

TESIS DOCTORAL

2016 – 2017

**INTRODUZIONE DELLA LETTERATURA DI GENERE
NELL'ISTRUZIONE SECONDARIA ATTRAVERSO L'USO
DELLE TIC: UNA PROPOSTA DIDATTICA CON LE OPERE DI
SIBILLA ALERAMO E CRISTINA COMENCINI**

MARIANNA STUCCHI

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Especialidad en Lenguas Modernas: Italiano**

Dottore Magistrale in Teoria, Tecniche e Gestione delle Arti e dello Spettacolo

**Universidad Nacional de Educación a Distancia
Facultad de Filología
Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas**

Director: Profesor Dr. D. SALVATORE BARTOLOTTA



TESIS DOCTORAL

2016 – 2017

**INTRODUZIONE DELLA LETTERATURA DI GENERE
NELL'ISTRUZIONE SECONDARIA ATTRAVERSO L'USO
DELLE TIC: UNA PROPOSTA DIDATTICA CON LE OPERE DI
SIBILLA ALERAMO E CRISTINA COMENCINI**

MARIANNA STUCCHI

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Especialidad en Lenguas Modernas: Italiano**

Dottore Magistrale in Teoria, Tecniche e Gestione delle Arti e dello Spettacolo

**Universidad Nacional de Educación a Distancia
Facultad de Filología
Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas**

Director: Profesor Dr. D. SALVATORE BARTOLOTTA



**Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas
Facultad de Filología**

**INTRODUZIONE DELLA LETTERATURA DI GENERE
NELL'ISTRUZIONE SECONDARIA ATTRAVERSO L'USO
DELLE TIC: UNA PROPOSTA DIDATTICA CON LE OPERE DI
SIBILLA ALERAMO E CRISTINA COMENCINI**

MARIANNA STUCCHI

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Especialidad en Lenguas Modernas: Italiano**

Dottore Magistrale in Teoria, Tecniche e Gestione delle Arti e dello Spettacolo

Director: Profesor Dr. D. SALVATORE BARTOLOTTA

*La libertà è sempre la libertà di dissentire.
Chi non si muove, non può rendersi conto
delle proprie catene.*

Rosa Luxemburg

Il mio primo ringraziamento va al Prof. Salvatore Bartolotta che in tutti questi anni ha dimostrato grande fiducia in me spronandomi sempre verso un miglioramento continuo.

In secondo luogo ringrazio le professoresse che per tutto il mio periodo all'UNED hanno cercato di trasmettermi la loro passione condividendo il loro sapere: le professoresse Mercedes Arriaga Flórez e Milagro Martín Clavijo.

Naturalmente la mia famiglia merita una menzione speciale per il supporto, a volte silenzioso, dimostrato in tutti questi anni, nonostante le mie scelte, spesso strane!

Ringrazio di cuore la nuova parte della mia famiglia, Ettore, per essere il mio fan numero 1 e per essere ogni giorno una bellissima sorpresa.

Un pensiero speciale ai miei amici, dalla cara amica e compagna di viaggi spagnoli Laura, a Marcelo, dalle ragazze del nuoto sincronizzato ad Arianna, la miglior collega potessi mai incontrare.

Ultimo, ma non ultimo, ringrazio me stessa e la mia passione per lo sport che non mi abbandona mai e mi aiuta a superare qualsiasi momento e difficoltà facendomi scoprire la migliore forza dentro di me e regalandomi ogni anno nuove splendide amicizie.

INDICE.

INTRODUZIONE.....	17
1. STORIA E LEGGI DELLA SCUOLA SECONDARIA.....	31
1.1. Riforme scolastiche.....	31
1.1.1. Legge Casati.....	31
1.1.2. Legge Coppino.....	34
1.1.3. Dalla Riforma Gentile ai giorni nostri.....	34
1.1.3.1. Legge Orlando (1904).....	35
1.1.3.2. Legge Daneo-Credero (1911).....	35
1.1.3.3. Legge Gentile (1923), cenni storici.....	35
1.1.3.4. Fascistizzazione (mancata?) della scuola.....	53
1.1.3.5. La “Carta della Scuola”.....	56
1.1.3.6. La scuola repubblicana dopo la guerra.....	61
1.1.3.7. Dal 1968.....	72
1.1.3.8. Anni 80: Commissione Brocca.....	76
1.1.4. Gli ultimi vent'anni.....	77
1.1.4.1. Berlinguer.....	78
1.1.4.2. Moratti.....	80
1.1.4.3. Fioroni: la strategia del “cacciavite”.....	82
1.1.4.4. Gelmini.....	83
1.1.4.5. Stefania Giannini.....	85
1.2. Le donne nella scuola.....	87
1.2.1. Importanza di una prospettiva femminile nella scuola.....	96
2. L'IMPORTANZA DELLA LETTERATURA COMPARATA NELLA DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE SECONDARIA.....	99
2.1. Delicatezza del ruolo docente.....	99
2.2. Didattica della letteratura.....	103
2.3. Didattica della letteratura comparata.....	109
2.3.1. Svolgimento programmazione didattica annuale.....	117
3. LA LETTERATURA DI GENERE.....	121
3.1. L'importanza dell'insegnamento della letteratura al femminile.....	123
3.2. Le donne e il futurismo.....	126
3.2.1. Il futurismo.....	126
3.2.2. Donne futuriste.....	127
3.3. L'emancipazione femminile: breve storia del femminismo in Italia.....	131
3.3.1. Conquista del diritto all'istruzione e alla cultura.....	136
3.3.2. Femminismo ieri e oggi attraverso due figure emblematiche: Sibilla Aleramo	

e Cristina Comencini.....	138
3.3.3. Sibilla Aleramo e il femminismo.....	139
3.3.4. Cristina Comencini e il femminismo oggi.....	142
3.3.4.1. Se non ora quando?	143
3.3.4.2. Libere.....	144
3.4. Il femminismo oggi: perché è ancora necessario un movimento.	147
3.5. Le donne nella letteratura: ruolo e idee.	149
3.6. Perché presentare anche le donne in un'educazione letteraria.....	153
3.6.1. Dall'analisi dei risultati del questionario.	154
3.7. Letteratura comparata di genere.	158
4. LE NUOVE TECNOLOGIE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE.....	161
4.1 L'importanza delle nuove tecnologie all'interno dell'insegnamento.....	161
4.2 Come sfruttare le T.I.C.	163
4.2.1. Registro elettronico.	163
4.2.2. Posta elettronica.....	165
4.2.3. Forum di dibattito.	165
4.2.4. Chat.....	166
4.2.5. Videoconferenza (o videolezione).....	166
4.2.6. Blog.	167
4.2.7. Whatsapp.	167
4.2.8. Facebook.....	168
4.2.9. Twitter.....	168
4.3. Benefici e debolezze.....	170
4.3.1. Benefici per gli alunni.	170
4.3.2. Benefici per il professore.....	171
4.3.3. Punti deboli.....	171
4.4. Non solo internet: l'apporto cinematografico.	172
4.4.1. Vantaggi e difficoltà nell'utilizzo di audiovisivi in aula.	175
4.5. Letteratura e multimedialità: e-book e didattica.....	179
5. PROGRAMMAZIONE ANNUALE DI LETTERATURA ITALIANA: 5° LICEO.	187
5.1. Letteratura: programma 5° superiore, liceo.....	188
5.1.1. Come arrivare a un'unità didattica di letteratura comparata.	189
5.1.2. Sviluppo della programmazione annuale: divisione temporale.....	192
5.1.3. Presentazione di un progetto di letteratura comparata contemporanea.	199
5.2. Unità didattica specifica: letteratura comparata. Analisi delle autrici: Sibilla Aleramo e Cristina Comencini.	205
5.2.1. Introduzione.....	206

5.2.2. Come organizzare un'unità didattica.....	207
5.2.3. Sviluppo dell'unità didattica specifica.....	208
5.2.4. Obiettivi e competenze.....	208
5.2.5. Contesto storico.....	210
5.2.6. Contesto letterario.....	212
5.2.6.1. La situazione letteraria in Europa.....	213
5.2.6.2. Contesto letterario italiano di inizio Novecento: presa di coscienza dell'importanza del futurismo e delle sue donne.....	215
5.2.6.3. Contesto letterario italiano ai giorni nostri.....	216
5.3. Presentazione delle due autrici.....	219
5.3.1. Sibilla Aleramo.....	219
5.3.2. Cristina Comencini.....	246
5.3.3. Gioco di simulazione.....	260
5.4. Visione delle due opere.....	263
5.5. Parallelismi e contrasti.....	265
5.6. Comparazione della visione femminile.....	267
5.7. Didattica dell'unità.....	270
5.8. Mezzi.....	270
5.8.1. Libri di testo.....	271
5.8.2. Bibliografia complementare.....	272
5.8.3. Siti internet.....	273
5.8.4. Blog e forum.....	274
5.8.5. Film.....	277
5.8.6. Uscita didattica.....	282
5.8.7. Giochi di simulazione.....	283
5.8.7.1. Tappe per costruire un gioco di simulazione.....	286
5.8.7.2. Quando si conclude il gioco.....	287
5.9. Valutazione.....	288
5.9.1. Formule di autovalutazione.....	291
5.10. Conclusioni relative all'unità didattica specifica.....	293
CONCLUSIONI.....	295
BIBLIOGRAFIA.....	303
WEBGRAFIA.....	325
FILMOGRAFIA.....	329
ABSTRACTS & KEYWORDS.....	331
ALLEGATO.....	337

INTRODUZIONE.

A seguito dei miei precedenti studi e della mia successiva formazione lavorativa in ambito universitario, le mie linee di ricerca hanno preso le mosse tanto dalla letteratura di genere quanto dalla letteratura comparata.

L'argomento della mia tesi di dottorato cercherà dunque di proseguire il filone affrontato durante la specializzazione, per la cui tesi mi ero concentrata sulla letteratura comparata. Verterò qui in direzione di un aspetto molto particolare della letteratura.

Nel presente lavoro intendo dunque approfondire un argomento tanto interessante e importante, a mio avviso, quanto poco discusso e preso in considerazione a livello scolastico, soprattutto per quel che riguarda gli studi secondari: la letteratura di genere appunto. La volontà è quella di applicare questo trascurato ambito di studi all'altro campo, forse ancora più trascurato, ossia la letteratura comparata. Sempre e solo ascoltiamo, leggiamo, studiamo, discutiamo riguardo a una letteratura "di parte", parziale, una letteratura che è stata decisa da qualcuno e imposta ai più. I ragazzi terminano i loro studi obbligatori con una conoscenza della letteratura (italiana, ma non solo) decisamente limitata, essendo totalmente (o quasi totalmente) assenti riferimenti a scrittrici o studiose donne.

Grazie ai miei precedenti studi, a partire dalla Laurea Triennale in Lettere, conseguita presso l'Università degli Studi di Bergamo, passando per la Laurea Magistrale in Teoria, Tecnica e Gestione delle Arti e dello Spettacolo, sempre presso l'Università degli Studi di Bergamo, sino ad arrivare al *Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialidad Italiano*¹, conseguito presso l'*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, sede centrale di Madrid, ho

¹Da adesso abbreviato in *Máster de Secundaria*.

avuto modo di studiare anche diversi approcci legati alla letteratura, alla didattica e naturalmente alla pedagogia e alla psicologia, aspetto dal quale non possiamo assolutamente prescindere nell'ambito dell'insegnamento. Tutti questi studi saranno poi da me collegati attraverso esempi pratici di applicazione dell'insegnamento attraverso le nuove tecnologie che si stanno facendo sempre più spazio a livello di docenza e che, utilizzati in maniera adeguata, possono fornire un utilissimo apporto alle metodologie classiche dell'insegnamento. Compito dei nuovi insegnanti infatti dovrebbe essere quello di sapere sfruttare al meglio tutto ciò che di nuovo viene proposto nei vari ambiti delle tecnologie. Spesso purtroppo ci si imbatte invece in un muro il cui unico pensiero pare essere quello di perseguire con la docenza classica, come se non potessero esistere altri metodi di insegnamento. Cercherò quindi di dimostrare, con la teoria e con la pratica, come invece più l'ambito della docenza si aprirà verso nuovi orizzonti più gli alunni ne otterranno benefici imbattendosi in qualcosa che non verrà più percepito come obsoleto e fuori del tempo, ma come una metodologia in linea con i tempi e le loro esigenze.

A questi studi cercherò di affiancare la mia, seppur breve, esperienza come insegnante di scuola secondaria italiana e, nonostante si tratti di un argomento piuttosto diverso, l'esperienza vissuta durante i mesi di *Prácticum* nella *Escuela Oficial de Idiomas di Carabanchel* (Madrid) e la mia attuale docenza, in qualità di tutor, nel *Máster de Secundaria* presso l'UNED di Madrid, ove sono passata da discente a docente.

Il desiderio principale dunque sarà quello di amalgamare, come accennato precedentemente, studi teorici con esperienze pratiche, letteratura di genere con letteratura comparata e metodi classici con nuove tecnologie.

Per poter fare ciò è necessario altresì partire dalle fondamenta, ossia da che cosa

sia e come sia istituita la scuola secondaria italiana.

Scelta dell'argomento: donne nella letteratura comparata nell'insegnamento secondario.

Avrò modo di spiegare più avanti come la letteratura comparata sia un argomento piuttosto sottovalutato. Dal canto loro le donne scrittrici sono ancora più sottovalutate. Questa la prima ragione per cui ho deciso di dedicarmi allo studio comparatistico delle donne in letteratura, innanzitutto perché c'è bisogno, un bisogno che si fa via via più concreto con il passare del tempo, di riscattare la visione di scrittori e letteratura che da secoli ci portiamo appresso. Il desiderio di aprire gli occhi su un campo in cui c'è ancora molto da scoprire, una ricerca sulle donne che hanno fatto la storia della letteratura, o meglio “potrebbero fare” la storia della letteratura se solo venissero finalmente prese nella giusta considerazione, e venissero considerati effettivamente i loro meriti.

Perché nell'istruzione secondaria non si parla di autrici, scrittrici, poetesse, narratrici, donne? Perché gli studenti terminano i loro studi obbligatori senza aver la minima concezione di cosa sia uno studio comparatistico? E ancora, perché non si percepisce il bisogno, la necessità di un'apertura che vada oltre la classica visione “maschilista”, passatemi il termine, della letteratura e degli studi sulla stessa?

Ho scelto di analizzare e approfondire l'argomento della letteratura comparata prendendo in considerazione un aspetto fino a oggi mai analizzato, ossia il forte legame che connette le opere di due scrittrici di due diverse epoche e di conseguenza due diverse culture, sebbene entrambe italiane: Sibilla Aleramo e Cristina Comencini. Le affinità che legano le due scrittrici sono diverse e molto forti, come avrò modo di dimostrare.

In questo lavoro mi concentrerò soprattutto sulla realtà della scuola italiana, in riferimento a una quinta superiore in cui viene affrontato il tema della letteratura del Novecento anche a livello europeo partendo dalla programmazione annuale relativa alla letteratura italiana.

Innanzitutto, esporrò l'importanza che la letteratura comparata, a mio avviso, dovrebbe rivestire nella nostra società ma che poco tende ad attecchire. Un'importanza che può avere mille motivazioni e, soprattutto, mille ragioni anche storiche, una rilevanza che, al giorno d'oggi, mondo sempre più globalizzato, internazionale e mondo di *social network*, non può più essere trascurata.

Viviamo ormai in un mondo in cui tutto si trova collegato, "socializzato", i ragazzi sono sempre "connessi", e spesso si credono addirittura più aggiornati (e forse con qualche ragione...) dei loro docenti, la scuola non si può quindi più permettere di rimanere un passo indietro.

Dall'altro versante però la scuola non può ne mmeno abbandonare definitivamente, e di punto in bianco, i suoi canoni, "classici" per così dire, e perseguire una sola rotta innovativa per tenere il passo del mondo in evoluzione e delle nuove tecnologie che corrono. Rimanendo naturalmente nel suo ambito, ritengo però che la scuola debba fornire agli studenti nuovi stimoli che li mantengano appunto al passo coi tempi, che siano conformi a questo nuovo modo di vivere che sempre più ci invade la vita, pubblica e privata, che debba permettere ai suoi ragazzi di saper utilizzare sempre più strumenti di globalizzazione, ossia strumenti che permettano agli alunni di entrare in contatto con il mondo in qualsiasi sua forma: tecnologica, letteraria, artistica, storica, geografica... ogni docente avrà poi il suo ruolo specifico per quanto gli compete in materia di insegnamento.

Ciò che noi, futuri docenti (nel mio caso di italiano, sia lingua che letteratura)

dobbiamo impegnarci a fare è fornire ai nostri studenti i mezzi e i modi per ampliare le proprie conoscenze al di là delle mere nozioni impartite in aula. Mi riferisco qui non soltanto all'insegnamento secondario, ma all'insegnamento nella sua massima espressione e ampliamento, ogni campo della docenza dovrebbe trovarsi investito di questa volontà di crescita degli alunni in conformità con il mondo esterno.

Grazie a diversi corsi seguiti presso l'UNED ho capito sulla mia pelle l'importanza di una formazione continua, di una *formación a lo largo de la vida*, come si dice in Spagna.

Spesso purtroppo ci imbattiamo in un insegnamento che è invece completamente astratto dalla vita reale. Molti, erroneamente, considerano la letteratura, o studi affini, ormai come qualcosa di obsoleto e inutile, a fronte del mondo in continua evoluzione, del mondo informatico che sta penetrando in ogni angolo delle nostre vite. A parer mio risulta sempre più difficile aprire gli occhi, e le anime, a questo mondo. Proprio per queste ragioni ritengo non solo utile ma necessario sfruttare le nuove tecnologie a favore di un insegnamento che si avvicini sempre più all'universo dei nostri studenti.

L'importanza della letteratura e della filologia non può essere messa in discussione da altre, nuove, necessità o esigenze, deve cambiare in un certo senso e adattarsi a questo nuovo modo di vedere il mondo per essere sempre in condizione di accompagnarci durante tutta la nostra vita. La letteratura deve essere parte fondamentale per i nostri alunni ma, naturalmente, ciò sarà possibile soltanto se noi docenti per primi saremo in grado di trasmettere questa importanza.

Merito della letteratura dal tempo in cui è nata, è quello di aprire le menti, intrattenere, condividere pensieri, denunciarne altri, connettere persone distanti in modo diatopico e diacronico. La letteratura comparata, a maggior ragione, può ampliare questi orizzonti, collegare letterature distanti tra loro, culture differenti, mondi differenti.

Oppure più semplicemente evidenziare similitudini tra mondi già relativamente vicini tra loro.

Per tutte queste ragioni, e in molte altre che esporrò in seguito, reputo fondamentale, oggi più che mai, l'inserimento di una forte dose di letteratura comparata nella scuola secondaria superiore italiana (ma naturalmente non solo italiana).

In seguito, dopo un'ampia panoramica della programmazione didattica dell'ultimo anno di un liceo italiano, che inizia in riferimento ai primi dell'Ottocento, svilupperò l'unità didattica specifica inerente appunto la letteratura comparata che coprirà l'arco di tempo di circa due settimane di lezioni.

Credo sia fondamentale parlare di letteratura comparata, come già detto, in un mondo sempre più globalizzato, la letteratura come *medium* della cultura di un luogo comunica con le altre letterature attraverso scambi, critiche, citazioni aprendo sempre più nuovi orizzonti e ampliando anche se medesima.

La letteratura europea d'altra parte è considerata quasi un "mito", secondo le parole di Franca Sinopoli: "La letteratura europea si è proiettata su 'nuovi mondi' ed è diventata la letteratura mondiale: il contenitore e il canone di tutte le letterature che man mano sono state scrutinate, soppesate e ammesse"².

La letteratura deve tenere in comunicazione e in relazione gli uomini e le culture condividendone i valori e le rivoluzioni: non si tratta soltanto di estetica, ma appunto di comunicazione "democratica, paritaria, plurale, reciprocante e dotata di valore del senso"³.

È ormai imprescindibile intrecciare culture e letterature, smettere di procedere per compartimenti stagni. Unire le letterature per comprenderle e formarne altre

²Gnisci, A., *Una storia diversa*, Meltemi, Roma, 2001, p.11.

³Ivi, p. 13.

“creolo-meticce”, come le definisce Gnisci⁴, in modo tale da stringere una sorta di “nodo interletterario”⁵ tra i diversi autori, le diverse opere e idee... creando, non solo una nuova letteratura ma anche un nuovo modo di leggerla e interpretarla, molto più aperto e “globale”.

Negli ultimi anni si discute molto in Europa, di multiculturalismo, intercultura ed educazione all'interculturalità. Non possiamo, e non dobbiamo in quanto insegnanti, docenti, professori, e, come tali, educatori, dimenticarci di questo. Dobbiamo anzi cercare di aprire le menti dei nostri alunni partendo da culture diverse ma comunque a noi relativamente vicine, sino ad arrivare, qualora fosse possibile, a culture molto lontane da noi.

È importante fornire stimoli ai nostri alunni, uscendo anche dagli schemi convenzionali di una didattica prestabilita e prefissata che sembra ormai non essere più in accordo con il mondo in evoluzione.

Personalmente, trovo che il mondo della letteratura comparata stimoli molto la riflessione, in un vi aggio attraverso gli ambiti “*intraculturale* (le letterature europee comparate tra di loro) e quello *interculturale* (la comparazione dei sistemi letterari occidentale, medio-orientale ed estremo-orientale)”⁶.

La letteratura comparata stimola una sorta di meccanismo di elusione della diversità anche dove sarebbe facile trovare differenze culturali (e a volte anche temporali) dei termini. Il caso specifico che andrò sviluppando in questo lavoro prende le mosse dalla frase del comparativista americano-palestinese Edward Said: “L'equivalente che è altrove”, presentata nel libro “*Representations of the Intellectual*”,

⁴Ivi, p. 18.

⁵*Ibidem*.

⁶Gnisci, A., Sinopoli, F., *Manuale storico di letteratura comparata*, Meltemi, Roma, 1997, p.14.

del 1994⁷, che “tematizza la doppia prospettiva dell'intellettuale esule, disposto a giocare a livello spirituale e critico la carta della marginalità e dell'identità decentrata”⁸. Naturalmente il termine “esule” verrà inteso qui con un'accezione relativista e non nel suo significato letterale.

Il tema della letteratura comparata è ormai molto sentito in Italia (come del resto in tutta l'Europa) a livello universitario, mentre lo è ancora, a mio avviso, molto poco nei gradi di studio inferiori. Nelle scuole superiori ci si limita a presentare le diverse letterature che hanno reso grande l'Italia, *in primis*, e l'Europa in generale, limitando però moltissimo la comparazione tra le stesse.

Percorso formativo.

Durante il mio percorso formativo, soprattutto nel *Máster de Secundaria* e nel Dottorato di ricerca, ho avuto modo di entrare in contatto con diversi aspetti che riguardano il mondo dell'insegnamento, non solo per quanto concerne l'oggetto specifico di ciò che dovrò insegnare, ma anche e soprattutto come farlo e perché.

È stata posta particolare rilevanza sugli studenti, fulcro del nostro lavoro. L'importanza di capire con chi avremo a che fare e saperci regolare di conseguenza è stata messa in evidenza in tutti i diversi esami di pedagogia e di psicologia che ho dovuto sostenere.

Per quel che riguarda la fascia d'età che prenderò in considerazione nell'Unità Didattica, ossia la fase finale dell'adolescenza, è fondamentale tenere sempre presente la delicatezza della sensibilità dei nostri alunni. Si tratta infatti di una fase di scelte molto importanti: concludendo il liceo, i ragazzi si trovano a dover decidere se e quale università frequentare o se abbandonare gli studi... Un passaggio molto delicato che

⁷Said, E., *Dire la verità. Gli intellettuali e il potere*, Milano, Feltrinelli, 1995, p.71.

⁸Sinopoli, F., *La letteratura europea vista dagli altri*, Meltemi, Roma, 2003, p.7.

spesso gli studenti vivono non senza qualche angoscia.

Noi docenti, e a maggior ragione noi di lingua e letteratura italiana, dobbiamo essere in grado di accompagnare i ragazzi in questa scelta, non solo consigliandoli e aiutandoli a capire il loro giusto percorso, ma anche attraverso proprio la nostra materia, facendogli capire chi siamo come comunità, letteraria e no, quali strade ci hanno condotti fin qui, quali sono i valori dominanti della nostra società ecc...

In tutto questo non va dimenticata la fondamentale relazione con le famiglie degli studenti e la società in cui è calato il ragazzo e il contesto scolastico in generale in cui noi tutti ci muoviamo.

La scuola si trova ormai sempre più a dover sostituire spesso e volentieri le famiglie nel difficile ruolo dell'educazione dei giovani. Gli insegnanti a loro volta si trovano immersi in un contesto in cui l'autorità è sempre meno considerata e sempre più difficile da far rispettare: "Quando si parla di crisi di autorità si indica qualcosa di sostanzialmente diverso: la perdita di credibilità di per sé, cioè di quella capacità di essere influenti e riconosciuti in relazione ad uno stretto legame che lega le funzioni che si esercitano alla propria persona"⁹. Il professore-educatore deve essere in grado per lo meno di far rispettare questa sua autorità.

Inoltre deve fungere anche da ponte verso la società nella quale è inserita e in cui i ragazzi si trovano a dover affrontare la loro vita.

Sempre più compiti educativi gravano, come abbiamo visto, sulle spalle dei professori, eppure sempre meno fiducia viene loro data, anche da parte delle famiglie.

Il lavoro del professore di secondaria è quindi molto delicato. Un buon docente dovrebbe acquisire la capacità di diagnosticare e cercare di risolvere, senza dubbio,

⁹ Abbruzzese, S., *Dov'è finita oggi l'"autorità" degli insegnanti?*, (<http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2011/11/25/SCUOLA-Dov-e-finita-oggi-l-autorita-degli-insegnanti-/224475/>).

problemi di apprendimento e valutazione, deve essere capace di orientare i suoi alunni, ma deve anche ottenere la crescita di questi alunni non solo dal punto di vista delle conoscenze pratiche (o tecniche) delle materie insegnate, ma anche, e soprattutto, come persone inserite in una società.

Il ruolo del docente è una “professione di amore”, come mi piace definirla. Bisogna mettere passione in ciò che facciamo, dobbiamo mettere il nostro cuore per stabilire una relazione tra professore e alunno.

Il docente è una persona fondamentale nella vita degli alunni. Svolge una professione di rilevanza personale e sociale e, a sua volta, di gruppo. Per questo motivo una delle funzioni fondamentali del professore è quella di trasmettere agli alunni le sue passioni: questi sono i professori che rimarranno impressi nei cuori degli alunni e li accompagneranno lungo tutto l'arco della loro vita.

Non può qui non mancare la capacità, per così dire, “umana”, intesa nell'accezione di essere “una brava persona” prima che “un bravo professore”: non è sufficiente conoscere tutto ciò che è pertinente alla mia materia di riferimento, si deve essere anche una buona persona in senso lato. Ci si relaziona con ragazzi di un'età molto particolare, come già accennato, che devono sì apprendere concetti e pensieri ma anche sviluppare la loro personalità e noi insegnanti si è persone di riferimento in questo cammino.

Credo che ogni persona che svolga questa professione, tanto gratificante e tanto difficile allo stesso tempo, che tanto ti può dare però solo se tu sei in grado di mettere tutta la passione in ciò che fai, possa contribuire, a suo modo, a fare sviluppare le potenzialità di questo lavoro verso una sempre maggiore professionalità.

Sono convinta che la passione sia l'aspetto più importante, naturalmente deve essere accompagnata da un'ottima preparazione imprescindibile per svolgere tale lavoro.

Sono due condizioni indivisibili per essere un buon professore. E l'umiltà per iniziare questo lavoro non deve mancare: c'è molta gente che ci può aiutare e dirigere nei nostri primi passi lungo questo cammino.

In seguito, è molto importante concentrarsi sulle competenze che si devono sviluppare negli alunni e le situazioni di apprendimento più produttive, differenziare il proprio metodo di insegnamento, praticare un'evoluzione formativa, per combattere attivamente contro l'abbandono scolastico, per esempio, sviluppare una pedagogia attiva e cooperativa, fondata in progetti e attribuirsi un'etica esplicita della relazione pedagogica e mantenersi in essa.

Non si deve inoltre dimenticare di continuare a formarsi, leggendo, partecipando ad aggiornamenti e riflessioni pedagogiche, porsi domande, riflettere sulla propria pratica, in modo individuale o in gruppo, partecipare alla formazione iniziale dei futuri professori o alla “formazione continua”, lavorare in gruppo, esplicitare ciò che si fa, cooperare con i compagni, implicarsi in un progetto istituzionale o in una rete e, per “ultimo”, comprometterci in metodi di innovazione individuale o collettivi.

È naturale che se una sola persona potesse essere tutto questo allo stesso tempo sarebbe il professore perfetto! Dobbiamo cercare di avvicinarci a questo ideale di docenza per ottenere che i nostri alunni si animino in ciò che stanno apprendendo, e nel come lo stanno facendo, e se conseguiranno essere dei buoni studenti e delle buone persone nel corso della loro vita.

Dobbiamo, inoltre, sempre tener presente che la cultura, e la scuola di conseguenza in quanto primo trampolino di lancio della stessa, è una delle caratteristiche che qualifica un Paese, le Nazioni che non sono in grado di dare a questo argomento il giusto peso e sviluppano riforme che ne penalizzano la crescita, non potranno essere considerate “Nazioni” moderne.

Oltre a tutto ciò, bisogna sempre tenere chiaro nella mente che viviamo in un mondo, e in un tempo, dove tutto corre rapido e in continua evoluzione.

In quanto professori-educatori dobbiamo mantenerci “al passo coi tempi”, cavalcare anche l'onda delle nuove tecnologie che ci possono essere d'aiuto (come per esempio, la creazione di un blog, di un forum di discussione, ecc...), cercando allo stesso tempo di fronteggiarne però il predominio; non lasciare cioè che i nuovi media soppiantino il ruolo del professore, soprattutto per quel che concerne l'educazione.

In questo lavoro di chiusura del *Doctorado*, attraverso lo sviluppo dell'Unità Didattica annuale e di quella più specifica relativa alla letteratura comparata, cercherò di toccare diversi aspetti, sia per quanto concerne l'educazione che per quanto riguarda la materia specifica dell'insegnamento dell'italiano. Cercherò inoltre di inserire un piccolo progetto (della durata massima di una lezione) in riferimento a un mio precedente lavoro di ricerca, inerente i “Giochi di simulazione” nelle scuole come metodo innovativo di insegnamento.

Naturalmente tutto questo sarà collegato dalla volontà di sfruttare al massimo le nuove tecnologie come apporto ormai fondamentale all'insegnamento.

Nei capitoli successivi verranno dunque affrontati diversi argomenti che saranno poi amalgamati nella proposta didattica. Parlerò innanzitutto della scuola italiana (capitolo 1) attraverso le sue leggi per scoprire se e come sia cambiata e verso dove si sia evoluta. Successivamente cercherò di iniziare a introdurre il tema “donne” all'interno della scuola prendendo slancio dalla letteratura comparata e i suoi studi, passando chiaramente anche attraverso la storia del femminismo in Italia.

Il capitolo 2 si occuperà infatti della storia della letteratura comparata e della sua didattica, mentre il capitolo 3 prenderà in esame l'importanza, e la mancanza, dell'insegnamento della letteratura al femminile.

Una volta sviscerati i temi della letteratura comparata e di quella di genere, il capitolo 4 prenderà in esame le nuove tecnologie e le loro potenzialità applicabili all'insegnamento.

Tutti questi argomenti confluiranno nel capitolo 5 in cui verrà proposta una programmazione annuale basata principalmente sulla letteratura comparata e nella quale verrà inserita, e poi sviluppata, un'unità didattica dedicata alla letteratura di genere prendendo in analisi la scrittrice di inizio Novecento Sibilla Aleramo e la contemporanea Cristina Comencini. Tale unità didattica verrà altresì sviluppata cercando di sfruttare al massimo i benefici delle nuove tecnologie poste al servizio dell'insegnamento.

1. STORIA E LEGGI DELLA SCUOLA SECONDARIA.

In questo capitolo verranno elencate e analizzate le diverse riforme che hanno coinvolto la scuola italiana, ponendo particolare attenzione a come si sia evoluto il rapporto docenti-scuola, docenti-alunni attraverso queste modifiche che hanno coinvolto i diversi aspetti dell'istruzione pubblica (e, in secondo piano, quella privata).

La storia delle riforme partirà dalla Legge Casati del 1859 sino ad arrivare ai giorni nostri (a.s. 2015/2016) in vista dell'ottenimento di un quadro complessivo di come venga considerata oggi la scuola e l'istruzione, quali siano i suoi punti di forza e cosa ancora, invece, andrebbe studiato e modificato.

La nota dolente di questo studio emerge in relazione, naturalmente, alla questione femminile, lievemente accennata sempre e solo per porre una netta distinzione tra donne e uomini.

1.1. Riforme scolastiche.

Per capire la situazione attuale della scuola superiore di secondo grado in Italia oggi e aver chiaro il panorama, ancora prettamente “maschio-centrico”, è utile una panoramica generale relativa alle varie riforme e trasformazioni della scuola italiana. In tutte le leggi che ora analizzerò manca completamente l'inserimento della letteratura di genere, quasi le donne non fossero mai esistite e mai avessero scritto una sola riga...

Vedremo nei prossimi capitoli come la realtà sia effettivamente molto diversa da quella che ci viene presentata.

1.1.1. Legge Casati.

Venne istituita nel Regno di Sardegna nel 1859 e poi venne estesa a tutta Italia. Questa legge riformò in modo organico l'intero ordinamento scolastico, in seguito le

furono apportate delle modifiche ma, nonostante ciò, rimase in vigore fino alla Riforma Gentile del 1923. In tale legge vi si leggeva per la prima volta l'obbligo scolastico nel biennio inferiore della scuola elementare, che è di 4 anni, a carico dei comuni. Non prevedeva una scuola media, vi troviamo invece: un Ginnasio (5 anni) per accedere al Liceo classico (3 anni) e una Scuola tecnica (3 anni) per accedere ad un Istituto tecnico (3 anni). Vi era poi un' Istituzione delle Scuole normali (3 anni) in vista della preparazione dei maestri. Si poteva accedere a questa scuola all'età di 15 anni per le femmine e di 16 per i maschi, mentre il reclutamento dei maestri elementari era demandato a comuni.

Per quanto concerne l'istruzione universitaria, alle facoltà di origine medievale quali Teologia, poi soppressa nel 1873, Giurisprudenza e Medicina, si aggiunsero Lettere e Filosofia e Scienze Fisiche, Matematiche e Naturali e la Scuola di Applicazione per la Formazione degli Ingegneri della durata di 3 anni, alla quale si accedeva dopo aver frequentato il biennio della facoltà scientifica.

La religione era insegnata dal maestro nella scuola elementare e da un direttore spirituale nominato dal vescovo nella scuola secondaria, mentre nelle scuole cosiddette normali, da un docente titolare di cattedra.

Grazie a questa legge vennero istituiti i rettori per le università, i Provveditorati agli studi e gli Ispettorati scolastici per la Scuola elementare e fu inoltre istituito un Consiglio provinciale scolastico.

Nel 1860, vennero promulgati i primi programmi della scuola elementare dello Stato italiano, comunemente chiamati *Mammiani*, dal nome del ministro alla pubblica istruzione dell'epoca. Tali programmi si ispirarono al pensiero pedagogico di Lambruschini e di Capponi, sono sostanzialmente nozionistici e normativi e prevedono 5 anni di istruzione elementare, puntando ad assicurare un'alfabetizzazione a tutto il

popolo. Saranno rivisti nel 1867 dallo stesso Mammiani che vi specificherà una diminuzione delle ore di religione a favore di quelle per l'educazione civica.

La legge Casati, che aveva riformato in maniera organica l'ordinamento scolastico del Piemonte, mirando essenzialmente alla formazione della classe dirigente, aveva sancito il principio della gratuità e dell'obbligatorietà dell'istruzione primaria dai sei agli otto anni e l'obbligo per i comuni di impartirla a proprie spese, ma non aveva previsto sanzioni per i genitori e per i comuni che avessero disatteso all'obbligo, né il rilascio di un diploma che attestasse le competenze di base acquisite durante il biennio. I comuni più piccoli, privi di risorse finanziarie adeguate, spesso non furono in grado di aprire e di mantenere le scuole. L'evasione scolastica restò altissima, soprattutto nelle zone rurali e montane, dove i bambini aiutavano le famiglie nei lavori dei campi.

Alla formazione dei maestri provvedevano le Scuole Normali, della durata di tre anni, separate per sesso: alle studentesse era riservato l'apprendimento dei "lavori donneschi", per gli studenti era invece previsto un corso sui diritti e i doveri dei cittadini; dopo i primi due anni di corso si conseguiva una patente che consentiva l'accesso all'insegnamento nel biennio inferiore della scuola elementare. La preparazione dei maestri restava pertanto molto approssimativa.

L'inchiesta sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia, proposta nel 1864 da Carlo Matteucci, vicepresidente del Consiglio superiore della pubblica istruzione, confermò il sostanziale fallimento della legge Casati nella lotta all'analfabetismo soprattutto nel Mezzogiorno: i bambini disertavano la scuola perché lavoravano nei campi, i comuni non avevano i mezzi per fornire libri e quaderni ai più poveri, i maestri insegnavano in classi sovraffollate, che arrivavano a contare anche 70 allievi, di età diverse e diversi livelli di apprendimento, ed erano spesso precari e sottopagati, costretti a fare altri lavori per mantenersi.

1.1.2. Legge Coppino.

La legge Coppino, varata il 15 luglio 1877, secondo chiare influenze positiviste e laiche, introdusse alcune novità rispetto alla legge Casati: elevò da due a tre gli anni di obbligo scolastico per fanciulli e fanciulle, imponendo alla fine del biennio un anno di corso serale o festivo, e introdusse delle sanzioni per le famiglie che disattendevano all'obbligo. I programmi prevedevano l'insegnamento dell'italiano e della matematica, nozioni in merito ai "doveri dell'uomo e del cittadino", una maggiore attenzione per le materie scientifiche e non prevedevano l'insegnamento della religione, il che provocò il disappunto dei cattolici benestanti, che preferirono alle scuole statali quelle private, rette da religiosi. Dal canto suo, la scuola elementare fu estesa a 5 anni con nuovi programmi (programmi Baccelli), legati al nome di Gabelli, secondo un insegnamento legato al metodo intuitivo e sperimentale.

Le spese di gestione restarono tuttavia a carico dei comuni, il che rese problematica la piena attuazione della legge.

1.1.3. Dalla Riforma Gentile ai giorni nostri.

Con l'avvento al potere del Fascismo, il filosofo neoidealista Giovanni Gentile, allora ministro della Pubblica Istruzione (dall'ottobre 1922 al luglio del 1924) mise a punto una riforma della scuola "secondo le linee pedagogiche e filosofiche da lui elaborate a partire dai primi anni del Novecento"¹⁰, che entrò in vigore il 6 maggio del 1923.

¹⁰Cives, G., (a cura di) *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 120-126, 221-224.

1.1.3.1. Legge Orlando (1904) .

Con questa legge si prolungò l'obbligo scolastico fino 12 anni, prevedendo l'istituzione di un Corso popolare (classi quinta e sesta) e venne imposto ai comuni, attraverso lo stanziamento di fondi, di istituire scuole almeno fino alla quarta classe, nonché di assistere gli alunni più poveri. L'anno successivo, il 1905, saranno promulgati i programmi *Orestano*, questi mostreranno maggiore interesse per la parte metodologica e dei contenuti e per un approccio interdisciplinare.

1.1.3.2. Legge Daneo-Credero (1911).

Tramite questa “piccola” legge viene stabilito che i maestri vengano pagati direttamente dallo Stato e che ci siano degli stanziamenti per l'edilizia scolastica. Vengono anche istituite delle attività di alfabetizzazione per militari e carcerati (un'assoluta novità), e sempre con l'intenzione di combattere al massimo l'analfabetismo della fascia adulta della popolazione sono potenziate le scuole estive e festive con la formazione, in ogni comune, del Patronato scolastico, che deve occuparsi di fornire specialmente materiale didattico ai bambini bisognosi.

1.1.3.3. Legge Gentile (1923), cenni storici.

L'età giolittiana si conclude, nel 1914, poco prima dell'ingresso dell'Italia in guerra (1915 – 1918). Giolitti tornò Presidente del Consiglio tra l'estate del 1920 ed il luglio del 1921 (con Croce alla Pubblica Istruzione cui seguì Orso Mario Corbino, il ministro che rese possibile la creazione del gruppo Fermi) nel tentativo, auspicato da più parti, di formare un governo autorevole che ridesse ordine all'interno e prestigio all'esterno del Paese. Ma ormai il Fascismo aveva egemonizzato il malcontento e si

avviava a prendere il potere con la complicità di Casa Savoia.

Mussolini, insediato dal Parlamento il 17 novembre del 1922, si rese conto che una delle priorità da affrontare dal Governo del Paese era proprio la Scuola. E' stata sempre ambizione di ogni dittatura avere una scuola asservita che mirasse a educare più che a istruire (nel 1929 infatti il nome del Ministero della Scuola passò da *Pubblica Istruzione* a *Educazione Nazionale*; riguardo a quel "pubblico", non andava bene a Mussolini, così come non andò andato bene a Bassanini e Berlinguer). In epoca di assenza di altri veicoli di comunicazione di massa la scuola diventava strategica. Occorreva ora preparare l'uomo nuovo, il fascista perfetto. Per far questo, primo fondamentale e urgente obiettivo del fascismo al potere, fu quello di ristabilire ordine, disciplina e gerarchia nella società, nei luoghi di lavoro, nelle istituzioni. Lo stesso Mussolini, nel 1923 affermò:

Sono cinquant'anni che si dice che la scuola va riformata e che la si critica in tutti i modi: si è gridato in mille toni che bisogna rendere finalmente la scuola seria, formativa dei caratteri e degli uomini. Il Governo fascista ha bisogno della classe dirigente. Nella esperienza di questi 14 mesi di governo io ho veduto che la classe dirigente fascista non c'è. Non posso improvvisare i funzionari in tutta l'amministrazione dello Stato: tutto ciò deve venirmi a grado a grado, dalle Università [...] Non è più il tempo in cui si poteva essere impreparati. Appunto perché siamo poveri ed ultimi arrivati, dobbiamo armare potentemente la nostra intelligenza. È quindi necessario che gli studenti studino sul serio se si vuol fare l'Italia nuova. Ecco le ragioni profonde della riforma Gentile: di quella che io chiamo il più grande atto rivoluzionario osato dal Governo fascista in questi mesi di potere.¹¹

Per raggiungere questi obiettivi nella scuola, Mussolini si servì di un liberale di prestigio, di vecchia scuola idealista non iscritto al Partito, Giovanni Gentile appunto

¹¹Genovesi, G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Laterza, Milano, 2000.

che, da anni, lavorava insieme ad altri liberali idealisti, a cattolici e a qualche socialista cosiddetto *realista* (nomi del calibro di Croce, Salvemini, Mondolfo, Lombardo Radice, Codignola, ...) a progetti di Riforma della Scuola (non senza qualche opposizione tra i fascisti, un'opposizione che si farà sentire nelle critiche che arriveranno a Riforma ormai compiuta). Come vedremo la scuola fu riempita, con i *ritocchi* successivi alla Riforma Gentile, in modo barocco da svariati orpelli (propaganda, emozioni, patria, famiglia, nazione, bandiera, coraggio, obbedienza, ordine, disciplina, moralità, apologia del regime, apologia militare, ... e religione) che non ne riuscirono però a modificare la serietà. Naturalmente Gentile fu fatto dimettere nel maggio 1924, ad appena sei mesi dal varo completo della Riforma, per cedere il passo o a personalità minori o a fascisti più tosti.

È imprescindibile però dare un breve cenno alle posizioni di Gentile, prima di proseguire oltre. Egli aveva scritto nel 1912 un *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica* in cui sono esposte la gran parte delle idee che ispireranno la sua riforma della scuola. Innanzitutto la pedagogia di Gentile (ma anche di Lombardo Radice, per la parte eminentemente didattica, però) si pone come superamento di quella che egli ritiene semplicisticamente essere la pedagogia positivista, tutto il male possibile riassumibile nel luogo comune: il discente è un vaso di coccio da dover riempire. La scuola, al cui centro vi è l'alunno (e non il docente), deve essere attiva, piena di attività svolte dagli alunni stessi, nuova e progressiva. La tesi di fondo è che lo Spirito sia alla base dell'educazione e, dato questo pregiudizio, discendono conseguenze importanti che arrivano a dare il primato alla filosofia con la conseguente cancellazione, tra l'altro, della pedagogia.

Dice Gentile:

Se l'educazione è lo sviluppo dello spirito e lo sviluppo dello spirito è l'oggetto proprio della filosofia, la pedagogia, in quanto scienza, non è se

non la filosofia. (...)

I problemi educativi sono tutti problemi filosofici perché sono problemi dello spirito. La filosofia stessa diventa pedagogia e la forma scientifica dei singoli problemi pedagogici diventa filosofia.¹²

A queste dichiarazioni di principio, con le importanti novità dell'attivismo pedagogico, seguiranno moltissime incongruenze nell'applicazione pratica che saranno sempre superate con l'imbroglione di abili formule filosofiche che supereranno le antitesi mediante la riduzione dei termini a delle identità.

Tre, secondo Gentile, sono i momenti dell'atto educativo dello spirito:

1- quello estetico che, lungi dal prevedere una particolare disciplina, si esplica nella lettura di classici, nella liberazione dalle regole della grammatica, nella lettura libera, nell'abolizione dei tempi imposti, nella spontaneità del disegno, ...

2- quello religioso, poiché Religione e Filosofia hanno lo stesso oggetto e cioè la Verità. Attraverso la religione è possibile guidare il fanciullo alla comprensione dell'Assoluto.

3- quello filosofico, che rappresenta la pienezza dello spirito, che solo una minoranza privilegiata per superiori doti intellettuali (e per censo) può raggiungere. E' il castello di carta degli idealisti che si coniuga sempre con la limitazione delle libertà, se non con le dittature. Infatti, per Gentile, la libertà può esistere solo se si è nella pienezza della vita spirituale e tale pienezza si raggiunge solo con la filosofia.

Nella pratica, poiché la filosofia è solo per pochi eletti, quelli che hanno l'opportunità di utilizzare la palestra intellettuale del Liceo Classico, solo quelli sono liberi e comunque, solo a quelli può essere concessa la libertà. E il censo? Si è portati a pensare che siano liberi solo i ricchi. E gli altri, quelli cui non è concessa la libertà

¹² Geymonat, L., Tisato, R., *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà*, Garzanti, Milano, 1965.

attraverso la filosofia? Quelli si devono adattare facendo coincidere la propria volontà con quella dell'autorità, che è quella che s'è potuta liberare con la filosofia. Che fine fa allora, sul piano della didattica, quell'attivismo pedagogico? Qui troviamo un'antitesi superata con l'imbroglio delle identità: l'autorità dell'educatore diventa la libertà dell'alunno. Dice infatti Gentile:

Noi siamo insegnanti; dobbiamo plasmare anime; non è lecito serrarci dinanzi la porta delle anime, in cui ci spetta di entrare, per il vano rispetto alla cosiddetta libertà degli alunni. La libertà degli alunni è (...) inammissibile¹³

Di interesse è poi la posizione di Gentile sulla religione e sul suo insegnamento.

Da una parte egli sostiene:

Tutte le religioni educano gli spiriti ad aspettare da fuori e dall'alto quello che l'uomo soltanto da sé e con le forze sue può acquistarsi. Le religioni sono tutte nemiche, perciò, d'ogni sorta di libertà, interna ed esterna, danno mano ai regimi assoluti, a tutte le autorità razionalmente ingiustificabili..". Sul piano educativo l'azione religiosa assoggetta gli alunni a regole esteriori, a un indottrinamento eversore della libertà e porta alla perdita "della responsabilità morale e intellettuale dell'uomo."¹⁴

E allora, come vedremo, perché la religione entra dappertutto negli insegnamenti, a partire dall'obbligo di essa nella scuola elementare e via via in tutta la scuola fino al grado superiore? L'idea di fondo è che quei pochi che riusciranno a raggiungere la pienezza dello Spirito attraverso la filosofia sapranno sbarazzarsi della religione, gli altri vivranno bene sotto la sua autorità in particolare e sotto l'autorità in generale, come vuole il Fascismo.

Gentile, in pochi mesi, in qualità di Ministro della Pubblica Istruzione, mise in

¹³ Geymonat, L., Tisato, R., *Filosofia...*

¹⁴ *Ibidem*

atto una Riforma che era già praticamente pronta nelle linee essenziali fin dal 1908, in un libro scritto da Salvemini e Galletti (Salvemini, *Scritti sulla Scuola*, Milano 1966), libro che nacque dall'idea dello stesso Salvemini, come rappresentante della Federazione Nazionale Insegnanti di Scuola Media (FNISM), alla Commissione Reale per la Riforma della scuola secondaria (nata nel 1905), con il fine di adeguare le nostre scuole ai Paesi europei a quel tempo più avanzati (Francia, Inghilterra, Germania). In questo libro si riportano le infauste posizioni socialiste sulla scuola duale (ricchi privilegiati da una parte e poveri condannati dall'altra) oltre ad una raccolta importante di documentazione e a una vera proposta di Riforma.

