



Cultural Sexism and Language Learning: Gender Representations in L2/FL Italian Textbooks for Children

Sessismo culturale e apprendimento della lingua: Le rappresentazioni di genere nei manuali di italiano L2/LS per bambini e bambine

Carolina Scaglioso

Università per stranieri di Siena – scaglioso@unistrasi.it
<https://orcid.org/0000-0002-2516-5982>

Clarissa Del Chierico

Università per stranieri di Siena – c.delchierico@studenti.unistrasi.it

ABSTRACT

In Italy, several contributions have studied the presence of gender-stereotyped patterns in textbooks: many of these focused on Italian elementary school texts, and only a few on texts for teaching Italian L2/FL to young adults and adults. To this date we are not aware of any study that addresses gender stereotypes in texts for teaching Italian L2/FL to children. In the first section, this paper gives a review of the most noteworthy Italian research on the representation of gender in textbooks and Italian L2/FL coursebooks from the 1990s to present; in section two it reports, on the same topic, the findings of the quantitative and qualitative analysis of a corpus of six Italian L2/FL textbooks intended for children. The purpose of the analysis is to understand to what degree gendered content both visual and textual is purported to be neutral in language learning.

In Italia diversi contributi hanno indagato sulla presenza nei libri di testo di modelli stereotipati in relazione al genere: molti di questi hanno lavorato sui testi delle scuole elementari italiane; più rari quelli sui testi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS a ragazzi/e e a adulti. Non ci risultano studi che abbiano preso finora in esame gli stereotipi di genere nei testi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS a bambini/e. Il contributo nella prima parte presenta una review delle ricerche italiane più significative sulla rappresentazione del genere nei libri di testo e nei testi per italiano L2/LS dagli anni Novanta a oggi; nella seconda parte offre, in merito allo stesso tema, i risultati dell'analisi quantitativa e qualitativa di un corpus di sei manuali di italiano L2/LS destinati a bambini/e. Lo scopo dell'analisi è comprendere quali contenuti di genere si fanno passare attraverso forme testuali – linguistiche e visive – spacciandole per neutre nell'apprendimento di una lingua.

KEYWORDS

Gender Stereotypes, Equal Opportunities, Italian Language Learning, Sexist Language
Stereotipi di genere, Pari opportunità, Italiano L2/LS, linguaggio sessista

* L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Nello specifico, i paragrafi sono così suddivisi: Scaglioso: 1; 2; 3; 7; Del Chierico: 4; 5; 6; 7.

1. Stereotipi di genere e libri di testo. Stato dell'arte.

Le indagini degli organi europei e delle agenzie internazionali e i risultati delle ricerche esprimono preoccupazione per l'inadeguatezza, in Italia e fuori dall'Italia, dei materiali didattici riguardo ai messaggi di genere. Già nel 1995 alcuni punti della *Piattaforma d'azione di Pechino* si esprimevano contro i libri di testo «in larga misura pervasi da pregiudizi sessisti e raramente [...] sensibili alle esigenze particolari delle bambine e delle donne», ritenendo pertinente la creazione di materiali più sensibili al genere (*Piattaforma d'azione Pechino*, 1995). L'ultimo *gender report* UNESCO, confermando i risultati dei sette report che dal 2011 l'hanno preceduto sull'uguaglianza di genere (UNESCO, 2020, p. 72), rileva che i testi scolastici – specie nei paesi in via di sviluppo – sono ancora pervasi da pregiudizi di genere. Da qui, l'appello nel piano strategico UNESCO 2019-2025 alla riforma dei materiali scolastici che veicolano norme di genere dannose (UNESCO, 2019, p. 15).

In Italia, fino agli anni '90, sulla questione dei modelli di genere stereotipati trasmessi nei libri di testo si ricordano le ricerche di Giani Gallino, 1973; Gianini Belotti, 1973; Pace, 1986; Sabatini, 1987 (cfr. Giusti, 2009, pp. 92-93).

Tra la fine degli anni Novanta e gli inizi del Duemila viene sviluppato il Progetto Polite (Pari Opportunità nei Libri di Testo: 1998-2002), progetto europeo di autoregolamentazione per l'editoria scolastica. Articolato in una prima fase critico-decostruttiva e una seconda fase attivo-creativa, il progetto POLITE ha avuto come esito finale la stesura di un *Codice di Autoregolamentazione* (sottoscritto nel 1999 dagli editori che aderiscono all'AIE - Associazione Italiana Editori: Biemmi, 2017, pp. 69-81) le cui raccomandazioni, a partire dal 2001, dovevano servire da criterio orientativo per la stesura dei libri di testo in una prospettiva di genere.

La ricaduta del Codice sulla produzione editoriale dei libri scolastici italiani è stata scarsa (Danieli, 2020, pp. 118-119; Urru, 2021, p. 68), come ha verificato Biemmi nella sua ricerca del 2010 (Biemmi, 2017), versione aggiornata di *Sessi e sessismo nei testi scolastici. La rappresentazione dei generi nei libri di lettura delle elementari* del 2006. Biemmi analizza un campione di dieci libri di lettura della quarta elementare, editi tra il 1998 il 2002, facendo tesoro dei sopracitati lavori di Belotti e Sabatini: restituisce uno scenario delle rappresentazioni di genere non equo, lontano dai criteri indicati nel Polite (progetto peraltro sottoscritto dalle case editrici dei testi da lei presi in esame: De Agostini; Nicola Milano, Capitello, Piccoli, Fabbri, Raffaello, Piemme, Emmedi, Giunti e La Scuola. Cfr. Biemmi 2017: 15). La rappresentazione dei sessi nei testi analizzati risulta discriminante, anacronistica e fortemente polarizzata così come polarizzata è la visione della società riguardo agli ideali di femminilità e maschilità (Danieli, 2020, p. 88).

Ad aggiornare lo studio di Biemmi, sei anni più tardi Corsini e Scierri (2016) analizzano un campione di libri della scuola primaria stampati tra il 2008/2010 e il 2014¹ proponendosi di verificare se i risultati rilevati da Biemmi andassero o no riconfermati (Scierri, 2017, p. 16). Le asimmetrie individuate da Biemmi sono rimaste più o meno inalterate, anzi, tra le due pubblicazioni prese in considerazione, nelle ultime edizioni si rileva un netto peggioramento nella attenzione alla parità di genere.

Più recenti, le ricerche di Pizzolato (2020), e Urru (2021). La ricerca di Pizzolato prende in esame tre collane di antologie del 2015 per la quarta elementare, all'in-

1 La ricerca prende in considerazione le penultime edizioni 2008/2010 e le ultime edizioni 2014 dei libri di lettura della quarta elementare delle case editrici già esaminate da Biemmi, cui si aggiungono Ardea Tredici, Pearson e Del Borgo (Scierri, 2017, p. 20).

terno delle quali rileva disparità etiche e linguistiche in relazione al sessismo che impera con i suoi stereotipi sia nelle immagini sia nei contenuti dei brani (Pizzolato, 2020, pp. 31-33). Muovendo su un piano più specificamente linguistico, la ricerca di Urru analizza in diacronia (dal 2002 al 2019) cinque grammatiche della stessa collana destinate alle scuole superiori, riscontrando una chiara sovra-rappresentazione maschile nella somma dei dati del testo visivo e di quello scritto (Urru, 2021, p. 72).

In questo panorama, spicca positivamente la collaborazione nel 2019 delle case editrici Erickson e Rizzoli a *Obiettivo parità!*, un progetto (referente scientifica Irene Biemmi) per la produzione di materiali di testo per le scuole elementari che valorizzino tutte le differenze, compresa quella di genere, e rinnovino l'immaginario di genere veicolato dai sussidiari. Punto di forza del progetto, il fatto che non si propone di creare percorsi specifici di educazione al genere, ma di lavorare su *focus* specifici per cui la rappresentazione equa dei generi possa essere trasversale a ogni argomento/tema trattato e attività della classe (Biemmi, 2019, p. 5).

2. Sessismo e lingua: il dibattito inaugurato da Alma Sabatini

La questione del sessismo linguistico, sollevatasi all'interno degli ambienti femministi statunitensi agli inizi del Novecento (Lepschy, 1989, p. 1), si pone all'attenzione europea a partire dagli anni Settanta e determina il moltiplicarsi di studi e riflessioni sulle forme e sugli usi linguistici discriminanti in base al sesso (Giuliani, 2020, p. 263).

