

CHI FA CHE? STEREOTIPI DI GENERE NELLE IMMAGINI DEI LIBRI DI TESTO DI ITALIANO COME LINGUA STRANIERA

*Simona Frabotta*¹

1. INTRODUZIONE

Il libro di testo in lingua straniera è un mezzo fondamentale caratterizzato da due dimensioni mediatiche, giacché i principali veicoli di trasmissione della conoscenza sono le parole e le immagini. I testi scritti rappresentano esempi dell'uso della lingua target, l'input da cui si sviluppa il processo di insegnamento-apprendimento. Le immagini, d'altro lato, possono avere un valore didattico indipendente o essere utilizzate per illustrare i testi, sostenendo e rafforzando il loro messaggio. Entrambe le dimensioni, quella linguistica e quella visiva, insegnano, suggeriscono e trasmettono messaggi espliciti e impliciti che è importante saper decifrare (Clark, Lyons, 2004). Se confrontiamo i primi libri di testo con quelli più attuali, notiamo che nel tempo la parte iconografica, fatta di foto o disegni e grafici, è diventata sempre più importante, grazie anche alla contemporanea evoluzione della grafica e delle procedure editoriali: attraverso le immagini, i testi diventano sempre più comunicativi e attraenti per il discente (Giaschi, 2000; Pederzoli, 2016). L'immagine è uno strumento educativo rapido e efficace, poiché la sua decodifica è immediata e la sua connotazione diretta, comunica, come sappiamo, più di mille parole.

Inoltre, l'uso delle immagini nell'apprendimento diventa ancora più rilevante se consideriamo che, nella nostra interazione con il mondo, la comunicazione non avviene solo attraverso la parola parlata e scritta ma anche attraverso codici iconici che sono vere e proprie lingue con le loro regole e grammatiche, che chi impara una lingua e una cultura straniera deve saper decifrare (Wright, 1989; Pederzoli, 2016).

Clark e Lyons (2004) identificano tre dimensioni di interesse per le immagini in un libro di testo: funzionale, psicologica e culturale. Dal punto di vista funzionale, le immagini possono essere semplicemente decorative, aggiungendo valore estetico al testo; nella loro dimensione psicologica, supportano l'attenzione, attivano le conoscenze precedenti, aumentano la motivazione e aiutano a costruire modelli mentali di conoscenza, che rimangono nella memoria e supportano la comprensione. Infine, dal punto di vista culturale, l'immagine mira a trasmettere, oltre alla conoscenza, modelli culturali, cioè le configurazioni umane, sociali e storiche di una società. Questi ultimi processi hanno un effetto significativo e duraturo sulla mente di chi impara e contribuiscono alla costruzione e all'arricchimento del sistema di valori delle persone.

In quanto componenti essenziali per la costruzione di modelli mentali e espressione di relazioni socio-culturali, è importante che le immagini utilizzate in un contesto educativo non siano scelte a caso, ma siano il risultato di un processo consapevole finalizzato allo sviluppo di determinati obiettivi (Clark, Lyons, 2004; Pederzoli, 2016). Il rischio è che, a causa della loro immediatezza e presunta veridicità, le immagini possano finire per trasmettere messaggi pregiudiziali in modo ancora più inconsapevole e sottile rispetto alle parole, veicolando, nel caso della rappresentazione delle e dei protagonisti, pregiudizi,

¹ Università di Malaga.

stereotipi e disuguaglianze (Vaillo, 2013; Juliano, 2017). La consapevolezza della potenziale portata nociva della trasmissione e del rafforzamento degli stereotipi riguarda anche la dimensione di genere, soprattutto se teniamo presente che attraverso il materiale scolastico, a causa di resistenze strutturali e ideologiche, si perpetrano rappresentazioni e modelli associati ai generi caratterizzati da elementi essenzialistici, diseguali e squilibrati (Naves, Wisnia-Weill, 2015; Capecchi, 2018).

Secondo Torrado (2020), il genere come costruzione socio-culturale appare strettamente legato agli stereotipi, che diffondono idee errate e sessiste sui ruoli che uomini e donne sono chiamati a assumere. Gli stereotipi, infatti, agiscono per conformare diversi aspetti del concetto stesso di genere. Da un lato, possono mettere in discussione le capacità intellettuali o cognitive di uomini e donne, come ad esempio la presunzione di una certa capacità mentale o propensione per alcune aree di conoscenza, che ancora oggi rende difficile alle donne l'accesso allo studio delle materie scientifiche (Cook, Cusack, 2011). D'altro lato, possono riferirsi al profilo psicosociale, per cui le donne: «sono percepite come emotive, gentili, sensibili, dipendenti, poco interessate alla tecnologia, attente all'aspetto, naturalmente predisposte alla cura, in contrasto con gli uomini forti, coraggiosi, razionali, autonomi» (Pojaghi, 2011: 71).