Nel complesso il libro del Salvemini rifletteva e portava alla luce con chiarezza esemplare tutti i temi dell'azione politica degli insegnanti: l'esigenza e le indicazioni per una riforma della secondaria, la denuncia della crisi di questo tipo di istruzione e dei suoi aspetti aberranti, come la piaga delle classi aggiunte, il bisogno di una preparazione più specifica per i docenti, ma anche di un maggior rispetto dello stato giuridico appena conquistato, che prevedeva laurea ed esami di concorso. Ne rifletteva anche i limiti, la volontà, non sempre chiara fino in fondo, di trovare dei legami concreti con i partiti socialisti e la classe lavoratrice e insieme la preoccupazione - legittima - ma non socialista, di affrontare i problemi di un rinnovamento e di una selezione più moderna delle classi dirigenti.¹⁵

A questo libro di Salvemini si aggiunsero due volumi della stessa Commissione Reale editi nel 1909. Le vicende politiche non permisero che la cosa andasse avanti. Benedetto Croce riprenderà questi lavori, nel breve periodo in cui sarà alla Pubblica Istruzione. Ma chi li userà intelligentemente sarà proprio Gentile con una abile operazione che coinvolse le posizioni socialiste senza citarle. E non solo socialiste, ma

¹⁵Ricuperati, G., *La scuola nell'Italia unita in Storia d'Italia. Documenti 5***, Einaudi, 1973.

anche liberali. Lo mostra la corrispondenza tra Croce e Gentile. Il 1° maggio del 1923 Benedetto Croce scriveva all'amico filosofo Gentile:

La tua lettera mi recò grande soddisfazione e gioia. Tu hai provato a tradurre nel campo dei fatti un tuo antico pensiero; ed io mi compiaccio di avere in qualche modo preparata questa attuazione presentando in tempi avversi un disegno di legge, che sapevo senza speranze per presente ma che poteva essere, come è stato, un germe per l'avvenire¹⁶.

Croce rispondeva a una lettera di pochi giorni prima nella quale Gentile l'informava circa l'approvazione della riforma della scuola secondaria, a completamento della riforma dell'intero sistema dell'istruzione, ammettendo con onestà intellettuale il ruolo svolto dell'amico che aveva collaborato alla stesura, iniziando il lavoro quale ministro della Pubblica Istruzione. A sua volta Croce scriveva su *Il Giornale d'Italia*, il 3 novembre 2003:

Mercé l'opera di Gentile, si ha ora ... un ordinamento saldo, razionale e coerente, indirizzato al rinvigorismento del pensiero, del carattere e della cultura italiana.¹⁷

La Riforma Gentile, insomma, fu certamente figlia di una dittatura, ma nacque con dei riferimenti filosofici e pedagogici senz'altro autorevoli. Essa nasceva poi senza ostilità manifeste perché, al di là dell'autoritarismo di facciata e del suo doppio canale implicitamente autorizzato dai socialisti, gli unici che teoricamente si sarebbero dovuti opporre, sembrava: dare efficienza alla scuola, rinnovarla culturalmente, inserirsi nel solco dello spirito più evoluto dei primi del Novecento con qualche puntata a ciò che Croce tentò di fare in pochi mesi, riprendere gli aspetti qualificanti della Legge Casati, avere un carattere complessivo e globale, decongestionare la scuola classica da troppi

¹⁶*Ibidem*

¹⁷*Ibidem*.

frequentanti, rinnovare in termini pedagogici.

Dietro questo insieme di cose vi era anche la volontà di accentrare di più la scuola, di avere insegnanti che fossero insieme più preparati e più obbedienti, di avere dei dirigenti scolastici che funzionassero da severissimi controllori (e che rappresentassero la meta verso cui un insegnante ambisse ad arrivare a fine carriera), di preparare una classe dirigente fatta di pochi e altri che sapessero di non essere dirigenti ma diretti. Decisivo in tal senso fu il drastico cambiamento delle competenze e del meccanismo di formazione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, ridotto nei suoi componenti, divenuti tutti di nomina regia, su proposta del ministro: una politica che eliminava dunque l'*elezionismo*, considerato elemento corruttore del costume scolastico.

Gentile iniziò la sua azione a un mese dall'assunzione al Ministero:

- il 25 novembre del 1922 inviò una Circolare alle Autorità scolastiche (*La disciplina nelle scuole*);
- il 3 dicembre del 1922 ebbe dal Governo pieni poteri in materia di legislazione scolastica;
- nel 1923 (da febbraio a dicembre) si susseguirono 12 Regi Decreti che disegnarono la Riforma Gentile (R.D. 8.2.1923 n. 374; R.D. 11.3.1923 n. 635; RR.DD. 27.5.1923 n. 1209 e 7.6.1923 n. 1539; legge 16.7.1923 n. 1763; R.D. 7.10.1923 n. 2132; R.D. 3.11.1923 n. 2453; R.D. 31.12.1923 n. 2996. Regolavano l'ordinamento degli studi i seguenti RR.DD.: 6.5.1923 n. 1054; 30.9.1923 n. 2302; 1.10.1923 n. 2185; 31.10.1923 n. 2410; 31.12.1923 n. 3106; 31.12.1923 n. 3126).

Lo spirito autoritario con il quale Gentile affrontò il suo compito emerge dalla

sua prima Circolare¹⁸ :

Nella scuola dello Stato e della coscienza nazionale uno degli organi più delicati, prima che altrove debbono prontamente inculcarsi e praticarsi il rispetto della legge, l'ordine, la disciplina, l'obbedienza illuminata sì, ma cordiale e devota all'autorità statale.

Si imponeva inoltre agli insegnanti e agli studenti:

L'adesione cordiale e l'obbedienza scrupolosa al nuovo ordine che deve cominciare a instaurarsi anche nella scuola se vogliamo che si consolidi nel Paese.

A tal fine

qualsiasi atto rivolto comunque a turbare il normale funzionamento del magistero educativo o a insinuare negli animi sfiducia e indisciplina verso l'autorità dello Stato venga subito e severamente punito dalle SS.LL, le quali saranno ritenute responsabili della inadempienza di questa disposizione.

La cosa era perfino più chiara nei suoi interventi pubblici e nei testi di varie sue conferenze:

Oggi, "restaurare" è la nostra parola d'ordine: restaurare lo Stato.[...] Lo Stato non si restaura se non si restaura la scuola. [A sua volta] la scuola non si può restaurare se non si restaura la famiglia. [Scuola e famiglia sono la prima la continuazione della seconda.] La scuola è la continuazione naturale della famiglia.

Ogni forza è forza morale in quanto si rivolge sempre alla volontà, e, qualunque sia l'argomento adoperato, dalla predica al manganello, la sua efficacia non può essere che quella che sollecita interiormente l'uomo e lo persuade a consentire. Ogni educatore sa quale mezzo concreto (predica

¹⁸Natale, G., Colucci, F.P., Natoli, A., *La scuola in Italia*, Mazzotta, 1975 (per le citazioni del paragrafo in corso).

o manganello) usare, secondo le circostanze (Levana n° 2, 1924)¹⁹

C'è subito da osservare che nel primo brano compare una pratica che ancora oggi funziona bene per la destrutturazione della scuola. Intanto si utilizza quel termine, *naturale*, che non significa nulla ma che, anche oggi, è abusato soprattutto dalla Chiesa. Ma poi si crea una sorta di circuito (Stato, famiglia, scuola, Stato) che coinvolge le famiglie nella responsabilità della scuola, fatto che è sempre stato utilizzato in modo reazionario. Osservano Natale, Colucci e Natoli:

È nota anche la continuità, che va oltre il regime fascista, del rapporto complementare tra scuola e famiglia a scopo politico-sociale di conservazione, sempre perseguito dalla classe dirigente italiana in perfetta alleanza e convergenza d'interessi con la Chiesa cattolica.²⁰

Altra osservazione riguarda il fatto che la Riforma abbia inizio con i pieni poteri al Ministro, come nel caso della Legge Casati.

Vediamo ora, a grandi linee, in cosa consista la Riforma, iniziando dall'ordinamento degli studi.

Schematicamente tale ordinamento prevede²¹:

Scuola materna: è chiamata “Grado preparatorio dell'istruzione elementare” per bambini dai 3 ai 6 anni (non obbligatoria né gratuita). Si tratta del primo impegno organico dello Stato in questo settore. Ma non si va oltre l'affermazione di principio.

Scuola elementare: di 5 anni, divisa nel grado inferiore (I, II e III classe) e nel grado superiore (IV e V classe). Il superamento di un esame permette il passaggio da un grado all'altro.

Scuola media inferiore: consta di 6 tipi diversi:

¹⁹ Terzo Congresso delle Donne italiane, 4 maggio 1923.

²⁰ Genovesi, G., *Storia della scuola...*

²¹ *Ibidem*.

- 1) Corso integrativo delle elementari di 3 anni (VI, VII, VIII classe), chiuso in se stesso.
- 2) Scuola complementare, che sostituisce la vecchia scuola tecnica. Di tre anni; chiusa in sé e “di scarico”, non dà possibilità di sbocco in alcun tipo di scuola secondaria superiore (col regio decreto 6 ottobre 1930 n. 1379, sarà trasformata in scuola secondaria di avviamento professionale).
- 3) Istituto magistrale inferiore di 4 anni.
- 4) Istituto tecnico inferiore di 4 anni.
- 5) Ginnasio inferiore di 3 anni. (Al grado superiore di queste tre ultime scuole si accede superando un esame)
- 6) Scuola d'arte.

Scuola media superiore: 5 tipi:

- 1) Liceo femminile di tre anni, chiuso in sé.
- 2) Istituto magistrale superiore di tre anni, che dà accesso soltanto alla Facoltà di magistero.
- 3) Istituti tecnici superiori di 4 anni, che danno l'accesso a due o tre facoltà universitarie.
- 4) Liceo scientifico di 4 anni al quale si può accedere, mediante esame, da una qualunque scuola media quadriennale. Non permette l'accesso a due facoltà: Giurisprudenza, Lettere e Filosofia.
- 5) Ginnasio superiore di due anni - Liceo classico di tre, con un esame di passaggio. È la scuola secondaria superiore per eccellenza. Il diploma di maturità classica apre tutte le porte dell'Università e degli alti studi. È la scuola, per antonomasia, della classe dirigente.

Università e Istituti superiori: di 3 categorie:

- 1) a carico dello Stato;
- 2) a carico dello Stato e degli Enti pubblici locali e privati;
- 3) “liberi”, cioè privi di alcun contributo statale. Lo scopo è quello di ridurre il numero di Università.

Da un primo confronto con l'ordinamento Casati si nota senz'altro una razionalizzazione, pur mantenendo una struttura molto simile: dopo le elementari vi sono i *Corsi integrativi* e la *Scuola complementare* che significano un blocco a qualunque avanzamento ulteriore.

Gentile sopprime infatti la vecchia e non disprezzabile scuola tecnica che permetteva a molti giovani della piccola borghesia e del proletariato più avanzato di avere un minimo di titolo ai 14 anni ed eventualmente di proseguire, pur tra grandi difficoltà, negli Istituti Tecnici e persino nell'Università. Non vi è ancora una scuola media unica come la conosciamo ma vi sono indirizzi individuali che partono tutti dopo le cinque classi delle elementari. Il numero degli anni scolastici dopo le elementari è pari a 8 (a parte l'Istituto Magistrale che è invece di 7 anni, come era fino a qualche tempo fa).

Gli istituti tecnici sono di due tipi, quelli che oggi conosciamo come Ragioneria e Geometri con accessi a determinate facoltà universitarie. Gli Istituti tecnici di tipo industriale rimangono invece fuori dalla Riforma. L'industria pare non esser degna di avere rappresentanze culturali e pertanto ha una dipendenza dal Ministero dell'Industria. Un cenno merita anche il Liceo femminile (unica presenza di questa parola in mezzo alle varie riforme...): una vera e propria iniziativa reazionaria, che fu però il più grande insuccesso di Gentile e non ebbe infatti seguito. Esso era pensato come una scuola per l'alta borghesia che doveva servire fundamentalmente a togliere dal Liceo Classico le ragazze intrattenendole fino al loro diventare mogli e madri. Presentava naturalmente

programmi non ben definiti.

Si può dire che, almeno da questo punto di vista, la Riforma Gentile fosse un adeguamento ai tempi rispetto alla Legge Casati con la differenza di voler addurre motivazioni teoretiche di carattere filosofico laddove Casati aveva dovuto operare sotto la spinta di esigenze meramente politiche.

La filosofia e la sua storia sono ora a fondamento dello spirito degli allievi che si accingono a diventare la classe dirigente (delle altre classi interessa poco lo spirito e si dimenticano così le scienze che sono, per gli idealisti, delle mere tecniche, delle brute e mute formule che nulla danno al raggiungimento dell'Io e dell'Assoluto e quindi allo Spirito. Siamo dunque in piena continuità con la storia della nostra scuola e anche con il positivismo italiano).

Fra gli altri cambiamenti nei programmi del ginnasio-liceo:

Vi furono l'abolizione della storia naturale nel ginnasio, introdotta nei programmi del 1882 da una scelta evidentemente positivista, gli abbinamenti di storia e filosofia e di fisica e matematica. Entrambi questi abbinamenti portano, marcato, il segno della cultura idealistica. Oltre ad avere come giustificazione una concezione didattica sconcertante, che tendeva al raggruppamento delle materie per realizzare meglio il colloquio ideale fra docente e discente (poi - sottese - c'erano le solite ragioni finanziarie del risparmio), questi abbinamenti artificiosi sacrificarono quasi sempre o l'una o l'altra materia. Inoltre favorivano oggettivamente una storia slegata dalla geografia, dall'economia, dal diritto, da tutte le discipline concrete, a cui almeno l'aveva ancorata il positivismo, per riportarla nell'ambito della retorica, della manipolazione nazionalistica, della pura ideologia. (...) Del pari, l'abbinamento matematica e fisica rifletteva in qualche modo la scarsa considerazione delle discipline sperimentali, le cosiddette pseudoscienze²²

²²Ricuperati, G., *La scuola nell'Italia unita ...*

Il risultato fu però che la legge Gentile ebbe risonanza politica e non filosofica e trascese completamente il regime che pensava di averla generata. Vi sono degli elementi che potrebbero essere fascisti, come l'autoritarismo (in tal senso si riprende lo spirito originario della Legge Casati) e la selezione fortissima di classe, introdotta come meritocrazia, più volte reclamata dallo stesso Gentile.

Osserva acutamente Genovesi:

Il fascismo, non solo per la scarsa propensione teoretica della sua classe dirigente, ma proprio per le sue stesse finalità di coinvolgimento emotivo delle masse e di mantenimento del potere a prescindere da qualsiasi merito, non comprende e non può comprendere una simile costruzione meritocratica. Accetta e fa propria la riforma perché non ha nessuna alternativa coerente e difendibile. Del resto, anche le altre forze politiche non hanno vere e proprie alternative: accettano o subiscono la riforma gentiliana semplicemente perché non hanno nulla di altrettanto compatto e coerente da opporre.²³

Ma saranno proprio i fascisti a togliergli quel carattere meritocratico, non perché la cosa non interessasse loro, ma per non essere esclusi per primi. E non riuscendo nell'impresa di renderla utile al regime, si aiuteranno con istituzioni parascolastiche quali la Gioventù Italiana del Littorio (GIL) e l'Opera Nazionale Balilla (ONB). Dopo aver forzato Gentile ad andarsene, opereranno tanti ritocchi per tentare correzioni di rotta che danneggeranno l'impianto senza però distruggerlo.

Genovesi, dal canto suo, scrisse questo epitaffio:

Così si istituiscono le scuole di lavoro perché si ha bisogno di mano d'opera per l'industria e per l'agricoltura; si rendono più facili gli esami e gli stessi corsi del ginnasio-liceo perché si ha necessità di farvi adire con successo l'aristocrazia fascista che ha meriti più di braccio che di testa; si accentua, in maniera brutale e poliziesca, specie a partire da De Vecchi,

²³Genovesi, G., *Storia della scuola in Italia...*

l'autoritarismo di insegnanti, direttori e presidi che, ognuno per il suo ruolo, è capo dei suoi sottoposti non per ragioni culturali ma di disciplina, poliziesche e governative; si fa della scuola un luogo che non deve essere più palestra dell'intelligenza, ma soprattutto di contagio emotivo di un'ideologia dominante, indiscutibile e a cui tutti, nessuno escluso, debbono soggiacere perché si ha bisogno di rinforzare il mito del capo. Tutto questo ribadisce l'ipotesi che il fascismo non ha una sua scuola, perché non ha un'idea di scuola. La prende in prestito da Gentile, ma non sa sfruttarla al meglio per i suoi fini perché, sostanzialmente, non la capisce.²⁴

Ma le novità più profonde di questa scuola erano altre e rispondevano, in qualche modo, alla visione idealista, o meglio degli idealisti italiani, ai margini della cultura europea, della scuola. A parte quindi l'elevamento dell'obbligo ai 14 anni, con il sempre presente problema di rendere operativa la cosa, l'introduzione dell'esame di Stato e il primo riconoscimento statale della scuola d'infanzia, il punto qualificante della Riforma era l'affermazione perentoria di una scuola che si dovesse sviluppare su due canali: quello dell'istruzione classica (il solo Liceo Classico con accanto il Liceo Scientifico, un classico senza greco fatto per dare un contentino a chi non gradiva le materie umanistiche del Classico e si sarebbe indirizzato verso professioni dirigenti tecnico-scientifiche ma anche per togliere persone non proprio interessate alla vera fucina di *élites* quale doveva essere proprio il Liceo Classico) per i figli della borghesia e dei *parvenu* fascisti destinati a diventare classe dirigente e quello dell'istruzione elementare, più il corso integrativo o la scuola complementare o, in alternativa, quello dell'istruzione tecnica ridottasi di molto e limitata a ciò che chiameremmo oggi, scuola per geometri o per ragionieri (per ciò che riguarda il Ministero della Pubblica Istruzione). Il tutto con un sistema molto selettivo di esami che consentisse l'accesso ai

²⁴*Ibidem.*

livelli superiori dell'istruzione solo a un ristretto numero di giovani. Si introdusse anche l'esame di Stato alla fine degli studi al fine di rendere più selettivo il corso degli studi (i programmi, anziché essere d'insegnamento, sono d'esame).

Per altri versi tale esame era richiesto a gran voce dalla Chiesa che era convinta di preparare meglio gli alunni e di risultare invece discriminata pregiudizialmente dalla scuola di Stato.

D'altro canto Gentile, a chi lo rimproverava di causare con la sua riforma una netta diminuzione degli studenti delle scuole medie e superiori (diminuzione che in effetti ebbe massicciamente luogo nei primi anni successivi alla riforma), rispondeva che questo era esattamente il suo obiettivo. Secondo Gentile, infatti, gli studi superiori avrebbero dovuto essere:

...aristocratici, nell'ottimo senso della parola: studi di pochi, dei migliori [...] cui l'ingegno destina di fatto, o il censo e l'affetto delle famiglie pretendono destinare al culto de' più alti ideali umani. La limitazione delle iscrizioni - afferma Gentile - non c'è nella scuola complementare come non ci sarà nella scuola d'arte e nelle scuole professionali; essa è propria delle scuole di cultura e risponde alla necessità di mantenere alto il Livello di dette scuole chiudendole ai deboli e agli incapaci.(...) Noi abbiamo troppi ed inutili, quando non son valenti, professionisti, ed abbiamo invece molto bisogno di industriali, di commercianti, di artieri, di minuti professionisti...²⁵

In altri termini, per Gentile solo i figli dell'alta borghesia e una ristrettissima minoranza dei ragazzi degli altri ceti sociali, quella più dotata per gli studi, aveva diritto a frequentare le scuole medie superiori, in particolare il ginnasio-liceo; una minoranza di figli del ceto medio poteva però accedere alle altre scuole medie superiori, il liceo scientifico e gli istituti tecnici, mentre tutti gli altri (cioè la grande maggioranza della

²⁵Natale, G., Colucci, F.P., Natoli, A., *La scuola in Italia...*

popolazione giovanile) non dovevano continuare gli studi dopo il raggiungimento dei 14 anni d'età.

L'antifemminismo, come possiamo ben immaginare, era invece dominante. A proposito dello sfoltimento della scuola media scriveva proprio che le donne non avrebbero mai avuto né quella originalità di pensiero, né quella ferrea vigoria spirituale, che sono le forze superiori, intellettuali e morali dell'umanità e che devono essere i cardini della scuola formativa dello spirito superiore del paese, prerogativa prettamente maschile.

Una valutazione a parte merita l'iter formativo dei maestri attraverso l'Istituto Magistrale inferiore e superiore (che sostituiscono le scuole normali) con l'eventuale aggiunta dell'Istituto Superiore di Magistero. La nuova scuola è un Ginnasio-Liceo di serie B, o forse C, con il latino e la filosofia come assi portanti (la pedagogia non era considerata una disciplina importante dall'idealismo italiano mentre c'erano stati importanti pedagogisti nella cultura del resto d'Europa) e con l'abolizione di alcune materie più professionalizzanti come la psicologia, l'agraria, il lavoro manuale, il tirocinio.

In questo modo il futuro maestro, privato di preparazione professionale e quindi integrato a livello subordinato e subalterno nella struttura gerarchica e di potere, assumerà nel luogo di lavoro un ruolo funzionale alle esigenze e agli interessi dei rampolli delle classi dominanti e refrattario alle istanze, ai bisogni, agli interessi dei figli delle classi lavoratrici, sui quali egli agirà come agente ideologizzatore, manipolatore, controllore e se lezionatore secondo la vecchia parola d'ordine di «istruire quanto basta, educare più che si può»²⁶

Tutto questo in una scuola che, nei rivolgimenti che si annunciavano, aveva

²⁶*Ibidem*

avuto la fortuna di avere la scuola elementare progettata (programmi e metodi), in uno spirito liberale, rinnovatore e aperto, da Giuseppe Lombardo Radice e resa operativa con i regi decreti del 22 gennaio 1925 n. 432, del 5 febbraio 1928 n. 577 e del 26 aprile 1928. Questa scuola elementare è una solida scuola che ha resistito molto bene almeno fino a questi primi anni del nuovo millennio che sono anni di furia lanzichenecca contro la scuola pubblica. I programmi e i metodi introdotti da Lombardo Radice, delineati nel suo *Lezioni di Didattica* del 1912, erano libertari e *puerocentrici*, tanto che la scuola elementare fu l'unica a essere criticata dalla Chiesa che intravedeva una sua esclusione là dove non debordava. Fu lo stesso Lombardo Radice che rispose alle critiche all'interno dell'*Ordinanza Ministeriale su orari e programmi della scuola elementare* del 1923:

Alla religione, che la legge considera fondamento e coronamento degli studi elementari, si fa un posto notevole in molti insegnamenti, in quanto essa li investe necessariamente col suo spirito. Il programma di canto prescrive programmi religiosi; quello di italiano offre frequenti occasioni per ricordare ed esaltare eroi della fede; quello di occupazioni intellettuali ricreative indica come elementi dei racconti del maestro anche motivi religiosi; né occorre dire quanta parte dell'insegnamento della storia sia dedicata a figure ed avvenimenti importanti per la cultura religiosa.²⁷

Dal punto di vista amministrativo l'intera scuola venne accentrata su Roma con il fine di un controllo capillare dell'istituzione; tutto ciò che è elettivo o consultivo sparisce; l'insegnante perde ogni minima possibilità di contrattazione e la sua condizione peggiora, anche per i soliti orpelli che gli vengono assegnati. Dell'insegnante deve essere la bella ambizione di prestarsi alle opere integrative della scuola: cassa scolastica, biblioteca degli studenti, feste scolastiche, gite

²⁷Manacorda, A.M., *La scuola degli adolescenti*, Editori Riuniti, 1999.

istruttive, serate scolastiche per famiglie, contributi di lavoro giovanile per l'arredamento della scuola, collegamento spirituale della sua scuola con le altre scuole, degli alunni con gli ex alunni.²⁸

Del Preside è invece “*la socratica penetrazione (...) qualità essenziale dei duci*”, la capacità cioè di trasformare le scuole in caserme:

Con questa circolare, più che avvertimenti si danno 'consegne'. I Provveditori e i Capi d'Istituto siano le vigili scolte che rispettano come cosa sacra, con militare devozione, con obbedienza pronta, assoluta ed incondizionata, la consegna ricevuta²⁹.

1.1.3.4. Fascistizzazione (mancata?) della scuola³⁰.

Tutti i maggiori storici e studiosi della scuola sostengono che la fascistizzazione della scuola fu tentata ma certamente non riuscì. Poiché il Fascismo non ebbe una idea di scuola, la pretesa fascistizzazione si risolse nel tentativo di distruzione della scuola stessa. Lo stesso Mussolini, nel 1931, sconfessò l'intero lavoro di Gentile con queste parole dette nel Consiglio dei Ministri: “*è un errore dovuto ai tempi e alla forma mentis dell'allora ministro.*”³¹

Questa presa di posizione seguiva un rosario di critiche alla Riforma Gentile. In principio Pais al Senato nel 1925 t acciò la Riforma come inopportuna, radicale e contraria agli interessi del Fascismo. La stessa *Critica Fascista*, rivista teorica del Regime, nel 1927, a ffermava che il punto dolente della Rivoluzione fosse proprio la scuola.

Seguiamo le tappe della pretesa fascistizzazione che iniziò dai citati ritocchi, che

²⁸In *Il dovere degli insegnanti* - Circolare del 23 maggio 1923.

²⁹Natale, G., Colucci, F.P., Natoli, A., *La scuola in Italia...*

³⁰Charnitzky, J., *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La nuova Italia, 1985.

³¹Giovanni, G., *Storia della scuola...*

molti chiamarono addirittura *controriforma*.

Si iniziò con piccole leggi per modificare le scuole inventate da Gentile e disertate dai supposti fruitori: il liceo femminile e le scuole complementari. Seguirono, tra il 1926 ed 1929, leggi e circolari che ponevano sotto maggiore controllo burocratico e accentravano di più la scuola tentando di adeguarla al Fascismo che diventava mano a mano regime totalitario. Si costruirono festività, ricorrenze, cerimonie, manifestazioni politiche, ecc... in cui la scuola doveva essere presente, con la conseguenza che la scuola andava perdendo la sua serietà diventando di contro ciò che si voleva combattere: la palestra del permissivismo.

Si semplificarono i programmi, gli esami e i concorsi. Per partecipare ai concorsi si richiese l'iscrizione al PNF (Partito Nazionale Fascista) già all'epoca chiamato *Per Necessità Familiari* (nel 1938, si richiese di giurare fedeltà al Fascismo in ogni ordine di scuola (1929) e nell'Università (1931) dove solo 11 su 1200 rifiutarono. Si andò avanti con le purtroppo note leggi razziali, dopo le quali l'iscrizione al PNF passò in secondo piano rispetto alla richiesta dell'*arianità* o della non *ebraicità*. Nel 1925 si introdusse la norma che permetteva il licenziamento degli insegnanti che manifestassero idee contrarie al Regime, anche al di fuori del posto di lavoro. Per il licenziamento bastavano le lettere anonime e le note informative dei presidi ossequienti. Nel 1926 i sindacati dei professori medi e universitari furono sciolti e sostituiti dall'Associazione nazionale degli insegnanti fascisti che si chiamò poi Associazione fascista della scuola, alle dipendenze dirette del partito, alla quale gli insegnanti furono obbligati ad aderire seguì poi l'introduzione del libro unico di Stato e la supervisione sulla scuola affidata all'Opera Nazionale Balilla (nel 1931, poi, tutti gli insegnanti vennero messi a completa discrezione del ministro).

Questi cambiamenti videro alcuni tentativi di opposizione da parte di Gentile che

portarono però a un nulla di fatto. Nel 1929 entra la religione cattolica negli orari scolastici e il Ministero della Pubblica Istruzione diventa Ministero dell'Educazione Nazionale (*denominazione disposta con r.d. 12 settembre 1929, n. 1661*) con il chiaro fine di introdurre nella scuola elementi estranei alla didattica e immediatamente legati alla propaganda di regime. Nel 1929 vennero soppressi i corsi integrativi e la scuola complementare fu trasformata in scuola di avviamento al lavoro e poi (nel 1932) in scuola di avviamento professionale.

I professori antifascisti furono inesorabilmente eliminati e nel 1936 De Vecchi sollevò molti insegnanti non iscritti al Partito. Venne introdotta una censura preventiva sui libri di testo dell'insegnamento secondario, si tentò di ideologizzare le discipline d'insegnamento, si introdusse l'insegnamento della dottrina fascista, quello della puericultura per sostenere la campagna demografica, si esaltò la figura del Duce, ubi quo, unto dal Signore e inviato sulla Terra per salvare l'Italia (secondo la mistica fascista). Il ministro fece redigere anche nuovi programmi che introducessero la cultura militare, con l'aumento delle attività extrascolastiche e delle organizzazioni giovanili. Del resto già nel 1934 un accordo tra G.U.F. (Gruppi Universitari Fascisti) e Milizia aveva gettato le basi di un addestramento militare nell'istruzione media e secondaria. Al contempo, a partire dal 1933 si tagliava radicalmente la letteratura straniera dai nostri insegnamenti e rivedendo gli autori italiani da trattare. In questo quadro anche la filosofia di Gentile subisce dei fondamentali ridimensionamenti. La lista degli autori (di cui 4 erano a scelta) da studiare subì tagli per quelli non graditi (per esempio, Rousseau ed Humboldt) e nel 1936 venne reintrodotta la storia della filosofia (in luogo della filosofia) con elementi di etica che culminarono ne *La dottrina del Fascismo* di Mussolini.

Fatto di rilievo è che, negli anni 1929 e 1930 lo Stato scoprì, attraverso una

indagine del Ministero dell'Educazione Nazionale (*L'istruzione industriale in Italia*, Roma 1930) il problema dell'istruzione finalizzata all'industria che, come ho già sottolineato, non era presa in considerazione da Gentile nell'ambito del medesimo Ministero della Pubblica Istruzione. Il fatto sembrava annunciare importanti cambiamenti e si iniziò così a prospettare la necessità d'una nuova riforma.

Si trattava di inventare figure professionali più attinenti alla realtà industriale del Paese e anche alle esigenze delle forze armate. Non è pensabile una situazione di non aggiornamento proprio in quelle scuole più legate all'evolversi e allo sviluppo della produzione industriale, eppure il regime aveva completamente trascurato il problema affidandosi a quelle (inutili) scuole complementari, infatti soppresse. Si trattava ora di riprendere in mano l'intero sistema dell'istruzione tecnico-professionale per unificarla in una determinata scuola di avviamento al lavoro. Tali scuole divennero presto le cosiddette *scuole di avviamento professionale*. Nei primi anni 30 il Ministero assunse su di sé quindi anche l'onere degli istituti tecnici industriali che ebbero una crescita notevolissima verso la fine degli stessi anni 30, con un'economia di guerra già in marcia, spostando gli interessi di promozione sociale della piccola e media borghesia dai licei e magistrali a queste scuole.

1.1.3.5. La “Carta della Scuola”.

Si giunse così alla *Carta della Scuola*³², una sorta di legge-quadro finalizzata a "*mettere la scuola italiana (...) sul piano del Fascismo e della sua dottrina*", che il Ministro Bottai, giunto al Ministero nel 1936 (e rimasto fino al febbraio del 1943), fece approvare dal Gran Consiglio del Fascismo nel 1939. Bottai era ministro “fascistissimo” e quindi razzista. Si era già distinto per la solerzia e l'efficienza con cui aveva fatto

³²P.N.F. La Carta della Scuola, Gran Consiglio 1939.

applicare le Leggi Razziali nella Scuola. Nel 1938 fece espellere gli insegnanti ebrei, proibì l'iscrizione a studenti ebrei e istituì scuole elementari separate. Con una circolare del 6 agosto egli raccomandò ai Provveditori la massima diffusione nelle scuole primarie della rivista "Difesa della Razza". Il 15 novembre un testo unico riunì tutte le disposizioni riguardanti la difesa della razza nella scuola italiana. Premesso che la Guerra imminente impedì la realizzazione della Carta (l'unica disposizione adottata fu la *scuola media unica* istituita nel 1940), merita attenzione il suo contenuto che propone un modello scolastico basato sul principio di far corrispondere "*ad ogni ceto un tipo di scuola, ad ogni titolo scolastico un tipo di lavoro, ad ogni lavoro uno status nella gerarchia sociale*". La Carta è costituita da 29 punti o *dichiarazioni* che tentano di indicare i principi, i fini e i metodi per riformare via via l'intera scuola, dalla materna all'università. La Carta, in cui si cita Casati e non Gentile, è costruita guardando alla *Carta del Lavoro* (1927) che era nata per subordinare il mondo della produzione, sia imprenditoriale che dipendente, al potere dello Stato. I suoi primi 7 punti sono, appunto, la definizione della scuola al servizio del Fascismo e subordinata ad esso. Si enunciano dei principi che restano tali come quello che

nell'ordine corporativo la possibilità di studiare non si compra, si merita. Non ci sono gli studenti per censo; ci devono essere solo quelli per capacità.

Naturalmente si tratta di falsità, come risulta da ciò che scrisse successivamente lo stesso Bottai:

E' illusorio pensare che la lotta nel campo della scuola debba realizzarsi a parità di condizioni fra gli alunni delle diverse classi sociali. Lo impediscono le condizioni economiche, che rimangono come una realtà determinante per la scelta degli studi e delle professioni.

Tra l'altro i costi per conseguire un diploma nella scuola decretavano proprio una

selezione a priori: a fronte di circa 4000 lire per liceo classico o scientifico e di circa 2000 lire per magistrale, geometra e ragioneria, vi erano 50 lire per la scuola di avviamento al lavoro (dati del 1935); tutto questo deve confrontarsi con i seguenti salari mensili in lire: contadino 90, operaio 200, impiegato 270, ragioniere 350, dirigente circa 1000 (dati del 1930). E questo in analogia alla Carta del Lavoro che assegnava uguaglianza giuridica tra i datori di lavoro e i lavoratori. Naturalmente, tra i principi di fondo vi è la collaborazione tra famiglia e scuola. Non si dimentichino, in questi principi, la scuola come palestra di esercizio fisico e lavoro, con il tutto documentato dal *libretto scolastico personale*, istituito da Bottai,

che sancisce e comprova il prestato servizio nella scuola, nella Gil, nei Guf; e, collegandosi al "libretto di lavoro" serve a documentare, anche ai fini dell'assunzione al lavoro e negli impieghi, il curriculum civile dell'Italiano del tempo di Mussolini

Il lavoro, in modo fallimentare, rimane comunque solo nell'ultimo biennio della scuola elementare, nella scuola artigiana e nella scuola professionale. Da notare che con Bottai si inaugura l'adozione del Giornale dei Professori in sostituzione del Registro di Classe, *“un unico registro che servirà per tutti gli insegnanti e per tutte le materie, in modo da avere continuamente sott'occhio tutta la figura dell'alunno e non soltanto quella ritagliata entro i confini della propria disciplina”*³³. La Carta prosegue con l'ottava dichiarazione che riassume il previsto ordinamento della scuola, definita fascista. I successivi 7 capitoli sono ciascuno dedicato a un ordine di scuole. Si parla degli insegnanti, che devono essere preparati (e per ciò sono previste *cure e provvidenze particolari*), di esami e di ammissioni e di passaggio e di Stato, dell'Ente Nazionale che deve presiedere tutta la scuola media e superiore, dei libri di testo che dovranno

³³Questa e le successive citazioni senza riferimento bibliografico sono di Maria Giuseppina Damiani, *Scuola e società a Monterubbiano*, 2005.

prevedere l'*imprimatur* del Ministero prima della stampa e dell'anno scolastico. Naturalmente vi sono molte dichiarazioni che fanno affermazioni in piena linea con la retorica imperante. Si afferma, per esempio, che nell' "*ordine fascista età scolastica ed età politica coincidono*". Di supporto alla scuola vengono messe la G.I.L. (a cui è affidato l'insegnamento dell'educazione fisica) e i G.U.F..

Di rilievo, per la portata che assumerà, è la creazione della scuola media unica, l'unica realizzazione della Carta nell'anno scolastico 1940-1941, naturalmente con i soliti intrighi linguistici. Restano infatti tranquillamente la scuola artigiana e la tecnico-professionale,

per non alimentare, con le briciole della cultura, illusorie ambizioni di un inserimento nel rango studentesco che offra la fuga dal lavoro manuale,

come scrisse Bottai. Fino ad allora esistevano tre tipi diversi di scuola media: quella tecnica, quella classica e quella magistrale (e solo a queste ci si riferisce per parlare di scuola media unica) e ciò obbligava a scelte precocissime. La cosa non preoccupava più di tanto perché era finalizzata ad avere scuole diverse da subito per dividere in base al censo. Si osserva così che la diversità tra le varie scuole medie è molto irrisoria e che ci si trova di fronte a classi o troppo affollate o quasi deserte, con conseguente sperpero di denaro, a seconda del tipo di media. L'unificazione viene dunque realizzata e, fatto di rilievo, in tale scuola il latino diventa obbligatorio per tutti poiché

è con il latino che si disciplina, si organizza e si orienta la mente ... c'è veramente nella sua complessità, una continua sollecitazione agonistica ...e poiché porre l'alunno di fronte ad esso come di fronte ad una nobile prova, è il più saggio degli accorgimenti didattici.

I meno abbienti, provenienti da una società e una cultura ancora eminentemente contadina, perdono da un lato il ghetto della scuola media ma si trovano di fronte

l'estraneo latino che inaugura la sua funzione di selezione in luogo della separazione prima esistente.

Accanto alla media unica, come accennato, sono previste le *non uniche*: scuola artigiana (per le campagne e i piccoli centri) e scuola professionale (per le grandi città). Queste permettono ai più capaci l'accesso ai *collegi fascisti*, che forniscono una formazione militare. Dietro le due scuole suddette vi erano intenti di scuole rurali e industriali, contadine e cittadine. Il tutto doveva da un lato preparare all'industria bellica senza disamorare all'agricoltura. Ribadisco qui come la Carta non diventò riforma ma soltanto alcuni provvedimenti, passarono in regolamenti e circolari. Vennero poi introdotte nuove materie d'insegnamento quali "Storia e cultura fascista", "Bella scrittura" e "Igiene e cura della persona". Le esercitazioni di lavoro, sono inserite nella scuola perché lavoro e studio debbono integrarsi:

Vita mentale e attività manuale sono così intimamente connesse che dall'una si può inferire il comportamento dell'altra...il lavoro deve essere sottolineato per il suo valore sociale e nazionale. ..ogni settimana, perciò,il docente di classe od altro designato dal Preside, parlerà o farà parlare gli alunni della loro esperienza di lavoro, con riferimento anche all'esperienza del lavoro nella famiglia. I Presidi disporranno delle visite aziendali mensili ...senza escludere visite in quartieri operai, artigiani, contadini, case di riposo, colonie, ospedali. ...Nel campo specifico del lavoro femminile i programmi metteranno l'accento sulla famiglia come unità di lavoro, di cui la donna è motrice. Nelle classi si formeranno delle squadre di alunni, affinché il giovane abitui il suo spirito a quel senso di organizzazione gerarchica ...che vuole dire unione degli sforzi dei singoli sotto la guida dei più capaci ...che il giovane ritroverà poi... nel plotone e in tutte quelle attività che occuperanno la sua vita da adulto. ...Largo spazio deve essere riservato al lavoro agricolo, che meglio si armonizza con la prevalente ruralità delle famiglie... Del pari adatte in tutte le scuole

le diverse forme di lavoro artigiano e industriale.³⁴

Tali esercitazioni al lavoro diventeranno visite rituali a fabbriche o campi di lavoro, chiacchiere. Nella nuova scuola nulla deve essere trascurato

puntualità, ordine, pulizia, correttezza di comportamento e di linguaggio, tono di voce, urbanità, soprattutto di coloro che sono a contatto con il pubblico. ..affinché ogni scuola possa offrirsi, in caso di visite di autorità, agli sguardi dei visitatori come un reparto perfettamente inquadrato... in forma agilmente militare.

Riguardo alla storia, si abbandona l'uso del testo che conosciamo e in sua vece vengono adottate antologie di brani scelti *atti a suscitare l'interesse e il culto della nostra storia*. Le tasse d'iscrizione, d'esame, di frequenza, alle singole classi sono differenziate per sesso. Ed ecco qui un'altra prova della “questione femminile”: le ragazze pagano circa un 30% in più *perché sia possibile fin dall'inizio della scuola media ... avere un mezzo efficace per regolare l'afflusso delle donne alla scuola*. In tal modo si realizza una accentuazione dell'antifemminismo di Gentile e del Regime.

I testi scolastici, i diari, i quaderni, le pagelle, accentuarono l'esaltazione del Fascismo e del Duce attraverso scritti e immagini. In termini di propaganda Bottai capì l'enorme potenzialità della radio introducendone l'ascolto nella scuola.

1.1.3.6. La scuola repubblicana dopo la guerra.

La guerra tragica e disastrosa è finita. L'Italia è distrutta negli impianti industriali e nelle infrastrutture. Resta la parte contadina arretrata da sottofondo a un Paese che ricomincia.

Gli Stati Uniti, che sono stati la forza preponderante contro i nazifascisti con

³⁴Charnitzky, J., *Fascismo e scuola...*

bombardamenti a tappeto che hanno prostrato i nemici e distrutto l'Italia, hanno stabilito a Yalta, insieme agli altri vincitori (URSS, Gran Bretagna, Francia), che l'Italia è dalla parte Occidentale. Per mantenere il controllo sul nostro Paese, gli USA hanno patteggiato con la mafia al Sud, hanno fatto accordi con i fascisti e i repubblicani al fine di scongiurare il pericolo socialcomunista, che pur restava la forza più organizzata e armata del Paese nella Resistenza. Gli accordi di cui sopra hanno evitato all'Italia i processi di Norimberga e Tokio con la conseguenza che, a parte qualche fucilazione ed esecuzione dei primi momenti, tutto l'apparato fascista e repubblicano rimanesse indenne (in questo aiuterà moltissimo anche l'amnistia che Togliatti fece approvare, quale Ministro della Giustizia, nel 1946, amnistia che svuotò le carceri da fascisti e repubblicani e le riempì di partigiani indisponibili a cedere le armi in una situazione ancora critica). Per la rilevanza che ha nella nostra storia, va ricordata l'esecuzione di Giovanni Gentile, ormai fascista ai margini, il 15 aprile del 1944, esecuzione che ebbe il seguente commento sull'edizione napoletana dell'Unità il 23 aprile:

Parlando di Giovanni Gentile, condannato a morte dai patrioti italiani e giustiziato come traditore della patria, non riesco a prendere il tono untuoso di chi, facendo il necrologio di una canaglia, dissimula il suo pensiero e la verità col pretesto del rispetto ai morti...Giovanni Gentile non è stato soltanto il traditore volgarissimo... scompare con Giovanni Gentile uno dei responsabili o autori principali di quella degenerazione politica e sociale che si chiamò fascismo. Né io riesco, nel dare questo giudizio, a distinguere il pensatore dal bandito politico...dal camorrista, corruttore di tutta la vita politica italiana.

A parte, appunto, isolati episodi come quello accennato, la burocrazia ministeriale, l'esercito, la magistratura, la diplomazia, la polizia, ... tutto questo va cambiando nome ma resta quasi completamente ciò che era prima della guerra.

Il Vaticano, l'altra forza determinante per le sorti dell'Italia, vive un breve

momento di paura per il supposto avvicinarsi dei socialcomunisti al governo. Il regime con il quale avevano vissuto in simbiosi si era apparentemente disfatto. Ben presto si capirà che ogni timore è infondato anche per il dispiegarsi della classe politica cattolica che, mantenuta protetta tra le mura dei palazzi apostolici, ora può uscire e iniziare la rapida marcia al potere.

Sulla scuola nello specifico il Vaticano interverrà sui governi provvisori con petulanza per mantenere e ottenere le cose a cui tiene.

E vediamo ora come la scuola si andò adattando alla nuova realtà che nasceva dalla Liberazione. Intanto vi fu un intervento nei programmi nel 1945. Il problema principale era la *defascistizzazione* che, nella scuola, non poteva comunque avvenire con un colpo di mano. Ci si limitò a modifiche nell'organizzazione, a verifiche sulla preparazione degli insegnanti e sulla loro disponibilità democratica, a revisione dei libri di testo. Ci voleva del tempo per riorganizzare il tutto ma intanto si poteva intervenire sui programmi. Tutto ciò fu realizzato da una Commissione per la redazione dei programmi operante sotto differenti ministri dell'Educazione Nazionale (il Ministero ancora non aveva cambiato nome), Adolfo Omodeo, Guido De Ruggiero, Vincenzo Arangio-Ruiz, con la partecipazione della Sottocommissione Alleata all'Educazione (la Education Subcommittee dell'Acc) presieduta da Carleton Washburne, un esperto del problema scolastico proveniente da Winnetka, una delle punte della scuola attiva americana, dove si era definita e sperimentata, tra l'altro, quella nuova strategia didattica che è il *Mastery Learning*. Prima di ciò vi erano stati interventi parziali sui programmi sia dal Comando alleato, dopo lo sbarco in Sicilia, per l'anno scolastico 1943-1944, sia da parte del Governo partigiano dell'Ossola nel 1944. La Commissione ebbe a che fare con la posizione USA che spingeva per la continuità opponendosi ai cambiamenti invece auspicati da tutti i rappresentanti italiani. I programmi furono pubblicati a

febbraio del 1945 e divennero operanti a maggio dello stesso anno. Vi è un recupero dei programmi liberali con l'aggiunta dell'insegnamento della religione. Le materie previste, per esempio, nell'insegnamento elementare nel 1945 sono:

- Religione;
- Educazione morale, civile e fisica;
- Lavoro;
- Lingua italiana;
- Storia e geografia;
- Aritmetica e geometria;
- Scienze e igiene;
- Disegno e bella scrittura;
- Canto.

Per quanto concerne le votazioni, l'Educazione morale, civile e fisica comprende anche la condotta. Non si assegnano voti di Lavoro, Storia e geografia, Scienze e igiene, Canto nelle prime due classi.

Nel 1934 erano:

- Religione;
- Attività intellettuali ricreative;
- Lavori donneschi;
- Lingua italiana;
- Storia e Geografia;
- Aritmetica e Geometria;
- Scienze ed igiene;
- Disegno, Bella scrittura e Recitazione;
- Canto;

- Nozioni di diritto ed economia.

Si può notare che apparentemente cambia poco, ma vi sono cose importanti che si modificano nell'approccio, come indicato dall'ampia premessa introduttiva, cose immediatamente contraddette dalle avvertenze introduttive alle singole discipline. Queste novità di principio possono essere così riassunte:

- eliminazione della differenza tra scuole rurali e scuole cittadine;
- eliminazione della differenza tra scuole maschili e femminili (o per lo meno un'intenzione di...);
- la pedagogia di base diventa comunitaria e cessa di essere competitiva;
- sparisce il razzismo sostituito con un approccio di fratellanza universale;
- la parte religiosa vira dal catechismo al Vangelo.

Nei fatti, oltre a quanto detto sulle avvertenze, il tutto va in mano a dei maestri che non sanno bene come comportarsi, resi estranei a qualsiasi processo di formazione. Occorrerà attendere la riforma (del Ministro Ermini) dei programmi del 1955 per una sistemazione della scuola elementare in senso clericale e reazionario³⁵.

Dichiarando che si trattava di “suggerimenti desunti dalla migliore esperienza didattica e scolastica”, la nuova legge affermava che la scuola elementare educasse le capacità fondamentali dell'uomo, e avesse, per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento, l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. Come dire che le capacità fondamentali dell'uomo sono quelle dell'uomo cattolico. Era indicazione ineccepibilmente e stupidamente legittima, replicando il testo del Concordato fascista, divenuto legge dello Stato repubblicano grazie all'art. 7 della Costituzione.

³⁵Manacorda, M.A., *Scuola pubblica o privata*, Editori Riuniti, 1999.

Si proseguiva poi con:

La vita scolastica abbia quotidianamente inizio con la preghiera, che è elevazione dell'anima Dio, seguita dalla esecuzione di un breve canto religioso dall'ascolto di un semplice brano di musica sacra. Nel corso del ciclo l'insegnante terrà facili conversazioni sul segno della croce, sulle principali preghiere apprese (Padre nostro, Ave Maria, Gloria al Padre, preghiera dell'Angelo custode, preghiera per i Defunti), sui fatti del Vecchio Testamento ed episodi della vita di Gesù desunti dai Vangeli.(...)

Contemporaneamente si avvii il fanciullo alla pratica acquisizione delle fondamentali abitudini in rapporto alla vita morale, al comportamento civile e sociale, all'igiene, nella famiglia, nella scuola, in pubblico.

Al contempo si avrà un accavallarsi di provvedimenti che non saranno altro che il prosieguo della politica dei ritocchi e degli aggiustamenti che erano funzionali all'attendismo della DC. Da qui in avanti la DC avrà il monopolio quasi esclusivo del Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) per moltissimi anni, intervallato solo da qualche liberal-reazionario come Valitutti.

A livello di scuola dell'infanzia (e non solo) vi è il disinteresse della sinistra occupato ampiamente dai cattolici e dalla pletora di organizzazioni che fanno loro capo, che si preoccupano di non applicare l'articolo 33 della Costituzione per la parte riguardante le scuole dell'infanzia che, secondo quell'articolo, dovrebbero essere promosse dallo Stato. Questa negligenza manterrà e darà tali scuole alla Chiesa per ancora molti anni (fino al 1968), con in più il significativo cambiamento del loro nome in *scuole materne* (è da notare che per molto tempo anche le scuole magistrali saranno in gran parte gestite dalla Chiesa: la Liberazione diventa anche una Restaurazione del pre 1870). Solo alla fine degli anni Cinquanta vi saranno dei progetti di legge per l'istituzione di scuole materne statali, quelli del socialista Pieraccini del 1959 e della

comunista Nicolosi del 1960 (l'opposizione inizia a muoversi sul tema scuola, lasciato fino ad ora a personalità come Concetto Marchesi, sostenitore della netta separazione scolastica). Naturalmente vinse il governo DC (presieduto da Fanfani) che nel 1958, oratore Zoli, esaltò in Parlamento la gestione clericale della scuola materna. A parte la gravità della cosa in sé vi è da sottolineare le conseguenze che derivarono da questo fatto: la Chiesa che avrà il pratico monopolio di tali scuole, potrà sostenere di rendere un servizio allo Stato e potrà iniziare a chiedere di essere finanziata (per il favore che gli è stato fatto). L'articolo 33 vietava questo ma (facendo un salto in avanti), i DS, eredi del PCI, sapranno scavalcare questa difficoltà con una modifica costituzionale del 2001. In tale riforma è stato inserito una postilla della quale pochi si sono accorti: nel nuovo articolo 55 della "nuova" Costituzione (Riforma del Titolo V) si legge: "*La Repubblica Italiana è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Regioni, dallo Stato*". Quindi lo Stato è uno tra i tre enti. In pratica, se i soldi provengono dalle Regioni e non dallo Stato il finanziamento pubblico diventa lecito.

