



Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica

a cura di

ELISABETTA JAFRANCESCO, IVANA FRATTER, IDA TUCCI



STRUMENTI PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

ISSN 2704-6249 (PRINT) - ISSN 2704-5870 (ONLINE)

- 226 -

Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica

a cura di

Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2024

Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica / a cura di Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci. – Firenze : Firenze University Press, 2024.
(Strumenti per la didattica e la ricerca ; 226)

<https://books.fupress.com/isbn/9791221504842>

ISSN 2704-6249 (print)

ISSN 2704-5870 (online)

ISBN 979-12-215-0483-5 (Print)

ISBN 979-12-215-0484-2 (PDF)

ISBN 979-12-215-0485-9 (ePUB)

ISBN 979-12-215-0486-6 (XML)

DOI 10.36253/979-12-215-0484-2

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

Front cover image: © splitov27|123rf.com

Peer Review Policy

Peer-review is the cornerstone of the scientific evaluation of a book. All FUP's publications undergo a peer-review process by external experts under the responsibility of the Editorial Board and the Scientific Boards of each series (DOI 10.36253/fup_best_practice.3).


Referee List

In order to strengthen the network of researchers supporting FUP's evaluation process, and to recognise the valuable contribution of referees, a Referee List is published and constantly updated on FUP's website (DOI 10.36253/fup_referee_list).

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, F. Vittorio Arrigoni, E. Castellani, F. Ciampi, D. D'Andrea, A. Dolfi, R. Ferrise, A. Lambertini, R. Lanfredini, D. Lippi, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, I. Palchetti, A. Perulli, G. Pratesi, S. Scaramuzzi, I. Stolzi.

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2024 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper

Printed in Italy

Sommario

Prefazione <i>Annick Farina</i>	7
Introduzione <i>Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci</i>	9
Nel nome del neutro. Problemi e soluzioni <i>Massimo Arcangeli</i>	19
La femminilizzazione dei nomi di professione e di cariche. Un problema recente? <i>Michele A. Cortelazzo</i>	43
Dirigismo e inclusione di genere: i diversi tipi di norme nell'insegnamento delle lingue straniere <i>Annick Farina</i>	53
Educazione linguistica, potere e consapevolezza di genere <i>Stefania Cavagnoli, Edith Cognigni</i>	69
Linguaggio inclusivo: limiti e potenzialità di uso nei manuali di italiano L2/Ls <i>Simona Frabotta, Manuela Manera</i>	83
Sviluppo della metacompetenza linguistica nell'insegnamento della L2 per il benessere delle persone e della società <i>Giuliana Giusti</i>	97

Educare a nuovi immaginari e a nuovi linguaggi. I libri per l'infanzia come veicoli di contronarrazioni di genere <i>Irene Biemmi</i>	111
Linguaggio di genere e insegnamento della grammatica <i>Eleonora Fragai, Ivana Fratter, Elisabetta Jafrancesco</i>	125

Prefazione

Annick Farina

Come ogni anno dal 2014, il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) di Firenze ha collaborato con l'associazione ILSA (Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati) per l'organizzazione del Convegno annuale dell'Associazione, tenutosi all'Università di Firenze il 24 settembre 2022, e per la pubblicazione degli Atti contenuti in questo volume. Il confronto sempre ricercato dagli organizzatori dell'evento fra specialisti dell'insegnamento dell'Italiano L2 – e delle lingue straniere –, e specialisti di altre discipline o specialità si giustifica ancora di più che negli altri anni in relazione alla specificità della scelta della tematica di questo XXIX Convegno ILSA *Educazione all'uguaglianza di genere nell'insegnamento della lingua italiana*. Testimoni della ricchezza della riflessione emersa da questo confronto sono i contributi qui pubblicati, da cui emerge senz'altro che le cosiddette «problematiche di genere», pur non trovando un consenso per quanto riguarda le proposte di modifica delle norme che reggono l'uso delle nostre lingue, e in particolare della lingua italiana, sono state fonti di un profonda e proficua indagine critica sui modelli e sui contenuti concettuali, sulle metodologie e sulle implicazioni sociologiche dei nostri insegnamenti.

Lo scoglio ideologico è molto difficile da evitare quando si affronta un argomento legato agli studi di genere, che occupa sempre più spazio nel dibattito pubblico e alimenta un attivismo sempre più diffuso intorno al linguaggio inclusivo. In questo prisma dell'uguaglianza di genere applicato alla lingua, si riduce infatti talvolta il linguaggio a un artefatto che deriverebbe da un processo volontario che potrebbe essere 'decostruito' e non come un' 'istituzione' che accomuna tutti gli uomini e si impone su di essi. In quanto rappresentanti di strutture educative, non possiamo però esimerci dal partecipare a questo dibattito e dall'affrontare l'argomento della differenza biologica fra persone di sesso diverso anche se, dalla nostra

prospettiva, è soprattutto rilevante in quanto fonte, come altre differenze fra gli esseri umani, di discriminazione e di violenza sia fisica che simbolica.

È su questo fronte che, sulla falsariga delle politiche dell'Ateneo fiorentino legate al progetto *Unifi include*, allo scopo più ampio di promuovere l'equità e la valorizzazione della diversità e di permettere il superamento di situazioni di disuguaglianza e discriminazione presenti nella nostra società e a cui possono essere esposti sia il personale del nostro Ateneo, sia la componente studentesca, abbiamo intrapreso in questi ultimi anni numerose azioni e accolto varie iniziative all'interno del CLA con un'attenzione particolare all'innovazione della didattica universitaria, all'aggiornamento del personale e alla condivisione di competenze fra tutti gli attori che operano nella struttura.

Fra queste azioni, in accordo con il Centro di Studio e Ricerca per le Problematiche della Disabilità dell'Ateneo, con cui collaboriamo già da anni per lo svolgimento di prove linguistiche dedicate per studenti con esigenze specifiche (inclusi sordi e ciechi), abbiamo messo a punto un servizio di accoglienza per studenti con disabilità o con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) che devono sostenere le prove di conoscenza e/o necessitano di formazione linguistica e accoglieremo dal settembre 2024 la lingua dei segni italiani nella nostra offerta didattica.

Inoltre, abbiamo avviato nel 2011 una collaborazione con il PUP (Polo Universitario Penitenziario), ulteriormente potenziata nel 2022, per la realizzazione di percorsi di studio mirati al superamento delle prove obbligatorie previste dai corsi di laurea ai quali sono iscritti i detenuti e per l'organizzazione di commissioni di verifica. Oltre a ciò, nel contesto dell'adesione dell'Università di Firenze, dal gennaio del 2020, al Manifesto dell'Università Inclusiva promosso da UNHCR, l'Agenzia delle Nazioni Unite per i Rifugiati, con lo scopo di «favorire l'accesso dei rifugiati all'istruzione universitaria e alla ricerca, e promuovere l'integrazione sociale e la loro partecipazione attiva alla vita accademica», l'insegnamento della lingua italiana agli studenti richiedenti asilo e con protezione internazionale è ovviamente essenziale. Abbiamo quindi ammesso gratuitamente nei nostri corsi di Italiano L2 una ventina di studenti provenienti dall'Afghanistan e dall'Ucraina, e stiamo accogliendo attualmente anche studenti etiopi del corridoio per rifugiati all'interno del Progetto UNICORE.

In parallelo a queste azioni si è avviato un piano di aggiornamenti interni, sia del personale tecnico-amministrativo che del personale docente del nostro Centro. Le tematiche di questi aggiornamenti, scelte sulla base delle necessità segnalate dal personale stesso, sono molto diverse, dagli strumenti per persone dislessiche (*dislexya tools*) alla gestione dei conflitti e anche all'educazione linguistica inclusiva.

Il XXIX Convegno ILSA, alla cui ideazione ha partecipato Elisabetta Jafrancesco nella sua doppia veste di insegnante di Italiano L2 al CLA e di membro attivo dell'Associazione, rientra perfettamente in questo piano e ha visto la partecipazione di numerosi insegnanti del Centro. Il nostro sostegno, consolidato con la pubblicazione di questi Atti, è legato all'essenzialità della riflessione sulle modalità di apprendimento, sulle nostre conoscenze e consapevolezze, che meritano di essere costantemente sviluppate e aggiornate anche tramite un'indagine critica su fenomeni 'caldi' e sulle loro implicazioni socioculturali e didattiche.

Introduzione

Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci

1. Premessa

Le parole che utilizziamo per designare l'esistente, per esempio cose, persone, eventi, hanno spesso una connotazione non neutra, pertanto attraverso il linguaggio possiamo contribuire anche in modo inconsapevole a rafforzare pregiudizi e stereotipi culturali.

Adottare un linguaggio non sessista significa ricorrere a un uso della lingua che sia rispettoso delle differenze di genere per contribuire a garantire la parità fra i sessi. Un linguaggio cioè che miri a evitare scelte discriminatorie, basate, per esempio, sull'idea che uomini e donne siano destinati a svolgere ruoli sociali differenti e che esista un solo modo predefinito di essere uomini e donne nella società. L'uso di un linguaggio trasparente e inclusivo in termini di genere, non solo favorisce l'abbattimento degli stereotipi legati al genere, ma accelera anche il raggiungimento di una effettiva parità fra uomini e donne, dando così un importante impulso al benessere sociale.

Il linguaggio è un potente strumento a nostra disposizione, che, se da un lato riflette la visione del mondo di ognuno/a di noi e della società a cui apparteniamo, dall'altro è in grado di influenzare percezioni, atteggiamenti, comportamenti. In altre parole, il pensiero è in larga parte condizionato dal linguaggio e le norme grammaticali della lingua controllano e danno forma alle nostre idee, rappresen-

Elisabetta Jafrancesco, University of Florence, Italy, elisabetta.jafrancesco@unifi.it, 0000-0002-9772-7841

Ivana Fratter, University of Padua, Italy, ivana.fratter@unipd.it, 0000-0002-3202-6331

Ida Tucci, University of Florence, Italy, ida.tucci@unifi.it, 0009-0004-7254-4303

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci, *Introduzione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2.03, in Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci (edited by), *Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica*, pp. 9-17, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0484-2, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2

tando la guida della nostra attività mentale¹. Da qui la necessità, soprattutto per chi opera nel settore educativo e in quello della comunicazione, di avere consapevolezza delle forme linguistiche che vengono utilizzate, poiché possono essere il veicolo di ideologie e di pregiudizi contrari alla donna, che magari non siamo in grado di riconoscere a causa della loro natura inconscia e della loro pervasività (Sabatini 1993). Da qui anche la necessità di impegnarsi a favore di un uso della lingua che riconosca le differenze di genere, in modo da garantire che nessun genere sia avvantaggiato e che non siano perpetuati pregiudizi a esso legati.

Il mondo dell'istruzione e della formazione, come è naturale per le finalità educative che lo contraddistinguono, può svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppare nelle giovani generazioni la consapevolezza di tali problematiche, che, a ben vedere, non hanno un carattere esclusivamente linguistico. Le discriminazioni di genere che passano attraverso un uso sessista della lingua nuocciono all'uguaglianza fra le persone – valore fondante della Carta costituzionale –, pertanto il contrasto alla disparità (nelle scelte linguistiche e non) fra uomini e donne e la promozione del rispetto delle differenze sono competenze che gli studenti e le studentesse devono sviluppare come parte fondamentale dell'educazione alla cittadinanza. Da qui l'importanza che il contesto educativo, come auspica Alma Sabatini (1993, 14) «non pretenda [...] adesione cieca all'una o all'altra norma, cioè a quella prescelta da l'insegnante», ma che proponga una riflessione critica sulle varie posizioni esistenti, in modo che possano essere fatte scelte consapevoli.

A partire da tali premesse, e in particolare in relazione alla rilevanza che tali tematiche hanno nella formazione di cittadini e cittadine consapevoli, il presente volume intende affrontare il tema della neutralità di genere nel linguaggio, intendendo con «neutro» un linguaggio in grado di garantire la parità di trattamento a tutti i generi, capace di contribuire a porre fine alle discriminazioni e ai pregiudizi nei confronti del genere femminile attraverso il superamento di scelte linguistiche inadeguate, che tendono a opacizzare la presenza delle donne fino a farla scomparire². Si pensi, per esempio, all'uso di parole come *chirurgo*, *ministro* o *sindaco* in riferimento a donne, oppure l'uso del cosiddetto «maschile non marcato», che prevede l'estensione del genere grammaticale maschile per riferirsi a uomini e a donne (p. es. *i diritti dell'uomo*, *l'uomo medioevale*).

Come suggerito in documenti di vario genere (indagini, raccomandazioni, linee guida)³, a partire dalle *Raccomandazioni* di Alma Sabatini, contenute nel suo pionieristico lavoro del 1987, *Il sessismo nella lingua italiana* – in cui si lamenta con forza quanto la lingua italiana, al pari di molte altre, sia basata su un principio androcentrico: «L'uomo è il parametro intorno a cui ruota e si organizza l'universo linguistico» –, la soluzione che risulterebbe maggiormente ac-

¹ Si fa riferimento alla cosiddetta «Ipotesi di Sapir-Worf». Cfr. Whorf 1956-1970.

² In ambito europeo la questione della neutralità di genere nel linguaggio viene definita nel modo seguente: «Un linguaggio “neutro sotto il profilo del genere” indica, in termini generali, l'uso di un linguaggio non sessista, inclusivo e rispettoso del genere» (Parlamento europeo 2018).

³ Cfr., per esempio, Robustelli 2012; 2014; MIUR 2018.

cettabile per la comunità dei/delle parlanti sarebbe quella di promuovere – così come si sta facendo da alcuni anni, per esempio, in alcuni settori del mondo politico⁴ – l’adozione di usi della lingua che riflettono le differenze di genere attraverso il ricorso al genere grammaticale, coerentemente con le regole del sistema linguistico dell’italiano. Non si tratta, d’altronde, di ‘inventare’ parole che non esistono, ma di utilizzare parole che rispettano le normali regole di formazione delle parole: in riferimento a donne, per esempio, si dovrebbero usare le forme femminili corrispondenti ai nomi maschili (*chirurga, ministra, sindaca*), oppure, in riferimento a uomini e donne, entrambe le forme, maschile e femminile (p. es. *i diritti degli uomini e delle donne/i diritti delle donne e degli uomini, l’uomo e la donna medioevali/la donna e l’uomo medioevali*), ma anche forme neutre, che non specificano il genere dei referenti (p. es. *i diritti umani, la popolazione medioevale*). A proposito del cosiddetto «maschile inclusivo», si ricorda che in uno dei documenti in cui si riconosce la posizione dell’Accademia della Crusca (*Guida alla redazione degli atti amministrativi*; Accademia della Crusca, ITTIG-CNR 2011, 29), il suo uso si dovrebbe limitare ai «riferimenti interni al fine di non appesantire il testo», mentre si raccomanda di usare la forma maschile e femminile ogni qual volta il riferimento è a persone determinate.

Tuttavia, la questione delle scelte linguistiche utilizzabili è *solo apparentemente semplice*. Come sottolineava Cecilia Robustelli (2000, 523) oltre venti anni fa, la società stenta a riconoscere alla donna la possibilità di svolgere professioni di prestigio un tempo riservate agli uomini. Fintanto che si tratta di fare la cassiera o la cameriera, non ci sono problemi, ma quando si mira più in alto, la questione cambia. Pertanto «si “permette” alle donne di svolgere la professione di chirurgo, avvocato, ingegnere, ma in un certo senso “non lo si dice”. Si tace il fatto. Non si nomina. E il “non nominare” significa “non riconoscere l’esistenza di qualcosa”». A questa anomalia va ovviamente posto rimedio e a questo scopo il ruolo svolto dal mondo dell’istruzione e della formazione è determinante, in quanto è uno dei luoghi privilegiati per sviluppare negli/nelle apprendenti una consapevolezza dell’identità di genere.

È utile ricordare che a partire dagli anni Ottanta del Novecento, sia in Italia che all’estero, si è rafforzato l’impegno a favore di un uso della lingua non sessista, allo scopo di garantire sul piano linguistico la parità di tutti i generi. A questo scopo istituzioni nazionali e internazionali hanno elaborato numerosi documenti (p. es. raccomandazioni, linee guida) che orientassero il comportamento linguistico delle persone verso usi del linguaggio rispettosi di entrambi i generi. Nel contesto europeo, il principio della parità fra uomini e donne è fortemente radicato nella *Convenzione europea dei diritti dell’uomo* (1950)⁵, nella

⁴ Si fa riferimento, per esempio, alla richiesta della ex Presidente della Camera, Laura Bodrini, del genere femminile per le cariche istituzionali.

⁵ Cfr. art. 14 («Il godimento dei diritti e delle libertà riconosciuti nella presente Convenzione deve essere assicurato senza nessuna discriminazione, in particolare quelle fondate sul sesso, la razza, il colore, la lingua, la religione, le opinioni politiche o quelle di altro genere, l’origine nazionale o sociale, l’appartenenza a una minoranza nazionale, la ricchezza, la nascita od ogni altra condizione»).

Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (2000)⁶ e, più recentemente, nella *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica* (Convenzione di Istanbul) (2011), il primo strumento internazionale giuridicamente vincolante, che mira a creare un quadro normativo completo a tutela delle donne contro qualsiasi forma di violenza⁷.

All'interno di questo quadro di riferimento valoriale e normativo si colloca questo volume, che, attraverso i vari articoli in esso contenuti, intende contribuire al dibattito sul tema della parità di genere nel linguaggio, dando spazio a una ricca pluralità di punti di vista sull'argomento, anche molto eterogenei fra loro, allo scopo di fornire – in particolar modo a quanti/e sono impegnati/e nell'insegnamento, sia nella scuola che nell'università –, una fotografia dello stato dell'arte, condividendo prospettive, spunti di riflessione, indicazioni utili a promuovere, in modo trasversale a ogni disciplina, una proficua riflessione sul tema delle differenze di genere nel linguaggio, senza necessariamente pretendere di essere esaustivi e di risolvere un fenomeno socioculturale in divenire. Nello specifico, i contributi qui raccolti fanno riferimento al convegno organizzato da ILSA (Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati), in collaborazione con il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università di Firenze, sul tema «Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica»⁸, tangibile testimonianza che il filone della ricerca teorica e applicativa interessato alle questioni di genere nel linguaggio è un tema che suscita un sempre maggiore interesse, nel nostro come in altri paesi, non solo fra coloro che si occupano di educazione linguistica, ma anche fra i professionisti e le professioniste della comunicazione, nonché nella società civile nel suo complesso.

2. Guida alla lettura del volume

Nel volume i contributi sono stati ordinati in modo da rendere conto il più possibile della varietà delle riflessioni sul tema del genere nel sistema della lingua (e della società) italiana. Nondimeno, è stata data una declinazione per po-

⁶ Cfr. art. 21 («È vietata qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, la religione o le convinzioni personali, le opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali») e art. 23 («La parità tra uomini e donne deve essere assicurata in tutti i campi, compreso in materia di occupazione, di lavoro e di retribuzione»).

⁷ In quest'ultimo documento, al cap. 3 (Prevenzione), art. 14 (Educazione), c. 1 si legge quanto segue: «Le Parti intraprendono, se del caso, le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi».

⁸ Il Convegno si è svolto a Firenze il 24 settembre 2022, presso la Scuola di Studi Umanistici e della Formazione dell'Università di Firenze.

sizioni affini e/o sinergiche, con l'intento di contribuire a una lettura critica dei vari interventi. Di seguito una breve sintesi ragionata degli interventi, così come sono ordinati nell'Indice.

Partendo dall'osservazione di come oggi la guerra contro il sessismo linguistico sia condotta contro qualunque parola o espressione possa ledere la dignità femminile o ribadire certi stereotipi, il contributo di Massimo Arcangeli ha l'obiettivo di evidenziare soluzioni largamente condivisibili che al contempo non stravolgono il sistema linguistico d'origine. Dal suo punto di vista, infatti, l'unico modo percorribile (non divisivo) per affrontare la rappresentazione dell'identità linguistica di genere è tentare una pur non facile negoziazione fra la tutela della norma comune e la progressiva moltiplicazione delle identità. Per esempio, non si attenta a nessuna regola grammaticale nel declinare al femminile *sindaco* o *ministro*: normalmente in italiano i nomi maschili in *-o* terminano al femminile in *-a*. Forme definite «inclusive» come *direttorə* e *pittorə*, *autorə* e *lettorə*, invece, oltre a deviare dal sistema linguistico possono frenare il cambiamento che consegue all'instaurarsi di nuove abitudini d'espressione. Secondo Arcangeli ci abbiamo messo secoli per arrivare a 'istituzionalizzare' tanti femminili di genere, e l'odierna rivendicazione di un «neutro» (frutto di artificio) rischia di spedire in soffitta proprio i femminili di quelle tante professioni (*direttrice*, *pittrice*, *autrice* ecc.) che dobbiamo invece promuovere senza esitazione. Per ciò che riguarda, dunque, l'uso dello schwa e di altre modalità per 'adombrare' il genere biologico, Arcangeli crede che sia legittimo chiedere a chi interloquisce con noi di venirci incontro, con le forme e le parole più adatte e rispettose possibili, se vogliamo ci venga riconosciuta la nostra identità, ma le norme linguistiche di un'intera comunità nazionale non possono soggiacere a un radicalismo ideologico intenzionato a scardinarle nei suoi usi pubblici o istituzionali.

A riprova di quanto le 'conquiste' linguistiche del passato siano da riscoprire e valorizzare, il contributo di Michele Cortelazzo ci offre una ricca ricostruzione storica dei femminili di professione utilizzati nella scrittura pubblica e privata. L'intento di documentare l'uso di certi termini muove dall'osservazione delle recenti polemiche contro la femminilizzazione dei nomi di professione, in cui spesso si sostiene che la pretesa di 'femminilizzare' certe denominazioni contrasti con la storia millenaria della nostra lingua. In realtà, ci fa notare Cortelazzo, la femminilizzazione dei nomi di professione risponde a una (normalissima) regola di selezione del genere, che è stata più che mai messa in discussione recentemente e più che altro in relazione a professioni dotate di prestigio, o ritenute tali (è il caso, per esempio, di *ministra*, *sindaca*, *architetta*, *ingegnera* o *avvocata*). In prospettiva storica, invece, emerge chiaramente un 'naturale' rispetto della selezione di genere: *avvocata* è presente in testi toscani del Trecento, *architetta* è nel *Vocabolario della Crusca*, *sindaca* compare in testi e dizionari del Settecento. In relazione al particolare ostacolo che oggi trovano solo alcuni termini riferiti a professioni «di prestigio» e «tipicamente maschili», la cui resa al femminile viene criticata, Cortelazzo ci ricorda una fonte importante per l'attestazione al femminile di molte professioni ritenute prevalentemente maschili: i risultati del Censimento generale della popolazione del 1901. Nonostante la disponibilità

della forma, però, il processo di accoglimento nella lingua del femminile di nomi di professioni di prestigio e di ruoli elevati non è stato totalmente pacifico, e non lo è neanche al giorno d'oggi. Certamente, conclude Cortelazzo, la resistenza all'uso del femminile per designare donne che ricoprono ruoli pubblici di rilievo è un problema che tocca più il secondo Novecento che non i secoli precedenti.

Fanno eco al genere di riflessioni proposte da Cortelazzo le considerazioni della linguista Annick Farina, che nel suo contributo illustra quanto, nella stesura dei dizionari (nel dettaglio il *Le Petit Robert* per il francese), le etichette di «connotazione» e quelle «pragmatiche» dimostrano una variazione che però non si ritrova nel modello più diffuso di insegnamento delle lingue straniere. Per le strategie di femminilizzazione, per esempio, gli usi attestati nei dizionari sono ancora considerati periferici nell'insegnamento linguistico, o, al limite, da presentare ai/alle discenti di livello più avanzato, a margine della descrizione del sistema linguistico. In questo contesto, l'educazione all'uguaglianza di genere si configura come elusione di una violenza che si esprime nella «vera vita» e con la «vera lingua». Con l'intenzione di ricontestualizzare l'interazione in lingua straniera e proporre una strategia per inserire informazioni di tipo pragmatico, Farina illustra un percorso didattico in lingua e traduzione francese sperimentato con alcuni studenti di laurea magistrale grazie al quale, attraverso una riflessione sulla violenza linguistica e un lavoro sugli insulti, gli strumenti lessicografici sono stati analizzati in modo critico. In definitiva, la denuncia del sessismo (linguistico e non) presente nelle nostre società è sicuramente un argomento da portare all'interno delle classi di lingua. Non solo: possiamo andare oltre la semplice denuncia usando nel nostro quotidiano neologismi e strutture morfosintattiche che danno più visibilità alle donne. Cionondimeno, proporre un approccio didattico che allo scopo di eliminare ogni forma di sessismo linguistico non può tradursi in una innovazione che sostituisca *d'embrée* la tradizione. Assumere una posizione attivista (o persino normalizzatrice) significa infatti rischiare di scivolare da un'ideologia all'altra. A ben vedere, osserva Farina, la battaglia per l'eliminazione del maschile generico (che include linguisticamente individui di genere misto) è assimilabile ai già contestati atteggiamenti discriminatori nei confronti della diversità culturale (in senso etnologico).

Sul fronte del sessismo veicolato non già (o non solo) attraverso la rigida osservanza dello standard sintattico-morfologico della lingua bensì tramite «immaginari di genere» troviamo le riflessioni della pedagogista fiorentina Irene Biemmi. La studiosa osserva come tra le pagine dei libri per l'infanzia esista «un mondo popolato da valorosi cavalieri, dotti scienziati e padri severi ma anche da madri dolci e affettuose, casalinghe felici, streghe e principesse». Questo universo fantastico è quello con cui si interfacciano i bambini e le bambine che frequentano la scuola primaria quando leggono le storie raccolte nei loro libri di lettura. Nel Duemila, dunque, la scuola continua a tramandare modelli di mascolinità e femminilità anacronistici, mentre dovrebbe attivare processi educativi che mirino alla decostruzione degli stereotipi di genere fin dall'infanzia. Biemmi sostiene la tesi secondo cui l'istituzione scolastica si è configurata per lungo tempo come luogo di reiterazione e riproduzione di retaggi sessisti e il cuore della

sua trattazione verte sulla possibilità di invertire la rotta e trasformare la scuola in un «laboratorio di parità di genere» attraverso un utilizzo attento e consapevole della narrativa per l'infanzia. I libri per bambini/e, in particolare gli albi illustrati, rappresentano infatti uno strumento educativo estremamente potente per ampliare gli immaginari di genere e per sperimentare nuovi linguaggi. Attraverso una rassegna su un *corpus* di albi illustrati di recente produzione, Biemmi focalizza lo sguardo sul rinnovamento delle rappresentazioni delle professioni e dei mestieri che mettono in discussione la rigida ripartizione in mestieri «da donna» e mestieri «da uomo», offrendo alle nuove generazioni l'opportunità di immedesimarsi in una pluralità di vesti che prescinde dal genere biologico. Liberare le nuove generazioni da un immaginario intriso di stereotipi sessisti è importante e urgente. Farlo attraverso le rappresentazioni di genere nell'editoria scolastica e nella narrativa per l'infanzia è una scelta.

Cavagnoli e Cognigni, sulla base di una linguistica educativa di tipo inclusivo e democratico, discutono della dimensione di genere e di come essa sia rappresentativa del binomio lingua e potere. Nella prima parte del contributo viene condotta una interessante riflessione sul ruolo della lingua e sulla sua dimensione sociale quale rappresentazione di potere: la lingua, in quanto strettamente connessa alla cultura, è al tempo stesso veicolo e strumento di potere. La lingua in sé è neutra, ma è l'uso che se ne fa in contesto a connotarla come sessista e a far sì che si fossilizzino certi stereotipi, oppure che si rendano possibili certi cambiamenti. Nella seconda parte del contributo, le Autrici focalizzano l'attenzione sui sussidi didattici come strumenti che entrano nelle classi di lingua e che possono/non possono determinare un cambiamento di prospettiva. A titolo esemplificativo, Cavagnoli e Cognigni presentano alcune voci di dizionario mostrando il loro carattere non neutro e la possibilità che tali parole possano essere/diventare veicoli di stereotipi e discriminazioni. Le studiose forniscono infine delle utili indicazioni per la promozione di una linguistica educativa inclusiva e democratica, e suggeriscono l'utilizzo delle *Raccomandazioni* di Alma Sabatini del 1987, facendo riferimento a tre principi volti alla prospettiva di genere per l'analisi dei manuali didattici: inclusività, *engagement*, autenticità.

Se i cambiamenti socioculturali si rispecchiano nella lingua di una comunità, allora tali cambiamenti dovrebbero trovare spazio anche nell'ambito della formazione linguistica in Italiano L2/LS, come sostengono Frabotta e Manera nel loro contributo. Secondo le Autrici è necessario che nell'ambito dell'insegnamento della L2/LS gli/le insegnanti si adoperino per sviluppare negli/nelle apprendenti una sensibilità che tenga conto dei bisogni espressivi di ogni identità, offrendo alternative all'uso esclusivo del maschile generico. Attraverso l'analisi di alcune questioni linguistiche come, per esempio, il genere dei sostantivi e il sistema dei pronomi di III persona, si sostiene che la mancanza di attenzione alla diversità e l'impossibilità di chi apprende a trovare mezzi di rappresentazione di se stesso/a – legata alla scarsa considerazione nei confronti di un uso inclusivo del linguaggio – si possono verificare fenomeni di rafforzamento e fossilizzazione di stereotipi di genere oltre che di esclusione: «Gli/Le studenti non eterosessuali o *queer* mancano di modelli di ruolo adeguati e di struttu-

re linguistiche utili a esprimere la loro identità in lingua straniera». Segnali di un linguaggio non inclusivo nei manuali si trovano anche nelle consegne delle attività, in cui sembra ancora dominare l'uso del maschile generico. Frabotta e Manera sottolineano in chiusura la necessità che i/le docenti forniscano «un panorama completo dello stato attuale della lingua, che comprenda i dibattiti linguistici in atto e le proposte avanzate per supplire le lacune espressive presenti nell'uso della lingua italiana basata su un sistema binario».

Il contributo di Giusti illustra alcune delle conseguenze morfosintattiche dell'uso del genere maschile come «genere di prestigio» e delle possibili criticità sul piano semantico e su quello dell'acquisizione linguistica. Nella prima parte del contributo, si discute del genere grammaticale e semantico, e della natura arbitraria nell'attribuzione del genere maschile o femminile se si fa riferimento, per esempio, a nomi inanimati: «Non c'è nulla di biologicamente maschile in *caso, porto, tavolo, procedimento* o di femminile in *casa, porta, tavola, procedura*». Diversa è invece la questione relativa ai nomi che denotano esseri umani, per i quali nella maggior parte dei casi vi è l'accordo tra genere grammaticale e genere semantico (*ragazzo, ragazza*) senza tenere conto delle identità di genere fluide. La linguista invita a sviluppare la competenza metalinguistica relativamente al concetto di «maschile non marcato» e a considerare la dimensione culturale al fine di superare la stereotipia nella decodifica, esortando chi si occupa della formazione a illustrare i sistemi disponibili nella lingua italiana per dare spazio ad un linguaggio inclusivo dei diversi generi. La questione invece si complica, secondo Giusti, se si va verso la strada dell'uso di nuove desinenze vocaliche in alternativa alle vocali che designano il femminile e il maschile in lingua italiana. Ci si imbatte infatti in difficoltà strutturali, che risultano particolarmente critiche soprattutto per gli/le apprendenti Italiano L2/LS. Come la maggior parte di coloro che ha contribuito a questo volume, anche Giusti non si esime dal trattare il tema dei nomi di professioni di prestigio, osservando la questione sulla base della sensibilità di chi realizza le voci dei dizionari, non sempre rappresentativi della situazione socioculturale del Paese. Nel contributo, infine, viene affrontato il fenomeno dell'accordo di genere portando numerosi e interessanti esempi di incertezza nell'uso, tratti dalla stampa, riguardanti i nomi di professioni di prestigio.

Infine, l'articolo di Fragai, Fratter, Jafrancesco è incentrato sull'uso non sessista della lingua italiana nell'insegnamento dell'Italiano L2/LS. Nella prima parte del contributo si offre una panoramica dei principali documenti ufficiali (nazionali e internazionali) che affrontano la questione della parità di genere nel linguaggio, fornendo una approfondita rassegna di documenti necessari a inquadrare la questione sul piano normativo e sottolineando la necessità di conoscere le indicazioni esistenti per affrontare in modo adeguato le tematiche relative al linguaggio inclusivo nella classe di Italiano L2/LS. Nella seconda parte del contributo si analizzano alcune grammatiche della lingua italiana (L1, L2/LS) relativamente a uno dei fenomeni che meglio indica il grado di attenzione nei confronti delle questioni di genere nel linguaggio, vale a dire l'accordo dell'aggettivo con nomi di genere non omogeneo, e si sottolinea l'esistenza, soprattutto

riguardo alle grammatiche di Italiano LS/L2, di un quadro generale caratterizzato da notevole staticità, che poco rappresenta la dinamicità delle lingua italiana relativamente alle questioni di genere. Inoltre, le Autrici illustrano un nuovo progetto editoriale, una grammatica per l'insegnamento dell'Italiano L2/LS, che presenta una specifica sezione dedicata al linguaggio di genere, in cui sono presentate diverse strategie per l'adozione di un linguaggio neutro, rispettoso di entrambi i generi, coerentemente con le indicazioni nazionali e internazionali, in cui si ricorda che l'educazione contro ogni tipo di discriminazione e la promozione del rispetto delle differenze sono fondamentali da acquisire, soprattutto dalle giovani generazioni, in quanto parte essenziale dell'educazione alla cittadinanza. Tutto ciò in accordo con i valori costitutivi del diritto internazionale ed europeo, in cui si proibisce ogni tipo di discriminazione.

Riferimenti bibliografici

- Accademia della Crusca. 2011. *Guida alla redazione Degli atti amministrativi. Regole e suggerimenti*. Firenze: ITTIG-CNR (Istituto di Teoria e Tecniche dell'Informazione Giuridica del CNR).
- MIUR. 2018. *Linee guida per l'uso del genere nella comunicazione amministrativa del MIUR*, <https://bit.ly/4b7Bwxq> (<https://www.miur.gov.it/>) (ultimo accesso: 19.01.2024).
- Parlamento europeo. 2018. *La neutralità di genere nel linguaggio usato al parlamento europeo*, <https://bit.ly/3M6jYXy> (<https://www.europarl.europa.eu/>) (ultimo accesso: 14.08.2024).
- Robustelli, C. 2000. "Lingua e identità di genere." *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 29: 53-67.
- Robustelli, C. 2012. *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo*. Firenze. Comune di Firenze-Accademia della Crusca.
- Robustelli, C. 2014. *Donne, grammatica e media. Suggerimenti per l'uso dell'Italiano*. Roma: Associazione GiULiA.
- Sabatini, A. 1993. *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna. Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Whorf, B. L. 1956-1970. *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology (trad. it. *Linguaggio, pensiero e realtà*. Torino: Boringhieri).

Nel nome del neutro. Problemi e soluzioni

Massimo Arcangeli

1. Non si può dire niente, ma si propone di tutto

La guerra contro il sessismo linguistico è ormai condotta contro qualunque parola o espressione possa ledere la dignità femminile o ribadire inveterati stereotipi. Nell'agosto del 2022 una femminista e analista digitale americana, la ventiseienne Audra Fitzgerald, ha fatto una curiosa dichiarazione in un video su *TikTok*. Da quel momento, a meno di proposte migliori, si sarebbe rivolta al neomarito trentasettenne Andrew con l'appellativo di *wer*, l'equivalente maschile di *wif* («moglie»), per via del fatto che *husband* sarebbe sessista: la voce da cui proviene, l'antico norvegese *húsbóndi*, significa «padrone (*bóndi*, participio presente di *búa*, «dimorare») di casa (*hus*, «casa»)». *Wer*, sopravvissuto nel suo antico significato originario («uomo») in una manciata di vocaboli (come *werewolf*, «licantropo», «uomo lupo») e imparentato collatino *vir* («uomo», «maschio», «marito»), il sanscrito *virás* («eroe», «guerriero»), il gotico *vair* («uomo»), l'antico irlandese *fer* («uomo») ecc., discende in effetti da una voce germanica di origine indoeuropea (**wih₁rós*, «uomo [libero]», «giovane») per dire «uomo» o «persona» (**wira-*). Audra l'ha preferita a *spouse*, che le suonava generica – ha anche detto di usarla poco –, e a *partner*, non specifica per un'unione matrimoniale.

In italiano non si commette nessun peccato di lesa maestà grammaticale nel declinare al femminile *sindaco* o *ministro*: di norma i nomi maschili in *-o*, nella lingua italiana, terminano al femminile in *-a*, e non ci può essere perciò niente da eccepire su *sindaca* o *ministra*. A qualcuno fanno arricciare 'esteticamente' il naso, ma non c'è alcuna ragione strutturale che impedisca di usarli. Nel mese di

Massimo Arcangeli, University of Cagliari, Italy, arcangeli@unica.it, 0000-0002-0319-9997

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Massimo Arcangeli, *Nel nome del neutro. Problemi e soluzioni*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2.04, in Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci (edited by), *Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica*, pp. 19-41, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0484-2, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2

settembre del 2022 l'Istituto della Enciclopedia Italiana ha però diramato un comunicato stampa con cui si annunciava la realizzazione di una singolare iniziativa editoriale: la rinuncia a lemmatizzare gli aggettivi nella loro forma neutra in *-o* a favore di una doppia registrazione. Se finora, aprendo un qualunque dizionario italiano dell'uso corrente, abbiamo sempre trovato a lemma *bello* (o *buono*, o *adatto*), evidenziato dal grassetto o dal maiuscoletto, nell'edizione 2022 del Dizionario dell'italiano Treccani sarebbe comparsa invece, in cima alle rispettive definizioni, *bella*, *bello* (o *buona*, *buono*, o *adatta*, *adatto*). Un conto è però decidere di rivolgersi a «cittadine e cittadini», «colleghe e colleghi» o «studentesse e studenti», in un solenne discorso pubblico o in una semplice e-mail, per far risaltare il femminile di genere (perché il modello paritario si possa estendere più agevolmente alle professioni, specie a quelle di rilievo), un altro conto è farsi promotori di un'evidente operazione di *marketing*. Battersi per la parità di genere, per Alma Sabatini, era sforzarsi di far capire che la dignità di una donna passa anche per il riconoscimento *linguistico* di genere. È un principio di per sé elementare: si vuole per sé l'appellativo di *architetta* o *avvocata* (ma anche di *cancelliera* o *ingegnera*, sebbene i corrispondenti maschili non siano qui in *-o* bensì in *-e*), per quanto le stesse donne in molti casi li rifiutino, perché tante professioni un tempo di più o meno esclusivo appannaggio del genere maschile sono ora svolte da tante, tantissime esponenti del genere femminile. Ebbene, ci si potrebbe innanzi tutto domandare di fronte all'operazione della Treccani, chi può mettere in discussione il fatto che il femminile di *bello* sia *bella*? La decisione di aprire una voce di dizionario con *bella*, *bello*, anziché *bello*, non ha nulla a che fare con l'innovazione linguistica (qualcuno può dire «*Medica* non mi piace, suona male», ma chi potrebbe mai dire «*Bella* a me? Come ti permetti? Sarò pure una donna, ma con me devi usare il maschile»), è tecnicamente indifendibile ed è, per giunta, ideologicamente inconsistente. Cosa avrebbe semmai potuto fare l'Istituto Treccani per affrontare in modo serio la questione della parità linguistica di genere? Avrebbe dovuto avere il coraggio di lemmatizzare a sé *sindaca*, *architetta*, *deputata*, *ingegnera* ecc. (o *assessora*, o *direttrice*, o *professoressa*). Ultimamente le donne devono però preoccuparsi, oltretutto del sessismo, di un altro fenomeno: l'inarrestabile avanzata del neutro, paventata non solo dalle *trans-exclusionary radical feminists* (TERF). Da una parte i *cisgender*, dall'altra i *non-binary* (NB) o *genderqueer* (GQ), *umbrella terms* per le varie categorie afferenti (*transgender*, *genderfree* – *bigender* o *agender* –, *genderfluid*, *genderfuck*, *polygender* ecc.); alcune scuole li amalgamano (*genderqueer/non-binary*, GQ/NB, o *genderqueer/non-binary*, NB/GQ), altre li tengono ben distinti (*non-binary and genderqueer*, NBGQ). Ecco una testimonianza, nel racconto del diretto interessato, di uno stato personale risultante da un percorso esperienziale segnato dalla ricerca di un'identità di genere fotogrammata nel temporaneo stazionamento in una condizione di fluidità.

So I'm AMAB, 26 years old and have more or less always identified as cis-male. I came out as gay at like 24/25 and then kinda came to terms with my sexuality being more fluid than I originally thought. I more or less identify as pansexual now but most people don't actually know. Since coming out I've really enjoyed

being able to express long hidden desires for androgyny/femininity, etc. Wearing nail polish, sometimes makeup, etc. It's little things. But I live in the US Bible Belt and going too far could have negative consequences for me. Perhaps that's why I'm just now coming to this point. I recently listened to a podcast about a queer person in my region and their experiences as a AMAB NB person in all-male gay bars, etc. And that was good, but the highlight for me was them talking about their gender and how they came to terms with being NB. The way they explained it just clicked to me and I found myself understanding myself better after listening to it. Basically, they talked about how for a long time they had felt very uncomfortable being addressed as a man or thinking of themselves as a man. Being a boy didn't bother them but somehow something about being considered a man just seemed wrong. And that part really meshed with how I've thought of myself for a very long time. I don't see myself as female, and if I had to choose between male and female I would go with male, but I do find that being able to claim a NB/GQ option seems to fit my identity better. So yeah, this is all super fresh to me and a recent revelation and it's kinda blowing my mind TBH. I still find myself wanting to be more androgynous and not always knowing how. But i feel like now I have an explanation for why?¹

Il corrispondente di AMAB sul lato opposto è AFAB; i due acronimi stanno per *Assigned Male at Birth* e *Assigned Female at Birth*, equivalenti dei più comuni – ma meno *politically correct* – «biologicamente maschio» e «biologicamente femmina». TBX (To Be Had) è una vecchia sigla, di nascita anteriore alla metà del Novecento – come il reticente *to be so* («essere gay»); alla lettera: «*to be like that*» –, per dire «*to be available for gay sexual intercourses*».

La moltiplicazione nel tessuto sociale dei fenomeni di *gender variance* (o *non-conformity*), fino alle forme più estreme di *gender dysphoria* (classificata fino a una decina di anni fa come *gender identity disorder*, GID), fa sì che la proliferazione nelle varie lingue di parole ed espressioni ambigenere, agenere o antigenere sia ormai incontrollata. Il 15 ottobre 2017 il governatore dello Stato della California, il democratico Jerry Brown, seguendo l'esempio dell'Oregon, firmò un provvedimento di conversione in legge che consentiva di riportare la dicitura «*gender-neutral*» sulle patenti di guida; era solo uno dei tanti suoi provvedimenti legislativi a favore delle comunità LGBT+: la possibilità di ottenere un certificato di nascita con un nome diverso da quello originario, o una diversa indicazione di genere rispetto al sesso biologico; l'incremento del numero di bagni pubblici destinati alle persone non binarie; il permesso per i detenuti di indossare capi d'abbigliamento (gonne, reggiseni ecc.) non conformi al proprio sesso, e di poter liberamente disporre dei prodotti di bellezza e degli oggetti personali corrispondenti; il divieto per i dipendenti statali impegnati in missioni governative di recarsi – a meno che il viaggio non si fosse reso necessario – in paesi omofobi o *gay unfriendly*. Il 9 ottobre 2021 Gavin Newsom, il successore (già vice) di

¹ Cfr. post «Coming to terms with being NB/GQ?» (<https://www.reddit.com/>).

Brown, ha firmato la conversione in legge di un altro provvedimento (*California Assembly Bill 1084*), la cui applicazione è prevista a partire dal 1° gennaio 2024, col quale i grandi magazzini californiani saranno obbligati a destinare ai bambini un'area *gender-neutral* per giocattoli e articoli vari.

Ecco il testo dell'atto legislativo (section 1, part 2.57, «added to Division 1 of the Civil Code»).

Gender Neutral Retail Departments

55.7

The Legislature finds and declares both of the following:

- a) Unjustified differences in similar products that are traditionally marketed either for girls or for boys can be more easily identified by the consumer if similar items are displayed closer to one another in one, undivided area of the retail sales floor.
- b) Keeping similar items that are traditionally marketed either for girls or for boys separated makes it more difficult for the consumer to compare the products and incorrectly implies that their use by one gender is inappropriate.

55.8

- a) A retail department store that offers childcare items or toys for sale shall maintain a gender neutral section or area, to be labeled at the discretion of the retailer, in which a reasonable selection of the items and toys for children that it sells shall be displayed, regardless of whether they have been traditionally marketed for either girls or for boys.
- b) This section shall apply only to retail department stores that are physically located in California that have a total of 500 or more employees across all California retail department store locations. This section shall not apply to retail department stores that are physically located outside California.
- c) Beginning on January 1, 2024, a retail department store that fails to comply with this section is liable for a civil penalty, not to exceed two hundred fifty dollars (\$250) for a first violation or five hundred dollars (\$500) for a subsequent violation, which may be assessed and recovered in a civil action brought in the name of the people of the State of California by the Attorney General, or a district attorney or city attorney, in any court of competent jurisdiction. If the Attorney General, district attorney, or city attorney prevails in an action under this subdivision, the court shall award to the Attorney General, district attorney, or city attorney reasonable attorney's fees and costs.
- d) For purposes of this section:
 1. «Childcare item» means any product designed or intended by the manufacturer to facilitate sleep, relaxation, or the feeding of children, or to help children with sucking or teething.
 2. «Children» means persons 12 years of age or less.
 3. «Toy» means a product designed or intended by the manufacturer to be used by children when they play.

Nel marzo del 2019 sono montate le polemiche per via dell'introduzione in due negozi del Regno Unito da parte della multinazionale irlandese di *fast fashion* Primax, affiliata all'Associated British Foods, di "gender neutral" changing room; le due filiali erano situate nel Kent (Stone) e nell'East Sussex (Hastings). Le *unisex fitting rooms* avrebbero fatto breccia. Mesi dopo sarebbero state introdotte dalla più grande catena inglese di vendita al dettaglio nel campo dell'abbigliamento (cosmetici, prodotti per la casa, generi alimentari ecc.), la britannica Marks & Spencer, ripetutamente contestata per la decisione intrapresa e boicottata da tante femministe fin dall'esordio della sua svolta 'neutralizzatrice':

Marks & Spencer has made its changing rooms unisex because it is striving to be inclusive and it wants everyone to feel comfortable in whichever changing room they want. Which means that a woman like me, who wants to try on clothes in an area where I know I won't encounter men if I step outside the cubicle to see how a garment moves when I walk, is now excluded from M&S.

There's evidence that when facilities are made unisex the number of sexual incidents goes up [...]

I think most ordinary men are horrified at the thought of unisex facilities. They're worried that they might cause offence or be mistakenly accused of predatory behaviour. On the other hand the changing rooms will be a magnet for all those men who get a transgressive thrill from going where they shouldn't and being just a few inches away from where a woman's changing her clothing.

I've contacted M&S and they just say they want to be inclusive and if anything happens to anyone in the changing room they'll take appropriate action. But why should anything inappropriate have to happen?

This year we're having guests for four days over Christmas and I would normally be spending at least £200 at M&S. This year I'll shop elsewhere instead. And I won't be buying gifts or clothes or home stuff from them either.

Will anyone join me in a boycott?².

Nel 2015 la Svenska Akademien ha ufficializzato l'entrata nello svedese del pronome personale *hen*, inserendolo fra i neologismi dell'edizione di quell'anno del dizionario ufficiale della lingua nazionale, aggiornato di decennio in decennio. *Hen* contrassegna la neutralità di genere, in opposizione al maschile (*han*, «lui») e al femminile (*hon*, «lei»), e può attribuirsi anche a un'identità transizionale. In italiano, scartati *lai* o *loi* (a tipizza il genere femminile, o il genere maschile), ed escluso *lii* per analoghi motivi (–i è l'uscita del plurale regolare dei nomi in –o), si è imboccata la strada del *loi*. In Francia a tenere banco è stato ultimamente *iel* (l'esito neutro della contrazione del maschile *il* e del femminile *elle*), di cui circolano da tempo diverse varianti: *yel*, *ael*, *ielle* ecc. La forma è fini-

² Cfr. «That damn woman, AIBU to Want to Boycott M&S?» (<https://www.jkrowling.com>).

ta nell'edizione on line del *Petit Robert*: «RARE. Pronom personnel sujet de la troisième personne du singulier (iel) et du pluriel (iels), employé pour évoquer une personne quel que soit son genre»³. A criticare la scelta del principale dizionario francese, plaudita da Élisabeth Moreno, ministra per le Pari opportunità, è stata anche Brigitte Macron, consorte del premier.

Nel 2017 la Corte costituzionale federale tedesca (*Bundesverfassungsgericht*) ha sancito, per intersessuali e senza genere, il riconoscimento di diritto del loro stato ibrido su un certificato di nascita, e dal 2019 è buona pratica che un annuncio di lavoro, in aggiunta alla dicotomia fra maschile (*männlich*) e femminile (*weiblich*), contempli una terza opzione:

- a) *m/w/a* (= *anders*, «altro»);
- b) *m/w/d* (= *divers*, «differente», «diverso»);
- c) *m/w/gn* (= *geschlechtsneutral*, «di genere neutro»);
- d) *m/w/i* (= *intersexuell*);
- e) *m/w/x* (oppure *).

Fin qui nulla da eccepire, tutt'altro. Quando però una giusta rivendicazione si trasforma in un tentativo di irreggimentazione, nell'assoggettamento a una «dittatura del segno» che punisca chiunque si rifiuti di sottostarvi, e la questione investa per giunta i delicati settori della formazione, dell'istruzione o dell'informazione, la faccenda prende un'altra piega. Il 16 settembre 2021 il quotidiano *Augsburger Allgemeine* ha riportato una dichiarazione del primo ministro bavarese Markus Söder. Il *leader* della Christlich-Soziale Union (CSU) si è espresso contro la presunta penalizzazione degli studenti «binaristi» di alcune università locali, riluttanti a neutralizzare nello scritto l'alternanza di genere tra maschile e femminile. Gli studenti, nel disattendere le indicazioni contenute nelle linee guida diramate dai loro atenei, comprendenti il ricorso agli «asterischi di genere» (*Gendersternchen*), avrebbero maturato agli esami un voto più basso rispetto ai loro colleghi inclusivi. Gli atenei bavaresi hanno negato, ma se le cose fossero andate esattamente così, ci sarebbe da preoccuparsi.

Il 19 maggio 2021 Demi Lovato, bisessuale al primo stadio, *genderfluid* al secondo, *non-binary* al terzo, nell'inaugurare un nuovo podcast (*4D with Demi Lovato*) ha annunciato di aver deciso di abbandonare per sé, da *gender neutral* o *non-conforming*, i pronomi soggetto/oggetto *he/him* e *she/her*. Il rimpiazzo non è il neutro corrispondente *it*, non codificato dall'inglese, bensì *they/them*. Da quel momento in poi, per gentilezza, ci si sarebbe dovuti rivolgere alla cantautrice americana col *singular they*, proclamato nel 2019 parola dell'anno dal *Merriam-Webster Dictionary*. Un «loro» di antica tradizione, ma viene il dubbio, dati i precedenti, di essere al cospetto di un concentrato di identità. Demi Lovato non è stata comunque la prima a sposare il *singular they*. A precederla, nel 2019, era stato il cantautore britannico Sam Smith.

³ Cfr. «Le Robert. Dico en ligne» (<https://dictionnaire.lerobert.com>, s.v.).

Consigliano le nuove *Gender-Inclusive/Non-Sexist Language Guidelines and Resources*, rilasciate nell'ottobre del 2021, prodotte dall'Office for Equity, Diversity, and Inclusion dell'Università di Pittsburgh (una «resource for [...] community to voluntarily use in their communication with their classmates and colleagues»)⁴:

- di fare attenzione al *misgendering*, presupponendo di riconoscere l'identità di genere di ogni studente in base al suo aspetto;
- di non lasciar pensare, nelle discussioni in aula, che una certa attività lavorativa possa essere svolta soltanto da uomini o il mondo sia composto di soli uomini ed eterosessuali, facendo perciò esempi di «women, gender non-conforming [...] and LGBT-identified people»;
- di evitare di fare l'appello e di non rivolgersi a uno studente o a una studentessa, il primo giorno di lezione, con un nome o un pronome in cui potrebbe non riconoscersi, e di far sì che siano invece gli allievi a presentarsi oppure scrivano i nomi e i pronomi con cui chiedono che ci si rivolga a loro;
- di sostituire parole ed espressioni sessiste con altre non sessiste: *umankind*, anziché *mankind*; *chair* (o *chairperson*), anziché *chairman*; *first year student*, anziché *freshman*; *lower division/upper division undergraduate**, anziché *upperclassmen/lowerclassmen*; *administrator*, anziché *secretary* (o *clerk*); *colleagues, guests, all, yinz, friends, people, students, folks*, anziché *ladies and gentlemen*; *ombuds* (o *ombudsperson*), anziché *ombudsman*;
- di utilizzare pronomi e aggettivi *gender-inclusive*: *they* (pronome soggetto)/*them* (pronome oggetto) // *ze* (o *zie*)/*zim*; *their* (aggettivo possessivo)/*theirs* (pronome possessivo) // *zir/zirs*; *themselves* (o *themself*) (pronome riflessivo) // *zirself*. «Sometimes an individual might share that they use multiple pronoun sets. For example, “My name is Ely and my pronouns are *she/her* or *they/them*[”]. It is important to check in with individuals about how they want others to refer to them and not assume».

2. Una questione tutta italiana. L'«e» ribaltata (e dintorni)

Nella trascrizione di un'intervista per il *Corriere della Sera* (14 novembre 2021) l'eco-filosofo americano Timothy Morton ha reclamato, per rispetto della sua identità *non-binary*, la giusta marca di genere, e l'intervistatrice l'ha così riportato nel testo come *filosof**. In italiano qualunque nome si porta però dietro i necessari accordi grammaticali (con articoli, preposizioni articolate, pronomi, aggettivi e participi passati), e se la giornalista avesse adottato lo schwa in modo sistematico ne sarebbe potuta uscire una premessa all'intervista scritta in questa maniera: «Lə filosofə non binariə americanə Timothy Morton è statə irremovibile, ha voluto che ci rivolgessimo a ləi come stiamo facendo».

Nessuna lingua può sottrarsi alla rappresentazione del reale, e un dizionario italiano che decida di ammettere al suo interno, in aggiunta a quelli «filosessua-

⁴ Cfr. il documento nel sito dell'Università di Pittsburgh (<https://www.wstudies.pitt.edu/>).

li» (*omosessuale, eterosessuale, bisessuale*), i termini «filoaffettivi» (*omoaffettivo, eteroaffettivo, biaffettivo, transizionante, panaffettivo*), compie il suo dovere di registrazione di una pressante e significativa famiglia di parole. Un'innovazione grammaticale ha però un impatto ben diverso da un neologismo. Sovrapporre in questo caso, in modo semplicistico, due piani che vanno invece tenuti ben distinti – uno «strutturale» (tecnico-linguistico) e l'altro «sovrastrutturale» (socioculturale) – fa sì che le strutture di un idioma, soprattutto se stratificate nel tempo, si pieghino ad assecondare, nell'economia di crescita di un'intera collettività di parlanti e di scriventi, i desideri di chi pretende, contro ogni logica e il più elementare buon senso, cambiamenti *d'emblée* che sconvolgerebbero o incrinerebbero il sistema linguistico finendo per rendere ardua perfino la semplice decodifica di un'informazione. Quando poi quell'innovazione, con la scusa dell'inclusione, finisce per infiltrarsi in un atto pubblico, o in un qualunque altro testo emanato o prodotto da un soggetto pubblico, penetrandovi in modo pervasivo, l'avallo istituzionale – si trattasse anche solo di un intervento sui *social* – deve suonare come un serio campanello d'allarme. Il genere naturale è una cosa, il genere grammaticale un'altra. L'italiano – come tante altre lingue – contempla solo due generi: il maschile e il femminile. Il neutro, rare eccezioni a parte, non è previsto dal sistema. Fra le singolarità che non rispondono alla norma c'è uno sparuto numero di femminili plurali con valore collettivo, ormai del tutto improduttivi, residui del neutro plurale latino: *braccia, corna, dita, mura, uova* ecc.

Nell'aprile del 2021 la Regione Lombardia, nel rilanciare un bando dal suo *account* ufficiale Instagram, ha usato malamente l'asterisco nel seguente post (poi rimosso dopo le reazioni irridenti dei navigatori virtuali): «Sei un giovane artist* [semmai: «un* giovane artista»] o fai parte di un collettivo artistico?». Pochi mesi dopo la Scuola Normale Superiore di Pisa, all'apertura dell'anno accademico, in un post su *Facebook* (e in un *tweet*) rimosso a distanza di qualche ora, ha dato il «benvenuto ai 72 nuovi *allievi* e *allieve* entrate a far parte della comunità della Normale»; un caloroso *benvenuto*, si aggiungeva, «da parte del personale docente, di allievø ed ex allievø e del personale tecnico». Nel dicembre dello stesso 2021 sulla campagna inclusiva promossa da Valeria Fili, docente di Diritto del lavoro all'Università di Udine e (dal 2019) delegata del Rettore alle Pari opportunità, scoppia la polemica. «Cresce per tutt* e con tutt*. Uniud è inclusiva», scrive l'ateneo; «Pover* universit* di Udin*, la stoltezz* ti ha toccat*», replica in un *tweet* un intellettuale, Giordano Bruno Guerri; «Speriamo proprio di no» rincara la dose la Fondazione Luigi Einaudi, con riferimento al (*song*) *brand* («Hic sunt futura») dell'università friulana.