Questa suddivisione di funzioni sociali richiama la storica “divisione sessuale del lavoro” (Bourdieu, 1998; Federici, 2013), secondo la quale, in una società androcentrica con strutture rigide e tradizionali, le donne sono associate al lavoro che si svolge nell'ambiente domestico, non retribuito o sempre legato alla cura delle altre persone, e gli uomini al lavoro retribuito, che si svolge nella sfera pubblica. Inoltre, inquadrati in una società con valori patriarcali, è facile immaginare intuitivamente che gli stereotipi maschili abbiano caratteri dominanti e positivi, mentre quelli femminili siano subordinati e negativi (Pojaghi, 2011). Si tende a stabilire quindi una gerarchia tra le attività che sono economicamente apprezzate e socialmente riconosciute e quelle che non lo sono, e in questo, le attività tradizionalmente svolte dalle donne rimangono in una posizione subalterna e sono quindi poco attraenti e socialmente sottovalutate.

Il problema di un'iconografia stereotipata, basata sull'attribuzione di ruoli di genere, è che si cristallizza in modelli che poco o nulla hanno a che fare con la realtà e l'esperienza personale della maggior parte delle persone: la femminilità continua ad essere rappresentata in modo falso, talmente antiquato da essere offensivo, ma mai innocuo agli occhi del lettore (Lipperini, 2010). Inoltre, modelli stereotipati basati su norme fisse per donne e uomini, ragazze e ragazzi limitano le loro aspirazioni, creando aspettative rigide e vincolanti che minano le loro scelte di vita e la loro libertà, contribuendo notevolmente al *gender pay gap* (Eccles, 1994; Cellanetti, 2013; Biemmi, 2016). Infine, le immagini stereotipate contribuiscono a creare un modello unico, rigido, irrealistico e soprattutto scomodo, sia per gli insegnanti che hanno il compito di diffonderlo in classe sia per studenti e studentesse che non si riconoscono più in esso (Biemmi, 2019).

Da anni, la preoccupazione per la comunicazione iconica che rafforza gli stereotipi di genere è stata espressa da diverse istituzioni nazionali e internazionali, che hanno fornito pubblicazioni e linee di azione con l'obiettivo di sensibilizzare su questo tema. La Commissione per l'uguaglianza di genere del Consiglio d'Europa nel suo documento *Media e immagine della donna*² pubblicato nel 2013 promuove, tra le strategie educative, la necessità di sensibilizzare la popolazione più giovane al carattere restrittivo di tutti i contenuti stereotipati, soprattutto per il livello di ingiustizia che ne deriva e che colpisce alcuni gruppi sociali. La premessa del documento è che la diffusione e il rafforzamento di idee sessiste nei media modella erroneamente le interazioni e le aspettative sociali,

² Il testo completo è disponibile al link: <https://www.coe.int/en/web/genderequality/amsterdam-4-5-july-2013>.

rendendo le donne invisibili in molte aree e limitando la loro piena partecipazione alla vita sociale.

In Italia l'organo di controllo sulle immagini dei media, l'Istituto dell'Autodisciplina Pubblicitaria, indica all'interno del suo codice, nell'articolo 10, che la comunicazione: «deve rispettare la dignità della persona in tutte le sue forme ed espressioni e deve evitare ogni forma di discriminazione, compresa quella di genere» non entrando però nel dettaglio di come questa discriminazione possa prendere forma³.

Per quanto riguarda l'uso dell'immagine nell'ambito educativo, l'UNESCO (Brugeilles, Cromer, 2009; Unesco, 2014) riconosce la necessità di un'educazione inclusiva e avverte che i libri di testo e i materiali scolastici possono trasmettere, mantenere e rafforzare atteggiamenti discriminatori attraverso il loro contenuto. In questo senso, basandosi sull'importanza di rivelare e compensare lo squilibrio dovuto a fattori come il genere o l'origine, sono stati elaborati documenti rivolti alla comunità educativa che raccomandano di garantire una presenza equilibrata di uomini e donne affinché gli studenti di entrambi i sessi possano avere riferimenti e identificarsi con essi. D'altra parte, le raccomandazioni invitano a evitare l'associazione tra il genere e certi tipi di spazi, come associare i personaggi femminili ad ambienti intimi e chiusi tipici della vita domestica e i personaggi maschili a quelli pubblici, aperti ed esterni.

Nel 2015 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha pubblicato *Le Linee Guida Nazionali, Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, un documento in cui, riferendosi specificamente alle immagini e alla loro importanza educativa, avverte che:

Fotografie, immagini e video che invadono i media tradizionali e reali possono avere effetti negativi quanto e più delle parole. Richiedono un'attenzione educativa - alla lettura, alla decodifica, che assume un'importanza sempre maggiore con la diffusione della tecnologia e dei media digitali.

