

Convegni



Studi umanistici – Philologica

Critica clandestina?

Studi letterari femministi in Italia

a cura di

Maria Serena Sapegno, Ilenia De Bernardis, Annalisa Perrotta



University Press



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

Collana Convegni 38

STUDI UMANISTICI
Serie Philologica

Critica clandestina?

Studi letterari femministi in Italia

Atti del convegno
Sapienza Università di Roma
3-4 dicembre 2015

a cura di

Maria Serena Sapegno, Ilenia De Bernardis, Annalisa Perrotta



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE
2017

Copyright © 2017

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

ISBN 978-88-9377-037-8

Pubblicato a novembre 2017



Quest'opera è distribuita
con licenza Creative Commons 3.0
diffusa in modalità *open access*.

In copertina: Johannes Vermeer, *A Lady Writing* (1665), Washington, National Gallery of Art.

Indice

Introduzione	1
<i>De Bernardis, Perrotta, Sapegno</i>	
LA TEORIA, IL CANONE, LA CRITICA LETTERARIA	
La critica letteraria femminista: dentro o fuori le istituzioni?	11
<i>Maria Serena Sapegno (Sapienza Università di Roma)</i>	
Il salto di Mary Carmichael. Riflessioni su trent'anni di studi e 'revisioni'	21
<i>Adriana Chemello (Università di Padova)</i>	
Studi delle donne e studi di genere: niente salto senza rete	35
<i>Tatiana Crivelli (Università di Zurigo)</i>	
Critica femminista e critica letteraria italiana: il contributo della Società Italiana delle Letterate	47
<i>Laura Fortini (Università di Roma Tor Vergata)</i>	
DALLA TEORIA AI TESTI	
La pagina bianca: riluttanza, inibizione e desiderio di essere autrici	61
<i>Sara De Simone (Scuola Normale Superiore di Pisa)</i>	
Note su Boccaccio e il Decameron	77
<i>Fiammetta Cirilli (Sapienza Università di Roma)</i>	
Formazione mancata o mancanza di formazione? Alla (ri)scoperta del Bildungsroman al femminile	89
<i>Valentina Pinoia (Sapienza Università di Roma)</i>	

Messe alla prova: autrici migranti, trame ricorrenti <i>Anna Belozorovitch (Sapienza Università di Roma)</i>	97
Riflessioni sulle scritture dell'Io fra studi di genere e post-coloniali <i>Cristina Gamberi (Università di Bologna)</i>	107
RACCONTI SCRITTI E ORALI E ANALISI DI GENERE	
Angeliche poco angelicate: le donne ariostesche <i>Sonia Trovato (Università di Verona)</i>	125
Antigone e le donne. Genealogie femminili e disambientazioni di genere <i>Elena Porciani (Seconda Università di Napoli)</i>	139
La cura perturbante <i>Laura Marzi (Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis)</i>	149
"Nacqui, partorita da me stessa". Performance dell'identità nelle pièce di Goliarda Sapienza <i>Maria Rizzarelli (Università di Catania)</i>	161
Agatuzza e le altre. Donne e racconto orale <i>Marina Sanfilippo (Uned Madrid)</i>	175
LE FORME DELLA TRASMISSIONE: L'UNIVERSITÀ, LA SCUOLA, GLI ALTRI LUOGHI	
Le letterature nel luogo di formazione e ricerca CIRSD <i>Luisa Ricaldone (Università di Torino)</i>	191
Dal carcere alla libertà: percorsi femminili dall'antifascismo al dopoguerra tra fonti archivistiche, storiografia, letteratura e didattica <i>E. Malvestito, S. Contini, M. Nicolo, M. Schettino (Istituto storico della Resistenza e della società contemporanea di Biella e Vercelli)</i>	201
Insegnare la letteratura italiana con uno sguardo di genere <i>Mariagabriella Di Giacomo (Insegnante, Roma), Annalisa Perrotta (Sapienza Università di Roma), Rita D. Toti (Insegnante, Latina)</i>	215
Reti e costellazioni di donne dentro e fuori i libri di testo nel secondo Ottocento <i>Loredana Magazzeni (Università di Bologna)</i>	233
Il sesso dei libri. La dimensione del genere nel lavoro editoriale <i>Martina Volpe (Sapienza Università di Roma)</i>	249

Insegnare la letteratura italiana con uno sguardo di genere

Mariagabriella di Giacomo, Annalisa Perrotta, Rita Debora Toti

I tre brevi saggi che qui si presentano sono frutto dell'esperienza didattica di tre insegnanti di letteratura italiana che hanno cercato e cercano di inserire una riflessione sul genere e sulle differenze nella loro pratica quotidiana di insegnamento e che riflettono sulle diverse sfide che questo comporta.

Ri-leggere la storia letteraria, i testi della letteratura, la storia in un'ottica di genere è innanzitutto un gesto radicale, perché mette in discussione alcuni pilastri della trasmissione scolastica delle conoscenze: il canone degli autori e delle opere come unico e indiscutibile, una lingua fondata sull'uso del maschile universale, una narrazione storica che pretenda di comprendere la storia di tutti in quella di una parte dell'umanità. Ancora troppo spesso un approccio didattico che tenga in debita considerazione il genere è parte della didattica di insegnanti singoli, e difficilmente riesce a divenire patrimonio condiviso di presupposti teorici e pratiche di insegnamento.

I tre saggi parlano di testi e di lettura, di scrittura e di legittimazione al pensiero autonomo. Lo fanno a partire dalla considerazione che non esista legittimazione e pensiero senza un coinvolgimento pieno dei soggetti in formazione, delle studenti e degli studenti, a partire dalla loro appartenenza di genere, dal loro essere giovani uomini e giovani donne del loro tempo, con tutto ciò che questo comporta in termini di percezione di sé e aspettative su di sé e sul proprio futuro.

