

# **SULLA SOGLIA DELL'ALBO ILLUSTRATO. DIALOGHI INTERGENERAZIONALI PER UN'ALFABETIZZAZIONE TRANSMEDIALE E MULTIMODALE AL GENERE**

*Claudio Nobili<sup>1</sup>*

## **1. CHE GENERE DI FORMAZIONE SCOLASTICA**

In uno scenario di innovazione tecnologica giunta alla fase 4.0 si può facilmente constatare che il libro di testo figura ancora tra gli strumenti didattici che la scuola utilizza ordinariamente per l'insegnamento e per l'apprendimento disciplinare tanto da stimolare su più fronti riflessioni rilevanti per la ricerca scientifica<sup>2</sup>. Dagli scritti demauriani emerge con nitidezza la necessità che il libro di testo sia redatto “dal basso”, sia cioè calibrato sulle trasformazioni della società e sui bisogni e sulle capacità linguistiche effettive delle destinatarie e dei destinatari, secondo una prospettiva di accessibilità democratica al sapere:

Chi si preoccupa di aspetti negativi del linguaggio delle giovani generazioni dovrebbe dedicare qualche sua fatica anche a rimuovere ciarpame e maldestre oscurità che si annidano nei testi scolastici, nella comunicazione pubblica, nella saggistica; e a porre mano a strutture che facilitino l'accesso alle letture e alle lingue straniere (De Mauro 2000 ora in Loiero, Marchese 2018: 251).

La funzionalità del libro di testo va oggi valutata rispetto a una richiesta impellente, dettata dalle sopraffazioni e dalle violenze che agitano il nostro Paese in misura crescente. Appare sempre più urgente attuare una didattica generalmente fondata su una cultura delle “pari opportunità”, sul superamento degli stereotipi di genere, sul rispetto e sulla valorizzazione delle differenze e delle individualità, al di là delle specificità di ciascun contesto scolastico e di ciascuna disciplina. Se ne rinviene un riconoscimento politico esplicito nel *Codice di autoregolamentazione* stilato all'interno del progetto POLiTe (Pari Opportunità nei Libri di

---

<sup>1</sup> Università degli Studi di Salerno, <https://orcid.org/0000-0001-9687-7744>, <https://ror.org/0192m2k53>

<sup>2</sup> Sul fronte della formazione linguistica si ricordi qui almeno l’VIII Convegno nazionale del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica (GISCEL), tenutosi a Palermo nel marzo 1996, sul tema *Libri di testo* (cfr. Calò, Ferreri, 1997), riaffrontato nel XXII Convegno, dedicato a Tullio De Mauro e tenutosi sempre a Palermo nel novembre 2022 con il titolo *Fare scuola con i libri di testo. Libri di testo, linguaggi, educazione linguistica* (per gli Atti cfr. Amenta, Loiero, 2024). Va inoltre menzionato il ciclo di webinar *I manuali scolastici. Uno strumento per la didattica*, organizzato dal gruppo regionale GISCEL Tavam (Toscana Area Vasta Meridionale) per l’anno 2024.

Testo) e approvato dal Consiglio del Settore Editoriale Educativo dell’Associazione Italiana Editori (AIE) l’11 maggio 1999<sup>3</sup>.

Come esplicitato nella prima sezione del *Codice* (il contesto politico-culturale, punto 5), l’obiettivo fu «garantire che nella progettazione e realizzazione dei libri di testo e dei materiali didattici destinati alla scuola vi [fosse] attenzione allo sviluppo dell’identità di genere, come fattore decisivo nell’ambito della educazione complessiva dei soggetti in formazione»<sup>4</sup>. Il *Codice* ebbe dunque il merito di considerare l’educazione a una cultura “del genere” non fossilizzata in formule e in immagini stereotipate, non discriminatoria e non offensiva come parte fondante della più ampia formazione scolastica di alunne e di alunni. E seppe tradurre sul piano operativo la Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri 27 marzo 1997 (Direttiva Prodi) *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*<sup>5</sup>, elaborata in risposta alle indicazioni del Quarto programma d’azione dell’Unione europea (1996-2000), incentrate sulle pari opportunità e, in particolare, sul riconoscimento del ruolo della donna nella storia e nella società, di cui assumere consapevolezza anche attraverso una rinnovata azione didattico-educativa<sup>6</sup>. Tali indicazioni europee, a loro volta, furono emanate in linea con l’obiettivo strategico B.4 (*Mettere a punto sistemi d’istruzione e di formazione non discriminatoria*) presente nel programma d’azione approvato presso la Conferenza mondiale sulle donne svolta a Pechino nel 1995. Basti qui ricordare tre punti nodali del B.4 (punti *a*, *g* e *i*), che evidenziano i vertici di un triangolo rappresentati dalla scuola (il cui contributo è alimentato dalla ricerca universitaria e dalla formazione delle/degli insegnanti) con i suoi materiali didattici, dalle famiglie e dai media, tre attori fondamentali nella costruzione di un’educazione rispettosa del pluralismo identitario e culturale e svincolata da salde “gabbie” sessiste (per riprendere la metafora di Biemmi, Leonelli 2016).