*Nella Strategia per l'uguaglianza di genere 2020-2025*⁴, recentemente approvata dalla Commissione europea nel 2020, gli stereotipi di genere rimangono uno dei fattori da superare, poiché rappresentano una delle cause profonde della disuguaglianza tra uomini e donne e riguardano tutti i settori della società. Il testo sottolinea che stereotipi di genere rigidi e ristretti sono spesso combinati con altri fattori che possono portare alla discriminazione, come quelli basati sull'origine razziale o etnica, la religione o il credo, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale, e questo contribuisce a rafforzare i loro effetti negativi.

Sulla base di quanto abbiamo visto riguardo al valore e alla funzione delle immagini, al loro legame con i valori sociali e culturali e al loro importante impatto educativo, è chiaro che la scelta delle immagini per illustrare un libro di testo deve essere effettuata secondo criteri che tengano presente questi presupposti. La creazione di materiale didattico dovrebbe essere il risultato di un processo metodologico specifico in cui si definiscono i contenuti da trasmettere e gli obiettivi educativi da raggiungere, con una chiara prospettiva di inclusione e di lotta agli stereotipi di genere.

³ Il testo completo del II Codice di Autodisciplina della Comunicazione Commerciale è disponibile al link: <https://www.iap.it/codice-e-altre-fonti/il-codice/>.

⁴ Il testo completo è disponibile al link: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_es.

2. STUDI PRECEDENTI

L'analisi degli stereotipi nelle immagini dei libri di testo è stata oggetto di un notevole numero di studi, i cui risultati raggiungono conclusioni omogenee riguardo a determinati aspetti, come la tipologia di attività assegnata alle protagoniste e ai protagonisti delle immagini in base al genere. In primo luogo, l'associazione delle protagoniste femminili con la sfera privata e le faccende domestiche è predominante. Blanco (2000) ha osservato che ci sono tre sfere principali di attività nelle immagini dei libri di testo per l'educazione secondaria analizzati nella sua ricerca: ricreativa-sportiva, domestica e culturale. L'autrice sottolinea che, anche se per entrambi i sessi il dominio del tempo libero-sport è il più frequente, le donne sono presenti in quasi il doppio delle immagini dell'ambito domestico, il che implica la sottorappresentazione degli uomini in questo contesto.

Per quanto riguarda i libri di testo in lingua straniera, i risultati rientrano nella stessa linea. Galiano Sierra (1991), analizzando le immagini con protagoniste femminili nei libri di testo di spagnolo come lingua straniera, ha rilevato che nella maggior parte dei casi le donne svolgono compiti domestici o sono rappresentate mentre si prendono cura dei loro mariti o figlie e figli: essere una casalinga era l'occupazione principale in assoluto per le donne rappresentate nei testi analizzati. Gli studi sui manuali di inglese come lingua straniera (Cerezal, Jiménez, 1999; Giaschi, 2000; Lee, Collins, 2009; Cellanetti, 2013) mostrano anche una maggiore presenza delle donne nella sfera domestica e di cura. Nei libri in lingua straniera francese, vediamo che «la donna-madre, nel suo ruolo di casalinga tradizionale, è senza dubbio il principale modello femminile» (Lopo, 2005: 60).

Parallelamente e in modo complementare, le immagini che appartengono alla sfera del lavoro retribuito hanno come protagonisti gli uomini. Gli studi sui libri in lingua inglese (Lee, Collins, 2009; Cellanetti, 2013) concludono che il numero di immagini che mostrano uomini al lavoro è quasi il doppio di quelle che mostrano donne. Scierri (2017: 32) osserva che «al genere maschile è riconosciuta un'identità professionale significativamente superiore a quella femminile; inoltre, anche quando l'identità professionale è riconosciuta alle donne, queste possono identificarsi in una tipologia di ruoli più ristretta di quella maschile». In effetti, quando una donna partecipa alla vita lavorativa, è associata a professioni che sembrano essere un'estensione dei compiti femminili svolti nella sfera domestica, come la cura dei bambini o della salute degli altri. Gli studi confermano che i personaggi maschili svolgono generalmente più attività di quelli femminili (Cerezal, Jiménez, 1999) e che questi ultimi, quando svolgono un lavoro fuori casa, svolgono quelle che sono tradizionalmente chiamate «professioni femminili» come la casalinga o la commessa (Biemmi, 2010), le infermiere, le segretarie o le hostess (Galiano Sierra, 1991), così come le professioni che appartengono al campo della moda (Giaschi, 2000) e dell'insegnamento (Cellanetti, 2013). Secondo Biemmi (2010: 124), questo scenario contribuisce a «modellare un immaginario in cui il mondo del lavoro è associato al genere maschile; la donna non lavora o svolge professioni socialmente dequalificate».