Sarà il governo Moro (Ministro Gui) a presentare un progetto di legge per l'istituzione della scuola materna statale. Il Parlamento non approvò e Moro si dimise (20 gennaio 1966). Con lievi modifiche, che prevedono tra l'altro la contropartita di finanziamenti alle scuole materne non statali (confessionali), lo stesso progetto passerà il 18 marzo 1968 (stesso governo ricostituito) accompagnato un anno dopo da gli *Orientamenti per la scuola materna statale*. Lo spirito con cui queste scuole nascevano non è dissimile a quanto abbiamo visto per i programmi Ermini del 1955 delle scuole elementari.

Comunque, nella pratica, l'istituzione vera sul territorio nazionale di tali scuole sarà lentissima ed ancora oggi lungi dall'essere completata.

Nessun cambiamento importante si avrà invece sia a livello di scuola media

inferiore che superiore. Vi saranno delle proposte al Parlamento che non saranno mai discusse: quella del 1951 che tendeva a dare alla scuola un carattere più prossimo al modello gentiliano (nella versione Bottai) e più apertamente clericale (ministro Gonella) e quella del 1959 per riformare la secondaria con l'istituzione del liceo magistrale quinquennale (ministro Moro). Si cambieranno più volte gli esami di maturità, spesso in modo più selettivo. La Chiesa avrà la torta più importante nelle maglie dei continui ritocchi: facilitazioni per la Scuola magistrale di formazione delle maestre d'asilo, quasi tutta privata cattolica; Scuole popolari affidate all'Associazione italiana maestri cattolici; Centri didattici nazionali, di origine bottaiana, rivivificati e affidati a pedagogisti cattolici; Consiglio superiore con inseriti gli insegnanti di religione cattolica, non previsti dalla legge; istruzione professionale, in gran parte privata e cattolica, riassunta nel ministero dell'Istruzione con una sua Direzione generale, e così via amministrando. Il tradizionale rapporto tra scuola statale e scuola privata, quale era stato posto nell'Ottocento liberale, ne risultò alterato a vantaggio di quest'ultima.

Il 31 di cembre 1962 vi è una delle cose più importanti e qualificanti della Repubblica fino a quel momento, l'istituzione della *scuola media unica* (questa davvero tale) e, quindi, l'elevamento dell'obbligo ai 14 anni di età. Fu un grandissimo successo della sinistra (la parte progettuale di sinistra fu del PCI) che mise questa legge nel piatto della bilancia delle trattative con la DC per l'ingresso al governo del PSI di Nenni. Dalle scuole elementari non si è più precocemente costretti a scegliere tra il triennio dell'Avviamento Professionale chiuso in se stesso e il triennio della scuola media che apre al proseguimento degli studi anche fossero solo tecnici o professionali avanzati. Tutti devono entrare in una scuola triennale obbligatoria (fino ai 14 anni), alla fine della quale potranno scegliere quale sorte seguire. E' una conquista democratica anche perché tale scuola nasce come orientatrice e non per selezionare. A tal fine si introducono

nuove e diverse discipline che via via passeranno da facoltative a obbligatorie (1977) e si abolirà il latino come lingua a sé stante (a una prima iniziativa di introduzione di classi differenziali per alunni con difficoltà, si sostituì nel 1977 un'attività di recupero). Nel frattempo, con l'approvazione dei Decreti Delegati (DD) del 1974, la gestione della scuola diventa collegiale (docenti, famiglie, forze sociali, studenti nella scuola superiore).

Una cosa è su bito da dire. Questi cambiamenti furono fatti senza alcuna preparazione degli insegnanti che subivano i fatti senza esserne preparati. E qui la questione era estremamente delicata. Altro aspetto cui occorre accennare è quell'abolizione del latino come lingua a sé stante. Ciò di per sé andava benissimo se si fosse parallelamente continuato a insistere su quelle discipline che sono analisi logica e grammaticale. Ma, inopinatamente anche queste caddero quasi fossero solo finalizzate al latino. Questo fatto creò grossi danni (e oggi lo riconoscono in molti) perché per strutturare il pensiero, i ragionamenti, non restò che la matematica e in particolare la geometria, con la conseguenza che questa fu propedeutica ad altri studi scientifici (anche perché, per esempio, in varie scuole, l'insegnamento della matematica era abbinato a quello della fisica)³⁶.

La situazione non migliorò con la pubblicazione nel 1963 dei programmi per la scuola media, programmi frutto di mediazioni e spinte contrapposte delle varie *lobbies* professionali degli insegnanti. Questi ultimi inoltre non riuscirono a cogliere, nella gran maggioranza, lo spirito della riforma. Si aggiunga a ciò la posizione dei pedagogisti che avevano circolato in ambito fascista e ora si erano riciclati in ambito *liberale*, come Luigi Volpicelli, professore alla facoltà di magistero di Roma. Questo personaggio che educava futuri maestri scrisse addirittura un libro dal significativo titolo: *Contro la*

³⁶Besana, L., Galluzzi, M., *Geometria e latino: due discussioni per due leggi*, pp. 1287-1306).

scuola unica, Armando 1960. Il libro era diretto al progetto di Scuola Unica del Ministro Medici, precedente quello di Gui. La collana su cui fu scritto il libro era diretta da Salvatore Valitutti, un altro *liberale* che varie volte e per molto tempo sarà Ministro della Pubblica Istruzione.

Ma anche a sinistra si avevano idee poco chiare e questa volta a proposito di cattedre cumulative. Imputano agli insegnanti un difetto di fondo della cattedra stessa, la messa insieme di cose che non possono stare unite.

Anche Banfi sostenne (1941)³⁷ :

... se si parla di riforme scolastiche (in senso culturale complessivo)... esse sono da iniziare dal Liceo. Dove la scienza è insegnata, e senza colpa degli insegnanti, proprio nel senso più contrario alla cultura scientifica: la matematica come un'arte calcolatoria; le scienze naturali come un sapere sperimentale, di cui non si vedono esperimenti, ma solo formule matematiche di cui resta ignoto il metodo e il senso di applicabilità all'esperienza. E tutto l'insegnamento, non parliamo di quel caos orrendo che sono le così dette «scienze naturali», ove chimica, biologia, astronomia, geologia e non so che altro ancora s'accumulano senza metodo, è dogmatico, senza la più lontana eco di senso critico e storico

e Lucio Lombardo Radice che scrisse (1946)³⁸:

È il metodo aristotelico che regna ancora nell'insegnamento delle scienze: ed è il metodo che conta nella scuola, non le nozioni. Cosa importa che si parli di leggi e di programmi, invece che di «enti» e di «virtù», che si facciano apprendere risultati esatti invece che nebulose fantasie, quando la legge, la proprietà, il risultato scientifico restano nozioni puramente verbali, parole scritte sui manuali che bisogna

³⁷Besana, L., *Il concetto e l'ufficio della scienza nella scuola in Storia d'Italia. Annali 3, Scienza e tecnica*, Einaudi, 1980.

³⁸Besana, L., *Il concetto e l'ufficio...*

mandare a memoria.

Per quanto riguarda dunque la struttura del sistema scolastico italiano a partire dal 1963, dopo 20 anni di immobilismo democristiano, qualcosa si muoveva nel senso della modernizzazione. Nel 1968, lo stesso ministro Gui, lamentò però l'incapacità dei governi che si erano succeduti dalla Liberazione di aver messo mano a una riforma organica della scuola, riforma che ormai sorgeva come forte esigenza sociale dalle più disparate parti. La modernizzazione neppure sfiora le menti dei cattolici.

Strutture programmi e metodi della scuola media superiore sono rimasti immobili e l'ottimismo ufficiale contrasta con le sempre più vivaci agitazioni che dagli atenei si vanno estendendo al grado secondario. Gli studenti discutono problemi di cui fino a pochi anni fa erano inconsapevoli, chiedono di partecipare attivamente e addirittura di gestire una riforma radicale capace di eliminare il carattere classista, autoritario, burocratico del sistema scolastico, di realizzare veramente il diritto allo studio, di fruire di una cultura viva attuale, impegnata; si pronunciano contro il riformismo che tende a perpetuare perfezionandolo l'ordinamento vigente merito-critico e selettivo, contro la separazione del mondo della scuola da quello del lavoro, cercano l'aggancio con la classe operaia ed assimilano la loro condizione a quella degli sfruttati di tutto il mondo.³⁹

Lo stesso Pasolini darà nel 1975, poco prima di essere ammazzato, un giudizio sprezzante sulla commistione del potere DC con la Chiesa. Nelle sue *Pagine Corsare* sul *Corriere della Sera* del 1° febbraio scrisse: *La continuità tra fascismo fascista e fascismo democristiano è completa e assoluta. Taccio su ciò, che a questo proposito, si diceva anche allora, magari appunto nel "Politecnico": la mancata epurazione, la continuità dei codici, la violenza poliziesca, il disprezzo per la Costituzione.*

³⁹Genovesi, G., *Storia della scuola...*

E mi soffermo su ciò che ha poi contato in una coscienza storica retrospettiva. La democrazia che gli antifascisti democristiani opponevano alla dittatura fascista, era spudoratamente formale.

Si fondava su una maggioranza assoluta ottenuta attraverso i voti di enormi strati di ceti medi e di enormi masse contadine, gestiti dal Vaticano. Tale gestione del Vaticano era possibile solo se fondata su un regime totalmente repressivo. In tale universo i "valori" che contavano erano gli stessi che per il fascismo: la Chiesa, la Patria, la famiglia, l'obbedienza, la disciplina, l'ordine, il risparmio, la moralità. Tali "valori" (come del resto durante il fascismo) erano "anche reali": appartenevano cioè alle culture particolari e concrete che costituivano l'Italia arcaicamente agricola e paleoindustriale. Ma nel momento in cui venivano assunti a "valori" nazionali non potevano che perdere ogni realtà, e divenire atroce, stupido, repressivo conformismo di Stato: il conformismo del potere fascista e democristiano. Provincialità, rozzezza e ignoranza sia delle "élites" che, a livello diverso, delle masse, erano uguali sia durante il fascismo sia durante la prima fase del regime democristiano. Paradigmi di questa ignoranza erano il pragmatismo e il formalismo vaticani.

E siamo così giunti al 1968.

1.1.3.7. Dal 1968.

Il Movimento iniziò da una profonda insoddisfazione che era provata, con motivazioni e spinte diverse, da moltissimi giovani. In relazione anche a momenti di tensione internazionale, al proseguire delle violenze di gruppi fascisti all'Università che precedettero e seguirono l'assassinio dello studente Paolo Rossi a Roma nel 1966, a molteplici motivi di autoritarismo da parte della gran parte dei baroni universitari, dalla presa di coscienza di una scuola di classe che escludeva i più e tramandava perfino le

cattedre per via di nepotismo (se non per meriti politici), partì l'occupazione delle Università che si estese rapidamente a tutto il Paese (analogo sommovimento ci fu in tutto il mondo).

Le prime rivendicazioni degli studenti si riferivano proprio alla loro condizione: studi molto cari, libri ancora di più, professori latitanti, autoritarismo, oggettività dei programmi, aule superaffollate, lezioni solo cattedratiche, valutazione, testi, contenuti obsoleti rispetto alle sollecitazioni del mondo allora contemporaneo, ... Si iniziò con una protesta durissima per il diritto allo studio e contro la scuola di classe (ma anche con lavori di gruppo, con controcorsi, con didattiche differenti).

Le lotte furono molto intense e dure. Il Movimento fu oggetto di una violenta repressione del governo. Le iniziali simpatie dell'opposizione si tramutarono presto in aperta ostilità (il PSI era al governo ed il PCI non tollerava e mai ha tollerato che qualcuno respirasse alla sua sinistra). Questi fatti fecero passare il Movimento dall'opposizione su temi *corporativi* a quella generalizzata, fino alla proposizione di un potere politico diverso. E a tal fine uscì dalle Università per collegarsi fattivamente con le fabbriche. Si innestò una unità di azione fecondissima che morì con la Strage di Piazza Fontana.

Il fine del governo non era quello di risolvere i problemi ma quello di disinnescare la protesta e così le azioni che fece risultarono populiste, demagogiche, piccole negli intenti, prive di prospettive e di sostanza e misero in moto un vero disastro nella scuola. Si confusero cause con effetti e si credette di risolvere e tacitare il malcontento generalizzato con quella "riforma" sulle uscite (quindi sugli esami) piuttosto che prevedere una rimessa in discussione dell'intero impianto scolastico.

Le sperimentazioni cui si dette il via a partire dagli anni '70 (anche se nascevano con il fine di rendere più accettabile la scuola ai cosiddetti *figli di papà*), quando

sfuggirono di mano al ministero (dalla sperimentazioni sui contenuti si era passati a quelle sulla gestione della scuola stessa), furono immediatamente e drasticamente affossate (senza peraltro che nessuna memoria di esse fosse fatta circolare nelle altre scuole). Nel frattempo quelli del '68 erano entrati nella scuola come professori e a loro furono dovute tutte le lotte di quegli anni sulle sperimentazioni, sulla gestione democratica della scuola, ancora sul diritto allo studio, sui corsi abilitanti, sull'eliminazione del precariato nella scuola, sull'aggiornamento degli insegnanti...

Da allora è iniziato il *linciaggio* dei professori, responsabili di tutti i mali della scuola. Intanto, quando passarono i Decreti Delegati, molti avvertirono che si trattava in realtà una manovra atta ad affossare le lotte degli studenti e dei professori.

Pur partendo dall'ambito universitario le ripercussioni su tutto l'ambito scolastico sono scontate, soprattutto naturalmente per il grado superiore.

Gli anni 70 vedono l'affermarsi nella scuola italiana dei sindacati confederali e di vari movimenti che mettono al centro della loro azione la scuola democratica, pubblica e il diritto allo studio. Molti aderenti a tali sindacati provengono dalle lotte del 1968 all'università. Vanno a ingrossare una scuola fatta di pochissimi insegnanti di ruolo e moltissimi precari. I sindacati confederali gestiscono nei confronti del Ministero la richiesta di passaggio in ruolo da parte di tutti questi docenti immessi in forma provvisoria nella scuola per far fronte alla scolarizzazione di massa e qui mantenuti in uno stato precario. Sono ancora questi sindacati a ottenere i corsi delle 150 ore per gli studenti lavoratori (inizialmente del comparto metalmeccanico) nel '73.

Si inizia dunque a uscire dal corporativismo, inefficienza, corruzione e reazione dei sindacati autonomi e si sgonfiano di molto le organizzazioni cattoliche degli insegnanti e dei genitori.

Le lotte degli insegnanti nei primi anni 70, trovavano mediatori al ribasso che

accettavano maggiori carichi di lavoro per il personale della scuola senza contropartite economiche con l'inesorabile avvio alla dequalificazione dell'insegnamento stesso, sempre più rifugio a basso prezzo per chi non trovava di meglio. I corsi abilitanti, istituiti nel 1971, furono un prodotto di quei tempi.

Gli anni 70 si coniugano però anche con un grande fervore di cambiamento della scuola. Moltissime iniziative si susseguono a partire da una di esse che ha fatto storia e che data proprio all'anno 1970 (per concludersi nel 1972). A Villa Falconieri (Frascati, Roma), sotto l'egida del Centro Europeo dell'Educazione (noto come CEDE ed oggi INVALSI, in accordo con il Principe Salinas) e dell'OCSE-CERI, si riunirono un gruppo di esperti internazionali sotto la presidenza del repubblicano Oddo Biasini (da questi incontri di Frascati nacque nel 1971 la Commissione Biasini). Le proposte che ne uscirono erano avanzatissime e, sembrava, addirittura condivise dal ministro Misasi convertitosi a ciò di cui allora si discuteva, ossia il biennio unitario dopo la scuola dell'obbligo. Si era in linea con il meglio del *Progetto 80*, scaturito da uno studio del Ministero del Bilancio e della Programmazione Economica (sotto la direzione di Giorgio Ruffolo quando erano ministri Giolitti e Pieraccini del PSI) del 1968 e pubblicato nel 1970 (che, tra l'altro, si occupava della democratizzazione del sapere e della modifica dei modelli di vita in vista della sostenibilità ambientale). In generale le iniziative di riforma riguardano la scuola secondaria di secondo grado e la scuola elementare. Colpevolmente si lascia fuori una scuola fondamentale per la transizione, quella media che, ancora oggi, abbisognerebbe di grandi revisioni.

Le linee scaturite a Frascati, note come i 10 punti, possono essere così riassunte: per la prima volta nelle sedi ufficiali prende corpo un'ipotesi di "scuola comprensiva", una scuola cioè con struttura unitaria (allungamento esteso al biennio post scuola media del percorso comune degli studenti nella scuola), articolata al suo interno in un sistema

di materie comuni, opzionali ed elettive e completamente estranea a finalità professionali.

Alla sperimentazione che aveva portato alla “quinquennalizzazione” di tutti gli ordini di secondaria si affianca quella di ordinamento che avrebbe dovuto anticipare il nuovo assetto degli studi.

1.1.3.8. Anni 80: Commissione Brocca.

Il Progetto Brocca (dal nome del sottosegretario italiano alla Pubblica Istruzione Beniamino Brocca che coordinò la commissione ministeriale autrice del progetto) è uno studio per la revisione del sistema didattico pubblico italiano effettuato a cavallo fra gli anni '80 e '90.

Istituita nel 1988, la Commissione Brocca ricevette dal ministro Giovanni Galloni inizialmente il mandato di "revisionare" i programmi dei primi due anni della secondaria superiore, in vista del prolungamento dell'istruzione obbligatoria al sedicesimo anno d'età. L'anno successivo (confermata in carica peraltro dal successivo ministro Sergio Mattarella) si ebbe il primo esito concreto della commissione, cioè l'elaborazione dell'area comune del biennio. Ricostituita nel 1990 dal ministro Gerardo Bianco nel 1991 il mandato fu esteso ai piani di studio del triennio. Nel 1992 la commissione concluse i suoi lavori durante il dicastero di Riccardo Misasi.

Tenuto conto della tripartizione (istruzione liceale, tecnica e professionale) della scuola secondaria superiore ormai sedimentata, la commissione propose di superare le diverse barriere tra indirizzi di studio. Per superare le diversità di indirizzo si suggerì di dare maggior spazio alle discipline fondamentali. La commissione scartò l'adozione di un "biennio unico", ossia di un semplice proseguimento della scuola media, per preferire l'alternativa del "biennio unitario articolato".

1.1.4. Gli ultimi vent'anni...

Per analizzare gli elementi significativi della politica scolastica sviluppata negli ultimi vent'anni, precisamente dal 1996 ad oggi che comprende l'arco storico che va dall'on. Berlinguer, l'allora ministro della pubblica istruzione, alle ultime riforme del ministro On. Mariastella Gelmini, è necessario richiamare l'attenzione su due aspetti. Il primo aspetto da evidenziare è come alla guida del Ministero della Pubblica Istruzione si siano succeduti sei ministri e precisamente: Luigi Berlinguer (1996/1999); Tullio De Mauro (1999/2001); Letizia Moratti (2001/2006); Giuseppe Fioroni (2006/08); Mariastella Gelmini (dal 2008) e dal 2014 Stefania Giannini con l'attuale Governo Renzi. Parliamo di un numero ristretto di ministri se confrontato con i 15 ministri che si sono alternati alla guida del dicastero di viale Trastevere nel periodo che va dal 1980 al 1995. L'aspetto da sottolineare è che la continuità alla guida di un ministero è un elemento importante da tener in considerazione per capire quanto le leggi emanate dai diversi governi siano state capaci di modificare un sistema complesso come quello scolastico. Un secondo elemento è che per inquadrare correttamente l'impatto delle riforme avviate è necessario aver chiaro il quadro degli interventi legislativi messi in atto prima del 1995, interventi che hanno riguardato quasi esclusivamente la scuola primaria. Nella secondaria di secondo grado, non si riuscì a realizzare nessuna riforma organica, si ripiegò invece nella stagione delle sperimentazioni "assistite", gestite dalle direzioni ministeriali che interessarono quasi tutti gli indirizzi, tra queste in particolare va ricordata la cosiddetta sperimentazione "Brocca". In sintesi il ventennio che va dal 1975 al 1995 è stato caratterizzato da molti interventi parziali, promossi e gestiti soprattutto dall'amministrazione scolastica, realizzati al di fuori di un progetto di riforma complessivo, chiaro nelle finalità da raggiungere. La domanda è se il nostro

sistema di istruzione negli ultimi vent'anni sia cambiato e se soprattutto ci sia stato uno sviluppo quantitativo e qualitativo.

1.1.4.1. Berlinguer.

L'azione riformatrice messa in atto dal ministro Berlinguer nel contesto del primo governo di centrosinistra guidato da Prodi segnò una netta discontinuità con la politica degli interventi spezzettati e parziali dei governi precedenti. Il ministro puntò su un progetto di riforma complessivo dell'intero sistema di istruzione, attuata attraverso la strategia da lui stesso definita del "mosaico", perché composta da un insieme organico di interventi normativi capaci di delineare un nuovo percorso di studi che andasse dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado alla formazione post-diploma, all'educazione degli adulti, all'università. L'azione riformatrice sviluppata da Berlinguer si mosse principalmente su tre direzioni:

- 1) Nella riforma del governo del sistema di istruzione attuata attraverso l'autonomia delle istituzioni scolastiche, inserita nel disegno più generale di riforma della Pubblica amministrazione delineata dalla legge Delega n. 59/97 promossa dal ministro della Funzione pubblica Bassanini che aveva come obiettivo il decentramento amministrativo e il trasferimento di funzioni dallo Stato agli enti locali. E' in questo contesto normativo che va visto l'articolo 21 che istituisce l'autonomia scolastica. Alle scuole, attraverso il regolamento della autonomia (dpr 275/99), vengono da un lato affidati una serie di poteri in materia di organizzazione della didattica, di ricerca e di sperimentazione funzionali alla progettazione e alla realizzazione dell'offerta formativa, dall'altro lato le istituzioni scolastiche diventano l'elemento centrale del sistema di "governance" territoriale basato sul rapporto con gli

enti locali. Contemporaneamente all'autonomia scolastica si operò con il decreto sul dimensionamento (dpr 233/95) a una vasta razionalizzazione della rete scolastica su tutto il territorio nazionale.

- 2) La riforma più importante della gestione Berlinguer fu quella passata alla storia come “legge sul riordino dei cicli” approvata dalle Camere nel febbraio 2000 che costituisce una vera e propria riforma complessiva dell'intero sistema di istruzione. L'idea “forte” del progetto di riforma era quella di puntare a costruire un percorso scolastico lungo incentrato sull'apprendimento, che fosse in grado di rimuovere sin dai primi anni i dislivelli di partenza. La riforma dei cicli puntava al superamento del “modello classista”, di impronta gentiliana organizzato in ordinamenti rigidamente separati tra loro. La riforma prevedeva l'unificazione in un unico ciclo di 7 anni la scuola elementare e media ; un ciclo della secondaria articolato in un primo biennio obbligatorio, unitario e orientativo e un triennio pre professionalizzante. La conclusione dell'obbligo a 15 anni alla fine del primo biennio, allineava al resto dell'Europa l'uscita dalla secondaria a 18 anni. Nel mosaico riformatore prende forma l'idea di un sistema di istruzione integrato con il sistema formativo reso possibile con l'art. 68 della legge 144/98 che prevede che uno studente venga considerato in obbligo formativo sino al compimento dei 18 anni. Nel quadro della riforma dei cicli venne istituita la famosa commissione definita dei “saggi” con lo scopo di indicare una mappa di saperi e conoscenze di base essenziali che i giovani dovevano apprendere a scuola e che fosse alla base della definizione dei nuovi impianti disciplinari; tema questo che fu poi successivamente sviluppato dalla commissione istituita dal ministro Tullio

De Mauro che nel 2000 sostituiti Berlinguer alla guida del Ministero della Pubblica Istruzione.

- 3) La terza direzione attuata dal ministro Berlinguer fu quella rivolta agli insegnanti, attraverso il famoso “concorstone” (una prova basata su quiz e colloquio) che aveva come obiettivo quello di riconoscere e incentivare economicamente il lavoro professionale (solo però per un certo numero di insegnanti), partendo dalla valutazione dell’attività svolta nel lavoro in classe. Su questa iniziativa, approvata nelle assemblee sindacali si coagulò un clima di contrapposizione e di resistenza conservatrice e corporativa di una larga parte dei docenti sia di destra che di sinistra che si palesò anche nei confronti dell’intero progetto di riforma dei cicli e della stessa autonomia scolastica e fu un segnale chiaro dell’inversione del clima politico nel paese che riportò nel 2001 al governo il centrodestra.

1.1.4.2. Moratti.

La linea politica del governo di centro destra sulla scuola fu chiaramente indicato negli stati generali sull’istruzione che si svolsero a Roma nel dicembre 2001 dove apparve evidente l’inversione di rotta rispetto al governo di centrosinistra. Le idee di fondo su cui ancora oggi si sta muovendo la politica dell’attuale ministro della pubblica istruzione si possono sintetizzare nella volontà di ridimensionare gli interventi dello Stato nelle politiche sulla formazione in nome della libertà di scelta delle famiglie e della libera concorrenza tra scuola pubblica e scuola privata. Per il centrodestra la scuola ha un costo eccessivo, ci sono troppi insegnanti, ci sono troppi sprechi e soprattutto le ore di scuola settimanali sono troppe, da qui la necessità di semplificare e riordinare l’intero sistema dell’istruzione riducendo progressivamente le risorse

finanziarie da destinare ai progetti più innovativi, al tempo prolungato e al tempo pieno. Il quinquennio del ministro Moratti fu contrassegnato da una politica all'insegna della discontinuità, e una delle prime azioni fu quello di abolire la legge n. 30 sui cicli scolastici che di fatto non entrò mai in vigore. Il disegno politico dell'azione del governo di centro destra si materializzò nella legge delega n.53 del 2003 che di fatto fu una legge quadro destinata a riformare l'intero sistema dell'istruzione e della formazione che solo in parte venne applicata attraverso una serie di decreti legge. Le difficoltà di tradurre compiutamente la legge n. 53 nei cinque anni in cui il ministro Moratti gestì ininterrottamente il dicastero della pubblica istruzione vanno rintracciate oltre che nella resistenza della scuola, anche nel meccanismo farraginoso delle leggi delega che per essere approvate dovevano seguire un iter parlamentare lungo e complicato. Questa legge fece tramontare l'idea della possibilità di attuare una riforma di struttura complessiva dell'intero sistema dell'istruzione.

Qual era il progetto di scuola che stava dietro alla legge n.53 e soprattutto ai decreti legge? Si ritorna a un sistema rigidamente separato in ordinamenti. Per il ciclo primario, viene di fatto riproposta la separazione tra la scuola elementare di 5 anni e la scuola media ora definita *secondaria di primo grado*. Nel primo decreto attuativo il D.Lgs n 59 si prevede che l'orientamento alla scelta della secondaria di secondo grado inizi precocemente già a 13 anni; l'orario scolastico settimanale ridotto a 27 ore; l'istituzione del tutor di fatto è il ritorno al maestro unico; l'anticipo della frequenza alla scuola dell'infanzia; la progressiva eliminazione del tempo pieno; il varo di nuovi programmi che di fatto diventavano legge perché allegati al decreto attuativo, palesemente in contraddizione con l'autonomia didattica prevista dalla legge costituzionale.

Di fatto oggi, anche le indicazioni per i licei e le linee guida per i tecnici e in

professionali emanate nel 2010 sono appunto indicazioni e non sono da intendersi norme prescrittive, mentre vincolanti sono i risultati di apprendimento indicati nei regolamenti.

Il Decreto che maggiormente rivelò il disegno di riforma del ministro Moratti fu il D.Lgs n. 226 emanato nel 2005 che di fatto ridisegnava l'intero sistema della secondaria di secondo grado e il sistema della formazione professionale di competenza esclusiva delle Regioni e non più dello Stato come sancito dal titolo V della Costituzione.

Il decreto legge disegnava un sistema della secondaria superiore imperniato sui licei che comprendeva il liceo, suddiviso in: artistico, classico, economia, linguistico, musicale coreutico, scientifico, tecnologico e delle scienze umane. In particolare l'idea era quella di creare un sistema "duale" affinché l'istruzione tecnica e professionale, insieme con la formazione professionale passasse di fatto alle Regioni, mentre il sistema dei licei rimanesse di competenze dello Stato. Questa proposta oltre alla difficoltà di essere concretamente realizzata, per l'evidente debolezza istituzionale delle Regioni, era in palese contraddizione con i principi costituzionali. Inoltre trovò una forte opposizione della Confindustria che vedeva marginalizzata l'istruzione tecnica e professionale considerata il volano dello sviluppo economico del paese. Come vedremo questo decreto fu poi profondamente modificato dal ministro Fioroni nel breve governo di centro sinistra.

1.1.4.3. Fioroni: la strategia del "cacciavite".

La strategia del cacciavite fu la metafora usata dal ministro Fioroni per indicare che il centrosinistra (andato al governo nel 2006), non avrebbe messo in atto un'ennesima riforma di sistema, ma si sarebbe limitato ad apportare una serie di

correttivi necessari per rendere più efficace e moderno il sistema di istruzione.

I punti qualificanti dell'azione del ministro Fioroni possono essere così sintetizzati:

- 1) nell'aver innalzato l'obbligo di istruzione a 16 anni con la legge 296/06 e aver puntato su un impianto culturale incentrato su una didattica allineata alle direttive dell'Unione Europea basata sulle competenze chiave di cittadinanza;
- 2) nell'aver smontato in larga parte il decreto L.gs n. 226/05 rilanciando e ripristinando con la legge n. 40 2007 l'istruzione tecnica e l'istruzione professionale, distinguendo chiaramente che allo Stato compete il rilascio dei diplomi, mentre le Regioni devono garantire le qualifiche triennale della formazione professionale
- 3) nell'aver varato le nuove indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo con gli impianti culturali organizzati sulla continuità e incentrati su traguardi di competenze

Tre mosse molto importanti che rimangono tuttora un punto di riferimento innovativo per il nostro sistema di istruzione, che il ministro successivo, Maria Stella Gelmini, ha del resto confermato e di fatto inserito nel progetto di riordino della secondaria di secondo grado.

1.1.4.4. Gelmini.

Uno dei parametri fondamentali a cui il ministro Gelmini si era ispirata, per dar forza al suo progetto di rinnovamento della scuola, è stato quello di ridurre notevolmente il numero dei dipendenti (circa un milione e duecentomila unità), nell'impegnativo intendimento di voler in tempi più lunghi rivalutare e ricompensare la

mortificata funzione docente, attraverso la legittimazione del riconoscimento del relativo stato giuridico che si dovrebbe basare essenzialmente sul merito e sulla successiva e consequenziale progressione di carriera.

Altro elemento fondamentale su cui poggia l'impianto della Riforma è costituito dalla spinta a un'ulteriore promozione dell'autonomia scolastica, attraverso la conseguente assunzione di responsabilità, a qualsiasi livello si operi.

Il miglioramento del sistema scolastico nazionale, infatti, non può prescindere da un'adeguata valorizzazione dell'autonomia, che preveda strumenti operativi e risorse più adeguate e funzionali per il governo degli istituti e della loro conseguente rivalutazione. La scuola autonoma deve dunque essere progettata a misura di alunni, famiglie, territorio nella prospettiva del miglioramento continuo.

Sono infatti stati presi in considerazione gli obiettivi posti da Lisbona in poi, in Europa, al fine del massimo sviluppo della Società della Conoscenza in tempi brevi. Autonomia e valutazione sono inoltre aspetti duali della stessa problematica: la lunga stagione dell'autoreferenzialità e dell'isolamento della scuola italiana, poco avvezza culturalmente a un istituzionale sistema di *accountability*. Non è infatti pensabile parlare di vera autonomia scolastica, di acquisizione di competenze amministrative davvero decentrate e della relativa assunzione di responsabilità, senza un collaterale sistema di valutazione che, lungi dall'essere autoreferenziale, attesti con la massima trasparenza con quali ricadute concrete sul “prodotto formativo” si spenda denaro pubblico.

La finalità dell'intero apparato di riforma avrebbe dovuto essere la riqualificazione del sistema-istruzione attraverso:

- il recupero della tradizione della pedagogia classica nazionale
- la promozione di sperimentazioni
- l'introduzione di forti elementi di innovazione

- la semplificazione e lo snellimento dell'organizzazione burocratica.

Anche il metodo di realizzazione della Riforma stessa risulta apparentemente innovativo, trattandosi di un intervento unitario e organico sul Sistema, in una prospettiva di visione d'insieme appunto organica e unitaria, rispetto agli interventi riformatori del passato (anche di quello più recente) che, in realtà, si connotavano per la disomogeneità e sull'episodicità degli interventi.

Si procede dunque a:

- snellimento dei piani di studio
- riduzione dei quadri orari
- alleggerimento dell'organico in chiave migliorativa (evitando cioè sovrapposizioni).

Il mancato dispendio delle risorse diventa profitto utilizzabile così per l'innovazione, la riqualificazione, lo sviluppo professionale, la gratificazione personale e la ricerca. Questo significa brevemente: maggiori opportunità per la famiglia, semplificazione delle procedure e valorizzazione delle risorse professionali.

Tuttavia, ancor oggi, si discute dell'effettiva praticità dei tagli effettuati dall' on. Gelmini...

1.1.4.5. Stefania Giannini.

L'attuale ministro in carica, Stefania Giannini, per il Governo Renzi si sta principalmente occupando di promuovere e incentivare gli interventi in materia di edilizia scolastica, ridurre drasticamente il precariato fra i docenti e aumentare la formazione della classe insegnante, eliminare le 'molestie' burocratiche a cui sono sottoposti dirigenti scolastici e professori.

LA BUONA SCUOLA⁴⁰.

- un piano per assumere circa 150 mila docenti dal settembre 2015 e chiudere in tal modo le Graduatorie a Esaurimento;
- 40 mila giovani qualificati inseriti nella scuola tra il 2016 e il 2019. Viene così ripristinato il “concorso”, unico modo per diventare docenti di ruolo, così come previsto dalla costituzione;
- si cercherà di garantire alle scuole, grazie al Piano di Assunzione, un team più stabile di docenti per coprire le cattedre vacanti, tempo pieno e supplenze, dando agli studenti la continuità didattica di cui hanno diritto;
- ogni 3 anni 2 prof. su 3 avranno in busta paga 60 euro netti al mese in più grazie ad una carriera che premierà qualità del lavoro in classe, formazione e contributo al miglioramento della scuola. Dal 2015 ogni scuola pubblicherà il proprio Rapporto di Autovalutazione e un progetto di miglioramento;
- formazione continua obbligatoria mettendo al centro i docenti che fanno innovazione attraverso lo scambio fra pari;
- dal 2015 messi online i dati di ogni scuola (budget, valutazione, progetti finanziati) e un registro nazionale dei docenti per aiutare i presidi a migliorare la propria squadra e l’offerta formativa;
- coinvolgimento di presidi, docenti, amministrativi e studenti per individuare le 100 procedure burocratiche più gravose per la scuola al fine di abolirle;
- verranno disegnati piani di co-investimento per portare a tutte le scuole la banda larga veloce e il wi . Disegnare insieme i nuovi servizi digitali per la scuola, per aumentarne la trasparenza e diminuirne i costi;

⁴⁰[Http://www.buonascuola.gov.it](http://www.buonascuola.gov.it).

- si cerca così di portare Musica e Sport nella scuola primaria e più Storia dell'Arte nelle secondarie, per scommettere sui punti di forza dell'Italia;
- verrà rafforzato il piano formativo per le lingue straniere, a partire dai 6 anni. Competenze digitali: coding e pensiero computazionale nella primaria e piano "Digital Makers" nella secondaria. Diffusione dello studio dei principi dell'Economia in tutte le secondarie;
- alternanza Scuola-Lavoro obbligatoria negli ultimi 3 anni degli istituti tecnici e professionali per almeno 200 ore l'anno, estensione dell'impresa didattica, potenziamento delle esperienze di apprendistato sperimentale;
- infine si cercherà di stabilizzare il Fondo per il Miglioramento dell'Offerta Formativa (MOF), renderne trasparente l'utilizzo e legarlo agli obiettivi di miglioramento delle scuole. Attrarre risorse private (singoli cittadini, fondazioni, imprese), attraverso incentivi scali e semplificazioni burocratiche.

1.2. Le donne nella scuola.

Ma dove sono le donne in tutte queste riforme?

Come siamo arrivati a percepire la scuola come "un luogo di donne"?

È realmente così?

Può sembrare strano sostenere la necessità di proporre la storia delle donne come un utile strumento per rafforzare l'identità femminile nelle ragazze e il rispetto per l'altro da sé nei ragazzi, in un ambiente, come quello della scuola, in cui le donne sono perfettamente a loro agio, tanto da far parlare della scuola come di un "luogo di

donne"⁴¹.

Ma cosa intendo con questa espressione?

Il personale docente è infatti in larga maggioranza femminile, le ragazze, oltre a rappresentare, dalla metà degli anni Ottanta, la maggioranza degli studenti, anche nella scuola secondaria superiore, ottengono mediamente risultati migliori rispetto ai colleghi maschi: l'atmosfera non è certo di emarginazione per quanto riguarda le donne. Se poi volgiamo lo sguardo agli studi universitari di carattere umanistico notiamo ancora di più come si vada via via consolidando l'idea che siano studi "prettamente femminili" tanto da stupirsi quando vediamo emergere una donna, per esempio, nel mondo informatico. Non è forse una nuova forma di maschilismo?

Malgrado la percezione diffusa, soprattutto tra le giovani donne, che la parità sia ormai un dato acquisito, la scuola ci appare un po' come "un mondo incantato", un luogo protetto, rispetto a una realtà lavorativa e professionale che su questo terreno presenta segni molto contraddittori.

Se infatti i media tendono a presentarci situazioni che vedono le donne affermarsi in tutte le professioni, anche in quelle considerate tradizionalmente maschili, le indagini statistiche ci dimostrano che, a parità di titolo di studio, le ragazze incontrano, ancora oggi, più difficoltà dei loro coetanei nel trovare un lavoro adeguato alle loro capacità⁴². Permane, come hanno dimostrato i dati diffusi alla Conferenza mondiale sulle donne, svoltasi a Pechino nel 1995, una concezione tradizionale della famiglia, che attribuisce alle donne italiane, tra quelle dei paesi occidentali, il poco invidiabile record del maggior numero di ore dedicate alla cura della casa. Nel Parlamento italiano la percentuale di donne elette risulta di poco superiore a quella del

⁴¹*La scuola: un luogo di donne?* era il titolo di un fascicolo curato dal Gruppo donne di ProForma e Scuola Notizie, pubblicato nell'ottobre 1992

⁴²Valentina, C., *Le donne fanno paura*. Milano, il Saggiatore 1997.

1948, così come pochissime sono le donne che occupano posti di rilievo nella Pubblica amministrazione e nell'imprenditoria⁴³. Anche nella scuola una reale parità non è poi così scontata: le donne, che costituiscono la quasi totalità delle insegnanti di scuola materna, diminuiscono progressivamente di numero, sino a diventare una netta minoranza tra i docenti titolari di cattedra universitaria, così come relativamente bassa, rispetto al numero delle insegnanti, è la percentuale di donne tra i capi di istituto. Soprattutto, sino a poco tempo fa, le donne si sono dovute limitare a trasmettere saperi disciplinari alla cui elaborazione, a causa della loro millenaria esclusione dall'istruzione, erano state estranee. Riguardiamo allora la storia come "bussola", che ci aiuti a capire le origini del perdurare di una disuguaglianza di fatto. Una storia, però, che, a differenza di quella ancora troppo spesso "raccontata" nei libri di testo, sappia rivolgere il suo sguardo al diverso percorso nel tempo seguito da donne e uomini, una storia, cioè, attenta al "genere"⁴⁴ dei soggetti.

La storia è dunque vista come "necessità sociale". Come ricorda la storica americana Gerda Lerner "fare storia, per le società come per gli individui, non è un lusso intellettuale superfluo, ma è una necessità sociale". Fare storia è un processo attraverso il quale gli esseri umani conservano e interpretano il passato, e poi lo reinterpretano alla luce del presente⁴⁵.

Se memoria collettiva e storia sono i quadri entro i quali si costituiscono la memoria e l'identità individuale e collettiva, bisogna riconoscere che le donne, così a

⁴³Nelle elezioni politiche del 1948 le elette risultavano il 6,8% in quelle del maggio 2001 la percentuale è dell'11,5%.

⁴⁴Per "genere" si intende "maschile" e "femminile" intesi come struttura sociale storicamente determinata, che hanno la loro origine nella cultura umana e non nella sfera biologica. Vd. *Generazioni La costruzione sociale del femminile e del maschile*, a cura di Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno, Bologna, il Mulino, 1996.

⁴⁵Lerner, G., *La necessità della storia ed il mestiere di storico*, in «Memoria», numero 9, 1983, p.95.

lungo escluse o, nella migliore delle ipotesi, relegate ai margini della storia insegnata, anche per questo hanno sofferto di una distorsione della percezione di sé, sino a interiorizzare un senso d'inferiorità nei confronti dell'altro sesso.

Il fatto che la storia non le preveda, se non di rado, come soggetti attivi e non fornisca possibili modelli di identificazione, produce, come dimostrato da recenti ricerche, “smemoratezza” nelle ragazze e incapacità di pensarsi liberamente in un progetto futuro⁴⁶. Lo stesso discorso vale per la letteratura (e la sua storia).

La storia insegnata nella scuola appare spesso così, lontana dalla realtà presente, più vicina alla mitologia che alla storiografia. La mediazione operata nella trasmissione, implica, inoltre, operazioni che, apparentemente neutrali o oggettive, in realtà, tali non sono. Selezione dei contenuti, generalizzazione, sintesi, sono operazioni che producono una narrazione storica che rispecchia valori e immaginario (inteso come rappresentazione mentale del mondo nel quale collocare i rapporti sé/altro da sé), al cui centro è il soggetto maschile e *l'altro* è rappresentato dal femminile, mai preso effettivamente in considerazione.

In questo modo il ruolo attivo di protagonista dei processi storici appare una prerogativa maschile e diventa quasi inevitabile l'enfasi sui conflitti, i grandi eventi, i grandi personaggi.

Quale effetto producono queste immagini nelle ragazze?

Di fatto, viene loro negata la possibilità di sentirsi rappresentate nella storia dalle loro simili, viene negata una tradizione femminile, viene negato il valore storico dell'esperienza femminile, viene negato il ruolo positivo e attivo nei processi storici. Al contrario gli uomini si costruiscono una storia da protagonisti indiscussi e in pochi ne pongono in dubbio l'effettiva veridicità ma soprattutto completezza.

⁴⁶ Baiesi, N., Guerra, E., *Interpreti del loro tempo Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, CLUEB, 1997.

Le donne sono dunque delle *straniere nei territori della storia*.

Ne deriva un senso di estraneità alla storia, come dimensione lontana dall'esperienza quotidiana, che poco o nulla ha a che fare con il presente e col proprio essere al mondo, una materia scolastica raramente interessante.

E' triste pensare che ancora oggi si possa in larga parte sottoscrivere quanto Mary Astell, femminista inglese, scriveva nel 1705:

Quando gli uomini vogliono esprimere particolare rispetto per l'intelletto di una donna, le raccomandano di leggere storia. Ma, sia detto col dovuto rispetto, la storia può servire a noi donne per passare il tempo o per fare conversazione. Non può fornirci regole di condotta o suscitare in noi un generoso spirito di emulazione [...], sono gli uomini a scrivere la storia e raramente hanno la condiscendenza di prendere atto di ciò che di buono e di grande è stato compiuto da una donna, e, se lo fanno, è con questa sagace considerazione: che le azioni di tali donne hanno superato i limiti del loro sesso⁴⁷

Mary Astell coglie acutamente che il problema non è quello di una supposta assenza delle donne dalla storia, quanto piuttosto quello del loro non esserci nei racconti degli storici.

Le donne sono, per riprendere una efficace espressione della storica Gianna Pomata, delle “lettrici impreviste”⁴⁸ all'interno di un discorso storiografico che, mentre pretende di essere universale, storia cioè del genere umano tutto, di fatto ne esclude la metà.

Si tratta di una concezione e di un insegnamento della storia e della letteratura che producono effetti negativi, non solo nei confronti delle ragazze, ma anche dei loro

⁴⁷Astell, M., *The Christian Religion as Profess'd by a True Daughter of the Church of England*, London 1705, pp. 292-93, cit. in Gianna Pomata, *Storia particolare e storia universale: in margine ad alcuni manuali di storia delle donne*, in «Quaderni storici», n. 2, agosto 1990, p.343.

⁴⁸Pomata, G., *Storia particolare e storia universale...*

coetanei. Non sempre è possibile per i giovani cogliere il nesso tra eventi remoti e problemi della società contemporanea. Una storia centrata sui grandi eventi e le trasformazioni epocali, attenta alle ideologie più che ai soggetti protagonisti del processo storico, rende insomma, la storia estranea ai giovani, sia maschi che femmine, anche se in modo differente. Inoltre non è infrequente la domanda "ma insomma, in fondo le donne che cosa hanno fatto di storicamente e letterariamente importante?", che ci mostra come questo racconto storico tenda a rafforzare stereotipi e pregiudizi nei confronti dell'altro sesso.

In che modo, allora, la storia delle donne ha contribuito e può ancora contribuire a modificare una concezione della storia che ignora i soggetti e le loro differenze, in primo luogo quella di sesso? Ma cosa vuol dire, in sintesi fare storia delle donne o, come si preferisce dire oggi, fare storia di genere?

Innanzitutto bisogna liberare il campo da due possibili equivoci: il primo riguarda un rapporto tra storia e storia delle donne dove la congiunzione sta ad indicare la convinzione, implicita ma molto diffusa, che esista una storia complessiva, generale, universale, neutra e una aggiuntiva, settoriale, parziale. Fare storia delle donne in realtà non vuol dire limitarsi ad aggiungere un capitoletto a una storia già scritta, ma piuttosto riscrivere una storia che, per essere veramente generale, cioè del genere umano tutto, deve mutare radicalmente il suo sguardo. Occorre dunque incorporare sistematicamente la categoria "identità di genere" (maschile e femminile) tra i presupposti del lavoro storico.

Il secondo equivoco da cui occorre preliminarmente sgomberare il campo è quello relativo all'identificazione tra storia delle donne e storia del quotidiano e della cultura materiale, per cui, al massimo, la storia delle donne può rientrare nella sfera della storia sociale. Un simile atteggiamento equivale a perpetuare lo stereotipo di un

mondo delle donne legato alla sfera biologica, ai cicli della natura, relegarlo alla sfera domestica e familiare negandogli qualsiasi implicazione politica, letteraria o artistica che sia. In questo modo, contemporaneamente, si ribadisce l'estraneità femminile al mondo della ragione e del sapere, si nega appunto la "politicità" dell'agire femminile, si ripropone in sintesi quella separatezza tra sfera pubblica come luogo privilegiato dell'agire maschile e sfera privata, di esclusiva pertinenza femminile, che per lungo tempo ha costituito l'alibi per legittimare l'esclusione delle donne dalla storia e dalle arti⁴⁹. Gianna Pomata nel suo saggio *La storia delle donne: una questione di confine* analizza con estrema lucidità le origini di questa esclusione:

Per capire perché le donne non sono presenti nella storia, dobbiamo cercare di capire quali regole determinano la rappresentazione della scena storica, la comparsa e l'assenza, la centralità e la marginalità. In questo spazio, quel che la storia mette a fuoco come suo oggetto privilegiato - l'azione che porta alla ribalta - non è il mutamento in genere, ma il grande mutamento dei processi che culminano teologicamente nella società presente, lo sviluppo, il progresso⁵⁰

Pomata conclude che

riconoscere la storicità dell'esperienza delle donne, significa soprattutto rimettere in discussione le regole che determinano la centralità e la marginalità nello spazio storico, gli stereotipi del mutamento come progresso e della stabilità come assenza di storia⁵¹

Appare quindi evidente come mai la storia delle donne non possa essere considerata una "storia aggiuntiva" e come sia limitativo ricondurla alla sola storia

⁴⁹Motti, L., Sgarioto, S., *La cittadinanza asimmetrica. Istruzione delle donne e diritti di cittadinanza fra Settecento e Ottocento*, Torino, Paravia Bruno Mondadori, 2000, pp. 72 e sgg.

⁵⁰Pomata, G., *La storia delle donne: una questione di confine*, in «Il mondo contemporaneo», vol. X/2. *Gli strumenti della ricerca. Questioni di metodo*, Firenze, La Nuova Italia, 1983

⁵¹*Ibidem*.

sociale. I problemi posti attengono, infatti, alla sfera dei fondamenti dello statuto disciplinare, propongono un'altra scala di rilevanze del fatto storico, intaccano il concetto di mutamento come centrale, scardinano i confini disciplinari, pongono il problema delle fonti e della scrittura storica e, soprattutto, si interrogano sull'identità sessuata del soggetto che fa storia.

Se in Italia la storia delle donne nasce intorno alla metà degli anni Settanta per opera di alcune giovani storiche, segnate dall'esperienza del femminismo, con l'esplicito intento di dare voce a quante erano state escluse dalla storia ufficiale e di trovare nella storia delle "antenate" a cui far riferimento, oggi la disciplina vive una fase molto diversa.

Luisa Accati, nella sua introduzione al numero di «Quaderni storici», dedicato a *Parto e maternità, momenti della biografia femminile* (1980) scrive che

la storia delle donne deve in primo luogo analizzare la differenza femminile, poi approfondire l'analisi mettendo in luce l'intersezione con il maschile e le modificazioni reciproche che tale intreccio produce.

In questo modo indica una strada, quella della *gender history*, tracciata dalle storiche anglosassoni e destinata ad aprire, anche grazie alla pubblicazione in italiano del saggio della storica americana Joan Scott sull'utilità del concetto di "genere" nel lavoro storiografico, un filone di studi, tuttora ricco di prospettive⁵².

