



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Filosofía y Letras  
Programa de doctorado en Lingüística, Literatura y  
Traducción

TESIS DOCTORAL

**EL SEXISMO EN LOS MANUALES DE  
ITALIANO L2/LS: IMAGEN, CULTURA Y  
LITERATURA**

Simona Frabotta

Directora: Dra. Carmen Mata Pastor




Málaga, 2023



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: Simona Frabotta

 <https://orcid.org/0000-0001-5777-6393>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña SIMONA FRABOTTA

Estudiante del programa de doctorado LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y TRADUCCION de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: EL SEXISMO EN LOS MANUALES DE ITALIANO L2/LS. IMAGEN. CULTURA Y LITERATURA

Realizada bajo la tutorización de \_\_\_\_\_ y dirección de CARMEN MATA PASTOR (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 9 de NOVIEMBRE de 2022

Fdo.: Doctorando/a	Fdo.: Tutor/a
Fdo.: Director/es de tesis	



EFQM AENOR



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.  
29071  
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10  
E-mail: doctorado@uma.es

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Facultad de Filosofía y Letras

Málaga a 9 de noviembre de 2022

CARMEN MATA PASTOR, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Málaga),

### HACE CONSTAR

Que SIMONA FRABOTTA, con NIE \_\_\_\_\_, es estudiante de doctorado del Programa de Doctorado "Lingüística, Literatura y Traducción", con matrícula activa, y que ha realizado bajo mi dirección, la Tesis Doctoral titulada

"EL SEXISMO EN LOS MANUALES DE ITALIANO L2/LS. IMAGEN, CULTURA Y LITERATURA"

Revisado el presente trabajo estimo que reúne los requisitos establecidos según la normativa vigente. Por lo tanto, **AUTORIZO** la admisión a trámite y defensa pública de esta Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor en la Universidad de Málaga.

Y para que así conste, lo firmo en Málaga a 9 de noviembre de 2022

Fdo. Nombre y apellidos del director de la tesis doctoral

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



Campus de Teatinos s/n. 29071 Málaga  
Tel.: 952 13 16 83/1684/1685/1687/3432/3435 - Fax: 952 13 18 23

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## Agradecimientos

A mi directora de tesis, Carmen Mata Pastor, que ha creído en mí y me ha acompañado por este camino de aprendizaje.

A mis amigas y a las compañeras del grupo de lectura feminista de La Casa Invisible y del grupo de autoformación feminista Pariendo Deseos, gracias a las cuales he aprendido lo que es el feminismo y he llegado a muchas de las lecturas y de las reflexiones que sostienen este trabajo.

A mis alumnas, ahora por suerte amigas, Miriam y María, que en diferentes momentos de este camino me han ayudado y animado (ellas no saben cuánto) a seguir adelante con este proyecto.

A Inmaculada Solís García, que, gracias a su disponibilidad y generosidad ha hecho posible mi estancia de investigación en la Università di Firenze.

A Peppe, por la acogida y el confort que me han permitido estudiar en Florencia; y a Giulia, por sus cuidados y compañía.

A mi alumnado del Centro de idiomas de la Fundación General de la Universidad de Málaga, principal inspiración de este trabajo, que ha tenido la paciencia y el entusiasmo de participar en todas las actividades y debates que le he propuesto a lo largo de estos años.

A mi familia, que me ha transmitido los valores humanos imprescindibles para realizar este trabajo.

A todas las personas con las que he compartido conversaciones estimulantes y a todas las que me han dado valiosos consejos, mostrando solidaridad y generosidad.

A Santi, que me ha apoyado infinitamente en todos los aspectos que han conformado esta aventura y me ha hecho la vida fácil para que pudiera vivirla.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## Tabla de contenidos

1.	Introducción	
1.1.	Por una pedagogía del género en la enseñanza del italiano L2/LS.....	1
1.2.	Hipótesis y objetivos.....	6
1.3.	Corpus y metodología.....	7
1.4.	Estructura de la tesis.....	9
1.4.1.	Resumen de las publicaciones y resultados.....	13
2.	Género como paradigma de análisis	
2.1.	Introducción.....	18
2.2.	Identidad, roles de género y sexismo.....	26
2.3.	Más allá del género: interseccionalidad y teoría <i>queer</i> .....	32
2.4.	Estereotipos y prejuicios.....	35
2.4.1.	Estereotipos de género.....	39
2.4.2.	Estereotipos de género en los libros de texto.....	45
3.	El sexismo en los libros de texto	
3.1.	Introducción.....	49
3.2.	Estudios en España.....	52
3.3.	Estudios en Italia.....	55
3.4.	Sexismo en los manuales lenguas extranjeras.....	64
3.4.1.	Sexismo en los manuales de italiano como L2/LS.....	69
4.	¿Por qué no hay mujeres en los libros de texto?	
4.1.	Introducción.....	73
4.2.	La infancia y la formación de las mujeres.....	77
4.3.	La influencia de los roles de género.....	91
4.4.	La disuasión y el canon.....	111
4.4.1.	El problema de la atribución.....	120
4.4.2.	La historiografía androcéntrica.....	126

5.	Conclusioni e future linee di ricerca.....	132
6.	Bibliografia.....	140
7.	Resumen de la tesis.....	160
8.	Riassunto della tesi.....	177
	Lista de publicaciones asociadas.....	192



En cada nivel de las instituciones educativas, las mujeres primero tenían que luchar por su derecho a estudiar, luego por el derecho a enseñar y finalmente por el derecho a modificar el contenido de la enseñanza

Gerda Lerner

*La creación de la conciencia feminista. Desde la Edad Media hasta 1870.*

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



## 1. Introducción

### 1.1 Por una pedagogía del género en la enseñanza del italiano L2/LS

Tengo la suerte de concluir este trabajo de investigación en el momento en el que cumpla 20 años de docencia como profesora de italiano como L2/LS<sup>1</sup>, 20 años en los que he aprendido con toda seguridad más de lo que he enseñado y en los cuales he asistido a muchos cambios. En primer lugar, una de las mayores transformaciones que ha sufrido nuestra sociedad en los últimos años ha sido la popularización del feminismo, un movimiento social, una filosofía de vida, una ética, que ha permitido a las mujeres, y no sólo a ellas, reafirmar su lugar en la sociedad y poner en discusión todos aquellos aspectos que representaban un límite o un prejuicio al desarrollo libre y activo de sus vidas.

Para mí ser feminista ha supuesto una revolución, ha sido, parafraseando a Sara Ahmed (2018, 15) “un movimiento que me ha movido” y que me ha hecho cuestionarme muchos aspectos de mi vida, en búsqueda de sentido de la justicia. El feminismo ha tenido, sin duda, una influencia en mi práctica docente, aunque quizás al principio de una forma poco definida y difícil de canalizar. Inicialmente, el ser feminista se traducía en un hondo malestar cada vez que pasaba por mis manos material que me dejaba perpleja por su contenido sexista. El sexismo puede ser algo que menosprecia, ridiculiza, puede llegar hasta a humillar a las mujeres, creando tensiones e incomodidad entre las personas que son sensibles a ello. Hasta hace unos años no tenía palabras para comunicar en clase el malestar que sentía frente a un contenido sexista, no sabía cómo gestionarlo, sino obviándolo o incluso riéndome de ello, de forma nerviosa y avergonzada, pero haciéndome

<sup>1</sup> Segunda lengua /Lengua extranjera, por su sigla en italiano. En el presente texto se usarán esas siglas en lugar de LE, lengua extranjera.

cómplice de su aceptación acrítica. Asimismo, cada vez que en relación con la cultura italiana se volvían a proponer en las páginas de los libros los mismos personajes de siempre, los grandes, y no tan grandes, los genios, los hombres, nuevamente la extrañeza se apoderaba de mí: ¿dónde están las mujeres?, ¿realmente ha habido tan pocas mujeres de las que vale la pena hablar en un manual? Pero, a pesar de la duda, yo también me creía el relato dominante que nos dice que los personajes femeninos que vale la pena nombrar son pocos.

Paralelamente, he podido apreciar el cambio de sensibilidad del alumnado respecto a muchos temas sociales, entre los cuales, afortunadamente, se encuentra la cuestión de la igualdad. Alumnas y alumnos están más seguras/os de sus derechos y de sus responsabilidades, no miran a otro lado frente a la injusticia y eso incluye las diferentes manifestaciones del sexismo. No era raro que fuesen ellas o ellos quienes señalaban una imagen o frase sexista en los libros de texto que hemos utilizado en clase en todos estos años.

De ahí mi decisión de empezar a desvelar el sexismo partiendo, precisamente, de los manuales. Estos últimos han sido la herramienta que más me ha acompañado y que, sobre todo en la situación de la enseñanza del italiano como lengua extranjera, es decir, lejos del territorio donde la lengua es hablada diariamente, han representado un punto de referencia imprescindible. Generalmente, existe la tendencia a otorgar a los libros de texto un alto grado de credibilidad, dado que el trabajo editorial es cada vez más cuidado y actualizado, pero hay que reconocer que como todo producto de la sociedad los textos están atravesados, de forma más o menos sutil, por los principios ideológicos mayoritarios en una determinada sociedad, ya que (Apple 1989, 87):

El libro de texto establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas en muchos países de todo el mundo y puesto que es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura de élite y quien legitima qué es lo que tiene que transmitirse.

Viviendo en una sociedad patriarcal y sexista no sorprende que estos aspectos calen en el material escolar y que, por ende, los libros de texto presenten imágenes, discursos o situaciones con diferentes grados de sexismo. La necesidad de revisar los artefactos culturales (libros, películas, canciones, etc.) es uno de los puntos más importantes dentro del panorama de los estudios de género, porque a través de estos se construye el imaginario colectivo y se refuerzan o invalidan determinadas actitudes. Además, la crítica feminista ha revelado la parcialidad de todas las disciplinas, empezando por su supuesta objetividad del saber, porque somos conscientes de que, con palabras de Adrienne Rich: “objetividad es el nombre que se da en la sociedad patriarcal a la subjetividad masculina”. Me atrevería a decir que mi inicial falta de competencia frente a la problemática del sexismo en el material escolar es común a la gran mayoría de los y las docentes de italiano L2/LS, ya que no existe en nuestra disciplina una línea formativa que tenga en cuenta las cuestiones de género. Las iniciativas didácticas y de formación en materia de igualdad de género se basan principalmente en intereses y compromisos individuales o está limitada a momentos de formación aislados<sup>2</sup>.

Esto se debe probablemente a la idea de que el aprendizaje de un idioma por parte de alumnado adulto, el principal grupo al que se dirige la enseñanza del italiano, tiene un impacto muy limitado en la educación en valores de los sujetos discentes, que ya han

<sup>2</sup> Puede verse por ejemplo el XXIV Congreso de la Associazione di Insegnanti di italiano come Lingua Seconda, ILSA, sobre la Educazione all'uguaglianza di genere nell'insegnamento della lingua italiana (Educación en la igualdad de género en la enseñanza de la lengua italiana <https://www.associazione-ilsa.it/xxix-convegno-nazionale-ilsa/>)

terminado su etapa de escuela obligatoria. En realidad, las personas siguen formándose a lo largo de toda su vida, reforzando o modificando sus actitudes y su bagaje cultural. Además, toda relación de enseñanza-aprendizaje contribuye a alcanzar cierto grado de calidad y de actualidad de los valores sociales, sobre todo en temas centrales, como los derechos humanos o la discriminación. De acuerdo con Burgio (2015, 184) podemos reconocer que “ogni educazione è anche educazione di genere e che quasi ogni ambito sociale ha anche effetti di educazione di genere”<sup>3</sup> y que, por consiguiente, la educación lingüística también es un campo en el que calan determinados contenidos relativos al género, pero a menudo no son percibidos como relevantes: “The effects of gender roles, relations and identities are everywhere. Ironically, because of this, in much writing and thinking on English language teaching, gender appears nowhere”<sup>4</sup> (Sunderland 1994, 211).

Alcanzado este punto me ha resultado útil considerar el concepto de *educazione di genere* según la definición de Leonelli (2011, 2):

l’insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messo in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da chi ha responsabilità educativa (genitori, insegnanti, ecc.) in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere dei giovani e giovanissimi<sup>5</sup>.

El desarrollo de unos instrumentos que nos permitan entender la importancia del género y de todas sus implicaciones en nuestra labor docente es algo indispensable, ya que los y las docentes tenemos la posibilidad de reforzar o contrastar determinados mensajes y también la responsabilidad de alcanzar cierto grado de calidad en nuestra enseñanza, que

<sup>3</sup> Toda educación es también educación de género y que casi todos los ámbitos sociales tienen también efectos de educación de género”.

<sup>4</sup> Los efectos de los roles, las relaciones y las identidades de género están en todas partes. Irónicamente, por ello, en muchos escritos y reflexiones sobre la enseñanza del inglés, el género no aparece en ninguna parte.

<sup>5</sup> El conjunto de comportamientos, acciones, atenciones puestas en práctica a diario, de forma más o menos intencionada, por quienes tienen responsabilidades educativas (padres/madres, profesores/as, etc.) en relación con la experiencia de género, los roles de género y las relaciones de género de los jóvenes y muy jóvenes.

va más allá del aprendizaje del idioma. El papel del profesorado es clave puesto que, como veremos a lo largo de este trabajo, “the most non-sexist book can become sexist in the hand of a teacher with sexist attitude and- importantly, the reverse is also true”<sup>6</sup> (Sunderland 1994, 64). Además, educar con perspectiva de género significa también educar para la complejidad y la pluralidad de los géneros desafiando el orden dominante y ofreciendo al alumnado ocasiones de confrontación y reflexión alternativas para la búsqueda de sí mismo/a (Gamberi et al. 2010, 21-22).

Se impone la necesidad de que en la enseñanza de las lenguas se desarrolle una *Pedagogia di genere*, que Leonelli (2011) define como “la riflessione sull’Educazione di genere, condotta da pedagogiste/i, coordinatrici/ori di servizi educativi, esperte/i nei processi formativi”<sup>7</sup> (p. 3). Sin una explícita reflexión acerca del género en la didáctica se contribuye a reforzar los paradigmas existentes de carácter conservador. Por otro lado, es estimulante considerar incluso el aula de idiomas como un lugar donde se piensa, se discute, se crece, se adquiere conciencia y se experimentan ideas nuevas, además del aprendizaje lingüístico.

Concluyendo, como docente de italiano L2/LS, he sentido la necesidad de llevar a cabo una reflexión pedagógica respecto a la dimensión de género en mi ámbito para llegar a ser capaz de descubrir el sexismo, poder dar respuestas a las exigencias de mi alumnado y proponer de forma positiva una enseñanza que difundiera los valores de la igualdad y del feminismo. El presente trabajo y el proceso formativo que lo ha acompañado tenían la finalidad de observar de manera sistemática los rasgos sexistas presentes en los manuales y

<sup>6</sup> El libro menos sexista puede convertirse en sexista en manos de una profesora o un profesor con actitud sexista y, lo que es más importante, lo contrario también es cierto.

<sup>7</sup> La reflexión sobre la Educación de Género, dirigida por pedagogos/as, coordinadores/as de servicios educativos, expertos/as en procesos de formación.

generar al mismo tiempo las herramientas necesarias para ampliar mi bagaje cultural acerca de la perspectiva de género en la didáctica.

## 1.2 Hipótesis y objetivos

Dada la centralidad y la importancia de los libros de textos en mi práctica docente, he decidido analizarlos para tener una primera idea de cómo el sexismo se manifiesta en ellos. Como veremos en el desarrollo del presente trabajo, numerosos estudios anteriores sobre las diferentes expresiones del sexismo en los textos escolares coinciden en afirmar que este tiene fundamentalmente dos dimensiones: las mujeres están insuficientemente representadas y, cuando se las incluye, se las representa en roles estereotipados. De ahí que mi hipótesis inicial es que existen aspectos discriminatorios relativos en la presencia y representación de los géneros en los materiales didácticos de italiano L2/LS que penalizan especialmente a las figuras femeninas y que no han sido hasta hoy objeto de un análisis riguroso. Para detectar la infrarrepresentación y la estereotipación de las mujeres, en este trabajo he elegido concentrarme en los estereotipos de género presentes en las ilustraciones, la presencia y el impacto de las mujeres ilustres en el contenido cultural y la presencia de las escritoras y el uso de sus textos como *input* para el aprendizaje. Concretamente, el análisis de los manuales consta de tres objetivos principales:

1. El primero es el análisis de los manuales en su dimensión icónica, para observar las actividades que los protagonistas llevan a cabo y para detectar tendencias que tengan que ver con el género y representaciones estereotipadas. Por la literatura sabemos que los ámbitos más sujetos a una representación discriminatoria son el privado o doméstico, donde suele haber una hiperpresencia femenina y el del empleo, donde, por el contrario,

suele haber más presencia masculina. El propósito es verificar si esta tendencia se confirma en las ilustraciones de la muestra elegida.

2. El segundo objetivo es detectar la presencia/ausencia de las mujeres ilustres como referentes culturales. Se analizará, por un lado, la presencia numérica de cada género y sucesivamente, el impacto que cada género tiene en los textos a través de categorías que den cuenta de ello, como la presencia de nombres propios, uso de imágenes, textos originales y textos dedicados a ellas y ellos. En este aspecto, los estudios previos indican un marcado desequilibrio numérico a favor del género masculino, que habrá que confirmar a través del análisis de los textos elegidos.

3. La tercera parte profundiza en cierta medida en la problemática de la presencia de las mujeres ilustres, centrándose en la literatura, ya que este es uno de los recursos didácticos que más a menudo se utilizan en los manuales de italiano L2/LS. Igualmente, las investigaciones anteriores apuntan a que los escritores suelen estar presentes de manera mucho más amplia en los libros de texto que las escritoras.

### 1.3 Corpus y metodología

Para llevar a cabo el estudio se ha seleccionado una muestra de nueve manuales dirigidos a un público adulto genérico, publicados por las principales editoriales del sector y actualmente en uso en Italia y en el extranjero (Rossi Massimi 2014). Por cada editorial se ha escogido una serie de tres libros de los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002). Los manuales elegidos son los siguientes:

1. Editorial: Edilingua  
Autores: Telis Marin y Magnelli Sandro  
Títulos: *Nuovo progetto italiano 1A (2013)*  
*Nuovo progetto italiano 1B (2013)*

*Nuovo progetto italiano 2A (2013)*

2. Editorial: Alma Edizioni

Autores: Carlo Guastalla y Ciro Massimo Naddeo

Títulos: *Domani 1 (2010)*

*Domani 2 (2011)*

*Domani 3 (2012)*

3. Editorial: Loescher Editore

Autoras: Rosella Bozzone Costa, Chiara Ghezzi y  
Monica Piantone

Títulos: *Nuovo Contatto A1 (2014)*

*Nuovo Contatto A2 (2014)*

*Nuovo Contatto B1 (2015)*

El análisis del corpus se ha establecido sobre tres niveles, ya que he reputado útil a fin de identificar sesgos sexistas concentrarnos en tres características de los libros: las imágenes de los textos, la presencia de las mujeres en el contenido cultural y en la importancia de las escritoras y el uso del texto literario.

Con ese fin se ha utilizado la técnica del análisis de contenido (Weber 1990, Porta y Silva 2003), ya que ofrece la posibilidad de investigar la naturaleza del discurso y permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana, incluidos los libros de textos. Según Porta y Silva (2003, 9) el análisis de contenido aplicado al ámbito educativo permite en su uso cuantitativo medir la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y detectar la presencia y ausencia de una característica del contenido. Para el caso específico de los libros de texto de lengua extranjera, el análisis de contenido resulta útil para la detección de la repetición de determinados elementos y la interpretación de su relevancia “What might be harmless in isolation can become

pernicious in, say, contribution to habitual, unthinking responses if repeated frequently, or over a sustained period of time, as can happen in textbook”<sup>8</sup> (Carrol y Kowitz 1994, 73).

Para los tres objetivos descritos, se han elaborado categorías de análisis aptas para la búsqueda de información relevante para cada sección. A tal fin se han creado unas plantillas interpretativas para analizar de forma comparativa los índices relevantes en la muestra elegida, en función de la categorización previamente establecida. Se han tomado como ejemplo investigaciones previas con objetivos similares, como la metodología utilizada por Subirats (1993), Blanco (2000) y Biemmi (2010) para el análisis de las imágenes de los textos, la de López- Navaja (2014) para cuantificar la presencia de los personajes ilustres, y los estudios realizados por López-Navajas y Querol Bataller (2014), y Grana y Lara (2019) acerca de la presencia de escritoras en los libros de texto.

#### 1.4 Estructura de la tesis

El presente estudio consta de tres artículos académicos que reúnen los resultados de la investigación, así como de un marco teórico que soporta y justifica dichas publicaciones. A continuación, sintetizaré las líneas principales de la fundamentación teórica y los artículos junto con los resultados más relevantes de cada uno de ellos.

Según Sandra Harding (1987 citada por Díaz y Dema 2013, 72), una investigación feminista se distingue por su marco teórico: “esto es la teoría feminista, es una forma nueva y diferente de explicar la realidad social que mira y define su objeto de estudio a partir de nuevos conceptos o reconceptualizaciones propias”. Inspirándome en esta línea de pensamiento, en el segundo capítulo de este estudio he considerado necesario realizar

<sup>8</sup> Lo que podría ser inofensivo de forma aislada puede llegar a ser pernicioso, por ejemplo, al contribuir a respuestas habituales e irreflexivas si se repite con frecuencia o durante un periodo de tiempo prolongado, como puede ocurrir en los libros de texto.

un recorrido teórico que ilustre cómo la llegada del feminismo supuso una revolución epistemológica, dando vida a los llamados estudios de género, empezando por el mismo concepto de “género”, desde sus primeras teorizaciones hasta sus implicaciones para la investigación.

A continuación, he ahondado en conceptos que derivan estrechamente del sistema sexo-género, es decir, de la asociación automática de un individuo al género femenino o masculino dependiendo del aspecto de sus genitales. Según este modelo, al nacer, según su anatomía y su fisiología, se le atribuye a cada persona una “identidad de género” a la que se asocian “roles de género” que dibujan las expectativas acerca de los rasgos de su carácter y la realidad social de la interacción humana, incluida la "orientación sexual", vinculada estrechamente a la "heteronormatividad", o sea, a la idea de que mayoritariamente proyectamos nuestro deseo sexual en una persona del sexo opuesto. Otros fenómenos como el “androcentrismo” y el “sexismo” representan formas de estructurar el conocimiento y la experiencia dentro del “patriarcado”, el sistema de valores asentado en el dominio masculino que impregna nuestra sociedad, legitimando una jerarquía de valores que tiene como arquetipo al hombre blanco, cis<sup>9</sup>, de clase media y heterosexual, dejando en los márgenes a todas aquellas realidades que no pertenecen al orden establecido, como las personas gays y lesbianas, transexuales o no binarias. En la actualidad los estudios de género han evolucionado introduciendo nuevos conceptos y modificando los ya existentes, por esta razón he dedicado la parte final del capítulo a mencionar las nuevas aportaciones teóricas provenientes sobre todo de las corrientes interseccionales y de las teorías *queer*.

<sup>9</sup> Según la definición del glosario feminista de la revista Pikara, “Cisgénero” es “una persona que está cómoda y de acuerdo con el sexo asignado en el nacimiento. El concepto complementario “Transgénero” indica una persona que vive con un sexo/género que no es el que le fue asignado al nacer(<https://glosario.pikaramagazine.com/glosario.php?lg=es&sec=terminos&let=C&ter=cishombre-y-cismujer>)

Finalmente, para el presente estudio me ha resultado útil la noción de “estereotipo” y, en especial, la de “estereotipo de género”, el aprendizaje de un conjunto de hábitos que define las potencialidades de mujeres y hombres, limitando la individualidad y generando estructuras de pensamiento que inciden en las representaciones de cada género. Los estereotipos de género son una de las manifestaciones que más a menudo asume el sexismo en las producciones culturales, incluidos los libros de texto. Por tanto, resulta un concepto fundamental para sacarlos a la luz.

La preocupación por evitar la transmisión de valores sexistas es algo que desde hace decenios está entre las agendas de las instituciones internacionales, sobre todo desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer organizada por Naciones Unidas (1995), que consiguió que la igualdad entre mujeres y hombres fuera un objetivo que debía alcanzarse de forma transversal por parte de todos los países miembros. En este proceso el papel de la educación y de la formación ha sido considerado fundamental, dando vida a una serie de medidas que incluían la revisión de los libros de texto.

En el tercer capítulo revisaremos los diferentes estudios que se han llevado a cabo sobre el impacto del sexismo en el material escolar especialmente de la etapa de la enseñanza obligatoria, con especial atención a los realizados en España y en Italia. La enseñanza de la lengua extranjera no ha sido ajena a la necesidad de revisión de los textos e incluso desde los años 70 empiezan a aparecer estudios sobre el sexismo en los manuales de inglés, que continuarán hasta la actualidad tocando una vasta área de aspectos lingüísticos, icónicos y culturales. Los trabajos de la estudiosa británica Jane Sunderland han desvelado la complejidad con la que el sexismo puede manifestarse en la enseñanza de la lengua extranjera, involucrando a todos los actores que participan en el proceso. Se concluye esta parte con una revisión de los estudios dedicados a la detección del sexismo

en los manuales de italiano como lengua extranjera, un filón de estudios incipiente, pero al que se está prestando cada vez más atención.

Una reflexión importante con la que me he encontrado repetidamente a lo largo de mis lecturas es que "la cuestión del género" en los libros de texto no se soluciona llenando un vacío o añadiendo "lo que antes faltaba", a través de secciones especialmente dedicadas a las mujeres, como a veces pasa en los libros de literatura (Sapegno 2014, 97). Incluso en los manuales de italiano L2/LS, a menudo los textos más "iluminados" o "renovados" intentan paliar la ausencia de las mujeres dedicándoles un capítulo especial, como si estas fueran un fenómeno objeto de estudio al mismo nivel que la cocina, la mafia o el fútbol<sup>10</sup>. Aun cuando podemos reconocer que esta estrategia contribuye a aumentar la presencia, siempre aislada y precaria, de personajes femeninos, al mismo tiempo tiene el efecto negativo de evitar una reflexión más profunda que llevaría a una más deseable presencia transversal de las cuestiones de género, que tendría su punto de partida en el examen crítico todo el conjunto (Piccone y Saraceno 1996, 9-10). Por tal razón, he decidido dedicar el cuarto capítulo de este trabajo a la investigación de los factores estructurales que, tanto a lo largo de la historia como en la actualidad, han supuesto un obstáculo para la realización personal y laboral de las mujeres y su consiguiente ausencia en los lugares de la cultura, incluidos los libros de texto. Hablamos, por ejemplo, de la dificultad histórica de las mujeres para acceder a la educación o de la presión por asumir los roles sociales tradicionales de esposa, madre y cuidadora, que automáticamente se traducían en tener que descuidar, si no abandonar, sus propias pasiones. A eso se añade que las mujeres que sí conseguían llegar a algún tipo de realización artística o científica se han tenido que enfrentar al constante discurso de disuasión o se han visto obligadas a medirse con

<sup>10</sup> Véase por ejemplo el capítulo 14 de "Domani 3", titulado "Donne d' Italia" o el capítulo 9 de "Nuovo Espresso 5" con el mismo título, ambos publicados por Alma Edizioni.

estándares que no estaban diseñados para ellas. La presencia de un canon literario excluyente y androcéntrico, por ejemplo, a menudo se ha traducido en un obstáculo que ha desanimado a muchas autoras, alejándolas de la carrera creativa. La historia o, mejor dicho, los historiadores también han sido cómplices de estas injusticias, asegurándose de que errores de atribución, interpretación y continuas omisiones terminaran de borrar el rastro de muchas mujeres en la historia.

#### **1.4.1 Resumen de las publicaciones y resultados**

En el primer artículo<sup>11</sup> titulado “Chi fa che? Stereotipi di genere nelle immagini dei libri di testo di italiano come lingua straniera”, me ocupo del problema de la representación sexista en las imágenes. Las ilustraciones tienen un espacio importante en los manuales. Fotos, dibujos o reproducciones sirven no solo para acompañar a los textos escritos, sino que son utilizados a menudo como *input* para el aprendizaje. Estudios anteriores han observado que, cuando las imágenes de los libros de texto están protagonizadas por personajes femeninos o masculinos, existe una alta probabilidad de que los primeros sean en número menor y de que se tienda a la asociación de roles, actividades y profesiones según los estereotipos más habituales. Con el fin de verificar tales resultados, he analizado las actividades realizadas por hombres y mujeres que eran reconocibles como protagonistas de las imágenes de la muestra. Para el análisis de las imágenes he diseñado una codificación de las actividades que comprende ocho ámbitos de acción. Posteriormente he centrado la atención en las actividades de la esfera doméstica y las de la esfera laboral, ya que, según las expertas y los expertos, son estas las áreas más proclives a presentar un desequilibrio de género.

<sup>11</sup> Todos los artículos asociados al presente trabajo se encuentran en el anexo final al mismo.

En primer lugar, para ambos géneros en la mayoría de los casos se observa una representación en la que los personajes no están desarrollando ninguna actividad en especial, pero si nos fijamos en la segunda actividad más relevante, se observa que, en el caso de las mujeres, las acciones tienen lugar en el ámbito doméstico (14,9 %), mientras que, en el caso de los hombres, están relacionadas con el ámbito económico-laboral (13,3 %). Además, si se observan en detalle estos dos ámbitos, resulta que las mujeres desarrollan una variedad mayor de actividades domésticas (33 frente a 23), mientras que los hombres realizan una variedad mayor de profesiones (65 frente a 30). En el caso de las tareas domésticas, ha resultado que, de tener una protagonista femenina, cinco de cada diez actividades tienen un beneficio más allá de lo personal, como "hacer la compra", "cocinar", "ordenar" y "fregar los platos", mientras que, en el caso de los protagonistas masculinos, este tipo de actividades sólo se repiten tres veces de cada diez. En el ámbito laboral la presencia numérica de los hombres es superior en todos los campos, excepto en la educación, donde las mujeres son más a menudo profesoras y maestras, y en el campo de la moda, donde están representadas como modelos. Finalmente, entre los 10 empleos más frecuentes según el género, encontramos que las mujeres son representadas ocupando puestos tradicionalmente feminizados, como dependienta, secretaria, empleada, enfermera o profesora. En el caso de los hombres, aunque los más frecuentes son también trabajos muy comunes y de baja cualificación (dependiente de comercio y camarero), observamos que hay una mayor presencia de figuras profesionales con un cierto prestigio social, ligado a la cualificación requerida para desempeñarlos y al nivel económico que generalmente se adquiere al realizarlos (médico, abogado o ingeniero).

En el artículo titulado “La ausencia de mujeres como referentes culturales en los manuales de italiano L2/LS” investigo la presencia y el impacto de las mujeres ilustres en

los manuales seleccionados. La cultura italiana es uno de los alicientes principales para el estudio de la lengua: el arte, el cine, la arquitectura de este país fascinan al mundo entero, son ampliamente usados como recursos para la enseñanza de la lengua italiana y tienen un espacio importante en los manuales, por ejemplo, a través de sus protagonistas de la historia o de la actualidad. Resulta, por lo tanto, interesante enfocar la investigación sobre la presencia y el protagonismo de mujeres y hombres de la cultura a lo largo de las páginas de los libros, para poder identificar si la presencia de ambos es equilibrada.

Con ese objetivo, se han identificado categorías específicas que dieran cuenta de la presencia de las mujeres ilustres. Por un lado, se ha considerado su presencia, es decir, el número absoluto de mujeres y hombres presentes en los manuales y, por otro, se han observado todas las formas con las que los personajes ilustres suelen estar presentes en los manuales de lengua extranjera. La frecuencia de aparición de sus nombres propios, su imagen, el uso de sus obras o la presencia de textos dedicados a ellas y ellos. La suma de estas categorías explica el impacto global de la presencia de las mujeres en los textos, su relevancia. Para cada personaje analizado se ha indicado, además, el campo de la cultura al que pertenece para verificar si existen ámbitos de prevalencia asociados mayoritariamente a hombres o a mujeres. Los resultados indican que la presencia de las mujeres alcanza el 16,3 % del total de personajes ilustres y este resultado resulta más bajo comparado con los manuales de otros idiomas, por ejemplo, el 21,7 % en el caso de francés y hasta un 29,4 % en el caso del inglés indicados en el estudio de López-Navajas (2014, 297). Si se considera el impacto que las figuras femeninas tienen en el conjunto de textos analizado, este es todavía más bajo, llegando a ser del 15,8 %. Este resultado se ha obtenido considerando la suma entre el porcentaje de repetición de los nombres propios de mujeres (15,9 %), el de las imágenes (19,4 %), el del uso de las obras propias (7,6 %) y el de textos dedicados a

mujeres (22,6 %). En cuanto a los ámbitos profesionales, se constata una presencia bastante equilibrada de ambos sexos. Sin embargo, si consideramos las profesiones ejercidas por mujeres, resulta evidente que son mucho menos variadas.

Finalmente, teniendo en cuenta que en la clase de lengua extranjera los textos literarios constituyen un importante recurso de comunicación universal (Pelizza 2000, 222), se ha querido profundizar en la presencia de las escritoras y el uso de sus obras en los manuales analizados. Esta parte de la investigación está reflejada en el artículo titulado “Las escritoras y sus obras en los manuales de italiano como lengua extranjera”. En anteriores estudios realizados sobre todo en manuales de literatura para la enseñanza obligatoria, se llega a la conclusión de que la presencia de autores y la autoría masculina de los textos literarios supera a la femenina y que, a pesar de la vasta producción de obras literarias escritas por mujeres, estas vienen sistemáticamente ignoradas a la hora de redactar las antologías.

Para el análisis de los manuales objeto de la investigación hemos calculado el número de escritoras y escritores presentes en los textos (considerando una entrada por cada una/o). Después hemos averiguado de qué forma se explicita la presencia de las escritoras y de los escritores utilizando tres categorías que tienen en cuenta la frecuencia de su nombre, su imagen y sus obras. En segundo lugar, hemos considerado el uso de las obras de las escritoras en función de su frecuencia de uso y de la forma y el lugar en el que aparecen. Hemos considerado prueba de ese criterio la citación del título, la imagen de la obra y la reproducción de texto extenso. Los resultados son demoledores: solo se nombra a 7 mujeres frente a 83 hombres, es decir, que las primeras no llegan a ser ni el 8 % del total. La presencia de nombres propios es especialmente desequilibrada ya que sólo son 10 los femeninos comparados con los 103 masculinos. El uso de las obras también es muy

esporádico, ya que solo en un 10,5 % de los casos, a la hora de elegir un texto literario para una actividad didáctica, se elige uno de autoría femenina. Como a menudo pasa, las escritoras citadas son las más relevantes del siglo XX italiano: Elsa Morante, Oriana Fallaci, Natalia Ginsburg y Dacia Maraini y, a nivel internacional, Virginia Wolf y Murasaki Shikibu. En definitiva, la experiencia de la literatura italiana femenina ofrecida al alumnado a través de los manuales examinados es realmente limitada y una vez más se confirma una discriminación de género bastante destacada.

## 2. Género como paradigma de análisis

### 2.1 Introducción

En nuestra sociedad se suele otorgar a los textos veracidad y verosimilitud en la forma de contarnos el mundo. Sin embargo, hay que reconocer que la experiencia humana de la “realidad” y el conocimiento que tenemos de ella está mediada por muchos factores que cohabitan y colisionan, y que tienen que ver con la percepción personal, social y cultural en la que los textos han sido producidos. No existe un saber neutral. Es más, existe un estrecho vínculo entre el saber y el poder, por lo que retomando a Foucault (citado por Gil 2013, 43), “la verdad es el resultado de la lucha de diferentes fuerzas de poder (discursos, prácticas, instituciones)”. La consecuencia es que, si consideramos, por ejemplo, la dimensión histórica, vemos cómo las perspectivas epistemológicas han ido evolucionando y enriqueciéndose con las aportaciones de las diferentes agencias socioculturales que iban adquiriendo relevancia en los diferentes momentos.

Una de las corrientes que ha contribuido a ensanchar la visión de la ciencia de una forma realmente significativa es, sin duda, el feminismo, que, gracias a su doble dimensión de movimiento social y político y de pensamiento crítico, ha supuesto un cambio profundo en la vida de las mujeres y ha modificado los esquemas de análisis tradicionales, aportando una vasta producción teórica (Güereca 2016, 93). Sobre todo, en los años sesenta del siglo pasado, gracias al feminismo y a las demás corrientes contraculturales de la época, se pone en crisis el paradigma positivista y se sacan a la luz la parcialidad de la cultura dominante que planteaba hasta ese momento la ciencia como algo cierto y fiable, y el sujeto científico como alguien capaz de generar un conocimiento objetivo y totalmente desconectado del objeto de estudio (Díaz y Dema 2013; Alberti 2018). La ciencia entendida en un modo

tradicional es vista como “ciencia cíclope” (Güereca 2016, 99), es decir, un gigante poderoso con un solo ojo en la frente, con fuerza y poder, pero con una única mirada, la masculina. Desde esta crítica, surgen, en cambio, posturas tan innovadoras y diametralmente opuestas a la tradicional como la de “conocimiento situado” elaborado por Donna Haraway (1995, 11), que reconoce que ningún conocimiento puede ser considerado universal, sino que es siempre el resultado de una serie de condiciones únicas, que implican sujeto y objeto de un particular proceso de conocimiento y, por tanto, resultan imposibles de duplicar. En definitiva, las epistemologías feministas cuestionan el objetivismo, afirmando que (Alberti 2018, 4):

los lentes con los que vemos el mundo determinan la forma en que vemos e interpretamos esos mundos, [...] la realidad no existe independiente del sujeto, por el contrario, el sujeto construye la “realidad” a partir de lo que percibe y el lugar que ocupa en el contexto social. [...] el objetivo de la epistemología clásica es conocer la verdad, el objetivo de la epistemología feminista es conocer la realidad.

Además, con el desarrollo de los estudios feministas, las mujeres pasan de ser objetos de conocimiento a ser “sujetas de discurso” (Restrepo, 2016, 36), con el consiguiente cambio de perspectiva que permite a las investigadoras feministas plantear serias críticas a las epistemologías tradicionales, denunciando (Biglia y Vergés-Bosch 2016, 13)

el carácter androcéntrico y sexista de la investigación, la invisibilidad y desatención a las experiencias e intereses de las mujeres, la desvalorización de los saberes tradicionalmente asociados a lo femenino, así como las desigualdades de género que tenían lugar en los procesos de producción de conocimiento.

Partiendo de esos presupuestos, las autoras e investigadoras feministas han creado una nueva epistemología, redefiniendo las cuestiones clave sobre la relevancia de la investigación, sumando nuevos conceptos y categorías de análisis individualizados, nuevos paradigmas en la teoría del conocimiento capaces de revolucionar muchos campos del saber. A esto se añade la resignificación y puesta en valor de nuevos parámetros respecto no sólo a qué conocemos, sino también a cómo conocemos, es decir, a la metodología y a las técnicas de investigación, y a quiénes son sujetos de conocimiento, profundizando aún más en la fundamentación epistemológica de la ciencia y sumando nuevos conceptos y categorías de análisis que la enriquecerán profundamente (Biglia y Vergés-Bosch 2016; Díaz y Dema 2013; Pajares 2020). Con la perspectiva feminista se aprende a desconfiar de la objetividad y de la universalidad de todo saber disciplinar, estimulando la relectura de los textos y obras que son parte de la memoria cultural de una determinada sociedad, buscando la forma en la que la dimensión de género ha incidido en ella, expulsando de allí el saber de las mujeres (Gamberi et al. 2010, 24).

Una de las primeras y más importantes aportaciones de la teoría feminista es con total seguridad el concepto mismo de género. La dimensión sexo/género es un aspecto fundamental de la interacción experiencial de todas las personas en las diferentes situaciones vitales, desde nuestra definición como seres humanos y nuestra relación con las y los demás, hasta la confrontación con la sociedad en general y los modelos de referencia (Crespi 2011, 8). La idea de una diferencia existente en la naturaleza de hombres y mujeres tiene raíces muy profundas en la sociedad occidental y surgió pronto en la tradición filosófica, que fundamenta la dicotomía entre los géneros en aspectos reputados naturales. Platón sostenía que las mujeres no podían dominar el pensamiento abstracto, que era cosa reservada a los varones y su discípulo Aristóteles expresó repetidos prejuicios sobre la

naturaleza de las mujeres, supuestamente víctimas de su cuerpo, llegando a definir las como “hombres defectuosos” (De Miguel 2021, 23-24). Antiguamente era muy común pensar que las características biológicas eran las responsables de las peculiaridades psicológicas y los preconceptos relativos a la naturaleza y a las capacidades de hombres y mujeres tuvieron un impacto importante en la concepción de los seres humanos sexuados, constituyendo un sólido sistema de jerarquías entre los hombres, superiores “por naturaleza”, fuertes, racionales y dominantes física y psicológicamente, y las mujeres, también “por naturaleza”, débiles de intelecto, emocionalmente inestables y condenadas a la inferioridad (Lerner 2019, 24). En esas creencias encuentra también su origen el uso, común en muchas lenguas, de la palabra "hombre" entendido como "especie humana", pero caracterizado por los valores masculinos, que deja a las mujeres la posición de ser humano de segunda. La superioridad de los hombres se convierte así en un principio de razón, junto con su dominio y la consiguiente subordinación de las mujeres (Cavarero 2000, 33-34)<sup>12</sup>. Se establece entonces el llamado "universalismo indebido" de lo masculino, raíz y baluarte de todo lo que sería la cultura occidental, que impregna todo el saber y los valores que todavía hoy caracterizan a nuestra sociedad (Caravedo 2000, 38). Por todo esto, es fácil entender que el pensamiento “universal” es básicamente androcéntrico, ya que considera al hombre como medida de todas las cosas. Para Madruga y Perales (2020, 17), el androcentrismo “es la visión del mundo que universaliza lo masculino como lo humano, que sitúa al hombre, su mirada y su experiencia en el centro de todas las cosas y como la medida de todas las cosas”. Así, el mundo se define en masculino, el hombre se atribuye la representación de la realidad y su perspectiva domina en todos los aspectos de la vida. Está claro que el enfoque androcéntrico distorsiona la

<sup>12</sup> Según Caravedo (2000: 39) la mutación de términos hacia conceptos más abstractos como “persona”, “sujeto” o “individuo” no desmiente la esencia masculina del concepto de humanidad.

perspectiva con la que se miran los fenómenos en todos los ámbitos, ya que genera un desequilibrio a favor de un género en detrimento del otro. Según Díaz y Dema (2013, 67), entre las consecuencias más graves del androcentrismo se encuentra la “ginopia” o invisibilidad de las mujeres, que se produce cuando estas son omitidas del contexto que se está considerando o investigando, obviando las consecuencias que esta negligencia genera en la fiabilidad y verosimilitud del resultado de las observaciones.