La letteratura come strumento di comprensione di sé

Mariagabriella di Giacomo

In un istituto tecnico o professionale, materie non professionalizzanti e che non caratterizzano l'indirizzo scolastico come l'Italiano e

la Storia incontrano spesso il disinteresse degli studenti, che non le percepiscono come immediatamente spendibili nel mondo del lavoro al quale sperano di affacciarsi direttamente dopo il diploma. Per gli insegnanti e le insegnanti si pone allora un problema urgente e di non facile soluzione: come rendere parte quei ragazzi e quelle ragazze dei processi storico-culturali e letterari che le indicazioni nazionali suggeriscono di trasmettere? Come renderli soggetti attivi di una tradizione che loro percepiscono come distante anni luce dalle loro vite e dalle loro necessità? Lo sguardo di genere può essere un utile strumento per far sentire gli/le studenti parte attiva di quella cultura e, quindi, suscitare in loro l'interesse di riflettere in maniera critica su ruoli e schemi precostituiti che i libri di storia danno per scontati o su modelli di comportamento ed immagini proposte dai testi letterari (pensiamo all'immagine della donna e al tema dell'amore nella poesia delle origini)¹.

Come giustificare il fatto che le antologie scolastiche non presentano testi scritti da donne (tranne rare eccezioni) e dunque riproducono un canone letterario dal quale le donne sono escluse?

Scriva Maria Serena Sapegno:

Nelle diverse rappresentazioni delle relazioni di potere è tanto importante osservare quello che si dice, quanto quello che si tace, che si esclude: infatti un ordine gerarchico senza contraddizioni appare appunto 'naturale'. Il fatto che le donne non sembrano comparire nel racconto della nostra cultura appare come un fatto naturale in quanto indiscusso, non problematico.

La letteratura dunque si può proporre agli studenti anche come strumento di comprensione di sé[...].

Leggere la letteratura con uno sguardo allargato e reso più acuto dalla coscienza di genere può quindi voler dire acquisire consapevolezza delle stesse basi del mondo di relazioni nel quale i giovani e le giovani si vanno formando. Non è un problema da donne. È un'avventura per tutti².

Insegnare Italiano e Storia con uno sguardo di genere

Quale, dunque, il vantaggio – se un vantaggio esiste – di insegnare la letteratura italiana e la storia in un'ottica di genere? Perché questo sguardo tocchi nel profondo le menti degli/delle studenti, cambi effet-

¹ Per un discorso critico sul rapporto sguardo di genere/tradizione letteraria, vedi Ronchetti - Sapegno 2007, pp. 13-23.

² Sapegno 2014, p. 96.

tivamente il loro modo di vedere le cose e di stare al mondo e perché non sia, invece, considerato come un'ulteriore sovrastruttura, è necessario che insegnanti e studenti, nel processo di lettura e comprensione dei testi, svelino l'esistenza di una serie di relazioni gerarchiche e di potere che permeano la società e che, generalmente, agiscono i testi letterari e i percorsi storici. Naturalmente, fra queste relazioni di potere quella di genere è fondamentale³ e può risultare particolarmente significativa per alunni ed alunne. Ecco che, in questo modo, gli/le studenti possono riflettere sulla costante assenza delle donne dal canone letterario, anche in un momento storico come la seconda metà del Novecento, in cui la presenza di testi scritti da donne è ormai palese. O su quali siano i generi letterari che, se pure esclusi dal canone, vengono comunemente praticati da donne (lettere, diari, scrittura privata)⁴; o sul ruolo che viene assegnato alle donne nei libri di storia: mogli di re, qualche rara e singolare regina o, prevalentemente, silenziose custodi della casa e della famiglia⁵. Lo sguardo di genere, dunque, può aiutare a svelare che è stata proprio la secolare relazione gerarchica fra uomini e donne, costruita sulla subordinazione femminile, a determinare non solo l'assenza delle donne dal canone letterario proposto dalle antologie scolastiche ma anche – e ciò che più importa – la scontata accettazione di questa assenza da parte di insegnanti e studenti.

Per quanto riguarda la storia, poi, l'ottica di genere è assolutamente imprescindibile se si pensa a quanto sia labile il confine fra 'pubblico' e 'privato' e a quanto sia impossibile, ormai, proporre percorsi storici che non tengano conto delle infinite modificazioni introdotte dall'attiva presenza femminile⁶ non solo in momenti storici in cui il ruolo delle donne è stato riconosciuto come significativo (la Rivoluzione francese, le lotte suffragiste, il Sessantotto...), ma anche in periodi in cui le donne lavoravano a casa o nei campi e svolgevano lavori silenziosi, non remunerati o sottopagati (dal Neolitico al periodo proto-industriale della seconda metà del XVII secolo).

³ Sul genere come categoria di analisi storica, si veda Scott 2013, pp. 36-37 e p. 52.

⁴ Sapegno, 2014, pp. 99-100. Vedi anche di Giacomo, in Ronchetti- Sapegno 2007, pp. 113-120.

⁵ Per modelli letterari e figure storiche assegnate alle donne secondo gli stereotipi dominanti, vedi Duby-Perrot 1995, 1996.

⁶ Scrive Françoise Thébaud: "La storia delle donne non è il fine della storia, non è il punto di vista eletto rispetto agli altri punti di vista e che vorrebbe essere l'unico [...] la storia delle donne può essere una delle vie per arricchire i modelli storici, il solo mezzo per mostrare la complessità dei processi sociali.", in Duby-Perrot 1996, p. 16.