- a) Formulare raccomandazioni e mettere a punto programmi, libri di testo e materiali didattici liberi da stereotipi sessuali a tutti i livelli di istruzione, incluso quello della formazione di insegnanti, in collaborazione con tutte le parti interessate: editori, insegnanti, autorità pubbliche e associazioni di genitori.
- g) Finanziare ed effettuare gli studi e le ricerche di genere a tutti i livelli dell’istruzione, soprattutto ai livelli di specializzazione universitaria, e

<sup>3</sup> La complessità e il profilo internazionale di POLiTe sono testimoniati dall’eterogeneità dei soggetti coinvolti: il Dipartimento per le Pari Opportunità del governo italiano, il Cisem (Centro per l’innovazione e la sperimentazione educativa Milano), la società di formazione Poliedra di Torino, la Federazione delle Corporazioni degli Editori di Spagna (*Federación de Gremios de Editores de España*), la Commissione portoghese per l’uguaglianza e i diritti delle donne (*Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres*). Per un approfondimento sul progetto si veda Serravalle Porzio, 2000, 2001.

<sup>4</sup> <https://www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf>.

<sup>5</sup> Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 116 del 21-05-1997.

<sup>6</sup> Più specificamente, come affermato nel paragrafo 2 dell’articolo 4 della Direttiva, «mediante la promozione di progetti didattici di carattere disciplinare o interdisciplinare, di iniziative di formazione e di aggiornamento dei docenti e mediante la produzione di materiali didattici» ([https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1997-05-21&atto.codiceRedazionale=097A3877&elenco30giorni=false](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1997-05-21&atto.codiceRedazionale=097A3877&elenco30giorni=false)).

applicarli allo sviluppo dei programmi di studio, compresi programmi di studio universitari, libri di testo e supporti didattici, e nella formazione di insegnanti.

- i) Stabilire appropriati programmi di educazione e d’informazione, tenendo nel debito conto il multilinguismo, in particolare collaborando con i media, per far prendere coscienza al pubblico, e in primo luogo ai genitori, della necessità di dare ai bambini una educazione non discriminatoria e di ripartire equamente le responsabilità familiari tra le ragazze e i ragazzi (Presidenza del Consiglio dei Ministri, Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna, 1996: 37-38).

Nonostante il fermento generale dal punto di vista teorico e legislativo alla fine degli anni ’90 del secolo scorso, e nonostante gli sforzi e gli interventi messi in campo, il bilancio attuale relativo alle conseguenze prodotte da POLiTe è ancora modesto (Biemmi, 2019). Un’indagine condotta da Biemmi (2010 ora 2017) su un campione rappresentativo di storie in libri di lettura destinati alla classe quarta elementare e pubblicati da alcune delle maggiori case editrici italiane ha mostrato la persistenza di una trattazione della realtà umana maschile e femminile fortemente squilibrata a vantaggio della prima. I risultati dell’indagine vanno letti sia in termini di rappresentazione numerica sia in termini di caratterizzazione: i personaggi maschili presenti nelle storie sono in numero nettamente superiore rispetto a quelli femminili persino quando rivestono ruoli secondari. Inoltre, per esempio, se i personaggi maschili svolgono professioni socialmente apprezzate in quanto riconosciute come qualificanti e gratificanti, quelli femminili sono per lo più relegati in una condizione chiusa e marginale di cura domestica; se dei personaggi maschili vengono enfatizzate capacità intellettuali e gesta eroiche quali criteri di giudizio positivo, l’apprezzamento dei personaggi femminili poggia su una valutazione limitata alla bellezza esteriore; ecc.