En los siglos siguientes, el cristianismo no ha hecho que reforzar los prejuicios y desigualdades existentes alrededor de las relaciones de género, basándose en la interpretación de los textos sacros que justificaban la subordinación de las mujeres (Lerner 2019, 215). La llegada de la Ilustración empieza a poner en cuestión algunos aspectos del orden social. Sin embargo, no hay que olvidar que el concepto revolucionario de “igualdad”, desarrollado por los filósofos iluministas, nace como "igualdad entre los hombres", ya que era inconcebible que las mujeres fueran sujeto de derechos. En este sentido la expresión 'sufragio universal', aplicada durante siglos al derecho al voto reconocido exclusivamente a los hombres, es igualmente muy elocuente (Cavarero 2000, 42). Es al calor de los movimientos sociales del siglo XVIII, no obstante, cuando se empieza a reconocer que las diferencias biológicas entre los sexos, traducidas en desigualdades sociales y políticas, resultaban difíciles de sostener, no sólo ética sino también intelectualmente. La “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana” de Olympe de Gouges en 1791 y la “Vindicación de los derechos de la mujer” de Mary Wollstonecraft (2005) en 1792 serán de los primeros textos que pondrán verdaderamente en discusión la idea de diversidad como algo inherente a la biología de hombres y mujeres, apuntando más bien a las dimensiones culturales y educativas que

favorecían el establecerse y el perpetuarse de la discriminación y la subordinación de las mujeres.

Dando un salto hacia delante hasta finales de los años 40 del siglo pasado, se puede reconocer el origen intelectual del concepto de género en la intuición de la filósofa francesa Simone de Beauvoir (2017, 269), según la cual, “no se nace mujer: se llega a serlo”. La afirmación, que representa una total renovación en la forma de reconocer y percibir las diferencias y que se elegirá como uno de los lemas del movimiento feminista desde entonces puesto que tiene un gran impacto epistemológico porque arroja luz sobre la influencia social en la construcción de la masculinidad y la femineidad, y prepara el terreno para lo que se llamará la “perspectiva de género” (Ruspini 2009, 14).

Fue con la tercera ola del feminismo, en la década de los 70 del siglo XX cuando, bajo la necesidad de investigar sistemáticamente los caracteres sociales y culturales que fundamentaban la discriminación y la opresión de las mujeres, se fundaron, primero en Estados Unidos y posteriormente en Europa, los llamados *Women's studies*, que más tarde confluyeron en los *Gender studies* (Hernández García 2006; Ruspini 2009). En ese contexto, la primera estudiosa en introducir el término “género” en el ámbito científico fue la antropóloga y feminista estadounidense Gayle Rubin (1986) con su emblemático trabajo de 1975, “El tráfico de mujeres”. La estudiosa describe el concepto de “sistema sexo/género”, según el cual el aspecto sexual biológico se transforma en un sistema social, el género, en el que se basa la opresión y la subordinación de las mujeres. En sus palabras, el "sistema de sexo/género" es el conjunto de disposiciones por el cual una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin 1986, 4). Es importante destacar que, según la autora, cada sociedad tiene un "sistema sexo-género" particular, es

decir que las atribuciones específicas de significado y contenido a las relaciones entre los sexos cambian según el contexto, confirmando su carácter arbitrario. En esta misma línea, según Scott (1999, 59), el género representa la organización social de la diferencia sexual que no puede reducirse a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. De esa forma, la naturaleza biológica se desprende definitivamente de la dimensión cultural, dejando claro que el sexo hace referencia a la diferenciación biológica entre machos y hembras, incidiendo más en los aspectos físicos y anatómicos existentes entre los individuos (Alcañiz 2003, 13) mientras que el género (Lerner 2018, 349):

es la definición cultural del comportamiento que se define como apropiado a cada sexo dentro de una sociedad determinada en un momento determinado. El género es un conjunto de papeles sociales. Es un disfraz, una máscara, una camisa de fuerza dentro de la cual hombres y mujeres practican una danza desigual

El género es una forma de clasificar la doble presencia de hombres y mujeres en el mundo y, por tanto, en ello reside la que Ruspini (2009, 14) llama “la doppia presenza”, el devenir mujer y el devenir hombre. Por consiguiente, las cuestiones de género no son y no deberían ser solo “cose da donne” (aunque han sido las mujeres las que mayormente han contribuido a la consolidación del concepto), sino que deberían afectar a todos los aspectos de la construcción de la identidad, no en oposición sino como “percezione e interazione reciproca”<sup>13</sup> (p. 15). El término, por lo tanto, es binario y caracterizado por dinámicas de reciprocidad y dialéctica entre sus dos componentes básicos, implicando entre otras cosas, que no se trata de una categoría inmóvil, sino todo lo contrario, que está en constante mutación, tanto en su dimensión ligada a la cultura como desde el punto de vista

<sup>13</sup> Percepción e interacción reciproca.

diacrónico, ya que las relaciones entre hombres y mujeres han ido cambiando con el tiempo (Piccone y Saraceno 1996, 13).

La creación del concepto de género y más en general la incorporación de la perspectiva de género en la ciencia supuso una importante revolución epistemológica en tres aspectos fundamentales. Primero, se abrió definitivamente la posibilidad de explicar todos los condicionamientos sociales y culturales que se inscriben sobre los cuerpos y la sexualidad humanos, especialmente los femeninos, enunciados hasta entonces desde el discurso patriarcal como “naturales” (Hernández García 2006, 111). En segundo lugar, ha permitido aclarar que las asimetrías entre hombres y mujeres no radican en sus diferencias biológicas sino en el resultado de los procesos de socialización y organización de fenómenos culturales, ideológicos, políticos, económicos sociales y religiosos que hay que conocer y tener en cuenta por ser dimensiones definitorias de los comportamientos humanos que atraviesan (Gamberi et al. 2010, 19). Finalmente, la matriz transformadora del concepto de género ha permitido ensanchar las categorías de la aproximación disciplinaria, generando modelos científicos menos distorsionados y teorías que permiten entender la realidad desde una óptica nueva y más amplia (Piccone y Saraceno 1996; Díaz y Dema 2013).

## 2.2 Identidad, roles de género, androcentrismo y sexismo

Más tarde, a través del proceso de la socialización se aprenden los roles de género que son “las prácticas sociales aceptadas por la sociedad y que van asociadas al género” (Alcañiz 2003, 14). Para Rossi (2001, 14) la asunción de un rol es funcional a la consecución de determinados objetivos al interior de una determinada estructura y organización, que a su vez determina una estratificación de posiciones sociales. Así, adquirir una competencia de rol a través de la socialización significa adoptar una serie de comportamientos (rol) que permiten al individuo ocupar una posición (estatus) en la sociedad. Los roles de género implican la realización de tareas diferentes por hombres y por mujeres; así, los hombres han sido los que se encargaban de sustentar a la familia realizando trabajos remunerados fuera del hogar y las mujeres las que se encargaban de los trabajos domésticos y de reproducción (Lamas 2013; Rossi 2001;). En una sociedad androcéntrica todo está codificado a través de roles específicos y todo funciona como una máquina simbólica, basada en la división sexual del trabajo, que se define como una (Bourdieu 1998, 18)

La presencia de la diferencia de género en las sociedades actúa fundamentalmente a través del establecimiento de la identidad, de los roles y de la orientación del deseo sexual de cada sujeto. En función del sexo biológico es asignada a cada individuo una identidad de género, es decir, una serie de rasgos o cualidades que una determinada cultura incorpora a las diferentes personalidades reconociéndolas, así como del género masculino o femenino (Alcañiz 2003, 13). Una característica importante de la identidad de género es la exclusividad que se alcanza acentuando las diferencias entre los géneros. Si bien hombres y mujeres son más parecidos entre sí que a muchos otros seres de la naturaleza, se insiste constantemente en su diversidad, sosteniendo que sus características se excluyen y

complementan mutuamente, describiendo un orden natural de las cosas, con una simbología bien definida (Bourdieu 1998, 16). Por lo tanto, la identificación de género se traduce en la supresión de semejanzas naturales en los hombres, de cualquier rasgo femenino y en las mujeres, de los rasgos masculinos (Rubin 1986, 28). Gianini Belotti (2013, 17) destaca que la identidad de género, supuestamente ligada a la fisiología y vinculada a la bipolaridad sexual asignada a cada persona según el aspecto de sus órganos sexuales, actúa en la formación de la personalidad desde los primeros años de vida, sino incluso antes del nacimiento, cuando las expectativas sobre el sexo de la niña o el niño empiezan a definir el orden simbólico que las/los acompañará en su devenir como mujeres u hombres. La autora habla, por ejemplo, de los rituales que en la antigüedad pretendían adivinar el sexo del niño o de la niña que iba a nacer y de cómo quienes anunciaban el nacimiento de un varón eran siempre positivos, como la buena salud de la madre embarazada o los signos relativos al lado derecho del cuerpo, considerado el más importante, el más noble. Una vez establecida, la identidad de género se convierte en un dispositivo que filtra los datos de la realidad y determina la experiencia vital que la persona tendrá en el mundo de manera duradera, aunque no inmutable (Ruspini 2006, Lamas 2013).

distribuzione assai rigida delle attività assegnate a ciascuno dei due sessi, del luogo, del momento, degli strumenti di esse; è la struttura dello spazio, con l'opposizione tra il luogo d'assemblea o di mercato, riservato agli uomini, e la casa, riservata alle donne o, all'interno di quest'ultima, tra la parte maschile, quella con il focolare, e la parte femminile, con la stalla, l'acqua e i vegetali; è la struttura del tempo, giornata,

annata agraria, o ciclo di vita, con i momenti di rottura, maschili, e i lunghi periodi di gestazione, femminili<sup>14</sup>.

En este punto hay que resaltar que la diferencia se convierte en desigualdad dentro de un sistema con diferentes cuotas de poder que posibilita esta realidad. No es la tarea que se debe realizar la que hay que tener en cuenta sino la jerarquización que entre ellas tiene lugar y que ha originado una disparidad histórica en detrimento de las mujeres (Alcañiz 2003; Piccone y Saraceno 1996). Para entenderlo es quizás importante considerar que todos los intercambios relacionales se desarrollan a la sombra de sociedades de matriz patriarcal. El patriarcado, según Lerner (2018, 350)

es la manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños de la familia y la ampliación de ese dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general.

En este sentido, el patriarcado estructura las relaciones entre los géneros en todos los aspectos vitales y actúa a través de instituciones como las relaciones de pareja y la familia, lugares predominantes del control de la mujer, y la ideología, que se encarga de afianzar la supremacía masculina (Alberti 2018; Alcañiz 2003).

En la cultura occidental, el aspecto de los órganos genitales de las personas no solo indica automáticamente el género de pertenencia sino también la expresión de la sexualidad y su orientación, promoviendo la que Adrien Rich (1996, 19) define como “heterosexualidad obligatoria”, el orden que articula la sociedad occidental en parejas formadas por individuos identificados como hombres y mujeres, que sentirían de forma

<sup>14</sup> La distribución muy rígida de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, del lugar, del tiempo, de los instrumentos de las mismas; es la estructura del espacio, con la oposición entre la asamblea o el mercado, reservado a los hombres, y la casa, reservada a las mujeres, o, dentro de esta última, entre la parte masculina, la parte con el hogar, y la parte femenina, con el establo, el agua y las verduras es la estructura del tiempo, el día, el año agrícola, o el ciclo vital, con los momentos de ruptura, masculino, y los largos períodos de gestación, femenino.

natural la atracción hacia el sexo opuesto. La heteronormatividad, o sea la convicción de que la heterosexualidad sea la única orientación sexual “normal”, define una fórmula de pareja en la que los roles internos, a pesar de los cambios o avances aparentes, están predeterminados. Para mantenerse, la heteronormatividad promueve fuertemente la diferencia entre géneros y refuerza los roles masculinos y femeninos dispares y una cultura del amor romántico. Por consiguiente, todas las personas con orientación sexual diferente son automáticamente marginalizadas y despreciadas, por no ajustarse a las normas (Wittig 2005, 22).

Otro aspecto que debemos tener en cuenta en un universo dominado por la masculinidad es el que Laura Mulvey (2001, 371-372) definió, desde el ámbito cinematográfico, como “Male Gaze”, la mirada masculina. Según la autora, en un mundo con un potente desequilibrio entre los géneros, la forma en la que se mira a personas, roles y situaciones está también condicionada por el orden social dominante, en el cual los hombres son el sujeto que mira y las mujeres son objeto de la mirada. Eso implica que, en los productos culturales, el hombre adquiere el protagonismo y domina la escena; en cambio, el retrato de la mujer presentada, lejos de ser algo objetivo, está sometido a la lógica de subordinación, en cuanto a presencia y en cuanto a roles asignados.

Los instrumentos que utiliza el patriarcado para perpetuar su ideología son el sexismo y el machismo. Según Navarro (2020, 217), se puede definir el sexismo como la discriminación que se aplica a una persona en referencia a su sexo (hombre o mujer) [...]. El sexismo establece prejuicio y crea estereotipos que afectan a las mujeres y a los hombres debido a la condición social que se atribuye a cada sexo.

Si bien la definición parece describir un fenómeno que afecta de igual forma a hombres y a mujeres, son estas últimas las víctimas más frecuentes de actitudes sexistas,

ya que estas se realizan en el contexto del patriarcado y del androcentrismo, y el sexismo tiene el objetivo principal de perpetrar la dominación de un sexo sobre el otro. Retomando estudios anteriores, Ferrer y Bosch (2000, 14) resaltan la existencia de al menos dos tipos de sexismo. Por un lado, existe el “sexismo hostil” que coincide con el “viejo sexismo” y sería una actitud negativa basada en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo caracterizada por los siguientes aspectos:

- 1) Un paternalismo dominador, esto es, entender que las mujeres son más débiles, son inferiores a los hombres y ello da legitimidad a la figura dominante masculina;
- 2) Una diferenciación de género competitiva, esto es, considerar que las mujeres son diferentes a los hombres y no poseen las características necesarias para triunfar en el ámbito público, siendo el ámbito privado el medio en el que deben permanecer; y 3) La hostilidad heterosexual, esto es, considerar que las mujeres tienen un poder sexual que las hace peligrosas y manipuladoras para los hombres.

Por otro, existe el que se identifica como “sexismo benévolo” caracterizado por una serie de actitudes hacia las mujeres que son sexistas porque las consideran de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles. Este tipo de sexismo, disfrazado de un paternalismo más indulgente, resulta menos agresivo y sus afirmaciones tal vez puedan sonar hasta a halagos. Sus características serían las siguientes (Ferrer y Bosch 2000, 14):

- 1) El paternalismo protector, esto es, considerar que el hombre cuida y protege a la mujer como un padre; 2) La diferenciación de género complementaria, esto es, considerar que las mujeres tienen por naturaleza muchas características positivas que complementan las características que tienen los hombres; y 3) La intimidad heterosexual, esto es, considerar la dependencia diádica de los hombres respecto de las mujeres (los miembros del grupo dominante dependen de los miembros del grupo

subordinado ya que los hombres dependen de las mujeres para criar a sus hijos/as y satisfacer sus necesidades sexuales).

Por último, el machismo, expresión derivada de la palabra “macho”, siempre supone una actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres, y, según la definición de Victoria Sau (2000, 171) es un

conjunto de leyes, normas, actitudes y rasgos socioculturales del hombre cuya finalidad explícita y/o implícita ha sido y es producir mantener y perpetuar la opresión y la sumisión de la mujer a todos los niveles: sexual, procreativo, laboral, afectivo.

El machismo se concretiza en los actos físicos o verbales con los que se desprecia y humilla a las mujeres, comprenden la llamada “violencia de género”, o mejor, la “violencia machista”, con una escala de gravedad que llega hasta el feminicidio. Es, en otras palabras, “el brazo armado del patriarcado” (Simón 2020, 160).

### 2.3 Más allá del género: interseccionalidad y teoría *queer*

Todos los conceptos considerados hasta ahora, introducidos o reelaborados por la epistemología feminista a lo largo de la historia, han sido de enorme utilidad para investigar y entender de una manera más compleja y profunda cualquier aspecto de la realidad social protagonizada por seres humanos. En los últimos decenios las aportaciones del feminismo han ido ensanchando los límites de las categorías de análisis tradicionales con el objetivo de combatir las discriminaciones de una manera más amplia, tendiendo a convertir en algo cada vez más complejo la categoría de género, cuyo rasgo principal es la descentralización del objeto del análisis (Leonelli 2011, 10):

in precedenza, la “protagonista” di elezione dei discorsi era una bambina/ragazza/donna occidentale, di buona o modesta estrazione sociale, che aveva bisogno di una coscientizzazione rispetto ai propri diritti (prima fase, quella sull’uguaglianza) e rispetto alla propria specificità (seconda fase, quella sulla differenza)<sup>15</sup>

Además del “objeto” de análisis, al que hace referencia Leonelli, quizás lo que ha cambiado es el “sujeto” del dominante (hetero)feminismo que hasta entonces era “la mujer blanca, heterosexual, de clase media, occidental y capacitada” (García López 2016, 328), que igualaba a todas las mujeres como si la opresión fuera para todas la misma. Se entiende, en ese punto, que el género no es un factor que pueda considerarse de manera rígida y aislada, sino que evoluciona y se cruza con otros rasgos en una amplia variedad de formas para crear prejuicios compuestos que impiden la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la realización de la igualdad sustantiva.

<sup>15</sup> Anteriormente, la "protagonista" elegida en los discursos era una niña/chica/mujer occidental, de buena o modesta extracción social, que necesitaba ser concienciada con respecto a sus derechos (primera fase, la de la igualdad) y con respecto a su especificidad (segunda fase, la de la diferencia).

En la búsqueda de representaciones discriminatorias que consideren diferentes variables es útil recurrir al concepto de interseccionalidad. Desde que Kimberlé Crenshaw sistematizó el concepto de interseccionalidad en 1989, como la doble presencia de discriminación debida al género o a la raza de pertenencia (p. 140), este se ha convertido en una herramienta indispensable para los estudios de género en el análisis de la realidad. También las reflexiones de bell hooks (1998, 15) acerca de la falta de consideración de las aportaciones de los estudios de las mujeres afroamericanas al feminismo van en el mismo sentido: racismo y sexismo están interconectados. Las aportaciones de mujeres que vienen de los márgenes y con una experiencia atravesada por diferentes discriminaciones, resultan ser las que más enriquecen el paradigma epistemológico actual (Restrepo 2016, 32):

son las mujeres que vivencian esas múltiples identidades las que llevan al límite al mismo pensamiento feminista y a las ciencias sociales, con lo cual, desde el lugar de subalternidad, estos nuevos sujetos presionan cambios epistemológicos en el pensamiento moderno.

Actualmente, en todos los contextos donde se presupone un análisis fenomenológico, el reto consiste en identificar los diferentes factores que operan para discriminar a una mujer por cada uno de sus rasgos, no sólo por su género (Cook and Cusack 2011, 29). Estos incluyen, pero no se limitan a una larga lista de presupuestos: la edad, la raza o la etnia, la capacidad o la discapacidad, la orientación sexual y la clase o la condición de grupo, incluida la condición de nacional o inmigrante.

Con el auge del postmodernismo, el mismo concepto de género ha sido puesto en entredicho por algunas estudiosas de la llamada Teoría Queer. Como explica De Lauretis (2015, 109), el término *queer* posee históricamente una connotación negativa, ya que indicaba algo “extraño”, “raro”, “excéntrico” o “vulgar”. El movimiento de liberación gay

de los 70 llegó a resignificarlo y a convertirlo en un concepto vinculado al derecho a reivindicar la diferencia de aquellos que se apartan de la norma. La Teoría *Queer* deconstruye las categorías tradicionales de hombre-mujer, homosexual-heterosexual, gay-lesbiana, rechaza toda clasificación sexual y promueve un cambio social y colectivo desde muy diferentes instancias en contra de toda condena: ser *queer* no significa combatir por un derecho a la intimidad, sino por la libertad pública de ser quién eres, cada día en contra de la opresión (Mérida 2002, 22). El modelo posgénero explora, por tanto, la posibilidad de superar las identidades, así como las conocemos para poder abarcar la complejidad de un mundo donde la identidad ya no es algo que pueda fácilmente capturarse (Capecchi 2008, 22).

Como sostiene Butler (2007, 85), “no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye performativamente por las mismas “expresiones” que, al parecer, son resultado de ésta”. Si el género es un concepto social creado e impuesto, es deseable deshacerse de él, de sus restricciones e implicaciones, para liberar las identidades del binarismo hombre-mujer y encontrar formas más cónsonas a la multiplicidad y variedad de la identidad humana, que más que en dos modelos rígidos se declina en un espectro de posibilidades. Gamberi et al. (2010) subrayan, además, la dimensión relacional del género: “piuttosto che qualcosa che ‘abbiamo’, come suggerisce il linguaggio comune, il genere si configura come qualcosa che facciamo con e per gli altri”<sup>16</sup> (p. 19) y, por tanto, algo que, utilizando la terminología de Butler (2016), puede deshacerse, dando lugar a una vivencia más abierta, incluso creativa, que llegue más allá del binarismo.

<sup>16</sup> Más que algo que "tenemos", como sugiere el lenguaje común, el género se configura como algo que hacemos con y para los demás.

Las nuevas tendencias acerca del concepto de género son de mucho interés para quien trabaja en el ámbito educativo y constituyen un lugar privilegiado para que se instauren procesos capaces de deshacerse del orden dominante del género (Gamberi et al. 2010, 19). El desafío para el ámbito educativo es incluir estas nuevas instancias y la enseñanza de idiomas también tiene un papel en el instaurar formas nuevas y no deterministas de representarlas (Sunderland 2000, 150).

## 2.4 Estereotipos y prejuicios

La aplicación de la perspectiva de género al análisis de la realidad revela que el riesgo de incurrir en rasgos sexistas y discriminatorios atraviesa todos los aspectos de interacción social y de las manifestaciones culturales. Una de las formas principales que el sexismo asume es la de una representación rígida y estereotipada de los géneros. De hecho, según Torrado (2020, 90), el género como construcción sociocultural aparece estrechamente ligado a los estereotipos, que propagan ideas erróneas y sexistas sobre los roles que están llamados a asumir hombres y mujeres. Siguiendo a Cook y Cusack (2011, 9), se puede definir un estereotipo como “a generalized view or preconception of attributes or characteristics possessed by, or the roles that are or should be performed by, members of a particular group”<sup>17</sup> El término estereotipo (del griego *stereòs* = rígido y *tupòs* = impresión) tiene su origen en la práctica de la tipografía; es el nombre que reciben los moldes de papel maché en los que se vierte el plomo fundido que pueden utilizarse muchas veces y cuyas principales características son la fijeza, la rigidez y la repetitividad (Cook and Cusack 2011; Pojaghi 2011).

<sup>17</sup> Una visión generalizada o una idea preconcebida de los atributos o las características que poseen los miembros de un determinado grupo o de las funciones que deben desempeñar.

La introducción en las ciencias sociales del concepto de estereotipo se debe a Lippmann (1922, citado por Pojaghi 2011, 68), quien destacó la importancia de las preconcepciones, es decir, las imágenes de la realidad presentes en nuestra cabeza, para determinar la forma en que concebimos a las personas y los acontecimientos a nuestro alrededor. Para Lippmann el proceso de simplificación de la realidad, en la que se basa el estereotipo, no se produce accidentalmente, ni por una elección individual arbitraria, sino según métodos culturalmente establecidos. Así, los estereotipos forman parte de la cultura del grupo al que se pertenece y como tales son adquiridos por los individuos y utilizados para comprender la realidad. Cook y Cusack (2011, 14) distinguen dos tipos de estereotipos, presentando como ejemplo la relación entre las mujeres y la maternidad. Según las autoras, a menudo puede resultar difícil determinar si las mujeres están siendo estereotipadas en la maternidad porque suelen ser más propensas que los hombres a cuidar de los niños (estereotipos estadísticos/descriptivos), o porque las normas sociales dictan que las mujeres, y no los hombres, deben desempeñar el papel de cuidadora principal (estereotipos normativos/prescriptivos). Incluso, poder distinguir entre el primer y el segundo tipo no resulta fácil en numerosos casos, porque los estereotipos se invocan por razones complejas, variadas y, a veces, contradictorias.

¿Cuál es la función de los estereotipos como herramientas mentales? La complejidad de la realidad impide que la percibamos en su totalidad y eso hace que estemos constantemente reduciendo y seleccionando los datos relevantes en una determinada situación. En el encuentro con la realidad la primera construcción mental que se establece corresponde a un ‘prototipo’ que se transforma en ‘estereotipo’ en el momento en el que volvemos a aplicarlo a una dada realidad sin volver a recurrir al proceso de conocimiento (Monceri 2010, 71). También para Lippmann (1922, citado por Pojaghi

2011, 68), los estereotipos tienen la ventaja de guiar la búsqueda y la evaluación de los datos de la experiencia desde el mismo momento en que son percibidos por los sentidos, antes de que estos puedan ser analizados por la inteligencia. Cook y Cusack (2011, 14) concuerdan en que la finalidad principal de los estereotipos es la de facilitar la comprensión y la previsibilidad del mundo, y que utilizarlos es parte de la naturaleza humana.

Categorizar según estereotipos es la forma en que etiquetamos incluso a las personas, con frecuencia inconscientemente, y las dividimos en grupos o tipos particulares, atribuyendo a un individuo, características o roles únicamente debido a su aparente pertenencia a un grupo particular. Estereotipamos "para guionizar las identidades ", es decir, para prescribir atributos, roles y comportamientos a los que se espera que se ajusten hombres y mujeres (Cook y Cusack 2011, 18). Es fácil inferir que, en este caso, el concepto de estereotipo está estrechamente relacionado con el de prejuicio, del cual constituye el núcleo cognitivo, y que puede definirse como: "l'insieme di credenze e di elementi di informazione relativi a una categoria di persone, rielaborati in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostanziare e riprodurre un pregiudizio nei loro confronti"<sup>18</sup> (Pojaghi 2011, 69). Es el caso sobre todo de los estereotipos de tipo normativo-prescriptivo, que, como hemos visto, establecen una serie de características en base a las cuales se construyen las expectativas hacia las personas. Un ejemplo de estereotipo prescriptivo es la expectativa de que las mujeres se ajusten a los conceptos predominantes de belleza o normalidad corporal, que propone modelos difíciles de alcanzar y para perseguir los cuales se emplean una notable cantidad de tiempo, dinero y se llega hasta a arriesgar la salud, como en el caso de la cirugía estética o los trastornos

<sup>18</sup> El conjunto de creencias y elementos de información relativos a una categoría de personas, reelaborados en una imagen coherente y tendencialmente estable, capaz de fundamentar y reproducir un prejuicio contra ellas.

alimentarios. Para todo eso, podemos considerar el estereotipo como el resultado de una falsa operación deductiva, que influencia fuertemente la valoración de la realidad e induce al error (Mazzara 1997, citado por Cortés et al. 2017, 43).

A través de los estereotipos, los colectivos pueden llegar a atribuir una connotación negativa, por ejemplo, sobre el reparto social, la homogeneidad y la generalización de un grupo particular, con una relativa rigidez y resistencia al cambio (Pojaghi 2011, 69). En este caso, los esquemas mentales estereotipados pueden ser utilizados con mala fe, para difamar o subyugar, para mantener un estatus y perjudicar a otra persona (Cook y Cusack 2011, 15). Estaríamos frente a “falsos estereotipos” a través de los cuales podríamos llegar a devaluar la dignidad o el valor de los miembros individuales del grupo sujeto o del grupo en su conjunto, sobre la base de un atributo o característica que se le atribuye erróneamente. Cuando los “falsos estereotipos” funcionan supuestamente de manera positiva, nos encontramos frente a lo que se llama “paternalismo benévolo”, como cuando se sobreprotege a las mujeres o se toman decisiones en su lugar en aras de su presunta debilidad o inaptitud para determinadas tareas, partiendo teóricamente de buenas intenciones que, sin embargo, no tienen en cuenta las necesidades, las capacidades o los deseos de la otra persona (Cook y Cusack 2011, 17).

### 2.4.1 Estereotipos de género

Según lo visto previamente, el género puede entenderse como la dimensión social que se atribuye a la diferencia sexual y, en cuanto tal, está estrictamente ligada al concepto de estereotipo de género, que se define como “creencias compartidas socialmente y atribuidas a las personas por el hecho de ser hombres o mujeres” (Torrado 2020, 90). Entre los recursos cognitivos, el estereotipo de género es uno de los más inmediatos, ya que, en el momento de una interacción personal, casi nadie siente la necesidad de renegociar la pertenencia al género de una determinada persona, remitiéndose simplemente a factores externos, como la apariencia, la forma del cuerpo y un conjunto de actitudes corpóreas, para inferir toda una serie de informaciones relativas al comportamiento y la personalidad (Monceri 2010, 73)<sup>19</sup>.

Para Andrée (1986, 17), el origen histórico de los actuales estereotipos de género se encuentra a lo largo del siglo XIV en la creación de la familia burguesa, en la que se establece la figura del marido como dueño y administrador de la propiedad privada y se tilda a las mujeres de ‘sexo débil’, inapto para determinadas tareas, y se las relega al hogar. La era capitalista habría exacerbado este imaginario, insistiendo en atribuir a las mujeres el papel principal de ama de casa, omitiendo el hecho de que, desde la industrialización, ellas ya eran parte de la mano de obra que se empleaba en las fábricas y oficinas. Inexplicablemente este tipo de estereotipo sexista sobrevive en la sociedad actual porque, evidentemente, su utilidad resulta todavía actual: “In all cases, they [gender stereotypes] serve to legitimize, justify and exacerbate women's position of dependence, subordination

<sup>19</sup> Los movimientos LGTB+, sobre todo a través de las redes, están poniendo en discusión la falta de negociación de la identidad de género, invitando por un lado a considerar que la identidad de una persona puede que no sea inmediatamente presumible por su aspecto, y por otro a preguntarle a directamente a la persona interesada cómo prefiere ser considerada a través del uso de los pronombres personales. Véase en este sentido la campaña “Chiamami con il mio pronome” <https://agit-porn.com/guest-post-chiamami-col-mio-pronome-di-blessed-thing/>

and inequality in society”<sup>20</sup> (Andrée 1986, 18). Dada la persistencia en el tiempo de ciertas características expresadas por los estereotipos de género, se tiende a obviar su dimensión cultural, es decir el hecho que los tratos comportamentales y las expectativas cambian según el grupo social que las describe, y se ha llegado a pensar que estos tuvieran alguna base biológica y, por tanto, no transformable (Pojaghi 201, 71).

En la actualidad, en su dimensión más estrechamente vinculada al género, los estereotipos tienden a actuar en tres direcciones principales. Por un lado, pueden atañer a las capacidades intelectuales o cognitivas de hombres y mujeres, como la suposición de cierta capacidad mental o propensión para determinadas áreas del conocimiento de las segundas, que ha hecho que los itinerarios académicos se normativizasen cada vez más y llevaran a considerar a los hombres “naturalmente” dotados para las matemáticas y las mujeres como “naturalmente” propensas a trabajar con niñas y niños, generando profundas dicotomías sexuales que tienen como consecuencia entender como “antinatural” la aparición de una de las actitudes consideradas masculinas en el sexo femenino y viceversa (Gamberi et al. 2010; Cook y Cusack 2011; Díaz y Dema 2013). Por otro lado, pueden referirse a un perfil psicosocial, por el que las mujeres “sono percepite come emotive, gentili, sensibili, dipendenti, poco interessate alla tecnica, curate dell’aspetto, naturalmente predisposte alla cura, al contrario, gli uomini forti, coraggiosi, razionali, autonomi”<sup>21</sup> (Pojaghi 2011, 71). Por último, pueden basarse en diferencias biológicas que pueden incluir la fuerza física, el sistema hormonal o la capacidad reproductiva.

Los estereotipos de género se convierten en problemáticos cuando operan ignorando las características, capacidades, necesidades, deseos y circunstancias de los

<sup>20</sup> En todos los casos, [los estereotipos de género] sirven para legitimar, justificar y exacerbar la posición de dependencia, subordinación y desigualdad de las mujeres en la sociedad.

<sup>21</sup> Son percibidas como emocionales, amables, sensibles, dependientes, desinteresadas por la técnica, preocupadas por la apariencia, naturalmente inclinadas a cuidar, en contraste con los hombres que son fuertes, valientes, racionales, autónomos.

individuos, llegando a limitar los derechos humanos y libertades fundamentales, y cuando crean jerarquías de género (Cook y Cusack 2011, 20). Además, funcionando en una sociedad con valores patriarcales, es fácil intuir que los estereotipos masculinos tienen caracteres dominantes y positivos, mientras que los femeninos son subordinados y negativos: “sexist stereotypes of males and females tend to deny the worth of women and girls and to overemphasize the importance of men and boys”<sup>22</sup> (Andrée 1986, 15).

Por todo ello, podemos afirmar que los estereotipos de género no son categorías asepticas, ya que, asociando determinadas características a las mujeres, sobre todo en relación con cierta capacidad innata para dedicarse a las tareas de reproducción y cuidado que se desarrollan en el ámbito privado, las recluyen en determinadas categorías que están socialmente devaluadas<sup>23</sup>. Los estereotipos prescriptivos que indican que las mujeres deben ser madres, amas de casa y cuidadoras son generalizados y persistentes, y tienen un sinfín de implicaciones en todos los ámbitos de la sociedad, desde el legislativo al laboral, pasando por el personal o educativo (Cook y Cusack 2011, 22). Fraser (1997, citada por Cook y Cusack 2011, 25) afirma que:

gender structures the fundamental division between paid ‘productive labor and unpaid ‘reproductive’ and domestic labor, assigning women primary responsibility for the latter. On the other hand, gender also structures the division within paid labor between higher-paid, male dominated, manufacturing and professional occupations and lower-paid, female-dominated ‘pink-collar’ and domestic service occupations. The result is a political-economic structure that generates gender-specific modes of exploitation, marginalization, and deprivation... Much like class,

<sup>22</sup> Los estereotipos sexistas sobre los hombres y las mujeres tienden a negar la valía de las mujeres y las niñas y a exagerar la importancia de los hombres y los niños

<sup>23</sup> Resulta especialmente significativa la reivindicación de la ruptura entre el espacio público y privado explicitada por el lema del feminismo de la tercera ola “lo personal es político”, que elevaba a nivel de asunto político todas las vivencias de las mujeres en el ámbito privado.

gender justice requires transforming the political economy so as to eliminate its gender structuring<sup>24</sup>.

En las generalizaciones estereotipadas, género y clase llegan a cruzarse y a influenciar de forma importante la posición socioeconómica de mujeres y hombres. Por tanto, el mensaje prevalente de desvalorización de la experiencia, de las competencias y del intelecto de las mujeres válida la menor importancia que les es atribuida a nivel social (Capecchi 2008, 10). También en el ámbito del desarrollo individual, está demostrado que los estereotipos tienen un efecto negativo en la infancia porque limitan las potencialidades de niñas y niños (Andrée 1986, 24), su autoconcepto o su autoestima e incluso en edad adulta, pueden llevar a hombres y mujeres a asumir roles y comportamientos, no en función de un interés real o predisposición, sino con el fin de ajustarse a las expectativas asumiendo actitudes normativas con tal de no decepcionar a los y las demás (Pojaghi 2011, 72):

Lo stereotipo di genere finisce così per assumere, in quanto corrispettivo di un ruolo prescritto, caratteristiche a volte fondanti per l'identità sociale e personale: in un circolo vizioso le identità di genere così costruite possono contribuire a confermarlo e a renderlo ancor più rigido<sup>25</sup>.

Las decisiones vitales tomadas en función de las expectativas dictadas por los estereotipos ignoran las necesidades, los deseos, las capacidades y las circunstancias de los

<sup>24</sup> El género estructura la división fundamental entre el trabajo "productivo" remunerado y el trabajo "reproductivo" y doméstico no remunerado, asignando a las mujeres la responsabilidad principal de este último. Por otra parte, el género también estructura la división dentro del trabajo remunerado entre las ocupaciones manufactureras y profesionales mejor pagadas, dominadas por los hombres, y las ocupaciones de "cuello rosa" y de servicio doméstico, peor pagadas, dominadas por las mujeres. El resultado es una estructura político-económica que genera modos de explotación, marginación y privación específicos para cada género... Al igual que la clase, la justicia de género requiere transformar la economía política para eliminar su estructura de género.

<sup>25</sup> El estereotipo de género acaba así asumiendo, como correspondencia de un rol prescrito, características que a veces son fundacionales de la identidad social y personal: en un círculo vicioso, las identidades de género así construidas pueden contribuir a confirmarlo y hacerlo aún más rígido.

individuos, afectan significativamente a su capacidad para crear y/o dar forma a sus identidades individuales de acuerdo con sus propios valores y deseos, e inhiben las expresiones plenas y diversas del carácter humano (Andrée 1986; Cook y Cusack 2011). La adhesión a un modelo de género estereotipado tiene la capacidad de reforzar o, por el contrario, reprimir en las personas determinadas actitudes o conductas dependiendo del género de pertenencia, además de moldear las expectativas individuales llegado el momento de la elección del itinerario formativo y del consiguiente desarrollo profesional (Eccles 1994). En suma, como ejemplifica Biemmi (2017, 38):

[Gli] stereotipi di genere costituiscono delle vere e proprie gabbie, culturalmente costruite, entro le quali lo sviluppo dei singoli viene forzato a plasmarsi in base ad aspettative sociali stringenti, che mirano a ricondurre la varietà delle differenze individuali in due macrocategorie polarizzate: quella maschile e quella femminile<sup>26</sup>.

Los estereotipos son también una de las razones que explican por qué tantas mujeres experimentan el sentimiento de impostura cuando la ausencia de representación de las mujeres en los puestos de poder o en algunos sectores de la industria hace que ellas se sientan constantemente fuera de lugar en esos contextos y, además, no aspiren a ser parte de ellos (Cadoche y De Montarlot 2021: 24).

La jerarquía de valores así organizada es parte fundamental de todo entramado social. Si aprendemos a través de las personas del entorno más cercano y de los artefactos culturales con los cuales se interacciona, esto implica que sus efectos sobre los individuos son inevitables. Según las expertas y los expertos (Andrée 1986; Biemmi 2017; Gamberi et al. 2010; Ruspini 2009), son varios agentes sociales que desempeñan un papel fundamental

<sup>26</sup>Los estereotipos de género constituyen jaulas construidas culturalmente dentro de las cuales se obliga a moldear el desarrollo de los individuos según estrictas expectativas sociales, que pretenden reducir la variedad de las diferencias individuales a dos macro categorías polarizadas: masculino y femenino.

en la formación, y perpetuación de la identidad y de los roles masculinos y femeninos basados en estereotipos. El primero es, sin duda, la familia, donde las mujeres siguen teniendo la mayor carga del trabajo doméstico, mientras los hombres pasan más tiempo fuera de la casa, ocupados en un trabajo asalariado, y donde se educa a niñas y niños de manera diferente, en valores y actitudes, y con la asignación de determinados juguetes, funcionales a la asunción de un rol acorde con su género. En segundo lugar, la escuela, como dispositivo que produce y reproduce las diferencias de género, a través de mensajes explícitos o implícitos, las relaciones y el contenido del material escolar. Posteriormente, el mercado laboral, que tiende a segregar a mujeres y hombres en determinados puestos y donde siguen vigentes una serie de obstáculos que impiden una afirmación profesional femenina real y, por último, los medios de comunicación que transmiten contenido sexista, e invisibilizan y “objetifican” a las mujeres (Capecchi 2008 y 2018; Lipperini 2010).

#### ***2.4.2 Estereotipos de género en los libros de texto***

Como señalamos, el ámbito educativo colabora en la difusión de estereotipos y contenidos sexistas, pero al mismo tiempo puede llegar a ser un agente fundamental para la lucha de estos, apostando por una cultura innovadora. Una de las formas en las que estereotipos y prejuicios se propagan es a través del material escolar, especialmente los libros de texto. El consumo de textos en la infancia, por ejemplo, no es un acto pasivo como pueda pensarse, porque niñas y niños se encuentran frente a representaciones con las cuales identificarse, confrontar los modelos mentales que están construyendo y definirse a sí misma/mismo y al mundo que las/los rodea. Hay que pensar, además, que las narraciones escritas o representadas, en todas sus formas, influyen en las percepciones del

mundo de las personas en todo el arco vital e influyen en el crecimiento personal (Cavagnoli y Dragotto 2021, 26):

Inevitabile, pertanto, che i diversi ruoli, caratteristiche e valori attribuiti a protagoniste e protagonisti della realtà sociale, una volta elicitati a seguito dell'attività interpretativa del testo, possano influenzare lo sviluppo dell'identità del bambino/della bambina, conducendolo/a ad una autorappresentazione nella quale si ripropongono i medesimi stereotipi diffusi nella società<sup>27</sup>.

Según Andréé (1986), se manifiestan actitudes discriminatorias en los libros de texto sobre todo en dos ocasiones: cuando las mujeres son mencionadas menos frecuentemente que los hombres en los textos y en las imágenes (p. 27); y cuando la elección de las actividades de hombres y mujeres es limitada o representada de forma estereotipada, sin tener en cuenta la auténtica diversidad de los roles que ellas y ellos asumen en vida real (p. 48).

Los estudios anteriores sobre la presencia de estereotipos en los libros de texto concuerdan fundamentalmente en que existe una representación marginal y sesgada de los protagonistas masculinos y femeninos. Blanco (2000, 160) observó que en las imágenes de los libros de texto de educación secundaria hay tres ámbitos principales de actividad: el lúdico-deportivo, el doméstico y el cultural. La autora señala que, aunque para ambos sexos el ámbito del ocio y del deporte es el más frecuente, las mujeres están presentes en casi el doble de imágenes del ámbito doméstico, lo que implica la infrarrepresentación de los hombres en este contexto. También Biemmi (2017, 42) a partir de su análisis de los libros infantiles concluye que:

<sup>27</sup> Es inevitable, por tanto, que los diferentes roles, características y valores atribuidos a las y los protagonistas de la realidad social, una vez elicitados como resultado de la actividad interpretativa del texto, puedan influir en el desarrollo de la identidad de la niña o del niño, llevándole a una autorrepresentación en la que se vuelven a proponer los mismos estereotipos que prevalecen en la sociedad

nei testi scolastici c'è una tendenza all'immobilismo, nel senso che si propongono contenuti culturali spesso più arretrati delle stesse conquiste legislative del paese, della stessa mentalità corrente, del senso comune. Questo vale anche per i modelli di maschio e femmina che sono fortemente stereotipati e mostrano immagini di uomini e donne irrealistiche e ormai superate nella realtà<sup>28</sup>.

Según Good et al. (2010, 133), a menudo las imágenes de los libros de texto representan la que sería una especie de “sociedad perfecta”, en la cual mujeres y hombres toman posición según las expectativas que se construyen sobre ellas y ellos. Algunos estudios demuestran que este tipo de representación podría tener un efecto en los resultados académicos de las personas que utilizan el material y contribuir a ensanchar la brecha de género en el momento en que mujeres y hombres deben elegir carreras y trabajos. Esto significaría que los libros no están cumpliendo con su papel formativo de forma igualitaria, sino que, más bien al contrario, estarían obstaculizando el aprendizaje de la mitad de la población estudiantil. En su estudio llevado a cabo sobre los posibles efectos de la presencia de imágenes estereotipadas en los materiales de ciencia y los posibles éxitos de estudiantes de ambos géneros en esa disciplina, Good et al. (2010, 143) indican que:

As predicted, female students viewing counter-stereotypic images were found to have significantly higher comprehension of the science lesson. The means were in the opposite direction for male students; although not statistically significant, a

<sup>28</sup> En los textos escolares hay una tendencia al inmovilismo, en el sentido de que se proponen contenidos culturales a menudo más atrasados que los propios logros legislativos del país, la mentalidad actual, el sentido común. Esto también se aplica a los modelos de hombre y mujer que están fuertemente estereotipados y muestran imágenes de hombres y mujeres que son poco realistas y anticuadas en la realidad.

large effect size was found. When viewing mixed gender images, no difference was found in the comprehension of male and female students<sup>29</sup>.