Un esempio letterario: *Mirandolina*

Ho sperimentato in una quarta superiore una lettura de *La locandiera* di Goldoni attraverso uno sguardo critico di genere. Il testo si presta molto bene a questo tipo di lettura: in particolar modo nei dialoghi fra *Mirandolina* e il Cavaliere di Ripafratta e nei monologhi di *Mirandolina*. Prendiamo ad esempio le scene IX e XV dell'atto primo:

Mirandolina: Uh, che mai ha detto! L'eccellentissimo signor Marchese Arsura mi sposerebbe. Eppure, se mi volesse sposare, vi sarebbe una piccola difficoltà. Io non lo vorrei. Mi piace l'arrosto e del fumo non so che farne. Se avessi sposati tutti quelli che hanno detto volermi, oh, avrei pure tanti mariti! [...] Quei che mi corrono dietro, presto mi annoiano. La nobiltà non fa per me. La ricchezza la stimo e non la stimo. [...] A maritarmi non ci penso nemmeno; non ho bisogno di nessuno; vivo onestamente, e godo la mia libertà. [...] voglio usar tutta l'arte per vincere, abbattere e sconquassare quei cuori barbari e duri che son nemici di noi, che siamo la miglior cosa che abbia prodotto al mondo la bella madre natura⁷.

Cavaliere: Vi ringrazio, ma neanche con questo vi riuscirà di far con me quello che avete fatto col Conte e col Marchese.

Mirandolina: Che dice della debolezza di quei due cavalieri? Vengono alla locanda per alloggiare, e pretendono poi di fare all'amore colla locandiera. Abbiamo altro in testa noi, che dar retta alle loro ciarle. [...] Domandi un poco a quei due signori che fanno gli spasimati per me se ho mai dato loro un segno d'affetto. [...] Vede? Io non sono una ragazza. Ho qualche annetto; non sono bella, ma ho avute delle buone occasioni; eppure non ho mai voluto maritarmi, perché stimo infinitamente la mia libertà⁸.

Da questo punto della commedia ha inizio la 'sfida' di *Mirandolina*: far innamorare il Cavaliere misogino per il solo gusto di giocare con lui la carta della seduzione femminile. Poiché, nella logica concreta della locandiera, l'unico interesse valido è quello economico che si realizzerà nel matrimonio con il cameriere Fabrizio. Il tema della 'libertà' femminile è fondamentale nella commedia, come si evince dalle scene citate: la decisione finale di sposare Fabrizio è essa stessa funzionale a questo ideale, come spiega *Mirandolina*: "Finalmente con un tal matrimonio posso sperar di mettere al coperto il mio interesse e la mia reputazione, senza pregiudicare alla mia libertà"⁹.

⁷ Goldoni 1752, atto I, scena IX. edizione di riferimento 1991, pp. 108-109.

⁸ Ivi, atto I, scena XV, pp. 120-121.

⁹ Ivi, atto III, scena XIII, pp. 205.

Di estremo interesse è anche la capacità di progettare azioni della protagonista, oltre che la sua consapevolezza di appartenere ad un universo, quello femminile appunto, caratterizzato da comportamenti condivisi e destinato a subire torti ed angherie determinate esclusivamente dall'appartenenza di genere (vedi sopra il "noi" che usa Mirandolina per parlare delle donne).

La lettura e l'analisi di questi testi in classe ha suscitato reazioni contrapposte: le ragazze, pur vagamente convinte delle osservazioni che tentavo di stimolare, non sono riuscite a portare avanti un proprio punto di vista. I ragazzi, specie un gruppo composto da alcuni particolarmente dotati ed attenti, hanno invece proposto con veemenza la propria tesi: semplificando le loro idee, Mirandolina sarebbe una 'poco di buono'; le sue idee in merito all'amore, al matrimonio e alla libertà troppo stravaganti. Infine, comprendendo pienamente e mettendo in pratica la finalità di una lettura in ottica di genere, hanno trasposto la vicenda su se stessi e sulle loro relazioni sentimentali, schiacciando completamente il testo sulle proprie vite personali. Arrivando in tal modo a conclusioni drastiche e disastrose su un ipotetico rapporto amoroso con una qualsiasi ragazza che avesse proposto ragionamenti vagamente femministi. Ma ciò che importa qui rilevare è come questo esperimento di lettura e analisi del testo abbia toccato nel profondo la sensibilità degli alunni e, dunque, abbia funzionato nell'avvicinare il testo alla vita dei giovani e delle giovani, creando, in tal modo, un modello di lettura non scontato e non prettamente scolastico: i ragazzi e le ragazze sono stati portati a constatare nella pratica che un testo del Settecento li può riguardare molto da vicino.

Leggere il testo a partire da sé

Credo che ciò che fa veramente scattare l'interesse per la letteratura sia la pratica della lettura e, dunque, della letteratura, come esercizio del piacere. Solo dopo aver sperimentato il piacere della lettura si può giungere ad un confronto diretto con i testi che, a partire da una riflessione critica sul sé, diviene confronto con l'altro da sé. Ciò implica essere capaci di una lettura del testo che esuli dalla comprensione della lettera del testo e diventi, piuttosto, un percorso critico che, partendo appunto dal testo arrivi a toccare l'identità personale e la coscienza critica. Dunque, necessariamente, il proprio modo di stare al mondo legato all'appartenenza di genere, all'agire la propria esistenza in quanto uomini o in quanto donne.