Trent'anni di ricerca storica delle donne, in Italia, hanno prodotto una mole di riflessioni tale che, credo, nessuno possa negarne il rilievo e l'influenza su importanti aspetti metodologici della disciplina. Sicuramente la storia delle donne ha dei debiti culturali con altre tradizioni storiografiche. Alla storia sociale e all'esperienza degli *Annales*, deve soprattutto l'attenzione ai tempi lunghi e alle persistenze nei processi più

⁵²Scott, J., *Il "gender" un'utile categoria di analisi storica*, in *Altre storie. La critica femminista alla storia*, a cura di Paola Di Cori, Bologna, CLUEB, 1996.

che alle discontinuità e alle fratture, alla tradizione di storia orale del movimento operaio, deve la critica a una storia politica che privilegia la storia delle idee rispetto a quella dei soggetti, ma in debito è anche verso altre discipline quali l'antropologia, la psicanalisi, la critica letteraria e la sociologia da cui fa derivare la sua ridefinizione delle categorie pubblico e privato⁵³.

E' l'aver posto al centro della sua riflessione i soggetti, l'aver compiuto quell'operazione che Luisa Passerini chiama "restituire soggettività", l'aver considerato non irrilevante ai fini dell'indagine storiografica la loro identità di genere, l'elemento che in questi anni ha maggiormente caratterizzato la ricerca storico-letteraria delle (sulle) donne e, insieme, l'aspetto più ricco di potenzialità euristiche. Restituire soggettività vuol dire anche prendere in considerazione quale senso attribuiscono gli attori storici alle loro azioni, alla loro vita, ai loro pensieri, e in questa operazione le fonti di memoria appaiono indispensabili. Autobiografie, epistolari, testimonianze, sono state spesso guardate con diffidenza dagli storici per la carica di soggettività di cui sono naturalmente portatrici. Ma proprio in questo risiede la loro importanza per una storia che mette al centro i soggetti più che i processi. La storia delle donne ha dovuto d'altra parte spesso fare i conti con il problema delle fonti: prodotte, come è noto, prevalentemente da uomini, le fonti di tipo tradizionale (documenti d'archivio, leggi, dati quantitativi) rimangono spesso "mute" quando vi si cerca la traccia di presenze femminili, o al massimo, come avviene anche per le fonti iconografiche, ci propongono una "rappresentazione" del femminile, i modi cioè attraverso i quali l'immaginario maschile rappresentava le donne. Tra le fonti iconografiche che risultano di straordinaria importanza per la storia delle donne (anche se riflettono più che la realtà storica delle donne i modelli femminili che le varie epoche attribuivano loro), un posto a sé è

⁵³ Salvati, M., *Introduzione a La sfera pubblica femminile. Percorsi di storia delle donne in età contemporanea*, a cura di Dianella Gagliani e Mariuccia Salvati, Bologna, CLUEB, 1992

occupato dall'immagine fotografica. La fotografia infatti, non nega, ma anzi evidenzia le differenze di sesso; inoltre, l'immagine fotografica stessa si presenta come luogo di una relazione, in un incrocio di sguardi, che consente una duplice lettura: mutano i modi in cui le donne si pongono all'obiettivo e muta al tempo stesso la rappresentazione (individuale ma anche sociale) che delle donne viene fornita.

1.2.1. Importanza di una prospettiva femminile nella scuola.

L'aspetto più innovativo introdotto dalla storia delle donne consiste, quindi, nel fatto che "invertire lo sguardo" adottare cioè il punto di vista "prospettico" delle donne consente allo storico di dare un nuovo significato al passato comune di uomini e donne. Come scrive Christiane Klapisch-Zuber, "una rilettura fatta con questo sguardo prospettico rovesciato" può restituire alle attrici della storia un'insospettata autonomia, e consente - almeno - di illuminare la loro "coscienza di sé" laddove prima si intravedeva soltanto sottomissione e rassegnazione, laddove i testi sembravano restituire soltanto quelle "ombre, fluttuanti e inafferrabili" di cui Georges Duby voleva comunque captare il mormorio dietro le rumorose parole degli uomini⁵⁴

Se pensiamo al modo di insegnare storia prevalente nella pratica didattica della scuola, appare inevitabile riflettere sulla necessità di modificare l'intero stato della disciplina. Nelle scuole continua infatti troppo spesso a circolare, a parte notevoli eccezioni che stanno diventando sempre più numerose, un sapere storico senza dubbi, senza interrogativi. E' un sapere la cui presunta universalità nasconde la sostanziale svalutazione di attori, azioni, ambiti di vita che la più recente storiografia, e in prima fila quella prodotta dalla ricerca delle donne, ha contribuito invece a riconoscere e a valorizzare.

⁵⁴Klapisch-Zuber, C., *La storia delle donne. Un itinerario collettivo e individuale*, in *Genesis, Patrie e appartenenze*, n.1, 2002, p.230.

La risposta al quesito quale storia insegnare, non risiede allora nella scelta di aggiungere un paragrafo o un "capitoletto", ma piuttosto nel rendere i discorsi e i silenzi delle donne storicamente significanti. Si tratta di proporre un "fare storia" anche dei luoghi in cui le donne c'erano e producevano saperi e storia. È chiaro dunque quanto sia importante una "storia completa" (non diciamo "storia femminile") per capire e arrivare a una "letteratura completa", che includa finalmente le donne come protagoniste e non solo marginalmente.

Oltre a temi come la famiglia, il lavoro, l'istruzione, analizzati nella lunga durata e che permettono di far emergere le donne come soggetti di azione storica, sarebbe anche importante proporre la conoscenza di alcune biografie (o addirittura autobiografie) di donne, il cui apporto alla scienza, all'arte, al pensiero, alla storia, è poco o nulla valorizzato nei libri di testo, figure, che incrinano la convinzione di chi ha voluto vedere nell'oppressione e soprattutto nell'estraneità al linguaggio e alla cultura il filo conduttore della storia delle donne. Mettere in luce come alcune figure del passato abbiano saputo svolgere lavoro intellettuale mantenendosi fedeli alla loro identità di genere, ci aiuta a superare la lacerazione per cui ancora oggi, troppo spesso, essere intellettuali per molte ragazze vuol dire apparire meno femminili. "Terreno di confine" definisce Gianna Pomata il campo conoscitivo dischiuso dagli studi delle donne. Un terreno che sembra configurare, forse per la prima volta, la possibilità di una conoscenza più fedele alla complessità dell'esperienza umana: naturale e culturale, mentale e corporea, degli uomini e delle donne. Questa, in fondo, è l'ambizione ultima: restituire completezza vera, cioè consapevolezza delle due parzialità che la costituiscono: la maschile e la femminile, tra loro interagenti, alla storia, anche e soprattutto a quella che si trasmette nelle scuole alle nuove generazioni.

Nel capitolo successivo verrà preso in esame l'ambito della letteratura comparata. Partendo dal ruolo del docente e dalla sua importanza, verranno analizzati i diversi studi che si sono susseguiti nel campo comparatistico per poterli applicare all'insegnamento, spiegandone naturalmente l'importanza e le motivazioni intrinseche. Il capitolo accompagnerà dunque sino alla messa in pratica degli studi teorici, attraversando anche lo spazio della didattica della letteratura nel suo complesso.

2. L'IMPORTANZA DELLA LETTERATURA COMPARATA NELLA DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE SECONDARIA.

In questo apparato del lavoro analizzerò l'importanza che a parer mio dovrebbe rivestire l'insegnamento della letteratura comparata nella didattica dell'educazione secondaria italiana, tema che sarà centrale nello sviluppo dell'unità didattica proposta nel Capitolo 5.

Purtroppo si tratta di un argomento non molto approfondito e inoltre poco sviluppato nelle scuole italiane.

Precisamente cercherò di analizzare e spiegare perché ritengo importante tale insegnamento in riferimento al mondo e alla società moderna di riferimento, partendo dalla definizione più generica di letteratura, e relativa didattica per arrivare a quella, in qualche modo, più specifica di letteratura comparata e, naturalmente della sua didattica nella scuola.

2.1. Delicatezza del ruolo docente.

Come professori non dobbiamo mai dimenticare il nostro fondamentale ruolo di trasmettitori di conoscenze ma anche, e in certi casi, soprattutto, di educatori. Come ho avuto modo di approfondire durante gli studi e nella mia esperienza lavorativa, in quanto docenti non possiamo trascurare il concetto di avere dinanzi a noi degli studenti che da noi pretendono insegnamenti, cultura, nozioni, ma che anche vedono in noi un modello. Soprattutto per la fascia d'età da me presa in considerazione per lo sviluppo dell'unità didattica di questo lavoro, è molto importante tenere sempre a mente alcune idee di fondo con le quali sono venuta in contatto attraverso diversi studi e ricerche per giungere alla fine del mio percorso di studi.

Ho già ampiamente espresso nell'introduzione quali dovrebbero essere le

caratteristiche di un buon docente nel corso della vita scolastica di un ragazzo, esplicitandone peculiarità e doveri sia riguardanti la materia specifica di insegnamento che l'educazione che si trova in dovere di trasmettere, anche a costo (od obbligo...) di sostituirsi alle famiglie e alla società in questo difficile compito.

Il ruolo del docente dovrebbe essere questo e molto altro ancora. Accanto a una imprescindibile base teorica, non può mancare la vocazione al "lavoro" di docente, la passione che lo deve muovere. Noi docenti dovremmo essere in grado di poter fare mille cose, avere molti pensieri, essere innovativi, comprensivi nei confronti dei ragazzi, ma anche autoritari quanto basta. Credo che il professore perfetto che risponda a tutte le caratteristiche desiderate ancora non esista, ma l'importante è cercare sempre di migliorarsi, di voler crescere, sia come docente che come persona, i ragazzi ci possono dare tanto, possono (o potranno...) arrivare dove noi ci siamo fermati. Come scrive Eugenio de Bustos, nell'introduzione al libro di Vicente González Martín *La cultura italiana en Miguel de Unamuno*:

La vocación docente exige una no pequeña capacidad de esperanza porque los frutos del esfuerzo y la ilusión que en ella se ponen tienen una tan lenta maduración que no llegamos a verlos en sazón casi nunca. Por eso resultan particularmente gratas las escasas ocasiones en que es posible gozarse ante la certidumbre de su presencia⁵⁵.

Dobbiamo anche considerare il fatto che ormai ci troviamo in un mondo in cui il ruolo dell'insegnante, e della scuola in generale, non solo sta cambiando, ma deve far fronte anche a tutti i nuovi mezzi di comunicazione che infieriscono sui bambini prima, e sui ragazzi dopo, modificandone ispirazioni, ambizioni e modi educativi. Come ci ricorda Ferroni:

⁵⁵González Martín, V., *La cultura italiana en Miguel de Unamuno*, Ed. Universidad de Salamanca, 1978, p.9.

Molto prima che con la lettura e con la scrittura, i bambini entrano in contatto con la televisione e, attraverso di essa, con la pubblicità: e la televisione fa subito da 'cattiva maestra', non tanto e non solo per la sua esibizione indiscriminata della violenza, ma in primo luogo per il ribaltamento di ogni interesse e di ogni visione sul presente, per la creazione di un illusorio universo simultaneo in cui si perde ogni senso della distanza temporale e spaziale, per il dominio dell'effetto pubblicitario, dell'ossessione del consumo e del soddisfacimento immediato, per la sistematica sospensione della coscienza, ecc. Gli effetti così precoci della televisione pubblicitaria, rafforzati da altre svariate forme di una cultura del presente e dello choc immediato, creano quella deriva di cui si è già detto⁵⁶.

Capiamo quindi di trovarci, in quanto professori e, di conseguenza, educatori, in un campo decisamente "minato". Non possiamo più soltanto limitarci a insegnare qualcosa ai nostri alunni, ma dobbiamo sempre più cercare di capirli in questo mondo in continua evoluzione, parafrasando Monda, non possiamo più essere soltanto, nel caso specifico, teorici o storici della letteratura, bensì "lettori", partecipando al gioco letterario, sviluppando negli studenti la passione per la lettura e non la mera analisi obbligatoria del testo. La letteratura rimane un baluardo per la scuola, può permettere ai ragazzi, globalizzati e dominati da modelli di comunicazione di massa, di svelarne criticamente il carattere illusorio, di comprenderli nella loro immediatezza, nel loro essere *hic et nunc*, e non eterni come può essere un'opera letteraria. Per ottenere quest'effetto negli alunni è indispensabile credere nella letteratura, in ciò che insegniamo,

che si sentano legati razionalmente e apassionatamente alla sua tradizione e alla sua storia e che insieme vogliano farla vivere in questo presente: insegnanti che sappiano riconoscere tutte le forme, le tecniche, i

⁵⁶Ferroni, G., *Dopo la fine. Sulla condizione postuma della letteratura*, Torino, Einaudi, 1996.

modi di vita e di comunicazione in atto nel presente, senza porsi però in una dimensione subalterna nei loro confronti. Insegnanti vivaci, che non siano stanchi conservatori della tradizione, ma si impegnino a sostenere il piacere e la passione della lettura, a confrontare a ogni passo con l'esperienza del presente, con il bisogno di vita dei giovani, l'eredità del passato che abbiamo alle spalle, la sua bellezza e la sua forza conoscitiva, l'ipotesi di razionalità e di civiltà che esso ha costruito. Oggi questo potrebbe essere un modo essenziale di guardare al futuro, di lottare per un'umanità cosciente di sé, preparata a respingere i pericoli che su di essa incombono: ma certo le strade aperte appaiono davvero poche, anche perché è molto probabile che nella diffusa tendenza a collegare la scuola al mercato del lavoro, a ribaltarla sull'attualità e sulla funzionalità economica, anche nella scuola lo spazio per la letteratura si troverà inesorabilmente ridotto⁵⁷.

Come ho avuto modo di approfondire, a livello globale, il ruolo del professore oggi deve essere in grado di ricoprire molti e svariati ruoli, trovandosi quasi in “competizione” con altri input educativi ai quali i ragazzi si trovano esposti. Nel caso specifico della letteratura dobbiamo essere in grado di trasmetterne ai ragazzi l'importanza, collegandola al presente, all'oggi, presentandola naturalmente non come un qualcosa d'altri tempi, “reperto storico” da ammirare, ma come un libro che ci parla che ancor oggi è in grado di comunicare con noi: dobbiamo essere in grado di trasmettere l'attualità della letteratura.

Per far sì che questo avvenga è necessario un percorso formativo per noi futuri professori, che ci prepari, sia in linea teorica che in quella pratica, ad affrontare i nostri futuri studenti, con i loro diversi caratteri, le loro distinte problematiche. Naturalmente il percorso professionale non si rivela sufficiente per un'ottima messa in pratica e per ottenere riscontri soddisfacenti nei ragazzi: il docente dovrebbe avere in sé la passione

⁵⁷Ferroni, G., op.cit., in http://www.bibliomanie.it/didattica_letteratura_terzo_millennio_monda.htm.

per il suo lavoro, un lavoro molto particolare e delicato

A volte l'educatore è osservato come colui che ha compiuto la propria scelta professionale sulla base di una decisione personale, fatta in relazione a valori morali e civici più che a interessi materiali.

Il mancato rispetto dell'autorità indica qui un mancato riconoscimento proprio di questa componente vocazionale. Tutto si manifesta come se chi svolge questi ruoli fosse percepito come qualcuno che si fosse ritrovato a farlo in modo casuale⁵⁸. È quindi fondamentale riuscire a trasmettere ai nostri alunni la nostra passione profonda per ciò che insegniamo, che naturalmente non può mancare, per ottenere dall'altra parte un riscontro positivo e gratificante.

2.2. Didattica della letteratura.

Imprescindibile per un discorso sulla letteratura comparata è naturalmente partire dal concetto più generico di "letteratura".

Come vedremo di seguito è importante stabilire un punto di contatto con i ragazzi sul termine proprio di *letteratura*. È una parola infatti questa che racchiude al suo interno diversi piani, diverse interpretazioni e diversi livelli.

Prima di poterla insegnare (noi docenti) o di poterla studiare (i nostri alunni) è utile sviluppare insieme un'idea riguardo a ciò che intendiamo per letteratura⁵⁹.

Una prima definizione di questo concetto, che si presenta però piuttosto riduttiva, la vede semplicemente come un corpus di testi scritti nella lingua di un determinato Paese (letteratura italiana, letteratura spagnola, ecc...). Per quanto semplicistica possa apparire questa definizione ci è molto utile per poter approcciare, a

⁵⁸Abbruzzese, S., op. cit., p.14.

⁵⁹ RELAZIONE, *Cosa intendiamo per letteratura*, Università degli studi dell'Aquila. (http://doc.studenti.it/vedi_tutto/index.php?h=132efdda).

livello di educazione secondaria, il concetto più vasto di letteratura comparata: un primo passo verso un argomento decisamente più complesso e poco affrontato nelle scuole superiori italiane.

Ovviamente non ci si può fermare a questa definizione, decisamente superficiale. Per parlare di *opera letteraria* è necessario anche che il testo scritto abbia delle caratteristiche specifiche che si riferiscono a diversi aspetti che, secondo lo schema di Jakobson⁶⁰, si distinguono nei “Sei fattori costitutivi dell'opera letteraria”:

- MESSAGGIO: ossia il testo vero e proprio (imprescindibile per poter parlare di opera letteraria in qualsiasi contesto);
- MITTENTE: colui che parla o scrive;
- DESTINATARIO: colui che ascolta o legge;
- CONTENUTO: ossia il referente del messaggio, la realtà alla quale ci si riferisce;
- CONTATTO: ciò che rende possibile la trasmissione del messaggio dal mittente al destinatario (per esempio la carta stampata);
- CODICE: che sia comune al mittente e al destinatario, affinché il messaggio transiti in maniera efficace e comprensibile dall'uno all'altro⁶¹.

Risulta molto importante che gli alunni, giunti a questo livello dei loro studi, ossia a un passo dall'università, posseggano la piena consapevolezza di ciò che si trovano di fronte, da leggere e analizzare.

I ragazzi dovranno lasciare il liceo con una maturità letteraria tale da consentire di esser in grado di analizzare e descrivere un qualsiasi testo scritto.

⁶⁰Roman Jakobson (Mosca, 11 settembre 1896 – Boston, 18 luglio 1982), linguista e semiologo russo naturalizzato statunitense. È considerato uno dei principali iniziatori della scuola del Formalismo e dello strutturalismo. A lui si deve lo studio della teoria della comunicazione linguistica. La sua teoria si basa sulle sei funzioni comunicative che si associano alla dimensione dei processi comunicativi.

⁶¹Brioschi, F., Di Girolamo, C., *Elementi di teoria letteraria*, Milano, Principato, 1984, p. 17.

Compito del professore di italiano sarà proprio quello di conferirgli la capacità per tale discernimento che gli sarà utile per qualsiasi cammino universitario il ragazzo deciderà di intraprendere.

Bisogna fare in modo che l'alunno concepisca anche il testo letterario come un “fatto linguistico”, ossia un testo che ci comunica qualcosa attraverso le parole, mostrandone in tal modo la sua funzione che, sin dalle origini della critica letteraria, si divide in estetica ed etica o educativa.

Da sempre infatti la letteratura è vista o come un piacere, un mezzo per rilassarsi e distrarsi, o come un mezzo per insegnare qualcosa al lettore, credo che sia molto importante che i nostri alunni imparino a vedere nella letteratura entrambi gli aspetti ossia che siano in grado di leggere per il puro piacere di farlo riuscendo, allo stesso tempo, a coglierne gli insegnamenti che il libro ci vuole trasmettere.

Le lezioni di letteratura infatti non dovrebbero, a mio avviso, limitarsi solo a una mera trasmissione di conoscenze da parte del professore agli studenti, ma dovrebbero consistere anche in una sorta di “educazione mentale” dei ragazzi, “educazione alla letteratura”.

Già dai primi anni del liceo (se non addirittura nelle scuole medie primarie) inoltre, i ragazzi dovrebbero aver imparato a distinguere la letteratura secondo i generi (teatro, narrativa, poesia e relativi, innumerevoli, sottogeneri) e secondo i tre diversi piani di lettura:

- PIANO POETICO: come “dev'essere” un'opera;
- PIANO ESTETICO: regole corrispondenti ai gusti del tempo;
- PIANO DELLA CRITICA LETTERARIA.

Sono tutti aspetti che influiscono profondamente nella letteratura e nell'analisi di un'opera.

Un altro aspetto molto importante del testo letterario, e che ci riguarda molto da vicino per il campo che andremo in seguito ad analizzare, è quello dell'intertestualità. In ogni opera infatti sono presenti, in modo più o meno esplicito, altri testi con relativi riferimenti. Questo perché ogni autore porta con sé il suo background formatosi durante tutto l'arco della sua vita e lo traspone in maniera più o meno intenzionale in ciò che scrive. È fondamentale che i ragazzi siano consapevoli di questo aspetto e riescano a valorizzarlo nelle loro analisi personali di collegamento e comparazione.

Questa caratteristica dell'intertestualità ci porta senza fatiche nell'ambito di un primo approccio alla letteratura comparata, un primo approccio che può essere molto utile nella didattica della letteratura nelle scuole superiori.

A questo livello di studi possiamo certamente pretendere dai ragazzi un maggior grado di autonomia d'analisi e una capacità di comparazione maturata nell'arco degli studi secondari. Non possiamo naturalmente esigere un livello di analisi comparatistica elevato, più proprio di un corso universitario, ma li possiamo sicuramente preparare per esser pronti ad affrontarlo.

Partendo dal concetto di intertestualità potremo quindi iniziare un di scorso comparatistico di livello adeguato al corso di studi preso in esame.

Tornando all'idea generale di letteratura, in riferimento alla didattica, non possiamo prescindere dall'inserimento dell'opera letteraria nel suo contesto storico. Approfondiremo meglio in seguito, nella presentazione dell'Unità Didattica, l'importanza di un autore, e della sua opera, in riferimento alla sua epoca.

Lo scrittore (e quindi, in qualche modo, i suoi scritti) possono essere influenzati dal contesto storico, dalla situazione sociale e/o politica del suo tempo. Tutti questi aspetti potranno quindi confluire in maniera più o meno diretta nella sua sensibilità poetica.

Tutte queste caratteristiche possono però essere racchiuse in un particolare concetto: quello dell'*interpretazione*. Ogni lettore infatti darà a un'opera letteraria⁶² la sua propria interpretazione in base alle sue esperienze pregresse, alle influenze subite ecc... .

In quanto docenti dobbiamo mettere i ragazzi in condizione di saper leggere e analizzare un'opera, ma anche di interpretarla, di sapervi cogliere un messaggio, un'idea che sia coerente.

Senza scendere nei dettagli del mondo della traduzione (il liceo non è ancora luogo di possibili traduzioni pertinenti di un testo letterario) è comunque molto importante porre gli studenti dinanzi a questo tema molto delicato. Va senza dubbio speso qualche minuto di lezione per evidenziare l'importanza che la traduzione ricopre nello studio delle letterature straniere e soprattutto nel campo che in questa sede ci compete, ossia quello della letteratura comparata.

La traduzione è dunque una sorta di mediazione, un'interpretazione del testo di partenza. Le scelte, sia dal punto di vista lessicale che dal quello sintattico/stilistico, operate sul testo di partenza, condizionano il “prodotto finale” e di conseguenza gli studi su quest'ultimo. Parlando quindi di didattica della letteratura inerente le opere tradotte, non possiamo dimenticarci di questo fondamentale aspetto ed è bene che anche i nostri studenti ne siano a conoscenza.

Ma perché è importante insegnare e studiare la letteratura?

Principalmente perché è il riflesso letterario del mondo in cui viviamo. La letteratura, come l'arte in generale, è un chiaro indicatore della società in cui vive l'autore, in modo più o meno diretto.

“La letteratura è un insieme di testi esemplari che contengono valori (valori che

⁶²Ci stiamo qui riferendo a opere letterarie, non trattati scientifici nei quali sia possibile una e unica interpretazione.

cambiano nel tempo)”⁶³.

In quanto educatori, noi professori, non possiamo mai dimenticare la necessità di formare i ragazzi verso la società in cui saranno proiettati, preparando la nuova generazione ad affrontare il mondo esterno in modo adeguato con valori adeguati.

Come già accennato nell'introduzione, non va mai dimenticato come l'attenzione dei ragazzi non possa rimanere attiva per 5 o 6 ore consecutive, come spesso si potrebbe pretendere in un liceo.

Dobbiamo cercare di mantenere viva l'attenzione dei nostri studenti nelle nostre lezioni, anche, e soprattutto, di quegli studenti meno propensi alle materie umanistiche (ricordiamo come all'ultimo anno del liceo la stragrande maggioranza degli alunni abbia già relativamente chiaro quello che sarà il suo percorso di studi dopo la maturità, e non tutti si incontreranno favorevoli nei confronti delle materie umanistiche, ormai sempre più “snobbate” come “inutili”).

È importante quindi che tutti i nostri studenti sviluppino (abbiano sviluppato...) il “piacere” della lettura.

Come ho avuto modo di approfondire per un lavoro di ricerca personale, il gioco è un aspetto senza dubbio coinvolgente, ma anche molto utile. Purtroppo non è stato fino a ora considerato in tutta la sua potenzialità nell'ambito della didattica della letteratura. Questo può essere legato forse alla paura di banalizzare un argomento così aulico come la letteratura, togliendole quell'aurea di serietà e, per certi versi, sacralità, ma anche perché proporre attività ludiche a studenti di una certa età potrebbe essere considerato da questi ultimi come una perdita di tempo.

In realtà entrambi questi pensieri possono tranquillamente essere smentiti. È infatti ormai risaputo e provato che imparare divertendosi implica una piena e attiva

⁶³ RELAZIONE, *Cosa intendiamo per letteratura*, Università degli studi dell'Aquila. (http://doc.studenti.it/vedi_tutto/index.php?h=132efdda).

partecipazione del soggetto al processo di insegnamento/acquisizione esercitando allo stesso tempo le capacità linguistiche e quelle cognitive.

Con l'accezione "attività ludiche" mi riferisco a tutto quell'insieme di attività che assumono carattere di gioco se inserite in modo adeguato nel processo glottodidattico, in quanto attività di tipo alternativo e altamente motivanti rispetto a quelle della didattica tradizionale.

Il gioco dovrebbe quindi essere inserito, nei modi e nei tempi adeguati naturalmente, come strumento didattico applicandolo con successo anche nell'ambito che qui ci riguarda, ossia quello della didattica della letteratura, per ridestare il bambino che è in ognuno di noi (insegnanti compresi).

Durante la mia esperienza ho avuto modo di appurare come l'esperienza "gioco-didattico" sia applicabile anche a persone adulte. Se inserito nella giusta misura, e nei giusti tempi, il gioco non viene inteso come una perdita di tempo bensì come una sorta di "pausa" dalla lezione classica di spiegazione-apprendimento, una "pausa" dalla quale si può ottenere moltissimo.

2.3. Didattica della letteratura comparata.

Per poter affrontare il tema della didattica della letteratura comparata in una quinta liceo, è imprescindibile partire dal concetto stesso della letteratura comparata. Lo farò partendo da una definizione fornita da Guillén, secondo il quale "per letteratura comparata si intende di solito una certa tendenza o ramo della ricerca letteraria che si occupa dello studio sistematico di sistemi sovranazionali"⁶⁴.

Si parla di letteratura sovranazionale, in luogo di internazionale per non cadere nella rete delle letterature nazionali e delle interrelazioni tra loro. Il concetto è in realtà

⁶⁴Guillén, C., *L'uno e il molteplice. Introduzione alla letteratura comparata*, Il Mulino, Bologna, 1992, p. 27.

molto più ampio, è una tendenza che riguarda gli studi letterari e umanistici in generale. La volontà iniziale è certamente un superamento del nazionalismo in generale e del nazionalismo culturale in particolare, ossia “l'uso della letteratura per fini provinciali, istinti narcisisti, interessi meschini, propositi politici frustrati”⁶⁵.

La letteratura comparata apre un mondo di riflessioni intorno alla storia letteraria, al suo carattere, ai suoi condizionamenti, al suo profilo temporale e al suo possibile senso⁶⁶.

Dobbiamo far sì che gli studi siano in grado di costruire un ponte tra il locale e l'universale, tra la propria letteratura nazionale e la letteratura che sta tutt'attorno, sia a livello spaziale che temporale.

La letteratura comparata è dunque lo studio della letteratura che va oltre i confini dei Paesi, ma anche lo studio di rapporti tra letteratura e le altre aree di conoscenza. Il comparatismo, d'altra parte, è insito nell'esercizio stesso del leggere. Ognuno di noi nel momento della lettura sviluppa, più o meno volontariamente o inconsciamente, dei confronti con letture fatte precedentemente. È un po', come abbiamo visto, lo stesso meccanismo che si sviluppa nello scrittore che convoglia nel suo testo suggestioni esterne.

In quanto docenti dobbiamo sviluppare tale consapevolezza nelle menti dei nostri alunni e questa credo sia la caratteristica più importante da far emergere nelle lezioni di letteratura comparata.

Ma da dove nasce, e perché, la letteratura comparata?

La letteratura comparata è frutto del positivismo francese, che considera il suo testo nei rapporti di interdipendenza con altre realtà. La prima apparizione di tale termine risale al 1816, nella pubblicazione *Cours de littérature comparée*, una serie di

⁶⁵Ivi, p.28.

⁶⁶Ivi, p.29.

antologie per l'insegnamento letterario. Vediamo quindi come la nascita stessa del concetto di "letteratura comparata" fosse già strettamente collegata all'esigenza dell'insegnamento.

Nel 1890 nacque invece la prima cattedra americana, ad Harvard e solo sette anni dopo ne venne istituita una a Lione. L'insegnamento di tale disciplina era dunque legato all'ambiente universitario.

Il nome "letteratura comparata" entrò invece in uso grazie a Paul Van Tieghem⁶⁷ presente nel suo articolo "*La notion de littérature comparée*" del 1906 e nel successivo trattato "*La littérature comparée*", del 1931. Questi primi studi negavano però il confronto tra autori della stessa lingua concependo la letteratura comparata solo come "interlinguistica". Grazie alla scuola americana di Remak⁶⁸ invece la letteratura comparata acquisirà anche il suo tipico carattere interdisciplinare.

Per quel che riguarda invece la situazione italiana, la letteratura comparata si diffuse già nell'era del positivismo, grazie a studiosi del calibro di Arturo Graf⁶⁹. La prima cattedra italiana in materia fu istituita nel 1861 e ricoperta dal professor De Sanctis⁷⁰ (dal 1871 al 1875). L'antipositivismo crociano ne sentenziò però la sua condanna e la conseguente eliminazione dal curriculum. Croce aveva ragione quando ne denunciava l'allora debolezza metodologica e la devozione a un vago universalismo letterario.

Fortunatamente la letteratura comparata ha subito migliorie nel corso nel tempo. Il comparatista non deve più fermarsi solo alla scoperta di elementi comuni a letterature diverse, deve invece cercare di capire come ciò che è comune a un continente possa

⁶⁷Paul Van Tieghem, 1871-1948, scrittore comparatista.

⁶⁸Henry Remak, 1916-2009, comparatista americano.

⁶⁹Arturo Graf, Atene, 19 gennaio 1848 – Torino, 30 maggio 1913, poeta, aforista e critico letterario italiano.

⁷⁰Francesco De Sanctis, Morra Irpina, 28 marzo 1817 – Napoli, 29 dicembre 1883, docente universitario.

assumere aspetti diversi nei vari contesti nazionali. Lo stesso Croce, d'altra parte, può essere considerato un comparatista. Non fu soltanto conoscitore delle letterature tedesca, francese e inglese, oltre che traduttore di Goethe, ma lo era inoltre della cultura spagnola e cronista della sua presenza in Italia.

Alla fine del Novecento, tra i più attivi studiosi comparatisti italiani, incontriamo Remo Ceserani⁷¹, presidente dell'Associazione per gli studi di teoria e storia comparata della letteratura⁷².

Come visto nel capitolo inerente la didattica della letteratura, non possiamo non menzionare l'importanza della traduzione in questo ambito, in quanto contatto e scambio tra i diversi sistemi linguistici. Tradurre non è appunto solo spostare un segno linguistico da un codice all'altro, ma significa anche trasferire pensieri e concezioni specifiche da un contesto culturale a un altro. La traduzione può essere campo di contese politiche o strumento di potere nella realtà di arrivo del testo straniero. Impossibile è però la pretesa di una traduzione definitiva: le traduzioni sono tutte

⁷¹Remo Ceserani, Soresina, 22 novembre 1933, docente e critico letterario italiano, uno dei maggiori studiosi di letteratura comparata.

⁷²Associazione per gli studi di teoria e storia comparata della letteratura: “Raduna studiosi del settore scientifico-disciplinare di Critica letteraria e Letterature comparate, ma anche tutti coloro che sono interessati alla dimensione comparatistica degli studi. Nostro campo di indagine è *quanto di comune e di integrabile* v'è nell'espressione letteraria e artistica di età e di ambiti geografici anche diversi e distanti, al di là delle specifiche identità di lingua, di storia e di cultura. E sono nostri terreni privilegiati i codici, i generi, le tradizioni, i miti che hanno valicato i confini dell'origine e della differenza, stabilendo modelli di ampia fruibilità, scoprendo sostanziali, spesso inavvertite affinità e continuità, rinnovando le possibilità di confronto e di studio sistematico nel campo non solo letterario, ma estetico e in generale delle forme artistiche. Per noi 'comparare' significa comporre in un quadro generale e organico quei rapporti, quelle influenze, quelle derivazioni che lo studio della letteratura ha tradizionalmente suddiviso e considerato all'interno di settori limitati, retti dalle tipologie non dello scambio ma dell'appartenenza. E questo si riflette sulla didattica: oggi, nel sistema dell'istruzione superiore vigente in Italia, i saperi letterari chiedono di essere comparati non solo nei programmi di una disciplina singola, ma in un disegno di ricerca e di insegnamento che coinvolga più discipline, coordinate dagli obiettivi e dai metodi della comparatistica”. (<http://www.compalit.net/?p=172>).

destinate a scadere in un certo senso. Non esiste una sola e unica traduzione, il gesto di tradurre va di pari passo con la tradizione del tempo: la traduzione permette la diffusione di pensieri altrimenti inaccessibili.

Inoltre, il punto è che neppure l'originale è sempre del tutto compreso. Come ho già diverse volte sottolineato, colui che legge interpreta a suo modo il testo, che sia originale o in traduzione, è comunque un impegno di lavoro di approssimazione al senso, mai di conquista al senso. La traduzione è il massimo grado del carattere contingente di ogni tentativo di interpretazione.

Proseguendo nel percorso che attraversa la teoria comparatista, un occhio di riguardo va dato al termine “ricezione”, entrato nel vocabolario della comparatistica intorno al 1970 riferendosi non tanto alla circolazione o alla popolarità di un testo, quanto alla designazione del contributo semantico che il lettore stesso dà alla vita di un determinato testo.

Il testo entra nel sistema di comunicazione e affinché questa possa esistere il messaggio deve poter passare dall'emittente a un destinatario. “Senza l'intervento di un lettore anche un capolavoro si riduce a dei segni neri”⁷³.

Parlando di letteratura comparata a dei ragazzi dobbiamo tenere bene a mente tutti questi aspetti affinché possano coglierne la vera essenza.

Il professor Vicente González Martín, dando voce alla realtà spagnola ed europea in generale, lamenta la scarsa presenza di opere di letteratura comparata, soprattutto in riferimento alla Spagna: “*La literatura comparada no ha sido nunca santo de la devoción de nuestros críticos*”⁷⁴. Al contrario in Italia ci son stati alcuni critici che hanno messo in relazione i propri autori con quelli spagnoli ma quasi sempre

⁷³Sartre, *Che cos'è la letteratura?*, Il Saggiatore, Milano, 2009, p.23.

⁷⁴González Martín, V., *Ensayos de literatura comparada italo-española, Introducción*, Ed. Universidad de Salamanca, 1979, p.7.

in riferimento alla nostra enorme cultura umanista del dantismo, petrarchismo e del Rinascimento italiano. Ciò che il professor González, a ragion veduta, lamenta è la scarsità di studi comparati che si riferiscano a epoche successive

Cuando se hable de lo mucho que España debe a Italia en el aspecto cultural, siempre se piensa en dichos períodos mencionados, y no suele pasar siquiera por la imaginación que Italia haya interesado e influido en otras epoca de nuestra cultura”⁷⁵.

Naturalmente il discorso vale anche al contrario. Soprattutto a partire dal Novecento, quando la velocità di divulgazione delle idee è andata via via aumentando vertiginosamente (grazie anche ai miglioramenti tecnici e comunicativi di cui ci si è pian piano serviti e dei quali ormai non si può più fare a meno), è impossibile non parlare di “paragoni”, “similitudini”, “differenze”...insomma di “comparazione”.

Il contesto culturale italiano è generalmente piuttosto chiuso e settico nei confronti di un'apertura esterna. Reputo che la letteratura comparata, anche nell'ambito certamente ristretto di un liceo, possa offrire degli strumenti critici al fine di uno studio sovranazionale e interdisciplinare⁷⁶ della letteratura. Questo approccio consentirebbe ai docenti una svolta verso l'insegnamento di un'apertura per le giovani generazioni nei confronti della cultura letteraria europea in chiave critica e socio-problematica, ossia in un'ottica di condivisione con altre società.

D'altro canto, come sottolinea Gnisci, è impensabile che venga proposto dall'alto un manuale di letteratura europea, che rischierebbe di essere giustappositiva e accumulativa delle diverse culture. Il docente dovrebbe esser lasciato libero di agire, per condurre gli studenti alla scoperta di queste diverse culture letterarie in un mondo che, non va dimenticato, è in continuo mutamento e volto sempre più a un multiculturalismo

⁷⁵*Ibidem.*

⁷⁶Gnisci, A., *Letteratura comparata*, Mondadori, Torino, 2002, p.16.

imperante. Bisogna pensare la didattica della letteratura comparata in un'ottica attuale, come un'educazione letteraria da un punto di vista sovranazionale.

In Italia però la didattica della letteratura comparata ha coperto pochi ambiti dell'educazione secondaria limitandosi a porre in evidenza il paradosso dell'insegnamento delle letterature nazionali, ossia la

necessità di autoriformarsi in senso comparatistico, contraddicendo in tal modo il proprio statuto di discipline dello studio nazionale della letteratura⁷⁷.

La didattica della letteratura comparata dovrebbe essere, a parer mio, molto più sviluppata a livello di educazione secondaria, soprattutto nei licei che spesso vantano di preparare al meglio i propri ragazzi nell'ottica futura di inserimento all'università. Purtroppo però, come abbiamo visto, è un aspetto ancora molto poco sviluppato e preso in considerazione. Il problema che spaventa è un potenziale allontanamento dal programma didattico istituito a livello nazionale. Una possibile perdita di tempo quando già si hanno i tempi molto stretti per concludere il programma scolastico prestabilito. Spesso infatti molti autori del secondo Novecento vengono trascurati, per quanto importanti e fondamentali nella nostra letteratura, perché il tempo a disposizione non è sufficiente. L'inserimento quindi di una, seppur breve, unità didattica di letteratura comparata e la presentazione di un autore “fuori programma” potrebbe quindi apparire come una “perdita di tempo”.

Entra quindi ora in gioco la preparazione del docente, sia a livello personale, sia, soprattutto, a livello didattico per una buona gestione del piano di studi annuale da presentare in un primo momento a livello di istituzione scolastica e in un secondo momento agli alunni. È molto importante che il professore detenga un'ottima e chiara

⁷⁷*Ibidem.*

visione del lavoro che andrà a svolgere durante tutto l'arco dell'anno di modo che non si trovi a dover correre troppo su argomenti fondamentali del programma a favore di un suo personale “fuori programma”, chiamiamolo così.

Nell'ottica dell'inserimento dell'unità didattica da me scelta presenterò in seguito una possibile organizzazione della programmazione annuale. In essa compariranno dunque tutti i temi imprescindibili del programma di una classe quinta di un liceo italiano, ma anche la parte “nuova” riguardante la letteratura comparata e, soprattutto, la letteratura di genere.

L'obiettivo fondamentale della presentazione di questa unità non è soltanto far conoscere ai ragazzi un autore pressoché sconosciuto in Italia in un paragone, se vogliamo anche abbastanza semplice, con un autore invece molto famoso nel nostro Paese. Con questo progetto si vuole presentare ai ragazzi anche un nuovo modo di vedere e studiare la letteratura. Un testo, sia esso un romanzo, una partitura teatrale, una novella, ecc... non deve essere letto come un unicum staccato dal contesto. I ragazzi dovranno essere educati a leggere un qualsiasi testo con la consapevolezza che questo faccia parte di un mondo ben più vasto. Saranno quindi in grado di leggere un brano non solo inserendolo in un contesto storico definito, ma anche in un contesto letterario, in relazione o in contrapposizione a esso, all'interno dell'opera vi sapranno scorgere elementi di altri autori, di altre opere già lette o conosciute, scopriranno collegamenti con le altre arti come fosse un qualcosa di naturale.

O almeno questo è il massimo obiettivo che ci si prefigge in quanto docenti. Se i nostri alunni dovessero anche solo in parte raggiungere questi obiettivi, didattici e umani, potremmo già dichiararci soddisfatti.

Vale dunque la pena spendere del tempo per l'educazione alla letteratura comparata vista nell'ottica di una crescita personale dei nostri studenti, senza dimenticarci che noi, in

quanto docenti, abbiamo molto da imparare, e di conseguenza, anche da crescere, proprio attraverso i nostri alunni.

2.3.1. Svolgimento programmazione didattica annuale.

Per poter ideare un'unità didattica, sia essa di tipo annuale e generica, o più prettamente specifica per un determinato contesto, sarà necessario attenersi a diversi passaggi:

- *In primis* un docente che si appresta a svolgere una qualsiasi attività di insegnamento all'interno di una istituzione deve rispondere dei requisiti culturali e professionali espressi nel Decreto Ministeriale 11 agosto 1998, n. 357 (SO n. 192 del 18.11.98 GU 18-11-98 n.270), ossia:
 - Sicuro dominio dei contenuti delle discipline;
 - Preparazione sui fondamenti epistemologici e conoscenza critica della disciplina;
 - Padronanza del programma relativo all'insegnamento previsto e conoscenza delle linee generali dell'intero curricolo;
 - Conoscenza del ruolo formativo assegnato al singolo insegnamento in relazione alle finalità formative perseguite dai curricoli anche in vista della elaborazione di proposte migliorative a carattere sperimentale;
 - Capacità di orientarsi sul versante della ricerca pedagogico-didattica e delle scienze dell'educazione e attitudini a selezionare le impostazioni metodologiche più idonee e coerenti con gli obiettivi formativi delle discipline oltre che con il potenziale di apprendimento proprio del livello di età dei discenti;
 - Preparazione disciplinare e competenza pedagogico-didattica che

garantiscono il possesso di attitudini a collocare gli argomenti in corrette e motivate ipotesi di successione di apprendimenti all'interno delle attività di programmazione del Consiglio di classe;

- Conoscenza dei fondamenti della psicologia dello sviluppo dell'età evolutiva, cognitiva;
- Conoscenza delle tematiche docimologiche finalizzate all'individuazione dei percorsi didattici valutativi motivanti e proficui e delle problematiche della valutazione iniziale, formativa e sommativa. I percorsi prescelti devono essere protesi all'instaurazione di una valutazione obiettiva e trasparente, ancorati possibilmente a parametri di valutazione ritagliati sulla struttura delle singole discipline;
- Conoscenza dei modi e degli strumenti idonei all'attuazione di una didattica integrata e differenziata, coerente con i bisogni formativi dei singoli studenti, in particolare di quelli portatori di handicap;
- Preparazione sui metodi e strumenti diagnostici dei livelli di apprendimento dei discenti finalizzati sia alla rivelazione della loro formazione nella fase iniziale che alla registrazione dei successivi ritmi di apprendimento. [...];
- Conoscenza delle odierne problematiche dell'educazione permanente, dell'orientamento e individuazione delle possibili forme di acquisizione di dati utili per la percezione delle attitudini e delle tendenze in atto nei discenti;
- Possesso della metodologia della ricerca nel reperimento e nell'uso delle fonti, nonché degli strumenti bibliografici e dei più aggiornati libri di testo in uso nelle scuole. Pratica dei sussidi didattici, compresi quelli

multimediali, cui far ricorso per il proprio aggiornamento culturale e professionale;

- Conoscenza delle competenze degli organi collegiali e capacità d'interagire efficacemente con gli stessi;
- Capacità di lavoro in gruppo per l'elaborazione e lo sviluppo di un'articolata programmazione didattico-educativa, nell'ambito del progetto di istituto;
- Conoscenza della Carta dei Servizi della Scuola;
- Conoscenza della dimensione europea nei programmi d'insegnamento;
 - Padronanza di competenze sociali, relative all'organizzazione dell'apprendimento e alla gestione di gruppi, e relazioni, per la conduzione dei rapporti con i diversi soggetti sociali”⁷⁸.

- È quindi molto importante conoscere le esigenze del sistema scolastico nel quale si è inseriti in modo da non distaccarsi troppo dalle linee generali previste dalla scuola. Dopodiché si potrà capire quando e in che modo apportare degli elementi innovativi.
- Bisognerà poi analizzare in maniera adeguata la tipologia di studenti con i quali dovremo affrontare l'anno accademico. Di questi bisognerà conoscerne, per quanto possibile trattandosi nel nostro caso di adolescenti all'ultimo anno del liceo e di conseguenza in piena evoluzione, i comportamenti e le attitudini, cercando di prestare particolare riguardo agli alunni che tendono a sottovalutare la materia. Non va dimenticato che, in quanto professori, non possiamo limitarci a preparare lezioni solo per coloro i quali saranno in

⁷⁸Bartolotta, S., González de Sande, E., González de Sande, M., Martín Clavijo, M., *Introducción a la Didáctica del Italiano*, ArciBel Editores, Madrid, 2010, pp. 257-259.

grado di comprenderle e apprezzarle. Il ruolo del docente deve essere anche quello di un professionista che si avvicina alle esigenze di tutti i suoi studenti, cercando di avvicinare anche coloro che si mostrano più restii.

- Una volta analizzato il contesto istituzionale e quello studentesco si avranno le basi per un'iniziale stesura e organizzazione della programmazione annuale inerente la materia. Per fare ciò vanno tenuti in conto anche spazi e tempi a disposizione, eventuali possibilità di inserimento di attività extrascolastiche, ecc.

Nel prossimo capitolo si entrerà in uno dei temi fulcro di questo lavoro: la letteratura al femminile. Dopo aver cercato di spiegare di cosa si tratti nello specifico e perché sia necessario distinguere il ramo della letteratura di genere dalla letteratura nel suo complesso, verranno presi in esame alcuni aspetti della nascita del femminismo in Italia e di come esso si sia sviluppato anche grazie, appunto, alla scrittura. Cercherò di spiegare soprattutto l'importanza dell'insegnamento di questo tipo di letteratura e di come sia necessario uscire dal muro dell'oscurantismo fino a qui protratto. Partendo così dal futurismo, movimento avanguardistico prettamente italiano, di cui si ignora quasi completamente la componente femminile, arriverò all'emancipazione femminile italiana e infine alle due scrittrici fulcro ed esempio di questa tesi, dimostrando come e perché ci sia ancora bisogno di un movimento femminista oggi. Movimento paragonato chiaramente al primissimo femminismo italiano di inizio Novecento.

Il capitolo si concluderà poi parlando del ruolo ricoperto dalle donne, appunto, nella letteratura, ponendone al centro le idee. Tutto ciò verrà avvalorato dall'analisi di un questionario da me creato e presentato proprio a dei ragazzi frequentanti l'ultimo anno di diversi tipi di licei italiani.

3. LA LETTERATURA DI GENERE.

Cosa intendiamo per “letteratura di genere”?

Perché abbiamo bisogno di scindere la letteratura, intesa nel senso più comune del termine, dalla letteratura di genere?

In questo capitolo verrà analizzata la situazione, italiana e internazionale, della letteratura al femminile. Come già analizzato nei capitoli precedenti la scuola non contempla nella sua programmazione nomi femminili di scrittrici (e, a voler ben guardare, in un'ottica più allargata dell'insegnamento, nemmeno di artiste, se non qualche sporadico nome contemporaneo, presentato sempre come un'eccezione).

L'intenzione è quella di dimostrare, non solo come in realtà le donne abbiano scritto (e anche opere di un certo livello), ma anche che l'inserimento di autrici nel percorso scolastico sia ormai imprescindibile. Una visione globale della nostra storia della letteratura diviene ogni giorno più importante per capire il mondo e aiutare i nostri alunni, cittadini del mondo, a una maggiore consapevolezza del sé.

Non ci si può più limitare a una visione parziale della letteratura, quella visione che ci è stata imposta nei secoli a dimostrazione di come soltanto gli uomini detenessero la capacità e la facoltà delle arti. Una visione distorta di com'è stata la storia, una visione che porta ancora oggi a denigrare la letteratura al femminile come un qualcosa di secondario, meramente limitato all'ambito amoroso.

Basta un piccolo sguardo al passato per capire come effettivamente le cose non stiano così, come molte donne abbiano fatto la storia (delle arti e in generale) molto spesso sotto mentite spoglie, attraverso l'utilizzo di uno pseudonimo maschile per evitare la censura o l'oblio e per poter giungere a una maggior fetta di pubblico.

A tal proposito la Professoressa Mercedes Arriaga, che da anni promuove la ricerca e lo studio delle donne nella nostra storia (passata e contemporanea), nei suoi

numerosi studi di genere affronta l'argomento, dedicandosi proprio alla letteratura declinata al femminile e si impegna affinché, non solo venga finalmente conosciuta, ma anche ne venga riconosciuta l'importanza e, in tal modo, venga riscritto il canone letterario che la comprenda.