Los resultados de su estudio indican que, disminuyendo el número de imágenes estereotipadas, la brecha de género en ciencia y matemáticas podría también reducirse y que la representación ideal, para nivelar los niveles de comprensión de las y los estudiantes, es la que incluye una condición de género mixta, por ejemplo, una científica y un científico trabajando en un laboratorio o en el mismo experimento.

Para combatir la manifestación y la cristalización de modelos mentales sexistas es oportuno trabajar sobre los desencadenantes, los textos que proporcionaron los materiales para la constitución de los modelos mentales propios. Trabajar sobre los discursos propuestos al individuo, en todos los contextos posibles de experiencia, no solo en la edad temprana del desarrollo sino también en los contextos de aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida (Cavagnoli y Dragotto 2021, 24). También en el campo de la enseñanza de una lengua extranjera, si aspiramos a que el alumnado adquiera una conciencia intercultural, desarrolle actitudes de tolerancia y respeto hacia los modos de vida y formas de organización social diferentes al propio, es importante velar por que la imagen del país extranjero, y de las mujeres y los hombres que lo habitan, responda a una visión ajustada a la realidad, libre de sesgos y estereotipos, y que recoja la pluralidad de opciones existentes en una sociedad dada.

<sup>29</sup> Tal y como se preveía, las alumnas que veían imágenes contra-estereotípicas tenían una comprensión significativamente mayor de la lección de ciencias. Las medias fueron en la dirección opuesta para los estudiantes masculinos; aunque no fue estadísticamente significativo, se encontró un notable cambio de dimensión del efecto. Al ver imágenes de género mixto, no se encontraron diferencias en la comprensión de los alumnos y las alumnas.

### 3. El sexismo en los libros de texto

#### 3.1 Introducción

Es fácil deducir que el sexismo de la sociedad se refleja en el currículum educativo y en los libros de texto, ya que el libro, por ser vehículo de comunicación de los valores generalmente reconocidos, transmite la cultura de los grupos sociales dominantes. Esa cultura que, de forma compleja y en interacción con múltiples factores, se ha legitimado como valiosa y merece ser transmitida a las nuevas generaciones (Apple 1993, 1989; Blanco 2000). Los libros de texto tienen una función clave en el sistema educativo, son la herramienta que acompaña el aprendizaje a casi todos los niveles y en casi todos los contextos y “como son los aspectos más visibles del currículum, muchas veces se consideran como el guion principal que modela los procesos de enseñanza y aprendizaje” (UNESCO 2017, 8). Por todo ello, el interés por evaluar la calidad de los libros de texto, desde diferentes puntos de vista, surgió pronto y se ha convertido en una constante en el ámbito de los estudios en educación y didáctica.

En esta corriente se sitúan también los análisis con perspectiva de género sobre el libro de texto, que empezaron, según Vaillo (2016, 98), en torno a la década de los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo, a mano de organismos internacionales que remarcaban el importante papel educativo y social de ese artefacto: “Textbooks are therefore a tool for both education and social change. To monitor their content, ensure that they are distributed and guarantee their use in society, a clear policy is necessary”<sup>30</sup> (Brugeilles y Cromer 2009, 14)<sup>31</sup>. Estas investigaciones comenzaron por denunciar las

<sup>30</sup> Los libros de texto son, por tanto, una herramienta tanto para la educación como para el cambio social. Para controlar su contenido, asegurar su distribución y garantizar su uso en la sociedad, es necesaria una política clara.

<sup>31</sup> Los diferentes textos elaborados por la Unesco acerca de los libros de textos pueden leerse en el siguiente enlace: <https://es.unesco.org/themes/ecm/libros-texto>

estrategias de silenciamiento, distorsión y ocultación que se utiliza en este material respecto del legado de las mujeres, estrategias que los convierten en discriminatorios (Vaillo 2016, 100).

A nivel institucional, la Asamblea General de las Naciones Unidas organiza en 1979 la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (conocida por sus siglas en inglés como CEDAW), una herramienta que nace con el objetivo de identificar los principales aspectos de la discriminación contra las mujeres y establecer las líneas de actuación necesarias para erradicarlas. Para alcanzar las finalidades descritas, el documento hace una clara referencia a la importancia de los libros de texto. Concretamente, en la parte tres del artículo 10 invita a:

- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

Con posterioridad Naciones Unidas ha convocado una serie de conferencias internacionales sobre el tema de la igualdad<sup>32</sup>, en las cuales se ha dedicado una atención particular al ámbito educativo y al papel de los textos escolares. Especialmente la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Pekín en 1995, incorporó el problema de la igualdad a la agenda mundial, sin descuidar la centralidad de lo que se aprende y se transmite a través del material escolar. En la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (Naciones Unidas 1995), el aparato sobre Educación y capacitación de la mujer en el artículo 75 afirma que “hay, en particular, sesgo de género en los programas de estudio

<sup>32</sup> El cronograma de las conferencias internacionales sobre la mujer organizadas por la ONU puede consultarse en <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

de las ciencias. Los libros de texto sobre ciencias no guardan relación con la experiencia cotidiana de las mujeres y las niñas ni dan el debido reconocimiento a las mujeres científicas”.

Si bien sólo en el ámbito científico, la ausencia de las mujeres en los textos escolares empieza a ser una preocupación para las organizaciones internacionales, ya que se entiende como un factor que puede incidir negativamente en el futuro de niñas y mujeres y, por ende, de la sociedad entera. Más adelante, en su objetivo estratégico B.4., la Declaración remarca, entre las medidas que han de adoptarse por parte de las instituciones, de los gobiernos, las autoridades y otras instituciones educativas y académicas para alcanzar la igualdad, el compromiso a:

a) Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos basados en el género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente, en colaboración con todos los interesados: editoriales, profesores, autoridades públicas y asociaciones de padres.

Y más adelante reconoce la importancia de la investigación en este ámbito, afirmando que es prioritario:

g) Apoyar y realizar estudios e investigaciones sobre el género en todos los niveles de la enseñanza, especialmente en el nivel de postgrado en las instituciones académicas, y aplicarlos a la elaboración de programas, incluidos los de estudios universitarios, libros de texto y material didáctico y en la formación de personal docente.

Desde entonces, en los países miembros se han aplicado diferentes medidas destinadas a implementar las recomendaciones indicadas por la ONU para incrementar la calidad del material escolar en temas de igualdad, al mismo tiempo que se han realizado varios

estudios para hacer un seguimiento de la eficacia de estas. A continuación, se presentan y comentan algunos estudios que tienen por objeto identificar el sexismo en el material didáctico utilizado en diferentes contextos de aprendizaje, que van desde la escuela primaria y secundaria tanto en España como en Italia hasta el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en especial del italiano como L2/LS.

### 3.2 Estudios en España

En España el análisis del material escolar desde una perspectiva de género tiene una tradición de más de cuatro decenios, ya que los estudios pioneros en este tema se remontan a 1977, cuando el Colectivo de Educación del Frente de Liberación de la Mujer examinó textos de la EGB respecto a la presencia de mujeres y hombres, indicando la diferencia en cuanto a los roles asignados y denunciando el efecto negativo que esta tenía en la construcción de la identidad de género de las niñas (Vaillo 2016, 101). Recomendando a quien quiera conocer con detalle la genealogía de estudios que se han realizado posteriormente la lectura del texto completo de María Vaillo (2016), me concentraré aquí en tres investigaciones que se han convertido en referencia y han sido fundamentales para el desarrollo del presente trabajo.

El primero es el estudio de Marina Subirats (1993), que tiene el objetivo de detectar el sexismo en los libros de texto de Ciencias Sociales en las etapas de quinto y séptimo de EGB y primero de BUP, por un lado, valorando cuantitativamente la presencia/ausencia de las mujeres y, por otro, verificando los estereotipos asociados a cada género. La autora concluye que las referencias a mujeres en los textos analizados son prácticamente nulas, incluso inferiores a las de estudios anteriores. Si bien en el lenguaje icónico detecta mayor presencia de personajes femeninos, para la autora, este dato, lejos de ser un signo de

protagonismo de las mujeres, es sinónimo del uso de la imagen de la mujer como simple elemento figurativo y cosificado. Dada la gravedad de la situación descrita por los resultados del estudio y la escasez de investigaciones sobre el tema, al final del libro se proporcionan una serie de indicadores replicables que constituyen una buena herramienta para quien quiera analizar los manuales de una forma sistemática.

Años después Blanco (2000) lleva a cabo una investigación sobre 56 textos de 5 materias escolares del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, editados en 1996 y 1997, teniendo en cuenta el discurso escrito y las ilustraciones presentes en los textos. Para la identificación de aspectos sexistas se ha utilizado como unidad de análisis el personaje, analizando los diferentes aspectos que lo caracterizan: género, edad, ocupación, atributos, acciones realizadas, etc. En las conclusiones del trabajo (p. 172-173) la autora afirma que el sexismo está bien instalado en los textos analizados, especialmente en dos aspectos: el abuso del masculino genérico en el lenguaje y la escasa presencia de personajes femeninos con nombre propio. Ello significa que hay una deliberada ocultación de las mujeres tanto en el lenguaje como en el contenido histórico y cultural, y que no se reconoce la contribución de estas al progreso de la humanidad en los diferentes ámbitos. Finalmente, se indica como problemática la definición social de los personajes femeninos, caracterizada por modelos limitados y estereotipados, básicamente vinculados al ámbito doméstico y al de los cuidados.

En 2014 Ana López-Navajas vuelve a analizar los manuales de todas las asignaturas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria para detectar el grado de presencia de las mujeres y la importancia que se les otorga como artífices del desarrollo histórico y humano. A tal fin la autora describe un doble indicador: por un lado, el de la presencia de personajes, que nos informa de cuántos personajes de cada género hay en los manuales; y,

por otro, el de recurrencia, es decir, el recuento de las veces que han sido citados. Según los resultados obtenidos, las mujeres representan el 12,8 % del número total de personajes ilustres y, en cuanto a la recurrencia, el porcentaje baja hasta el 7 %. Según la autora, “estos datos indican, con claridad, el carácter excepcional con que aparecen las mujeres y la escasa repercusión que tiene en los libros de texto” (López-Navajas, 2014: 288). Además, resulta llamativo que la presencia de las mujeres disminuya conforme aumenta el nivel educativo de los manuales, al contrario de lo que se esperaría ya que, acercándonos al presente, los logros de las mujeres y la documentación sobre ellas aumenta considerablemente. Como consecuencia del trabajo realizado con los libros de texto, actualmente la estudiosa se encuentra dirigiendo otro interesante proyecto titulado "Women 's Legacy: Our Cultural Heritage for Equity"<sup>33</sup>, que, como se lee en su página de presentación, tiene como objetivo:

dar respuesta a una necesidad europea común: recuperar las contribuciones culturales de las mujeres e incluirlas en el lugar que les corresponde en los materiales educativos para reconocer su papel de sujeto protagonista de la cultura y de la historia y restituir a ellas su valor social y a todas las personas el patrimonio cultural que se nos ha escondido.

El proyecto comprende una recopilación de recursos con actividades para todos los niveles de la ESO, una base de datos de obras literarias, musicales y artísticas de mujeres a disposición de las y los usuarias/os y actividades de formación continua, que contribuyen de forma innovadora a rellenar la brecha de género presente en el material escolar.

### **3.3 Estudios en Italia**

<sup>33</sup> El proyecto Woman's Legacy puede consultarse en <https://womenslegacyproject.eu/es/el-proyecto/>

En Italia el principio de los estudios sobre las diferencias de género en educación se remonta a los años 70 del siglo pasado<sup>34</sup>. Un trabajo que puede considerarse pionero es el de Elena Gianini Belotti (2013) “Dalla parte delle bambine”, una investigación publicada en 1973 sobre el condicionamiento sociocultural de los roles de género de las niñas transmitidos en la literatura infantil. La autora, en efecto, es de las primeras en demostrar que los estereotipos de género actúan en la formación de la personalidad desde los primeros años de vida, sino incluso antes de nacer, cuando las expectativas sobre el sexo de la niña o el niño empiezan a definir el orden simbólico que las/los acompañará en su devenir mujeres u hombres. La autora habla de los rituales que en la antigüedad pretendían adivinar el sexo del niño por nacer y de cómo los que anunciaban el nacimiento de un varón eran positivos, como la buena salud de la madre embarazada o los signos relativos al lado derecho del cuerpo, considerado el más importante, el más noble (Belotti 2013, 17). Después del nacimiento, la educación comienza en serio, con gestos, palabras y mensajes más o menos explícitos que dirigen a las niñas y a los niños a ser lo que se espera de ellas y ellos: tranquilos o vivaces, obedientes o rebeldes, castrados o libres. Los juguetes, aunque hasta cierta edad son utilizados indistintamente por unas y otros, comienzan a diferenciarse, de nuevo en función de los roles y las expectativas: con las muñecas, los cacharros y las calesas, las niñas comienzan a practicar el trabajo doméstico y de cuidado hasta identificarse profundamente con él (Belotti 2013, 87):



<sup>34</sup> Para conocer las primeras publicaciones italianas sobre el tema es útil consultar la “Rassegna Bibliografica” y “Bibliografia sugli stereotipi sessisti nei libri di testo”, en Pace (1986). Una cronología de la historia de los estudios de género en el ámbito educativo en Italia es la de Silvia Leonelli (2011) “La Pedagogia di genere in Italia: dall’uguaglianza alla complessificazione” y Biemmi y Leonelli (2016) “Gabbie di genere”.

non si tratta dunque di un semplice tirocinio per l'apprendimento di certe abilità, ma di un vero e proprio condizionamento perpetrato allo scopo di rendere automatiche certe prestazioni<sup>35</sup>.

La autora reconoce la importancia de la escuela y de los libros de texto para seguir moldeando la personalidad de niñas y niños: los materiales educativos refuerzan y confirman los prejuicios ya transmitidos por la familia y la sociedad, las mujeres son presentadas en roles poco relevantes y fuertemente tradicionales, renunciando a la oportunidad de ser motor de cambio (Belotti 2013, 108):

La letteratura infantile, a causa della cristallizzazione degli autori, vien meno del tutto alla sua possibile funzione di rottura degli schemi convenzionali e di proposta di valori più ricchi e più vari<sup>36</sup>.

La importancia del trabajo de Belotti quizás estriba en inaugurar en Italia la reflexión sobre la importante relación entre el contenido de los libros y el desarrollo de la personalidad de niñas y niños, cosa que todavía hoy cuesta que sea reconocida en ciertos ambientes y que, con el tiempo, ha sentado las bases de un filón de estudios sobre este tema.

En el mismo año sale un estudio de Tilde Giani Gallino (1973, citada por Sapegno 2022, párr. 8) sobre la representación del género en los libros de primaria. Los resultados señalan un predominio de los personajes masculinos (74 %), tanto en los relatos como en las ilustraciones, frente a sólo un 10 % de relatos con protagonistas femeninas. Emerge igualmente una gran variedad de roles masculinos y, al contrario, una escasa presencia de la figura femenina, a menudo subordinada a los hombres. Estos representan la figura

<sup>35</sup> Por lo tanto, no se trata de un simple aprendizaje de ciertas habilidades, sino de un verdadero condicionamiento perpetrado con el fin de automatizar ciertas actuaciones.

<sup>36</sup> La literatura infantil, debido a la cristalización de los autores, fracasa completamente en su posible función de romper los esquemas convencionales y proponer valores más ricos y variados.

dominante, aunque al mismo tiempo quedan excluidos de cualquier profesión de cuidado: nunca están representados ni como maestros ni como padres.

En 1978 la misma Giannini Belotti (citada por Biemmi 2017) publica “Sessismo nei libri per bambini”, un ensayo en que presenta tres investigaciones realizadas en Estados Unidos y Gran Bretaña, que perfilan las que serán características recurrentes del sexismo en los libros de texto. A nivel cuantitativo los personajes que representan a niños superan a los que representan a niñas. Además, los primeros son presentados como agentes activos que se dedican a actividades aventureras mientras que las segundas son más bien pasivas y relegadas a las paredes domésticas. El modelo se repite en la representación de los personajes adultos: los hombres están representados en ambientes exteriores y desarrollando diferentes profesiones, mientras que las mujeres son principalmente madres y esposas y, las raras veces que desarrollan una profesión, se trata de las clásicas profesiones femeninas, como maestra, enfermera o dependienta (pp. 42-44).

En 1986 se publica otro trabajo fundamental promovido por la Commissione Nazionale per la Realizzazione della Parità tra Uomo e Donna<sup>37</sup> como aplicación de la ley de “Parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro” de 1977 realizado por Rossana Pace (1986): “Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari”. El estudio demuestra por primera vez el interés por parte de las instituciones italianas hacia el tema de la representación sexista de los textos escolares y el reconocimiento del efecto que el contenido de estos tiene en el desarrollo de la personalidad de las futuras mujeres y los futuros hombres. Los resultados de la investigación describen la presencia de un sexismo bastante marcado: el 72 % de los niños y el 65 % de los adultos son de sexo masculino y estos están mayoritariamente representados en situaciones que promueven su autonomía y

<sup>37</sup> La Comisión Nacional para la Realización de la Igualdad entre Hombres y Mujeres.

afirmación. Las mujeres tienen, por el contrario, una presencia limitada cuantitativa y cualitativamente, visto que los roles sociales que vuelven a asumir son otra vez los de madre, esposa o trabajadora mal remunerada o descalificada.

La iniciativa institucional también sirve de base a otra investigación pionera en Italia que puso en primer plano el uso sexista del lenguaje a partir del estudio publicado en 1987 por Alma Sabatini y que lleva por título “Il sessismo nella lingua italiana” (anticipado por “Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana”, publicado por la misma Sabatini en 1986), que todavía hoy representa un texto de referencia para los estudios lingüísticos. Alma Sabatini pone de manifiesto algunos conceptos clave para entender que la lengua italiana se organiza alrededor del androcentrismo y eso implica la no neutralidad de la norma, ilustrando una serie de usos que ella define como “dissimetriche grammaticali”, que evidencian la diferencia de trato reservada a mujeres y hombres en las formas gramaticales. Ejemplo de este fenómeno son el uso del masculino genérico, la prioridad del masculino en las oposiciones hombre-mujer y la falta de una correspondencia femenina simétrica a la masculina en el caso de los nombres de profesiones.

Como hemos visto anteriormente, la cuarta Conferencia Intergubernamental de Pekín (1995) incorpora entre sus objetivos promover la paridad en la formación y la cultura de la diferencia de género y se ha propuesto entre las acciones específicas la puesta al día del material didáctico. Siguiendo esas directrices en 1999 Italia, España y Portugal redactaron el Progetto transnazionale Po.Li.Te, Pari Opportunità nei libri di testo, en el que se invitaba a las editoriales a tomar medidas para favorecer la igualdad de género y evitar los estereotipos. Más tarde, se elabora el “Codice di Autoregolamentazione” (AIE 1999) para el ámbito editorial escolar con el objetivo de promover una reflexión cultural y educativa con el fin de repensar los libros de texto de manera que las mujeres y los

hombres, protagonistas de la cultura, la historia, la política y la ciencia, estén presentes en ellos de forma igualitaria y sin discriminación. El código comprende tres reglas de comportamiento dirigidas a las editoriales:

1. L'editore è impegnato a operare per una sempre più puntuale qualificazione dei libri che propone per l'adozione, anche nel senso di una specifica attenzione allo sviluppo dell'identità di genere e della cultura delle pari opportunità, in quanto aspetti decisivi dell'educazione dei soggetti in formazione, di entrambi i sessi<sup>38</sup>.
2. L'editore, nel rispetto dell'impostazione culturale e scientifica di ciascuna opera, ha cura di verificare l'idoneità a soddisfare, anche sotto il profilo dell'identità di genere e dello sviluppo di una cultura delle pari opportunità, le esigenze di coloro cui è rivolta, tenendo conto dell'età, delle diverse sensibilità, nonché delle specifiche caratteristiche degli argomenti di studio a cui la trattazione fa riferimento<sup>39</sup>.
3. L'editore verifica che l'approccio al sapere proposto dal testo agevoli nei destinatari un atteggiamento consapevole dell'evoluzione delle conoscenze e dei percorsi attraverso cui esse vengono arricchendosi e trasformandosi grazie a un'attività di ricerca scientifica ed espressiva che può vedere coinvolti uomini e donne<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> La editorial se compromete a trabajar por una cualificación cada vez más precisa de los libros que propone para su adopción, también en el sentido de una atención específica al desarrollo de la identidad de género y la cultura de la igualdad de oportunidades, como aspectos decisivos de la educación de las personas en formación, de ambos sexos.

<sup>39</sup> La editorial, respetando el enfoque cultural y científico de cada obra, se preocupa por verificar su idoneidad para satisfacer, también desde el punto de vista de la identidad de género y del desarrollo de una cultura de igualdad de oportunidades, las necesidades de los destinatarios, teniendo en cuenta la edad, las diferentes sensibilidades, así como las características específicas de los sujetos de estudio a los que se refiere.

<sup>40</sup> La editorial comprueba que la aproximación al conocimiento que propone el texto facilita en los destinatarios una actitud de conciencia de la evolución del conocimiento y de los caminos por los que se enriquece y transforma gracias a una actividad de investigación científica y expresiva que puede implicar a hombres y mujeres.

El código no tiene un carácter normativo, sino que simplemente brinda ocasiones de reflexión sobre las dimensiones principales en las que se manifiesta el sexismo en los textos para poner remedio a esta situación desde la libertad y la creatividad de quien los firma y edita. Sin embargo, todas las editoriales que pertenecen al AIE, Associazione Italiana Editori, se comprometen a respetar las normas contenidas en dicho código (Biemmi 2017, 80).

En 2001 y 2002 la misma asociación publica dos vademécums editados por Ethel Porzio Serravalle con el objetivo de volver a calificar el material didáctico prestando una mayor atención a la identidad de género. El texto (Porzio 2000, 140) reúne las características deseables de un libro de texto atento a la identidad de género:

1. Evitar el sexismo y los estereotipos de género
2. Proporcionar representaciones equilibradas de las diferencias
3. Promover la formación en una cultura de la diferencia de género
4. Repensar el lenguaje
5. Actualizar la elección de las ilustraciones

Para verificar el impacto que el proyecto Po.Li.Te ha tenido en el mundo editorial italiano a nivel de la escuela primaria, Irene Biemmi publica en 2010 (la edición consultada para el presente estudio es la que se ha publicado en versión actualizada en 2017), una investigación basada en un análisis de los libros de cuarto grado de primaria publicados por diez editoriales distintas. En el estudio se considera el contenido escrito y visual, teniendo en cuenta todos los aspectos que caracterizan a los personajes, como género, edad, rol profesional y parental, etc., la ambientación de las historias y la dimensión temporal. Los resultados apuntan a que las recomendaciones del proyecto Po.Li.Te. no han sido asimiladas por las editoriales, sobre todo en cuanto al protagonismo

masculino y a los estereotipos de género tradicionales se refiere, ya que muy pocos son los ejemplos que intentan romper con esa tendencia.

En 2016 Corsini y Scerri actualizan los resultados de Biemmi en una investigación que analiza las publicaciones escolares de las mismas editoriales con 15 años de diferencia, llegando a la conclusión de que las variaciones porcentuales entre las ediciones de 2008-2010 y las de 2014 no son significativas en el conjunto de las piezas examinadas, ya que el protagonismo masculino sigue siendo indiscutible (p. 66).

Un intento más, al menos teórico, por parte de las instituciones de eliminar la desigualdad de género fue el realizado a través de las “Linee Guida Nazionali Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione”<sup>41</sup> (2017)<sup>42</sup> en las cuales se dice que una educación paritaria tiene que ser:

[...] interconnessa ai contenuti di tutte le discipline e al lavoro delle docenti e dei docenti che dovrà essere orientato a un approccio sensibile alle differenze (per esempio valorizzando la presenza delle donne nei grandi processi storici e sociali, e il loro contributo al progresso delle scienze e delle arti, soprattutto nella seconda metà del ‘900)<sup>43</sup>.

Según el texto, es importante que los libros de texto tengan en cuenta dichas directrices en materia de igualdad y equidad, el uso del lenguaje inclusivo y la prevención de la violencia contra las mujeres. Estas directrices están acompañadas por el “Piano

<sup>41</sup> Directrices nacionales Educar en el respeto: por la igualdad de género, la prevención de la violencia de género y todas las formas de discriminación.

<sup>42</sup> El texto completo de la normativa puede leerse en <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>

<sup>43</sup> Interconectada con los contenidos de todas las disciplinas y con la labor de los profesores las profesoras, que debe orientarse hacia un enfoque sensible a las diferencias (por ejemplo, destacando la presencia de las mujeres en los grandes procesos históricos y sociales, y su contribución al progreso de las ciencias y las artes, especialmente en la segunda mitad del siglo XX).

nazionale per l'educazione al rispetto"<sup>44</sup> (Ministero dell'Istruzione 2017), con el fin de promover la educación para el respeto en las escuelas de todos los niveles, luchar contra todas las formas de violencia y discriminación, y ayudar a superar los prejuicios y las desigualdades, de acuerdo con los principios expresados en el artículo 3 de la Constitución italiana.

Por último, es importante llamar la atención sobre una propuesta de ley presentada en el año 2020 con el título “Disposizioni per la promozione della diversità e dell'inclusione nei libri scolastici nonché istituzione di un osservatorio nazionale”<sup>45</sup>, cuyo objetivo es: “incentivare e promuovere il rispetto degli standard più avanzati in materia di inclusione e diversità nel campo dell'editoria scolastica, promovendo l'istituzione di un Osservatorio Nazionale sulla diversità e l'inclusione nei libri di testo scolastici”<sup>47</sup>, que se ocuparía de revisar eventualmente los libros de texto, redactar pautas a seguir y formar todo el personal implicado en la realización de los libros de texto. Esta última propuesta revela que, en Italia, un país que según el *Global Gender Gap Report*<sup>48</sup> se encuentra en el puesto 63 de 146 en cuanto a igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, destaca un sector que no pierde de vista la necesidad de trabajar los principios de la igualdad con especial atención en el ámbito educativo, algo que incluye el cuidado de la calidad del material escolar. Sin embargo, observando el panorama que acabamos de presentar, salta a la vista que los estudios de género en el marco educativo italiano no constituyen un sólido

<sup>44</sup> Plan Nacional de Educación al Respeto

<sup>45</sup> El texto de la propuesta de ley puede verse en este enlace:

<https://www.camera.it/leg18/995?>

[sezione=documenti&tipoDoc=lavori\\_testo\\_pdl&idLegislatura=18&codice=leg.18.pdl.camera.2634.18PDL0114790&back\\_to=https://www.camera.it/leg18/126?tab=2-e-leg=18-e-idDocumento=2634-e-sede=-e-tipo](https://www.camera.it/leg18/126?tab=2-e-leg=18-e-idDocumento=2634-e-sede=-e-tipo)

<sup>46</sup> Disposiciones para la promoción de la diversidad y la inclusión en los libros de texto, así como la creación de un observatorio nacional

<sup>47</sup> Estimular y promover el cumplimiento de las normas de inclusión y diversidad más avanzadas en el ámbito de la edición escolar, promoviendo la institución de un Observatorio Nacional sobre la Diversidad y la Inclusión en los Libros de Texto Escolares.

<sup>48</sup> El documento completo está disponible en: <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2022/>

ámbito de investigación y producción de conocimiento como ocurre en otros países. Los trabajos que han surgido son más bien ejemplos aislados debidos a iniciativas de personas que han sentido la necesidad de dedicarse a esto. Di Cori (2013, 18) afirma que los estudios de género en Italia presentan actualmente un perfil de “indeterminatezza identitaria” debido principalmente a la historia política del país que, sobre todo en la larga época berlusconiana, ha tenido efectos negativos en el debate cultural, en la representación y en la calidad de vida de las mujeres y en el degrado de la institución universitaria. Esta última es considerada por la autora como un lugar donde se aprende poco, con dinámicas anticuadas y fuertes resistencias al cambio (p. 28), donde las estudiosas de género han podido encontrar un lugar, pero “sotto mentite spoglie”, es decir, disfrazándose de otra cosa (p. 31). La reforma de la universidad italiana de 1999 ha permitido el nacimiento de institutos de investigación sobre género vinculados a las universidades como el CIRSDE<sup>49</sup> de la Università di Torino, el GENDERS<sup>50</sup> de la Università di Milano y POLITESSE<sup>51</sup> de la Università di Verona, entre otros, gracias a los cuales los estudios de género están tomando impulso y han conseguido ganarse un espacio reconocido en la academia.

### 3.4 Sexismo en los manuales lenguas extranjeras

El sexismo en los libros de texto de lengua extranjera tiene una larga tradición de estudio, cuyo origen se remonta en el mundo anglosajón a los años 70 y 80 del siglo pasado. Uno de los documentos quizás más antiguos que demuestra el interés por este tema es el elaborado por la editorial americana Scott, Foresman and Co. en 1972 titulado

<sup>49</sup> La página oficial del CIRSDE es <https://www.cirsde.unito.it/it>

<sup>50</sup> La página oficial del GENDERS ES <https://www.gender.unimi.it/>

<sup>51</sup> La página oficial del POLITESSE <https://www.dsu.univr.it/?ent=bibliocr&id=200&tipobc=6>

“Guidelines for Improving the Image of Women in Textbooks”. El documento empieza con la definición de lo que se entiende por sexismo en los libros de texto (p. 1):

Textbooks are sexist if they omit the actions and achievements of women, if they demean women by using patronizing language, or if they show women only in stereotyped roles with less than the full range of human interests, traits, and capabilities<sup>52</sup>.

A continuación, el documento establece unos principios para evitar la discriminación, que van desde reconocer y poner en valor las contribuciones de las mujeres en la sociedad hasta evitar el lenguaje sexista buscando alternativas más inclusivas u obviar las representaciones estereotipadas de los personajes basadas en el género. El texto aborda los temas fundamentales que se desarrollarán ampliamente en estudios y publicaciones posteriores.

En el ámbito de la investigación, una autora pionera y con gran impacto es Porreca (1984), que trabaja sobre la invisibilidad femenina en los libros de texto de inglés como lengua extranjera. Para la autora es posible encontrar índices de sexismo en los manuales de EFL en la presencia desigual de hombres y mujeres, tanto en las imágenes como en los textos y el número total de ocasiones en las que las mujeres y los hombres son retratadas y retratados en roles ocupacionales. Los resultados de esta investigación de hace más de 30 años revelan que la presencia masculina prevalece sobre la femenina en todos los ámbitos examinados.

En 1991 el grupo Women in EFL Materials publica “On balance”, una guía para los autores y las autoras, así como para las editoriales de libros de inglés como lengua

<sup>52</sup> Los libros de texto son sexistas si omiten las acciones y los logros de las mujeres, si degradan a las mujeres utilizando un lenguaje paternalista, o si muestran a las mujeres sólo en papeles estereotipados con una visión menos completa de intereses, rasgos y capacidades humanas.

extranjera, que ofrece una buena visión general sobre cómo evitar el lenguaje discriminatorio y las imágenes estereotipadas en la publicación de EFL. En cuanto a las imágenes, el texto recomienda, por un lado, tener en cuenta el equilibrio en la visibilidad de mujeres y hombres; y, por otro, evitar la estereotipación en cuanto a la apariencia física, el carácter, las profesiones o el rol de mujeres y hombres en la familia (pp. 3-5). Las autoras piensan que es importante tener en cuenta que el material auténtico que a menudo se encuentra en los manuales de lengua extranjera puede ser vehículo de un imaginario estereotipado y, por tanto, que hay que ponerlo en tela de juicio y, si fuera el caso, traer a clase material con visiones diferentes para equilibrar la presencia de contenido sexista (p. 5). Además, para las autoras es fundamental desafiar los estereotipos con todo tipo de material que presente modelos de mujeres y hombres inusuales e innovadores (p. 5). Al aplicar estas recomendaciones conviene tener cuidado en no caer en el llamado “tokenismo”, es decir, la mera inclusión de alguna persona perteneciente a una minoría con el fin de evitar críticas de exclusión, o en una representación exagerada e irreal de la sociedad en cuestión.

A lo largo de los años los estudios sobre el sexismo en los manuales de inglés como lengua segunda o extranjera se han multiplicado ampliándose a numerosos aspectos, como el análisis de los diálogos (Jones, Kitetu y Sunderland 1997), del lenguaje y la iconografía (Cerezal y Jiménez 1990, Giaschi 2000, Ghorbani 2009, Lee y Collins 2009) o la adjetivación (Jannati 2015), entre otros.

Sin duda, la estudiosa más experta en este campo es la profesora de la Lancaster University Jane Sunderland, que ha realizado extensas investigaciones sobre las manifestaciones sexistas en *TEFL* (Teaching English as a Foreign Language) y *SLA* (Second Language Acquisition), reconociendo que la aplicación de la perspectiva de

género a la didáctica de la lengua extranjera ha traído consigo resultados que no pueden ser obviados para quien se dedica a la enseñanza en este campo. Ella misma, a lo largo de los años ha contribuido a describir muchos de los factores que deben tenerse en cuenta cuando se aplica la perspectiva de género a la enseñanza de una segunda lengua.

Principalmente, Sunderland (1994, 2000a y 2010) sugiere que el género opera por lo menos en tres niveles en el acto de aprendizaje de una lengua extranjera. Primero en el uso sexista potencial del propio idioma, especialmente en el uso de determinado vocabulario relativo al género de los sujetos. En segundo lugar, la autora habla de los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, que incluyen la interacción profesor/ora-alumnado y la interacción entre pares, refiriéndose, entre otras cosas, a las expectativas, a los turnos de intervención o a la especial atención que el docente puede dedicar a un grupo en detrimento de otro. El tercer factor relevante es el material escolar, constituido por gramáticas, diccionarios, material creado por las y los docentes, y libros de texto. Estos últimos, en la medida en que son productos culturales y agentes de socialización, poseen un papel importante en la construcción social del género de las personas que los utilizan. En ellos las cuestiones de género incluyen, principalmente, la exclusión o invisibilidad, es decir, si las mujeres y los hombres están representadas o representados por igual; la subordinación o distorsión; la representación de los géneros en roles estereotipados, en los que los varones ocupan un lugar más prestigioso y reconocido, y que comprende la estereotipación en el ámbito del empleo y las relacionales, el personal y el del discurso; y la degradación, es decir, el hecho de que las mujeres sean el blanco de bromas o insultos misóginos. Además, la autora recalca que el hecho de ver representados en los libros de texto a personajes femeninos que desempeñan un rol restrictivo puede significar una falta

de empoderamiento cognitivo y comunicativo para las alumnas, que estarían sometidas a un constante mensaje de desmotivación (Sunderland 1992, 86):

If female learners are conscious of the female characters in their course book as relatively few, with limited roles, and are offended, alienated, or made to feel marginalized by this and subsequently demotivated, this is more likely to hinder than facilitate their learning. There is need and scope for research into such affective influences<sup>53</sup>.

Por último, esta autora considera que los factores mencionados actúan simultáneamente y, por tanto, el contenido no sexista de un libro no garantiza automáticamente que la enseñanza que de ello derive esté exenta de sexismo. Sunderland (2000b y Sunderland et al. 2002) insiste en la importancia del discurso que se genera en la práctica alrededor del libro de texto por parte de las y los docentes (*talking around the text*<sup>54</sup>), que tienen el poder de subvertir, ignorar o reforzar el mensaje, sexista o no, de un texto: “The most non-sexist textbook can become sexist in the hands of a teacher with sexist attitudes”<sup>55</sup> (Sunderland 1994, 64). En la misma línea, Apple (1993) ha recalcado el papel activo que los y las docentes asumen frente al libro de texto, en cuanto medidores/as y transformadores/as del material que se utiliza en las aulas, añadiendo que también alumnas y alumnos reelaboran, dependiendo de su biografía, la información que reciben y que “no son vasijas vacías en las que se introduzca el conocimiento” (p. 24).

Predecir el uso que se hará del contenido de un texto se convierte, por tanto, en algo más complicado. Sin embargo, según la autora, sería útil, por un lado, que las

<sup>53</sup> Si las alumnas son conscientes de que los personajes femeninos de su libro de texto son relativamente pocos, con papeles limitados, y se sienten ofendidas, alienadas o marginadas por ello y, por tanto, desmotivadas, es más probable que esto dificulte su aprendizaje que lo facilite. Es necesario y hay margen para investigar estas influencias afectivas.

<sup>54</sup> Hablar alrededor del texto

<sup>55</sup> El libro menos sexista puede convertirse en sexista en manos de una profesora o un profesor con actitud sexista y, lo que es más importante, lo contrario también es cierto.

editoriales especificaran sus propósitos en las guías para enseñantes; y, por otro, que se formara a los y las docentes en desarrollar formas de hacer frente a los prejuicios, por ejemplo, mediante un trabajo de debate al efecto o sugiriendo alternativas. Algunos estudios que han observado la actitud y percepción de los y las docentes acerca del contenido sexista de los manuales de lengua extranjera (Kızılaslan 2010, Kuzmanovic y Đuričić 2016, Vahdatinejad 2018) apuntan a que el sexismo es algo que preocupa al personal docente y que existe una amplia necesidad de formación en este ámbito.

Por lo que concierne el sexismo en los manuales de otros idiomas extranjeros, señalamos la lectura de Galiano (1991), que ha realizado un estudio en el que se analiza el papel de la mujer en seis manuales de español para extranjeros y de Robles (2006), que ha investigado los estereotipos de género en las imágenes de 13 manuales de ELE. Schärer (2000) ha analizado manuales de francés como lengua extranjera, considerando las diferentes manifestaciones del sexismo, desde el lenguaje hasta la presencia y representación de las mujeres.

### ***3.4.1 Estudios en los manuales de italiano como lengua extranjera***

Una de las primeras reflexiones acerca del sexismo en la enseñanza del italiano L2/LS es la aportación publicada por Businaro (2011) en la que se presenta el proyecto “Nove passi”, un curso multimedia interactivo para el autoaprendizaje de la lengua italiana para el nivel A1, creado con un enfoque de género. Partiendo de las recomendaciones como las del proyecto Po.Li.Te., el material se ha elaborado intentando garantizar (Businaro 2011, 7):

sia a livello linguistico che visivo, e in tutte le parti del corso: un’equa presenza di personaggi femminili e maschili, la visibilità del sesso femminile, un trattamento

paritario dei personaggi dei due generi ed, infine, la creazione di immagini femminili e maschili rispettose delle differenze, all'insegna della varietà<sup>56</sup>.

El equilibrio de género se ha alcanzado con una serie de estrategias que van desde mantener una presencia de protagonistas femeninos y masculinos igualitaria hasta evitar el uso del masculino no marcado pasando por utilizar el femenino para indicar los títulos profesionales de alto nivel referidos a las mujeres. Con respecto a la imagen de los personajes, se han evitado los rasgos más comunes de los estereotipos femeninos y masculinos. Finalmente se han enriquecido las secciones culturales con nombres y obras de mujeres importantes de la cultura internacional. "Nove passi" representa un experimento interesante que intenta sintetizar las principales recomendaciones acerca de la igualdad de género en un material dirigido a alumnado extranjero. La pena es que haya sido un intento aislado y, en general, con poca repercusión sobre los demás productos editoriales.

Diversos años más tarde, Galeano (2016) analizó tres manuales de italiano para público extranjero con el fin de investigar las formas de representación de mujeres y hombres en las imágenes, así como de la variedad e importancia de las actividades, los adjetivos, las profesiones y las funciones asociadas a ellas para identificar cualquier asimetría o estereotipo de género. Los desequilibrios de género encontrados en los resultados conciernen prácticamente a todos los campos observados. Por tanto, los manuales representan un panorama bastante androcéntrico, con un reparto de roles entre los sexos bastante rígido. En el análisis de un manual para el público adulto, además, se observa que la presencia de mujeres ilustres es mucho menor que la de los hombres y que

<sup>56</sup> Tanto lingüística como visualmente, y en todas las partes del curso: una presencia equitativa de personajes femeninos y masculinos, la visibilidad del sexo femenino, el tratamiento equitativo de los personajes de ambos géneros y, por último, la creación de imágenes femeninas y masculinas que respeten las diferencias, bajo la bandera de la variedad.

las figuras elegidas pertenecen a campos de acción mucho más limitados que los de los hombres.

El número de septiembre 2020 de la revista “Bollettino Itals”<sup>57</sup> está dedicado a algunos aspectos de la didáctica del italiano con una serie de contribuciones elaboradas por el alumnado del seminario titulado “Qual è la presenza nei manuali di italiano dell’immagine di genere (maschile e femminile), delle varianti linguistiche, della diversità culturale?”<sup>58</sup> en el que, por ejemplo, se propone una herramienta de análisis para analizar los manuales de italiano como L2/LS con una especial atención a la dimensión de género en el contenido lingüístico e iconográfico (Bertucci y Facchinetti 2020).

Recientemente D’Aloisio y D’Annunzio (2021) han realizado un estudio de tres manuales de italiano como L2/LS en los cuales se ha investigado la presencia de protagonistas femeninos y masculinos en las imágenes. En él se observa que, si bien la diferencia cuantitativa presenta una ligera prevalencia de personajes masculinos, se remarca que, especialmente en uno de los manuales analizados, la representación de las mujeres se mantiene en un imaginario más bien estereotipado. Por su lado, Nitti (2021) ha analizado un corpus de manuales de italiano como L2/LS en búsqueda de colocaciones que revelasen la presencia de sexismo lingüístico en términos que indican algunos roles familiares y sociales en ámbitos de vida como el trabajo y la casa. En todos los aspectos considerados se verifica, según el autor, un alto grado de sexismo y una visión de los roles estereotipada. Finalmente, Nataša Vučenović (2022a) ha considerado el número de las mujeres y sus profesiones en el apartado cultural de algunos libros de italiano para público extranjero utilizados en Bosnia y Herzegovina. En los textos examinados existe un

<sup>57</sup> La publicación puede consultarse en <https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-Settembre-2020>

<sup>58</sup> ¿Cuál es la presencia de la imagen de género (masculino y femenino), las variantes lingüísticas y la diversidad cultural en los libros de texto italianos?

desequilibrio de género en los dos aspectos examinados que se materializa en que las mujeres están presentes en una proporción numéricamente inferior y con una variedad de profesiones más limitada, en la mayoría de los casos, cantantes o actrices. La autora ha analizado, además, el mismo corpus para observar el uso del masculino genérico en el caso de algunos nombres de profesión (Vučenović 2022b).

En general, se puede afirmar que los estudios sobre los diferentes aspectos del sexismo en los manuales de lengua italiana para un público extranjero son escasos y han visto la luz recientemente, algo que sorprende poco si compartimos las reflexiones hechas sobre las dificultades que los estudios de género encuentran en el panorama de la investigación en Italia, de los que hemos hablado al final del apartado anterior. Esto, por un lado, nos indica que existe un interés incipiente por las cuestiones de género en la didáctica de la lengua italiana; y, por otro, que estas necesitan ser investigadas de forma más profunda y sistemática para construir un sólido conjunto de estudios que puedan representar un corpus de referencia, dirigido sobre todo a la formación del profesorado.