I dati non migliorano se si osservano alcune antologie letterarie (Vennarucci, 2010) e alcune grammatiche scolastiche dell’italiano per il biennio superiore pubblicate dagli anni immediatamente post-POLiTe ad anni più recenti (Urru, 2021). Nelle prime le presenze femminili sono scarse, mentre nelle seconde le frasi d’esempio con corredo illustrativo sono foggiate su moduli linguistici e sono accompagnate da elementi figurativi sessisti e distorti se confrontati con la complessità del reale, i quali non fanno altro che contribuire a rafforzare quella consapevolezza di una disuguaglianza di genere che bambine e bambini iniziano purtroppo ad acquisire sin dai primi gradi della loro formazione scolastica (si passa, per esempio, dall’uso del maschile non marcato in riferimento a una classe di individui femminili e maschili – *I giornalisti devono rispettare la verità dei fatti* – a quelle espressioni linguistiche che attivano copioni stereotipati e obsoleti come *La mamma lava i piatti e il papà legge il giornale*).

Alla luce di questi dati sconfortanti, per invertire la rotta è oggi più che mai necessario percorrere quella pista suggerita chiaramente da Cecilia Robustelli già un ventennio fa:

Lo sviluppo dell’identità di genere [...] ha come fine il riconoscimento della piena dignità, parità e importanza del genere femminile e di quello maschile, e si pone oggi come requisito indispensabile per la formazione personale,

culturale e sociale delle nuove generazioni. Formare la coscienza critica degli adolescenti è per tutti coloro che operano nel campo dell’educazione, sia come insegnanti sia come autori e editori di testi da proporre alle nuove generazioni, il primo passo in questa direzione (Robustelli 2000a: 66)<sup>7</sup>.

La formazione di una coscienza critica nell’ottica di una parità di genere, da promuovere in tutti gli ambienti educativi, non passa attraverso un’imposizione dall’alto di un nuovo paradigma culturale; al contrario, passa attraverso lo stimolo alla riflessione non soltanto sui contenuti sessisti offerti dai libri di testo, ma anche sulle scelte linguistiche, altrettanto sessiste, impiegate per plasmare e per diffondere tali contenuti<sup>8</sup>.

L’insegnante può guidare il processo formativo osservando inoltre i suggerimenti per buone pratiche di scrittura, attente a un uso non discriminatorio della lingua, nei diversi settori comunicativi<sup>9</sup> e assegnando ad alunne e ad alunni il compito di replicarle nella redazione di testi (documenti amministrativi, articoli di giornale, ecc.) che rientrano nella loro quotidianità esperienziale (circoscritti all’italiano, per il settore della Pubblica Amministrazione valgono i suggerimenti di Robustelli, 2012 e quelli più recenti di Thornton, 2020, 2023; per il settore dell’informazione giornalistica il riferimento è Robustelli, 2014).

## 2. INTER-AZIONI TRA MONDO ADULTO E MONDO DELL’INFANZIA, TRA WEB E CARTA: PAROLE E NON SOLO IN ITINERARI PER UNA POSSIBILE EDUCAZIONE AL GENERE

Oltre che da zone d’ombra, l’editoria italiana indirizzata alla formazione al genere di bambine e di bambini in età prescolare e scolare è costituita da prodotti virtuosi. Alludiamo, nello specifico, agli albi illustrati pubblicati dalla casa editrice militante

---

<sup>7</sup> Su questo punto si vedano anche le considerazioni di Robustelli, 2000b e di Fusco, 2024: 112 sgg.

<sup>8</sup> È questo invito alla riflessione, accolto in passato da una selezione di scuole e di insegnanti (cfr. a titolo esemplificativo Ercolini, 2010 e Di Rollo, 2010), quanto avanzato dai documenti ministeriali quali le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* del 2012 ([https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)), richiamate nelle Linee Guida Nazionali del 2017 *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, che attuano il comma 16 dell’articolo 1 della Legge 107 del 2015 (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>). Per un’analisi dei contenuti delle Linee Guida si rinvia a Robustelli, 2018. Vale tuttavia la pena di segnalarne qui un passo significativo sul versante linguistico o, più opportunamente, sociolinguistico, estratto dal secondo paragrafo (*Il femminile e il maschile nel linguaggio*): «Adeguare il linguaggio al nuovo status sociale, culturale e professionale raggiunto dalle donne, e quindi al mutamento dell’intera società, si pone oggi come un’azione urgente e necessaria: fornire una rappresentazione inadeguata del genere femminile si configura infatti come una vera e propria violenza simbolica» (Miur, 2017: 8). Va per di più sottolineato che la parità di genere è una delle tre priorità trasversali (assieme all’incremento dell’occupazione lavorativa giovanile e al risanamento dell’equilibrio territoriale nel Paese) individuate dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), approvato il 13 luglio 2021 dal Consiglio dell’Unione europea ([http://documenti.camera.it/\\_dati/leg18/lavori/documentiparlamentari/IndiceETesti/027/018/INTER\\_O.pdf](http://documenti.camera.it/_dati/leg18/lavori/documentiparlamentari/IndiceETesti/027/018/INTER_O.pdf)).