In un articolo presente sul sito internet di “*Escritoras y escrituras*” dal titolo *Escritoras italianas: violencia y exclusión por parte de la crítica*, si addentra nelle cause dell'esclusione delle autrici e così scrive⁷⁹:

Formas insidiosas utilizadas por la crítica literaria a lo largo de los siglos para excluir a las escritoras italianas del canon y de la tradición, y que después han cristalizado en el olvido, en el silencio y, en definitiva, en el cercenamiento del patrimonio cultural europeo. El silencio, la ironía, la descalificación, cuando no la abierta misoginia, son algunas de las estrategias presentes en muchos estudios pretendidamente filológicos, cuando en realidad son sólo estandartes ideológicos de sus autores. [...] Algunos de los juicios de la crítica con respecto a las escritoras italianas son simplemente arbitrarios y carentes de base filológica. Algunos de ellos se basan en estereotipos e ideas misóginas o preconcebidas. Por otra parte, algunas cuestiones filológicas que afectan a escritoras del pasado son argumento de estudio que no ha vuelto a ser tratado por la crítica literaria contemporánea, con lo cual se produce un vacío hermenéutico e interpretativo desde presupuestos e instrumentos críticos modernos.

La segunda cuestión es que gran parte de las obras de eruditos o filólogos que recogen textos o crítica sobre las autoras del pasado, lo hacen desde una óptica misógina, muchas veces para demostrar la inferioridad o la incapacidad femenina ante la creación. Lo mismo puede decirse de algunas antologías recopiladas por mujer, a partir de la obra de Luisa Bergalli hasta el surgir de la crítica feminista de los años ochenta, que quieren “demostrar” la excelencia femenina, pero esta idea raramente se concreta en análisis filológicos, quedándose en pura declaración de intenciones.

⁷⁹ <http://www.escritorasyescrituras.com/cv/violenciayexclusion.pdf> (gennaio 2016).

Vediamo dunque come siano svariate le motivazioni, prettamente misogine, per cui la letteratura di genere sia stata per così lungo tempo sconosciuta e, anche oggi, stenti a farsi riconoscere.

3.1. L'importanza dell'insegnamento della letteratura al femminile.

Vediamo dunque cosa comporti lo studio della letteratura al femminile.

Diversi studi di psicologia educativa affrontano⁸⁰, tra i dilemmi e le controversie dell'insegnamento nella scuola secondaria, quello della difficoltà nella realizzazione di un'educazione veramente egualitaria tra i sessi.

Abbiamo visto fin qui come nelle varie riforme che si sono susseguite nella scuola italiana, la donna venga presa molto di rado in considerazione e venga comunque trattata come un'entità “diversa” per la quale bisogna dunque trovare una soluzione “diversa”.

E questo per quanto riguarda, in generale, tutto l'ambito educativo. Nella pratica delle relazioni sociali si continuano a mantenere molte forme di discriminazione che sono accettate perché si considerano “normali”, dato che formano parte di alcuni modelli culturali profondamente radicati negli individui e nel complesso dell'ideologia sociale⁸¹.

La studiosa precisa che nei centri educativi esiste un *currículo oculto*, ossia “nascosto”, attraverso il quale si mantiene la disuguaglianza di genere, con forme di sessismo che vanno dalla posizione delle donne come professioniste dell'insegnamento, all'androcentrismo nel linguaggio e nella scienza.

⁸⁰Si vedano in merito i miei studi affrontati durante il Máster de Secundaria.

⁸¹Subirats, M., *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*, in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.6, Madrid, 2004, OEI, p. 62.

Ciò è anche quanto viene riscontrato in Italia dove, nelle posizioni più prestigiose, la percentuale di donne risulta decisamente irrisoria rispetto a quella maschile.

Addentrandonci invece nello specifico della letteratura (e dell'arte tutta) al femminile, non ne troviamo mai menzione, quasi fosse che nessuno si accorgesse effettivamente di come nei libri di testo non compaia mai un nome femminile, quasi fossero così abituati al fatto che le donne non vadano studiate che si arriva al punto di autoconvincersi che le donne non abbiano mai prodotto nulla o, se anche avessero prodotto qualcosa, questo non sarebbe meritevole di studio.

Tuttavia l'importanza dell'insegnamento della letteratura al femminile è ormai diventata lampante. Nelle nostre società globalizzate non possiamo più permetterci una visione parziale e marcatamente soggettiva, ma dobbiamo altresì fornire una *storia* della letteratura (non dimentichiamoci che nelle scuole secondarie dovremmo fornire ai nostri alunni un bagaglio culturale utile per il loro futuro) il più completa possibile.

Ma come può essere completa se continuiamo a celare e a far finta di non vedere tutta quella letteratura (e quindi cultura) che è stata scritta da donne? Altro non facciamo che fomentare una visione maschilista, non solo dell'arte ma della vita in generale, che influenzerà poi il modo dei nostri alunni di vedere il mondo.

La letteratura presentata a scuola, ribadisco, totalmente declinata al maschile, viene presentata come “unica”, vera e, soprattutto, normale. È normale che sia così. È normale che siano stati solo gli uomini ad accedervi. Ed è dunque normale che gli alunni non si pongano domande, che accettino quanto viene loro insegnato. È normale che accettino quanto viene loro insegnato, che continuino a credere che le donne non fossero all'altezza di produrre opere d'arte.

Sappiamo bene che non è così ed è compito di noi docenti, non solo insegnare,

ma anche instillare la curiosità negli alunni, aprire le loro menti, mostrare loro la completezza di ciò che studiano. Dobbiamo riuscire a far sì che quando viene affrontata una figura femminile non ci si stupisca più del fatto che una donna abbia scritto una poesia d'amore o dipinto un quadro, perché “è normale” che tanto una donna quanto un uomo abbia il dono della scrittura o della pittura o di una qualsiasi altra arte.

Affrontare anche un punto di vista femminile consentirà ai giovani di avere una visione non più parziale non solo dunque della letteratura, ma anche della storia. Non dimentichiamo che uno scrittore va sempre e comunque inserito nel proprio contesto storico-sociale dal quale, volente o nolente, viene influenzato.

Quest'apertura e movimento verso l'uguaglianza, non solo a parole ma con gesti pratici e concreti, metterà le basi per la costituzione di giovani portati a una visione del mondo più oggettiva e non più maschiocentrica.

Una cosa è “parlare” di uguaglianza tra i sessi, un'altra è trattare nella pratica quotidiana i diversi sessi in modo egualitario.

Il che è ben lungi dall'affermare, o anche solo dal pensare, che le donne siano di fatto uguali agli uomini, ma che, pur mantenendo le loro differenze intrinseche, entrambi, ciascuno a proprio modo, abbiano contribuito alla creazione di una storia, letteraria ma non solo.

Naturalmente ormai sappiamo (per chi effettivamente vuol sapere sia ben chiaro) che fin dal primo Umanesimo le donne sono state, a modo loro, attive nella letteratura. È però con le futuriste che in qualche modo si viene a rompere uno schema preconstituito ed escono allo scoperto, nonostante le difficoltà del movimento in questione.

Vedremo nel prossimo capitolo come da questo movimento d'avanguardia qualche donna, seppur in numero molto ridotto, sia poi riuscita a “emergere” per così dire. Tra queste appunto, Sibilla Aleramo.

3.2. Le donne e il futurismo.

Un esempio relativamente vicino ai nostri giorni di come le donne non siano sempre rimaste ai margini della storia ma, al contrario, ne siano state parte fondante, è il movimento futurista. Grazie a questo movimento, seppur, come vedremo, di base prettamente maschilista, le donne si sono messe in luce attraverso l'idea dell'avanguardismo, puntando soprattutto sull'idea di rivolta e rottura con il passato hanno cercato di attuare una “rivolta femminile” nel mondo delle arti.

3.2.1. Il futurismo.

Il futurismo è un movimento artistico e culturale che sorge in Italia nei primi anni del Novecento. L'aspetto più vistoso di questo movimento “rivoluzionario” è il rifiuto totale dei valori tradizionali del passato, in quanto espressione di ignoranza e di superstizione. I futuristi si fanno da interpreti di una nuova concezione della vita basata sulla fede nel futuro e nel progresso tecnologico. Esaltano gli ideali della velocità, del dinamismo, della forza materiale, della violenza, della guerra concepita come sola igiene del mondo. Al culto dei sentimenti, dell'analisi interiore, alla meditazione e al silenzio contrappongono lo slancio vitale, aggressivo e prepotente, il chiasso, la luce abbagliante.

È evidente che tali principi generino fanatismi e ideologie di potere e di forza che porteranno alla Prima guerra mondiale e ispireranno il fascismo. Per interpretare questi nuovi atteggiamenti i futuristi ricorrono a un linguaggio caratterizzato dall'uso delle cosiddette parole in libertà a un linguaggio cioè che rifiuta le strutture sintattiche e grammaticali tradizionali a favore di una libera associazione delle parole. Fondatore di questo movimento è Filippo Tommaso Marinetti, autore del “Manifesto Futurista”,

relativo ai principi ispiratori del movimento, e del Manifesto Tecnico della letteratura futurista, relativo alle caratteristiche del linguaggio. Nato ad Alessandria d'Egitto nel 1876, si laureò in Legge. Stabilitosi a Parigi, nella capitale francese iniziò a dedicarsi alla poesia, all'arte e alla letteratura. Nel 1909 pubblicò sul giornale francese *Le Figaro* il Manifesto del Futurismo, al quale seguì nel 1912 il Manifesto tecnico della Letteratura Futurista. Fu giornalista, poeta, drammaturgo e scrittore. Aderì al Fascismo nel 1919 e fu accademico d'Italia e poeta di regime, fedele a Mussolini fino al tragico epilogo della repubblica di Salò. Morì nel 1944 a Bellagio, in piena guerra di Liberazione.

3.2.2. Donne futuriste.

In questo “mondo futurista” pochi però sanno che anche le donne ne svolsero un ruolo importante. Difficile come sempre notare la presenza femminile nelle diverse arti, soprattutto considerando il pensiero marinettiano in merito.

Quando dico disprezzate la donna... non discuto il valore animale della donna, ma l'importanza sentimentale che le si attribuisce. Io voglio combattere l'ingordigia del cuore, l'abbandono delle labbra semiaperte... la febbre delle chiome oppresse da stelle troppo alte... io voglio vincere la tirannia dell'amore, l'ossessione della donna unica, il gran chiaro di luna romantico che bagna la facciata del bordello.⁸²

Così parla Marinetti alle donne e delle donne. Ma la risposta femminile non si fece attendere...

Non più donne, piovre del focolare, dai tentacoli che esauriscono il sangue degli uomini e anemizzano i fanciulli... liberate da ogni controllo, ritrovate il vostro istinto, voi riprendete posto tra gli Elementi,

⁸²Marinetti, *Mafarka il futurista*, Milano, Edizioni Futuriste di poesia, 1910.

opponendo la fatalità alla cosciente volontà dell'uomo»⁸³.

Le donne dunque, dal canto loro, accolsero il manifesto futurista e la sua sfida e la fecero propria. Dinamismo, modernità, velocità, avventura: e fu rottura. Rottura con i cliché, con le consuetudini, con una certa immagine di donna.

E la sfida fu totale: arte e vita nei futuristi e nelle donne coincidono.

Sono innovatrici ma lo fanno senza ostentazioni. Rompono gli schemi ma lo fanno senza cadere nell'eccesso. Vivono, amano, lavorano: e lo fanno con abilità, coraggio, intensità. Il loro limite è quello di non formare un gruppo compatto, la loro maledizione la cesura della guerra. Un taglio profondo che segna la fine del futurismo e che di fatto le congeda in silenzio. E poi saranno gli storici, ancora una volta, a ignorarle e il pubblico a non conoscerle.

I percorsi di vita e creatività delle donne attive nel movimento marinettiano o nella direzione dei periodici tra gli anni Venti e la fine degli anni Quaranta rivelano altresì l'intreccio di proposte e soluzioni ambivalenti che culmineranno con il desiderio di affermazione della Aleramo.

Naturalmente di fronte alle affermazioni marinettiane, decisamente disturbanti per noi e le nostre coscienze che ormai hanno attraversato e superato il movimento e la riflessione femminista, gli studi di genere e il pensiero della differenza, e che ancora oggi discutono sull'oltre-femminismo, certe domande sorgono spontanee. Possiamo riassumerle così: dal momento che tante furono le presenze di donne, al loro tempo sostanzialmente conosciute, apprezzate e premiate, perché si decise di aderire a un movimento così misogino, aggressivo e talvolta volgare nei confronti della

⁸³ V. Saint Point, *Manifesto della donna futurista*, 1912 in http://classicalitaliani.it/futurismo/manifesti/donna_futurista.htm.

femminilità?⁸⁴

Alla luce di ciò le risposte non sono né semplici né tanto meno univoche, ma vanno conquistate e scoperte scavando in quel contraddittorio mondo che è stato il futurismo. Bisogna dunque svelare l'elaborazione culturale sul “femminile” che in quegli anni e in quel movimento si espresse, da cui derivò poi l'effettiva messa in pratica di tale elaborazione che fecondò svariati campi, sempre con esiti contraddittori.

In Italia le donne tentate dall'avventura futurista sono state tante: scrittrici, pittrici, attrici, musiciste, ballerine, polemiste, spesso relegate nel libro delle semplici seguaci, ma comunque dotate di un surplus di intraprendenza per aver scelto di appartenere a un movimento caratterizzato da un forte tasso di provocazione⁸⁵.

L'adesione al futurismo rappresentò per molte artiste una sfida e un atto convinto di distruzione e smantellamento: sfida allo spirito di abnegazione e sacrificio teorizzato fino ad allora (e forse anche dopo...), smantellamento di stereotipi femminili in nome di un'esaltazione, di un'esuberanza, talvolta quasi di un' “allegria” che rendeva compenetranti sfera estetica e vita, nelle quali il posto della fantasia e la funzione dell'immaginario diventavano una chiave per aprire mondi nuovi.

Naturalmente non tutte le donne reagirono allo stesso modo. Troviamo altresì due modi opposti di affrontare la nuova situazione: il gesto eversivo antipassatista e quello propositivo futurista, su cui ci concentreremo.

La produzione femminile appartiene quasi interamente alla fase del tardo futurismo, agli anni in cui una dimensione ideologica ricostruttiva doveva frenare l'iniziale spinta anticonformista, sostituire alla angolarità eversiva dei primi manifesti la battaglia politica condotta sui fogli engagés, sino alla conversione con la rivoluzione reazionaria dei fasci di

⁸⁴Pagliano, G., *Presenze femminili nel Novecento italiano*, Liguori Editore, Napoli, 2011.

⁸⁵Salaris, C., *Le futuriste. Donne e letteratura d'avanguardia in Italia*, Milano, Edizioni delle donne, 1982.

combattimento⁸⁶.

La letteratura femminile dunque appare incerta, divisa.

Permane dunque l'ambiguità sull'adesione al futurismo, innanzitutto per il già noto “disprezzo della donna”, tante volte ripetuto e teorizzato da Marinetti e da altri esponenti che identificavano la donna con sentimento e quindi propugnavano la fine dell'amore romantico, del matrimonio e l'esaltazione dell'amore libero. Ne seguiva naturalmente la teorizzazione dell'inferiorità cerebrale della donna, nonché la sua ferinità

noi disprezziamo la donna, concepita come unico ideale, divino serbatoio d'amore, la donna veleno, la donna ninnolo tragico, la donna fragile, ossessionante e fatale, la cui voce greve di destino e la cui chioma sognante si prolungano e continuano nei fogliami delle foreste bagnate di chiaro di luna⁸⁷.

Naturalmente questi pensieri sono tutt'altro che innovatori come avrebbero voluto i futuristi. Sono bensì espressione di scarsa innovatività, i contenuti sono di tono conservatore evidenziando uno stretto legame con teorie di fine Ottocento quale il positivismo-materialistico di stampo lombrosiano.

Nonostante ciò le donne partecipano, scrivono, dando vita anche a nuovi linguaggi e a forme artistiche fortemente innovative.

Vi è dunque un futurismo ancor più misogino che è quello delle molte donne, scrittrici, poetesse, artiste che parteciparono al movimento, aderendo a un'estetica “rivoluzionaria” che metteva in discussione la morale, i ruoli tradizionali.

Qual era dunque la voce delle donne? Come il vissuto femminile si presenta in questo composito movimento? A ben vedere il “disprezzo marinettiano” non si

⁸⁶Nozzoli, A., *Tabù e coscienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.

⁸⁷Marinetti, F.T., *Contro l'amore e il Parlamentarismo*, Edizioni Futuriste di Poesia, Milano, 1915.

rivolgeva a *tutte* le donne bensì, come abbiamo ribadito, a quel genere che compariva negli scritti futuristi. Marinetti ammirava invece la femmina guerriera, e non ci mise nulla a plasmare un ideale in linea col suo programma di battaglia: la femminilità metallica.

Egli s'inventò un tipo umano adatto all'epoca industriale, che pretendeva il dominio sulla tecnica e che faceva della guerra, del coraggio, dell'audacia, della giovinezza sempre e comunque una poesia esistenziale: in questo clima di tensione invocò l'uomo maschio e volitivo, tutto slancio e volontà. Ma anche sulla donna aveva le idee chiare: voleva

la donna-istinto, la donna animale, l'amazzone irrazionale e istintiva, protesa eroicamente, proprio come il suo compagno futurista...

C'era da conquistare un mondo, da rovesciare una società, e i futuristi intendevano dar vita a una razza di indomiti, uomini e donne, barbari modernissimi.

Il tema della femmina futurista è un apice della cultura e della società del primo-Novecento, e bisogna dire che, purtroppo o per fortuna, non ha avuto seguito, se non in quel drappello di donne colte ed emancipate che al tempo debito misero la camicia nera, diventando squadriste (la Aleramo ne è emblema...).

3.3. L'emancipazione femminile: breve storia del femminismo in Italia.

I primi anni del secolo XX le femministe erano considerate più che altro come una forma d'avanguardia, un'avanguardia però pacifica che cerca di assicurarsi i diritti fino a quel giorno calpestati:

Le donne dovettero inoltre modificare l'indirizzo totale della propria esistenza, facendo d'un sol tratto quel cammino che i primi [gli uomini ndr] avevano percorso lentamente e faticosamente sin dagli inizi della civiltà. Non dimenticando questa considerazione, appaiono veramente

meravigliosi gli sforzi realizzati dalla donna sulla fine del XX secolo.⁸⁸

Nel 1908, precisamente il 23 aprile, veniva inaugurato a Roma il primo Congresso nazionale delle donne italiane. L'appuntamento romano riuniva per la prima volta militanti diverse per credo e passione politica, al di là delle divisioni ideologiche e di classe; e rappresentava una scuola preparatoria alla futura partecipazione pubblica femminile. Fu un evento eccezionale, capace di mobilitare la città, richiamare la partecipazione della politica e delle istituzioni, oltre che un'attenzione viva e continua da parte della stampa, che per giorni dedicherà all'iniziativa intere facciate dei giornali più autorevoli.

Come fu possibile che un incontro organizzato da donne attraversasse tanto decisamente la storica barriera dell'indifferenza generale? E perché non ebbe praticamente alcun seguito? Perché non riuscì a rappresentare che una fugace avanguardia di un "rinascimento femminile" che solo quarant'anni più tardi avrebbe raccolto i suoi primi frutti?

Il Congresso, indetto dal Consiglio nazionale delle donne italiane fu presieduto dalla contessa Spalletti-Rasponi e si suddivise in sei sezioni:

- Educazione e istruzione;
- Assistenza e previdenza;
- Sezione giuridica;
- Letteratura e arte;
- Igiene;
- Emigrazione.

Si trattava di un movimento emancipazionista femminile che scosse profondamente gli animi della società, dei governanti come della stampa. All'ordine del

⁸⁸Aleramo, S, *Una Donna...*, p. 131.

giorno i nodi cruciali della questione femminile: il diritto all'istruzione, la tutela della maternità, la patria potestà, il voto, il divorzio e l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole. Tutti temi di scottante attualità che portarono, all'inizio del secolo ventesimo, al "fallimento" del congresso causando profonde spaccature, sino a oggi, non ancora rimarginate.

Durante quella settimana, si è assistito a una prima riunione a partecipazione trasversale in cui le donne di un'Italia da poco unificata, divise sino a quel momento per classe sociale, credo politico e religioso, si incontrarono e confrontarono giungendo ben presto a scontrarsi. Pietra dello scandalo fu la questione, ancora oggi aspramente dibattuta, dell'insegnamento religioso nelle scuole: per le socialiste insegnamento a discrezione delle famiglie e compito di parrocchie, per le cattoliche diritto inalienabile dei discenti e dovere dei docenti.

Durante la presentazione si è discusso dei motivi del fallimento del congresso e di come questo fallimento possa essere adoperato oggi in maniera costruttiva.

Innanzitutto un ordine del giorno troppo corposo per un primo incontro e da dibattere nell'arco di una sola settimana, in secondo luogo l'attaccamento a stereotipi ben radicati nella cultura del tempo, contro cui ben poco poté la volontà di cambiamento, per quanto condivisa.

Nonostante le partecipazioni illustri della Regina Elena e della Principessa Letizia, il mondo della politica si tenne a debita distanza salutando con piacere quello che era visto come una riunione di poco conto da cui potevano però sorgere importanti problemi in grado di destabilizzare il tanto caro status quo.

Un incontro *“Per studiare e discutere un problema complesso e grave: la questione femminile”*⁸⁹: questo l'obiettivo di una iniziativa dal sapore contemporaneo

⁸⁹Frattini, C., *Il Primo Congresso delle Donne Italiane, Opinione pubblica e femminismo*, Edizioni

che fu, invece, incredibilmente concepita all'inizio del secolo scorso: il primo Congresso Nazionale delle donne italiane, che si svolse a Roma dal 23 al 30 aprile del 1908. Una settimana durante la quale il mondo femminile mostrò il suo volto inaspettato, il suo divenire complesso, le sue anime molteplici.

Il Congresso Nazionale delle donne italiane costituì la prima, grande, organizzata irruzione femminile nella sfera pubblica, e di certo un significativo momento di confronto e partecipazione per tutte coloro che vi presero parte e che contribuirono alla sua organizzazione: operaie e maestre, cattoliche e repubblicane, borghesi e socialiste. Ma anche artiste, scrittrici, aristocratiche, telegrafiste. In una parola: donne, che individuarono in questo evento la possibilità di infrangere gli stereotipi legati all'identità di genere rivendicando, così, il loro valore all'interno della società.

Eppure, a dispetto anche della grande eco mediatica, il Congresso non ebbe seguito. Ma perché? Perché rivendicazioni centrali per la questione femminile come l'istruzione, la tutela della maternità, la patria potestà, il voto, ma anche tematiche decisamente controverse come il divorzio e l'insegnamento religioso nelle scuole, non avevano dimostrato quella forza dirompente capace di incidere, *hic et nunc*, nella realtà storica, sociale e culturale del Paese?

È questo un quesito che trova soluzione solo in considerazione dei limiti e delle fragilità storiche dell'emancipazionismo nazionale. La conquista dei diritti civili e politici delle donne, in tutto l'Occidente è stata l'esito di dure e faticose battaglie e non il frutto dell'estensione progressiva dei principi democratici: battaglie che non di rado avevano visto le donne scettiche e poco partecipi.

Nel 1908, dunque, furono le donne stesse il primo ostacolo alla "causa". Non del

tutto consapevoli del fatto che, in un contesto nel quale perfino la cittadinanza era diritto sessuato al maschile, avrebbero dovuto muoversi sul piano della conquista dei diritti civili, prima ancora che sul piano, pure fondamentale, dei diritti politici. La scissione femminile tra sfera pubblica e sfera privata, inattaccabile nel comune sentire della società italiana agli albori del XX secolo, non venne dunque sanata dal Congresso Nazionale del 1908 che conserva però ancor oggi il valore di una promessa, quale teatro della partecipazione sociale delle donne, pioniere di idee civili, per la prima volta protagoniste e attrici della storia italiana.

Le donne vogliono dimostrare coi fatti di essere mature per la vita sociale e politica. Il moto si prova camminando, e il mondo è di chi se lo conquista⁹⁰.

Il *moto femminista* in Italia, dunque, inizia circa nel 1900, ma già i primi accenni risalgono a data molto più antica.

Se prendiamo in considerazione certi suoi aspetti possiamo addirittura risalire a qualche secolo indietro, fino al Primo Rinascimento (si veda, per esempio, Selvaggia dei Vergiolesi, donna colta che ebbe libertà e autorità singolari).

Nella prima metà dell'Ottocento vediamo rifiorire in Italia sentimenti civili e liberali che rinoveranno in modo spontaneo la partecipazione femminile nei confronti della vita civile, ma non soltanto per quanto concerneva le più alte sfere, bensì anche nella borghesia e nel popolo. Gli obiettivi di allora erano l'indipendenza e l'unità della patria, tanto negli animi degli uomini quanto in quelli delle donne.

Nonostante ciò, in Italia, fu verso il 1870 quando si iniziò a parlare di “emancipazione femminile”. Questo “atteggiamento”, se così lo possiamo chiamare, fu però iniziato naturalmente da donne, i cui nomi sono però purtroppo svaniti nell'oblio e

⁹⁰Aleramo, S, *ivi*, p. 141.

che mancavano, sfortunatamente, di qualità per potersi imporre.

3.3.1. Conquista del diritto all'istruzione e alla cultura.

È dunque intorno agli inizi del secolo scorso che inizia, pian piano, la “lotta” per la conquista dei diritti civili da parte delle donne.

Già con la “*Federazione Romana delle opere di attività femminile*” (intorno al 1901), alla cui testa vi era la Contessa Taverna. L'idea era quella di aiutare, attraverso voti collettivi da presentarsi al governo, la libera esplicazione dell'attività della donna, del suo movimento di cultura...

La Federazione disponeva di una sala di lettura e una ricca biblioteca circolante e veniva considerata come luogo di riunione e atto a conferenze.

In Italia si affacciava timidamente Il CNDI, Consiglio Nazionale delle Donne Italiane. Si trattava di una federazione di associazioni femminili e miste impegnate per il miglioramento della condizione sociale delle donne, aperto a donne di ogni idea politica e di ogni religione.

Fondato nel 1903, è il ramo italiano dell'*International Council of Women*, istituito a Washington nel 1888 sul principio della assoluta indipendenza dai partiti e dalle confessioni religiose⁹¹

Il CNDI organizzò a Roma nel 1908 il suo primo Congresso che vide la partecipazione di oltre 30 associazioni femminili e miste di tutta Italia, fu inaugurato dalla regina Margherita e che suscitò larghissima eco sulla stampa.

⁹¹Art. 3 statuto «*Le CIF n'est pas fondé dans une perspective sociale, religieuse ou politique particulière. Les questions politiques et religieuses ou de nature à affecter les relations de deux ou plusieurs pays sont exclues, à l'exception de celles qui touchent aux libertés fondamentales et aux droits de la personne*». [Il CIF non è fondato in una prospettiva sociale, religiosa o politica particolare. Le questioni politiche e religiose o di natura tale che possano affettare le relazioni di due o più paesi sono escluse, a esclusione di quelle che toccano le libertà fondamentali e i diritti della persona].

Che non si trattò soltanto di un'occasione mondana è dimostrato dagli Atti di quel Congresso nei quali possiamo vedere che si affrontarono le questioni più rilevanti per la condizione delle donne nel campo del lavoro, dell'istruzione, della salute e dei diritti politici.

Questo Congresso è stato considerato il primo appuntamento del movimento femminile-femminista italiano.

Sciolto nel periodo fascista, il CNDI fu ricostituito nel 1944. La documentazione relativa all'attività del CNDI è depositata presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma, di cui è stato pubblicato l'Inventario.

Fin dalla sua fondazione il CNDI è stato presente nel dibattito culturale con iniziative su problemi quali l'appoggio alla formazione di cooperative femminili, l'istruzione delle donne analfabete, l'assistenza alle emigranti, la ricerca della paternità, la gestione della beneficenza, la riforma dei Codici, il ruolo delle donne nelle diverse attività professionali, l'impegno contro la violenza sulle donne, contro lo sfruttamento della prostituzione e la tratta delle bianche.

Il CNDI ha seguito tematiche relative alla condizione femminile viste nel quadro più ampio della società, della famiglia, del lavoro. Si è impegnato per la costituzione delle Consulte Comunali, Provinciali e Regionali e delle Commissioni di parità. Ha fatto parte della 1° Commissione Nazionale presso il Ministero del Lavoro, della Commissione Nazionale per le P.O. Presidenza del Consiglio dei Ministri, di Consulte Regionali, Provinciali e Comunali.

Il CNDI ha, sin dalle sue origini, organizzato molti seminari e dibattiti pubblici su temi concernenti l'introduzione del divorzio e la riforma del diritto di famiglia.

Nel periodo più recente, le principali iniziative del CNDI hanno trattato numerosi temi, anche in sintonia con le linee del movimento internazionale: dalle

tematiche dell'integrazione europea, in particolare per quanto si riferisce alle ricadute sulla condizione delle donne, alle politiche di formazione e occupazione, alle azioni positive, al rafforzamento della presenza femminile nella sfera pubblica. Ha anche affrontato i temi legati all'immigrazione in ripetute occasioni.

Sempre verso la fine dell'Ottocento, a Milano, si formava l' "*Unione femminile*" (precisamente nel 1899) che fondò anche una rivista nel 1901 e, nel medesimo anno, indirizzò una petizione al parlamento per le leggi di tutela del lavoro delle donne e dei fanciulli.

Ciò che, per esempio, la nostra Sibilla Aleramo lamentava era la mancanza, in Italia, di un movimento femminista vero e proprio, cosa che invece era presente in Europa, o per lo meno in quelle nazioni considerate più civili (quale, per esempio, la Francia). Lei stessa la definisce: "Condizione dolorosa che il femminismo attraversa in Italia, condizione di cui han colpa molto le cose ed un poco noi tutte figlie della penisola"⁹².

Eppure appare chiaro che tutti stessero iniziando a prendere coscienza del fatto che la situazione dovesse (o stesse per) subire una trasformazione. Il primo passo verso questa potenziale trasformazione è la necessità di studiare, in modo serio, il problema effettivamente posto dal femminismo, ossia il concetto (tutt'oggi molto discusso) di *equità*.

3.3.2. Femminismo ieri e oggi attraverso due figure emblematiche: Sibilla Aleramo e Cristina Comencini.

Scopo della letteratura comparata è anche quello di aiutarci nell'interpretazione dei diversi autori, o dello stesso autore lungo la sua carriera, ma anche anche di due

⁹²Aleramo, S, *ivi*, p. 61.

diverse epoche storiche. Attraverso scrittori (o scrittrici) di due diverse epoche possiamo entrare nel profondo del sentire di un determinato periodo.

Nel nostro caso specifico le due autrici prese in considerazione, Sibilla Aleramo di inizio Novecento e Cristina Comencini nostra contemporanea, riusciamo a capire quale fosse, e quale sia, il modo di vedere una donna all'interno della società, cosa ci fosse a i nizio Novecento che adesso, nel XXI secolo ci sconvolge, ma anche cosa avvenga oggi, in questo fantomatico XXI secolo che tanto pare aperto e sviluppato ma che ancora cela un maschilismo ben radicato.

Qualcosa naturalmente è cambiato e se a inizio Novecento una donna non poteva lasciare il marito nemmeno se vittima di violenza (se non abbandonando anche il figlio), oggi questo è possibile. È altresì vero che la maggior parte delle violenze domestiche non vengono denunciate e le donne vittime continuano a vivere con i loro “carnefici”, per usare volutamente un termine forte.

La violenza contro le donne non è affatto diminuita e chi, se non le donne, ne può e ne deve parlare? E dunque ancora serve parlarne, ancora c'è bisogno del femminismo, ancora, come a inizio Novecento, le donne devono lottare un po' di più degli uomini per far valere i propri diritti.

E proprio di questo argomento tratta un'opera molto importante di Cristina Comencini, un'opera teatrale di cui è regista insieme alla sorella Francesca, dall'emblematico titolo “Libere”.

3.3.3. Sibilla Aleramo e il femminismo.

Nei suoi scritti degli anni compresi tra il 1897 e il 1910 emerge una
necessità di recuperare, sia pure attraverso le rinunce al proprio mondo

familiare, la pienezza di una propria libera individualità⁹³.

In quegli anni sono molto frequenti e stretti i suoi rapporti con il femminismo attivo del suo tempo. La Aleramo si inserisce così nella questione femminile quando in Italia il movimento è in piena espansione e ne uscirà definitivamente, come militanza attiva più che dal punto di vista ideologico, negli anni in cui la lotta alle donne segnerà il passo. Da qui nascerà una sua personale apertura verso il “pubblico” caratterizzata da un limite del suo femminismo dal punto di vista politico, un femminismo da lei visto prettamente come una naturale alleanza tra donne e movimento operaio. Un altro suo limite può essere identificato dalla scelta letteraria, ossia il “romanzo”. Sibilla ha “sentito il personale come potenziale momento di cambiamento sociale”⁹⁴:

La violenza come donna le viene dal marito e la coglie ignara. Si direbbe che Sibilla la scopra a poco a poco e che, mano a mano, da questa scoperta nasca la sua fuga verso l'esterno: lo scrivere⁹⁵.

Negli anni tra il 1886 e il 1898 il femminismo inizia a muoversi in direzione della parità salariale, dimentico della sfera privata, mentre la Aleramo cercò sempre di far coincidere il pubblico e il privato della sua vita:

La dignità femminile conquistata attraverso un'espressione di 'individualità intera' che Sibilla mette in luce, è il tema di tanta parte del femminismo attuale⁹⁶.

La Aleramo, dal canto suo, argomenta con fervore la sua lotta a favore dell'emancipazione femminile smontando punto per punto coloro che ne sono contrari, per poi concedere giustappunto alle donne (considerate inferiori) l'educazione dei loro

⁹³Aleramo, S., *La donna e il femminismo*, Editori Riuniti, Roma, 1978, pp.7-8.

⁹⁴Ivi, p. 10.

⁹⁵Ivi, p.13-14.

⁹⁶Ivi, p. 21.

figli.

Nella realtà la scrittrice porta alla luce quanto le motivazioni che gli uomini adducono per tenere le donne nell'ombra della vita vera, sociale, politica o culturale che sia, siano in fin dei conti indice di chiara inferiorità e impotenza morale.

Cerca di convincere gli uomini, e non soltanto le donne, di quanto sarebbe importante che ci fosse un'effettiva parità tra i sessi, dalla quale persino gli stessi uomini potrebbero trarne vantaggio.

A quel tempo il problema del femminismo sembrava essere il fatto che minasse le basi della famiglia, tra cui, come citava Giuseppe Sergi, che cercasse di “troncare le cure e i diritti della maternità” (Messina, 1841).

Per la Aleramo in realtà il femminismo non è affatto una rinuncia ai propri “doveri” di donna (tra cui include appunto la maternità), ma bensì il raggiungimento di una più ampia “dignità femminile: diritti politici, eguaglianza legislativa, parità d'istruzione, libertà economica, individualità intera”⁹⁷.

Purtroppo però quest'idea di “uguaglianza” ai tempi della nostra scrittrice, era ancora un'utopia, o come lei stessa ci dice, addirittura “ironia”.

Come cita lo scrittore Guglielmo Ferrero, parlando di “terzo sesso” in riferimento alle donne che imitano gli uomini, “Per popoli come i nostri la schiavitù della donna è il solo regime in cui l'uomo possa vivere felicemente”⁹⁸.

La nostra scrittrice condivide la situazione di “schiava” intesa come “priva di dignità” della donna latina.

Ciò che maggiormente lamenta è che, non solo in America, ma anche nelle vicine Germania e Francia si inizino a sentire movimenti di una coscienza femminista, in Italia si pare ancora rinchiusi in una visione “debole e aggraziata” della donna.

⁹⁷Ivi, p. 46.

⁹⁸Ferrero, G., *L'Europa giovane*, Milano, Treves, 1897, p. 318.

Visione contro la quale Sibilla lotta e scrive ardentemente. È pienamente consapevole delle diversità che si stanno facendo via via più consapevoli e marcate tra Nord e Sud Italia, in una differenza di importanza che viene data o meno all'istruzione. Naturalmente è solo grazie all'istruzione che possiamo ambire a una parità e dunque a un miglioramento, non solo delle donne, ma del mondo in generale.

Attraverso le sue scritture e le sue azioni concrete, la Aleramo cerca di combattere l'immagine della donna vista solo come "esserino" per allietare la vista e lo spirito degli uomini, accezione decisamente contrastante con i suoi sentimenti. Ed è per questo che molti uomini del suo tempo temevano di vedere le donne con la testa alta dichiarare i propri diritti.

3.3.4. Cristina Comencini e il femminismo oggi.

Negli anni settanta ho partecipato al movimento femminista. Ero diventata madre giovanissima e la relazione con altre donne mi ha aiutato a capire me stessa, la mia vita. Abbiamo concepito e scritto l'appello del 13 febbraio 2011 perché pensavamo che era arrivato il tempo di rimetterci a lavorare tutte insieme intorno a un progetto comune per fare dell'Italia un paese anche per noi. Oggi credo che la nuova frontiera per le donne sia la costruzione con gli uomini di un mondo a due diversi e pari. E uno dei temi fondamentali che dobbiamo portare nella società è proprio una nuova maternità, la relazione con l'altro da sé che le donne hanno nel corpo, nella mente, nella loro storia.⁹⁹

Da sempre la Comencini mostra un'attenzione particolare al tema delle donne, non solo nei suoi libri, nei suoi film o nelle rappresentazioni teatrali, ma anche nella vita attiva. Insieme alla sorella Francesca è infatti promotrice e sostenitrice del movimento "Se non ora quando?" volto alla denuncia delle diversità ancora presenti nei confronti

⁹⁹<http://www.cheliberta.it>

del mondo femminile.

3.3.4.1. *Se non ora quando?*

Il movimento, fondato da donne e costituito da donne, cerca di analizzare, capire e affrontare la situazione delle donne in Italia (ma non solo) in un'ottica di sensibilizzazione della "questione femminile".

In Italia la maggioranza delle donne lavora fuori o dentro casa, crea ricchezza, cerca un lavoro (e una su due non riesce a trovarlo), studia, si sacrifica per affermarsi nella professione che si è scelta, si prende cura delle relazioni affettive e familiari, occupandosi di figli, mariti, genitori anziani.

Tante sono impegnate nella vita pubblica, in tutti i partiti, nei sindacati, nelle imprese, nelle associazioni e nel volontariato allo scopo di rendere più civile, più ricca e accogliente la società in cui vivono. Hanno considerazione e rispetto di sé, della libertà e della dignità femminile ottenute con il contributo di tante generazioni di donne che hanno costruito la nazione democratica.

Questa ricca e varia esperienza di vita è cancellata dalla ripetuta, indecente, ostentata rappresentazione delle donne come nudo oggetto di scambio sessuale, offerta da giornali, televisioni, pubblicità. E ciò non è più tollerabile.

Una cultura diffusa propone alle giovani generazioni di raggiungere mete scintillanti e facili guadagni offrendo bellezza e intelligenza al potente di turno, disposto a sua volta a scambiarle con risorse e ruoli pubblici.

Questa mentalità e i comportamenti che ne derivano stanno ancora oggi inquinando la convivenza sociale e l'immagine in cui dovrebbe rispecchiarsi la coscienza civile, etica e religiosa della nazione.

Così, senza quasi rendercene conto, abbiamo superato la soglia della decenza.

Il modello di relazione tra donne e uomini, ostentato da una delle massime cariche dello Stato, incide profondamente negli stili di vita e nella cultura nazionale, legittimando comportamenti lesivi della dignità delle donne e delle istituzioni.

Chi vuole continuare a tacere, sostenere, giustificare, ridurre a vicende private il presente stato di cose, lo faccia assumendosene la pesante responsabilità, anche di fronte alla comunità internazionale.

Il movimento “Se non ora quando?” invece, chiede a tutte le donne, senza alcuna distinzione, di difendere il valore della loro dignità. Si rivolgono però anche agli uomini: se non ora, quando? è il tempo di dimostrare amicizia verso le donne.

3.3.4.2. Libere.

In pieno attivismo dell'attuale movimento femminista, Cristina Comencini è una delle promotrici dell'attuale movimento femminista in Italia, che è stato chiamato “Libere”. Insieme con Anna Carabetta, Rita Cavallari, Annalisa Ciatti, Licia Conte, Antonella Crescenzi, Ilenia De Bernardis, Fabrizia Giuliani, Karen Hassan, Francesca Izzo, Francesca Marinaro, Donatina Persichetti, Fabiana Pierbattista, Silvia Pizzoli, Anna Maria Riviello, Simonetta Robiony, Serena Sapegno e Sara Ventroni, ha promosso la straordinaria esperienza della mobilitazione del 13 febbraio 2011. Alcune di loro l'hanno organizzata e convocata con l'appello proprio di *Se Non Ora Quando?*, grido che risuonò quel giorno in tante piazze italiane (e in alcune europee). Altre hanno aderito in seguito, attratte dalla novità. Il messaggio lanciato quel 13 febbraio, infatti, innovava rispetto alla tradizione del femminismo. Era trasversale: rivolto a tutte le donne, al di là delle differenze politiche, culturali, religiose e di generazioni; non era ostile agli uomini e sosteneva che fare il bene delle donne facesse (e faccia tuttora) bene all'Italia.

Anche le campagne successivamente lanciate da *Se Non Ora Quando* contro il femminicidio, contro i licenziamenti in bianco, e per il 50 e 50 hanno tutte raggiunto l'obiettivo.

Hanno deciso così di dar vita a "Libere" quando è sembrato che *Se non ora quando*, rifluendo dentro i più noti recinti della tradizione femminista di sinistra, stesse perdendo quei caratteri di novità che l'avevano reso così attrattivo.

Si chiamano *Libere* perché la libertà femminile è la vera Notizia.

La libertà femminile dice: non esiste l'Uomo con la U maiuscola che assimili a sé il sesso femminile e lo riduca a una variante insignificante per l'umanità. L'umanità neutra dell'Uomo con la U maiuscola è stata una potente finzione costruita in realtà sulla oppressione delle donne.

La libertà femminile sottolinea che la realtà sia composta in realtà di due sessi. E questa realtà chiede di essere rappresentata, simbolizzata e fatta vivere in tutti gli ambiti.

La libertà femminile è, perciò, la trasfigurazione di un destino oscuro e opprimente in una visione nuova: un mondo fondato e abitato da due, pari ma differenti. E questa irriducibile differenza, opponendosi a qualsiasi visione uniformante, introduce in modo stabile la cultura della differenza nelle idee e nella nuova visione del mondo e diventa la più profonda e solida garanzia che le altre differenze (di orientamento sessuale, di etnia, ecc.) vengano accolte e rispettate.

La libertà femminile è oggi di nuovo minacciata dalla cultura del neutro, che tende a considerare inessenziali, e dunque modificabili a opera della scienza e della tecnica, le differenze tra donne e uomini: un futuro non troppo remoto, annunciato dalla pratica, adottata anche in alcune scuole italiane, di non identificare più i genitori degli allievi come padre e madre, bensì come genitore 1 e genitore 2.

Il gruppo “Libere” non pensa che ribadire l’esistenza di donne e uomini significhi prescrivere modelli di comportamento per ciascun sesso. Significa piuttosto, recuperare la ricchezza della storia passata e presente, che non si lascia racchiudere negli stereotipi, e dare forma a identità ricche e varie. Una donna che pilota un aereo, che va sulla luna, che ama un’altra donna, che si ritira in clausura, che mette al mondo figli, è sempre una donna così come un uomo che cura la casa, che fa il maestro d’asilo, che ama un altro uomo, che inventa una formula matematica, sempre un uomo è. L’umanità è duale e su questo fondamento ogni individuo è libero di costruirsi la sua identità.

C’è ancora la voglia di cambiare.

Di cambiare lo stato di cose esistente e che a questo processo di cambiamento partecipino anche gli uomini: le questioni che ancora oggi vanno affrontate riguardano anche loro, perché la differenza di cui si parla è il comune differire che si ambisce a far vivere insieme.

Le donne nel loro movimento non vedono dunque l’esclusione dell’uomo, bensì una sua importante incorporazione per scoprire insieme come il cambiamento che ha scardinato il vecchio ordine sia davvero cambiamento e non una gattopardesca illusione. Al grido di “Riprendiamoci la maternità!” aprono un argomento sempre attuale.

C’è un modo per garantirsi dai cambiamenti illusori: non nascondere la propria differenza, rivendicando sempre la più grande potestà concessa alle donne, ossia quella di dare la vita. Solo nel corpo di una donna una vita può farsi in due. Occorre dunque che le donne si riprendano la maternità, rivendicando il fatto straordinario di avere un corpo “differente” da quello maschile, perché capace di farsi in due.

Per la prima volta nella storia la maternità può essere vissuta dalle donne come un’esperienza totalmente diversa dal passato. Il rapporto con il corpo e le sue modifiche,

la pesantezza e anche il sacrificio di una parte di sé sono una scelta, un atto di libertà. Ma, perché tutto ciò si realizzi davvero, la società deve mettere al centro la libertà delle donne di poter fare i figli senza rinunciare alla propria affermazione sul lavoro e senza dover portare da sole il carico di una vita che si fa in due. Occorre allora che il lavoro per due, maternità, paternità e cura dei figli, diventino finalmente priorità della cultura, della politica e della società.

Condivisione prima di tutto...

Condivisione è la parola di oggi e di domani, perché bisogna condividere il mondo con le sue bellezze, con i suoi mali e sofferenze, le sue sfide e speranze. Cominciamo da adesso, lanciando la sfida alla politica, alla società, alla cultura per una società di pari e differenti, accogliente verso i bambini, che considera maternità e paternità, non “perdite di tempo”, ma incancellabili fondamenta di ogni speranza futura, e che cancelli la violenza e la sopraffazione nelle relazioni tra donne e uomini.

Ancora oggi dunque il tema della maternità, imprescindibile quando si parla di donne, riveste un ruolo non del tutto risolto. Sarà questo l'aspetto fondante che verrà analizzato nell'Unità Didattica (vd. Capitolo 5) a livello di letteratura comparata. La letteratura, al servizio della società attuale, ci mostrerà, oggi come ieri, quanta strada ancora c'è da fare, quante cose purtroppo sono rimaste inalterate, ma anche quelle che, fortunatamente, sono cambiate.

3.4. Il femminismo oggi: perché è ancora necessario un movimento.

Purtroppo siamo ancora costretti a lottare per difendere dei diritti che sembrano ormai conquistati da tempo, per lo meno nel mondo occidentale.

Guardandoci intorno, ascoltando i telegiornali però ci rendiamo conto di quanto non ci sia nulla che si possa dare per scontato, nulla che sia effettivamente garantito.

Rimanendo nell'ambito di quanto concerne al presente lavoro, e senza dunque entrare nel merito di altri tipi di violazioni nei confronti delle donne, mi limito al tema cruciale della letteratura al femminile all'interno del sistema scolastico e alla sua, come già espresso, totale mancanza. Rimando al capitolo relativo al questionario presentato ai ragazzi dell'ultimo anno del liceo per capire quanto ancora ci sia da lavorare, da studiare, ma soprattutto, da insegnare.

Da insegnare c'è anche tutto quel mondo sommerso di lotta, di scrittura, di passione delle donne che, nel corso degli anni, hanno cercato di far emergere il lato femminile nascosto dei fatti, dei diritti. Spesso oggi si danno per scontati troppi aspetti che sono invece frutto di anni di piccole e grandi rivoluzioni volute e ottenute da donne forti di cui spesso non se ne conosce nemmeno il nome. Eppure si preferisce non guardare, non sapere, accomodarsi nell'illusione che la parità di sesso sia ormai conquistata e qualsiasi lotta sia inutile e fuori tempo massimo.

Compito che auspico per i docenti di letteratura del liceo è quello di non fermarsi a queste illusioni ma di portare i propri alunni a una vera consapevolezza, non solo letteraria, ma del mondo.

Virale un video che gira da alcuni mesi (ndr. Maggio 2016) nella piattaforma social Facebook in cui vengono intervistate alcune bambine riguardo a dei nomi di scienziati. Nel video, postato dalla pagina alfemminile.com e intitolato "Bambini e scienza", le bambine citano naturalmente solo nomi di scienziati uomini. Successivamente viene loro spiegato come siano esistite moltissime donne scienziate che hanno apportato importanti contributi a livello di invenzioni utili alla società e all'uomo stesso.

Questo esempio eclatante porta alla luce ancora una volta quanto sia importante non smettere di parlare di femminismo, non lasciar credere che sia ormai una lotta

desueta, d'altri tempi. Purtroppo le circostanze ci spingono a vedere quanta strada ancora ci sia da fare.

3.5. Le donne nella letteratura: ruolo e idee.

La donna, nella storia della civiltà occidentale, è sempre stata subordinata all'uomo: le differenze tra i due sessi hanno portato il maschio a prevalere e a occupare un posto privilegiato nella società. La donna invece, fin dall'antichità, è sempre stata considerata un essere inferiore e si è evoluta in una società sostanzialmente misogina, oppressa dalle convenzioni sociali. Molte credenze, molti pregiudizi, che sussistono ancora oggi nell'immaginario collettivo, hanno origine molto lontana e sono stati influenzati persino dal pensiero dei cosiddetti classici.

Nel Medioevo la vita e l'immagine della donna vennero fortemente influenzate e determinate dalla presenza della Chiesa. Nei secoli successivi il ruolo della donna è continuato a essere sottovalutato rispetto a quello dell'uomo, benché la figura femminile cominciasse a crescere d'importanza nel campo letterario.

Ma andando indietro con la memoria letteraria pochissimi sono i nomi femminili che riaffiorano, anzi tra i cosiddetti "grandi" direi proprio nessuno.

Vero è che in epoche in cui (salvo le poche classi privilegiate) si faticava a racimolare un pranzo o una cena, la cultura, o anche solo il saper leggere e scrivere, era patrimonio di pochi uomini, e quando dico "uomini" mi riferisco proprio al sesso maschile, in quanto alle donne, eccetto rarissime eccezioni, non veniva fornita un'educazione letteraria.

Ciononostante sono esistite donne che hanno svolto un ruolo "attivo" nella letteratura, che hanno, per così dire, "prodotto letteratura", raggiungendo anche magari qualche picco di notorietà, poi dimenticata.

Naturalmente non possiamo ricercare negli inni di guerra o in quelli di carattere religioso. La poesia d'amore però sembrava essere più congeniale all'animo femminile e così ebbe inizio, su imitazione della poesia provenzale, questo filone, con nomi di donne più noti in Francia che in Italia, a eccezione di Compunta Donzella (chiaramente nome d'arte) del XIII secolo di cui rimangono solo tre aggraziati sonetti di stile siciliano-provenzaleggiante.