Il collettivo «menelique», editore di un bimestrale di critica politica dallo stesso nome, ha introdotto la *e* rovesciata nel sesto numero del *magazine* del 2021. Il 7 settembre, presso l'editore Mondadori, era intanto uscito il primo romanzo con lo schwa (Murgia, Tagliaferri 2021) e prima ancora, il 15 maggio, era nato un gruppo pubblico su *Facebook* di perorazione alla causa: «Italiano inclusivo agènere», fondato da Cesco Reale, rappresentante dell'Associazione Mondiale di Esperanto presso le Nazioni Unite. La Apple ha reso disponibile lo schwa nel quindicesimo aggiornamento del sistema operativo iOS per iPhone e iPod

touch, rilasciato il 20 settembre 2021. La casa editrice fiorentina Effequ, dopo averlo introdotto nella traduzione dal portoghese di un saggio di una femminista brasiliana, Márcia Tiburi (2020), per rendere in italiano (*tutta*) il neutro *todos* (né *todos*, né *todas*), ha aperto nell'aprile del 2022 una collana di microsaggi di poche pagine («Scatoline») – da un minimo di otto a un massimo di dodici – destinata a «bambinæ dai 5 anni in su».

Ha confessato lo scrittore Maurizio Maggiani in un articolo di giornale del 5 luglio 2021⁵ (*Politicamente corretto. Maurizio Maggiani: «Io non sono un asterisco»*):

Ho ricevuto un invito a una manifestazione culturale piena di buona volontà indirizzato a un asterisco, car* amic*. Non andrò, io non sono un asterisco, ho solo qualche modesta certezza su me medesimo ma so per certo che non necessito di un richiamo a fondo pagina, posso essere caro e forse anche amico, ma non un impronunciabile*.

Da un intervento postato in un gruppo *Facebook*:

Ciao a *tuttu*, voglio cambiare la mia medica di base, ne cerco una antifascista, antirazzista e non-obiettrice, che abbia una prospettiva affermativa anziché patologizzante nei confronti delle persone trans, che incoraggi *lu* pazienti e che sia vegana.

Lo schwa, l'asterisco o le forme in *-u* evidenziate qui in corsivo, che potrebbero uscire dalla penna (o dalla bocca) di uno scrivente (o di un parlante) sardo o siciliano, non esauriscono il quadro delle possibilità espressive caldegiate dai sostenitori di una lingua italiana inclusiva. Un italiano che volesse scrivere ai suoi colleghi e alle sue colleghe di lavoro, anzi, avrebbe solo l'imbarazzo della scelta:

- Caro collega, cara collega: *Car** collega, *Caro/a* collega, *Car@* collega, *Caro-a* collega, *Caro(a)* collega, *Carx* collega, *Caro.a* collega, *Caro-a* collega, *Car'* collega ecc.;
- Cari colleghi, care colleghe: *Car** colleg*h**, *Carə* colleg*h*ə, *Cary* colleg*h*y, *Carei* colleg*h*ei (o *Carie* colleg*h*ie), *Carz* colleg*z* ecc.

Il 3 dell'ultimo esempio non è un tre (3). È invece uno schwa «lungo»; un po' più aperto di ə, come nell'inglese *bird* [bɜːd], è un espediente architettato per il plurale al fine di distinguerlo dal singolare: *andato/a* → *andata*; *andati/e* → *andats*. Lo schwa (ə) e lo schwa lungo (ɜ) sono finiti anche in sei verbali redatti da una Commissione per l'Abilitazione Scientifica Nazionale alle funzioni di professore universitario di prima e seconda fascia (settore concorsuale: 13/B3, Organizzazione Aziendale). Entrambi i segni compaiono nei giudizi collegiali sui candidati, e in quelli formulati singolarmente dal Presidente, dal Segretario e dal commissario Maurizio Decastri (nei giudizi di quest'ultimo, però, in un unico caso, con riferimento a un solo candidato) (Arcangeli 2022b):

⁵ Cfr. «la Repubblica» (<https://bit.ly/49BGmSI>).

«Professorə Associatə»; «è valutatə»; «professorə di I fascia»; «Abilitatə»; autorə singolə; «sono presenti coautorə»; «autorə singolə»; «con più di tre autorə»; «esame dellə candidatə»; «componentə della commissione» ecc.

Atti risibili, in cui leggiamo altresì:

«i Professorə»; «le candidatə»; «commissario»; «ciascun Commissariə»; «ciascun candidato»; «Professorə Associatə»; «professore (/professorə) universitario»; «unə o più autorə dotati di ISBN»

anziché: «lə Professorə»; «lə candidatə»; «commissariə»; «ciascunə Commissariə»; «ciascunə candidatə»; «Professorə Associatə»; «professorə universitariə»; «unə o più autorə dotatə di ISBN».

Scelte dunque incoerenti, in sconclusionato avvicendamento con le soluzioni pienamente normative e, come non bastasse, oltre i limiti consentiti dalle parole interessate. *Componentə della commissione* non ha ragion d'essere perché *componenti* – al pari del singolare *componente*: *il componente/la componente* – è una forma ambigenere.

PROCEDURA PER IL CONSEGUIMENTO DELL'ABILITAZIONE SCIENTIFICA NAZIONALE ALLE FUNZIONI DI PROFESSORE UNIVERSITARIO DI PRIMA E SECONDA FASCIA (D.D. 553/2021 come rettificato da D.D. 589/2021) PER IL SETTORE CONCORSUALE 13/B3 - Organizzazione Aziendale

VERBALE N. 2 del 02/12/2021

Il giorno 02/12/2021 alle ore 11:00 si insedia la Commissione nazionale per l'Abilitazione Scientifica Nazionale alle funzioni di professore universitario di prima e seconda fascia del Settore Concorsuale 13/B3 Organizzazione aziendale, nominata con Decreto Direttoriale n. 1611 del 18/07/2021.

Sono presenti i Professori:

Prof. Luigi Maria SICCA	Università di Napoli	(Presidente)
Prof. Alessio Maria BRACCINI	Università degli Studi della Toscana	(Segretario)
Prof. Maurizio DECASTRI	Università di Roma "Tor Vergata"	
Prof. Edoardo Ezio DELLA TORRE	Università di Bergamo	
Prof. ssa Teresina TORRE	Università di Genova	

La riunione odierna si svolge presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II", Dipartimento di Economia Management e Istruzioni come richiesto dalla Commissione e autorizzato dal Direttore Generale del MUR con RU 015325 del 10/11/2021, ai sensi dell'articolo 5, comma 1, quarto periodo, del D.P.R. n. 95/2016.

La Commissione accede per via telematica alle domande, all'elenco dei titoli e delle pubblicazioni scientifiche nonché alla relativa documentazione presentata dalle candidati attraverso la piattaforma informatica predisposta dal Ministero dell'Università e della Ricerca, utilizzando i codici di accesso attribuiti e comunicati a ciascun Commissaria.

Ciascuno dei componenti della Commissione, presa visione delle domande, dichiara di non avere relazioni di parentela e/o di affinità, entro il 4° grado incluso, di non avere un rapporto di unione civile tra persone dello stesso sesso e che non sussistono cause d'incompatibilità ai sensi dell'art. 51 c.p.c. con le candidati che hanno presentato domanda per il presente quadrimestre di valutazione.

La Commissione avvia l'esame dei titoli e delle pubblicazioni delle persone che si candidano all'abilitazione alle funzioni di professore I fascia.

La Commissione, in particolare, procede all'esame delle candidati di I fascia: Roberta Cuel, Vittorio D'Amato, Elisabetta Marafioti, Lucia Marchegiani.

Figura 1 – Verbale.

Condivido alla lettera quanto scritto da Claudio Marazzini, che era ancora presidente dell'Accademia della Crusca (l'avrebbe poi sostituito Paolo D'Achille), in un intervento giornalistico a supporto di una petizione contro lo schwa – l'ho promossa io stesso, dopo un mio post polemico su *Facebook* del 25 gennaio –, sottoscritta anche da lui, che ha superato le 23.000 firme (Arcangeli 2022b).

Mi ha sempre stupito che i seguaci di queste innovazioni non si curino della coerenza dei risultati. Nel recente programma elettorale di un sindaco, veniva rigorosamente rispettata la duplicazione di genere per «studenti e studentesse», «cittadini e cittadine», ma la medesima distinzione, pur sei verbali galeotti 17 facile e accettabile, cadeva per i «professionisti» e i «commercianti». In un libretto del 2018 intitolato «Studenti e studentesse. Guida per l'uso», realizzato dall'Ufficio Relazioni con il pubblico del Miur, comparivano forme come «la/il bull@», «degli student@», ma poi «i genitori», «il Collegio dei docenti», «il Dirigente scolastico». [...] L'innovazione viene dunque usata a caso, in maniera intermittente, persino nelle combinazioni elementari. Per testi complessi, il risultato sarebbe l'assoluta oscurità comunicativa. I nuovi segni occulterebbero rapporti grammaticali e nessi tra le parole. Il testo diventerebbe indecifrabile. L'applicazione coerente costringerebbe a uno sforzo di fatto impossibile, e ciò svela la natura squisitamente provocatoria di tali proposte di riforma linguistica.

Questo il testo della petizione, lanciata su sollecitazione di un amico e collega, lo storico Angelo d'Orsi, perché nel frattempo era spuntato dalla Rete uno dei sei verbali incriminati (cfr. Fig. 1).

Siamo di fronte a una pericolosa deriva, spacciata per anelito d'inclusività da incompetenti in materia linguistica, che vorrebbe riformare l'italiano a suon di schwa. I promotori dell'ennesima follia, bandita sotto le insegne del politicamente corretto, pur consapevoli che l'uso della «e rovesciata» non si potrebbe mai applicare alla lingua italiana in modo sistematico, predicano regole inaccettabili, col rischio di arrecare seri danni anche a carico di chi soffre di dislessia e di altri disturbi neuroatipici. I fautori dello schwa, proposta di una minoranza che pretende di imporre la sua legge a un'intera comunità di parlanti e di scriventi, esortano a sostituire i pronomi personali *lui* e *lei* con *lɛi*, e sostengono che le forme inclusive di *direttore* o *pittore*, *autore* o *lettore* debbano essere *direttorə* e *pittorə*, *autorə* e *lettorə*, sancendo di fatto la morte di *direttrice* e *pittrice*, *autrice* e *lettrice*. Ci sono voluti secoli per arrivare a molti di questi femminili. Nel latino classico *pictrix*, come femminile di *pictor*, non esisteva. Una donna che facesse la pittrice, nell'antica Roma, doveva accontentarsi di perifrasi come *pingendi artifex* («artista in campo pittorico»). C'è anche chi va ben oltre. Gli articoli determinativi *il*, *lo*, *la*, poiché l'italiano antico, in usi che oggi richiedono *il*, poteva prevedere al maschile singolare la variante *lo*, si pretende che convergano sull'unica forma *lə*, e i rispettivi plurali (*i*, *gli*, *le*) che confluiscono in *l3*, col secondo carattere che non è un 3 ma uno schwa lungo. Entrambi i segni, lo schwa e lo schwa lungo, sono perfino finiti in ben 6 verbali redatti da una Commissione per l'abilitazione scientifica nazionale alle funzioni di professore universitario di prima e seconda fascia.

Lo schwa e altri simboli (slash, asterischi, chioccioline, ecc.), oppure specifici suoni (come la *u* in *Caru tuttu*, per «Cari tutti, care tutte»), che si vorrebbe introdurre a modificare l'uso linguistico italiano corrente, non sono motivati da reali richieste di cambiamento. Sono invece il frutto di un perbenismo, superficiale e modaiolo, intenzionato ad azzerare secoli e secoli di evoluzione linguistica e culturale con la scusa dell'inclusività. Lo schwa, secondo i sostenitori della sua causa, avrebbe anche il vantaggio di essere pronunciabile. Il suono è quello di una vocale intermedia, e gli effetti, se non fossero drammatici, apparirebbero involontariamente comici. Peculiare di diversi dialetti italiani, e molto familiare alla lingua inglese, lo schwa, stante la limitazione posta al suo utilizzo (la posizione finale), trasformerebbe l'intera penisola, se lo adottassimo, in una terra di mezzo compresa pressappoco fra l'Abruzzo, il Lazio meridionale e il calabrese dell'area di Cosenza.

Maurizio Decastri ha provato a rispondere del suo operato replicando, in un goffo pezzo apparso sul sito del *Corriere della Sera* ("La petizione contro lo schwa? «Non sarà un gruppo di intellettuali a fermare la vitalità della lingua»", 10 febbraio), a un articolo di Gian Antonio Stella ("Le firme degli intellettuali. Rivolta contro lo 'schwa'", 8 febbraio) uscito sull'edizione cartacea del medesimo quotidiano. Il professore, intanto, parla di un solo verbale (i verbali interessati sono sei, come ho detto) e dice di trovare «curioso» che una petizione gli dica cosa può dire e come dirlo. Nessuno sta parlando di ciò che non si può dire in un documento pubblico, ma del modo in cui lo si dice se sono in questione usi linguistici scellerati, che violano le regole ortografiche e fonomorfolgiche dell'italiano. Usi da censurare senza pietà. Diversamente, se un giorno qualcuno decidesse di redigere un atto di un'amministrazione centrale dello Stato in *emoji*, o in volgare duecentesco, o disseminasse il testo di *ke*, *xké* o *qlcl*, in sostituzione di *che*, *perché*, *qualcuno*, nessuno potrebbe più obiettare alcunché. La sua Commissione, aggiunge Decastri, non avrebbe avuto sufficienti competenze «metalinguistiche» (!) per usare bene lo schwa – ce ne siamo accorti, visti i risultati –, e avrebbe dimenticato che in italiano ci sono utili parole ambigene (come *persona*).

Prendiamo atto della parziale ammissione di colpa, ma cosa c'entra tutto questo con lo schwa? Se c'era l'unanime volontà dei commissari di dare cittadinanza, nei loro verbali, anche al genere femminile, evitando il maschile sovraesteso, sarebbe bastato riferirsi ai *candidati* e alle *candidate*, agli *autori* e alle *autrici* e così via. Si poteva semplicemente parlare di persone. Cosa c'entra, ripetiamolo, l'*e* capovolta?

Staremmo poi discutendo, secondo Maurizio Decastri, di segni grafici privi di corrispondenza nel parlato, un'affermazione palesemente falsa. La scelta dello schwa, continua Decastri, è stata conseguente al senso di una comunità universitaria al passo coi tempi (aperta, inclusiva, rispettosa della diversità delle persone).

Bene. Immaginiamo allora che tutti e cinque i membri della Commissione per l'Abilitazione Scientifica Nazionale di cui parliamo siano portatori di

identità non binarie, e dobbiamo pensare lo siano anche i candidati e le candidate esaminate. Perché, nei giudizi collegiali formulati nei loro confronti, e in quelli individuali redatti da Presidente e Segretario, ci si rivolge a tutti come fossero *genderless*: Roberta Cuel, «Professorə Associatə di Organizzazione Aziendale (13/B3) presso l'Università degli Studi di Trento dal 01/10/2014», non viene «abili[t]atə» e, con riferimento a uno dei titoli richiesti, è «valutatə positivamente poiché raggiunge due valori soglia su tre»; anche Vittorio D'Amato, «Professorə Associatə di Organizzazione Aziendale (13/B3) presso l'Università Carlo Cattaneo LIUC dal 01/01/2021», non viene «abilitatə» e, con riferimento allo stesso titolo, «è valutatə positivamente poiché raggiunge tre valori soglia su tre»; Elisabetta Marafioti, «Professorə Associatə di Economia Aziendale (13/B1) presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca dal 01/03/2015», viene invece «abilitatə» (anche lei, con riferimento al solito titolo, è «valutatə positivamente poiché raggiunge due valori soglia su tre») e, in tre pubblicazioni, «appare come autorə singolə»; stessa sorte per Lucia Marchegiani, «Professorə Associatə di Organizzazione Aziendale (13/B3) presso l'Università degli Studi di Roma Tre dal 01/02/2018», anche lei «abilitatə» (e, sempre con riferimento al medesimo titolo, «valutatə positivamente poiché raggiunge tre valori soglia su tre»).

Il 100% di candidati non binari?

3. Lo schwa. Storia e varie vicende di un segno

La parola *schwa*, adattata in italiano nella forma *scevà*, è l'acclimatamento tedesco di un termine di origine ebraica: *shěvā* [ʃə'wa]; il vocabolo, un probabile derivato di *shaw* («niente», «nulla»), è riferito dall'ebraico di epoca medievale a un simboletto rappresentato, nella tradizione biblica masoretica, da due punti verticali apposti sotto un carattere – perlopiù una consonante – al fine di segnalare l'assenza di una vocale successiva (*shěvā quiescente*) o la presenza di una vocale di quantità brevissima (*shěvā mobile*), anche in abbinamento (*shěvā composto*) ad alcuni grafemi vocalici: *pataḥ* (/a/), *segōl* (/ε/) e *qameṣ/qamaṣ* (/ɔ/).

Nel 1821 il linguista Johann Andreas Schmeller, impegnato nella stesura di una grammatica del tedesco di varietà bavarese, necessitando di un simbolo che indicasse una vocale ultrabreve, di cui avvertiva la vicinanza allo schwa ebraico, ideò l'*e* rovesciata. Un po' di anni dopo il fonetista britannico Alexander John Ellis l'avrebbe applicato a una vocale indistinta dell'inglese, e L'Association phonétique internationale, nata a Parigi nel 1886, l'avrebbe quindi introdotto fra i simboli dell'Alphabet Phonétique International (API) per rappresentare una vocale neutra centrale.

È stata anche ipotizzata l'esistenza di uno schwa, per l'arioeuropeo comune, per via dell'emersione di un doppio esito vocalico, da una parte *ī* (sanscr. *pītar*) e dall'altra *ǣ* (gr. *πατήρ*, lat. *pāter*; cfr. ingl. *father*, ted. *Vater* ecc.), che consentirebbe di risalire, in un'ottica comparativo-ricostruttiva, a una vocale centrale media. Alcune variazioni vocaliche del greco hanno però fatto postulare tre diversi suoni neutri, ognuno dei quali responsabile di altrettante brevi (*ε, ǣ, o*),

laddove le corrispondenti lunghe (η , \bar{a} , ω) sarebbero il risultato della contrazione dei dittonghi $e\bar{a}1$, $e\bar{a}2$, $e\bar{a}3$.

Nell'aprile del 2015 un informatico italiano, Luca Boschetto, sottrae lo schwa al ristretto ambito della ricerca accademica per importarlo in un progetto di «Italiano inclusivo». Prima pubblica online un articolo (*Proposta per l'introduzione della schwa come desinenza per un italiano neutro rispetto al genere, o italiano inclusivo*)⁶ e cinque anni dopo realizza un sito, in rete dall'inizio del 2020, dove spiega in questo modo la nascita e le motivazioni della sua iniziativa:

L'italiano inclusivo è una proposta di estensione della lingua italiana per superare le limitazioni di una lingua fortemente caratterizzata per genere, con tutto ciò che ne consegue: impossibilità di parlare di sé o di altre persone senza menzionare il genere, impossibilità di parlare di persone che non si identificano in uno dei due generi binari.

L'italiano inclusivo è una lingua che permette di parlare di tutti senza escludere nessuna.

Con l'aggiunta di soli due caratteri, la *schwa* per il singolare (ə) e la *schwa lunga* per il plurale (ɜ), entrambe scrivibili con semplicità con gli strumenti che proponiamo ed entrambe pronunciabili, si risolvono tutti i problemi presenti nelle attuali soluzioni inclusive finora utilizzate. In questo sito cerchiamo di esporre i motivi per i quali una modifica del genere è necessaria, come si scrive, come si pronuncia, quali sono gli strumenti per scriverlo, qual è la sua storia, nonché un accenno a come si stanno evolvendo le altre lingue per indirizzare la stessa necessità.

Com'è nato

L'Italiano Inclusivo è nato dalla considerazione di Luca Boschetto, un appassionato di temi relativi all'inclusività di genere e linguistica, che, dopo aver sperimentato di persona le modifiche recentemente utilizzate in lingua inglese per renderla inclusiva, si è reso conto che l'italiano aveva bisogno di un intervento più radicale, a causa della natura flessiva della lingua stessa, e che le soluzioni finora adottate (asterischi, chiocciole, alternanza, uso della *u* [...]) non erano sufficienti.

Ora, poiché l'italiano antico, in usi che oggi richiedono *il*, poteva prevedere per il maschile anche *lo*, la soluzione per il singolare dell'articolo determinativo è semplice: la migliore mediazione possibile fra *il*, *lo* e *la* è indubbiamente *lə*. E al plurale? Qui la scelta di far confluire in *lɜ* le forme *i*, *gli*, *le* è assai meno immediata e poco ragionevole. Nella Figura 2 il modello viene applicato da Boschetto al *lei*, all'articolo determinativo e indeterminativo e ad alcuni casi riguardanti la categoria del nome e le preposizioni articolate.

⁶ Cfr. <https://bit.ly/3uYKnRU> (<https://docs.google.com/> e il sito Internet «Italiano Inclusivo. Una lingua che non discrimina per genere» (<https://italianoinclusivo.it>).

Caso	Femminile	Maschile	Inclusivo
Sostantivi regolari	maestra maestre	maestro maestri	maestra maestrɜ
Sostantivi irregolari	poetessa ¹ eroina pittrici	poeta eroe pittori	poeta ¹ eroə pittorɜ
Parole ambigenere / epicene	un'artista la poeta ²	un artista il poeta	un*artista lə poeta ²
Articoli	la una le	il/lo un/uno i/gli	lə unə lɜ
Preposizioni articolate	della delle	del/dello dei/degli	della dellɜ
Pronome pers., 3ª p. sing.	lei	lui	ləi

¹ Questo è il caso nel quale poeta viene considerata una parola non epicena

² Questo è il caso nel quale poeta viene considerata una parola epicena

Figura 2 – Modello proposto da Luca Boschetto.

Ecco le spiegazioni fornite per i nomi maschili i cui corrispondenti femminili terminino in *-ina*, *-ice* o *-essa* e per i vocaboli epiceni:

Per le [...] parole a declinazione complessa, ovvero quelle in cui al femminile alla radice non viene cambiata solo desinenza ma viene aggiunto *-essa*, o *-ice*, o *-ina*, proponiamo di usare la radice della parola e aggiungere la desinenza inclusiva, singolare o plurale a seconda del caso. Pertanto, ad esempio, *eroe/eroina* sarà declinato come *eroə*; *pittori/pittrici* sarà declinato come *pittorɜ*; *poeta/poetessa* sarà declinato come *poeta*. (Si noti tuttavia che alcuni preferiscono utilizzare *poeta* come parola epicena, ovvero invariante al maschile e al femminile e quindi, in questo caso: *il poeta, la poeta, lə poeta*). [...]

Un caso molto particolare è quello della declinazione delle parole ambigenere o epicene (quelle, cioè, che non cambiano forma a seconda della declinazione di genere) e che cominciano per vocale. In quest'unico caso, come proposta possibile, potremmo usare il buon vecchio asterisco, anche se con una funzione diversa da quella 'solita' nell'altra forma di italiano inclusivo comunemente utilizzata. Questo è dovuto al fatto che, in italiano non inclusivo, scriveremmo, ad esempio:

- un artista (al maschile),
- un'artista (al femminile).

Quindi tutto ciò che cambia è solamente l'apostrofo, mentre la vocale manca nell'articolo al maschile e quella femminile viene elisa. Mettere la schwa sull'articolo nel solo caso della declinazione inclusiva («unə artista») creerebbe un'asimmetria rispetto alle due declinazioni binarie. Eliderla, come si fa per il

femminile, creerebbe una grafia identica al femminile e, quindi, non renderebbe chiaro che si sta usando la declinazione inclusiva (e non vorremo mica tornare a una forma declinata per genere sovraestesa, anche se in questo caso al femminile, come si fa ora col maschile sovraesteso?).

La soluzione proposta, quindi, è quella di scrivere:

– un*artista.

Fra l'altro in questo caso l'asterisco, per come è graficamente rappresentato nella maggior parte dei font, è perfettamente accettabile in sostituzione dell'apostrofo, cosa che invece può risultare sgradevole quando viene utilizzato come declinazione inclusiva, perché non 'siede' nelle parole in una posizione analoga alle normali lettere. Ma sappiamo bene che questo non è l'unico aspetto critico, e sicuramente di gran lunga non il più importante, dell'uso dell'asterisco in senso inclusivo⁷.

Va da sé che un modello del genere sia improponibile. Soluzioni percorribili per l'inclusività – ammesso che ce ne siano di realmente soddisfacenti – sono da individuare altrove.

4. I soliti conservatori? Non proprio

Il 24 febbraio 2021, sul quotidiano «Domani», la filosofa politica Giorgia Serughetti, in un pezzo che ha lambito anche l'accesa polemica sullo schwa (*Il contrattacco conservatore ha alleati a sinistra*)⁸, ha sostenuto che il «contrattacco conservatore», quanto ai diritti di rappresentanza rivendicati dalle donne e dalle minoranze di genere, incontrerebbe il favore dell'opinione pubblica soprattutto grazie alla sponda offerta da una sinistra italiana divisa. Su questi temi una parte dei progressisti, oltre a impostare tipicamente il dibattito sulla retorica della vittima e sulla sopravvalutazione del potere altrui (sarebbero entrambe cose di destra), dimostrerebbe la sua opposizione al cambiamento.

Se è pur vero che il pensiero profondo sulla percezione della diversità sessuale come problema oltrepassa tuttora il territorio segnato da reazionari e conservatori, né si può negare l'antifemminismo di una certa sinistra «storica», dovremo però cercare anzitutto di capire quali sono le resistenze al cambiamento di cui stiamo parlando. La questione, da una prospettiva di sinistra, non può essere posta nei termini della persistenza di un vecchio retaggio culturale duro a morire. Il problema reale consiste invece in un elitarismo *radical chic* che pretende di affrontare la questione dei diritti nutrendosi degli eccessi di un *politically correct* il cui scopo innegozicabile è manomettere d'un botto, fino all'eradicazione finale sostenuta dalla *cancel culture*, secoli di evoluzione, elaborazione e metabolizzazione culturale (non importa se linguistica, artistica, sociale o altro). Solo un ingenuo potrebbe davvero pensare che i progressisti stiano portando

⁷ Cfr. la sezione «Come si scrive» (<https://italianoinclusivo.it>).

⁸ Cfr. il sito del quotidiano (<https://bit.ly/3uVyhqc>) (<https://www.editorialedomani.it/>).

acqua al mare dei conservatori, o gli stiano tirando perfino la volata. Il punto è un altro: la sinistra *mainstream*, spalleggiata dal rumoroso antagonismo ‘periferico’ di frange estremiste, espressione di una pericolosa deriva autoritaria, è cambiata a tal punto da apparire irriconoscibile. Non è poi così diversa, la ‘sinistra organica’ italiana, dall’anglofona sinistra retroattiva, puritana e integralista, che abbatte le statue di Colombo o fa calare implacabile la scure della censura su opere e autori del passato.

Nel 2017 sono stati pubblicati gli esiti di un sondaggio online, realizzato tra l’11 e il 12 ottobre di quell’anno, sulla conoscenza – e sulla percezione – della scrittura inclusiva da parte dei francesi: *L’écriture inclusive. La population française connaît-elle l’écriture inclusive? Quelle opinion en a-t-elle?* A rispondere all’intervista 1000 persone, dai 18 anni in su. A ognuno dei tre terzi del campione era stata sottoposta solo una delle tipologie di richieste – sovraestese, inclusive, promiscue – contemplate da un’apposita tabella:

- menzione di due conduttori di telegiornale, di due scrittori celebri, di due campioni olimpici;
- menzione di due conduttori o conduttrici di telegiornale, di due scrittori o scrittrici celebri, di due campioni o campionesse olimpiche;
- menzione di due persone impegnate nella conduzione di un telegiornale, di due persone famose per le loro opere scritte, di due persone vittoriose nei campionati olimpici.

Il dato più interessante, riscontrato per tutte e tre le categorie testate – conduttori, scrittori, campioni olimpici –, è un numero più alto di nomi femminili dati in risposta a una domanda inclusiva o epicena. La ragione è intuibile. La formulazione al maschile (*présentateur, écrivain, champion olympique*), ancorché da intendersi come ambigenere, ha attratto ‘meccanicamente’ un maggior numero di nomi di uomini rispetto alle altre due possibilità. Una questione non certo indifferente, ma se il rimedio proposto è di gran lunga peggiore del male bisogna allora alzare le barricate come hanno fatto proprio in Francia.

Il 4 maggio 2021 il ministro dell’Educazione nazionale, Jean-Michel Blanquer, ha inviato una circolare ai direttori amministrativi centrali, ai provveditori agli studi e al personale ministeriale. L’atto, nell’incoraggiare forme auspicabili di scrittura inclusiva, come il femminile dei nomi di professioni e mestieri, ne vietava altre, colpevoli, specie ai danni di allievi dislessici (ma anche disgrafici, o affetti da altri disturbi neuroatipici), di rendere più difficoltosa la lettura, oltretutto l’apprendimento, dell’idioma nazionale.

La storica Hélène Carrère d’Encausse, segretaria permanente dell’Académie française, e lo scrittore e critico letterario Marc Lambron, nella premessa al testo, hanno accusato gli inclusionisti più fanatici di brutalizzare, in teorie arbitrarie e prassi innegoziabili, i ritmi naturali dell’evoluzione linguistica. Nel 2017 un’altra circolare (22 novembre), diramata dal primo ministro Édouard Philippe, aveva invitato i membri del Governo a rinunciare all’*écriture inclusive* nei documenti ufficiali destinati al pubblico, per non pregiudicarne l’intelligibilità e la chiarezza. Fra i principali imputati, oggi come allora, il «punto mezzano» (*point médian*)

con l'identica funzione dello schwa o dello slash: *les étudiant·e·s* è senza dubbio un espediente rapido, sciolto, essenziale rispetto ad alternative epicene (*les personnes étudiantes*) o a soluzioni di raddoppio (*les étudiants et étudiantes*), ma ecco cosa potrebbe succedere contestualizzando: «*Hier tou·te·s les étudiant·e·s de Paris sont descendu·e·s dans la rue pour protester*». In italiano sarebbe anche peggio: «Ieri tutti-e gli-le studenti-esse di Parigi sono scesi-e in piazza per protestare».

L'Académie Française non è stata l'unica a reagire con decisione o fermezza alla *vague* linguistica disgregatrice: l'Accademia della Crusca ha censurato lo schwa e l'asterisco, e analoghi simboli 'opacizzanti', con un intervento del linguista Paolo D'Achille (*Un asterisco sul genere* del 24 settembre 2021)⁹. Anche la Real Academia Española ha bandito la chiocciolina e altri posticci segni grafici di mediazione come le lettere *x* ed *e* (*tod·x·s* o *tod·e·s*, per *todos* «tutti» e *tod·a·s* «tutte»). È legittimo chiedere al nostro interlocutore di venirci incontro, con le forme e le parole più adatte e rispettose possibili, se vogliamo ci venga riconosciuta la nostra identità in transizione, (ancora) incerta o fluttuante, ma le norme linguistiche di un'intera comunità nazionale non possono soggiacere a un radicalismo ideologico, non di rado aggressivo o prepotente, intenzionato a scardinarle nei suoi usi pubblici o istituzionali. Schwa, slash, asterischi ecc., non sono neologismi. Sono invece corpi estranei che violano le regole ortografiche e fonno-morfologiche di un idioma, attentando anche al resto – l'armatura sintattico-testuale – delle sue strutture portanti.

Decidere di agire sulla terminazione o sul corpo delle parole per occultare il genere [...] non equivale a intervenire solo sull'ortografia (non si tratta di cambiare una lettera, sostituendola con un simbolo più "neutro"): vuol dire intaccare in profondità la morfologia della nostra lingua, smagliandone anche la sintassi (che non può prescindere dalla regola dell'accordo) e la testualità (l'accordo delle parole, anche a distanza, è uno dei requisiti della buona formazione dei testi perché contribuisce alla coesione, cioè alla compattezza del discorso). Sarebbe comodo, certo, pensare di estendere un espediente "semplice" (facilmente accessibile oramai sulle tastiere alfanumeriche) per risolvere i nostri problemi di (in)tolleranza e convivenza civile, se non ci fosse una controindicazione tanto forte da agire come dissuasore: non solo avalleremmo una soluzione semplicistica, ma ci sottrarremmo alle regole grammaticali della nostra lingua, acquisite in modo libero e spontaneo da ogni parlante madrelingua. A differenza [...] dei femminili dei nomi di professione e carica come *sindaca*, *ministra*, *architetta*, *ingegnera*, formati secondo le regole della nostra lingua e perfettamente grammaticali (per quanto "nuovi" possano suonare alle nostre orecchie di parlanti), l'occultamento delle desinenze costituisce una forzatura del sistema. Forzatura che – nell'alimentare il nostro senso di appartenenza a una comunità ristretta in cui ci riconosciamo (di militanti per i diritti civili o di simpatizzanti verso la causa), o la nostra "distinzione sociale"

⁹ Cfr. l'articolo sul sito dell'Accademia della Crusca (<https://bit.ly/4ahejYL>) (<https://accademiaellacrusca.it/>).

(mostrandoci conformi alla “correttezza” sociale e politica imperante) – ci esilia dalla comunità più ampia di parlanti. [...] Usare una lingua rispettosa del genere e dei generi non vuol dire usare una lingua eslege e agrammaticale, ma sfruttare al meglio le risorse della lingua facendo proposte coerenti e sostenibili, sapendo dove collocare il limite degli interventi¹⁰.

Provvederà la selezione naturale innescata dall'autoprotezione linguistica, se non bastassero le posizioni ufficiali delle varie istituzioni preposte alla rappresentazione e alla tutela delle lingue nazionali, a sbarazzarci di bizzarri grafismi che nel caso dello schwa sono anche sonorizzabili. In questo modo complicando, anziché semplificando, le cose: un principio regolativo cardine nel funzionamento di una lingua è il risparmio; investe in prevalenza l'uso orale, e in italiano lo schwa si dimostra perciò antieconomico proprio a partire dalla sua apparente posizione di vantaggio rispetto alle varie alternative possibili.

La pronunciabilità della «*e* rovesciata» è condivisa dall'asterisco nell'uso tedesco, dove il segno, qua e là diffuso dal mezzo radio-televisivo, viene reso con un colpo di glottide: *Kolleg*innen* ([ko'le:kʔinən]). Un «medio proporzionale» fra *Kollegen* («colleghe») e *Kolleginnen* («colleghe») sostituibile con le forme coi due punti (*Kolleg:innen*) o col trattino basso (*Kolleg_innen*).

5. Lingue plurali e identità singolari

Almeno sette ragioni, in aggiunta a un altro paio di motivazioni valide per il solo schwa (l'estensione al parlato e la cancellazione dei femminili), impongono di contrastare l'introduzione dei vari simboli «inclusivi» nelle diverse lingue.

1. *L'inintelligibilità del testo, particolarmente pericolosa in un contesto pubblico o educativo.* Importare abiezioni grafiche in testi 'ufficiali' o normativi, come un atto destinato ai cittadini, un testo scolastico o un articolo di giornale, reca seri danni alla trasparenza amministrativa, alla formazione e all'istruzione, alla qualità dell'informazione.
2. *L'impulso alla generalizzazione gratuita.* Nei verbali universitari più volte richiamati i cinque componenti della commissione che li ha prodotti hanno utilizzato lo schwa in modo indifferenziato, in riferimento a se stessi e ai candidati esaminati, come se fossero tutti portatori di identità non binarie.
3. *La natura destrutturante dell'innovazione.* Lo schwa e gli altri segni grafici di identica funzione stravolgono le regole ortografiche, fonologiche, morfosintattiche della lingua coinvolta.
4. *Il disorientamento normativo.* Molti 'sperimentatori' dello schwa, coscienti dell'impossibilità di spalmarlo lungo un testo in maniera uniforme e sistematica, predicano furbescamente regole grammaticali 'elastiche', confondendo chi dovrebbe apprenderne l'uso regolato.

¹⁰ Cfr. il contributo di Cristiana De Santis del 9 febbraio 2022 (*L'emancipazione grammaticale non passa per una e rovesciata*) in «Magazine» dell'Istituto della Enciclopedia Treccani (<https://bit.ly/3uXdOno>) (<https://www.treccani.it/>).

5. *L'illegittima pretesa di una minoranza.* I fautori dell' 'inclusività' linguistica pretendono di metter mano alle norme linguistiche di un'intera comunità nazionale perché soggiacciano alla volontà di pochi, minando l'idea stessa di una democrazia normativa fondata su una lingua da intendersi come un bene comune, patrimonio di un'intera nazione.
6. *L'aggravamento di disturbi neuroatipici.* Forme grammaticali anomale o eccentriche sono responsabili di complicazioni di lettura ai danni di allievi dislessici, disgrafici e via discorrendo, ostacolandone l'apprendimento di una lingua nei suoi tratti normativi.
7. *L'aumento del disordine prodotto dalla proliferazione delle marche di genere.* L'incontrollata moltiplicazione delle forme neutre di reazione al maschile sovraesteso e al femminile caratterizzante, specchio del vertiginoso aumento delle singolarità di genere, sta conducendo verso il caos normativo.

Una soluzione che consenta di evitare il vocabolario neutro pretenzioso o peregrino (come certe parole dell'inglese in cui siano entrati *person* o *people*: *snowperson*, *clergyperson*, *hENCHperson*, il già ricordato *fisherpeople* ecc.), o improbabili perifrasi (sempre per l'inglese: *member of the bar staff* per *barman/barmaid*, o per *barperson*), può risiedere nel ricorso a forme più neutre o epice-ne – o magari nell'escogitarne di nuove – come *ser humano*, *individuo*, *persona*, *sujeto*, *persona interesada* per lo spagnolo, *être humain*, *individu*, *personne*, *sujet*, *personne intéressée* per il francese, *essere umano*, *individuo*, *persona*, *soggetto*, *persona interessata* per l'italiano. Hanno identica o analoga funzione *chair*, *fisher*, *bartender*, *flight attendant* per *steward/stewardess*, *fireperson* (o *firefighter*) per *fireman/firewoman*, *mailperson* – alternative: *mail carrier*, *letter carrier*, *post worker* – per *mailman* (raro *mailwoman*). Nel caso di *sales representative* per *salesman/saleswoman*, o di *server* per *waiter/waitress*, le alternative neutre (*salesperson*, *waitperson*) sono di tutt'altro che recente attestazione (*waitperson* è documentato dal 1973, *salesperson* dal 1920).

Altre soluzioni 'inclusive' a portata di mano per lo spagnolo, l'italiano o il francese, se non si vogliono infarcire i testi di slash, schwa, trattini, chioccioline, punti mediani ecc., si possono riassumere nelle seguenti:

- i nomi collettivi, compresi gli astratti in quanto indicatori di categoria: a) sp. *alumnado*, *comunidad estudiantil*; *ciudadanía*; *humanidad*; *juventud*; *personal docente*, *profesorado*; b) fr. *communauté étudiante*; *citoyenneté*; *humanité*; *jeunesse*; *personnel enseignant*; c) it. *comunità studentesca*; *scolaresca*; *cittadinanza*; *genere umano* (o *umanità*); *gioventù*; *corpo* (o *personale*) *docente*;
- la sostituzione di determinanti maschili e femminili (articoli o aggettivi) con forme non marcate: sp. *cada contribuyente*; fr. *chaque contribuable*; it. *ogni contribuente*;
- l'uso di pronomi generici o di forme verbali impersonali in luogo delle personali corrispondenti: sp. *esperar a que suene el timbre antes de dejar salir a los alumnos del aula*; *no se pueden consultar libros ni notas*; *quien deberá rendir el examen oral deberá presentarse a las nueve*; fr. *attendre que la cloche sonne avant de laisser les élèves sortir de la classe*; *ni les livres ni les notes ne peuvent*

être consultés; qui devra passer l'examen oral devra se présenter à neuf heures; it. attendere il suono della campanella prima di far uscire gli alunni dall'aula; non si possono consultare né libri né appunti; chi dovrà sostenere l'esame orale si dovrà presentare alle nove; anziché: sp. los profesores tendrán que esperar a que suene el timbre antes de dejar salir a los alumnos del aula; los candidatos no pueden consultar ni libros ni notas; los estudiantes que tendrán que hacer el examen oral tendrán que presentarse a las nueve; fr. les enseignants devront attendre que la cloche sonne avant de laisser sortir les élèves de la salle de classe; les candidats ne peuvent consulter ni livres ni notes; les étudiants qui devront passer l'examen oral devront se présenter à neuf heures; it. gli insegnanti dovranno attendere il suono della campanella prima di far uscire gli alunni dall'aula; i candidati non possono consultare né libri né appunti; gli studenti che dovranno sostenere l'esame orale si dovranno presentare alle nove.

Di seguito una parziale rassegna delle principali categorie di pertinenza del dominio *nonbinary* (*gender fluidity, gender neutrality, genderqueering, intergendering, libragendering, transgendering* ecc.), l'ampio territorio non coperto dal binarismo *cisgender*. Non parliamo di orientamento sessuale, conforme (*male/female*) o non conforme (*gay/lesbian; asessuale, bisessuale, pansessuale*) al sesso biologico ricevuto alla nascita e ai relativi tratti anatomici, perché un omosessuale non è per forza un *transgender* e un eterosessuale può invece tranquillamente esserlo. Ciò che conta, nell'identità di genere, è il senso di appartenenza, la percezione che abbiamo di noi stessi, non le nostre scelte in materia sessuale.

- agender* La negazione stessa dell'identità di genere. Chi si riconosce in questa tipologia (più generico: *neutrois*) non vuole essere etichettato in nessun modo, antepoendo il concetto di «persona» all'appartenenza a un qualunque genere, binario o meno.
- androgyn* In senso biologico si riferisce alla compresenza di tratti maschili e femminili, anche in una condizione di non equilibrio, ed è spesso confuso con l'ermafroditismo e l'intersessualità. Con riferimento all'identità di genere è sinonimo di *ambigender* o *polygender*, e indica chi non si riconosce nei ruoli e nei comportamenti tipicamente maschili e femminili.
- aporangender* È l'opposto di *agender*. È come *aliagender* il contrassegno di un forte identitarismo di genere, più marcato di *maverique*, che non si riconosce nel genere maschile, nel genere femminile e neppure nelle identità di mezzo (come l'androgenia).
- autigender* Denota un'identità di genere connessa con la condizione autistica del soggetto che ne è portatore.
- bigender* La marca di genere identificativa di chi oscilla costantemente fra i due generi o li sperimenta in contemporanea. È, col *trigender*, una categoria del *multigendering* (o *polygendering*).

- demiboy* Chi si sente maschio per metà, e per l'altra metà una qualunque identità non maschile. Al di qua c'è il *libraboy* (a mezzo fra un *agender* e un ragazzo, ma più *agender*), al di là il *paraboy* (quasi un ragazzo, ma non del tutto).
- demigirl* Chi si sente femmina per metà, e per l'altra metà una qualunque identità non femminile. Al di qua c'è la *libragirl* (a mezzo fra un'*agender* e una ragazza, ma più *agender*), al di là la *paragirl* (quasi una ragazza, ma non del tutto).
- genderfluxix* È il risultato di un incrocio fra *gendefluid* e *genderflux*.
- genderflux* Contrassegna un'identità multigenere, comprensiva di diverse sottocategorie (*boyflux*, *girlflux*, *masflux*, *femflux*, *multiflux*, *nonbinaryflux*, *xenoflux*), variabile nel tempo – su e giù, e più o meno rapidamente – nei suoi diversi stadi. Un'ideale catena evolutiva potrebbe essere questa: *agender*, *libraboy*, *demiboy*, *paraboy*, *boy*.
- gender (questioning)* Il prodotto dell'identità incerta, effetto di un senso d'insicurezza, di chi si sta ancora interrogando sulla percezione di sé relativamente al proprio genere.
- librafluid* A mezzo fra un *agender* e un *gender fluid*, ma più *agender*.
- pangender* Una persona che abbracci potenzialmente tutti i generi.
- third gender* Sinonimo di *nonbinary*.
- transessuale* È un *transgender* che abbia intrapreso la sua transizione, lungo un tragitto medico e psicologico, verso il genere di destinazione desiderato: maschile (FtM o F2M, *Female to Male*) o femminile (MtF o M2F, *Male to Female*).
- transgender* Un individuo la cui identità di genere non corrisponde a quella assegnata alla nascita, perché la persona non vi si riconosce. Il percorso può indirizzarsi verso la femminilità (*transfeminine*) o verso la mascolinità (*transmasculine*).
- two-spirit* (o 2S) Coniato in seno alle comunità LGBT+ degli indiani nord-americani per marcare le distanze dai non nativi, e sostituire il vecchio termine antropologico *berdache* (dall'arabo *bardağ* «giovane», «schiavo»; cfr. sp. *bardaje* e it. *bardassa* per «sodomita»), giudicato denigratorio, esprime la compresenza di due anime in un corpo.

Le identità fluide non sono una novità; ne parlava il filosofo Michel Foucault già nei primi anni Sessanta del Novecento, e anni dopo i «turbamenti di genere» dell'americana Judith Butler le avrebbero ribadite (Butler 1990). Se, nella visione di David M. Halperin (2012), l'identità *queer* è l'ultimo stadio del sé, un'identità priva di essenza che segna il passaggio dallo stato *fluid* a quello

aeriforme (potremmo presto finire tutti per scrivere e parlare come Cattivik, la macchia d'inchiostro ideata nel 1967 dal fumettista italiano Franco Bonvicini (in arte Bonvi): «N'n mi disturb' con domand' cretin'!»), non c'è da stupirsi se la biologa Anne Fausto-Sterling (il suo lavoro più famoso: Fausto-Stirling 2000), capostipite della *gender theory*, sia arrivata a mettere perfino in dubbio l'identità di genere e la sua difendibilità.

Di questo passo, temo, non basteranno più nemmeno le parole epicene, e altri accorgimenti linguistici atti a favorire forme comunicative di negoziazione sulla neutralità di genere, ad allontanare lo spettro del ritorno del maschile sovraesteso. Più minaccioso che mai, sebbene nel frattempo siano aumentati gli (*straight*) *allies*.

Riferimenti bibliografici

- Arcangeli, M. 2022a. *La lingua scema. Contro lo schwa (e altri animali)*. Roma: Castelvecchi Editore.
- Arcangeli, M. 2022b. "Petizione contro lo schwa: «Basta a una grammatica dell'italiano intermittente»." *Corriere della Sera*, 12 febbraio, <https://bit.ly/48LlPtW> (<https://www.corriere.it/>) (ultimo accesso: 2.03.2024).
- Butler, J. 1990. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Fausto-Sterling, A. 2000. *Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.
- Halperin, D. M. 2012. *How to Be Gay*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Murgia, M., Tagliaferri, C. 2021. *Morgana. L'uomo ricco sono io*. Milano: Mondadori.
- Tiburi, M. 2020. *Il contrario della solitudine. Manifesto per un femminismo in comune*. Firenze: Effequ (trad. it. a cura di E. Del Giudice).

La femminilizzazione dei nomi di professione e di cariche. Un problema recente?

Michele A. Cortelazzo

1. *Direttrice d'orchestra, studentessa, dottoressa, professoressa*: parole dell'Ottocento

In un altro lavoro (Cortelazzo 2024) ho cercato di documentare la femminilizzazione dei nomi di professione, anche quelli relativi alle professioni di maggior prestigio, nell'Ottocento e nel Novecento. L'esempio da cui ero partito era quello di *direttrice d'orchestra*, a proposito del quale ho potuto documentare che fin dall'Ottocento (dal 1851, per la precisione) capita di incontrare la forma *direttrice d'orchestra*, almeno come una delle opzioni possibili. Ne consegue che non è vero né che le professioni abbiano un nome consolidato e questo è al maschile, né che la richiesta di femminilizzare il nome di alcune professioni sia una 'pretesa' sorta d'improvviso, per motivi ideologici, negli ultimi anni. Si tratta, invece, del rispetto di una regola di base della lingua italiana, un tempo applicata senza polemiche. In aggiunta, ho notato che in ambito musicale il dubbio sulla femminilizzazione riguarda il ruolo di chi dirige l'orchestra, non quello di altre componenti (che vengono regolarmente denominate al femminile: *la pianista, la violinista, la flautista*), svelando con questo la connotazione classista della resistenza all'uso del femminile.

Ho poi mostrato la naturalezza con cui nel corso dell'Ottocento, parallelamente al primo diffondersi dell'istruzione superiore e universitaria anche tra le donne, si siano formati i femminili *studentessa, dottoressa e professoressa*: a questo proposito, posso aggiungere che ben prima, nel 1678, nella proclamazione in latino della prima donna laureata in Italia (Elena Lucrezia Cornaro Piscopia,

Michele Cortelazzo, University of Padua, Italy, cortmic@unipd.it, 0000-0003-2483-7828

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Michele A. Cortelazzo, *La femminilizzazione dei nomi di professione e di cariche. Un problema recente?*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2.05, in Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci (edited by), *Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica*, pp. 43-52, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0484-2, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2

laureata in filosofia all'Università di Padova, dopo che le era stata negata la laurea in teologia), la tradizionale formula di attribuzione del titolo di dottore contiene la forma femminile *doctrix*, in luogo di quella maschile, come si evince dal decreto di laurea (cit. in Battaglia 1816, 58):

Illustrissimam Dominam, Helenam Lucretiam Cornaram Piscopiam, virginem quidem doctissimam [...] artium liberalium & philosophiae Magistram ac Doctricem in Dei nomine approbamus & approbatam volumus.

Ho anche discusso l'evoluzione nel corso del Novecento dei nomi *senatrice*, di ampia e pressoché unanime diffusione, e *deputata* (o *deputatessa*), che ha avuto invece un decorso oscillante sia per quel che riguarda l'uso denotativo, sia per quel che riguarda l'alone connotativo.

A sua volta, De Santis (2022) ha guardato alla storia ottocentesca della femminilizzazione dei nomi di professione, focalizzando la sua attenzione su *professora*, che risulta aver preceduto *professoressa*.

Il recupero della storia di alcuni nomi tuttora in discussione può rafforzare, con ulteriori testimonianze, quanto è emerso da quel primo panorama.

2. Indietro nel tempo: il femminile di nomi ancora in discussione

Vi sono alcuni nomi che causano più di altri, ai nostri giorni, dibattiti, repulsioni, rifiuti anche da parte di donne che svolgono la professione rappresentata dal nome in questione e richieste di riconoscimento del femminile da parte di altre. Penso, in particolare, a ruoli istituzionali, quali *ministra*, *sindaca*, *presidente*, e a tre professioni: *architetta*, *avvocata*, *ingegnera*.

È utile presentare testimonianze testuali o lessicografiche dell'uso del femminile per ognuno di questi nomi. Non occorre sottolineare che la documentazione dell'uso al femminile non esclude che anche nel passato si possa riscontrare l'uso del maschile con referenti femminili; nella ricerca in *corpora* e in serbatoi testuali, quali ci sono oggi permessi dalla digitalizzazione di molte opere, è però agevole individuare le forme al femminile, mentre è estremamente oneroso verificare se e quando il maschile è attribuito a un referente femminile.

Passiamo, dunque, in rassegna alcune testimonianze delle forme femminili controverse nel dibattito odierno, quale ci appaiono da fonti del passato

2.1 *Architetta*

Architetta è uno dei femminili di professione al giorno d'oggi più discussi; il suo rifiuto è dovuto anche a sgradite associazioni che una falsa segmentazione della parola potrebbe generare. In realtà *architetta* è voce registrata dal *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, a partire dalla quinta edizione del 1863, con la glossa che suggerisce come preferibile la variante *architetrice*: «Femm. di *Architetto*, che meglio direbbesi *Architettrice*; ed è voce usata per lo più in senso traslato». La voce è accompagnata da due attestazioni: una dall'opera *Del bene*, di Pietro Sforza Pallavicino, del 1681 («Alla natura dovea costar grossissima spe-

sa ed infinito lavoro il divenire architetta di questo mondo») e una dai *Dialoghi filosofici*, testo manoscritto di Orazio Ricasoli Rucellai, morto nel 1673 («Abbiamo inventato la madre natura come architetta di tutte le operazioni visibili, quasi che Iddio da sé solo non potesse resistere a tanti affari dell'universo»).

Lo stesso Vocabolario ha a lemma *architette*, prevalentemente in funzione aggettivale, voce censita dal Vocabolario della Crusca già nelle *Giunte* della quarta edizione (nel volume edito nel 1738). La glossa è analoga a quella di *architetta* («Femm. di *Architetto*, usato spesso al figurato»); in effetti le attestazioni sono tutte in significati traslati e provengono dal poemetto *Le api* di Giovanni Rucellai, morto nel 1525 («Oh magisterio grande De l'api architette e geomètre»), dai citati *Dialoghi filosofici* di Orazio Rucellai Ricasoli («Fra l'idee e le forme ei considera il nostro saggio filosofo codesto esempio di mezzo, quasi un disegno fatto dalla mente architette, per ricopiarsi dalla natura nella materia»), dai *Discorsi accademici* di Anton Maria Salvini (morto nel 1729) («Nel capo ec. vengono ad essere dalla provida architette natura ec. collocati i loro sensorj»). Tuttavia, *architette* è stata usata anche in senso proprio, per esempio nell'*Abbecedario pittorico* di Pellegrino Antonio Orlandi (Bologna, Pisarri 1704, 328): «Vi fu un'altra Plautilla Romana, di casa Bricci, Architette»; il riferimento è alla donna che recentemente è stata la protagonista del libro di Melania G. Mazzucco, intitolato proprio *L'architette*, Torino, Einaudi, 2019.

2.2 *Avvocata*

Avvocata, corrispondente femminile di *avvocato*, è un'altra delle denominazioni femminili che fanno ancora fatica ad affermarsi, spesso per la resistenza anche di numerose donne che svolgono la professione di avvocato. Eppure, *avvocata* esiste fin dall'italiano delle origini, sia come denominazione della Madonna («patrocinatrice», secondo il pensiero cattolico, dell'essere umano davanti a Dio), sia come nome che indica «colei che esercita la professione di avvocato». La relativa voce del TLIO (*Tesoro della lingua italiana delle origini*)¹ riporta un'attestazione dalla toscana *Leggenda di Santa Caterina* dell'inizio del XIV secolo: «Voi l'avete decto quello che basta, / s'ella incontanente non si arrende, / date la sentenza che sia guasta, / fate sì com'ella si distinga / nonn istate co' llei più a lusinga, / bene pare avvocata, sì aringa, / ancora ch'ella sia vergine casta». La citazione viene glossata, senza incertezze, come «colei che esercita la professione di avvocato»; questa accezione si affianca ad altre accezioni: una introdotta con un punto di domanda, «titolo nobiliare, nome di funzione istituzionale»; poi il senso estensivo di «colei che sostiene le parti, la causa, le ragioni di altri»; infine (ma cronologicamente è quello che ci fornisce la prima attestazione della voce, anche in questo caso nella forma *avocata*), nel citato senso religioso di «colei che difende gli uomini davanti a Dio, che intercede per i peccatori (attributo principalmente della Vergine Maria)».

¹ Il vocabolario è consultabile in Rete (<http://tlio.ovi.cnr.it/TLIO/>).

Il femminile *avvocata* è dunque forma ben radicata nella storia della lingua italiana. Non è registrata come voce a sé nel *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, ma è usata come glossa per un'altra forma femminile, *avvocatrice*, registrata, nel senso religioso, fin dalla prima edizione del 1612.

Solo la quinta impressione (la stessa che ha registrato *architetta*, del 1863) porta a lemma *avvocata* (sempre in riferimento alla Vergine Maria); un ventennio dopo la voce ricorre ripetutamente, per indicare la professione forense, nei resoconti della vicenda giudiziaria che riguarda Lidia Poet, laureata in giurisprudenza, la cui ammissione, a maggioranza, nell'Ordine degli avvocati di Torino, è stata annullata dalla Corte di appello della stessa città, con una decisione confermata dalla Corte di cassazione. La vicenda ha aperto un ampio dibattito giornalistico e giuridico.

Avvocata è utilizzata nella rassegna delle posizioni sull'argomento pubblicata nel «Foro italiano» (IX, 1884), probabilmente mutuando la morfologia adottata nelle fonti citate: la voce compare sia in forma autonoma («La bella cliente non può esercitare sull'avvocato avversario e sui giudici quella influenza corrompitrice che tanto ora si affetta di temere dalla bella avvocatessa?», p. 345), sia, più frequentemente, come apposizione di *donna* («Se le donne avvocate non debbono poter essere mai nominate magistrato dal Re, ciò non si concilia coi diritti degli avvocati», p. 342; «Le donne avvocate e l'emancipazione delle donne in Europa non sono che uno dei tanti frutti della filosofia individualistica, del moderno liberalismo», p. 343; «Insomma, per questi autori, la donna avvocatessa è una follia», p. 345; «Il Governo si guarderà bene dallo scegliere i giudici fra le donne avvocate», p. 346). In un caso ricorre alla giustapposizione *avvocato-femmina* («È vero che gli avvocati-femmine non potranno ritrarre da tale loro qualità tutte le risorse che ne possono ricavare gli avvocati maschi quella, per citarne una, di essere nominati ad uffici giudiziari», p. 345).

Tra gli argomenti discussi, vi è anche la questione linguistica, a proposito della quale da una parte si nota che nella normativa sulla professione si trova solo sempre il maschile *avvocato*, dall'altra si attesta l'esistenza del femminile *avvocata* («È di vero, non è poi un argomento tanto lieve quello del trovarvisi sempre adoperato il genere mascolino avvocato, e mai la parola avvocatessa, che pur esiste nella lingua italiana, e si usa nel comune parlare», p. 351).