<sup>9</sup> A tale riguardo resta imprescindibile il pionieristico lavoro di Sabatini (1987).

Settenove<sup>10</sup> che, sotto la direzione di una donna (Monica Martinelli), si contraddistingue «per la prevenzione della violenza di genere. Nuovi linguaggi, senza stereotipi. Diritti, rispetto, collaborazione» (<https://www.settenove.it>). Proprio in virtù della missione che la casa editrice si propone di perseguire, gli albi illustrati meritano un'attenzione di tipo multimodale riservata ai tratti linguistici e figurativi<sup>11</sup>. Tuttavia, l'aspetto forse ancor più importante da evidenziare in questa sede è che attraverso di essi la casa editrice offre occasioni di dialogo intergenerazionale (educatrici/educatori, insegnanti, genitori da un lato, bambine e bambini dall'altro) per un'alfabetizzazione transmediale (Bertetti, 2020: 110 sgg.) e multimodale alle questioni di parità e di rispetto legate al genere.

Se si accede alla pagina web che Settenove dedica a ciascun albo, si noterà la presenza di una scheda libro in formato .pdf facilmente scaricabile. La scheda contiene sia un apparato verbale composto prevalentemente da un breve brano con citazioni dall'albo tra virgolette basse e in carattere grassetto, da una sinossi della storia raccontata, dalle informazioni biografiche sulle autrici e sugli autori dell'albo, sia un apparato illustrativo costituito da immagini che poi si ritroveranno nel testo cartaceo. Data la sua struttura precipua, la scheda nell'ambiente digitale di Settenove si colloca dunque sulla soglia del racconto stampato, materiale e tangibile, e, come vedremo, può essere sfruttata creativamente dal soggetto adulto che opera nei contesti scolastici e in quelli educativi e nel contesto familiare per trasmettere a bambine e bambini, fin dalla loro prima infanzia, il piacere per la lettura condivisa (Valentino Merletti, Tognolini, 2006; Piras, 2010; Freschi, 2013). Inoltre, il percorso transmediale (dalla scheda web al testo cartaceo) a cui può essere sottoposta la fruizione degli albi illustrati di Settenove esemplifica concretamente quella triangolazione tra scuola e materiali didattici, famiglia e media ricavabile dall'obiettivo strategico B.4 *Mettere a punto sistemi d'istruzione e di formazione non discriminatoria* (par. 1. e fig. 1.)<sup>12</sup>.



Fig. 1.: Attori coinvolti in un percorso transmediale formativo al genere.

## 2.1 Uguaglianze mancate e diversità preservate

<sup>10</sup> Il nome è un riferimento esplicito al 1979, anno in cui l'Assemblea generale ONU adottò la Convenzione CEDAW (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, 'Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne').

<sup>11</sup> Non sono mancati studi sui prodotti editoriali firmati Settenove, che ne hanno messo in risalto le ricadute positive sul piano pedagogico-educativo (Biemmi, 2020; Martinelli, 2020; Sonzini, 2022).

<sup>12</sup> Si basa invece sulla lettura ad alta voce di albi illustrati da parte dell'insegnante il resoconto, fornito da Szpunar, Sposetti, Marini, 2017, su un'esperienza educativa volta alla decostruzione degli stereotipi di genere nella prima infanzia.

In una parte dell’apparato verbale della scheda relativa all’albo *Storia di Giulia che aveva un’ombra da bambino* di Cristian Bruel con le illustrazioni di Anne Bozellec, tradotto in italiano per Settenove da Maria Chiara Rioli nel 2015 e adatto a bambine e bambini di età superiore ai sette anni, si legge (Riquadro 1)<sup>13</sup>:

«Giulia, togli quei pattini per leggere! Non puoi fare come tutte?»  
«Giulia, guarda in che stato sei, fai attenzione!»  
«Giulia, è l’ultima volta che ti chiedo di preparare la tavola, tuo padre sta arrivando!»  
«Maschiaccio!», «Maschiaccio!», «Maschiaccio!»

Riquadro 1.