Sintetizzando gli studi precedenti, realizzati su materiale scolastico relativo agli anni 2000 e 2010, vediamo che le immagini dei libri di testo sembrano riportare una visione ancora stereotipata che associa la femminilità alla casa o a professioni chiaramente identificate come femminili e la mascolinità al mondo del lavoro. È chiaro che questo modo di organizzare le attività rappresenta archetipi culturali stereotipati che sono lontani dalla realtà e costruiscono un'immagine della società che è più caricaturale che plausibile (Naves, Wisnia-Weill, 2015).

L'obiettivo del presente studio è verificare se le tendenze evidenziate dai lavori di ricerca che si sono occupati in precedenza di analizzare i ruoli di genere nelle immagini dei libri di testo scolastici siano presenti anche nei libri di testo di italiano come lingua straniera. A questo scopo, saranno analizzate immagini tratte da un campione di libri di

testo italiani L2/LS per accertare la presenza di contenuti stereotipati nella rappresentazione di uomini e donne. Un'analisi di questo tipo ci permetterà di conoscere il materiale didattico da un nuovo punto di vista e di avere un'idea del tipo di società rappresentata in esso in relazione alla presenza più o meno stereotipata di figure maschili e femminili. I risultati possono essere interessanti, da un lato, per le e gli insegnanti che utilizzano quotidianamente i testi oggetto di studio, e, dall'altro, per le autrici e gli autori di materiale didattico italiano L2/LS, così come per le editrici e gli editori di questo settore che sono coinvolti nella produzione del materiale, che attraverso i dati forniti, avranno la possibilità di scoprire i possibili tratti sessisti presenti nella dimensione visiva dei testi, in modo da poter prendere le misure necessarie per evitare o invalidare i messaggi sessisti che possono essere dannosi e controproducenti per il processo di insegnamento-apprendimento.

3. METODOLOGIA

La metodologia utilizzata si ispira al lavoro di Blanco (2000). Tuttavia, i criteri e gli indici sono stati modificati, dove necessario, per adattarli alla tipologia testuale dei libri di testo in lingua straniera. Inizialmente, sono state identificate 8 categorie utili per la classificazione delle immagini estratte dai testi campione. Successivamente, partendo dal presupposto che la divisione tra attività svolte in spazi pubblici o privati e le preferenze per certe professioni e attività sono indicatori di pregiudizi di genere (Saneleuterio, Soler Campos, 2021), l'attenzione si è concentrata sulle due aree che più probabilmente rivelano stereotipi: la sfera domestica e quella economico-lavorativa. Nel primo caso, sono stati dettagliati il tipo di attività domestica svolta e il numero di immagini di donne e uomini che la svolgono. Allo stesso modo, per la sfera professionale, è stato fatto un indice delle aree di lavoro più rappresentate, per poi identificare le diverse professioni svolte da donne e uomini in ogni ambito. Infine, è stato preso in considerazione il grado di "prestigio" delle professioni associate ai due generi, considerando il livello di scolarizzazione normalmente richiesto per svolgerle e il riconoscimento sociale che ricevono.

3.1. *Il campione*

Per realizzare lo studio, è stato selezionato un campione di 9 manuali di italiano come lingua straniera destinati a un pubblico generico di adulti, pubblicati dai principali editori del settore e attualmente in uso. Gli editori scelti sono tra i più diffusi sia in Italia che a livello internazionale (Massimi, 2014).

Per ogni editore è stata scelta una serie di tre libri ai livelli A1, A2 e B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2001). I libri di testo scelti sono i seguenti:

Casa Editrice	Autori	Titoli
Edilingua	Telis Marin Sandro Magnelli	<i>Nuovo progetto italiano 1A (2013)</i> <i>Nuovo progetto italiano 1B (2013)</i> <i>Nuovo progetto italiano 2A (2013)</i>
Alma Edizioni	Carlo Guastalla Ciro Massimo Naddeo	<i>Domani 1 (2010)</i> <i>Domani 2 (2011)</i> <i>Domani 3 (2012)</i>

Loescher	Rosella Bozzone Costa	<i>Nuovo Contatto A1 (2014)</i>
	Chiara Ghezzi	<i>Nuovo Contatto A2 (2014)</i>
	Monica Piantone	<i>Nuovo Contatto B1 (2015)</i>

3.2. Unità e categorie di analisi

Per poter analizzare il tipo di attività svolta dai protagonisti delle immagini nei manuali, è stata sviluppata una codifica delle attività che comprende 8 ambiti di azione:

1. Attività legate alla sfera domestica (lavori domestici o di cura delle persone).
2. Attività legate all'interazione sociale (saluti, conversazioni, chiamate).
3. Attività legate al campo ricreativo-culturale (attività di svago e tempo libero).
4. Attività legate al campo dello sport (attività sportive di tutti i tipi).
5. Attività legate alla scuola (compiti, lettura, scrittura).
6. Attività legate alla sfera economica e professionale (l'esercizio di una professione o una transizione economica).
7. Attività contemplative (nessun compito particolare, posare, stare fermi).
8. Altre attività (occupazioni e compiti non compresi nelle categorie precedenti).