## 4. ¿Por qué no hay mujeres en los libros de texto?

### 4.1 Introducción

La presencia limitada de mujeres ilustres de todos los ámbitos del saber en los libros de texto es un hecho documentado por varios estudios (Osler 1994, Lesser Blumberg 2007, López Navajas 2014) que han intentado centrar la atención en un fenómeno tan común que ya no puede obviarse. Y, sin embargo, existen resistencias que impiden discutir de forma profunda y colectiva acerca de las raíces y los efectos del escaso reconocimiento del trabajo de las mujeres. Más bien se intenta desviar la mirada como si se tratara, como sugiere Brogi (2022, 1): “di un grosso elefante, o per meglio dire un’elefantessa, intrappolata in una stanza dove si continua amabilmente a parlare di altro, fingendo di non vedere”<sup>59</sup>.

La razón más evidente de esta ausencia puede atribuirse a la supuesta falta de mujeres relevantes en todos los ámbitos de la cultura, especialmente en su dimensión histórica, de la cual los libros son un reflejo. Estamos frente a lo que Criado Pérez (2020, 13) define como “la presencia ausente” con forma femenina. Pero ¿es verdad que no existieron mujeres relevantes en la literatura, en la música y en los demás ámbitos culturales?, ¿o es, simplemente, que no fueron y siguen sin ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar el contenido de los manuales y la programación didáctica?

Nochlin (2001, 21) en su célebre ensayo “¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?” afirma que en la historia del arte no ha habido mujeres artistas “equivalentes” a Picasso y Cezanne, aunque acto seguido se adentra en un largo y profundo análisis del

<sup>59</sup> De un gran elefante, o más bien de una elefanta, atrapada en una habitación en la que se sigue hablando amablemente de otra cosa, fingiendo no ver.

porqué de esta situación, considerando los obstáculos y las limitaciones que la mitad de la humanidad ha encontrado a lo largo de la historia y que les han impedido realizarse como artistas. Por otro lado, otras investigaciones de inspiración feminista (Lerner 2018 y 2019, Russ 2018) sostienen que hubo mujeres relevantes, pero que su historia no ha llegado hasta la actualidad o se ha contado de forma episódica, sin que se le otorgara el lugar y la importancia que merecen. De ahí la proliferación de interesantes estudios que se han dedicado a desempolvar la historia de las mujeres y que han dado lugar a numerosas publicaciones en las que se recopila la biografía de mujeres importantes en diferentes ámbitos (véase, por ejemplo, Beer 2016; Caso 2005; Femenias 2020; McCabe 2021; Obligado 2004, entre otras).

Podríamos afirmar que ambas posturas están en alguna medida en lo cierto. Son innegables los factores psicológicos, sociales e históricos que han tenido a las mujeres alejadas del mundo de la creación artística y cultural, impidiéndoles trabajar, crear, seguir una pasión que les hubiera permitido, en última instancia, enriquecer el mundo. Es indiscutible, además, que todavía hoy en día el saber y el conocimiento que se valoran en la sociedad occidental se basan en la producción cultural hegemónica masculina, porque son los hombres los que a lo largo de la historia han tenido el privilegio de poder hacer grandes contribuciones, y que esto genera un círculo vicioso a su favor. Sin embargo, no se puede ignorar que esta situación es también fruto de la ignorancia, accidental o intencionada, sobre las aportaciones de las mujeres por parte de quienes se encargaban y se encargan de relatar los acontecimientos: algunas mujeres afortunadamente pudieron desarrollar su talento y consiguieron ignorar en parte “las limitaciones patriarcales, los roles basados en los géneros y la constante avalancha de desaliento con la que se enfrentó cada mujer intelectualmente activa” (Lerner 2019, 259), pero su historia no se ha contado

como es debido, no se ha investigado, no ha trascendido y no es parte de nuestro patrimonio cultural.

Di Cristofaro Longo (2010, 20) distingue tres tipos de discriminación que han impedido a las mujeres tener un mayor protagonismo en la sociedad y, por ende, llegar a ser divulgadas en la cultura general. En primer lugar, encontramos el ‘impedimento’, es decir, que a las mujeres se les ha impedido el acceso a la formación, a la posibilidad de dedicarse profundamente a su trabajo, a las funciones públicas en todos los ámbitos de la cultura en general. En segundo lugar, estaríamos frente a la ‘ocultación’, el explícito encubrimiento de obras, hallazgos y todo tipo de creaciones realizadas por mujeres y hasta hoy desconocidas. Y finalmente, hablamos de ‘distorsión’ cuando, frente a la imposibilidad de ocultar las aportaciones femeninas, estas serían menospreciadas y su importancia reducida.

Teniendo en cuenta estos aspectos, en este capítulo revisaré los principales factores que han impedido a las mujeres alcanzar a lo largo de la historia una realización personal equiparable a la masculina, empezando por la educación y la formación, desde los primeros años de vida hasta los estudios universitarios. Hablaré a continuación de cómo la construcción del género ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de las identidades de hombres y mujeres, dificultando el éxito social de estas últimas. En la tercera parte se analizarán algunas de las estrategias de ocultación y distorsión de la producción artística y científica de las mujeres, con especial atención al papel de la historiografía de matriz androcéntrica.

Este análisis histórico resulta relevante al objeto de entender determinados aspectos relativos a las condiciones de vida de las mujeres a lo largo de los siglos pasados y también para poder contextualizar y reconstruir la historia de las mujeres famosas, para que esta no

se reduzca a celebrar el éxito de unas pocas como algo excepcional e irrepetible, ya que sus vidas fueron difíciles y su dificultad es parte de la historia (Lewis 2020, 3). Paradójicamente, todo lo que sabemos sobre los obstáculos que impidieron a las mujeres llegar a ser alguien en el ámbito de las artes y la ciencia, lo sabemos por medio de las que sí han conseguido ese objetivo. Son las mujeres ilustres, que trabajaron en diferentes ámbitos creativos y científicos, cuyo éxito no estuvo exento de adversidades, las que han podido relatar sus vivencias y hablar también por todas las que fueron disuadidas a abandonar sus pasiones y cuya memoria se ha perdido en el devenir de los siglos. Afortunadamente hay cada día más publicaciones que se dedican a sacar a la luz historias de mujeres olvidadas y a reinterpretar la historia de las disciplinas con una perspectiva de género.

Tengo que aclarar que las biografías y los estudios considerados para este texto pertenecen principalmente a mujeres blancas, heterosexuales, de cultura eurocéntrica y occidental, debido a la facilidad de tener acceso a ellas. Dada esta limitación, se considera como una visión parcial del argumento, que desde luego puede enriquecerse y mejorarse con aportaciones provenientes de estudios que tengan en cuenta una visión más interseccional.

## 4.2 La Infancia y la formación de las mujeres

Cuando se piensa en los grandes personajes reconocidos por la historia, se llega a menudo a la conclusión de que esas personas admirables nacieron con un extraordinario talento innato, que les permitió llegar a destacar en el ámbito elegido. Eran genios, poseían “un poder misterioso e intemporal que de alguna manera está incrustado en la persona del gran artista” (Nochlin 2001, 24). Afortunadamente, hace tiempo que la psicología ha demostrado que el desarrollo humano y, en particular, el desarrollo de los talentos es el resultado de un proceso muy complejo que depende de un cierto número de factores interdependientes. Nochlin (2001) recuerda que Piaget y otros expertos en epistemología genética han dejado claro que “en los niños pequeños el desarrollo de la razón y de la imaginación, la inteligencia —o por inferencia lo que escogemos llamar genio— es una actividad dinámica más que una esencia estática y la actividad de un sujeto en una situación dada” (p. 28). En otras palabras, las capacidades intelectuales se desarrollan progresivamente desde la primera infancia en relación con el ambiente que rodea al sujeto y, si bien pueden parecer innatas, estas son el resultado de un proceso complejo y activo. Por tanto, es necesario que los estudiosos abandonen la noción del genio individual como innato y como un factor primario para la creación de arte (Nochlin 2001, 28) ya que, como afirma Simone de Beauvoir (2017, 160), con un afortunado paralelismo a su afirmación más conocida: “no se nace genio: se llega a serlo, y la condición femenina ha hecho imposible hasta ahora este devenir...”.

Por eso, Brogi (2022) subraya la carga revolucionaria subyacente del título de una de las obras literarias más exitosas de los últimos años, que pone de manifiesto el genio femenino: “L’amica geniale” de Elena Ferrante:

L'espressione restituisce al linguaggio l'abitudine a declinare il concetto di genio anche al femminile, in un mondo in cui, come già avevano scritto Virginia Woolf, o Carla Lonzi, l'unica possibilità di intendere e riconoscere il genio, in quanto potenza creatrice, è stata solo maschile<sup>60</sup> (p. 50).

La idea de ese genio prevalentemente masculino hunde sus raíces, según la autora, en la negación y en el paralelo desprecio de la inteligencia femenina, no solo como consecuencia de una cultura machista sino como condición necesaria para su existencia y autorrepresentación. La capacidad creativa no es solo cuestión de talento, sino que “designa invece, in una sintesi efficace, tutto qual complesso di divieti e permessi (reali o immaginari) che consentono al singolo talento di esprimersi”<sup>61</sup> (Cutrufelli 2008, 83). López Fernández Cao (2021, 185), retomando las observaciones de Csikszentmihalyi, afirma que la educación segregada y los prejuicios patriarcales (interiorizados y externos) influyen de manera importante en el desarrollo de la creadora o del creador, sobre todo en los primeros años de vida, en los que se construye la personalidad. De igual forma, resultan de primaria importancia las figuras que acompañan, secundan y animan al talento y la inclinación del/de la futuro/a artista y aumentan su concepto de valía. Rogers (2001, citado en Cadoche y De Montarlot 2002, 33) resalta que:

Nuestra lectura de lo que piensan los demás, de lo que valoran, fomentan, quieren, detestan y defienden se interioriza y contribuye a tejer lo que deberíamos ser: interpretamos lo que queremos según criterios que no siempre nos pertenecen, una especie de lentes que filtrarían nuestra experiencia y nos alejarían astutamente un poco de nosotros mismos, de nuestra propia lectura.

<sup>60</sup> La expresión devuelve al lenguaje la costumbre de declinar el concepto de genio también en lo femenino, en un mundo en el que, como ya escribieron Virginia Woolf o Carla Lonzi, la única posibilidad de entender y reconocer el genio, como poder creativo, era sólo masculina.

<sup>61</sup> En cambio, designa, en una síntesis eficaz, todo ese complejo de prohibiciones y permisos (reales o imaginarios) que permiten que el talento individual se exprese.

El hecho de estar rodeado/a de personas que crean y refuerzan las inclinaciones personales, en la familia, en la escuela y en el grupo de pares, ayuda al desarrollo de las habilidades de todo tipo. Incluso el discurso que se produce alrededor de alguien tiene un papel importante en la generación de aptitudes particulares: “las personas convencidas verbalmente de tener las capacidades necesarias para dominar una determinada actividad son más propensas a hacer un esfuerzo y a sostenerlo que si dudan de sí mismas” (Schunk 1989, como se citó en Cadoche y De Montarlot 2021, 14).

Considerado el papel fundamental de crecer en un contexto estimulante y de estar en contacto con personas que acompañan al niño o la niña a través de un discurso que refuerce y valore sus talentos, no es de extrañar que una amplia proporción de quienes históricamente han sido consagrados/as como artistas eran a su vez hijos o hijas de artistas, sobre todo en las épocas en las que era normal para las personas formarse en el círculo familiar y seguir ejerciendo los oficios de sus ancestros (Nochlin 2001, 27). Sobre todo, en el caso del arte, “era frecuente que pintores y escultores pertenecieran a sagas familiares, largas genealogías de creadores que vivían del negocio familiar” (Caso 2005, 148) o tuvieran una conexión cercana y personal con una personalidad artística masculina más fuerte o dominante. Y esto era especialmente importante para las mujeres, teniendo en cuenta que un número importante de artistas a lo largo de la historia pudieron desarrollar su talento gracias a la suerte de haber nacido en el seno de una familia de artistas: “Marietta Robusti, hija de Tintoretto, Lavinia Fontana, Artemisia Gentileschi, Elizabeth Chéron, Mme. Vigée Lebrun y Angelica Kauffmann, todas, sin excepción, fueron hijas de artistas” (Nochlin 2001, 37). El papel de Orazio Gentileschi en la formación de su hija Artemisia es especialmente reconocido (Caso 2005, 266):

desde que tenía tan solo cuatro o cinco años, comenzó a frecuentar el taller de su padre y a aprender los rudimentos del arte, demostrando desde muy pronto una pasión y unas dotes de las que jamás llegaron a gozar ninguno de sus tres hermanos. [...] estaba dispuesto a hacer todo lo posible para que aquella niña extraordinaria desarrollase su talento.

El rol de Orazio fue fundamental para el desarrollo artístico de Artemisia, ya que él fue su primer y más querido maestro (De Diego 1987, 42). Igualmente, entre las razones del éxito de la compositora florentina Caccini, Beer (2016, 20) indica que fue fundamental para ella el haber nacido en el seno de una familia de artistas en la época de mayor esplendor del Renacimiento florentino, propiciado por la familia Medici. En el caso de la pintora Sofonisba Anguissola, el padre tuvo la idea de mandarla desde pequeña a la casa del artista Bernardino Ciampi, para que este le proporcionara una educación artística de calidad junto con su hermana, uno de los pocos casos en el que una mujer de la época puede salir de casa para recibir formación (De Diego 1987, 35). Un caso parecido lo encontramos en la biografía de la compositora Clara Shumann, hija de un profesor de canto y piano, que desde el nacimiento de su hija trabajó para transformarla en una *wunderkind*, una niña prodigio (McCabe 2021, 40). En el caso de la escultora Camille Claudel, cuando sus padres se dieron cuenta del talento de su hija, decidieron apostar por ella y se mudaron a París, donde ella podía recibir una formación adecuada (p. 65).

Para ser artista era importante trabajar con un maestro, normalmente hombre (y hemos visto que, en el caso de las mujeres, a menudo esto era posible sólo si el maestro era un familiar) pero también durante siglos había sido fundamental tener acceso a las clases con modelos al natural, cosa que estaba prohibida a las mujeres, ya que la idea de un cuerpo desnudo ante de los ojos de una mujer se consideraba un atentado contra el pudor

(Nochlin 2001 y De Diego 1987). La falta de acceso de las mujeres a los estudios donde se dibujaba con modelos en vivo significaba (Nochlin 2001, 30):

ser privado de la posibilidad de crear obras de arte importantes, a menos que fuese una dama ciertamente ingeniosa, o simplemente, como la mayoría de las mujeres aspirantes a ser pintoras finalmente hicieron, restringirse a géneros “menores” de retrato, de género, paisaje o naturaleza muerta. Es como si a un estudiante de medicina se le negara la oportunidad para diseccionar o, aun, auscultar un cuerpo humano desnudo.

A falta de poder acudir al taller de algún artista reconocido, no pocas fueron las mujeres autodidactas que a través de tratados de pintura intentaban suplir la ausencia de la enseñanza directa. Basándose en esos manuales, las mujeres aprendían a representar sobre todo flores, paisajes y bodegones, objetos que nunca comprenden la figura humana tanto por razones prácticas como por razones morales (De Diego 1987, 178).

Las figuras de referencia en las que inspirarse y apoyarse más allá del entorno más cercano son también fundamentales para el desarrollo de los talentos. Se trata de lo que François Ruph (1997, citado en Cadoche y De Montarlot 2021, 14) llama “experiencias vicarias”: el saber que ha habido otras personas semejantes a uno mismo o una misma que han triunfado en un determinado ámbito, aumenta la creencia en las propias capacidades de cada cual de tener éxito. Para una mujer el conocimiento de la historia de las mujeres que antes de ella han emprendido el camino del arte resulta fundamental. De hecho, según Russ (2018, 163):

Los modelos a seguir como guías para la acción y como indicadores de posibilidades son importantes para todos los artistas –para todas las personas, de hecho– pero para las mujeres aspirantes a ser artistas son el doble de valioso. Puesto que se enfrentan a

un continuo y masivo desaliento, las mujeres necesitan modelos a seguir [...] como garantía de que pueden crear arte sin ser inevitablemente de segunda categoría, sin volverse locas por ello y sin dejar de ser amadas.

Beer (2016) ilustra con precisión la repercusión de la ausencia de modelos a través de las palabras que Clara Shumann escribió en su diario: “I once believed I had creative talent but I have given up on that; a woman must not wish to compose. There never was one able to do it. Am I intended to be the one?”<sup>62</sup> (p. 236). La escasez de referentes históricos deja a las nuevas generaciones sin ejemplos que seguir, sin modelos en los que inspirarse y con la sensación de que todo está por hacer: “Cuando se entierra la memoria de nuestras predecesoras, se asume que no había ninguna y cada generación de mujeres cree enfrentarse a la carga de hacerlo todo por primera vez” (Russ 2018, 173). De esa forma parece que no existe un discurso, una tradición a la cual se pertenece, que sirva de referencia y de estímulo, ya que extirpando el espacio que las mujeres han ocupado en la historia se impide la posibilidad de crear una tradición y de establecer un diálogo entre generaciones (Birulés 1997, Brogi 2022). Sobra decir que la sensación de tener que hacerlo todo desde cero se traduce en una empresa capaz de desmotivar a la persona más audaz. La estudiosa Gerda Lerner (2018), después de haber observado los cambios en cuanto a conciencia en la vida de las jóvenes durante sus 25 años de enseñanza sobre la historia de la mujer, concluye que resulta indispensable y básica para lograr la emancipación de las mujeres, ya que estas necesitan modelos para inspirarse, para levantar su mirada e incluso cuando sus ambiciones chocan con lo predefinido, necesitan guías para “legitimar sus esfuerzos rebeldes” (Gilbert y Guban 1998, 64).

<sup>62</sup> Una vez creí que tenía talento creativo, pero he renunciado a ello; una mujer no debe desear componer. Nunca hubo una persona capaz de hacerlo. ¿Estoy destinada a ser yo?

Sin los factores propiciadores aquí recogidos, los talentos artísticos tienen muy pocas posibilidades de florecer y esta ha sido con toda probabilidad la suerte de muchas mujeres que no han encontrado en su historia personal o social las condiciones favorables para el desarrollo de sus cualidades artísticas. Esta situación se explica en parte por el hecho de que históricamente ha habido una “actitud disuasoria generalizada contra la educación femenina que aún hoy día prevalece” (Russ 2018, 44) y que ha impedido a las mujeres la posibilidad de entrar a formar parte del gran discurso del arte y de la cultura.

La dificultad de las mujeres para acceder a los espacios formativos es algo que se ha prolongado durante siglos, ya que la educación institucional de las mujeres de forma generalizada no se produce casi hasta nuestros días (Ballarín 2001, 26). Sin embargo, ha habido instituciones que siempre han estado pobladas por mujeres, como los conventos, donde muchas encontraron una forma de acceder a la educación que de otro modo les habría sido negada. Las familias más nobles ya desde la edad media financiaban conventos para que las hijas de la aristocracia tuvieran un lugar donde recibir una educación que, si bien seguía contemplando algunas labores domésticas como el bordar y tejer, ya se ampliaba a la lectura y la escritura (Lerner 2019, 52). El caso más llamativo es el de Hildegarda de Bingen, una mujer que, en el siglo XII, protegida por los muros de un convento, pudo dedicarse a la escritura y a la música hasta convertirse en unos de los personajes más sabios y productivos de la historia (Obligado 2004, 56).

Cuando la educación se institucionaliza y está disponible para un número mayor de personas, resulta ser igualmente inalcanzable para las mujeres. Según Lerner (2019, 40), las mujeres han sufrido una marginación educativa prácticamente universal en comparación con los hombres, tanto que históricamente se puede considerar la educación femenina un verdadero privilegio. Como cuenta la autora, hasta por lo menos el siglo XVI

la educación se desarrollaba en el ámbito familiar, era fuertemente utilitarista y estaba basada en la división sexual del trabajo. De acuerdo con dicha formación, las madres educaban a las hijas para que se desarrollaran en las tareas domésticas mientras los hombres aprendían con los padres la profesión de estos. En el momento en que se crearon las primeras instituciones educativas, estas fueron accesibles solo para los varones de las clases más pudientes, dejando a la mayoría de la población en el analfabetismo más completo. En el Renacimiento, el arte, en especial la pintura y la música, podía formar una parte importante de la educación de una mujer burguesa, pero el objetivo principal de tal formación era aumentar su atractivo, desarrollar competencias y actitudes que fueran útiles en la búsqueda de un marido adecuado o, a lo sumo, las consolaba y las entretenía, pero “no debían borrar de su mente el camino de la cocina” (De Diego 1987, 165).

En 1762 Rousseau (2011) escribía “Emilio o de la educación”, una obra que tuvo una enorme influencia en la forma de concebir la educación occidental, y en el capítulo V, dedicado a la educación de Sofía, venía a afirmar que era la razón la que dictaba la desigualdad y sujeción de las mujeres. Tanto Rousseau como algunos románticos se apoyaron en la “complementariedad de los sexos”, es decir, en la existencia de unos principios innatos y opuestos que caracterizarían “lo masculino” y “lo femenino”, para justificar las diferencias, aunque hay que señalar que en todos los casos se trata de complementariedades jerárquicamente dispuestas, que claramente favorecen a los varones (Ballarín 2001, 37). Es bien conocido cómo estos argumentos fueron fuertemente rebatidos por Mary Wollstonecraft (2005) en su histórica “Vindicación de los Derechos de la Mujer” de 1792, obra en la cual afirmaba que si existía una diferencia entre hombres y mujeres esta se debía a la escasa y mala educación que estas últimas recibían. El estado de ignorancia en el que las mujeres de su época estaban obligadas a vivir era, según la autora,

claramente provechoso para quien ostentaba el poder, ya que recibían de las mujeres una obediencia ciega: “los tiranos y sensualistas están en lo cierto cuando tratan de mantener a la mujer en la oscuridad, porque el primero solo quiere esclavos y el último un juguete” (p. 22).

Claramente, eran muchos los que veían en la educación de las mujeres una amenaza a sus propios privilegios, por ejemplo, como relata Ballarín (2001, 32), Sylvain Marechal, conocido revolucionario francés, formuló un proyecto de ley, en 1801, para prohibir aprender a leer a las mujeres. La importancia de este proyecto no es legal, pues nunca se tramitó, pero es significativo que se reeditara en 1841 y de nuevo en 1853. Este proyecto llegaba a decir: “la razón quiere que a las mujeres que se obstinen en escribir libros no se les permita tener hijos”.

Las consecuencias de estas creencias se concretaban en la prohibición de una educación de las mujeres que sobrepasara lo estricto necesario para ser una dama y esposa honrada. De hecho, las que se atrevían a buscar algo más tenían que sortear un sinfín de obstáculos. Por ejemplo, la extraordinaria matemática francesa Sophie Germain, nacida en 1776, tenía que estudiar de noche y a escondidas de sus padres para satisfacer su curiosidad acerca de las ciencias. Su sueño era poder entrar en la recién abierta Escuela Politécnica de París, pero siendo mujer le era vedado. Cuando supo que un alumno de dicha escuela, Antoine-August LeBlanc, la había abandonado, decidió suplantar su identidad para poder aprovechar las clases, aunque fueran a distancia, obteniendo resultados que sorprendieron enormemente a sus profesores (Rodríguez 2018, párr. 4). Escondida detrás de una identidad masculina, la matemática pudo mantener contacto epistolar con otros científicos de su época, como Carl Friedrich Gauss. A pesar de la falta de posibilidades y de apoyo, Sophie Germain, consagró su vida a los estudios y sus

aportaciones a la matemática y a la física fueron numerosas, baste con pensar que sus teorías acerca de la elasticidad de la materia contribuyeron a la construcción de la Torre Eiffel, la cual lleva grabado el nombre de 70 reconocidos científicos franceses, pero no el suyo (Galeano 2008, 191). Sophie es el ejemplo de una científica brillante que no pudo acceder a una educación matemática formal y, por tanto, a su pleno desarrollo intelectual, porque una jerarquía científica, totalmente masculina, la excluía (Moledo y Salvador 2017, citada en Prego 2018).

Sophie Germain no fue la única en tener que ocultarse detrás de una figura masculina para poder recibir formación o poder investigar. Prego (2018, párr. 6 y 7) cuenta cómo a finales del siglo XVII la botánica Jeanne Baret para poder participar con su amante y colaborador Philibert Commerson, botánico del Rey, en una larga expedición de tres años, tuvo que hacerlo disfrazada de hombre, ya que a las mujeres les estaba prohibido embarcarse en navíos de la Marine Royale. Un siglo después en España, Concepción Arenal también tuvo que recorrer al atuendo masculino para poder realizar su ansiado sueño de pisar las aulas de la facultad de derecho, como relata Ayala Aracil (s.f., citado por Prego 2018):

Evidentemente no cursó la carrera, ni hizo exámenes, ni alcanzó ningún título, pues en este momento histórico las aulas universitarias estaban reservadas exclusivamente para los varones, pero sin duda enriqueció y afianzó su interés por las cuestiones penales y jurídicas.

Años más tarde y en un contexto diferente, la malagueña Ana Carmona Ruiz tuvo que ocultar su semblante femenino para poder realizar su sueño de jugar al fútbol, actividad que en aquel momento estaba prohibida a las mujeres. Desgraciadamente este recurso no

fue suficiente y numerosos obstáculos jalonaron su carrera, como recoge Espartero (2017, párr. 2):

la mentalidad machista de la época, que no veía bien que una chica se pusiera pantalones y comenzara a sudar dándole patadas a un balón, no acertaba a imaginar que esa misma mujer se disfrazara de hombre, se cortara el pelo, disimulara su pecho y adoptara un pseudónimo para jugar en un equipo masculino de balompié.

A lo largo del siglo XIX se publican numerosos tratados sobre la necesidad de la educación para las mujeres, pero su contenido seguía centrándose en los valores tradicionales de convertirse principalmente en esposas y madres abnegadas (De Diego 1987, 139). Para que las mujeres pudieran acceder a estudios superiores habrá que esperar a finales del siglo XIX. Para 1890 algunas entre las más prestigiosas universidades de Estados Unidos —Cornell, Chicago, Berkeley y otras— empezaron a aceptar a mujeres entre el estudiantado, las cuales se mostraron interesadas sobre todo en las carreras científicas. Sin embargo, este incipiente proceso de apertura no estuvo exento de dificultades para ellas. Así, el profesor de medicina de la Universidad de Harvard Edward Clarke insistía en que las mujeres al emprender el estudio estaban yendo en detrimento de su salud reproductiva (Des Jardins 2010, 17-18).

Cuando en 1919 Walter Gropius fundó la mítica escuela de arte Bauhaus no sólo permitió la entrada a las mujeres, ya que no se establecieron límites de sexo o edad, sino que inauguró la misma escuela con un discurso sobre la igualdad de los sexos (McCabe 2021, 131). Sin embargo, en la primera convocatoria el número de mujeres deseosas de formación era superior al de los hombres y, frente a este hecho inesperado, el mismo fundador decidió desandar sus pasos y realizar un proceso de selección severo: “particularmente para el sexo femenino, cuyo número es excesivo” (Flórez 2017, 41-42).

Más adelante se decidió restringir el número y tipo de talleres de formación que las mujeres podían realizar, hasta que prácticamente el único al que podían acceder era el de tejido, considerado el único cónsono con el perfil de las mujeres, algo que les impedía completar el currículo necesario para acceder a la formación en arquitectura. En la época en la que la escuela se trasladó a Dresden y bajo la dirección de Mies van der Rohe, con la constitución de un departamento de arquitectura, se permitió el acceso a las mujeres que hubieran obtenido sobresaliente en el taller de tejido. Algunas alumnas graduadas fueron encargadas de la dirección de los talleres e incluso la diseñadora Lilly Reich fue nombrada directora de la Sección de Interiorismo del Departamento de Arquitectura y del Taller de Tejidos. Empero, con la llegada del nazismo, las mujeres fueron perdiendo las posibilidades formativas y laborales que habían ido ganando, tal como indica Flórez (2017, 46):

Las mujeres no solo tuvieron que ceder sus puestos laborales a los hombres desempleados, sino que, además, debieron afrontar la regresiva expectativa reclamada por el nazismo de cumplir los roles conservadores de madre y esposa, asociados ambos a la perpetuación de la raza aria.

El número de mujeres matriculadas fue decayendo drásticamente en la última fase de la escuela, que se había trasladado a Berlín, hasta su clausura en 1933. Hoy en día cuando se habla de la vanguardista aventura formativa que fue la Bauhaus no queda apenas memoria de las mujeres que la hicieron posible. La idea de Gropius de una *Bauhütte*, una visión de creación grupal fue secundada por las estudiantes, que rechazaban la idea de genio individualista, pero suscitó escepticismo en los hombres, que se dedicaron a sus proyectos y carreras personales (McCabe 2021, 132). El resultado es que Mies Van der Rohe, Kandinsky, Paul Klee tuvieron una trayectoria artística impresionante y pasaron a los

anales del arte como genios visionarios, pero mujeres como Lilly Reich, Gunta Stölzl o Lucia Moholy son unas desconocidas para la mayoría.

En Italia, en los siglos XVII y XVIII, de forma absolutamente anómala, algunas mujeres pudieron cursar estudios universitarios, como Elena Lucrezia Cornaro Piscopia, la primera mujer cuya titulación en Padua en 1678 está plenamente documentada. Nacida en Venecia en 1646 de una familia noble y culta, fue una mujer instruida, inteligente y con una cultura amplia en prácticamente todas las disciplinas relevantes de su época. Impulsada por su padre y sus maestros, pidió que se le concediera la posibilidad de realizar el examen para el doctorado en teología, pero su petición fue rechazada: “la condizione di donna fu però un ostacolo insormontabile. Il vescovo di Padova, cardinale Gregorio Barbarigo, che, in quanto tale, era anche Cancelliere dell’università, si oppose alla richiesta nella maniera più netta e non senza espressioni ironiche”<sup>63</sup>. El obispo de Padua, el cardenal Gregorio Barbarigo, que, como tal, era también canciller de la universidad, se opuso a la petición en los términos más claros y no sin expresiones irónicas (Bartolomei s. f.). La teología no podía ser una disciplina dominada por una mujer y eso que Elena Lucrezia Cornaro Piscopia hizo voto de castidad y entró en la orden de monjas benedictinas para evadir el matrimonio y poder dedicarse enteramente a los estudios. Con posterioridad se le reconoció la posibilidad de recibir el título en filosofía y fue reconocida como “magistra in philosophia tantum”, llegando a ser la primera mujer en alcanzar un título universitario, algo excepcional no solo para su época, sino para muchos siglos venideros.

El segundo caso histórico fue el de Laura Caterina Bassi, que se licenció y se convirtió en profesora de la Universidad de Bolonia en 1732. El Senado de Bolonia le

<sup>63</sup> Sin embargo, la condición de mujer fue un obstáculo insuperable.

concedió, además de la licenciatura en filosofía, una cátedra en la misma materia. Laura Bassi había estudiado en casa, ya que a las mujeres no les estaba permitido acudir al ateneo y, cuando llegó a ser docente, por las mismas razones, no podía dar clase públicamente. Una vez casada consiguió montar un laboratorio en su vivienda con la ayuda de su marido, con el que compartía el interés por los estudios newtonianos (Cavazza 2015, 30-31).

Más de un siglo después, en 1877, el Instituto de Estudios Superiores, Prácticos y Avanzados de la Universidad de Florencia, concedió su primer título universitario a una mujer, Ernestina Puritz Manasse, más conocida con el apellido de casada Paper, una joven judía originaria de Odessa. El título de Ernestina Paper no fue solo el primero otorgado por la universidad de Florencia a una mujer sino el primero concedido a una mujer en el estado italiano posterior a la Unidad (Soldani 2010, 9). Al año siguiente a su graduación, Ernestina Paper abrió un ambulatorio para enfermedades de las mujeres y la infancia, la única rama de la medicina a la que una mujer podía dedicarse sin problemas y allí trabajó de forma privada y a menudo gratuita (Govoni 2016).

La escolarización masiva de las mujeres es un fenómeno reciente, porque hasta los años 60 del siglo pasado para las familias en Italia no era importante que las mujeres recibieran una formación de amplio recorrido. Eran suficientes algunas nociones básicas para desenvolver mejor el trabajo doméstico. Desde la institución de la escuela obligatoria hasta los 14 años, en 1962, la presencia en las instituciones escolares no ha parado de crecer en conformidad con los cambios sociales que favorecen la adquisición de cada vez más derechos (Ulivieri 2007, 14-15).

La formación es, sin duda, algo fundamental para el desempeño de un oficio o una profesión y, tal vez por la forma que se ha venido impartiendo a lo largo de la historia, a las mujeres siempre les ha tocado sortear obstáculos y superar trabas para alcanzarla. No es

de extrañar que, frente a unas posibilidades formativas tan discriminatorias para las mujeres, durante siglos hayan sido poquísimas aquellas que decidieran dedicarse al arte o a la ciencia. De hecho, es sorprendente que, considerada la enorme desventaja con que las mujeres han tenido que contar, resulta sorprendente que incluso alguna de ellas consiguiera un logro, por muy nimio que fuera (Nochlin 2001, 21). Para terminar, parece especialmente interesante la reflexión de Piusi (1989) cuando dice que a pesar del amor de las mujeres hacía la vida de la mente, no ha habido, a lo largo de los siglos, un recorrido que les permita reconocerse desde el cual construir y avanzar. En definitiva, para ella, “la cultura e la scuola, ammettendoci nel loro mondo, ci hanno educate a negare il nostro valore e quello del nostro sesso”<sup>64</sup> (p. 9).

### 4.3 La influencia de los roles de género

Los valores que conforman el “ser una mujer” son a menudo difícilmente perceptibles, ya que impregnan nuestras vidas de una forma tan profunda que se convierten en invisibles. Sin embargo, desde finales del siglo XIX, no son pocos los textos de estudiosas y teóricas feministas que han intentado describir los límites del modelo femenino dominante y sus características, que generan una presión homogeneizadora y conformista que impide o frena la consecución de espacios de legitimación. Meruane (2018, 36) recuerda que las expectativas típicas que una mujer debería cultivar hacia la vida están muy bien retratadas en “Casa de muñecas” de Ibsen (2005), escrito en 1879, donde Nora, la protagonista, es descrita como una mujer cuyo único sueño es tener una casa, un marido y descendencia, que sacrifica su independencia y cree ciegamente en la unión marital basada en el amor incondicional. La casa de juguete empieza a

<sup>64</sup> La cultura y la escuela, al admitirnos en su mundo, nos han educado para negar nuestro valor y el de nuestro género.

resquebrajarse debido a una serie de problemas personales y Nora acaba descubriendo que debajo de los escombros lo único que queda es su condición de mujer que sirve al marido y a su prole y a la que ahora le falta también la seguridad y el cariño que le correspondía. En “Casa de muñecas”, obra de dramaturgia feminista, quizás incluso a pesar de su autor, se dibujan y desdibujan en la figura de Nora los ideales femeninos que triunfaban en la época y que seguirían triunfando en los años venideros.

En 1931 llamada a dar un discurso a una asamblea de mujeres trabajadoras, Virginia Woolf (2012), empieza haciendo referencia a un ser que se interponía entre ella y la página a la hora de escribir: El Ángel del Hogar un ser que es descrito como (p. 192):

Era intensamente comprensiva. Era inmensamente encantadora. Era de una generosidad asombrosa. Se destacaba en el difícil arte de la vida familiar. Se sacrificaba día tras día. Si había pollo para cenar, ella comía el ala; si había una corriente de aire, se sentaba allí por donde pasaba; en suma, era tan compuesta que jamás tenía un pensamiento o un deseo propios; en cambio, siempre prefería simpatizar con los pensamientos y los deseos ajenos. Sobre todo —no necesito decirlo—, era pura.

El ángel es un ser abnegado, enjaulado en la casa al servicio de los demás, convierte a las mujeres en sombra del marido y de los hijos e hijas, que las devalúa y las condena a vivir por y para los demás. La autora, entonces, decide matarlo porque “de no haberla matado, ella me habría matado a mí” (Woolf 2012, 193), habría contaminado su juicio, su forma de escribir convirtiéndolo en algo cuyo objetivo era agradar y complacer. Pero la empresa de acabar con el ángel no resulta fácil, ya que tratándose de un ideal y no de algo tangible, resulta más escurridizo e imprevisible. Finalmente, matado el ángel, la autora se pregunta ¿Qué es una mujer?

En esa misma pregunta está basado el ensayo que quizás mejor ha dinamitado el concepto de feminidad como impuesto: “El segundo sexo”, escrito por Simone de Beauvoir en 1949. En este celeberrimo ensayo la autora revela cómo la feminidad ha sido un destino impuesto a las mujeres como una realidad natural y que, en cambio, es el fruto de un fuerte condicionamiento social. La mujer es la alteridad del hombre, es el segundo sexo, y esa posición subalterna afecta a todas las facetas de su vida, sobre todo en términos de libertad.

El sentimiento de insatisfacción que parece acompañar a las mujeres que acogen pasivamente los valores establecidos para ellas es también definido por Betty Friedan (2016) “el malestar que no tiene nombre”, común entre las mujeres burguesas americanas en la época posterior a la segunda guerra mundial, que habían crecido asumiendo la posibilidad de encontrar plena satisfacción exclusivamente en el desarrollo de su vida privada, en la crianza, en el matrimonio y en el cuidado de su aspecto. Si bien la sociedad se ocupaba de reforzar constantemente el mensaje de que era el hombre el que conquistaba el mundo en el exterior y que el papel de las mujeres era esencialmente explotar su “mística de la feminidad” en el interior de las paredes domésticas, muy pronto el sentido de aislamiento y vacío existencial empezó a afectar a las vidas de estas mujeres, dejándolas en un estado de neurosis al cual no encontraba explicación el sistema de valores dominante de la época. Friedan deconstruye la figura del “ángel del hogar” que intentaba imponerse como modelo ideal de mujer (Friedan 2016, 90):

La nueva mística convierte a las madres –amas de casa, que nunca tuvieron ocasión de ser otra cosa– en referente para todas las mujeres; presupone que la historia ha alcanzado una cúspide final y gloriosa aquí y ahora en lo que se refiere a las mujeres. Por debajo de tan sofisticadas trampas, sencillamente convierte algunos

aspectos concretos, delimitados y domésticos de la existencia femenina –tal como la vivían las mujeres cuyas vidas estaban limitadas, por necesidad, a cocinar, limpiar, lavar y parir– en una religión, un modelo de vida que han de seguir todas las mujeres, pues de lo contrario niegan su feminidad.

En varios momentos de la historia, las mujeres han expresado su insatisfacción acerca del papel limitado y coercitivo que la sociedad les otorgaba, porque se veían privadas de toda posibilidad de manifestar sus deseos, pasiones y talentos, con una consecuente carga de frustración e infelicidad.

Como hemos visto anteriormente, cuando se piensa en los grandes personajes reconocidos por la historia, se llega a menudo a la conclusión de que esas personas admirables nacieron con un extraordinario talento innato que les permitió llegar a destacar en el ámbito elegido. Eran genios, poseían “un poder misterioso e intemporal que de alguna manera está incrustado en la persona del gran artista” (Nochlin 2001). Sin embargo, uno de los elementos clave para el éxito es, sin duda, la disponibilidad de tiempo para dedicarse a las actividades creativas o intelectuales y ese tiempo se conquista a través de la posibilidad de dejar de lado toda una serie de actividades relacionadas fundamentalmente con el cuidado y la reproducción, como expone Freixas (2015, 131):

como cualquier proyecto de altos vuelos, la creación artística requiere dedicación absoluta. [...] una disponibilidad total, que implicará tensiones, desfallecimientos, obsesión... Una vida, en fin, muy difícil, si no se tiene al lado a una persona que sostenga emocionalmente al artista y le resuelva la vida cotidiana.

En este aspecto la diferencia de género es un factor fundamental, porque históricamente todo el trabajo de cuidado que permite el sostenimiento de la vida y, en el caso de un hombre artista o intelectual, el acceso a la libertad total de dedicarse a la

creación ha recaído en los hombros de las mujeres, de manera sutil y silenciosa. La creación está asociada a la libertad, a la soledad, es necesario alejarse de los problemas materiales para poder llegar al mundo de las ideas; en ese proceso, la mujer es más a menudo musa y protectora del artista, la que lo tiene alejado “de los gritos de la calle y de los niños, para que nada molestara al creador, para que nada le apartara de su tarea” (De Diego 1987, 17).

Por ejemplo, el padre de la economía moderna Adam Smith, a la hora de describir las dinámicas que permitían el movimiento del mercado, olvidaba considerar que para que los hombres pudiesen simplemente dedicarse a cualquier negocio “tiene que existir todo un entramado de cuidado tejido principalmente por mujeres para que el hombre pueda ser ‘el que cuenta’” (Marçal 2016, 21). El mismo Adam Smith, aunque nunca se casó, vivió toda la vida con su madre, que lo siguió en sus traslados y dedicó su vida a cuidar de él y a permitirle que fuera la persona importante que acabó siendo. Incluso podemos afirmar que para que existiera una de las disciplinas que revolucionarían la sociedad contemporánea, el psicoanálisis, y para que su celeberrimo fundador, Sigmund Freud, tuviera una carrera larga y prolífica, habría que contar con su esposa, Martha, para la administración de la casa y hasta para sus cuidados más personales: “ella le preparaba la ropa a Freud, escogía sus pañuelos y hasta le ponía pasta en el cepillo de dientes” (Mason 2014, 51).

En su libro dedicado a investigar los rituales cotidianos de los grandes artistas de la historia, Manson (2014) analiza las costumbres de ciento sesenta y un personajes, de los cuales sólo veintisiete eran mujeres, menos del diecisiete por ciento. Este inconsciente desequilibrio de género le pareció tan falta de imaginación que decidió publicar otro libro totalmente dedicado a figuras femeninas (Manson 2020). El autor afirma que no se trata solo de números, se trata de hacer evidente que, en la forma de vivir y crear

cotidianamente, no es lo mismo ser un artista que ser *una* artista. Él mismo se dio cuenta de que a menudo en las biografías de hombres ilustres se entrevé una vida a veces irreal, sin ningún atisbo de actividades privadas o domésticas, de preocupaciones comunes y prosaicas, como preparar la comida o pasar tiempo con las personas queridas. En cambio, la falta de tiempo y la escasa o nula disponibilidad económica han obligado a las mujeres a vincularse a hombres y resignarse a desempeñar su papel tradicional de esposa y madre y, como consecuencia, a frenar, cuando no directamente a abandonar, sus ambiciones artísticas (Mason 2020, 8).

Es el caso de la compositora y escritora Alma Mahler Schindler, casada con el también compositor Gustav Mahler, el cual seguía diariamente una estricta rutina de trabajo descrita por Mason (2014, 55):

se despertaba entre las seis y las seis y media de la mañana, y de inmediato llamaba a la cocinera para que le preparara el desayuno: café recién molido, leche, pan dietético, mantequilla y mermelada, que la cocinera llevaba hasta la cabaña de piedra en el bosque donde Gustav Mahler componía. No soportaba ver ni hablar con nadie antes de ponerse a trabajar por la mañana, de modo que la cocinera tenía que tomar un sendero empinado y resbaloso para llegar a la cabaña, a fin de no correr el riesgo de toparse con él.

