ha implicato un processo di ricerca più approfondito di quanto ci si aspettasse, dal momento in cui, oltre ad analizzare quelle unità didattiche in cui era altamente probabile riscontrare tracce di atteggiamenti discriminatori e narrazioni semplicistiche – ad esempio quelle riguardo alle professioni, alla famiglia e ai passatempi preferiti –, si è notato come la trasmissione degli stereotipi avvenga anche per vie traverse e implicite, in esempi di testi con messaggi discriminatori che sembrano venir accettati acriticamente da chi progetta i manuali, e quindi da chi li utilizza. Ad esempio, la Lezione 9 di NE5 dal titolo *Donne d'Italia* presenta un'ampia gamma di luoghi comuni sulle donne e il tentativo – apparentemente positivo – di raccontare grandi donne italiane come Oriana Fallaci, Margherita Hack e

Nilde Lotti risulta piuttosto nella marginalizzazione delle figure femminili più illustri nel discorso sulla cultura italiana, letteraria, scientifica o politica che sia.

La presenza di stereotipi di genere può portare a una rappresentazione riduttiva dei ruoli e delle qualità attribuibili a donne e uomini così sminuendo il loro valore all'interno di una società formata da molteplici individualità, senza considerare che studenti e studentesse provenienti da un'altra cultura potrebbero non sentirsi pienamente ed equamente rappresentati/e nei vari contesti proposti nei manuali di testo.

Inoltre si è riscontrata un'ingente presenza di stereotipi generalizzanti sul popolo italiano; del resto, è noto come nella tradizione glottodidattica gli stereotipi vengano sfruttati per permettere al gruppo di discenti stranieri un maggiore avvicinamento alla cultura target e un primo avvio a riflessioni di tipo interculturale, grazie alla loro schematicità (Mezzadri, 2015:308). Tuttavia, è auspicabile che queste visioni semplificate e concezioni fossilizzate nel corso del tempo subiscano un processo di decostruzione attraverso l'esperienza empirica e quindi il passaggio da stereotipo a sociotipo. È per tale motivo che si nota come all'interno dei manuali analizzati si cerca in vari modi di stimolare studenti e studentesse su quelli che sono identificabili come gli stereotipi più diffusi sulle persone italiane: ad esempio, riguardo al consumo di caffè, si chiede alla classe *“secondo te, tutti gli italiani bevono il caffè tutti i giorni?”* oppure *“secondo te, è vero che gli italiani mangiano pasta sia a pranzo che a cena?”*. Queste sollecitazioni determinano la nascita di un processo virtuoso rivolto alla scoperta del sociotipo soggiacente allo stereotipo, e quindi alla formazione di una sensibilità maggiore riguardo a determinate tematiche in direzione del superamento di una lettura meramente stereotipata.

Stante queste fondamentali premesse, si passerà ad illustrare i risultati emersi da questa fase che ha permesso l'individuazione di cinque aree tematiche in cui si risente della presenza di stereotipi di genere: la famiglia e l'ambiente casalingo, il lavoro, lo sport e l'infanzia.

4.1.1 Rappresentazione delle bambine

I dati qui riportati in questa prima sezione si presentano come quantitativamente inferiori rispetto ai risultati che verranno esposti nei sottoparagrafi successivi data la

natura del materiale preso in analisi: infatti, avendo preso in considerazione manuali di italiano per discenti adulti, la presenza del riferimento a bambine e bambini è meno frequente seppur caratterizzato ugualmente da atteggiamenti discriminatori e stereotipici.

In primo luogo, si nota come alle bambine vengano attribuite delle caratteristiche fisiopsico-emotive prestabilite: sono tendenzialmente dolci, gentili, aggraziate – paragonabili a delle *farfalle* (NE2, pag. 22) –, e soprattutto lontane dalla sfera fisica, solitamente attribuita ai bambini.

Biemmi riconosce come questo atteggiamento sia tipicamente frutto di una visione convenzionale della realtà secondo cui si attribuiscono

caratteristiche psicologiche e comportamentali differenziate a seconda del genere. In base a tali stereotipi gli uomini risultano: attivi, razionali, forti, competitivi, decisi, amanti del rischio, indipendenti, avventurosi. Le donne, al contrario, vengono “marcate” come: passive, emotive, deboli, affettuose, tenere, comprensive, impulsive, paurose (2017, online⁶).

Le medesime considerazioni si riflettono anche sul piano delle scelte o aspirazioni professionali di bambini e bambine nelle quali si registra una narrazione schematica e aprioristica, che non sembra illustrare l’effettiva moltitudine di interessi che i/le più giovani coltivano in tempi moderni. Le bambine e i bambini mostrati nei manuali tendono a preferire professioni che possono considerarsi come l’estensione della loro identità di genere, formata tramite l’introiezione di idee sessiste e stereotipiche: le femmine vorrebbero insegnare nelle scuole materne e i maschi vorrebbero fare i manager (NE3, pag. 189). Dunque, se la professione di assistente all’infanzia viene proposta come maggiormente svolta dalle donne, è perché viene considerata come un proseguimento dell’attività di cura della prole di cui tendenzialmente si occupano le madri, e di conseguenza attrarrà più bambine e ragazze; dall’altro lato, l’attività manageriale è descritto come un lavoro di responsabilità che possono essere affrontate unicamente dagli uomini, e quindi attrarranno maggiormente i bambini e i ragazzi.

Rivolgere nei testi uno sguardo più approfondito al mondo infantile permetterebbe di analizzare la società stessa in cui si vive, e rappresenterebbe un ottimo punto di partenza per la decostruzione degli stereotipi e la promozione di una cultura di genere all’interno della classe di italiano L2/LS. Tuttavia è importante notare come spesso anche uno

⁶ <https://books.openedition.org/res/4721>

stimolo apparentemente positivo – come mostrato in NCB1 (pagina 102) in cui si chiede “*quali stereotipi sul mondo del lavoro emergono dai giochi dei bambini?*” – non si rivela fruttuoso⁷ nel momento in cui eventuali inversioni di tendenza non vengono applicate verosimilmente nei differenti contesti sociali.

4.1.2 Rappresentazione delle donne nel dominio lavorativo

Per quanto riguarda la rappresentazione delle donne nel mondo adulto, si è notato come nella maggior parte dei casi l’ambito professionale femminile si articola secondo una visione stereotipata che viene perpetrata nei vari manuali di entrambi i corsi qui analizzati. Sin dai livelli elementari le donne sembrano ricoprire ruoli subordinati o generalmente collocati su un piano inferiore rispetto alle professioni svolte dai personaggi maschili, con un numero esiguo di esempi che invertono questa tendenza.

Le professioni che più risentono di questi atteggiamenti stereotipizzanti sono la *segretaria*, la *commessa* e l’*infermiera*, che occorrono molto spesso in esercizi di associazione immagine-parola e per tale motivo portano chi apprende ad ancorare cognitivamente l’immagine femminile a tali mestieri, soprattutto perché proposti nei manuali di livello elementare. Ad influire sulla rappresentazione stereotipica delle donne nell’ambito lavorativo concorrono le professioni svolte dagli uomini proposte nei manuali: sono per la maggior parte *direttori*, *dottori*, *ingegneri* o *avvocati*, professioni che comunque si collocano su un livello socialmente superiore a *segretarie*, *commesse*, *infermiere* o *insegnanti*, oppure mestieri che richiedono competenze tecniche e manuali (*operai*) o impegni in ambito politico-istituzionale (*assessori*) con una maggiore eterogeneità rispetto alla gamma associata alle donne. Nonostante ciò, va notato l’impegno a proporre professioni femminili che smontano lo stereotipo: si segnalano *avvocate*, *architetture* e *ingegnere* – persino un’*agronoma*, un’*operaia* e una *psicologa* – la cui rappresentazione linguistica, però, risente della sovraestensione del maschile generico.

⁷ Altrettanto interessante, a tal proposito, è un fumetto in NCA1 (pagina 70) in cui una bambina vede contrapporsi le attività abitualmente svolte dai genitori: la mamma stira mentre il papà è allo stadio; la mamma cucina mentre il papà è al bar con gli amici. La bambina evidentemente non contenta del futuro che le si prospetta davanti agli occhi, si rivolge alla madre e ingenuamente le chiede: «Mamma, da grande posso fare il papà?».

In aggiunta, si nota la presenza di domande che portano studentesse e studenti a riflettere circa la tematica della parità di genere in ambito lavorativo, ad esempio in NE4 (pagina 50) si chiede riguardo a una lista di professioni “*Pensi che ce ne siano alcune più adatte agli uomini che alle donne e viceversa? Se sì, perché?*”. Simili quesiti possono essere funzionali alla decostruzione dello stereotipo, tuttavia non risultano sufficienti se il corredo testuale e paratestuale è caratterizzato da rappresentazioni stereotipizzanti la figura femminile o da rappresentazioni di soli uomini (ad esempio in Appendice di NCB1 a pagina 163).

Occorre notare come il dibattito su come le donne sono inserite nella realtà professionale si articola su due fronti: da una parte si trova la già citata rappresentazione stereotipata delle attività svolte; dall'altra invece si riporta l'effettiva disparità di trattamento che avviene tra donne e uomini inseriti nell'ambito lavorativo. Ciò viene riportato in vari testi ed esercizi che trattano di tematiche culturali considerate al pari del consumo di caffè o pasta, o dell'attaccamento alle tradizioni familiari e di conseguenza trapela il condizionamento che studenti e studentesse di nazionalità straniera debbano inglobare come tratto culturale anche la disparità di genere che investe la società italiana.