4. RISULTATI

Dai nove manuali presi come oggetto di studio, sono state identificate un totale di 2574 immagini in cui le donne e gli uomini potevano essere distinti come protagonisti. Se guardiamo i risultati delle attività svolte (Tabella 1), vediamo che per entrambi i generi, nella maggior parte dei casi si tratta di "attività contemplative", vale a dire che chi compie l'azione non sta svolgendo nessuna attività specifica. Queste immagini hanno una funzione ornamentale o decorativa, come abbiamo visto nell'introduzione a questo lavoro, e sono per lo più immagini in cui i personaggi sono in una posa neutra.

Il secondo campo d'azione più rappresentato si differenzia a seconda del genere del o della protagonista: nel caso delle donne, le azioni si svolgono nella sfera domestica, mentre nel caso degli uomini sono legate alla sfera economico-lavorativa. Per i personaggi maschili la sfera domestica è al sesto posto su 8, cioè non rappresenta uno dei campi d'azione più frequenti, mentre per i personaggi femminili la sfera lavorativa può essere considerata moderatamente importante, in quanto si trova nella prima metà della lista, alla posizione numero 4. Se consideriamo il numero assoluto di immagini dedicate a ciascuna categoria, troviamo che le donne superano gli uomini solo nelle immagini che le rappresentano nella sfera legata alle attività domestiche (102 contro 92).

Tabella 1. *Ambito di azione delle donne e numero di immagini e percentuale corrispondente*

Ambito	Numero di immagini	Percentuale	Numero di immagini	Percentuale
	Donne		Uomini	
1. Contemplativo	288	42,2%	487	41,7%
2. Domestico	102	14,9%	92	7,8%

3. Ricreativo-culturale	85	12,4%	122	10,4%
4. Economico-Lavorativo	81	11,8%	156	13,3%
5. Interattivo	45	6,6%	120	10,2%
6. Sportivo	27	3,9%	75	6,4%
7. Scolastico	10	1,4%	21	1,7%
8. Altro	44	6,4%	94	8%
9. Totale	682		1167	

Se analizziamo in dettaglio le attività svolte nella sfera domestica, vediamo che in termini di varietà (Tabella 2), le donne svolgono 33 diversi tipi di attività mentre gli uomini solo 23, cioè la presenza femminile nel lavoro domestico è più specifica e varia di quella maschile.

Tabella 2. *Varietà interna di categorie domestiche e professionali di uomini e donne*

	donne	uomini
Numero di tipo di attività domestiche	33	23
Numero e tipo di aree di lavoro	10	18
Numero di tipi di professioni	30	65

Se ci concentriamo sulle attività domestiche svolte da uomini e donne, considerando come esempio le prime dieci in ordine di frequenza (Tabella 3), vediamo che sia per gli uomini che per le donne l'attività più comune è quella di stare con una bambina o un bambino. Nel caso di avere una protagonista femminile, 5 attività su 10 hanno un beneficio che va oltre il personale, come “fare la spesa”, “cucinare”, “mettere in ordine” e “lavare i piatti”, mentre nel caso di protagonisti maschili questo tipo di attività ricorre solo tre volte su dieci.

Tabella 3. *Principali attività domestiche di uomini e donne e numero di immagini corrispondenti*

Attività domestica	No. di immagini	Attività domestica	No. di immagini
Donne		Uomini	
Stare con una bambina o un bambino	21	Stare con una bambina o un bambino	18
Fare la spesa	16	Fare colazione	11
Mangiare	6	Mangiare	10
Dormire	5	Farsi la doccia	10
Ordinare	4	Cucinare	6
Cucinare	3	Svegliarsi	6

Farsi la doccia	3	Fare la spesa	4
Lavare i piatti	3	Tornare a casa	4
Alzarsi	3	Radersi	4
Truccarsi	3	Uscire di casa	3

Come abbiamo visto sopra (Tabella 1), le immagini appartenenti alla sfera economico-lavorativa sono 81 per le protagoniste femminili e 156 per i protagonisti maschili. Questo ambito di azione contiene attività puramente legate al lavoro insieme ad altre attività legate allo scambio economico, come, per esempio, andare in banca o pagare con una carta di credito. Considerando esclusivamente le professioni svolte da uomini e donne, si è scoperto che appartengono a un totale di 18 campi diversi: gli uomini sono presenti in tutti i campi mentre le donne sono presenti solo in 10 (Tabella 2).