Por su parte, Alma se convertía en la guardiana del sagrado silencio necesario para la producción artística de su marido: “Alma se ocupaba de que ningún sonido llegara hasta la cabaña durante las horas de trabajo. Se abstenía de tocar el piano, y prometía a los vecinos entradas para la ópera si mantenían encerrados a sus perros” (Mason 2014, 55). Con todo, el papel de esposa devota no fue pasivamente aceptado por Alma, que tuvo que abandonar su prometedora carrera de compositora a petición de su marido, que sostenía

que era suficiente un solo genio en la familia. Sus disputas internas, previsiblemente ignoradas por el marido, la mantenían en un estado de agitación: “¡Hay tal conflicto en mi interior! ¡Y unas ansias agónicas de que alguien piense EN MÍ, que me ayude a encontrarme A MÍ! ¡Me he reducido al nivel de un ama de casa!” (Mason 2014, 56).

Suerte parecida a la de Alma Mahler fue la de otra compositora Clara Shumann, esposa de Robert Shumann, quien, cuando contrajo matrimonio con el músico era más famosa que él, pero que vio cómo las presiones de la vida doméstica empezaron a obstaculizar su vida creativa (McCabe 2021, 42-43). Pese a que, durante su noviazgo, Robert le aseguró que ella nunca tendría que sacrificar su carrera, mucho más prometedora que la suya, por él y que él, siendo un artista, entendería perfectamente sus necesidades, su concepción de la inferioridad de la mujer y la realidad de la vida marital hicieron insostenibles sus promesas (Beer 2016, 226). La misma Clara cuenta como para su marido era primordial poder ejercitarse en el silencio más completo y que esto implicaba que ella no podía tocar el piano y, por consiguiente, progresar en su carrera: “Succede sempre quando Robert sta componendo. In tutta la giornata non c’è nemmeno una misera ora per me!”<sup>65</sup> (Mason 2020, 206). El único momento en que Clara podía dedicarse a sus estudios era de 18 a 20, cuando su marido se iba a tomar una cerveza a la taberna del barrio para descansar. No es de extrañar que entre los dos fuera finalmente Robert el que pasará a la historia como un gran compositor mientras que Clara suele ser recordada como “la mujer de Robert Shumann”. Como bien observó el filósofo británico John Stuart Mill (citado por De Diego 1987, 65):

una mujer ilustre observa en un libro, que algún día se publicará, que todo cuanto hace la mujer lo hace a ratos perdidos. ¿Es, pues, de extrañar que no llegue más a la

<sup>65</sup> Siempre ocurre cuando Robert está componiendo. ¡En todo el día no hay ni una sola hora miserable para mí!

perfección en las materias que reclaman atención constante, y que se han de tomar como fin principal de la vida?

"My God, who wouldn't want a wife?"<sup>66</sup> se preguntaba retóricamente Judy Brady (1971) tras repasar meticulosamente la larga lista de todo lo que una mujer está llamada a hacer por el bienestar material, físico y psicológico de su marido y sus hijas e hijos. Su objetivo es llamar a la reflexión sobre la absurda cantidad de tareas que la sociedad asigna automáticamente al género femenino, hasta el punto de que, si hubiera un hombre detrás de cada mujer brillante, tendríamos el mismo número de hombres y mujeres con grandes logros en la historia (Lerner 2019, 34). Y de hecho, es tan fuerte la asociación entre el matrimonio, la entrega total de la esposa a su marido y la consiguiente imposibilidad de desarrollar una carrera artística, que es comprensible que la pintora Lavinia Fontana, ya en el siglo XVI, intentara retrasar su matrimonio todo lo posible hasta encontrar un hombre que comprendiera la importancia de la pintura en su vida y le permitiera seguir dedicándose a ella (De Diego 1987, 37) y que otra gran pintora de la época, Elisabetta Sirani, consiguió no casarse nunca y se dedicó a la pintura y a la enseñanza, actividades con las que contribuyó al mantenimiento de su familia (De Diego 1987, 39). Del mismo modo, la pintora Rosa Bonheur nunca quiso casarse por miedo a perder su independencia: "demasiadas jóvenes, decía, se dejan llevar al altar como corderos de sacrificio" (Nochlin 2014, 41). La importancia de contar con el sustento práctico y moral de una mujer también se pone de manifiesto en las parejas de mujeres artistas como Yourcenar, Mistral o Stein, que eligieron a otras mujeres, no solo como musas sino como asistentes o secretarias (Meruane 2018, 63).

<sup>66</sup> Dios mío, ¿quién no querría una esposa?

La falta de tiempo y de dinero han representado, según Russ (2018, 36), unos frenos realmente potentes a la posibilidad de las mujeres de hacer arte y es a estas mismas necesidades a las que se refiere Virginia Woolf (2008) cuando habla de “un cuarto propio y dinero” (p.6) como a lo mínimo que necesita una mujer para crear, ya que la pobreza de medios, que se traduce en pobreza de tiempo, es, según la autora, uno de los principales obstáculos para la creación femenina. El ‘cuarto’ es el espacio personal donde las mujeres pueden estar a solas, tranquilas, las cuatro paredes dentro de las cuales encontrar la concentración para dedicarse a lo que ellas quieran, y luego, por supuesto, el dinero, necesario para subsistir, para comprar la independencia, que pasa por no tener que casarse forzosamente con un hombre o poder liberarse del cargo de tareas indeseadas. Brogi (2022) recuerda cómo la importancia de un espacio exclusivo es el protagonista de un cuento de Alice Munro titulado “La oficina”, en el que la protagonista se da cuenta de que la solución al problema de su afirmación como escritora pasa por tener un estudio en el cual escribir: “Dovrei avere uno studio” l’io narrante prende voce e identità assumendo che per essere considerata un’autrice scrivere non basta. Affinché gli altri riconoscano che il tuo lavoro esiste devi occupare uno spazio possibilmente esterno alla sfera domestica”<sup>67</sup> (p. 6).

A propósito del famoso “cuarto propio” de Virginia Woolf, hay que hacer un inciso: sí, por un lado, es símbolo de la independencia femenina; por otro, lo es también del privilegio de unas pocas, porque es bien sabido que, por muy bohemia que fuera la vida de la famosa escritora inglesa en Bloomsbury, ella y su familia nunca renunciaron al servicio doméstico. Light (2009) considera que cuando se habla de las mujeres de

<sup>67</sup> Debería tener un estudio" el yo narrador adquiere voz e identidad al asumir que para ser considerado autor no basta con escribir. Para que los demás reconozcan que tu trabajo existe, debes ocupar un espacio posiblemente fuera del ámbito doméstico

Bloomsbury se llega a tener una visión idealizada de ellas, son mujeres rompedoras y creativas, de nuevo genios solitarios, pero detrás de su libertad para crear había mucho trabajo en la sombra, también este realizado por mujeres: “without all the domestic care and hard work which servants provided there would have been no art, no writing, no ‘Bloomsbury’”<sup>68</sup> (p. 11). Si un hombre artista, aún con poco dinero, siempre podía contar con la ayuda de su esposa, que por mandato de género no podía prácticamente nunca sustraerse a su cuidado, la única esperanza de una mujer de disponer de tiempo libre, ayer e incluso hoy, era emplear a mujeres más pobres para que se encargaran de las labores domésticas. Quizás el discurso feminista de Virginia Woolf puede quedar puesto en entredicho si se considera cómo la vida de las personas que trabajan a su servicio ha sido obviada en sus discursos acerca de la independencia de las mujeres. Pero hay que tener en cuenta que la falta de conciencia social estaba profundamente arraigada en la Inglaterra de entreguerras, en la que este tipo de esnobismo era muy común entre los contemporáneos de la escritora (Light 2009, 12).

Sin duda, la situación de privilegio disfrutada por Virginia Woolf resulta común entre las mujeres que llegaron a distinguirse en algún ámbito del conocimiento, por lo menos hasta el siglo XX, porque era impensable, como hemos comprobado hasta ahora, que una mujer que no tuviera una situación acomodada pudiera dedicarse a algo que fuera más allá de un trabajo estrictamente ligado a la supervivencia. En las biografías de mujeres de vez en cuando se hace referencia a la presencia oculta de personas que prestaban servicio doméstico, como en el caso de Clara Schumann. Ella, para poder seguir realizando conciertos, necesarios también para el sustento económico de la familia, contaba con ‘el muy privilegiado apoyo de una criada adicional y una nodriza’ (McCabe 2021, 43), sin las

<sup>68</sup> Sin los cuidados domésticos y el duro trabajo de los y las sirvientes no habría habido arte, ni escritura, ni "Bloomsbury".

cuales hubiera sido imposible el hecho ya bastante inusual para la época de que una mujer con una descendencia de ocho, entre hijas e hijos, tuviera, además, una carrera profesional. Su marido, el hombre que será recordado por la historia, no solo no representaba ningún apoyo práctico para la carrera de su mujer, sino que durante sus ausencias le solía mandar cartas que le generaban una profunda culpabilidad por estar lejos de sus hijas e hijos (McCabe 2021, 44).

Además de la falta de condiciones materiales necesarias para crear, es interesante ver cómo, en diversos momentos de la historia la sociedad ha exigido a las mujeres, con mensajes más o menos sutiles, que se subordinan a las necesidades de otros, poniendo las propias en segundo plano. Está socialmente asumido que el paso siguiente al matrimonio para las mujeres, o quizás el objetivo principal de todo ser de sexo femenino, es el de la maternidad y no faltan a lo largo de la historia mensajes y discursos misóginos que reiteradamente recuerdan que este era el único destino válido para las mujeres.

El famoso médico español Gustavo Marañón, en uno de sus más conocidos ensayos médicos, ponía negro sobre blanco cuáles eran las expectativas hacía las mujeres de la época (Marañón y Pérez de Ayala 1926, 82-84):

Por lo tanto, para nosotros es indudable que la mujer debe ser madre, ante todo, con olvido de todo lo demás si fuera preciso; y ello, por inexcusable obligación de su sexo; como el hombre debe aplicar su energía al trabajo creador por la misma ley inexcusable de su sexualidad varonil. Oigamos otra vez la voz de Dios, insistente y eterna: Tú mujer parirás; tu hombre trabajarás.

La tajante afirmación “madre ante todo” dice claramente que las mujeres, aun teniendo un firme compromiso con su arte, tienen que dejar de lado su carrera en aras del amor y la maternidad, una idea restrictiva y retrógrada que se sigue inculcando todavía en

la actualidad. Sobra decir que las que se resistían e intentaban mantener a flote diferentes aspectos de su vida, lo hacían con mucho sacrificio. La poeta Sylvia Plath ha hecho numerosas referencias a la dificultad de conciliar la vida entre la creatividad y las obligaciones cotidianas, sobre todo en lo que respecta a la maternidad. En una página de su diario cuenta cómo sólo podía dedicarse a la escritura antes de que su hija y su hijo se despertaran y después de haber terminado las tareas del hogar: “Terminar pronto con el desayuno y la limpieza (hacer la cama y fregar, quitar el polvo o lo que sea) a las ocho y media [...]. Estar ya escribiendo antes de las 9” (Mason 2014, 121). Sobrecargada de angustias personales, debidas en parte a las infidelidades y demás problemas conyugales, Sylvia se suicidó en 1963 con 31 años. Su marido Ted Hughes fue un poeta talentoso y ambicioso a la par que ella, pero que, sin tener que estar obsesionado por el peso y las preocupaciones del cuidado familiar, tuvo una carrera sin obstáculos.

Respecto a la difícil conciliación entre maternidad y vida creativa, la escritora italiana Natalia Ginsburg es categórica: “Non riuscivo a capire come si facesse a scrivere avendo dei figli”<sup>69</sup> (Mason 2020, 272), escribió refiriéndose a la época de su vida en la que siguió a su marido, el periodista y activista Leone Ginsburg, confinado en un pueblo perdido del centro de Italia. Consiguió encontrar el tiempo para trabajar en su novela solo cuando contrató a una joven del pueblo que se encargaba de su hija y sus hijos algunas horas por la tarde, pero en ningún momento fue una opción para ella compartir el peso de la crianza con su marido.

La sobrecarga de la maternidad fue crítica también para la escritora Doris Lessing, que casada y con un hijo y una hija, se dio cuenta pronto de que la vida de esposa y madre la hacía profundamente infeliz, ya que la alejaba de la escritura. Con mucho dolor decidió

<sup>69</sup> No podía entender cómo se podía escribir teniendo hijos

abandonar el hogar y la prole, para poder seguir con su pasión literaria, en ausencia de la cual, afirma, habría llegado a ser una alcohólica o una loca: “Nessuno può scrivere con un bambino intorno” dijo una vez. “Non va bene. Ti fa arrabbiare”<sup>70</sup> (Manson 2020, 280). Reflexionando sobre la dificultad de armonizar las diferentes facetas de la vida, Susan Sontag afirmaba que a menudo acabamos teniendo que elegir entre “la obra” o “la vida” (p. 118) y Lessing ha encarnado esta dicotomía, eligiendo de una forma rompedora “la obra”, consciente de no poder acallar esa parte de su existencia, que resultaba ser más fuerte que los condicionamientos sociales a los que estaba sometida. Su decisión le fue reprochada en todas las ocasiones posibles debido al doble rasero que caracteriza el tratamiento dispensado a los actos de mujeres y hombres, y que hace que las primeras sean duramente criticadas si deciden abandonar el rol maternal mientras que poco o nada se refiere de hombres que emprendieron el mismo camino, como es el caso de Rilke, Neruda o Sábato, solo por citar algunos (Meruane 2018, 63).

Incluso Marie Curie, que representaba con su marido un ejemplo de pareja igualitaria por excelencia, por lo menos en el ámbito común de la ciencia, luchaba por encontrar el equilibrio entre su investigación, su trabajo de docente y las tareas domésticas. Era ella quien se ocupaba mayormente de sus hijas y llegó a admitir privadamente su frustración, afirmando que las responsabilidades de la maternidad la alejaban del trabajo que amaba (Des Jardins 2010, 31). Si “el cuarto propio” se encuentra en una casa compartida con hijas e hijos, escribir se hace más difícil ya que estos últimos no respetan las puertas cerradas ni, en general, los límites (Meruane 2018, 49) y, visto lo visto, quizás no fuese casualidad que escritoras como George Eliot o las hermanas Brontë no fuesen

<sup>70</sup> Nadie puede escribir con un niño cerca. Eso no es bueno. Te hace enfadar.

madres, consiguiendo escapar del pesado mandato de género para poder dedicar su vida a la creación artística (Russ 2018, 40).

Como se deduce de muchas de las bibliografías citadas, en la vida de las artistas a menudo ha faltado la compañía de una pareja que las valorara, las apoyara en sus proyectos y compartiera con ellas el cargo de la vida doméstica. El vínculo afectivo y el apoyo de un igual son elementos fundamentales para la autoestima del creador o creadora y, por consiguiente, en la consecución y confianza en el proyecto artístico (López Fernández Cao 2021, 191). Existen, sin embargo, excepciones que demuestran el efecto positivo que tiene el apoyo de un cónyuge en la vida de una mujer que quiera dedicar su vida a alguna disciplina. Beer (2016) cuenta que en la época en que vivió la compositora Francesca Caccini, entre el siglo XVI y el XVII, casarse significaba automáticamente el abandono de la carrera artística para una mujer. Sin embargo, esto no le pasó a la compositora florentina cuando se casó con Giovanni Signorini, como relata Beer (2016, 39):

It did not appear to trouble him that his wife's career was far more successful and lucrative than his own and, indeed, he acknowledged in his will the huge imbalance in their respective financial contributions, a document that expresses only goodwill towards Francesca<sup>71</sup>.

Respaldada por su marido, Francesca Caccini nunca dejó de componer para la corte de los Medici y llegó a ser muy respetada y admirada. Asimismo, es ampliamente reconocido el papel de Luigi Strada como sostenedor de la carrera de su mujer, Alfonsina Strada, la primera mujer que participó en la competición ciclista *Il giro d'Italia*. Para

<sup>71</sup> No parecía preocuparle que la carrera de su esposa fuera mucho más exitosa y lucrativa que la suya y, de hecho, reconoció en su testamento el enorme desequilibrio en sus respectivas contribuciones financieras, un documento que sólo expresa buena voluntad hacia Francesca.

celebrar su unión y su nueva vida en la ciudad de Milán, Luigi le regaló una bici de carrera, la mejor que la ciclista había poseído hasta ese momento y que le permitió entrenarse para enfrentarse a la histórica carrera (Baldelli 2021, 82).

Ser una persona creativa quiere decir también vivir una vida inspiradora, llena de experiencias que alimenten la imaginación. “È dovere dell’artista provare tutto”<sup>72</sup> (Manson 2020, 247), afirmaba la pintora Tamara De Lempicka, la cual, sin embargo, se encontró viviendo en primera persona los numerosos impedimentos que se interponen entre una mujer, madre y esposa, con el deseo de sumergirse en la vida nocturna de París, llena de atractivo y fuente de sugestión de tantos artistas a lo largo de la historia. La participación en la vida artística, la libertad de movimiento o las relaciones humanas son algo muy propio de la vida creativa y que siempre ha resultado más complicado para las mujeres y es quizás por eso que desde la Edad Media, la principal actividad creativa femenina se ha desarrollado en los claustros, una alternativa al mundo mundano que implicaba “si no una mayor libertad, una formación más completa y un mayor desarrollo de capacidad intelectuales” (De Diego 1987: 47). La vida monacal era sinónimo de protección en un mundo hostil para las mujeres que no quisieran seguir el camino femenino de casarse y tener una familia. A menudo la elección de entrar en un convento no era personal, los progenitores decidían el futuro de sus hijas, en función de la condición económica y el número de descendientes (Caso 2005, 28). Hemos visto anteriormente que la elección de la vida monástica permitía a las mujeres recibir una educación que de otra manera no les habría correspondido, porque antes de la creación de las universidades, eran los monasterios los lugares de preservación del conocimiento y del patrimonio cultural. Pese a la vida reclusa, allí las mujeres llegaban a alcanzar un grado de libertad impensable para

<sup>72</sup> El artista tiene el deber de probarlo todo.

una mujer casada. Un ejemplo que realmente da idea de cómo las capacidades femeninas podían llegar a florecer en los ambientes privilegiados de los conventos es el de Hildegarda de Bingen, acerca de la cual Obligado (2004, 58) nos dice:

su situación de monja le impedía tener que parir hijos hasta reventar, y no tenía problemas de manutención, como hubiera sido su inevitable destino en el hipotético caso de quedarse soltera. Elige, pues, uno de los únicos modelos femeninos que le permite viajar, ser una creadora, una sabia.

Gracias a esta independencia impensable para una mujer del siglo XI, Hildegarda se convierte en precursora del pensamiento renacentista, dedicándose a la literatura, a la música, a las ciencias y a la medicina, anticipando incluso algunas de las ideas del mismísimo Leonardo da Vinci (Obligado 2004, 57). No es de extrañar que durante siglos el camino del convento fuera elegido por las mujeres como refugio y alternativa a una vida cuyos hitos eran dictados desde el nacimiento y que poco favorecían la creatividad y el desarrollo del intelecto femenino.

Finalmente, debemos considerar que las mujeres viven, y han vivido desde siempre, en una cultura profundamente patriarcal que las expone a la constante amenaza de abusos y violencias y que eso ha representado un obstáculo concreto y constante al deseo de las mujeres de ir más allá de los límites establecidos. Es difícil encontrar datos e historias que hablen de ello, probablemente porque cierta dosis de violencia se vivía de forma casi natural e ineludible en los siglos pasados y también porque el peso de semejante situación invalida a las víctimas de tal forma que difícilmente llegarían a contarlo públicamente.

Un caso que sí ha pasado a la historia es el de la pintora Artemisia Gentileschi, que fue víctima de violación por parte de un amigo de su padre, Agostino Tassi, que le daba

clases de pintura (Caso 2010, 267). Resulta llamativo que una de las pocas mujeres a la que se le concedió acceder a recibir una formación, fuera víctima de su maestro y este episodio, que afortunadamente trascendió a la historia debido al proceso que tuvo lugar a continuación, nos hace pensar que el abuso sexual no tenía que ser un riesgo tan inusual para las mujeres que se atrevían a abandonar el espacio privado para cultivarse y perseguir sus intereses. Artemisia aceptó conformarse con la moral de la época, que consideraba que la víctima tenía que ser socialmente compensada por la afrenta recibida a través de un casamiento. Sin embargo, Agostino Tassi que no podía casarse con la pintora, estando supuestamente casado con otra mujer, fue denunciado a continuación por el padre de la víctima por violación de una virgen. Para demostrar su inocencia y su sinceridad, Artemisia fue sometida a todo tipo de pruebas y hasta de torturas físicas, incluido el destrozamiento de los dedos de una mano que, de ser llevada hasta el final, habría resultado especialmente perjudicial para su futuro profesional (Caso 2010, 270). La sentencia final, aun reconociendo la culpabilidad del pintor, lo condenó simplemente al exilio de la ciudad de Roma durante 5 años, pena que ni siquiera llegó a cumplir. Es bien sabido cómo esta sucesión de eventos influyó enormemente en el arte de Artemisia, cuya pintura (Caso 2005, 273):

no solo es una defensa de la fortaleza y la integridad de las mujeres, sino incluso una venganza contra el sexo masculino, contra Tassi que la violó y la engañó, contra su padre que la recluyó y la hizo pasar por la humillación pública de aquel juicio demoledor para su nombre y que además la malcasó, contra Pierantonio, el marido que una y otra vez le falló y complicó la vida.

Otro caso histórico que nos abre completamente los ojos sobre este fenómeno es el de la escritora Marta Felicina Faccio, mejor conocida por su pseudónimo, Sibilla Aleramo

(1876-1960), que puso palabras, en su novela autobiográfica “Una donna” (1994), a la historia de la violación de la que fue víctima a los 16 años y que se resolvió con un matrimonio forzado, como era costumbre en la época. La joven escritora que desde pequeña había demostrado una inteligencia y una curiosidad fuera de lo común, vio su vida hacerse cada vez más pequeña, a causa de las restricciones impuestas por un marido violento. A pesar de haber sido madre en 1895, intentó suicidarse al año siguiente y solo gracias a la escritura conseguirá encontrar una salida a su dolorosa situación: “Aleramo considera la escritura como su único y personal refugio. Escribir le permitía por un lado expresar el dolor que supuso la educación obligada entre un núcleo familiar opresivo y limitado y la realización de su personalidad” (Cartoni et al. 2001, 135). En la época que pasó en Milán empezó a colaborar con revistas literarias hasta llegar a ser directora de la revista “Italia femminile”, pero pronto se verá obligada a volver al ambiente agobiante del pueblo de provincias. En 1902, la escritora toma la decisión radical de abandonar a su marido. Con ello, ganará libertad y dignidad, pero pagará un precio altísimo, ya que su esposo, amparado por las leyes de la época, no le permitirá llevarse a su hijo y con los años impedirá cualquier contacto entre los dos. En estos años Sibilla podrá por fin vivir, viajar, frecuentar círculos literarios, dedicarse plenamente a la escritura y escribir su novela que, dado su incómodo contenido, tardará en ser publicada y fue recibida como un escándalo por la sociedad de la época, totalmente falta de preparación para enfrentarse con la violación y la violencia de género. Tituló su libro “Una donna” porque, aun hablando de ella, realmente hablaba de todas las mujeres, desenmascarando la condición de violencia y opresión en la que vivían en Italia a principio del siglo XX. Sibilla Aleramo fue un personaje transgresor e intenso, que puso de manifiesto que la misoginia imperante en la sociedad estaba privando a las mujeres de vida y agotaba su creatividad. Ella misma

descubrió el valor de la libertad, si bien su decisión de romper con las convenciones de género e intentar vivir una vida que pensaba que era suya, le costó muchas críticas y un doloroso rechazo social.

Mucho más trágica fue la vida de otra intelectual admirada y reconocida en su tiempo: Delmira Agustini (1886-1914), asesinada por su entonces expareja cuando solo tenía 27 años. La tragedia de la que fue víctima ha sido rodeada por muchas conjeturas, pero queda sin resolver, por un lado, porque el hombre que la mató, justo al día siguiente de la formalización del divorcio, se quitó la vida a su lado y, por otro, porque tuvo lugar en “el contexto de la sociedad patriarcal del novecientos que, de manera más o menos encubierta, justificaba el crimen de la mujer por celos” (Blixen 2020, 43). La violencia patriarcal ha truncado la vida y la carrera prometedora de Delmira Agustini al igual que la de otras mujeres que han vivido mal y encontrado una muerte terrible por el simple hecho de ser mujeres.

Durante siglos la imposibilidad de las mujeres de desarrollar sus dotes artísticas e intelectuales está condensada en el famoso ejercicio de imaginación que hace Virginia Woolf (2008, 35) cuando fantasea sobre la vida que habría llevado una hipotética hermana de Shakespeare, una figura que encontraría en su vida muchas de las barreras de las que venido hablando. Woolf nos dice que sería una mujer "extraordinariamente dotada" que, sin embargo, a diferencia de su hermano, no podría ir a la escuela ni tener acceso al pensamiento de los grandes (hombres) del pasado, habría tenido que dar siempre prioridad a las tareas domésticas y seguir sus pasiones sólo en secreto en su tiempo libre. Como mujer, su perspectiva era la de un matrimonio concertado por la familia e incluso cuando conseguía librarse del engorroso peso de las convenciones y escaparse a Londres para dedicarse al teatro, como había hecho su hermano, se le recordaba que sólo era una mujer,

que esa vida nocturna y nómada no le convenía. Tras una maternidad no deseada que acabaría por sumirla en la desesperación, la hermana de Shakespeare optaría por poner fin a una vida en la que no había sabido aprovechar su talento y su pasión. Si a esto le añade que, para sobresalir también es necesaria una cierta dosis de ambición, actitud que en una mujer es considerada un signo de descaro y osadía, no nos sorprende que Shakespeare haya sido un escritor tan prolífico y productivo, pero su correspondiente femenina es incluso difícil de imaginar. Durante siglos, el simple hecho de ser una mujer no ha sido compatible con llevar una vida intelectual y la presión social por encajar en el modelo femenino, las limitaciones económicas, personales y hasta espaciales, han disuadido a muchas de perseguir una carrera en cualquier rama del conocimiento. Es probable que, si se les hubiera reconocido a las mujeres las mismas posibilidades que a los varones, los productos culturales de los que hoy disfrutamos y los descubrimientos que han mejorado nuestras condiciones de vida se multiplicarían por dos, pero desgraciadamente la pérdida del talento y del trabajo intelectual de la mitad de la población es incalculable.

#### **4.4 La disuasión y el canon**

A lo largo de la historia las teorías, las ideologías y el discurso dominante a menudo han intentado mantener a las mujeres alejadas de la producción artística, dándoles a entender que este no era su lugar ni su destino. No son pocos los mensajes disuasorios que una y otra vez han recibido las mujeres cada vez que osaban hacer públicas sus obras o pedir opinión sobre ellas. Caso (2012, 147) cita la frase atribuida al ilustre Giovanni Boccaccio “el arte es ajeno al espíritu de las mujeres, pues esas cosas sólo pueden realizarse con mucho talento, cualidad casi siempre rara en ellas”, una expresión del pensamiento misógino que ha perdurado durante siglos, que sostenía sin fundamento

alguno que el arte no era algo que una mujer pudiera desarrollar. De la misma forma, en la carta que Robert Southey escribió a Charlotte Brontë en 1837, cuando esta última le pidió opinión sobre su poesía, se deja claro cuál es la postura del poeta respecto a la escritura femenina: “la literatura no puede ser un asunto que ocupe la vida de una mujer y tampoco debería serlo” (Russ 2018, 43). Algo parecido es afirmado por Gonzalo Morón (citado por De la Guardia 2009) en su ensayo “El destino de la mujer”, de 1884, que las mujeres podían convertirse en escritoras siempre que “no se pierda el sentimiento del pudor y del recogimiento, [...] ni se despierten las peligrosas pasiones” (p. 7). Como vemos, la forma en que se intentaba disuadir a las mujeres de la escritura ha sido bastante directa, ya que subrayaba sin pudor que la función primordial de la mujer es la reproductiva, la que está ligada al hogar y a la familia y que cualquier otro tipo de realización personal no puede superar la mera afición.

Partidario de que la creación literaria fuera vedada a las mujeres era también el poeta italiano Giosuè Carducci, quien, en 1921, en el prefacio a “Lirica”, el primer poemario de Annie Vivanti (2010) afirmó: “Nel mio codice poetico c'è questo articolo: ai preti e alle donne è vietato far versi”<sup>73</sup>. Es de justicia reconocer, no obstante, que luego de semejante exordio misógino Carducci admitió que, habiendo leído los versos de Vivanti, se mostró dispuesto a derogar la parte de su escrito dedicada a las mujeres. A pesar de la rectificación de Carducci, Vivanti ha sido una poeta italiana poco reconocida y recordada casi exclusivamente por la relación que tuvo con él, mucho más conocido.

Pero no solo la literatura estaba vetada a las mujeres. En 1894 el barón Pierre de Coubertin fundaba las Olimpiadas Modernas oponiéndose rotundamente a la participación femenina en el evento: “las mujeres sólo tienen una función: coronar al vencedor con las

<sup>73</sup> En mi código poético está este artículo: los sacerdotes y las mujeres tienen prohibido hacer versos.

guirnaldas del triunfo” (Sainz de Baranda 2013, 75). El barón tenía un abundante argumentario misógino para sostener su postura. Así, afirmaba que “el deporte femenino no es práctico, ni interesante, ni estético, además de incorrecto o que la presencia de la mujer en un estadio resultaba antiestética, poco interesante e incorrecta” (p. 88), e incluso llegó a proponer la absoluta prohibición de la participación de las mujeres en cualquier competición deportiva. De hecho, ninguna deportista participó en esa primera edición de la versión moderna de los juegos y habrá que esperar hasta la segunda edición de 1900 para que se admitiera a 22 mujeres de un total de 997 atletas y se premiara a la primera mujer con una medalla olímpica, la tenista Charlotte Cooper (p. 92).

Las escasas expectativas que durante siglos se han depositado en las mujeres eran tan comunes y compartidas que el escritor uruguayo Eduardo Galeano (2015) en su texto dedicado a la poeta Alfonsina Storni llega a hacer una parodia de ellas, llevando la afirmación misógina a cierta ironía y exageración: “a las mujeres que piensan se le secan los ovarios. Nace la mujer para producir leche y lágrimas, no ideas; y no para vivir la vida sino para espiarla desde las ventanas a medio cerrar” (p. 25). Afortunadamente sabemos que Alfonsina Storni no se quedó espionando la vida detrás de las ventanas, sino que las abrió y vivió, dejándonos poemas inolvidables, pero también sabemos que su vida como mujer artista no fue nada fácil, al igual de la de muchas que la habían precedido y seguido. El mismo autor imagina en su obra “Espejos” (2008) que la matemática Sophie Germain, que alcanzó un altísimo nivel de erudición en matemáticas y física de forma prácticamente autodidacta, hubiera recibido una y otra vez a lo largo de su vida la misma respuesta a sus anhelos de formarse como científica: “No son cosas de mujeres” (p. 191-192). Además, para que las mujeres no fueran tentadas de cultivar su intelecto, a menudo se ha asociado la

inteligencia femenina a la fealdad, la falta de atractivo, al “ser como un hombre”, algo desagradable y privado de gracias, al que ninguna mujer querría aspirar (Brogi 2022, 40).

Un discurso que constantemente expulsa a las mujeres de los lugares del saber y del poder, “una cultura normalizzata dello scoraggiamento”<sup>74</sup> (Brogi 2022, 41) tiene claramente el efecto de desanimarlas, así, las mujeres sienten más a menudo la impresión de estar fuera de lugar, son sensibles a las opiniones ajenas, propensas a generar una falta de confianza en sí mismas que lleva a experimentar lo que Cadoche y De Montarlot (2021) definen como el síndrome de la impostora: “una falta de autoestima que te lleva a dudar constantemente de tu potencial” (p. 4). Huelga decir que las consecuencias de esta constante sensación de impostura pueden llevar a las mujeres a abandonar sus ambiciones o a vivir en la constante inseguridad de estar en un lugar que no les pertenece. “La presión constante (rendimiento e imagen) en un entorno de falta de confianza en uno mismo, solo puede alimentar la fábrica de las incertidumbres en lo que se refiere a sus capacidades” (Cadoche y De Montarlot 2021, 24). Las autoras concluyen que para suplir a la falta de confianza en sí mismas, las mujeres están obligadas a redoblar sus esfuerzos, a demostrar su valía constantemente y mucho más que los varones, sufriendo mucho estrés y viviendo unas vidas profundamente agotadoras.

El hecho de que se asocie la creatividad y la ambición femenina a algo que contrasta con los rígidos mandatos de género de la sociedad patriarcal y que puede perjudicar a la reputación de cualquier mujer que se atreva a alimentarlas, ha empujado a aquellas mujeres que tenían el deseo de hacer públicas sus obras a renunciar a ponerles su propio nombre. Es por esta razón por lo que Virginia Woolf (2008) afirmaba que “Anón, que escribió tantos poemas sin firmarlos, era a menudo una mujer” (p. 37) y que muchas

<sup>74</sup> Una cultura normalizada del desánimo.

otras decidieron difundir sus obras usando seudónimos. En efecto, es muy larga la lista de mujeres con nombre masculino, desde George Elliot y George Sand, respectivamente, Mary Anne Evans y Amantine Aurore Dupin, hasta las hermanas Brontë, que al principio de sus carreras usaron seudónimos masculinos (Marcos 2020, parr.1). Estas últimas, “intrusas en el masculino reino de la literatura, se han puesto máscaras de hombres para que los críticos les disculpen el atrevimiento” (Galeano 2008, 193). El hecho de ocultarse detrás de un pseudónimo, por un lado, las ayudaba a sortear la presión social y la crítica que conllevaba publicar textos siendo mujer; y, por otro, les allanaba el camino a la hora de llevar con tranquilidad su vida privada y encontrar espacios de expresión libres (García-Alcaide 2021, 140), ya que el uso del seudónimo las alejaba “de la prisión que para ellas era su nombre femenino” (De la Guardia 2009, 12). El recurso a un nombre diferente habla, además, de la dificultad de las mujeres para irrumpir en espacios tradicionalmente considerados masculinos, eludiendo la diferenciación entre géneros literarios, argumentos y valores masculinos y femeninos con la que era difícil romper (De la Guardia 2009, 9). Una mujer con un nombre ajeno y masculino, no solo se garantizaba la atención y el permiso para crear, sino que “vestida con las ‘ropas’ masculinas de su seudónimo, podría caminar más libremente por los ámbitos de la literatura que solían estar prohibidos a las damas” (Gilbert y Guban 1998, 79).

A veces el nombre masculino ha sido hasta impuesto a las mujeres que se han atrevido a atravesar los límites impuestos. Baldelli (2021) relata que la ciclista Alfonsina Strada cuando quiso comprobar si su nombre había sido incluido en la lista de ciclistas inscritos en el *Giro d' Italia*, se quedó sorprendida al descubrir que lo habían transformado en un nombre masculino: *Alfonsín* Strada o incluso *Alfonsino* en algunos periódicos, e imaginó lo que habría ocurrido en la tipografía a la hora de imprimir la lista: “El tipógrafo

aveva letto le bozze e scosso la testa: no, non poteva essere, una donna al Giro d'Italia, doveva essere un errore per forza! E aveva cambiato la A in O<sup>75</sup> (p. 160).

Como alternativa al recurso a un nombre masculino que escondiera la pertenencia a un género al que no se le otorga credibilidad, respeto o autoridad, algunas mujeres han optado por utilizar solo las iniciales de sus nombres, como Kathrine Switzer, que decidió participar en la maratón de Boston en 1967, cuando esto no estaba permitido a las mujeres. Sin ser identificada como mujer, es decir, dando por descontado que fuera un hombre, la atleta pudo figurar entre los participantes, *mereció* participar (Brogi 2022, 16). Sin embargo, es parte ya de la historia, la foto en que Kathrine es víctima de una agresión por parte del codirector de la carrera, Jock Semple, al cual evidentemente le pareció inadmisibles que una mujer pudiera estar en medio de una competición masculina (Switzer s. f.). Este tipo de artimañas no son cosa del pasado, aunque nos gustaría pensar que ahora ninguna mujer se ve obligada a esconder su nombre en cualquier contexto, si bien en fechas relativamente recientes, como en el año 1997, una escritora británica recibió por parte de sus editores la “sugerencia” de utilizar solo sus iniciales para publicar el que sería uno de los libros más leídos de la historia con el fin de poder alcanzar un público más amplio (Barns 2017). Así conocemos a quien escribió la saga de Harry Potter como *J. K. Rowling*, unas iniciales que una vez más preservan la verdadera identidad de la autora, que bien podría ser un hombre, lo cual alejaría la posibilidad de que el público se encontrara frente a un producto literario “solo para chicas”.

Finalmente, otra forma de buscar la autorización, por lo menos moral, para escribir literatura era a través de prólogos escritos por hombres, maridos o amantes –como hemos visto más arriba en el caso de la poeta Annie Vivanti y Giosuè Carducci–, o incluso de

<sup>75</sup> El impresor había leído las pruebas y sacudido la cabeza: no, no podía ser, una mujer en el *Giro de Italia*, ¡tenía que ser un error! Y había cambiado la A por la O.

algún cura, o el uso del apellido de casadas, dando a entender con ello que sus maridos aprobaban su actividad literaria (De la Guardia 2009, 10).

Cuando las mujeres, a pesar de las dificultades, consiguen expresarse artísticamente y deciden hacerlo libremente y con su nombre, entran en juego otras estrategias de exclusión, relativas a la consideración y al prestigio de sus obras, que consigue poner en entredicho el interés o la relevancia de estas. Desde que se publicó el controvertido ensayo de Harold Bloom “El canon occidental” (1996), en el que se afirma que el canon literario es la memoria de la cultura y de la sociedad que lo ha producido y está constituido por el corpus de los grandes textos relevantes que están a fundamento de esa cultura, el debate acerca de “il dentro e il fuori” del supuesto canon se ha hecho cada vez más importante (por ejemplo, en las diferentes reflexiones presentes en Ronchetti y Sapegno 2007). Si se entiende la masculinidad como “normativa” y la feminidad como algo “anormal” o “especial” (Russ 2018, 91), no hace falta subrayar que la experiencia de las mujeres es vista como inferior, menos importante o más limitada que la experiencia masculina y la escritura de las mujeres que deriva de esa experiencia es automáticamente infravalorada. Según Freixas (2009, 103), los críticos literarios a menudo señalan “lo femenino” de una obra, pero nunca “lo masculino”, dando a entender que esta última es la dimensión universal mientras que la primera, la excepcional. El ser “femenino” acarrea, según la autora, una serie de connotaciones negativas que van desde “feminista”, ideológica y, por tanto, de mala calidad, o “intimista”, en un sentido peyorativo, hasta “comercial”, como sinónimo de superficial y “para mujeres” y, por tanto, menos universal. Este conjunto de prejuicios hacia la literatura escrita por mujeres tiene como consecuencia que las autoras que intenten romperlo penetren en un mundo que teóricamente no les

pertenece, quedando excluidas por las instituciones que dictan la norma y confieren el prestigio (Sapegno 2007, 21):

La tradizione dominante, in quanto dominante, è anche dentro di noi e domina anche noi, nel senso specifico che costituisce una parte significativa del nostro modo di leggere e di capire il mondo. Allora mi pare che essa debba essere, più di quanto non sia, oggetto di studio dai punti di vista delle donne, vada cioè studiata e smontata nella sua struttura profonda per mostrare come ha dominato, come ha escluso, come ha impedito che si formasse, come ha messo a tacere, cosa ha scelto e cosa ha rifiutato<sup>76</sup>.

La sensación de extraneidad, de moverse con paso incierto en un lugar extranjero construido con parámetros ajenos e indescifrables, convierte el trabajo de las creadoras en una experiencia dura y solitaria (Gilbert y Guban 1998, 64):

la soledad de la artista, sus sentimientos de enajenación de los predecesores masculinos, emparejada con su necesidad de precursoras y sucesoras hermanadas, su sentido urgente de necesitar un público femenino, junto con su miedo al antagonismo de los lectores masculinos, su timidez condicionada por la cultura ante la auto dramatización, su temor a la autoridad patriarcal del arte, su ansiedad ante la impropiedad de la invención femenina, todos estos fenómenos de “inferiorización” marcan la lucha de la escritora por la autodefinition y diferencian sus esfuerzos de creación propia de los de su igual masculino.

<sup>76</sup> La tradición dominante, en la medida en que es dominante, está también dentro de nosotros y nos domina también, en el sentido específico de que constituye una parte significativa de nuestra forma de leer y entender el mundo. Así que me parece que esa debe, más que nada, ser estudiado desde el punto de vista de las mujeres, es decir, debe ser estudiado y desmontado en su estructura más profunda para mostrar cómo ha dominado, cómo ha excluido, cómo ha impedido, cómo ha silenciado, qué ha elegido y qué ha rechazado.

Otra forma de menospreciar la producción artística de las mujeres es categorizar sus obras como algo menos valioso, perteneciente a géneros menores. En la literatura a menudo las mujeres han escrito cuando han encontrado las condiciones para hacerlo, en especial en aquellos géneros considerados de “baja tasa de literariedad” (Sapegno 2014, 99-100). Diarios o cartas eran lo que podían componer en sus ratos libres, en los momentos robados a las responsabilidades familiares y, sin embargo, estos escritos, que ni siquiera están pensados para ser publicados, a menudo son tachados de “demasiado personales”, etiqueta que no se ha aplicado a la producción masculina en estos géneros (Russ 2018, 71).

El arte de las mujeres se deslegitima hacia el arte menor, a menudo relacionado con las artes aplicadas y decorativas. El prejuicio contra este tipo de producción artística, que tiene su origen en habilidades artesanales, como la tapicería o la tejeduría, se basa en jerarquías históricas: “las bellas artes por encima de las artes decorativas, el arte occidental por encima del arte no occidental, el arte masculino por encima del arte femenino...” (Jaudon y Kozloff 1978, citado en Russ 2018, 206). Como en el caso de los géneros literarios, las mujeres durante siglos solo podían dedicarse al arte en el espacio cerrado de la casa, creando con las herramientas que tenían a su disposición, como telares o agujas e hilo.

López Fernández Cao (2018, 200) en su artículo dedicado a Sonia y Robert Delunay, subraya que los dos artistas encontraron un tratamiento distinto a la hora de considerar su lugar en la genealogía artística:

Robert en las biografías consultadas está donde debe estar: viene del fauvismo, del cubismo, aporta color y movimiento, es seguidor de Picasso, innova y acuña términos. Sonia, sin embargo, es únicamente una representante del arte popular ruso —más próxima a un arte menor, anónimo en su mayoría, y no occidental—,

cercana a la decoración —se devalúa el producto— y donde se escamotea ser la autora de la primera obra simultánea.