L’insegnante o il genitore può “scaricare” dal web la scheda davanti a bambine e bambini, spiegando l’operazione in atto; mostrare la porzione di testo nel Riquadro 1 sullo schermo di una lavagna interattiva multimediale (LIM) o su quello di un altro dispositivo elettronico (pc, tablet, ecc.) e ingrandirla per far convergere l’attenzione proprio su quella porzione selezionata (punto di focalizzazione deittico-spaziale); invitare a ipotizzare l’elemento principale della trama del racconto stabilendo come punto di partenza ed evidenziandolo in qualche modo il costrutto tipicamente adoperato in italiano per instaurare un paragone di uguaglianza tra due entità *primo termine di paragone+come avv.+secondo termine di paragone*. Nel caso in esame la posizione del primo termine di paragone è evidentemente occupata da Giulia, protagonista del racconto (informazione evincibile dal titolo), mentre la posizione del secondo termine di paragone è occupata dal pronome indefinito sostantivato flesso alla forma femminile plurale *tutte*, che indica le bambine coetanee di Giulia. Poiché il costrutto ricorre in un’interrogativa diretta negativa retorica (*Giulia [...] Non puoi fare come tutte?*), la cui risposta è senza dubbio parimenti negativa<sup>14</sup>, se ne ricava che l’identità di Giulia non coincide con quella delle sue coetanee. Da qui l’intento dell’albo, ossia denunciare canoni comportamentali preimpostati, secondo cui la società classifica istantaneamente una persona come uomo o donna, e salvaguardare le singole identità: per sua madre (e non solo per lei) Giulia non possiede un’identità femminile poiché, per esempio, legge indossando dei pattini.

Con un passaggio transmediale al testo cartaceo, l’insegnante o il genitore può far verificare l’esattezza del ragionamento fin qui compiuto:

La mamma entra nella camera

- Dimmi, tesoro mio, sei sicura di aver bisogno dei tuoi pattini per leggere?  
Non puoi davvero far nulla come tutti gli altri?

<sup>13</sup> <https://www.settenove.it/articoli/storia-di-giuliache-aveva-unombra-dabambino/320>. Il grassetto è nell’originale.

<sup>14</sup> Una realizzazione dell’interrogativa da parte dell’insegnante o del genitore con la prosodia giusta (magari nella variante *Non puoi proprio fare come tutte, eh?*, in accordo con la versione presente nel testo cartaceo: «Non puoi davvero far nulla come tutti gli altri?»; Bruel, Bozellec 2015: 10) aiuterebbe bambine e bambini a coglierne la retoricità e perciò ad attribuirle la risposta corretta.

- Io non sono come tutti gli altri, mamma. Io sono Giulia! (Bruel, Bozellec 2015: 10).

## 2.2 Aspetto esteriore, sguardi, parole: la pragmatica dell’insulto a due facce

Un secondo itinerario, che fa perno sulla competenza non più strettamente linguistica, ma generalmente simbolica delle bambine e dei bambini, può prevedere come punto d’avvio l’osservazione di una sequenza di immagini, riportate nella scheda, che ritraggono una trasformazione concernente l’aspetto esteriore di Giulia: dalla prima immagine, che mostra una bambina con i capelli scompigliati e con un abbigliamento dai contorni frastagliati, ma con uno sguardo brillante e con un sorriso disteso, si passa progressivamente all’ultima immagine, che restituisce una bambina completamente diversa, sì con una capigliatura ordinata e con un vestito elegante dal contorno lineare, persino completato da colletto e bottoncino, ma al contempo con uno sguardo sgomento e con le labbra contratte dall’angoscia (Fig. 2.). L’insegnante o il genitore può servirsi dell’accuratezza con cui l’aspetto esteriore e le espressioni del volto sono disegnate per riuscire a condurre bambine e bambini verso un loro riconoscimento in quanto segnali comunicativi non verbali più o meno manifesti e codificati e verso una loro corretta interpretazione (Bonaiuto, Maricchiolo, 2009<sup>2</sup>: 38 sgg.); ciò implica convenire sul fatto che tali segnali hanno un significante e un significato, e la sfida può consistere proprio nel farli esplicitare. Sarà interessante constatare, per esempio, quante e quanti attribuiranno al significante *occhi che brillano* il significato ‘sono felice’, confermato dal sorriso disteso, nella prima immagine della sequenza in Fig. 2.; oppure quante e quanti identificheranno lo sguardo sgomento con quegli *occhi che non mettono a fuoco e guardano lontano* (Poggi, 2023: 75 sgg.), uniti alle labbra contratte, che sembrano spiccare nell’ultima immagine della sequenza.