Nella quinta edizione del *Vocabolario degli Accademici della Crusca* si trova a lemma anche la variante *avvocatessa*, con la definizione «voce da scherzo, che si usa per Difenditrice o Patrona, e anche per Moglie d'avvocato».

Proprio nel senso di «moglie di un avvocato» *avvocatessa* viene usata già nel 1745, in un passo, alla pagina 41, della commedia *I vizj correnti all'ultima moda* di Girolamo Gigli (stampata a Firenze, senza indicazione dell'editore): «Tant'è vero, e mi ricordo del bene, che mi voleva quell'Avvocatessa, che io serviva tre anni sono».

In senso proprio, anche se in un contesto irridente, la voce è usata nella deliberazione della Corte di Appello di Torino su Lidia Poet. Secondo quanto riporta il 18 novembre 1883 in prima pagina la «Gazzetta piemontese» (apertamente in dissenso con la Corte d'Appello, come la maggior parte dei giornali

italiani), la Corte ha, tra l'altro, sostenuto: «Non occorre neppure far cenno del pericolo gravissimo a cui rimarrebbe esposta la magistratura di essere fatta più che mai segno agli strali del sospetto e della calunnia ogni guai volta la bilancia della giustizia piegasse in favore della parte per la quale ha perorato un'avvocata leggadra». Da parte sua, la «Gazzetta Piemontese» usava pacificamente *avvocatessa*: «Questa mattina la terza sezione del Congresso penitenziario acclamò la signorina avvocatessa Lidia Poet, relatrice sul tema: *Educazione nelle carceri*» (24 novembre 1885, p. 1).

2.3 Ingegnera

Di *ingegnera* si trovano, già dalla fine del Settecento, attestazioni quasi esclusivamente lessicografiche (inizialmente in dizionari bilingui) o in uso traslato.

Il primo dizionario bilingue che registra la voce è il *Nuovo dizionario italiano-francese* di Francesco D'Alberti di Villanuova (Marsiglia, Mossy, 1772), che riporta *ingegnera* con questa glossa: «Verbal. fem. di ingegnere. Femme ingénieuse, qui possède la science des Ingénieurs», una definizione ripresa fedelmente nel *Dizionario italiano-tedesco e tedesco-italiano* di Christian Joseph Jagemann (Weissenfels-Lipsia, Severin, 1790-91) glossa *ingegnera* come «eine sinnreiche Frau, welche die Ingenieurkunst versteht». Alla registrazione in questo senso si affianca quella di «femme d'un ingénieur» (quindi moglie di un ingegnere, secondo un'accezione frequente per i femminili dei nomi di professione), nel *Dizionario italiano, latino e francese* di Annibale Antonini (Venezia, Baglioni, 1793).

I vocabolari monolingui presentano usi figurati della voce. Il *Dizionario della lingua italiana* (nel IV volume, stampato a Padova, nella tipografia della Minerva nel 1828) registra *ingenera* senza alcuna glossa, ma con attestazioni, tratte tutte dai *Discorsi di anatomia* di Lorenzo Bellini (morto nel 1704), che si riferiscono, anche in forma aggettivale, alla natura come creatrice e regolatrice della vita umana («scienza dell'uomo, e sol di lui fabbricatrice e intendente ed ingegnera, ed arbitra di lui»). Tutte le attestazioni ottocentesche non lessicografiche restituiscono questo significato, tranne le *Scene della nuova capitale. Atto secondo, il trasporto* (Firenze, Birindelli, 1865), dove si leggono le seguenti battute, di non univoca interpretazione:

- Coresto un m'è viso nuovo, l'ho visto cento volte girottolar per Firenze a fianco d'una ingegnera amica sua.
- Come d'una ingegnera?
- I' sbaglio, voleo dire d'un ingegnere, che è il sopracciò di tutte le distruzioni e di tutti i pasticci che si fanno ora a Firenze.

2.4 Ministra

Di *ministra* troviamo traccia già nella prima edizione del *Vocabolario degli Accademici della Crusca* del 1612, come voce di rinvio: «Ministra. Vedi Ministro». A sua volta *ministro* è spiegato come colui «che ministra, che ha il ma-

neggio, e 'l gouerno delle cose». Ma sono entrambe, il maschile e il femminile, parole attestate in precedenza (fin dal Trecento, ma con un sensibile incremento semantico nel Cinquecento), in vari significati. Per il femminile ricordiamo, sulla base del *Grande dizionario della lingua italiana* di Salvatore Battaglia, le attestazioni tardo quattrocentesche-cinquecentesche nei significati di «donna che presta servizio presso una casa o una famiglia» (testimoniata a partire da Leonardo da Vinci), «sacerdotessa di un culto pagano» (Giovanni Rucellai), «suora che provvede all'amministrazione economica di un convento» (Bernardo Giambullari), «divinità minore al seguito o al servizio di una più potente» (Annibal Caro) e in altri significati minori sempre in riferimento a persone o a figure personificate; è già forma trecentesca in riferimento a entità astratte, come, per esempio, le virtù.

Non risulta attestato il significato moderno di «donna che fa parte del governo» (anche perché è piuttosto recente l'esistenza del referente rappresentato dal femminile: in Italia la prima donna entrata a far parte di un governo è stata Tina Anselmi, nominata ministra del Lavoro nel 1976, mentre i precedenti a livello mondiale sono comunque novecenteschi). Anche al maschile, questo significato è relativamente moderno: la prima attestazione è della metà del Seicento (in Daniello Bartoli), ma un'ampia diffusione della voce si verifica solo a partire dall'Ottocento.

Anche nel caso di *ministra*, la forma femminile in *-a* è in concorrenza con la forma in *-essa*, in diversi significati e, talvolta, con connotazioni ironiche o dispregiative: sempre basandoci sulle sole testimonianze raccolte nel *Grande dizionario della lingua italiana* abbiamo, già nel Seicento (in Daniello Bartoli) il valore «moglie di un sacerdote di una confessione riformata» (e, poi, almeno dall'Ottocento, in Manfredi Porena, «moglie di un ministro o, anche, di un personaggio politico influente» e anche, in Carducci, «amante di un personaggio politico importante»). Ancora negli anni Sessanta del Novecento *ministressa* risulta usato senza intenti dispregiativi in Pier Antonio Quarantotti Gambini.

2.5 *Sindaca*

Sindaca è un altro dei nomi femminili attestati fin dal Trecento, ma in un'accezione ben diversa da quella attuale. In un volgarizzamento toscano delle fiabe di Esopo si legge: «E chiamò a sé la colomba la quale era stata sindaca a portagli la lezione della signoria». In questo contesto, *sindaca* significa «colei che è delegata a recare un messaggio» (e, nel contesto citato, l'unico attestato, si riferisce a un animale, la colomba).

Poi, in epoca più moderna, è frequentemente attestata nel senso di «colei, che rivede i conti: oggidì è Ufficio di alcuni monasterj di monache» (la definizione è dell'edizione del 1825 del *Dizionario universale critico enciclopedico della lingua italiana*, di Francesco D'Alberti di Villanuova (Milano, Cairo, vol. VI). L'uso in questa accezione risale almeno al 1794, in un'opera di Anton Filippo Rossi (qualificato come prete, «caldo giacobino», poi bonapartista): «Celebrandosi dalle nob. religiose dell'inclito ord. di s. Domenico nel monastero di s. Vincenzio la

fešta di s. Caterina de' Ricci ec., sonetto dedicato a suor Caterina Eletta Salviati sindaca ec.» (Prato, Vestri e Guasti, 1794), citata nella *Bibliografia pratese compilata per un da Prato* (che sarebbe Cesare Guasti) (Prato, Pontecchi, 1844).

Ben più tarda (anche per la tardiva comparsa del referente) l'immissione del femminile *sindaca* nel senso di «donna posta a capo dell'amministrazione comunale», accompagnata fin dall'inizio da polemiche e prese di distanze: finora non sono riuscito a risalire oltre gli anni Novanta del secolo scorso (anche se è precedente l'assunzione della funzione di sindaco da parte di donne: Susanna Agnelli, per citare forse la più famosa, è stata sindaca di Monte Argentario dal 1974 al 1984).

2.6 *Presidente*

Per quel che riguarda *presidente* non si pone un problema di forma, dal momento che si tratta di nome invariabile per quel che riguarda il genere, ma di accordo: al giorno d'oggi è molto viva la discussione se, per una donna che svolge funzioni presidenziali in un organismo, sia possibile usare la forma con accordo al femminile (quindi, «la brava presidente») o al maschile (quindi, «il bravo presidente»).

L'uso femminile data almeno dal 1630, nella *Regola, e constitutioni delle religiose primitiue Scalze dell'ordine della gloriosa vergine Maria del monte Carmelo* (Roma, Grignani), dove ricorre sei volte (il primo esempio a p. 29: «Per riceuere li voti di quelle, che per esser impedita da alcuna infirmità non potranno arriuare, ne venire alla grata di ferro, assegnerà la Presidente due Monache graui d'età, e costumi, le quali à niuna siano sospette»). Seguono con continuità, anche nei secoli successivi, attestazioni simili nei testi che regolano il funzionamento degli ordini delle monache. Di un certo interesse, un'attestazione ritrovata nella «Civiltà cattolica» (nel vol. V della quinta serie, del 1863, a p. 681) riferita alle Orsoline di Boston: «La Presidente del convitto, così chiamavasi all'americana la suora superiora» (ma negli stessi anni la rivista dei Gesuiti fa largo uso di *presidente* al femminile, in riferimento a congregazioni e associazioni di vario genere).

La prima attestazione di *presidente* al femminile è, tuttavia, ancora precedente, in quanto risale al 1609, nelle *Novelle* di Celio Malespini (Venezia, Al Segno d'Italia), a p. 51: «Giunto il giorno delle nozze la Presidente se n'andò dal marito, dicendole. Io andarò, Signore, con vostra buona gratia, alle nozze di mia Cugina, che si fanno dimane»; ma qui il significato è quello di «moglie di un presidente» (e anche in questo senso le attestazioni si susseguono nei secoli successivi, soprattutto in testi teatrali).

Presidente al femminile convive a lungo con *presidentessa*, registrata nelle *Voci italiane d'autori approvati dalla Crusca, nel Vocabolario d'essa non registrate* di Gian Pietro Bergantini, (Venezia, Bassaglia, 1745), con un rinvio alle *Lettere familiari* di Lorenzo Magalotti, ma riscontrata, sia pure in uso traslato, già nel 1566 nella versione toscana, opera di Giovanni Bernardo Gualandi, degli *Apoftemmi di Plutarco* (Venezia, Giolito), p. 171: «Nelle scuole si dipingeano le Muse, come Presidentesse de gli studij»).

3. Una fonte preziosa: i risultati del censimento del 1901

Le denominazioni femminili di cui ho cercato di ricostruire la storia iniziale, e molte altre, mostrano una buona diffusione tra fine Ottocento e inizio Novecento, sia in senso proprio (per quello che era rispondente alle condizioni sociali del tempo), sia come denominazione della moglie di chi svolge l'ufficio o la professione indicata dal nome, sia a volte con intenti ironici, polemici o, più o meno sottilmente, antifemminili. Cito a questo proposito l'uso di *deputata* e *ministra* in Raffaele Cercià, *Beatrice o la donna emancipata. Commedia in cinque atti* (Napoli, All'Ufficio della Civiltà Cattolica, 1871):

Giunta a tale, ognuno si farà un pregio d'aermi a deputata al parlamento, col distintivo di *deputata enciclopedica*. Ed essendo deputata di siffatta distinzione, sarà impossibile che il re non mi chiami a *ministra*, e si dirà parimenti la *ministra enciclopedica*. E in grado di ministra (ti pare?) coleranno in nostra casa i danari a iosa, a bizzeffe; e la nostra famiglia diverrà gigantesca, e tu coi tuoi figli monterete con me in carrozza, e ti diranno beato per essere lo sposo della *ministra enciclopedica*, beati i figli e quanti avranno il bene di appartenermi; e per poco non sarò infine proclamata una dea!!

Oppure quello di *avvocatessa*, *medichessa*, *deputatessa* nella rivista «Il coltivatore. Giornale di agricoltura pratica», LX, 1890, p. 518:

Io so insomma che tu da gentildonna [...] campagnuola qual sei, che vivi in campagna in mezzo ai tuoi contadini che ti adorano perché sei la loro benefattrice, vuoi che le tue fanciulle diventino delle donne di casa e di campagna. Oh che non ci sentano i barbassori che predicano l'emancipazione, che vogliono la donna letterata, la donna avvocatessa e medichessa, la donna elettrice e magari deputatessa!

Oppure l'introduzione di una serie ben più ampia in Niccolò Marini, *Il valore scientifico delle moderne teorie intorno alla donna* (Roma, Tipografia vaticana, 1887):

1° *Égalité de droit*. Perciò, se mal non mi appongo, la donna dovrebbe essere eguale all'uomo quanto al godere dei diritti politici e civili; quindi ella dovrebbe essere «elettrice, consigliera municipale e provinciale, deputata al parlamento, senatrice, ambasciatrice presso le estere nazioni, ministra responsabile della Corona». Non è così? Lo stesso dicasi dei diritti civili. Dovrebbe essere insegnante di qualunque facoltà, esercente di qualunque professione od arte; avvocatessa, medichessa, apaltatrice, direttrice delle banche ed andate scorrendo.

Oppure nel «Foro Italiano», IX, 1884, p. 344:

Donne giudichesse, prefettesse, deputate non si possono ammettere, perchè non rimarrebbe per loro nè tempo, nè mente onde essere madri solerti ed operose; più facile ammettere una donna al modesto e quasi manuale ufficio di segretario comunale, e ad altre simili incumbenze nei pubblici dicasteri. Donne avvocate, ingegnere, architette non si possono ammettere neppure per lo stesso motivo, mentre lo si possono invece notare, levatrici, medichesse, farmacistesse, vedendosi

in fatto che, com'è ora il notariato in Italia, e come è la medicina pratica per un gran numero di medici, poco maggior consumo di mente vi si richiede che per assistere ai parti, e spedire ricette.

Ma un significativo uso del femminile, con intenti puramente denotativi, si riscontra nel terzo volume, del 1904, della serie che raccoglie i dati del *Censimento della popolazione del regno d'Italia al 10 febbraio 1901* (Roma, Direzione generale della statistica), cui ho già fatto cenno in Cortelazzo (2024). Nella classificazione per professione viene, di norma, utilizzato il maschile non marcato (o, al massimo, la duplicazione per genere: *camerieri, cameriere*), con qualche eccezione per condizioni (come *monache e suore*), professioni e mestieri considerati tipicamente, se non esclusivamente, femminili (*modiste, cucitrici, follatrici, orlatrici di scarpe, stiratrici, pettinatrici, governanti, nutrici, levatrici, sonnambule*, nel senso di «indovine» e affiancate a *prestigiatori di piazza* e professioni analoghe; e anche *prostitute*).

Nel conteggio delle persone che svolgono mestieri e professioni indicati al maschile, viene annotato, a pie' di pagina, il numero di donne censite per ogni professione, con il nome declinato al femminile. Si va da nomi generici come *artigiana, commessa, impiegata, operaia* (con varie specificazioni: p. es. *operaia fumista*) o da nomi che ci si può attendere di incontrare, perché indicano professioni e mestieri svolti prevalentemente da donne, o comunque compatibili con una visione tradizionale del lavoro femminile (come *bustaia, cardatrice, cernitrice ed essiccatrice di bozzoli, cucitrice, filatrice, follatrice, massaggiatrice, modella, raccoglitrice (di cicoria, di funghi), smacchiatrice, stenografa, stiratrice, tessitrice, tintora*), a nomi più inattesi, perché fanno riferimento a professioni e mestieri attribuiti, almeno in quel periodo, più frequentemente a uomini: *allevatrice di cavalli, armaiuola, barcaiuola, boscaiuola, carbonaia, cavatrice (di pietre da taglio), costruttrice barche (sic, senza preposizione), editrice di libri e giornali, fabbra, fonditrice (di ghisa o di altri metalli), imbalsamatrice di animali, legatrice di libri, mugnaia, orologiaia, stigliatrice, trafilatrice (di vari metalli)*.

La normalità della femminilizzazione si evince anche dall'accordo con cui vengono introdotte le forme invariabili («compresa 1 lustrascarpe», «compresa 1 taglialegna», «compresa 1 trovarobe») o forme abbreviate («4 operaie cavat. di materiali per uso industriale», «1 cavat. di arena (operaia)», «compresa 1 cernit. e lavat. di stracci (padrona)», «compresa 1 impr. teatrale (padr.)», «compresa 1 cust. del cimitero»): in queste sequenze la presenza del femminile *compresa* o della precisazione *operaia* obbliga a leggere il numero *1*, rappresentato in cifra, come *una* e a sciogliere con la desinenza femminile le parole abbreviate.

Vengono ugualmente declinate al femminile alcune denominazioni di professioni liberali o ruoli pubblici di livello elevato: *dentista* (al plurale *dentiste*, che rende evidente il genere), *direttrice d'orchestra, medichessa, visitatrice daziaria* e, incomprensibilmente in forma abbreviata, *ministr. di culti cristiani* (nel contesto, «comprese 2 ministr. di culti cristiani»). Non ci sono attestazioni delle altre forme femminili, comprese quelle trattate in questo contributo; se la cosa non stupisce a proposito di *avvocata*, dal momento che l'accesso delle donne alla professione è stata consentita solo in seguito all'emanazione della legge 17 luglio 1919 n. 1179, più stupefacente è la mancata menzione di *maestre* o *professoresse*.

4. Conclusioni

Dai riscontri presentati, a integrazione di quanto già descritto in Cortelazzo (2024), l'uso del femminile di parole che indicano ruoli o professioni ha una lunga storia, che varia per ogni singola parola. Fin dal Trecento risultano attestazioni della forma femminile di nomi di questo tipo, talvolta già nel significato attualizzato al giorno d'oggi (è il caso di *avvocata*), più spesso in significati diversi (come nel caso di *ministra*) e particolarmente in usi traslati (come *architetta*, *ingegnera*, *sindaca*). Nelle odierne discussioni sull'ammissibilità del femminile per questi nomi, l'aspetto semantico dovrebbe apparire secondario, legato com'è all'evoluzione della realtà extralinguistica; quello che resta rilevante è che, dal punto di vista morfologico, la forma femminile esiste, in genere ha un'ampia tradizione, in alcuni casi (come *ministra*, *sindaca* e, per certi versi, anche *presidente* accordata al femminile) in riferimenti a precisi ruoli istituzionali, anche se diversi da quelli attuali. Insomma, da tempo la lingua italiana dispone dei femminili delle parole esaminate, anche se attendeva il costituirsi dei referenti (donne che assumessero la funzione di sindaco o ministro e che si inserissero nell'avvocatura, nell'architettura, nell'ingegneria) per ricevere anche l'accezione «professionale».

Nonostante la disponibilità della forma, il processo di accoglimento nella lingua del femminile di nomi di professioni di prestigio e di ruoli elevati non è stato pacifico, e non lo è neanche al giorno d'oggi, nonostante che la femminilizzazione risulti attestata da decenni anche in ambito istituzionale, come ci attestano i risultati del censimento del 1901.

Le scelte morfologiche più diffuse sono quelle più economiche (*-a* corrisponde al maschile *-o*, *-trice* a *-tore*, *-ora* a *-ore*), ma non mancano le soluzioni con ampliamento suffissale (*-essa*), che alla fine dell'Ottocento rappresentano una soluzione particolarmente diffusa, anche in chiave puramente denotativa.

Insomma, viene confermato che la resistenza all'uso del femminile per designare donne che svolgono professioni di prestigio o che ricoprono ruoli pubblici di rilievo è un problema che tocca più il secondo Novecento che non i secoli precedenti. È culturalmente significativo che il problema sia sorto e si sia diffuso quando le donne hanno iniziato a svolgere in gran numero professioni e funzioni di prestigio.

Riferimenti bibliografici

- Battaglia, M. 1818. *Della nobiltà patrizia veneta. Saggio storico*. Venezia: Tipografia di Alvisopoli.
- Cortelazzo, M. A. 2024. "Davvero «le professioni hanno un nome preciso» e non vengono declinate per genere? Osservazioni di storia della lingua italiana." *Linguistik online* 132.8: 29-40, <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/11443> (ultimo accesso: 15.03.2024).
- De Santis, C. 2022. "La «Professora» Clotilde Tambroni e altre denominazioni femminili nell'Ateneo bolognese tra XVIII e XIX secolo." *Studi di grammatica italiana* 41: 65-84.

Dirigismo e inclusione di genere: i diversi tipi di norme nell'insegnamento delle lingue straniere

Annick Farina

1. Introduzione

Dagli anni Ottanta, parallelamente ad azioni promosse da autorità nazionali e sovranazionali per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e in favore delle pari opportunità, sono state avanzate forme di rivendicazioni che hanno contribuito a spostare queste tematiche dall'ambito strettamente sociopolitico all'ambito linguistico. Questo nuovo posizionamento ha portato alla definizione di proposte di modifica delle nostre lingue per adeguarle a una nuova visione di società più 'inclusiva', sulla base della cosiddetta «Ipotesi di Sapir-Whorf» (*Sapir-Whorf Hypothesis, SWH*), secondo la quale la struttura della lingua influenza la visione del mondo di chi la parla, modellando la sua cognizione e percezione del mondo circostante.

Le polemiche attuali intorno alla scrittura inclusiva, sia nelle aree francofone (in particolare, Quebec, Francia, Belgio, Svizzera)¹ sia in Italia, rappresentano un momento particolarmente intenso in questo percorso in cui due parti si

¹ Dovrei anche dire «fra paesi francofoni» visto che le istituzioni politiche, educative e linguistiche di questi Paesi non hanno le stesse idee sull'argomento e propongono delle direttive contrastanti. Piron (2022) propone un panorama molto dettagliato del dibattito nei paesi francofoni e una analisi approfondita dell'ideologia di chi assimila la regola del maschile generico a una volontà di dominazione degli uomini sulle donne. Per ulteriori dettagli sulla questione, cfr. Piron 2022.

affrontano in un modo che lascia poco spazio alla negoziazione e che dimostra quanto il linguaggio può essere un oggetto politico. Da un lato, i difensori di una norma invalsa da secoli (in particolare l'uso del genere maschile con valenza neutra o inclusiva) sono accusati di purismo o conservatorismo (o di sessismo). Dall'altro, la parte avversa, che vuole invece imporre una nuova norma inclusiva e, in particolare, propone un riferimento sistematico ai due generi nei discorsi nonché modifiche tipografiche che permettano di identificare il doppio riferimento a uomini e donne, o anche la cancellazione di riferimenti al genere per permettere di uscire del 'binarismo' sessuale, viene accusata di attivismo invasivo.

Il problema è che, almeno per chi deve scrivere o parlare in un contesto pubblico, è divenuto quasi impossibile non prendere posizione in questa polemica se non ricorrendo a una 'ginnastica linguistica' molto complessa per evitare il maschile generico, il che risulta però spesso impossibile o comunque molto oneroso. Ancor più complesso è il problema per chi la lingua deve insegnarla e deve fare i conti con una lotta in atto per il controllo della lingua che vede in campo forze avverse: istanze linguistiche di accademie, istanze governative e/o consultative, di istituzioni universitarie, di editori o direzioni di media, in base alle quali ognuno difende o vuole imporre una norma diversa.

Auger (2007, 124) sottolinea la posizione del didatta comparativamente a quella del linguista e del sociolinguista: «Mentre il linguista spiega che al di là delle lingue e della variazione ci sono degli universali, e il sociolinguista le questioni delle gerarchie, tutte costruzioni sociali che riflettono la nostra storia, il didatta cerca di ridurre il divario»². La riduzione di questo divario linguistico si trova nel percorrere con l'apprendente l'insieme degli spazi linguistici nelle loro varie declinazioni, essendo la lingua una «costruzione linguistica somma di tutte le variazioni»³. Da questa osservazione, ci sembra possibile dedurre che l'insegnante di lingua straniera non abbia bisogno di posizionarsi relativamente alla norma da scegliere e che non sia suo compito imporre una piuttosto che un'altra al discente. È infatti essenziale ricordare la necessità di inserire il 'contesto' in senso ampio (van Dijk 2008) nell'insegnamento delle lingue straniere, che si basa su una norma oggettiva piuttosto che su quella soggettiva su cui si basava l'insegnamento tradizionale, che riproduceva una visione 'monovarietale' della lingua (Guérin 2010). Chi impara una lingua straniera deve riuscire gradualmente a riconoscere le varie forme usate in determinati contesti, comprese quelle adoperate dai difensori della scrittura inclusiva, che dovrebbero però essere ricondotte a contesti formali, per lo più accademici o soggetti a un maggiore controllo.

² «Alors que le linguiste explique qu'au-delà des langues et des variétés il existe des universaux, que le sociolinguiste pointe les questions de hiérarchisation, qui sont autant de constructions sociales reflétant notre histoire, le didacticien tente lui de réduire l'écart» [la traduzione italiana è di chi scrive].

³ «La variation de l'école ou de la rue sont des actualisations, des déclinaisons de la langue, la langue étant cette construction linguistique somme de toutes les variations» [la traduzione italiana è di chi scrive].

Per illustrare questa posizione, userò il dizionario di lingua generale a scopo descrittivo come filo analogico-comparativo fra la lessicografia e la didattica della lingua; il *Petit Robert* (scelto come caso di studio) è esemplificativo di strategie che mirano a eludere gli schemi normativi tradizionali attraverso l'inserimento di indicatori di connotazioni e di informazioni pragmatiche, formalizzando anche la differenza fra usi effettivi e usi normati di determinate forme.

2. Norme oggettiva e soggettiva

Dobbiamo a Baggioni e Moreau (1997, 221-22) una tassonomia delle norme linguistiche, essenziale per l'analisi sociolinguistica. Secondo i due studiosi, si possono differenziare cinque norme:

1. le *norme oggettive*, che si riferiscono agli *habitus* linguistici effettivi dei parlanti, la cosiddetta «norma d'uso» o «comunicazionale»;
2. le *norme descrittive*, che cercano di delimitare le norme oggettive e ne sono in un certo modo un'esplicitazione;
3. le *norme prescrittive*, che effettuano una selezione nelle forme usate da una certa comunità linguistica proponendo come modello d'uso quelle valorizzate dal gruppo socialmente riconosciuto come dominante;
4. le *norme soggettive*, che raccomandano o stigmatizzano usi linguistici sulla base di valori morali o estetici a essi di volta in volta attribuiti;
5. le *norme di fantasia*, che sarebbero un insieme astratto di prescrizioni e divieti linguistici che dipendono dalle rappresentazioni di un individuo o di un gruppo di individui sul funzionamento della propria lingua.

Per chi deve descrivere e/o insegnare le lingue, queste norme si possono raggruppare e ridurre a due tipi: le *norme oggettive*, comprendenti le norme oggettive e le norme descrittive; le *norme soggettive*, comprendenti le norme soggettive, le norme prescrittive e le norme di fantasia, che corrispondono a due punti di vista o atteggiamenti verso la lingua che Rey (1972) riassume nell'opposizione fra il normale e il normativo.

2.1 I dizionari *Le Robert*: un esempio di passaggio da norma soggettiva a oggettiva nelle descrizioni lessicografiche

In un precedente lavoro (Farina 2014), ho già analizzato il discorso programmatico della prima edizione del Dizionario dell'Accademia Francese (1694) come rivelatore di una tradizione lessicografica che è perdurata per secoli, ma che oggi si può considerare superata, almeno in dizionari a scopo descrittivo, come *Le Petit Robert* (Farina 2014). La prima edizione del Dizionario dell'Accademia Francese, limitata alla descrizione di un unico uso, quello del «commercio ordinario» degli *honnestes gens* (letteralmente «gente onesta», «gentiluomini»), degli «oratori» e dei «poeti», relegava completamente ai margini, come non facente parte della «lingua comune», tutto quello che non corrispondeva a una norma soggettiva del francese di allora, definita dall'Accademia come uso corretto. Erano così eliminati

«le vecchie parole fuori uso», «i termini delle Arti e delle Scienze», ovvero quello che si considerava non potesse «servire alla nobiltà e l'eleganza del discorso»⁴. Nelle edizioni successive del Dizionario e nella lessicografia dei secoli seguenti sono entrati nelle micro- e nelle macrostrutture dei dizionari anche elementi appartenenti ad altri usi, ma sempre accompagnati da etichette di 'variazione' volte per lo più a stigmatizzarli come fuori norma, ovvero come appartenenti a varianti della stessa lingua, usate da sotto-gruppi di locutori. Il modello linguistico proposto (la lingua 'legittima') rimane allora, e almeno fino agli anni Ottanta, sempre legato alla norma soggettiva di prestigio «dell'uso delle persone colte», come dichiarato, per esempio, da Nicola Zingarelli nelle sue Prefazioni.

L'avvento di una lessicografia *corpus driven* e la sua diffusione soprattutto dagli anni Novanta del secolo scorso ha permesso di «centrare la rappresentazione della lingua nelle sue varietà e sull'uso concreto, parlato e scritto, dei suoi utenti, estraendo *pattern* sintattici e lessicali, collocazioni e polirematiche, esempi autentici e frequenti» (Chiari 2012, 98). Con questi nuovi metodi e una sensibilità sempre più spiccata per i progressi della linguistica applicata, i lessicografi si sono orientati verso descrizioni di norme più oggettive delle lingue, legate anche a criteri di frequenza d'uso.

Alla fine del XX secolo, i lessicografi riconoscevano però già una limitazione da cui non riuscivano a distaccarsi, come testimonia Rey-Debove nel 1971, qualche anno prima di diventare segretaria generale della redazione dei dizionari *Le Robert*, quando affermava che «con le marche d'uso, il lessicografo si affranca dalla norma poiché presenta tutti i livelli della lingua, ma la rispetta anche, nella misura in cui il caso marcato è scelto dalla società, per le lingue sociali e regionali» (Rey-Debove 1971, 91-92)⁵. Infatti, se il lavoro di selezione dei lemmi, grazie alle informazioni fornite dai *corpora*, può risultare oggettiva, l'elaborazione delle voci dipende ancora in gran parte dalla «intuizione linguistica» del lessicografo, che è «libera di ordinare e discriminare i *pattern* tipici di un dato lessema in determinati contesti [e] di identificare le sue caratteristiche socio-pragmatiche (legate ai contesti d'uso, ai registri, alle varietà, alle connotazioni)» (Chiari 2012, 99). Questa intuizione rimane fortemente legata a una visione degli usi come insiemi linguistici distinti e funzionali e della loro marcatura come segno di appartenenza a questi diversi insiemi, e di estraneità rispetto al sistema di riferimento, non marcato.

⁴ «C'est dans cet estat [de perfection] où la Langue Française se trouve aujourd'huy qu'à esté composé ce Dictionnaire; & pour la représenter dans ce mesme estat, l'Académie a jugé qu'elle ne devoit pas y mettre les vieux mots qui sont entierement hors d'usage, ni les termes des Arts & des Sciences qui entrent rarement dans le Discours; Elle s'est retranchée à la Langue commune, telle qu'elle est dans le commerce ordinaire des honnestes gens, & telle que les Orateurs & les Poètes l'employent; Ce qui comprend tout ce qui peut servir à la Noblesse & à l'Elegance du discours» (Prefazione al *Dictionnaire de l'Académie Française*, 1694).

⁵ «Au moyen des marques, le lexicographe s'affranchit de la norme puisqu'il présente tous les niveaux de langue, mais il la respecte aussi, dans la mesure où le cas marqué est choisi par la société, pour les langues sociales et régionales» [*la traduzione italiana è di chi scrive*].

L'influenza degli studi sociolinguistici e di metalessicografia, anch'essa spesso orientata verso l'analisi sociologica del discorso lessicografico, ha permesso l'inizio di una evoluzione nei nostri atteggiamenti linguistici, che considero come ancora in atto all'interno dei dizionari e di cui è prova la coesistenza, spesso anche all'interno di uno stesso dizionario, di due 'epoche' lessicografiche diverse. Questa evoluzione rende obsoleta la tipologia di riferimento delle etichette lessicografiche di Hausmann (1989), in quanto basata esclusivamente su criteri «diasistemati» (cfr. Farina 2014), e permette una nuova interpretazione delle marche:

Précisons encore une fois que le terme *archaïque* ou le terme *méridional*, le terme *populaire* ou le terme *poétique*, ne doivent pas être interprétés comme des écarts par rapport à une sorte de langue-cible qui servirait de fondement à la description mais comme les signes, visibles, d'une volonté de donner une autre dimension au message (Delas, Filliolet 1973, 100).

La citazione di Delas e Filliolet (1973) illustra bene il nuovo significato fornito alle marche d'uso all'interno dei dizionari: le marche sono da considerare non più come indicatori di *anormalità*, ma come «segni visibili di una volontà di dare un'altra dimensione al messaggio». La scomparsa progressiva negli ultimi due decenni dell'indicatore «pop» («popolare») a favore di «fam» («colloquiale») nel *Petit Robert* può essere considerata emblematica. Si passa in questo senso da una indicazione di appartenenza a un gruppo sociale (il «popolo») – visto che l'uso di socioletti da parte del locutore è rivelatore, suo malgrado, della sua origine – a una indicazione di contesto di comunicazione; la «colloquialità» della parola usata scientemente dal locutore risulta infatti essere una connotazione nel discorso.

2.2 Norme soggettive e battaglie ideologiche

Abbiamo visto che, pure in dizionari di tipo descrittivo, il lessicografo prende posizione nella sua descrizione quando propone un modello di lingua «neutro»/«non marcato». La norma da lui definita risulta quindi sempre soggettiva – anche se non per forza prescrittiva, come vedremo di seguito – e può essere considerata «una idealizzazione della lingua e delle sue manifestazioni», basata o su un «principio introspettivo» del lessicografo – riconosciuto come locutore 'ideale' della propria lingua – o su «un principio empirico fondato sulla raccolta di attestazioni appartenenti a una data varietà» (Chiari 2012, 95). In entrambi i casi, per il redattore di dizionari descrittivi la norma linguistica soggettiva a cui rimanda rappresenta un consenso, una lingua legittimata all'interno della comunità linguistica di appartenenza.

Esistono però dei casi in cui non si può parlare di consenso relativamente alla lingua, ma di un conflitto linguistico, di norme soggettive divergenti. Questo succede quando la norma proposta da un gruppo non si basa su una varietà linguistica esistente, ma su una norma 'immaginaria', che impone ideali linguistici modellati su ideali sociopolitici di un gruppo. Tipico dei regimi totalitari, questo

tipo di norma riflette la «persistenza, nella concezione del linguaggio, di certe rappresentazioni, di modelli come quelli di un *organismo vivente*, o quello di un oggetto domestico che si può pulire a volontà, trasformare e gestire» (Tabouret-Keller, Sériot 2004, 3)⁶. Possiamo citare, per esempio, i fascisti che volevano ‘ripulire’ l’italiano dalla «esterofilia» proponendo di togliere le tracce dell’influenza di altre culture eliminando, in particolare, i cosiddetti «forestierismi» per sostituirli con parole di «buona nascita», o i rivoluzionari francesi che hanno cercato di «scristianizzare» la lingua creando un nuovo calendario, modificando i nomi delle vie, delle città che contenevano riferimenti alla cultura cristiana.

Molte sono le similitudini esistenti fra questi movimenti e quello che viviamo attualmente con il ‘politicamente corretto’ e la scrittura inclusiva. La prima similitudine è ovviamente legata al rapporto fra lingua e realtà sottogiacente, ai principi che ispirano la volontà di imporre una nuova norma e all’incidenza dei politici e dell’ideologia nel corso dell’evoluzione naturale della lingua. Courtine (2004) descrive questi principi (e la relazione del politicamente corretto con la lingua) individuandone tre:

Primo principio: colui che controlla le parole può modificare il pensiero e trasformare il segmento di realtà a cui si riferiscono le parole. Secondo principio: ogni parola o espressione deve essere intesa in modo totalmente letterale. Terzo principio: la lingua è uno spazio di performatività generalizzata [infatti] se ogni parola impropria può fare una vittima, ogni espressione corretta può anche, in funzione del primo principio, alleviare un’oppressione (Courtine 2004, 26)⁷.

Sériot (2013) assimila questa «filosofia spontanea» a quella della stregoneria, in cui pronunciare certe parole (p. es. *abracadabra*) ha un effetto magico sulla realtà: «Dire “le collaboratrici e i collaboratori dell’Università” basterebbe così a cambiare la situazione del personale femminile di un’istituzione educativa pubblica» e si chiede pure se questo tipo di comportamento linguistico non sia un «modo elegante e facile per sbarazzarsi del problema, sociale e non più linguistico, quello della disuguaglianza reale fra uomini e donne nei posti dirigenziali» (Sériot 2013, 120)⁸.

⁶ «On note la persistance, dans la conception du langage, de certaines représentations, de modèles comme celui d’un organisme vivant, ou celui d’un objet domestique que l’on peut nettoyer à sa guise, transformer et régir» [*la traduzione italiana è di chi scrive*].

⁷ «Premier principe: celui qui contrôle les mots peut modifier la pensée et transformer le segment de réalité à laquelle ces mots réfèrent. Second principe: tout mot ou expression doit être entendu de manière absolument littérale. Troisième principe: lieu de littéralité absolue, le langage est tout autant un espace de performativité généralisée. Si dire c’est toujours faire quelque chose à quelqu’un, et si tout mot impropre peut faire une victime, toute expression corrigée peut aussi, en fonction du premier principe, soulager d’une oppression» [*la traduzione italiana è di chi scrive*].

⁸ «Dire “les collaboratrices et les collaborateurs de l’université” est ainsi supposé changer la situation du personnel féminin d’un établissement d’enseignement public. Mais il n’est pas exclu que ce soit une façon élégante et facile de se débarrasser du problème, social et non plus linguistique, de l’inégalité réelle des hommes et des femmes aux postes de cadres» [*la traduzione italiana è di chi scrive*].

Senza mettere in questione la sincerità di chi vuole usare la lingua come un'arma ideologica, possiamo comunque chiederci con Sériot se la performatività di questo modello non sia semplice 'polvere di fata'. L'uso del calendario rivoluzionario francese è durato soltanto una decina di anni e alla fine della Rivoluzione i francesi hanno smesso di dare nomi di imperatori romani, di frutti o di verdure ai propri figli, tornando alla tradizione del martirologio cristiano e ribattezzando le proprie città col nome di prima; in Italia, analogamente, ben poco rimane oggi delle prolisse proposte della politica di autarchia linguistica fascista: nessuno più si preoccupa dell'origine della parola *bar*, sostituita per qualche anno a piacimento da *liquoreria*, *barra*, *bettolino*, *quisibeve* ecc. I vocaboli allora proscritti sono tornati, e quelli 'recuperati', come il «voi», troppo connotati come appartenenti a quell'epoca, sono usciti dall'uso standard.

Sulla scia di questi periodi di grande inventività linguistica, è importante notare un'altra similitudine, fra i movimenti comparati, nel modo in cui i locutori partecipano alla proposta di creazione di una neo-lingua, aumentando il conflitto linguistico intorno alla neo-norma. A livello lessicale, l'esempio dei femminili di *auteur* in francese ci permetterà di illustrare la difficoltà per il lessicografo (e l'insegnante) di prendere posizione quando i locutori di una stessa lingua non concordano su un'unica forma 'canonica' da usare nello stesso contesto. Per quanto riguarda la sintassi, è possibile semplicemente notare quanto il rinnovamento linguistico in ottica inclusiva si sposti sempre più verso soluzioni in cui la punteggiatura ha la parte del leone, con punti, trattini, asterischi, che ne costituiscono anche la parte più dolente, perché fonte di esclusione in quanto non leggibile per tutti⁹.

⁹ Modellata sulla presentazione grafica di moduli amministrativi, la presenza sistematica dell'alternanza femminile/maschile della cosiddetta «scrittura inclusiva» viene realizzata in francese con una forma abbreviata del femminile (il morfema femminile) attaccata al maschile con un punto (ma anche talvolta un trattino o uno slash). Per esempio *employé.e.s* significa *employés* (m. p.) o *employées* (f. p.). Si trova lo stesso tipo di scrittura in italiano, ma anche la scelta di eliminare il morfema finale marcato (in particolare il m. p.) sostituendolo con un asterisco o uno schwa. Un impulso di tipo dirigista per imporre questo tipo di scrittura nelle amministrazioni pubbliche, nei media e talvolta pure nella pubblica istruzione è arrivato da determinate istituzioni: associazioni, università, editori, oppure anche da certi enti politici consultivi quali, per esempio, l'Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes in Francia. In reazione a questo impulso, le regole della scrittura inclusiva, soprattutto quella che inserisce dei segni paragrafematici, sono state denunciate sia in Francia sia in Italia dalle rispettive accademie linguistiche come "contro natura", nella misura in cui danno vita a forme non previste dall'evoluzione naturale delle nostre lingue, vale a dire che non corrispondono alle possibilità insite nel sistema linguistico, anche perché aumenta la distanza fra grafia e pronuncia impedendo la leggibilità dei testi scritti. Nel 2021, una circolare pubblicata dal Ministero dell'Educazione nazionale francese (*Bulletin officiel* n. 18 del 6 maggio 2021) vieta l'uso della scrittura inclusiva nelle scuole e, in particolare, l'uso del punto all'interno delle parole per indicare la forma femminile accanto alla forma maschile, perché costituisce un ostacolo all'accesso alla lingua per le persone con determinati handicap o problemi di apprendimento della lettura.

3. Descrivere le norme: variazione e dirigismo

3.1 Norme soggettive e variazione nell'insegnamento delle lingue straniere

In un articolo incentrato sulle modalità di inserimento della variazione nell'insegnamento del francese lingua straniera, Favart (2010) descrive una tendenza maggioritaria fra gli insegnanti a restringere la cerchia degli usi effettivi francesi in modo da dare ai discenti una versione ristretta, «impoverita», della lingua «autentica». Una delle ragioni di questo atteggiamento la possiamo trovare nell'«ideologia dello standard», a cui gli insegnanti aderiscono, secondo la studiosa, per via della loro cultura, del loro atteggiamento in classe o della mancanza di distanza rispetto alla metodologia che adoperano. In questo contesto, la variazione è concepita come una «scoria», uno «scarto» da evitare mentre l'«uniformità» risulta essere la situazione linguistica «ideale»¹⁰.

Non c'è da stupirsi, quindi, che gli studenti (anche di livelli in cui si presuppone abbiano raggiunto un'«autonomia linguistica» tale da potere interagire con locutori madrelingua su svariati argomenti) si rendano conto di non riuscire a capire conversazioni informali, come illustrato da Petitpas (2010) a proposito di apprendenti di francese lingua straniera che viaggiano in Francia. Come Favart (2010), Petitpas (2010, 800) sottolinea infatti una «mancanza» nell'insegnamento delle lingue straniere, in base a cui i «discenti sono esposti principalmente a stili di discorso formali e a materiali scritti in cui il non-standard è assente, persino nei testi che pretendono di riflettere il linguaggio orale»¹¹. Il riferimento esclusivo, o principale, risulta infatti quello a norme soggettive della lingua: *esclusivo* per chi giudica l'uso standard come l'unico che merita di essere utilizzato come modello in classe, *principale* per chi riconosce l'interesse della descrizione di altre varianti ma non nella prima fase dell'apprendimento linguistico (Favart 2010, 181).

Nel panorama linguistico italiano il livello d'istruzione determina la distinzione fra l'italiano standard letterario e l'italiano neostandard da una parte, e l'italiano popolare dall'altra. Con «italiano standard» Berruto (2012) intende sia l'italiano normativo descritto dalle grammatiche tradizionali, usato in situazioni formali, soprattutto scritte, sia la varietà di lingua meno marcata lungo tutte le dimensioni della variazione linguistica, e che quindi lascia meno riconoscere la provenienza sociogeografica del parlante. L'italiano neostandard, va-

¹⁰ «La difficulté qu'ont les enseignants – de part leur formation, leur culture, leur position dans la classe ou encore le manque de recul par rapport à la méthodologie adoptée – à concevoir la variation linguistique comme une caractéristique fondamentale des langues. La variation figure dans l'enseignement du *Fle*, comme une scorie, un écart qu'il faut absolument éviter. On verra dans cette attitude les effets de ce que Milroy et Milroy définissent comme l'«ideology of the standard» (1985, 22). En d'autres termes, une tendance à considérer l'uniformité comme la situation idéale d'une langue» (Favart 2010, 185).

¹¹ «Les apprenants sont principalement exposés à des styles de discours formels et à du matériel écrit où le non standard est absent, même dans les textes qui disent refléter la langue orale» [la traduzione italiana è di chi scrive].

rietà di lingua usata dalle persone colte e mediamente colte in situazioni parlate e scritte, sta relegando lo standard a usi molto formali e quasi esclusivamente scritti. Il neostandard è inoltre la lingua dei mezzi di comunicazione di massa. L'italiano popolare, invece, è la varietà di lingua, scritta e parlata, adoperata da parlanti semicolti, abituati a usare il dialetto, quando tentano di esprimersi in italiano (Corbucci 2007).

Basandosi sull'opposizione proposta da Berruto nel 1987 fra italiano standard, neostandard e popolare (Berruto 2012), molti specialisti di didattica dell'italiano come lingua seconda o straniera, come Corbucci (2007), suggeriscono di fatto il mantenimento dell'italiano standard (inteso come quello presente «nelle grammatiche tradizionali») come norma per l'apprendente, ovvero come modello «per lo scritto formale». Viene proposto invece il neostandard, definito come lingua dei «mezzi di comunicazione di massa», come «punto di riferimento che possa indicare l'uso vivo della lingua». In questo quadro, la variazione linguistica rimane fortemente legata all'appartenenza sociale del parlante e resta un fattore discriminante per parlanti semicolti, la cui scarsa cultura si rivela nella mancanza di padronanza della propria lingua, ovvero nell'uso di un substandard definito come «popolare», i cui tratti possono essere presentati ai discendenti soltanto «come esempi di deviazione dalla norma», con pure la necessità di «specificare che si tratta [...] di una varietà di apprendimento fossilizzata»¹².

E tuttavia lo stesso Berruto (2012) ammette di aver dovuto rivisitare le distinzioni da lui fatte fra le varietà dell'italiano nella seconda edizione del volume *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, cercando di rendere conto delle nuove dinamiche linguistiche in atto nella società italiana di oggi. Questa rivisitazione riguarda principalmente l'inserimento di nuove varietà, quali l'«italiano manageriale» e l'«italiano dei giovani» (Berruto 2012, 191), ma corrisponde per lo studioso a un fenomeno più ampio, che viene assimilato a una «democratizzazione dello standard», con una moltiplicazione di usi diversi provenienti dalle diverse varietà analizzate, a cui allude come a una possibilità di «adeguare la lingua al contesto e alla situazione» (Berruto 2017).

Queste osservazioni si aggiungono a quelle già menzionate prima per spiegare la modifica profonda nei modi di etichettare i lemmi nei dizionari degli ultimi decenni volta a consentire l'abbandono di criteri strettamente diasistemati per definire l'appartenenza di tali lemmi a una varietà e a passare a criteri più contestuali legati a generi, stili, connotazioni nei discorsi senza doverli legare,

¹² Come non-madrelingua italiana, associa probabilmente una sensibilità linguistica francese verso termini italiani le cui connotazioni negative sono forse attenuate per via della loro frequenza d'uso per gli italiani. Tutta la terminologia usata per riferirsi alla cosiddetta lingua «popolare» mi sembra infatti offensiva (parlare di «semicolti» riferendosi a persone non totalmente 'cresciute', come se la cultura fosse esclusivamente legata all'istruzione scolastica, o di «deviazione» piuttosto che di «differenza» o di «fossilizzazione», come se la lingua mantenesse la traccia di un elemento estraneo irrimediabilmente sedimentato nella sua struttura ecc.), ragione per cui ho lasciato fra virgolette molti di questi termini che non riesco ad assumere come miei.

quindi, all'uso di un sotto-gruppo particolare di locutori, evitando soprattutto di riferirsi a schemi sociali superati (Farina 2014).

Sulla base dello stesso modello di didattica delle lingue straniere citato da Corbucci (2007), anche gli insegnanti che riconoscono l'importanza delle varietà sociolinguistiche nell'insegnamento delle lingue continuano a basarsi su una divisione decisa fra varianti linguistiche, facendo riferimento a un sistema linguistico in cui una variante rimane dominante e considerata come compatta, impermeabile a ogni infiltrazione da parte di altri 'sistemi'. Corbucci (2007) propone infatti una serie di testi esemplari (testi pubblicati, letterari o giornalistici), scelti in modo da «coprire quanto più possibile la realtà sociolinguistica italiana», che consiglia di proporre a studenti adulti di Livello C1 con un'introduzione che permetterà loro di capire (finalmente!) che l'italiano non è una lingua «monolitica»¹³. L'inserimento di riferimenti a queste altre varianti è tuttavia sempre secondario, ed è proposto a livelli avanzati sotto forma di testi «autentici» e/o di lezioni dedicate, o talvolta addirittura come contro-modelli in una metodologia che usa l'«errore» come modo per scoprire la regola, come proposto da Cantoni e Fresu (2020, 992) attraverso l'analisi di «testi “scorretti” [scritti da] da semicolti».

L'insegnamento linguistico dovrebbe invece tenere conto della varietà di situazioni di comunicazione che vanno oltre la semplice opposizione mediale (lingua parlata vs. lingua scritta) come illustrato dal «continuum comunicativo» di Koch e Oesterreicher (2001, 585), che definisce le gradazioni esistenti nell'uso linguistico in situazioni che vanno dalla conversazione spontanea fra amici al testo di legge, passando per la lettera personale, il colloquio professionale o l'intervista nella stampa. Sia le scelte lessicali sia le scelte sintattiche si adeguano alle situazioni comunicative e a fattori quali il loro «grado di familiarità», il «tipo di interazione» (formale/informale) o «argomenti o temi dei loro discorsi» (temi della vita quotidiana) (Petitpas 2010, 805). Questo quadro rientra perfettamente nei metodi di tipo comunicativo-azionale e tra le varietà di attività e strategie di interazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001/2002). Corrisponde anche a un percorso di apprendimento basato su documenti autentici, e quindi sull'uso effettivo della lingua e non su una lingua 'neutra(lizzata)' basata su una norma soggettiva.

3.2 Norma soggettiva e dizionari descrittivi

Diversamente dall'Italia, la Francia dispone di organi ufficiali (Académie Française e Délégation à la langue française et aux langues de France) e di leggi (in particolare la Legge 94-665 del 4 agosto 1994 detta «Loi Toubon», relativa al diritto/obbligo dell'uso della lingua francese nel lavoro, l'insegnamento e i servizi pubblici) volti alla protezione della lingua nazionale a livello istituzio-

¹³ «Si può introdurre l'argomento spiegando preventivamente che l'italiano non è una lingua compatta o monolitica, ma estremamente variegata e stratificata al suo interno».

nale nonché al suo arricchimento. Anche in altri paesi francofoni sono presenti organi dello stesso tipo, per esempio in Canada. Esiste quindi una tradizione dirigistica che i francofoni sono abituati a vedere applicata alla loro lingua, in particolare per quanto riguarda la proposta di termini che permettono di evitare gli anglicismi.

chatbot [tʃatbɔt] nom masculin

ÉTYM. 1998 ◊ mot-valise anglais, de chat (→ 2. chat) et bot (→ 2. bot)

▪ ANGLIC. INFORM. Agent* conversationnel. *Des chatbots*.

Recomm. offic. *dialogueur, agent de dialogue*.

(voce *chatbot* del *Petit Robert de la langue française*, 2023)

La voce *chatbot* illustra la politica del *Petit Robert* per quanto riguarda il dirigismo linguistico. Da una parte la marca «ANGLIC.» sembra indicare l'origine della parola, così come la marca «ES.» («esotismo») presente nei dizionari di De Mauro potrebbe sembrare strettamente filologica, visto che si riferisce all'origine della parola; di fatto, però, essa presenta un giudizio (o almeno un'informazione) di tipo 'didattico', poiché non inserita per tutti gli elementi stranieri, ma soltanto per quelli «avvertiti come stranieri, fonologicamente non adattati e non inseriti nella morfologia italiana». Allo stesso modo, nel *Petit Robert*, l'etichetta «ANGLIC.» segnala un tipo particolare di parole di origine inglese, ma non tutte. Nella parte del Dizionario riguardante le abbreviazioni usate si specifica che tale marca accompagna le parole di origine inglese «criticate come prestiti abusivi o inutili».

Potremmo quindi pensare che con questa etichetta il *Petit Robert* rinunci alla sua oggettività e tenda a prendere parte nelle scelte soggettive degli Enti normativi che cercano di impedire o almeno limitare l'anglicizzazione della lingua francese. E infatti alla fine della voce *chatbot*, vengono indicate le raccomandazioni fornite dalla Délégation générale per sostituire questa parola di cattiva nascita: *dialogueur* e *agent de dialogue*. Ma *dialogueur* non fa parte del lemmario del dizionario, e *agent de dialogue* non appare fra le collocazioni presenti nelle voci *agent* o *dialogue*; e questo perché in questo caso, anche se proposti ai locutori del francese come parole 'migliori', questi lemmi non hanno una frequenza d'uso che giustifichi la loro presenza nella macrostruttura di un dizionario a scopo descrittivo.

In questo semplice esempio si trova un modello didattico che la Prefazione del Dizionario riassume come la sua 'vocazione': «Non legiferare, ma osservare la lingua richiamando l'attenzione sui problemi»¹⁴. E infatti si ritrova lo stesso tipo di trattamento per altri fenomeni tipi di elementi che hanno dato origine a dibattiti di politica linguistica, quali le modifiche recenti in materia di ortografia e i femminili dei nomi di mestieri e funzioni.

¹⁴ «La vocation du Petit Robert n'est pas de légiférer, mais d'observer la langue en attirant l'attention sur les problèmes» [la traduzione italiana è di chi scrive]. La Prefazione, redatta nel 1993 da Rey Debove e Rey e modificata nel 2017, è disponibile nella parte «Aide» della versione online del Dizionario (2023) su abbonamento.

Osserviamo quindi le voci *sapeur-pompier* e *auteur, autrice* del *Petit Robert*:

sapeur-pompier [sapœrpɔ̃pjɛ] nom

ÉTYM. 1835 ◊ de 1. sapeur et 1. pompier

▪ Personne qui participe au service public chargé de la prévention et de la lutte contre les incendies, des opérations de secours et de sauvetage. → 1. *pompier* (COUR.). *Sapeur-pompier volontaire, professionnel, militaire* (à Paris et à Marseille). *Régiment, caserne de sapeurs-pompiers. Brigade des sapeurs-pompiers de Paris.*

rem. Au féminin, on trouve *une sapeur-pompier* et aussi *une sapeuse-pompière*. (voce *sapeur-pompier* del *Petit Robert de la langue française*, 2023)

auteur [otœR], *autrice* [otRis] nom

ÉTYM. 1174 autor «celui qui est à l'origine (de qqch.)» ; v. 1160 auctur «écrivain» ◊ latin auctor «celui qui accroît (augere), qui fonde» [...].

rem. La forme féminine est *autrice* (latin *auctrix*), on la rencontre aux sens 2°, 3° et 4° ; on trouve aussi *une auteure* sur le modèle du français du Canada. «Nous avons fait *actrice, cantatrice, bienfaitrice*, et nous reculons devant *autrice* [...] Autant avouer que nous ne savons plus nous servir de notre langue» (R. de Gourmont) [...].

(voce *auteur, autrice* del *Petit Robert de la langue française*, 2023)

Nel caso di *sapeur-pompier* il modello corrisponde a quello già illustrato per l'anglicismo *chatbot*. L'informazione «nome» senza indicazione di genere all'inizio della voce quando riferito a un lemma unico (non accompagnato da una forma femminile) è relativo a una voce epicena. Il Dizionario propone quindi l'uso di *une sapeur-pompier* come forma femminile canonica. Una nota alla fine della voce ci fornisce però un'alternativa, che corrisponde a raccomandazioni normalizzatrici quali, per esempio, quelle proposte dall'Office Québécois de la langue française¹⁵ o dall'Institut national de la langue française (cfr. Becquer *et al.* 1999). La frequenza d'uso di *sapeuse-pompière* non giustifica infatti la sua presenza nel lemmario di un dizionario di lingua generale a scopo descrittivo. La parola *autrice*, invece, assente del lemmario del *Petit Robert* fino al 2003 perché considerata in disuso da secoli¹⁶, è oggi proposta come forma canonica di femminile di *auteur*. È stata infatti reintrodotta nell'uso comune dei locutori francesi come alternativa sia alla forma epicena *auteur* sia al femminile già normalizzato in Québec *auteure*. Se la sua grande frequenza giustifica la presenza nella macrostruttura del Dizionario, la nota inserita nella voce sulle varie forme di femminile possibili e la citazione di R. de Gourmont indicano un posizionamento chiaro da parte dei lessicografi, illustrando così un atteggiamento già tratteggiato nella Prefazione: «osservatore oggettivo» dell'uso della lingua, il Dizionario può fornire un'opinione su questo uso, ma questa opinione deve

¹⁵ Cfr. *Grand Dictionnaire Terminologique e Banque de dépannage linguistique* (<https://vitrine-linguistique.oqlf.gouv.qc.ca/>).

¹⁶ Sulla storia movimentata della forma *autrice* in francese, cfr. Evain 2008.

apparire come tale, tramite «note esplicite» che però «non devono essere confuse con l'oggetto della descrizione»¹⁷.