La Tabella 4 mostra i principali ambiti di lavoro dei personaggi maschili e femminili e risulta che per entrambi, l'area più comune è il settore dei servizi, che comprende impiegati/e e segretarie/i, ma possiamo notare che determinate aree sono vincolate a un genere particolare. La presenza numerica degli uomini è maggioritaria in tutti i campi eccetto l'educazione, dove le donne sono più spesso insegnanti e maestre, e nel campo della moda, dove sono rappresentate come modelle. Inoltre i risultati dimostrano che i personaggi maschili sono rappresentati mentre svolgono un totale di 65 professioni diverse, mentre quelli femminili ne realizzano solo 30.

Tabella 4. *Principali settori lavorativi delle donne e degli uomini e numero corrispondente di immagini*

Settore	No. di immagini	Settore	No. di immagini
	donne		uomini
Servizi	21	Servizi	27
Commercio	15	Alberghiero	16
Salute	11	Commercio	16
Educazione	10	Salute	15
Moda	7	Edilizia	11
Film e TV	3	Legge	10
Sicurezza	3	Film e TV	8
Alberghiero	2	Musica	8
Arte e architettura	1	Trasporto	7
Musica	1	Sicurezza	7

Se prendiamo in considerazione i primi 10 lavori più frequentemente svolti secondo il genere (Tabella 5), troviamo che le donne svolgono lavori tradizionalmente femminilizzati (Galiano, Sierra, 1991; Giaschi, 2000; Biemmi, 2010), come commessa, segretaria, impiegata, infermiera o insegnante. Nel caso degli uomini, sebbene i più frequenti siano anche lavori molto comuni e poco qualificati (commesso e cameriere), osserviamo che alcuni lavori hanno un certo prestigio sociale, legato ai titoli di studio richiesti per svolgerli e al livello economico che generalmente si acquisisce facendoli (medico, avvocato, ingegnere).

Tabella 5. *Principali professioni di uomini e donne e numero corrispondente di immagini*

Professione	No. di immagini	Professione	No. di immagini
donne		uomini	
Commessa	10	Impiegato	11
Segretaria	8	Cameriere	10
Impiegata	6	Medico	7
Maestra	5	Avvocato	7
Infermiera	5	Ingegnere	6
Modella	5	Receptionist	5
Professoressa	4	Professore	4
Attrice	3	Cantante	4
Medica	3	Poliziotto	4
Poliziotta	3	Cardinale	4

5. DISCUSSIONE

I risultati ottenuti indicano la presenza di una differenza nella rappresentazione delle attività svolte dai protagonisti a seconda del loro genere. Anche se nella maggior parte delle immagini donne e uomini sono rappresentati in una posa neutra, nelle immagini in cui i protagonisti agiscono, si conferma la tendenza a rappresentare posture piuttosto stereotipate.

La sfera domestica risulta essere il secondo campo d'azione più comune per le donne (99 immagini) mentre per gli uomini è solo il sesto (92 immagini) e risulta essere l'unica sfera in cui le donne superano gli uomini. Questo risultato conferma le conclusioni di studi precedenti che vedevano una prevalente dedizione delle donne ai compiti domestici, anche se forse la differenza tra i generi nei risultati del presente studio non è così grande rispetto a quella dei decenni passati (Blanco, 2000; Giaschi, 2000). L'associazione delle donne con la sfera privata appare anche consistente se consideriamo che le donne sono rappresentate in una maggiore varietà di attività in questa sfera rispetto agli uomini (33 contro 23).

La situazione si inverte quando consideriamo la sfera lavorativa: per gli uomini questa è la seconda area più importante (156 immagini) mentre per le donne è la quarta (81 immagini). In questo caso, dato che la presenza femminile nel mondo del lavoro è quasi la metà di quella maschile, risultati precedenti come quelli di Lee e Collins (2009) e Cellanetti (2013) sono pienamente confermati.

Dall'analisi delle immagini di uomini e donne che svolgono una professione, abbiamo visto che i primi sono associati a un numero maggiore e più vario di ambiti lavorativi rispetto a quando la protagonista dell'immagine è una donna (18 contro 10). In questo caso, anche se ci sono campi comuni a entrambi i generi, è interessante notare che sono pochissimi quelli in cui la presenza delle donne supera quella degli uomini, come l'educazione e la moda, campi che sono stati storicamente femminilizzati. Questo risultato è completato dall'analisi più dettagliata delle prime dieci professioni più associate a donne e uomini in cui si confermano anche i risultati di studi precedenti (Galiano Sierra, 1991; Giaschi, 2000; Biemmi, 2010) che mostravano la presenza delle donne in professioni meno qualificate e pertinenti ad aree molto limitate. Le professioni più spesso associate alle donne sono infatti quelle più legate a settori femminizzati: commessa, segretaria, impiegata, infermiera e maestra. Inoltre, tra quelle più frequentemente associate agli uomini, vediamo che ci sono almeno quattro delle prime dieci professioni che sono accessibili con l'istruzione superiore e hanno un certo prestigio sociale (avvocato, medico, ingegnere e professore), mentre per le donne sono solo due (professoressa e medica). È vero che al giorno d'oggi gli studi universitari sono richiesti anche per diventare infermiere/a o insegnante, ma nella realtà quotidiana, non è meno vero che un/una medico/a abbia più prestigio sociale di un infermiere o un'infermiera, un/un'insegnante di livello superiore di un maestro/a. Questo fatto indica che, oltre a una rappresentazione sessista, le immagini di donne e uomini hanno una componente classista che ancora una volta pone le prime in una posizione secondaria.