Proseguendo nella storia compare qualche nome nell'*Arcadia*, l'*Accademia Letteraria* che nacque a Roma alla fine del XVII secolo.

Ma è col XIX secolo che iniziano a farsi spazio le donne, con una poetica nuova, più robusta e passionale, quella del Romanticismo. Tra la schiera infinita di letterati e rimatori si incontrano un discreto numero di scrittrici e poetesse. E poi via via crescendo fino ai giorni nostri. Crescendo, non “facendosi conoscere”!

ESCRITORAS Y ESCRITURAS.

In Spagna esiste ormai da diversi anni un gruppo di scrittori e scrittrici che studiano e ricercano autrici italiane del passato, ma anche del presente per cercare di levare quell'aura di misteriosa censura che le ha condannate all'oblio. Questo importante e fondamentale gruppo è stato fondato e portato avanti negli anni dalla Dott.ssa Mercedes Arriaga Flórez, cattedratica dell'Università di Siviglia, presso la facoltà di filologia.

Ha naturalmente dell'incredibile come un gruppo di studio di tale portata sia nato in Spagna e non in Italia dove invece permane un certo silenzio in merito.

Come leggiamo nella pagina web del gruppo¹⁰⁰ l'apporto delle scrittrici italiane del passato è praticamente sconosciuto in quanto, come già accennato varie volte anche in questo lavoro, non è mai stato sufficientemente studiato e approfondito, né tantomeno

¹⁰⁰ <http://www.escriptorasyescrituras.com>.

è mai stato relazionato con altri apporti di scrittrici europee.

Le autrici italiane durante i secoli hanno però prodotto diversi lavori degni di nota supportando la storia delle idee femministe in Europa. Le loro opere però sono rimaste sconosciute sia in Italia che in altri paesi (si veda per es. la Spagna) a causa della mancanza di traduzioni, studi critici ed edizioni. In Italia infatti sono così poco conosciute che molte opere non contano nemmeno un'edizione moderna.

Il progetto *Escritoras y Escrituras* si propone dunque di creare una serie di materiali scientifici (con diverse monografie), didattici (attraverso un'antologia generale) e divulgativi (sfruttando al massimo la pagina web), che permettano di conoscere le autrici italiane più significative attraverso i loro apporti alla storia delle donne europee partendo dal secolo XIV fino ai giorni nostri.

Si tratta così di un percorso storico-filologico che dia voce a scrittrici sconosciute, recuperandone le opere, per completare in tal modo la storia delle idee femministe *ante literam*.

Il piano di lavoro di *Ausencias* si basa sui presupposti teorici e metodologici delle discipline fondate principalmente sulla storia, la filologia e gli svariati studi femministi.

Oltre alle ricerche, agli studi e alle traduzioni, il gruppo si impegna anche nella diffusione di tali testi attraverso la pagina web, presso la quale si possono raccogliere anche materiali grafici, quali stampe, registrazioni, pitture, ecc...relative alle autrici proposte.

Il tutto culmina con l'organizzazione di un congresso internazionale annuale per diffondere i risultati del progetto, relazionare tra loro diversi studiosi, promuovere e divulgare questa linea investigativa tra le diverse comunità universitarie.

I risultati del progetto specifico *Ausencias*, ottenuti grazie anche al grande

apporto del Prof. Salvatore Bartolotta, docente presso la UNED,, consistono, a livello epistemologico, nel completare la conoscenza della *querrela de las mjeres en Europa*, aggiungendo le autrici italiane e i loro rispettivi testi, colmando le lacune che esistono in Spagna relativamente alle idee femministe che si formarono in Italia. Aspetto, quest'ultimo, ancor poco studiato e approfondito persino in Italia.

I risultati a livello accademico e di divulgazione del progetto consistono dunque nella creazione di una pagina web attraverso la quale diffondere il progetto e tramite la quale poter scaricare i materiali creati e nella realizzazione di dodici monografie relative a scrittrici italiane inedite, tra cui tre antologie di poetesse e otto edizioni con studio critico del testo, traduzione in castigliano con testo in italiano e biografia dell'autrice.

Un lavoro dunque molto ambizioso e decisamente fondamentale per conoscere al meglio la storia, non solo delle nostre donne, ma del nostro Paese.

Non è vero dunque che le donne non abbiano avuto un ruolo fondamentale nella letteratura. La verità è che l'unico ruolo che le sia mai stato effettivamente riconosciuto è quello puramente “passivo” per così dire, di “oggetto”.

Già dall'Umanesimo la “donna” veniva rappresentata come un essere angelico, provvidenziale, bellissimo e candido e il mondo in cui si trovava era molto differente dalla situazione in cui realmente vivevano le donne di allora. La figura femminile nella letteratura ha in ogni modo avuto sempre un ruolo di principale importanza, ma a parte questo alle donne non è mai stato permesso di esprimersi liberamente nel campo dell'arte e della cultura.

Solamente all'inizio del Novecento, quando la condizione della donna in generale, comincia a cambiare e si può parlare di “donne in movimento”, nascono organizzazioni e associazioni di donne che si uniscono per combattere insieme contro tutte le discriminazioni della società misogina che da secoli le opprimeva.

Discriminazioni anche in ambito letterario-culturale.

Non è dunque facile né tanto meno immediato il passaggio dal ruolo passivo della donna come oggetto della scrittura, al ruolo attivo della donna come soggetto scrivente.

3.6. Perché presentare anche le donne in un'educazione letteraria.

Come si evince dall'analisi dei risultati del questionario¹⁰¹, è palese come i ragazzi oggi non conoscano il mondo della letteratura al femminile, fatta eccezione per qualche artista contemporanea.

In questo lavoro è stata variamente sottolineata l'importanza che potrebbe rivestire l'inserimento di tale insegnamento.

Brevemente ribadisco come in prima battuta si tratti di una educazione *parziale*, fondata sull'oscurantismo e la censura che ha caratterizzato fino ai nostri giorni la storia della letteratura (e delle arti in generale). Quest'oblio naturalmente non è frutto del caso, bensì di una visione prettamente misogina e androcentrica che da sempre ha caratterizzato la storia della critica letteraria che ha, di conseguenza, influenzato i modelli letterari che sono stati via via tramandati.

A oggi, per quanto riguarda le scrittrici contemporanee, fortunatamente, qualcosa è cambiato (o sta cambiando...) e le scrittrici donne, oltre a essere in aumento, sono conosciute anche al grande pubblico.

Persiste però il “problema” dei secoli passati che continuano a rimanere dominio di scrittori uomini. L'inserimento delle figure femminili in un programma scolastico andrebbe studiato a livello ministeriale e non può chiaramente affidarsi alla volontà del singolo docente, il quale può tuttavia scegliere di dare una sua impronta personale al

¹⁰¹ Vd. Allegato.

programma, come vedremo nella proposta presentata all'Allegato 1.

Ciò che può però fare un singolo insegnante non è (non può essere) quanto auspicato, ossia lo sconvolgimento quasi totale del piano di studi per un'amalgama completa di scrittori e scrittrici.

Ne risulterebbe così una visione completa e sicuramente più lungimirante non solo della letteratura, ma anche della storia e della sua potenziale interpretazione.

3.6.1. Dall'analisi dei risultati del questionario.

Dal questionario sottoposto agli studenti del quinto anno di diverse tipologie di liceo, è emerso quanto previsto, ossia la totale ignoranza della letteratura di genere, ma è emerso un altrettanto interesse nei suoi riguardi.

È dunque qualcosa su cui riflettere e far riflettere.

I giovani durante l'adolescenza sappiamo bene attraversare una fase molto particolare della vita, i ragazzi per un verso e le ragazze per un altro. In comune hanno la difficoltà di essere accettati e di accettarsi per quello che sono. Vanno accompagnati nel loro percorso, mostrando il meno possibile l'aiuto che viene loro offerto.

Il difficile non è solo entrare in rapporto con ragazzi adolescenti, la parte molto difficile per me è stata quella di far accettare il mio questionario ai professori che vedevano minato il loro tempo prezioso per concludere il programma e che, chiaramente, sentivano come "scomode" le mie domande, in quanto sapevano di non aver mai affrontato l'argomento della letteratura di genere nelle loro classi.

Alcuni si sono giustificati dicendo, giustamente, che è un argomento che esula dai programmi ministeriali e che "non c'è tempo". Altri addirittura han mostrato fastidio nel dover presentare un questionario ai propri alunni, apportando la solita scusa del non aver tempo.

Fortunatamente, dopo un po' di ricerche, ho incontrato anche professori disponibili a condividere un quesito nuovo, vedendolo anzi come uno spunto di crescita per i propri alunni.

Ed è questo che noi speriamo sempre per i nostri alunni: che incontrino qualcuno che li stimoli ad andare oltre, oltre quanto viene spiegato in aula, oltre quanto viene detto ai telegiornali, oltre ai libri di storia, oltre a quanto viene imposto. Purtroppo spesso, sempre con la scusa della mancanza di tempo, si dimentica di star formando “persone” e ci si limita a cercar di riempire le loro memorie con il maggior numero di nozioni possibili.

Detto questo, a seguito esporrò quanto emerso dal mio questionario, presentato in un liceo scientifico (Lorenzo Mascheroni), un liceo delle scienze umane (Paolina Secco Suardo) e un liceo classico (Paolo Sarpi).

1- Quante figure femminili hai studiato in letteratura in questi 5 anni di scuola superiore?

0 – 0%

1-5 – 20%

più di 5 – 80%

2- Citane qualcuna.

La maggior parte degli alunni ha inteso l'espressione “figure femminili” come “oggetto” della letteratura e non soggetto attivo. Prevalentemente sono figure femminili chiaramente ritratte da uomini (es: Dante con la sua Beatrice, Manzoni con Lucia...) mentre i pochi alunni che hanno indicato delle scrittrici si son riferiti a nomi provenienti dalla letteratura inglese (Jane Austin, Virginia Wolf...), di autrici italiane un 5% ha citato

Elsa Morante.

3- Quante scrittrici italiane conosci?

0 – 0%

1-5 – 90%

più di 5 – 10%

Chiaramente è un dato importante. La domanda era molto generica sulle conoscenze personali dello studente, il fatto che la maggior parte conoscesse tra una e cinque donne scrittrici indica un chiaro “rilassamento” e adeguamento a quanto insegnato a scuola.

4- Conosci qualche scrittrice italiana che visse prima del XXI secolo?

Sì – 20%

No – 80%

Altro dato tanto significativo quanto inquietante, sottolinea quanto lavoro ci sarebbe da fare se solo si volesse uscire da questa situazione di costante “censura” della letteratura di genere.

5- Hai mai sentito nominare Sibilla Aleramo?

Sì – 5%

No – 95%

I pochi alunni che la conoscono sanno semplicemente che è stata una scrittrice di

inizio Novecento, un'alunna ha specificato di conoscere il libro “Una Donna” e un altro sapeva che fu una delle prime femministe italiane.

6- Hai mai sentito nominare Cristina Comencini?

Sì – 20%

No – 80%

7- In poche righe cosa sai di loro?

Chiaramente quasi tutti gli alunni che la conoscono fanno riferimento ai suoi film, una sola alunna ai suoi libri, confondendosi però sul periodo storico di riferimento (“scrittrice italiana del XX secolo di opere in prosa”), nessuno alle sue azioni legate al movimento femminista.

8- Conosci il movimento “Se non ora quando”?

Sì – 10%

No – 90%

9- Pensi che sarebbe utile studiare anche figure femminili nella letteratura?

Sì – 100%

No – 0%

10- Perché?

Naturalmente questa era la domanda saliente del questionario, incentrato proprio sull'intenzione di far emergere e comprendere la mancanza di completezza a cui sono stati portati i ragazzi in questi cinque anni di studi superiori.

Le risposte più significative si sono focalizzate sull'importanza dello studio della letteratura al femminile al fine di costruire un panorama il più generale possibile della letteratura, la possibilità di paragonare la letteratura maschile con quella femminile (ed ecco che qui ritorna nuovamente la centralità della letteratura comparata) volta alla ricerca (e forse conquista) dell'uguaglianza. Altri lo vedono come un modo da cui prendere spunti per la propria formazione, un utile mezzo per la comprensione dello sviluppo della libertà delle donne, o ancora per poter cogliere sfumature storico-sociali non riscontrabili in scrittori uomini. Spesso viene sottolineato come la diversità innata e insita negli uomini e nelle donne favorirebbe un modo nuovo e senz'altro completo di affrontare la storia, la letteratura e, perché no, la vita in generale.

Qualche alunno non si è fatto fortunatamente scrupoli nell'evidenziare come questa mancanza sia un segno di decisa sconfitta nella lotta all'emancipazione e proprio in un luogo, quale è la scuola, che dovrebbe insegnare anche ad andare oltre... e che siamo ancora tutti troppo vincolati da una sorta di pregiudizio di fondo.

Attraverso dunque queste risposte di ragazzi appena maggiorenni mi pare lampante come ci sia necessità di rinnovamento critico nei confronti di un mondo fino ad oggi censurato.

3.7. Letteratura comparata di genere.

L'importanza della letteratura di genere, unita a quella della letteratura comparata, ha, a parer mio, il fine ultimo di accrescere e arricchire le coscienze.

In un'ottica comparatista la scrittura di genere rafforza ancora di più la sua capacità comunicativa.

La volontà di inserire “entrambe” (anche se in realtà si tratta semplicemente di varianti, sfumature, sfaccettature del grande spettro della letteratura) in un programma

scolastico vorrebbe conferire, nei limiti concessi, un maggior bagaglio culturale volto a stimolare il pensiero dei nostri alunni. Si vuole mostrare come il mondo che ci viene presentato dai programmi ministeriali non sia in realtà l'unico possibile, o meglio, l'unico "reale".

Sia la letteratura comparata che quella di genere, abbiamo visto, cercano di regalare una visione più completa di quello che è il panorama culturale italiano, facendo riferimento, nel nostro caso, a due "epoche" diverse, seppur non troppo lontane.

L'utilizzo della comparazione, nel nostro specifico argomento, ha anche il fine di dimostrare come le scrittrici femminili perseguano, seppur a distanza di quasi un secolo, un percorso e un argomento affini, a riprova che certi temi ancora non sono stati superati e accolti nel sentimento comune.

D'altra parte chi meglio di una donna potrebbe affrontare il tema della maternità? Possiamo così vedere come l'esclusione delle donne scrittrici perseguita fino ai giorni nostri, altro non sia che un grosso limite, non solo dal punto di vista artistico-letterario, ma anche sociale e culturale.

Spetta a noi docenti rielaborare un programma che includa tutto questo, considerando il fatto che i programmi ministeriali non ci vietano l'inserimento della letteratura di genere, semplicemente non la prendono in considerazione.

Come abbiamo già avuto modo di esplicitare all'inizio di questo lavoro, la letteratura comparata, dal canto suo, permette una maggior assimilazione dei concetti attraverso un lavoro volto all'apertura mentale degli alunni. Alunni che sono sempre più immersi in un modo rivolto al pubblico, alla comparazione. Si predilige così un insegnamento "aperto" contro un mero passaggio nozionistico da professore ad alunno.

Nella sostanza tutto quanto specificato per la letteratura comparata nei primi capitoli di questa tesi può essere applicato chiaramente alla letteratura di genere.

4. LE NUOVE TECNOLOGIE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE.

Cosa intendiamo per nuove tecnologie?

Vedremo in questo capitolo come sia cambiato il modo di vedere e di fare didattica in seguito ai cambiamenti che la tecnologia ha apportato nella vita di tutti i giorni. Come siamo passati dalle ricerche in biblioteca, su grossi volumi, a un click su internet in direzione wikipedia.

È naturale dunque che la scuola, seppur piano piano, si debba adeguare a questo cambiamento sociale. Non si può prescindere da quello che succede quotidianamente e rinchiudersi in una scuola che rischia di divenire obsoleta.

Le nuove tecnologie entrano di diritto nelle istituzioni scolastiche, sta poi ai professori e alla scuola stessa riuscire a sfruttare le innumerevoli potenzialità. Tutto ciò naturalmente richiede uno sforzo, non solo dal punto di vista economico-finanziario, ma anche, soprattutto, da quello culturale e sociale. Gli operatori scolastici non possono farsi trovare impreparati col rischio (molto veritiero) che gli alunni sappiano più di loro. Diviene fondamentale la formazione continua dei professori mettendoli in condizione tale da saper maneggiare abilmente le nuove tecnologie affinché possano utilizzarle con consapevolezza.

4.1 L'importanza delle nuove tecnologie all'interno dell'insegnamento.

L'inserimento della tecnologia multimediale nella scuola ha cambiato la forma di lavorare di molti operatori che aiutano a migliorare e rendere positivi i risultati.

In particolare il professore ricopre un ruolo centrale nel processo di miglioramento del sistema educativo nel quale il fine di costruire un ambiente didattico ha come punto chiave l'inserimento delle nuove tecnologie. Al giorno d'oggi sempre più professori conoscono e iniziano a sfruttare questo mezzo però non sempre sono a

conoscenza del perfetto utilizzo della stessa o delle potenzialità che vi si celano. È dunque importante la formazione previa del docente: è necessario così che conoscano l'utilizzo del computer e della rete per riuscire a sviluppare e proporre varie proposte educative.

Spesso si tende a credere che l'utilizzo del computer renda più facile la comprensione e lo sviluppo dei lavori più complessi, in realtà il rendimento in termini di comprensione dipende da una complessa interazione tra le proprietà dello strumento utilizzato e le caratteristiche cognitive dell'alunno (e del professore). Il fatto che la comprensione di una tecnologia della comunicazione richieda la conoscenza della complessità dei processi cognitivi crea la necessità di un aiuto pedagogico ispirato dalla conoscenza stessa dei meccanismi fondamentali che governano l'apprendimento attraverso il computer. Per questo motivo l'utilizzo delle tecnologie multimediali che si vanno via via studiando nel contesto della pratica pedagogica e la pianificazione e lo sviluppo delle attività educative supportate da mezzi tecnologici presuppongono analisi psicologiche e pedagogiche.

Senza dubbio oggi l'insegnamento non può prescindere dall'utilizzo delle nuove tecnologie. In particolare naturalmente prendiamo, come abbiamo visto, in considerazione il computer tramite il quale noi docenti, insieme coi nostri alunni, possiamo instaurare un rapporto particolare e creare nuovi metodi di didattica. Nello specifico la comparsa di internet ha cambiato il modo di vedere la relazione scuola-famiglia, insegnante-alunno. Da una parte l'utilizzo del web è visto come fonte di materiali didattici, facilmente accessibili dall'altra consente anche una maggior interazione tra i diversi "attori" dell'insegnamento.

4.2 Come sfruttare le T.I.C.

Vediamo ora nello specifico quali siano i mezzi che possono essere utilizzati grazie alla comparsa di internet e che dunque hanno conferito un grosso cambiamento nella didattica. Vedremo in seguito anche altre TIC non necessariamente legate al mondo del web.

Preciso che mi riferirò principalmente alle nuove tecnologie che possono essere utilizzate nell'ambito di interesse in questo lavoro, ossia applicabili all'insegnamento della letteratura in un liceo (o comunque in un istituto superiore). Di conseguenza non saranno approfonditi altri tipi di tecnologie che possono essere sfruttati per esempio nell'insegnamento di lingue straniere o in ambito universitario. In quest'ultimo campo, per esempio, la stessa UNED da me frequentata, si mostra all'assoluta avanguardia in termini di nuove tecnologie al servizio dell'insegnamento. La stessa piattaforma web offre un'infinità di potenzialità atte a favorire e agevolare lo studio a distanza, la possibilità di seguire lezioni *online*, o di poterle rivedere in un secondo momento, credo sia un chiaro esempio di come ormai lo spazio e il tempo non siano più un limite rigido a cui attenersi, nemmeno per lo studio (o l'insegnamento...).

Chiaramente i mezzi a disposizione dell'UNED hanno una tale portata da essere decisamente inavvicinabili per gli istituti secondari, ad ogni modo, partendo dagli aspetti più semplici e immediati, si può arrivare a un punto di contatto tra insegnamento e TIC.

A livello superiore secondario possiamo dunque tranquillamente inserire:

4.2.1. Registro elettronico.

Per quanto riguarda l'Italia il registro elettronico era stato introdotto come

obbligatorio per tutte le scuole italiane dal decreto del governo Monti e doveva essere operativo già dall'anno scolastico 2012-2013; tuttavia il decreto era riuscito a stanziare solo una minima parte dei fondi necessari. I termini previsti dal decreto erano così stati considerati come non obbligatori, e l'obbligo per le scuole di dotarsi del registro era stato sospeso; anche il ministro Maria Chiara Carrozza ha confermato la sospensione dell'obbligo, e nemmeno nel 2014-2015 il registro elettronico è stato obbligatorio per le scuole italiane.

È uno strumento on-line, e dunque di un sito internet, sul quale vengono scritte tutte le informazioni che un tempo venivano scritte sul registro cartaceo, è utilizzato quindi dai professori per segnare i voti, le assenze degli alunni e le giustificazioni. Vi possono accedere naturalmente gli studenti per controllare i compiti o le assenze ancora da giustificare, ma vi possono accedere anche i genitori che in tal modo controllano le assenze e i voti dei figli in tempo reale direttamente da un qualsiasi computer.

Dal lato dei professori, insegnanti e dirigente possono "associare" a ogni alunno un genitore a cui inviare comunicazioni scuola-famiglia: convocazione a colloqui, note disciplinari, necessità di giustificazioni scolastiche. E grazie all'associazione del genitore all'alunno, la scuola può inoltre inviare automaticamente a casa eventuali comunicazioni in merito alle assenze dell'alunno. Gli insegnanti dunque registrano poi sul dispositivo online compiti, avvisi e altre comunicazioni. Ogni studente che accede con i suoi dati d'ingresso ha a disposizione il suo orario completo, provvisorio e definitivo; il suo registro compiti con le assegnazioni per i giorni successivi, le assenze fatte, quelle giustificate, quelle ancora da giustificare e una sorta di avviso, o comunque un'allerta, quando le assenze compiute finiscono per superare il limite legale massimo oltre il quale si rischiano conseguenze molto serie. È presente inoltre il numero delle uscite anticipate o dei ritardi, con il conto delle giustificazioni ancora da presentare.

Nello specifico in Italia il registro elettronico è uno strumento molto potente, destinato a cambiare quasi completamente il rapporto fra gli studenti e l'istituzione scolastica, così come tra le famiglie e la scuola, che però stenta a decollare per problemi di fondi, per carenze strutturali e che, anche dove viene utilizzato, a volte risulta sostanzialmente paralizzato anche a causa della mancanza di formazione dei docenti.

4.2.2. Posta elettronica.

Mezzo di comunicazione asincrona. Può essere utilizzata come mezzo di comunicazione semplice e veloce tra alunno e insegnante in casi di necessità. Si veda per esempio l'assenza da scuola di un alunno che può essere aiutato con l'invio di materiale e spiegazioni tramite questo canale.

4.2.3. Forum di dibattito.

Anche detti “dibattiti testuali asincroni” il cui procedimento base di funzionamento consiste nella comunicazione attraverso dei messaggi di testo che si inseriscono (e immagazzinano) in uno spazio comune virtuale. Le caratteristiche specifiche di questo mezzo di comunicazione asincrona si possono così riassumere:

- l'alunno detiene la possibilità di scegliere quando intervenire in un determinato forum;
- l'accesso al forum è aperto 24 ore su 24 per tutto l'anno;
- i diversi alunni possono intervenire simultaneamente senza interferire nello sviluppo della linea di discussione;
- gli alunni non hanno bisogno di aspettare di ricevere il permesso a intervenire (cosa che succede invece nella classica lezione in aula);
- spariscono (o per lo meno si attenuano) i fattori discriminatori, come razza o

nesso, che possono inibire alcuni alunni al momento dell'intervento in aula.

Tutte queste caratteristiche denotano dunque l'alto grado di flessibilità di questo mezzo di comunicazione asincrona: generalmente nei dibattiti asincroni (così dunque come avviene nel forum) si ottiene un discorso più ricco, elaborato e profondo in quanto l'asincronia permette all'alunno di rispondere una volta che si sia potuto documentare in merito.

Possono essere utilizzati nell'insegnamento della letteratura creando discussioni pertinenti agli argomenti che vengono svolti in classe o, meglio ancora, su libri letti singolarmente dai ragazzi o su temi di attualità che permettano ai ragazzi di sviluppare un senso critico e di discussione civile facendo sì che ciascuno possa apportare il proprio pensiero senza ledere la sensibilità altrui.

4.2.4. Chat.

Mezzo di comunicazione sincrona permette un veloce scambio di contenuti. Più utilizzabile nell'insegnamento delle lingue straniere che in quello della letteratura. Si può avere anche l'opzione di *chat vocale*.

4.2.5. Videoconferenza (o videolezione).

Permette di stabilire un rapporto visivo e non più solo scritto, con gli alunni.

Attraverso questo mezzo il professore può:

- organizzare videoconferenze educative;
- disegnare progetti collaborativi incorporando videoconferenze nell'aula coi suoi alunni (a tal proposito può essere interessante un collegamento con un professore di un'altra scuola, uno scrittore, un giornalista, o chiunque possa apportare maggior conoscenza agli alunni grazie alla propria esperienza. Ciò

può avvenire anche se la persona in questione si trova a chilometri di distanza dai nostri alunni).

- integrare la lezione con video interattivi per migliorare l'ambiente di apprendimento.

L'alunno dal canto suo può, per esempio, utilizzare la videoconferenza per condividere risultati del proprio lavoro lasciandola caricata su un'apposita pagina web in modo che sia il professore che i compagni vi possano poi accedere in un qualsiasi momento. Per quanto riguarda invece l'insegnamento di lingue straniere questo mezzo può avere molti altri risvolti dal punto di vista della comunicazione.

4.2.6. Blog.

Tecnicamente è un particolare tipo di sito web (dalla “costruzione” facilitata) che mostra i contenuti nell'ordine cronologico in cui vengono inseriti. Può essere gestito da uno o più blogger. Dal punto di vista scolastico può essere interessante che tale blog venga costruito e gestito dal professore e gli alunni vi partecipino con commenti e proposte interattive. Naturalmente, soprattutto prendendo in considerazione il livello scolastico al quale mi rivolgo in questo lavoro, è fondamentale che il tutto venga gestito dal professore, gli alunni devono essere guidati a un utilizzo responsabile di tali tecnologie.

4.2.7. Whatsapp.

La chat più famosa e utilizzata al mondo non può certo rimanere un semplice mezzo di comunicazione avulso dalla scuola. Possiamo anche noi docenti cercare di sfruttarne al massimo le potenzialità. La creazione di gruppi che includano gli studenti e il professore può aiutare a tenere viva l'attenzione dei ragazzi in un modo decisamente a

loro molto congeniale e immediato.

Il suo utilizzo può avere mille risvolti, dalla semplice comunicazione dal professore agli alunni, alla proposta di uno spunto interessante per lo studio, alla richiesta di una spiegazione rapida da parte di un alunno che risulterà utile poi per tutto il gruppo classe, o ancora alla condivisione di link, di video, ecc...

Alcuni di questi spunti li rivedremo nel punto successivo attraverso l'utilizzo di Facebook.

4.2.8. Facebook.

È senza dubbio il social media più utilizzato al mondo, insieme alla chat whatsapp, di conseguenza, anche di questo mezzo di comunicazione, non si può più prescindere. Ormai tutti i nostri alunni hanno sicuramente un profilo facebook e noi insegnanti non possiamo certo rimanere un passo indietro.

La parte più interessante e utile in questo contesto è la creazione di un gruppo al quale l'insegnante aggiungerà tutti i propri studenti. In questo gruppo (al pari del gruppo whatsapp ma con un'interfaccia decisamente diversa) potranno essere caricate proposte didattiche, video, link ad articoli di giornale, ecc... Gli studenti, trovandosi di fronte a un mezzo di comunicazione a loro più che familiare, non avranno certo problemi a cercare le notizie, scaricarle, scrivere commenti nei diversi post, innescando in tal modo un interesse anche nei propri compagni, creando così un vortice di collegamenti e commenti che potrebbe risultare decisamente interessante anche dal punto di vista conoscitivo e didattico.

4.2.9. Twitter.

È questo un altro social network molto in voga al momento. Lo trovo però

piuttosto complicato da utilizzare nell'ambito a cui mi riferisco in questo lavoro. Come suggeriscono i professori Ruiz Pérez e García Cabrero nell'interessante studio *El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras*¹⁰² il suo utilizzo è più utile per lo studio delle lingue straniere, data la sua peculiarità di sintesi dell'espressione.

Ciò che notiamo principalmente come caratteristica distintiva di un mezzo comunicativo rispetto a un altro è il carattere sincrono o asincrono delle stesse e, per la precisione, tale differenza riveste aspetti sociali, psicologici e materiali nell'ambito dell'insegnamento conferendo una variabile fondamentale all'atto dell'apprendimento. È dunque fondamentale conoscere in modo adeguato le tecnologie a disposizione ed effettuare uno studio appropriato degli obiettivi che si vogliono conseguire, delle necessità e caratteristiche dei nostri alunni e della capacità loro e del docente di destreggiarsi con queste nuove tecnologie.

Come ho accennato esistono anche TIC che prescindono dall'utilizzo di internet. Possiamo pensare per esempio al classico televisore per proiettare film, oppure alla preparazione da parte del professore (ma anche degli alunni) di presentazioni di lezioni attraverso Power Point o Prezi.

È decisamente cambiato (sta cambiando) il modo di insegnare, di fare ricerca e di studiare.

¹⁰² Ruiz Pérez García, G., Castrillo de Larreta-Azelain, M.D., García Cabrero, J.C., *El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras* in *Ciencia, pensamiento y cultura*, ISSN 0210-1963, N° Extra 3, Madrid, 2011, pp. 159-163.

4.3. Benefici e debolezze.

4.3.1. Benefici per gli alunni.

Senza dubbio uno dei fattori più importanti è l'elemento motivante per gli alunni che, attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie, sono spronati ad essere più partecipi e a utilizzare mezzi a loro ormai ben noti, conferendo un atteggiamento positivo e propositivo. Naturalmente la maggior motivazione spesso coincide con un maggior rendimento anche a livello didattico.

L'utilizzo di diversi mezzi, da quelli tradizionali a quelli innovativi e il loro intreccio, porta a una maggior flessibilità psicologica l'alunno che impara a destreggiarsi in un mondo che è ormai sempre più orientato e condizionato dalla tecnologia. Come accennato prima con l'utilizzo (alternato) di mezzi di comunicazione sincroni e asincroni lo studente sviluppa anche la capacità di negoziare i significati che vuole esprimere a seconda della disponibilità di tempo che essi offrono.

La creazione di una propria identità di gruppo, si ottiene inoltre in questi ambienti virtuali (vd. blog, forum...) nei quali gli alunni si disinibiscono e adottano ruoli comunicativi differenti. Attraverso la creazione di lavori di gruppo inoltre gli studenti si immergono nei compiti e lavorano in modo collaborativo.

Lo sviluppo più avanzato di questi nuovi approcci favoriscono inoltre l'autonomia dello studente e l'adattamento dello stesso a differenti stili di apprendimento, fattore strettamente relazionato con l'individualizzazione e la differenziazione nell'apprendimento stesso.

Queste nuove tecnologie naturalmente possono essere utilizzate, come visto precedentemente, in situazioni presenziali (aula) per adattarsi poi a differenti attitudini motivazionali, stili cognitivi e strategie di insegnamento.

4.3.2. Benefici per il professore.

Abbiamo visto diversi metodi di utilizzo delle nuove tecnologie da parte del professore, tutti questi forniscono un supporto e una variante al tradizionale metodo frontale di insegnamento. Sta naturalmente alla sensibilità di ciascun docente saperli sfruttare al meglio per ottenere riscontri positivi in classe.

Con l'inserimento delle nuove tecnologie del web 2.0, quale per esempio il blog, il professore ha la possibilità di accedere a materiali creati da altri professori così come di scambiare riflessioni sul processo di apprendimento e sulla sua professione, valutandone anche i cambiamenti, visualizzare link a pagine di interesse, ecc...

Oltre a ciò non va dimenticata la facilità di recupero delle informazioni, la sua catalogazione e immagazzinamento nel web, il che potrebbe favorire la collaborazione tra professori e la moltiplicazione del rendimento relativo allo sforzo per la preparazione dei materiali.

4.3.3. Punti deboli.

Naturalmente non è tutto oro quello che luccica, come si suol dire. Anche le nuove tecnologie presentano le proprie debolezze ma soprattutto i propri limiti.

Alcuni problemi e ostacoli per l'inserimento di queste nuove proposte di attuazione didattica riguardano l'integrazione delle nuove tecnologie nei processi educativi in generale.

Da parte della società risulta poca formazione per ottenere un utilizzo soddisfacente di alcuni aspetti delle TIC, affiancati, come ben possiamo immaginare, da ristrettezze finanziarie. Le istituzioni scolastiche dal canto loro non presentano una chiara strategia di inserimento. Possiamo però prendere spunto dai movimenti effettuati in questa direzione da parte delle università e cercare di adattare, in piccolo, alcune

strategie per l'applicazione negli istituti superiori che possano portare a una maggior formazione, investigazione e gestione delle risorse.

Innanzitutto non è dato affatto scontato che i professori siano in grado di utilizzare tutte queste nuove tecnologie. Fattore questo che implica dei rallentamenti e malfunzionamenti all'interno di una potenziale "lezione alternativa". In un'ottica però di crescita sia del singolo professore, che dell'istituzione scolastica nel quale è inserito che, in generale, della scuola italiana, è possibile partire da queste debolezze per creare un sistema di formazione che prenda in considerazione in primis i docenti stessi, mettendoli in condizione di essere preparati anche in questo ambito.

L'esito dell'inserimento delle TIC dipenderà dalla capacità del contesto educativo di riconoscere le debolezze e i limiti al fine di eliminarli o per lo meno attenuarli. Il successo sarà causa in gran parte dell'adeguata scelta dei mezzi, dei materiali e delle metodologie applicate con cognizione.

4.4. Non solo internet: l'apporto cinematografico.

Come ho già accennato precedentemente, per quanto internet abbia decisamente sconvolto non solo la società e i suoi costumi, ma anche di conseguenza il modo di insegnare, esistono altri tipi di tecnologie che prescindono dal fattore web. Naturalmente sono stati inseriti in ambito didattico in un tempo antecedente ma nonostante ciò permane il loro utilizzo e non sempre ne viene riconosciuto l'effettivo apporto.

Tra questi mezzi spicca senza ombra di dubbio il cinema che può avere parte fondamentale all'interno di una spiegazione, come verrà poi espresso in modo pratico nell'Unità Didattica allegata.

Ma perché parlare del cinema? Chiaramente non è una tecnologia degli ultimi

decenni, come possono essere tutti i derivati da internet, tuttavia risulta ancora scarsamente applicato nell'insegnamento a livello secondario, quasi fosse più un divertimento che un mezzo utile.

Lo stesso Prof. Salvatore Bartolotta, nei suoi diversi studi relativi al cinema¹⁰³, in collegamento anche con la televisione e la musica nell'Italia attuale, si sofferma svariate volte sull'importanza di questi mezzi di comunicazione in riferimento all'insegnamento.

Non mi soffermerò in questo lavoro sugli aspetti tecnici del cinema in quanto miro semplicemente a mostrarne l'utilità e l'efficacia di una sua introduzione didattica meramente legata alla letteratura, aspetto che riprenderò poi con la presentazione dell'Unità Didattica specifica attraverso l'inserimento proprio della visione dei due film tratti dai due libri in questione.

Va sottolineato comunque come sia imprescindibile una conoscenza tecnica del materiale audiovisivo per un'applicazione in un contesto glottodidattico al fine di non trascurare alcun aspetto fondamentale di questo mezzo di comunicazione facilmente spendibile in aula.

È innegabile come gli studenti d'oggi vivano immersi in una cultura legata all'audiovisivo più che alla parola scritta, di conseguenza risultano meno motivati alla lettura, soprattutto quando i temi e gli argomenti letterari appaiono lontani dalla loro esperienza personale. Un percorso di educazione alla letteratura, che appaia efficace e stimolante, dovrebbe essere aperto dunque anche all'utilizzo di testi che gli studenti siano in grado di apprezzare e verso i quali abbiano sviluppato una maggiore confidenza, che consenta loro di rispondere e partecipare con la propria immaginazione al processo di apprendimento.

¹⁰³ Bartolotta, S., *Il linguaggio del cinema* in *Cine, Música y Televisión en la Italia actual*, UNED, Madrid, 2010, pp. 9-14.

In questa linea l'utilizzo dei testi audiovisivi, in particolare naturalmente dei film, nell'ambito della didattica letteraria, oltre a offrire numerose possibilità per instaurare connessioni e riferimenti con i testi letterari generalmente (e tradizionalmente) proposti, potrebbe funzionare da catalizzatore per l'accrescimento del tasso di stimolo e quindi della motivazione degli studenti coinvolti nel processo di apprendimento.

Oltre a fare scoprire allo studente il piacere della lettura delle immagini, l'utilizzo del cinema può essere considerato anche come opportunità per l'educazione a un "senso critico" e per lo sviluppo della molteplicità di punti di vista da parte del discente.

Data dunque l'attuale configurazione del quadro culturale che ci si presenta nella società al giorno d'oggi, dove la parola scritta non risulta più essere il canale privilegiato dell'esperienza estetica ma viene altresì "sorpasata" da altri canali, è necessario, al fine di stimolare l'attenzione degli studenti coinvolti nello studio della letteratura, aggiornare i contenuti dell'insegnamento letterario, ampliando il campo al fine di dare spazio, accanto alla parola scritta, ad altre forme di esperienza estetica basate dunque sull'immagine, la musica e la contaminazione tra i diversi linguaggi, collegando le diverse forme artistiche.

La visione di un film è un'esperienza emotiva e intellettuale coinvolgente, che suscita nello spettatore particolari meccanismi di identificazione con quanto viene mostrato sullo schermo. La fruizione di un film avviene in condizioni diverse rispetto alla lettura di un romanzo. L'oscurità che generalmente contraddistingue l'ambiente permette di focalizzare la propria attenzione sullo schermo, il silenzio permette la buona percezione dei messaggi trasmessi e favorisce una particolare partecipazione emotiva. Il racconto guida lo spettatore nella visione, durante la quale si attivano procedimenti

complessi tramite i quali si tende a percepire e razionalizzare il messaggio, collegando le diverse informazioni acquisite sul piano auditivo e visivo ricostruendo mentalmente il racconto comprendendone il discorso¹⁰⁴.

Inoltre, la modalità di ricezione di un testo verbale scritto o di un testo audiovisivo si differenziano per l'attivazione di due tipologie di intelligenza: quella lineare o sequenziale nel caso della lettura e quella simultanea, per cui allo stesso tempo vengono elaborate diverse informazioni che stimolino sia il canale visivo che quello uditivo, senza che ne venga stabilita una successione definita¹⁰⁵.

Un percorso di educazione alla letteratura inteso in questo senso partirà dunque dalla scoperta e dall'individuazione attiva dei meccanismi di funzionamento dell'opera letteraria e di quella audiovisiva, in relazione alla propria esperienza, del loro ruolo, della modalità di trasmissione del messaggio e di manipolazione dei significati convenzionali. Oltre all'acquisizione di competenze letterarie tale percorso promuoverà l'utilizzo di strumenti e tecniche che renderanno lo studente sempre più autonomo rispetto al messaggio veicolato, attivo nella ricezione e consapevole del prodotto artistico in tutte le sue forme. La comparazione tra letteratura e cinema permette di sviluppare e affinare competenze interscambiabili tra i due mezzi, unite col fine ultimo della comprensione e della crescita. Il rapporto tra letteratura e audiovisivo può dunque essere visto come un rapporto di alleanza reciproca, che offre la possibilità di studiare e riflettere parallelamente sui tratti più interessanti di entrambe le forme artistiche.

4.4.1. Vantaggi e difficoltà nell'utilizzo di audiovisivi in aula.

I testi audiovisivi si presentano come testi complessi per la sovrapposizione di codici diversi, quello iconico e quello sonoro. L'utilizzo didattico implica quindi la

¹⁰⁴Cremonini, G., *L'autore, il narratore, lo spettatore. Cinema e racconto*, Torino Loescher, 1988.

¹⁰⁵Simone, R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma Laterza, 2000.

necessità di lavorare su entrambi i livelli, determinando numerosi fattori positivi, ma anche alcuni fattori negativi che il docente deve tenere in debita considerazione. Sulla base delle analisi dei vantaggi e degli svantaggi effettuate da Celentin¹⁰⁶, si descrivono di seguito, partendo dai vantaggi, quelli particolarmente rilevanti ai fini dell'impostazione di un percorso di educazione letteraria in cui si utilizza il cinema.

- Vista la pluralità di codici e significati, un testo audiovisivo offre svariate possibilità per la didattizzazione. L'insegnante, tenendo presenti le esigenze e le competenze linguistiche e culturali degli studenti, potrà creare percorsi didattici adeguati al livello e alle capacità di discenti con caratteristiche diverse, calibrando le attività proposte.
- In uno spezzone audiovisivo la componente verbale si configura come parte di un contesto e le immagini presentano una situazione semiotica complessa (personaggi, ambiente, azioni, ...), che può aiutare a prevedere e contestualizzare quello che viene detto, attivando la cosiddetta *expencyancy grammar*, fondamentale nei processi di interpretazione e comprensione. Permette infatti di attivare il discente nella formulazione di ipotesi su cosa accadrà, di prevedere il lessico che verrà usato, il tipo di testo e il genere comunicativo in riferimento alla situazione mostrata, partendo dalle proprie conoscenze e dalla propria visione del mondo per ricostruire il significato di ciò che sta guardando.
- La pluralità di codici implica anche diversi rapporti tra le varie componenti, per cui la componente verbale o sonora può instaurare con la componente visiva un rapporto di complementarità, ridondanza o contrasto. La provenienza di informazioni sia a livello uditivo che visivo, permette di

¹⁰⁶Celentin, P., "Applicazioni didattiche del video" in Cardona M. (a cura di) *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, DeAgostini Scuola, 2007.

sviluppare sia le abilità ricettive (attività di comprensione) che quelle produttive, come per esempio, in relazione alla componente sonora, il recupero di elementi lessicali, oppure in relazione alla componente visiva la descrizione delle immagini, la previsione degli sviluppi della vicenda, la discussione e l'interpretazione grazie al confronto con le esperienze proprie del discente. Inoltre, il testo audiovisivo operando su diversi livelli (immagini, parole, rumori, musica, narrazione) favorisce ed esplicita le connessioni tra i saperi.

- Il testo audiovisivo si configura come strumento efficace per il docente al fine di educare il discente a una fruizione consapevole e non passiva delle immagini e alla formulazione di un giudizio critico.
- L'uso di un testo audiovisivo permette di richiamare e ottimizzare eventuali conoscenze e competenze di educazione all'immagine già acquisite dal discente.
- Durante la visione di un prodotto audiovisivo la cultura del discente è messa a confronto con quella rappresentata, favorendo il contatto diretto con l'altro e lo sviluppo dello scambio culturale e della competenza interculturale.
- Il materiale audiovisivo, adeguatamente selezionato, considerando le emozioni che potrà provocare nello spettatore, potrà essere sfruttato per stimolare l'interazione con lo spettatore e attivare una memorizzazione più rapida ed efficace, visto e considerato che, come analizza Begley, l'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta, l'80% di ciò che vede, ascolta e fa. Inoltre, durante la fruizione di un testo audiovisivo viene rispettato il principio della direzionalità, favorendo l'attivazione degli emisferi cerebrali secondo la

sequenza naturale di apprendimento del linguaggio e quindi prima l'emisfero destro (primo contatto immediato attraverso le immagini che permette una comprensione globale) e poi quello sinistro (percezione acustica del messaggio verbale e sonoro, diretta all'analisi del messaggio e alla sua comprensione dettagliata).

- L'utilizzo di un testo audiovisivo in classe potrebbe però anche creare delle difficoltà nel caso in cui:
 - vi sia una scarsità di distribuzione di materiale audiovisivo e un'incompatibilità rispetto ai sistemi di supporto e all'attrezzatura tecnica a disposizione dell'insegnante;
 - il lavoro di didattizzazione rappresenti difficoltà per l'insegnante, che non possiede le competenze necessarie, soprattutto nel caso in cui richieda tempi lunghi e competenze specifiche in ambito didattico e filmologico. Da qui la solita necessità di una formazione previa del corpo docente;
 - il materiale presentato non sia stato scelto nel rispetto del livello di comprensione dello studente, non permettendo a quest'ultimo di capirne il significato;
 - non vi sia corrispondenza tra sonoro e immagine e lo studente non sia prontamente e adeguatamente guidato dall'insegnante nella decodificazione e nella gestione delle informazioni;
 - i rumori di sottofondo non consentano la comprensione del dialogo e del significato tanto che lo studente si trovi sopraffatto dalla combinazione di immagini, parole e suoni;
 - i contenuti culturali risultino troppo specifici e di difficile comprensione da parte di studenti appartenenti a culture lontane, tanto che la componente

visiva non risulta di supporto alla comprensione della traccia verbale.

L'utilizzo di un testo audiovisivo dunque può favorire lo sviluppo e il rafforzamento delle abilità ricettive e produttive, offrendo all'insegnante la possibilità di creare percorsi che sviluppino l'attività di comprensione e decodifica del testo (riconoscimento della funzione narrativa, individuazione della struttura del testo grazie alla possibilità di divisione in sequenze, di individuazione dei ruoli e delle funzioni dei singoli personaggi, del significato e della funzione degli ambienti) e di potenziare le abilità di produzione (ricostruzione della trama, descrizione dei personaggi, espressione del proprio punto di vista sulle vicende narrate e sulle modalità di presentazione, riflessione e produzione di nuove possibili conclusioni o sviluppi, ecc.) sia in riferimento alla componente visiva che a quella sonora. Il legame fra testo e contesto, lingua e cultura, forma e contenuto stimola l'associazione di idee. La combinazione di immagini e parole favorisce il ricordo di parole o espressioni connesse a fatti o persone, che hanno catturato l'attenzione dell'apprendente. Inoltre, nel caso dell'uso di film è possibile allargare il campo e procedere con l'analisi dei generi narrativi e dei tratti caratteristici anche a livello della storia (contenuto raccontato con esposizione cronologica degli eventi) e del discorso (organizzazione e manipolazione della storia raccontata da parte dell'autore), della caratterizzazione e del ruolo dei personaggi e del messaggio principale del racconto, oltre che al parallelismo con l'eventuale romanzo da cui è tratto.

4.5. Letteratura e multimedialità: e-book e didattica.

È importante notare come i nuovi media abbiano anche messo un po' in crisi il concetto di letteratura. Sembra infatti che in un'epoca tanto dominata dalle immagini le parole scritte abbiano perso la propria forza e i lettori siano divenuti quasi una specie in

via di estinzione. Ciò accade perché, seppur con le debite eccezioni, i libri tradizionali sono andati via via perdendo il loro fascino agli occhi delle nuove generazioni che preferiscono di gran lunga vedere la versione cinematografica di un romanzo piuttosto che leggerlo di persona. Appare dunque chiaro, che se la letteratura intende sopravvivere, in questa era prettamente multimediale e informatizzata, in cui tutto sembra dipendere da internet, debba adattarsi ai nuovi media e recuperare il distacco nei loro confronti.

L'unico modo per poter raggiungere questo obiettivo è dunque servirsi delle nuove tecnologie diventando essa stessa multimediale¹⁰⁷.

Da qui possiamo per esempio vedere come si sia profilata l'idea degli e-book, libri elettronici in cui, grazie proprio al principio della multimedialità, sia possibile abbinare parole scritte a immagini, suoni e filmati. Lo scopo è quello di far riscoprire il gusto della lettura trasformandola in una attività ancora più piacevole e coinvolgente, specialmente grazie all'interattività e all'ipertestualità, che consentono al lettore/utente di interagire con il materiale a sua disposizione. In altri termini, questa informatica testuale, che fornisce testi elettronici invece che fisici, cambia radicalmente il fattore esperienziale a cui si riferisce il termine lettura.

Purtroppo la sperimentazione di e-book di testo multimediali degni di questo nome sembra limitata a pochissimi casi e richiede investimenti notevoli, mentre, anche a livello di decisori politici o amministrativi, sembra invece diffondersi l'idea che gli e-book di testo possano essere gratuiti o quasi¹⁰⁸.

Gli stessi insegnanti, più impegnati e competenti nel campo della didattica multimediale, sembrano a volte sostenere contemporaneamente, senza rendersi ben

¹⁰⁷ G. P. Landow, *Iper testo: il futuro della scrittura*, Baskerville, Bologna, 1993.

¹⁰⁸ Roncaglia, G., *L'uso degli e-book nella formazione e nella didattica: tre riflessioni sugli e-book di testo e sul loro ruolo*, Pubblicato su "La vita scolastica", anno 67 n. 10, giugno 2013.

conto della contraddizione, l'idea che i libri di testo siano ormai completamente superati dal ricorso alla rete e alla libera scelta di singole risorse indipendenti, selezionate di volta in volta da docenti e studenti in base alle specifiche necessità didattiche e di apprendimento del momento, e l'idea che sia auspicabile una generazione di 'nuovi' libri di testo, aperti, gratuiti, frutto del lavoro collaborativo di più insegnanti collegati attraverso piattaforme di rete. Nell'un caso e nell'altro, peraltro, non è ben chiaro quali siano le procedure di selezione e validazione dei contenuti (e spesso l'idea stessa di validazione dei contenuti sembra del tutto assente).

Ma quali competenze vanno date alle nuove generazioni di nativi digitali? In cosa si differenziano da quelle che la scuola e in generale il sistema formativo si proponevano di fornire in passato? Ciò che reputo importante è riuscire a dare allo studente le competenze necessarie a produrre, selezionare, utilizzare un'*informazione complessa*.