Fig. 2.: Variazione nell’aspetto esteriore, nello sguardo, nello stato emotivo: un *continuum* figurativo.

Nella sequenza il passaggio graduale dall’espressione di uno stato emotivo di felicità all’espressione di uno stato emotivo di smarrimento è accompagnato dall’evidenziazione col colore rosso di due elementi (un fermaglio per capelli, un vestito elegante dal contorno lineare con colletto e bottoncino), che pure meritano attenzione in quanto possono essere interpretati in termini di tratti prototipici, la cui presenza è percepita socialmente come necessaria e sufficiente a rappresentare l’identità di una bambina. Da ciò deriva che più

l’identità di Giulia viene costretta in queste maglie sociali imposte (cioè più la sua identità viene forzata) più il suo stato emotivo ne risente negativamente.

A questo punto dell’itinerario multimodale può essere allora chiesto alle bambine e ai bambini di rintracciare nella parte nel Riquadro 1 la parola associabile a quell’aspetto trasandato nei vestiti e nei capelli, che si confà all’identità reale di Giulia, quell’identità che rende felice lei, ma evidentemente non le altre e gli altri (sua madre in specie). La risposta attesa risiede in quel *maschiaccio* ripetuto tre volte: si tratta di tre enunciati nominali chiusi dal punto esclamativo, segno tipico di punteggiatura espressiva ed enfatica, che realizzano un atto comunicativo di valutazione negativa (Lala, 2021) e che, nel contesto specifico, si caricano di una forza illocutiva corrispondente all’insulto (Alfonzetti, 2017) di stampo sessista (Baldi, 2023). È necessario e doveroso far riflettere per tempo, dalla scuola di base, bambine e bambini sull’effetto perlocutivo di un simile atto (far sentire una bambina disprezzata, ferita, umiliata), prima che si sedimenti nel vocabolario comune (cfr. GRADIT, sub voce *maschiaccio*)<sup>15</sup>.

Su Giulia grava una sensazione pressante di incompiutezza che spiega ora bene lo stato di tristezza e di sgomento in cui versa: da un lato non è una femmina perché non si comporta e non appare all’esterno come le sue pari; dall’altro lato non è neppure un maschio sia perché possiede le qualità virili in senso dispregiativo (viene tacciata di essere, per l’appunto, *maschiaccio*) sia perché non è riuscita a realizzarsi nella condizione esistenziale di mascolinità dal momento che è incarnata in un corpo femminile.

Se bambine e bambini verranno invitati e invitati a far interagire la scheda dal web con il libro cartaceo, sul filo dell’insulto approderanno all’altra faccia di *maschiaccio*, la polirematica nome+aggettivo *maschio mancato*, anch’essa da smascherare e da smantellare sin dalla scuola primaria. Queste le parole sprezzanti che il padre di Giulia rivolge a sua figlia e che continuano dal Medioevo a marcare l’inferiorità della donna nella nostra cultura:

- È vero, Giulia, mamma ha ragione.  
Sei insopportabile! Sempre a dire  
parolacce, sempre sul punto di cadere,  
sempre pronta a combinare un guaio.

Un vero maschio mancato, ecco cosa sei! (Bruel, Bozellec 2015: 19).

### 3. CONCLUSIONI: VERSO UNA “GRAMMATICA DELL’ITALIANO BAMBINO”

I materiali selezionati e analizzati e i percorsi tracciati in questo contributo costituiscono un piccolo campione rappresentativo di strumenti utilizzabili per la messa in atto di buone pratiche educative, caratterizzate da dialoghi collaborativi e compartecipati tra il mondo adulto e quello dell’infanzia, dalla costruzione guidata di una narrativa per via transmediale, da una riflessione appuntata sull’intersezione fra parole e

---

<sup>15</sup> Emblematico all’interfaccia sintattico-semantica l’uso spregiativo novecentesco registrato dal GDLI: *maschiaccio*, riferito a una donna, è collocato in una coordinata avversativa che contrasta totalmente con le qualità positive (avere figli e una posizione sociale) messe in risalto dalla principale anteposta alla coordinata (vd. GDLI, sub voce *maschiaccio*).