6. CONCLUSIONI

Lo studio realizzato sulle immagini nei libri di testo per l'italiano come lingua straniera si allinea con altri che sono stati oggetto di studi simili: la disuguaglianza è presente nel modo in cui sono rappresentati donne e uomini. In generale, le illustrazioni con protagonisti maschili presentano una gamma di immagini con modelli più vari, in cui gli alunni possono identificarsi e proiettarsi, ma questo non è il caso delle protagoniste femminili. Le donne sono sottorappresentate in tutti i settori tranne in quello a cui sono sempre state associate, la sfera domestica. Quando si ritrovano in una professione, questa appartiene a sfere storicamente femminilizzate, spesso prive di prestigio sociale. Gli uomini sono ancora i protagonisti delle immagini legate al contesto lavorativo, ma per loro la sfera domestica non è nemmeno tra i primi ambiti di azione.

I risultati confermano la situazione segnalata da Elena Giannini Bellotti – nell'introduzione al testo di Lipperini (2010) – quando, quasi 40 anni dopo, riprende le sue riflessioni sulla persistenza e il rafforzamento delle condizioni culturali dei ruoli di genere (Giannini Bellotti, 1973). L'autrice riconosce un'omologazione femminile al ruolo maschile: le donne sono state incorporate, con tutte le difficoltà del caso, nel mondo del lavoro, raggiungendo una "parità" che invece di garantire diritti non ha fatto altro che caricare le donne di un doppio lavoro, dentro e fuori casa. Eppure non è stato rilevato alcun movimento complementare da parte degli uomini, cioè non hanno assunto compiti domestici e non si sono avvicinati a professioni finora considerate "femminili". Dice l'autrice (Lipperini, 2010: 13), «si continua a recriminare la scarsa presenza delle donne in attività e carriere tradizionalmente maschili come quelle tecniche e scientifiche, ma il

contrario non viene mai preso in considerazione». Questa è forse una delle chiavi principali per un rinnovamento dell'immaginario del materiale scolastico: le autrici e gli autori dovrebbero considerare, quando scelgono le immagini per i loro libri, che il rinnovamento in termini di genere comporta l'introduzione di protagonisti e protagoniste che sfidano con successo gli stereotipi, sviluppando attività che non ci si aspetta siano tipiche di uomini e donne, prestando particolare attenzione alla figura maschile. Quest'ultima dovrebbe passare dall'essere rappresentata come l'oggetto della cura all'essere rappresentata più frequentemente come chi si prende cura attivamente delle persone che lo circondano, siano esse bambini/e, anziani/e o altri uomini o donne. Un tale approccio avrebbe anche l'effetto di mostrare che tutte le attività, pubbliche o private, hanno lo stesso valore, indipendentemente dal genere di chi le svolge, e arriverebbe a proporre una rottura con le associazioni che storicamente condizionano le rappresentazioni di donne e uomini a scapito delle prime.

Una rappresentazione equilibrata dei generi diventa ancora più urgente se si pensa alle conseguenze che la mancanza di essa ha sulle studentesse, nella costruzione di un immaginario che condiziona le loro scelte future (Eccles, 1994, Cellanetti, 2013) e la loro motivazione all'apprendimento, come evidenzia Sunderland (1992: 86) quando afferma che:

if female learners are conscious of the female characters in their course book as relatively few, with limited roles, and are offended, alienated, or made to feel marginalized by this and subsequently demotivated, this is more likely to hinder than facilitate their learning.

Senza fare concessioni superficiali e senza esagerazioni che, più che generare riflessione, genererebbero perplessità negli studenti (Women in EFL, 1991), l'iconografia dei libri di italiano come lingua straniera, ancora troppo prevedibile e conservatrice, dovrebbe essere rinnovata secondo criteri basati sulla diversità e la varietà dei modelli. L'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera ha una dimensione educativa ed è un veicolo di trasmissione di cultura che deve essere richiesto per superare certe associazioni culturali e storiche rispetto al genere, a favore della generazione di un discorso più contemporaneo, critico e femminista, di cui beneficerebbero tutti gli agenti legati al processo di apprendimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Biemmi I. (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Biemmi I. (2016), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Biemmi I. (2019), "Che male c'è se la mamma stira?", in *La rivista Il Mulino*, 28 febbraio: <https://rivistailmulino.it/a/che-male-c-se-la-mamma-stira>.
- Blanco García N. (2000), *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*, Instituto Andaluz de la Mujer, Siviglia.
- Bourdieu P. (1998), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.
- Brugeilles C., Cromer S. (2009), *Promoting Gender equality through textbooks. A methodological guide*, UNESCO.
- Capecchi S. (2018), *La comunicazione di genere. Prospettive e pratiche teoriche*, Carocci, Roma.