Le vere peculiarità della comunicazione elettronica risiedono non tanto nella mole dell'informazione disponibile, quanto nella varietà delle sue tipologie, associata alla percezione che una quantità crescente dell'informazione che ci raggiunge è composta da messaggi che percepiamo come rivolti direttamente a noi, o comunque di nostro immediato interesse: messaggi che ci richiedono a gran voce interazione. E nel fatto che si tratta in genere di messaggi e contenuti molecolari: una mail, un messaggio di stato su un social network, un tweet, un post su un blog, un brano musicale, un video su YouTube...

All'idea di selezione e scelta volontaria di contenuti complessi e articolati (un libro, un film, un disco), ai quali dedicare un'attenzione protratta e insieme protetta dall'assalto di *altri* contenuti, si sostituisce l'impressione che sia l'informazione a inseguirci, e che lo faccia in forme assai più varie, frammentate, disordinate di quanto

non avvenisse in passato. Le interconnessioni ci sono, sotto forma di link e rimandi, in forma di intertestualità, in forma di flussi informativi separati e riconoscibili, ma sono così diversificate e numerose da consentirne solo una fruizione occasionale, spesso casuale.

Una situazione di questo genere porta inevitabilmente, e in maniera del tutto trasversale rispetto alle singole discipline e perfino rispetto a ordini e gradi scolastici, a una perdita nella capacità di produzione e di fruizione di contenuti articolati e strutturalmente complessi. Persi in un negozio ricco di una infinita varietà di coloratissime caramelle informative, scompaiono le competenze legate alla produzione di piatti elaborati e di menu completi. Leggere un libro diventa un'azione, letteralmente, troppo impegnativa: richiede risorse di tempo e di attenzione superiori a quelle di fatto disponibili.

Dobbiamo dunque garantire competenze e strumenti necessari a riconoscere, comprendere, selezionare, utilizzare, produrre contenuti informativi strutturalmente articolati e complessi. Avviare la generazione dei nativi digitali all'enorme lavoro di riconquista della complessità che li attende, in un ecosistema informativo assai più ricco ma anche assai più variegato e frammentato di quanto non avvenisse in passato: questo è l'obiettivo trasversale che dovrebbe innanzitutto porsi oggi il nostro sistema formativo. E rispetto a questo obiettivo dovrebbe valutare l'efficacia e la funzionalità di metodologie e strumenti, sia a livello generale, sia in ambito disciplinare.

Certamente l'uso di materiali web e la costruzione collaborativa di contenuti di apprendimento costituiscono ottime pratiche, senz'altro meritevoli di incoraggiamento e diffusione, ma non possono sostituire il filo narrativo e argomentativo costituito da un buon manuale 'd'autore', validato editorialmente e scientificamente. Anzi, in molti casi proprio la molteplicità di strumenti che offre il digitale sembra richiedere, per non

trasformarsi in pura dispersione disordinata, un raccordo, una regia, una integrazione, un filo conduttore; e credo che i docenti siano i primi a sentire l'esigenza di buoni strumenti di questo tipo.

Purtroppo molte case editrici, anche di alto livello, si sono per ora dimostrate incapaci di affrontare questo compito con competenze, investimenti e capacità innovative adeguate¹⁰⁹.

Anche la scrittura appare però profondamente modificata. L'invenzione dell'ipertesto ha infatti determinato il passaggio da una scrittura lineare a una scrittura multilineare e multisequenziale, che consente all'autore di collegare informazioni, di creare percorsi attraverso un corpus di testi correlati, di annotare testi esistenti e di creare note che rimandino i lettori a informazioni bibliografiche o direttamente al testo citato. In altre parole, i blocchi di testo che si susseguivano l'uno all'altro in una inevitabile progressione lineare ora si spezzano, si separano, assumono identità più individuali. Quello che si viene quindi a creare è un sistema aperto, infinitamente decentrabile e ricentrabile, perché l'ipertesto trasforma qualsiasi documento che ha più di un collegamento in un centro transitorio, che il lettore utilizza per orientarsi e decidere dove andare in seguito. I collegamenti verso l'esterno e verso l'interno di un testo diventano equivalenti, e di conseguenza i testi si trovano ravvicinati e i loro confini confusi.

¹⁰⁹ Indicativa è al riguardo l'esperienza 'lato utente' di Fabrizio Venerandi, giovane editore digitale alle prese con "il digitale sbagliato" dei libri di testo di suo figlio: Fabrizio Venerandi, "La scuola e il digitale sbagliato", post del 14 settembre 2012 nel blog *Salvo esaurimento scorte*; in rete alla pagina <http://salvoesaurimentoscorte.wordpress.com/2012/09/14/la-scuola-e-il-digitale-sbagliato/>. Così come indicativa è la conclusione che da queste esperienze trae lo stesso Venerandi: l'auspicio della sostituzione del libro di testo, percepito come inevitabilmente legato alla carta, con un "ambiente didattico digitale". Una conclusione che trovo almeno in parte fuorviante: la costruzione di buoni ambienti didattici digitali è senz'altro auspicabile, ma è necessario che in questi ambienti trovi posto, certo opportunamente aggiornata e rinnovata, anche la forma-libro.

Si può facilmente intuire l'utilità di tutto questo nella formazione didattica: partendo da un semplice testo si può, inizialmente con l'aiuto del professore, spaziare tra i più disparati argomenti che man mano emergono dalla lettura.

E così l'ipertesto rivoluziona profondamente anche i due grandi attori della letteratura: autore e lettore. Tramite esso si va realizzando quasi una sovrapposizione di ruoli tra queste due figure, che non fa altro che esemplificare l'ultimo stadio di quelle che un tempo erano state attività molto diverse. Un chiaro segno di questo trasferimento di prerogative si manifesta nella possibilità da parte del lettore non solo di scegliere il suo percorso di lettura, ma anche di associare collegamenti o aggiungere testo al testo che sta già leggendo. È proprio questa invadenza che usurpa il potere dell'autore e avvicina la sua figura a quella del lettore.

Oltre ad aver rivoluzionato il concetto di letteratura, i sistemi ipertestuali promettono anche di modificare profondamente la didattica, argomento qui centrale. Essi sfidano infatti i presupposti ora convenzionali sugli insegnanti, sugli studenti e sulle istituzioni che li accolgono. In primo luogo, l'ipertesto può offrire molti benefici agli insegnanti in tutti i tipi di istituzioni per l'istruzione avanzata. Un corpus ipermediale di materiali multidisciplinari è un mezzo più efficiente di qualsiasi altro preesistente per elaborare, conservare e rendere accessibili i materiali di un corso. Esso incoraggia per di più anche l'integrazione di tutto ciò che una persona insegna, consentendole di lavorare in modo più sinergico. L'ipertesto ovviamente è anche un mezzo molto più conveniente ed efficiente per tenere corsi che necessitino del contributo di altre discipline. Tutte le caratteristiche di connettività, conservazione e accessibilità ne fanno inoltre anche un prezioso strumento di ricerca. La capacità integrativa del mezzo, combinata con la sua facilità d'uso, consente infatti di integrare efficacemente il proprio lavoro di ricerca con il proprio insegnamento. Tuttavia, va

anche detto che la presenza di sistemi ipertestuali ridefinisce il ruolo degli insegnanti trasferendo una parte del loro potere e della loro autorità agli studenti. Infatti questa tecnologia può fare dell'insegnante più "un allenatore che un conferenziere".

Agli studenti l'ipertesto promette nuovi incontri con il testo, sempre più incentrati sul lettore. Innanzitutto, vivere il testo come una rete di relazioni navigabili è un modo per acquisire un accesso veloce e facile a una gamma di materiali contestuali e di sfondo molto più ampia di quanto sia mai stato possibile con la tecnologia didattica convenzionale. Per di più l'ipertesto insegna agli studenti anche a capire come usare il materiale e come mettere in connessione le informazioni che incontrano. Il fatto che l'ipertesto sia incentrato sul lettore e controllato dal lettore comporta anche che esso consente agli studenti/lettori di dare forma a grosse porzioni di ciò che leggono e dunque di controllarle.

Come appare chiaro dopo questa analisi, non si può negare il fatto che le nuove tecnologie abbiano profondamente modificato concetti tradizionali quali l'immaginazione, la letteratura, la produzione e la trasmissione del sapere. Tuttavia non significa che il cambiamento da esse introdotto debba per forza portare conseguenze apocalittiche in tutti questi ambiti. Anche se profondamente mutate, l'immaginazione e la letteratura continueranno naturalmente a esistere perché sono l'essenza stessa dell'essere umano, ciò che lo contraddistingue dalla specie animale. Quindi anche nell'era multimediale continueremo a immaginare, a scrivere e a leggere, anche se per farlo ci avvaleremo anche (e non solo...) degli ipertesti e degli e-book. La capacità della scuola deve stare nel sapersi adattare a questi cambiamenti e sfruttarli a proprio favore senza lasciarsi schiacciare né tanto meno facendo finta che non esistano. La giusta collaborazione fra tradizionale e multimediale è ormai la chiave per la didattica del

futuro¹¹⁰.

In questa sfida, le nuove tecnologie, abbiamo visto come ci vengano in aiuto, in quanto non sono altro che “strumenti”, come possono essere le mappe alle pareti, le favole filosofiche di Platone, i cartelloni, ecc... Da sole non sono nulla, hanno bisogno del docente che le faccia muovere, che le animi e che permetta loro di dialogare con la classe fornendo ai ragazzi la bussola con cui orientarsi. Il principio base è ancora una volta la *maieutica*, cambia solo il mezzo con cui *facciamo nascere la conoscenza*. Continuiamo a chiamarle “nuove tecnologie” nonostante facciano parte del nostro mondo, né più e né meno di quaderni, penne, televisori e cartelloni: a scuola sono e devono essere la lavagna di ardesia del nuovo millennio, non un accessorio che qualche docente utilizza, guardato come un pazzo visionario dalla maggior parte dei colleghi. Esse hanno il vantaggio di permetterci di rivolgerci a tanti stili e mezzi di apprendimento diversi, non solo quello uditivo (ascolto della lezione in modo passivo) che per anni è stato l'unico sfruttato nella scuola.

Nell'Unità Didattica che presenterò l'intento sarà proprio quello di mostrare come “didattica tradizionale” e “didattica multimediale” (chiamiamola così) possano e debbano interagire nella collaborazione volta all'obiettivo comune che è quello, da parte del professore, di trasmettere il sapere ai propri alunni attraverso un metodo pressoché innovativo ma soprattutto rispettoso del nostro tempo.

¹¹⁰ Roncaglia, G., *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza 2010.

5. PROGRAMMAZIONE ANNUALE DI LETTERATURA ITALIANA: 5° LICEO¹¹¹.

In questo capitolo inizieremo a delineare una situazione più pratica rispetto a quanto sviluppato nel qui presente lavoro, analizzando e sviluppando proprio una Unità Didattica, a seguito di una programmazione annuale applicabile e inseribile in una qualsiasi scuola secondaria italiana.

Si tratterà dunque, in questo contesto, di rivolgersi, a livello annuale, a una classe quinta di un liceo nello svolgimento del piano di studi relativo alla letteratura italiana.

Le ore a disposizione di un professore di italiano, si sa, debbono essere equamente ripartite tra i suoi diversi compiti di insegnamento, tra i quali distinguiamo quelli inerenti la lingua italiana e quelli inerenti la letteratura italiana. Giunti a questo livello di studi il docente si occupa prevalentemente di letteratura, ma non va mai dimenticata l'attenzione agli aspetti linguistici, e nemmeno a quelli educativi. Si cercherà quindi di far rientrare nelle lezioni di letteratura anche tutti questi altri aspetti che fungono, per così dire, da corollario alla classe standard. All'interno di questa programmazione troverà spazio la letteratura di genere, purtroppo assolutamente non presa in considerazione nei programmi ministeriali.

Il piano di studi annuale di letteratura sarà presentato in un'ottica di comparazione sia con letterature straniere che tra diversi aspetti della letteratura italiana, mostrando aspetti comparatistici di natura diacronica oppure diatopica. Una volta introdotta la letteratura comparata sarà molto più semplice muoversi attraverso le

¹¹¹Questi dati e riferimenti sono frutto dell'esperienza da professoressa (supplente) presso il liceo scientifico Lorenzo Mascheroni, in conformità con quanto dettato dal MIUR e quanto riportato nel libro "Bartolotta, S., *Didáctica de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria Italiana*, UNED, Madrid, 2011, pp. 25-27.

diverse letterature, italiane ed europee, così come risulterà quasi immediato l'inserimento della letteratura di genere che verrà così vista come un continuum all'interno di un progetto di più ampio respiro. Verrà mostrato come la letteratura di genere in realtà altro non sia che pura letteratura e di come sia assolutamente necessario il suo inserimento nell'ambito dell'insegnamento.

Fine ultimo è dunque l'introduzione della letteratura al femminile con l'intento che non ci sia più bisogno di specificare che un'opera sia stata scritta da una donna.

5.1. Letteratura: programma 5° superiore, liceo.

Giunta al termine del mio percorso di studi con il Dottorato di ricerca in “Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el tratamiento de lenguas”, passando per il *Máster de Secundaria* inerente la “*Formación de Profesorado*” e analizzati i miei precedenti studi che si sono accumulati partendo dalla formazione pressoché “scientifica” del liceo, per proseguire con la Laurea Triennale in Lettere e la Laurea Magistrale in Scienze Umanistiche, ho cercato di unire tutti questi aspetti e la mia esperienza lavorativa all'interno della scuola pubblica italiana, svoltasi appunto in un liceo.

Il programma di letteratura italiana di quinta superiore è quello che si presenta molto vicino agli studenti, sia dal punto di vista temporale che da quello letterario non necessitando più, per esempio, di parafrasi testuali. Il materiale a disposizione è naturalmente molto vasto e il docente deve preparare i suoi alunni a una presa di posizione più autonoma: una volta terminata la quinta liceo la letteratura, ormai contemporanea, dovrà essere scoperta quasi individualmente dai singoli studenti.

È per tutti questi motivi che reputo fondamentale un'ottima presentazione di questa parte del programma. Non ci si dovrebbe limitare a fare una “storia della

letteratura”, per quanto imprescindibile, ma bisognerebbe cercare di fornire stimoli nuovi e interessanti. Ed è ciò che mi propongo di fare appunto con l'inserimento prima della letteratura comparata, poi con quella di genere.

5.1.1. Come arrivare a un'unità didattica di letteratura comparata.

Per cercare di capire come si può arrivare alla presentazione di un'unità di letteratura comparata inerente due scrittrici, una del primo Novecento e una dei giorni nostri, è necessario passare attraverso le diverse correnti che si sono susseguite nell'Europa letteraria di quel tempo, accompagnare i ragazzi lungo un percorso mirato, alla scoperta delle varie letterature, dei diversi artisti, scrittori e filosofi che hanno fatto la nostra storia.

A inizio anno reputo decisamente utile spendere una prima lezione da dedicare a una discussione intitolata “Cos'è la letteratura?”. Gli alunni, arrivati all'ultimo anno del liceo, dovrebbero già essersi formati un'idea, seppur generica, di cosa sia in effetti la letteratura. È molto importante che essi ne siano consapevoli.

La materia “italiano”, nello specifico la parte inerente la letteratura, prende il via, per quel che riguarda la programmazione dell'ultimo anno del liceo, dalla poetica del romanticismo. In linea di massima il romanticismo segna tutta la prima parte dell'anno per quel che riguarda le materie umanistiche, da letteratura inglese (come lingua straniera) a storia dell'arte, da storia a filosofia. Gli alunni si trovano così totalmente immersi in un determinato periodo storico riuscendo senza dubbio a seguirne meglio la poetica. Compito dei diversi professori è quello di mostrare i diversi aspetti della medesima corrente.

Ci troviamo dunque all'inizio dell'Ottocento. Partendo da Schiller, passando per il pessimismo leopardiano, si ritorna al Manzoni, già affrontato in seconda superiore ma

soltanto in riferimento ai “Promessi Sposi”. Se ne analizzano ora le peculiarità della scrittura e del pensiero legate al romanticismo nella sua sfumatura cattolica.

Vediamo dunque come già in partenza si cerchi di sfruttare un'ottica comparatista che includa la poetica europea e non soltanto il mondo italiano.

Non va dimenticato che la prima metà dell'Ottocento è simboleggiata dal “romanzo”: l'Ottocento è definito anche “secolo del romanzo”, inteso in tutte le sue varianti, dal romanzo storico a quello realistico (tornando nuovamente ai “Promessi Sposi”).

Proseguendo sulla linea del romanzo il secondo Ottocento mostra la sua peculiarità positivista. Attingendo dalla filosofia del tempo si va sviluppando in tutta Europa il *naturalismo*, che prende forma dal francese Flaubert e si sviluppa con Zola e il suo “romanticismo sperimentale”, riprendendo l'idea ciclica dei romanzi di Balzac.

In Italia il naturalismo prende una vena leggermente diversa concretizzandosi nel *verismo* rappresentato principalmente da Verga e Capuana.

Si vedranno le peculiarità del Verismo rispetto al Naturalismo, quali per esempio:

- l'ambientazione è regionale, provinciale, più contadina che urbana
- la scienza è più sentita come un metodo di sapere che come sapere assoluto
- non c'è più l'intenzione di fare della letteratura una denuncia per migliorare la società, non c'è più l'ottimismo positivista
- non narrano puntando all'esito finale (catastrofe) ma piuttosto al processo che ha portato a determinate situazioni (conclusioni)

A fine Ottocento si faranno largo giovani artisti anticonformisti (in Italia avremo una breve comparsa per quel che riguarda gli “scapigliati”) portatori di una poetica *decadente*, così chiamata perché appariva come arte corrotta, in disfacimento, che sgretolava l'arte romantica. Il *decadentismo*, e i suoi miti *dandy* sono ormai alla ribalta,

la verità può essere decisa ma non con la ragione, bensì tramite la volontà, la libertà.

Siamo in pieno psicoanalismo, Freud e Nietzsche dettano ormai legge, Wilde, Huysmans e Baudelaire impongono le loro poetiche anticonformiste.

Ma in Italia ci imbattiamo in risposte decisamente diverse, come quelle dateci da Giosuè Carducci, che ha costituito per l'Italia una sorta di barriera per proteggere la cultura classica ritardandone così le innovazioni: si batteva contro una modernità sentita come una malattia, cosa che i decadenti affrontavano con naturalezza.

Il programma di letteratura prosegue poi affrontando tematiche prettamente italiane quali la poetica pascoliana e il “caso” D'Annunzio, sfiorando il futurismo¹¹² e le sue provocazioni (tema che introdurrà anche una delle due autrici che interessano la parte di letteratura di genere), fino ad arrivare alle avanguardie del primo Novecento. Ci avviciniamo ormai sempre più all'argomento specifico che prenderò in questione nell'unità didattica. Le avanguardie sono proprio il contrappunto da cui prenderà, come già accennato, a suo modo e nella sua indipendenza, le mosse, una delle nostre due autrici, Sibilla Aleramo.

Nel periodo storico che muove circa tra il 1905 e il 1915 le avanguardie furono un movimento di proposta artistica con caratteristiche molto particolari, innovative e provocatorie, aggressive contro le poetiche e le estetiche più condivise e accettate. Non nacquero in Italia, bensì in Francia concretizzandosi dietro manifesti, ossia documenti programmatici in cui venivano enunciati i modi di vedere e interpretare l'arte di quel determinato gruppo. Precisamente si concretizzarono nei movimenti del Dadaismo, del Surrealismo e, per quel che concerne l'Italia abbiamo già nominato il Futurismo.

Nonostante ciò anche in Italia si sviluppa una piccola vena decadente attorno a un gruppo di poeti che lavorarono però sempre uno a ll'insaputa dell'altro, in regioni

¹¹² Generalmente in una quinta liceo il tema del futurismo viene maggiormente affrontato nel programma di storia dell'arte.

diverse, creano la cosiddetta *poesia crepuscolare* alla quale risponderà dalla Francia la *poesia pura*, il cui “padre-fondatore” fu Mallarmè.

Da tutta questa poesia, da questa voglia di ribellarsi alle convenzioni classiche si distaccherà nel primo Novecento Luigi Pirandello, attraverso la sua scrittura anti-letteraria, anti-dannunziana.

La storia della letteratura prosegue dopo Pirandello e prende in considerazione il periodo compreso tra le due guerre, analizzando prose e poesie, soffermandosi soprattutto per quel che riguarda quest'ultimo punto su autori come Saba, l'ermetismo di Quasimodo o Pavese.

Generalmente si dovrebbe concludere con un'unità didattica relativa a Ungaretti e, ma non in tutti i corsi scolastici si riesce a portare a termine il programma, con qualche riferimento a Eugenio Montale.

Importante anche l'introduzione e l'analisi di Italo Calvino.

Si concluderà l'anno presentando qualche scrittore dei nostri giorni, da Baricco a Tabucchi, e, naturalmente, Cristina Comencini.

5.1.2. Sviluppo della programmazione annuale: divisione temporale.

Elencherò ora una potenziale suddivisione temporale del programma didattico di quinta superiore, scandendolo per mesi. Va naturalmente tenuto conto di mille variabili quali possono essere le risposte più o meno positive da parte dei ragazzi, esigenze specifiche del docente, esigenze specifiche dell'istituto scolastico, ecc... .

Almeno una lezione a inizio anno andrà dedicata a una sorta di ripasso generale dell'ultimo periodo letterario studiato in quarta superiore. Si può scegliere una lezione frontale in cui il docente stesso sarà portatore unico delle nozioni e, di conseguenza, regista di tale ripasso, oppure prediligere una lezione di “comunicazione” in cui

prevalga uno scambio di pensieri, ricordi, riflessioni da parte di tutti gli alunni, in cui il professore sarà mero regista e controllore di contenuti e comportamento. Reputo ovviamente migliore la seconda proposta in quanto il coinvolgimento degli studenti rende da un lato la lezione meno noiosa e quindi più facile da seguire, dall'altro consente al docente di capire effettivamente a che punto siano i propri studenti e se, nel caso, valga la pena fare un passo indietro prima di iniziare il programma di quinta.

Alla fine di ogni sezione dovrà essere effettuata una verifica di controllo dei contenuti o interrogazioni orali. È molto importante attuare un metodo valutativo ben distribuito nell'arco dell'anno e non ridursi a dover interrogare i ragazzi su una mole infinita di materiale di studio. Con queste piccole verifiche costanti si potrà anche tener monitorato il livello di studio dei ragazzi e delle loro effettive conoscenze valutando, in caso, il bisogno di soffermarsi maggiormente su un determinato argomento.

Per un migliore sviluppo dell'unità e la creazione di un sereno e, per certi versi, “giocosso”, clima scolastico, ritengo utile la creazione, da parte del docente, di un blog rivolto ai ragazzi, dotato di un forum di discussione e spazi nei quali inserire lavori e progetti (si veda il capitolo dedicato proprio al blog/forum).

Di seguito viene proposta la mia personale proposta di scansione temporale per la programmazione annuale.

SETTEMBRE - OTTOBRE	Poetica del Romanticismo: definizione più selezione di autori emblematici del contesto storico e letterario (da Schiller a Leopardi, a Manzoni. Selezione e analisi dei brani ¹¹³).
---------------------	--

¹¹³ Verranno citati nelle prossime note le diverse edizioni dei testi citati, quando non specificato in nota il brano è stato tratto dall'antologia: Armellini, G., Colombo, A., *La letteratura italiana, Guida Storica – Manuale per lo studente*, Zanichelli, Bologna, 2007.

	<p>Il Romanticismo designa la civiltà artistica, letteraria e filosofica della prima metà dell'Ottocento, la cultura europea di quel periodo che in Italia arriverà solo dopo il 1820, ossia dopo Napoleone. È un termine che nasce per designare una POETICA, ossia una concezione della letteratura e che serve a noi docenti per introdurre un argomento piuttosto vasto.</p>
NOVEMBRE	<p>Romanzo dell'Ottocento: definizione più selezione di autori emblematici del contesto storico e letterario (da Balzac a Manzoni. Selezione e analisi dei brani). Verranno dunque analizzate similitudini e differenze del Romanzo del Secondo Ottocento: il naturalismo e il verismo attraverso una selezione di brani e autori (soffermandosi abbondantemente su Verga e <i>I Malavoglia</i>¹¹⁴).</p> <p>Non mancheranno accenni alla Scapigliatura milanese e alle sue piccole rivoluzioni in campo letterario.</p>
DICEMBRE - GENNAIO	<p>Poetica del decadentismo e del simbolismo: definizione più selezione di autori emblematici del contesto storico e letterario con particolare riferimento al movimento puramente estetico sviluppatosi in quegli anni, sia a livello italiano ma soprattutto a livello europeo (si prenderà naturalmente ad esempio</p>

¹¹⁴ Verga, G., *I Malavoglia*, Mondadori, Milano, 2004.

	<p>l'irlandese Oscar Wilde).</p> <p>Verrà selezionata da parte del docente un'ampia gamma di brani di autori fondamentali di questo importantissimo momento storico-letterario, da Baudelaire a Bergson, da Proust a Rimbaud... e si vedrà la risposta, un p o' controcorrente, italiana di Carducci e Pascoli.</p> <p>Un capitolo a sé m eriterà naturalmente il vate, Gabriele d'Annunzio.</p> <p>A questo punto dell'anno è anche però importante iniziare a preparare gli alunni all'esame di Stato che dovranno sostenere alla fine dell'anno scolastico, in giugno. Per approcciarvisi dovranno, secondo le nuove normative, preparare una tesina, in cui la letteratura dovrebbe essere una materia trainante. Spetta dunque al professore di italiano iniziare a spiegare agli alunni come e p erché svolgere questo lavoro che dovrà collegare al suo interno diverse materie e argomenti e aiutare gli alunni a scegliere il loro percorso.</p>
FEBBRAIO	<p>Le avanguardie: definizione più selezione di autori emblematici del contesto storico e l etterario, dall'espressionismo, al surrealismo, passando per il futurismo e il dadaismo. Parallelismo arte e letteratura, arrivando alla poesia crepuscolare attraverso la lirica</p>

	<p>novocentesca e alla poesia pura (Mallarmè, Ungaretti).</p> <p>Sarebbe auspicabile una collaborazione con il professore di arte per una suddivisione funzionale degli argomenti.</p>
MARZO - APRILE	<p>La prosa narrativa nel Novecento: definizione più selezione di autori emblematici del contesto storico e letterario. Introduzione a Luigi Pirandello, in riferimento alla situazione europea contemporanea. Saggi e novelle pirandelliani. Parallelismo con lo spagnolo Miguel de Unamuno in un'ottica di letteratura comparata che apra agli studenti un nuovo modo di vedere (e fare) letteratura.</p> <p>Analisi di Italo Svevo, con la lettura e l'analisi di alcuni brani tratti da <i>La coscienza di Zeno</i>¹¹⁵.</p>
MAGGIO	<p>Post-modernità: Svevo, Gadda, Calvino.</p> <p>Conclusione del piano di studi cercando di arrivare il più possibile ai giorni nostri.</p> <p>Verranno dunque presi in esame alcuni brani degli autori in questione soffermandosi in modo particolare su Italo Calvino e le sue teorie ma anche sulle sue traduzioni (si veda per esempio la traduzione de "I fiori blu"¹¹⁶ di Raymond Queneau, autore che potrà</p>

¹¹⁵ Svevo, I., *La coscienza di Zeno*, Mondadori, Milano, 2001.

¹¹⁶ Queneau, R., *I fiori blu*, Einaudi, Torino, 2001.

	<p>essere citato anche e soprattutto per “Lezioni di stile”¹¹⁷ tradotto invece da Umberto Eco, altro autore che dovrà essere menzionato agli studenti).</p> <p>In quest'ottica di contemporaneità verrà inserita l'unità didattica relativa alla letteratura di genere parlando così di Cristina Comencini e mostrando la comparazione con l'antecedente Sibilla Aleramo.</p>
GIUGNO	<p>Ripasso: i rimanenti giorni di scuola di inizio giugno verranno interamente dedicati al ripasso generale in preparazione all'imminente esame di maturità.</p> <p>In questo periodo, ossia verso la fine dell'anno scolastico, si dedicherà una lezione a un ripasso globale dei vari autori incontrati nell'arco dell'anno. Per far ciò viene proposto un lavoro di collaborazione in piccoli gruppi che consenta ai ragazzi uno scambio culturale tra loro e uno sforzo comune di ripasso.</p> <p>L'analisi verterà non tanto sul ricordare un autore piuttosto che un altro, quanto nel segnalare i “personaggi” da loro creati e che, proprio grazie a questo, sono diventati, in qualche modo “eterni”, rendendo eterni di conseguenza anche i loro autori.</p>

PHILIPS 66.

Il metodo consigliato è quello chiamato “Philips 66”. È una tecnica di dinamica

¹¹⁷ Queneau, R., *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino, 2001.

di gruppo che si basa nell'organizzazione appunto di gruppi per elaborare e scambiare informazioni mediante una gestione efficace del tempo. La reputo molto utile con i ragazzi che hanno modo di scambiarsi pareri ma dovendo stare in un determinato lasso temporale sono incitati a non perdere tempo. Il gruppo classe viene quindi suddiviso in sottogruppi di sei persone per discutere in sei minuti riguardo un tema (nel nostro caso “personaggi eterni otto-novecenteschi”) e giungere a una conclusione.

Affinché questo metodo abbia una sua logica interna è necessaria la nomina di un coordinatore e di un segretario all'interno di ogni gruppo, che coordinino la brevissima discussione e prendano appunti in merito.

Successivamente una persona delegata di ogni gruppo si riunisce con gli altri rappresentanti dei vari gruppi, formando un nuovo piccolo gruppo, che per altri 6 minuti discuterà del medesimo tema fino ad arrivare a una conclusione generale.

Questa tecnica ha diversi vantaggi, tra cui:

- permettere di sviluppare le capacità di sintesi,
- contribuire a superare il timore di parlare dinanzi ai compagni,
- aumentare il senso di partecipazione di tutti i membri del gruppo.

In classe si creerà così una sorta di atmosfera “giocosa”, per così dire, ma anche molto seria perché, naturalmente, ogni gruppo vuol cercare di apparire migliore rispetto agli altri attivando un meccanismo di memoria verso ciò che è stato spiegato-studiato durante l'anno, molto importante. Ricordare i personaggi studiati e analizzati aiuterà naturalmente a ricostruire il pensiero stesso dei diversi scrittori e la loro rispettiva corrente di pensiero.

5.1.3. Presentazione di un progetto di letteratura comparata contemporanea.

Come ho spiegato nella prima parte del presente lavoro in cui ho parlato dell'importanza della letteratura comparata, mi preme ora mostrare “praticamente” questa possibilità .

Per questo lavoro dunque ho cercato di sviluppare un programma inerente la letteratura contemporanea italiana in un’ottica comparativista per quel che riguarda il programma rivolto agli studenti italiani di una quinta superiore, cercando di evidenziare differenze e similitudini tra i vari autori presi in esame, per cui tra scrittori italiani e non.

Non si tratta di un'unità didattica a se st ante, bensì di un'idea da inserire e amalgamare perfettamente nel piano di studio annuale. Gli autori che ho selezionato per il lavoro di comparazione dovranno infatti essere presentati in modo naturale durante lo svolgimento della relativa sezione di letteratura italiana.

In questo modo cercheremo di sviluppare la sensibilità comparatistica che, come spiegato precedentemente, risulta essere molto importante già a l ivello di scuola secondaria e non soltanto di università. Inizieremo i nostri studenti verso un percorso di apertura mentale e culturale, facendo loro capire che non è p ossibile parlare di letteratura italiana chiusa in se stessa, bensì si possa (e si debba...) parlare di letteratura italiana in relazione a tutto ciò che le sta attorno. Trovandoci in un liceo limiteremo le nostre comparazioni a livello europeo senza sconfinare troppo in una letteratura “mondiale” che andrebbe sicuramente a scontrarsi con i programmi didattici istituiti a livello nazionale e sarebbe inoltre troppo complesso per i nostri ragazzi. Non dobbiamo mai dimenticare a chi stiamo rivolgendo le nostre lezioni.

Attuando in questo modo prepareremo i nostri studenti in maniera quasi naturale ad affrontare l'unità didattica più specifica, riferita esclusivamente alla letteratura comparata.

Programma per studenti dell'ultimo anno del liceo, durata: gennaio – giugno.

Riguarda dunque soltanto la seconda parte dell'anno e, di conseguenza, del piano di studi, della classe quinta. È un modo semplice, ma che al tempo stesso può risvegliare interesse nei ragazzi, per presentare non soltanto gli autori italiani imprescindibili dal programma didattico, ma anche autori stranieri che non sempre vengono presentati nella scuola (si veda il caso dei già citati Raymond Queneau e Miguel de Unamuno), stimolando i ragazzi a una visione più ampia della letteratura. Una visione appunto comparatistica.

Vedremo dunque ora quale linea seguire.

1- Decadentismo: introduzione generale.

Verrà dato un inquadramento generale sulla poetica decadente presentando autori stranieri quali per esempio Oscar Wilde (può risultare molto utile ancora una volta la collaborazione con gli altri professori, in questo caso specifico con quello di lingua e letteratura inglese che ha modo di approfondire maggiormente l'autore con l'analisi in lingua originale delle sue opere).

2- Gabriele d'Annunzio¹¹⁸, arte e vita.

Attraverso *Le vergini delle rocce*, libro primo, e il “Culto della bellezza, violenza, antidemocrazia” verrà analizzato per tappe il suo percorso autoriale. Gli accenni di parallelismo e comparativismo prenderanno le mosse da Joris Karl Huysmans¹¹⁹, re indiscusso del decadentismo europeo (con brani tratti da *Il piacere* e da

¹¹⁸ D'Annunzio, G., *Poesie*, Garzanti Libri, Milano, 2007.

¹¹⁹ Joris Karl Huysmans, nato Charles-Marie-Georges Huysmans (Parigi, 5 febbraio 1848 – 12 maggio 1907), scrittore francese che influenzò notevolmente lo sviluppo del romanzo decadente.

*A rebour*¹²⁰). Anche la poesia avrà il suo ruolo: immobilismo o evoluzione? (*Canta la gioia* dal “Canto novo”). In questa unità didattica verrà dunque presentato un autore (Huysmans appunto) in relazione al “nostro” D'Annunzio evidenziandone similitudini e differenze di una medesima poetica.

3- Il simbolismo e la rivoluzione poetica.

Verranno lette in modo analitico la vita e, naturalmente, le poesie del Pascoli tratte da: *Myricae*, *Primi Poemetti*, *Canti di Castelvecchio*, *Poemi conviviali*¹²¹. Da qui partirà un'analisi della figura del fanciullino attraverso *Dalle Prose*. Il parallelismo qui scaturisce dall' “afflato poetico” di Rimbaud¹²² e dalla poesia di Paul Verlaine¹²³.

4- La poesia Crepuscolare e la sua quotidianità.

Si studieranno le poesie di Sergio Corazzini¹²⁴ (*Desolazione del Povero Poeta Sentimentale*, *La morte di Tantalò*) e di Guido Gozzano¹²⁵, crepuscolarismo ironico (*La signora Felicita*, *Totò Merùmeni*). Verrà qui svolto un lavoro di comparativismo sincronico, che non uscirà dal campo italiano: un aspetto peculiare della letteratura comparata. Si viene così a mostrare un altro aspetto fondamentale dell'idea di comparativismo e della sua importanza nello studio.

¹²⁰ Huysmans, J.-K., *A ritroso*, BUR, Milano, 1999.

¹²¹ Pascoli, G., *Poesie*, Salerno – I Diamanti, Roma, 2002.

¹²² Rimbaud, A., *Opere*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 1999.

¹²³ Verlaine, P., *Poesie e prose*, Mondadori, Milano, 1992.

¹²⁴ Corazzini, S., *Poesie*, BUR, Milano, 1999.

¹²⁵ Gozzano, G., *Le poesie*, Einaudi, Torino, 2014.

5- Avanguardie storiche.

Verrà svolta un'analisi approfondita del Futurismo con lettura del *Manifesto*¹²⁶ di Marinetti e di alcuni passi del *Manifesto della donna futurista*. La lezione sull'arte futurista in relazione alla letteratura del momento richiede, come accennato, la collaborazione del professore di storia dell'arte per una migliore comprensione del punto di vista artistico. Si tratterà dunque di un nuovo aspetto del lavoro di comparazione includendo arte-letteratura. Avendo citato il *Manifesto della donna futurista* si potrà introdurre Sibilla Aleramo e il ruolo svolto dalla donna nel futurismo e nella società, accennando anche ai primi movimenti femministi, argomento che dovrebbe di diritto rientrare nei programmi scolastici.

6- Ungaretti e la poesia pura e Montale.

Per Ungaretti¹²⁷ verranno lette poesie tratte da *l'Allegria* e da *I Fiumi*, in riferimento a Montale¹²⁸ invece, testimone del nostro tempo e degli sviluppi della lirica, saranno prese in esame poesie della raccolta *Ossi di Seppia*. Verrà dunque sviluppato un parallelismo tra i due poeti in una differente ricerca della verità.

7- Pirandello.

L'umorismo e l'abolizione della quarta parete. Introduzione generale sull'autore e le sue principali opere. Lettura integrale de *Il fu Mattia Pascal*¹²⁹ (a casa) e analisi di alcune opere teatrali¹³⁰ (in classe). Se il tempo lo consente è consigliata la visione del film di Giorgio de Lullo, *Sei personaggi in cerca d'autore*, del 1965.

¹²⁶ Marinetti, F.T., *Manifesti del futurismo*, Abscondita, Milano, 2008.

¹²⁷ Ungaretti, G., *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*, Mondadori, Milano, 2009.

¹²⁸ Montale, E., *Ossi di seppia*, Storia e letteratura, Roma, 2012.

¹²⁹ Pirandello, L., *I Romanzi*, Edizione Mondolibri, Milano, 2002.

¹³⁰ Pirandello, L., *Il teatro*, Edizione Mondolibri, Milano, 2002.

Comparazione con il romanzo *Niebla*¹³¹ di Miguel de Unamuno e l'opera teatrale appena citata dei *Sei personaggi*: similitudini e differenze di due autori che ignoravano l'uno l'opera artistica dell'altro eppure appaiono tanto simili nelle idee e nelle intuizioni.

8- Svevo.

Analisi di alcuni brani tratti da *La coscienza di Zeno*. Verranno approfondite analogie e differenze tra Italo Svevo e James Joyce attraverso la lettura di brani tratti da *La coscienza di Zeno* e dall' *Ulysse*¹³².

9- Calvino, analisi sulla lingua e sulla letteratura.

*L'antilingua, La sfida al labirinto*¹³³. Lettura integrale dei tre romanzi *Il visconte dimezzato*¹³⁴, *Il barone rampante*¹³⁵, *Il cavaliere inesistente*¹³⁶ (a casa: compito per le vacanze estive tra la quarta e la quinta). L'analisi di Calvino servirà anche per introdurre un altro scrittore, stavolta francese, esponente del surrealismo (tema che può ancora una volta essere rimandato al professore di storia dell'arte) da lui tradotto, ossia Raymond Queneau¹³⁷ con il suo libro *I fiori blu*.

10- Post-moderno: Umberto Eco.

Lettura integrale de *Il nome della rosa*¹³⁸ (a casa: compito per le vacanze estive

¹³¹ Unamuno, M., *Nebbia*, Fazi Editore, Roma, 2003.

¹³² Joyce, J., *Ulisse*, Newton Compton, Roma, 2001.

¹³³ Calvino, I., *Saggi*, Mondadori, Milano, 1995.

¹³⁴ Calvino, I., *Il visconte dimezzato*, Mondadori, Milano, 1999.

¹³⁵ Calvino, I., *Il barone rampante*, Mondadori, Milano, 1999.

¹³⁶ Calvino, I., *Il cavaliere inesistente*, Mondadori, Milano, 1999.

¹³⁷ Raymond Queneau (Le Havre, 21 febbraio 1903 – Parigi, 25 ottobre 1976) scrittore, poeta, matematico e drammaturgo francese.

¹³⁸ Eco, U., *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano, 2014.

tra la quarta e la quinta). Verrà dunque riproposto un autore già menzionato, ossia Raymond Queneau per la traduzione effettuata dallo stesso Eco del libro *Esercizi di stile*, per il quale scrisse anche la nota introduttiva. Si tratta di un testo fondamentale e di grande aiuto per la scrittura, purtroppo sottovalutato nel nostro Paese.

11- Letteratura di genere: “comparazione tra due femministe d'altri tempi”.

Si prenderanno in analisi “*Una donna*” di Sibilla Aleramo e “*Quando la notte*” di Cristina Comencini, analizzando il rapporto madre-figlio e, allargando la visuale ad altre opere delle due autrici, al loro modo di intendere la femminilità e il ruolo della donna all'interno della società (di oggi e di inizio Novecento, tra differenze e similitudini).

Questa unità didattica sarà il pretesto per parlare non solo delle due autrici intese in modo isolato o legate tra loro, ma anche per affrontare l'argomento della letteratura di genere, del suo essere ancora un mondo quasi totalmente da scoprire e per analizzare insieme agli alunni il perché nell'istituzione scolastica nazionale non vengano prese in considerazione per i programmi autrici donne.

Naturalmente il tema del femminismo sarà affrontato in modo storico e attuale per capire se e in che modo al giorno d'oggi ci sia ancora bisogno (o meno) di femministe (e “femministi”). L'unità didattica verterà principalmente sull'apertura dei nostri studenti verso una modalità di riflessione autonoma e non stigmatizzata dalla società e dai punti di vista da essa imposti. Lo studio delle due autrici e dei loro testi fungerà dunque da punto di partenza per una riflessione di più ampio raggio.

Nel capitolo che segue vedremo dunque come svolgere questa unità didattica nelle sue diverse parti e come le nuove tecnologie ci possano essere da supporto e aiuto senza perdere di vista l'obiettivo prefissato e al quale bisogna accompagnare gli studenti

di una classe quinta superiore.

5.2. Unità didattica specifica: letteratura comparata. Analisi delle autrici: Sibilla Aleramo e Cristina Comencini.

In questa parte del lavoro verrà sviluppata l'idea pratica, ossia la presentazione di una potenziale unità didattica da potere svolgere in aula, pressoché in una qualsiasi classe di quinta superiore (nello specifico qui ci si rivolge a un liceo ma nulla vieta che tale unità possa essere sottoposta anche ad alunni a indirizzo più tecnico-settoriale).

Presupposto per l'inserimento di tale unità è l'aver raggiunto gli obiettivi prefissati dal programma ministeriale. Purtroppo la letteratura di genere ancora non fa parte del programma, per così dire, "classico" di un percorso di studi, si tratta dunque, come già analizzato, di un'aggiunta. Si è cercato di ridurre al minimo le ore da dovergli dedicare in aula e, senza dubbio, il supporto delle nuove tecnologie che consentono un'adattabilità di orari maggiore e una grande flessibilità, ne favoriscono lo svolgimento.

L'utilizzo di internet per le ricerche o la visione di spezzoni di film (tramite il canale youtube), così come la condivisione di pensieri e il confronto degli stessi attraverso il blog di classe dedicato alla letteratura o il relativo forum di discussione, permettono al professore di ridurre le ore da dedicare in aula a un progetto extra scolastico.

Bisogna certamente cercare di solleticare l'interesse degli studenti per un argomento che non rientrerà nell'esame di stato e puntare dunque l'attenzione sull'utilità di sviluppo personale che questo argomento ha nella loro crescita di studenti e di persone socialmente attive.

Attività:

L'introduzione a questa unità didattica consisterà in un tema che ciascun alunno dovrà svolgere a casa in cui prenderà in considerazione quanto conosce sul movimento femminista (di ieri e di oggi). A questo argomento dovrà far coda un elenco di donne scrittrici conosciute dal ragazzo con una breve presentazione del ruolo che esse hanno svolto nella letteratura specificando come mai, secondo lui, le donne non rientrino nei canoni letterari classici.

Tale tema sarà poi messo a paragone con quello svolto verso la fine dell'unità didattica, a seguito dello studio comparatistico delle due autrici e dei due pensieri femministi.

Se il lavoro sarà svolto a dovere i ragazzi avranno ottenuto una grande lezione che, forse, non servirà loro per passare l'esame di stato, ma che sicuramente gli consentirà di essere persone migliori all'interno della nostra società.

5.2.1. Introduzione.

Ci troviamo qui nel cuore vero e proprio del mio lavoro, nella presentazione per così dire pratica delle teorie espresse fino ad ora.

Presenterò dunque ora la mia proposta di Unità Didattica Specifica per una classe quinta superiore di un liceo italiano inserendo l'argomento della letteratura comparata e della letteratura di genere.

Ho scelto di analizzare questo tema in seguito ai miei studi di letteratura comparata svoltisi all'università grazie ai quali ho potuto sviluppare una maggior capacità comparatistica nell'analisi dei testi.

Nel Master di formazione all'insegnamento avevo già affrontato l'importanza della letteratura comparata applicata all'insegnamento di grado secondario superiore e

non solo in ambito universitario. Ora cercherò di fare un passo in più applicandola alla letteratura di genere, argomento ancor più di difficile inserimento nell'insegnamento secondario.

Ai giorni nostri infatti ci sentiamo così integrati nel mondo, ci riempiamo le bocche di pensieri egualitari e non siamo in grado nemmeno di renderci conto di quanto i nostri programmi scolastici siano assolutamente “maschilisti”. Il fatto di presentare come “programma innovativo” l'inserimento di due (due e non di più) donne nella programmazione la dice lunga. Ho specificato “non più di due” in quanto il tempo concesso è decisamente limitato per poter portare a termine il programma ministeriale e potervi aggiungere uno studio extra.

In questo modo però i ragazzi, nei limiti appunto del tempo e della necessità, avranno modo di entrare in contatto con la realtà della letteratura comparata attraverso semplici paragoni e parallelismi tra due autrici piuttosto simili (e anche naturalmente molto diverse...), e la possibilità di vedere come la letteratura possa essere anche “altra”.
Altra, femminile.

5.2.2. Come organizzare un'unità didattica.

- Obiettivi e competenze: obiettivi da raggiungere e competenze richieste a inizio e fine dell'unità didattica;
- mediazione didattica: metodo di sviluppo dell'unità;
- contesto storico-politico nel quale si inseriscono gli autori presi in considerazione;
- contesto letterario nel quale si inseriscono gli autori presi in considerazione;
- contesto europeo: concentrando l'attenzione naturalmente sull'Italia di inizio Novecento e dei giorni nostri (favorevole l'appoggio del professore di Storia

- e Filosofia per quanto riguarda l'inizio del Novecento);
- presentazione delle autrici: Sibilla Aleramo e Cristina Comencini;
- scelta delle due opere più rappresentative per l'argomento in questione (“Una Donna” per la Aleramo e “Quando la notte” per la Comencini);
- visione dei due testi: “Quando la notte”, 2011, regia della stessa Comencini, “Una Donna”, 1977, sceneggiato televisivo della regia di Gianni Bongiovanni;
- idea di maternità nei due libri, parallelismi e contrasti tra le due autrici;
- altri testi da comparare: analisi (breve) di altri testi delle due autrici già consegnati in precedenza ai ragazzi da leggere a casa (divisione dei compiti per una condivisione successiva in aula);
- valutazione: metodi e mezzi valutativi;
- mezzi utilizzati.

5.2.3. Sviluppo dell'unità didattica specifica.

L'unità didattica specifica che andrò sviluppando prende in esame due autori di un determinato periodo storico-letterario a inizio Novecento.

Tale unità didattica occuperà poco meno di due settimane scolastiche (6 ore a settimana dedicate alla letteratura) nel periodo di fine anno.

5.2.4. Obiettivi e competenze.

- Conoscenza del contesto storico di riferimento.
- Conoscenza della drammaturgia teatrale e del romanzo del primo Novecento.
- Conoscenza del pensiero e dell'opera di Sibilla Aleramo:
 - saggi;

- novelle;
- romanzi;
- epistole.

Conoscenza del pensiero e dell'opera di Cristina Comencini:

- saggi;
 - romanzi;
 - film.
- Rilevamento di somiglianze e differenze tra le due autrici.
 - Capacità di rilevare il pensiero di un'autrice dalla lettura e dall'analisi di una sua opera, individuandone scopo e, in caso fosse presente, morale.
 - Sviluppo di una sensibilità letteraria matura, rivolta non solo alla cultura da un punto di vista maschile.
 - Sviluppo di una sensibilità letteraria comparativista.
 - Consapevolezza delle proprie radici letterarie come cittadino italiano ma anche come membro della Comunità Europea.
 - Conoscenza e consapevolezza dello spirito artistico-letterario novecentesco che ha fatto sì che oggi la letteratura, italiana ed europea, abbia raggiunto determinati livelli.
 - L'alunno deve inoltre essere in grado di capire come e perché si sia arrivati alla produzione di determinati testi e che, per quanto possano sembrare innovativi, rivoluzionari o totalmente avulsi dal contesto storico-letterario del tempo, nascano sempre, in qualche modo, dalle ceneri del passato o da idee che aleggiano nel periodo storico in cui si situa l'autore.
 - Comprensione di come la letteratura continui a essere trasmissione di pensiero e idee, e come la letteratura comparata non sia altro che un

rafforzamento di questo concetto moltiplicando la potenzialità di due, come nel nostro caso, o più, autori nei loro relativi testi ponendoli in relazione tra loro.

- In linea generica l'alunno deve sempre mostrare una capacità di comprensione del testo e di sintesi dello stesso maturata nei diversi anni di istruzione secondaria (di I e II grado).
- Competenze riguardo al concetto di letteratura e del suo evolversi nel tempo.
- Conoscenza delle origini della letteratura comparata.
- Conoscenza dell'esistenza di una letteratura al femminile.

5.2.5. Contesto storico.

Introduzione storica per capire quale fosse la situazione nella quale si sono sviluppate le diverse correnti letterarie e dalle quali si sono staccate le nostre due scrittrici.

Questa parte dell'unità didattica occuperà le prime due ore di lezione. In essa verteranno la presentazione del periodo storico in cui si inserisce Sibilla Aleramo, sia a livello generale europeo che più specifico per quel che riguarda l'Italia di inizio Novecento.

Naturalmente per quel che riguarda Cristina Comencini, l'inserimento temporale non è necessario trattandosi di un'autrice a noi contemporanea e tutt'oggi operativa, sia per quanto riguarda la produzione artistica che per quanto concerne il suo impegno femminista.