4. Conclusioni

Comme le manuel, le dictionnaire – et pas seulement le dictionnaire – est voué au didactisme, c'est-à-dire à la “reproduction” socioculturelle d'un savoir, à la diffusion d'attitudes et de jugements acquis. [...] Alors même que ses auteurs peuvent n'avoir souci que de description objective, le dictionnaire a des destinataires, pour lesquels cette description – didactiquement transmise – est la norme, la vérité. Ceci donne une signification différente, toujours dans le sens normatif au texte lexicographique (Rey 1983, 566)¹⁸.

Pur avendo una prospettiva descrittiva e un'attenzione particolare al dato empirico, il lessicografo è cosciente del ruolo didattico affidato al suo lavoro, del fatto che diffonde, talvolta suo malgrado, «atteggiamenti e giudizi acquisiti» della società in cui nasce e che corre il rischio di fornire un'immagine parziale (e normativa) della lingua. Ciononostante, il suo operato, purché ben orchestrato, può costituire «una sorta di mediazione tra descrizione empirica e interpretazione/giudizio» (Chiari 2012, 95). Allo stesso modo abbiamo visto che l'insegnante, per quanto consapevole della complessità costitutiva della lingua che insegna, rimane spesso ostacolato dall'«ideologia dello standard» e dalla coscienza del proprio ruolo nella trasmissione di un «capitale sociale e culturale», secondo la terminologia di Bourdieu (cfr., p. es., Bourdieu 1979).

Le véritable enjeu, selon nous, pour un renouvellement des interactions langagières, est bien de déritualiser nos habitudes normatives, les conscientiser et tenter de nouvelles approches, fondées socialement mais aussi didactiquement, résultats et analyses des performances de nos apprenant-e-s à l'appui. En somme, modifier nos comportements langagiers, ne pas reproduire celui que nous avons reçu en héritage et que nous tendons trop souvent à inculquer à notre tour aux enfants ou jeunes adultes (Manconi, Sheeren 2020, 11)¹⁹.

¹⁷ «Ce dictionnaire reste fidèle à son rôle d'observateur objectif, rôle qui répond à la demande majoritaire des usagers du français. Il arrive qu'il donne son avis sur une forme ou un emploi, mais c'est alors par des remarques explicites qui ne peuvent être confondues avec l'objet de la description» (Prefazione del *Petit Robert de la langue française* 2023).

¹⁸ «Al pari del manuale, il dizionario – e non solo il dizionario – è destinato alla didattica, cioè alla “riproduzione” socioculturale del sapere, alla diffusione di atteggiamenti e giudizi acquisiti. [...] Quant'anche i suoi autori si dedicassero a una descrizione esclusivamente obiettiva, il dizionario ha dei destinatari per i quali questa descrizione – trasmessa didatticamente – è la norma, la verità. Ciò conferisce al testo lessicografico un significato diverso, sempre in senso normativo» [*la traduzione è di chi scrive*].

¹⁹ «A nostro avviso, la vera sfida per rinnovare le interazioni linguistiche è quella di deritualizzare le nostre abitudini normative, esserne consapevoli e tentare nuovi approcci basati sia socialmente che didatticamente, con il supporto dei risultati e delle analisi delle *performance* dei nostri e delle nostre apprendenti. In breve, dobbiamo cambiare i nostri com-

Insegnare una lingua straniera ci impone il ruolo di mediatore, di *passeur* di varie culture (anche linguistiche) che abbiamo pure noi «ricevuto in eredità» tramite il filtro di un'educazione che oggi giudichiamo come 'gregaria', che lasciava poco spazio al nostro libero arbitrio e all'autonomia che cerchiamo di instillare nei nostri discenti. «Deritualizzare le nostre abitudini normative, esserne consapevoli e tentare nuovi approcci» (Manconi, Sheeren 2020, 11) è sicuramente un primo passo essenziale per sviluppare strategie educative riflessive. Ciononostante, come il lessicografo fedele al suo ruolo di 'osservatore oggettivo', anche noi ci dobbiamo guardare dalla tentazione della *tabula rasa*, alla base dei movimenti dirigisti, che non hanno fatto che sostituire un'ideologia 'passatista' con l'ideologia del 'nuovo'. Come il dizionario che descrive la lingua 'come è' e non come vorrebbe che fosse, inserendo però delle etichette e dei commenti che permettono al lettore di fare delle scelte consapevoli adeguate ai contesti d'uso effettivo, così l'insegnamento linguistico può comprendere una parte riflessiva sulla sua materia, può orientare il discente verso atteggiamenti 'virtuosi', senza però che l'insegnante oltrepassi il proprio ruolo di semplice mediatore.

La denuncia del sessismo presente nelle nostre società, e di riflesso nelle nostre lingue, può sembrarci una buona causa da difendere anche all'interno delle nostre classi; possiamo avere voglia di andare oltre la semplice denuncia usando nel nostro quotidiano neologismi e strutture morfosintattiche che danno più visibilità alle donne. Tuttavia, proporre «un approccio didattico che rifugge da ogni forma di sessismo e accorda alle donne il posto che spetta loro» (Manconi, Sheeren 2020, 12)²⁰ e farlo nel nome di un'innovazione che potrebbe sostituirsi alla tradizione ci fa assumere una posizione attivistica (e talvolta pure normalizzatrice) in cui rischiamo di scivolare da un'ideologia all'altra, non necessariamente così giusta come pensiamo. Nello stesso modo in cui la scrittura 'inclusiva' si è rivelata fattore di esclusione, la volontà di permetterci, come donne, di 'avere il posto che ci spetta', dandoci 'visibilità' tramite il cancellamento di un maschile generico riferito a tutte le persone, è assimilabile ad atteggiamenti già contestati verso la diversità culturale (in senso etnologico). La soluzione, che ci ricorda anche il nostro ruolo di semplici mediatori, si trova probabilmente nel commento di Zakhartchouk (2014, 135): «È necessario insistere qui [...] sulla ricchezza di questa "diversità", poiché essa non è un confinamento forzato, ma piuttosto [...] l'istituzione di ponti audaci tra invarianti che trascendono le particolarità»²¹.

portamenti linguistici evitando di riprodurre quelli che abbiamo ricevuto in eredità e che troppo spesso tendiamo a trasmettere ai nostri figli o ai giovani adulti» [la traduzione è di chi scrive].

²⁰ «[...] une approche didactique qui évacue toute forme de sexisme et accorde aux femmes la place qui leur revient» [la traduzione italiana è di chi scrive].

²¹ «Faut-il insister ici [...] sur la richesse de cette «diversité», dès lors qu'elle n'est pas assignation à résidence mais plutôt [...] établissement de ponts audacieux entre invariants qui transcendent les particularités» [la traduzione italiana è di chi scrive].

Riferimenti bibliografici

- Auger, N. 2007. "L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question." *Diversité* 151: 121-26.
- Baggioni, D., Moreau, M.-L. 1997. "Norme." In M.-L. Moreau (a cura di), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, 217-23. Sprimont: Mardaga.
- Becquer, A. et al. (a cura di). 1999. *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. Paris: La Documentation française.
- Berruto, G. 2012. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Berruto, G. 2017. "Dinamiche nell'architettura delle varietà dell'italiano nel ventunesimo secolo." In G. Caprara, G. Marangon (Hrsg.). *Italiano e Dintorni. La realtà linguistica italiana: approfondimenti di didattica, variazione e traduzione*, 7-31. Frankfurt am Main: Lang.
- Bourdieu, P. 1979. "Les trois états du capital culturel." *Actes de la recherche en sciences sociales* 30: 3-6.
- Cantoni, P., Fresu, R. 2020. "Altri modelli per l'insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche." *LinguaDue* 12, 1: 991-1006.
- Chiari, I. 2012. "Il dato empirico in lessicografia: dizionari tradizionali e collaborativi a confronto." *Bollettino di italianistica, Rivista di critica, storia letteraria, filologia e linguistica* 2: 94-125.
- Council of Europe 2001-2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg: Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia.)
- Corbucci, G. 2007. "Fenomeni di variazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri." *Studi di Glottodidattica* 1, 2: 93-115.
- Courtine, J.-J. 2004. "La prohibition des mots. L'écriture des manuels scolaires en Amérique du Nord." *Cahiers de l'ILSL* 17: 19-32.
- Delas, D., Filliolet, J. 1973. *Linguistique et poétique*. Paris: Larousse.
- Evain, A. 2008, "Histoire d'autrice, de l'époque latine à nos jours." *Travaux de sémiologie* 6: 53-62.
- Farina, A. 2014. "Les marques d'usage dans les dictionnaires monolingues français: l'exemple du Petit Robert." In M. Heinz (Hrsg.). *Les sémiotiques des dictionnaires*, 111-32. Berlin: Frank & Timme.
- Favart, F. 2010. "Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE." *Pratiques* 145-146: 179-96.
- Guérin, E. 2010. "L'«outre-langue» des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale." *Pratiques* 145-146: 45-54.
- Hausmann, F. J. 1989. "Die Markierung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: eine Übersicht." In F. J. Hausmann et al. (Hrsg.). *Wörterbücher = Dictionaries = Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexicographie = An international encyclopedia of lexicography = Encyclopédie internationale de lexicographie* Vol. 1, 649-56. Berlin-New York: De Gruyter.
- Koch, P., Oesterreicher, W. 2001. "Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache – Langage parlé et langage écrit." In G. Holtus, M. Metzeltin e C. Schmitt (Hrsg.). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 584-627. Tübingen: Niemeyer.
- Manconi, T., Sheeren, H. 2020. "Enseigner le genre à des apprenants allophones." *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17-3, <https://journals.openedition.org/rdlc/8278> (ultimo accesso: 20.10.2024).

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports 2021. "Règles de féminisation dans les actes administratifs du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et les pratiques d'enseignements. Circulaire du 5-5-2021." *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports*, n. 18 del 6 maggio 2021, <https://bit.ly/476x5Rd> (<https://www.education.gouv.fr/>) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Petitpas, T. 2010. "Enseigner la variation lexicale en classe de FLE." *The French Review* 83, 4: 800-18.
- Piron, S. 2022. "Le masculin polémique : contre-argumentaire historique sur le e féminin et les noms de métiers." *Circula* 15: 200-29.
- Rey, A. 1972. "Usages, jugements et prescriptions linguistiques." *Langue Française* 16: 4-28.
- Rey, A. 1983. "Norme et dictionnaire (domaine du français)." In É. Bédard, J. Maurais (a cura di). *La norme linguistique*, 541-569. Québec-Paris: Conseil de la langue française-Le Robert.
- Rey-Debove, J. 1971. *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. The Hague: Mouton.
- Sériot, P. 2013. "La langue pense-t-elle pour nous ?" *La linguistique* 49, 1: 115-31.
- Tabouret-Keller, A., Sériot, P. 2004. "Présentation" *Cahiers de l'ILSL* 17: 1-4.
- Van Dijk, T. A. 2008. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zakhartchouk, J.-M. 2014. "L'enseignant « passeur culturel », un médiateur..." *Diversité* 175: 134-38.

Educazione linguistica, potere e consapevolezza di genere

Stefania Cavagnoli, Edith Cognigni

1. Introduzione¹

Parlare di educazione linguistica significa parlare anche di educazione culturale e di cittadinanza. La lingua, infatti, è lo strumento che ci mette in relazione e ci aiuta a costruire sapere, a pensare. Uno strumento che è di tutti/e, uno strumento che lega ed è in continuo movimento, perché si adegua al contesto sociale e culturale in cui si realizza.

Secondo questa prospettiva non essenzialista della cultura (Holliday 1999; Kramsch 2013), l'educazione linguistica abbraccia dunque una visione della lingua *plurale, dinamica e mutevole*, in cui si superano le differenze tra confini regionali, nazionali e internazionali per focalizzarsi su quelle sociali, di genere e generazionali in continuo mutamento nel tempo oltre che nello spazio.

La dimensione di genere, in particolare, in quanto fulcro della relazione tra lingua e potere, si propone come importante volano di un'educazione linguistica inclusiva e democratica, fondata cioè sulla ricerca di una parità di genere che passa primariamente attraverso usi linguistici non discriminatori.

¹ Il contributo è stato elaborato e redatto in stretta collaborazione dalle autrici. Più in particolare, Cognigni si è occupata della stesura dell'Introduzione, del par. 8 e delle Conclusioni, mentre Cavagnoli ha curato la stesura dei parr. 2-7.

Stefania Cavagnoli, University of Rome Tor Vergata, Italy, stefania.cavagnoli@uniroma2.it, 0000-0003-1677-6455

Edith Cognigni, University of Macerata, Italy, edith.cognigni@unimc.it, 0000-0003-3126-9582

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Stefania Cavagnoli, Edith Cognigni, *Educazione linguistica, potere e consapevolezza di genere*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2.07, in Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci (edited by), *Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica*, pp. 69-82, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0484-2, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2

La riflessione in questo ambito è ben avviata da tempo nel nostro Paese, ma solo recentemente si è affermata una crescente sensibilità verso le questioni dell'educazione alla parità di genere in ambito scolastico e ad un uso inclusivo della lingua italiana rispetto alla differenza di genere, come testimoniato dalla diffusione di alcune Linee guida ministeriali (p. es. MIUR 2017) e le numerose pubblicazioni sulla rappresentazione di genere nella manualistica scolastica². In aumento è anche la produzione scientifica sulla lingua di genere, in cui si sottolinea lo stretto nesso tra lingua e potere, esplicitando il sessismo veicolato dalla lingua italiana³.

Risulta tuttavia ancora circoscritto il numero di studi che si occupano di genere ed educazione linguistica⁴, per lo più ambito di riflessione e di azione di pedagogisti, psicologi e sociologi e, quindi, spesso focalizzati sull'italiano come L1.

Il presente lavoro intende contribuire alla riflessione su questo tema, approfondendo innanzitutto il nesso tra lingua, potere e dimensione di genere, allargando la prospettiva all'italiano L2/LS, per prendere poi in considerazione l'importante ruolo svolto da alcuni sussidi didattici come i dizionari e i manuali di lingua nel sollecitare una consapevolezza di genere nei docenti e negli apprendenti.

2. Il punto di partenza: la consapevolezza

Che cosa significa diventare consapevoli della propria lingua? E prima di diventare consapevoli, che cosa intendiamo con la parola *lingua*?

La lingua è uno strumento che realizza il modo di pensare delle singole persone all'interno di una comunità linguistica. Uno strumento che serve a vedere il mondo con lenti condivise, che si formano dalla nascita attraverso l'uso delle parole che il/la parlante sente e via via usa. La visione del mondo è una delle tante visioni possibili, ma per il/la parlante di una lingua l'unica visione, che pensa sia reale e oggettiva.

Invece la lingua è portatrice di ideologie, nel senso positivo del termine: è un aiuto a descrivere la nostra visione del mondo, ma non è una realizzazione naturale, «normale», condivisa da tutti/e. Si tratta di un prodotto culturale, sebbene spesso i/le parlanti non lo ritengano tale.

La lingua è arbitraria, è un prodotto culturale, mentre la sua acquisizione è naturale. Acquisiamo e poi apprendiamo la lingua in modo naturale, attivando il nostro sistema di acquisizione linguistica, ma sempre in un determinato contesto culturale e sociale, che con la lingua comunica i *bias* cognitivi, i modelli di interpretazione. Essi costituiscono un aiuto nella disamina del mon-

² Cfr., per esempio, i seguenti lavori: Sapegno 2014; Corsini, Scierri 2016; Biemmi 2019; Nicolini 2021.

³ Cfr., per esempio, Azzolini e Giusti 2019; Cavagnoli, Dragotto 2021; Fusco 2022.

⁴ Cfr., per esempio, Cognigni, Vecchi 2018; Cavagnoli 2020; 2022; Ceola, Corelli 2020; De Cesare, Casoni 2021.

do, ma al tempo stesso legano e diminuiscono le possibilità di vedere le cose del mondo diversamente, dando spesso luogo a giudizi e pregiudizi non corrispondenti alla realtà.

In tutto ciò è chiaro che l'arbitrarietà della lingua corrisponde a un costrutto di quella particolare società, di quel particolare ambiente e, di conseguenza, di un determinato modo di pensare. Lingue diverse portano a diverse interpretazioni, a diverse visioni del mondo.

Diventare consapevoli della propria lingua, e soprattutto del peso e del potere che tale lingua ha nelle nostre relazioni umane e nel nostro modo di pensare, significa partire dal riconoscere una forza in chi parla.

In questo contributo l'attenzione è rivolta alla consapevolezza di genere. La questione di genere è ormai datata: è del 1987 la pubblicazione di Alma Sabatini sulla necessità di declinare al femminile i sostantivi relativi alle professioni, anche in posti di potere. In quel periodo pareva che fosse possibile un cambiamento, considerata la pubblicazione del volume per i tipi della Presidenza del Consiglio dei ministri. Se ne parlava anche in ambito linguistico, come fece Lepschy (1988, 62), notando che «il condizionamento di genere si intreccia con quello di classe, ma di fatto è più profondo di quello di qualsiasi altra categoria sociale. La discriminazione sessista e gli stereotipi di genere pervadono la lingua nella sua interezza e sono rafforzati da essa».

Si tratta di una storia antica, e ancora attuale:

Che le donne abbiano pari opportunità nel diventare ministri è infinitamente più importante del fatto che siano chiamate ministre o ministri, ma ciò non elimina la questione né la rende irrilevante [...] questo impedimento linguistico può essere eliminato attraverso la prescrizione e la buona volontà dei parlanti, piuttosto che attraverso cambiamenti sociali che rendano normale per le donne diventare ministri, cosicché o ministro si riferisce indifferentemente a uomini e donne, o ministra diventerà normale come ministro? (Lepschy 1988, 65).

Si discute ormai da decenni sull'uso del femminile, ma spesso la discussione si muove fra posizioni ideologiche che, senza consapevolezza, portano a dichiarare contenuti che non hanno fondamento scientifico.

Eppure, già la Costituzione ci dice che il tema della lingua è fondante per la cittadinanza. Al suo art. 3 si legge:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Quindi la parità sociale passa in primo luogo dal nome, dal denominarsi in modo congruo al genere e alla professione, al ruolo che si rappresenta nella comunità linguistica. Ma ancora nella Costituzione l'uso del maschile sovraeste-

so è fondamentale: si parla infatti di «cittadini», di «lavoratore», solo in alcuni punti, nello specifico in tre soli articoli, si specifica il femminile.

È l'art. 37 che recita: «La donna lavoratrice ha gli stessi diritti e, a parità di lavoro, le stesse retribuzioni che spettano al lavoratore». Così come l'art. 48, sulla possibilità di elettorato attivo e passivo, in cui si specifica «Sono elettori tutti i cittadini, uomini e donne, che hanno raggiunto la maggiore età». L'art. 51, inoltre, specifica:

Tutti i cittadini dell'uno o dell'altro sesso possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge. A tale fine la Repubblica promuove con appositi provvedimenti le pari opportunità tra donne e uomini.

In generale però la lingua italiana o, meglio, l'uso che i/le parlanti fanno di essa, è androcentrico. Come sostiene Valeria Della Valle (2012) nell'enciclopedia Treccani,

Per quanto riguarda la lingua italiana, la flessione nominale è indubbiamente androcentrica, nel senso che il maschile è usato per indicare il genere maschile vero e proprio (*presidente, prete, bue*), il semplice maschile grammaticale (*lampo, dente, fiume*), espressioni astratte sostantivate (*il bello, il giusto, il vero*), la specie (*l'Uomo* «la razza umana»).

Non è il sistema della lingua a essere sessista: la lingua italiana presenta un sistema binario, con femminile e maschile. Il sistema diventa sessista solo attraverso l'uso, che crea norme e rituali linguistici. Tali norme entrano nel modo di comunicare quotidiano e rafforzano le abitudini linguistiche. Secondo Cardona (2009, 74)

la lingua quotidiana riflette ed amplifica una divisione già di per sé così netta come quella sessuale, e il predominio dei ruoli maschili impronta di sé anche la nostra concezione della lingua: infatti quella che viene sempre assunta come forma "normale" di una lingua è proprio quella usualmente parlata dagli uomini... le differenze femminili sono sempre state registrate come uno scarto rispetto alla norma.

In tal senso la lingua è cultura, ed è frutto di comunicazioni culturali in un determinato contesto storico, sociale, geografico, economico, giuridico. La lingua forma significato, porta significato, cambia di significato: le parole sono «unità che riplasmano e perturbano il contenuto semantico e, col loro darsi nei discorsi e nei testi, veicolano simbolicamente la soggettività di chi le usa e incidono su quella di chi le riceve e comprende» (De Mauro 2008, 88). La lingua si modifica sulla base dei cambiamenti della società, si adegua alla necessità di definire. Ma proprio l'idea che la lingua sia culturale, e come tale mobile e modificabile, non viene accolta da coloro che portano giustificazioni, spesso non scientifiche, sulla necessità di mantenere immutate alcune tradizioni linguistiche, come quella di declinare le professioni prestigiose al maschile. Le giustificazioni più diffuse sono quelle della cacofonia, del «suonare male», che rimanda a qualcosa di

nuovo, di non abituale. O quella del *benaltrismo*, come se si trattasse solo di una desinenza e non fosse invece la base di tutti i pensieri e della visione del mondo. O quella della *routine*, del «si è sempre detto così», mentre questa giustificazione spiega solo per la questione del femminile negli agentivi e non in altre espressioni linguistiche, specialmente estere. È infatti interessante notare come sia differente l'atteggiamento di parlanti scettici che, rispetto all'uso del femminile, portano l'argomentazione che ciò significhi una modifica troppo grande per la lingua italiana; l'atteggiamento però cambia rispetto a prestiti stranieri, soprattutto inglesi. Lo stesso vale per i calchi linguistici, e per gli adattamenti (*to google* > *googelare*, con la formazione dei verbi della prima coniugazione).

3. Una questione di potere

La domanda di fondo, rispetto all'uso del femminile negli agentivi e nelle cariche, è la seguente: perché si continua a discutere sull'uso corretto del femminile, quando di fronte a professioni considerate meno prestigiose l'uso del femminile è la norma, senza discussione di sorta?

La risposta è semplice, si tratta di una questione di potere. Già il sapere è considerato come una discriminante del discorso, fra chi sa e chi non sa; un sapere usato spesso, anche in modo inconscio, come strumento di potere che allontana i/le parlanti. La lingua è il veicolo di questo potere, e al tempo stesso uno strumento di potere.

La lingua è sempre una scelta, non è mai neutra, perché corrisponde a una visione del mondo e attribuisce ruoli sociali a coloro che tale lingua parlano:

Parlando e ascoltando, donne e uomini recitano il proprio ruolo sociale, delineando, ad un tempo, la visione del mondo di cui sono protagonisti. Per tale motivo lo studio delle parole si configura come una peculiare via di accesso alla conoscenza delle dinamiche culturali, permettendo di individuare formulazioni valutative implicite, ma chiaramente espresse nel parlare quotidiano (Fusco 2012, 4).

Il tema del potere linguistico è stato studiato in pragmatica e nella comunicazione specialistica (Fairclough 1989). Qui va messo in evidenza che genere e potere si realizzano nella comunicazione fra individui e che è segno di democrazia e di cittadinanza costruire un discorso che rispetti il genere, per una maggiore simmetria del potere a partire dalla lingua comune. Il secondo passaggio è quello che un tale utilizzo sia auspicabile anche nella comunicazione istituzionale e specialistica.

Il potere deve essere considerato una caratteristica integrale dell'interazione, confrontabile con la produzione di significato dei partecipanti agli ordini normativi. Comprendere le relazioni di potere asimmetriche permetterà di cogliere come queste dimensioni (dominanza, coercizione, repressione e relazioni positive e produttive) siano entrambe collegate sia con l'interazione che con i suoi risultati (Davis 1990, 74).

Ciò significa che non si può interagire a livello linguistico senza considerare, in modo consapevole, la dimensione del potere. Significa avere cura della lingua che si utilizza, parlare e scrivere in modo adeguato. Il potere si attribuisce anche sulla base dei ruoli che vengono impersonati nella società. E poiché ogni persona rappresenta diversi ruoli, così come incarna diverse identità a seconda della situazione in cui agisce, è necessario che conosca le conseguenze del potere che esercita:

il problema non è più quello di teorizzare il potere in astratto e neanche di individuarlo a livello intuitivo nelle singole interazioni, ma quello di vedere come gli interattanti ci giocano, come lo presuppongono, come lo attribuiscono [...] di che tipo di potere si tratta di volta in volta, ad esempio competenza, idoneità, autorità. [...] in questa prospettiva non si ha difficoltà ad ammettere una certa asimmetria come caratteristica 'fisiologica' della maggior parte delle interazioni (Sbisà 1990, 87).

4. Le parole sono il nostro pensiero

Se la lingua è cultura e viene assorbita e costruita attraverso le interazioni con le persone, si può affermare che l'italiano realizza sessismo e discriminazioni, che attraverso il suo uso vengono diffusi e resistono. E poiché la lingua concretizza e condiziona, allo stesso tempo, il nostro modo di pensare, essa modifica anche l'atteggiamento dei/delle parlanti. Tale considerazione può essere usata nel mantenimento delle discriminazioni, ma può servire anche a cambiare le relazioni di potere, modificando i *frame* di riferimento consolidati nella cultura della comunità linguistica. Si tratta di cornici cognitive culturali e di archetipi.

In sintesi, ciò costituisce una abitudine linguistica e di pensiero, che ci fa considerare un'eccezione la parola al femminile, mentre la norma è maschile. Ma cosa significa normale? Normale è ciò che conosciamo, che contiene la parola norma, a cui come parlanti ci aggrappiamo per sicurezza e per non dover pensare a ulteriori soluzioni. La lingua italiana, sebbene nel sistema non lo sia, diventa monosessuata nelle norme d'uso e in tal modo discrimina ed esclude, allontanandosi così dalla rappresentazione della realtà.

Ciò avviene non solo nel non uso del femminile nelle desinenze, ma anche nell'uso degli aggettivi che caratterizzano una donna o un uomo. La 'normalità' dell'uso di alcune parole fa sì che i/le parlanti non si accorgano nemmeno del significato di ciò che esprimono, continuando in tal modo a tramandare stereotipi inconsci. Va sottolineato come la lingua, all'interno di una comunità linguistica, sia allo stesso tempo una convenzione sociale necessaria per una buona comunicazione, ma anche un confine, una sicurezza, una quotidianità rilassante.

5. Lingua, cultura, stile cognitivo e genere

Il rapporto fra lingua, cultura, stile cognitivo e genere è studiato dalle scienze cognitive, che mettono in evidenza come il cervello venga modellato anche dalla lingua che utilizziamo. Essa cambia la visione del mondo, ne influenza la

percezione e allo stesso tempo rappresenta il canale preferenziale per la creazione e la diffusione di valori etici e morali. In tal modo però la visione si fossilizza, quasi a essere l'unica veritiera e possibile. Gli studi sulle persone bilingui però dimostrano che esse sono più flessibili, perché hanno più universi simbolici e diverse rappresentazioni culturali. Non esiste per loro, quindi, un'unica visione del mondo, nemmeno dal punto di vista linguistico⁵.

La lingua italiana che non riconosce la soggettività femminile, discrimina le donne determinando situazioni di disparità e relazioni di subordinazione e realizzando comportamenti di prevaricazione e di dominio. Input esterni negativi determinano modificazioni plastiche involutive della sostanza cerebrale. (per uomo input positivi)

Si inibisce lo sviluppo neuronale, imprigionando il loro (e altrui pensiero) in stereotipi culturali. La lingua italiana, annullando il femminile, compromette anche il processo di formazione dell'identità di genere delle donne, il processo di formazione del sé (che si sviluppa principalmente attraverso il riconoscimento da parte degli altri), pregiudica l'autostima e inibisce lo sviluppo di una personalità autonoma (Carnuccio 2012).

6. I dizionari

Come si trasmettono gli stereotipi di una lingua, oltre che nell'uso fra i/le parlanti? L'altro strumento è quello testuale, a partire dalle fiabe e dalle storie che vengono raccontate da piccoli/e, fino ai libri di testo impiegati a scuola. Un ruolo determinante è inoltre svolto dai dizionari, sia per la prima che per la seconda lingua. Sono un punto di riferimento per chi apprende la lingua, ma anche per chi, da madrelingua, vuole approfondire le conoscenze o chiarire un dubbio. I dizionari della lingua italiana riflettono una lingua androcentrica, a partire dal lemma che si trova sempre al maschile (con l'eccezione della versione cartacea di Treccani 2021, che riporta in ordine alfabetico il femminile e il maschile della parola). Nelle spiegazioni del significato non viene rispettata l'adeguatezza di genere (la donna è la femmina del maschio), e soprattutto, nei dizionari d'uso, vengono riportate frasi, proverbi, esempi spesso molto sessisti. Eppure, già nel 1976 Aldo Gabrielli, curatore del *Dizionario dello stile corretto*, scriveva:

Voglio dire che per me, che cerco di ragionare sempre a fil di logica, appunto, e di grammatica, certi problemi, come questi del sindaco e della sindachessa, dell'ambasciatore e dell'ambasciatrice, non si pongono neppure. La grammatica insegna una cosa elementare: che per gli uomini esiste un maschile e per le donne un femminile. Non si può fare eccezione per un sindaco o per un ambasciatore. Il fatto è che certe svolte sociali, come oggi si ama dire, portano sempre con sé perplessità e discussioni in ogni campo (Gabrielli 1976).

⁵ Per approfondimenti, cfr. il video *La nostra lingua influenza il modo in cui pensiamo* di Lera Boroditsky (<https://bit.ly/3V1gfQB>) (<https://www.ted.com/>).

Se si considerano le parole *donna* e *uomo* nei maggiori dizionari si legge:

Vocabolario online Treccani

donna s. f. [lat. *dōmīna* «signora, padrona», lat. volg. *dōmna*]. – a. Nella specie umana, l'individuo di sesso femminile, soprattutto dal momento in cui abbia raggiunto la maturità anatomica e quindi l'età adulta: *una giovane d.*, *una d. anziana*; *non è ancora una d.* (non ha ancora raggiunto la pubertà); *è già una d.*; *si dà arie da d.* o *da d. fatta*; frequente in frasi di apprezzamento: *una bella d.*, *una d. affascinante, piacente, elegante, di classe, di spirito, una vera donna*. [...]

In numerose espressioni consolidate nell'uso si riflette un marchio misogino che, attraverso la lingua, una cultura plurisecolare maschilista penetrata nel senso comune, ha impresso sulla concezione della donna. Il dizionario, registrando, a scopo di documentazione, anche tali forme ed espressioni in quanto circolanti nella lingua parlata odierna o attestate nella tradizione letteraria, ne sottolinea sempre, congiuntamente, la caratterizzazione negativa o offensiva.

uomo 1. Un UOMO è un essere umano adulto di sesso maschile, detto in contrapposizione a donna che invece è l'essere umano adulto di sesso femminile (*la parità tra u. e donna*; *abito da u.*; *un u. alto*, [...], espressioni e modi di dire: *a uomo, da uomo, da uomo a uomo, per soli uomini, uomo della strada, uomo delle caverne, uomo di legge, uomo di lettere, uomo di stato, uomo d'onore*. Citazione *Son più che un uomo malato, sono un uomo che si sfascia*).

Il Nuovo De Mauro («Internazionale») (online)

donna

dòn|na

s.f.

av. 1294; lat. *dōmna*(m), var. di *domina* “signora, padrona”, der. di *dominus* “signore, padrone”.

FO

1. essere umano adulto di sesso femminile: *una donna giovane, vecchia, una bella donna*; *essere, diventare donna*, raggiungere la pubertà | con valore collettivo: *i diritti della donna, la condizione della donna*

2. moglie, compagna, donna che si ama, spec. preceduto da agg.poss.: *la mia, la tua donna*

3. in funz. agg.inv., spec. con nomi di professione o cariche tradizionalmente maschili: *sindaco donna, medico donna* | funziona da aggettivogeno, spec. davanti a nomi di professioni o cariche tradizionalmente maschili che non presentano un femminile regolare: *donna sindaco, donna poliziotto, donna manager* [...]

uomo

uò|mo

s.m.

1219; lat. *hōmo* nom., pl. *homines*, cfr. *humus* “terra”.

1a. FO essere vivente altamente evoluto dotato della capacità di sviluppare il pensiero logico e il linguaggio articolato, la scelta morale e la distinzione tra il

bene e il male | TS paleont., antrop. => homo sapiens

1b. FO con valore collettivo, la specie umana: *l'uomo e la natura; i diritti dell'uomo; l'uomo medievale, l'uomo moderno*

[...]

Dizionario di Italiano. Il Sabatini Coletti (online)

donna

[dòn-na] s.f.

1 Persona adulta di sesso femminile: *d. giovane; d. sensibile*; con valore collettivo: *emancipazione della d.*; con sottolineatura della raggiunta maturità psicofisica: *diventare d.*; può unirsi, come primo o secondo elemento variabile, a nomi di professioni formando composti, preferiti al genere femminile del sostantivo: *donna-poliziotto; donna-soldato* || *buona d.*, di animo semplice, buono, generoso; con valore antifrastico, prostituta, spec. nella loc. *ingiuriosa figlio di buona d.* | *d. di mondo*, che fa vita di società | *d. oggetto*, ridotta alla dimensione di cosa, privata di dignità | *d. di servizio* (o assol. *la d.*), domestica: *avere la d. di servizio* [...].

7. Le tecniche per il cambiamento

Quali sono le tecniche che possono determinare un cambiamento linguistico e soprattutto culturale rispetto all'uso della lingua italiana? Le indicazioni, che riprendono quelle di Alma Sabatini (1987), sono poche e semplici e si possono così riassumere in alcuni punti essenziali:

- sostituire il maschile generico con altre soluzioni, legate al contesto e al tipo di testo, privilegiando soluzioni non marcate:
 - a) sdoppiamenti (*donne e uomini* al posto di *uomini* con significato inclusivo), doppie uscite (*bambini/e*), sostituzione di sostantivi con aggettivi (*i diritti umani* al posto di *degli uomini*);
 - b) sostantivi astratti (*direzione* al posto di *direttore*), sostantivi collettivi (*il corpo docente* al posto di *i docenti*), perifrasi (*la classe politica* al posto di *i politici*), uso di impersonale (*si convocherà l'incontro* al posto di *il dirigente convocherà l'incontro*);
- scegliere le parole adeguate (non *il mammo*, ma *il papà/padre*);
- alternare maschile e femminile negli elenchi (*le avvocate e gli avvocati*);
- usare la lingua in modo simmetrico (*il dottor Rossi, la dottoressa Bianchi*);
- concordare correttamente articolo, sostantivo e aggettivo (*la ministra Lamorgese è esperta*);
- non discriminare attraverso le asimmetrie semantiche (*segretaria* può essere anche la dirigente di un sindacato);
- fare attenzione all'uso degli aggettivi sessisti (*la ministra è carina, il ministro è intelligente*);
- riflettere sugli stereotipi inconsci che stanno alla base della nostra comunicazione;
- eliminare le espressioni sessiste dalla nostra quotidianità.

8. I manuali per l'insegnamento delle lingue

Un importante veicolo di trasmissione di stereotipi di genere o, al contrario, di costruzione di una consapevolezza di genere sono certamente i manuali per l'insegnamento linguistico, che costituisce uno strumento attraverso cui l'insegnante instaura un dialogo interculturale in classe: «Language textbooks are not only tools for learning a specific language, they also serve as windows to the world» (Risager 2021, 12).

In questa «finestra sul mondo», tuttavia, la dimensione di genere rimane spesso implicita, identificabile soprattutto nell'apparato iconografico, ma anche nelle attività comunicative o nelle scelte lessicali proposte dalle diverse unità didattiche. Alcuni studi evidenziano come certe aree tematiche sono più soggette di altre alla stereotipia di genere, come per esempio le professioni, la famiglia, i passatempi e gli interessi, gli acquisti, lo sport (cfr., p. es., Sinigalia-Amadio 2011; Cognigni, Vecchi 2018).

Nell'ambito degli approcci critici e femministi all'insegnamento delle lingue seconde e straniere di matrice nordamericana⁶, Pavlenko (2004) individua tre principi o concetti chiave che possono essere utilmente applicati nell'analisi dei manuali di lingua secondo una prospettiva di genere.

Il primo principio, definito dell'inclusività (*inclusivity*), parte dal presupposto che apprendenti e parlanti della lingua *target* possedano diversi *background* socioculturali e, pertanto, rappresentazioni differenti della differenza di genere. A questo riguardo, Vandrick (1995) suggerisce un'inclusività in termini di argomenti oggetto di discussione, utili a sensibilizzare gli apprendenti alla questione di genere nel contesto della lingua-cultura obiettivo, quali per esempio le pari opportunità, i diritti sul lavoro e in società, fino a includere le molestie sessuali e la violenza sulle donne, che potrebbero figurare tra i potenziali temi da affrontare in classe quando non presenti nel manuale di lingua in adozione. Tuttavia, l'inclusività in sé non rappresenta che uno dei primi passi verso un'educazione linguistica «intergenere» (cfr. Baurens 2009; Cognigni, Vecchi 2018). Sarebbe opportuno offrire alle/agli apprendenti ripetute occasioni per riconoscere e decostruire i discorsi sul genere diffusi nella cultura di appartenenza come in quella oggetto di studio, in modo da restituire una rappresentazione realistica dei ruoli di genere nelle rispettive società, permettendo loro di confrontarsi con discorsi e identità alternative.

In questa prospettiva va interpretato il principio successivo, quello dell'*engagement* (Pavlenko 2004), in quanto capacità di mettersi in gioco, di assumere il rischio che, attraverso l'apprendimento di una lingua-cultura seconda o straniera, si possa arrivare a modificare le proprie convinzioni, abitudini, modi di essere. Una educazione linguistica femminista e critica non punta quindi semplicemente a dare maggiore visibilità alle donne in classe o nei materiali didattici impiegati, ma ciò che realmente conta è il tipo di «impegno» (*engagement*) che

⁶ Cfr. Cognigni 2022 per una rassegna più dettagliata.

questi sono in grado di stimolare nelle/negli apprendenti. Non si tratta quindi di una prospettiva educativa che intende unicamente *includere* le donne, ma che sia attenta al ruolo del genere nelle dinamiche di classe e, più ampiamente, nel processo di apprendimento di una lingua.

Per consentire l'accesso a questi «discorsi alternativi» e, quindi, a identità diverse e plurali, è necessario fare riferimento anche al terzo principio, quello dell'*autenticità*: come sottolineano Kramsch e von Hoene (2001), non ci si può limitare alla sola autenticità della lingua o dei materiali proposti in aula, né si può promuovere un sapere etnocentrico alle/agli apprendenti di una L2/LS, offrendo loro l'unica visione culturale della lingua *target*. Un'educazione linguistica in prospettiva di genere dovrebbe al contrario poter sollecitare una «consapevolezza multivoce» che consenta alle/agli apprendenti di reinterpretare le proprie appartenenze socioculturali attraverso altre prospettive e co-costruire nel confronto con l'alterità una effettiva competenza interculturale e intergenere.

Un ulteriore concetto chiave, di particolare utilità nel contesto della didattica delle lingue seconde, è quello di «investimento sociale» (*social investment*) proposto da Norton (1995) in reazione al più diffuso concetto di motivazione all'apprendimento di una L2. Superando la visione dicotomica di motivazione proposta da Gardner e Lambert (1972)⁷, il concetto di investimento sociale risulta maggiormente in grado di esplicitare «the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice it» (Norton 2000, 10). Questa prospettiva, che ben si adatta a un approccio critico all'educazione linguistica, sottolinea che l'apprendente è dotato di una storia sociale complessa e di desideri multipli. Poiché l'identità si costruisce di volta in volta nell'interazione con i parlanti della lingua obiettivo, un investimento dell'apprendente sulla L2 rappresenta anche un investimento sulla propria identità, la quale si modifica costantemente attraverso il tempo e lo spazio.

Nella ricerca su apprendimento e insegnamento di una lingua seconda (L2) o straniera (LS), il concetto di investimento si rivela di particolare interesse in quanto pone in primo piano la complessa relazione tra *potere*, *identità* e *apprendimento linguistico*, ivi inclusa l'identità di genere. Si rivaluta così la dimensione soggettiva dell'apprendente e l'effetto trasformativo che l'apprendimento di una L2/LS può produrre sull'identità sociale dell'apprendente.

⁷ Il modello di Gardner e Lambert (1972) teorizza l'esistenza di due tipi principali di motivazione all'apprendimento di una L2: la *motivazione strumentale*, che fa riferimento al desiderio di apprendere la L2 per scopi utilitaristici (p. es. la ricerca di un lavoro, l'ottenimento della carta di soggiorno ecc.) e la *motivazione integrativa*, che riguarda il desiderio di integrarsi nella società di cui si sta studiando la lingua. Secondo Norton (2000, 10), il dibattito sulla relazione tra motivazione e apprendimento di una L2 non è ancora in grado di spiegare efficacemente la stretta relazione che si instaura tra potere, identità e apprendimento linguistico.

9. Una possibile conclusione

Come evidenziato a più riprese in questo contributo, la lingua rappresenta un luogo virtuale e un punto di partenza per la costruzione di una comunità sociale e culturale. Il linguaggio stesso è fortemente interrelato con il cambiamento sociale di cui ne manifesta le evoluzioni e i rapporti di forza, come pure le criticità e le disuguaglianze. In una visione del mondo che veicola ancora una diversa rappresentatività di uomini e donne nella società, nominare attraverso la lingua significa prima di tutto riconoscere e dare dignità, considerare cioè le donne cittadine e parte attiva di una comunità. L'italiano, in quanto lingua caratterizzata dal genere grammaticale, è più facilmente soggetto a dinamiche di minorizzazione legate al genere, in particolare rispetto al ruolo sociale e/o professionale della donna e, per converso, spesso oggetto di accesi dibattiti.

Sul piano dell'educazione linguistica diventa quindi fondamentale sollecitare una consapevolezza di genere capace di analizzare criticamente questa dimensione implicita sia nella comunicazione quotidiana, sia nei sussidi didattici impiegati per insegnare l'italiano. Come discusso, i dizionari e i manuali per l'insegnamento linguistico svolgono un ruolo delicato per via della presenza di rappresentazioni di genere non sempre al passo con i cambiamenti sociali della cultura della lingua obiettivo. Un'educazione linguistica in ottica di genere sollecita innanzitutto a riflettere su come la lingua possa diventare uno strumento di potere, per poi invitare a decostruire stereotipi e rappresentazioni minorizzanti dell'uno o dell'altro sesso e/o anacronistiche rispetto ai loro ruoli nella società di cui si studia la lingua. Compito dell'insegnante sarà dunque non solo quello di selezionare gli strumenti e gli argomenti adatti per farlo, ma soprattutto sviluppare negli apprendenti un approccio critico ai discorsi sul genere, nella propria lingua-cultura come in quella obiettivo.

Riferimenti bibliografici

- Azzolini, M., Giusti, G. 2019. "Lingua e genere fra grammatica e cultura." *Economia della Cultura* 4: 537-46.
- Baurens, M. 2009. "Vers une compétence transculturelle du genre dans la formation des enseignant-e-s." *Études de Linguistique Appliquée* 152: 429-42.
- Biemmi, I. 2019. "Il progetto POLITE venti anni dopo: una ricognizione critica sulla situazione italiana." *Ricerche storiche* 49, 2: 43-55.
- Cardona, G. R. 2009. *Introduzione alla sociolinguistica*. Torino: UTET.
- Carnuccio, M. 2012. "Lingua di genere e alterazioni cerebrali organiche e funzionali." *Lingua italiana e cervello*, 3, [https://www.neuroscienze.net/\(url\)/3v_p0](https://www.neuroscienze.net/(url)/3v_p0) (ultimo accesso: 23.02.2024).
- Carnuccio, M. 2020. "La lingua di genere in ambito formativo: il ruolo della rappresentazione adeguata e la sua considerazione al momento della valutazione." *LEND – Lingua e nuova didattica* 4: 71-88.
- Cavagnoli, S. 2022. "Lingua, linguaggio e genere. Come la lingua modella il pensiero e la visione della realtà." In Della Giusta, M., Poggio, B., Spicci, M. (a cura di), *Educare alla parità. Principi, metodologie didattiche e strategie di azione per l'equità e l'inclusione*, 55-64. Milano: Pearson.

- Cavagnoli, S., Dragotto, F. 2021. *Sessismo*. Milano: Mondadori Educational.
- Ceola, P., Corelli, S. (a cura di). 2020. *Bollettino Itals Settembre 2020*, 85, XVIII, [https://www.italis.it/\(url\)/3w2k5](https://www.italis.it/(url)/3w2k5) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Cognigni, E. 2022. "Educazione linguistica, genere e migrazione: il contributo degli studi di genere alla ricerca in didattica delle lingue seconde." *Studi di Glottodidattica* 7, 2: 26-37, [https://ojs.uniba.it/index.php/glottodidattica/\(url\)/3w2kh](https://ojs.uniba.it/index.php/glottodidattica/(url)/3w2kh) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Cognigni, E., Vecchi, S. 2018. "Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre. Une étude des stéréotypes dans les manuels de français et d'italien langue seconde ou étrangère." *Recherches en didactique des langues et des cultures-Les Cahiers de l'Acedle* 15, 2: 1-18, [https://journals.openedition.org/rdlc/\(url\)/3w2k7](https://journals.openedition.org/rdlc/(url)/3w2k7) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Corsini, C., Scierri, I. D. M. (a cura di) 2016. *Differenze di genere nell'editoria scolastica*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Davis, K. 1990. "La nozione di potere nell'interazione medico-paziente: il problema della paziente invisibile e del medico simpatico." In F. Pizzinini (a cura di) 1990. *Asimmetrie comunicative. Differenze di genere nell'interazione medico-paziente*, 65-75 Milano: FrancoAngeli.
- De Cesare, A.-M., Casoni, M. 2021. "La rappresentazione delle donne nelle pratiche didattiche, nei discorsi, nelle lingue." *Babylonia Journal of Language Education* 3: 8-17. [https://babylonia.online/index.php/babylonia\(url\)/3w2k9](https://babylonia.online/index.php/babylonia(url)/3w2k9) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- De Mauro, T. 2008. *Lezioni di linguistica teorica*. Bari: Laterza.
- Della Valle, V. 2012. *Il femminile in grammatiche, dizionari, manuali (e giornali)*, [https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana\(url\)/3w2kd](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana(url)/3w2kd) (ultimo accesso: 23.02.2024).
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Fusco, F. 2012. *La lingua e il femminile nella lessicografia italiana tra stereotipi e (in) visibilità*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Fusco, F. 2022. *Genere o generi? Questo è il problema... Consigli linguistici per un uso attento e consapevole della lingua italiana*. Udine: Forum.
- Gabrielli, A. 1976. *Dizionario dello stile corretto*. Milano: Mondadori.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley (MA): Newbury House.
- Holliday, A. 1999. "Small Cultures." *Applied Linguistics* 20, 2: 237-64.
- Kramsch, C. 2013. "Culture in Foreign Language Teaching." *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1, 1: 57-78.
- Kramsch, C., Von Hoene, L. 2001. "Cross-Cultural Excursions: Foreign Language Studies and Feminist Discourses of Travel." In A. Pavlenko *et al.* (a cura di). *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*, 283-306. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Lepschy, G. C. 1988. "Lingua e sessismo." In G. C. Lepschy, *Nuovi saggi di linguistica italiana*. Bologna: Il Mulino.
- MIUR 2017. *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/\(url\)/3w2k1](https://www.miur.gov.it/(url)/3w2k1) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Nicolini, P. 2021. "Educare alla parità. Stereotipi di genere nei libri scolastici: alcune riflessioni." In *Quaderni Del Consiglio Regionale delle Marche* 349, 31-42. Ancona: Consiglio Regionale Marche.

- Norton, B. 1995. "Social Identity, Investment, and Language Learning." *TESOL Quarterly* 29, 1: 9-31.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow (UK): Pearson Education.
- Pavlenko, A. 2004. "Gender and Sexuality In Foreign and Second Language Education: Critical and Feminist Approaches." In B. Norton, K. Toohey (a cura di). *Critical Pedagogy and Language Learning*, 53-71. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. 2021. "Language Textbooks Windows to the World." *Language, Culture and Curriculum* 34, 2: 119-32.
- Sabatini, A. 1987. *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, [https://www.funzionepubblica.gov.it/ \(urly.it/3w2j-\)](https://www.funzionepubblica.gov.it/urly.it/3w2j-) (ultimo accesso: 23.02.2024).
- Sapegno, M. S. 2014. *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Roma: Carocci.
- Sbisà, M. 1990. "Fra medico uomo e paziente donna: quale analisi?" In F. Pizzinini (a cura di), *Asimmetrie comunicative. Differenze di genere nell'interazione medico-paziente*, 79-99. Milano: FrancoAngeli.
- Sinigalia-Amadio, S. 2011. "Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires." *Tréma* 35-36: 99-112.
- Vandrick S. 1995. "Teaching and Practicing Feminism in the University ESL Class." *TESOL Journal* 4, 2: 69-92.

Linguaggio inclusivo: limiti e potenzialità di uso nei manuali di italiano L2/Ls¹

Simona Frabotta, Manuela Manera

1. Al di là delle frasi

In questi ultimi dieci anni si sono sviluppate nell'ambito dell'attivismo (non solo lgbtq+) nuove strategie linguistiche che si pongono due obiettivi: sovvertire l'uso del maschile 'neutro-universale' e scardinare il binarismo di genere presente nella nostra grammatica. Se quest'ultimo obiettivo – ovvero superare il limite di una scelta dicotomica m. / f. in riferimento alle persone – è elemento innovatore, non è nuova la questione dell'uso improprio del maschile a discapito del femminile.

A partire da Sabatini (1986) fino a ricerche più recenti (Baldo, Corbisiero, Maturi 2016; Robustelli 2018; Gheno 2019; Somma, Maestri 2020; Cavagnoli, Dragotto 2021), è ormai chiara sia la persistenza di strategie linguistiche discriminatorie sia il loro effetto deleterio. Per contrastare gli stereotipi di genere e fornire strumenti utili per una comunicazione corretta, sono uscite molte linee guida e vademecum, facilmente reperibili online. Nonostante tale ricchezza di ricerche e materiali, c'è ancora oggi una ritrosia nel ricorrere in modo corretto al maschile e al femminile, generi già previsti nell'italiano standard. Ciò è evi-

¹ Nel presente articolo, nato da comuni riflessioni, si possono attribuire i parr. 1-2 a Manera; 3-4 a Frabotta.

dente anche nei libri di testo scolastici, in cui si trovano anche narrazioni stereotipate e in alcuni casi stigmatizzanti².

Si può osservare la lingua come entità astratta, ma per capirne funzionamento e potenzialità e per poterne usufruire in modo consapevole è necessario un approccio pragmatico: è necessario calare la ‘materia linguistica’ in un contesto specifico. Il luogo di parola (Ribeiro 2020) così come i soggetti che agiscono linguisticamente non possono essere considerati al di fuori di una *posizione* specifica, ma vanno collocati all’interno di una correlazione di variabili (p. es. identità di genere, orientamento sessuale, colore della pelle, livello di istruzione, condizioni socio-economiche, dis/abilità, provenienza geografica ecc.). Come ricorda Vasallo (2023, 104), «il luogo dell’enunciazione non ha a che vedere con un’enumerazione di categorie identitarie all’inizio di un discorso o di un articolo, quasi a mo’ di confessione, ma con le conseguenze che queste avranno nell’elaborazione del discorso». Partire dalla consapevolezza che tanti sono i posizionamenti senza presupporre l’esistenza di un universale così come tenere presente che la lingua in qualche modo ci precede nell’in-formarci (darci una forma, incasellarci) è importante: serve a evitare di appoggiarsi a un’idea di soggetto neutro, che – per quanto presunto – di fatto non esiste; si tratta, in definitiva, di attuare un approccio intersezionale (Hern 2017) a ricerche e didattica.

Nell’insegnare una lingua non si può dimenticare che quest’ultima agisce nello spazio sociale come un dispositivo discorsivo che influenza relazioni, rimanda a sistemi di potere, agisce sull’immaginario e sulla rappresentazione che si ha di sé. Tali riflessioni permettono anche di spiegare la tensione esistente tra la regolarità grammaticale e le trasgressioni rispetto a quest’ultima quando ciò riguarda la rappresentazione di sé: perché, per esempio, Beatrice Venezi si definisce *direttore d’orchestra* e non *direttrice*?

2. La lingua che cambia: dizionari, grammatiche, uso

Per rispondere alla domanda posta sopra, affidarsi a dizionari integrati³ o vocabolari online non è sufficiente e, anzi, talvolta diventa fuorviante, dal momento che tali strumenti sono spesso intesi come attuali e prescrittivi, quando invece fotografano lo *status quo* della lingua standard: eventuali cambiamenti linguistici tipici della lingua viva non sono registrati poiché se ne attende un solido assestamento nell’uso linguistico⁴.

Accanto a una struttura profonda che sorregge e assicura il funzionamento della lingua in quanto *langue*, c’è anche, costante, la tensione al cambiamento:

² Non solo in un’ottica di genere: cfr. Intravaia 2019; Venturi 2020.

³ Cfr. Bazzanella, Manera 2006.

⁴ Per esempio: pur apparsa già a partire dai primi anni Duemila, la parola *femminicidio* è accolta tra i neologismi del Dizionario online Treccani solo a partire dal 2008; risulta ancora assente nei vocabolari online: *Il Nuovo De Mauro* (<https://dizionario.internazionale.it/>), *Il Sabatini-Coletti* (https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/), il Dizionario online di Gabrielli (https://www.grandidizionari.it/dizionario_italiano.aspx).

una malleabilità che non riguarda solo il lessico ma pure la sintassi (p. es. l'ausiliare *avere* è oggi ammesso anche con verbi meteorologici). In un'ottica di genere, però, si assiste a una forte opposizione verso la diffusione di agentivi declinati al femminile, nonostante siano previsti come regolari dal sistema linguistico. La diffidenza diviene ostruzione quando si tratta di modifiche sull'asse paradigmatico dei morfemi flessionali, ovvero quando si propone di aggiungere, come morfema indicatore di genere, un simbolo del tutto inedito e, proprio per questo, non riconducibile all'interno di un'opposizione binaria. Una simile aggiunta non andrebbe a colpire nei suoi meccanismi più profondi l'italiano, ma sfrutterebbe proprio il fatto che si tratta di una lingua flessiva per aumentarne le possibilità espressive. Allargando lo sguardo oltreconfine, si nota come strategie innovative per superare un uso discriminatorio e transfobico della lingua siano diffuse in molte lingue europee: dal *singular they* inglese (cfr. par. 5.2) all'asterisco di genere in tedesco⁵, passando per la *e* dello spagnolo fino al nuovo pronome *hen* in svedese⁶. In italiano asterisco (*), *-u*, schwa (*-ə* per il singolare, *-ɜ* per il plurale) sono simboli che prendono il posto della vocale finale nelle parole riferite a persone così da oscurare l'informazione relativa al genere: per esempio, *ragazz** indica una persona di giovane età, senza ricondurla al binarismo del genere linguistico.

Il sempre maggior diffondersi di queste strategie sta provocando reazioni contrarie che in alcuni casi si configurano come un *backlash* («contraccolpo») (Manera 2021b). Quali sono i riflessi nella didattica dell'Italiano L2 rispetto ai dibattiti in corso sul linguaggio inclusivo e agli usi sperimentali che – nonostante le critiche – comunque attraversano la comunicazione contemporanea? È necessario o almeno utile affrontare il tema del linguaggio inclusivo (o «lingua estesa», Manera 2021a) quando si insegna l'italiano come L2/LS? Come farlo?

3. L'inclusività nei manuali di Italiano L2/LS

L'inclusività nell'ambito dell'insegnamento si ottiene quando le circostanze personali o sociali, come il genere, l'identità o l'orientamento sessuale, l'origine etnica ecc. dei soggetti rappresentati sono parte integrante del potenziale educativo del materiale didattico e si riflettono in tutte le sue componenti. L'inclusività dovrebbe essere uno degli obiettivi principali in tutti i processi di insegnamento, poiché denota attenzione alle diverse esigenze e aspirazioni di chi si sta formando. Tuttavia, l'attenzione alla diversità, che passa anche per l'applicazione della prospettiva di genere e della teoria *queer* nelle dinamiche di classe di italiano L2/LS, può essere qualcosa di complesso per le/gli insegnanti, a seconda delle posizioni o delle credenze personali. De Vincenti *et al.* (2007) riportano una serie di ragioni che si troverebbero alla radice del fatto che spesso le/gli insegnanti di lingue ignorano le implicazioni relative alle identità sessuali e di genere che possono

⁵ Cfr. <https://www.goethe.de/ins/it/it/spr/mag/21967217.html>.

⁶ Cfr. <https://www.treccani.it/magazine/chiasmo/extra/linguaggioinclusivo.html>.

sorgere durante le loro lezioni. Innanzitutto alcuni/e docenti affermano che ‘altre questioni pratiche’ siano più importanti, che il loro ruolo sia quello di incoraggiare la competenza linguistica e che temi come l’identità sessuale e la critica della posizione eteronormativa siano in realtà di scarsa rilevanza. Altri/e ritengono che questo tipo di contenuti abbia un’importanza marginale, che sia un qualcosa di ‘troppo personale’ o che non si abbia la competenza e l’esperienza per poterne parlare in maniera appropriata.

Il fatto di ignorare o evitare le questioni relative al genere e alle identità sessuali non significa che queste non esistano, ma che semplicemente alcune (quelle binarie e eterosessuali) sono stabilite come una norma incontestata e che il contenuto che esuli la narrativa tradizionale viene automaticamente escluso dai libri di lingua straniera (Guijarro Ojeda 2004; Liddicoat 2009). La diffusione di unico modello culturale e linguistico rappresenta per alcune studiose qualcosa di antipedagogico, perché da una parte l’insegnante distante dall’eteronormatività deve spesso sostenere un ruolo che ha difficoltà a interiorizzare e, dall’altra, gli/le studenti non eterosessuali o *queer* mancano di modelli di ruolo adeguati e di strutture linguistiche utili a esprimere la loro identità in lingua straniera (Motschenbacher 2010, 39).