Per l'esattezza, nel discorso sulla realtà professionale delle donne, i temi affrontati acriticamente sono:

- la disparità di trattamento economico di genere, che penalizza gravemente la remunerazione femminile;
- il sovraccarico del lavoro femminile fuori e dentro le mura domestiche, secondo cui le donne, anche se lavoratrici, sono gli unici soggetti ad occuparsi delle innumerevoli faccende domestiche;
- l'abbandono del posto di lavoro dovuto alla crescita del nucleo familiare e dunque all'impossibilità di conciliazione tra vita lavorativa e familiare.

In conclusione, verranno riportati due dialoghi emblematici sotto forma di *cloze* facilitato in cui due candidate sostengono un colloquio di lavoro quale esempio da cui emerge una delle maggiori forme di discriminazione che le donne subiscono ancora prima della loro assunzione:

SIGLA E PAGINA	STEREOTIPO INDIVIDUATO
NCC1, pag. 187	<ul style="list-style-type: none"> ▫ 34 anni, curriculum brillante, laurea in Economia con ottimo punteggio. _____, l'unica cosa che non mi tornava era questo stop qui. • Si. È quando ho avuto Mattia. ▫ Mattia? • Si, ha tre anni, va all'asilo ed è già bello autonomo. ▫ _____ noi veramente cercavamo un profilo un po' più commerciale rispetto al suo. • _____, ha appena detto che il mio curriculum era brillante. ▫ _____ qui si parla di un posto che apre a una grande prospettiva di carriera. E lei, come farebbe ad organizzarsi con un figlio così piccolo?
NCC1, pag. 187	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Quella è una fede nuziale, _____? • Si. ▫ E _____ vorrà dei figli. O li ha già? (silenzio, la ragazza non risponde) • E _____? ▫ _____ è impossibile fare questo lavoro con dei bimbi piccoli. • E lei ne ha di figli? ▫ Sì, ma erano altri tempi. • Anche le se dicessi che non ne voglio, lei mi crederebbe? ▫ No, non le crederei.

Ciò che è fondamentale sottolineare è che da entrambi gli esempi emerge la volontà di insegnare, e dunque consolidare, una pratica illegale: infatti, secondo l'Art. 27 comma 2a del *Codice delle Pari opportunità* non si può fare «riferimento allo stato matrimoniale o di famiglia o di gravidanza, nonché di maternità o paternità, anche adottive» nella selezione di una candidata o un candidato. Un ulteriore fattore discriminante è rappresentato dal fatto che non vengono mai inserite figure maschili in contesti simili, a sostegno dell'idea che le figlie e i figli sono un problema unicamente femminile. Ancor più grave è l'assenza di approfondimenti, per esempio attraverso l'uso di un box informativo in cui si condanni questa pratica anche attraverso i riferimenti giuridici.

4.1.3 Rappresentazione delle donne nel dominio familiare e domestico

Sembra opportuno continuare la discussione sugli stereotipi riguardanti le donne di età adulta analizzando il rapporto che queste intrattengono con i propri familiari e con la vita casalinga per ciò che viene rappresentato nei manuali qui analizzati.

Come già osservato, in generale, risulta persistente l'idea che le donne, lavoratrici o meno, siano le uniche a gestire le faccende domestiche e ad occuparsi del lavoro di accudimento della famiglia (figli/e o altri familiari).

Tra le molte immagini che ritraggono madri in compagnia della propria prole – e tra esercizi che, nel riferimento alla genitorialità, prediligono espressioni come *la figlia/il figlio di persona di sesso femminile* (ad esempio a pagina 201 di NE1 si legge *Il figlio di Clara abita a Milano, _____ figlia invece vive in Germania*, oppure a pagina 26 *Quanti anni ha il figlio di Rita?*) – si rintraccia un esempio in particolare. Si tratta di un esercizio di associazione didascalia-immagine in NE1 (pagina 130) che prevede l'associazione della foto di una donna nel suo ambiente lavorativo che tiene in braccio la figlia alla didascalia *Vittoria, la bambina che vota con la madre in Parlamento. Da quando è nata, la bambina segue la madre a Strasburgo quando il padre va a lavorare*. Tale esempio risulta di profonda importanza poiché reale: è il caso dell'Europarlamentare Licia Ronzulli che da quando è diventata madre porta con sé la figlioletta sia per necessità che in segno di protesta, per chiedere maggiori possibilità di conciliare la vita lavorativa con quella familiare. Impegno quanto mai lodevole che viene sminuito da quel *quando il padre va a lavorare*, discriminatorio se si considera che anche la mamma sta lavorando. Si ribadisce quindi il concetto secondo cui per le donne è ampiamente normalizzato il ruolo di cura dei propri figli e figlie, e che per loro la professionalità si colloca in secondo piano rispetto alla maternità.

Anche nella gestione delle faccende casalinghe, le lavoratrici – fortunate a non aver dovuto lasciare il proprio lavoro – ricoprono un ruolo principale che non investe ugualmente la controparte maschile: sono moltissimi i testi in cui si parla di carico di lavoro diseguale tra lavoratrici e lavoratori, e in cui si cerca di avviare un dibattito costruttivo sul tema in questione grazie a domande come *“Quale è la situazione delle*

donne lavoratrici nel vostro paese?” o “Pensate che una donna incontri più difficoltà di un uomo nel mondo del lavoro?”.

Anche in questo caso però, quindi quando si cerca di proporre testi che in certa misura propongono prassi diverse, si evidenzia il rischio di proporre lo stesso stereotipo di genere che si vuole decostruire. Ad esempio, in NCA2 a pagina 7, si trova un esercizio di consolidamento della forma verbale dell'imperativo che si basa su alcuni messaggi che una donna lascia al proprio figlio e marito; tra questi è possibile trovare: *fare i compiti, non guardare troppa TV, mettere in ordine la camera, non mangiare troppi dolci* indirizzati al figlio, *fare i letti, andare dal fruttivendolo, pulire il bagno, preparare la cena* per il marito. È possibile notare come i messaggi lasciati dalla donna al figlio potrebbero passare semplicemente per delle raccomandazioni fatte da un qualsiasi genitore apprensivo; tuttavia, trattandosi di una madre, il messaggio che ne scaturisce ricalca i modelli per cui queste si debbano preoccupare costantemente della cura di figli e figlie, e che non possano fare affidamento sulla presenza di un marito in grado di occuparsi autonomamente delle necessità del proprio figlio. Allo stesso modo, i compiti affidati al marito sono fondamentali nella gestione di una casa, perciò qualsiasi persona, maschio o femmina che sia, ne è sicuramente a conoscenza e probabilmente li svolge autonomamente, e dunque, non ha bisogno di sollecitazioni al riguardo. Quindi, per come è impostato l'esercizio, si può inferire che sia la madre/moglie a svolgere abitualmente quelle faccende domestiche, e perciò l'esempio torna a ribadire uno stereotipo.

Altrettanto interessante è stato analizzare l'altra faccia della medaglia, ovvero il modo in cui sono stati ritratti uomini nella veste di mariti e/o padri. È possibile affermare a priori che nella maggior parte dei casi, i testi che trattano di questo argomento non fanno altro che perpetrare i luoghi comuni che investono sia donne che uomini. Si notano testi pericolosamente acritici in cui gli uomini rimangono in contemplazione delle proprie partner, le quali riescono magistralmente a gestire gli innumerevoli compiti casalinghi e le incombenze lavorative, rientrando addirittura nei panni di eroine con le quali non vale la pena entrare in competizione⁸, e testi che, cercando di proporre

⁸ In NE5 pagina 160 si legge: “Crescendo in una famiglia molto tradizionalista, ho sempre pensato che nascere donna sia una grande fortuna perché gli uomini hanno la grande responsabilità di sostenere la famiglia. [...] devo ammettere che il numero di ore in cui mia moglie è occupata tra il lavoro e le incombenze domestiche è più alto del mio e a volte non mi so spiegare come faccia a fare tutto e così bene! Lei dice sempre: “Il problema degli uomini è che non sanno organizzarsi! Se spendeste più tempo a

figure genitoriali maschili più attive, sfruttano la narrativa stereotipica del *mammo*, appellativo che da una parte consolida l'idea che le madri siano le uniche figure coinvolte nella cura della prole e dall'altra sminuisce il ruolo genitoriale dei padri non coinvolti in un rapporto diretto ma sempre mediato dalla figura materna.

Alcuni esempi dimostrano un trattamento della paternità diverso, tra questi particolarmente positivo è un testo tratto da un'intervista reale al neonatologo Alessandro Volta, autore del libro *Mi è nato un papà. Anche i padri aspettano un figlio* del 2010, in cui vengono discussi alcuni aspetti importanti di questo ruolo genitoriale, quali congedi lavorativi insufficienti e la riscoperta dei propri istinti naturali. Nonostante non ci si opponga esplicitamente all'utilizzo della parola "mammo" come veicolo di pregiudizi, l'approccio del neonatologo propone un atteggiamento alla paternità più innovativo e intimo, e quindi deviante dagli stereotipi. Allo stesso modo, altri estratti del medesimo testo affermano l'importanza dell'azione genitoriale indipendentemente che si tratti di padri o madri.