Nell'ambito delle iniziative istituzionali, ricordiamo le principali: UNESCO riedita in una nuova versione del 1999 le linee guida per l'uso di un linguaggio non sessista (precedentemente pubblicate nel 1987) in cui si invita all'utilizzo di un linguaggio inclusivo (UNESCO, 1999); il Consiglio d'Europa nel 1990 adotta delle raccomandazioni che esortano all'adozione di un linguaggio non sessista tra gli Stati membri in vari ambiti (giuridico, amministrativo, nei media e nel campo dell'istruzione: COE, 1990); le linee guida del Documento accompagnatorio del Progetto Polite rivolto agli editori dei manuali scolastici (Biemmi, 2017, p. 82) e le linee guida del MIUR per la scuola (MIUR, 2015, p. 9) invitano a promuovere un uso non discriminatorio del linguaggio e attento ai generi all'interno dei libri di testo. Tali documenti rispondono alla constatazione di un utilizzo androcentrico e sessista del linguaggio per cui i cambiamenti sociali e l'affermazione dei principi di uguaglianza e di non discriminazione non trovano «riconoscimento e supporto nelle parole» (Oboe, o.l., p. 4). Molte locuzioni, proverbi e modi di dire riguardanti le donne, «rimandano a una visione del mondo concepita secondo un'ottica maschile» (Ghenò, 2021, p. 11; Serianni, 2006, p. 130-131): interiorizzati nella nostra cultura, nel nostro profondo sentire (Sabatini, 1987a), non sono che una spia dell'andamento misogino e discriminante rispecchiato negli usi linguistici dei parlanti.

In Italia, Alma Sabatini nel 1986 per prima ha affrontato il tema in modo sistematico in un documento di rilevanza linguistica e politica: nelle *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* avanzava una serie di proposte pratiche per un uso non discriminatorio della lingua italiana con l'intento specifico di «dare visibilità linguistica alle donne e pari valore linguistico a termini riferiti al sesso femminile» (Sabatini, 1987, p. 97). I nodi della sua riflessione (tra i tanti, la declinazione al femminile dei nomi d'agente che indicano una professione, la pre-

cedenza del maschile nelle coppie oppositive, l'uso del maschile neutro o non marcato²) sono ancora oggi centrali.

Le *Raccomandazioni*, approfondite dalla stessa Sabatini un anno più tardi in un'opera di più ampio respiro (*Il sessismo nella lingua italiana*, contenente le *Raccomandazioni* in appendice: Sabatini, 1987a) e oggetto di dibattito anche al di fuori della comunità di ricerca, hanno suscitato reazioni e riserve: alla proposta di abolire parole come *fratellanza*, *fratelli*, *paternità* nelle locuzioni in cui si riferiscono ad entrambe i sessi, per esempio, si è risposto che tali «modi ed espressioni», «cristallizzati e da sempre spontanei nell'uso non dovrebbero essere sottoposti al letto di Procuste di una riscrittura “politicalmente corretta” dando luogo a formulazioni impacciate e innaturali» (Serianni, 2006, p. 131)³.

A distanza di più di quarant'anni, le innovazioni linguistiche delle *Raccomandazioni*, «estreme» forse più di altre posizioni moderne sul tema (Gheno, 2021, p. 34), non trovano riscontro nelle tendenze linguistiche in atto. Il tentativo della Sabatini è stato considerato «evidentemente irrealistico» (Serianni, 2006, p. 131) per il suo impatto sul sistema morfologico e sintattico dell'italiano, scarsamente efficace «come ogni tentativo di modifica “a tavolino” del sistema lingua e della sua norma d'uso – frutto di sedimentazioni culturali stratificatesi nel corso del tempo e, di conseguenza, non modificabili rapidamente, neanche per imposizioni dall'alto» (Cortelazzo, 1995, p. 52). Va detto, tuttavia, che l'intento della Sabatini, come quello dei lavori che sono seguiti da parte di altri specialisti (tra gli altri, Robustelli, 2018), non era una pianificazione linguistica pilotata: si trattava, piuttosto, senza alcuna pretesa di prescrittività, di interrogarsi sulle abitudini linguistiche che «diamo per scontate, non percependone o sottovalutandone la portata discriminatoria» (Villani, 2012, p. 322), e lavorare sulla coscienza critica dei parlanti accompagnandoli verso la consapevolezza di quanto lo strumento linguistico si riveli indispensabile alleato della parità reale e simbolica tra i generi (Fusco, 2020, p. 65).

La 'lezione' di Sabatini 'tiene' solidamente: la premessa teorica delle *Raccomandazioni* e della ricerca sul sessismo linguistico è progredita in diverse direzioni. Ci si interroga sulle implicazioni sociali, culturali e politiche della parola/segno, nel suo potere non neutro di rappresentare il reale e condizionare il pensiero rispecchiando realtà sociali (Danieli, 2020, p. 68; Sabatini, 1987a, p. 102) che racchiudono una precisa visione del mondo (Sabatini, 1987). La lingua, infatti, oltre che limitarsi a descrivere l'esistente, influenza in qualche modo la percezione della realtà (Gheno, 2021, p. 103); al tempo stesso, l'interconnessione tra cambiamenti linguistici e sociali (Cettolin, 2020, p. 76) è tale che anche la lingua è influenzata dalla realtà, e a «cambiamenti sociali corrispondono cambiamenti nel linguaggio» (Giuliani, 2020, p. 272). «La lingua non solo rispecchia una realtà in “movimento”, ma può svolgere una funzione ben più importante; quella di rendere più visibile quello stesso movimento e contribuire così ad accelerarlo in senso migliorativo» (Maraschio, 2014, p. 15).

Il linguaggio, insomma, influisce sulle dinamiche di costruzione dell'identità⁴ e ha una funzione valoriale e creativa (Cettolin, 2020, p. 51; Danieli, 2020, p. 69; Gheno, 2021, p. 103; Sbisà, 2019, pp. 25-26).

Ferma restando la difficoltà di applicare alcune indicazioni a una lingua mor-

2 Meccanismo linguistico consolidato all'interno della lingua italiana e di altre lingue romanze che considerano il genere grammaticale maschile come genere base funzionale a comprendere anche il femminile: Lepschy, 1989, p. 7; Castenetto, 2020, p. 84; Cettolin, 2020, p. 50.

3 Sulle reazioni ad altre *raccomandazioni*, cfr., tra gli altri, Lepschy, 1989, p. 10.

4 Tra i numerosi studi di psicolinguistica sull'argomento, Gyga et al. (2008).

fologicamente ricca come l'italiano, allora, le ragioni della riluttanza nell'adesione alle forme suggerite come non sessiste non sono né di tipo morfologico né lessicale: la riluttanza nell'impiego di queste neoformazioni può essere spiegata solo da un punto di vista sociolinguistico, per cui, se non cambia l'immaginario dominante, tarderanno anche a cambiare gli usi linguistici (Fusco, 2020, p. 63; Gheno, 2021, p. 27). L'assestarsi su usi linguistici che solo perché consolidati sono ritenuti corretti, inoltre, è motivata da una parte dall'insicurezza generata dal «terremoto morfosintattico» degli ultimi anni anche nei parlanti con ottima competenza linguistica (riguardo ad esempio agli accordi semantici e sintattici incerti e misti, anche all'interno di uno stesso testo: Robustelli, 2014, p. 34), dall'altra dall'«assenza di consapevolezza delle conseguenze derivanti, sul piano della rappresentazione e ricreazione del reale, dalla scelta di una variante a spese di altre» (Cavagnoli & Dragotto, 2020, p. 76).

Non stupisce allora che le indicazioni nazionali e internazionali per contrastare il sessismo nella lingua siano rivolti a settori quali quello scolastico, amministrativo e dell'informazione (Fusco, 2020, p. 66) che, offrendo un modello di lingua, possono facilitare l'assimilazione di forme rispettose di entrambe i generi e farsi promotori di quel cambiamento che decostruisce gli stereotipi di ruolo anche orientando l'evoluzione della lingua.

2.1 La rappresentazione dei generi nei manuali di italiano L2/LS

Sulla rappresentazione dei generi e dei relativi ruoli sociali ad essi attribuiti nella didattica dell'Italiano non abbiamo modelli di riferimento considerevoli (come avviene invece per libri per l'insegnamento di lingue come l'inglese, ad esempio), sia riguardo ai testi d'italiano L2/LS per giovanissimi apprendenti d'italiano L2, sia in generale per la manualistica di italiano rivolta all'eterogenea platea di destinatari stranieri.

La nutrita bibliografia e l'interesse crescente nell'indagare anche questo aspetto nei manuali di EFL/ESL (*English as a Foreign Language/English as a second language*) può trovare risposta nella diffusione dello studio dell'inglese nella maggior parte dei *curricula* scolastici di molti paesi e della formazione del personale delle industrie più competitive sul mercato internazionale (Myers-Scotton, 2006, p. 406). Va detto, tuttavia, per quanto il numero di apprendenti non sia paragonabile a quello degli apprendenti di lingua inglese, che l'italiano resta la quarta lingua più studiata al mondo (Diadori, Palermo, & Troncarelli, 2015, p. 34).