De Vincenti *et al.* (2007) affermano inoltre che, per quanto riguarda il materiale didattico, è importante esaminare criticamente e problematizzare i contenuti linguistici e le informazioni sulle strutture sociali presentate in relazione alle identità sessuali, capire se sono incluse o escluse, come sono rappresentate e se riflettono un’ampia sezione di contesti culturali. Secondo le autrici, la mancanza di questo tipo di approccio implica che si creino e/o si rafforzino immagini stereotipate o essenzialiste relative al concetto di «identità e relazioni di genere» nel paese la cui lingua si sta imparando. Le sfide linguistiche comportano l’esame delle particolari strutture grammaticali di una lingua per determinare in che modo questa riflette l’interrelazione tra essa e la costruzione delle identità nei contesti sociali e successivamente cercare di promuovere un discorso che metta in discussione i posizionamenti normativi che permeano la struttura della lingua e che vengono eseguiti e rafforzati quotidianamente (De Vincenti *et al.* 2007). Non si pretende, come alcune persone temono, di distruggere il sistema linguistico, ma di indebolire i discorsi dominanti attraverso il ricorso a strategie linguistiche alternative (Motschenbacher 2010).

In questa sezione passeremo in rassegna alcuni punti in cui, nei manuali di Italiano L2/LS, le strutture linguistiche presentate e descritte possono rappresentare riferimenti esclusivi al genere maschile o a un sistema binario, diventando un fattore escludente e problematico che non incontra i bisogni educativi di tutti i potenziali soggetti che possono usufruirne.

3.1 Il genere dei sostantivi

Nel contesto dell’apprendimento dell’Italiano L2/LS, uno dei primi argomenti grammaticali di livello elementare è la regola che introduce il genere dei sostantivi; già in questo caso si dà per scontato che gli unici generi possibili si-

ano due, il maschile e il femminile: la lingua si presenta fin da subito come un sistema binario. In realtà il sistema di assegnazione di genere in italiano è molto più complesso della semplice opposizione maschile/femminile basata sulla vocale finale del sostantivo e, come afferma Thornton (2022, 17), «comprende regole semantiche, sia basate sul sesso del referente sia di altro tipo, e regole formali, sia fonologiche, basate sulla vocale finale della forma singolare dei nomi, sia forse morfologiche, basate sulla classe di flessione».

La studiosa spiega però che le ragioni per le quali si può concepire la desinenza vocalica di un nome italiano come esponente manifesto di un valore di genere (–a femminile e –o maschile) sono di carattere statistico (Thornton 2022).

È comprensibile che in un manuale di Italiano per principianti non si possa esplicitare tutta la complessità del genere grammaticale, tuttavia la tendenza è a considerare questa regola come la principale e a trattare tutte le altre possibilità come un'eccezione, liquidando il fenomeno senza magari sottolineare che la dimensione morfologica è solo una delle possibili varianti nel processo di attribuzione del genere. Rimane escluso da questo sistema di attribuzione di genere qualsiasi alternativa al binarismo che possa identificare attraverso un indice linguistico le persone che non si riconoscono né nel genere femminile, né in quello maschile.

Inoltre, nella presentazione dei nomi all'interno degli schemi illustrativi delle regole sul genere dei sostantivi, solitamente la posizione del maschile è prevalente, cioè appare sempre come il primo termine del binomio. Questo fenomeno è conosciuto come «*gender firstness*», che si può tradurre come «prevalenza di genere» (Porreca 1984, 706). La prevalenza spaziale del genere maschile sul femminile avrebbe l'effetto di rafforzare lo *status* secondario e inferiore delle donne, cosa già annoverata da Sabatini (1986) tra le *dissimmetrie grammaticali* relative a certe coppie oppostive che ammettono i due generi, quali *fratelli e sorelle* o *uomini e donne* con l'effetto di indicare l'importanza del primo termine nell'ordine di precedenza. Risulta evidente, inoltre, la prospettiva androcentrica che caratterizza la descrizione della lingua quando si arriva ad affermare che il femminile è una derivazione del maschile e quando si constata che questo rappresenta la forma base dei lemmi presenti nella quasi totalità dei dizionari. L'importanza di rompere con l'automatica posizione principale del maschile è alla base dell'iniziativa del Dizionario Treccani che nella sua versione online del 2022 ha deciso di privilegiare l'ordine alfabetico dei termini; come si legge nel sito.

Nella storia plurisecolare della lessicografia italiana, quello di Treccani sarà il primo vocabolario a non presentare le voci privilegiando il genere maschile, ma scegliendo di lemmatizzare anche aggettivi e nomi femminili. Una rivoluzione che riflette e fissa su carta la necessità e l'urgenza di un cambiamento che promuova l'inclusività e la parità di genere, a partire dalla lingua⁷.

⁷ Cfr. il sito Internet del Dizionario dell'italiano Treccani (<https://bit.ly/3Pe3PB0>).

3.2 I pronomi di terza persona

La marca di genere interessa anche l'intero sistema pronominale: pronomi personali, soggetto, oggetto diretto e indiretto, possessivi ecc., che sono sottoposti all'accordo di genere con il soggetto a cui si riferiscono. I pronomi soggetto, introdotti spesso con le prime coniugazioni verbali, rinforzano l'idea del binarismo dal momento che, quando esiste la possibilità di distinguere il genere alla III persona singolare, i manuali presentano esclusivamente il riferimento al maschile e femminile, *lui/lei*, e alla forma di cortesia di terza persona *Lei*. Curiosamente però proprio i pronomi soggetto sono tra le parti del discorso che negli anni hanno dimostrato la possibilità di cambiamento a cui può sottoporsi una lingua, visto che le forme *ella* ed *egli*, ormai percepite come formali e anticate, sono state sostituite da *lei* e *lui*.

Per di più, nel dibattito attuale sul genere e l'identità, il pronome di III persona ha assunto un ruolo centrale per quanto riguarda la funzione di definizione personale dei soggetti. Tradizionalmente, esiste la tendenza ad associare le persone con un pronome maschile o femminile a seconda dell'aspetto esteriore, tuttavia il collegamento tra le due dimensioni non è necessariamente automatico, cioè l'apparenza e l'identità non sono sempre facilmente presumibili. Ultimamente per dare visibilità a tutte le identità di genere si è diffusa l'abitudine di dichiarare, soprattutto sulle reti sociali, i 'propri pronomi' per trasmettere in prima persona la propria scelta identitaria e invitare a non dare per scontata quella altrui. Pensiamo che in certe dinamiche di classe, sia docente che studente spesso si trovino di fronte alla necessità di parlare di una terza persona (per descriverla, presentarla ecc.) e, in mancanza di strategie linguistiche e relazionali che tengano in conto la diversità, si finisce per forzare le identità non binarie nelle categorie di *lui* o *lei*.

In altre lingue esistono delle proposte alternative al binarismo che risultano piuttosto radicate, ed è già in atto anche un dibattito sull'uso e l'effetto di tali forme per chi apprende la lingua. È il caso del pronome singolare indefinito *they* usato frequentemente nell'inglese, sia L1 che L2/LS, che permette di neutralizzare il riferimento al genere (Caplan 2020; Stormbom 2022). Nello studio condotto da Stormbom (2022) sull'apprendimento del *they* da parte di chi impara l'inglese, risulta che l'uso del pronome è influenzato dal sistema linguistico della L1 dell'apprendente e che le persone di L1 italiana non solo propendono meno per l'uso del *they*, ma preferiscono in assoluto l'uso della III persona singolare maschile con funzione generica. Questo risultato dimostra chiaramente la forte tendenza all'uso sessista della lingua e la scarsa attenzione alle identità di genere 'non conformi' che si ha nella cultura italiana. Possiamo infine ipotizzare che apprendenti con L1 in cui esiste un pronome di III persona neutro, come appunto l'inglese (con il pronome *they*) o lo svedese (con il pronome *hen*), sentiranno la necessità di ricercare questa opzione anche nell'italiano, senza possibilità di trovarla.

3.3 Le consegne

Un altro aspetto da considerare nell'analisi degli usi attuali della lingua italiana è che il peso del maschile e femminile non è equivalente, perché, se si con-

siderano per esempio binomi come *studente/studentessa*, la forma femminile può riferirsi solo a individui di sesso femminile, mentre la forma maschile può riferirsi a persone di sesso maschile o può essere usata per indicare gruppi di persone tutte di sesso maschile, misto, di sesso sconosciuto o addirittura a gruppi di persone interamente femminili (Motschenbacher 2010; Stormbom 2022).

Secondo la linguistica tradizionale questo è dovuto da un lato a esigenze di economia linguistica, per cui, invece di sdoppiare in ogni caso i sostantivi in maschili e femminili, si indicano semplicemente con il maschile (Gomez Gane 2017), e, dall'altro, al fatto che nell'italiano standard il maschile al plurale è considerato come genere grammaticale non marcato: «Se dico “stasera verranno da me alcuni amici” non significa affatto che la compagnia sarà di soli maschi (invece se dicessi “alcune amiche”, si tratterebbe soltanto di donne)» (D'Achille 2021). Il fatto di nascondere i soggetti femminili in un gruppo misto nominandolo al maschile, sebbene sia tra gli usi più radicati e difesi dai linguisti, non è altro che l'espressione del dominio e dell'assoggettamento della donna alla norma maschile, nonché un'ulteriore evidenza dell'influenza dell'eteronormatività del sistema linguistico (Motschenbacher 2010).

Il maschile 'non marcato' è ampiamente usato nei manuali di italiano, specialmente nelle sezioni dedicate alle consegne degli esercizi, il momento cioè in cui si danno istruzioni relative allo svolgimento di determinati compiti. Nell'esempio tratto dal manuale *Nuovo Espresso 1* (Ziglio, Rizzo 2014) (cfr. Fig. 1) inizialmente si usa il maschile plurale con funzione generica, *gli studenti*, intendendo studenti e studentesse, ma successivamente anche il maschile singolare, *ogni studente* e *compagno*, viene usato per rivolgersi alla totalità delle persone che possono trovarsi a usufruire del testo. Ancora una volta è evidente che in un'ottica inclusiva la scelta del maschile generico risulti totalmente discriminatoria giacché invisibilizza il genere femminile e tutte le altre soggettività che non si identificano con un genere in particolare.

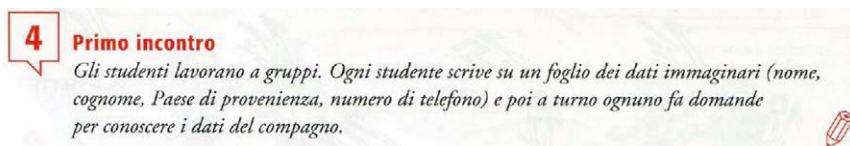


Figura 1 – *Nuovo Espresso 1* (Ziglio, Rizzo 2014, 12).

3.4 Agentivi e nomi di professione

Un altro aspetto da considerare per l'individuazione della discriminazione di genere nella lingua usata nei manuali di Italiano L2/LS è quello relativo alla categoria di nomi che Sabatini (1986) classifica come agentivi e che indicano professioni, mestieri, titoli e cariche. In questo caso esistono esempi di maschile sovraesteso difficilmente giustificabile: quando, per esempio, si usa un termine maschile per identificare un soggetto chiaramente femminile. Nell'esempio

tratto dal manuale *Via del Corso A1* (Marin, Diadori 2017) (cfr. Fig. 3) si crea una certa difficoltà nella decodifica dell'immagine, perché si può arrivare a dubitare del genere della persona rappresentata.



Figura 2 – *Via del Corso A1* (Marin, Diadori 2017, 65).

Gli argomenti in difesa di questo tipo di scelte sono che, in determinati casi, l'identità di genere del soggetto non coincide con il genere grammaticale del nome che lo rappresenta, che sostantivi come *medico* sono epiceni, cioè validi per entrambi i generi, che essi rappresentano in realtà non la persona ma la carica e che non debbano pertanto adattarsi al genere della persona che la ricopre (Marazzini 2017; D'Achille 2021). Tutto ciò può risultare estremamente fuorviante e di difficile comprensione per chi sta apprendendo l'italiano, soprattutto perché questa 'regola' si applica solo a cariche o professioni prestigiose come *ministro* o *chirurgo*, ma non è valida per le professioni storicamente femminizzate come *cuoca*, *commessa* o *cameriera*, rivelando il trasfondo non solo sessista ma anche classista della proposta e dando origine al fenomeno del «maschile di prestigio» (Giusti 2022, 10). Oltretutto, per parlanti di una L1 che non identifica gli agentivi con un genere, come l'inglese, che sta cercando di azzerare le differenze presenti nei pochi sostantivi come *policeman* e *policewoman* in favore *police officer*, o che, come lo spagnolo, assume già da tempo la declinazione al femminile dei sostantivi relativi alle professioni svolte da donne (possibilità regolata anche dalla Real Academia), l'oscillazione presente nell'uso dell'italiano e riflessa nei manuali può risultare piuttosto confusa.

Bisogna infine considerare che, nel sistema linguistico italiano, la divisione in maschile/femminile dei sostantivi influenza le altre categorie grammaticali che li accompagnano prevedendo che queste condividano la proprietà del genere per estensione, per cui articoli, aggettivi, pronomi e participi sono marcati con il genere del sostantivo a cui si riferiscono, seguendo regole non sempre strettamente grammaticali. Come indica Thornton (2009, 39) esiste sia «l'accordo sintattico», basato sulle regole del sistema grammaticale della lingua, che «l'accordo semantico», nella tradizione italiana «accordo *ad sensum*», che può esulare le indicazioni grammaticali per riferirsi ad elementi extralinguistici. La scelta di indicare con un sostantivo maschile un referente femminile può generare delle incongruenze nelle diverse parti del discorso che sono soggette ad accordo: a

volte si possono accordare le particelle con il soggetto grammaticalmente maschile e altre con il soggetto semanticamente femminile.

Nella Figura 3 la protagonista del testo, Cécile Kyenge, viene identificata nel titolo come «medico nero e donna» e, nel corpo del testo, come «badante», «medico nero» e «donna», «infermiera» e «ministro», con una chiara oscillazione di genere che può mettere in difficoltà l'apprendente.

livello **A2** famiglia servizi società **7** unità

8.a  Leggi il seguente testo

Le avventure di un medico nero e donna



Cécile Kashetu Kyenge nasce a Kambove nella Repubblica Democratica del Congo (RDC). Arriva in Italia nel 1983, supera gli esami per l'accesso a medicina, impara l'italiano e inizia a lavorare anche come badante per mantenersi. La gravissima situazione politica della RDC e l'amore la spingono a rimanere in Italia e iniziare a lavorare come oculista a Reggio Emilia. Nel 1994 Cécile ottiene la cittadinanza italiana dopo aver sposato Domenico, un ingegnere modenese. Cécile e Domenico hanno due bellissime figlie adolescenti, Giulia e Maisha.

Cécile oggi si considera all'incrocio tra due mondi: un privilegio che spesso però ha costi elevati. Per gli italiani non è facile rapportarsi con un medico nero, per di più donna. A Cécile è successo molte volte di essere scambiata per l'infermiera, mentre l'infermiere veniva chiamato pomposamente dottore. Nel 2002 fonda l'associazione DAWA, per realizzare iniziative interculturali in Italia e progetti sociali in Africa. Diventa ministro dell'Integrazione il 28 aprile 2013.

Figura 3 – *Lingua-cultura italiana per stranieri* (PRILS Lazio 2017, 96).

Quest'ultimo esempio risulta interessante sia per gli esempi di incongruenza di genere sia perché viene usato il maschile quando la protagonista ricopre professioni di prestigio come *medico* o *ministro* ma il femminile per *infermiera*. Queste scelte ci confermano che le argomentazioni basate esclusivamente su motivi grammaticali non sono sufficienti a comprendere il fenomeno dell'attribuzione del genere e che i criteri semantici svolgono un ruolo nella sua codifica e decodifica. È importante considerare anche l'influsso del genere sociale, cioè di tutta la serie di stereotipi socialmente radicati in una cultura che legano determinati ruoli alle donne o agli uomini (Motschenbacher 2010, 65).

In un recente studio relativo al sessismo linguistico in un *corpus* di manuali di Italiano L2/LS Nitti (2021, 44) riporta quanto segue.

In merito alle professioni [...] emerge una correlazione abbastanza stretta fra il tipo di professione e il sesso. Si nota, infatti, che la donna è prioritariamente segretaria, casalinga, infermiera, maestra, impiegata, mentre l'uomo è operaio, dottore, ingegnere, avvocato, architetto. Le professioni associate agli uomini sono generalmente più prestigiose, ad eccezione di operaio. [...] Il caso di "segretario" è da riferire alla professione di segretario di Stato e non alla dimensione impiegatizia.

Non sono pochi gli esempi in cui, se esiste la presenza concomitante di due ruoli di diversa rilevanza, si tende ad associare al femminile quello ritenuto meno prestigioso (cfr. Fig. 4).

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

CS ■ Signora Cerri, mi porta un portapenni, per favore?

■ Certo, dottor Marchi, glielo porto subito. / Mi dispiace, dottor Marchi, non ne abbiamo più, lo ordino subito e glielo faccio trovare domani sulla scrivania.

<p>Studente A</p> <p>Il capo: cose che cerca</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 un tablet 2 una penna stilografica 3 un PC portatile 4 dei fogli di carta 5 alcune graffette 	<p>Studente B</p> <p>La segretaria: cose che ha</p>  <p>una penna stilografica alcune graffette un PC portatile</p>	<p>■ 20, 21, 22</p>
--	---	---------------------

Figura 4 – *Nuovo Contatto BI* (Bozzone Costa, Ghezzi, Piantoni 2015, 118).

Nell'attribuzione del genere alle professioni, i manuali presentano ancora forme incerte e oscillanti, ma comunque sempre entro il binarismo, che sembra essere l'unica dimensione capace di esprimere il genere attraverso indici linguistici e si impone in tutte le occasioni in cui la lingua ne manifesta la marca (Papadopoulos *et al.* 2022).

Infine, considerando che la relazione tra lingua, cultura e società è ineludibile e che è importante riflettere, nel contesto dell'insegnamento della lingua, sull'evoluzione delle questioni di genere che si manifestano in essa, dovrebbe essere parte del *curriculum* dell'educazione linguistica fornire a chi studia la lingua italiana un panorama completo dello stato attuale della lingua, che comprenda i dibattiti linguistici in atto e le proposte avanzate per supplire le lacune espressive presenti nell'uso della lingua italiana, che è basata su un sistema binario di attribuzione del genere. Come sostiene Sunderland (2000, 150) riguardo all'insegnamento delle categorie relative al genere nelle lingue straniere:

Understandings of gender are now more sophisticated, focusing variously on gender identity, a sense of oneself as “masculine” or “feminine”, and as performance (Butler 1990) – but, crucially, do not see gender as determined. It is therefore necessary to see gender in language education in new, non-deterministic ways too.

Eppure, in manuali e materiali per l'apprendimento di una lingua, sorprende la completa assenza di riferimenti ai dibattiti linguistici relativi alle varie iniziative per rendere l'italiano più inclusivo. Se il problema del sessismo linguistico viene evitato, frainteso o appena accennato, quello della presenza e della necessità di espressione dei generi non binari e delle persone *queer* non viene mai preso in considerazione, anche se rappresenta un argomento necessario per sviluppare strumenti espressivi utili a tutta la comunità di apprendenti di italiano L2/LS.

4. Conclusioni

Per interpretare o produrre in modo corretto un messaggio è necessario mettere in correlazione gli atti linguistici con il contesto in cui la comunicazione si realizza. In una lingua flessiva come l'italiano, non si può evitare di affrontare l'argomento del sessismo linguistico e delle possibilità oggi 'aperte', pur in via sperimentale, ma comunque già piuttosto diffuse, per far spazio a espressioni non binarie.

Nella seconda parte di questo contributo abbiamo segnalato alcuni dei punti in cui il riferimento a un sistema di genere che contempla esclusivamente il binarismo può essere problematico per gli apprendenti dell'Italiano L2/LS. Non solo nei materiali didattici non si offre alcuna alternativa al maschile-femminile, ma si continua ad avere la prevalenza del maschile nelle coppie binarie e il maschile sovraesteso, sia nei termini che indicano gruppi misti sia nei femminili di professione. La lingua italiana dei manuali e materiali di Italiano L2/LS è ben lontana dall'essere inclusiva, perché risulta pressoché priva di esempi che possano indicare il tentativo di dare una qualche risposta alla complessità della realtà delle identità di genere, sempre più attuale nella nostra società.

L'obiettivo dell'insegnamento linguistico è fornire strumenti per destreggiarsi in contesti variegati e con differente grado di formalità. Introdurre riflessioni e contenuti sulle strategie esistenti nell'italiano per esprimere il non binarismo è utile non solo per chi vi si identifica o vi si deve riferire, ma anche per poter comprendere la realtà contemporanea, dal momento che la visibilità e le rivendicazioni della comunità lgbtq+ sono in aumento e la necessità di trovare nuovi linguaggi è all'ordine del giorno nel dibattito linguistico contemporaneo in Italia.

Riferimenti bibliografici

- Baldo, M., Corbisiero, F., Maturi, P. 2016. "Ricostruire il genere attraverso il linguaggio. Per un uso della lingua (italiana) non sessista e non omotransfobico." *Gender/Sexuality/Italy*, 27.12.2016, <https://bit.ly/3uTUEiu> (<https://www.gendersexualityitaly.com/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Bazzanella, C., Manera, M. 2006. "Gender on-line in the Italian Word Thesaurus." In Thüne, Leonardi, Bazzanella (a cura di). *Gender and New Literacy: A Multilingual Analysis*, 209-33. London: Continuum.
- Bozzone Costa, R., Ghezzi, C., Piantoni, M. 2015. *Nuovo Contatto B1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher.
- Butler, J. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Caplan, N. 2020. "Singular "they": teaching a changing language." *Word of better learning*, 16.11.2020, <https://t.ly/jIdg> (<https://www.cambridge.org/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Cavagnoli, S., Dragotto, F. 2021. *Sessismo*. Milano: Mondadori.
- D'Achille, P. 2021. "Un asterisco sul genere." *Accademia della Crusca: Consulenza linguistica*, https://t.ly/j66_ (<https://accademiadellacrusca.it/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- De Vincenti, G., Giovanangeli, A., Ward, R. 2007. "The queer stopover: How queer travels in the language classroom." *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 4: 58-72.

- Gheno, V. 2019. *Femminili singolari. Il femminile è nelle parole*. Firenze: Effequ.
- Giusti, G. 2022. "Inclusività della lingua italiana, nella lingua italiana: come e perché. Fondamenti teorici e proposte operative." *DEP. Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile* 48: 1-19. <https://bit.ly/3Pa5DuM> (<https://iris.unive.it/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Gomez Gane, Y. 2017. "Premessa." In Accademia della Crusca, «*Quasi una Rivoluzione*». *I femminili di professioni e cariche in Italia e all'estero*, 13-18. Firenze: Accademia della Crusca.
- Guijarro Ojeda, J. R. 2004. "Addressing queer/GLTB issues in the EFL classroom within the Spanish educational context." *Grove: Working Papers on English Studies* 11: 59-70.
- Hern, J. 2017. "Di cosa parliamo quando parliamo di intersezionalità." *Ingenere*. <https://bit.ly/3pZdRw8> (<https://www.ingenere.it/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Intravaia, S. 2019. "La mamma? Stira e cucina. Il papà lavora. Polemiche sull'esercizio nel libro per le elementari." *La Repubblica*, 26 febbraio, <https://bit.ly/45Fp3P4> (<https://www.repubblica.it/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Liddicoat, A. 2009. "Sexual Identity as Linguistic Failure: Trajectories Of Interaction in the Heteronormative Language Classroom." *Journal of Language, Identity & Education* 8, 2/3: 191-202.
- Manera, M. 2021a. *La lingua che cambia. Rappresentare le identità di genere, creare gli immaginari, aprire lo spazio linguistico*. Torino: Eris.
- Manera, M. 2021b. "Chi ha paura dell'evoluzione? Lo schwa non è l'apocalisse." *Domani* 28 ottobre, <https://bit.ly/3BT7sFx> (<https://www.editorialedomani.it/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Marazzini, C. 2017. "Polemiche sul linguaggio di genere." In Accademia della Crusca 2017. «*Quasi una Rivoluzione*». *I femminili di professioni e cariche in Italia e all'estero*, 131-136. Firenze: Accademia della Crusca
- Marin, T., Diadori, P. 2017. *Via del Corso A1. Corso di italiano per stranieri. Libro dello studente ed esercizi*. Roma: Edizioni Edilingua.
- Motschenbacher, H. 2010. *Language, Gender and Sexual Identity. Poststructuralist perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Nitti, P. 2021. "Il sessismo nella collocazione del lessico dei manuali di italiano L2." *Babylonia Journal of Language Education* 3: 42-45. <https://bit.ly/3PeP6G5> (<https://babylonia.online/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Papadopoulos, B., Cintrón, S., Hartman, C., Rusignuolo, D. 2022. *Italian. Gender in Language Project*, https://t.ly/_ldP (www.genderinlanguage.com/) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Porreca, K. L. 1984. "Sexism Incurrent ESL Textbooks." *TESOL Quarterly* 18, 4: 705-24.
- PRILS LAZIO (Piano Regionale d'Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio) 2017. *Lingua-cultura italiana per stranieri*. Roma: Roma Tre-Press.
- Ribeiro, D. 2020. *Il luogo della parola*. Alessandria: Capovolte.
- Robustelli, C. 2018. *Lingua italiana e questioni di genere. Riflessi linguistici di un mutamento socioculturale*. Roma: Aracne Editrice.
- Sabatini, A. 1986. *Il sessismo nella lingua italiana*. Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Somma, A. L., Maestri, G. (a cura di) 2020. *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini*. Pavia: Blonk.
- Stormbom, C. 2022. "Singular they in English as a Foreign Language" *Applied Linguistics Review* 13, 5: 873-97, <https://bit.ly/49LaTxm> (<https://www.degruyter.com/>) (ultimo accesso: 8.03.2024)

- Sunderland, J. 2000. "New Understandings of Gender and Language Classroom Research: Texts, Teacher Talk and Student Talk." *Language Teaching Research* 4, 2: 149-73, <https://bit.ly/48LrbEY> (<https://journals.sagepub.com/>) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Thornton, A. M. 2009. "Designare le donne." In G. Giusti, S. Regazzoni (a cura di). *Mi fai male... con le parole*, 33-52. Venezia: Cafoscarina Editrice.
- Thornton, A. M. 2022. "Genere e igiene verbale: l'uso di forme con ə in italiano." *Annali del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati. Sezione Linguistica* 11: 11-54, <https://bit.ly/434luQt> (<http://www.serena.unina.it/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Vassallo, B. 2023. *Linguaggio inclusivo ed esclusione di classe*. Napoli: Tamu Edizioni.
- Venturi, I. 2020. "Io vuole imparare italiano bene". Bufera sul manuale di seconda elementare: "È razzista." *La Repubblica*, 25 settembre, <https://bit.ly/3Wtb8Y9> (<https://www.repubblica.it/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Ziglio, L., Rizzo, G. 2014. *Nuovo Espresso 1. Corso di italiano A1*. Firenze: Alma Edizioni.

Sviluppo della metacompetenza linguistica nell'insegnamento della L2 per il benessere delle persone e della società

Giuliana Giusti

1. Grammatica e benessere della persona

I metodi e gli strumenti per l'insegnamento delle lingue oscillano spesso tra l'approccio ludico-ricreativo e l'approccio funzionale. Il primo utilizza lo sport, la musica, i giochi di società per incoraggiare la socializzazione e di conseguenza l'uso della lingua straniera. Il secondo costituisce la base del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001-2002), che misura la competenza in base alle funzioni comunicative padroneggiate e non rispetto alla competenza del sistema strutturale e formale della lingua acquisita. Questi metodi di insegnamento si distanziano dal metodo tradizionale (centrato sulla grammatica normativa) che fornisce regole spesso coercitive verso chi è parlante L1 della lingua e quindi non risponde alle esigenze di apprendimento di discenti L2 di qualunque età.

La grammatica normativa fornisce un modello 'standard' della lingua considerato 'alto' e sanziona ogni altra manifestazione della stessa come 'scorretta' o non facente parte della lingua stessa. Questa concezione della lingua è destinata a creare una cesura nella comunità di parlanti tra coloro che sono depositari della lingua e coloro che sono inadeguati, tra chi parla 'bene' e chi parla 'male'. Lo stigma di inadeguatezza linguistica sviluppa inevitabilmente una insicurezza nella comunicazione che crea un malessere continuo e crescente nella persona, dato che l'atto linguistico comunicativo permea tutte le relazioni sociali. Nel contesto italiano, il pericolo di malessere linguistico della persona non ri-

Giuliana Giusti, Ca' Foscari University of Venice, Italy, giusti@unive.it, 0000-0002-4574-3866

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Giuliana Giusti, *Sviluppo della metacompetenza linguistica nell'insegnamento della L2 per il benessere delle persone e della società*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2.09, in Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci (edited by), *Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica*, pp. 97-110, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0484-2, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2

guarda solo il/la parlante L2, ma anche il/la parlante L1, dato che la pronuncia e alcuni fenomeni morfo-sintattici sono diversi nell'italiano regionale e sono accettati in alcune regioni e sanzionati in altre.

È legittimo rifuggire dalla noiosa memorizzazione di coniugazioni e declinazioni, dalle regole che vietano sequenze di parole, come *a me mi o mentre invece*, che portano a preferire forme obsolete rispetto a forme in uso, come il congiuntivo *voglio che faccia* piuttosto che il più chiaro e diretto *voglio che fai*. Nei corsi di lingua, non è tuttavia possibile eliminare lo studio della 'grammatica', perché la sistematizzazione dell'*input* (i dati ricevuti per esposizione naturale) è indispensabile in tutti i contesti di acquisizione guidata, con esposizione parziale e insufficiente a innescare il processo di acquisizione inconsapevole che si sviluppa naturalmente in chi acquisisce una L1. Sostituire il modello dallo standard al neo-standard, come giustamente suggerito da Corbucci (2007), non è sufficiente se il momento della riflessione linguistica avviene in modo tradizionale.

Un modo interessante di ovviare a questo stallo tra forma e funzione comunicativa è arricchire la formazione di chi parla (insegnante e discente) con la riflessione consapevole sui meccanismi di acquisizione della competenza e sulle strutture formali della lingua *target* all'interno di una prospettiva generale sulle strutture del linguaggio. Se chi parla una lingua (a qualunque livello di competenza) sa che le strutture che utilizza sono la manifestazione di una competenza specifica della specie umana, fondamento della struttura di qualunque lingua (nel senso di qualunque varietà linguistica, standard o non-standard, nativa o non-nativa), non avrà dubbi sulla legittimità delle proprie produzioni, non si sentirà 'male' se la propria competenza in L2 non è perfettamente aderente a un modello standard o neo-standard a cui anche i parlanti L1 fanno fatica ad aderire.

Questa grammatica che 'fa bene' alla persona rafforzando la sua capacità di riflessione consapevole sulla propria competenza dei meccanismi formali delle varietà linguistiche a disposizione, si fonda sulle conoscenze acquisite dalla linguistica formale in più di mezzo secolo, nella sua interazione con pedagogia metacognitiva (cfr. Cornoldi 1995) da un lato e le più recenti scoperte della linguistica applicata all'acquisizione tipica e atipica (Guasti 2007). In questa prospettiva, il processo di acquisizione della L2 è uno dei molti contesti di acquisizione atipica, che attiva gli stessi meccanismi mentali dell'acquisizione, seppur in condizioni particolari. La questione da affrontare è quali sono i meccanismi universali a disposizione di ogni essere umano e come questi si attivano in ogni varietà linguistica, segnatamente in quelle a disposizione del(la) discente.

Si tratta di adottare un approccio 'comparativo' (crucialmente non contrastivo) alla grammatica (Cardinaletti, Giusti 2003-2009; Cardinaletti 2007-2009; Giusti 2010; Iovino, Cardinaletti, Giusti 2012), che sviluppa metacompetenza sulle scelte parametriche già attive nella varietà o meglio nelle varietà acquisite come L1 che possono essere presenti o non presenti nella L2. Le prime vanno riconosciute come 'già acquisite' e vanno 'solo' adattate a lessico e fonologia diversa. Le seconde richiedono un maggiore controllo e vanno privilegiate nell'*input* per rafforzare la competenza (inconsapevole). La comparazione potrà anche coinvolgere altre lingue presenti nel repertorio del(la) discente, come altre lin-

gue studiate, lingue classiche, varietà locali dialettali, lingue di eredità nel contesto multilingue della scuola italiana.

In questo lavoro ci concentreremo sul genere come categoria semantica e grammaticale e come la sua espressione in italiano contemporaneo mostri una chiara interazione tra dimensione biologico-cognitiva e dimensione socio-culturale del linguaggio. Nel paragrafo 2 faremo alcune precisazioni di base sulla dicotomia genere grammaticale (o sintattico) e genere semantico. Nel paragrafo 3 vedremo alcuni casi di accordo e discordanza di genere che ci permettono di approfondire le relazioni strutturali che determinano la condivisione dei tratti di genere tra gli elementi del discorso.

2. Genere grammaticale e semantico

Una caratteristica comune alle lingue romanze è la categorizzazione di genere maschile o femminile di tutti i nomi, sia con denotato umano o animato sia con denotato inanimato (concreto o astratto). La prima osservazione di base è la natura arbitraria (nella maggior parte dei casi) dell'attribuzione genere grammaticale, quando il riferimento è inanimato e la corrispondenza (nella maggior parte dei casi) del genere semantico con il genere grammaticale nei nomi con riferimento animato e ancor più con riferimento umano.

Non c'è nulla di biologicamente maschile in *caso*, *porto*, *tavolo*, *procedimento* o di femminile in *casa*, *porta*, *tavola*, *procedura*. L'attribuzione di genere a questi nomi deriva da fenomeni diacronici che riguardano il mutamento delle classi nominali latine in nuove classi nominali, tanto è vero che le stesse parole storicamente appentate possono avere genere diverso in lingue romanze diverse, cfr. fr. *la chaleur* (f.), it. *il calore/il caldo* (m.); sp. *el análisis* (m.), it. *l'analisi* (f.). Si noti che le coppie minime *casa* – *caso* e *porta* – *porto* non sono semanticamente correlate e sono rarissime. Nella maggior parte dei casi non c'è alternanza di femminile – maschile, *poltrona*, *sedia*, *lavatrice*, *serenità* sono solo femminili mentre *divano*, *sgabello*, *frullatore*, *amore* sono solo maschili.

Si noti anche che non c'è una connotazione associata al genere sociale nel genere grammaticale dei nomi non-animati per nessuna delle possibilità logicamente possibili; per esempio riguardo alla dimensione dell'oggetto, potremmo presumere che maschile è più grande di femminile; riguardo al colore, potremmo presumere che colori scuri o freddi siano associati al maschile come il blu e colori chiari o caldi siano associati al femminile come il rosa; riguardo al prestigio sociale (che sappiamo essere una discriminante nella variazione di genere nei nomi con riferimento umano), potremmo aspettarci che il maschile sia attribuito ad oggetti di maggior prestigio; riguardo alla sfera culturale della divisione dei ruoli, potremmo aspettarci che oggetti correlati alla sfera pubblica siano maschili e oggetti correlati alla sfera privata siano femminili.

Nulla di tutto questo è presente in italiano o nelle lingue romanze per i nomi con denotazione non-animata. Se un portone o un divano sono per dimensione più grandi di una porta o di una poltrona, una finestra o una poltrona sono per dimensioni più grandi (e di valore) di un abbaino o di uno sgabello. Entrambi i

generi marcano oggetti della sfera maschile, come *pantalone* e *camicia* o *rasoio* e *schiuma da barba*, e della sfera femminile come *gonna* e *reggiseno* o *trucco* e *lacca per capelli*; il femminile abbonda in nomi che riguardano la sfera pubblica come *libertà*, *costituzione*, *economia* e il maschile abbonda tra nomi il cui riferimento è ascrivibile alla sfera privata, come *focolare domestico*, *amore*, *parto*.

Per i nomi che denotano umani, invece, troviamo nella maggior parte dei casi accordo tra genere grammaticale e genere semantico, per cui alla stessa radice *ragazz-* sono associati due paradigmi flessivi uno femminile e uno maschile. O, potremmo dire, un unico paradigma flessivo che ha quattro uscite, due di genere maschile e due di genere femminile, come nella Tabella 1.

Tabella 1 – Classe 1. Nomi a quattro uscite.

	<i>femminile</i>	<i>maschile</i>
<i>singolare</i>	ragazza	ragazzo
<i>plurale</i>	ragazze	ragazzi

Si noti tuttavia che questo non esaurisce la morfologia flessiva nominale in italiano. Abbiamo nomi epiceni (cioè, che non declinano per genere) che declinano per numero come i nomi in *-e* nella Tabella 2.

Tabella 2 – Classe 2. Nomi a due uscite.

	<i>femminile/maschile</i>
<i>singolare</i>	giovane
<i>plurale</i>	giovani

Ci sono inoltre nomi che sono epiceni al singolare ma non al plurale, come i nomi in *-a*, esemplificati nella Tabella 3.

Tabella 3 – Classe 3. Nomi a tre uscite.

	<i>femminile</i>	<i>maschile</i>
<i>singolare</i>	atleta	
<i>plurale</i>	atlete	atleti

Ci sono inoltre nomi con vocale finale accentata, che possono essere maschili o femminili e non declinano neanche al plurale:

Tabella 4 – Classe 4. Nomi a una uscita.

	<i>femminile</i>	<i>maschile</i>
<i>singolare/ plurale</i>	città, pansé, koinè, popò, virtù	sofà, decolté, carnè, paltò, sartù

Si noti che la classificazione fatta sopra non si basa sulla forma delle desinenze, ma sul numero di celle nel paradigma. Ci sono due nomi femminili con referente inanimato che terminano in *-o*, *mano* e *radio*. Il primo declina per numero e appartiene alla classe 2: *la mano*, *le mani*; il secondo non declina per numero: *la radio*, *le radio* e appartiene alla classe 4.

Come già detto, solo i nomi con denotazione umana (o di individuo animato) hanno la declinazione di genere. In questo caso il genere grammaticale corrisponde al genere semantico (biologico). In altre parole, *ragazza* denota un individuo di genere femminile e *ragazzo* denota un individuo di genere maschile, secondo la categorizzazione di genere propria della cultura italiana, che non tiene conto delle identità di genere fluide.

2.1 Il maschile come genere non marcato

Non sempre intendiamo fare riferimento a un individuo specifico, di cui conosciamo il genere. In alcuni casi abbiamo bisogno di fare riferimento generico o a una pluralità di persone che include individui di ambo i generi. In questo caso, l'italiano, come tutte le lingue che distinguono maschile e femminile, seleziona il maschile come genere semanticamente non marcato.

Il riferimento alla classe può essere al singolare o al plurale. In entrambi i casi, il maschile reso con suffisso *-tore/-tori* è semanticamente ambiguo, come in (1), nel suo significato di denotazione di individui uomini o di denotazione ad individui uomini e donne. Il femminile reso con suffisso *-trice/-trici*, invece, fa riferimento solo a donne, come in (2):

1.
 - a. Un direttore deve avere capacità organizzative.
 - b. I direttori devono avere capacità organizzative.
2.
 - a. Una direttrice deve avere capacità organizzative.
 - b. Le direttrici devono avere capacità organizzative.

L'ambiguità del maschile non marcato lo rende problematico nella comunicazione attenta alla parità di genere. Studi di psicolinguistica mostrano chiaramente che anche nelle lingue in cui i nomi non declinano per genere, c'è un pregiudizio cognitivo che favorisce l'interpretazione maschile non inclusiva, addirittura anche per nomi di professioni generalmente attribuite a donne (come *nurse* «infermiera o infermiere» o *beautician* «estetista»)¹. Nelle lingue con alternanza di genere questo è acuito dall'uso del maschile non marcato, mentre è neutralizzato dall'uso di forme inclusive come la menzione di entrambi i generi (3) o l'uso di forme linguistiche non marcate per genere come (4):

¹ I riferimenti bibliografici sono numerosissimi, fra i vari studi, cfr. Kim *et al.* 2022, con i suoi riferimenti bibliografici, e Giusti 2021, con altri riferimenti.

3.
 - a. Un direttore o una direttrice deve avere capacità organizzative.
 - b. Direttrici e direttori devono avere capacità organizzative.
4.
 - a. Una persona che ha funzione direzionale deve avere capacità organizzative.
 - b. Chi dirige deve avere capacità organizzative.

Sviluppare la metacompetenza linguistica di questo fattore di interazione tra genere semantico riferito a individui e discorso culturale centrato sulla figura maschile è necessario per permettere a chi utilizza la lingua di superare il pregiudizio di genere nella decodifica del messaggio e di formulare il proprio pensiero con mezzi che evitano l'ambiguità.

Le forme di linguaggio inclusivo proposte in (3) e (4) sono completamente dentro il sistema dell'italiano che esprime il genere sui nomi con riferimento umano. Al costo di una formulazione solo leggermente più complessa si ottiene una informazione più chiara, abbassando quindi il costo cognitivo della risoluzione dell'ambiguità, oltre che, come già detto, nominando le donne e rendendole quindi esplicitamente presenti nel discorso culturale.

Ci sono altri tipi di linguaggio inclusivo che vanno oltre la struttura attuale della lingua e che possono essere il presupposto di un mutamento linguistico. Un mezzo che definirei 'non aggressivo' potrebbe essere l'uso del femminile come genere non marcato. Non sono a conoscenza di un uso coerente di questo mezzo, che comporterebbe un semplice slittamento semantico dal punto di vista formale. A mio parere, la ragione per cui questa possibilità non è proposta da nessuna controparte è profondamente culturale. Lo slittamento semantico va completamente controcorrente rispetto alla prospettiva androcentrica che permea la rappresentazione dell'essere umano 'tipico' e 'dominante', che è associata a quello che nel paragrafo seguente chiamo «genere del prestigio».

Il più noto e più frequentato «italiano inclusivo», che propone nuove desinenze vocaliche in sostituzione di quelle che distinguono i generi, è un mutamento sostanziale della lingua che parte dalla dimensione scritta e presenta difficoltà strutturali che non permettono a chi parla la L1 di utilizzarla in modo coerente e consistente, come cerco di mostrare su basi di linguistica formale in Giusti 2022, dove ho anche usato il femminile come genere non marcato. Al momento un tale uso non può che essere segnalato come un interessante fenomeno culturale correlato alla lingua e non può essere oggetto di formazione di metacompetenza linguistica nei/nelle parlanti L2.

2.2 Il maschile come genere del prestigio

È noto che in italiano i nomi di professioni considerate di prestigio fanno fatica a ricevere la regolare declinazione al femminile, anche se questa è perfettamente produttiva nella lingua. Le ragioni accampate sono molteplici e spesso non coerenti tra loro. Si dice che il femminile 'suona male', ma non ne è chiaro il motivo, dato che i femminili sono presenti nel sistema e sono molto utilizzati in

nomi che hanno la stessa forma. Per esempio, secondo alcune persone *ingegnera* o *consigliera* suonerebbero male, a fronte di numerosissimi nomi di professione tradizionalmente femminili che hanno lo stesso suffisso: *cassiera*, *infermiera*, *locandiera*; oppure, *sindaca*, *avvocata*, *medica* suonerebbero male, anche se *monaca*, *impiegata*, *comica* suonano benissimo.

Un'altra ragione addotta è che sono termini poco usati, a volte non presenti nei dizionari ufficiali. A questo si può obiettare che i dizionari partono dalla convenzione culturale di prendere il maschile come genere di base e spesso riconosco il femminile esplicitamente solo se chi compila il dizionario ritiene che questo sia di uso comune. Ma sappiamo innanzitutto che non sempre la sensazione del lessicografo o della lessicografa rispecchia la realtà. Sappiamo inoltre che i termini diventano di uso comune quando, appunto, vengono usati e non c'è motivo di non usare *avvocata* o *medica* in una realtà in cui avvocate e mediche di base sono più della metà delle persone che esercitano quelle professioni.

Ciò che sembra essere accaduto alla lingua italiana negli ultimi decenni del secolo scorso e nel primo decennio del nostro è invece l'uso massiccio, proprio per la maggiore presenza di donne in alcune professioni, di termini maschili attribuiti a referenti femminili spesso proprio grazie a una dichiarata preferenza del maschile espressa dalle dirette interessate. Casi recenti e per fortuna sempre più rari sono la richiesta di Beatrice Venezi al Festival di Sanremo 2021 di essere definita «direttore d'orchestra»² e la nota del 2 novembre 2022 a tutti i ministeri del Segretario generale di Palazzo Chigi Carlo Deodato, di usare l'appellativo «il Signor Presidente del Consiglio dei Ministri Giorgia Meloni», per la prima Presidente del Consiglio italiana³.

Nel primo caso la motivazione addotta è che non conta il genere di chi ricopre il ruolo, ma la sua bravura. Ma questo è immediatamente contraddetto dal fatto che, se veramente fosse solo la bravura, non sarebbe un problema usare il femminile. Il secondo caso offre uno spunto per riflettere sulle motivazioni di politica linguistica che sono alla base del maschile di prestigio. La nota rivolta ai ministeri mirava a consolidare un uso maschile di un termine, *presidente*, per sua natura epiceno. Come detto sopra, i nomi hanno sempre un genere che si rivela in articoli, aggettivi, apposizioni e finanche verbi, come vedremo nel paragrafo 3. Il caso specifico prescrive di usare l'onorifico *Signor*, un maschile che ha un femminile di grandissima frequenza *Signora*. Usare *Signor* per una donna crea un effetto straniante. Se si tratta di un uomo *Signor* può essere usato sia prima del titolo professionale, sia direttamente con il nome proprio. Dunque, *il Signor Presidente della Repubblica Sergio Mattarella* potrebbe a seconda dei contesti essere chiamato *Signor Presidente*, *Signor Mattarella*, o addirittura *Signor Sergio*. Ma se il titolo maschile venisse utilizzato per una donna, potremmo forse accettare *Signor Presidente*, mentre sarebbe molto meno comprensibile **Signor Meloni* e ancor meno **Signor Giorgia*.

² Cfr. l'articolo del 5.03.2021 comparso su *il Fatto Quotidiano.it* (<https://bit.ly/4cbqajj>).

³ Cfr. l'articolo del 2.11.2022 comparso su *Ansa.it* (<https://bit.ly/4c0GfBA>).

In tutto questo non c'è la conservazione dell'italiano nella sua forma tradizionale. Al contrario c'è uno stravolgimento dell'italiano, che invece fin dalle origini declina *ministra*, *avvocata*, *consigliera* e molti altri nomi di ruolo, come mostrano questi esempi che si trovano nel *corpus* dell'Opera del Vocabolario Italiano (OVI).

5.

a. Ma la *ministra* di Diana, Opis, già molto dinanzi siede alta in alti monti [Ciampolo di Meo Ugurgieri (ed. Lagomarsini), L. 11 - pag. 464, riga 15]

b. Chi non servirà a così buona *avvocata*? [Leggenda Aurea, cap. 126, vol. 3, pag. 1128, riga 23]

c. Ma non possa essere *consigliera* li sei mesi sequenti quella k'è stata li sei mesi passati. [Stat. lucch., pag. 206, riga 27]

Se i nomi di ruolo prestigioso sono rari nei *corpora* di italiano antico è perché le donne non ricoprivano posizioni di rilievo. Ma quando la donna specifica è in un ruolo simile o uguale alla funzione denotata dal termine al maschile, la lingua produce naturalmente una forma femminile. È per esempio il caso di Elena Cornaro Piscopia, prima donna laureata nel mondo occidentale, che nel 1678 viene proclamata in latino *magistra et doctrix philosophiae* dall'Università di Padova⁴. È significativo che l'esito del primo termine, *maestra* abbia al momento una connotazione di poco prestigio, se confrontata al maschile *maestro*, che denota sia il maestro d'asilo o di scuola elementare sia mentori intellettuali o direttori d'orchestra.

È chiaro come il maschile di prestigio sia la controparte del femminile di discredito. I termini al femminile non sono neutri nella loro denotazione, ma tendono a perdere prestigio e a connotare posizioni di inferiorità, come i termini che denotano categorie minoritarie e svantaggiate (cfr. Giusti 2011; 2022). Il secondo termine *doctrix* avrebbe dovuto produrre *dottrice*, come regolare femminile di *dottore*. D'altro canto, la storia linguistica di *dottoressa* è interessante perché nasce come termine denigratorio (Thornton 2011, cit. in Lepschy, Lepschy, Sanson 2002) e recupera il proprio prestigio con l'uso.

La metacompetenza sul maschile come genere di prestigio va fondata sul dato socioculturale di un mutamento latente nella lingua italiana, che usa il genere grammaticale maschile in riferimento a individui di genere biologico femminile. Questo fenomeno va riconosciuto come problematico nella struttura grammaticale dell'italiano. È importante osservare che questo uso contribuisce a una minore frequenza del femminile nel riferimento a persone in ruoli percepiti di prestigio, con la conseguenza che il femminile acquista una connotazione di discredito.

Il discredito non si combatte evitando il termine al femminile, ma usandolo in contesti di prestigio. Ovviamente, va sottolineato che l'atto comunicativo è

⁴ Per approfondimenti su Elena Lucrezia Cornaro Piscopia, cfr. il sito della Fondazione Alberto Peruzzo (<https://bit.ly/3Pf6iuW>).

fatto di parlante e interlocutore. Il maschile di prestigio e il femminile di discredito toccano corde sensibili nella definizione dei ruoli sociali e sono quindi da trattare con cura in un senso o nell'altro.

3. Accordo e discordanza di genere

Come già osservato, in lingua italiana il genere grammaticale è proprio del nome, a prescindere dalla classe flessiva, e si rispecchia su determinanti, aggettivi, participi passati, pronomi relativi e pronomi personali. Il genere semantico dipende dal genere biologico del referente e, nel caso non sia congruente con il genere grammaticale, causa discordanze di genere che potrebbero essere fuorvianti per gli/le apprendenti L2. Questa sezione presenta le regole di accordo di genere grammaticale in italiano e alcune proposte di 'soluzione' delle discordanze tra genere grammaticale e genere semantico.

Partiamo dalla gerarchia di attribuzione di accordo semantico o grammaticale (o sintattico) discussa da Thornton (2011) riguardo la questione italiana. Secondo Corbett (1979, cit. in Thornton 2011), le lingue del mondo presentano una gerarchia universale come quella espressa in (6), secondo cui l'attributo del nome è l'elemento che più rispetta l'accordo grammaticale, mentre il pronome personale è quello che più rispetta l'accordo semantico. Inoltre, Corbett (2006, cit. in Thornton 2011) distingue quattro tipi di predicato che sono essi stessi in gerarchia (6b):

6.

a. Gerarchia di accordo

attributo --- predicato --- pronome relativo --- pronome personale	
+ sintattico	- sintattico
- semantico	+ semantico

b. Gerarchia di predicato

verbo --- participio --- aggettivo --- nome	
+ sintattico	- sintattico
- semantico	+ semantico

In (7) troviamo alcune frasi estratte da un recente articolo pubblicato online⁵. Il titolo in (7a) ha un soggetto formalmente al maschile (*il ministro Rocella*) e un predicato formalmente femminile (*è stata contestata*). In (7b) il sintagma nominale maschile (*gli attivisti di Extinction Rebellion*) è seguito da una apposizione nominale al femminile (*femministe di "Non una di Meno"*). In (7c) si svela il genere sia delle persone che contestano (tutte donne, dato il femminile *le contestatrici*) sia della persona contestata (*la Ministra*) utilizzando il femminile su nomi precedentemente usati al maschile per le stesse persone. In (7d) chi contesta è di nuovo indicato al maschile.

⁵ Cfr. l'articolo del 20.05.2023 pubblicato su *Agenzia Italia, AGI* (<https://bit.ly/3wXhRRa>).

7.

- a. Il ministro Roccella è stata contestata al Salone del Libro di Torino.
- b. La manifestazione di dissenso è stata organizzata dagli attivisti di Extinction Rebellion, femministe di “Non una di Meno”...
- c. Le contestatrici hanno di fatto impedito alla Ministra di presentare il volume...
- d. Le è stato impedito di parlare nonostante lei abbia dato una lezione di stile facendo parlare i contestatori.
- e. In serata sono stati denunciati 29 attivisti, accusati di violenza privata dalla Digos di Torino.

Dato che il gruppo che contesta è un gruppo unico, chi scrive mostra una chiara incertezza tra il maschile non marcato per il gruppo in cui potrebbe essere presente anche qualche uomo, e il femminile che rende conto della stragrande maggioranza di donne che fanno parte dell’associazione «Non una di Meno». Inoltre, il femminile *ministra* è presente nel testo e contrasta con il maschile del titolo non nel titolo⁶. Infine, nel titolo dell’articolo il soggetto maschile (*il ministro*) non concorda con il genere dei participi verbali (*è stata contestata*).

Il risultato di queste incoerenze e discordanze è sicuramente poca chiarezza nella comunicazione, incertezza di denominazione delle donne nel ruolo apicale di capo di Ministero, e incoerenza nell’*input*, che in un contesto di acquisizione di L2 sarebbe d’intralcio per la formazione della competenza linguistica rispetto alla distribuzione della flessione di genere grammaticale in italiano. Per decodificare il messaggio è necessario che chi legge abbia consapevolezza dell’incertezza in alcune/i parlanti L1 nell’attribuire il genere grammaticale a gruppi di donne o a donne in posizioni apicali, come nel caso di chi ha scritto e titolato pezzo in questione.

Sofferamoci ora sulla categoria dell’attributo, che secondo Corbett (1979, cit. in Thornton 2011) richiede più strettamente accordo sintattico. In italiano possiamo trovare aggettivi con funzione di attributo sia prima sia dopo il nome. In alcuni casi il tipo di aggettivo permette una sola posizione, per esempio in (8) *altra* può solo essere prenominale e *italiana* può solo essere postnominale, come mostra l’agrammaticalità di (8 e-f); mentre il possessivo *mia* si può trovare prima o dopo il nome e prima o dopo gli altri due aggettivi (8 a-d), con interpretazioni di relazione reciproca diverse di cui non possiamo occuparci in questa sede.

8.

- a. questa mia altra amica italiana
- b. quest’altra mia amica italiana
- c. quest’altra amica mia italiana
- d. quest’altra amica italiana mia
- e. *quest’italiana amica mia
- f. *questa mia amica altra

⁶ Per uno studio recente sull’uso di *ministra*, cfr. Azzalini 2021 e i riferimenti ivi contenuti.

Con un nome dal genere grammaticale non controverso come *amica* il determinante (nel nostro caso un aggettivo dimostrativo) e tutti gli aggettivi pronominali e postnominali devono concordare per genere sintattico. Quando l'attributo è un'apposizione nominale, mantiene il proprio genere grammaticale. In (9 a-b) vediamo due casi in cui l'attributo nominale *centro* o *oggetto* modifica il nome al femminile. In (10) vediamo che un nome come *amica* deve invece concordare con il genere semantico femminile generalmente attribuito al nome proprio *Giuliana*, come mostra l'inaccettabilità di (10 b). Non avviene così in (11), in cui il titolo professionale *professoressa ordinaria* può essere declinato al maschile, e in molti casi lo è, anche per referenti di genere semantico femminile:

9.

- a. la città di Venezia, centro di interesse mondiale
- b. la mia amica, oggetto di interesse delle indagini

10.

- a. Giuliana Giusti, mia amica di vecchia data
- b. *Giuliana Giusti, mio amico di vecchia data

11.

- a. Giuliana Giusti, professoressa ordinaria di linguistica
- b. Giuliana Giusti, professore ordinario di linguistica

Vediamo ora in (12) un caso reale che mostra quanto sia forte la necessità cognitiva di concordare con una referente donna e quanto questa necessità sia in contrasto con la resistenza culturale a declinare al femminile i nomi di professione:

12.

l'agguerrita e procace avvocato matrimonialista napoletano Rosa Criscuolo, 34 anni, fondatrice dei forzisti pro Nicola Cosentino (*il Corriere*, 13 maggio 2014)

Innanzitutto riusciamo ad interpretare il genere anche di elementi come l'articolo eliso *l'* e l'aggettivo della classe 2 *procace* perché il primo precede e il secondo è coordinato a un aggettivo attributivo femminile *agguerrita*, etichettati come (F) in (13). A questa prima parte di sintagma nominale segue un nome di professione al maschile, *avvocato*, seguito da un aggettivo della classe 3, *matrimonialista*, che interpretiamo come maschile (M) perché non solo è preceduto dal nome *avvocato*, ma è seguito dall'aggettivo maschile *napoletano*. Il sintagma formato dal nome di ruolo è a sua volta un attributo del nome proprio complesso *Rosa Criscuolo*, in cui il nome proprio *Rosa* è incontrovertibilmente femminile (F). A questo sintagma già molto complesso si aggiunge un predicato che denota l'età della referente, *34 anni* neutrale per il genere del soggetto (X), a cui si aggiunge un altro predicato nominale molto complesso formato da un nome di agente, *fondatrice* (F), con il suo complemento preposizionale, anch'esso neutrale per il genere del soggetto (X). In (13) si vede la struttura, prima con le parentesi quadre e poi ad albero, che mostra come il disaccordo di genere sia relegato alla struttura più interna del nome di professione limitatamente agli aggettivi che lo modificano:

13.