immagini. L’obiettivo è promuovere e valorizzare un’alfabetizzazione a tutto tondo in chiave di genere, che insegni soprattutto la tutela delle soggettività femminili, il rispetto delle differenze estetiche, identitarie e comportamentali; che faccia maturare consapevolezza in merito alle ferite arreicate dalle parole e al loro potere denigratorio nei confronti delle donne. Si tratta di un aspetto fondamentale di quella che si potrebbe chiamare “grammatica dell’italiano bambino” (volendo far retrocedere all’infanzia l’espressione di Coletti, 2021), ossia di quell’italiano in formazione nelle scuole e nelle famiglie, da cui dipende l’esercizio di un’etica del rispetto e della responsabilità sociale da parte delle cittadine e dei cittadini del presente e del futuro. In questa direzione c’è ancora molto cammino da fare.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfonzetti G. (2017), *Questioni di (s)cortesia: Complimenti e insulti*, Edizioni Sinestesie, Avellino.
- Amenta L., Loiero S. (2024) (a cura di). *Fare scuola con i libri di testo. Libri di testo, linguaggi, educazione linguistica*. Atti del convegno di Palermo, 17-19 novembre 2022, Cesati, Firenze.
- Baldi B. (2023), *Le parole del sessismo*, Cesati, Firenze.
- Bertetti P. (2020), *Che cos’è la transmedialità*, Carocci, Roma.
- Biemmi I. (2017), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino (prima ed.: 2010).
- Biemmi I. (2019), “Il progetto POLITE venti anni dopo: una ricognizione critica sulla situazione italiana”, in *Ricerche storiche*, XLIX, 2, pp. 43-55.
- Biemmi I. (2020), “Educare liberi da stereotipi di genere, attraverso i libri per l’infanzia”, in Todaro L. (a cura di), *Libri per l’infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell’oralità al tempo dell’iperconnessione*, Anicia, Roma, pp. 59-76.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Bonaiuto M., Fridanna M. (2009<sup>2</sup>), *La comunicazione non verbale*, Carocci, Roma (prima ed. 2003).
- Calò R., Ferreri S. (1997) (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Coletti V. (2021), *Nuova grammatica dell’italiano adulto*, il Mulino, Bologna.
- De Mauro T. (2000), “Richieste sociali e capacità linguistiche delle giovani generazioni italiane”, in Piemontese M. E. (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 11-22 ora in Loiero S., Marchese M. A. (2018) (a cura di), *Tullio De Mauro. L’educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari-Roma, pp. 243-254.
- Di Rollo A. (2010), “Educazione linguistica e sessismo: insegnare a riconoscerlo, imparare a evitarlo”, in Sapegno M. S., pp. 153-172.

- Ercolini M. P. (2010), “Il sessismo linguistico a scuola: dall’individuazione degli stereotipi di genere alla costruzione della consapevolezza”, in Sapegno M. S., pp. 135-151.
- Freschi E. (2013), *Il piacere delle storie. Per una “didattica” della lettura nel nido e nella scuola dell’infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Fusco F. (2024), *Lingua e genere*, Carocci, Roma.
- Lala L. (2021), “La punteggiatura italiana oggi: il punto fermo, il punto interrogativo e il punto esclamativo”, in Banfi E., Diadori P., Ferrari A. (a cura di), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 33-48.
- Martinelli M. (2020), “Settenove: pratiche editoriali per la costruzione di un immaginario non sessista”, in Farina F., Mura B., Sarti R. (a cura di), *Guardiamola in faccia. I mille volti della violenza di genere*, Urbino University Press, Urbino, pp. 132-137.
- Miur (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca) (2017), *Linee Guida Nazionali (art. 1 comma 16 L. 107/2015) Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, Roma.
- Piras T. (2010), “La lettura nella scuola dell’infanzia e primaria”, in *QuaderniCIRD* (Rivista del Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica dell’Università di Trieste), 1, pp. 32-46.
- Poggi I. (2023), *Parlare con gli occhi. Lo sguardo come forma di comunicazione*, Carocci, Roma.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna (1996), *Dichiarazione e programma di azione adottati dalla quarta Conferenza mondiale sulle donne: azione per la uguaglianza, lo sviluppo e la pace (Pechino, 4-15 settembre 1995)*, traduzione di G. F. Rech, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma.
- Robustelli C. (2000a), “Lingua e identità di genere”, in Serravalle Porzio E., pp. 53-68.
- Robustelli C. (2000b), “Lingua e identità di genere. Problemi attuali nell’italiano”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XXIX, 3, pp. 507-527.
- Robustelli C. (2012), *Linee guida per l’uso del genere nel linguaggio amministrativo*, Firenze ([https://www.uniss.it/sites/default/files/documentazione/c.\\_robustelli\\_linee\\_guida\\_uso\\_del\\_genere\\_nel\\_linguaggio\\_amministrativo.pdf](https://www.uniss.it/sites/default/files/documentazione/c._robustelli_linee_guida_uso_del_genere_nel_linguaggio_amministrativo.pdf)).
- Robustelli C. (2014), *Donne, grammatica e media. Suggerimenti per l’uso dell’italiano*, Gi.U.Li.A. Giornaliste, Roma ([https://www.sns.it/sites/default/files/2021-05/2014%20donne\\_grammatica\\_media.pdf](https://www.sns.it/sites/default/files/2021-05/2014%20donne_grammatica_media.pdf)).
- Robustelli C. (2018), “Genere, grammatica e formazione linguistica”, in Pizzoli L. (a cura di), *Nel mezzo del cammin di nostra scuola. Progetto didattico di prevenzione del cyberbullismo*, Società Dante Alighieri, Roma, pp. 38-48.
- Sabatini A. (1987), *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Commissione nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna (Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato), Roma.
- Sapegno M. S. (2010) (a cura di), *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*, Carocci, Roma.
- Serravalle Porzio E. (2000 e 2001) (a cura di), *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita: vademecum 1. e vademecum 2.*, Associazione italiana editori, Milano.