Allo stesso modo funziona la proposizione di un'ottica di genere nella lettura dei testi letterari: se io propongo il mio punto di vista sessuato dando per scontato che esso debba funzionare anche per loro, spesso il mio sguardo di genere, agli occhi degli/delle studenti, diventa uno schema preconstituito e, dunque, normativo. Per ciò stesso, a ragione, viene smascherato e non accettato proprio in quanto ciò che io vedo non è necessariamente ciò che vedono gli/le studenti, in quanto soggetti in formazione. Proprio perché invitati a 'partire da sé', gli/le studenti fanno dialogare il testo con la propria identità in formazione e lo attraversano utilizzando categorie interpretative che possono anche mettere da parte la differenza di genere. Penso alla presenza nelle classi di alunni/alunne di origine straniera con difficoltà di vario livello (linguistiche, sociali, culturali); ai/alle diversamente abili; a studenti con età anagrafica non corrispondente al livello scolastico (succede che un ultimo o penultimo anno di scuola superiore sia frequentato da studenti ultraventenni). Per tutti questi la differenza di genere non è la prima né la più urgente delle differenze su cui riflettere e può apparire, piuttosto, una sovrastruttura che pesa e si sovrappone ad altre sovrastrutture che, per la loro condizione, devono imparare a gestire e a superare.

Ecco che, dunque, lavorare proponendo agli/alle studenti uno sguardo di genere può essere uno dei modi per renderli partecipi di eventi che, altrimenti, sentirebbero come lontani e non significativi per il proprio percorso di crescita personale. Può essere uno dei modi per suscitare in loro il piacere del testo e della lettura, senza il quale non può scattare alcun interesse per lo studio della letteratura italiana. Può aiutare a far capire ai ragazzi e alle ragazze di oggi, che leggono distrattamente e velocemente conversazioni in *chat* e *post* sui *social network*, che esistono poesie e romanzi del passato - i cosiddetti 'classici' - che raccontano sentimenti, emozioni, relazioni affettive e familiari che riguardano tutti e tutte e che la differenza di genere e il conflitto fra i sessi che in queste storie viene narrato e agito è analogo al conflitto e alle relazioni sessuali ed affettive che ciascuno di loro sperimenta quotidianamente.

Leggere a partire da sé, scrivere il mondo: lettura e scrittura in un'ottica di genere

Annalisa Perrotta

Nell'insegnamento della letteratura italiana, dalla scuola media alle superiori, lo studio della letteratura va tenuto strettamente unito all'e-

esercizio della scrittura. I motivi che stanno dietro questa affermazione riguardano l'idea di un metodo di lettura come espressione di sé, che trova nella scrittura il suo presupposto e la sua realizzazione.

Il processo di legittimazione e autorizzazione al pensiero autonomo comincia a scuola, nel confronto tra sé e ciò che è altro, innanzitutto attraverso la parola scritta. La lettura e la scrittura in un'ottica di genere sono operazioni fondamentali per ottenere l'autorizzazione al pensiero autonomo: l'insegnante non chiede ai suoi e alle sue studente di spogliarsi di sé per imparare tecniche di scrittura, criteri di composizione di un saggio o di un articolo di giornale, per leggere un sonetto duecentesco o un romanzo neorealista. Attraverso un metodo che non perda mai di vista chi scrive e chi legge nel loro essere soggetti sessuati, li rende parte attiva: leggere e scrivere innanzitutto in quanto donne e uomini chiama in prima linea un'idea di sé, la storia personale, familiare, le esperienze vissute; leggere e scrivere diviene un complesso esercizio di confronto con ciò che è 'altro' da sé (un testo del passato, ma anche, nella scrittura, una destinazione e un destinatario che impongono vincoli formali); in quest'ottica, anche il rapporto con la lingua cambia: se si pretende che lo strumento di espressione connetta profondamente il sé, il dentro, e il fuori, di necessità anche il suo uso si fa più sorvegliato, e più sensibile ai meccanismi di potere che la lingua mette in atto (dal sessismo nella lingua che tende a trasformare in norma la disparità tra i generi, all'uso della lingua come strumento di discriminazione sociale e culturale e così via).

Leggere in connessione con se stessi e se stesse ha anche un'importante ricaduta in termini di efficacia didattica. Nella lettura, con uno stesso sguardo si comprende l'oggetto della rappresentazione, gli strumenti formali con cui viene rappresentato, la sua rilevanza culturale; ma anche quello che tutte queste cose significano per chi legge (le emozioni che suscitano, le nuove conquiste conoscitive, le riflessioni cui danno avvio); è questo gesto informato e consapevole a rendere un testo scritto rilevante (grazie al confronto con sé, in quanto ha coinvolto un aspetto di sé) e dunque memorabile.

Nel 1987 l'Istituto Poligrafico pubblicava i risultati della ricerca guidata da Alma Sabatini sul sessismo nella lingua italiana. Nell'*Introduzione*, in merito alla falsa neutralità del maschile universale e alle ricerche che riguardavano l'ampio e continuo uso del maschile generico e la sua influenza sulla mente di locutrici e locutori, in particolare nei libri di testo, le autrici commentano:

Le ricerche condotte nell'ambito della scuola e dei libri di testo hanno messo in luce l'importanza di questi elementi linguistici nello sviluppo della personalità ed identità delle ragazze e dei ragazzi. I risultati delle ricerche hanno chiaramente dimostrato che le donne avevano maggior difficoltà dei maschi ad identificarsi con pronomi maschili. Quindi, i ragazzi crescono allargando la loro sfera di riferimento con pronomi maschili che essi apprendono 'naturalmente' in connessione con se stessi, mentre le ragazze li devono apprendere 'artificialmente'. Inoltre, in una ricerca basata sulla capacità di ricordare un testo, le donne ottenevano un punteggio inferiore agli uomini quando nel testo vi erano forme di maschile generico (Sabatini 1987, p. 23).

In questo passaggio Sabatini introduce i concetti di apprendimento 'naturale', cioè naturalmente in connessione con sé, e apprendimento 'artificiale': l'uso del maschile universale nei libri di testo interferirebbe con il processo di apprendimento delle ragazze.