[F [F [F [F [F l'agguerrita] e [F procace]] [M [M [M avvocato] [M matrimonialista]] [M napoletano]]] [F Rosa Criscuolo]] [X 34 anni]] [F [F fondatrice] [X [X dei forzisti] [X pro Nicola Cosentino]]] (*il Corriere*, 13 maggio 2014)

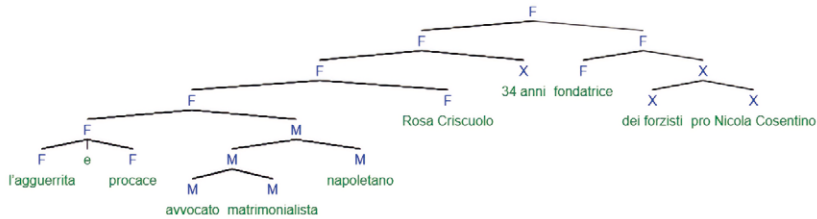


Figura 1 – Struttura ad albero.

L'esempio in (12) e la sua analisi strutturale in (13) ci permettono di fare un'ulteriore precisazione alla gerarchia corbettiana esemplificata in (7) riguardo i diversi tipi di attributo in italiano. L'aggettivo in posizione postnominale sembra essere il più attratto dal genere grammaticale (sintattico), mentre l'apposizione nominale più sopporta la discordanza:

Gerarchia di attributo

aggettivo postnominale --- aggettivo prenominale --- apposizione nominale	
+ sintattico	- sintattico
- semantico	+ semantico

Rimane la questione della possibilità di discordanza solo con referenti di genere femminile e limitatamente ai nomi di ruolo di prestigio sociale.

In ultima analisi, dato che la frequenza nell'*input* è ciò che fa preferire una tra due forme possibili, riteniamo che sia importante offrire *input* paritari non solo a chi apprende l'italiano L2 ma anche a tutte le nostre interlocutrici e a tutti i nostri interlocutori italiani L1.

4. Grammatica e benessere della persona

Rendere le/i parlanti di italiano L1/L2 consapevoli dei diversi gradi di coesione delle componenti della frase contribuisce a creare consapevolezza sui propri meccanismi cognitivi. Questa consapevolezza permette di avere il controllo di alcune scelte di accordo o di discordanza nel momento della produzione e allo stesso tempo fornisce gli strumenti di decodifica delle discordanze che permettono la corretta interpretazione del messaggio ma, ancor più importante nel processo di acquisizione, bloccano l'acquisizione scorretta della morfologia flessiva dei nomi.

Sapere è potere. Avere conoscenza del funzionamento della competenza linguistica umana permette di controllare e sviluppare la competenza nella L2

valorizzando la competenza della lingua materna e controllando le aree di differenza con essa. La consapevolezza della natura biologica e culturale del linguaggio, della loro interazione nel processo comunicativo nella mente del(la) parlante bilingue e delle società multilingui permette di sviluppare un atteggiamento inclusivo rispetto varietà atipiche, tra cui la competenza non-nativa.

Avere il controllo dei meccanismi cognitivi ci permette di affrontare la questione linguistica senza i pregiudizi normativi e culturali che spesso permeano anche l'insegnamento della grammatica nella pratica scolastica.

Abbiamo bisogno di un insegnamento della grammatica che si basi sui progressi della linguistica formale e applicata e che sia di interesse scientifico per chi apprende. Abbiamo bisogno di una 'grammatica che migliori la vita' di docenti e discenti, che sia interessante come lo sono le scoperte scientifiche, che non colpevolizzi chi non è depositaria o depositario della lingua standard o neo-standard, che presenti le lingue come espressioni della facoltà umana del linguaggio, fenomeni interessanti di diversità in una prospettiva di parità e inclusione.

In conclusione, mi permetto di segnalare due interventi formativi in forma di MOOC (Massive Online Open Course), da me progettati e condotti, che vengono proposti con cadenza annuale su EduOpen (<https://learn.eduopen.org/>), la piattaforma di corsi ad accesso aperto di numerosi atenei italiani e stranieri: *La grammatica che migliora la vita* e *Linguaggio, identità di genere e Lingua italiana*. Il primo fornisce strumenti rilevanti per tutti i tipi di formazione linguistica, fondamentali anche per riflettere con strumenti linguistici sull'uso del genere grammaticale e semantico in italiano; il secondo è più incentrato sulla questione di genere.

Riferimenti bibliografici

- Monia Azzalini, M. 2021. "Lingua e genere nell'informazione televisiva italiana: un caso di studio su *ministra* e *ministro*." *Problemi dell'informazione* 2: 213-235.
- Cardinaletti, A. 2007-2009. "L'approccio comparativo in linguistica e in didattica." *Quaderni Patavini di Linguistica* 23: 3-18, <https://bit.ly/3PdxxpL> (<http://www.maldura.unipd.it/>) (ultimo accesso: 9.03.2024).
- Cardinaletti, A., Giusti, G. 2003-2009. "Presentazione." In G. Giusti, *Strumenti di analisi per la lingua inglese*, XI-XIII. Torino: UTET.
- Corbucci, G. 2007. "Fenomeni di Variazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri." *Studi di Glottodidattica* 1, 2, <https://bit.ly/48Ii341> (<https://ojs.cimedoc.uniba.it/>) (ultimo accesso: 9.03.2024).
- Cornoldi, C. 1995. *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Consiglio d'Europa 2001-2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze: RCS Scuola-La Nuova Italia).
- Giusti, G. 2010. "Quale grammatica per l'insegnamento?" In P. E. Balboni, G. Cinque (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore di Giovanni Freddi*, 179-83. Venezia: Cafoscarina.
- Giusti, G. 2011. "Linguaggio e questioni di genere: alcune riflessioni introduttive." In G. Giusti, S. Regazzoni, S. *Mi fai male...*, 87-98. Venezia: Cafoscarina.

- Giusti, G. 2021. "In che modo la lingua riflette la cultura di chi la parla e non la realtà dei fatti." *Agenzia di stampa CULT*, <https://bit.ly/3T9d3Qm> (<https://www.agenziacult.it/>) (ultimo accesso 10.03.2024).
- Giusti, G. 2022. "Inclusività della lingua italiana, nella lingua italiana: come e perché. Fondamenti teorici e proposte operative." *DEP. Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile* 48: 1-19, <https://bit.ly/3PaSDuM> (<https://iris.unive.it/>) (ultimo accesso: 8.03.2024).
- Guasti, M.T. 2007. *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Iovino, R., Cardinaletti, A., Giusti, G. 2012. "I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue." In L. Canfora, U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, 443-52. Bologna: Il Mulino.
- Kim, J. et al. 2022. "The masculine bias in fully gendered languages and ways to avoid it: A study on gender neutral forms in Québec and Swiss French." *Journal of French Language Studies* 33, 1: 1-26, <https://bit.ly/4a18PRw> (<https://www.cambridge.org/>) (ultimo accesso: 10.03.2024).
- Lepschy, A. L., Lepschy, G., Sanson, H. 2002. *A proposito di -essa. L'Accademia della Crusca per Giovanni Nencioni*, 397-409. Firenze: Le Lettere.
- Thornton, A. M. 2011. "Designare le donne." In G. Giusti, S. Regazzoni (a cura di), *Mi fai male...*, 115-33. Venezia: Cafoscarina.

Educare a nuovi immaginari e a nuovi linguaggi. I libri per l'infanzia come veicoli di contronarrazioni di genere

Irene Biemmi

1. La scuola italiana: motore di cambiamento o strumento di conservazione?

La scuola è un luogo di mediazione tra la famiglia e la società ed è anche un trampolino di lancio che accompagna e spinge i cittadini e le cittadine di domani a gettarsi nel mondo, avendo però acquisito un bagaglio culturale, esperienziale ed emotivo idoneo a sapersi destreggiare nella società. Scommettere sul ruolo sociale della scuola significa concepire l'istituzione scolastica come un microcosmo che consente di sperimentare un'idea di cittadinanza democratica, di coesione sociale e di cura verso il bene comune. La scuola appare dunque il luogo principe per educare le nuove generazioni a rappresentazioni di genere rinnovate, ampie e variegate e per alfabetizzare bambine e bambini all'uso di linguaggi inclusivi e rispettosi delle differenze. Il contesto scolastico-educativo dovrebbe auspicabilmente configurarsi come un «laboratorio di parità di genere» in cui apprendere e testare culture, linguaggi e principi che potranno poi essere spesi nel più ampio contesto sociale. Tra i principi ispiratori di questo processo educativo e sociale troviamo senz'altro quello di *uguaglianza* (di opportunità) e di *non discriminazione*: lo sentenzia l'articolo 3 della nostra Costituzione e lo ricorda la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1989) che pone la non discriminazione (di razza, sesso, lingua, religione, opinione del bambino/a o dei genitori) come un diritto inalienabile dell'infanzia.

Il progetto educativo di educare all'uguaglianza di genere – già assai complesso – deve essere portato avanti anche quando i contesti familiari di origine

Irene Biemmi, University of Florence, Italy, irene.biemmi@unifi.it, 0000-0002-7918-3860

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Irene Biemmi, *Educare a nuovi immaginari e a nuovi linguaggi. I libri per l'infanzia come veicoli di contronarrazioni di genere*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2.10, in Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci (edited by), *Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica*, pp. 111-123, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0484-2, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2

dei bambini e delle bambine risultano restii o impreparati a promuovere il cambiamento (o, nel peggiore dei casi, sono dichiaratamente ostili alla diffusione della cultura di genere e all'implementazione dei principi dell'equità di genere). La scuola dovrebbe fungere in questi casi da correttivo delle diseguaglianze sociali offrendo un surplus di conoscenze e competenze proprio a quegli studenti e a quelle studentesse che hanno alle spalle un retroterra familiare e culturale meno ricco di stimoli.

Dobbiamo purtroppo constatare che per lungo tempo la scuola italiana ha tradito le aspettative riguardo alla sua capacità di incidere sui cambiamenti sociali e di porsi come antidoto alle diseguaglianze sociali. Già tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta del Novecento viene denunciato da più parti il suo ruolo conservatore, classista e sessista. Basta citare tre testi che hanno fatto da manifesto a tali denunce: *Lettera a una professoressa* (Don Milani 1967) accusa l'istituzione scolastica di svolgere un'opera di forte selezione sociale, perpetuando modalità didattiche tradizionali e intrise di formalismi, disinteressandosi completamente del retroterra culturale degli alunni; *Le vestali della classe media* (Barbagli, Dei 1969) svela la funzione essenzialmente conservatrice degli/delle insegnanti che si limitano a trasmettere i valori dominanti, addestrandolo le nuove generazioni alla passività e alla subordinazione, e marginalizzando gli allievi delle classi sociali inferiori; infine, *Dalla parte delle bambine* (Gianini Belotti 1973) mette a fuoco il complesso sistema di aspettative di genere e di pratiche sessiste agite quotidianamente da maestre ed educatrici d'infanzia che condizionano in maniera prepotente la stima di sé, le opportunità, la progettualità e i sogni delle bambine. Scrive Elena Gianini Belotti:

[Le insegnanti] sono conservatrici, in ogni senso, e tendono a riproporre schemi educativi, rapporti, valori, gerarchie così come li hanno ricevuti [...]. Sono figlie di una società patriarcale, e proprio le figlie meno ribelli che di questa società hanno accettato in pieno le ideologie, che sorridono con commiserazione quando si parla loro di emancipazione femminile perché a loro il rapporto uomo-donna va benissimo come sta e il solo pensiero di introdurre cambiamenti le sgomenta. Sono creature pavide che hanno scelto una professione che le tiene al riparo da tutto quello che nella vita può succedere di traumatico (ma anche di stimolante e di eccitante) (Gianini Belotti 1973, 150-51).

Oltre a un'aspra critica nei confronti delle donne insegnanti, lo sguardo di Gianini Belotti si rivolge alla letteratura per l'infanzia e ai libri di testo, ritenuti gli strumenti più potenti che agiscono nelle aule scolastiche nel riprodurre stereotipi e gerarchie di genere.

2. La letteratura infantile e i libri di testo: strumenti di reiterazione di una cultura sessista

Nel 1978, cinque anni dopo l'uscita di *Dalla parte delle bambine*, Elena Gianini Belotti pubblica un altro volume – *Sessismo nei libri per bambini* – dedicato espressamente a mettere in luce e smascherare l'impianto sessista dei libri per

l'infanzia, dalle favole tradizionali ai libri di testo della scuola elementare. Scrive l'Autrice:

Mentre la condizione femminile cambia, i libri per l'infanzia che ne illustrano in maniera elementare, adatta al livello di comprensione infantile, certi aspetti comuni, non ne prendono atto minimamente. Mentre nella letteratura destinata agli adulti, soprattutto nella saggistica, i cambiamenti sociali vengono puntualmente registrati e spesso anticipati, la letteratura infantile rimane uguale a se stessa per decenni. Queste storie sono assai più legate al passato che al presente, presentano aspetti di conservazione e non di rinnovamento, il costume e la tradizione non sono nemmeno quelli del momento in cui i libri per l'infanzia vengono scritti, ma sono quelli di decenni addietro (Gianini Belotti 1978, 10).

Alle parole di Elena Gianini Belotti fanno eco quelle di Rossana Pace, che qualche anno dopo compie una ricerca sulle rappresentazioni di genere veicolate nei sussidiari della scuola elementare i cui esiti sono pubblicati nel volume *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari* (Pace 1986). L'ipotesi da cui muove la ricerca di Pace è che i libri scolastici debbano offrire un'immagine realistica della società e suggerire un'ampia varietà di esempi e situazioni, così da predisporre le nuove generazioni al cambiamento e alla trasformazione dei ruoli. La conclusione cui giunge l'autrice è che accanto ad alcuni lodevoli sforzi di ammodernamento dei contenuti e delle immagini, vi è una prevalente tendenza all'immobilismo, che è poi mancanza di realismo nella rappresentazione del mondo del lavoro, nel linguaggio e, soprattutto, nell'attribuzione dei ruoli e delle mansioni, che vedono le donne relegate nelle posizioni tradizionali di casalinghe affaccendate e talvolta – è il massimo della concessione – di benefiche fate, e interpretate nel ruolo di madri, secondo *cliché* desueti.

Nella rappresentazione del mondo del lavoro emerge in particolare un forte anacronismo: i mestieri sono quelli di un tempo, in via di sparizione, e sono esercitati quasi esclusivamente da uomini; le donne sono per la maggior parte escluse dal lavoro extradomestico, quando invece nel mondo reale per la maggioranza lavorano fuori di casa. La stessa mancanza di realismo emerge anche nella rappresentazione degli uomini e delle loro attività: i mariti non condividono i doveri della cura dei figli, né danno una mano a lavare i piatti, a cucinare, a pulire o a fare la spesa; i padri hanno solo il dovere di lavorare e quando tornano a casa sono legittimati a leggere tranquillamente il giornale o a guardare la tv, avviluppati nella propria poltrona.

Mentre il ruolo sociale e professionale delle donne cambia con rapidità a partire dagli anni Settanta del Novecento, i libri per l'infanzia continuano a far circolare immaginari legati alla rigida spartizione dei ruoli in maschili e femminili, sia in ambito familiare che professionale. Anche le immagini dell'infanzia sono fortemente dicotomiche e stereotipate: i bambini sono attivi e le bambine passive; i maschi vengono presentati in ruoli appassionanti e avventurosi, sono impegnati nelle più svariate attività di movimento e pretendono una maggiore indipendenza; le bambine sono invece ritratte come passive, sedentarie e vengono ritratte più frequentemente dei maschi dentro le mura domestiche. Que-

sta segregazione spaziale impone evidentemente un'ulteriore limitazione alle attività e alle possibili avventure delle ragazze: mentre i bambini esplorano il mondo reale, fuori di casa, le bambine stanno sedute a guardarli, tagliate fuori dal mondo esterno da finestre, portici e siepi divisorie.

L'arretratezza dei libri di testo della scuola primaria viene comprovata anche da ricerche più recenti. Una prima ricerca è condotta da chi scrive (Biemmi 2010) su un campione di libri di lettura per la classe IV elementare editi tra il 1998 e il 2002; a questa fa seguito un'indagine condotta da Cristiano Corsini e Irene Scierri (2016) su un campione di libri di testo della scuola primaria editi tra il 2008 e il 2014, in cui viene mutuata la metodologia di ricerca di Biemmi per rendere equiparabili i risultati. Dall'analisi condotta da Biemmi (2010) emerge che i libri di testo offrono una rappresentazione del femminile e del maschile assolutamente stereotipata e anacronistica: non c'è traccia dei cambiamenti che hanno coinvolto la vita delle donne dagli anni Settanta in avanti, né tantomeno delle più recenti trasformazioni che riguardano il genere maschile. Le donne protagoniste dei racconti sono immancabilmente madri e mogli, dolci e pazienti, ritratte nella sfera domestica mentre cucinano, apparecchiano, puliscono, ma sempre con un sorriso sul volto; raramente svolgono una professione e quando succede sono criticate perché non adempiono adeguatamente al loro ruolo primario: quello materno. Gli uomini sono in primo luogo dei lavoratori, sono liberi di muoversi nello spazio pubblico, sono attivi, intraprendenti, mantengono economicamente la famiglia, ma sono padri assenti, distanti, silenziosi.

Queste immagini di femminilità e mascolinità, proposte in un contesto autorevole come la scuola, forniscono a bambine e bambini precise indicazioni su ciò che la società si aspetta da loro. Dai testi di lettura della scuola elementare è possibile, per esempio, estrapolare le professioni «adatte» ai due sessi. Tra le professioni maschili troviamo quelle di re, cavaliere, maestro, scudiero, scrittore, mago, dottore, poeta, pescatore, pittore, pirata, paggio, meccanico, ombrellaio, nobile, navigatore, scultore, scienziato, taglialegna, studioso, sceicco, viaggiatore, presidente di una squadra di calcio, profeta, riparatore di sedie, venditore, barbiere, artista, bibliotecario, cantante, boscaiolo, architetto, artigiano, arrotino, giornalista, marinaio, geologo, contadino, comandante, capitano di una nave, crociato, ferroviere, esploratore ecc. (si conteggiano un totale di 50 diverse professioni per il genere maschile).

I lavori attribuiti alle donne protagoniste delle storie sono invece: maestra, strega, scrittrice, maga, Befana, nobile, nutrice, pittrice, attrice, principessa, fata, casalinga, castellana, bibliotecaria, indovina (soltanto 15 professioni femminili) (Biemmi 2010). Si può facilmente convenire che le asimmetrie di genere nella rappresentazione del mondo professionale non si limitano al dato quantitativo, ma sono anche e soprattutto di tipo qualitativo (diverso prestigio e riconoscimento sociale delle professioni maschili e femminili): i bambini lettori vengono incentivati a puntare in alto, offrendo loro un'ampia possibilità di scelta e modelli particolarmente gratificanti cui ispirarsi; per le bambine lettrici vale l'esatto contrario, essendo le opzioni di scelta non solo numericamente limitate, ma anche qualitativamente meno appaganti.

Leggendo i risultati dell'indagine di Corsini e Scierri (2016) possiamo constatare che la situazione nel 2014 pare molto simile a quella di quindici anni prima, anzi, purtroppo un po' peggiorata. Il mondo delle professioni è forse quello in cui il discrimine di genere è più evidente. Nel campione di testi esaminati vengono conteggiate ben 92 tipologie professionali per gli uomini e 13 per le donne: quelle maschili spaziano in una gamma infinita di possibilità, quelle femminili sono riconducibili perlopiù ai lavori educativi e di cura.

Lo scenario che emerge da questi studi non è certamente rincuorante; si deve tuttavia riconoscere che negli ultimissimi anni – in particolare dal 2018 a oggi – alcuni grandi editori scolastici sembrano essersi ridestati dal torpore attivandosi in progetti che pongono al centro il tema della parità. Per quanto riguarda i libri della scuola primaria, il primo a investire strutturalmente sul tema è il marchio Fabbri-Erickson di Rizzoli Education, proprio a partire dall'anno 2018, dando vita al progetto «Obiettivo parità»¹. A partire da questa esperienza pionieristica altri editori della scuola primaria si sono lanciati nell'impresa: Pearson con il progetto «Generazione parità»², Giunti Scuola con «Giunti alla pari»³, Raffaello Scuola con «Siamo pari»⁴. Per quanto riguarda la scuola secondaria, Lattes promuove «Millestorie di parità!»⁵, Loescher editore mette a disposizione «Strumenti per insegnare la parità di genere, la pluralità e l'inclusività a scuola»⁶ e Zanichelli, dà vita al progetto «Obiettivo 10 in parità»⁷.

Occorrerà monitorare il cambiamento in atto per verificare se alle nobili dichiarazioni d'intenti di questi editori farà seguito una trasformazione effettiva dei testi scolastici. Mentre l'editoria scolastica pare procedere a piccoli passi, abbiamo già elementi per constatare che la narrativa per l'infanzia si sta muovendo a gran velocità per promuovere rinnovamenti radicali degli immaginari di genere.

3. Albi illustrati e cultura di genere: una piccola grande rivoluzione culturale (e linguistica)

Negli ultimi anni si registra in Italia un fermento dell'editoria per l'infanzia che vuole farsi volano di sperimentazione e diffusione di nuovi modelli di genere, più aderenti ai mutamenti sociali avvenuti nella vita femminile e in quella maschile nell'ultimo mezzo secolo.

Tra il 2011 e il 2016 nascono case editrici come Settenove, Lo Stampatello, Matilda editrice e collane di libri per l'infanzia – come la collana «Sottosopra»,

¹ Cfr. il sito Internet della casa editrice (www.rizzolieducation.it/innovare-insieme/rigenerazione-scuola/pari-opportunita/obiettivo-parita/).

² Cfr. il sito Internet della casa editrice (<https://it.pearson.com/parita-genere.html>).

³ Cfr. il sito Internet della casa editrice (www.giuntiscuola.it/giunti-alla-pari).

⁴ Cfr. il sito Internet della casa editrice (www.raffaelloscuola.it/siamopari).

⁵ Cfr. il sito Internet della casa editrice (www.latteseditori.it/catalogo/millestorie-di-parita-di-genere).

⁶ Cfr. il sito Internet della casa editrice (www.loescher.it/parita).

⁷ Cfr. il sito Internet della casa editrice (www.zanichelli.it/chi-siamo/obiettivo-dieci-in-parita).

edizioni Giralangolo⁸ – che sono espressamente dedicate al contrasto degli stereotipi sessisti, alla promozione di una cultura della parità e del rispetto, all'estirpazione delle radici culturali della violenza di genere, alla presentazione di nuovi modelli di famiglia e relazioni di coppia.

L'associazione SCoSSE, in collaborazione con Archivia (Casa Internazionale delle Donne di Roma), all'interno del progetto «Leggere senza stereotipi» ha creato un archivio bibliografico costituito da testi per bambini e bambine che propongono nuove visioni dei generi sessuali, e dei relativi ruoli, libere da stereotipi⁹.

La ricerca pedagogica sta studiando le trasformazioni in corso nella letteratura per l'infanzia (Francis *et al.* 2018; Forni 2022) e anche le grandi potenzialità di utilizzo didattico degli albi illustrati per educare alle differenze, fin dal nido e della scuola d'infanzia (Fierli 2015).

3.1 Immaginarci ampi sia per le bambine che per i bambini

Da un'indagine condotta da chi scrive (Biemmi 2018) su un campione di albi illustrati pubblicati in Italia tra il 1998 e il 2017, emerge che uno degli ambiti tematici portanti di questa nuova produzione editoriale pone a tema il mondo dei mestieri presentando personaggi femminili e maschili alle prese con mestieri e sogni per il futuro al di fuori del rigido binarismo professioni da uomo/professioni da donna.

È possibile distinguere quattro categorie di albi illustrati che trattano il tema dei mestieri. Una prima categoria è costituita da albi che hanno lo scopo di presentare un ampio ventaglio di professioni sia per le bambine che per i bambini. In questi albi spesso è presente anche una sperimentazione a livello linguistico, in quanto vengono declinate al femminile professioni che tradizionalmente sono state appannaggio del genere maschile. Uno di questi albi è *Il grande libro dei mestieri* (Puybaret 2014).

Si tratta di un libro dalle dimensioni imponenti (21x36 cm) che si presta a una lettura ad alta voce sia in ambito scolastico (a partire dalla scuola d'infanzia) sia in ambito familiare (Batini 2022). Sfolgiandolo, le pagine del libro si aprono scenari ampi e fantastici in cui la bambina e il bambino coprotagonisti della storia hanno modo di vestire tanti panni diversi. In ciascuna doppia pagina dell'albo viene ritratto un mestiere, declinato al femminile e al maschile: la veterinaria e il veterinario, il/la cosmonauta, la maestra e il maestro, la pasticcerica e il pasticciere, la poliziotta e il poliziotto, l'aviatrice e l'aviatore, la ballerina e il ballerino, la capitana e il capitano (di una nave), la/il vigile del fuoco, la venditrice e il venditore di primizie, la/il pilota di automobili da corsa, l'esploratrice e l'esploratore.

⁸ Per i siti Internet delle case editrici, cfr. www.settenove.it, <http://lostampatello.it/>, www.matildaeditrice.it/, www.edt.it.

⁹ Per l'archivio bibliografico, cfr. il sito Internet dell'associazione SCoSSE (www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi).

Anche nell'albo *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini* (Biemmi, Terranera 2015) assistiamo ad una ricca rivisitazione degli immaginari sui mestieri che fa tutt'uno con una sperimentazione linguistica. I protagonisti, Diego e Marta, sono chiamati a svolgere il tema «Cosa vorresti fare da grande?» e iniziano a fantasticare. Marta sogna di diventare una capotreno di un treno ad alta velocità, una direttrice d'orchestra, un'ingegnera informatica, una scienziata astrofisica, una maestra di sci ecc. Anche Diego ha grandi sogni (lo chef, il giornalista, il fotografo, lo scrittore ecc.), alcuni dei quali un po' fuori dagli schemi di genere, come il ballerino, l'illustratore di libri per l'infanzia o il maestro d'asilo.

Nell'albo *Chi è chi. Cosa farò da grande* (Owen 2018) viene presentata una panoramica di mestieri maschili e femminili descrivendo con cura anche gli strumenti di ciascun mestiere: un altro modo per far 'assaggiare' a chi legge in cosa consiste quella specifica professione. E, ancora, in *Quando sarò grande* (Gréban 2018) l'autore utilizza protagonisti animali (cuccioli di cane) per condurre lettori e lettrici in una fantasiosa carrellata di mestieri che vanno dall'investigatore al postino, dall'aviatrice alla dottoressa. Infine, in *Quando sarò grande* (Cali, Pastorino 2021) Davide Cali, autore da sempre attento ai temi della parità di genere, amplia ulteriormente i margini di libertà di bambini e bambine lanciando un messaggio potente: ciascuno e ciascuna di noi può essere chi vuole e anche più cose contemporaneamente. Così, la bambina protagonista può desiderare, contemporaneamente, di svolgere mestieri tradizionalmente femminili (la maestra, la principessa), mestieri 'nuovi' per il genere femminile (come l'esploratrice) e anche mestieri che non esistono («Io, quando sarò grande, voglio imparare 33 lingue e viaggiare dappertutto, anche in Australia») (Cali, Pastorino 2021, 9).

Il messaggio che viene lanciato è limpido: donne e uomini possono fare esattamente gli stessi mestieri ed è importante iniziare a 'nominare' correttamente le professioni declinandole sia al maschile che al femminile. Lettori e lettrici, immedesimandosi con i protagonisti e le protagoniste delle storie, avranno così l'opportunità di spaziare in una pluralità di 'vesti' possibili, senza vincoli legati al loro genere di appartenenza.

3.2 Libere di volare: le 'bambine di carta' allargano i sogni professionali

Gli stereotipi di genere danneggiano e condizionano sia la vita femminile che quella maschile costringendo donne e uomini in «gabbie di genere» (Biemmi, Leonelli 2016) che limitano prepotentemente i «campi di pensabilità» delle une e degli altri; è doveroso però sottolineare che storicamente sono state – e sono ancora oggi – le donne a essere maggiormente danneggiate e depotenziate da un dover-essere femminile che le voleva essenzialmente mogli e madri, espropriandole di uno *status* sociale e professionale, nonché della possibilità di un'indipendenza economica. Ancora negli anni Sessanta del Novecento il lavoro femminile era considerato un «reddito economico aggiuntivo» che andava a integrare nell'economia familiare quello del marito-capofamiglia: in quanto tale, il lavoro risultava elemento periferico anche nei processi di costruzione

dell'identità femminile. Solo a partire dagli anni Settanta il lavoro femminile inizia a cambiare fisionomia, passando progressivamente da mero strumento di indipendenza economica a occasione di ridefinizione del sé, di realizzazione personale e di costruzione identitaria (Saraceno 1987).

Nonostante i mutamenti epocali intercorsi nell'ultimo mezzo secolo riguardo al lavoro femminile, ci troviamo nella situazione paradossale per cui le rappresentazioni dei ruoli di genere sembrano in qualche modo impermeabili rispetto al cambiamento sociale. Mentre nella realtà ci troviamo di fronte a identità di genere sempre più ibride, non incasellate nella rigidità dei ruoli maschili e femminili (Ruspini 2003), nell'immaginario collettivo le credenze stereotipiche sembrano ancora cristallizzate¹⁰. Questo paradosso è messo bene in luce da Carmen Leccardi (2007), che commenta:

Tanto più, nella realtà contemporanea, i ruoli maschili e femminili si pluralizzano, diventano più fluidi e si intrecciano; tanto più, in parallelo, le scelte individuali appaiono come elemento centrale nella costruzione delle identità di genere, con un movimento simmetrico gli stereotipi insistono nel riproporre una visione fortemente gerarchica e immutabile di questi ruoli (Leccardi 2007, 233).

Di fronte a questa rigidità degli immaginari subentra il potere delle storie, soprattutto di quelle per l'infanzia, che vanno a proporre mondi altri (attraverso esperienze letterarie, visive, immaginifiche) che si accostano e si frappongono al mondo reale e consentono a bambine e bambini di esplorare mondi alternativi, di sovvertire canoni, di immedesimarsi con 'personaggi di carta' che possono diventare più densi di quelli reali.

Così *Il sogno di rosso ciliegia* (Bridges, Blackall 2005) di poter frequentare l'università come i suoi fratelli maschi in un'epoca in cui in Cina era proibito alle ragazze, diventa un'occasione per interrogarsi sulle discriminazioni vissute dalle donne, ma anche sui traguardi raggiunti (che non vanno mai dati per scontati, né ritenuti definitivi). Le tre amiche protagoniste di *Libere di volare* (Díaz Reguerra 2019) sono bambine di oggi che vivono sulla loro pelle gli effetti di lungo corso dei pregiudizi di genere. Adriana, Giulia e Martina dovranno allearsi e combattere insieme per scrollarsi di dosso la zavorra di aspettative sociali e di intralci culturali che impedisce loro di 'volare in alto', perseguendo sogni professionali grandiosi, come quello di diventare una pilota d'aereo, una scrittrice o una violinista. Anche *Agata* (Casas, Comotto 2008) dovrà superare pregiudizi per coronare il suo sogno. Agata infatti è piccola, piccolissima – tanto

¹⁰ Ne è una chiara dimostrazione il sorprendente grado di accordo del mondo giovanile su affermazioni relative ai ruoli di genere, così formulate: «È soprattutto l'uomo che deve mantenere la famiglia» (accordo maschile: 41,8%; accordo femminile: 19,5%); «Per l'uomo, più che per le donne, è importante avere successo nel lavoro» (accordo maschile: 46,8%; accordo femminile: 36,4%); «In presenza di figli piccoli è sempre meglio che il marito lavori e la moglie resti a casa a curare i figli» (accordo maschile: 65,8%; accordo femminile: 53,8%); «La maternità è l'unica esperienza che consente la completa realizzazione della donna» (accordo maschile: 47,7%; accordo femminile 49,1%) (Buzzi, Cavalli, De Lillo 2007, 236-37).

che può fare il bagno nel lavandino e al cinema ha bisogno di una pila di cuscini per vedere i film – ma ha una grandissima, sproporzionata passione: il violoncello. Tutti si domandano come farà una bambina così piccola a tenere in mano uno strumento così grande ma, si sa, è inutile mettere freni ai sogni dei bambini (e soprattutto a quelli di bambine caparbie come Agata). E poi, ancora, ci sono *June e Lea* (Bonini, Desmazieres 2013), due sorelle talmente simili nei tratti, nell'altezza e nei modi, da essere scambiate spesso per gemelle. Insieme giocano a sognare il proprio futuro – diventare soffiatrici di vetro, fioraie, bibliotecarie, ladre professioniste, trapeziste – fino a quando June andrà alle scuole medie e, divenuta più grande, comincerà piano piano a distaccarsi dalla sorella minore e al contempo ad abbandonare le fantasie di bambina trasformandole in progetti più realistici, ma non per questo meno ambiziosi.

Spostandoci dai personaggi di fantasia a personaggi realmente esistiti, approdiamo a una serie di albi illustrati che narrano vicende di donne, del passato e del presente, che hanno fatto grandi imprese e che con la loro storia possono incentivare le bambine lettrici ad addentrarsi in ambiti professionali inediti, intraprendendo strade poco battute.

Amelia che sapeva volare (Dal Corso, Volpari 2015) è un albo poetico ed evocativo che tratteggia l'infanzia dell'aviatrice statunitense Amelia Earhart, che nel 1932 riuscì, prima donna al mondo, ad attraversare in solitaria l'Oceano Atlantico. L'autrice Mara Dal Corso delinea una Amelia-bambina ben consapevole del proprio talento e della propria passione, ferma e tenace nel rivendicare i propri sogni («Mi chiamo Amelia, ho dieci anni e so volare. Allo specchio sono diversa, mi sistemo gli occhiali e parto»). Anche il ritratto della giovane e talentuosa Helen Beatrix Potter proposto da Linda Elovitz Marshall in *La vita straordinaria di Beatrix Potter e la storia di Peter Coniglio* (Elovitz Marshall, Urbinati 2020) restituisce l'immagine di una donna emancipata e tenace che fin dall'infanzia ha chiari i propri sogni e le proprie passioni: il disegno, in particolare quello naturalistico, e la scrittura. Nonostante i pregiudizi dell'epoca Beatrix Potter intraprenderà una carriera letteraria di successo come autrice di testi e illustrazioni di libri per l'infanzia, un ambito nel quale, tra fine Ottocento e inizio Novecento, l'opera femminile faticava ancora a essere accettata.

Spostandoci nel contesto italiano possiamo trovare anche qui esempi di donne che 'hanno fatto la storia', come quella di Alfonsina Strada, raccontata nell'albo *Alfonsina corre: la storia vera di una ciclista coraggiosa* (Negrescolor 2021), oggi considerata tra le pioniere della parificazione tra sport maschile e femminile. Alfonsina, nata a fine Ottocento in una famiglia di braccianti emiliani, da bambina inizia a pedalare su una bicicletta per uomini adulti, arrugginita e vecchia, e riuscirà a partecipare, prima donna nella storia, al Giro d'Italia e a svolgere professionalmente il mestiere di ciclista per quasi un trentennio (dal 1907 al 1936).

Approdando ai tempi attuali, Fulvia Degl'Innocenti, nel suo *Sam vola tra le stelle* (Degl'Innocenti, Alemanno 2015), ci parla di Samanta Cristoforetti, futura aviatrice, ingegnera, astronauta militare, prima donna italiana negli equipaggi dell'agenzia spaziale europea, che fin da bambina sognava di «salire in alto, oltre le nuvole, e guardare il mondo da lassù». Sempre dalla penna di Degl'Innocenti

ti nasce *Io sono Adila. Storia illustrata di Malala* (Degl’Innocenti, Forlati 2015), che racconta la storia di Malala Yousafzai, Premio Nobel per la Pace 2014, nota per il suo impegno per l’affermazione dei diritti civili e per il diritto all’istruzione delle ragazze nei paesi musulmani. Adila, la protagonista del racconto, è una bambina comune, vive in Pakistan, ama la scuola ma rischia di dover interrompere gli studi a causa della difficile situazione del suo Paese. Per proseguire nella propria strada ci vuole coraggio e lo troverà grazie all’esempio di una ragazzina che l’ha preceduta (Malala) e che lotterà anche per lei.

3.3 La (timida) rivoluzione nel mondo maschile: bambini con sogni fuori dagli schemi

Concludiamo questa rassegna con una piccola incursione nella produzione editoriale per l’infanzia che ha per protagonisti giovani uomini alle prese con aspirazioni professionali poco canoniche rispetto agli schemi di genere. Occorre in prima battuta constatare che le sperimentazioni sul fronte maschile sono numericamente minoritarie rispetto a quelle portate avanti sul fronte femminile; bisogna però ammettere che i pochi ritratti di bambini maschi che tentano di uscire dai ‘binari di genere’ sono davvero dirompenti.

Il giovane Lupotti, protagonista di *Tito Lupotti* (Judes, Bourre 2014), discendente di un’antica famiglia di cacciatori, da grande sogna di fare il fioraio. Questo inusuale progetto toglie letteralmente il sonno a Papà Lupotti, che fa di tutto per correggere i gusti ‘devianti’ del figlio, cercando di ricondurlo sulla buona strada. Ecco un assaggio del dialogo tra padre e figlio:

Quando qualcuno chiedeva a Tito Lupotti che cosa gli sarebbe piaciuto fare da grande, lui rispondeva sempre: – Da grande voglio fare il fioraio! Questa risposta faceva andare su tutte le furie il Signor Lupotti, papà di Tito Lupotti. Le zampe sui fianchi e la coda tremante per la rabbia rimproverava il figlio: – I Lupotti sono cacciatori da cinquanta generazioni! Tu devi seguire la tradizione di famiglia! Tito chinava il capo e rispondeva cocciuto: – Non mi piace la caccia! – Non è possibile, tutti i lupi vanno matti per la caccia! tuonava il Signor Lupotti (Judes, Bourre 2014).

I tentativi di Papà Lupotti di riportare Tito sulla buona strada – quella della tradizione – non sortiranno gli effetti sperati, come si può constatare dal finale della storia:

– Papà, da grande non voglio più fare il fioraio! Il Signor Lupotti fu così sconvolto dalla notizia che si tagliò con il rasoio. Si mise un cerotto e con la voce tremante per l’emozione chiese a Tito: – Davvero? Tito annuì deciso ed esclamò: – Sì, Voglio fare il profumiere! Perché in realtà quello che mi piace dei fiori è il loro profumo (Judes, Bourre 2014).

Anche i genitori di Ettore, inarrestabile ballerino di *Viva la danza!* (Lévy, Le Huche 2017) inizialmente provano a opporsi alla strana passione del figlio, timorosi di un biasimo sociale, ma poi decidono di assecondare l’amore per la danza e loro stessi ne restano contagiati.

Una sorte analoga è quella di Tito, protagonista di *Una partita in ballo* (Bergesio, Fagnani 2017), che deve destreggiarsi tra due grandi passioni, da molti considerate antitetiche: il rugby e la danza. Tito vuole diventare un bravo giocatore di rugby ma non può certo contare sulla forza fisica essendo «secco come cracker e leggero come un moscerino»; il ragazzino ha però un altro grande talento che tiene segreto per timore di essere preso in giro:

Tito infatti era un ballerino fenomenale: sapeva scatenarsi e volteggiare, rotolare e fare la trottola, girare sulla testa e ballare il tip tap. E tutto questo senza che nessuno glielo avesse mai insegnato, partiva la musica e i piedi decollavano da soli. Però si vergognava moltissimo di sapere ballare, anzi, si vergognava di averne voglia. Il suo obiettivo era diventare un campione di rugby, e quelli mica ballano! Si allenano, corrono veloci e placcano gli avversari (Bergesio, Fagnani 2017).

Durante una partita di rugby, guidato dal ritmo di un rock and roll che si diffonde provvidenzialmente dagli altoparlanti del campo di rugby, Tito dimostrerà di poter diventare un bravo giocatore di rugby proprio mettendo in campo le sue abilità di ballerino (l'agilità, la coordinazione).

La vergogna di Tito nel confessare la sua bravura in uno sport considerato 'adatto alle bambine' (la danza) così come il timore di una disapprovazione sociale dei genitori di Tito Lupotti e di Ettore per i gusti poco convenzionali dei propri figli, sono una cartina al tornasole di un disagio (personale, sociale) che deriva dall'interiorizzazione di un modello granitico di mascolinità fondato su caratteristiche quali la forza, l'aggressività, il coraggio, la lontananza dall'affettività e dalla cura. Questo dover-essere maschile diventa prescrittivo nella formazione dell'identità maschile e provoca delle rigidità, talvolta dei veri e propri impedimenti, anche sul fronte delle ambizioni professionali. A differenza dei mestieri 'atipici' per il genere femminile, che portano con sé delle resistenze sia sul piano sociale che prettamente linguistico¹¹, quelli che riguardano il genere maschile non risultano 'indicibili' sul piano linguistico (fioraio, ballerino) ma lo diventano sul piano delle rappresentazioni sociali. Per un giovane uomo addentrarsi in ambiti professionali femminilizzati e oramai ritenuti 'adatti alle donne' (cfr. tutta l'area delle professioni educative e di quelle assistenziali e di cura) può risultare un vero e proprio tabù, qualcosa che rischia di mettere a repentaglio la propria mascolinità e la propria immagine sociale: eventuali desideri professionali non conformi diventano spesso inconfessabili e indicibili.

4. Per non concludere: una riflessione pedagogica

Promuovere percorsi di educazione di genere presuppone sposare l'idea che bambine e bambini, ragazze e ragazzi, sono attori sociali competenti che non subiscono passivamente le influenze del contesto sociale ma sono invece in grado di rielaborarle, smontarle, sottoporle a critica. Tutto questo a patto che vengano

¹¹ Cfr. le considerazioni presenti nel contributo di Cortelazzo in questo volume.

offerti loro gli strumenti educativi e culturali necessari per compiere questa sofisticata operazione. Gli effetti, più o meno invasivi, degli stereotipi di genere dipendono in larga parte dal modo in cui vengono interpretati e dal significato che viene loro attribuito. Gli studi sociologici sull'infanzia parlano a questo proposito di «riproduzione interpretativa» per alludere a quel processo tramite cui bambine e bambini assorbono la cultura degli adulti, la fanno propria e la riproducono interpretandola creativamente nel gruppo dei pari e nelle interazioni con gli adulti, contribuendo attivamente alla *produzione* e al *mutamento* culturale (Corsaro 2010).

Questo cambio di prospettiva può produrre effetti dirompenti in termini educativi. Se i soggetti in formazione divengono co-protagonisti e co-costruttori dei processi culturali e conoscitivi, si aprono possibilità inedite di cambiamento e rinnovamento culturale (Biemmi, Mapelli 2023). Nel contesto dell'educazione di genere ciò significa che è possibile una continua rinegoziazione da parte dei singoli circa le aspettative di genere stabilite a livello sociale e il cambiamento di ciascuno e ciascuna può contribuire a spostare i confini e ad aprire nuovi spazi di pensabilità. La letteratura per l'infanzia è un patrimonio prezioso e inesauribile per la costruzione identitaria e per l'iniziazione sociale di ciascuno e ciascuna, nonché per la formazione dell'immaginario individuale e collettivo (Cambi, Cives 1996; Cagnolati, Articoni 2020). Essa pare, dunque, uno strumento potentissimo per educare le nuove generazioni di bambine e bambini a oltrepassare i confini di genere e a porsi come attrici e attori di un cambiamento culturale che è già in atto, ma che deve essere continuamente posto a tema e stimolato.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. 2022. *Lettura ad alta voce: ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Barbagli, M., Dei, M. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Biemmi, I. 2010. *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I. 2018. "Leggere attraverso «lenti di genere». Come evolve l'immaginario sul femminile e sul maschile negli albi illustrati." In V. Francis, A. Pileri, I. Bolognesi, I. Biemmi, V. Barbosa 2018. *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*, 65-92. Milano: FrancoAngeli.
- Biemmi, I., Leonelli, S. 2016. *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., Mapelli, B. 2023. *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori Università.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (a cura di). 2007. *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi, F., Cives, G. 1996. *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Cagnolati, A., Articoni, A. 2020. *Le metamorfosi della fiaba*. Roma: Tab Edizioni.
- Corsaro, W. A. 2020. *Sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Corsini, C., Scierri, I. 2016. *Differenze di genere nell'editoria scolastica. Indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

- Fierli, E. et al. 2015. *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagliari: Settenove.
- Forni, D. 2022. *Raccontare il genere: nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*. Milano: Unicopli.
- Francis, V. et al. 2018. *Colori della pelle e differenze di genere negli albi illustrati. Ricerche e prospettive pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Gianini Belotti, E. 1973. *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Gianini Belotti, E. (a cura di) 1978. *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.
- Leccardi, C. 2007. "Stereotipi di genere." In C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di) 2007. *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Pace, R. 1986. *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Ruspini, E. 2003. *Le identità di genere*. Roma: Carocci.
- Saraceno, C. 1987. *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*. Milano: Franco Angeli.
- Scuola di Barbiana 1967. Lettera a una professoressa. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Campione di albi illustrati analizzati
- Bergesio, D., Fagnani, F. 2017. *Una partita in ballo*. Torino: Giralangolo.
- Biemmi, I., Terranera, L. 2015. *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini*. Cagliari: Settenove.
- Bonini, S., Desmazieres, S. 2013. *June e Lea*. Cagliari: Settenove.
- Bridges, S. Y., Blackall, S. 2005. *Il sogno di Rossociliegia*. Firenze: Motta Junior.
- Cali, D., Pastorino, G. 2021. *Quando sarò grande*. Firenze: Edizioni Clichy.
- Casas, L., Comotto, A. 2008. *Agata*. Roma: Edizioni Lapis.
- Dal Corso, M., Volpari, D. 2015. *Amelia che sapeva volare*. Torino: Giralangolo.
- Degl'Innocenti, F., Alemanno, A. 2015. *Sam vola tra le stelle*. Belvedere Marittimo: Coccole Books.
- Degl'Innocenti, F., Forlati, A. 2015. *Io sono Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai*. Cagliari: Settenove.
- Díaz Reguerra, R. 2019. *Libere di volare*. Torino: Giralangolo.
- Gréban, Q. 2018. *Quando sarò grande*. Milano: LO Edizioni.
- Judes, M. O., Bourre, M. 2014. *Tito Lupotti*. Cagliari: Giralangolo.
- Lévy, D., Le Huche, M. 2017. *Viva la danza!*. Firenze: Edizioni Clichy.
- Elovitz Marshall, L., Urbinati, I. 2020. *La vita straordinaria di Beatrix Potter e la storia di Peter Coniglio*. Torino: Giralangolo.
- Negrescolor, J. 2021. *Alfonsina corre: la storia vera di una ciclista coraggiosa*. Milano: Terre di Mezzo.
- Owen, D. 2018. *Chi è chi. Cosa farò da grande?*. San Dorligo della Valle (Trieste): Emme Edizioni.
- Puybaret, E. 2014. *Il grande libro dei mestieri*. Torino: Giralangolo.

Linguaggio di genere e insegnamento della grammatica

Eleonora Fragai, Ivana Fratter, Elisabetta Jafrancesco

1. Introduzione¹

I contributi a carattere teorico presenti in questo volume inquadrano, sebbene da prospettive diverse, il fenomeno del linguaggio di genere, evidenziando come certe abitudini linguistiche rispecchiano prospettive di tipo androcentrico e come l'evoluzione oggi in atto della lingua italiana sia collegata all'esistenza di importanti mutamenti del contesto sociale, che hanno conseguenze anche sul piano delle strutture morfosintattiche e della norma linguistica.

In questo lavoro, a partire da una panoramica sulle principali politiche internazionali e nazionali in tema di parità di genere e tenendo conto delle indicazioni presenti in alcune grammatiche della lingua italiana, sia a carattere teorico che pedagogico, si focalizzerà l'attenzione, in particolare, su come il linguaggio di genere venga trattato in un recente prodotto editoriale – *Obiettivo Grammatica* (d'ora in poi OG) – rivolto al pubblico della nostra lingua, costituito da apprendenti giovani adulti e adulti stranieri, illustrando le scelte fatte in relazione alle questioni di genere nel volume per l'insegnamento della grammatica italiana (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2022).

¹ Il presente articolo è frutto della collaborazione fra le tre autrici. In particolare, sono attribuibili a Fragai i parr. 6, 6.1 e 6.2, a Fratter i parr. 5, 5.1, 5.2, 5.3, 5.3.1 e 5.3.2, a Jafrancesco i parr. 2, 3 e 4. Sono invece stati elaborati in comune l'Introduzione (par. 1) e le Conclusioni (par. 7).

Eleonora Fragai, University for Foreigners of Perugia, Italy, eleonora.fragai@unistrapg.it, 0009-0003-1204-0114

Ivana Fratter, University of Padua, Italy, ivana.fratter@unipd.it, 0000-0002-3202-6331

Elisabetta Jafrancesco, University of Florence, Italy, elisabetta.jafrancesco@unifi.it, 0000-0002-9772-7841

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Eleonora Fragai, Ivana Fratter, Elisabetta Jafrancesco, *Linguaggio di genere e insegnamento della grammatica*. © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2.11, in Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci (edited by), *Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica*, pp. 125-156, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0484-2, DOI 10.36253/979-12-215-0484-2

In particolare, i fenomeni presi in considerazione riguardano le cosiddette «dissimmetrie grammaticali», trattate da A. Sabatini nelle sue *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* del 1987 (Sabatini 1993) e successivamente riprese da altri importanti documenti (Robustelli 2012; MIUR 2018). Sono presi in esame, nello specifico, l'uso del maschile inclusivo e l'uso del maschile per i nomi di professioni e per i ruoli istituzionali di prestigio.

2. Educare alle differenze

I/le docenti di Italiano L2/LS che operano in istituzioni di vario genere, sia pubbliche che private (p. es. scuole, università, centri culturali), svolgono un ruolo cruciale nella diffusione della conoscenza della nostra lingua in Italia e nel resto del mondo, veicolando con essa, come è noto, anche una determinata immagine dell'Italia e della sua società, che si ritiene debba essere al passo con i tempi e slegata da visioni stereotipate, sia sul piano culturale che sul piano linguistico. Per quanto riguarda il primo aspetto, si tratta di aiutare gli/le apprendenti a scoprire e a decostruire gli eventuali preconcetti di genere attraverso la riflessione su specifici contenuti culturali (p. es. proporre testi su donne affermate in ambito STEM e su uomini con il ruolo di *caregiver* primario). Per quanto concerne invece il secondo aspetto, quello linguistico, si rende necessario lo studio e l'adozione di un linguaggio non discriminatorio nei confronti del genere femminile (p. es. rivolgersi alla classe dicendo «ragazzi e ragazze», «studenti e studentesse»; usare la forma femminile per riferirsi a cariche, professioni, mestieri svolti da donne anche se suonano in modo 'strano', come nel caso di «sindaca», «ingegnera», «meccanica»). Il ricorso da parte dei/delle docenti a un linguaggio non sessista e il suo insegnamento contribuiscono a prevenire gli effetti negativi di stereotipi e pregiudizi, favorendo il raggiungimento dell'uguaglianza di genere.

In altre parole, l'insegnamento linguistico dovrebbe rendere conto, in tema di parità di genere, dei fenomeni trasformativi che interessano la società italiana, caratterizzata da una sempre maggiore partecipazione delle donne alla vita sociale, culturale e politica – sebbene ancora con notevoli limiti –, e che premono sulla nostra lingua influenzandola in vario modo e non sempre in modo coerente. Tali fenomeni si rispecchiano infatti, anche se in modo indiretto, nei lenti processi evolutivi della lingua, attraverso la quale la comunità dei/delle parlanti ha la possibilità di esprimere, tramite le proprie scelte, il proprio punto di vista sui mutamenti che avvengono nella realtà. Nella Prefazione al noto volume di Alma Sabatini del 1987, *Il sessismo nella lingua italiana*, Francesco Sabatini (1993, 9), parlando del rapporto esistente fra realtà, lingua e pensiero, asserisce infatti che la «lingua non è il riflesso diretto dei fatti reali, ma esprime la nostra visione dei fatti; inoltre, fissandosi in certe forme, in notevole misura condiziona e guida tale visione», specificando inoltre che a tali idee è stato dato grande rilievo negli studi condotti dai linguisti statunitensi Sapir (1969) e Whorf (1970).

La cosiddetta «Ipotesi del relativismo linguistico» o «Ipotesi Sapir-Whorf», in base a cui ogni lingua rappresenta una visione del mondo unica, discorde da qual-

siasi altro modo di percepire la realtà esterna², asserisce infatti che gli esseri umani non vivono unicamente nel mondo obiettivo e in quello dell'attività sociale, ma dipendono dalla propria lingua, intesa come strumento di espressione della propria società, che determina il loro modo di pensare e di percepire la realtà. A questo proposito, F. Sabatini (1993, 10), confermando le tesi proprie del relativismo linguistico, afferma che «nella lingua [...] non sono depositati intrinseci principi di verità, ma semplicemente le nostre "opinioni": beninteso, fondamentalmente quelle sedimentate attraverso i secoli nella comunità alla quale apparteniamo». In questa ottica, la lingua italiana, attraverso le trasformazioni che la stanno interessando, da strumento di trasmissione di una visione del mondo in larga parte sessista, che decreta la marginalità della donna, sta lentamente e con fatica cercando di diventare – in riferimento sia alla lentezza propria dei cambiamenti che avvengono a livello di struttura linguistica, sia alle resistenze a carattere socioculturale a declinare, per esempio, al femminile i nomi di cariche e professioni – un mezzo che mostra il nuovo ruolo assunto dalla donna nella società italiana, grazie anche all'influenza positiva di norme e documenti, diffusi a livello nazionale e internazionale, che contengono disposizioni volte a raggiungere la parità di genere.

Parlando della dinamicità insita nei sistemi linguistici, A. Sabatini (1993), nella Premessa alle «Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana», sottolinea che nella nostra lingua ci sono già stati in passato cambiamenti di tipo ideologico, frutto di un preciso intento sociopolitico, per parole riferite a classi e a 'razze' discriminate (p. es. la parola «facchino» sostituita da «portabagagli»; «servo/a» da «collaboratore/collaboratrice familiare», o, nella forma abbreviata, «colf»; «giudeo» da «israelita», o anche da «ebreo»; «negro» da «nero»), evidenziando che tali cambiamenti «dimostrano l'importanza che la parola/segno ha rispetto alla realtà sociale ed il fatto che siano stati assimilati significa che il problema è veramente diventato "senso comune" o che, per lo meno, la gente ormai si vergogna al solo pensiero di poter essere tacciata di "classista" o "razzista"» (Sabatini 1993, 98). Di conseguenza, la studiosa ipotizza che quando le persone proveranno vergogna a essere considerate «sessiste», i cambiamenti nell'uso del linguaggio suggeriti nelle Raccomandazioni da lei stilate saranno considerati 'normali'.

A questo processo possono contribuire in modo significativo le azioni intraprese dai/dalle docenti volte a sviluppare la consapevolezza degli/delle apprendenti sulle questioni di genere.

² L'ipotesi del relativismo linguistico, in base a cui la lingua che si parla è in stretto rapporto con la percezione della realtà, si attribuisce al filosofo, linguista e letterato tedesco Humboldt, vissuto a cavallo fra Settecento e Ottocento e autore del saggio *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, in cui afferma, a proposito del rapporto profondo esistente fra lingua e diverse visioni del mondo, che «ogni lingua traccia intorno al popolo cui appartiene un cerchio da cui è possibile uscire solo passando, nel medesimo istante, nel cerchio di un'altra lingua. L'apprendimento di una lingua straniera dovrebbe essere pertanto l'acquisizione di una nuova prospettiva nella visione del mondo fino allora vigente e lo è in effetti in un certo grado, dato che ogni lingua contiene l'intera trama dei concetti e la maniera di rappresentazione di una parte dell'umanità» (Humboldt 1993, 47).

Infatti, chi opera nel mondo dell'educazione e della formazione e, in particolare, nel settore dell'educazione linguistica, svolge un ruolo importante nella messa in discussione di pregiudizi, stereotipi e pratiche discriminatorie, nel sensibilizzare la popolazione giovanile – ma non in modo esclusivo – a questioni che non sono unicamente linguistiche e nell'orientare gli/le apprendenti verso un uso critico della lingua, che mira a smantellare forme di discriminazione che spesso passano inosservate, con tuttavia la consapevolezza, come afferma F. Sabatini (Sabatini 1993, 13), che il «conduttore dell'uso è il popolo dei parlanti (donne e uomini)». Si tratta infatti di costruire nelle giovani generazioni, attraverso una riflessione costante sugli usi della lingua rispettosi delle differenze di genere, una sensibilità e una consapevolezza nei confronti delle discriminazioni che si perpetrano nei confronti delle donne non solo a livello linguistico, sebbene le donne siano sempre più presenti e attive nella società, ricoprendo ruoli che in passato erano di pertinenza (quasi) esclusivamente maschile.

Infatti, la lingua non è neutra e, come asserisce A. Sabatini (1993, 97), «l'uso di un termine anziché di un altro comporta una modificazione nel pensiero e nell'atteggiamento di chi lo pronuncia e quindi di chi lo ascolta. La parola è una materializzazione, un'azione vera e propria». Pertanto, dare visibilità linguistica alle donne utilizzando alternative compatibili con il sistema della lingua italiana, evitando, per esempio, di usare il maschile di nomi di mestieri, professioni, cariche che segnalano ruoli di prestigio (p. es. *l'ingegnera, la sindaca, la presidente*) – quando il femminile esiste ed è normalmente usato per lavori gerarchicamente inferiori e tradizionalmente collegati al 'ruolo' femminile –, implica un cambiamento profondo nel modo di porsi nei confronti delle donne, a cui può essere riconosciuta, attraverso una scelta linguistica, pari dignità rispetto agli uomini.