Inevitabilmente, il discorso socioculturale intorno al mantenimento e alla cura della prole deve tenere conto di infinite variabili che non possono essere riassunte nei manuali con immagini stereotipate. Si è visto infatti come gli stereotipi e i pregiudizi nuocciano tanto alle donne quanto agli uomini, e per tale motivo sarebbe importante, nel rispetto di una cultura di genere, offrire un dibattito che formi individui in grado di agire nel mondo secondo una sensibilità e predisposizione diverse rispetto ai canoni tradizionali retaggio di una società patriarcale.

4.1.4 Rappresentazione delle donne nel dominio sportivo

Un altro aspetto degno di nota riportato nei manuali riguarda il rapporto tra donne e sport, particolarmente in riferimento al calcio dato che non sembrano esserci rappresentazioni di natura pregiudizievole in merito alla pratica di altri sport.

La passione e la dedizione verso la disciplina calcistica, oltre a rappresentare lo stereotipo più comune riguardo al popolo italiano viene considerata e descritta in modo

programmare, riuscireste a fare il doppio!". [...] se qualcuno vi guarda mentre vi date da fare tra mille impegni, vi giuro che sembrate dei personaggi usciti da film di supereroi e se provassimo ad entrare in competizione con voi, ne usciremmo sicuramente sconfitti, quindi, a volte è più facile guardarvi con ammirazione e pensare...quanto siamo fortunati ad essere nati uomini!"

coerente nelle unità e nei testi che trattano questo tema come appannaggio degli uomini italiani.

In NE5 viene proposto un testo intitolato *L'uomo, il divano, il calcio*, adattato da un articolo scritto originalmente da una scrittrice che afferma come questo renda «(i nostri uomini) dipendenti, ipnotizzati, ammaliati come Ulisse dalle sirene». A parte queste considerazioni, l'interesse per questo testo scaturisce da porzioni in cui trapela l'idea che le donne debbano rassegnarsi a vivere una vita di deprivazioni sociali, ad essere ignorate durante una partita e a dover subire i malcontenti dei propri partner in caso di sconfitta; al meglio delle ipotesi, se non sono pronte a rivaleggiare contro questo temuto avversario, possono trovarsi un uomo che faccia il tifo per altri sport. La conciliazione non è contemplata in alcun modo, come neppure l'eventualità che anche le donne possano essere tifose appassionate o sportive, dilettanti e professioniste.

Questo è il primo di una lunga serie di testi che parlano di questo rapporto di rivalità tra donne e calcio nel contendersi le attenzioni dei propri uomini, e molto spesso questo morboso attaccamento viene presentato come motivo di liti e malintesi nella coppia. In un dialogo in NE5 (pagina 133) una donna si confida con la sua amica dicendole che, mentre lei era a casa malata, il marito è andato a Torino per due giorni per assistere a una partita della Juventus e non ha risposto al telefono per tutta la durata del soggiorno; al suo rientro, il marito ha fatto il «finto tonto» e lei si è «imbestialita». Tralasciando la rappresentazione particolarmente emotiva delle donne (mediante il ricorso al verbo *imbestialirsi*), che rientra a pieno nella concezione stereotipica del genere femminile, sembrerebbe che queste non riescano ad entrare in confidenza con l'ambiente calcistico in nessun modo. Addirittura, la risposta dei loro uomini a queste lamentele è riproporre altre lamentele (anch'esse caratterizzate dalla presenza di luoghi comuni) secondo un punto di vista stereotipicamente maschile: shopping ossessivo-compulsivo, disinteresse per la cucina, indecisione nell'abbigliamento e ritardi nel caso di uscite e ossessione per gli anniversari (come si legge in NE5 a pagina 135).

4.2 Considerazioni sull'immagine delle donne nella manualistica

In questo paragrafo verranno ripercorse brevemente le caratteristiche generali attraverso le quali le donne vengono rappresentate all'interno degli undici manuali analizzati.

Si è discusso in precedenza dei principali stereotipi che vengono ancora utilizzati per la rappresentazione delle donne: sono le uniche a gestire il focolare domestico e ad occuparsi delle necessità di figli e figlie, o altri familiari anziani; nel caso non riescano a gestire i compiti appena menzionati, sono costrette ad abbandonare il proprio lavoro, perché si presuppone che sia compito dell'uomo prendersi cura economicamente del nucleo familiare; e infine, qualora lavorino, molto spesso svolgono delle attività subalterne o socialmente inferiori rispetto a quelle svolte dagli uomini, e soprattutto può accadere che non abbiamo un uguale riconoscimento economico dei loro colleghi.

Nelle unità dei manuali che hanno come argomento la descrizione fisica e caratteriale delle persone, si nota come i personaggi femminili vengono molto spesso descritti come di bell'aspetto accentuando la magrezza come canone estetico di riferimento. Ad esempio in NE2 (pagina 38) si trova una serie di immagini corredate da didascalie che evidenziano tale tratto: nella proposta degli aggettivi e dei loro contrari, *magro* (inserito nella proposizione *è magra*) si trova sotto l'immagine di una donna; allo stesso modo, a pagina 39 dello stesso manuale sono presenti delle descrizioni di alcuni personaggi in cui le opzioni per le donne sono 1) *alta, magra e molto bella*, 2) *giovane, abbastanza alta, né magra né grassa*, o 3) *non è né alta né bassa, abbastanza magra*. L'atteggiamento che caratterizza questa rappresentazione delle donne potrebbe essere spiegato secondo due criteri ambivalenti, il primo che propone la magrezza come un traguardo da perseguire per l'intero genere femminile, e l'altro quale espressione di un possibile risentimento qualora venissero descritte come grasse. Pare dunque che si vogliano dare dei riferimenti estetici canonici che le donne devono impegnarsi a raggiungere, andando in palestra per rimanere in forma e seguendo delle diete (come in NE4, pagina 34), anche estreme, le quali potrebbero determinare qualche disturbo alimentare, come riporta NE6 (pagina 46) in cui si propone il titolo di giornale, *I disturbi alimentari delle donne: "Mangiare o non mangiare?"*.

Una rigida impalcatura stereotipica femminile investe anche il settore della cosmesi: in molti casi vengono proposti testi e immagini di donne che si truccano, che si pettinano, che vanno dal parrucchiere. Al contrario, gli uomini raramente vengono ritratti mentre si fanno la barba o vanno dal barbiere per un taglio di capelli.

Per ciò che riguarda invece i passatempi più frequenti, lo shopping si colloca in prima posizione: le donne fanno shopping per sé stesse, per i propri familiari, per i propri

amici e amiche, e molto spesso *hanno le mani bucate* (NCB2 a pagina 65) o svuotano la carta di credito dei propri compagni (NE5 a pagina 135). Va ammesso che questo stereotipo di genere viene in una qualche misura controbilanciato dalla presenza di numerose figure maschili patite di calcio, che almeno una volta alla settimana giocano a calcetto con gli amici e rifiutano inviti perché devono guardare la loro squadra preferita giocare in tv con gli amici.

Invece riguardo alla sfera caratteriale, si è notato che le donne vengono spesso come dominate dalla sfera dei sentimenti e dell'irrazionalità: un esempio di ciò è un dialogo tra una coppia di fidanzati in NE4 (pagina 55). Il ragazzo vede la sua fidanzata giù di morale e le chiede cosa non va, e lei si confida dicendo di non avere un vero motivo per cui si sente così, tuttavia è delusa dall'egoismo, dalla superficialità e dalle banalità che la circondano; di tutta risposta il fidanzato, cercando di esserle di supporto, le dice: *«magari è una fase in cui tu (vedi tutto nero), magari sono gli ormoni»*. Questa è una frase che può essere proferita nei casi in cui l'uomo non riesce a decifrare il motivo di un comportamento insolito, perché è preferibile incolpare un eventuale sbalzo ormonale piuttosto che andare a fondo della questione e capire quali sono le vere ragioni del malessere. Nello stesso manuale a pagina 142 si ipotizza la presenza di tre pazienti di uno psicologo con tre problematiche distinte, tra cui compare una donna che afferma di trovarsi in una situazione spiacevole in quanto pensa che il suo ragazzo le sia infedele, ma lei non vuole essere paranoica. Oltre a un'eccessiva irrazionalità (riscontrabile anche in un altro dialogo in NCB1 a pagina 143), un altro aspetto caratteriale o attitudinale riferito alle donne è la sbadataggine: in NCA2 (pagina 33) un dialogo riporta il confronto tra una coppia intenta a controllare di aver preso tutto il necessario per un viaggio; la donna è convinta di aver dimenticato qualcosa, e tra i vari oggetti proposti, afferma di aver dimenticato i propri occhiali, che sono esattamente sul suo naso. Poco più avanti nel manuale (pagina 36) un fumetto ritrae una donna intenta a comprare un biglietto per il treno diretto a Torino, una volta sul treno però viene fermata dal controllore che le dice di aver sbagliato treno, essendo quello diretto a Tirano.