- Cellanetti I. (2013), “Lingua e genere. Didattica e sessismo nell’insegnamento della lingua inglese”, in Biemmi, I., Chiappelli, T. (a cura di), *Verso una cittadinanza di genere e interculturale. Riflessioni e buone prassi dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*, Commissione Regionale per le Pari Opportunità della Toscana, pp. 75-104.
- Cerezal F., Jiménez C. (1999), “La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB”, in *Revista interuniversitaria de formación del profesorado RIFOP*, 8, pp. 87-98.
- Clark R., Lyons C. (2004), *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*, Center for Creative Leadership, Pfeiffer, San Francisco.
- Consiglio d’Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Cook R. J., Cusack S. (2011), *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Eccles J. S. (1994), “Understanding Women’s Educational and Occupational Choices: Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices”, in *Psychology of Women Quarterly*, 18, 4, pp. 585-609.
- Federici S. (2013), *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*, Traficantes de sueños, Madrid: <https://traficantes.net/libros/revoluci%C3%B3n-en-punto-cero>.
- Galiano Sierra I. M. (1991), “La mujer en los manuales de español para extranjeros”, Montesa Peydró S., Garrido Moraga A. (eds.), *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Málaga*, pp. 119-125: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm.
- Giannini Bellotti E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.
- Giaschi P. (2000), “Gender Positioning in Education: A Critical Image Analysis of ESL Texts”, in *Test Canada Journal/Revue Test du Canada*, 18, 1, pp. 32-46.
- Juliano D. (2017), *Tomar la palabra. Mujeres, discursos y silencios*, Bellaterra, Barcelona.
- Lee Jackie F. K., Collins P. (2009), “Australian English-language textbooks: the gender issues”, in *Gender and Education*, 21, 4, pp. 353-370.
- Lipperini L. (2010), *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.
- Lopo M. (2005), “Sexismo y coeducación: la discriminación genérica en los manuales de lengua francesa”, in *Encuentro* 15, pp. 55-65.
- Massimi L. (2014), “L’editoria italiana per stranieri, Guerra, Bonacci, Alma ed Edilingua”, in *Italica*, 91, 1, pp. 43-58.
- Ministero dell’istruzione, Dell’università e della Ricerca (2015), “Linee Guida Nazionali, Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione”: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>.
- Naves M. C., Wisnia-Weill V. (2015), “I suggerimenti dei saggi francesi”, in *La Ricerca*, 3, 9, pp. 43-47.
- Pederzoli M. (2016), “Il materiale visivo nei manuali di italiano L2”, in *Teaching Italian Language and Culture Annual*, 2, pp. 71-95.
- Pojaghi B. (2011), “Cultura e stereotipi di genere nella costruzione dell’identità”, in Crespi I. (a cura di), *Culture socializzative, identità e differenze di genere. Approcci disciplinari a confronto*, Stampalibri, Macerata.
- Saneleuterio E., Soler Campo S. (2021), “Validación y aplicación de un instrumento para el análisis de estereotipos de género en largometrajes de dibujos animados”, in *Profesional de la Información*, 30, 5:

<https://doi.org/10.3145/epi>.

- Sunderland J. (1992), “Gender in the EFL classroom”, in *ELT Journal*, 46, pp. 81-91:
https://www.researchgate.net/publication/31071434_Gender_in_the_EFL_classroom.
- Scierrì I. D. (2017), “Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria”, in *AG About Gender*, 6, 12, pp. 15-44:
DOI: [10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.438](https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2017.6.12.438).
- Torrado Martín-Palomino E. (2020), “Estereotipos y roles de género”, in Cobos R., Ranea B., (eds.) *Breve Diccionario de feminismo*, Catarata, Madrid, pp. 90-91.
- Unesco (2014), *Insegnare il rispetto per tutti: guida all'attuazione*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983>.
- Vaíllo Rodríguez M. (2013), *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*, Editor Instituto de la Mujer, Madrid:
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d7125a22-1b3b-4789-9a1b-531bfa4c574d/recomendacioneslibro.pdf>.
- Women in EFL (1991), *On balance: guidelines for the representation of women and men in English language teaching materials*:
https://www.academia.edu/3303387/On_balance_guidelines_for_the_representation_of_women_and_men_in_English_language_teaching_materials.
- Wright A. (1989), *Pictures for language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.