Tale principio di uguaglianza è garantito a livello giuridico all'articolo 3 della Carta costituzionale, che rientra fra i Principi fondamentali del documento, e si affida allo Stato il compito di intervenire per rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale affinché tutti i cittadini e tutte le cittadine siano su un piano di sostanziale parità (cfr. art. 3, c. 2), affinché il Principio di uguaglianza non resti una pura enunciazione teorica.

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese³.

³ La Carta costituzionale italiana può essere consultata nella sezione «Normativa» del sito della Presidenza del Consiglio dei Ministri (<https://www.governo.it/>).

3. Politiche linguistiche internazionali e nazionali

I principi fondamentali di pari dignità e di non discriminazione enunciati all'articolo 3 della Costituzione italiana trovano espressione nei valori costitutivi del diritto internazionale: sono solennemente ribaditi all'articolo 21 della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* (2000)⁴ e all'articolo 14 della *Convenzione europea dei diritti dell'uomo* (1950)⁵. Inoltre, la *Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (Convenzione di Istanbul)* (2011), ossia il primo strumento internazionale giuridicamente vincolante volto a creare un quadro normativo completo a tutela delle donne contro qualsiasi forma di violenza – firmata dall'Italia nel 2012 e ratificata con la Legge 27 giugno 2013, n. 77 – definisce (art. 14), in particolare, il ruolo della scuola nella prevenzione della violenza contro le donne:

1 Le Parti intraprendono, se del caso, le azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi.

2 Le Parti intraprendono le azioni necessarie per promuovere i principi enunciati al precedente paragrafo 1 nelle strutture di istruzione non formale, nonché nei centri sportivi, culturali e di svago e nei mass media.

Il mondo dell'istruzione – e non solo⁶ – è chiamato pertanto, in tema di prevenzione contro la violenza nei confronti delle donne, a dare il proprio contributo per cambiare gli atteggiamenti, i ruoli di genere e gli stereotipi che rendono 'accettabile' la violenza nei confronti delle donne e a includere nei programmi di insegnamento, a ogni livello di istruzione, materiali pedagogici riguardanti il tema dell'uguaglianza di genere. Le scelte dei/delle parlanti possono essere infatti influenzate positivamente dalle spinte che provengono da orientamenti

⁴ La *Carta dei diritti fondamentali* contiene gli ideali su cui si fonda l'UE, vale a dire i valori universali di dignità umana, libertà, uguaglianza e solidarietà, che danno vita a una zona di libertà, sicurezza e giustizia per i cittadini basata sulla democrazia e sullo stato di diritto. La *Carta*, proclamata ufficialmente nel dicembre 2000 dal Parlamento europeo, dal Consiglio dell'Unione europea e dalla Commissione, è diventata giuridicamente vincolante con l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona nel dicembre 2009.

⁵ La *Convenzione europea dei diritti dell'uomo*, firmata nel 1950 dal Consiglio d'Europa, è un trattato internazionale per la tutela dei diritti umani e delle libertà fondamentali in Europa. Tutti i 47 paesi del Consiglio d'Europa sono parte della Convenzione, di cui 27 sono membri dell'UE.

⁶ Si pensi infatti anche al ruolo svolto dal linguaggio del mondo dell'informazione che, essendo vicino agli usi quotidiani della lingua, rappresenta, sia per la sua grande diffusione sia per la sua autorevolezza, come ricorda Lepri (1993), uno dei modelli più importanti di comportamento linguistico della nostra società.

politici che avvengono a livello nazionale e internazionale, e non solo dai processi interni di evoluzione dei sistemi linguistici.

A questo proposito, si ricorda che l'Obiettivo 5 («Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze»), dell'Agenda 2030 dell'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) per lo sviluppo sostenibile⁷ – il programma d'azione per il Pianeta, le persone e la prosperità che integra gli «Obiettivi di Sviluppo del Millennio» (OSM) (*Millennium Development Goals*)⁸, che avevano orientato l'azione internazionale di sostegno allo sviluppo nel periodo 2000-2015 –, riguarda la parità di genere, dando impulso a politiche nazionali e internazionali volte anche, come si vedrà meglio più avanti, a un uso inclusivo della lingua⁹. Il controllo sull'adozione dell'Agenda 2030 e sui risultati delle politiche poste in essere a tale scopo è assegnato all'*High-Level Political Forum on Sustainable Development* (HLPF)¹⁰, di cui fanno parte gli Stati membri delle Nazioni unite e gli Stati membri di agenzie specializzate. In Italia, un ruolo analogo di monitoraggio è svolto dall'ISTAT, che ha il compito di costruire l'informazione statistica necessaria al monitoraggio dell'Agenda 2030 per il nostro Paese. Malgrado all'interno dell'ONU si riconosca che, sulla base degli OSM, siano stati fatti numerosi progressi in tema di parità di genere e di emancipazione femminile, si rileva che in ogni parte del mondo bambine, ragazze e donne continuano a subire discriminazioni e violenze, individuando nella parità di genere non solo un diritto umano fondamentale, ma anche una condizione necessaria per un mondo prospero, sostenibile e in pace¹¹.

⁷ Il Programma d'azione globale, adottato con la Risoluzione 70/1 del 15 settembre 2015, dai 193 Paesi membri dell'ONU, individua 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals*, SDGs) (cfr. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>), interconnessi fra loro e indivisibili, articolati in 169 traguardi specifici, per promuovere la prosperità e per proteggere al tempo stesso il Pianeta. Nel documento si afferma che le azioni volte a porre fine alla povertà e a promuovere la crescita economica, devono affrontare contestualmente una serie di bisogni sociali (p. es. istruzione, salute, opportunità di lavoro) e, allo stesso tempo, i cambiamenti climatici e la protezione ambientale. La versione integrale dell'Agenda ONU 2030 è scaricabile dal sito delle Nazioni unite (<https://unric.org/it/agenda-2030/>).

⁸ La «Dichiarazione del Millennio», la Risoluzione A/55/2 dell'Assemblea generale ONU, firmata nel 2000, impegna gli Stati membri ad adoperarsi per il raggiungimento di 8 obiettivi per l'anno 2015, fra cui la promozione della parità dei sessi e l'autonomia delle donne.

⁹ L'Obiettivo 5 è articolato in 9 traguardi, fra i quali il 5c, riferito agli strumenti di attuazione, insieme al 5a e al 5b, recita quanto segue «Adottare e intensificare una politica sana ed una legislazione applicabile per la promozione della parità di genere e l'emancipazione di tutte le donne e bambine, a tutti i livelli».

¹⁰ Cfr. il sito dell'HLPF al seguente indirizzo Internet <https://hlpf.un.org/>.

¹¹ Si segnala che l'ufficio statistico dell'ONU, allo scopo di monitorare le strategie poste in essere dai Paesi per l'attuazione dell'Agenda 2030 a livello mondiale, pubblica annualmente un Rapporto sugli obiettivi di sviluppo sostenibile, in cui si evidenziano per ciascun obiettivo aree di progresso e aree che necessitano di azioni ulteriori e urgenti per garantire il raggiungimento degli obiettivi.

A livello europeo, l'Agenda Strategica dell'UE 2019-2024, approvata dal Consiglio europeo del 20-21 giugno 2019, pone fra le priorità dell'UE, l'attuazione dell'Agenda ONU 2030. Inoltre, l'UE ha promosso una «Strategia per la parità di genere» per il triennio 2016-2019 (Commissione europea 2016) e una nuova Strategia per il quinquennio 2020-2025 (Commissione europea 2020a), che introduce, quest'ultima, una serie di azioni ritenute fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi in materia di equilibrio di genere¹², considerando la parità di genere un valore cardine dell'UE, un diritto fondamentale e un principio chiave del pilastro europeo dei diritti sociali. Oltre a ciò, il 25 novembre 2020 la Commissione europea e l'Alto Rappresentante per la politica estera e di sicurezza comune dell'UE hanno presentato il *Piano d'azione dell'UE sulla parità di genere nell'azione esterna dell'UE 2021-2025 (GAP III)* (Commissione europea 2020b), che prevede iniziative volte al raggiungimento dell'Obiettivo 5 dell'Agenda 2030, relativo all'ottenimento dell'uguaglianza di genere e dell'*empowerment* del genere femminile.

Nel contesto italiano, con la *Strategia nazionale per la parità di genere 2021-2026* (Presidenza del Consiglio dei Ministri 2021)¹³, che si inserisce nel solco del quadro normativo appena delineato e in quello delle iniziative intraprese a livello europeo, l'Italia si impegna a promuovere le pari opportunità e la parità di genere adottando un approccio trasversale e integrato volto a produrre cambiamenti duraturi di natura strutturale nei seguenti settori: lavoro, reddito, competenze, tempo, potere. In particolare, attraverso la *Strategia nazionale*, il Paese si propone di raggiungere entro il 2026 l'incremento di cinque punti nella classifica dell'Indice sull'uguaglianza di genere (*Gender Equality Index*) elaborato dall'Istituto europeo per l'uguaglianza di genere (EIGE)¹⁴, che attualmente vede l'Italia al quattordicesimo posto nella classifica dei 27 Paesi UE.

La *Strategia nazionale per la parità di genere 2021-2026*, fra le misure di natura trasversale previste per il raggiungimento dei *target*-obiettivo, prevede anche la «promozione di un linguaggio che favorisca il dialogo ed il superamento di espressioni o manifestazioni sessiste», con l'adozione di un «protocollo per il linguaggio non sessista e discriminatorio in tutta la Pubblica Amministrazione e nei Pubblici Uffici, nonché la sensibilizzazione degli organi di informazione e giornalismo tramite corsi di formazione sul linguaggio sessista e discriminatorio di genere» (Presidenza del Consiglio dei ministri 2021, 19).

¹² La Strategia, come si afferma nel sito Internet della Commissione europea (<https://commission.europa.eu/>), «persegue il duplice approccio dell'inserimento della dimensione di genere in tutte le politiche, combinato con interventi mirati, la cui attuazione si basa sul principio trasversale dell'intersettorialità».

¹³ La *Strategia nazionale*, redatta dal Ministero per le Pari opportunità, è il frutto di un processo di consultazione che ha coinvolto amministrazioni centrali, Regioni, Enti Territoriali, parti sociali e principali realtà associative attive nella promozione della parità di genere.

¹⁴ Per l'Indice sull'uguaglianza di genere, cfr. il sito Internet EIGE (<https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020>).

4. Scuola, università, amministrazione pubblica

Nel settore dell'istruzione e della formazione, all'interno del contesto normativo appena delineato (cfr. par. 3), se ci si limita alle iniziative più recenti, è possibile collocare le varie azioni intraprese dal MIUR finalizzate a sostenere interventi educativi e formativi che hanno lo scopo di raggiungere la parità fra i sessi e di prevenire ogni discriminazione di genere. A questo proposito, si ricorda il *Piano nazionale contro la violenza e le discriminazioni per l'educazione al rispetto* (MIUR 2017a), che, ispirandosi all'articolo 3 della Costituzione intende

promuovere nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado un insieme di azioni educative e formative volte ad assicurare l'acquisizione e lo sviluppo di competenze trasversali, sociali e civiche, che rientrano nel più ampio concetto di educazione alla cittadinanza attiva e globale (MIUR 2017a, 3).

Nel *Piano* si precisa inoltre che saranno sostenute le «azioni specifiche per un uso consapevole del linguaggio e per la diffusione della cultura del rispetto, con l'obiettivo di arrivare a un reale superamento delle disuguaglianze e dei pregiudizi, coinvolgendo le studentesse e gli studenti, le e i docenti, le famiglie» (MIUR 2017a, 3)¹⁵.

Collegate al Piano nazionale (MIUR 2017a), vi sono le *Linee guida nazionali* (art. 1 comma 16 L. 107/2015)¹⁶ (MIUR 2017b), un documento di indirizzo per fornire al mondo della scuola spunti di riflessione per affrontare i più volte citati valori e principi ispirati all'articolo 3 della Carta costituzionale e per sviluppare una corretta 'educazione al rispetto'. Il documento del MIUR, in una sezione specifica, affronta il tema delle discriminazioni che si compiono attraverso scelte linguistiche che 'maschilizzano' il linguaggio, così come avviene, per esempio, quando si estende impropriamente alle donne l'uso del genere grammaticale maschile, soprattutto in relazione a forme che indicano professioni ritenute prestigiose (p. es. *avvocata* no, ma *cuoca* sì), opacizzando la presenza delle donne fino a farla scomparire e favorendo comportamenti discriminatori che si verificano in molte esperienze sociali e di lavoro. Pertanto, si suggerisce agli/alle insegnanti di verificare, nella pratica didattica

l'adeguatezza del linguaggio usato nei libri di testo di tutte le discipline non solo per quanto riguarda la presenza di eventuali stereotipi del maschile e del femminile, ma anche per quanto concerne l'uso del genere grammaticale, che costituisce uno strumento fondamentale per la rappresentazione della donna nel linguaggio (MIUR 2017b, 9),

¹⁵ Si segnala che al *Piano nazionale* (MIUR 2017a) è collegato il portale www.noisiamopari.it, realizzato dal MIUR per raccogliere materiali di vario genere pensati per insegnanti, studenti e studentesse e famiglie per contrastare stereotipi e discriminazioni, e per condividere buone pratiche.

¹⁶ La Legge 13 luglio 2015, n. 107 di riforma dell'ordinamento scolastico («Buona scuola») introduce una disposizione normativa in tema di educazione alla parità tra i sessi.

ricordando che, particolarmente nei testi dedicati all'educazione linguistica, dovrà essere posta particolare attenzione alle indicazioni relative all'uso del genere grammaticale contenute nel documento ministeriale. Nelle *Linee guida* (MIUR 2017b), la sezione dedicata al linguaggio di genere¹⁷ si conclude con l'indicazione puntuale di alcuni concetti chiave da affrontare con gli/le apprendenti.

A partire dal suddetto *Piano nazionale* e dalle *Linee guida*, rivolti in modo esplicito a docenti, studenti e studentesse, è stato deciso di raggiungere tutti i soggetti che operano a vario titolo nel MIUR e di coinvolgere l'Amministrazione nel suo complesso, istituendo un gruppo di lavoro, coordinato da Robustelli, che si occupasse di eliminare le discriminazioni di genere dal linguaggio del MIUR e di rendere la comunicazione più semplice e chiara. Nel 2018, pertanto, adottando come punto di riferimento le *Linee Guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo* (Robustelli 2012), elaborate nell'ambito del progetto «Genere e linguaggio» promosso dal Comitato Pari opportunità del Comune di Firenze in collaborazione con l'Accademia della Crusca, dopo una preliminare ricognizione dei testi amministrativi adottati dal MIUR per analizzarne la forma, con specifico riferimento all'uso del genere grammaticale, vengono pubblicate le *Linee Guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo del MIUR* (MIUR 2018). Il documento fornisce, nello specifico, indicazioni su come rendere conto del maschile e del femminile nei testi del MIUR, mirando a promuovere un uso non sessista e non discriminatorio della lingua italiana, che si concretizza nel semplice utilizzo del genere grammaticale (maschile e femminile) coerentemente con le regole del sistema linguistico della nostra lingua.

Le *Linee Guida* (MIUR 2018), come specificato nella Premessa al documento, si ricollegano al pionieristico lavoro di A. Sabatini del 1987, *Il sessismo nella lingua italiana* (Sabatini 1993), promosso dalla Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna¹⁸ e pubblicato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri. Nel volumetto, A. Sabatini, linguista e attivista per i diritti civili, riconoscendo al linguaggio un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità di genere maschile e femminile e criticando il principio androcentrico su cui si basa la lingua italiana: «l'uomo è il parametro intorno a cui ruota e si organizza l'universo linguistico» (Sabatini 1993, 20), nella sezione «Forme linguistiche sessiste da evitare e proposte alternative» propone una lista di raccomandazioni, riconducibili a tre macroaree («Il maschile neutro (non marcato)»; «Uso dissimmetrico di nomi, cognomi e titoli»; «Agentivi: titoli, cariche, professioni, mestieri»)¹⁹, volte a superare principalmente le «dissimmetrie grammaticali» presenti nella lingua, vale a dire le disparità di trattamento riservate alle donne e agli uomini nelle forme grammaticali, sebbene nel volume si

¹⁷ Cfr. il par. 2 («Il femminile e il maschile nel linguaggio»).

¹⁸ Si ricorda che la Commissione svolge un ruolo consultivo e di proposta per la rimozione degli ostacoli limitativi della parità stabilita dall'articolo 3 della Costituzione e dalle leggi di parità.

¹⁹ Il lavoro di A. Sabatini si basa su una indagine condotta sul linguaggio della stampa italiana, considerato la «forma scritta della lingua più accessibile e più vicina alla lingua quotidiana che fornisce per la sua diffusione un modello di comportamento linguistico» (Sabatini 1993, 20).

affronti anche la questione delle «dissimmetrie semantiche», ossia le differenze discorsive e di uso lessicale, che caratterizzano il linguaggio rendendolo ‘sessista’.

Le sollecitazioni derivanti dal lavoro di A. Sabatini sono state accolte in altre iniziative riguardanti l’adozione di un linguaggio amministrativo rispettoso delle differenze di genere. A tal proposito, si ricordano il *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche*, pubblicato dal Dipartimento per la Funzione pubblica della Presidenza del Consiglio dei Ministri (1993)²⁰, e il *Manuale di Stile. Strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche. Proposta e materiali di studio* (Fioritto 1997). In entrambi i documenti sono presenti apposite sezioni contenenti raccomandazioni e suggerimenti per un uso non discriminatorio della lingua, che hanno lo scopo di promuovere l’uso di espressioni alternative maggiormente egualitarie e rappresentative dei cambiamenti avvenuti nella società.

Nel 2018, la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) istituisce la Commissione sulle tematiche di genere²¹ allo scopo di diffondere azioni volte a favorire la parità tra uomini e donne in tutti i comparti del sistema universitario. La Commissione elabora alcuni importanti progetti, fra cui le *Linee guida per il Bilancio di genere delle Università* (CRUI 2019), uno strumento operativo a disposizione dei vari Atenei italiani «per valutare l’efficacia e la sostenibilità delle misure adottate, migliorare i risultati ottenuti, segnalare contraddizioni e opportunità, evidenziare politiche e strumenti da adottare»; il *Vademecum per l’elaborazione del Gender Equality Plan negli Atenei Italiani* (CRUI 2021), che risponde alla Direttiva n. 2 del 2019 della Presidenza del Consiglio dei Ministri (*Misure per promuovere le pari opportunità e rafforzare il ruolo dei Comitati Unici di Garanzia nelle amministrazioni pubbliche*)²² e alla Comunicazione della Commissione europea n. 152 del 5 marzo 2020 (*Un’Unione dell’uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*) (Commissione europea 2020a), in base a cui le università devono predisporre dei Piani di Azioni Positive (PAP) finalizzati a programmare interventi che rimuovano gli ostacoli alla piena ed effettiva parità tra uomini e donne. Inoltre, il gruppo di lavoro che si occupa del linguaggio di genere, coordinato da Robustelli, avvia una riflessione sull’uso della lingua per rappresentare uomini e donne negli atenei italiani, affermando la necessità di usare un linguaggio non discriminante e di impegnarsi «a reagire alla prassi linguistica androcentrica» (Robustelli 2023, 49).

²⁰ Il *Codice di stile* è stato elaborato da un gruppo di giuristi e linguisti nominato da Cassese, l’allora Ministro per la Funzione pubblica.

²¹ Cfr., nel sito della CRUI, la sezione dedicata alle tematiche di genere (<https://www.cruai.it/tematiche-di-genere.html>).

²² Con la Direttiva n. 2 del 2019 si definiscono le linee di indirizzo che orientano le amministrazioni pubbliche in materia di promozione della parità e delle pari opportunità (cfr. D.Lgs. 11 aprile 2006, n. 198, recante «Codice delle pari opportunità tra uomo e donna», valorizzazione del benessere di chi lavora e contrasto a qualsiasi forma di discriminazione). La Direttiva sostituisce quella del 23 maggio 2007, *Misure per attuare parità e pari opportunità tra uomini e donne nelle amministrazioni pubbliche*.

Si tenga tuttavia di conto che numerosi atenei, su modello delle *Linee Guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo* del MIUR (2018), si sono autonomamente dotati nel tempo, all'interno dei PAP, di strumenti operativi volti a rispondere alla necessità di sensibilizzare i vari settori dell'università a un uso non discriminatorio del linguaggio e attento alle differenze di genere nella comunicazione istituzionale, nei documenti e negli atti amministrativi, negli eventi pubblici e nella quotidianità accademica. Si ricordano, per esempio, i seguenti documenti:

- il volumetto *Un approccio di genere al linguaggio amministrativo. Linee Guida – Una proposta del CUG e della Consigliera di Fiducia dell'Università degli Studi di Torino* (UNITO 2015)²³, nato dalla consapevolezza, all'interno del Comitato Unico di Garanzia (CUG), dell'esistenza di una situazione discriminatoria nel linguaggio amministrativo e istituzionale utilizzato nell'Ateneo, a cui si mira a porre rimedio con le *Linee Guida*, con cui si cerca di ristabilire equità di genere, maschile e femminile, e di rimuovere vecchi stereotipi sessisti;
- il documento *Generi e linguaggi. Linee guida per un linguaggio amministrativo e istituzionale attento alle differenze di genere* dell'Università degli Studi di Padova (UNIPD 2017), frutto del Gruppo di lavoro per un approccio di genere al linguaggio amministrativo e istituzionale, coordinato dalla Prorettrice alle Relazioni culturali, sociali e di genere e composto da personale docente e tecnico amministrativo dell'Ateneo;
- le *Linee guida per il linguaggio di genere* dell'Università degli Studi di Verona (UNIVR2020), con cui, considerata l'importanza di conciliare un linguaggio rispettoso dell'identità di genere con la necessità di chiarezza e trasparenza della documentazione amministrativa, si vuole sollecitare e condividere un uso corretto e sensibile della lingua.

Nonostante la pluralità di riferimenti giuridici, di regole e di linee guida in tema di parità di genere, la riflessione su come le donne sono rappresentate attraverso il linguaggio e sulla rilevanza delle scelte dei/delle parlanti nel processo di costruzione dell'immagine femminile è ancora a uno stadio iniziale e richiederebbe pertanto da parte delle istituzioni preposte un maggior coinvolgimento di coloro che si occupano di comunicazione, all'interno di istituzioni sia pubbliche che private²⁴, e di coloro che operano a vario titolo nel mondo dell'istruzione e

²³ Il documento è disponibile per il *download* al seguente indirizzo Internet: https://www.unito.it/sites/default/files/linee_guida_approccio_genere.pdf

²⁴ Si segnala che l'Italia, alla fine degli anni Novanta partecipa al progetto europeo POLITE (Pari Opportunità nei Libri di Testo), che vede gli editori che fanno parte dell'Associazione Italiana Editori (AIE), in accordo con Ministero dell'Istruzione, impegnati ad elaborare un codice di autoregolamentazione per garantire che in libri di testo e in materiali didattici per la scuola vi sia attenzione allo sviluppo dell'identità di genere, intesa come fattore decisivo nella educazione complessiva di studenti e studentesse. Il progetto si inserisce nel *Quarto Programma d'Azione per la promozione delle pari opportunità* 1996-2000 (Consiglio dell'Unione europea 1995), mirante a sostenere la valorizzazione della cultura di entrambi i generi.

della formazione. Infatti, malgrado i passi in avanti che sono stati fatti negli ultimi decenni²⁵, la diffusione di una cultura della differenza di genere necessita di ulteriori sforzi, capaci di sensibilizzare soprattutto chi è coinvolto nell'azione e nella progettazione didattica.

5. Italiano L2 e linguaggio di genere

Alla luce di quanto esposto riguardo alle politiche nazionali sull'uso non discriminatorio della lingua e coerentemente con le indicazioni di utilizzare il genere grammaticale coerentemente con le regole del sistema linguistico della nostra lingua, in questa sezione si analizzeranno dapprima alcune grammatiche di riferimento della lingua italiana in relazione alla descrizione di alcuni fenomeni linguistici in grado di dare visibilità e trasparenza al genere femminile, e successivamente si ricercheranno gli stessi fenomeni nelle grammatiche per l'insegnamento dell'Italiano L2 per capire se i suggerimenti normativi sono stati accolti nella pratica didattica attraverso l'uso di materiali sensibili al linguaggio di genere.

5.1 Le grammatiche e la descrizione dei fenomeni linguistici

Sul piano dell'analisi dei fenomeni linguistici è interessante osservare come vengano trattati alcuni specifici aspetti morfosintattici strettamente connessi al linguaggio di genere nelle grammatiche di Italiano L1 ed L2. Per comprendere le possibili ricadute sulla didattica si rende necessaria una prima ripartizione delle tipologie di grammatiche distinguendo tra grammatiche di riferimento, principalmente a carattere descrittivo, e grammatiche pedagogiche.

Le prime vengono presentate come «grammatiche sistematiche che si pongono l'obiettivo di descrivere una lingua nelle sue forme e nelle sue strutture» (Ciliberti 2013, 3). Si tratta di grammatiche nelle quali gli/le insegnanti, o più in generale gli/le utenti, possono trovare una rassegna ordinata dei fenomeni linguistici (Renzi 1988, 15, cit. in Ciliberti 2013, 3). Le grammatiche di riferimento hanno l'obiettivo primario di descrivere l'italiano così come effettivamente viene usato dalla comunità che lo parla, senza proporsi di prescrivere la «buona lingua» (Lo Duca 2003, 114, cit. in Ciliberti 2013, 2) o senza voler essere usato come modello unico di insegnamento.

²⁵ Si ricorda che l'Italia, già alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, raccogliendo le sollecitazioni della Quarta conferenza mondiale intergovernativa sulle donne di Pechino (1995), entra a fare parte *Global Media Monitoring Project* (GMMP), che ha fra gli obiettivi la promozione nei media la parità fra i generi evitando le rappresentazioni stereotipate della donna e il rafforzamento della attenzione della donna nella stampa. Nel 1998 nasce poi la Commissione pari opportunità della Federazione Nazionale Stampa Italiana (Cpo-FNSI), che si propone di analizzare i contenuti dell'informazione giornalistica di genere e l'immagine della donna nei media, offrendo suggerimenti per eliminare le discriminazioni, dirette e indirette, e per superare gli stereotipi di genere.

Dall'altra parte, invece, le grammatiche pedagogiche di Italiano L2/LS hanno come obiettivo la descrizione della lingua per uno specifico pubblico, vale a dire per coloro che desiderano o hanno bisogno di imparare la lingua. Proprio per questa specificità di pubblico, le grammatiche pedagogiche per l'apprendimento di una L2/LS dovrebbero tenere conto di una serie di parametri: in primo luogo i risultati delle ricerche nell'ambito della linguistica acquisizionale (sillabi di riferimento e relativi livelli di competenza della lingua), in secondo luogo la scelta del metalinguaggio per descrivere le categorie grammaticali e, in terzo luogo, la scelta della tipologia di «regole» da descrivere (categoriali o pragmatiche).

Per quanto riguarda il primo punto relativo ai risultati delle ricerche di linguistica acquisizionale, le grammatiche pedagogiche rivolte a un pubblico non di madrelingua (di Italiano L2) vengono progettate tenendo conto dei risultati delle ricerche della linguistica acquisizionale²⁶ e pertanto presentano i fenomeni linguistici in modo ricorsivo sulla base delle sequenze di acquisizione (Pienemann 1998, 2005) e secondo una gradualità necessaria affinché gli/le apprendenti possano imparare seguendo un ritmo naturale di acquisizione. Infatti, a differenza delle grammatiche di riferimento, nelle quali i fenomeni vengono sviscerati in tutte le loro caratteristiche, nelle grammatiche pedagogiche si tiene conto del principio di insegnabilità/apprendibilità (Pienemann 1998) e vengono costruite sulla base di sillabi di tipo acquisizionale (p. es. Lo Duca 2006; Benucci 2007). Ne sono testimonianza il fatto che i volumi delle grammatiche per stranieri sono suddivisi per livelli o macro livelli secondo le indicazioni del QCER (Council of Europe 2001-2002; 2020).

Per quanto riguarda il secondo punto, ovvero la scelta del metalinguaggio utilizzato per descrivere la lingua, generalmente la preferenza condivisa dalla maggior parte delle grammatiche pedagogiche è l'utilizzo di una terminologia impiegata perlopiù dalla cosiddetta «grammatica tradizionale»²⁷ (Vanelli 2010; Graffi 2012), evitando perciò l'utilizzo di termini utilizzati nella linguistica moderna (p. es. «sintagma», «argomenti», «circostanziali», «verbi inaccusativi», «verbi inergativi», «clitici») e poco diffusi tra i non specialisti. Tale scelta si giustifica con il fatto che le categorie utilizzate nelle grammatiche tradizionali, pur presentando alcune criticità²⁸, sono ampiamente diffuse sia in Italia che all'estero, pertanto la terminologia in esse adottata risulta nota e condivisa nel settore dell'insegnamento/apprendimento dell'Italiano L2/LS.

Infine, per quanto riguarda il terzo punto, ovvero la scelta della tipologia di regole da presentare, in una grammatica pedagogica le scelte tengono conto

²⁶ Cfr. Bettoni 2001; Giacalone Ramat 2003; Chini 2005; Pallotti 2005; Andorno 2013.

²⁷ Con il termine «grammatica tradizionale» si intende l'insieme di grammatiche che utilizzano le categorie tradizionali per descrivere la lingua (Vanelli 2010, 6). Per approfondimenti sul concetto di «grammatica tradizionale», cfr. Colombo, Graffi 2017.

²⁸ Si suggerisce la lettura del volume *La frase: l'analisi logica* di Graffi (2012) nel quale l'autore illustra alcune nozioni (p. es. soggetto, complemento), che la grammatica tradizionale non riesce a chiarire in modo soddisfacente e trovano invece una spiegazione apprezzabile nelle teorie della linguistica moderna.

dell'obiettivo generale della grammatica stessa, vale a dire soddisfano l'intento di fornire una visione olistica della lingua che includa tre tipi di regole, come sostiene Ciliberti (2013, 4):

- a) le regole grammaticali formali o categoriali quali l'accordo dell'aggettivo con il nome;
- b) le regole categoriali di tipo semantico in grado di fornire informazioni sull'atteggiamento del parlante (p. es. la scelta dei modi verbali per esprimere specifiche funzioni comunicative);
- c) le regole pragmatiche che dipendono da contesto comunicativo e che si basano per esempio sul modello SPEAKING²⁹ di (Hymes 1972).

Pertanto, i fenomeni descritti nelle grammatiche pedagogiche non riguardano esclusivamente le regole grammaticali formali (p. es. accordo dell'aggettivo con il nome) ma, come afferma Ciliberti, «tengono conto delle “regolarità di comportamento linguistico” che più tipicamente ricorrono nelle varie situazioni comunicative e [che sono] strettamente connesse a elementi sociali, culturali e situazionali» (2013, 4). Uno degli obiettivi primari delle grammatiche pedagogiche è dunque quello di offrire dei modelli finalizzati a sviluppare la competenza d'uso, le competenze procedurali, ovvero il *come fare per* e non esclusivamente le competenze dichiarative.

5.2 Selezione delle grammatiche di riferimento e delle grammatiche pedagogiche

La progettazione di una grammatica pedagogica per stranieri richiede dapprima la scelta dei modelli teorici di riferimento, in base al tipo di approccio descrittivo e, in seguito, per ogni fenomeno linguistico selezionato è necessario procedere alla sua gradazione per i vari livelli di competenza linguistica nonché alla sua descrizione.

Per quanto riguarda il presente contributo si desidera illustrare, nello specifico, un fenomeno linguistico che è strettamente connesso con il linguaggio di genere, vale a dire l'accordo dell'aggettivo con il nome in presenza di nomi di genere diverso. A questo scopo, sono state analizzate due tipologie di grammatiche:

1. grammatiche di riferimento per la lingua italiana (Serianni 1991; Salvi, Vanelli 2004; Patota 2006; Palermo, Trifone 2007);
2. grammatiche di italiano per stranieri (Patota 2003; Petri, Laneri, Bernardoni 2015; Tartaglione, Benincasa 2015; Debetto 2016; Duso 2019; Nocchi 2021).

²⁹ Il modello SPEAKING, sviluppato da Hymes (1972) nell'ambito del settore di studio noto come etnografia della comunicazione, identifica i fattori che influenzano l'evento linguistico: *Setting*, la situazione, il contesto ambientale; *Participants*, i partecipanti, nei ruoli di parlante, mittente, ascoltatore, destinatario; *Ends*, le finalità dei partecipanti all'evento; *Acts sequences*, sequenze di atti compiute dai partecipanti per raggiungere gli scopi; *Keys*, la chiave interpretativa del messaggio, *Instrumentalities*, i canali di comunicazione; *Norms*, le norme, di interazione e di interpretazione; *Genres*, i generi comunicativi.

Per quanto riguarda la prima tipologia, la *Grammatica italiana* di Serianni (1991) è un testo con una impostazione sostanzialmente tradizionale sul piano della descrizione grammaticale. La *Nuova grammatica italiana* di Salvi, Vanelli (2004) presenta i fenomeni linguistici dell'italiano secondo la prospettiva della linguistica moderna con l'intento di «gettare un ponte tra la visione scientifica moderna dei fatti linguistici e l'insegnamento nell'università e nella scuola» (Salvi, Vanelli 2004, 13). La *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo* di Patota (2006) si presenta come una grammatica descrittiva con un carattere pedagogico nella quale le nozioni teoriche sono ridotte all'indispensabile e i termini tecnici sono stati quasi del tutto abbandonati. Infine, la *Grammatica italiana di base* di Trifone e Palermo (2007) si contraddistingue per il suo carattere descrittivo con orientamento pedagogico, confermato dalla presenza di un apparato di esercizi alla fine di ogni argomento. Il volume inoltre, come afferma Andorno (2013, 8), «include anche considerazioni sulle varietà linguistiche e sullo sviluppo di abilità d'uso, e per questo più orientata anche ad un uso didattico».

Per quanto riguarda invece la seconda tipologia, vale a dire le grammatiche di italiano per stranieri, il presente lavoro si basa sull'analisi delle grammatiche più diffuse nell'ambito della didattica dell'Italiano L2/LS, soprattutto quelle pubblicate più recentemente, in quanto si presume più sensibili alla dimensione sociolinguistica della lingua.

5.3 Accordo dell'aggettivo con nomi di genere diverso

Tra i fenomeni che rientrano ampiamente nel dibattito delle questioni di genere si rileva l'accordo degli aggettivi a quattro uscite come *bravo/a/i/e*, che richiedono l'accordo con il nome sia per il numero che per il genere. Il dibattito riguarda in particolare la compresenza di nomi al maschile e al femminile come per esempio «Le pesche e i cachi sono maturi».

5.3.1 Grammatiche di riferimento per l'Italiano L1

Nel presente paragrafo si osserverà come viene illustrato il fenomeno dell'accordo di genere nelle grammatiche di riferimento per l'Italiano L1.

In Serianni si legge quanto segue (1991, 199):

Se i nomi sono di genere diverso, l'aggettivo assume il numero plurale e, di preferenza, il genere maschile. «Tale preferenza», fanno notare Dardano, Trifone (1985, 133), «si spiega col valore più vicino al "neutro" del maschile rispetto al femminile» [...]: «un uomo e una donna straordinari» [...]. Ma si può anche avere, per ragioni di immediata contiguità sintattica, la concordanza dell'aggettivo con l'ultimo nome della serie e quindi il maschile se questo è maschile («una sedia e un tavolo rossi»), il femminile se esso è femminile («i minerali e le sostanze ferrose»). La concordanza dell'aggettivo con l'ultimo nome al femminile va però soggetta a una duplice restrizione: l'ultimo nome deve essere

plurale, e riferirsi ad una entità inanimata. Potremo aver dunque «il mobile e le sedie rosse» (ma si rischia sempre di ingenerare equivoci: anche il *mobile è rosso* o no?), [...], ma sono inaccettabili frasi come **gli infermieri e la caporeparto nuove saranno subito disponibili* (per «gli infermieri e la caporeparto nuovi»).

Come spiega Serianni, per evitare dubbi in caso di aggettivi che si riferiscono a nomi di genere non omogeneo (*le sedie e i tavoli rossi*), si suggerisce di rispettare la concordanza al maschile plurale. Inoltre, si specifica che la concordanza dell'aggettivo al femminile plurale è possibile, anche se ambigua, solo quando il nome femminile è l'ultimo della serie, è plurale e si riferisce a essere inanimato (*i minerali e le sostanze ferrose*).

Nella *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo* (Patota 2006, 72), come in quella di Serianni, si afferma: «Se i nomi sono di genere diverso, di norma l'aggettivo va al maschile plurale: “un armadio e una sedia neri”», segnalando anche l'ambiguità di questo tipo di espressione (*un armadio e una sedia neri*) in quanto non è chiaro se anche l'armadio, insieme alle sedie, sia nero o meno. Pertanto si consiglia piuttosto di ripetere l'aggettivo accanto a ciascun nome (*un armadio nero e due sedie anche queste nere*). Si osserva che Patota (2006) parla di concordanza dell'aggettivo al femminile plurale quando il nome femminile è l'ultimo della serie, senza fare la distinzione fra esseri animati ed esseri inanimati («Se l'ultimo nome della serie è femminile plurale l'aggettivo può concordare al femminile plurale, quindi: “un armadio e due sedie nere” (oltre che “un armadio e due sedie neri”)» (Patota 2006, 72).

Anche Salvi e Vanelli (2004), in caso di aggettivi che si riferiscono a nomi di genere diverso, indicano di rispettare la concordanza al maschile plurale:

Se i N sono di genere diverso, l'A si pone al m. pl. quando:

- a) i due N sono al sg.: *uno scultore e una pittrice famosi, la felpa e il vestito nuovi*;
- b) uno dei N o tutt'e due sono al pl. e il N m. si trova in seconda posizione vicino all'A: es. *felpe e vestiti nuovi, una felpa e dei vestiti nuovi, delle pittrici e uno scultore famosi* (Salvi, Vanelli 2004, 158).

Inoltre, rispetto alle descrizioni precedentemente considerate, Salvi e Vanelli (2004) contemplano l'accordo al femminile in caso di contiguità sintattica fra nome femminile plurale e aggettivo. Tuttavia parlano di scarsa accettabilità e trasparenza dell'accordo, sia esso al maschile o al femminile, quando l'aggettivo plurale concorda con l'ultimo elemento della lista «Se è il N f. a trovarsi vicino all'A, nessun tipo di accordo, né al m. né al f. è pienamente accettabile (anche se non è del tutto escluso): es.[?] *vestiti e felpe nuovi/nuove*, [?] *dei vestiti e una felpa nuovi/*nuove*» (Salvi, Vanelli 2004, 158).

Infine, nella grammatica di Palermo e Trifone (2007), la quale si distingue dalle grammatiche precedentemente analizzate per il carattere pedagogico – è probabilmente per questo motivo che non tratta il fenomeno dell'accordo dell'aggettivo con il nome in tutta la sua complessità –, si afferma quanto segue: «Se i sostantivi sono di **genere diverso**, l'aggettivo va al **plurale maschile**: *una matita e un pennarello gialli*» (Palermo, Trifone 2007, 95).

5.3.2 Grammatiche pedagogiche per l'Italiano L2/LS

Dopo la trattazione del fenomeno dell'accordo dell'aggettivo con il nome nelle grammatiche di riferimento, in questo paragrafo si osserverà invece come lo stesso fenomeno è illustrato nelle grammatiche pedagogiche di Italiano L2/LS.

Prima di procedere nell'esame del fenomeno grammaticale indicato, trattandosi di didattica dell'Italiano L2/LS, si farà riferimento alle indicazioni contenute nel *Sillabo* di Lo Duca (2006) per la presentazione del fenomeno nei vari livelli di competenza linguistica. Nello specifico, l'accordo dell'aggettivo con il nome con la presenza di nomi di diverso genere viene presentato a livello B1 indicando quanto segue: «Accordo dell'aggettivo con nomi di genere diverso: al maschile (*il divano e la poltrona nuovi*), con ripetizione dell'aggettivo (*il divano nuovo e la poltrona nuova*)» (Lo Duca 2006, 122).

Per quanto riguarda invece la ricerca di linguistica acquisizionale, facendo riferimento alla Teoria della Processabilità (Pienemann 1998)³⁰ si evidenzia come il fenomeno dell'accordo dell'aggettivo con il nome non emerge nei primi stadi di acquisizione della lingua, ma solo successivamente.

Da quanto evidenziato si suppone pertanto che nelle grammatiche di Italiano L2, che tengono conto delle ricerche della linguistica acquisizionale e delle indicazioni contenute nei sillabi di riferimento, ci si aspetta che il fenomeno dell'accordo dell'aggettivo con il nome, con nomi di genere diverso venga trattato nei livelli B1-B2 del QCER.

Da una prima ricognizione delle grammatiche pedagogiche di Italiano L2, è possibile fare una considerazione generale: tendenzialmente nelle grammatiche di italiano per stranieri non viene approfondita la questione dell'accordo dell'aggettivo che si riferisce a nomi di genere diverso, con eccezione di alcuni lavori (Debetto 2016; Duso 2019), anche se l'argomento, come indicato per esempio nel *Sillabo* di Lo Duca (2006), riguarda il Livello B1.

Un discorso a parte riguarda il lavoro di Patota (2003): nella sua *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, riportando quanto descritto nella *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo* (2006), già analizzata parlando di grammatiche di riferimento (cfr. par. 5.2), descrive in tutta la sua complessità il fenomeno dell'accordo dell'aggettivo con nomi di genere diverso. Si segnala che, a differenza delle altre grammatiche per stranieri considerate, quella di Patota (2003) è una grammatica di riferimento per stranieri che non ha carattere pedagogico. Essa, infatti, non è suddivisa in livelli e mira a essere esaustiva.

Entrando nel dettaglio delle grammatiche, la *Grammatica di base dell'italiano* di Petri, Laneri, Bernardoni (2015), come specifica il titolo, si rivolge ad appren-

³⁰ La Teoria della Processabilità (Pienemann 1998) è una teoria dell'apprendimento della L2, che prende in considerazione aspetti cognitivi e aspetti formali dell'acquisizione linguistica. Tale Teoria spiega le sequenze evolutive dell'interlingua sulla base di una gerarchia universale di procedure, o abilità procedurali, gradualmente acquisite dagli/dalle apprendenti di una L2. Per approfondimenti, cfr. Pienemann, De Biase, Kawaguchi 2005; Bettoni, Di Biase 2015. Cfr. anche Pallotti, Zedda 2006.

denti che vanno dal Livello basico al Livello di autonomia (A1-B1). Gli autori e le autrici nel volume per il Livello A1-A2 risolvono nel modo più semplice la questione dell'accordo dell'aggettivo con nomi di genere diverso, indicando la scelta del maschile plurale come segue (Petri, Laneri, Bernardoni 2015, 29): «Quando parliamo allo stesso tempo di sostantivi femminili e maschili, l'aggettivo plurale segue il genere maschile: *Ho conosciuto un ragazzo e una ragazza italiani; Maria ha tre sorelle e un fratello simpaticissimi*».

La *Grammatica della lingua italiana per stranieri* di Tartaglione e Benincasa (2015) è articolata in due volumi. Il primo si rivolge ad apprendenti di Livello basico (A1-A2), mentre il secondo si rivolge a studenti di Livello indipendente (B1-B2). Per quanto riguarda l'accordo dell'aggettivo con il nome, Tartaglione e Benincasa (2015) trattano il fenomeno solo nel primo volume e optano per una soluzione semplificata e tassativa, che non restituisce la complessità del fenomeno, come si può leggere «Quando lo stesso aggettivo si riferisce a due o a più nomi di genere sia maschile che femminile, l'aggettivo è **sempre maschile**: *Un tavolo vecchio, una sedia vecchia; Un tavolo e una sedia vecchi*» (Tartaglione, Benincasa 2015, 20).

La *lingua italiana e le sue regole* di Debetto (2016) si rivolge ad apprendenti di Livello basico e indipendente (A1-B2), ma i contenuti non sono articolati in livelli. Come abbiamo anticipato, Debetto prende in considerazione la questione dell'accordo dell'aggettivo con nomi di genere diverso e non si limita a indicare unicamente l'accordo al maschile plurale, ma considera anche l'accordo al femminile plurale nel caso di vicinanza sintattica dell'aggettivo con il nome femminile indicando come segue (Debetto 2016, 132, 138):

L'aggettivo qualificativo concorda in genere e numero con il nome a cui si riferisce:

la ragazza italiana; il ragazzo italiano.

Quando l'aggettivo si riferisce a più nomi:

- se i nomi sono dello stesso genere, l'aggettivo ha forma plurale e genere dei nomi che lo precedono;
M + M = M Un tuono e un lampo paurosi; F + F = F Una macedonia e una torta deliziose.
- se i nomi sono di genere diverso:
 - in genere prevale il maschile: M + F = M Le ragazze e i ragazzi italiani;
 - può prevalere il femminile se il nome più vicino all'aggettivo è femminile:
I ragazzi e le ragazze italiane.

La *Grammatica dell'italiano L2* di Duso (2019), si rivolge ad apprendenti che vanno dal Livello basico al Livello competente (A1-C2) e coerentemente con il *Sillabo* di Lo Duca (2006), tratta il fenomeno osservato nel Livello B1. Duso, come Patota, sottolinea che in presenza di nomi di genere diverso è preferibile ripetere l'aggettivo piuttosto che optare per la soluzione dell'accordo al solo maschile plurale, considerando implicitamente la restrizione sottolineata da Seranni (1991), in base alla quale l'ultimo nome deve essere plurale e riferirsi a una entità inanimata, come si legge (Duso 2019, 85):

Se uno stesso aggettivo accompagna nomi di genere diverso lo puoi ripetere due volte e accordarlo con i due nomi, oppure lo devi accordare con il nome maschile:

Ho comprato un divano nuovo e una poltrona nuova.

Ho comprato un divano e una poltrona nuovi.

Se l'ultimo nome è femminile puoi anche accordarlo con quello:

Ho comprato un divano e due poltrone nuove.

La frase è un po' ambigua: anche il divano è nuovo? Per evitare ambiguità, è meglio ripetere l'aggettivo, e usare eventualmente anche:

Ho comprato un divano nuovo e anche due poltrone nuove.

La *Grammatica pratica della lingua italiana* di Nocchi (2021), in cui i contenuti non sono articolati in livelli, si rivolge ad apprendenti di Livello A1-B2, la questione dell'accordo dell'aggettivo con nomi di genere diverso non viene trattata e ci si limita a descrivere l'accordo con il nome degli aggettivi a quattro e a due uscite, riportando i corrispondenti esempi. La scelta di trattare esclusivamente una parte del fenomeno probabilmente è dovuta a una questione di economicità del testo, che in poche pagine deve descrivere la grammatica per quattro livelli di competenza.

In sintesi, il quadro che emerge dall'analisi delle grammatiche pedagogiche di italiano per stranieri illustra una situazione ancora poco orientata a dare voce al fenomeno dell'accordo di genere, infatti esso è presentato in due grammatiche su cinque analizzate. Le ragioni possono essere le più svariate, quali per esempio l'economicità dei volumi, molti dei quali sono costituiti da circa trecento pagine e, oltre alle spiegazioni grammaticali, contengono esercizi, soluzioni e talvolta test riassuntivi. Tuttavia, questa assenza rischia di non dare visibilità a strumenti grammaticali disponibili nella lingua italiana che risultano rispettosi del genere e che non richiedono di escogitare nuovi stratagemmi per dare maggiore trasparenza e precisione linguistica. Nel presente lavoro, ci si auspica che in futuro le grammatiche pedagogiche per l'italiano L2/LS, nonostante la complessità linguistica del fenomeno, siano più sensibili alle questioni del linguaggio di genere, offrendo tutta la panoramica di possibilità che sono disponibili nella lingua italiana.

6. Linguaggio di genere e *Obiettivo Grammatica*

Date le premesse di carattere generale – inerenti alle politiche relative al tema del sessismo linguistico (cfr. par. 2-4) e alla ricognizione sul linguaggio di genere e, nello specifico, al caso dell'accordo tra nome e aggettivo a partire da alcuni esempi di grammatiche per italofoeni e per l'italiano L2/LS (cfr. par. 5.3) –, in questo paragrafo viene valutata una recente proposta di carattere editoriale che dedica uno spazio apposito alla parità di genere nel linguaggio, focalizzandosi sul tema della formazione del femminile dei nomi di professioni e su alcune strategie

linguistiche volte a dare visibilità alla presenza femminile, al fine di rendere consapevoli i destinatari dell'opera di scelte linguistiche rispettose delle differenze³¹.

Si fa riferimento, in particolare, a una nuova grammatica pedagogica di italiano per stranieri denominata *Obiettivo Grammatica* (d'ora in poi OG) (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2021, 2022), che si compone di tre volumi: il primo per il profilo basilico (A1-A2) del *Quadro comune europeo di riferimento* (Council of Europe 2001-2002; 2020), pubblicato nel 2021, il secondo per il profilo indipendente (B1-B2), pubblicato nel 2022 (d'ora in poi OG2), il terzo per il profilo competente (C1-C2), di prossima pubblicazione. OG si rivolge a giovani e giovani adulti con generiche motivazioni culturali e di studio e può essere utilizzato anche attraverso percorsi di studio autonomo grazie alla presenza di specifici apparati (p. es. soluzioni degli esercizi forniti in Appendice). OG ha una impostazione mirata non solo a sviluppare la conoscenza delle regole del sistema linguistico dell'italiano, ma anche la competenza d'uso degli studenti e delle studentesse, adottando una prospettiva orientata a un approccio funzionale. La struttura di OG è infatti articolata in due sezioni, la prima relativa alle forme della lingua, la seconda relativa agli usi e alle funzioni.

Le parti in cui si affrontano le tematiche relative al linguaggio di genere sono state trattate in modo esplicito in OG2 e, come già anticipato, sono quelle riguardanti il sottoargomento «Formazione del femminile» per i nomi di professione, inserito nell'argomento «Nome», e l'argomento «Linguaggio di genere». La trattazione di questi aspetti è stata svolta tenendo in considerazione gli studi più recenti e autorevoli sull'argomento, che si offrono come linee guida riguardanti l'uso del femminile nei testi amministrativi e per la comunicazione pubblica³², in cui si propone di adottare un'impostazione comune, in grado di dare visibilità alla presenza femminile.

6.1 Formazione del femminile e nomi di professione

In OG2 nel sottoargomento «Formazione del femminile» vengono presentate le regole per la formazione del femminile dei nomi di professione, esaminando quanto il sistema linguistico italiano prescrive e i corrispondenti morfemi flessionali e i suffissi derivazionali che distinguono in modo più o meno marcato il maschile e il femminile nell'assegnazione del genere grammaticale³³. La casistica considerata è la seguente³⁴:

³¹ Per una sintesi sugli usi sessisti della lingua, cfr. Sabatini 1987; MIUR 2018.

³² La predisposizione delle varie linee guida, stilate soprattutto in ambito universitario, con le buone pratiche in esse contenute rappresenta un'importante risorsa mirata a tracciare una pista di lavoro che quanti sono coinvolti nel settore della Pubblica Amministrazione possono percorrere per dare visibilità all'identità di genere e per usare in modo non discriminante il linguaggio, cfr. CNR 2011; UNITO 2015; UNIPD 2017; MIUR 2018; UNIVR 2020.

³³ Sul genere dei nomi in italiano a livello morfologico e sintattico e sulle politiche linguistiche in relazione ai nomi di professione al femminile, cfr. in particolare Azzalini, Giusti 2019.

³⁴ Tale casistica riferita alla formazione del femminile per i nomi di professioni e mestieri amplia, per il profilo B, quella presente in Lo Duca 2006, il *Sillabo* a cui OG ha fatto principalmente riferimento per la selezione degli indici linguistici e per la loro sequenziazione.

- nomi maschili in *-o* che possono trasformarsi al femminile in *-a*, oppure *-essa*; tuttavia, a parte i nomi che ormai si sono consolidati nell'uso, si invita a utilizzare l'esito in *-a* poiché i nomi in *-essa* possono essere usati talvolta in modo ironico (p. es. *generalessa*);
- nomi maschili in *-e* che si trasformano al femminile in *-a* (*cameriere* > *cameriera*) o in *-e/-essa* (*la vigile*/(*vigilessa*));
- nomi agentivi in *-tore/-sore* che hanno il corrispettivo femminile in *-trice/-itrice* (*-sora*) (*ambasciatore* > *ambasciatrice*; *difensore* > *difenditrice* (*difensora*)³⁵;
- nomi epiceni in *-a*, uguali al singolare e al plurale, che vengono usati con la modifica dell'articolo che li precede e che possono prevedere anche il suffisso in *-essa* (*il poeta* > *la poeta*/(*poetessa*));
- nomi epiceni in *-e*, uguali al singolare e al plurale, che vengono usati con la modifica dell'articolo che li precede (*il giudice* > *la giudice*);
- nomi in *-e* derivati da verbi come participi presenti sostantivati con suffisso in *-ante* e *-ente* (*il cantante* > *la cantante*), che si comportano come i nomi epiceni in *-e*;
- nomi con suffisso *-ista*, *-iatra*, *-nauta*, anche essi ambigenere al singolare ma con plurale diverso, usati con la modifica dell'articolo che li precede (*il regista* > *la regista*, *il geriatra* > *la geriatra*, *l'astronauta* > *l'astronauta*).

Per quanto riguarda l'uso del femminile, in un apposito riquadro dal titolo «Lingua in uso» – che si ripete in modo ricorsivo nei volumi di OG a segnalare tematiche a carattere sociolinguistico riguardanti le varietà d'uso dell'italiano e le differenze tra scritto e parlato –, vengono inoltre sottolineate le oscillazioni nell'uso che i nomi di professione presentano e che dipendono dal cambiamento del ruolo della donna nella società, come si legge di seguito (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2022, 132).

In genere con i titoli professionali e i ruoli istituzionali riferiti a donne l'uso della forma femminile non è ancora stabile. In alcuni casi, usiamo infatti ancora il maschile per il femminile (*l'avvocato* per *l'avvocata*; *il capitano* per *la capitana*; *il chirurgo* per *la chirurga*; *il medico* per *la medica*; *il ministro* per *la ministra*, *il sindaco* per *la sindaca*), o aggiungiamo al maschile “donna” (*la donna poliziotto* per *la poliziotta*; *la donna magistrato* per *la magistrata*). Tuttavia l'uso del femminile si sta affermando sempre di più in una ottica di un linguaggio inclusivo e rispettoso della varietà di genere, per esempio, per riferirsi a professioni svolte in passato principalmente da uomini (*capitana della Polizia di Stato*).

A proposito, invece, della formazione del femminile in *-essa*, coerentemente con quanto indicato nelle Raccomandazioni di A. Sabatini (1997) e MIUR

³⁵ Tuttavia, riguardo a tale possibilità offerta dalla grammatica italiana, da ultime Frabotto, Manera (in questo volume) osservano la notevole resistenza all'uso dei nomi agentivi per nomi femminili, sebbene siano previsti dalla norma linguistica.

(2018), si puntualizza come nel caso della coesistenza di più forme femminili (p. es. *avvocata/avvocatessa*) sia preferibile adottare la forma con suffisso derivazionale solo per i nomi consolidati nell'uso, come *dottoressa* o *studentessa*, perché il suffisso *-essa* potrebbe connotare, come già sottolineato, in modo ironico il nome di professione, dal momento che

in alcuni casi coesistono più forme femminili (*l'avvocata/l'avvocatessa, la medica/la medichessa, la presidente/la presidentessa, la vigile/la vigilessa*), ma la forma in *-essa* è preferibile solo per quei nomi consolidati nell'uso (*dottoressa, professoressa, studentessa*). Qualche volta la forma femminile in *-essa* può essere usata in modo ironico o dispregiativo (*la filosofessa, la generalessa*). Si segnala che l'uso di *la studente/le studenti* è frequente e accettabile («Le studenti si sono iscritte al corso di livello successivo») (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2022, 132).

La proposta di OG2, in quanto una grammatica pedagogica, media dunque la complessità della spiegazione esaustiva del fenomeno data dalle grammatiche di riferimento per italiani (p. es. Serianni 1991), offrendo una sintesi maggiormente accessibile per apprendenti di Italiano L2/LS di livello Indipendente (B1-B2), specificando quali sono le possibilità che l'italiano offre, a livello morfologico, per dare visibilità al genere femminile come categoria grammaticale, per la capacità di adattamento del sistema linguistico, anche in relazione a sollecitazioni legate a fattori esterni, come quelle che provengono dalle istanze di una collettività che vuole riconoscere alle donne il ruolo da loro svolto nella società.

Tali capacità di adattamento nella formazione del femminile sono tra l'altro perfettamente compatibili con i meccanismi morfologici di formazione delle parole dell'italiano (A. Sabatini 1993; Robustelli 2012), sebbene tali meccanismi non sempre vengano utilizzati, come già sottolineato (cfr. par. 2), per insensibilità socioculturale al rispetto delle differenze di genere, aspetto già riscontrato tramite analisi svolte su materiali didattici di Italiano LS. Questo stato di fatto si riscontra, in effetti, in alcuni manuali di italiano, che utilizzano in funzione ideologica il maschile generico sovraesteso, come *avvocato* o *medico*, soprattutto per nomi femminili di professioni ritenute di maggior prestigio e declinate al maschile anche per soggetti femminili (Vučenović 2022)³⁶.