Lo stesso meccanismo di straniamento può essere applicato allo studio della letteratura a scuola, in un discorso valido per femmine e maschi: se la letteratura diviene qualcosa da imparare come fatto esterno ed estraneo, come esercizio, un'altra tra le tante forme di disciplina che la scuola impone in maniera anche indiscriminata, per comodità degli insegnanti (si pensi alle lunghe ore di immobilità dei corpi a scuola, ai corpi di studenti che crescono dietro a banchi e su sedie che tra i 16 e i 18 anni possono diventare del tutto inadatti a contenerli e contenerle) questa impostazione interferisce pesantemente con i processi di apprendimento. Apprendere delle nozioni, farle proprie, implica infatti ricordare, parola che nella sua etimologia contiene il *cor*, parte intima di sé, considerata sede della memoria.

È probabilmente parte dell'esperienza scolastica di ciascuno e ciascuna: i classici a scuola (Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Tasso, Foscolo, Manzoni, Leopardi...) sono importanti, e questo non è oggetto di discussione possibile; sono belli, cosa altrettanto indiscutibile; è parte della loro immagine stereotipata che il bravo e la brava studente li ami, li studi con passione, e li mandi a memoria; che sappia valutare rime, trovare *enjambement*, dipanare metafore; ma tutte queste competenze e tecniche dell'analisi di un testo letterario non insegnano ad avvicinare e a tradurre in parole le emozioni che un testo è in grado di suscitare. Anche l'emozione, infatti, rischia di essere eterodiretta o inattuabile se non viene messa al centro del discorso critico su un testo. Chi apprende a scuola, soprattutto alle superiori, non è abituato a fare della

lettura dei classici un fatto – anche – emozionale e a tradurre in parole l'emozione.

Una lettura che potremmo dire 'emozionale' dei testi letterari non esclude, ovviamente, l'analisi dei suoi aspetti tecnici, degli elementi formali che concorrono insieme alla costruzione del senso. La lettura emozionale mette però al centro il soggetto che legge: un soggetto sessuato, un uomo o una donna, che si confronta con quanto altri uomini e donne (pochissime, se si parla di classici del canone scolastico) hanno immaginato e raccontato su di sé e sul proprio mondo. A partire da sé, chi legge è così in grado di valutare continuità e distanze fra il proprio mondo interiore ed esterno e quello 'altro' descritto dall'autore o dall'autrice. Per questo motivo, una lettura di genere dei testi può attivare un meccanismo che è insieme di immedesimazione ma anche di distanziamento che prende avvio dalle conoscenze su di sé e sul proprio mondo, e perciò consente una distanza critica via via sempre più matura dai testi: si basa infatti sulla consapevolezza della propria posizione rispetto ai testi medesimi (una posizione interiore, legata alla disposizione d'animo, ai sentimenti di quel momento specifico della vita in cui cade la lettura di un classico, e la posizione legata alle condizioni storiche, culturali, sociali del mondo in cui si vive).

Presunta indiscutibilità dei classici: Apollo e Dafne di Bernini

Durante un incontro rivolto agli e alle insegnanti in cui si parlava di lettura in ottica di genere a scuola, mi è capitato di rispondere alla delusione stizzita e ancora incredula di una giovane adulta. Oggetto della discussione era il gruppo statuario di Bernini intitolato *Apollo e Dafne*; alla semplice constatazione che la statua rappresenti – anche – un gesto di violenza sessuale, la donna opponeva la frase ripetuta: "ma è bella!", e poi "io non ci avevo mai pensato". Per questa lettrice la statua non era soltanto bella: la bellezza si faceva etica. Sembrava impossibile che tanta bellezza rappresentasse il male, o quello che per noi oggi è diventato un fatto intollerabile – e non lo era fino a pochi decenni fa – la violenza degli uomini sulle donne.

La norma scolastica traduce l'autorevolezza dei classici in indiscutibilità, allontanandoli così da ogni discorso che abbia a che fare con sé. Il fatto che rappresenti un tentato stupro non rende la statua di Bernini o le pagine di Ovidio meno belle, e questo è ovvio. Il *qui pro quo* in cui è incappata la giovane donna è però perfettamente spiegabile all'in-

terno dei meccanismi che ho cercato di descrivere: l'orrore (reazione immediata e personale) per il contenuto della rappresentazione non riesce ad essere rielaborato insieme a tutti gli altri aspetti dell'opera, perché a scuola innanzitutto, là dove principalmente si forma il gusto e la capacità di lettura e comprensione, non c'è stato un allenamento specifico a mettere in comunicazione la sfera del sé con gli altri aspetti della fruizione (compreso il godimento per la bellezza).

Letture emozionale e scrittura

Nell'insegnamento della letteratura italiana, in particolare dalla scuola media alle superiori, lo studio della letteratura e dei suoi testi non deve essere scisso dall'esercizio della scrittura. Sono partita da un fatto che ho notato durante i miei anni di insegnamento al biennio delle superiori. Se a ragazzi e ragazze si chiedeva di parlare di argomenti che sentivano vicini (il racconto di una storia d'amore, il commento di una partita di calcio) anche quelli meno capaci di scrivere tiravano fuori frasi di senso compiuto, una certa coerenza e coesione del testo, un lessico specifico e diversificato. Ma la cosa più strabiliante era che non solo la sintassi, ma anche la morfologia e l'ortografia si facessero più controllate. Era vero anche il contrario: se la consegna era di scrivere di un argomento a loro estraneo, anche studenti che di solito controllavano gli aspetti più tecnici della scrittura avevano una maggiore probabilità di sbagliare. La facilità di scrittura e una scrittura corretta sembrano avere a che fare con la vicinanza, l'interiorizzazione dell'oggetto di scrittura.