Nel quadro delle ricerche sugli stereotipi relativi alle differenze di genere nei manuali per l'italiano L2/LS, per pubblici e livelli diversi, emergono pochissimi contributi: Angelini e Tarantola 2020; Bertucci e Facchinetti 2020; Paciotti 2020; Nitti, 2021; Frabotta 2022. L'insieme delle considerazioni esposte nei singoli contributi permette di sostenere che i manuali dei corsi di lingua italiana rispondono, oltre all'obiettivo didattico principale di far apprendere la lingua, anche a quello di presentare saperi e modelli culturali che verranno introiettati in tutta la loro stereotipia e che lungo il processo di acquisizione, nello specifico in presenza di stereotipi di genere, porteranno gli apprendenti alla «fossilizzazione dei ruoli sia in ambito professionale che familiare» (Angelini & Tarantola, 2020, p. 2) e alla fissazione delle strutture linguistiche potenzialmente sessiste attraverso cui quegli stessi stereotipi sono stati veicolati (Nitti, 2020, p. 45). Questo processo di memorizzazione di materiale linguistico (per di più enfatizzato dal materiale iconico: Frabotta, 2022) sotto forma di «strutture linguistiche prefabbricate, introdotte al-

l'interno di situazioni comunicative», secondo Nitti (2020, p. 45) è facilitato soprattutto quando non si è ancora sviluppata una capacità di riflessione metalinguistica tale da consentire di rimaneggiare attivamente, e non in maniera automatica, i contenuti proposti. Questo vale in generale ai livelli più bassi di competenza linguistica, in particolare per i fruitori dei testi che sono in una fascia d'età per cui la consapevolezza metalinguistica è in fase di sviluppo, ovvero i bambini che negli anni della scolarizzazione primaria, di pari passo con le abilità di lettura e scrittura, affinano le loro abilità metalinguistiche (Titone, 2000, p. 7).

Come per i libri di testo per la scuola primaria, d'altronde, anche nel settore dell'insegnamento della lingua italiana a bambini/e stranieri/e si registrano iniziative e progetti per il superamento degli stereotipi sessisti, che facilitino agli insegnanti l'operazione di incrinatura di un sistema simbolico che si serve oltre che della famiglia anche dell'istituzione scolastica per la trasmissione di una cultura parziale e falsamente neutrale (Biemmi, 2017, p. 13). Nella manualistica, ad esempio, nel 2009, con il progetto *Nove Passi*, la casa editrice Clueb pubblicava, per la collana "Lingue in autoapprendimento", *Nove passi. Corso interattivo multimediale per l'autoapprendimento della lingua italiana di livello A1* (Barbero et al., 2009), con un approccio rispettoso dell'identità sia maschile sia femminile (Businaro, 2011).

Si segnalano inoltre per vitalità e competenza due progetti: il primo, *Parliamo in genere. Il sessismo nell'aula di italiano L2/LS* nasce su iniziativa di Simona Frabotta, e sfrutta le potenzialità dei social network *Facebook* e *Instagram*. Su un gruppo *Facebook* che ha il nome del progetto, docenti di italiano a stranieri interessati a questa tematica si riuniscono per condividere eventuali contenuti sessisti presenti nella manualistica, proporre attività didattiche rispettose della parità di genere, indicare articoli e saggi attraverso cui approfondire il tema del sessismo e informarsi su eventi e giornate di formazione sulle questioni di genere; sul profilo *Instagram* da lei gestito, di pari passo, Frabotta pubblica contenuti del suo lavoro di ricerca sul sessismo nei manuali di italiano a stranieri, e segnala pagine tematiche e *podcast* presenti in rete che se ne occupano. Nel secondo progetto, *Più donne. Educare al femminile* (Donati, 2020), dal 2020 Daniele Donati, docente di italiano a stranieri, organizza, in un progetto in continua crescita che coinvolge sempre più docenti sulla pagina *Facebook* e su un *blog* dedicati da cui è possibile scaricare il materiale creato, attività didattiche incentrate su figure femminili italiane distinte in vari ambiti, dallo sport alla scienza, alla letteratura, alla musica (ecc.).

3. La ricerca: scopi e metodo

L'interesse nell'indagare la manualistica indirizzata a bambini e bambine è nato dalla consapevolezza che tale prodotto editoriale, pensato per gli apprendenti stranieri iscritti alla scuola elementare in Italia o per i giovanissimi che studiano l'italiano come lingua straniera prevalentemente all'estero, al pari dei corsi di lingua, «non ha solo finalità strumentali, ma serve anche ai fini di un arricchimento e di uno sviluppo dell'individuo» (Semplici, 2011a, p. 209). Il processo di acquisizione linguistica si intreccia, difatti, con un percorso di autorealizzazione, in cui è indispensabile che tutti gli attori coinvolti nel ruolo di trasmissione del sapere si impegnino affinché messaggi di genere distorti non raggiungano i soggetti in crescita. Ciò considerando, innanzitutto, uno degli scopi primari dei corsi di lingua: il rispetto della diversità che passa attraverso l'interiorizzazione di una lingua e cultura altra.

Partendo da questa premessa, l'obiettivo principale dell'indagine qui riassunta è stato esaminare se nei manuali d'italiano rivolti a bambini/e stranieri/e in cui il sessismo non si è ancora radicato, si rilevassero dissimmetrie nella rappresentazione del genere e/o la presenza di modelli tradizionali e ingabbiati per uno o entrambi i sessi. Per poter stabilire, dunque, se questi materiali fossero in linea con il progetto Polite e offrirono una pluralità di modelli di genere capace di restituire una realtà *de facto* della società italiana, fondamentale è stato chiarire di cosa occuparsi, se di sessismo linguistico *stricto sensu* o se di sessismo culturale. Si è scelta la seconda possibilità, per indagare oltre al linguaggio verbale anche quello visivo. Ciò è sembrato tanto più pertinente considerato il valore comunicativo delle illustrazioni per bambini/e, ma anche in virtù della funzione di supporto che esse hanno per l'apprendente nella decodifica del testo scritto, soprattutto in lingua straniera. A tal fine, l'opera di Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* (2010), è parsa la più idonea per trarre suggerimenti utili a circoscrivere questo e altri quesiti di ricerca, come a stabilire il metodo più adatto per indagarli. Per quest'ultimo aspetto si è deciso di condurre un'analisi quanti-qualitativa, da cui non solo si è ricavata percentualmente la frequenza della presenza maschile e femminile per ogni variabile considerata, ma si sono valutate anche le motivazioni di eventuali dissimmetrie nella rappresentazione dei due generi.

Riguardo ai libri da analizzare, invece, si è tenuto conto in prima istanza solo di quelli pubblicati da case editrici iscritte all'AIE e dopo il Progetto Polite, discriminate che, per i tanti manuali in commercio, è servito a verificare se gli editori si fossero adeguati ai principi espressi dal *Codice di Autoregolamentazione* e dal *Documento* accompagnatorio anche per questi materiali didattici. Da questo primo campione sono poi stati selezionati i manuali di livello A1/A2 per un pubblico tra i sette e gli undici anni che nei contenuti delle attività didattiche trattassero almeno uno dei temi più tendenti a stereotipizzazione nell'immaginario comune, ovvero lavoro, famiglia e abbigliamento o tematiche trasversali ad essi, per formare un campione comparabile. Si è giunti, così, alla creazione di un corpus di sei manuali di italiano L2/LS di case editrici specializzate nel settore e editi dal 2005 al 2014.

4. Analisi quantitativa del testo visivo

Per l'analisi iconografica – che ha previsto la catalogazione di ogni disegno, fotografia e fumetto – sono state adottate due delle macrovariabili individuate da Biemmi nel suo progetto di ricerca (Biemmi, 2017), interrogandosi, dunque, sull'identificazione dei soggetti illustrati e sullo spazio in cui essi sono rappresentati. In relazione al primo quesito di ricerca sono state raccolte le seguenti informazioni: il genere delle figure presenti nei testi, età e diversità.

Di seguito si riportano i risultati sul totale delle illustrazioni dei libri di testo analizzati, in cui la percentuale di rappresentazione del genere maschile è stata ottenuta sommando la frequenza delle immagini con un solo soggetto maschio, dei gruppi con soli maschi e di animali sessuati o altre figure fantastiche maschili. Per il calcolo della percentuale della presenza femminile si è applicato il medesimo criterio. Infine, le illustrazioni in cui maschi e femmine sono raffigurati insieme rappresentano il gruppo misto.

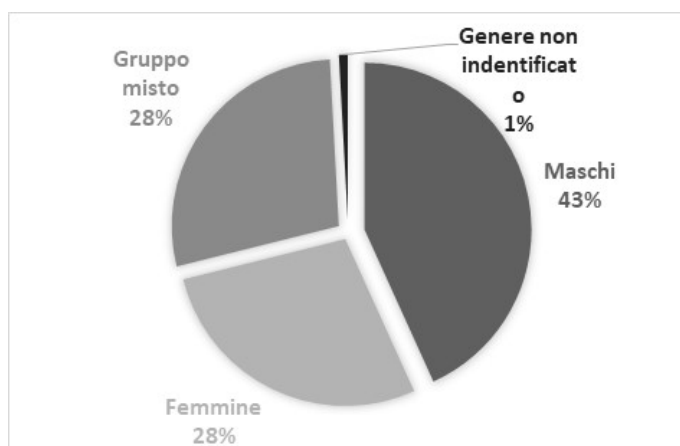


Figura 1. Genere dei soggetti rappresentati.