Parece que, a la hora de valorar el trabajo de las mujeres, incluso las que fueron unas verdaderas revolucionarias en sus ámbitos, prevalecen estándares y criterios que automáticamente la relegan a un lugar de inferioridad. McCabe (2021, 9) en el prefacio a su libro dedicado a mujeres artistas que han mantenido una relación sentimental con otro artista, cuenta que en 1949 se organizó en Nueva York la exposición “Artistas: el hombre y su esposa” con la intención de ensalzar el trabajo de muchas mujeres artistas como Lee Krasner, Dorothea Tanning y Sophie Taeuber-Arp, a las que se asignó la categoría de “esposa de”, adjudicándoles un papel claramente secundario. Según la autora, en aquella ocasión la crítica erigió la capacidad artística de los pintores a norma, destacando a menudo su genialidad y osadía, y analizó las obras de las mujeres superficialmente, comparándolas con las de sus parejas y obviando que ellas pudieran tener un estilo, una fuerza y una razón de ser propios. Si el sentido común considera el genio masculino mucho más interesante e importante que el femenino, las mujeres se convierten en habitantes de una tierra extranjera (Brogi 2022, 42), a la que nunca pertenecerán del todo a pesar de sus esfuerzos.

#### ***4.4.1 El problema de la atribución***

La falta de formación, autorización y ayuda, y el discurso desalentador no ha podido silenciar y disuadir a la totalidad de mujeres. Ha habido mujeres que han hecho grandes cosas y, si su legado no ha sobrevivido hasta nuestros días, puede que eso sea debido al extravío que este ha sufrido, en parte o en su totalidad, como resultado de algún proceso que tenía como objetivo esconder los logros femeninos. Una de las tácticas de

ocultamiento del trabajo realizado por mujeres mejor descrita es, sin duda, la que Margaret W. Rossiter en 1993 denominó “el efecto Matilda”. El fenómeno, que tiene lugar sobre todo en el ámbito científico, se refiere al concepto análogo identificado por Robert Merton en 1968 y conocido como “el efecto Mateo”, según el cual existe una tendencia a atribuir el mérito de un descubrimiento más fácilmente al científico con más fama y reputación que a los que realmente lo hicieron, o contribuyeron de forma significativa, pero son mucho menos conocidos. La elección del nombre de Mateo se refiere al apóstol al que se le atribuye uno de los evangelios de forma incorrecta, ya que el texto fue escrito en una época posterior. Según la autora, este "desigual reparto de la notoriedad" se hace aún más evidente cuando la persona que queda en la sombra es una mujer, de ahí la necesidad de crear una nueva etiqueta para describirlo.

En la historia de la ciencia, prácticamente ninguna mujer ha alcanzado la fama de Marie Skłodowska Curie, dos veces premio Nobel y reconocida autora de importantes aportaciones científicas, más allá de sus colaboraciones con su marido Pierre. Aun así, Des Jardins (2010, 38) cuenta cómo inicialmente la Academia Francesa nombró para el Nobel exclusivamente a Becquerel y Pierre Curie, y que fue por la insistencia de este último en que se considerara la aportación de la científica como indispensable a su descubrimiento sobre la radiación, por lo que al final el premio se les entregó a los tres.

No tuvo la misma suerte, Rosalind Franklin, que murió antes de que sus “colaboradores” obtuvieran el Premio Nobel por la descripción del ADN sin que hicieran público el papel de la científica en el descubrimiento. Fue ella la autora de la famosa Foto 51, prueba de que la molécula de ADN tenía la forma de una escalera de caracol, gracias a la cual Watson, Crick y Wilkins consiguieron en 1962 el Premio Nobel de Fisiología y

Medicina por su trabajo en el descubrimiento de la estructura del ADN (Casado 2006, 218):

el nombre de Rosalind Franklin no se mencionó, ni se reconoció su contribución al descubrimiento de la estructura del ADN, ésta fue al menos comparable a la que tuvieron los galardonados. Aportó la radiografía de esa escalera por la que otros subieron hasta el reconocimiento.

Rossiter (1993, 329) cree que el caso más emblemático de “robo del Nobel” fue el de Lise Meitner, que trabajó durante años con Otto Hahn en los experimentos que condujeron al descubrimiento de la fisión nuclear pero no fue tomada en cuenta para el Premio Nobel de Química concedido sólo a Hahn. Este último, según Casado (2006, 12): “negó la participación de su colega, en un principio para evitar problemas a causa de su origen judío y después para no tener que compartirlo [el Nobel] con ella”. Desgraciadamente, no han sido sólo los colaboradores los que se han encargado de ocultar los méritos de las científicas, sino que se han llegado a dar casos en los que sus indecentes maridos se han aprovechado de sus contribuciones sin reconocerlo, “ya sea deliberadamente por razones estratégicas o inconscientemente a través de los estereotipos tradicionales” (Rossiter 1993, 330). La autora menciona el caso de la primera esposa de Albert Einstein, Mileva Marić, que había sacrificado su carrera académica para dedicarse a su familia y a respaldar las investigaciones del marido. Recibió el dinero que acompañó al Premio Nobel del científico en 1922, pero no el reconocimiento por sus aportaciones a la teoría de la relatividad que consagraría a Einstein para la historia.

Otro histórico es el que ha sido representado en un video realizado por el “New York Times” y publicado en Italia por la revista “Internazionale” (2021) en el que la científica Jocelyn Bell Burnell, nacida en 1943, cuenta las dificultades encontradas para

llegar a convertirse en astrofísica. En su época de secundaria, durante las horas de ciencias a las chicas les estaba prohibido acudir al laboratorio y eran llevadas a una cocina donde se les enseñaban tareas domésticas. Después de las protestas de sus padres, cuáqueros convencidos de la igualdad de todas las personas, Joselyn pudo entrar en el laboratorio de ciencias junto con otras dos niñas. Más tarde, cuando empezó a estudiar Astrofísica en la Universidad de Glasgow, resultó ser la única mujer en una clase de 50 varones, que cada día a su llegada la recibían con silbidos y piropos. Estar diariamente sometida a las burlas de sus compañeros representó, según ella, uno de los momentos más duros de su vida, pero consiguió graduarse y entrar en el programa de doctorado de la prestigiosa universidad de Cambridge, bajo la égida del científico Anthony Hewish. Fue en el curso de la investigación para su tesis cuando Joselyn Bell notó algunas anomalías en la recogida de datos, inicialmente infravaloradas por su tutor pero que más tarde llevarán al descubrimiento del pulsar, un acontecimiento que tendría un impacto enorme en el mundo de la astrofísica. Algunos años después, cuando ella ya había dejado la Universidad de Cambridge para seguir a su marido a otra ciudad, Joselyn supo que su profesor Anthony Hewish, junto con el jefe del Departamento de Radioastronomía Martin Ryle, había recibido el premio Nobel de física por el descubrimiento del pulsar. Obviamente sus aportaciones al hallazgo no fueron tenidas en consideración. La misma científica afirma que el hecho de haber sido una mujer joven y todavía estudiante impidió que fuera reputada un miembro importante del equipo que llegó a recibir el prestigioso premio.

Rossiter (1993) concluye su ensayo afirmando que la desconsideración y la ocultación de las figuras femeninas en la historia de la ciencia es digna de ser catalogada como un fenómeno sistemático y elige para definirlo el nombre de Matilda Joslyn Gage, escritora y activista estadounidense, también sufragista, abolicionista, librepensadora y

autora de numerosos volúmenes destinados a rehabilitar la figura de la mujer, incluida una reinterpretación feminista de la Biblia.

Algo parecido al efecto Matilda puede hallarse en muchas otras disciplinas, ya que durante siglos ha sido inconcebible que el trabajo de una mujer pudiera llevar a cualquier tipo de descubrimiento, avance o creación, incluso en la literatura, puesto que se cuestionaba hasta el mero hecho que las mujeres fueran capaces de escribir. Un ejemplo muy conocido es el de la escritora española María Lejárraga, que ocultó su producción literaria tras el nombre/seudónimo de “Gregorio Martínez Sierra”, su marido. En su autobiografía la autora señala que detrás de su elección se encuentran una serie de razones que van desde el poco entusiasmo con que su familia acogió su primer libro hasta el afecto por su marido y “la presión social hostil a la mujer escritora” (Sotomayor Sáez, s. f.). Detrás de esta afirmación es probable que se escondan toda una serie de dificultades personales, sociales e incluso económicas, hasta tal punto insostenibles que la llevaron a automarginarse tras el nombre de su marido.

Según Russ (2018, 57), la negación de la autoría es una de las estrategias de ocultación más recurrentes cuando ya no puede obviarse que las mujeres habían escrito algo. En el caso de la pintura, Caso (2005) nos recuerda que a menudo las obras de las mujeres fueron atribuidas a hombres: a sus padres, hermanos o maridos o, simplemente, a pintores de sus respectivos círculos o escuelas: “buena parte de los magníficos cuadros de Artemisia Gentileschi, por ejemplo, han figurado en los museos como obra de su padre Orazio o de otros pintores de la época” (p. 153) y es noto que la vida de la joven y prometedora escultora Camille Claudel cambió por el encuentro con el también escultor Auguste Rodin, del cual fue musa y modelo, lo que se traducía en pasar largas horas posando y así descuidar sus propias esculturas (Maccabe 2021, 66). Menos notorio es

quizás que Claudel llegó materialmente a modelar partes de las obras más conocidas de él y que, dada la simbiosis artística y cultural en la que vivieron durante una época, algunas de sus creaciones acabaron confundándose, claramente a favor de él. Así, sabemos que la escultura “Giganti” se atribuyó erróneamente a Rodin, quien la firmó para que pudiera ser vendida a un precio mayor (Maccabe 2021, 66).

El caso quizás más llamativo de apropiación de la autoría de una artista por parte de un hombre es el de Peggy Doris Hawkins, conocida como Margaret Keane, que ha sido popularizado en 2014 por Tim Burton en la película “Big Eyes”. La pintora se casó con el también pintor Walter Keane, que se hizo pasar durante años por el autor de los cuadros de ella, que retrataban a niñas o niños con ojos grandes. “Necesitamos dinero y una mujer no vende tanto como un hombre” (Alma 2018, 12), fue supuestamente lo que Walter Keane le contestó a Margaret cuando esta se dio cuenta de que se estaba atribuyendo su trabajo y recibiendo toda la notoriedad y los beneficios por ello. Detrás de la complicidad de Margaret Keane en la que puede considerarse uno de los mayores escándalos de fraude del mundo del arte, se esconde, sin duda, la inseguridad que sentía hacía ella misma como pintora: “no era una época favorable para que las mujeres fueran artistas” (Maccabe 2021, 245), admitió en una entrevista. Que esta sea la sensación de una mujer en los años 70 del siglo pasado nos da a entender que la ausencia de legitimación de las artistas es un fenómeno constantemente presente en la historia, incluso en tiempos recientes.

Otra misteriosa historia de atribuciones erróneas es la que tiene por protagonista a la fotorreportera de guerra Gerda Taro y a su compañero, conocido como Robert Capa. La fotógrafa de origen judío-polaco documentó de forma ágil y espontánea, gracias también al uso de la novedosa cámara Leica, momentos cruciales de la guerra civil española desde la primera línea. Desgraciadamente, fue también en la trinchera donde encontró la muerte,

siendo atropellada por un carro armado a las afueras de Madrid durante un bombardeo, con solo 26 años. Muchas de las fotografías que Taro realizó durante la guerra fueron atribuidas a su compañero, quien aumentó su reputación hasta eclipsar totalmente el valor del trabajo de ella (Arroyo y Doménech 2015, 20). Robert y Gerda habían trabajado juntos en varias ocasiones e inicialmente ella publicaba sus fotos sin firmar o bajo la identidad del sello aglutinante Photo Capa. Sólo al final de su vida comenzó a reivindicar la autoría de su trabajo con el uso de la firma independiente Photo Taro, pero la autoría de muchas de sus imágenes queda en la duda (Arroyo y Doménech 2015, 122). Gerda Taro, que a menudo ha sido reconocida solo como pareja del más famoso y celebrado Robert Capa, en realidad “contribuyó a crear un modelo fotográfico pionero que marcó los inicios del fotoperiodismo en su aspecto moderno y sobre el que se han sentado las bases del contemporáneo” (p. 156).

Estos ejemplos nos demuestran como puede resultar difícil reconocer la importancia de una mujer artista si su obra ha desaparecido y no ha llegado a nuestros días, por descuido casual o malintencionado o por un error de atribución. Además, la escasa consideración de las creaciones femeninas, un verdadero sexismo institucional, ha impedido que las mujeres fueran admitidas en los espacios expositivos, que los museos adquieran sus obras y que tuvieran, por tanto, una conservación adecuada (De Diego 1987, Maccabe 2021).

#### **4.4.2 La historiografía androcéntrica**

La ausencia de mujeres en la historia, el discurso misógino que las desacreditaba y su falta de reconocimiento favorece que las mujeres acaben en la que Jacky Fleming (2016, citada por Brogi 2022, 6) ha denominado “la basura de la historia”, un lugar

olvidado y marginado de la cual a menudo han intentado sacarse las unas a las otras. Este es el caso, allá por 1405, de Christine de Pizán, autora de un libro increíblemente adelantado a su tiempo y con el cual tomará parte en la famosa disputa literaria *La querelle des femmes*. “La ciudad de las damas” es una obra visionaria en la que, por primera vez, bajo la forma de una alegoría y siguiendo los parámetros literarios de la época, Christine de Pizán reivindica una genealogía de mujeres valiosas a lo largo de la historia, evidenciando al mismo tiempo la necesidad de disponer de referencias históricas en el pasado para las generaciones futuras (Brogi 2022; De Pisan y Lemarchand 2013).

Muchos siglos después, en su libro “El segundo sexo”, Simone de Beauvoir (2017, 70) sigue buscando el papel de la mujer en la historia:

La Historia nos muestra que los hombres siempre han ejercido todos los poderes concretos; desde los primeros tiempos del patriarcado, han juzgado útil mantener a la mujer en un estado de dependencia; sus códigos se han establecido contra ella; y de ese modo la mujer se ha constituido concretamente como lo Otro.

La autora identifica no sólo los rasgos fundamentales del relato histórico, sino la definición de la “otredad” del ser mujer que se desencadena de este relato y la finalidad que este persigue. Los hombres han ocupado históricamente los lugares del poder, en la política, pero también en el conocimiento y en la cultura, poniéndose en el centro generan el androcentrismo que no deja a las mujeres otro lugar que no sea en los márgenes. La falta de relevancia de las mujeres en la memoria colectiva establece una relación de subordinación y marginación, que dificulta el desarrollo autónomo y libre del sujeto femenino.

Sin embargo, con dificultades de todo tipo, como vengo exponiendo, ha habido mujeres que han conseguido trascender en el ámbito artístico, literario o científico, es

decir, que han existido y han creado, han sido parte de la *Historia*, aunque quizás no siempre de la *historiografía*. Elida Aponte (1994 citada en García Ramírez 2016) considera fundamental la distinción entre estos dos conceptos, porque es muy probable que determinados acontecimientos, descubrimientos o creaciones, es decir, cualquier hecho histórico, no hayan sido considerados importantes por parte de los historiadores y las historiadoras y: “en consecuencia, no aparece registrado, analizado e interpretado o si aparece lo es de forma estereotipada, de soslayo o marginalmente en la literatura histórica” (p. 38). Por consiguiente, es necesario abandonar el concepto de *Historia* como algo universal, real e inamovible y considerar que es la narración de los hechos lo que cuenta, ya que lo que no es historiador no existe. El poder de decidir que un hecho es relevante, que tenga que ser recordado y trasladado a los siglos venideros está en la mano de los historiadores y, en ese sentido, no sorprenden en absoluto las consideraciones de Lerner (2018, 28):

Hasta un pasado reciente estos historiadores han sido varones y lo que han registrado es lo que los varones han hecho, experimentado y considerado que era importante. Lo han denominado Historia y la han declarado universal. Lo que las mujeres han hecho y experimentado no ha sido escrito, ha quedado olvidado, y se ha hecho caso omiso a su interpretación.

La historia como la conocemos es, por lo tanto, incompleta y parcial, la experiencia de la humanidad considerada universal es en realidad en su mayor parte experiencia masculina, experiencias de varones blancos, adultos y pertenecientes a los sectores privilegiados de la sociedad que tenían también el privilegio de seleccionar y relatar los elementos experienciales dignos de ser transmitidos a las generaciones futuras (García Ramírez 2016, 39).

“Objetividad es el nombre que se da en la sociedad patriarcal a la subjetividad masculina”, decía Adrienne Rich, desvelando la falaz existencia de una supuesta ‘objetividad’ como instrumento fiable con el que se observan los acontecimientos y se describen para entregarlos a la posteridad. Pero el instrumento en cuestión se parece más bien a un microscopio que funciona solo en función de los ojos de quien mira y de la perspectiva desde la cual se mira. Estamos frente a la llamada “ginopia”, que se define como el “no considerar lo femenino ni todo lo relativo a ello, teniendo como consecuencia la imposibilidad de ver la experiencia femenina” (Colin 2017, 102). El prejuicio acerca de la inferioridad natural de las mujeres, la menor consideración de su estatus ha influenciado el juicio acerca de la calidad de los productos artísticos y culturales femeninos, y ha impedido su difusión y reconocimiento (Femenias 2020; López Fernández Cao 2021).

El resultado de esta situación es que incluso aquellas mujeres que habían cosechado cierto éxito, al finalizar su vida no consiguen pasar a ser parte de la genealogía que trascienda y cree discurso y valores porque (López Fernández Cao 2021, 198):

El pacto genealógico excluyente borra, silencia y minimiza a aquellos que no merecen ser valorados. Aparecen mecanismos de desautorización de unos y a la vez de autorización de lo normativo, de aquellos que entran en el discurso y el pacto. Las influencias de las mujeres desaparecen en la vida de los hombres, mientras los hombres refuerzan su logos y *autorcitas* sobre las pocas mujeres que aparecen, acentuándose en estas su carácter vincular.

Una historiografía hecha exclusivamente por hombres privilegia a las figuras masculinas, y a los valores androcéntricos y patriarcales, de modo que es muy complicado que las mujeres encuentren su lugar en la narrativa histórica salvo como excepciones puntuales (Caso 2012, párr. 4):

Las mujeres existieron. Pintaron o esculpieron. Y triunfaron. La gran pregunta es por qué no aparecen en la mayor parte de los libros de historia del arte. Y por qué no vemos sus obras en los museos. Supongo que la respuesta la tienen los hombres que, mayoritariamente, han ejercido como historiadores, críticos y conservadores hasta tiempos muy recientes. Ellos, defensores conscientes o inconscientes del androcentrismo en la cultura, han relegado a las escasas artistas históricas al olvido. Han omitido sus nombres en sus estudios, han arrumbado sus cuadros en los depósitos o los han colgado en los rincones más oscuros de las salas.

Las mujeres mueren dos veces o “para siempre” (Maraini, citada en Montero 1995, 12) y las obras que con tanta dificultad han conseguido realizar raramente serán patrimonio para la posteridad. Aquí entran en escena los textos, los guardianes principales de la memoria de la humanidad occidental. Sin resaltar el valor de las mujeres en los textos, pero también en las exposiciones, las retrospectivas y cualquier otra iniciativa que tiene en nuestra sociedad el papel de difundir el legado cultural, estas van diluyéndose hasta desaparecer (López Fernández Cao 2021, 182). En otras palabras, la ausencia de las mujeres de los textos o las antologías para las escuelas o la presencia de alguna como “excepción”, da fácilmente a entender que la literatura con mayúscula, la que importa, la que se transmite, es la que hacen los hombres (Sapegno 2014, 97).

A partir de los años sesenta aproximadamente del siglo pasado se empiezan a multiplicar estudios en los que se cuestiona la presencia y el alcance de las aportaciones de las mujeres, que siempre han existido, pero que hasta ese momento eran asimiladas a las masculinas u ocultadas. El feminismo que en esos años estaba viviendo su segunda ola tuvo evidentemente un papel fundamental en el impulso de un determinado tipo de investigación (Ballarin 2001, 16).

El movimiento feminista, entendió que no había existencia posible sin memoria, sin reconocimiento a sus predecesoras que la historia no tuvo en cuenta [...] Empiezan así a emerger heroínas olvidadas, mujeres excepcionales, en una suerte de trabajos de corte militante que pretendían ampliar las protagonistas de la historia y llenar el vacío que evitara olvidos futuros.

Parece que en los últimos decenios esta “amnesia sexista” (Montero 1995, 12) está cambiando, que si bien con muchas dificultades para la recuperación de fuentes y documentos, es posible llenar los vacíos que cierta forma de hacer historiografía ha generado inevitablemente. La presencia de las mujeres cada vez mayor en los lugares de transmisión del conocimiento y la investigación junto con los numerosos estudios realizados por investigadoras feministas en los últimos años y que han constituido la base de este trabajo están ampliando los límites de la epistemología incluyendo la perspectiva de género en muchas disciplinas. Existe la necesidad de una reconstrucción genealógica feminista que (Restrepo 2016, 35-36)

no se limita a la labor de rescate de las mujeres y acontecimientos del pasado o la narración de lo sucedido de manera lineal. Es por el contrario un ejercicio de reconstrucción de procesos, con mirada de mujeres y feministas y con el contenido político y liberador del feminismo, mediante el ejercicio de ubicación espaciotemporal de las otras que no vivieron nuestro presente [...] La genealogía feminista analiza la producción de discursos y prácticas de la vida social poniendo en el centro a las mujeres y privilegiando sus experiencias.

Este tipo de trabajo tiene el objetivo de evitar lo que Chimamanda Ngozi Adichie (2018) ha definido “el peligro de la historia única”, un relato histórico que en lugar de conocimiento genera ignorancia y en lugar de ideas innovadoras fortalece estereotipos.

Gracias al feminismo es posible revisar los hechos del pasado y enriquecerlos con acontecimientos nuevos, rescatar figuras desconocidas, entender mejor las dinámicas sociales, corregir errores de atribución y valoración y, en definitiva, devolver a las mujeres su lugar en la historia.

## 5. Conclusioni e future linee di ricerca

L'idea di realizzare questo progetto di ricerca nasce dalla constatazione di un cambiamento avvenuto a livello personale, generazionale e sociale grazie all'impatto del femminismo, che ha costituito una vera e propria rivoluzione nel cambio della mentalità e ha accresciuto la sensibilità verso il problema dell'uguaglianza di genere e la lotta al sessismo. Una delle esigenze emerse da questo mutamento è la necessaria revisione di tutti i prodotti culturali, compresi i libri di testo, per metterne in discussione i contenuti e adattarli alla nuova coscienza. La presente ricerca, compiuta su un campione di nove manuali di italiano per pubblico straniero si è prefissa lo scopo di individuare i tratti sessisti nelle immagini, nei contenuti culturali e nell'uso dei testi letterari femminili: in tutti e tre i casi i risultati hanno chiaramente indicato che esiste un disequilibrio di genere.

Nonostante l'evoluzione della società che vede le donne conquistare sempre più ambiti un tempo a loro preclusi, soprattutto nell'ambito professionale, le immagini dei testi continuano a ritrarre le donne in ruoli e situazioni tradizionali, molto legate all'ambito privato e al lavoro domestico. Perfino quando i personaggi femminili ricoprono un ruolo professionale quest'ultimo risulta essere un prolungamento del lavoro di cura, come è il caso di professioni storicamente femminilizzate come maestra, segretaria e infermiera. Parallelamente, gli uomini sono scarsamente rappresentati in attività casalinghe, ma il loro numero è schiacciante nell'ambito professionale, in cui sono ritratti svolgendo i lavori più prestigiosi, come medico, ingegnere o avvocato.

Nelle sezioni in cui i manuali sfruttano i contenuti culturali a fini didattici, le donne illustri esponenti della cultura italiana rappresentano poco più di un 15%, un dato che indica uno sfasamento notevole tra la realtà e il contenuto dei testi. Se, come abbiamo visto nella cornice teorica dedicata a questo argomento, storicamente il divario di genere è stato

una realtà dettata da fattori sociali e culturali che hanno impedito ad un numero incalcolabile di donne di realizzarsi al di fuori dell'ambito familiare o casalingo, questo discorso non è più valido in un momento come quello attuale in cui, nonostante il sessismo continui ad essere un ostacolo ben presente, sempre più donne spiccano nel panorama culturale, sportivo, scientifico, ricevendo premi, riconoscimenti o generando un impatto nella società italiana.

Ancora più scoraggiante è la visione che emerge dal terzo aspetto analizzato nella presente ricerca, la presenza delle scrittrici e l'uso dei loro testi letterari come input didattico nei manuali analizzati. In questo caso la percentuale di presenza femminile scende fino al 7,8%, un dato che trasmette l'idea che la letteratura femminile in Italia sia un fenomeno marginale e irrilevante. Questo scenario contraddice ancora una volta la realtà, perché la produzione letteraria femminile in Italia ha una tradizione più che consolidata, corroborata da studi, ricerche e iniziative culturali<sup>77</sup> e dall'iniziativa di alcune case editrici che stanno atualizzando i loro contenuti cercando di rimediare alla storica assenza delle autrici<sup>78</sup>.

Una delle principali riflessioni che emerge da questo lavoro sorge a proposito dell'immobilismo di cui sembrano soffrire i libri di testo analizzati: se fin dai primi studi degli anni '70, o attraverso le numerose raccomandazioni di istituzioni internazionali, si sono individuate chiare linee di azione per migliorare i libri di testo in tema di uguaglianza di genere, perché continuiamo a trovare in essi contenuti sessisti? Già Rossana Pace nel

<sup>77</sup> Tra i festival dedicati alla diffusione della letteratura femminile contemporanea citiamo ad esempio InQuiete Festival di Roma (<https://www.inquietefestival.it/>) o le iniziative della Società delle letterate, un'associazione che ha lo scopo di promuovere e valorizzazione e diffusione della scrittura delle donne (<https://www.societadelleletterate.it/>).

<sup>78</sup> Suggesto ad esempio i due testi di Johnny L. Bertolio ed editati da Loescher *Controcanone*, un'antologia sulla Scuola Secondaria di 2.º Grado ([https://www.loescher.it/dettaglio/opera/O\\_34476/Controcanone](https://www.loescher.it/dettaglio/opera/O_34476/Controcanone)) e *Le vie dorate*, un'antologia letteraria per un pubblico straniero, che ricerca un equilibrio di genere nelle fonti, presentando un'interessante proporzione di scrittrici e scrittori.

suo studio pionieristico sulle immagini dei libri di testo dei libri per le elementari si poneva una simile domanda (Pace 1986: 14):

cui prodest? A chi, a che cosa giova, a cosa può mai giovare la persistenza, oggi, nelle aule scolastiche, tra le mani dei nostri ragazzini e ragazzine di un materiale tanto obsoleto straripante di stereotipi di ogni genere [...] un materiale il cui innegabile difetto più grave è quello di presentare un mondo così lontano dalla realtà da non risultare credibile agli occhi stessi di un bambino delle elementari.

Alla luce di quanto studiato in questi anni, mi sentirei di rispondere che la situazione descritta dai risultati di questo studio viene incoraggiata da un certo settore della cultura italiana e dell'editoria che trova scomodo mettere in discussione lo status quo della struttura sociale che finisce rappresentata nei testi. È probabile che per alcuni la resistenza si origini dalla detenzione di un certo numero di privilegi su cui non si è mai veramente riflettuto e che non si vuole veder scalfiti né discussi. Questo potrebbe riguardare gli autori ed editori uomini, ma ci si scandalizza di più se sono le proprie donne le autrici di certi contenuti sessisti. Riflettendoci più attentamente si può arrivare a capire che, da una parte, le stesse donne sono immerse in una cultura maschilista che, in mancanza di una riflessione trasformatrice, si riflette automaticamente sulle proprie produzioni, e dall'altra, può darsi che per entrambi, la resistenza affondi nella mancanza di volontà di andare contro i valori stabiliti e per paura di perdere il proprio ruolo nella società, scomodo ma stabile o di entrare in un terreno pantanoso dal quale si uscirebbe con molte perdite.

In questi anni spesso mi sono trovata a dibattere con altri docenti sulla necessità o meno di rivedere libri di testo con una prospettiva di genere; alcuni/e sostenevano che un contenuto sessista, come può essere quello relativo alla rappresentazione classica dei ruoli di genere, può considerarsi un riflesso della società, che quindi vada lasciato intatto, per

non fornire a studenti e studentesse straniere un'idea fuorviante della realtà del nostro paese. I risultati ottenuti dalla presente ricerca mi invitano ad affermare che fortunatamente non esiste un'unica realtà, soprattutto nella complessità delle faccende umane e che insistere su un solo modello, conservatore e antiquato, non significa assolutamente presentare testi più accurati e obiettivi, ma, al contrario, rappresenta una distorsione. A tal proposito mi sembra interessante la riflessione sugli stereotipi di genere di Irene Biemmi (2019) in un articolo intitolato significativamente “Che male c'è se la mamma stira?”:

Il problema non è che una mamma stira (o cucina o pulisce o mette a letto il figlio/la figlia ecc.), il problema è che la quasi totalità delle donne vengono ritratte mentre sono alle prese con le attività domestiche mentre la maggior parte degli uomini vengono rappresentati come professionisti. Il libro di testo impone un modello unico quando dovrebbe fare l'esatto contrario: offrire a lettrici e lettori una grande varietà di modelli e di situazioni da cui attingere per costruire un'immagine autentica di sé e del mondo esterno.

Il dilemma tra una rappresentazione del mondo più “tradizionale” o più “progressista” è affrontato anche da Sunderland (2010, 152) che proprio in relazione al contenuto dei manuali di lingua straniera, afferma che il problema risiede nel fatto che i libri di testo tendono a cristallizzare alcuni modelli e, mentre la società si evolve, finiscono per dare un'immagine più conservatrice di quanto lo sia la realtà del paese rappresentato. In quanto alla limitata presenza delle donne illustri anche questa rappresenta per alcuni/e segno di aderenza alla realtà dei fatti: senza considerare pochissime eccezioni che si fa fatica a nominare, le donne sembrano non esistere, sembra che la loro non si siano mai dedicate all'arte o a qualsiasi altro tipo di avventura che avesse a che vedere con la realizzazione personale, ma che l'unica mansione di occuparsi del coniuge e della prole, i

grandi geni sono stati uomini. Come abbiamo visto, questa posizione dimostra da una parte l'enorme potere dell'oblio che ha cancellato la storia di metà dell'umanità dalla tradizione culturale e dall'altra che molti e molte continuano ad ignorare l'eredità femminile e l'enorme quantità di studi e pubblicazioni che ogni giorno portano a galla opere e gesta di cui le donne sono state protagoniste. Oggigiorno una cultura senza donne non è più "autentica" o "interessante", ma piuttosto meno rigorosa, meno completa.

In altre occasioni si difende la necessità di continuare a produrre materiali didattici con poche protagoniste femminili e repleti di stereotipi di genere sostenendo che un approccio diverso allontanerebbe il potenziale pubblico di studenti e studentesse stranieri/e, sempre alla ricerca di una rappresentazione "tradizionale" del nostro paese, in cui i ruoli riprodotti sono quelli della famiglia tradizionale e a fare la cultura sono i grandi geni, tutti uomini. Tuttavia, anche in questo caso, bisognerebbe soffermarsi a pensare a qual è il tipo di pubblico a cui ci si rivolge, perché a quanto pare anche il discente ideale sembrerebbe essere quell'archetipo rappresentato da un uomo bianco, cis, di classe media, eterosessuale, in grado non solo di identificarsi con la maggior parte dei personaggi maschili dei libri, ma anche di non sentirsi offeso o colpito negativamente dalla scarsa e distorta presenza femminile.

Infine, l'inerzia nella riproduzione di un modello ormai sorpassato di società potrebbe derivare da una mancanza di strumenti adatti a un eventuale cambiamento di rotta. Quando bell hooks parla di "promuovere il cambiamento" nelle aule per raggiungere un'educazione multiculturale e inclusiva, ricorda che la mancanza di preparazione da parte delle educatrici e degli educatori è la principale responsabile del fatto che questi continuino ad afferrarsi a vecchi schemi (hooks 2020, 41).

Quest'ultima ipotesi si collega direttamente con quelli che si potrebbero delineare come possibili sviluppi futuri: esiste chiaramente la necessità di continuare ad applicare la prospettiva di genere alla didattica della lingua italiana e ad esplorare forme e modi in cui il sessismo si manifesta nella pratica e nei materiali per poter in qualche modo limitarne al massimo l'influenza. Persiste una relativa distanza tra la didattica dell'italiano e gli studi di genere, laddove "il genere" dovrebbe rappresentare una categoria analitica indispensabile per elaborare un sapere trasformativo all'interno di ogni disciplina (Gamberi et al. 2010, 24). Spesso nel corso della ricerca ho trovato riferimenti al ruolo centrale dei e delle docenti al momento di generare qualsiasi cambiamento, pertanto mi auguro che l'attenzione all'uguaglianza, all'inclusività e alla diversità nell'aula di lingua italiana per stranieri diventi uno dei pilastri della formazione del personale docente in un'ottica di innovazione educativa e che, le e gli insegnanti che sentono la necessità di essere più inclusivi nel loro lavoro trovino strumenti e metodologie per poter soddisfarla. Per farlo è senz'altro necessario continuare a fare ricerca e fornire strumenti e strategie affinché il processo sia meno incerto.

A livello del contenuto dei libri di testo, sarebbe auspicabile che in futuro le cifre complessive di presenza di personaggi maschili e femminili tendessero all'equilibrio e si potesse assistere a uno sforzo per riflettere i cambiamenti sociali e optare per una decostruzione dei ruoli e degli stereotipi desueti e ostili associati a uomini e donne. Per raggiungere questo obiettivo è necessaria una formazione e una riflessione profonda riguardo al tema da parte di tutti gli agenti implicati nella produzione dei testi, per non incappare in revisioni sommarie e strumentali che, più che un vero desiderio di avanzamento verso una rappresentazione più inclusiva, risulterebbe essere solo un'operazione di marketing o di *pink washing*.

Per quanto riguarda le linee di investigazione a cui dedicare maggiore attenzione, penso all'uso sessista del linguaggio presente nei testi, a cui per mancanza di tempo non ho potuto dedicare una sezione di questo studio, che si verifica per esempio nell'uso del maschile sovraesteso, il problema del genere dei nomi di professione o dell'aggettivazione. Sarebbe oltremodo interessante esplorare opinioni e percezioni dei docenti, così come passare all'analisi delle dinamiche di classe per verificare le tendenze associate alle interazioni asimmetriche tra docenti e alunni o tra pari.

Uno studio come questo appena presentato costituisce un primo passo verso la riflessione sui contenuti dei libri di testo in un'ottica di genere ma, come emerso dalla parte teorica, le nuove prospettive degli studi di genere vanno ben al di là dello stesso binarismo di genere e abbracciano molte più dimensioni soprattutto in termini di intersezionalità. Di conseguenza, diventa necessario questionare il contenuto dei testi al di là del binarismo e dell'eteronormatività, pensando anche alle differenze razziali, all'abilismo, alla grassofobia, all'ageismo, alle tante possibili discriminazioni che ogni giorno stanno emergendo grazie all'attivismo femminista e che hanno un importante valore simbolico.

Infine, spero che questo lavoro abbia contribuito a svelare alcuni dei limiti del materiale di italiano L2/LS con il quale lavoriamo quotidianamente sia in Italia che all'estero ed aver stimolato la riflessione sulla necessità di rivolgere la nostra attenzione alla discriminazione di genere per non continuare a diffondere in maniera passiva contenuti pregiudiziali e sessisti. Uno degli obiettivi principali dell'educazione, in ogni ambito e ad ogni livello, è proprio quello di proiettarsi verso modelli sociali e culturali più avanzati. Per concludere, d'accordo con il pensiero di Subirats, Tome e Solsona (2019, 3), penso che oggi un'educazione inclusiva non è un'opzione ma un'esigenza a cui tutti gli agenti implicati nei processi educativi sono chiamati a partecipare inevitabilmente.

Inoltre, se condividiamo il motto della seconda ondata del femminismo “il personale è politico”, relativo alla necessità di rivalutare l’importanza tutti gli spazi sociali come cruciali per la trasformazione, vorrei affermare che anche “la didattica è politica”, che quello che insegniamo e il modo in cui lo facciamo importa e contribuisce alla trasformazione simbolica e sociale della società in cui viviamo.



## 6. Bibliografía

- Ahmed, Sara (2018). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra.
- AIE, Associazione italiana Editori (1999). *Codice di autoregolamentazione Po.Li.Te., Pari Opportunità nei Libri di Testo*.  
<https://www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf>
- Alberti Manzanares, Pilar (2018, 26 de abril). *Género y feminismo como herramienta epistemológica cuestionadora del patriarcado*. [Presentación en papel] XV Coloquio Nacional de Ciencia y Epistemología feminista, Culiacán, México.
- Alcañiz, Mercedes (2003). Género, cambio social y desarrollo. *Asparkia. Investigación Feminista*, (14), 11-32.
- Aleramo, Sibilla (1994). *Una donna*. Feltrinelli. (Trabajo original publicado en 1906)
- Alma (2018). “¿Qué esconde una mirada? Los Big-Eyes de Margaret Keane”. *Revista Atticus* 36, 9-17.
- Andrée, Michel (1986). *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. UNESCO  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070590.locale=es>
- Apple, Michael W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de educación*, 301, 109-126.
- Apple, Michael W. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.
- Arroyo Jiménez, Lorna Beatriz y Doménech Fabregat, Hugo (2015). Gerda Taro y los orígenes del fotoperiodismo moderno en la guerra civil española. *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía* 10, 119-153.
- Baldelli, Simona (2021). *Alfonsina e la strada*. Sellerio.

Ballarín Domingo, Pilar (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea* (siglos XIX-XX). Síntesi.

Bartolomei, Maria Cristina (s. f.). *Enciclopedia delle donne*. S. v. Elena Lucrezia Cornaro Piscopia. <http://www.enciclopediadelledonne.it/biografie/elena-lucrezia-cornaro-piscopia/>.

Barns, Sarah (2017, 11 de julio). JK Rowling reveals why she didn't use her real name when Harry Potter was published. *The Sun*.  
<https://www.thesun.co.uk/living/3994956/jk-rowling-reveals-why-she-didnt-use-her-real-name-when-harry-potter-was-published/>

Beer, Anna (2016). *Sounds and Sweet Airs. The Forgotten Women of Classical Music*. Oneworld Publications.

Bertucci, Sara y Facchinetti, Luisella (2020). Diversità culturale e di genere nei suoi aspetti verbali e iconografici nei manuali di italiano, *Bollettino Itals* 85, 44-67.

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

Biemmi, Irene (2019, 28 de febrero) Che male c'è se la mamma stira? *La rivista Il Mulino*.  
[https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS\\_ITEM:463](https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:463)

9

Biemmi, Irene y Leonelli, Silvia (2016). *Gabbie Di Genere*. Rosenberg & Sellier.

Biglia, Barbara y Vergés-Bosch, Núria (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 12-29.  
<https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2922>

- Birulés Bertrán, Josefina (1997). Indicios y fragmentos. Historia de la filosofía de las mujeres. En Rodríguez Magda, Rosa María (Ed.), *Mujeres en la historia del pensamiento* (pp. 17-31). Anthropos.
- Blanco García, Nieves (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blixen, Carina (2020). Delmira Agustini: narraciones de vida y de muerte. *La Palabra*, 36, 41-57. <https://doi.org/10.19053/01218530.n36.2020.10634>.
- Bloom, Harold (1996). *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Il dominio maschile*. Feltrinelli.
- Brady, Judy (1971). I want a wife. *Ms. Magazine* 1, 1-2
- Brogi, Daniela (2022). *Lo spazio delle donne*. Einaudi.
- Brugeilles, Carole, Cromer, Sylvie (2009). *Promoting Gender equality through textbooks. A methodological guide*. UNESCO.
- Burgio, Giuseppe (2015). Genere ed educazione. *Education Sciences & Society*, 6(2) 183-190.
- Businaro, Chiara (2011). Buone prassi per la creazione di materiali didattici non sessisti: il caso di Nove Passi. En *La lingua, le lingue e le donne. Atti della giornata di Bologna*, 16 gennaio.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, Judith (2016). *Deshacer el género*. Paidós.
- Cadoche, Elisabeth y De Montarlot, Anne (2021). *El síndrome de la impostora: por qué las mujeres carecen de tanta confianza en sí mismas*. Península.

Cartoni, Flavia, Espejo, M.<sup>a</sup> de los Santos, Quijada, Cristina Cañamares Torrijos, Carmen, Díaz-Ropero Fuentes, Mercedes, Mazueco, Dura (2001). La escritura como hecho liberalizador: ‘Una donna’ de Sibilla Aleramo como canto a la independencia femenina. *Lectora* 7, 135-146.

Capecchi, Saveria (2008). *Identità di genere e media*. Carocci.

Carrol, David y Kowitz, Johanna (1994). Using concordancing techniques to study gender stereotyping ELT textbooks. En Sunderland, Jane (Ed), *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. (pp. 73-82). Prentice Hall.

Casado, María José (2006). *Las damas del laboratorio*. Debate.

Caso, Ángeles (2005). *Las Olvidadas. Historias de mujeres creadoras*. Booket.

Caso, Ángeles (2012, 7 de marzo). También las mujeres sabían pintar. *El País*.  
[https://elpais.com/elpais/2012/03/07/opinion/1331119919\\_442911.html#?prm=copy\\_link](https://elpais.com/elpais/2012/03/07/opinion/1331119919_442911.html#?prm=copy_link).

Cavagnoli, Stefania y Dragotto Francesca (2021). *Sessismo*. Mondadori Education.

Cavarero, Adriana (2000). Il principio parità. En Porzio Serravalle, Ethel (Ed.). *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita Vademecum I* (pp.31-51). Associazione Italiana Editori.

Cavazza, Mara (2015). La scienza al femminile. En Sironi, Gianpiero, Conte, Alberto y Danieli, Gian Antonio (Eds.), *Il sapere scientifico in Italia nel secolo dei lumi*, (pp. 23-4), Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti.

Cerezal, Fernando y Jiménez Carolina (1990). La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB. *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, 8, 87-98.

- Colín Colín, Alma Rosa (2017). *La desigualdad de género comienza en la infancia*. Red por los Derechos de la Infancia en México
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (traducido por el Instituto Cervantes). Anaya.
- Corsini, Cristiano, Scierri, Irene (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica*. Edizioni Nuova Cultura.
- Cook, Rebecca J. y Cusack, Simone (2011). *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*. University of Pennsylvania Press.
- Crespi, Isabella (2011). *Culture socializzative, identità e differenze di genere. Approcci disciplinari a confronto*. Edizioni Università di Macerata.
- Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Criado Pérez, Caroline (2020). *La mujer invisible*. Seix Barral.
- Cutrufelli, Maria Rosa (2008). Creazione e critica letteraria al femminile. En Moschini, Laura (Ed.), *Il genere tra le righe gli stereotipi nei testi e nei media* (pp. 79-90). Il paese delle donne.
- D'Aloiso, Michele y D'Annunzio, Barbara (2021). La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici. En Daloiso, Michele y Mezzadri, Marco (Eds.), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze* (pp. 125-13). Edizioni Ca'Foscari.
- De Beauvoir, Simone (2017). *El segundo sexo*. Ediciones Cátedra. (Trabajo original publicado en 1949)
- De Diego, Estrella (1987). *La mujer y la pintura en el XIX español*. Ediciones Cátedra.

De Gouges, Olympe (1791). *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*.

<http://secretariadegenero.pjud.cl/index.php/7-de-mayo-olymp-de-gouges>

De la Guardia, Carmen (2009). La violencia del nombre. Mujeres, seudónimos y silencios.

En Pérez Cantó, Pilar (Ed.), *El origen histórico de la violencia contra las mujeres*, (pp. 201-240). Dilema.