Nel triennio della scuola superiore comincia l'allenamento per la prima prova dell'Esame di Stato: sia che si tratti di un'analisi del testo, di un saggio breve o di un tema, la richiesta agli e alle studenti è quella di parlare come libri stampati. Sono proprio loro a interpretare la consegna di scrivere un testo alto, 'professionale', assumendo questa posa: il linguaggio tende a farsi forbito, la sintassi più complessa. Le formulazioni vengono scelte più per come suonano che per quello che dicono. Il contatto tra la realtà esterna e le parole usate per descriverla si fa labile. La stessa posa si ritrova anche all'università, nella scrittura di tesine, o di tesi di laurea, e spesso prosegue anche nella vita professionale successiva.

Di nuovo sembra che tutti, insegnanti e studenti, siano facilmente prigionieri di un *qui pro quo*: la lingua viene utilizzata non per quello

che è in grado di esprimere, ma per la funzione che è in grado di rappresentare. Come il brigadiere del saggio sull'antilingua di Calvino, usare "impianto termico" al posto di "stufa", e "recarsi" al posto di "andare" diviene espressione di uno *status* (sociale in quel caso: l'esser brigadiere del brigadiere; nel nostro caso dimostrerebbe la bravura del/della studente); la lingua perde il contatto con le cose, e nel contempo anche quello con la persona che la usa: diviene strumento esterno a sé, che non possiede più la capacità di esprimere cose concrete.

A partire da questi esempi, sembrerebbe dunque che nella scrittura scolastica e nella lettura si verifichi un fenomeno simile: lettura e scrittura divengono esercizi, esterni ed eterodiretti, che perdono facilmente il contatto con chi legge/scrive, anche solo perché questo tipo di contatto non è richiesto. Per questa ragione, lo studio della letteratura dovrebbe andare di pari passo con un percorso di ricerca di una propria voce nella scrittura, se pure all'interno delle tipologie testuali codificate. La prospettiva di genere in questo percorso gioca un ruolo fondamentale: è innanzitutto dalla differenza iscritta nei corpi che parte il processo di individuazione che rende possibile entrare in relazione con ciò che è altro mantenendo una propria voce, un proprio pensiero e trovandosi in grado di esprimerlo.

Letteratura e scrittura come modalità di costruzione del sé con uno sguardo di genere

Rita Debora Toti

Insegnare letteratura italiana nei licei con uno sguardo di genere mi pone davanti a diverse questioni e al contempo possibilità:

1. Innanzitutto, lavorare sul punto di vista, attraverso metodi che si costruiscono e rafforzano nel loro farsi. Gli/le studenti sono chiamati ad assumere un proprio sguardo sessuato e con questo ri-at-traversare e interpretare i testi offerti dal canone della tradizione letteraria italiana e, più esattamente, per chi lavora nella scuola, con i programmi ministeriali.
2. La necessità di interrogarsi sul significato, proprio in senso letterale, del canone, sorta di entità astratta ma soprattutto estranea di fatto dagli strumenti conoscitivi degli studenti, almeno fino al triennio, e sul valore del modello letterario e di conseguenza sul concetto di imitazione.

3. Insegnare agli/alle studenti, mentre si lavora sui testi e sugli autori (secondo i tempi e le scansioni ministeriali – *in primis* – e dipartimentali), ad avere dubbi sul canone, a chiedersi delle possibili incongruenze, a interrogarsi sulle esclusioni di autori o testi o anche, all'interno dei cosiddetti manuali, sull'esclusione di tutto ciò che è avvertito come perturbante e disarmonico rispetto ad un sistema comunque concluso. È in questo percorso che è possibile aprire la questione dell'assenza delle donne, quelle "scritture di donne, numerose, come conferma il lavoro sulle fonti d'archivio, lungo tutta la storia della cultura italiana, sono state, e rimangono, esterne alla tradizione della nostra letteratura. In questo senso l'assenza è un dato obiettivo, incontrovertibile"¹⁰ e quindi riflettere con loro sul perché di tale esclusione, attraverso una serie di interrogativi, vere e proprie domande, che sollecitino una risposta a partire dal sé e dal posizionamento di ciascuno/a, ma anche a partire dallo spostamento/spaesamento rispetto a ciò che fino ad allora avevano ritenuto un dato certo e, nella certezza, unico.
4. Introdurre quindi uno sguardo di genere, non però come metodo gerarchico e sovrastrutturato, legato alla formazione e agli interessi 'altri' dell'insegnante, ma come una possibilità di ricerca critica, avallata dagli studi di autorevoli pensatrici, intellettuali e critiche letterarie. Risulta di grande rilevanza: "un cambiamento profondo di mentalità e un'apertura di orizzonti per tutti, è l'introduzione dello sguardo di genere su tutta la letteratura, uno sguardo che lascia libero il soggetto che legge nelle sue differenze"¹¹. Inoltre, gli/le studenti sono guidati "nel concentrarsi in particolare sull'elemento delle relazioni e più precisamente su quelle di potere. A partire naturalmente dalla prima delle relazioni gerarchiche su cui si fonda la società umana, quella di genere, che vede il dominio degli uomini sulle donne"¹².
5. Infine la possibilità di proporre la lettura di testi di autori/autrici diversi, italiani ed europei, in particolare il romanzo, infatti:

se vogliamo mettere a punto un lavoro di analisi che abitui allo sguardo di genere, probabilmente il genere letterario più adatto è il romanzo

¹⁰ Zancan 1998, p. x.

¹¹ Sapegno 2014, p. 98.

¹² *Ibidem*.

come forma letteraria della modernità, di cui sono protagoniste in grandi numeri anche le scrittrici (...). Il romanzo rappresenta fin dal Settecento il terreno privilegiato di educazione delle emozioni e dei sentimenti”¹³.