Nel computo complessivo, dal rapporto delle percentuali dei due generi (43/28) emerge che i soggetti maschili sono 1.5 volte più rappresentati dei soggetti femminili, ossia che ogni 10 figure femminili sono presenti 15 figure maschili, mentre disregando i risultati per ogni casa editrice, si evidenziano dei distinguo.

	Maschi	Femmine	Gruppo misto	Genere non identificato
Alma Edizioni (2005)	39%	26%	35%	-
Alma Edizioni (2009)	35%	31%	33%	1%
Edilingua (2012)	45%	32%	23%	-
Eli (2013)	54%	19%	27%	-
Giunti Scuola (2007)	41%	27%	30%	2%
Mondadori Education (2014)	44%	32%	22%	2%

Tabella 1. Genere dei soggetti rappresentati per casa editrici.

Se su quattro dei sei testi analizzati il cambiamento è minimo, un caso, però, si rivela più eclatante rispetto allo squilibrio di rappresentazioni maschili e femminili: quello di Eli con *Magica Italia 2* in cui gli attori maschili sono quasi il triplo di quelli femminili, facendo salire il rapporto tra i due generi al 2.8 (203 maschi contro 70 femmine). Alma Edizioni con *Ambarabà 4* (2009) è, invece, la casa editrice che più si avvicina a raggiungere l'uguaglianza numerica tra maschi e femmine con un rapporto di 1.1.

Il quadro migliora leggermente analizzando solo le immagini di accompagnamento alla tipologia testuale più ricorrente all'interno di questi manuali dei corsi di lingua, ossia il testo narrativo. Principalmente scelti nei manuali come testi *input* dell'unità didattica, e particolarmente adatti al livello di competenza A1/A2 per il profilo analizzato che non è in possesso di strumenti cognitivi e concettuali tali da gestire testi più complessi (Semplici, 2011b), i testi narrativi permettono una rilevazione della percentuale della rappresentazione di genere più approfondita,

poiché consentono di suddividere i soggetti raffigurati in protagonisti principali e personaggi secondari.

In questo caso, su 147 illustrazioni dei 66 testi narrativi esaminati, tra racconti, dialoghi e fumetti, si rileva che la discrepanza numerica tra i protagonisti maschili e femminili è leggermente inferiore (1.3) rispetto a quella calcolata sul totale delle illustrazioni presenti nel campione (1.5).

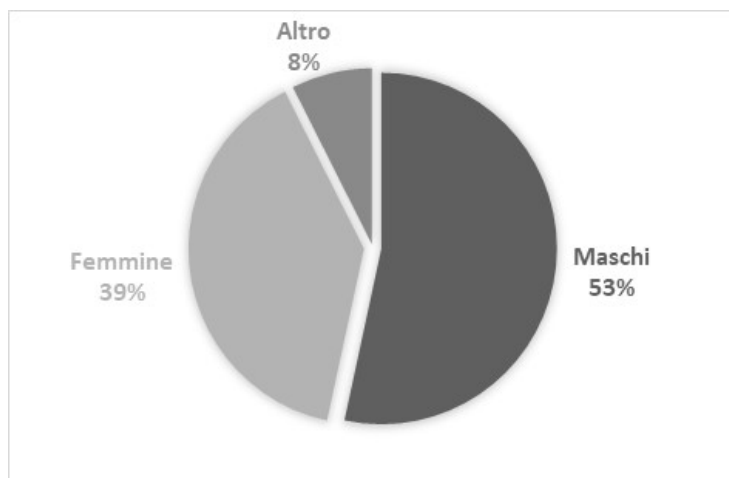


Figura 2. Genere del protagonista delle immagini

Si arriva ad un risultato identico anche calcolando il rapporto tra personaggi secondari maschili e femminili (44/32) dei testi narrativi che, per un totale di 131, presentano 57 maschi (44%), 42 femmine (32%) e 32 personaggi altri tra animali non sessuati e altre figure fantastiche (24%).

Vediamo adesso come si distribuiscono i soggetti rappresentati a seconda dell'età, incrociando successivamente questa variabile con quella di genere per considerare eventuali disparità nelle rappresentazioni anche per questo tratto. In primo luogo, sul totale delle figure maschili e femminili catalogate abbiamo: il 75% di bambini/e; il 18% di adulti/e; il 5% di anziani/e; l'1% di bambini/e di età inferiore alla media rappresentata (nel grafico "piccoli/e") e l'1% di soggetti di cui l'età non è deducibile. Nello specifico, per quanto riguarda i bambini, su un totale di 2,875, sono rappresentati 1,688 maschi (59%) e 1,187 femmine (41%). Dal rapporto di queste due cifre (1,688/1,187) si ottiene 1.4, un valore che anche se leggermente più basso, si avvicina a quello calcolato per il totale del genere delle figure rappresentate nell'intero campione (1.5). Su un totale di 687 adulti, invece, ci sono 364 soggetti di genere maschile (53%) e 323 di genere femminile (47%). Il rapporto, in questo caso, scende a 1.1.

Sembrerebbe, dunque, che gli editori siano più sensibili alla rappresentazione paritaria del mondo adulto rispetto a quello dei giovanissimi, un dato che però è smentito dall'analisi qualitativa del corpus.

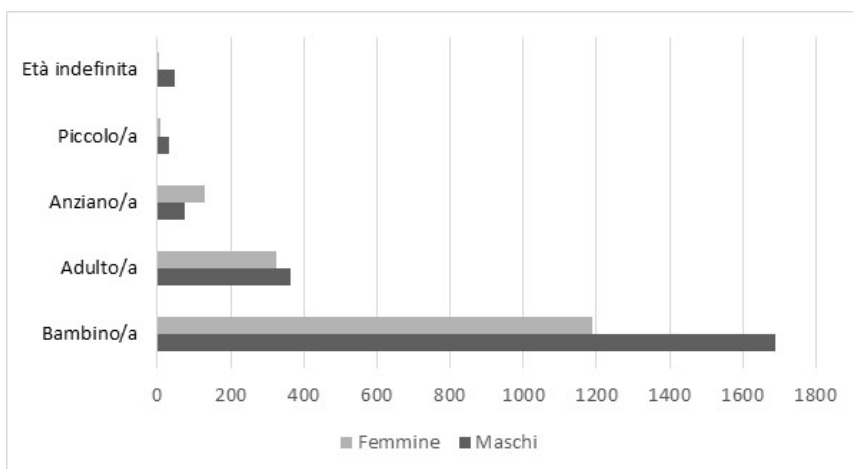


Figura 3. Distribuzione del genere maschile e femminile per fasce d'età.

Un caso distinto è rappresentato dagli anziani che, pur occupando una bassissima percentuale sul totale, sono l'unico campione in cui i maschi sono sotto-rappresentati (36% di anziani contro il 64% di anziane). Il rapporto numerico anziani/e, infatti, è circa 1.7. Questo risultato è tuttavia frutto del notevole squilibrio nella rappresentazione di genere per questa fascia d'età in *Raccontami 2* di Alma Edizioni (2005) in cui, tra i protagonisti del fumetto a puntate troviamo un'anziana maestra, sovente presente anche nelle illustrazioni di accompagnamento alle attività didattiche. Una donna, sì, ma rappresentata in uno dei ruoli professionali più stereotipati.

	Anziani	Anziane
Alma Edizioni (2005)	23%	77%
Alma Edizioni (2009)	45%	55%
Edilingua (2012)	93%	7%
Eli (2013)	45%	55%
Giunti Scuola (2007)	64%	36%
Mondadori Education (2014)	40%	60%

Tabella 2. Presenza di anziani/e per casa editrice.

Lo studio del testo visivo ha riguardato anche l'analisi di una terza variabile creata *ad hoc* per questa indagine e denominata *diversità*. In questo caso la catalogazione dei soggetti rappresentati mirava a rilevare la presenza di equità di genere tra essi rispetto alla somma di altre caratteristiche, distanti da quelle delle identità modello della società e cultura di riferimento, ossia quelle del maschio e donna dai tratti somatici occidentali, bianchi e normodotati. Per l'individuazione degli elementi di diversità a cui fare riferimento si è guardato a due delle categorie che il concetto di intersezionalità individua tra quelle che generano disuguaglianze sociali: la razza/etnia (per cui per le figure presenti si è considerato il colore della pelle diverso dal bianco) e la disabilità (per cui si è ricercata la presenza dei soggetti in carrozzina, unico elemento nelle illustrazioni associabile ad essa:

Lancioni, 2021). La raccolta di questi dati incrociati con la variabile genere ha rilevato più tratti di diversità (17%) per il campione femminile che per quello maschile (6%), questo nonostante nel *corpus* il genere femminile, come già evidenziato, sia sottorappresentato (1,655 femmine rispetto a 2,204 maschi). L'ipotesi che si avanza è che l'appartenenza al genere femminile sia di per sé trattato come un elemento di diversità a cui, per osmosi, si tende ad affiancarne altri, mentre viene lasciata quasi inalterata l'identità "maschio occidentale, bianco e normodotato", confermandola come tratto non suscettibile di contaminazioni.