De Lauretis, Teresa (2015). Género y teoría queer\*. *Mora*, 21, 107-118.

<https://doi.org/10.34096/mora.n21.2402>

De Miguel, Ana (2021). *Ética para Celia*. Ediciones B.

De Pizan, Christine y Lemarchand, Marie-José (2013). *La ciudad de las damas*. Siruela.

(Trabajo original publicado en 1405)

Des Jardins, Julie (2010). *The Madame Curie Complex: The Hidden History of Women in Science*. The Feminist Press.

Di Cori, Paola (2013). Sotto mentite spoglie. Gender studies in Italia. *Cahiers d'études italiennes*, 16, 15-37. <https://doi.org/10.4000/cei.1055>

Di Cristofaro Longo, Gioia (2010). Pari opportunità e cultura di genere. Narrare i gruppi.

Etnografia dell'interazione quotidiana. *Prospettive cliniche e sociali*, 5(1), 19-23.

Díaz Martínez, Capitolina y Dema Moreno, Sandra (2013). Metodología no sexista en la

investigación y producción del conocimiento. En Capitolina Díaz y Sandra Dema (eds.) *Sociología y género* (pp.65-86). Tecnos.

Eccles, J. S. (1994). Understanding Women's Educational and Occupational Choices:

Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. *Psychology of Women Quarterly*,

18(4), 585-609. [https://doi.org/10.1111/j.1471-](https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1994.tb01049.x)

[6402.1994.tb01049.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1994.tb01049.x)

Espartero, Marta (2017, 3 de diciembre). Nita, la primera futbolista de España: para jugar se hacía pasar por un hombre. *El Español*.

[https://www.elespanol.com/reportajes/20171117/262724715\\_0.html](https://www.elespanol.com/reportajes/20171117/262724715_0.html)

Femenias, María Luisa (2020). *Ellas lo pensaron antes*. Ediciones Lea.

Ferrer Pérez, Victoria A. y Bosch Fiol, Esperanza (2000). Violencia de género y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo. En *Papeles del Psicólogo*, 75, 13-19.

Flórez F., Ana María (2017). Mujeres en la Bauhaus. Un espinoso recorrido para acceder a la formación en arquitectura. *Dearq* 20, 40-7.

Freixas, Laura (2009). *La novela femenil y sus lectoras: la desvalorización de las mujeres y lo femenino en la crítica literaria española actual*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Freixas, Laura (2015). *El silencio de las madres y otras reflexiones sobre las mujeres en la cultura*. Editorial UOC.

Friedan, Betty (2016). *La mística de la feminidad*. Cátedra. (Trabajo original publicado en 1963)

Galeano, Eduardo (2008). *Espejos. Una historia casi universal*. Siglo XXI de España Editores.

Galeano, Eduardo (2015). *Mujeres*. Siglo XXI de España Editores.

Galeano, Roberta (2016). Rappresentazione dei generi nei manuali di italiano L2. En De Meo, Anna (Ed.), *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza* (pp. 95-119). Università di Napoli L' Orientale: Il Torcoliere.

Galiano Sierra, Isabel Maria (1991). La mujer en los manuales de español para extranjeros, en Montesa Peyró, Salvador y Garrido Moraga, Antonio (eds.), *Actas del III*

Congreso Nacional de ASELE. *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Málaga*, 119-125.

Gamberi, Cristina, Selmi, Giulia y Maio, Maria Agnese (2010). Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa. En Gamberi, Cristina, Selmi, Giulia y Maio, Maria Agnese (Eds.) *Educare al genere riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 17-29). Carocci.

García-Alcaide, María (2021). Anónimo era una mujer. *Arte y Políticas de Identidad*, 24, 132–147. <https://doi.org/10.6018/reapi.484781>

García López, Daniel J. (2016). ¿Teoría jurídica queer? Materiales para una lectura queer del derecho. *AFD* (XXXII), 323-348.

García Ramírez, Carmen Teresa (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 29, 36-44.

Ghorbani, Laya (2009). An Investigation of the Manifestation of Sexism in EFL/ESL Textbooks. Institute of Education Sciences.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505434.pdf>

Giannini Belotti, Elena (2013). *Dalla parte delle bambine*. Feltrinelli. (Trabajo original publicado en 1973)

Giaschi, Peter (2000). Gender Positioning in Education: A Critical Image Analysis of ESL Texts. *Tesl Canada Journal/Revue Tesl du Canada*, 18 (1), 32-46.

Gil, Silvia L. (2013). Feminismos contemporáneos en la crisis del sujeto. Hacia una política de lo común. En Díaz, Capitolina y Dema, Sandra (Eds.) *Sociología y género* (pp. 38-58), Tecnos.

- Gilbert, Sandra M. y Gubar, Susan (1998). *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Cátedra. (Trabajo original publicado en 1979)
- Grana Gil, Isabel y Lara Pastor, Natalia (2019). La excepción que confirma la regla: la ausencia de mujeres relevantes para la literatura española en los manuales escolares. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, 3 13-22.  
<https://doi.org/10.4995/citecma.2019.10908>
- Good, Jessica, Woodzicka, Julie y Wingfield, Lylan (2010). The Effects of Gender Stereotypic and Counter-Stereotypic Textbook Images on Science Performance. *The Journal of social psychology*, 150, 132-47.  
<https://doi.org/10.1080/00224540903366552>
- Govoni, Paola (2016). *Dizionario Biografico degli Italiani*, S. v. “Puritz Manassé, Ernestine (Ernestina Paper)”, v. 85 (pp. 713-716) Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Güereca Torres, Raquel (2016). Claves para una sociología feminista. En Blazquez Graf, Norma y Castañeda Salgado, Martha Patricia (Eds.) *Lecturas críticas en investigación feminista* (pp. 91-123). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Haraway, Donna J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hernández García, Yuliuva (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13(1), 111-120.
- hooks, bell (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Feltrinelli. (Trabajo original publicado en 1984)
- hooks, bell (2021). *Enseñar a transgredir. Capitán Swing*. (Trabajo original publicado en 1994)

Ibsen, Henrik (2005). *Casa de muñecas*. Edimat Libros. (Trabajo original publicado en 1879)

Internazionale (2021, 20 de octubre). Lei ha scoperto la pulsar, lui ha vinto il Nobel [Video]. Internazionale.it

[https://www.internazionale.it/video/2021/10/20/astrofisica-scoperto-pulsar-nobel?fbclid=IwAR0s2dBngzyS-GDXYGOKxTZQRk1\\_LZw3RyizcG9uY77ojYVtNjJoHt7K9v4](https://www.internazionale.it/video/2021/10/20/astrofisica-scoperto-pulsar-nobel?fbclid=IwAR0s2dBngzyS-GDXYGOKxTZQRk1_LZw3RyizcG9uY77ojYVtNjJoHt7K9v4)

Jannati, Seyran (2015). Gender Representation in EFL Textbooks: A Case of ILI Pre-intermediate Series. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2, 211-222.

Jones, Martha, Kitetu, A. Catherine y Sunderland, Jane (1997). Discourse Roles, Gender and Language Textbook Dialogues: Who learns what from John and Sally? *Gender and Education*, 9 (4), 469-490. <https://doi.org/10.1080/09540259721204>

Kızılaslan, Irem (2010). Student teachers' perceptions of gendered texts in English language textbooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 3528-3531.

Kuzmanovic Jovanovic, Ana y Đuričić, Milica (2016). ¿Manuales sexistas, aula sexista? El papel de los docentes en la promoción de la igualdad de géneros en el aula de ELE. *Colindancias*, 7, 209-224.

Lamas, Marta (2013). La antropología feminista y el concepto de género. En Lamas, Marta (Ed.), *El género. la construcción cultural de la diferencia sexual*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Lee, Jackie F.K. y Collins, Peter (2009). Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and Education*, 21(4) 353–370.

- Leonelli, Silvia (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1) 1-15.
- Lerner, Gerda (2018), *La creación del patriarcado*. Katakarak.
- Lerner, Gerda (2019). *La creación de la conciencia feminista. Desde la Edad Media hasta 1870*. Katakarak.
- Lesser Blumberg, Rae (2007). Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. *Prospects*, 38(3), 345-361.
- Lewis, Helen (2020). *Difficult Women: A History of Feminism in 11 Fights*. Jonathan Cape.
- Light, Alison (2009). *Mrs. Woolf and the Servants: An Intimate History of Domestic Life in Bloomsbury*. Bloomsbury Pub Plc USA.
- López Fernández Cao, Marián (2021). Sonia Terk-Delaunay, o cómo morir dos veces. El reconocimiento como categoría de análisis para la reconstrucción histórica de la vida de las mujeres. *Arenal*, 28 (1), 179-202.  
<https://doi.org/10.30827/arenal.v28i1.7794>
- López-Navajas, Ana (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
- López-Navajas, Ana, Querol Bataller, María (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-240. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2014.v26.46840](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46840)
- Leonelli, Silvia (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1) 1-15.

- Mccabe, Katie (2021). *Más que una musa. Relaciones creativas que eclipsaron a las mujeres*. Garbuix Books.
- Madruga Bajo, Marta y Perales Blanco, Veronica (2020). Androcentrismo. En Alicia H. Puleo (Ed.), *Ser feminista* (pp.17-19). Cátedra.
- Marañón, Gregorio y Ramón Pérez de Ayala (1926). *Tres ensayos sobre la vida sexual: sexo, trabajo y deporte, maternidad y feminismo, educación sexual y diferenciación sexual*. Biblioteca Nueva.
- Marçal, Katrine (2016). *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith? Una historia de las mujeres y la Economía*. Debate.
- Marcos, Ana (2020, 31 de enero). Detrás de este autor hay una mujer. *El País*.  
[https://elpais.com/cultura/2020/01/30/babelia/1580393433\\_935281.html](https://elpais.com/cultura/2020/01/30/babelia/1580393433_935281.html)
- Mason, Currey (2014). *Rituales cotidianos. Cómo trabajan los artistas*. Turner Publicaciones.
- Mason, Currey (2020). *Grandi artiste al lavoro. Stranezze, manie e rituali quotidiani*. Neri Pozza Editore.
- Mérida Jiménez, Rafael (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria.
- Meruane, Lina (2018). *Contra los hijos*. Literatura Random House.
- Ministero dell'istruzione (2017). *Piano nazionale per l'educazione al rispetto*.  
<https://www.noisiamopari.it/site/it/piano-nazionale-per-leducazione-al-rispetto/>
- Monceri, Flavia (2010). Pensare multiplo. Oltre le dicotomie di sesso e genere. En Gamberi, Cristina, Selmi, Giulia y Maio, Maria Agnese (Eds.) *Educare al genere riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 71-82). Carocci.
- Montero, Rosa (1995). *Historias de mujeres*. Alfaguara.

Mulvey, Laura (2001). Placer visual y cine narrativo. En Wallis, Brian (Ed.), *Arte después de la modernidad*. (pp. 365-377). Akal. (Trabajo original publicado en 1975)

Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación*.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

Naciones Unidas (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*.

<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

Navarro, María Jesús (2020). Sexismo. En Cobos, Rosa y Ranea, Beatriz (Eds), *Breve Diccionario de feminismo* (pp. 217-219). Catarata.

Nitti, Paolo (2021). Il sessismo nella collocazione del lessico dei manuali di italiano L2. *Babylonia Journal of Language Education*, 3, 42-45.  
<https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.123>

Nochlin, Linda (2001). ¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres? En Cordero, Karen e Inda Sáenz (Eds.), *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (pp. 17-44) Universidad Iberoamericana (Cdmx), Programa Universitario de Estudios de Género de la Unam, Conaculta-Fonca, Curare.

Ngozi Adichie, Chimamanda (2018). *El peligro de la historia única*. Titivillus.

Obligado, Clara (2004). *Mujeres a contracorriente. La otra mitad de la historia*. Plaza & Janés.

Osler, Audrey (1994). Still Hidden from History? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2) 219-235.

Pace, Rossana (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Presidenza del Consiglio dei ministri.

Pajares Sánchez, Lorena (2020). Fundamentación feminista de la investigación participativa: Conocimiento, género y participación, o del diálogo necesario para la transformación. *Investigaciones feministas*, 11(2), 297-306.  
<https://doi.org/10.5209/infe.65844>

Pelizza, Giovanna (2000). La letteratura nella classe di lingua. En Dolci Roberto, Celentin, Paola (Eds.). *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* (pp. 211-226). Bonacci.

Piccone Stella, Simonetta y Saraceno, Chiara (1996). Introduzione. En *Genere. La costruzione sociale del maschile e femminile* (pp. 7-38). Il Mulino.

Piussi, Anna Maria (1989). *Educare nella differenza*. Rosenberg & Sellier.

Pojaghi Barbara (2011). Cultura e stereotipi di genere nella costruzione dell'identità. En Crespi, Isabella (Ed.), *Culture socializzative, identità e differenze di genere. Approcci disciplinari a confronto*. Edizioni Università di Macerata.

Porta, Luis y Silva, Miriam (2019). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14, 1-18.

Porreca, Karen L. (1984). Sexism in current ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 18:4, 705-724.

Porzio Serravalle, Ethel (Ed.) (2000). *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita, Vademecum I*. Associazione Italiana Editori.

Porzio Serravalle, Ethel (2001). *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita. Vademecum II*. Associazione Italiana Editori.

Prego Meleiro, Carlos (2018, 16 de enero). *El talento que tuvo que enfundarse pantalones para que le permitieran brillar*. Mujeres con Ciencia.

<https://mujeresconciencia.com/2018/01/16/talento-tuvo-enfundarse-pantalones-le-permitieran-brillar/>

Restrepo, Alejandra (2016). La genealogía como método de investigación feminista. En Blazquez Graf, Norma y Castañeda Salgado, Martha Patricia (Eds.), *Lecturas críticas en investigación feminista*, (pp. 23-41). Universidad Nacional Autónoma de México.

Rich, Adrienne (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 10, 15-42 (Trabajo original publicado en 1980)

Robles Fernández, Goretty (2006). La mujer como personaje real: representaciones iconográficas. *Foro de profesores de E/LE 2*.

Rodríguez, Margarita (2018, 11 de marzo). *Sophie Germain, la extraordinaria matemática francesa que tuvo que mentir para que la tomaran en serio (y la ciencia se lo agradece)*. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43264987>.

Ronchetti, Alessia y Sapegno, Maria Serena (Eds.) (2007). *Dentro/fuori sopra/sotto. Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica*. Longo Editore.

Rossi, Giovanna (2011). Socializzazione e identità sociale: un percorso relazionale. En Crespi, Isabella (Ed.), *Culture socializzative, identità e differenze di genere. Approcci disciplinari a confronto* (pp. 13-44). Edizioni Università di Macerata.

Rossi Massimi, Livia (2014). L'editoria italiana per stranieri, Guerra, Bonacci, Alma ed Edilingua. *Italica*, 91(1), 43-58.

Rossiter, Margaret W. (1993). The Matthew Matilda Effect in Science. *Social Studies of Science*, 23(2), 325-341.

- Rousseau (2011). *Emilio o de la educación*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1762)
- Rubin, Gayle (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la “Economía Política” del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 30, Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. 95-145. (Trabajo original publicado en 1975)
- Ruspini, Elisabetta (2009). *Le identità di Genere*. Carocci.
- Russ, Joanna (2018). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Barrett. Dos Bigotes. (Trabajo original publicado en 1983)
- Sabatini, Alma (1986). *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Sabatini, Alma (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Presidenza del Consiglio dei ministri, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Scott, Joan Wallach (1999). El género: una categoría útil de análisis histórico. En Navarro, Marysa y Stimpson, Catharine R. (Eds.) *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-74). Fondo de la Cultura Económica.
- Sainz de Baranda Andújar, Clara (2013). Mujeres y deporte en los medios de comunicación. Estudio de la prensa deportiva española (1979-2010) [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Carlos III, Madrid. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/16505>
- Sapegno, Maria Serena (2007). Uno sguardo di genere su canone e tradizione. En Ronchetti, Alessia y Sapegno, Maria Serena (Eds.), *Dentro/fuori sopra/sotto. Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica* (13-23). Longo Editore.
- Sapegno, Maria Serena (2014). Lo sguardo di genere interroga la letteratura. En Sapegno,

Maria Serena (Ed.), *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere* (pp. 95-103). Carocci.

Sapegno, Maria Serena (2022). Il sessismo a scuola. *La Ricerca* 21, 18-21.

Sau Sanchez, Victoria (2000). *Diccionario ideológico feminista vol 1*. Icaria.

Schärer, Franziska (2000). Madame, mère et marchande: la représentation des femmes dans quelques manuels d'enseignement de français langue étrangère. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 72, 123-134.

Scott, Foresman and Co. (1972). *Guidelines for Improving the Image of Women in Textbooks*. <https://eric.ed.gov/?id=ED076957>

Simón, Elena (2020). Machismo. En Cobos, Rosa y Ranea, Beatriz (Eds.) *Breve Diccionario de feminismo*, (pp. 159-16)1. Catarata.

Soldani, Simonetta (2010). Le donne all'Università di Firenze. Numeri e volti di un cammino travagliato. En Soldani, Simonetta (Ed.), *Le Donne nell'Università di Firenze Percorsi, problemi, obiettivi* (pp. 9-27). Firenze University Press.

Sotomayor Sáez, María Victoria (s. f.). María de la O Lejarraga (1874-1974). <http://www.escriitorasenlaprensa.es/maria-de-la-o-lejarraga/>.

Subirats, Marina (Ed.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer.

Subirats, M., Tomé A. y Solsona, N. (2019) ¿Por qué es importante reforzar la coeducación?. *Dossier Graó* (4) 3.

Sunderland, Jane (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, 46(1), 81-91, <https://doi.org/10.1093/elt/46.1.81>

Sunderland, Jane. (Ed) 1994. *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. Prentice Hall.

Sunderland, Jane. (2000a). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language Teaching*, 33, 203 - 223.

<https://doi.org/10.1017/S0261444800015688>

Sunderland, Jane (2000b). New understandings of gender and language classroom research: texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*, 4(2),

149-173. <https://doi.org/10.1177/136216880000400204>

Sunderland, Jane (2010). Theorizing Gender Perspectives in Foreign and Second Language Learning. En Jiménez Catalán, Rosa María (Ed.), *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Languages*, (pp.1-9). Palgrave Macmillan.

[https://doi.org/10.1057/9780230274938\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230274938_1)

Sunderland, Jane, Cowley, Abdul Rahim, Fauziah, Leontzakou, Christina y Shattuck, Julie (2002). Gender Identity and Discourse Analysis. En Litosseliti, Lia y Sunderland, Jane, *Gender identity and discourse analysis* (pp. 223- 255). John Benjamins Publishing Company.

Switzer, Katrin (s. f.). The real story. <https://kathrineswitzer.com/1967-boston-marathon-the-real-story/>

Torrado, Esther (2020). Estereotipos y roles de género. Cobo, Rosa y Ranea, Beatriz (Eds), *Breve diccionario de feminismo* (90-91). Catarata.

Olivieri, Simonetta (2007). *Educazione al femminile*. Guerini.

UNESCO (2017). *Contenidos más integradores en libros de texto: Enfoques sobre religión, género y cultura*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259814>

Vahdatinejad, Shapour (2018). A Teachers' Survey on Portrayal of Sexism in the Images of Iranian EFL School Textbooks. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(2).268- 287. <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2018.42.268287>

- Vaillo, María (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124.
- Vivanti, Annie (2010). *Lirica, di Annie Vivanti. Con pref. e nota di Giosué Carducci*. Nabu Press. (Trabajo original publicado en 1921)
- Vučenović, Nataša (2022a). “His story” – the exclusion of women in the depiction of nonfiction characters in Italian as a foreign language textbook: a case study. *AG AboutGender* 11(21), 173-206.
- Vučenović, Nataša (2022b). Grammaticalmente o ideologicamente corretto? L’impiego del maschile generico nei manuali di italiano per stranieri, *Italiano LinguaDue* 14 (1), 229-241. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18176>
- Wittig, Monique (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales. (Trabajo original publicado en 1992)
- Wollstonecraft, Mary (2005). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Istmo. (Trabajo original publicado en 1792)
- Women in EFL (1991). *On balance: guidelines for the representation of women and men in English language teaching materials*.  
<https://www.academia.edu/3303387/>  
[On balance guidelines for the representation of women and men in English language teaching materials.](#)
- Woolf, Virginia (2008). *Una habitación propia*. Seix Barral. (Trabajo original publicado en 1929)
- Woolf, Virginia (2012). *La muerte de la polilla y otros ensayos*. La Bestia Equilátera (Trabajo original publicado en 1942)



## 7. Resumen de la tesis

En el aprendizaje de un idioma extranjero el libro de texto reviste un papel fundamental, ya que es un recurso a través del cual el alumnado se pone en contacto con la lengua y la cultura objeto de su estudio (Lesser Blumberg, 2007). Dada esta relevancia, es importante que los textos sean un producto de calidad, y que representen la lengua y la cultura de forma completa e igualitaria. Sin embargo, a falta de un compromiso más específico, los textos son un reflejo de la cultura hegemónica y lo habitual es que presenten rasgos sexistas (Biemmi 2017, Blanco García 2000, Subirats 1993) que es importante saber identificar y revelar. Sin embargo, en la formación de las y los docentes de italiano como L2/LS no se contempla el desarrollo de una perspectiva de género que permita la individuación y el análisis de los eventuales rasgos sexistas presentes en el material didáctico. Por consiguiente, en la práctica diaria del aula, quien enseña se encuentra completamente desprevenido/a y las únicas estrategias a las que puede recurrir son a menudo ignorar los contenidos “comprometidos” o incluso ser cómplices de su difusión. El aumento de la sensibilidad de nuestra sociedad hacia el tema de la igualdad hace que ya no sea posible ignorar determinados mensajes y contenido sexistas, y a veces vemos cómo desde el mismo alumnado se señalan este tipo de aspecto o de actitudes que ya no pasan desapercibidos ni son tolerados.

Por todo ello he decidido emprender una investigación que permita individuar los principales rasgos sexistas presentes en el material que diariamente entra en nuestras aulas para generar de alguna forma herramientas que me permitieran afrontar el sexismo en mi trabajo docente y también abrir un debate en el ámbito de la didáctica de la lengua italiana L2/LS fructífero principalmente para los y las docentes que utilizan los manuales en clase,

pero también para autores/as y editoras/es que los crean, para que puedan disponer de datos que les indiquen cómo desarrollar material con un contenido más igualitario y, por ende, de mejor calidad (Vaillo 2013). Si asumimos que toda educación es también educación de género y que casi todos los ámbitos sociales tienen también efectos de educación de género (Burgio 2015, 184), como docentes de idiomas no podemos permanecer ajenos/as a las cuestiones de género y obviar nuestra responsabilidad frente a elementos que puedan representar una manifestación de discriminación hacia las personas presentes en nuestras aulas.

El objetivo de la investigación es analizar eventuales rasgos sexistas presentes en nueve manuales de italiano como lengua segunda o extranjera actualmente en uso. Las editoriales elegidas se encuentran entre las más populares tanto en Italia como a nivel internacional (Rossi Massimi, 2014). De la bibliografía sobre el tema se deduce que los rasgos sexistas presentes en el material escolar pueden concernir diferentes componentes, que van desde la dimensión estrictamente lingüística hasta la icónica, pasando por la relativa al contenido cultural, y tienen como aspectos recurrentes la infrarrepresentación de las mujeres o la caracterización de estas a través de rasgos estereotipados (Andrée 1986, 27).

En el presente análisis he decidido concentrarme en tres aspectos de la manifestación del sexismo: el primero es el análisis de las imágenes que ilustran los manuales, para observar la presencia proporcional de hombres y mujeres, así como la presencia de estereotipos ligados al género; el segundo es la presencia/ausencia de las mujeres como referentes en los contenidos culturales; y el tercero es la presencia de las escritoras y sus obras literarias en los mismos textos. Los manuales elegidos como muestra son los siguientes:

Editorial: Edilingua  
Autores: Telis Marin y Magnelli Sandro  
Títulos: *Nuovo progetto italiano 1A (2013)*  
*Nuovo progetto italiano 1B (2013)*  
*Nuovo progetto italiano 2A (2013)*

Editorial: Alma Edizioni  
Autores: Carlo Guastalla y Ciro Massimo Naddeo  
Títulos: *Domani 1 (2010)*  
*Domani 2 (2011)*  
*Domani 3 (2012)*

Editorial: Loescher Editore  
Autoras: Rosella Bozzone Costa, Chiara Ghezzi y  
Monica Piantone  
Títulos: *Nuovo Contatto A1 (2014)*  
*Nuovo Contatto A2 (2014)*  
*Nuovo Contatto B1 (2015)*

Para llevar a cabo la investigación se ha utilizado la metodología del análisis de contenido (Weber 1990, Porta y Silva 2003), especialmente recomendada para la detección de los aspectos recurrentes en determinados corpus, incluidos los libros de texto. La creación de determinadas categorías funcionales para detectar los aspectos relevantes en relación con los objetivos prefijados permite, de un lado, la individuación de la repetición de determinados elementos; y de otro, la interpretación de su relevancia.

El trabajo realizado se ha recogido en tres artículos académicos publicados en revistas especializadas de prestigio, acompañados por un marco teórico que soporta y justifica dichas publicaciones.

1. En el primer artículo “Chi fa che? Stereotipi di genere nelle immagini dei libri di testo di italiano come lingua straniera”, se analizan los roles de género en las ilustraciones de los manuales de italiano como lengua extranjera elegidos como muestra. Se han

observado las actividades realizadas por hombres y mujeres reunidas en ocho ámbitos de acción y, posteriormente, se ha centrado la atención en la esfera privada y laboral, que, según los expertos y las expertas, son los ámbitos más susceptibles de una representación estereotipada. El desequilibrio de género parece evidente a tenor de los resultados, en los que para las mujeres el ámbito doméstico es el segundo más frecuente (99 imágenes), mientras que para los hombres el segundo más frecuente es el ámbito económico-laboral (156 imágenes). Para los protagonistas masculinos, el ámbito doméstico se encuentra en la sexta posición, es decir, un lugar menos relevante respecto al de las imágenes con protagonistas femeninas para las cuales, por el contrario, el ámbito laboral ocupa el cuarto lugar. Según el análisis de las profesiones, queda patente que en el caso de las primeras diez más frecuentes, las que son ejercidas por varones tienen a menudo mejor estatus comparadas con las de las mujeres que, por el contrario, responden al clásico modelo de feminización de determinadas profesiones, como enfermera, dependienta o maestra.

2. El objetivo del estudio presentado en el artículo “La ausencia de mujeres como referentes culturales en los manuales de italiano L2/LS” es detectar la presencia y la relevancia de las mujeres como referentes culturales en la muestra elegida. Se ha analizado numéricamente la presencia de los personajes masculinos y femeninos a través de categorías que demuestran el real impacto que cada género tiene en los textos, como la presencia numérica, la presencia de nombres propios, uso de imágenes, textos y obras originales, y textos dedicados específicamente a uno u otro género. Los resultados indican que la presencia de las mujeres alcanza el 16,3 % del total de personajes ilustres y este resultado resulta más bajo comparado con los manuales de otros idiomas, como hemos visto en estudios anteriores (López-Navajas (2014, 297). Si se considera el impacto que las figuras femeninas tienen en el conjunto de textos analizados, este es todavía más bajo,

llegando a alcanzar solo el 15,8 %. Este resultado se ha obtenido considerando la suma entre el porcentaje de repetición de los nombres propios de mujeres (15,9 %), el de las imágenes (19,4 %), el del uso de las obras propias (7,6 %) y el de textos dedicados a mujeres (22,6 %).

3. La tercera parte de la investigación profundiza la problemática de la presencia de las mujeres ilustres, centrándose en la literatura, ya que este es uno de los recursos que más a menudo se utiliza en los manuales de italiano L2/LS, con múltiples propósitos. El análisis en esta parte se centra en verificar la presencia de escritoras y el uso de sus obras. Las categorías utilizadas pretenden ofrecer una imagen completa de la presencia y del impacto que tienen las escritoras y sus textos, y comprenden la frecuencia de su nombre, su imagen y sus obras, para luego profundizar en el uso de estas últimas, a través de su frecuencia de uso, y de la forma y el lugar en el que aparecen. En la muestra se han encontrado únicamente 7 mujeres frente a 83 hombres, es decir, que las escritoras no llegan a ser ni el 8 % del total. La presencia de nombres propios es especialmente desequilibrada ya que sólo son 10 los femeninos comparados con los 103 masculinos. El uso de las obras también es muy esporádico, ya que solo en un 10,5 % de los casos a la hora de elegir un texto literario se elige uno de autoría femenina. Esta parte de la investigación ha sido publicada en el artículo “Las escritoras y sus obras en los manuales de italiano como lengua extranjera”.

La primera parte del marco teórico que acompaña a la investigación se basa en las aportaciones de la epistemología feminista que, desde sus inicios en los años 70, invita a la revisión de todos los medios de producción de conocimiento con el fin de desterrar los sesgos sexistas y producir una cultura menos androcéntrica y socialmente responsable (Biglia y Vergés-Bosh 2016; Díaz y Dema 2013; Hernández 2006). La introducción de la

perspectiva de género aplicada a las ciencias sociales ha puesto de manifiesto muchas limitaciones en la interpretación de una realidad, incluso la convención histórica que apelaba a una objetividad intocable de los estudios científicos. En este apartado se define la noción de “género” como paradigma de análisis, teniendo en cuenta su importancia en la dicotomía “sexo-género”, su desarrollo histórico y su valor epistemológico (Crespi 2011; Rubin 1986).

A continuación se analizan los conceptos que derivan de la asunción de la diferencia de género, como el de “identidad de género”, asignada al nacer según el sexo biológico (Alcañiz 2003; Lama 2013; Ruspini 2006) y los roles a ella asociados que actúan en función de comportamientos preestablecidos y que garantizan el alcance de determinadas posiciones sociales (Rossi 2001:14), pasando a definir la “heteronormatividad”, es decir, la presuposición de una determinada orientación sexual, también basada en el aspecto de los órganos sexuales (Witting 2005).

Todos estos factores se manifiestan en el marco de una sociedad patriarcal, un lugar que institucionaliza el dominio masculino a toda la sociedad (Lerner 2017, 350). Las herramientas que perpetúan el estado de las cosas en una sociedad patriarcal son el fundamentalmente tres: el “androcentrismo”, es decir, la universalización de la experiencia masculina que deja a las mujeres en una situación secundaria y marginal (Madruga y Perales 2020, 17), el “sexismo”, la constante devaluación de los valores femeninos basada en la supuesta inferioridad de las mujeres (Ferrer y Bosh 2000, 14) y, por último, el “machismo”, toda la serie de actos físicos y verbales que tienen el objetivo de oprimir a las mujeres (Sau 2000, 171). Las aportaciones más recientes de la teoría feminista a la investigación superan el binarismo de género enriqueciendo el panorama de nuevos conceptos que permiten tener una visión más amplia de la discriminación, como el

concepto de intencionalidad (Crenshaw 1989) y la teoría *queer* (Butler 2007, 2016; De Lauretis 2015)

Para la realización de la presente investigación ha resultado fundamental ahondar en el concepto de “estereotipo”, considerado, por un lado, como herramienta cognitiva que nos guía en la interpretación de la realidad; y, por otro, como constructo social estrictamente ligado a la representación del género (Cook and Cusack 2011; Torrado 2020). Los estereotipos, por un lado, son útiles para orientarse en la complejidad de la realidad, pero por otro, como esquemas mentales que tienden a ser rígidos y estáticos, tienen limitaciones evidentes en la interpretación de la realidad humana, variada y en constante cambio. En este sentido, ciertos roles y atributos asociados a las personas pueden convertirse en "jaulas" construidas culturalmente dentro de las cuales el desarrollo de los individuos se ve obligado a modelarse según las rígidas expectativas sociales (Biemmi 2017, 38).

La representación de los y las protagonistas de los libros de texto en función de estereotipos se traduce en la asociación de determinados atributos o actividades según el género, por lo que pueden llegar a manifestar formas de sexismo más o menos evidentes (Andrée 1986; Cavagnoli y Dragotto 2021). Ello se traduciría en la perpetuación de determinados mensajes normativos y la infravaloración de los logros sociales de las mujeres, que llegan a tener un efecto negativo en el aprendizaje, especialmente en el alumnado femenino (Good et al. 2010: 133).

La necesidad de erradicar cualquier tipo de elemento discriminatorio de los textos escolares ha sido uno de los objetivos fundamentales de diferentes instituciones internacionales, ya que se reconoce que los libros desempeñan un papel destacado en un proceso educativo que apueste por el cambio social y en la lucha por la igualdad. La cuarta

Conferencia Intergubernamental de Pekín (1995) reconoce este aspecto como uno de los objetivos de la promoción de la igualdad en la educación y enumera la actualización de los materiales didácticos como una de las acciones específicas que deben llevarse a cabo para promover una cultura de la diferencia de género. Por consiguiente, en los varios países se han tomado medidas en ese sentido y se han realizado periódicamente trabajos de evaluación de las mismas.

Entre los estudios realizados en España, sin duda, uno de los más relevantes es el de Marina Subirats, que en 1993 realiza una investigación que tiene el objetivo de detectar el sexismo en una serie de manuales de Ciencias sociales del grado de educación secundaria. Los resultados indican una presencia de las mujeres muy limitada y una presentación estereotipada de los personajes femeninos. Años más tarde Nieves Blanco García (2000) replica el estudio sobre una muestra de libros de secundaria y concluye que “el contenido de los libros de texto refleja una visión de la realidad que responde a los modelos sociales hegemónicos: una visión patriarcal y androcéntrica, en la que los hombres siguen siendo el referente que se quiere generalizar como universal” (p. 14). Finalmente, Ana López-Navajas (2014) ha realizado un estudio exhaustivo sobre los manuales de todas las asignaturas de la Educación Secundaria Obligatoria, en búsqueda de la presencia y relevancia de las mujeres como referentes culturales. También en este caso los resultados revelan una presencia marginal de las mujeres en todos los ámbitos de la cultura, demostrando que las autoras y autores de los textos desconocen por completo la genealogía de las mujeres que desde los albores de la historia ha contribuido a enriquecer la sociedad occidental.

En Italia algunos estudios sobre el sexismo en los libros de texto se remontan a los años 70 y 80 (Gianini Belotti 2013, Pace 1986), si bien las reflexiones que de ellos

derivaron no tuvieron continuidad ni un especial impacto en el mundo editorial. Siguiendo el impulso de las directrices de Pekín, en 1999 se redacta Po.Li.Te POLITE, Igualdad de oportunidades en los libros de texto], en el que se invita a las editoriales a prestar especial atención al desarrollo de una cultura de la igualdad como aspecto fundamental de la formación para ambos sexos. Para averiguar el efecto de la iniciativa en los libros de texto, tras más de una década desde su publicación, Irene Biemmi (2017) publica en 2010 “Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari”, en el que analiza los manuales de lectura de la escuela primaria en busca de estereotipos de género, lenguaje sexista y presencia de personajes femeninos. Para la autora el efecto de las recomendaciones del proyecto POLITE no han sido asimiladas por las editoriales, visto que los textos examinados alcanzan altos índices de sexismo en prácticamente todos los aspectos observados.

Los primeros estudios con perspectiva de género sobre manuales de lenguas extranjeras también se remontan a los años 70, y se desarrollan en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa. En este caso, han sido varios los componentes examinados en los textos seleccionados: los diálogos (Jones, Kitetu y Sunderland 1997), la lengua y la iconografía (Cerezal y Jiménez 1990, Giaschi 2000, Ghorbani 2009, Lee y Collins 2009) o la adjetivación (Jannati 2015). La investigadora británica Jane Sunderland (1994, 2000a y 2010) ha dedicado numerosos estudios al tema, desvelando los diferentes aspectos en los que se manifiesta el sexismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Para la autora es importante, por un lado, monitorear el uso sexista potencial del lenguaje, por otro el sexismo connatural a todo material didáctico (que incluye, además de los manuales, las gramáticas y los diccionarios), y por último las dinámicas desequilibradas que pueden darse entre el personal docente y el alumnado o en el grupo de

pares. En este sentido la autora remarca el rol fundamental del profesorado ya que, en su opinión, el libro menos sexista puede convertirse en sexista en manos de una profesora o un profesor con actitud sexista y, lo que es más importante, lo contrario también es cierto (Sunderland 1994, 64).

Con respecto a la detección del sexismo en el material del italiano como lengua extranjera, las investigaciones son bastante escasas, si bien en los últimos años se nota un aumento de interés hacia el tema. El estudio pionero es con toda seguridad el que relata la experiencia del proyecto "9 Passi" (Businaro 2011), un manual de lengua italiana para público extranjero realizado siguiendo fielmente las directrices del proyecto POLITE. Si bien notable e interesante, el experimento ha quedado como una experiencia aislada y ha tenido poca influencia en productos editoriales similares. Posteriores estudios se han dedicado a identificar la frecuencia con la que hombres y mujeres ilustres aparecen en los textos, para averiguar el grado de importancia que se le otorga a cada género en cuanto a roles, con el fin de desvelar asimetrías o estereotipos de género (Galeano 2016; Vučenović 2022a), la presencia de estereotipos de género en las ilustraciones (D'Aloisio y D'Annunzio 2021) u otras manifestaciones del sexismo lingüístico (Nitti 2021; Vučenović 2022 b).

La presencia limitada de las mujeres en el panorama cultural histórico y actual son una realidad reconocida, ya que los cánones no son ajenos a la hegemonía cultural y están al servicio de una cultura claramente androcéntrica. Uno de los fenómenos que contribuye al oscurecimiento de la historia de las mujeres es su ausencia en los libros de texto (López-Navajas 2014), el lugar desde el que se transmite el conocimiento considerado valioso a la gran mayoría de la población. Pero ¿ha habido realmente pocas mujeres cuyos logros ha merecido la pena difundir o sus historias han sido ocultadas? La respuesta es

probablemente que ambas cosas son ciertas, que las mujeres hayan tenido más obstáculos y menos oportunidades de realizarse (Nochlin 2001; Lerner 2018 y 2019; Russ 2018) pero, al mismo tiempo, la historiografía no se ha interesado por relatar sus biografías y sus éxitos (Beer 2016; Caso 2005; Femenias 2020; McCabe 2021; Obligado 2004).

Es importante prestar atención a los componentes estructurales que históricamente han representado un obstáculo a la realización personal y profesional de las mujeres, y que pueden ayudarnos a entender las causas reales del fenómeno. En este punto ha sido útil, antes que nada, deconstruir el concepto de “genio” como personaje ahistórico y desligado de todo el contexto vital que lo define para analizar, en cambio, todos los aspectos que conducen al éxito de las personas (Nochlin 2001, 24). En primer lugar, se ha considerado la importancia del contexto familiar, entorno en el que las actitudes y expectativas acerca de las capacidades de los sujetos tienen una importancia fundamental a la hora de plasmar gustos y actitudes de las futuras personas adultas. Durante siglos, el hogar ha sido también el principal lugar de formación de los y las artistas, sobre todo en el ámbito de la música y de la pintura (De Diego 1987; Beer 2016) y en el caso en el que a las mujeres se les vetara frecuentar los talleres familiares, la posibilidad de desarrollar su talento se veía automáticamente frustrada.

La falta de educación formal femenina ha sido una constante hasta casi llegado el siglo XX (Ballarín 2001, 26). Por tanto, las pocas mujeres que consiguieron instruirse lo hicieron gracias a la actitud especialmente iluminada de sus progenitores, como en el caso de la pintora Artemisia o la música Francesca Caccini, ya que hasta la capacidad de aprender de las mujeres era puesta en entredicho por intelectuales y filósofos (Rousseau 2011). Otras tuvieron que buscar estratagemas diferentes para poder realizarse: esconderse detrás del nombre de un hombre, como el caso de la extraordinaria matemática francesa

Sophie Germain (Rodríguez 2018, párr. 4); o disfrazarse de varón, como hizo Concepción Arenal para poder acudir a las clases de derecho (Prego 2018).

Una vez llegadas a la madurez, el destino de las mujeres parece ya marcado por la imposición de roles de género que las privan de libertad y autonomía para poder dedicarse al arte. El matrimonio, por ejemplo, ha hecho que grandes compositoras como Clara Schumann y Alma Malher tuviesen que descuidar sus carreras para favorecer las de sus maridos, que son los que finalmente han pasado a la historia como grandes compositores (Beer 2016; McCabe 2021; Mason 2014). Por otro lado, la carga y los sacrificios ligados a la maternidad han obstaculizado la tarea creativa de otras mujeres, que se han visto en la imposibilidad de dedicar tiempo a la creación debido a la obligación de atender a las criaturas dependientes. Autoras como Sylvia Plath o Natalia Ginsburg han dejado fragmentos que atestiguan la dificultad de conciliar la carrera y la familia, algo casi automático en la experiencia de la maternidad mientras que la paternidad, en cambio, no tuvo el mismo efecto en prácticamente ningún artista hombre (Mason 2014 y 2020; Meruane 2018).

Otro asunto relevante en la vida de las mujeres ha sido el de la independencia económica necesaria para una vida autónoma y libre. Ya Virginia Woolf (2008) veía en la pobreza de las mujeres uno de los principales obstáculos para la creación literaria y dejó claro que “una mujer debe tener dinero y una habitación propia si desea escribir novelas” (p.6), es decir, que, para poder dedicarse a la tarea creativa, es necesario tener las necesidades básicas cubiertas, tener independencia económica y personal, espacio y tiempo. Con todo, la misma Virginia Woolf no hubiera podido ser la gran escritora feminista que afortunadamente fue, sin la ayuda del servicio doméstico que trabajaba en su

residencia de Bloomsbury (Light 2009: 11), lo cual viene a demostrar la centralidad que el cuidado tiene para el desarrollo de la vida.

Hay que considerar, además, que, de las muchas armas de disuasión usadas contra las mujeres, la más eficaz es y ha sido siempre la violencia. Ya hemos hablado de la forma muy ampliamente difundida de violencia que se ha traducido en el abuso de tiempo y la privación de espacio de las mujeres (Brogi 2022), pero poco se habla de cómo la violencia explícita ha impedido a las mujeres avanzar en la vida, paralizadas por el miedo. De los pocos casos que han trascendido a la historia, recordamos el abuso sufrido por la pintora Artemisia Gentileschi por un hombre que en principio era un amigo de familia y su maestro, o la violencia de género sufrida por Sibilla Aleramo y contado en su célebre novela "Una donna". Estas experiencias demuestran que salirse del estrecho camino designado para las mujeres durante siglos ha tenido consecuencias bastante graves y, sin duda, ha empujado a más de una mujer a abandonar sus aspiraciones artísticas.

Más allá de las vivencias difíciles consideradas hasta ahora y que, como hemos visto, en muchos casos fueron suficientes para que muchas mujeres descuidaran su carrera artística, ha habido de forma constante una especie de discurso disuasorio hacia las mujeres que, de forma más o menos sutil, tenía el objetivo de alejarlas de los lugares de creación. En el caso específico de la literatura, numerosas son las dificultades que las mujeres encuentran para llegar a afirmarse debido, por ejemplo, a un canon literario a menudo excluyente (Freixas 2009; Russ 2018; Sapegno 2007, 2014). El canon es la regla, el modelo, el sistema de valores a partir del cual se construyen la genealogía, la memoria y el valor literario. Pues bien, apelando a dicho canon en demasiadas ocasiones se ha intentado privar a las obras escritas por mujeres de validez y reconocimiento: si el

androcentrismo es el valor que justifica el éxito de un producto cultural, es normal que las mujeres estén excluidas de ello a priori.