Per concludere, si analizzerà un altro luogo comune presente nei manuali, ovvero la poca predisposizione alla guida e alle regole del codice stradale da parte delle donne. In NE5 (pagina 106), un passeggero di un autobus commenta sarcasticamente l'autista insieme a una sua amica, affermando di essere intenzionato a scendere alla fermata più

vicina perché crede fermamente che una “donna al volante” significhi “pericolo costante”; nel fondo della stessa pagina una lista di luoghi comuni sulle donne riporta il famoso “donne e motori, gioie e dolori”. Ancora in NE3 (pagina 25) viene proposto un dialogo tra una donna e un portinaio che si lamenta del fatto che questa ha parcheggiato su un posto riservato. E infine, in Appendice di NCB2 (pagina 155) per lo sviluppo della competenza di produzione orale si pone la domanda: *cosa hai detto a quella donna che ha parcheggiato in doppia fila?* presupponendo che sia un comportamento tipico del genere femminile.

Complessivamente, si tratta di una costellazione di micro-input che determina il perdurare di una concezione delle donne altamente stereotipica, che viene peggiorata dalla acriticità con cui viene proposta questa narrazione semplicistica. Una narrazione che implica una rappresentazione rigida della società e dei ruoli di genere, non curante delle numerose esperienze individuali e dalle specificità personali, a prescindere dal genere. Dunque, risulta quanto mai opportuno «promuovere, in maniera sempre più consistente, pratiche [...] volte ad allargare lo spettro delle possibilità dell’essere uomo e donna» (Businaro, 2011:12) anche nella manualistica pensata per apprendenti di italiano L2/LS che attraverso i materiali proposti che devono avvicinarsi alla complessità socioculturale della realtà italiana contemporanea.

5. Implicazioni educative e glottodidattiche

Nel capitolo 2 si è discussa la necessità di integrare nei manuali scolastici di qualsiasi materia un approccio incentrato sul mainstreaming di genere, affinché le discriminazioni sociali tra uomo e donna e le stereotipizzazioni circa i ruoli di genere sia maschili che femminili vengano superate. Tali considerazioni vengono soprattutto pensate per un’applicazione ai manuali della scuola dell’obbligo, così da creare nelle future generazioni una consapevolezza informata e quanto più attenta alle individualità, partendo dalle persone in età scolare. Sebbene i manuali dei due Corsi presi in esame siano rivolti ad un pubblico adulto inserito in percorsi di formazione universitaria o parascolastica – quindi su base facoltativa – sembra opportuno applicare i medesimi principi, tenendo conto della prospettiva di *lifelong learning*.

A sottolineare l'importanza del *lifelong learning* è la stessa Agenda 2030, di cui si è discusso in apertura per quanto riguarda l'Obiettivo 5 – Uguaglianza di genere: infatti, tra i diciassette obiettivi totali, altrettanto importante e pertinente ai fini di questa tesi è l'Obiettivo 4 – Istruzione di qualità, il cui focus è rivolto a «ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all⁹». Dato il carattere di interconnessione e indivisibilità tra i singoli Obiettivi, l'attenzione alla parità di genere compare anche nei target specifici dell'Obiettivo 4, in particolare nel 4.7:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. (United Nations, 2015:17)

L'uguaglianza di genere, che si attua tramite l'applicazione del *mainstreaming*, e il principio di apprendimento permanente (*lifelong learning*) sono quindi due obiettivi da tenere in considerazione nella proposta di materiale educativo rivolto persone in età adulta, in modo tale da raggiungere pienamente le condizioni di sviluppo sostenibile.

La società italiana, tuttavia, non prevede ad oggi una legislazione in favore dell'educazione di genere per come è caldeggiata dall'ONU e dall'UE né tra le fasce d'età inferiori, né per le fasce d'età superiori. Occorre tuttavia far presente come non sia solo il Governo a doversi far carico di implementare strumenti rivolti in questa direzione, ma altrettanto importante è il ruolo delle case editrici che propongono materiale educativo, come ha dimostrato l'esperienza del progetto Polite a cui ha aderito l'Associazione Italiana Editori per la proposta di libri di testo dal contenuto inclusivo. Eppure, considerando che sia Loescher che Alma Edizioni – ossia le case editrici dei Corsi qui considerati – aderiscono all'AIE, attenendosi di conseguenza al codice di autoregolamentazione (sia quello del Progetto Polite del 1998 che quello del 2011), il principio di pari opportunità nei manuali dei Corsi presi in analisi non sembra essere stato applicato.

⁹ United Nations, online, <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

Un importante strumento per la valutazione di materiale scolastico inclusivo è rappresentato dal contributo dell'UNESCO *Making textbook content inclusive: A focus on religion, gender, and culture*, una guida che aspira ad assistere tutte e tutti coloro che sono coinvolti nella progettazione di libri di testo all'utilizzo di approcci basati sul rispetto delle differenze e dell'uguaglianza di genere (2017:8). Specificamente per ciò che compete l'ambito della cultura di genere, si riconosce che

sexism in textbooks often consists of failing to recognize the range of actual roles played by men and women in society and neglecting the real advances that have been made in terms of gender equality (2017:10)

e perciò il ruolo dell'educazione è quello di far sviluppare una coscienza critica delle differenti aspirazioni e capacità individuali, proponendo modelli astereotipici. In base a queste considerazioni, è evidente la non-aderenza a queste raccomandazioni nel caso di entrambi i Corsi, ma, nonostante ciò, nel presente lavoro rimane costante la volontà di rendere questo materiale equamente rappresentativo della realtà sociale italiana, con la convinzione che anche le persone adulte possano beneficiare dell'educazione di genere non viziata da prospettive stereotipiche.

Come si sarà potuto evincere dall'ingente quantità di esempi riportati nei precedenti capitoli, i manuali di glottodidattica dell'italiano presi in esame presentano un'impostazione altamente discriminatoria e sessista sia per ciò che concerne l'uso della lingua che per quanto riguarda la narrazione stereotipata del popolo italiano, con particolare riferimento all'immagine e alla posizione sociale della donna italiana. Per tale motivo entrambi i Corsi non risultano sensibili rispetto all'uso di linguaggio non inclusivo e presentano stereotipi di genere.

Alla luce dei dati emersi dall'analisi linguistica condotta nel capitolo 3 e dell'analisi degli elementi socioculturali commentata nel capitolo 4, cerchiamo qui di proporre una lettura dei risultati in chiave educativa e specialmente glottodidattica, tenendo a mente la natura del materiale oggetto di questa ricerca. Infatti, l'assenza di figure femminili che ricoprono ruoli socialmente elevati nella società italiana – o che svolgono compiti e attività non stereotipate in senso lato – e la proposta di una riscrittura inclusiva volta all'eliminazione del linguaggio discriminatorio, hanno delle implicazioni sia livello di acquisizione linguistica che di integrazione sociale.

5.1 Sulle proposte di riscrittura inclusiva in chiave glottodidattica

La riscrittura mediante linguaggio inclusivo e non discriminatorio degli esempi riportati nel capitolo 3 è stata attuata sfruttando diverse strategie: elisione di articoli, utilizzo di sintagmi preposizionali, riformulazioni semanticamente più inclusive, e soprattutto, sdoppiamento della forma. Lo sdoppiamento della forma, quindi la proposta del lessema flesso sia al maschile che al femminile (*gli italiani e le italiane* al posto de *gli italiani*), se da un lato permette la menzione dei referenti femminili nella società con l'eliminazione del maschile non marcato, dall'altro determina un sovraccarico del sintagma nominale originariamente proposto nei testi. Tuttavia è bene ricordare che l'acquisizione della flessione nominale rappresenta uno dei primi argomenti proposti nei manuali di glottodidattica dell'italiano, e perciò la sua possibile difficoltà si manifesterebbe unicamente ai livelli elementari, per cui è consigliabile un intervento mirato da parte dell'insegnante di lingua anche in base alle possibili interferenze della L1 delle/degli apprendenti. Infatti, gli studi di linguistica acquisizionale hanno dimostrato come la lingua nativa di studentesse e studenti influenzi l'acquisizione del concetto di genere grammaticale nella morfologia nominale della lingua italiana, favorendola o meno a seconda della vicinanza tipologica. Chini (1997) nota come nella corretta assegnazione di genere degli agentivi sia fondamentale il criterio della concordanza semantica, quindi quella in base al sesso del referente, che compare in una fase avanzata dell'interlingua – chiamata *fase morfosintattica*. In linea di massima nel processo di avvicinamento alla lingua target si assiste a una sovraestensione del genere maschile, avvertito come variante non marcata specialmente da anglofoni, poiché nelle loro produzioni questi non codificano il genere nei sostantivi (Della Putta & Visigalli, 2010). Data la proposta dello sdoppiamento della forma grammaticale nell'input testuale, questa sovraestensione del maschile generico analizzata nelle interlingue di studenti di italiano L2/LS potrebbe essere sostituita dalle adeguate desinenze di genere maschile e femminile con tempistiche ridotte rispetto a quelle che sono state analizzate da Chini, soprattutto mediante l'intervento attivo di correzione da parte dell'insegnante. Riguardo ai nomi di professione non sembrano essere state portate avanti analisi in prospettiva di didattica acquisizionale; tuttavia, è opportuno ricordare che nel momento

in cui studenti e studentesse di italiano L2/LS acquisiscono la competenza morfosintattica del sintagma nominale, quindi l'accordo tra genere grammaticale e sesso/genere del referente, questo può essere automaticamente applicato anche ai nomi di professione, e dunque andrebbe spiegata l'incoerenza per cui alcune professioni nei manuali vengono proposte al maschile nonostante si riferiscano a donne. Di conseguenza, integrare un linguaggio inclusivo dei manuali di testo non rappresenta una difficoltà dal punto di vista della prassi didattica, in quanto il ricorso a scelte inclusive in prospettiva di genere si basa sul rispetto delle regole grammaticali senza alcuna interferenza con le strategie glottodidattiche. Inoltre, attività così orientate probabilmente aiuterebbero l'acquisizione degli agentivi flessi al femminile e un loro corretto utilizzo sul piano morfosintattico.