Spunti e riflessioni

Le varie questioni proposte e pensate per gli/le studenti, sono di fatto terreno e luogo impervio di continua interrogazione e riflessione innanzitutto per me, in quanto insegnante e donna che vive o cerca di vivere pienamente il proprio tempo, i continui cambiamenti sociali e culturali, le diverse riforme scolastiche, i cambiamenti nel sistema di valutazione, i tentativi di imporre linee-guida valide per tutti i/le docenti. Tutti questi tentativi di riforma che si sono succeduti nel corso degli anni nel momento stesso della loro diffusione mostravano forti limiti, soprattutto nel saper davvero guardare e osservare una realtà in perenne cambiamento come quella della scuola, che lega la propria stessa esistenza alla capacità di cogliere ed accogliere il moltiplicarsi ed infittirsi di relazioni, e alla capacità di aprirsi all’altro.

Pratiche di lettura

Il punto in questione è quindi: dove trova fondamento una nuova creatività teorica e politica? Da dove viene “il nuovo”? Da quali modelli possiamo partire per elaborare nuovi schemi? Dobbiamo pensare che il modello di razionalità scientifica sia del tutto inadeguato oppure è ancora passibile di utilizzazione? E se il modello della creatività artistica fosse più ricco di suggerimenti?¹⁴

A partire da tutto quanto detto la pratica quotidiana dell’insegnamento nelle classi e la proposta fattiva di uno sguardo di genere, che attraversa la letteratura e con questa la possibilità di comprendere la contemporaneità è continuamente alterata ed attentata dall’intrecciarsi di relazioni, degli/delle studenti tra di loro e con l’insegnante.

Di conseguenza:

Riconoscere il carattere sessuato della relazione tra chi educa e chi impara significa ammettere che non siamo genericamente insegnanti ed

¹³ Sapegno 2014, p. 101.

¹⁴ Braidotti 1994, p. 5.

educatori/trici, ma donne e uomini, soggettività incarnate portatrici di storie, di biografie, di vissuti segnati dalle differenze di genere”¹⁵.

Anche per questo trovo proficuo ed importante far leggere e far scoprire il piacere della lettura agli/alle studenti attraverso la proposta di testi, romanzi principalmente, ma anche raccolte di poesie e testi teatrali, che li spingano ad interrogarsi sulle relazioni tra gli esseri umani, tra gli uomini e le donne, riuscendo a cogliere i legami, le relazioni tra i vari personaggi, stabilire o ammettere una possibile identificazione con i personaggi, oppure, e questo soprattutto nelle giovani studenti, palesare la difficoltà nel ritrovarsi in modelli di personaggi femminili, lo sforzo nel dover usare un pronome identificativo che non è il proprio, in quanto di fatto non corrisponde al proprio genere, quando l’unico personaggio con il quale ci si vorrebbe immedesimare è l’altro da sé.

Un esempio: la classe 4I

Le letture sono andate, costituendo così per i /le giovani lettori la possibilità di creare uno spazio, anche fisico, di una propria biblioteca dei classici, dai grandi romanzi dell’Ottocento (*Il rosso e il nero*, *Cime tempestose*, *Eugenie Grandet*, *I promessi sposi*, *Madame Bovary*, ad esempio), alla poesia (Baudelaire e anche Dickinson); testi teatrali come *l’Antigone* di Sofocle, che ha permesso una profonda riflessione etica sull’esercizio del potere nell’alterità uomo/donna anche attraverso le parole e i pensieri di Adriana Cavarero:

Antigone e Creonte, il principio femminile e quello maschile: e sono ancora una volta le decisive orme di Hegel a segnare il percorso [...]. Insomma la donna rimane in casa e l’uomo diventa cittadino, per ontologica coerenza del principio femminile e di quello maschile. E allora Creonte e Polinice (almeno sinché Polinice è vivo), sebbene nemici, stanno dalla stessa parte di quell’ordine simbolico patriarcale che assegna un ambito domestico alle donne e una, umanamente progressive e più alta, sfera politica agli uomini. Come Aristotele illustrerà con inimitabile chiarezza¹⁶.

A questi testi, si sono aggiunte le scritture sperimentali del Novecento, una su tutte Christa Wolf, che è stata particolarmente amata an-

¹⁵ Gamberi 2014.

¹⁶ Cavarero 1995, p. 50.

che dagli studenti maschi, che mi hanno però palesato “la difficoltà, anche fisica, nel leggere un testo scritto così” evidenziando del testo, e ri-proponendoli all’attenzione dei/delle compagne, soprattutto i passaggi in cui forte emergeva l’urgenza e il desiderio di affermare il proprio sé da parte della giovane e romantica protagonista:

La Günderrode non ride. Raramente è invidiosa. Ora lo è [...]. Dice che, per quello che lei ha osservato, ci vuole più coraggio nella vita delle donne che in quella degli uomini. Se sente parlare di una donna che ha trovato questo coraggio, desidera farne la conoscenza. Si è infatti arrivati al punto che le donne, superando anche le distanze, dovrebbero sostenersi a vicenda visto che gli uomini non sono più in grado di farlo¹⁷.

Alla lettura seguiva un dibattito, ognuno/a doveva rendermi partecipe del proprio piacere o difficoltà attraverso passi tratti dal testo o attraverso la rappresentazione di un personaggio. Questa pratica cadenzata con tempi precisi e inserita nell’organizzazione delle diverse e molteplici attività didattiche ha sortito diversi risultati: la lettura di un testo letterario è stata avvertita come pratica fondamentale di conoscenza della realtà e di sé rispetto ad essa, gli/le studenti inizialmente incerti, che ad esempio erano soliti affermare “preferiamo un film ad un libro”, sono diventati appassionati lettori, spingendo il proprio interesse al di là delle richieste ed utilizzando la pratica della lettura come modalità di possibile comprensione del mondo circostante, in particolare hanno iniziato a leggere testi originali di filosofia ed anche a sapersi muovere tra linguaggi altri e a cercare di riproporli in testi propri e originali, favorendo così un’altra possibile rappresentazione della realtà e delle sue relazioni, e dei suoi rapporti di genere. Attraverso il dibattito che seguiva la lettura, io stessa ho avuto la possibilità di poter conoscere profondamente, i miei/le mie studenti, di vedere il loro mondo aprirsi davanti i miei occhi, di intravedere nelle loro descrizioni dei personaggi le loro esistenze fatte di relazioni plurime: nella classe c’era infatti una prevalenza di giovani donne straniere, con la propria identità d’origine e con quella che andavano costruendosi quotidianamente con le proprie forze, attraverso lo studio e l’uso di una lingua altra, attraverso le loro esperienze, che si intrufolavano nel testo restituendomi un corpo, un testo, altro.