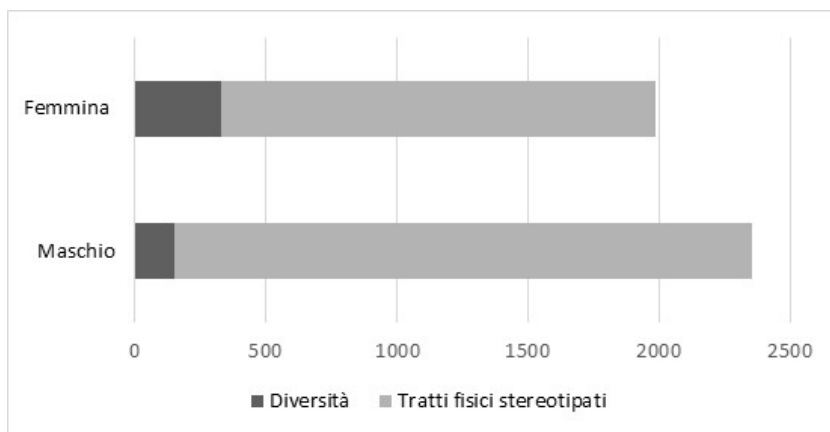


Figura 4. Presenza di elementi di diversità tra i soggetti maschili e femminili.

Infine, per quanto riguarda la seconda macrovariabile in analisi, l'ambientazione delle immagini, volta ad indagare se, come già constatato in letteratura, la collocazione nello spazio dei soggetti rappresentati dipenda dalla differenza di genere (uomini maggiormente rappresentati nello spazio pubblico, donne confinate in quello domestico e familiare), i dati del *corpus* confermano le asimmetrie rintracciate nelle precedenti ricerche. Su un totale di 3,909 ambientazioni, difatti, le 1,363 raffiguranti spazi aperti, vedono rappresentati attori maschili per il 59% e soggetti femminili per il 41%. Inoltre, come osservabile e come già scriveva Biemmi (2017, p. 118) nella sua ricerca del 2010, «i maschi sono onnipresenti» «più numerosi delle femmine in ogni luogo: sia nello spazio chiuso che aperto». Su 1,158 illustrazioni ambientate in spazi privati, infatti, i soggetti maschili compaiono nel 54% dei casi, mentre le donne nel 46%.

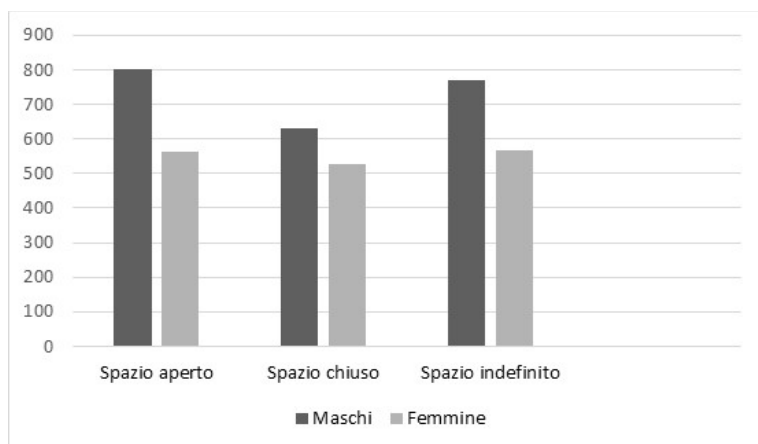


Figura 5. Distribuzione nello spazio del genere maschile e femminile.

Tuttavia, il dato positivo e in controtendenza rispetto alle indagini precedenti è che, rapportando questi valori a quelli in cui viene considerata la sola presenza maschile e femminile in questi spazi, si nota una distribuzione di genere più equa. Ciò è indice che il genere femminile, o meglio le bambine, la parte più consistente del nostro campione (1,187) rispetto alle donne in età adulta (323), è meno legato alla sfera privata che nelle rilevazioni passate.

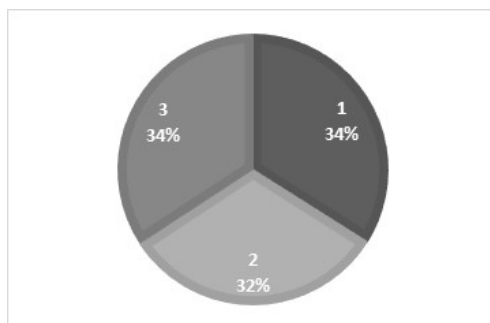


Figura 6. Collocazione nello spazio dei soggetti maschili.

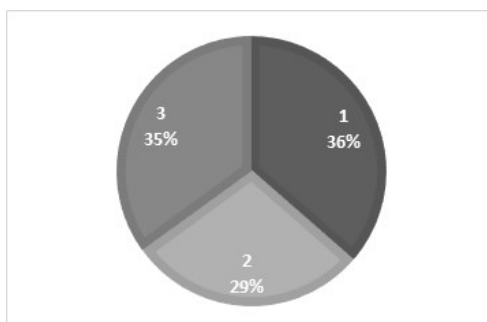


Figura 7. Collocazione nello spazio dei soggetti femminili.

5. Analisi qualitativa del testo visivo

Alcuni tra gli ambiti più interessanti in cui i due generi sono raffigurati secondo *cliché* tradizionali riguardano i ruoli professionali e quelli parentali, le attività ludiche e gli sport. Nell'analisi del corpus, infatti, gli esempi di questo tipo abbondano e solo in rare occasioni è stato possibile rintracciare rappresentazioni di uomini e donne che non ricalcassero canoni tradizionali. L'importanza di indagare la rappresentazione delle varie tipologie professionali muove da diversi studi che a livello europeo e internazionale hanno riconosciuto complessivamente l'elevato tasso di sessismo presente nei libri di testo rispetto alla correlazione genere-lavoro (Biemmi, 2017), riscontrando un ventaglio ridotto e di minor prestigio delle posizioni lavorative assegnate al genere femminile.

La tabella 3. conferma che, per le professioni, la batteria di immagini è consistente solo per un genere, quello maschile, che gode anche di posizioni più qualificate. Difatti, fatta eccezione per tre casi (dottoressa, poliziotta, guardia forestale) tra l'altro tutti condensati in Edilingua, le professioni femminili sono tra le più stereotipate (si pensi a "maestra" con 72 occorrenze). Anche in questi materiali, dunque, si dipinge uno scenario in cui non viene offerta alle bambine la possibilità di immaginarsi professionalmente in destini diversi da quelli cui una visione fossilizzata della società continua a vederle proiettate. Una questione «della massima gravità perché c'è ragione di ritenere che le professioni assegnate agli uomini e alle donne nei libri di testo incidano sulle aspirazioni professionali, rispettivamente dei bambini e delle bambine» (Biemmi, 2017 p. 107) che non solo leggono, ma studiano questi testi.

Professioni maschili	Casi (esclusi i doppi e le ripetizioni della stessa figura)	Professioni femminili	Casi (esclusi i doppi e le ripetizioni della stessa figura)
medico	13	maestra; commessa	7
cameriere	11	cartolaia; infermiera	7
muratore	10	attrice; hostess aereoportuale	4
direttore scolastico	8	banconista, fata, parrucchiera e poliziotta	2
veterinario	6	bidella, cassiera, fruttivendola, guida turistica, panettiera, dottoressa, guardia forestale e presentatrice	1
dog sitter; falegname; presentatore; sindaco; vigile; attore; cartolaio; commesso; contadino; fruttivendolo	4		
autista; cantante; cuoco; edicolante; idraulico; pescatore	3		
ballerino; elettricista; gelataio; giardiniere; gondoliere; musicista; operaio; pizzaiolo; professore	2		
agente di viaggi; agricoltore; animatore, architetto; banconista; barista; calciatore; costruttore di carri; giornalista; insegnante; istruttore; libraio; panettiere; parrucchiere; pittore; poliziotto; pompiere; postino; tassista; toelettore	1		
Totale 50		Totale 18	

Tabella 3. La rappresentazione dei ruoli professionali.

La situazione non migliora nella raffigurazione del ruolo parentale, in cui la stragrande maggioranza degli stereotipi sono riferiti al genere femminile. Ricorrenti, infatti, sono le immagini di madri che: “vanno a prendere i figli da scuola”; “parlano con le insegnanti”; “partecipano alle attività extrascolastiche con i propri bambini”; “telefonano ad altre mamme”; “accompagnano i bambini al parco”; “assistono i figli quando sono ammalati”.

Oltre a questo lavoro di cura, le donne sono anche le uniche figure impegnate nelle faccende domestiche e si occupano di: “lavare i pavimenti”; “apparecchiare la tavola”; “raccogliere la biancheria”; “cucinare”; “pulire il giardino”.