Trattandosi tuttavia di questioni legate a una realtà socioculturale in evoluzione, si ritiene che sarebbe opportuno inserire dei box informativi all'interno dei quali fare riferimento alla diversa sensibilità che le persone hanno sia nell'autodeterminarsi che nel designare altri referenti se di genere femminile.

Tale discussione metalinguistica potrebbe essere poi approfondita nei manuali di livello intermedio/avanzato tramite letture specifiche o attraverso la proposta di materiale autentico da cui evincere questi atteggiamenti e le diverse posizioni assunte. L'utilizzo di strategie inclusive, inoltre, potrebbe permettere a discenti di italiano di avere gli strumenti necessari per designarsi correttamente nel pieno rispetto della propria individualità, concetto primario dell'educazione inclusiva.

5.2 Considerazioni sulla percezione della realtà socioculturale italiana a partire dalla manualistica

È prevedibile che nei manuali di didattica di qualsiasi lingua siano costantemente presenti riferimenti alla società e alla cultura di quella specifica lingua, data l'indissolubilità del binomio lingua-società e vista soprattutto la volontà espressa nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) di formare individui competenti in ambito plurilingue e pluriculturale. L'obiettivo principale di questo tipo di educazione consiste nel raggiungimento della riflessività (Beacco, Byram et al., 2016:57) intesa come processo di autoconoscenza, autovalutazione e costruzione della

propria identità, in modo tale da integrarsi nei diversi contesti sociali, rispettandoli democraticamente. Infatti, «un obiettivo educativo culturale per tutte le materie, qualunque esse siano, è contribuire a dotare le/gli apprendenti delle conoscenze e delle competenze necessarie al loro futuro ruolo di cittadini democratici (Beacco, Byram et al., 2016:101-102)». Alla luce dei risultati esposti nel capitolo 4 e considerando questa necessità didattica, ci si chiede però quanto sia opportuno educare studenti e studentesse straniere a una cultura sessista e apparentemente non democratica, come quella narrata negli undici manuali due Corsi oggetto di analisi, e in che modo questa possa essere rilevante ai fini di una costruzione dell'identità interculturale/multiculturale dei/delle discenti.

La compresenza di stereotipi sulla cultura italiana e stereotipi di genere possono influenzare negativamente la costruzione di tale identità, anche se è bene ricordare, specialmente per ciò che concerne i primi, che la tradizione glottodidattica li sfrutta molto spesso per avvicinare studenti e studentesse alla lingua e al suo spazio socioculturale. Un recente studio di Larisa Nikitina (2019) sull'influenza che gli stereotipi di un certo paese possono avere sulla motivazione allo studio della lingua target ha dimostrato che l'Italia è il paese percepito in modo migliore tra Brasile, Francia, Germania, Portogallo, Russia e Spagna. Tuttavia, gli stereotipi emersi nello studio facevano riferimento al cibo (in particolare a pizza, pasta e spaghetti), agli scenari naturali, ai marchi di lusso e alla moda; immagini positive che vengono già adeguatamente sfruttate dai manuali dei due Corsi. Quindi, è possibile affermare che in linea generale le immagini stereotipate dell'Italia influenzano positivamente la motivazione allo studio della lingua italiana perché gli stereotipi connessi al paese sono maggiormente positivi, e di conseguenza il loro uso può innescare un circolo virtuoso verso la costruzione di un'identità pluriculturale rispettosa delle differenze.

Eppure, la società rappresentata nei manuali non è sempre costellata di bei paesaggi e buon cibo; ricorrono storie di donne che sono costrette a lasciare il lavoro perché la società non permette loro di conciliare vita privata e vita lavorativa, immagini di uomini mammomi che una volta usciti dal nucleo familiare originale non partecipano equamente alla gestione della vita della nuova famiglia, oltre a una rappresentazione poco diversificata e molto stereotipica delle professioni svolte da uomini e donne. Nel complesso, una società in cui la parità di genere sembra essere ancora un obiettivo

utopico e irraggiungibile, elemento che potrebbe anche incidere negativamente sul livello di motivazione a studiare l'italiano, soprattutto da parte di coloro che provengono da contesti in cui vi è un maggiore rispetto verso una cultura della non discriminazione.

Questo a maggior ragione se si considera che all'interno della società italiana è in atto un processo di cambiamento da molto tempo e le pratiche appena illustrate sono già oggetto di stigmatizzazione, motivo per cui questa rappresentazione non risulta più attuale e veritiera (se non in certe aree geografiche e culturali), specialmente in vista degli obiettivi di educazione inclusiva promossa dalle istituzioni sovranazionali e internazionali. Infatti, il testo dell'UNESCO citato precedentemente caldeggia esplicitamente la narrazione di identità differenti per mostrare che ogni competenza è raggiungibile al di là dell'appartenenza a un sesso specifico: uomini come stilisti, infermieri e donne come mediche, scienziate e lavoratrici manuali (UNESCO, 2017:13). Inoltre, si suggerisce anche il riferimento a figure di spicco nella cultura della lingua target, tanto di genere maschile quanto di genere femminile. Anche rispetto a questo i manuali analizzati non sono all'altezza delle aspettative sovranazionali e internazionali: tra i personaggi famosi e le figure prominenti della cultura italiana, il numero di uomini supera enormemente il numero delle donne: per l'esattezza sono stati riscontrati 160 referenti maschili e 38 referenti femminili di nazionalità italiana, e 23 referenti maschili e 5 referenti femminili di altre nazionalità. La preminenza degli uomini sulle donne in vari ambiti del sapere, dell'arte, della politica e dello sport non permette il riconoscimento di quelle donne che da tempo hanno raggiunto posizioni di prestigio nei medesimi ambiti, rendendo così apparentemente incolmabile il divario di genere all'interno della società italiana, che sembra così non mostrare alcuna opportunità di riuscita nemmeno per le stesse studentesse straniere che potrebbero manifestare il desiderio di stabilirsi definitivamente in Italia.

A questo proposito Angelini e Tarantola affermano che la rappresentazione stereotipizzata può determinare una fossilizzazione dei ruoli sia in ambito professionale che familiare, impedendo alle studentesse un'emancipazione dai ruoli che anche le società di provenienza hanno determinato per loro (2020:2). Tuttavia, le studentesse di italiano L2 (come anche gli studenti), avendo modo di dialogare apertamente e liberamente con persone conosciute tramite il contatto diretto con la società italiana,

possono rendersi conto che la narrazione riportata nei manuali è generalizzante e non necessariamente vera, e, quindi, con l'acquisizione di consapevolezza e di autodeterminazione personale sviluppatasi grazie alle spinte dell'*empowerment*, possono realizzare la propria persona nonostante gli apparenti ostacoli imposti dagli stereotipi di genere. Per coloro che però non entrano mai in contatto diretto con persone italiane, come può avvenire nel caso di studenti e studentesse di italiano LS, l'utilizzo di questi manuali potrebbe invece consolidare pregiudizi negativi nei confronti della società italiana e determinare persino uno shock culturale, anche laddove questi/e abbiano attuato una sospensione del giudizio nel contatto con la nuova cultura.

Infatti Caon (2016), afferma che

l'approccio interculturale deve prevedere nella riproposta dei temi culturali classici, uno sguardo sulla realtà 'polifonico', più dinamico, insistentemente dubitativo e critico rispetto a tutte le etichette assolute che la tendenza a semplificare la realtà per esigenze di economia può comportare e che però si rivela spesso essere un'anticamera dello stereotipo. (2016:104)

Tuttavia, ciò che risulta essere l'unico obiettivo di questo sguardo dinamico e critico sono comportamenti e attitudini generalizzanti e banali, come la predilezione per la colazione dolce piuttosto che quella salata, e non questioni rilevanti come la rappresentazione dissimmetrica tra uomini e donne nella società. Quindi affinché l'immagine della donna e dell'uomo si modifichino

sarebbe opportuno [...] che la rottura degli stereotipi sessuali avvenisse da entrambe le direzioni: il modello femminile dovrebbe avvicinarsi e fondersi con quello maschile tanto quanto il modello maschile dovrebbe imparare a rapportarsi e integrarsi con caratteristiche (sensibilità, dolcezza) e ruoli (cura dei figli) considerati finora "femminili. (Biemmi, 2017)