In questo senso, anche a livello semantico, in OG sono state fatte scelte non marcate dal punto di vista androcentrico, tese a evitare discriminazioni di genere, che nell'editoria scolastica emergono, per esempio, da «collocazioni sintagmatiche³⁷ fisse (*la mamma cucina, il papà torna dal lavoro*), mancanza di trattazione dei femminili di professione (*ingegnere vs. infermiera*), utilizzo del maschile cosiddetto neutro³⁸ o come serbatoio inclusivo (comprendente sia il maschile sia

³⁶ Sul «maschile di prestigio», cfr. fra tutti e tutte Frabotta, Manera (in questo volume).

³⁷ Note anche come «dissimmetrie semantiche» (Sabatini 1993).

³⁸ A proposito dell'etichetta di «maschile neutro» MIUR (2018, 10) ne rileva la contraddittorietà in termini proprio perché in italiano «il genere grammaticale neutro in italiano non esiste e il genere grammaticale maschile è, appunto, maschile, quindi in riferimento a esseri umani evoca quelli di sesso maschile».

il femminile)» (Nitti 2019, 27), e che sono collegate a categorie ormai non più adeguate alla realtà socioculturale contemporanea.

La sensibilità a tali fenomeni è passata anche attraverso la preferenza per nomi di professione al femminile (*la direttrice dei lavori, la docente, la senatrice*)³⁹, presentati in frasi e testi che rendono conto dei cambiamenti socioculturali in atto e della necessità di non utilizzare il «maschile di prestigio», e tramite l'eliminazione di figure stereotipate, quali sono, per esempio quelle legate all'immagine femminile (p. es. nell'ambito di vita salute e alimentazione la volontà di fare una dieta, solitamente collegata a un referente femminile), che sono state volutamente associate a persone di sesso maschile, per ribaltare alcuni stereotipi di genere («Vuole un cioccolatino? Suvvia, non faccia complimenti, signore! / Lo mangerei volentieri, ma sono a dieta»).

6.2 Strategie linguistiche e linguaggio inclusivo

Per quanto concerne il secondo argomento, il linguaggio di genere, in OG2 è stato creato un apposito spazio (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2022, 209-15), denominato appunto «Linguaggio di genere», in cui sono principalmente trattate alcune strategie linguistiche per un uso distinto e trasparente di entrambi i generi⁴⁰.

Una volta premesso che la lingua italiana presenta usi discriminatori, poiché si utilizza il maschile generico riferito sia al maschile che al femminile nei testi di comunicazione pubblica e principalmente per i nomi di professione, si ricorda che

quando si fa riferimento a più persone, è possibile adottare o strategie linguistiche che diano visibilità a entrambi i generi (strategie di sdoppiamento) o strategie linguistiche che non specifichino il genere (strategie di oscuramento), e valutare di volta in volta quella più adeguata in relazione al contesto (p. es. tipo di testo, lunghezza del testo). Per mantenere la leggibilità del testo può essere opportuno ricorrere a strategie diverse all'interno di uno stesso testo (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2022, 209).

OG2 inoltre sintetizza le possibili modalità di intervento sui testi al fine di evitare l'utilizzo del solo genere grammaticale maschile, riportando le varie strategie linguistiche che riguardano diversi fenomeni e associandole ai relativi esempi (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2022, 209). Le esemplificazioni concre-

³⁹ È recente un'indagine di Nitti (2021) sul sessismo linguistico dei manuali scolastici per l'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria di secondo grado, in cui si passano in rassegna testi pubblicati dopo il 2015 e da cui emergono i ruoli fortemente stereotipati per gli uomini e per le donne. Infatti, in relazione alla dimensione professionale, «i manuali che collegano il campo professionale all'uomo corrispondono all'88%. L'associazione della dimensione professionale con la donna è relativa al 2% dei testi presi in esame e solamente nel 10% il lavoro è associato con entrambi i generi o con nessuno in particolare», mentre la donna supera in notevole percentuale l'associazione alla sfera domestica rispetto all'uomo.

⁴⁰ Sulle tematiche degli usi linguistici non binari e dei simboli grafici dell'asterisco e dello schwa utilizzabili nell'ambito della comunicazione pubblica, cfr. Comune di Bologna 2023.

te riportano il caso considerato nelle due varianti: la prima che non enfatizza le differenze di genere, la seconda che si basa sulle indicazioni provenienti dai vari documenti consultati⁴¹, suggerendo una riformulazione rispettosa di entrambi i generi attraverso l'uso di varie strategie linguistiche. Tuttavia, a proposito delle modalità di revisione e riscrittura del testo, è opportuno segnalare che tali operazioni richiedono un'attenta valutazione del tipo di intervento possibile a livello linguistico-testuale, anche in rapporto alla funzione comunicativa che il testo si pone, per garantirne leggibilità e chiarezza finali, anche secondo principi di economia linguistica; infatti

è necessario conoscere *quando, come e dove* intervenire, saper scegliere a ragion veduta tra le varie strategie di intervento (esplicitare le forme maschili e femminili? In forma intera o abbreviata? Oppure mantenere il maschile inclusivo, di lunga tradizione d'uso nel linguaggio amministrativo?). Sono scelte che non possono basarsi su regole standard ma solo su un'attenta valutazione del testo sul quale si interviene (MIUR 2018, 16).

Nello specifico, i fenomeni esaminati – tratti principalmente da testi istituzionali e per la comunicazione pubblica –, riguardano modalità di intervento utilizzate all'interno di OG2 in frasi e testi, relative al piano morfosintattico e lessicale, che implicano anche l'adozione di *strategie di visibilità*, attraverso le quali viene esplicitato il genere grammaticale in relazione a esseri umani, e *strategie di oscuramento*, tramite cui è possibile riferirsi a una o più persone senza esplicitarne il genere (MIUR 2018). Le modalità di intervento sono le seguenti:

Scelte sintattiche

- La scelta della posizione delle parole e l'utilizzo dell'ordine maschile + femminile o viceversa:
 - «Il segretario Riccardo Neri e la segretaria Angela Rossi partecipano al Consiglio di istituto. / La segretaria Angela Rossi e il segretario Riccardo Neri partecipano al Consiglio di istituto».
- L'uso della forma passiva senza il complemento d'agente (strategia di oscuramento⁴²):
 - «La tesi deve essere consegnata in segreteria entro domani» al posto di «I laureandi devono consegnare la tesi in segreteria entro domani».
- L'uso della forma impersonale (strategia di oscuramento):
 - «Si devono scegliere i/le rappresentanti nel Senato accademico» al posto di «I ricercatori devono scegliere i rappresentanti nel Senato accademico».

Nome

- La preferenza di nome collettivi per indicare il ruolo svolto (strategia di oscuramento):

⁴¹ Cfr. nota 29.

⁴² Per le strategie linguistiche di visibilità e oscuramento del genere grammaticale della persona cui ci si riferisce si è fatto riferimento da ultima a MIUR 2018.

- «Il corpo docente si riunisce oggi in assemblea» al posto di «I professori si riuniscono oggi in assemblea».
- L'uso di forme prive di referenza di genere, uso di forme neutre e opache riguardo al genere (strategia di oscuramento):
 - «Il personale impiegatizio è in attesa del rinnovo di contratto» al posto di «Gli impiegati sono in attesa del rinnovo di contratto».
- L'omissione di nomi che richiedono l'indicazione dei due generi (strategia di oscuramento):
 - «Sono previste agevolazioni economiche per la partecipazione a convegni» al posto di «Sono previste agevolazioni economiche per la partecipazione a convegni per le dottorande e i dottorandi».
- L'uso di nomi di entrambi i generi con lo sdoppiamento dei generi e l'uso della forma estesa (strategia di visibilità):
 - «Le colleghe e i colleghi presenteranno domani il progetto» al posto di «I colleghi presenteranno domani il progetto».
- Lo sdoppiamento dell'articolo e della preposizione quando il nome è ambigenere (strategia di visibilità):
 - «Il/La dirigente svolgerà le mansioni indicate al punto (b) » al posto di «Il dirigente svolgerà le mansioni indicate al punto (b)».
 - «Il comunicato del/della responsabile è di ieri al posto di Il comunicato del responsabile è di ieri».
- L'uso di nomi con forma unica per entrambi i generi maschile e femminile:
 - «Le/I docenti hanno il dovere di far rispettare la disciplina in classe» al posto di «Le professoressa e i professori hanno il dovere di far rispettare la disciplina in classe».
- Lo sdoppiamento dell'articolo e la forma contratta del nome con l'eventuale uso della barra obliqua:
 - «Il/La segretario/a della Presidenza hanno l'ufficio al piano superiore» al posto di «Il segretario e la segretaria della Presidenza hanno l'ufficio al piano superiore».

Aggettivo

- L'accordo nome-aggettivo/verbo (participio) e uso dell'ordine femminile + maschile per l'accordo dell'aggettivo e del participio con nomi plurali di genere diverso⁴³:
 - «Le studentesse e gli studenti sono stati ammessi alla prova» al posto di «Gli studenti e le studentesse sono stati ammessi alla prova»
- L'uso dell'aggettivo che deriva dal nome e che comprende entrambi i generi:
 - «L'assemblea studentesca è stata convocata per domani» al posto di «L'assemblea di studentesse e studenti è stata convocata per domani».
- L'uso dell'aggettivo con forma unica per entrambi i generi:

⁴³ Sulla trattazione dell'accordo dell'aggettivo con il nome nelle grammatiche per italofoeni e per l'italiano L2/LS, cfr. par. 5.3.

«Gentili colleghi e colleghe, sono lieto di comunicare la fine dei lavori alla biblioteca» al posto di «Egredi colleghi ed egregie colleghe, sono lieto di comunicare la fine dei lavori alla biblioteca».

Pronomi

– L'uso dei pronomi relativi (*chi*) e indefiniti (*chiunque*) comprensivi di entrambi i generi:

«Chi desidera iscriversi al corso può farlo da domani» al posto di «Gli studenti e le studentesse che desiderano iscriversi al corso possono farlo da domani».

«Chiunque intenda prendere le ferie nei mesi estivi, deve comunicarlo entro il mese di febbraio» al posto di «Le colleghe e i colleghi che intendono prendere le ferie nei mesi estivi, devono comunicarlo entro il mese di febbraio».

In OG2 la scheda sul linguaggio di genere, oltre alla descrizione schematica dei fenomeni sopra esaminati, è corredata da altri strumenti, fra cui i rimandi ad altri argomenti correlati al tema (p. es. «Nome» per i nomi di professione), i riquadri di approfondimento di fenomeni particolari, i riquadri denominati «Lingua in uso» e, infine, le esercitazioni pratiche in cui gli/le apprendenti lavorano soprattutto su attività guidate di riformulazione e di riscrittura.

Per quanto riguarda i riquadri di approfondimento, l'attenzione è stata focalizzata sui seguenti elementi:

- uso della forma contratta relativa alla possibilità di abbreviare con la barra obliqua «/» le espressioni che contengono due nomi di genere diverso uniti dal connettivo coordinante *e* (*le/gli alunni/e* al posto di *le alunne e gli alunni*);
- accordo dell'articolo con il nome, dove viene specificato che sarebbe inaccettabile utilizzare l'espressione *la sindaco*, perché l'articolo concorda per genere e numero con il nome a cui si riferisce e non va violata la norma grammaticale (*la sindaca* e non *la sindaco*);
- accordo dell'aggettivo con il nome: quando l'aggettivo qualificativo si riferisce a più nomi di genere maschile, l'aggettivo è maschile plurale («Pietro e Giorgio sono italiani»); quando l'aggettivo qualificativo si riferisce a più nomi di genere femminile, l'aggettivo è femminile plurale («Gina e Angela sono italiane»); quando l'aggettivo qualificativo si riferisce a più nomi di genere diverso, l'aggettivo è maschile plurale («Gina e Pietro sono italiani»); quando i nomi di genere diverso sono al plurale è preferibile collocare il nome maschile vicino all'aggettivo («Le bambine e i bambini sono italiani»), ma è anche possibile l'accordo al femminile plurale se il nome femminile è vicino all'aggettivo («I bambini e le bambine sono italiani») anche se la frase è ambigua;
- accordo dell'aggettivo/del verbo con il nome: l'accordo di aggettivi e participi è al maschile plurale quando i nomi di genere diverso sono al singolare («La studentessa e lo studente tedeschi sono stati ammessi alla prova/Lo studente e la studentessa tedeschi sono stati ammessi alla prova»).

Tali accorgimenti linguistici sono stati utilizzati in OG, in cui sono state predilette strategie di visibilità tese a evitare il maschile sovraesteso attraverso

lo sdoppiamento dei nomi maschili e femminili (p. es. «Il professore all'esame finale premiava le studentesse e gli studenti meritevoli, che avevano frequentato le sue lezioni con impegno») o con lo sdoppiamento dell'articolo e la forma contratta del nome con l'uso della barra obliqua («Una/Un candidata/o può partecipare al Concorso con una propria opera e inviarla anche ad altri concorsi letterari, dopo che lo avrà comunicato alla Segreteria»). Sono state inoltre adottate e strategie di oscuramento, con l'uso di forme neutre e opache riguardo al genere (p. es. «Il personale docente era disponibile a fare ore aggiuntive di insegnamento, affinché le classi potessero prepararsi al meglio per l'esame») o con l'uso della forma passiva senza il complemento d'agente («Gli elaborati, in formato DOCX e in PDF, dovranno essere inviati all'indirizzo di posta certificata della scuola all'indirizzo di posta certificata della casa editrice Minerva»).

Il riquadro «Lingua in uso» tratta, come già descritto (cfr. par. 6.1), di fenomeni che riguardano principalmente il registro e le differenze fra scritto e parlato, la cui analisi, offrendo un aspetto meno irrigidito della lingua, aiuta studenti e studentesse a sviluppare la propria sensibilità sociolinguistica e a scegliere le forme e le espressioni più adeguate ai vari contesti comunicativi.

Nel riquadro «Lingua in uso» dell'argomento «Linguaggio di genere», in particolare, vengono fornite indicazioni su alcuni tratti linguistici non adeguati a favorire la diffusione di un linguaggio inclusivo. Pertanto, in alcuni contesti è fortemente sconsigliabile usare

- il titolo di *Signora* in un contesto professionale (*gentile architetta/dottoressa/professoressa* e non *gentile signora*);
- il suffisso *-essa* con i nomi di professione che hanno un regolare femminile in *-a* o in *-ante/-ente* (*l'avvocata* e non *l'avvocatessa*; *la presidente* e non *la presidentessa*);
- il titolo di *Signorina* (in passato usato con il significato di «donna non sposata»), che non ha un corrispettivo nel genere maschile, e che fa esplicito riferimento allo stato civile di una donna non rispettandone la *privacy* (*cara signora* e non *cara signorina*);
- l'articolo davanti al solo cognome femminile e non maschile (*Loren e Mastroianni* e non *la Loren e Mastroianni*).

Conclude, infine, la sezione «Linguaggio di genere» una serie di attività di riformulazione, insiemistiche, di trasformazione, che stimolano la riflessione metalinguistica degli studenti e delle studentesse, come nel caso, per esempio, dell'attività incentrata sul genere testuale «bando di concorso», in cui si propone agli apprendenti una attività di riscrittura di un testo per la comunicazione pubblica volta ad applicare le varie strategie analizzate precedentemente, come le strategie di visibilità con lo sdoppiamento dei generi o l'uso del pronome relativo doppio *chi* comprensivo di entrambi i generi.

Tali attività di riflessione metalinguistica, oltre alla tabella sulle strategie linguistiche utilizzate per un uso trasparente del genere femminile e alla tabella sui nomi di professione inserita nell'argomento «Nome», possono consentire al/alla docente di suggerire in classe osservazioni su temi relativi alle questioni di gene-

re a partire da esempi di differenti usi linguistici riportati in OG2, che, sebbene non possano essere considerati come punto di arrivo definitivo, perché la questione è tuttora aperta e dibattuta⁴⁴, sono tuttavia una sollecitazione per discussioni con gli/le apprendenti su aspetti relativi al tema del sessismo linguistico.

7. Conclusioni

Il principio di non discriminazione, non solo in base al genere, ma anche in base all'etnia, alla lingua, all'orientamento sessuale, alle convinzioni personali, sancito in primo luogo all'articolo 3 della Costituzione italiana e, in secondo luogo, dalla *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* (2000), è uno dei principi fondamentali dell'ordinamento europeo, in quanto diritto fondamentale della persona, che il mondo dell'istruzione e della formazione è chiamato ad affrontare all'interno della più ampia cornice della tutela dei diritti umani e del rispetto della dignità della persona. Normative e linee guida di indirizzo a livello nazionale e internazionale invitano le scuole di ogni ordine e grado⁴⁵, e le istituzioni impegnate nella formazione a intraprendere azioni volte a informare e a sensibilizzare le nuove generazioni su queste tematiche in modo costante e trasversale alle varie discipline, affinché siano educate al valore positivo delle differenze e alla cultura del rispetto.

Il principio delle pari opportunità, sancito nelle normative vigenti, richiederebbe tuttavia una maggiore formazione del personale insegnante, che passa attraverso una più approfondita conoscenza della vasta gamma di documenti, di studi e di riflessioni su esperienze che è stata prodotta negli ultimi decenni su queste tematiche e, in particolare, sulle discriminazioni di genere. Si ritiene infatti che la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti e delle studentesse sul tema della parità di genere non possa prescindere da una adeguata formazione degli/delle insegnanti.

A questo scopo, si ricorda che fra le iniziative legate alla *Strategia nazionale per la parità di genere 2021-2026* (Presidenza del Consiglio dei Ministri 2021) e, in particolare, alla priorità strategica delle Competenze, vi sono: la promozione trasversale del principio di parità di genere in ogni ordine e grado di istruzione e formazione con l'introduzione di nozioni di *gender mainstreaming* nell'attivi-

⁴⁴ In un bando di concorso dell'Università di Padova per l'assegnazione di posti di mobilità studentesca, per esempio, chi ha realizzato il documento, dopo aver impiegato inizialmente i termini *studenti* e *studentesse*, avvertono che nella restante parte del documento sarà utilizzato il maschile generico *studenti* in relazione «a tutta la comunità studentesca in generale senza discriminazione di genere alcuno» secondo un uso già segnalato in Sabatini 1993, cfr. <https://bit.ly/41Kv8be> (<https://www.unipd.it/>).

⁴⁵ Per quanto riguarda il mondo della scuola, l'art. 1 c. 16 della Legge 107 del 2015 stabilisce che l'attuazione del principio di pari opportunità è garantita dalle istituzioni scolastiche mediante il Piano Triennale dell'Offerta formativa (PTO): «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni».

tà didattica; la revisione dei requisiti dei libri di testo e dei materiali formativi per incentivare gli editori/le editrici a garantire visibilità alle donne; la formazione obbligatoria per insegnanti sulle tematiche di *gender mainstreaming* e stereotipi di genere⁴⁶.

Per quanto riguarda specificamente i contributi nell'ambito dell'educazione linguistica, è necessario innanzitutto sottolineare che le scelte riguardanti il linguaggio di genere si riflettono ovviamente nei materiali didattici (p. es. manuali, libri di testo, grammatiche), facendo emergere l'importanza di una maggiore sensibilità a queste tematiche, in considerazione del fatto che le scelte degli autori e delle autrici hanno un forte impatto sulle abitudini mentali di chi utilizza tali materiali: apprendenti, docenti. A proposito di questi ultimi, si tenga inoltre conto che il ruolo ricoperto dai/dalle docenti di Italiano L2/LS riveste particolare importanza perché attraverso la lingua si veicola una determinata immagine dell'Italia e della società del nostro Paese, e tale immagine dovrebbe essere adeguata alla mutata realtà socioculturale e non legata a visioni stereotipate. Da qui l'importanza che il personale docente sia consapevole dei cambiamenti sociali che investono anche la dimensione linguistica, tramite la conoscenza dei documenti disponibili sulla parità di genere, e che condivida in classe le tendenze che interessano la lingua italiana in modo critico.

Riferimenti bibliografici

- Azzalini, M., Giusti, G. 2019. "Lingua e genere fra grammatica e cultura." *Economia della Cultura* 4, dicembre, <https://bit.ly/3vjgBXL> (<https://iris.unive.it/>) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Andorno, C. 2013. "Insegnare ed imparare la lingua. Contributi dalla ricerca universitaria." *AggiornaMenti. Modelli di grammatica nell'insegnamento dell'italiano come L2* 3: 8-11.
- Benucci, A. (a cura di). 2007. *Sillabo di italiano per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Bettoni, C. 2001. *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Bari-Roma: Laterza.
- Bettoni, C., Di Biase, B. 2015. "Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory." *Italy: European Second Language Association*, <https://bit.ly/3wv21x2> (<http://www.eurosla.org/>) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Chini, M. 2005. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Ciliberti, A. 2012. *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.

⁴⁶ In relazione a quest'ultimo aspetto, si prevedono, per esempio, corsi di aggiornamento obbligatori, per tutto il personale docente della scuola di I e di II grado volti a promuovere il riconoscimento e la correzione degli stereotipi di genere nel comportamento degli insegnanti e che diano loro strumenti concreti per promuovere, nell'attività curricolare con gli studenti, la considerazione delle discipline ad alta segregazione di genere da parte delle studentesse (p. es. nelle materie STEM) e degli studenti (p. es. nelle materie letterarie, umanistiche e sociali).

- Ciliberti, A. 2013. "La nozione di Grammatica e l'insegnamento di L2." *Italiano LinguaDue* 1: 1-14.
- CNR 2011. *Guida alla redazione degli atti amministrativi. Regole e suggerimenti*. Istituto di teoria e tecniche dell'informazione giuridica e Accademia della Crusca. ITTIG-CNR-Accademia della Crusca, <https://bit.ly/48DBmfp> (<http://www.ittig.cnr.it/>) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Giacalone Ramat, A. (a cura di). 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Graffi, G. 2012. *La frase: l'analisi logica*. Roma: Carocci.
- Hymes, D. H. 1972. "On communicative competence." In J. P. Pride, J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics*, 269-93. Harmondsworth: Penguin.
- Colombo, A., Graffi, G. 2017. *Capire la grammatica. il contributo della linguistica*. Roma: Carocci.
- Commissione europea. 2016. *Impegno strategico a favore della parità di genere 2016-2019*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Commissione europea. 2020a. *Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Bruxelles, 5.3.2020. COM(2020) 152 final.
- Commissione europea. 2020b. *Piano d'azione dell'Unione europea sulla parità di genere III - Un'agenda ambiziosa per la parità di genere e l'emancipazione femminile nell'azione esterna dell'UE*. Comunicazione congiunta al Parlamento europeo e al Consiglio. Bruxelles, 25.11.2020. JOIN(2020) 17 final.
- Comune di Bologna. 2023. *Parole che fanno la differenza. Scrivere e comunicare rispettando le differenze di genere*. Bologna: Comune di Bologna, <https://bit.ly/3vVvSyg> (<https://www.comune.bologna.it/>) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Consiglio dell'Unione europea 1995. *Decisione del Consiglio, del 22 dicembre 1995, in merito a un programma d'azione comunitaria a medio termine per le pari opportunità per le donne e gli uomini (1996-2000)*. 95/593/CE. GU n. L 335 del 30/12/1995: 0037-0043.
- Consiglio d'Europa 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg: Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze: RCS Scuola-La Nuova Italia).
- CRUI. 2019. *Linee guida per il Bilancio di Genere negli Atenei italiani*. Roma: Fondazione CRUI.
- CRUI. 2021. *Vademecum per l'elaborazione del Gender Equality Plan negli Atenei Italiani*. Roma: Fondazione CRUI.
- Fioritto, A. (a cura di). 1997. *Manuale di Stile. Strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche*. Bologna: Il Mulino.
- Fragai, E., Fratter, I., Jafrancesco, E. 2021. *Obiettivo Grammatica 1. Teoria, esercizi e test per la lingua italiana* (livelli A1-A2). Atene. Ornimi Editions.
- Fragai, E., Fratter, I., Jafrancesco, E. 2022. *Obiettivo Grammatica 2. Teoria, esercizi e test per la lingua italiana* (livelli B1-B2+). Atene: Ornimi Editions.
- Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- Nitti, P. 2019. "Lingua italiana e sessismo: una proposta per la glottodidattica." *Scuola e Didattica* VI: 27-9.

- Nitti, P. 2021. "Il sessismo linguistico nei manuali di italiano per la scuola secondaria di secondo grado." *Testo e Senso* 23: 97-108. <https://bit.ly/3TxSmPK> (<https://testoesenso.it/>) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Humboldt, W. 1993. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Dümmler (trad. it. *La diversità delle lingue*, a cura di D. di Cesare. Bari: Laterza).
- MIUR. 2017a. *Rispetta le differenze. Piano nazionale contro la violenza e le discriminazioni per l'educazione al rispetto*, <https://bit.ly/494aNjB> (<https://www.miur.gov.it/>) (ultimo accesso: 23.01.2024).
- MIUR. 2017b. *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*. <https://bit.ly/3SE6SVz> (<https://www.miur.gov.it/>) (ultimo accesso: 23.01.2024).
- MIUR. 2018. *Linee guida per l'uso del genere nella comunicazione amministrativa del MIUR*. <https://bit.ly/4b7Bwxq> (<https://www.miur.gov.it/>) (ultimo accesso: 19.01.2024).
- Pallotti, G. 2005. *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di Formazione*. Roma: Bonacci.
- Pallotti, G., Zedda, A. G. 2006. "Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità." *Revista de Italianistica* 12: 47-64.
- Parlamento europeo, Consiglio, Commissione 2000. *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* (2000/C 364/01). GU delle Comunità europee. 18.12.2000.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. (a cura di). 2005. *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M., Di Biase, B., Kawaguchi, S. 2005. "Extending Processability Theory." In M. Pienemann (a cura di) *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, 199-251. Amsterdam: Benjamins
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. 1993. *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche*. Roma: Dipartimento per la Funzione Pubblica.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. 2019. *Misure per promuovere le pari opportunità e rafforzare il ruolo dei Comitati Unici di Garanzia nelle amministrazioni pubbliche*. <https://bit.ly/3HvMqja> (<https://www.miur.gov.it/>) (ultimo accesso: 23.01.2024).
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. 2021. *Strategia Nazionale per la Parità di Genere*. Roma: Dipartimento per le Pari Opportunità.
- Robustelli, C. 2012. *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo*. Firenze: Comune di Firenze-Accademia della Crusca.
- Robustelli, C. 2014. *Donne, grammatica e media. Suggestimenti per l'uso dell'italiano*. Roma: Associazione GIULIA.
- Sabatini, F. 1993. "Più che una prefazione." In A. Sabatini, *Il sessismo nella lingua italiana*, 9-16. Roma. Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna. Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Sabatini, A. 1993. *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna. Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Sapir, E. 1969. *Language*. New York: Harcourt, Brace & World (trad. it. *Il linguaggio*. Torino: Einaudi).
- UNIPD. 2017. *Generi e linguaggi. Linee guida per un linguaggio amministrativo e istituzionale attento alle differenze di genere*. Padova: Università degli Studi di Padova.

- UNITO. 2015. *Un approccio di genere al linguaggio amministrativo. Linee Guida – Una proposta del CUG e della Consiglieria di Fiducia dell'Università degli Studi di Torino*. Torino: Università degli Studi di Torino.
- UNIVR 2020. *Linee guida per il linguaggio di genere*. Verona: Università degli Studi di Verona.
- Vanelli, L. 2010. *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*. Padova: Unipress.
- Vučenović, N. 2022. "Grammaticalmente o ideologicamente corretto? L'impiego del maschile generico nei manuali di italiano per stranieri." *Italiano LinguaDue* 1. <https://bit.ly/3v8ozTH> (<https://riviste.unimi.it/>) (ultimo accesso: 20.10.2024).
- Whorf, B. L. 1970. *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology (trad. it. *Linguaggio, pensiero e realtà*. Torino: Boringhieri).

Grammatiche di italiano consultate

- Dardano, M., Trifone, P. 1985. *La lingua italiana. Morfologia Sintassi Fonologia Formazione delle parole Lessico Nozioni di linguistica e sociolinguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Debetto, G. 2016. *La lingua italiana e le sue regole*. Torino: Loescher.
- Duso, E. M. 2019. *Grammatica dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Nocchi, S. 2021. *Grammatica pratica della lingua italiana*. Firenze: Alma.
- Palermo, M., Trifone, P. 2007. *Grammatica italiana di base*. Bologna: Zanichelli.
- Patota, G. 2003. *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Patota, G. 2006. *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*. Milano: Garzanti.
- Petri, A., Laneri, M., Bernardoni, A. 2015. *Grammatica di base dell'italiano*. Barcellona: Casa delle lingue.
- Salvi, G., Vanelli, L. 2004. *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Serianni, L. 1991. *Grammatica italiana*. Torino: UTET Università.
- Tartaglione, R., Benincasa, A. 2015. *Grammatica della lingua italiana per stranieri*. Firenze: Alma.

STRUMENTI PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

TITOLI PUBBLICATI

1. Brunetto Chiarelli, Renzo Bigazzi, Luca Sineo (a cura di), *Alia: Antropologia di una comunità dell'entroterra siciliano*
2. Vincenzo Cavaliere, Dario Rosini, *Da amministratore a manager. Il dirigente pubblico nella gestione del personale: esperienze a confronto*
3. Carlo Biagini, *Information technology ed automazione del progetto*
4. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza. Medico, antropologo, viaggiatore*
5. Luca Solari, *Topics in Fluvial and Lagoon Morphodynamics*
6. Salvatore Cesario, Chiara Fredianelli, Alessandro Remorini, *Un pacchetto evidence based di tecniche cognitivo-comportamentali sui generis*
7. Marco Masseti, *Uomini e (non solo) topi. Gli animali domestici e la fauna antropocora*
8. Simone Margherini (a cura di), *BIL Bibliografia Informatizzata Leopardiana 1815-1999: manuale d'uso ver. 1.0*
9. Paolo Puma, *Disegno dell'architettura. Appunti per la didattica*
10. Antonio Calvani (a cura di), *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università. Verso l'università virtuale*
11. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *La riforma della Politica Agricola Comunitaria e la filiera olivicolo-olearia italiana*
12. Salvatore Cesario, *L'ultima a dover morire è la speranza. Tentativi di narrativa autobiografica e di "autobiografia assistita"*
13. Alessandro Bertirotti, *L'uomo, il suono e la musica*
14. Maria Antonietta Rovida, *Palazzi senesi tra '600 e '700. Modelli abitativi e architettura tra tradizione e innovazione*
15. Simone Guercini, Roberto Piovan, *Schemi di negoziato e tecniche di comunicazione per il tessile e abbigliamento*
16. Antonio Calvani, *Technological innovation and change in the university. Moving towards the Virtual University*
17. Paolo Emilio Pecorella, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2000. Relazione preliminare*
18. Marta Chevanne, *Appunti di Patologia Generale. Corso di laurea in Tecniche di Radiologia Medica per Immagini e Radioterapia*
19. Paolo Ventura, *Città e stazione ferroviaria*
20. Nicola Spinosi, *Critica sociale e individuazione*
21. Roberto Ventura (a cura di), *Dalla misurazione dei servizi alla customer satisfaction*
22. Dimitra Babalis (a cura di), *Ecological Design for an Effective Urban Regeneration*
23. Massimo Papini, Debora Tringali (a cura di), *Il pupazzo di garza. L'esperienza della malattia potenzialmente mortale nei bambini e negli adolescenti*
24. Manlio Marchetta, *La progettazione della città portuale. Sperimentazioni didattiche per una nuova Livorno*
25. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Note su progetto e metropoli*
26. Leonardo Casini, Enrico Marone, Silvio Menghini, *OCM seminativi: tendenze evolutive e assetto territoriale*
27. Pecorella Paolo Emilio, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2001. Relazione preliminare*
28. Nicola Spinosi, *Wir Kinder. La questione del potere nelle relazioni adulti/bambini*
29. Stefano Cordero di Montezemolo, *I profili finanziari delle società vinicole*
30. Luca Bagnoli, Maurizio Catalano, *Il bilancio sociale degli enti non profit: esperienze toscane*
31. Elena Rotelli, *Il capitolo della cattedrale di Firenze dalle origini al XV secolo*
32. Leonardo Trisciuzzi, Barbara Sandrucci, Tamara Zappaterra, *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*
33. Nicola Spinosi, *Invito alla psicologia sociale*
34. Raffaele Moschillo, *Laboratorio di disegno. Esercitazioni guidate al disegno di arredo*
35. Niccolò Bellanca, *Le emergenze umanitarie complesse. Un'introduzione*
36. Giovanni Allegretti, *Porto Alegre una biografia territoriale. Ricercando la qualità urbana a partire dal patrimonio sociale*

37. Riccardo Passeri, Leonardo Quagliotti, Christian Simoni, *Procedure concorsuali e governo dell'impresa artigiana in Toscana*
38. Nicola Spinosi, *Un soffitto viola. Psicoterapia, formazione, autobiografia*
39. Tommaso Urso, *Una biblioteca in divenire. La biblioteca della Facoltà di Lettere dalla penna all'elaboratore. Seconda edizione rivista e accresciuta*
40. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri/Kahat: la campagna del 2002. Relazione preliminare*
41. Antonio Pellicanò, *Da Galileo Galilei a Cosimo Noferi: verso una nuova scienza. Un inedito trattato galileiano di architettura nella Firenze del 1650*
42. Aldo Burresti (a cura di), *Il marketing della moda. Temi emergenti nel tessile-abbigliamento*
43. Curzio Cipriani, *Appunti di museologia naturalistica*
44. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Incipit. Esercizi di composizione architettonica*
45. Roberta Gentile, Stefano Mancuso, Silvia Martelli, Simona Rizzitelli, *Il Giardino di Villa Corsini a Mezzomonte. Descrizione dello stato di fatto e proposta di restauro conservativo*
46. Arnaldo Nesti, Alba Scarpellini (a cura di), *Mondo democristiano, mondo cattolico nel secondo Novecento italiano*
47. Stefano Alessandri, *Sintesi e discussioni su temi di chimica generale*
48. Gianni Galeota (a cura di), *Traslocare, riaggregare, rifondare. Il caso della Biblioteca di Scienze Sociali dell'Università di Firenze*
49. Gianni Cavallina, *Nuove città antichi segni. Tre esperienze didattiche*
50. Bruno Zanoni, *Tecnologia alimentare 1. La classe delle operazioni unitarie di disidratazione per la conservazione dei prodotti alimentari*
51. Gianfranco Martiello, *La tutela penale del capitale sociale nelle società per azioni*
52. Salvatore Cingari (a cura di), *Cultura democratica e istituzioni rappresentative. Due esempi a confronto: Italia e Romania*
53. Laura Leonardi (a cura di), *Il distretto delle donne*
54. Cristina Delogu (a cura di), *Tecnologia per il web learning. Realtà e scenari*
55. Luca Bagnoli (a cura di), *La lettura dei bilanci delle Organizzazioni di Volontariato toscane nel biennio 2004-2005*
56. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Una generazione che cambia. Civismo, solidarietà e nuove incertezze dei giovani della provincia di Firenze*
57. Monica Bolognesi, Laura Donati, Gabriella Granatiero, *Acque e territorio. Progetti e regole per la qualità dell'abitare*
58. Carlo Natali, Daniela Poli (a cura di), *Città e territori da vivere oggi e domani. Il contributo scientifico delle tesi di laurea*
59. Riccardo Passeri, *Valutazioni imprenditoriali per la successione nell'impresa familiare*
60. Brunetto Chiarelli, Alberto Simonetta, *Storia dei musei naturalistici fiorentini*
61. Gianfranco Bettin Lattes, Marco Bontempo (a cura di), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzioni*
62. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2003*
63. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Il cervello delle passioni. Dieci tesi di Adolfo Natalini*
64. Saverio Pisaniello, *Esistenza minima. Stanze, spazi della mente, reliquiario*
65. Maria Antonietta Rovida (a cura di), *Fonti per la storia dell'architettura, della città, del territorio*
66. Ornella De Zordo, *Saggi di anglistica e americanistica. Temi e prospettive di ricerca*
67. Chiara Favilli, Maria Paola Monaco, *Materiali per lo studio del diritto antidiscriminatorio*
68. Paolo Emilio Pecorella, Raffaella Pierobon Benoit, *Tell Barri / Kahat. La campagna del 2004*
69. Emanuela Caldognetto Magno, Federica Cavicchio, *Aspetti emotivi e relazionali nell'e-learning*
70. Marco Massetti, *Uomini e (non solo) topi (2ª edizione)*
71. Giovanni Nerli, Marco Pierini, *Costruzione di macchine*
72. Lorenzo Viviani, *L'Europa dei partiti. Per una sociologia dei partiti politici nel processo di integrazione europea*
73. Teresa Crespellani, *Terremoto e ricerca. Un percorso scientifico condiviso per la caratterizzazione del comportamento sismico di alcuni depositi italiani*

74. Fabrizio F.V. Arrigoni, *Cava. Architettura in "ars marmoris"*
75. Ernesto Tavoletti, *Higher Education and Local Economic Development*
76. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli (1917-1930)*
77. Luca Bagnoli, Massimo Cini (a cura di), *La cooperazione sociale nell'area metropolitana fiorentina. Una lettura dei bilanci d'esercizio delle cooperative sociali di Firenze, Pistoia e Prato nel quadriennio 2004-2007*
78. Lamberto Ippolito, *La villa del Novecento*
79. Cosimo Di Bari, *A passo di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco*
80. Leonardo Chiesi (a cura di), *Identità sociale e territorio. Il Montalbano*
81. Piero Degl'Innocenti, *Cinquant'anni, cento chiese. L'edilizia di culto nelle diocesi di Firenze, Prato e Fiesole (1946-2000)*
82. Giancarlo Paba, Anna Lisa Pecoriello, Camilla Perrone, Francesca Rispoli, *Partecipazione in Toscana: interpretazioni e racconti*
83. Alberto Magnaghi, Sara Giacomozzi (a cura di), *Un fiume per il territorio. Indirizzi progettuali per il parco fluviale del Valdarno empoiese*
84. Dino Costantini (a cura di), *Multiculturalismo alla francese?*
85. Alessandro Viviani (a cura di), *Firms and System Competitiveness in Italy*
86. Paolo Fabiani, *The Philosophy of the Imagination in Vico and Malebranche*
87. Carmelo Calabrò, *Liberalismo, democrazia, socialismo. L'itinerario di Carlo Rosselli*
88. David Fanfani (a cura di), *Pianificare tra città e campagna. Scenari, attori e progetti di nuova ruralità per il territorio di Prato*
89. Massimo Papini (a cura di), *L'ultima cura. I vissuti degli operatori in due reparti di oncologia pediatrica*
90. Raffaella Cerica, *Cultura Organizzativa e Performance economico-finanziarie*
91. Alessandra Lorini, Duccio Basosi (a cura di), *Cuba in the World, the World in Cuba*
92. Marco Goldoni, *La dottrina costituzionale di Sieyès*
93. Francesca Di Donato, *La scienza e la rete. L'uso pubblico della ragione nell'età del Web*
94. Serena Vicari Haddock, Marianna D'Ovidio, *Brand-building: the creative city. A critical look at current concepts and practices*
95. Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Ricerche in corso*
96. Massimo Moneglia, Alessandro Panunzi (edited by), *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross-Linguistic Perspective*
97. Alessandro Panunzi, *La variazione semantica del verbo essere nell'Italiano parlato*
98. Matteo Gerlini, *Sansone e la Guerra fredda. La capacità nucleare israeliana fra le due superpotenze (1953-1963)*
99. Luca Raffini, *La democrazia in mutamento: dallo Stato-nazione all'Europa*
100. Gianfranco Bandini (a cura di), *noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*
101. Anna Taglioli, *Il mondo degli altri. Territori e orizzonti sociologici del cosmopolitismo*
102. Gianni Angelucci, Luisa Vierucci (a cura di), *Il diritto internazionale umanitario e la guerra aerea. Scritti scelti*
103. Giulia Mascagni, *Salute e disuguaglianze in Europa*
104. Elisabetta Cioni, Alberto Marinelli (a cura di), *Le reti della comunicazione politica. Tra televisioni e social network*
105. Cosimo Chiarelli, Walter Pasini (a cura di), *Paolo Mantegazza e l'Evoluzionismo in Italia*
106. Andrea Simoncini (a cura di), *La semplificazione in Toscana. La legge n. 40 del 2009*
107. Claudio Borri, Claudio Mannini (edited by), *Aeroelastic phenomena and pedestrian-structure dynamic interaction on non-conventional bridges and footbridges*
108. Emiliano Scamporrì, *Firenze, archeologia di una città (secoli I a.C. - XIII d.C.)*
109. Emanuela Cresti, Iørn Korzen (a cura di), *Language, Cognition and Identity. Extensions of the endocentric/exocentric language typology*
110. Alberto Parola, Maria Ranieri, *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries*
111. Lorenzo Grifone Baglioni (a cura di), *Scegliere di partecipare. L'impegno dei giovani della provincia di Firenze nelle arene deliberative e nei partiti*

112. Alfonso Lagi, Ranuccio Nuti, Stefano Taddei, *Raccontaci l'ipertensione. Indagine a distanza in Toscana*
113. Lorenzo De Sio, *I partiti cambiano, i valori restano? Una ricerca quantitativa e qualitativa sulla cultura politica in Toscana*
114. Anna Romiti, *Coreografie di stakeholders nel management del turismo sportivo*
115. Guidi Vannini (a cura di), *Archeologia Pubblica in Toscana: un progetto e una proposta*
116. Lucia Varra (a cura di), *Le case per ferie: valori, funzioni e processi per un servizio differenziato e di qualità*
117. Gianfranco Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi e didattici della geografia. Una prospettiva storica*
118. Anna Margherita Jasink, Grazia Tucci e Luca Bombardieri (a cura di), *MUSINT. Le Collezioni archeologiche egee e cipriote in Toscana. Ricerche ed esperienze di museologia interattiva*
119. Ilaria Caloi, *Modernità Minoica. L'Arte Egea e l'Art Nouveau: il Caso di Mariano Fortuny y Madrazo*
120. Heliana Mello, Alessandro Panunzi, Tommaso Raso (edited by), *Pragmatics and Prosody. Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*
121. Luciana Lazzeretti, *Cluster creativi per i beni culturali. L'esperienza toscana delle tecnologie per la conservazione e la valorizzazione*
122. Maurizio De Vita (a cura di / edited by), *Città storica e sostenibilità / Historic Cities and Sustainability*
123. Eleonora Berti, *Itinerari culturali del consiglio d'Europa tra ricerca di identità e progetto di paesaggio*
124. Stefano Di Blasi (a cura di), *La ricerca applicata ai vini di qualità*
125. Lorenzo Cini, *Società civile e democrazia radicale*
126. Francesco Ciampi, *La consulenza direzionale: interpretazione scientifica in chiave cognitiva*
127. Lucia Varra (a cura di), *Dal dato diffuso alla conoscenza condivisa. Competitività e sostenibilità di Abetone nel progetto dell'Osservatorio Turistico di Destinazione*
128. Riccardo Roni, *Il lavoro della ragione. Dimensioni del soggetto nella Fenomenologia dello spirito di Hegel*
129. Vanna Boffo (edited by), *A Glance at Work. Educational Perspectives*
130. Raffaele Donvito, *L'innovazione nei servizi: i percorsi di innovazione nel retailing basati sul vertical branding*
131. Dino Costantini, *La democrazia dei moderni. Storia di una crisi*
132. Thomas Casadei, *I diritti sociali. Un percorso filosofico-giuridico*
133. Maurizio De Vita, *Verso il restauro. Temi, tesi, progetti per la conservazione*
134. Laura Leonardi, *La società europea in costruzione. Sfide e tendenze nella sociologia contemporanea*
135. Antonio Capestro, *Oggi la città. Riflessione sui fenomeni di trasformazione urbana*
136. Antonio Capestro, *Progettando città. Riflessioni sul metodo della Progettazione Urbana*
137. Filippo Bussotti, Mohamed Hazem Kalaji, Rosanna Desotgiu, Martina Pollastrini, Tadeusz Łoboda, Karolina Bosa, *Misurare la vitalità delle piante per mezzo della fluorescenza della clorofilla*
138. Francesco Dini, *Differenziali geografici di sviluppo. Una ricostruzione*
139. Maria Antonietta Esposito, *Poggio al vento la prima casa solare in Toscana - Windy hill the first solar house in Tuscany*
140. Maria Ranieri (a cura di), *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica. Le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*
141. Andrea Runfola, *Apprendimento e reti nei processi di internazionalizzazione del retail. Il caso del tessile-abbigliamento*
142. Vanna Boffo, Sabina Falconi, Tamara Zappaterra (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*
143. Beatrice Töttössy (a cura di), *Fonti di Wellliteratur. Ungheria*
144. Fiorenzo Fantaccini, Ornella De Zordo (a cura di), *Saggi di Anglistica e Americanistica. Percorsi di ricerca*
145. Enzo Catarsi (a cura di), *The Very Hungry Caterpillar in Tuscany*
146. Daria Sarti, *La gestione delle risorse umane nelle imprese della distribuzione commerciale*
147. Raffaele De Gaudio, Iacopo Lanini, *Vivere e morire in Terapia Intensiva. Quotidianità in Bioetica e Medicina Palliativa*
148. Elisabete Figueiredo, Antonio Raschi

- (a cura di), *Fertile Links? Connections between tourism activities, socioeconomic contexts and local development in European rural areas*
149. Gioacchino Amato, *L'informazione finanziaria price-sensitive*
 150. Nicoletta Setola, *Percorsi, flussi e persone nella progettazione ospedaliera. L'analisi configurazionale, teoria e applicazione*
 151. Laura Solito e Letizia Materassi, *DIVERSE eppur VICINE. Associazioni e imprese per la responsabilità sociale*
 152. Ioana Both, Ayşe Saraçgil e Angela Tarantino, *Storia, identità e canoni letterari*
 153. Barbara Montecchi, *Luoghi per lavorare, pregare, morire. Edifici e maestranze edili negli interessi delle élites micenee*
 154. Carlo Orefice, *Relazioni pedagogiche. Materiali di ricerca e formazione*
 155. Riccardo Roni (a cura di), *Le competenze del politico. Persone, ricerca, lavoro, comunicazione*
 156. Barbara Sibilio (a cura di), *Linee guida per l'utilizzo della Piattaforma Tecnologica PO.MA. Musei*
 157. Fortunato Sorrentino, Maria Chiara Pettenati, *Orizzonti di Conoscenza. Strumenti digitali, metodi e prospettive per l'uomo del terzo millenni*
 158. Lucia Felici (a cura di), *Alterità. Esperienze e percorsi nell'Europa moderna*
 159. Edoardo Gerlini, *The Heian Court Poetry as World Literature. From the Point of View of Early Italian Poetry*
 160. Marco Carini, Andrea Minervini, Giuseppe Morgia, Sergio Serni, Augusto Zaninelli, *Progetto Clic-URO. Clinical Cases in Urology*
 161. Sonia Lucarelli (a cura di), *Gender and the European Union*
 162. Michela Ceccorulli, *Framing irregular immigration in security terms. The case of Libya*
 163. Andrea Bellini, *Il puzzle dei ceti medi*
 164. Ambra Collino, Mario Biggeri, Lorenzo Murgia (a cura di), *Processi industriali e parti sociali. Una riflessione sulle imprese italiane in Cina (Jiangsu) e sulle imprese cinesi in Italia (Prato)*
 165. Anna Margherita Jasink, Luca Bombardieri (a cura di), *AKROTHINIA. Contributi di giovani ricercatori italiani agli studi egei e ciprioti*
 166. Pasquale Perrone Filardi, Stefano Urbini, Augusto Zaninelli, *Progetto ABC. Achieved Best Cholesterol*
 167. Iryna Solodovnik, *Repository Istituzionali, Open Access e strategie Linked Open Data. Per una migliore comunicazione dei prodotti della ricerca scientifica*
 168. Andrea Arrighetti, *L'archeosismologia in architettura*
 169. Lorenza Garrino (a cura di), *Strumenti per una medicina del nostro tempo. Medicina narrativa, Metodologia Pedagogia dei Genitori e International Classification of Functioning (ICF)*
 170. Ioana Both, Ayşe Saraçgil e Angela Tarantino (a cura di), *Innesti e ibridazione tra spazi culturali*
 171. Alberto Gherardini, *Squarci nell'avorio. Le università italiane e l'innovazione tecnologica*
 172. Anthony Jensen, Greg Patmore, Ermanno Tortia (a cura di), *Cooperative Enterprises in Australia and Italy. Comparative analysis and theoretical insights*
 173. Raffaello Giannini (a cura di), *Il vino nel legno. La valorizzazione della biomassa legnosa dei boschi del Chianti*
 174. Gian Franco Gensini, Augusto Zaninelli (a cura di), *Progetto RIARTE. Raccontaci l'Ipertensione ARTERiosa*
 175. Enzo Manzato, Augusto Zaninelli (a cura di), *Racconti 33. Come migliorare la pratica clinica quotidiana partendo dalla Medicina Narrativa*
 176. Patrizia Romei, *Territorio e turismo: un lungo dialogo. Il modello di specializzazione turistica di Montecatini Terme*
 177. Enrico Bonari, Giampiero Maracchi (a cura di), *Le biomasse lignocellulosiche*
 178. Mastroberti C., *Assoggettamento e passioni nel pensiero politico di Judith Butler*
 179. Franca Tani, Annalisa Ilari, *La spirale del gioco. Il gioco d'azzardo da attività ludica a patologia*
 180. Angelica Degasperì, *Arte nell'arte. Ceramiche medievali lette attraverso gli occhi dei grandi maestri toscani del Trecento e del Quattrocento*
 181. Lucilla Conigliello, Chiara Melani (a cura di), *Esperienze di gestione in una biblioteca accademica: la Biblioteca di scienze sociali dell'Ateneo fiorentino (2004-2015)*
 182. Anna Margherita Jasink, Giulia Dionisio (a cura di), *Musint 2. Nuove esperienze di ricerca e didattica nella museologia interattiva*

183. Ayşe Saraçgil, Letizia Vezzosi (a cura di), *Lingue, letterature e culture migranti*
184. Gian Luigi Corinto, Roberto Fratini, *Caccia e territorio. Evoluzione della disciplina normativa in Toscana*
185. Riccardo Bruni, *Dialogare: compendio di logica*
186. Daniele Buratta, *Dialogare: compendio di matematica*
187. Manuela Lima, *Dialogare: compendio di fisica*
188. Filippo Frizzi, *Dialogare: compendio di biologia*
189. Riccardo Peruzzini, *Dialogare: compendio di chimica*
190. Guido Vannini (a cura di), *Florentia. Studi di archeologia: vol. 3*
191. Rachele Raus, Gloria Cappelli, Carolina Flinz (édité par), *Le guide touristique: lieu de rencontre entre lexique et images du patrimoine culturel. Vol. II*
192. Lorenzo Corbetta (a cura di), *Hot Topics in pneumologia interventistica*
193. Valeria Zotti, Ana Pano Alamán (a cura di), *Informatica umanistica. Risorse e strumenti per lo studio del lessico dei beni culturali*
194. Sabrina Ballestracci, *Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2. Manuale per insegnanti in formazione*
195. Ginevra Cerrina Feroni, Veronica Federico (a cura di), *Società multiculturali e percorsi di integrazione. Francia, Germania, Regno Unito ed Italia a confronto*
196. Anna Margherita Jasink, Judith Weingarten, Silvia Ferrara (edited by), *Non-scribal Communication Media in the Bronze Age Aegean and Surrounding Areas : the semantics of a-literate and proto-literate media (seals, potmarks, mason's marks, seal-impresed pottery, ideograms and logograms, and related systems)*
197. Nicola Antonello Vittiglio, *Il lessico miceneo riferito ai cereali*
198. Rosario D'Auria, *Recall Map. Imparare e Ricordare attraverso Immagini, Colori, Forme e Font*
199. Bruno Bertaccini, *Introduzione alla Statistica Computazionale con R*
200. Lorenzo Corbetta (a cura di), *Hot Topics in Pneumologia Interventistica. Volume 2*
201. Carolina Flinz, Elena Carpi, Annick Farina (édité par), *Le guide touristique: lieu de rencontre entre lexique et images du patrimoine culturel. Vol. I*
202. Anna Margherita Jasink, Maria Emanuel Alberti (a cura di), *AKROTHINIA 2. Contributi di giovani ricercatori agli studi egei e ciprioti*
203. Marco Meli (a cura di), *Le norme stabilite e infrante. Saggi italo-tedeschi in prospettiva linguistica, letteraria e interculturale*
204. Lea Campos Boralevi (a cura di), *La costruzione dello Stato moderno*
205. Maria Renza Guelfi, Marco Masoni, Jonida Shtylla, Andreas Robert Formiconi (a cura di), *Peer assessment nell'insegnamento di Informatica del Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia dell'Università di Firenze. Una selezione di elaborati di Informatica Biomedica prodotti dagli studenti*
206. Fabio Silari, *Massive Open Course. "Un audace esperimento di apprendimento distribuito" nelle università*
207. Raffaele Pavoni, *Gli sguardi degli altri. Filmare il paesaggio urbano come esperienza multi-culturale e multi-identitaria*
208. Luigi Barletti, Giorgio Ottaviani, *Il premio Laboratorio Matematico "Riccardo Ricci" 2014-2016*
209. Josep-E. Baños, Carlo Orefice, Francesca Bianchi, Stefano Costantini, Good Health, *Quality Education, Sustainable Communities, Human Rights. The scientific contribution of Italian UNESCO Chairs and partners to SDGs 2030*
210. Lorenzo Corbetta (a cura di), *Hot Topics in Pneumologia Interventistica. Volume 3*
211. Michele Nucciotti, Chiara Bonacchi, Chiara Molducci (a cura di), *Archeologia Pubblica in Italia*
212. Guido Vannini (a cura di), *Florentia. Studi di archeologia vol. 4*
213. Ioana Both, Angela Tarantino (a cura di), *Cronologia della letteratura rumena moderna (1780-1914) - Cronologia literaturii române moderne (1780-1914)*
214. Mario Mauro, *L'impresa selvicolturale alla luce del decreto legislativo 3 aprile 2018, n. 34 "Testo unico in materia di foreste e filiere forestali"*
215. Guido Carlo Pigliasco, *The Custodians of the Gift. Fairy Beliefs, Holy Doubts and Heritage Paradoxes on a Fijian Island*
216. Inmaculada Solís García, Francisco Matte Bon, *Introducción a la gramática metaoperacional*
217. Annick Farina, Fernando Funari (a cura di), *Il passato nel presente: la lingua dei beni culturali*

218. Riccardo Billero, Annick Farina, María Carlota Nicolás Martínez (a cura di), *I Corpora LBC. Informatica Umanistica per il Lessico dei Beni Culturali*
219. Enrica Boldrini, Lucilla Conigliello (a cura di), *Tramandare la memoria sociale del Novecento. L'archivio di Gino Cerrito presso la Biblioteca di scienze sociali dell'Università di Firenze. Atti della giornata di studio (Firenze, 21 novembre 2019)*
220. Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2*
221. Claudia Pieralli, Marco Sabbatini (edited by), *Voci libere in URSS. Letteratura, pensiero, arti indipendenti in Unione Sovietica e gli echi in Occidente (1953-1991)*
222. Raffaella Biagioli, Stefano Oliviero (a cura di), *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri*
223. Antonello Romano, *La geografia delle piattaforme digitali. Mappe, spazi e dati dell'intermediazione digitale*, 2022
224. Onofrio Bellifemine, *'Maledetta Signora'. Storia dell'antijuventinismo (1897-2023)*, 2023
225. Michele Nucciotti, Elisa Pruno (a cura di), *Florentia. Studi di archeologia: vol. 5 - Numero speciale - Studi in onore di Guido Vannini*, 2024
226. Elisabetta Jafrancesco, Ivana Fratter, Ida Tucci (a cura di), *Educazione all'uguaglianza di genere ed educazione linguistica*, 2024

Il volume approfondisce il dibattito sulla parità di genere nel linguaggio presente già alla fine degli anni Ottanta, quando Alma Sabatini evidenzia il carattere androcentrico dell'italiano nelle scelte linguistiche dei/delle parlanti. Oggi come allora, per garantire pari visibilità ai generi, si tratta di rispettare le 'normali' regole grammaticali della lingua. Il volume raccoglie le riflessioni di linguisti/e invitando a sviluppare nei contesti formativi una maggiore sensibilità al principio di uguaglianza tra i generi, presentando esempi di buone e cattive pratiche nella comunicazione pubblica, pedagogica e didattica. Lo scopo di questo volume è sottolineare l'importanza di creare un accordo all'interno della comunità dei parlanti per affermare la pari dignità dei generi attraverso le scelte linguistiche.

ELISABETTA JAFRANCESCO è laureata in Filologia romanza ed è PhD in Linguistica e Didattica della lingua italiana. È insegnante di Italiano L2 all'Università di Firenze. Svolge attività di ricerca in ambito linguistico ed è autrice di pubblicazioni scientifiche su queste tematiche.

IVANA FRATTER è laureata in Lingue e Letterature straniere moderne ed è PhD in Linguistica. È insegnante di Italiano L2 all'Università di Padova e *counsellor* professionista in campo socioeducativo. Si occupa di ricerca in ambito linguistico ed è autrice di pubblicazioni scientifiche su questi temi.

IDA TUCCI è laureata in Lettere ed è PhD in Linguistica italiana. È insegnante di Italiano L2 all'Università di Firenze. È stata ricercatrice presso il Laboratorio Linguistico LABLITA-UNIFI e ha partecipato a progetti nazionali e internazionali dedicati all'analisi sintattica, semantica e prosodica dell'italiano.

ISSN 2704-6249 (print)
ISSN 2704-5870 (online)
ISBN 979-12-215-0483-5 (Print)
ISBN 979-12-215-0484-2 (PDF)
ISBN 979-12-215-0485-9 (ePUB)
ISBN 979-12-215-0486-6 (XML)
DOI 10.36253/979-12-215-0484-2
www.fupress.com