A questi stereotipi se ne aggiungono altri che interessano le bambine che, oltre ad “indossare capi rosa o il grembiolino mentre cucinano”, si dedicano a passatempi esclusivi per il loro genere e giocano “con le bambole”, “a carte”, “con il cerchio”, “saltano la corda”. Queste, inoltre, sono rappresentate più frequentemente dei maschi mentre: “ascoltano la musica”; “ballano”; “dipingono”; “suonano il pianoforte”.

Anche in relazione alle attività sportive l’immaginario visivo creato dai manuali analizzati traccia una netta linea di demarcazione tra ciò che è ritenuto tipicamente femminile/maschile e ciò che non lo è. Dal conteggio si ottiene, così, che su 22 discipline sportive, danza, ippica, pallanuoto, pattinaggio, tuffi, sono rappresentate unicamente come sport femminili, al contrario di ciclismo, ginnastica, lancio del peso, pallamano, rugby, judo, corsa ad ostacoli, vela, staffetta, praticate esclusivamente da soggetti maschi. Un caso a parte è rappresentato dal calcio che vede affacciarsi qualche timida presenza femminile (5 casi), ma che è rappresentato in larghissima parte (45 casi) come sport maschile.

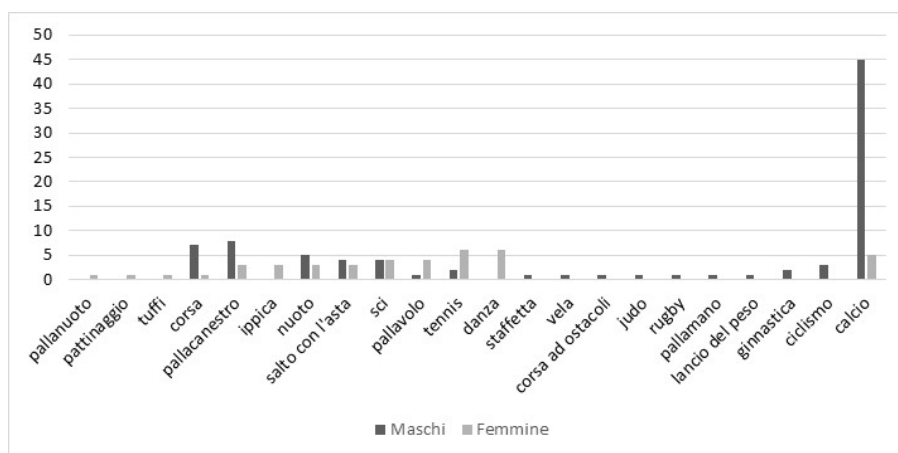


Figura 8. Rappresentazione visiva e distribuzione dei vari sport in base al genere.

I ruoli rigidi elencati per la rappresentazione del femminile hanno una controparte in quelli applicati al maschile nelle immagini. Infatti, sebbene costretti in un ventaglio meno semplificato di proposte rispetto alle donne, anche gli uomini sono imprigionati nella rete degli stereotipi, una rete a maglie più larghe, ma che può ugualmente comportare rinunce e recidere aspirazioni. Tra gli stereotipi applicati al genere maschile abbiamo: uomo “sul divano che legge il giornale”, “sulla soglia di casa con la valigetta”, “arrabbiato e violento”; papà “che guida l’auto”, “in camicia e cravatta”; bambino “vestito di blu/celeste”, “che gioca a calcio”, “vivace e movimentato”.

Riguardo agli antistereotipi, invece, il campione raccolto è così limitato da poter passare inosservato al giovane pubblico. Sono state individuate, infatti, solo sei rappresentazioni non stereotipate, tre per ciascun genere: “bambina vivace”, “bambina che gioca a calcio”, “donna anziana che guida la macchina”; “uomo vestito di rosa”, “bambino che rassetta il letto”, “bambino che piange”. Dati che, letti ottimisticamente, suggerirebbero una predisposizione embrionale al cambiamento nei manuali analizzati anche se, rispetto alle tante proposte che non si sganciano dai modelli tradizionali, i piccoli sforzi di mentalità nascente risultano poco efficaci.

6. Analisi del testo scritto

Nel Documento Accompagnatorio del Progetto Polite, affinché il principio di un trattamento paritario dei sessi possa realizzarsi, si suggerisce di prestare attenzione anche alla dimensione linguistica dei testi. Alla voce “Ripensare il linguaggio” si invita, pertanto, a seguire alcuni accorgimenti per un uso non sessista della lingua, e proprio di questi si è cercato riscontro in fase di analisi dei manuali del corpus. Le opere di Sabatini (1993) e Nitti (2021), sono state utili a definire i parametri di verifica per tale ricerca che ha riguardato:

1. la collocazione sintattica di alcune unità lessicali rispetto ai verbi con cui ricorrono nella frase;
2. l’associazione di professioni e mestieri con il sesso del referente;
3. il tipo di aggettivi riferiti ai due sessi;
4. l’uso del maschile non marcato nelle istruzioni rivolte agli studenti.

Per il primo punto, si è voluto verificare quanto nelle azioni che connotano donne e uomini nel testo scritto dei libri si attinga ad un immaginario culturale stereotipato che comporta differenze nell’uso dei verbi in funzione del genere (Sabatini, 1993).

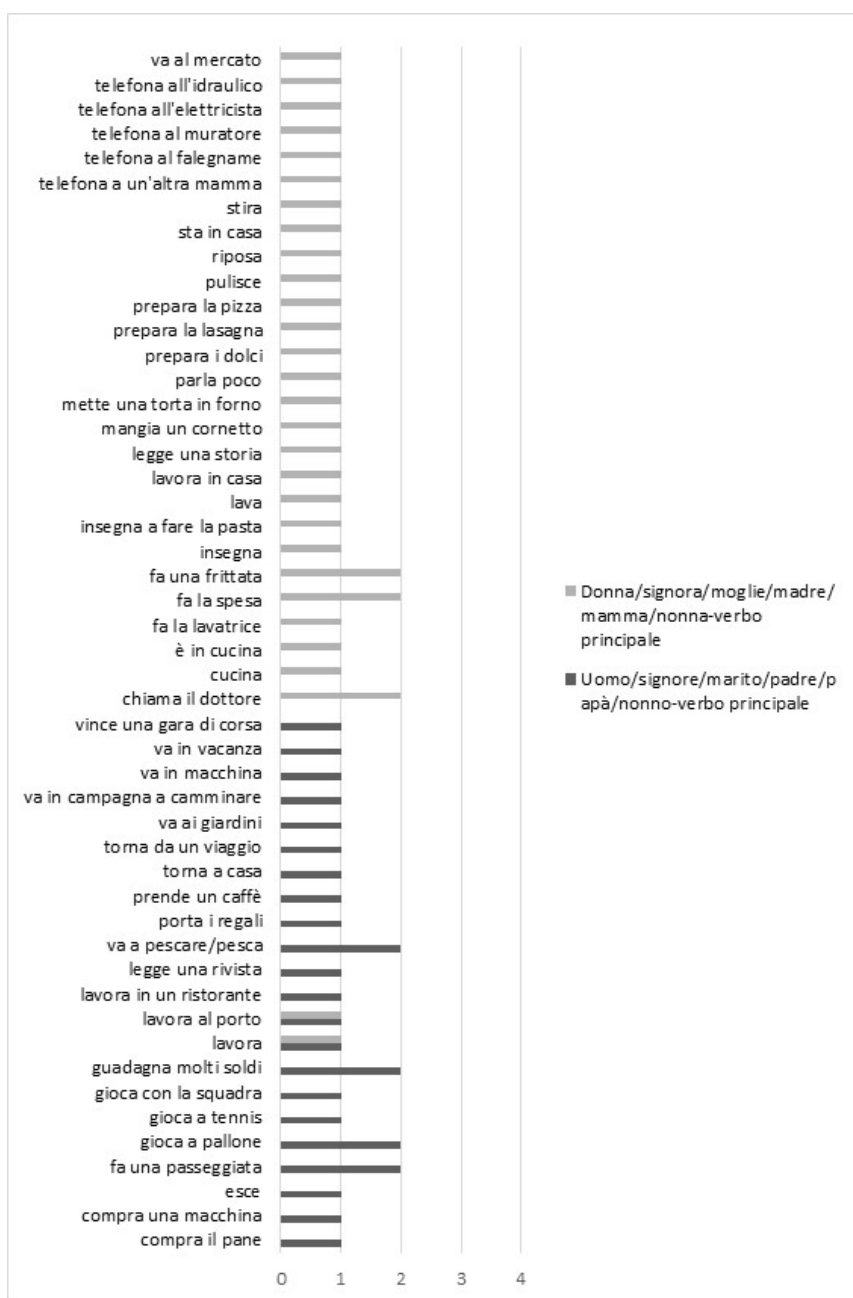


Figura 9. Le azioni espresse dal verbo principale compiute da uomini e donne.