Fare unicamente riferimento alla figura dell'insegnante di lingue nel processo di decostruzione degli stereotipi e di avvicinamento e comprensione della struttura sociale della lingua target risulta insufficiente se il manuale adottato mostra tali fenomeni come intrinsecamente propri di quella cultura e dunque li accetta acriticamente, come è il caso dei manuali dei due Corsi analizzati. Pertanto Angelini e Tarantola manifestano la necessità di agire su più fronti: oltre a

stimolare la consapevolezza dei/delle docenti sia per un'elaborazione critica della cultura trasmessa che per quanto riguarda la modalità di interazione in classe con gli apprendenti di entrambi i sessi, adattandosi, nel modo più efficace, ai propri studenti e studentesse e al loro particolare contesto di apprendimento (2020:10),

in generale occorrerebbe anche prontamente revisionare i libri di testo, i programmi scolastici, nonché le materie scolastiche in un'ottica di genere. Si tratta, però, di accorgimenti la cui necessità è stata avvertita e proposta a più riprese dalle istituzioni italiane, che tuttavia non trovano ancora una sistematica applicazione, come dimostra la recente proposta di legge n.2634 recante *Disposizioni per la promozione della diversità e dell'inclusione nei libri scolastici nonché istituzione di un osservatorio nazionale* risalente al 6 agosto 2020. I pochi studi sulla letteratura scolastica effettuati finora hanno evidenziato la presenza di stereotipi nonostante l'esistenza di un codice di autoregolamentazione, questo perché il tema delle differenze di genere e delle pari opportunità nei testi scolastici non è stato ancora assimilato adeguatamente nel nostro Paese. Emerge, nel complesso, una conoscenza superficiale che è forse indice di un fraintendimento in merito al concetto stesso di "pari opportunità" (Biemmi, 2017). Nel riflettere sul concetto di pari opportunità, Biemmi riprende le parole di Sabatini, che sembra opportuno riprendere anche in chiusura di questo lavoro, cosicché rimanga vivido l'obiettivo verso cui aspirare:

Per «parità» non si intende «adeguamento» alla norma «uomo», bensì reale possibilità di pieno sviluppo e realizzazione per tutti gli esseri umani nella loro diversità. Molte persone sono convinte di ciò, eppure si continua a dire che «la donna deve essere pari all'uomo» e mai che «l'uomo deve essere pari alla donna» e nemmeno che «la donna e l'uomo (o l'uomo e la donna) devono essere pari»: strano concetto di parità questo in cui il parametro è sempre l'uomo¹⁰.

5.3 Riflessioni conclusive

Il quadro generale che si è venuto a delineare da questa ricognizione ha illustrato come la manualistica attualmente in uso per la didattica dell'italiano L2/LS presenta ancora i residui di un atteggiamento discriminatorio nei confronti del genere femminile tanto dal punto di vista linguistico quanto nella rappresentazione sociale e culturale delle donne.

¹⁰ (in Biemmi, 2017: <https://books.openedition.org/res/4731>).

È un risultato che amaramente si allinea appieno con quanto denunciato dai lavori di Biemmi (2009, 2012, 2016 con Leonelli, 2017, 2018) e di Angelini e Tarantola (2020), e che mostra come dai manuali non emerge la visione di una realtà in cui gli individui, maschi e femmine, non ricoprono ruoli prestabiliti all'interno della società. Infatti, le immagini stereotipate non solo vengono proposte nella didattica per persone madrelingua, ma si ripercuotono allo stesso modo sul materiale proposto a discenti alloglotti, influenzando in tal modo la visione che questi e queste svilupperanno riguardo alla società italiana.

Nello specifico, l'analisi linguistica ha evidenziato ancora come l'utilizzo del maschile sovraesteso sia una pratica ricorrente e, in particolare, la femminilizzazione dei nomi di professione rappresenti un terreno sondato solo in modo superficiale; allo stesso modo, il contesto socioculturale illustrato nei manuali dei due Corsi propone esempi dettati da luoghi comuni e pregiudizi, non pienamente rappresentativi della dinamicità in atto nella società italiana. Riguardo a ciò, uno degli obiettivi a cui mirava questo lavoro di ricerca era analizzare qualora questi atteggiamenti fossero presenti unicamente in determinati livelli del QCER e se, eventualmente, fossero poi l'oggetto di una riflessione socioculturale e metalinguistica, come esposto in § 2.2. Ebbene, i risultati hanno mostrato come tutti i manuali dei differenti livelli QCER presentano un'impostazione linguistica discriminatoria sia nelle letture che negli esercizi, e soprattutto nella formulazione delle consegne, anche se va riconosciuta la minore quantità di esempi estratti dai livelli avanzati C1 e C2, dato il carattere specialistico dei testi proposti. In generale sono stati riscontrati molteplici spunti per l'avvio di una riflessione metalinguistica la quale, però, non ha trovato un adeguato sviluppo in nessuno dei manuali, considerando anche la presenza di box informativi che illustrano pratiche linguistiche anacronistiche, quali l'uso di nomi di professione flesse unicamente al maschile. Ugualmente per ciò che riguarda gli elementi socioculturali, tutti i manuali hanno fornito diversi esempi gravemente sessisti, e in particolare nei livelli avanzati si sono rintracciati alcuni degli esempi di pratiche maggiormente discriminatorie per cui risulta del tutto assente una riflessione socioculturale rivolta alla decostruzione degli stereotipi. Si ritiene necessario rammentare che l'impossibilità di analisi delle modalità di intervento da parte di docenti, dovuta al fatto che è stata svolta un'osservazione partecipante di lezioni tenute con questo materiale didattico, influisce

su tale giudizio negativo, in quanto l'unico mezzo d'analisi disponibile è stato l'impianto testuale dei singoli manuali. Auspicabilmente, nelle lezioni di italiano L2/LS che prevedono l'utilizzo di tali libri di testo, chi insegna sarà in grado di colmare la mancanza di una riflessione all'altezza delle aspettative di educazione di genere qui illustrate. Infatti, oltre alla revisione dei manuali, si deve considerare l'importanza di una preparazione del corpo docente tanto di lingue straniere che di altre discipline, affinché possa cooperare con studentesse e studenti stessi al raggiungimento delle pari opportunità e della piena realizzazione personale. Questo è un obiettivo che, nel contesto italiano, è ostacolato dalla mancanza di leggi che regolamentano la presenza di immagini stereotipate all'interno dei manuali di testo e garantiscono l'implementazione di corsi di aggiornamento per docenti in chiave gender.

In conclusione, il presente lavoro di ricerca, per quanto ampio possa considerarsi data la trasversalità e varietà dei temi trattati, sicuramente non può considerarsi come un epilogo, ma piuttosto come una tappa all'interno di un percorso rivolto al miglioramento del materiale didattico in uso nelle aule di italiano L2/LS in una prospettiva di sensibilizzazione anche verso temi sociali. Del resto, i manuali analizzati, seppur un buon campione, non rappresentano la totalità del materiale disponibile attualmente per l'insegnamento della lingua italiana, e un ampliamento del numero dei manuali potrebbe presentare in maniera più o meno evidente l'orientamento discriminatorio emerso dai risultati di questa ricerca.

Bibliografia

Fonti primarie

Bali Maria, & Dei Irene, *Nuovo espresso. Libro dello studente e esercizi. Corso di italiano B2*. Alma Edizioni, Firenze, 2017.

Bali Maria, & Rizzo Giovanna, *Nuovo espresso. Libro dello studente e esercizi. Corso di italiano A2*, Alma Edizioni, Firenze, 2014.

Bali Maria & Ziglio Luciana, *Nuovo espresso. Libro dello studente e esercizi. Corso di italiano B1*, Alma Edizioni, Firenze, 2015.

Bozzone Costa Rosella, Ghezzi Chiara & Piantoni Monica, *Nuovo Contatto A1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, 2014.

Ghezzi Chiara, Bozzone Costa Rosella & Piantoni Monica, *Nuovo Contatto C1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, 2013.

Massei Giorgio & Bellagamba Rosella, *Nuovo espresso. Libro dello studente e esercizi. Corso di italiano C1*, Alma Edizioni, Firenze, 2017.

Pegoraro Chiara & Guida, Michela, *Nuovo espresso. Libro dello studente e esercizi. Corso di italiano C2*, Alma Edizioni, Firenze, 2019.

Piantoni Monica, Bozzone Costa, Rosella & Ghezzi Chiara, *Nuovo Contatto A2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, 2016.

Piantoni Monica, Bozzone Costa, Rosella & Ghezzi Chiara, *Nuovo Contatto B2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, 2017.

Ziglio Luciana & Rizzo Giovanna, *Nuovo espresso. Libro dello studente e esercizi. Corso di italiano A1*, Alma Edizioni, Firenze, 2014.

Fonti secondarie

Ananasso Agnese, “Lo sport (in Italia) non è un paese per donne”, 2020, gennaio 27. Tratto da [larepubblica.it: https://www.repubblica.it/dossier/cronaca/gender-gap-le-donne-presentano-il-conto/2020/01/27/news/lo_sport_in_italia_non_e_un_paese_per_donne-246918028/](https://www.repubblica.it/dossier/cronaca/gender-gap-le-donne-presentano-il-conto/2020/01/27/news/lo_sport_in_italia_non_e_un_paese_per_donne-246918028/)

Angelini Elena & Tarantola Silvia, “La rappresentazione dell'immagine di genere (maschile e femminile) nei manuali di italiano L2”, in *Bollettino Itals*, 85, 2020.

Bazzanella Carla, “Stereotipi e categorizzazioni del femminile/maschile”, in Giusti Giuliana & Regazzoni Susanna (a cura di), *Mi fai male. Atti del Convegno 18-20 novembre 2008*, Cafoscarina editrice, Venezia, 2008, pp. 101-114.

Beacco Jean-Claude, Byram, Michael & al., e., “Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 8(2), 2016, doi: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261>

Biemmi Irene, *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa, 2009.

Biemmi Irene, *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2012.

Biemmi Irene, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2017.

Biemmi Irene & Leonelli Silvia, *Gabbie di genere. Stereotipi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016.