Paralelamente, los mecanismos de atribución se han encargado de evitar que los logros de las mujeres les fueran reconocidos. En el ámbito de las ciencias hablamos del fenómeno conocido como “efecto Matilda”, definido por Rossiter (1993) como la tendencia sistemática a atribuir el mérito de un descubrimiento determinado más fácilmente al científico hombre que a la mujer que realmente lo hizo. Casos emblemáticos son los de Marie Curie, que estuvo a punto de quedarse sin recibir el premio Nobel, ya que la Academia inicialmente no la incluyó entre los merecedores del reconocimiento, o el de Rosalind Franklin, que murió antes de que sus “colaboradores” obtuvieran el premio Nobel por la descripción del ADN sin reconocer su imprescindible aportación. Pero el fenómeno trasciende el mundo de la ciencia. ¿Cuántas personas saben que detrás de las obras del escritor y dramaturgo Gregorio Martínez Sierra, se encuentra la pluma de su mujer María Lejárraga? (Sotomayor Sáez, s. f.), ¿quién sabe que algunas de las obras de Rodin en realidad fueron realizadas por la escultora Camille Claudel? (Maccabe 2021, 66). Es claramente imposible calcular el número de obras de mujeres que nunca serán reconocidas, porque otros se apoderaron de ellas o porque no han sido asociadas a su nombre o se han quedado anónimas.

Y aquí es importante considerar que la historia durante años fue escrita por hombres y para hombres, ocultando sistemáticamente el papel de las mujeres, famosas o no, en la construcción de la sociedad, de la cultura a todos los niveles (Lerner 2018, 28). No es de extrañar, por tanto, que gran parte de la herencia femenina no haya logrado llegar hasta nuestros días, que sea desconocida para la mayoría y que se siga excluyendo a las

mujeres de los espacios y medios de transmisión de la cultura, como museos, festivales, congresos, antologías y libros de texto.

El estudio realizado nace de la necesidad de una reflexión sobre el contenido sexista de los libros de texto de italiano como lengua extranjera y de la necesidad de empezar a definir algunas herramientas que puedan de alguna manera guiar, por un lado, a las y los docentes en su trabajo diario de clase y, por otro, a todos los demás agentes implicados en la realización de los textos. A pesar de que esta necesidad pueda parecer particular, es una exigencia general, ya que la realidad de la evolución social nos pide que actualicemos nuestros conocimientos y nuestras actitudes para satisfacer las necesidades de un alumnado cada vez más sensible a la cuestión de la igualdad.

Los resultados de los análisis de la muestra revelan claramente la presencia de rasgos sexistas en los aspectos observados. Por un lado, las imágenes de los libros de texto muestran a las mujeres como protagonistas prevalentes de las actividades que se desarrollan en el espacio privado, mientras que las actividades laborales están protagonizadas mayoritariamente por hombres, quienes, además, ejercen profesiones más prestigiosas y mejor remuneradas. Por otro, en la sección de los textos donde se utilizan contenidos culturales con fines didácticos, la presencia de las mujeres es muy limitada (poco más del 15 %), dato que demuestra el escaso interés de quien redacta los textos en dar a conocer los logros de las mujeres a lo largo de la historia o en la actualidad. La situación es especialmente grave cuando consideramos la presencia de las escritoras (7,8 %) y el uso de sus textos como *input* para el aprendizaje (10,5 %). Estas circunstancias se distancian de la realidad, ya que la producción literaria femenina es vasta e interesante, de la cual, sin embargo, el alumnado tendrá una experiencia muy limitada.

El panorama descrito por los resultados de la presente investigación presenta unos libros de texto en los que la sociedad italiana queda retratada de forma obsoleta y donde los roles de género están cristalizados en modelos anacrónicos que no tienen en cuenta ni la evolución de la sociedad ni los grandes éxitos alcanzados por las mujeres. Las razones de este inmovilismo se encuentran probablemente en la dificultad de deconstruir un estado de cosas que implicaría una reflexión profunda acerca de los privilegios acaparados por cierto sector de la sociedad al que no le conviene abrirse a la variedad real de los fenómenos sociales.

Por otro lado, hay quien sostiene que es la misma sociedad italiana la que se ha quedado estancada en patrones anticuados y que, por tanto, los manuales son un fiel reflejo de ella. También en este caso se puede argumentar que, sin recurrir a ejemplos extremos, en Italia existen muchos tipos de vivencias diferentes de hombres y mujeres y que todo depende de dónde se quiera focalizar la atención y de lo que se decida representar en los libros de texto. Si se piensa, además, que es el mismo alumnado el que busca una representación más tradicional de nuestra cultura, sobre todo con respecto a las grandes figuras históricas, cabría preguntarse acerca del tipo de “alumnado ideal” al que teóricamente se dirige el material escolar, porque, incluso en este caso, no se está teniendo en cuenta la evolución que este ha vivido a raíz de las instancias sociales que incluyen también el deseo de un contenido más igualitario.

Finalmente, puede que la necesidad de un cambio esté obstaculizada por la falta de formación y de herramientas con las cuales el profesorado y los demás agentes implicados en la creación y difusión de contenido escolar podrían lograr transformar sus prácticas. De ahí la importancia de seguir investigando sobre los efectos de la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza de la lengua italiana, en los diferentes aspectos que

caracterizan el proceso de aprendizaje, desde la manifestación del sexismo en el uso de la lengua hasta otras dimensiones del material que se utiliza en el aula pasando por las dinámicas de clase que incluyen las relaciones entre alumnado y docentes o las relaciones entre pares. Es urgente también prestar atención a aspectos que van más allá del género para empezar a tener una mirada interseccional que tenga en cuenta los demás factores que pueden suponer un indicio de discriminación como el racismo, la gordofobia o el ageísmo, entre otros.

Con este trabajo espero haber contribuido a desvelar algunos aspectos sexistas presentes en el material que diariamente utilizamos en clase pero, sobre todo, confío haber contribuido al debate que me gustaría que se generara en el seno de la comunidad docente de italiano L2/LS, sobre la necesidad de desmontar estereotipos, difundir la genealogía y la producción femenina en todos los ámbitos y, en general, promover una enseñanza que, junto con el idioma, se preocupe de difundir los valores de la igualdad que nos permitan vivir en una sociedad más inclusiva.

## 8. Riassunto della tesi

Nell'apprendimento delle lingue straniere, il libro di testo svolge un ruolo fondamentale, in quanto è la risorsa principale attraverso la quale gli studenti entrano in contatto con la lingua e la cultura studiate (Lesser Blumberg, 2007). Data questa rilevanza, è importante che i testi siano un prodotto di qualità e che rappresentino la lingua e la cultura in modo completo e paritario. Tuttavia, in assenza di un impegno più specifico, i testi sono un riflesso della cultura egemonica e di solito presentano caratteristiche sessiste (Biemmi 2017, Blanco García 2000, Subirats 1993) che è importante saper identificare e rivelare. Tuttavia, la formazione degli insegnanti di italiano come L2/LS non prevede lo sviluppo di una prospettiva di genere che permetta di individuare e analizzare eventuali tratti sessisti presenti nel materiale didattico. Di conseguenza, nella pratica quotidiana in classe, le e gli insegnanti sono completamente impreparati e le uniche strategie a cui possono ricorrere sono spesso quelle di ignorare i contenuti "compromettenti" o addirittura di essere complici della loro diffusione. La crescente sensibilità della nostra società al tema della parità significa che non è più possibile ignorare certi messaggi e contenuti sessisti, e talvolta vediamo come siano proprio gli studenti e studentesse a segnalare certi aspetti e atteggiamenti che non passano più inosservati o tollerati.

Per tutti questi motivi, ho deciso di intraprendere un progetto di ricerca per individuare i principali tratti sessisti presenti nel materiale che entra quotidianamente nelle nostre classi, al fine di generare strumenti che mi permettano di affrontare il sessismo nel mio lavoro di insegnante e anche di aprire un dibattito nel campo della didattica dell'italiano L2/LS che sia proficuo in primo luogo per le e gli insegnanti che utilizzano i libri di testo in classe, ma anche per le autrici e gli autori e le editrici e gli editori che li creano, in modo che possano disporre di dati che indichino loro come sviluppare materiale

che presenti un contenuto più ugualitario e quindi di migliore qualità (Vaillo 2013). Se partiamo dal presupposto che ogni tipo di educazione è anche educazione di genere e che quasi tutti i campi sociali hanno un effetto anche di educazione di genere (Burgio 2015, 184), come insegnanti di lingue non possiamo rimanere ignari delle questioni di genere e ignorare la nostra responsabilità di fronte a elementi che possono rappresentare una manifestazione di discriminazione verso le persone che frequentano le nostre classi.

L'obiettivo della ricerca è analizzare le eventuali caratteristiche sessiste presenti in nove libri di testo di italiano come lingua seconda o straniera attualmente in uso. Le case editrici scelte sono tra le più diffuse sia in Italia che a livello internazionale (Rossi Massimi, 2014). Dalla letteratura sull'argomento emerge chiaramente che le caratteristiche sessiste presenti nel materiale scolastico possono coinvolgere diverse componenti, che vanno dalla dimensione strettamente linguistica a quella iconica, passando per il contenuto culturale; e sono caratterizzate da aspetti ricorrenti quali la sottorappresentazione delle donne e la caratterizzazione di queste ultime attraverso tratti stereotipati (Andrée 1986, 27).

In questa analisi ho deciso di concentrarmi su tre aspetti della manifestazione del sessismo: il primo è l'analisi delle immagini che illustrano i libri di testo, per osservare la presenza proporzionale di uomini e donne, nonché la presenza di stereotipi di genere; il secondo è la presenza/assenza di donne come referenti nei contenuti culturali; il terzo è la presenza di scrittrici e delle loro opere negli stessi testi. I libri di testo scelti come campione sono i seguenti:

Casa Editrice: Edilingua  
Autori: Telis Marin e Magnelli Sandro  
Titoli: *Nuovo progetto italiano 1A (2013)*  
*Nuovo progetto italiano 1B (2013)*

*Nuovo progetto italiano 2A (2013)*

Casa Editrice Alma Edizioni

Autori: Carlo Guastalla e Ciro Massimo Naddeo

Titoli: *Domani 1 (2010)*

*Domani 2 (2011)*

*Domani 3 (2012)*

Casa Editrice Loescher Editore

Autrici: Rosella Bozzone Costa, Chiara Ghezzi e  
Monica Piantone

Titoli: *Nuovo Contatto A1 (2014)*

*Nuovo Contatto A2 (2014)*

*Nuovo Contatto B1 (2015)*

La ricerca è stata condotta utilizzando la metodologia dell'analisi del contenuto (Weber 1990, Porta e Silva 2003), particolarmente indicata per l'individuazione di aspetti ricorrenti in determinati corpora, tra cui i libri di testo. La creazione di alcune categorie funzionali per individuare gli aspetti rilevanti in relazione agli obiettivi predefiniti consente, da un lato, di identificare la ripetizione di alcuni elementi e, dall'altro, di interpretarne la rilevanza.

Il lavoro svolto è stato raccolto in tre articoli accademici pubblicati su prestigiose riviste specializzate, accompagnati da un quadro teorico che supporta e giustifica queste pubblicazioni.

1. Nel primo articolo "Chi fa che? Stereotipi di genere nelle immagini dei libri di testo di italiano come lingua straniera" vengono analizzati i ruoli di genere nelle illustrazioni dei libri di testo di italiano come lingua straniera scelti come campione. Le attività svolte da uomini e donne sono state categorizzate in otto campi d'azione e successivamente si è prestato attenzione sulla sfera privata e lavorativa, che, secondo gli esperti e le esperte, sono le aree più suscettibili di rappresentazione stereotipata. Lo

squilibrio di genere appare evidente dai risultati: per le donne la sfera domestica è la seconda più frequente (99 immagini), mentre per gli uomini la seconda più frequente è la sfera economico-lavorativa (156 immagini). Per i protagonisti maschili, la sfera domestica è al sesto posto, cioè in una posizione meno rilevante rispetto a quella delle immagini con protagoniste femminili per le quali, d'altra parte, la sfera lavorativa è al quarto posto. L'analisi delle professioni mostra che nel caso delle prime dieci più frequenti, quelle svolte dagli uomini hanno spesso uno status più elevato rispetto a quelle svolte dalle donne, che invece seguono il modello classico di femminilizzazione del lavoro, visto che le professioni più ricorrenti sono quella di infermiera, commessa o maestra.

2. L'obiettivo dello studio presentato nell'articolo "La ausencia de mujeres como referentes culturales en los manuales de italiano L2/LS" è quello di individuare la presenza e la rilevanza delle donne come riferimento culturale nel campione di libri scelto. La presenza di personaggi maschili e femminili è stata analizzata numericamente attraverso categorie che mostrano l'impatto reale che ciascun genere ha nei testi, come la presenza numerica, la presenza di nomi propri, l'uso di immagini, i testi e le opere originali e i testi specificamente dedicati all'uno o all'altro genere. I risultati indicano che la presenza femminile raggiunge il 16,3% del totale dei personaggi illustri e questo risultato è inferiore rispetto ai manuali di altre lingue, come abbiamo visto in studi precedenti (López-Navajas (2014, 297). Se consideriamo l'impatto che le figure femminili hanno nell'insieme dei testi analizzati, questo è ancora più basso, raggiungendo solo il 15,8%. Questo risultato è stato ottenuto considerando la somma della percentuale di ripetizione di nomi propri di donne (15,9%), quella di immagini (19,4%), quella dell'uso di opere di donne (7,6%) e quella di testi dedicati alle donne (22,6%).

3. La terza parte della ricerca esplora il problema della presenza di donne illustri, concentrandosi sulla letteratura, in quanto questa è una delle risorse più utilizzate nei libri di testo di italiano L2/LS, per molteplici scopi. L'analisi di questa parte si concentra sulla verifica della presenza di scrittrici e sull'utilizzo delle loro opere. Le categorie utilizzate intendono fornire un quadro completo della presenza e dell'impatto delle scrittrici e dei loro testi, e comprendono la frequenza del loro nome, della loro immagine e delle loro opere, per poi esaminare più da vicino l'uso di queste ultime, attraverso la loro frequenza d'uso, la forma e il luogo in cui compaiono. Nel campione sono state trovate solo 7 donne rispetto a 83 uomini, cioè le scrittrici rappresentano meno dell'8% del totale. La presenza di nomi propri è particolarmente sbilanciata, con solo 10 donne rispetto a 103 uomini. Anche l'uso delle opere è molto sporadico, dato che solo il 10,5% dei testi letterari scelti è stato scritto da donne. Questa parte della ricerca è stata pubblicata nell'articolo "Las escritoras y sus obras en los manuales de italiano como lengua extranjera".

La prima parte del quadro teorico che accompagna la ricerca si basa sui contributi dell'epistemologia femminista che, fin dai suoi esordi negli anni Settanta, invita a fare una revisione di tutti i mezzi di produzione della conoscenza per bandire i pregiudizi sessisti e produrre una cultura meno androcentrica e socialmente responsabile (Biglia e Vergés-Bosh 2016; Díaz e Dema 2013; Hernández 2006). L'introduzione della prospettiva di genere applicata alle scienze sociali ha rivelato molti limiti nell'interpretazione di una realtà, tra cui la convenzione storica che faceva appello a un'intoccabile oggettività degli studi scientifici. In questa sezione definiamo la nozione di "genere" come paradigma di analisi, considerando la sua importanza nella dicotomia "sesso-genere", il suo sviluppo storico e il suo valore epistemologico (Crespi 2011; Rubin 1986).

Segue un'analisi dei concetti che derivano dall'assunzione della differenza di genere, come quello di "identità di genere", assegnata alla nascita in base al sesso biologico (Alacañiz 2003; Lama 2013; Ruspini 2006) e i ruoli a questa associati che agiscono secondo comportamenti prestabiliti e che garantiscono il raggiungimento di determinate posizioni sociali (Rossi 2001):14), arrivando a definire l'"eteronormatività", cioè il presupposto di un certo orientamento sessuale, basato anche sull'aspetto degli organi sessuali (Witting 2005).

Tutti questi fattori si manifestano nel quadro di una società patriarcale, un luogo che istituzionalizza il dominio maschile in tutta la società (Lerner 2017, 350). Gli strumenti che perpetuano lo stato di cose in una società patriarcale sono fondamentalmente tre: l'"androcentrismo", ossia l'universalizzazione dell'esperienza maschile che lascia le donne in una situazione secondaria e marginale (Madruga e Perales 2020, 17), il "sessismo", la costante svalutazione dei valori femminili basata sulla presunta inferiorità delle donne (Ferrer e Bosh 2000, 14), e, infine, il "machismo", tutta la serie di atti fisici e verbali volti a opprimere le donne (Sau 2000, 171). I contributi più recenti della teoria femminista alla ricerca vanno oltre il binarismo di genere, arricchendo il panorama con nuovi concetti che consentono una visione più ampia della discriminazione, come il concetto di intenzionalità (Crenshaw 1989) e la teoria *queer* (Butler 2007, 2016; De Lauretis 2015).

Per la realizzazione della presente ricerca è stato fondamentale approfondire il concetto di "stereotipo", considerato, da un lato, come strumento cognitivo che ci guida nell'interpretazione della realtà, dall'altro, come costrutto sociale strettamente legato alla rappresentazione del genere (Cook e Cusack 2011; Torrado 2020). Gli stereotipi da un lato sono utili per orientarsi nella complessità del reale ma dall'altro, in quanto schemi mentali

tendenzialmente rigidi e statici, presentano evidenti limiti nell'interpretazione della realtà umana, variegata e in continua evoluzione. In questo senso, determinati ruoli e attributi associati alle persone possono diventare "gabbie" culturalmente costruite all'interno delle quali lo sviluppo degli individui è costretto a modellarsi secondo rigide aspettative sociali (Biemmi 2017, 38). La rappresentazione dei protagonisti e delle protagoniste dei libri di testo sulla base di stereotipi porta ad associare determinati attributi o attività ad un determinato genere, trasmettendo forme di sessismo più o meno evidente (Andrée 1986; Cavagnoli e Dragotto 2021) che comportano la perpetuazione di alcuni messaggi normativi e la sottovalutazione delle conquiste sociali delle donne, cosa che risulta avere un effetto negativo sull'apprendimento, soprattutto per le studentesse (Good et al. 2010: 133).

La necessità di eliminare qualsiasi tipo di elemento discriminatorio dai libri di testo scolastici è stata uno degli obiettivi fondamentali di diverse istituzioni internazionali, poiché si riconosce che i libri svolgono un ruolo importante in un processo educativo impegnato nel cambiamento sociale e nella lotta per l'uguaglianza. La Quarta Conferenza mondiale sulle donne di Pechino (1995) riconosce questo aspetto tra gli obiettivi di promozione della parità nell'istruzione e annovera l'aggiornamento dei materiali didattici tra le azioni specifiche da realizzare per promuovere una cultura della differenza di genere. Di conseguenza, nei vari paesi sono state adottate misure in tal senso e sono stati svolti periodicamente lavori di valutazione.

Tra gli studi condotti in Spagna, uno dei più rilevanti è senza dubbio quello di Marina Subirats, che nel 1993 ha condotto una ricerca volta a rilevare il sessismo in una serie di libri di testo di scienze sociali per l'istruzione secondaria. I risultati indicano una presenza molto limitata di donne e una presentazione stereotipata dei personaggi femminili. Anni dopo, Nieves Blanco García (2000) ha replicato lo studio su un campione

di libri di testo della scuola secondaria e ha concluso che “el contenido de los libros de texto refleja una visión de la realidad que responde a los modelos sociales hegemónicos: una visión patriarcal y androcéntrica, en la que los hombres siguen siendo el referente que se quiere generalizar como universal”<sup>79</sup> (p. 14). Infine, Ana López-Navajas (2014) ha condotto uno studio esaustivo sui libri di testo di tutte le materie dell'istruzione secondaria obbligatoria, alla ricerca della presenza e della rilevanza delle donne come riferimenti culturali. Anche in questo caso, i risultati rivelano una presenza marginale delle donne in tutti i settori della cultura, dimostrando che le autrici e gli autori dei testi sono del tutto ignari della genealogia delle donne che hanno contribuito ad arricchire la società occidentale fin dagli albori della storia.

In Italia, alcuni studi sul sessismo nei libri di testo risalgono agli anni '70 e '80 (Gianini Belotti 2013, Pace 1986), sebbene le riflessioni che ne sono scaturite non abbiano avuto continuità né un reale impatto sul settore editoriale. Sulla scia delle linee guida di Pechino, nel 1999 è stato elaborato in Italia il "Progetto POLITE, Pari Opportunità nei libri di testo", che invita le case editrici a prestare particolare attenzione allo sviluppo di una cultura della parità come aspetto fondamentale dell'educazione per entrambi i sessi. Per conoscere l'effetto dell'iniziativa sui libri di testo, a più di un decennio dalla sua pubblicazione, Irene Biemmi (2017) ha pubblicato nel 2010 "Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari", in cui analizza i libri di testo delle scuole elementari alla ricerca di stereotipi di genere, linguaggio sessista e della presenza di personaggi femminili. Per l'autrice, l'effetto delle raccomandazioni del progetto POLITE

<sup>79</sup> Il contenuto dei libri di testo riflette una visione della realtà che risponde a modelli sociali egemonici: una visione patriarcale e androcentrica, in cui gli uomini continuano a essere il referente che si intende generalizzare come universale.

non è stato assimilato dal settore editoriale, dato che i testi esaminati raggiungono alti livelli di sessismo praticamente in tutti gli aspetti osservati.

I primi studi con una prospettiva di genere sui libri di testo di lingua straniera risalgono anch'essi agli anni '70 e si sviluppano nel campo dell'insegnamento della lingua inglese. In questo caso, nei testi selezionati sono state esaminate diverse componenti: dialoghi (Jones, Kitetu e Sunderland 1997), linguaggio e iconografia (Cerezal e Jiménez 1990, Giaschi 2000, Ghorbani 2009, Lee e Collins 2009) o aggettivazione (Jannati 2015). La ricercatrice britannica Jane Sunderland (1994, 2000a e 2010) ha dedicato numerosi studi all'argomento, rivelando i diversi aspetti in cui il sessismo si manifesta nel processo di insegnamento-apprendimento delle lingue straniere. Per l'autrice, è importante, da un lato, monitorare il potenziale uso sessista del linguaggio, dall'altro, il sessismo insito in tutti i materiali didattici (oltre ai libri di testo, grammatiche e dizionari), e infine, le dinamiche sbilanciate che possono verificarsi tra insegnanti e studenti e studentesse o nel gruppo dei pari. A questo proposito, l'autrice sottolinea il ruolo fondamentale delle e degli insegnanti, poiché, a suo avviso, il libro meno sessista può diventare sessista nelle mani di un insegnante con un atteggiamento sessista e, soprattutto, è vero anche il contrario (Sunderland 1994, 64).

Per quanto riguarda l'individuazione del sessismo nel materiale italiano come lingua straniera, le ricerche sono piuttosto scarse, anche se negli ultimi anni è percepibile un aumento di interesse verso il tema. Lo studio pionieristico è sicuramente quello che racconta l'esperienza del progetto "9 Passi" (Businaro 2011), un manuale di lingua italiana per un pubblico straniero realizzato seguendo da vicino le linee guida del progetto POLITE. Sebbene notevole e interessante, l'esperimento è rimasto un caso isolato e ha avuto scarsa influenza su prodotti editoriali simili. Studi successivi si sono dedicati a

individuare la frequenza con cui uomini e donne illustri compaiono nei testi, ad accertare il grado di importanza attribuito a ciascun genere in termini di ruoli, al fine di rivelare asimmetrie o stereotipi di genere (Galeano 2016; Vučenović 2022a), la presenza di stereotipi di genere nelle illustrazioni (D'Aloisio e D'Annunzio 2021) o altre manifestazioni di sessismo linguistico (Nitti 2021; Vučenović 2022 b).

La limitata presenza delle donne nel panorama culturale storico e attuale è una realtà riconosciuta, poiché i canoni non sono estranei all'egemonia culturale e sono al servizio di una cultura chiaramente androcentrica. Uno dei fenomeni che contribuisce all'oscuramento della storia delle donne è la sua assenza nei libri di testo (López-Navajas 2014), il luogo da cui le conoscenze considerate preziose vengono trasmesse alla grande maggioranza della popolazione. Ma sono davvero poche le donne i cui risultati sono stati degni di essere diffusi oppure le loro storie sono state nascoste? La risposta è probabilmente che sono vere entrambe le cose, che le donne hanno avuto più ostacoli e meno opportunità di realizzarsi (Nochlin 2001; Lerner 2018 e 2019; Russ 2018) ma, allo stesso tempo, la storiografia non è stata interessata a raccontare le loro biografie e i loro successi (Beer 2016; Caso 2005; Femenias 2020; McCabe 2021; Obligado 2004).

È importante prestare attenzione alle componenti strutturali che storicamente hanno rappresentato un ostacolo alla realizzazione personale e professionale delle donne e che possono aiutarci a comprendere le reali cause del fenomeno. Per questo, è stato utile, innanzitutto, decostruire il concetto di "genio" come personaggio storico, avulso dall'intero contesto di vita che lo definisce, per analizzare, invece, tutti gli aspetti che portano al successo degli individui (Nochlin 2001, 24). In primo luogo, è stata considerata l'importanza del contesto familiare, un ambiente in cui gli atteggiamenti e le aspettative sulle capacità dei soggetti sono di fondamentale importanza nel formare i gusti e le

attitudini delle future persone adulte. Per secoli, la casa è stata anche il principale luogo di formazione degli artisti e delle artiste, soprattutto nel campo della musica e della pittura (De Diego 1987; Beer 2016), e se alle donne era stato vietato frequentare i laboratori familiari, la possibilità di sviluppare il proprio talento sarebbe stata automaticamente vanificata.

La mancanza di istruzione formale femminile è stata una costante fino quasi alla fine del XX secolo (Ballarín 2001, 26). Pertanto, le poche donne che riuscirono ad istruirsi lo fecero grazie all'atteggiamento particolarmente illuminato dei genitori, come nel caso della pittrice Artemisia o della musicista Francesca Caccini, poiché anche la capacità di apprendimento delle donne era messa in discussione da intellettuali e filosofi (Rousseau 2011). Altre hanno dovuto cercare diversi stratagemmi per potersi realizzare: nascondersi dietro un nome maschile, come nel caso della straordinaria matematica francese Sophie Germain (Rodríguez 2018, par. 4); o travestirsi da uomo, come fece Concepción Arenal per frequentare i corsi di giurisprudenza (Prego 2018).

Una volta raggiunta la maturità, il destino delle donne sembra essere segnato dall'imposizione di ruoli di genere che le privano della libertà e dell'autonomia necessarie per dedicarsi all'arte. Il matrimonio, ad esempio, ha fatto sì che grandi compositrici come Clara Schumann e Alma Malher abbiano dovuto trascurare la propria carriera a favore di quella dei mariti, che alla fine sono passati alla storia come grandi compositori (Beer 2016; McCabe 2021; Mason 2014). D'altra parte, il peso e i sacrifici legati alla maternità hanno ostacolato il lavoro creativo di altre donne, che si sono trovate nell'impossibilità di dedicare tempo alla creazione a causa dell'obbligo di occuparsi dei figli a carico. Autrici come Sylvia Plath o Natalia Ginsburg hanno lasciato frammenti che attestano la difficoltà di conciliare carriera e famiglia, cosa quasi automatica nell'esperienza della maternità,

mentre la paternità, invece, non ha avuto lo stesso effetto su praticamente nessun artista maschio (Mason 2014 e 2020; Meruane 2018).

Un'altra questione rilevante nella vita delle donne è stata quella dell'indipendenza economica necessaria per una vita autonoma e libera. Già Virginia Woolf (2008) vedeva nella povertà delle donne uno dei principali ostacoli alla creazione letteraria e affermava chiaramente che “una mujer debe tener dinero y una habitación propia si desea escribir novelas”<sup>80</sup> (p.6) vale a dire che per potersi dedicare al compito creativo è necessario coprire i bisogni primari, avere indipendenza economica e personale, spazio e tempo. Tuttavia, la stessa Virginia Woolf non avrebbe potuto essere la grande scrittrice femminista che fortunatamente è stata senza l'aiuto delle domestiche che lavoravano nella sua residenza di Bloomsbury (Light 2009: 11), il che dimostra la centralità che il lavoro di cura ha nello sviluppo della vita.

Dobbiamo anche considerare che tra le tante armi di dissuasione usate contro le donne, la più efficace è ed è sempre stata la violenza. Abbiamo già parlato della forma di violenza molto diffusa che ha portato all'abuso del tempo delle donne e alla privazione degli spazi (Brogi 2022), ma poco si dice su come la violenza esplicita abbia impedito alle donne di avanzare nella vita, paralizzate dalla paura. Tra i pochi casi che sono passati alla storia, ricordiamo gli abusi subiti dalla pittrice Artemisia Gentileschi da parte di un uomo che in origine era un amico di famiglia e suo maestro, o la violenza di genere subita da Sibilla Aleramo e raccontata nel suo celebre romanzo "Una donna." Queste esperienze dimostrano conseguenze piuttosto gravi e ha sicuramente spinto più di una donna ad abbandonare le proprie aspirazioni artistiche.

<sup>80</sup> Una donna deve avere soldi e una stanza tutta per sé se vuole scrivere romanzi.

Al di là delle difficili esperienze fin qui considerate, che in molti casi sono state indubbiamente sufficienti per far sì che più di una tralasciasse la propria carriera, c'è stata una sorta di discorso scoraggiante nei confronti delle donne che, in modo più o meno sottile, mirava a tenerle lontane dai luoghi della creazione. Nel caso specifico della letteratura, le donne incontrano numerose difficoltà ad affermarsi a causa, ad esempio, di un canone letterario spesso esclusivo (Freixas 2009; Russ 2018; Sapegno 2007, 2014). Il canone è la regola, il modello, il sistema di valori a partire dal quale si costruiscono la genealogia, la memoria e il valore letterario. Ebbene, appellandosi a questo canone, in troppe occasioni si è cercato di privare di validità e riconoscimento le opere scritte da donne: se l'androcentrismo è il valore che giustifica il successo di un prodotto culturale, è normale che le donne ne siano escluse a priori.

Allo stesso tempo, i meccanismi di attribuzione hanno impedito il riconoscimento dei risultati ottenuti dalle donne. Nell'ambito della scienza questo fenomeno è noto come "effetto Matilda", definito da Rossiter (1993) come la tendenza sistematica ad attribuire il merito di una determinata scoperta più facilmente allo scienziato uomo che alla donna che l'ha effettivamente realizzata. Emblematici sono i casi di Marie Curie, che ha rischiato di non ricevere il Nobel perché l'Accademia non l'ha inizialmente inclusa tra i meritevoli del premio, o di Rosalind Franklin, che è morta prima che i suoi "collaboratori" ricevessero il Nobel per la descrizione del DNA senza riconoscere il suo indispensabile contributo. Ma il fenomeno trascende il mondo della scienza: quanti sanno che dietro le opere dello scrittore e drammaturgo Gregorio Martínez Sierra c'era la penna della moglie Maria Lejárraga? (Sotomayor Sáez, n. d.) e chi sa che alcune opere di Rodin sono state in realtà realizzate dalla scultrice Camille Claudel? (Maccabe 2021, 66) È chiaramente impossibile calcolare

il numero di opere di donne che non saranno mai riconosciute, sia perché altri se ne sono impossessati sia perché non sono state mai associate al loro nome o sono rimaste anonime.

E qui è importante considerare che per anni la storia è stata scritta dagli uomini e per gli uomini, nascondendo sistematicamente il ruolo delle donne, famose o meno, nella costruzione della società e della cultura a tutti i livelli (Lerner 2018, 28). Non sorprende, quindi, che gran parte del patrimonio femminile non sia arrivato ai giorni nostri, che sia sconosciuto alla maggioranza e che le donne continuino a essere escluse dagli spazi e dai mezzi di trasmissione della cultura, come musei, festival, conferenze, antologie e libri di testo.

Questo studio nasce dall'esigenza di riflettere sul contenuto sessista dei libri di testo di italiano come lingua straniera e dalla necessità di iniziare a definire alcuni strumenti che possano in qualche modo guidare, da un lato, le e gli insegnanti nel loro lavoro quotidiano in classe e, dall'altro, tutti gli altri agenti coinvolti nella produzione dei testi. Quella che nasce come un'esigenza personale è in realtà un'esigenza generale, poiché come docenti, la realtà dell'evoluzione sociale ci impone di aggiornare le nostre conoscenze e i nostri atteggiamenti per rispondere alle esigenze di un corpo studentesco sempre più sensibile al tema dell'uguaglianza.

I risultati delle analisi del campione rivelano chiaramente la presenza di tratti sessisti negli aspetti osservati. Da un lato, le immagini dei libri di testo mostrano le donne come protagoniste di attività svolte nella sfera privata, mentre le attività lavorative sono svolte principalmente da uomini, che peraltro svolgono professioni più prestigiose e meglio retribuite. D'altra parte, nella sezione dei testi in cui i contenuti culturali sono utilizzati a fini didattici, la presenza femminile è molto limitata (poco più del 15%), un fatto che dimostra lo scarso interesse di chi scrive i testi a far conoscere le conquiste delle

donne nella storia o nel presente. La situazione è particolarmente grave se si considera la presenza di scrittrici (7,8%) e l'utilizzo dei loro testi come *input* per l'apprendimento (10,5%). Queste circostanze sono lontane dalla realtà, poiché la produzione letteraria femminile è vasta e interessante, sebbene gli studenti e le studentesse ne avranno un'esperienza molto limitata.

Il panorama descritto dai risultati della presente ricerca presenta dei libri di testo in cui la società italiana è rappresentata in modo obsoleto e dove i ruoli di genere sono cristallizzati in modelli anacronistici che non tengono conto né dell'evoluzione della società né dei grandi successi ottenuti dalle donne. Le ragioni di questa immobilità sono probabilmente da ricercare nella difficoltà di decostruire uno stato di cose che implicherebbe una profonda riflessione sui privilegi monopolizzati da un certo settore della società che non vuole aprirsi alla reale varietà dei fenomeni sociali.

D'altra parte, c'è chi sostiene che sia la stessa società italiana a essere bloccata in schemi obsoleti e che i manuali ne siano quindi un fedele riflesso. Anche in questo caso si può sostenere che, senza ricorrere a esempi estremi, in Italia ci sono molti tipi di esperienze diverse di uomini e donne, e che tutto dipende da dove si vuole concentrare l'attenzione e da che cosa si sceglie di rappresentare nei libri di testo. Se si pensa, inoltre, che siano gli stessi alunni e le stesse alunne a cercare una rappresentazione per così dire "tradizionale" della nostra cultura, soprattutto per quanto riguarda i grandi personaggi storici, ci si potrebbe interrogare sul tipo di "alunno o alunna ideale" a cui teoricamente si rivolge il materiale scolastico, perché, anche in questo caso, non si tiene conto dell'evoluzione che questa figura ha subito a seguito di istanze sociali che includono anche il desiderio di un contenuto più egualitario.

Infine, la necessità di un cambiamento può essere ostacolata dalla mancanza di formazione e di strumenti con cui le e gli insegnanti e gli altri agenti coinvolti nella creazione e nella diffusione dei contenuti scolastici potrebbero riuscire a trasformare le loro pratiche. Da qui l'importanza di ulteriori ricerche sugli effetti dell'applicazione della prospettiva di genere nell'insegnamento della lingua italiana e sui diversi aspetti che caratterizzano il processo di apprendimento: dalla manifestazione del sessismo nell'uso della lingua ad altre dimensioni del materiale utilizzato in classe, fino a toccare le dinamiche di classe, comprese le relazioni tra studenti e insegnanti e tra pari. È inoltre urgente prestare attenzione ad aspetti che vanno oltre il genere, per iniziare ad adottare una visione intersezionale che tenga conto degli ulteriori fattori che possono essere indici di discriminazione, come il razzismo, la grassofobia o l'ageismo, tra gli altri.

Con questo lavoro spero di aver contribuito a svelare alcuni aspetti sessisti presenti nel materiale che utilizziamo quotidianamente nell'aula di italiano come lingua straniera ma, soprattutto, spero di aver contribuito al dibattito che vorrei si generasse all'interno della comunità didattica italiana di L2/LS sulla necessità di smantellare gli stereotipi, di diffondere la genealogia e la produzione femminile in tutti i campi della conoscenza e, in generale, di promuovere un insegnamento che, insieme al linguaggio, si preoccupi di diffondere i valori di uguaglianza che ci permettano di vivere in una società più inclusiva.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## Lista de las publicaciones asociadas

### Artículo 1

Frabotta, Simona (2022). Chi Fa Che? Stereotipi di genere nelle immagini dei libri di testo di italiano come lingua straniera. *Italiano LinguaDue* 14 (1), 216-228.

DOI: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18175>

### Resumen

En los manuales de lengua extranjera la componente iconográfica tiene una importancia cada vez mayor y, en caso que represente personaje reconocible como mujeres y hombre, es un vehículo de mensajes acerca de la representación estereotipada de los géneros.

El objetivo de la investigación presentada en el artículo es analizar los roles de género en las imágenes de los manuales de italiano como lengua extranjera elegidos como muestra. Para ese fin, se han observado las actividades realizadas por hombres y mujeres presentes en las ilustraciones, reunidas en ocho ámbitos de acción y, posteriormente, se ha centrado la atención en la esfera privada y laboral, que según los expertos y las expertas son los ámbitos más susceptibles a una representación estereotipada.

El desequilibrio de género aparece bastante evidente en los resultados, donde para las mujeres encontramos que el ámbito doméstico es el segundo más frecuente (99 imágenes) entre todas las acciones realizadas, mientras que para los protagonistas masculinos el ámbito doméstico se encuentra en la sexta posición, es decir que no tiene el mismo peso que en el caso de las imágenes con protagonistas femeninas. Paralelamente se destaca que para los hombres la segunda categoría con más recurrencia es la relativa al ámbito económico-laboral (156 imágenes) mientras que para las mujeres se encuentra solo en la cuarta posición con 81 imágenes.

Además, según el análisis de las profesiones, se evidencia que en el caso de las primeras diez más frecuentes, las que son ejercidas por varones tienen a menudo mejor estatus, ya que son representados como médicos, abogados o ingenieros, comparadas con las de las mujeres que, por el contrario, responden al clásico modelo de feminización de determinadas profesiones, cuales enfermera, dependienta o maestra.

Se puede concluir que las imágenes de los libros de textos analizados todavía representan una imagen de hombres y mujeres todavía ancladas a modelos obsoletos y alejados de la realidad, sobretodo porque se insiste en representar a las protagonistas femeninas ligadas principalmente en las tareas domésticas y a determinados trabajos, cuando sabemos que la presencia de las mujeres hoy en día es importantes en casi todos los ambientes laborales.

## Artículo 2

Frabotta, Simona (2021). La ausencia de las mujeres como referentes culturales en los manuales de italiano como lengua extranjera. *Cuestiones de género: de la Igualdad Y la Diferencia*, 16, 668–687.

(DOI: <https://doi.org/10.18002/cg.v0i16.6971>)

## Resumen

La cultura italiana es uno de los principales alicientes a la hora de acercarse al estudio de la lengua y está ampliamente explotada como recurso didáctico en los libros de texto, también a través de las figuras de mujeres y hombres ilustres.

Sin embargo, estudios anteriores indican que suele haber un desequilibrio de género en este aspecto, ya que se tiende a minimizar la presencia femenina y a infravalorar sus aportaciones.

El objetivo del estudio presentado en el artículo “La ausencia de mujeres como referentes culturales en los manuales de italiano L2/LS” es detectar la presencia y la relevancia de las mujeres como referentes culturales en la muestra elegida. Se ha analizado numéricamente la presencia de los personajes masculinos y femeninos a través de categorías que demuestran el real impacto que cada género tiene en los textos, como la presencia numérica, la presencia de nombres propios, uso de imágenes, textos y obras originales y textos dedicados.

Los resultados indican que la presencia de las mujeres alcanza el 16,3 % del total de personajes ilustres y este resultado resulta más bajo comparado con los manuales de otros idiomas como visto en estudios anteriores. Si se considera el impacto que las figuras femeninas tienen en el conjunto de textos analizados, este es todavía más bajo, llegando a ser de 15,8 %. Este resultado se ha obtenido considerando la suma entre el porcentaje de repetición de los nombres propios de mujeres (15,9 %), el de las imágenes (19,4 %), el del uso de las obras propias (7,6 %) y el de textos dedicados a mujeres (22,6 %). Las mujeres más a menudo usadas como referentes son las más icónicas de la cultura italiana, mientras que los personajes masculinos alcanzan diferentes estados de notoriedad, sin tener que ser necesariamente celeberrimos.

En conclusión, podemos afirmar que existe un notable desequilibrio de género en el contenido cultural de los manuales de italiano como L2/LS analizados, porque en ellos se transmiten valores androcéntricos que minimizan los logros de las mujeres, desautorizando su legado. De ese modo se perpetúa en el alumnado la idea que no existieron mujeres que valga la pena dar a conocer, propagando un relato histórico y, lo que es peor, una visión del mundo contemporáneo totalmente errónea y sesgada.

### Artículo 3

Frabotta, Simona (2020). Las escritoras y sus obras en los manuales de italiano como lengua extranjera. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 29, 42-53 (DOI: 10.20420/El Guiniguada.2020.337).

### Resumen

La literatura es un recurso muy valioso en la enseñanza de los idiomas ya que los textos literarios a menudo son usados como input para que el alumnado pueda conectar con tipologías lingüísticas auténticas y que hablan un lenguaje universal.

Sin embargo, de acuerdo con estudios provenientes de la crítica literaria feminista, la presencia de las escritoras resulta todavía minoritaria en la historia de la literatura, en los premios literarios y en las antologías, debido a los numerosos obstáculos que estas encuentran a la hora de ser reconocidas como tales por los cánones establecidos.

El objetivo del presente trabajo es verificar la presencia de las escritoras y el uso de su obra en seis manuales de italiano como lengua extranjera actualmente en uso. Para eso se han diseñado una serie de índices que miden el número de escritoras y escritores presentes en los textos, el uso de los nombres propios y de las imágenes para relevar el posible desequilibrio de género. En cuanto al uso de las obras con fines didácticos, se ha tenido en cuenta si se cita, su título, su imagen o si se utiliza un texto extenso como base para alguna actividad.

Los resultados demuestran que la presencia de las autoras en los manuales examinados se limita a un 8 % del total, ya que solo se cuenta con la presencia de 7 mujeres frente a 83 hombres. En cuanto a la presencia de nombres propios encontramos que solo son 10 los femeninos comparados con los 103 masculinos. El uso de las obras es muy esporádico ya que solo en un 10,5% de los casos a la hora de elegir un texto

literario se elige uno de autoría femenina.

Por tanto, podemos concluir que el alumnado que utiliza los textos analizados tiene una experiencia de la literatura escrita por mujeres bastante limitada y puede llegar a la conclusión que este sea un fenómeno marginal en la cultura italiana. La ausencia de las escritoras resulta del todo injustificada dada la gran cantidad de mujeres talentosas que contribuyeron a la creación del panorama literario italiano en el pasado y siguen haciéndolo en el presente.