Il calcolo delle occorrenze mostra l'elevato livello di sessismo di queste strutture linguistiche che indirizzano verso una visione del mondo fortemente polarizzata e stereotipata sul genere. Gli uomini, difatti, sono maggiormente presentati mentre agiscono nello spazio pubblico e si dedicano ad un passatempo mentre

le donne rimangono relegate principalmente alla sfera domestica. Gli unici due punti di contatto tra modello maschile e femminile, come si può notare dal grafico, riguardano l'azione generica del "lavorare" (e del "lavorare al porto"), a cui si sommano, tuttavia, altre collocazioni sintagmatiche che differenziano sessualmente l'attività lavorativa: difatti, se l'uomo "lavora in un ristorante", la donna o "insegna" o "lavora in casa".

Questa narrazione stereotipata è sostenuta anche dalle occorrenze linguistiche dei ruoli professionali in cui si riscontra una chiara correlazione tra professione e genere come già mostrato nell'analisi iconografica. All'interno dei testi analizzati si conteggiano 55 esempi di aggettivi usati al maschile (e con referente maschile) tra cui quelli più ricorrenti in assoluto sono: veterinario (17 occorrenze), seguito da dottore (15 occorrenze). Riferite alle donne sono solo 19 professioni, la maggior parte tra le più stereotipate e meno qualificate (ancora maestra, questa volta con 62 occorrenze) ad eccezione di dottoressa e direttrice.

Un altro punto della riflessione linguistica volto ad indagare la presenza o assenza di simmetria di genere a livello semantico nella lingua, ha riguardato l'analisi degli aggettivi attraverso cui sono descritti uomini e donne. Sabatini (1993, p. 29) riporta un uso esclusivo di alcuni di essi per referenti femminili, aggettivi «colpiti da interdizione linguistica nell'uso con referente maschio», ipotizzando in ultima istanza l'esistenza di un "genere femminile" e "maschile" per questa parte del discorso che ricalca gli stereotipi uomo-donna. Se gli attributi femminili non vengono assegnati a uomini in quanto generalmente connotati negativamente, spiega la linguista, le regole cambiano all'inverso, e ciò in ragione della valutazione in termini di positività degli aggettivi maschili.

Per verificare la tesi della studiosa sono stati raccolti tutti gli aggettivi utilizzati solo per uno o per l'altro dei due generi:

Aggettivi con referente maschile	Aggettivi con referente femminile
affascinante, antipatico, avaro, birichino, brontolone, buffo, cattivo, chiacchierone, coraggioso, disubbidiente, fantastico, forte, furbo, goloso, imbattibile, infelice, invincibile, litigioso, misterioso, piccolo, pigro, povero, rassegnato, ricco, robusto, semplice, sospettoso, spiritoso, testardo, timido	carina, dolce, elegante, fifona, gentile, vanitosa, vivace

Tabella 4. Elenco di aggettivi associati esclusivamente a maschi o a femmine

Sebbene in questo caso non ci sia una netta divisione tra aggettivi maschili positivi (si veda il caso di avaro, brontolone, povero, testardo, ecc.) e aggettivi femminili negativi, tuttavia, come sottolinea Biemmi, nel valutare questo tipo di dati è opportuno essere consapevoli del fatto che:

«la connotazione positiva/negativa degli aggettivi [...] dipende dal contesto socio-culturale di riferimento. [...] anche per gli aggettivi più controversi (cioè quelli rispetto ai quali non è così immediata una valutazione in termini di positività/negatività), nella cultura attuale del nostro paese finiscono per ricondursi alla polarizzazione maschile-positivo, femminile-negativo: essere bruti, minacciosi, autoritari, duri (aggettivi maschili) è comunque preferibile a essere ipersensibili, docili, delicate e innocenti (aggettivi femminili).» (Biemmi, 2017, p. 115).

Infine, l'ultimo dato estratto dal corpus ha interessato lo studio delle forme linguistiche utilizzate nelle istruzioni alle attività didattiche per stabilirne una valutazione in termini di maggiore o minore inclusività (strategie di femminilizzazione o neutralizzazione *versus* maschile sovraesteso).

Il grafico 10. mostra quanto questo principio, sostenuto da vari documenti di indirizzo nazionali e internazionali, sia penalizzato a favore di un uso imperante del maschile generico a cui si conformano tutti e cinque gli editori dei manuali esaminati.

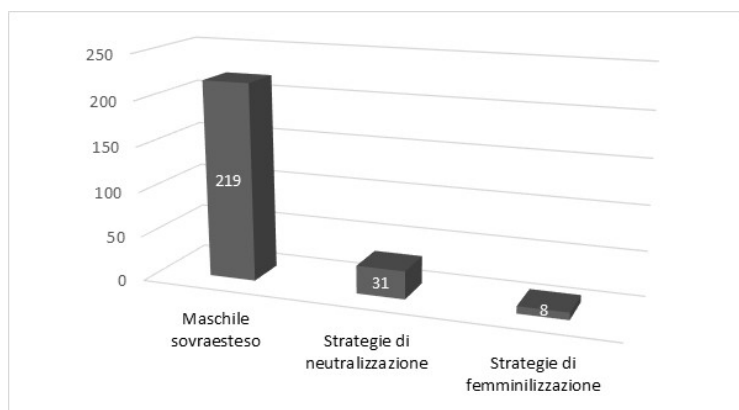


Figura 10. Uso del maschile sovraesteso e di strategie di genere nelle istruzioni.

A guidare la scrittura di questa parte di testo (su cui si è scelto di soffermarsi in quanto è l'unica in cui ci si rivolge direttamente al pubblico dei fruitori dei manuali presumibilmente composto sia da bambini che da bambine), sembra essere, dunque, una sorta di esigenza di comprensibilità e economia linguistica (Guastalla, 2020), per cui l'uso del maschile non marcato appare meno macchinoso in termini di resa testuale rispetto al ricorso a strategie di genere. Nel nostro campione l'utilizzo di queste ultime è, infatti, occasionale e discontinuo e tra le due in analisi, quella di neutralizzazione (con nomi collettivi e epiceni), sembra comunque preferirsi a forme di femminilizzazione (con forme doppie simmetriche e asimmetriche), tra le più efficaci nel dare pari visibilità della soggettività femminile e maschile e quindi più inclusive.

7. Conclusioni

L'indagine evidenzia il mancato aggiornamento dei materiali esaminati rispetto alle indicazioni in prospettiva di genere del Progetto Polite. Dall'analisi del linguaggio visivo e scritto dei testi esaminati emerge infatti una spiccata polarizzazione di genere legata all'assenza di «interscambiabilità dei ruoli», per cui si «dovrebbero rappresentare donne e uomini mentre cooperano sia in ambito familiare [...] che lavorativo» (Biemmi, 2017 p. 240). Creare maggiori opportunità immaginifiche evitando che l'essere umano in formazione di entrambe i sessi resti ingabbiato nelle aspettative di come si debba esprimere mascolinità e femminilità: questo l'auspicio per una rinnovata editoria scolastica in ogni settore.

Riferimenti bibliografici

- AIE, Associazione Italiana Editori. (1999). *Codice di Autoregolamentazione*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.aie.it/Cosafacciamo/Adozioniscolastiche.aspx>
- Angelini, E. & Tarantola, S. (2020). La rappresentazione dell'immagine di genere (maschile e femminile) nei manuali di italiano L2. *Bollettino Itals*, 18(85), 1–12. Retrieved September 30, 2022, from https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2020/angelini_tarantola.pdf
- Barbero Bernal, J., Businaro, C., & Valmori, M. (2009). *Nove passi. Corso interattivo multimediale per l'autoapprendimento della lingua italiana di livello A1*. Bologna: Clueb.
- Bertucci, S., & Facchinetti, L. (2020). Diversità culturale e di genere nei suoi aspetti verbali e iconografici nei manuali di italiano. *Bollettino Itals*, 18(85), 44–67. Retrieved September 30, 2022, from https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2020/ber-tucci_facchinetti.pdf
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista: Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I. (2019). *OBIETTIVO PARITÀ! Un progetto per ripensare la scuola nel segno dell'uguaglianza di opportunità fra bambine e bambini*. Trento: Erickson. Retrieved September 30, 2022, from https://www.rizzolieducation.it/content/uploads/2021/02/2_0010.001-006-obiettivo_parita-1-1.pdf
- Borgoni M. C., & Maddii L. (2012). *Forte! 3: Corso multimediale di lingua italiana per bambini*. Roma: Edilingua.
- Businaro, C. (2011). Buone prassi per la creazione di materiali didattici non sessisti: il caso di Nove Passi. *Quaderni del CIRSIL*, 9, 1–15. <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/2976>
- Cangiano R., Casati, F., Codato C. (2009). *Ambarabà 4: Corso di lingua italiana per la scuola primaria*. Firenze: Alma Edizioni.
- Castenetto, G. (2020). Avvocato, avvocatessa o avvocatessa? Cosa ne pensano i/le parlanti. In S. Ondelli (Ed.), *Le italiane e l'italiano: quattro studi su lingua e genere* (pp. 79–106). Trieste: EUT. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/31168>
- Cavagnoli, S., & Dragotto, F. (2020). Ritorno al futuro? Le “Raccomandazioni” « alla prova - a ritroso - dei dizionari dell'italiano: Una riflessione lessicologica, lessicografica e sociolinguistica. In G. Maestri, & A. L. Somma (Eds.). *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini* (pp. 74–120). Pavia: Blonk.
- Cettolin, C. (2020). Ma se parlo al maschile, le vedi le donne? Maschile non marcato e visibilità femminile. In S. Ondelli (Ed.), *Le italiane e l'italiano: quattro studi su lingua e genere* (pp. 49–77). Trieste: EUT. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/31168>
- COE Committee of Ministers (1990). *Recommendation No. R (90) 4 of the Committee of Ministers to Member States on the Elimination of Sexism from Language (Adopted by the Committee of Ministers on 21 February 1990 at the 434th meeting of the Ministers' Deputies)*. Retrieved September 30, 2022 <https://rm.coe.int/1680505480>
- Corsini, C., & Scierri, I. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica. Indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*. Roma: Nuova Cultura.
- Cortelazzo, M. (1995). Perché non si vuole la presidentessa?. In G. Marcato (Ed.), *Donna & Linguaggio* (pp. 49–52). Padova: Cleup.
- Cortis L., Galasso S., Giuliani Pancheri E., Naddeo C. M. (2005). *Raccontami 2: Corso di lingua italiana per bambini*. Firenze, Alma Edizioni.
- Danieli, P. (2020). *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola. Per una cultura della parità*. Milano: Ledizioni.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come lingua seconda*. Roma: Carocci.
- Donati, D. (2020). Attività Didattiche. *Educare al Femminile*. Retrieved September 30, 2022, from <https://piudonne.wordpress.com/attivita-didattiche/>.
- Falcinelli M., Mazzetti V., & Poggio B. M. (2014). *Un due tre...nuove storie: Corso di lingua italiana per la scuola primaria*. Milano: Mondadori.