Brugeilles Carole & Cromer Sylvie, *Promoting Gender Equality through Textbooks: A Methodological Guide*, UNESCO, Paris, 2009. Tratto da https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158897_eng.

Businaro Chiara, “Buone prassi per la creazione di materiali didattici non sessisti: il caso di Nove Passi”, in *La lingua, le lingue e le donne. Atti di convegno della giornata di Bologna, 16 gennaio 2009*. 9, Quaderni deL CIRSIL, 2011, doi: <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/2976>

Caon Fabio, “Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale. Un quadro di riferimento inambito glottodidattico”, in Rodriguez Carlos Alberto Melero, *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, 2016, Università Ca' Foscari, Venezia, pp. 95-116, doi: <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-072-3>

Cardinaletti Anna & Giusti Giuliana, “Il sessismo nella lingua italiana. Riflessioni sui lavori di Alma Sabatini”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*(2), 1991, 169-89.

Cassese Sabino (a cura di), *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche*. Dipartimento per la funzione pubblica della Presidenza del Consiglio dei ministri, 1994. Tratto da [https://morepleasefoundation.org/sites/moreplease/files/2020-04/1994_CODICE DI STILE DELLE COMUNICAZIONI SCRITTE 1.pdf](https://morepleasefoundation.org/sites/moreplease/files/2020-04/1994_CODICE_DI_STILE DELLE COMUNICAZIONI SCRITTE 1.pdf)

Cavagnoli Stefania, "Linguaggio giuridico europeo e italiano nella prospettiva linguistica di genere”, in Cavagnoli Stefania & Mori Laura (Eds.), *Gender in legislative languages. From EU to national law in English, French, German, Italian and Spanish*, Frank & Timme, Berlin, 2019, pp. 143-182.

Cavagnoli Stefania & Dragotto Francesca, *Sessismo*. Mondadori Università, Milano, 2021.

Cavagnoli Stefania & Mori Laura. (Eds.), *Gender in legislative languages. From EU to national law in English, French, German, Italian and Spanish*. Frank & Timme, Berlin, 2019.

Cavagnoli Stefania, Dragotto Francesca & Vaglioni Pierluigi, “Donne e pallone. La parità di genere presa a calci dalla cronaca?”, in *La camera blu: contesti sportivi e prospettive di genere*, 17, 2017, dicembre 31, pp. 104-152, <http://www.camerablu.unina.it/index.php/camerablu/article/view/5383/6113>

Chini Marina, “Elementi per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale”, in *Italiano LinguaDue*, 8(2), doi:<https://doi.org/10.13130/2037-3597/8172>, 2016, pp. 1-18.

Coletti Vittorio, *Nomi di mestiere e questioni di genere*, 2021, febbraio 21. Tratto da <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/nomi-di-mestiere-e-questioni-di-genere/9160>

D'Achille Paolo, *Un asterisco sul genere*, 2021, 24 settembre. Tratto da [accademiadellacrusca.it: https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/un-asterisco-sul-genere/4018](https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/un-asterisco-sul-genere/4018)

Della Putta Paolo & Visigalli Manuela, “Come aiutare l'acquisizione della morfosintassi del sintagma nominale italiano: confronto fra tre percorsi glottodidattici rivolti a studenti anglofoni”, in *Italiano LinguaDue*, 2(2), 2010, doi: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/821>

Derosas Manuela, “Un percorso di italiano LS in prospettiva interculturale”, in *Studi di Glottodidattica*, 4, 2007, pp. 45-60.

Fioritto Alfredo (a cura di), *Manuale di stile. Strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche*, Il Mulino, Bologna, 1997.

Forniz Sara (a cura di), *Scrittura inclusiva: le basi, non si può più comunicare come una volta, per fortuna!*, 2021, maggio 28. Tratto da [robadaadonne.it: https://www.robadaadonne.it/222013/scrittura-inclusiva-principi-segni-simboli-esempi/](https://www.robadaadonne.it/222013/scrittura-inclusiva-principi-segni-simboli-esempi/)

Gaunt Ruth, “Breadwinning Moms, Caregiving Dads: Double Standards in Social Judgement of Gender Norm Violators”, in *Journal of Family Issues*, 34(1), pp. 3-24, doi: <https://doi.org/10.1177/0192513X12438686>

Gheno Vera, *La questione dei nomi delle professioni al femminile una volta per tutte*, 2020a, dicembre 10. Tratto da [valigiablu.it: https://www.valigiablu.it/professioni-nomi-femminili/](https://www.valigiablu.it/professioni-nomi-femminili/)

Gheno Vera, “Nomi professionali femminili: singolarità o normalità?”, in *Lavoro Diritti Europa*(2), 2020b. Tratto da https://www.lavorodirittieuropa.it/images/vera_gheno_Nomi_professionali_femminili_2.pdf

Lepore Francesco, *Cecilia Robustelli ci spiega perchè non c'è nulla di offensivo a utilizzare il linguaggio di genere*, 2020, ottobre 9. Tratto da linkiesta.it: <https://www.linkiesta.it/2020/10/linguaggio-di-genere-linguista-lgbti/>

Lepschy Giulio, “Lingua e sessismo”, in Lepschy Giulio, *Nuovi saggi di linguistica italiana*, Il Mulino, Bologna, 1989, pp. 61-84.

Lesà Giovanni, *Il linguaggio inclusivo: tra il valorizzare e il neutralizzare c'è di mezzo...*, 2021, aprile 15. Tratto da positivita.it: <https://www.postitivita.it/linguaggio-inclusivo-valorizzare-linguaggio-neutro/>

Maraini Dacia, “Prefazione”, in Biemmi Irene, *Educazione sessista: Stereotipi di genere dei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2017, pp. 7-9.

Mezzadri Marco, “Dallo stereotipo al sociotipo: una proposta glottodidattica”, in Mezzadri Marco, *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci, 2015, pp. 308-310.

Montella Mara & Torresin Linda, “L’intercultura nei manuali di italiano L2/LS: un percorso di ricerca-azione all’università e nella volkshochschule tra Germania e Canada”, in *Bollettino Itals*, 17(78), 2019.

Mori Laura, “La sociolinguistica dei corpora per lo studio della lingua inclusiva di genere nelle varietà legislative dell’Eurolect Observatory Multilingual Corpus (francese, inglese, italiano, spagnolo, tedesco)”, in Cavagnoli Stefania, & Mori Laura (Eds.), *Gender in legislative languages. From EU to national law in English, French, German, Italian and Spanish*, Frank & Timme, Berlin, 2019, pp. 39-65.

Moschini Laura, *Il genere tra le righe. Gli stereotipi nei testi e nei media*, Università Roma Tre, Roma, 2005.

Nikitina Larisa, “Do country stereotypes influence language learning motivation? A study among foreign language learners in Malaysia”, in *Moderna språk*, 113(1), 2019 pp. 58-79. Tratto da <https://ojs.ub.gu.se/index.php/modernasprak/article/view/4675/3664>

Palermo Massimo, *Linguistica italiana*, Il Mulino, Bologna, 2020.

Paoletti Jo B., *Pink and Blue: Telling the Boys from the Girls in America*, Indiana University Press, 2012.

Regina Simona, *Cosa (non) è la teoria del gender*, 2015, marzo 2015. Tratto da wired.it: <https://www.wired.it/attualita/politica/2015/03/13/teoria-del-gender/>

Robustelli Cecilia, *Linee guida per l'uso di genere nel linguaggio amministrativo*, Comune di Firenze (Progetto Accademia della Crusca e Comune di Firenze), Firenze, 2012.

Robustelli Cecilia, *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo del MIUR*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2018. Tratto da https://www.miur.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&t=1520428640228

Robustelli Cecilia, *Donne, uomini e linguaggio di genere*, 2020. Tratto da treccani.it: https://www.treccani.it/magazine/atlante/societa/linguaggio_di_genere.html

Rosselli Annalisa, *La politica sull'uguaglianza di genere in Italia*. Bruxelles, 2014. Tratto da [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2014/493052/IPOL-FEMM_NT\(2014\)493052_IT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2014/493052/IPOL-FEMM_NT(2014)493052_IT.pdf)

Sabatini Alma, *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Roma, 1987.

Sapegno Maria Serena, *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Carocci, Roma, 2014

Sartori Francesca, *Differenze e diseguaglianze di genere*, Il Mulino, Bologna, 2009.

Teso Elena, *A Comparative Studies of Gender-Based Linguistic Reforms Across Four European Countries*, 2010. Tratto da <http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/5952/1/515531.pdf>

Thornton Anna Maria, “Designare le donne”, in Giusti Giuliana, & Regazzoni Susanna (a cura di), *Mi fai male. Atti del Convegno 18-20 novembre 2008*, Cafoscarina editrice, Venezia, 2008, pp. 115-134 .