Claudio Nobili, *Sulla soglia dell’albo illustrato. Dialoghi intergenerazionali per un’alfabetizzazione transmediale e multimodale al genere.*

- Sonzini V. (2022), “Racconti di genere. Settenove e Lo stampatello, editrici militanti per bambini e ragazzi”, in Cesana R., Piazzoni I. (a cura di), *L’altra metà dell’editoria. Le professioniste del libro e della lettura nel Novecento*, Ronzani Editore, Dueville (VI), pp. 183-201.
- Szpunar G., Sposetti P., Marini S. (2017), “Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un’esperienza educativa”, in *Lifelong Lifewide Learning* (LLL), 13, 29, pp. 13-30.
- Thornton A. M. (2020), *Per un uso della lingua italiana rispettoso dei generi*, Università degli Studi dell’Aquila, L’Aquila (<https://www.univaq.it/include/utilities/blob.php?item=file&table=allegato&id=4925>).
- Thornton A. M. (2023), “«Un mondo di uomini» e come cambiarlo”, in Piemontese M. E. (a cura di), *Il dovere costituzionale di farsi capire. A trent’anni dal Codice di stile*, Carocci, Roma, pp. 215-236.
- Urru C. (2021), “Tra le righe delle grammatiche: il sessismo linguistico nei libri di testo”, in *Italiano a scuola*, 3, pp. 67-82.
- Valentino Merletti R., Tognolini B. (2006). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Salani, Milano.
- Vennarucci F. (2010), “La voce di lei. Forme di sessismo nei libri di testo”, in Sapegno M. S., pp. 181-207.

#### *Albo analizzato*

- Bruel C., Bozellec A. (2015), *Storia di Giulia che aveva un’ombra da bambino*, traduzione di M. C. Rioli, Settenove, Cagli (PU) (ed. originale *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, 1975, Im Media, Parigi).

## ABSTRACT

Questo lavoro intende offrire un contributo alla ricerca sull'alfabetizzazione multimodale al genere proponendo esempi di itinerari didattici in chiave transmediale e intergenerazionale. I percorsi tracciati da un lato si basano su esempi attinenti agli albi illustrati pubblicati dalla casa editrice militante Settenove, dall'altro lato si rifanno a un modello di cooperazione triangolare costituito dai media (medium digitale e medium cartaceo), dalla scuola, dalla famiglia. La necessità e l'urgenza di insistere sul tema dell'educazione al genere si inscrivono nel quadro dei risultati modesti raggiunti dal progetto POLiTe (*Pari Opportunità nei Libri di Testo*).

This paper intends to offer a contribution to the research on multimodal gender literacy by proposing examples of educational itineraries in a transmedial and intergenerational perspective. The paths traced on the one hand are based on examples relating to the illustrated books published by the militant publishing house Settenove, on the other hand they refer to a triangular cooperation model made up of the media (digital medium and paper medium), the school, the family. The need and the urgency to insist on the topic of gender education are justified by the modest results achieved by the POLiTe (*Pari Opportunità nei Libri di Testo; Equal Opportunities in Textbooks*) project.

**KEYWORDS:** alfabetizzazione al genere; progetto POLiTe; multimodalità; transmedialità; albo illustrato.

DATA DI PUBBLICAZIONE: 30 luglio 2024