- Frabotta, S. (2022). Chi fa che? Stereotipi di genere nelle immagini dei libri di testo di Italiano come lingua straniera. *Italiano Lingua Due*, 14(1), 216–228. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18175>.
- Fusco, F. (2020). L'abitudine fa la sindaca e l'avvocata: Il genere femminile nella lingua italiana, anche a partire da Alma Sabatini. In G. Maestri & A. L. Somma (Eds.), *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini*. Pavia: Blonk.
- Giani Gallino, T. (1973). Stereotipi sessuali nei libri di testo. *Scuola e città*, 4, 144-147.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Gianini Belotti, E. (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Dalla parte delle bambine.
- Giuliani, G. (2020). Due sessi o nessuno? Proposte per un linguaggio non sessista in Italia e in Svevia. In G. Maestri & A. L. Somma (Eds.), *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini* (pp. 263–282). Pavia: Blonk.
- Giusti, G. (2009). Linguaggio e questioni di genere: alcune riflessioni introduttive. In G. Giusti & S. Regazzoni (Eds.), «*Mi fai male...con le parole*»: *Atti del Convegno 18-19-20 novembre 2008*. Venezia: Cafoscarina.
- Gheno, V. (2021). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: Effequ.
- Guastalla C. (2020). Un italiano (più) inclusivo è possibile? Il caso dei libri di testo. *Bollettino Itals*, 18(85), 68–72. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2020/guastalla.pdf>
- Gygax, P., Gabriel, U., Sarrasin, O., & Oakhill, J. (2008). Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians and mechanics are all men. *Language, Cognition and Neuroscience*, 23(3), 464–485. <https://doi.org/10.1080/01690960701702035>
- Lancioni, S. (2011). *Rapporto Ombra sulla discriminazione della donna*. Retrieved September 30, 2022, from <https://gruppodonne.uildm.org/wp-content/uploads/2010/02/cedav.pdf>
- Lepschy, G. (1989). *Lingua e sessismo*. In G. Lepschy (Ed.), *Nuovi saggi di linguistica italiana* (pp. 61–84). Bologna: Il Mulino.
- Maraschio, N. (2014). Prefazione. In C. Robustelli (Ed.), *Donne, grammatica e media Suggerimenti per l'uso dell'italiano* (pp. 13–15). Gi.U.Li.A. Giornaliste. Retrieved September 30, 2022, from https://www.academia.edu/7493636/Donne_Grammatica_e_Media
- MIUR. (2015). *Linee guida nazionali. Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. Retrieved September 30, 2022, from <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/c1dd73b7-e8dc-4486-87d8-9969db64f01a?version=1.0>
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Nitti, P. (2020). “Non uso le raccomandazioni perché suona male”: Un'indagine su come sono state recepite le “Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana” da parte degli insegnanti di italiano. In G. Maestri, & A. L. Somma (Eds.), *Il sessismo nella lingua italiana: Trent'anni dopo Alma Sabatini* (pp. 301–328). Pavia: Blonk.
- Nitti, P. (2021). Il sessismo nella collocazione del lessico dei manuali di italiano L2. Rappresentare le donne. *Babylonia Journal of Language Education*, 3, 42–45. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.201>
- Oboe, A. (2017). Per cominciare. In A. Oboe (Ed.), *Generi e linguaggi. Linee guida per un linguaggio amministrativo e istituzionale attento alle differenze di genere* (pp. 3–7). Università degli studi di Padova. Retrieved September 30, 2022, from www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2017/Generi%20e%20linguaggi.pdf
- Pace, R. (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri. Istituto poligrafico e Zecca dello Stato.
- Paciotti, E. (2020). Varianti linguistiche e di genere nei manuali. *Bollettino Itals*, 18(85), 13–28. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/settembre2020/paciotti.pdf>
- Peruzzi P. (2011). L'uso didattico dell'immagine. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 394–405). Milano: Mondadori.
- Piattaforma d'azione Pechino* (1995). Retrieved September 30, 2022, from http://dirittumani-donne.aidos.it/bibl_2_testi/d_impegni_pol_internaz/a_conf_mondiali_onu/b_conf_pechino/a_finestra_1/a_piattaforma_dazione_pdf_zip/pechino_1995/Pechino_11_38-40.pdf

- Pizzolato, M. (2020). A scuola di sessismo? Un'analisi di alcuni libri di testo delle primarie, In S. Ondelli (Ed.), *Le italiane e l'italiano: quattro studi su lingua e genere* (pp. 15–47). Trieste: EUT. <http://hdl.handle.net/10077/31185>
- Robustelli, C. (2012). *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo*. Accademia della Crusca e Comune di Firenze. www.uniss.it/sites/default/files/documentazione/c_robustelli_linee_guida_uso_del_genere_nel_linguaggio_amministrativo.pdf
- Robustelli, C. (2014). Donne nei media. In M. T. Manuelli (Ed.), *Donne, grammatica e media: Suggerimenti per l'uso dell'italiano* (pp. 21–59). Gi.U.Li.A. Giornaliste.
- Sabatini, A. (1987). Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana. In A. Sabatini (Ed.). (1993). *Il sessismo nella lingua italiana* (pp. 97–122). Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna. Istituto Poligrafo e Zecca dello Stato.
- Sabatini, A. (1987a). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri. Istituto poligrafico e Zecca dello Stato.
- Sabatini A. (1993). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Istituto Poligrafo e Zecca dello Stato.
- Sbisà, M. (2019). Il genere tra stereotipi e impliciti. In S. Adamo, G. Zanfabro, & E. Tigani Sava (Eds.), *Non esiste solo il maschile. Teorie e pratiche per un linguaggio non discriminatorio da un punto di vista di genere* (pp. 17–26). Trieste: EUT.
- Semplici, A. (2011a). Insegnare italiano ai bambini. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 206–217). Milano: Mondadori.
- Semplici, S. (2011b). Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 322–341). Milano: Mondadori.
- Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Roma-Bari: Laterza.
- Scierri, I. (2017). Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria. *AG AboutGender. International journal of gender studies*, 6(12), 15–44. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.438>
- Titone, R. (2000). Presentazione. In G. Candilera & M. A. Pinto (Eds.), *La valutazione del primo sviluppo metalinguistico. Il Tam-1 – Test di abilità metalinguistiche n. 1: 4-6 anni. Manuale di istruzioni* (pp. 7–8). Milano: Tipomozza.
- UNESCO (1999). *Guidelines on Gender-Neutral Language*. Retrieved September 30, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377299>
- UNESCO (2019). *From access to empowerment UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*. Retrieved September 30, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000>
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report. A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. Retrieved September 30, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514/PDF/374514eng.pdf.multi>
- Urru, C. (2021). Tra le righe delle grammatiche: il sessismo linguistico nei libri di testo. *Italiano a Scuola*, 3(1), 67–82. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/12936>
- Villani, P. (2012). Le donne al Parlamento: genere e linguaggio politico. In A. M. Thornton & M. Voghera (Eds.), *Per Tullio De Mauro: studi offerti dalle allieve in occasione del suo 80 compleanno* (pp. 317–339). Roma: Aracne.