Unterhalter Elaine & Robinson Lynsey, *The politics, policies and practices of intersectionality: Making gender equality inclusive and equitable in and through education*, Global Education Monitoring Report – UNESCO, Paris, 2020, doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24616.39681>

Sitografia

Accademia della Crusca, *La crusca risponde: il ministro o la ministra?*, 2013, dicembre 5. Tratto da <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/la-crusca-risponde-il-ministro-o-la-ministra/6073>

Associazione Italiana Editori, *Codice di autoregolamentazione POLITE (Pari Opportunità nei Libri di Testo)*, 1998. Tratto da <https://www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf>

Associazione Italiana Editori, *Codice di autoregolamentazione del settore editoriale educativo*, 2010. Tratto da <https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/supporto/Codice-di-autoregolamentazione-2011.pdf>

Associazione Italiana Editori. (s.d.), *I soci AIE*. Tratto il giorno luglio 7, 2021 da <https://www.aie.it/Chisiamo/IsociAIE.aspx>

Commissione Europea, *Un'unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*, 2020. Tratto da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>

Council of Europe, *Recommendation R (90)4 on the elimination of sexism from language*, 1990. Tratto da <https://rm.coe.int/1680505480>

Council of Europe, *Instruction No. 33 of 1 June 1994 concerning the use of non-sexist language at the Council of Europe*, 1994. Tratto da <https://rm.coe.int/1680781cf4>

Council of Europe Parliamentary Assembly, *Recommendation 1281 (1995) Gender equality in education*, 1995, novembre 9. Tratto da [assembly.coe.int: http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15315&lang=en](http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15315&lang=en)

Council of Europe, *Recommendation CM/Rec(2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education*, 2007. Tratto da [search.coe.int: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287)

Council of Europe. (s.d.), *What is gender mainstreaming?*. Tratto il giorno settembre 7, 2021 da [co.e.int: https://www.coe.int/en/web/genderequality/what-is-gender-mainstreaming](https://www.coe.int/en/web/genderequality/what-is-gender-mainstreaming)

Dipartimento per la funzione pubblica della Presidenza del Consiglio dei ministri, S. Cassese (a cura di), *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche*, 1993.

EIGE, *What is gender mainstreaming?*, 2017, doi: <https://doi.org/10.2839/76981>

EIGE, *Toolkit on Gender-sensitive Communication*, 2019, novembre, doi: <https://doi.org/10.2839/589287>

EIGE (s.d.), *Gender Mainstreaming - Concepts and Definitions*. Tratto il giorno settembre 5, 2021 da <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/concepts-and-definitions>

EIGE (s.d.), *Gender Mainstreaming - Country Specific Information*. Tratto il giorno settembre 5, 2021 da <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/countries/italy>

EIGE (s.d.), *Gender Sensitive Communication*. Tratto il giorno settembre 5, 2021 da eige.europa.eu: <https://eige.europa.eu/publications/gender-sensitive-communication>

EIGE (s.d.), *Glossary and Thesaurus - Gender Mainstreaming*. Tratto il giorno settembre 3, 2021 da eige.europa.eu: <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1185>

European Commission, *English Style Guide. A handbook for Authors and Translators in the European Commission*, 2021, July 29th. Tratto da ec.europa.eu: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/styleguide_english_dgt_en.pdf

European Parliament, *Gender-neutral Language in the European Parliament*, 2008. Tratto da europarl.europa.eu: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/publications/2009/0001/P6_PUB\(2009\)0001_IT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/publications/2009/0001/P6_PUB(2009)0001_IT.pdf)

European Parliament, *Gender-neutral Language in the European Parliament*, 2018. Tratto da [europarl.europa.eu](https://www.europarl.europa.eu): https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/151780/GNL_Guidelines_EN.pdf

European Union Agency for Fundamental Rights, *Style Guide for Authors*, 2012, doi: <https://doi.org/10.2811/32749>

European Union (s.d.), *Interinstitutional Style Guide*. Tratto il giorno settembre 6, 2021 da publications.europa.eu: <http://publications.europa.eu/code/en/en-000500.htm>

Loescher Editore (s.d.), *Codice etico*. Tratto il giorno luglio 10, 2021 da [loescher.it](https://www.loescher.it): <https://www.loescher.it/codice-etico>

MIUR, *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015 - Prot. AOODPIT n. 1972*, 2015, settembre 15. Tratto da [istruzione.it](https://www.istruzione.it): <https://www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf>

MIUR, *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, 2017. Tratto da [miur.gov.it](https://www.miur.gov.it): <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>

Movimento Giotto, *Statuto*, 2019. Tratto il giorno agosto 16, 2021 da [movimentogiotto.org](https://www.movimentogiotto.org): <https://www.movimentogiotto.org/statuto/>

Movimento Giotto, *Ma quando arrivano le mediche?*, 2019, novembre 3. Tratto il giorno agosto 16, 2021 da [youtube.it](https://www.youtube.com): https://www.youtube.com/watch?v=J_dynVDBgUM

Organizzazione delle Nazioni Unite (s.d.), *Agenda 2030 - Obiettivo 5: Raggiungere l'igiaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze*. Tratto da [unric.org](https://www.unric.org): <https://unric.org/it/obiettivo-5-raggiungere-luguaglianza-di-genere-ed-emancipare-tutte-le-donne-e-le-ragazze/>

Parlamento europeo, *Risoluzione (2017/C 316/18) del Parlamento europeo del 9 settembre 2015 sull'emancipazione delle ragazze attraverso l'istruzione nell'UE*, 2015, settembre 9. Tratto da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015IP0312&qid=1631185891247&from=EN>

Presidenza del Consiglio dei ministri, *Decreto Legislativo 11 aprile 2006, n.198 - Codice delle pari opportunità tra uomo e donna*, 2006. Tratto da <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2006-04-11;198>

Proposta di Legge 6 agosto 2020, n.2634, *Disposizioni per la promozione della diversità e dell'inclusione nei libri scolastici nonché istituzione di un osservatorio nazionale*. Tratto da <https://documenti.camera.it/leg18/pdl/pdf/leg.18.pdl.camera.2634.18PDL0114790.pdf>

Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, 1974. Tratto da <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/3.RecommendationconcerningEducationforInternationalUnderstanding,Co-operationandPeaceandEducationrelatingtoHumanRightsandFu.aspx>

Treccani, *Qual è il femminile di avvocato?*, 2020, marzo 11. Tratto da https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/grammatica/grammatica_001.html

UNESCO, *Making textbooks content inclusive. A focus on religion, gender and culture*, Paris, 2017. Tratto da <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247337?fbclid=IwAR1x-P0tSwqGv4E1x57KCEV2VYJuNcQRND3-3SLHsJamB6W15k1hpJ-Rib8>

UNESCO, *Global Education Monitoring report 2020: gender report. A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*, Global Education Monitoring report, 2020. Tratto da <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514>

UNICEF, *Gender Equality: Glossary of Terms and Concepts*, 2017. Tratto da [unicef.org:
https://www.unicef.org/rosa/media/1761/file/Gender%20glossary%20of%20terms%20and%20concepts%20.pdf](https://www.unicef.org/rosa/media/1761/file/Gender%20glossary%20of%20terms%20and%20concepts%20.pdf)

Unione Europea (s.d.), *Manuale interistituzionale di convenzioni redazionali*. Tratto il giorno settembre 6, 2021 da [publications.europa.eu:
http://publications.europa.eu/code/it/it-000500.htm](http://publications.europa.eu/code/it/it-000500.htm)

United Nations, *Resolution A/RES/70/1 Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015, October 21st. Tratto da https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

United Nations General Assembly, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, Resolution (A/70/L.1)*, 2015, October. Tratto da https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, 1948. Tratto da <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/udhr.pdf>

United Nations, *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*, 1981. Tratto da https://www.un.org/womenwatch/daw/public/handbook_parliamentarians_cedaw_en.pdf

United Nations (s.d.), *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. Tratto da [un.org/womenwatch:
https://www.un.org/womenwatch/daw/public/handbook_parliamentarians_cedaw_en.pdf](https://www.un.org/womenwatch/daw/public/handbook_parliamentarians_cedaw_en.pdf)

United Nations (s.d.), *Gender Inclusive Language - Guidelines*. Retrieved september 19, 2021, from [un.org: https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml/](https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml/)

United Nations (s.d.), *Gender Inclusive Language - Guidelines*. Tratto il giorno settembre 18, 2021 da [un.org: https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml](https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml)

ValoreD, *Valore D Talks - Egregio e Gentilissima: il sessismo nel linguaggio* [video], 2020, maggio 27. Tratto da <https://www.youtube.com/watch?v=nyxqbeVTkic>

Abstract

The work aims at a reconnaissance of the current teaching material used in classes of Italian as a foreign language, bearing in mind the perspective of gender inclusive language and gender stereotypes.

A detailed linguistic analysis of copious textbooks – which was carried out upholding the approach of Italian linguist Alma Sabatini - highlights how the female world is still shaped through a male-dominant point of view. As a matter of fact, linguistic inclusivity often fails to be achieved, falling the Italian language into the *grammatical gender languages* type. The purpose of the analysis present in Chapter 3 is to show how a gender sensitive linguistic approach can be obtained and integrated into foreign language teaching material of Italian language, catering to all six level of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) through *degendering* and *engendering* strategies.

On the other hand, the ambition of shaping multicultural beings across the world calls for the analysis of the socio-cultural aspects representing Italy in the aforementioned textbooks. This analysis (Chapter 4) recognizes five areas in which gender stereotypes, regarding the female sphere, are strongly pervasive and fail to represent the actual nuances of life and personal identity - childhood, labour, family care, housekeeping, and physical appearance.

Lastly, Chapter 5 argues the outcomes of both the linguistic and socio-cultural analysis, in view of a future improvement of such teaching materials.

Parole chiave

Sessismo linguistico; stereotipi di genere; educazione linguistica; QCER

Keywords

Foreign language teaching; gender stereotypes; gender inclusive language; CEFR