¹⁷ Wolf 1997, p. 99.

Possibili conclusioni

È sempre possibile uno sguardo di genere nello studio della letteratura o delle varie discipline? Ed anche rendere attuale la scelta di decodificare e comprendere la/le realtà del presente attraverso di esso? Nella pratica quotidiana dell'insegnamento, non è possibile negare o ridurre lo sforzo, dover superare le banalità degli ostacoli: insegnanti poco attenti/e, soprattutto alla costruzione del linguaggio, studenti incerti o ironici rispetto alle differenze. Resta però fondamentale far loro comprendere come tale sguardo, altro e diverso, sia legittimo e in grado di legittimare la pratica esistenziale delle differenze.

Altre aperture

Uno sguardo sulla realtà, sul vissuto quotidiano, ci permette nell'immediato di cogliere le ancora profonde difficoltà e incomprensioni che circondano gli studi di genere, guardati e avvertiti con sospetto, come una modalità di comprensione del mondo che provoca turbamento ed è 'inadeguata' alla formazione didattica e pedagogica delle nuove generazioni. D'altro canto le Istituzioni, il MIUR, i Sindacati, che pur avvertono l'urgenza di ricollocare la scuola italiana in un discorso più ampio e di respiro europeo, arrancano dietro vecchie abitudini trasformate in norme arroccate e cristallizzate (si pensi al dibattito "sull'uso del genere grammaticale femminile per termini che indicano ruoli istituzionali o professionali di prestigio riferiti alle donne"¹⁸) che sembrano, e sono di fatto, lontane, anni luce, da una realtà, soprattutto quella dei giovani, in costante cambiamento, sospesa tra la fragilità e l'incapacità di saper affrontare un'adeguata e consapevole conoscenza di sé attraverso gli strumenti offerti dalla scuola, incapacità che emerge spesso attraverso un disagio a tratti anche tragico (si vedano le statistiche e i dati diffusi dal MIUR sul bullismo per l'anno 2015-2016 o i tanti articoli di cronaca sui femminicidi), o al contrario l'assunzione di un'identità forte, a volte non problematizzata, che prospetta sé e il proprio futuro lontano o comunque avulso dai banchi di scuola. È in questa sorta di iato, che sembra sempre più caratterizzare la scuola italiana e i suoi giovani, che trova senso l'apertura verso una ri-lettura, tanto della realtà quanto dell'immaginario che essa ha prodotto nel

¹⁸ Robustelli 2014, p. 61.

corso dei secoli attraverso l'assunzione dello sguardo di genere, come possibilità di saper ri-trovare tra gli anfratti e i tempi dimenticati della storia ufficiale, le storie e le opere delle donne e quindi gettare le basi per la costruzione di nuove relazioni tra giovani uomini e giovani donne consapevoli di sé anche a partire dalle proprie differenze.

Bibliografia

- R. BRAIDOTTI, *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*, a cura di A. M. Crispino, Roma 1994.
- A. CAVARERO, *Corpo in figure. Filosofia e politica della corporeità*, Milano 1995.
- M. DI GIACOMO, *Letterate o emarginate? Scritture private femminili fra Sette e Ottocento*, in Ronchetti, Sapegno 2007, pp. 113-120.
- G. DUBY, M. PERROT, *Storia delle donne in Occidente. Dal Rinascimento all'età moderna*, a cura di N. Zemon Davies e A. Farge, Roma-Bari 1995.
- G. DUBY, M. PERROT, *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*, a cura di F. Thébaud, Roma-Bari 1996.
- C. GAMBERI, *Ripensare la relazione educativa in ottica di genere. Riflessioni teoriche e strumenti operativi*, in Sapegno 2014, p. 17.
- C. GOLDONI, *La locandiera*, Milano 1991 (ed. originale 1752).
- C. ROBUSTELLI, *Genere, grammatica e grammatiche*, in Sapegno 2014, pp. 61.
- A. RONCHETTI, M. S. SAPEGNO (a cura di), *Dentro/Fuori. Sopra/Sotto. Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica*, Ravenna 2007.
- A. SABATINI, *Il sessismo nella lingua italiana*, con la collaborazione di M. Mariani, E. Billi, A. SANTANGELO, Roma 1987.
- M. S. SAPEGNO, *Uno sguardo di genere su canone e tradizione*, in *Dentro/Fuori. Sopra/Sotto*, a cura di Ronchetti, Sapegno 2007, pp. 13-23.
- M. S. SAPEGNO, *Lo sguardo di genere interroga la letteratura*, in *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, a cura di M. S. Sapegno, Roma 2014, pp. 95-103.
- M. S. SAPEGNO (a cura di), *La differenza insegna*, Carocci, Roma, 2014.
- J. W. SCOTT, *Il 'genere': un'utile categoria di analisi storica*, in J. W. Scott, *Genere, politica, storia*, a cura di I. Fazio, Roma 2013, pp. 31-63.
- C. WOLF, *Nessun luogo. Da nessuna parte*, Roma 1997.
- M. ZANCAN, *Il doppio itinerario della scrittura. La donna nella tradizione letteraria italiana*, Torino 1998.