È molto importante inserire scrittori e letterati (o artisti in generale) nel contesto storico di riferimento. Ciò consente di capirne meglio atteggiamenti e pensieri che si possono o meno trovare in accordo con il pensiero dominante dell'epoca.

La prima metà del XX secolo si apre con l'inasprimento dei conflitti imperialistici e la corsa agli armamenti, che portarono l'Europa alla prima guerra mondiale; si può chiudere simbolicamente con l'esplosione delle bombe atomiche su Hiroshima e Nagasaki nell'agosto del 1945. Si tratta di un'età segnata da due catastrofiche guerre mondiali a soli vent'anni l'una dall'altra, il clima è quindi naturalmente teso e i filosofi e gli scrittori si sentono combattuti tra il fuggire dalla realtà e il denunciarla a chiare lettere.

Tra le due guerre, vi furono altri scontri che favorirono lo scaturire del sentimento del *tramonto dell'Occidente*¹³⁹: da un lato la rivoluzione sovietica del 1917 da cui nascerà l'URSS¹⁴⁰ a dittatura comunista, che lacererà la società europea tra coloro che avvertiranno in essa una minaccia per la civiltà e chi ne farà il faro di una speranza di palingenesi; dall'altro la crisi economica internazionale del 1929¹⁴¹. A tutto questo si aggiunge la sconfitta della democrazia in Italia con la dittatura fascista (1922), poi in Germania col Nazismo (1933) e infine in Spagna nel 1939, dopo una sanguinosa guerra civile.

In mezzo a questi eventi si consuma la perdita di centralità mondiale dell'Europa, un crescente sviluppo tecnico, a fronte dell'ormai dimenticato ottimismo progressista ottocentesco e un'ancor più significativa comparsa dei mezzi di comunicazione di massa elettrici.

Il carattere di massa della civiltà del Novecento colpì immediatamente gli osservatori contemporanei. È questo un aspetto su cui fare particolare leva nel nostro

¹³⁹Espressione tratta dal titolo di un libro del filosofo tedesco Oswald Spengler, titolo originale “*Der Untergang des Abendlandes*”, 1918.

¹⁴⁰L'Unione Sovietica nacque il 30 dicembre 1922 dalle ceneri del vecchio impero zarista e rimase in vigore fino al 26 dicembre 1991.

¹⁴¹Argomento molto importante e da sottolineare nelle classi di italiano per una quinta liceo in paragone con la situazione attuale.

contesto scolastico, inserendo nozioni inerenti i nuovi mezzi di comunicazione in relazione anche all'educazione scolastica.

Tra i fattori di massificazione infatti, accanto ai mass-media, va posto l'intervento sempre più capillare degli stati nella vita delle società, dall'economia alla cultura (quindi anche alla scuola), all'organizzazione del tempo libero, con la conseguente crescita degli apparati burocratici e diverse influenze sul mondo dell'educazione stessa.

Particolare attenzione andrà posta naturalmente sulla nascita del movimento femminista e delle sue ripercussioni in Italia (che si rispecchieranno poi in modo chiaro sulla nostra prima autrice).

5.2.6. Contesto letterario.

Anche questa seconda parte dell'unità didattica coprirà l'arco temporale di circa 2 ore.

Nella prima ora e mezzo di lezione verrà spiegata la parte teorica, nell'ultima mezz'ora verrà svolta un'attività in classe.

Dopo aver contestualizzato storicamente e politicamente il periodo di riferimento, risulta altrettanto importante stabilire le coordinate generali del pensiero dominante dell'epoca presa in considerazione. Nel nostro caso l'inizio del Novecento .

Un'età di fratture, di crisi, una crisi nata dall'ansia della fine del secolo XIX, e inizio del secolo XX, un pensiero filosofico che ancora oggi si ripercuote nella nostra società, a più di un secolo di distanza. È proprio per questo legame molto forte con la nostra epoca che è fondamentale approfondire il pensiero novecentesco e i suoi risvolti.

Oggi che ci troviamo sospesi tra un nuovo positivismo che si appoggia a un mondo ipertecnologico e la sensazione di perdere ogni giorno i valori fondamentali che

da sempre dovrebbero reggere la vita umana.

Non va dimenticato che la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento sono portatori della psicoanalisi, argomenti tutt'oggi ancora molto attuali e sempre più discussi.

Attività da svolgere in aula.

È interessante a questo punto della lezione intraprendere un percorso orale con i ragazzi che metta a paragone il pensiero e le idee di inizio Novecento con il mondo attuale per cercare di capire se qualcosa sia cambiato (in meglio oppure in peggio) e che similitudini siano possibili (ultimi 30 minuti di lezione, per alleggerire le menti dei ragazzi dopo un'ora e mezzo costretti all'attenzione per la lezione frontale. Questo genere di attività risulta utile per mantenere attiva la concentrazione dei ragazzi, inserendo aspetti di attualità e di conoscenze pregresse).

Si richiede a questo punto agli studenti un lavoro da svolgere a casa.

Elaborazione di un saggio breve in riferimento alla discussione tenuta in classe alla fine della lezione frontale da parte del docente che includa anche una spiegazione del proprio pensiero personale a riguardo.

Iniziare a far riflettere gli alunni sulla mancanza delle donne in letteratura, capire i loro pensieri e da questi prendere le mosse per le spiegazioni che seguiranno.

5.2.6.1. La situazione letteraria in Europa.

Due ore di contestualizzazione della situazione letteraria europea del tempo, partendo dalle conoscenze pregresse degli alunni. Questi ultimi dovrebbero essere consapevoli del percorso letterario attraverso il quale si è giunti fino a questo punto. Collegando dette conoscenze con le antecedenti spiegazioni inerenti il contesto storico e

quello letterario dovrebbero essere in grado di tracciare quasi in solitudine un'immagine coerente con la situazione letteraria europea in questione.

Noi docenti dobbiamo mostrarci propensi ad accompagnare i nostri alunni attraverso questo percorso di scoperta. Personalmente eviterei altre due ore di pura spiegazione, ma attuerei un processo comunicativo con i ragazzi stimolandoli, all'inizio attraverso domande poste dal professore, che in seguito si limiterà a un controllo della discussione che si dovrebbe instaurare tra loro. Attraverso tale discussione dovremmo far emergere le conoscenze dei diversi studenti riguardanti la situazione culturale del tempo, i riferimenti storico-letterari di maggior rilievo che hanno influenzato le diverse correnti letterarie prese in analisi fino a qui e di conseguenza delineare un sottile tracciato della situazione letteraria che prenderemo in seguito in esame.

In questa parte dell'unità andranno evidenziate le seguenti caratteristiche (ricordiamo che siamo agli inizi del Novecento):

- la crisi degli intellettuali;
- la demolizione del positivismo;
- le nuove filosofie della vita con particolare riferimento alla nascita del pragmatismo;
- Croce e gli “pseudoconcetti”;
- l'empirismo logico;
- la centralità della fisica;
- le scienze umane e la nascita della psicanalisi;
- legami tra letteratura e società: letteratura contro la società di massa, la nascita del cinema, la letteratura di consumo, la letteratura contro i gusti del pubblico...
- le avanguardie: il futurismo

5.2.6.2. Contesto letterario italiano di inizio Novecento: presa di coscienza dell'importanza del futurismo e delle sue donne.

La cultura italiana dei primi vent'anni del secolo offre un quadro mosso e vivace: aumentano coloro in grado di leggere e scrivere e di conseguenza tutta l'industria editoriale alle spalle. A Firenze, che all'epoca era il centro culturale decisamente più attivo, nascevano molte riviste militanti che affrontavano temi filosofici, politici, letterari, dal fare aggressivo ma soprattutto con la decisa volontà di chiudere rapidamente i conti con le generazioni precedenti. La voglia di rivoluzione, anche in ambito letterario, era dunque molto forte.

L'avvento al potere del fascismo frenerà in parte questi vivaci dibattiti, tendendo a restringerli all'ambito puramente letterario, meno soggetto a censure: gli ambiti di discussione in questo contesto riguarderanno dunque il contrasto fra contenutismo e formalismo, modernità e tradizione...

È anche ormai noto come il Novecento sia stato il secolo in cui le donne abbiano definitivamente preso consapevolezza di sé e del loro ruolo. Questo secolo è stato infatti segnato dai mutamenti dei ruoli femminili, causati senza dubbio anche dall'accelerazione della storia nel nostro Paese che contribuì ad aumentare il contrasto fra tradizione e innovazione.

Nell'ottica dell'avanguardia futurista anche le donne hanno svolto il loro ruolo seppur, naturalmente, offuscate dalla predominanza della scena al maschile. Lo stesso Marinetti però si rivolse alle donne per incitarle ad abbandonare quel ruolo "imposto" che le vedeva solo come oggetti d'amore e sentimenti. (si veda capitolo relativo).

Il tema della femmina futurista è un apice della cultura e della società del primo-Novecento, e bisogna dire che, purtroppo o per fortuna, non ha avuto seguito, se non in

quel drappello di donne colte ed emancipate che al tempo debito misero la camicia nera, diventando squadriste (la Aleramo ne è emblema...).

5.2.6.3. Contesto letterario italiano ai giorni nostri.

Va innanzitutto considerato come, sfortunatamente, in una classe quinta di istruzione secondaria, non possa essere approfondito lo studio della letteratura contemporanea. D'altro canto è anche molto importante che gli studenti capiscano come la letteratura non sia semplicemente qualcosa che “è stato” ma sia altresì un qualcosa in continuo divenire, un fiume che scorre e che non ha intenzione di arrestarsi. Il professore potrà, nel rispetto delle tempistiche ministeriali, consigliare qualche autore del calibro di Alessandro Baricco, Andrea Camilleri, Niccolò Ammaniti, ma anche qualche donna come Simonetta Agnello Hornby o Margaret Mazzantini...perché i libri scritti da donne non servono solo alle donne.

È senz'altro fondamentale che gli alunni abbiano chiaro il concetto di come la letteratura in Italia sia molto fiorente, è quasi impossibile farne “storia della letteratura” come è stato per i secoli precedenti proprio perché ne siamo ancora immersi. È bene dunque che i ragazzi prendano consapevolezza di ciò e delle varie teorie che circolano in merito alla letteratura a noi contemporanea.

Lo stesso Ferroni per esempio intravede una tendenza verso la “fine”, fine dei generi, fine della scienza, fine della democrazia...

Lui stesso scrive:

La letteratura non sfugge al crollo di modelli, schemi, certezze che si profila sull'orizzonte sociale e culturale del nuovo secolo. Non può evitare di toccare il punto di non ritorno cui sembrano giunte le linee portanti della cultura del secondo Novecento: linee certamente molteplici, confuse, contraddittorie, ma identificabili e riassumibili entro categorie condivise anche da punti di vista opposti. Così è ben evidente

come siano ormai fuori causa tutte le presunzioni di movimento storico in avanti, sia quelle ‘democratiche’ e riformistiche, sia quelle utopistiche e ‘rivoluzionarie’: sono venuti meno gli orizzonti di sviluppo progressivo comunque inteso; e si sta perdendo ogni continuità con le ideologie e i modelli di vita che il secolo scorso ha faticosamente, contraddittoriamente e spesso rovinosamente elaborato (dal sogno di una società universale giusta e felice, a quello di una trionfante espansione del mercato e del consumo, a quello di un alleggerimento e virtualizzazione radicale dell’esperienza ecc.). Se non appare credibile nessuna ‘fine della storia’, è pur vero che si ha la sensazione che molte cose tendano verso la fine, per effetto di una sorta di costipazione, di evaporazione per eccesso, di cieco disgregarsi dei loro fondamenti. Mentre questa dimensione ‘finale’ sembra gravare sui sistemi istituzionali, antropologici, culturali, ambientali più diversi, non può non essere in causa una letteratura che ha dialogato con la fine e che si è variamente proiettata sul ‘senso della fine’ e che oggi si sente minacciata nelle sue condizioni, nel suo statuto, nel suo rilievo sociale (Marx 2005; Todorov 2007). E sempre più urgente dovrebbe essere la presa non tanto delle sempre più numerose apocalissi fantascientifiche, ma delle riflessioni offerte da libri apparsi sullo scorcio finale del Novecento, rivolti a disegnare le condizioni di «fine della democrazia» (J.-M. Guéhenno, *La fin de la démocratie*, 1993; trad. it. 1994), di «fine dell’educazione» (N. Postman *The end of education*, 1995; trad. it. 1997), «fine della scienza» (J. Horgan, *The end of science*, 1996; trad. it. 1998) e così via. Non si tratta di sogni apocalittici, ma di allarmate disamine che possono essere fatte convergere con l’inquietante libro dell’astrofisico Martin Rees, *Our final hour* (2003; trad. it. *Il secolo finale*, 2004). A questi diagrammi della fine si collega l’esperienza di tanti tragici crolli, primo fra tutti quello delle Twin Towers di New York, di quell’11 settembre 2001 che appare un terribile ingresso nel nuovo secolo, accompagnato da tutto un insieme di smottamenti, disgregazioni, scivolamenti culturali e sociali, come nel darsi di un «tempo penultimo», di una sorta di fine che non finisce (Belpoliti 2005). E comunque, al di là di perplessità e diffidenze che può suscitare questa ossessione e forse

‘illusione’ della fine, resta il fatto che sempre più si sta rivelando l’insostenibilità dei modelli e delle forme correnti di sviluppo economico e sociale. L’espansione dello spreco delle risorse, nel circolo della produzione e del consumo, crea una miscela distruttiva che rovina l’esistenza di intere popolazioni, alimenta conflitti etnici e religiosi, produce alterazioni climatiche irreversibili, minaccia la stessa sopravvivenza dell’umanità. Il ‘tempo a venire’ sembra disegnarsi in un’implosione di quello sviluppo illimitato che nessuno è in grado di arrestare.¹⁴²

Detto ciò la letteratura italiana oggi sembra vivere in un momento quasi di stallo, senza volersi accorgere del tempo che sta cambiando e di come stia cambiando, la produzione letteraria, sempre agli occhi di Ferroni, segue in una direzione di staticità, in un accumulo di libri tutti uguali.

Diventa dunque fondamentale il ruolo del docente per aiutare i ragazzi a districarsi in questo panorama apparentemente piatto, suggerendo autori, quei pochi che esistono, che spiccano dalla massa tutta uguale dell’editoria contemporanea, per aiutarli a guardare oltre ciò che viene proposto dai media e fargli sviluppare un senso critico che non si fermerà soltanto alla letteratura per così dire “classica”, ma che potranno applicare anche a quella a loro contemporanea quando non ci sarà più un professore disposto a spiegarli il significato e il significante di un testo.

Compito ancora una volta arduo per un insegnante che abbia a cuore il proprio lavoro (la propria missione...) sarà dunque quello di *formare* dei lettori, dotati di senso critico e gusto personale, in grado di muoversi anche tra la letteratura a loro contemporanei e che, grazie anche ai piccoli rudimenti acquisiti di letteratura comparata, saranno in grado di scegliere e leggere con cognizione.

E saranno in grado anche di scegliere un libro scritto da una donna, che parli

¹⁴² Ferroni, G., *La Letteratura in Italia*, www.treccani.it, dicembre 2015.

delle donne e che, come ho già accennato, non serve soltanto alle donne.

5.3. Presentazione delle due autrici.

In questo capitolo verranno presentate le due autrici: la loro biografia, il loro pensiero e le loro opere principali.

Questa parte occuperà circa un paio d'ore di lezione da dedicare a ciascuna autrice. Non essendo presenti nei libri di testo spetterà al professore stesso stilare un riassunto che presenti le scrittrici che al tempo stesso verranno spiegate in aula. Il fatto stesso che non siano presenti nei libri di testo dovrà spronare gli alunni a un ragionamento allargato al mondo della letteratura di genere.

Per quanto concerne la Aleramo ci si concentrerà principalmente sulla sua prima opera, l'autobiografia *Una Donna*, nel quale esprime già quasi tutti i suoi pensieri sia in merito alla maternità che al femminismo in generale. In riferimento alla Comencini invece saranno presi in esame diversi testi (o film) perché ciascuno svolge un particolare ruolo nel suo pensiero femminista. Del resto il libro della Aleramo è molto più denso di idee rispetto ai romanzi o film della Comencini che, di conseguenza, necessita di una visione più globale dell'opera.

5.3.1. Sibilla Aleramo.

INTRODUZIONE.

La vita¹⁴³ di Sibilla Aleramo si concretizza precisamente in un susseguirsi di assenze o “sparizioni”. Quella che lei stessa ci presenta nel suo primo romanzo ufficiale, una sorta di autobiografia, più o meno romanzata, una vita che però, dopo l'ultima pagina di questo libro, proseguirà in una ricerca di autoaffermazione del sé, in un

¹⁴³ Per tutta la parte relativa alla vita di Sibilla Aleramo si vedano i seguenti testi:

continuo ricercare indipendenza, libertà, al di fuori di quelli che erano gli schemi classici del tempo in riferimento a una donna.

Ci imbattiamo quindi in un “personaggio femminile” che, una volta emancipatosi, prima obbligato dall'alto, dalla sua famiglia d'origine, poi, per scelta dolorosamente personale, da marito e figlio, si getta totalmente nella scrittura, una scrittura di denuncia e ribellione, nella vita, in nuovi amori, con nuovi uomini e donne, si lancia a perdifiato verso un anelito di libertà difficilmente raggiungibile da una donna qualsiasi di inizio Novecento.

Si dedicherà così approfonditamente alla letteratura, prima soltanto approcciata attraverso la pubblicazione di articoli per una collaborazione con varie riviste femministe, di cui appunto “Una donna”, il libro di cui parlerò maggiormente più avanti, sarà il primo frutto nel 1906.

Sibilla Aleramo può essere considerata la prima femminista italiana del XX secolo. Quasi succube della sua situazione familiare e sentimentale, si sviluppò in lei, sin dalla fanciullezza, un senso di inadeguatezza e voglia di ribellione che per molti anni non fu in grado di esprimere.

La sua autobiografia, se così la possiamo chiamare (dopo vedremo il perché), ci presenta, naturalmente da un punto di vista decisamente soggettivo e quindi distorto, una ragazzina desiderosa di indipendenza, orgogliosa di lavorare in mezzo agli operai, pur conservando gelosamente le sue origini di “figlia del capo”.

RINA FACCIO E GLI PSEUDONIMI AL FEMMINILE.

Un aspetto molto importante e solitamente sottovalutato (o addirittura nemmeno accennato a scuola) è che le donne per potere scrivere (o dipingere, o comunque per poter intraprendere un mestiere al di fuori della casa) dovevano ricorrere a uno

pseudonimo. È importante che i nostri alunni prendano consapevolezza di ciò per iniziare a entrare in contatto con la scrittura al femminile.

Chi era dunque in realtà Sibilla Aleramo e perché l'utilizzo di uno pseudonimo?

Non dobbiamo dimenticare il periodo storico in cui nasce, cresce e scrive Sibilla Aleramo, all'anagrafe Rina Faccio. La sua vita, più o meno romanzata, con più o meno omissioni, la leggiamo tra le righe del suo libro, ciò che invece non leggiamo direttamente ma intuiamo nei pensieri è la situazione storica femminile dell'epoca.

I primi anni del Novecento sono un periodo molto importante dal punto di vista della scrittura femminile.

Finalmente le donne iniziano a uscire allo scoperto letterario affermando la propria identità autoriale. Come ben sappiamo tutt'oggi la diatriba letteraria maschile-femminile ricopre un ruolo abbastanza controverso e ne spicca la scarsa attenzione e importanza attribuita alla scrittura delle donne che ancora non riescono a occupare posti fissi nei programmi scolastici e negli scaffali delle biblioteche.

Naturalmente, a parte rari casi specifici, la differenza sta soprattutto nella profondità dello sguardo narrativo, uno sguardo invasivo, coraggioso perché "nuovo", che riesce a oltrepassare verità scomode perché in quelle verità ci è immersa.

Scorrendo gran parte della letteratura di autrici è facile accorgersi di come fosse (e sia) diffusa l'abitudine di servirsi di uno pseudonimo, quasi fosse una necessità per poter essere accettate, l'idea di nascondersi dietro un falso nome.

Questo perché agli inizi del Novecento la donna era comunque ancora schiava di dogmi e principi imposti (che Marinetti porta agli estremi...), valori più o meno sacri che mal accompagnarono il mondo della scrittura. Si cercava così di mascherarsi per ovviare la censura, fosse essa di carattere sociale oppure morale. Proprio per questo motivo spesso vennero infatti adottati pseudonimi maschili che lasciavano maggiore

libertà.

Lo pseudonimo dunque era una sorta di filtro al fine di evitare lo scandalo, un qualcosa che permettesse alla donna di esprimere le sue passioni, fantasie o i suoi sogni che spesso erano proprio vietati al genere femminile.

Inoltre va sottolineato che agli inizi del Novecento la via per accedere ai circuiti letterari ufficiali era molto ardua per una donna, fosse anche dotata di grande talento. Le possibilità maggiori per una donna erano di fatto due: o l'essere legata a un uomo importante che ne garantisse il talento (la qual cosa però capiamo bene ne frenasse anche l'impeto independentista), oppure il percorrere deliberatamente la strada dello scandalo.

Sibilla Aleramo, per parte sua, percorrerà entrambe le strade creando grande scandalo ma anche, una volta liberatasi del marito appoggiandosi o intrattenendo relazioni con uomini importanti.

Spesso l'elemento autobiografico è stato l'unico momento di ispirazione, ma grazie a quelle donne si è sbloccato un meccanismo prettamente maschilista che ancor oggi purtroppo tende però a dominare.

UNA DONNA: BREVE SINOSI.

Questa parte della lezione è senza dubbio fondamentale perché verranno presentati anche dei brevi brani tratti dal libro della Aleramo e gli alunni potranno iniziare a cogliere alcune peculiarità della scrittura al femminile.

Naturalmente in primo luogo dovrà esserne raccontata la sinossi, con la maggior oggettività possibile. Avremo modo poi di scoprire come la soggettività della scrittrice non possa fare a meno di contagiarsi.

In questo suo primo libro (Sibilla A., *Una donna*, pubblicato nel 1906 da STEN,

Società Tipografica Editrice Nazionale) la Aleramo narra, leggermente romanzescamente la sua vita sin dall'infanzia, ripercorrendone i momenti più salienti ed evidenziandone soprattutto le emozioni, fino a giungere al giorno in cui abbandonerà il violento marito e il tanto amato figlio.

La sua infanzia e fanciullezza sono segnate da un profondo amore nei confronti del padre che le conferirà una certa libertà d'animo e di costumi. Un amore però contrapposto a un senso quasi di disprezzo verso la madre (vedremo meglio più avanti come si concretizzeranno tali sentimenti). Anche la giovinezza di Sibilla trascorre in una bolla di libertà, tra gioia e lavoro in fabbrica comincia a sviluppare il suo senso di indipendenza.

Ma la libertà per la giovane Aleramo sembra concludersi qui dando inizio a un periodo buio, di anni molto infelici. Il declino, chiamiamolo così, inizia quando a seguito di uno stupro si vedrà costretta a sposare un collega di lavoro. Costui, naturalmente un brutto, non la capisce e non la stima, ma le darà un figlio che diventerà per un periodo, la sua unica ragione di vita, una vita che non le appare certo come la desiderava.

Questo senso di inadeguatezza e insoddisfazione si acuirà con l'andare via via peggiorando della situazione coniugale, che sfocerà anche nella violenza fisica e in un tentato suicidio della donna. Aumenta così la consapevolezza che la maternità, per quanto gioiosa e piena d'amore, non sia sufficiente a colmare e soddisfare le varie esigenze di una donna moderna.

Si avvicina così alla letteratura in uno dei rarissimi momenti di tranquillità col marito. Fu anzi proprio lui, in qualche modo, a spingerla nuovamente a istruirsi. Scoprirà così che nel mondo esistono donne che stanno già lottando per acquisire maggior dignità. Da qui la collaborazione con riviste e giornali per i quali pubblicherà

articoli impegnati e di riflessione femminista.

La vera svolta le si presenta con la perdita del lavoro da parte del marito. Cogliendo la palla al balzo la Aleramo propone di trasferirsi a Roma, città che darà nuovo lavoro all'uomo e una fruttuosa collaborazione con una rivista a lei, rivista naturalmente di marchio prettamente femminista.

Sono anni di semi-libertà quelli romani, la scrittrice ritrova un senso per la sua esistenza che va oltre la maternità e scoprirà anche le ragioni per le quali dovrebbe allontanarsi dal marito.

Il caso, il destino, forse l'oscura logica delle cose aveva voluto che, finalmente, io fossi costretta a mostrare all'uomo di cui ero schiava tutto il mio orrore per il suo abbraccio. Dopo dieci anni. Miseria! Lo strappo furibondo alla catena non era avvenuto nelle lunghe ore in cui essa mi dilaniava l'anima: la carne era stata più ribelle, aveva urlato, s'era svincolata; ad essa dovevo la mia liberazione¹⁴⁴.

L'uomo però la metterà di fronte alla cruda realtà: qualora lei decidesse di andarsene sarà libera di farlo ma non potrà mai portare con sé il bambino. Di qui naturalmente il dilemma, la crisi di una madre che però risulterà più debole della sua forza vitale femminista.

Nonostante questo distacco sia molto tragico e doloroso in lei prevarrà il desiderio di smettere di reprimersi e, finalmente, liberare la sua personalità in che la accompagnerà incontro a un nuovo destino.

AUTOBIOGRAFIA AL FEMMINILE.

Come tutte le autobiografie, anche quella al femminile, è naturalmente un'interpretazione, o meglio, un'autointerpretazione della propria vita, del proprio

¹⁴⁴ Aleramo, S., *Una donna...*, p.157.

passato e della propria storia. Per quel che riguarda le donne in particolare si tratta di una sorta di forma più complessa del diario, mantenendone alcune caratteristiche, quali per esempio gli sfoghi personali, dove “l'io narrante e l'io narrato, si incontrano e danno luogo a un'interpretazione, non più solo a una confessione”¹⁴⁵.

L'autobiografia è stato il genere più intrapreso dalle donne agli inizi della loro “carriera letteraria” in quanto genere quasi totalmente privo di regole. Naturalmente alla base di tutto ciò ci deve essere una forte motivazione narrante per non scadere nella banalità o, peggio, nell'inutilità. Bisogna poi essere in grado, come lettori, di scindere l'autobiografismo dai fatti reali. In “Una donna” per esempio, la prima lettura risulta chiaramente a livello autobiografico in quanto l'io narrante è il personaggio protagonista femminile. La Aleramo “ha fatto delle vicende autobiografiche non freddi documenti di una causa, ma prove di qualcosa”¹⁴⁶. Da queste parole deduciamo come ci si possa fermare alla superficialità del racconto autobiografico di una vita personale e privata, ma dobbiamo altresì andare oltre e vederne invece la testimonianza di un'epoca, di un periodo storico, di qualcosa che vada oltre il singolo.

Seguendo il pensiero della Corti vediamo come effettivamente il libro della Aleramo, da semplice autobiografia, prenda la forma di un vero e proprio romanzo, conferendo a se stessa e ai suoi familiari i tratti peculiari di personaggi autonomi.

Tra la prima stesura (1901) e la pubblicazione intercorsero inoltre 5 anni di revisioni, aggiunte e modificazioni che porteranno definitivamente il libro nel codice “romanzo”. A riprova di questo anche l'utilizzo dei flash-back e il conseguente rovesciamento della fabula o, ancor più significativo forse, l'omissione di alcuni “pezzi di verità”, come per esempio la presenza di un nuovo amore per Sibilla nel momento dell'abbandono di marito e figlio.

¹⁴⁵ Rasy, E., *Le donne e la letteratura*, Roma, Editori Riuniti, 2000, p. 63.

¹⁴⁶ Corti, M., *Prefazione* in Aleramo, S., *Una donna*, op.cit., p. VIII.

Ciò che maggiormente emerge da questo libro inoltre non è tanto la personale vicenda della Aleramo, quanto la situazione più generale nella quale erano immerse, quasi senza via di scampo, le donne all'inizio del Novecento.

Si rivela inoltre, in una seconda lettura, un'analisi della famiglia che non è più in grado di autosostenersi: il “padre padrone” non sa gestire l'imminente follia della moglie né impedire l'errore della figlia.

Attraverso l'analisi della sua famiglia la Aleramo sviluppa anche, indirettamente in questo libro e più esplicitamente nei suoi saggi, i problemi della società e delle diverse classi sociali.

Sempre secondo la Corti infatti questa rara autobiografia può esser anche definita “romanzo femminista”, un punto di partenza per quella scrittura femminista, nata nel periodo dell'emancipazione femminile, ma di cui ancora oggi si parla con grande attualità.

È vero certo che oggi la donna pare non debba più lottare per i suoi diritti, è certamente più indipendente che all'epoca della Aleramo, ma è vero anche che il giusto equilibrio dei ruoli maschili e femminili sia ancora da trovare.

LO STUPRO¹⁴⁷.

... Sorridendo puerilmente, accanto allo stipite di una porta che divideva lo studio del babbo dall'ufficio comune, un mattino fui sorpresa da un abbraccio insolito, brutale: due mani tremanti frugavano le mie vesti, arrovesciavano il mio corpo fin quasi a caricarlo attraverso uno sgabello, mentre istintivamente si divincolava. Soffocavo e diedi un gemito ch'era per finire un urlo, quando l'uomo, premendomi la bocca, mi respinse

¹⁴⁷ Stucchi, M., *Sibilla Aleramo tra violenza fisica e mentale*, in Cerrato D., Collufio C., Cosco S., Martín Clavijo M. (eds.), *Estupro. Mitos antiguos y violencia moderna. Homenaje a Franca Rame*, Sevilla, Arcibel Editores, pp. 471-481.

lontano. Udii un passo fuggire e sbattersi l'uscio.¹⁴⁸

In questo modo, con queste parole, Sibilla Aleramo evoca lo stupro subito. Appena accennato, appena richiamato. Eppure di un'incisività indescrivibile. Lascia all'immaginazione ciò che tutti sapevano stesse accadendo. Il tratteggiarne gli elementi, il richiamare da lontano quell'orribile gesto, serve ancora di più a sottolinearne la brutalità. L'ombra che avvolge l'atto di quel bruto porta alla luce la fine della fanciullezza della scrittrice e l'inizio della sua vita da donna: una donna ancora più ribelle di quanto già non fosse la fanciulla.

La Aleramo sarà quindi costretta, come abbiamo visto, a sp osare il suo stupratore e questo matrimonio sarà caratterizzato da un legame privo di desiderio sessuale e, naturalmente, di piacere, quel piacere regolarmente chiestole dal marito come pegno a lui dovuto. La violenza sessuale quindi non si limita soltanto a quel primo atto sul luogo di lavoro, ma si ripete costantemente dentro le mura domestiche, all'ombra di una parvenza di felicità dettata dal dogma del matrimonio.

È questo un argomento molto attuale che la Aleramo affronta quasi con naturalezza, nel libro "Una donna" il pensiero principale è come liberarsi di quest'uomo senza perdere il figlio. Alla fine si troverà a scegliere la propria vita e, soprattutto, la propria dignità.

PUNIRE LA DONNA ATTRAVERSO LO STUPRO.

La storia di Sibilla Aleramo tocca, come abbiamo visto, quasi di sfuggita il tema della violenza, per concentrarsi maggiormente su quello della maternità. Una maternità che però non può essere vissuta o, per lo meno, non può alle condizioni di libertà che vorrebbe la donna.

¹⁴⁸ Aleramo, S., *Una Donna...* p.26.

Lo stupro, è vero, avviene una volta sola, ma violenza, sia fisica che psicologica, si ripete giorno dopo giorno dentro le mura domestiche.

Ed è questo un tema purtroppo ancora molto attuale: una donna che non viene lasciata libera di esprimere il proprio essere, per una spesso immotivata gelosia da parte dell'uomo che ha accanto che, trasformandosi in ingiustificata violenza, non consente alla donna di vivere a pieno la sua condizione di madre.

La Aleramo non parla di quanto già sia difficile essere madre, si limita all'analisi della situazione che l'ha portata a compiere il difficile e doloroso gesto del distacco dal figlio per poter essere Donna e persona libera al tempo stesso.

La violenza di un uomo, che dice di amare la propria donna, la porta a fuggire e persino ad abbandonare quanto di più caro possa avere una madre.

Ciò che mi preme portare alla luce è che dietro alle violenze nei confronti di una donna molto spesso vengano apportate delle giustificazioni: nel caso di Franca Rame si trattava di motivazioni politiche. Colpire le ideologie punendola in quanto donna. Nel caso di Sibilla Aleramo invece, molto più “banalmente”, la giustificazione è l’”amore”. Naturalmente una frase ossimorica che mette i brividi, è questa purtroppo la più pronunciata giustificazione alle violenze sulle donne che sentiamo tutt'oggi nei telegiornali.

All'inizio del Novecento, ossia ai tempi della nostra autrice, inoltre tali violenze erano in qualche modo “riconosciute”, o comunque occultate dalla società. La parte della ragione molto spesso ricadeva sull'uomo. Non dimentichiamoci che fino al 5 settembre 1981 esisteva in Italia il “delitto d'onore”, un'attenuante alle violenze (e agli omicidi) commessi su chi ha arrecato del “danno” all'onore del singolo o della famiglia. Un modo di agire, e di vivere la violenza che purtroppo ancor oggi presenta retaggi di

quelle giustificazioni¹⁴⁹.

La nostra scrittrice dunque si ritrovò non solo umiliata come persona e come donna, non solo violentata fisicamente e psicologicamente, costretta a un matrimonio riparatore (una sorta di seconda violenza), ma si vide anche sola di fronte alla legge. Una legge che le strappava il figlio qualora avesse deciso (come fece...) di lasciare il violento marito. Questo era possibile perchè all'epoca l' "abbandono del tetto coniugale" era considerato reato.

Per la legge era LEI la colpevole, era LEI nel torto.

Il gesto di andarsene, nonostante ciò che questo atto avrebbe comportato, lo fece per se stessa, senza dubbio, ma anche, soprattutto, per il figlio (o per lo meno questo è quello che vuol far credere ai suoi lettori). In memoria di questo gesto, per l'epoca eroico, il figlio avrebbe potuto essere orgoglioso della madre che non si era piegata alle volontà del marito ma aveva dimostrato grande forza d'animo e carattere. Ciò che influì molto fu anche il "disprezzo" che la Aleramo provava nei confronti della madre che, al contrario, aveva subito passivamente i tradimenti e le violenze del padre, non aveva avuto la forza di ribellarsi, di riprendere in mano la propria vita e farsi carico delle proprie scelte, anche a costo di abbandonare i figli.

Questo è l'esempio mancato a Sibilla, è ciò che lei avrebbe voluto facesse sua madre: meglio esser forti e decisi, ma soprattutto liberi, piuttosto che dare ai propri figli il pessimo esempio di una persona che subisce il proprio destino e che, così facendo, andrà via via spegnendo la propria vita senza viverla davvero.

Ma per Sibilla Aleramo tutto questo era inaccettabile. Fin da ragazzina aveva disposto del proprio destino e della propria libertà, non si capacitava di come fosse possibile che un uomo mettesse freno a tutto ciò. Il suo gesto avrebbe dovuto anche

¹⁴⁹ Dal sito <http://www.poliziaedemocrazia.it>.

fungere da modello per altre donne che, come lei, vivevano in questa situazione carceraria di violenza rinchiusa nelle mura domestiche ma che, anche proprio a causa della mancanza di tutela da parte della legge, non avevano il coraggio di reagire.

Purtroppo, come possiamo notare, è questo un problema ancora molto attuale. Nonostante, naturalmente, le leggi siano cambiate e cerchino di tutelare maggiormente (anche se non completamente) le donne vittime di violenza domestica, molte hanno ancora paura a parlare, a denunciare.

Il tutto senza volerci addentrare nell'oscurità di quelle donne che non vogliono denunciare le violenze non per paura ma perché “innamorate” del proprio aggressore. Limitandoci al punto di vista legislativo, stilerò una breve summa delle leggi che si sono susseguite, da inizio Novecento (periodo che interessava la nostra autrice) a oggi, per capire quanto e cosa sia cambiato e quanto ci sia ancora da cambiare.

LA “LEGGE” DICEVA CHE...

Prima di analizzare nel dettaglio il Codice civile in vigore a inizio Novecento, mi occuperò di una breve carrellata relativa al percorso di conquiste da parte/a favore delle donne fino ai nostri giorni¹⁵⁰. La pretesa non è quella di stilare un dettagliato elenco di leggi bensì quella di dare un'idea generale del perché spesso la donna si trovasse in difficoltà: la legge non era dalla sua parte.

Per quanto concerne la storia del diritto di famiglia, nel periodo precedente l'Unità d'Italia, era naturalmente privilegiato il primogenito maschio e considerata normale la superiorità del marito sulla moglie.

Con la creazione del Regno Unito nel 1861, grazie ai Codici Pisanelli e Zanardelli, veniva già, per esempio, riconosciuta una parità di successione tra maschi e

¹⁵⁰ <http://www.uniroma1.it>

femmine, nonostante permanesse una forte autorità maritale.

Durante il periodo fascista vennero invece promulgate diverse leggi in merito, alcune che si riferivano alle misure di incoraggiamento alla fertilità o alla punizione dell'aborto, o ancora a misure che scoraggiavano il lavoro extra-domestico della donna, concludendo con l'indissolubilità del vincolo matrimoniale.

Dopo la caduta del fascismo, con la nascita della Repubblica, la legislazione sul diritto di famiglia rimase invariata, nonostante le pressioni per le nuove riforme, da parte dell'UDI: la moglie aveva dunque l'obbligo di seguire il marito, a prescindere dalle sue priorità o esigenze personali e/o professionali, altrimenti rischiava addirittura di essere chiamata in giudizio per “abbandono del tetto coniugale”. Va specificato che l'“abbandono del tetto coniugale” era considerato reato per entrambe le parti (marito o moglie che fosse) ma, chiaramente, dalla società veniva visto con occhi diversi a seconda di chi si allontanasse: una donna che abbandonava la casa del marito era ovviamente vista sotto cattiva luce molto più di quanto succedesse per un uomo. Di conseguenza anche le leggi venivano, per così dire, “interpretate” in maniera diversa a seconda del sesso della persona che compiva tali atti.

Stesso discorso vale per l'adulterio. Esso era giudicato e punito diversamente: per il marito solo se di “pubblico scandalo”, per la moglie anche solo se vi fosse stato il sospetto. Per Sibilla Aleramo infatti, solo di sospetto si trattava, per lo più infondato. Detto questo va ricordato che vigeva ancora la legittimità del “delitto d'onore” (rimasto in vigore fino al 5 settembre 1981), ossia omicidi (o comunque violenze) motivati dall'intenzione di difendere l'onore dell'individuo e della sua famiglia, offesi da comportamenti sessuali fuori dal matrimonio o da violenze sulla donna.

Finalmente, negli anni Settanta iniziarono una serie di riforme che restituirono dignità e una parvenza di parità di diritti alla donna (in realtà ancora là da venire come

ben sappiamo).

Brevemente:

1968, sentenza della Corte di Cassazione sull'abrogazione della legge sull'abbandono del tetto coniugale.

1970, introduzione del divorzio: cambia la definizione di matrimonio da "istituzione" a "contratto matrimoniale revocabile" (in caso il matrimonio non fosse stato consumato, in caso di condanna per uno dei due coniugi, a seguito di una separazione dei coniugi di almeno 5 anni, portata poi a 3 nel 1987).

1971, legge n°1204, per la tutela delle donne lavoratrici con la chiusura delle camere di allattamento¹⁵¹.

1975, riforma del diritto di famiglia: viene eliminata la figura legale del "capofamiglia" e dell'autorità del marito sulla moglie, viene introdotto il regime della "comunione dei beni tra i coniugi", viene abolita la "dote" e, *dulcis in fundo*, la dissoluzione del matrimonio non è più in base alla colpa ma all'impossibilità di continuare consensualmente la convivenza.

CODICE CIVILE 1865 E SIBILLA ALERAMO.

Nel periodo qui analizzato, quello in cui visse la nostra scrittrice, era in vigore il Codice civile del 1865, che venne integralmente sostituito soltanto nel 1942. Vedremo ora brevemente alcune leggi che ci interessano particolarmente per quanto concerne l'argomento fin qui trattato.

Nel capitolo inerente "Dei diritti e dei doveri che nascono dal matrimonio" possiamo già constatare come, dietro un'apparente "uguaglianza" (130/1865 "Il

¹⁵¹

http://ww2.unime.it/donne.politica/materiale didattico/27giugno/8_legge1971_n_1204_modifiche_abrogazioni.pdf (7 aprile 2015).

matrimonio impone ai coniugi la obbligazione reciproca della coabitazione, della fedeltà e della assistenza", p. 27) si celi una profondissima divergenza tra "diritti-doveri" tra uomo e donna.

Innanzitutto vien subito chiarito come "il marito sia il capo della famiglia" (131/1865, p.28), mentre la moglie debba seguire la condizione civile di lui, assumendone, come ben sappiamo, il cognome ed essendo costretta ad accompagnarlo dovunque egli creda opportuno fissare la propria residenza. Ed è proprio questo il caso specifico della Aleramo strappata dalla sua terra, dalla sua famiglia, per seguire il marito e la famiglia di lui.

Un altro aspetto che riguarda da vicino la nostra scrittrice lo troviamo poche righe sotto (134/1865, p.28):

La moglie non può donare, alienare beni immobili, sottoporli a ipoteca, contrarre mutui, cedere o riscuotere capitali, costituirsi sicurtà, né transigere o stare in giudizio relativamente a tali atti, senza l'autorizzazione del marito.

E proprio per questo la Aleramo non poté mai riscuotere un'eredità in quanto le venne negata l'autorizzazione dal marito. A maggior ragione quando decise di lasciare il tetto coniugale a favore della propria libertà. Sempre a favore del comportamento tenuto dal marito troviamo a p. 30 del medesimo Codice civile del 1865 che

Il coniuge, per colpa del quale fu pronunciata la separazione, incorre nella perdita dei lucri dotali, di tutti gli utili che l'altro coniuge gli avesse concessi col contratto matrimoniale, e anche dell'usufrutto legale (156/1865).

LA MATERNITÀ.

Siamo finalmente giunti a uno dei temi fondanti di questo lavoro che si svilupperà poi nella comparazione tra la Aleramo e la Comencini: il tema della

maternità. Come ben possiamo immaginare, tema caro alle donne su cui gli uomini hanno ben poco da esprimere.

Siamo naturalmente tutti abituati a un concetto di maternità che corrisponde a quello della totale dedizione della madre nei confronti del proprio figlio. Una dedizione che va spesso al di là della personalità propria della madre per riversare sulla piccola creatura tutti i propri sentimenti, tutto il proprio tempo e interesse.

Leggendo il libro “Una donna” ci troviamo di fronte quasi a un effetto di straniamento: una madre che decide di abbandonare il figlio per vivere lei stessa una vita, per poter esser libera. Ma libera da cosa? Non certo dagli obblighi materni. La libertà cercata, e infine ottenuta, dalla Aleramo riguarda qualcosa che va ben oltre l’“obbligo materno”, non è la semplice voglia di essere indipendente senza doveri verso nessuno. La libertà alla quale aspirava la nostra scrittrice era una libertà mentale e spirituale, oltre che, naturalmente, fisica.

Ma all'arrivo la stessa volontà quasi estranea, superiore a me stessa, mi s'impose: mi avviai triste ma ferma, tra il fumo e la folla, fuor della stazione, m'inoltrai, misera e sperduta, nelle strade rumorose ove il sole sgombrava la nebbia¹⁵².

Da queste semplici parole emerge chiaramente la determinazione di una donna spinta verso la propria libertà.

Non va scordato il tempo storico in cui visse la donna. I primi del Novecento. Una donna, una volta sposata, era legata al marito, ai suoi umori e alle sue decisioni, e nel momento in cui la Aleramo decide di lasciarlo, persino le leggi le sono avverse. Il diritto italiano stava dalla parte del marito: può lasciare l'uomo ma con ciò si dovrà staccare anche dal figlio e non le sarà permesso rivederlo e nemmeno restare in contatto

¹⁵² Aleramo, S., *Una Donna...* p.161.

con lui:

Sempre più forte mi s'insinuava la persuasione che non avrei ottenuto mai nulla da colui, che la sua vendetta sarebbe stata inesorabile: dopo le minacce egli mi mandava ora parole beffarde: sapeva ch'io non potevo iniziare causa di separazione per mancanza di motivi legali. Mio padre, stanco, non interveniva più; fin dal primo giorno, del resto, egli mi aveva detto di non sperare. Mi pervenne il rifiuto dell'autorizzazione maritale per riscuotere l'eredità di mio zio. Infine, anche l'avvocato rinunziò ad ogni trattativa¹⁵³.

Seguono poi parole molto forti che ci rendono ben chiara la drammatica situazione di “prigionia” di una donna a quel tempo:

Io restavo proprietà di quell'uomo, dovevo stimarmi fortunata ch'egli non mi facesse ricondurre colla forza. Questa era la legge¹⁵⁴.

Capiamo quindi che la situazione non fosse semplice come potrebbe apparire, sotto certi aspetti, oggigiorno. Ci troviamo quindi di fronte a una forte scelta morale compiuta dalla donna che non possiamo, né dobbiamo, giudicare. Il dolore per l'abbandono del figlio, ormai abbastanza grande per capire cosa stesse succedendo, traspare dalle righe del suo libro in modo melodrammatico: il momento della sua fuga improvvisa, repentina, la gioia verso ciò a cui andava incontro e il dolore per ciò che lasciava alle sue spalle.

Mi trovai sul treno senza sapere come vi fossi venuta. I primi urti del carrozzone si ripercossero in me come se qualcosa si strappasse dalla mia carne. E il senso dell'ineluttabile m'invase ancor più quando mi vidi portata lontano su quella forza ferrea. [...] Come avevo potuto? Ora il mio bimbo, mio figlio, riaddormentato sotto il mio bacio, mi avrebbe chiamata, forse mi chiamava già... pensai che l'avevo ingannato. [...]

¹⁵³ Aleramo, S., *Una Donna...* p.162-163.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

Come avevo potuto? Oh, non ero stata una eroina! Ero il povero essere dal quale una mano di chirurgo ne svelle un altro per evitare la morte d'entrambi¹⁵⁵

LE PRESENZE ASSENTI DELLA SUA VITA.

Come possiamo dedurre già da una prima lettura dell'autobiografia, la sua maternità viene vissuta in modo molto particolare e questo è dovuto anche a tutte le persone che hanno toccato la sua vita prendendone parte ma poi, in qualche modo, standone lontani. Si tratta dunque di presenze-assenti che hanno influenzato il suo modo d'essere e di vivere.

È molto importante presentare queste figure ai ragazzi che saranno poi in condizione di capire a fondo il messaggio della Aleramo e di “giudicare” con maggior consapevolezza la sua scelta come madre.

PADRE.

Il padre, Ambrogio Faccio, “radica in Sibilla il convincimento che sulla scienza e la cultura si fondano le certezze dell'uomo”¹⁵⁶. Egli adotta in fabbrica, a Porto Civitanova, metodi schiavistici causando nel 1893 la 1° sezione socialista. Ma Sibilla pare non vedere tutto questo. Egli ha con lei sempre un rapporto affettivo ed educativo speciale, grazie a lui scoprirà infatti l'importanza del lavoro come sorgente di sicurezza e realizzazione.

Il padre è in realtà la persona più presente nell'infanzia-fanciullezza della scrittrice. È il suo punto di riferimento, anche un po' il suo “idolo” diciamo così. Vede in lui un modello a cui ispirarsi, una persona forte come lei vorrebbe diventare, cerca somiglianze tra lei e lui in ogni piccolo o grande gesto. In realtà anche il padre, a un

¹⁵⁵ Aleramo, S., *Una Donna...* p.161.

¹⁵⁶ Aleramo, S., *Una donna...*, p.11.

certo punto della vita della scrittrice, scomparirà quasi totalmente dalla scena.

La delusione che provò la giovane Sibilla nello scoprire che suo padre, il suo modello, il suo “eroe”, avesse una relazione extraconiugale, provocò una sorta di frattura anche se questo aumentò ancor di più invece il disprezzo nei confronti della madre.

MADRE.

È la prima grande assente della sua vita. Fin da bambina ha sempre guardato con distacco e quasi disprezzo la madre, sminuendola sempre più man mano che cresceva la sua adorazione nei confronti del padre. Era considerata dalla giovane figlia come priva di carattere, di forza, di morale, quasi inutile nell'economia familiare.

Crescendo inizierà pian piano a capire i problemi e le ingiustizie subiti e sopportati dalla madre, perché saranno gli stessi che si presenteranno lungo la vita matrimoniale della Aleramo. Ma nonostante la comprensione per i torti subiti, la compassione si tramuterà in fastidio e incomprensione per una mancata reazione a tutto ciò. Reazione che, come ben sappiamo, avrà invece la nostra autrice.

Avrebbe dunque preferito che la madre lasciasse tutto (come farà lei) piuttosto che restare accanto al marito per il bene (presunto) dei figli, fungendo in tal modo solo da esempio negativo e passivo.

MARITO.

La presenza del marito nella vita di Sibilla inizia già con un torto, ossia lo stupro che poi porterà al matrimonio. Capiamo quindi che gli inizi non siano dei più idilliaci e che quindi in resto sarà semplicemente un susseguirsi di torti, di violenze, più o meno fisiche e, di conseguenza, di assenza d'amore. Sarà questa una relazione che porterà spesso la donna sull'orlo della crisi, spingendola addirittura a tentare il suicidio e

portandola, come abbiamo visto, a un allontanamento definitivo.

Il suo legame malato con l'uomo che aveva sposato, con ovvie e scontate ripercussioni sul bambino, è il dramma fondamentale della vita della scrittrice, questo legame deludente e c ostrittivo, da cui è d erivata l'accettazione della maternità come compensazione di tutto ciò a cui lei, come donna, doveva rinunciare¹⁵⁷.

Sarà questo un importante spunto di riflessione sull'accrescersi dei sentimenti femministi della Aleramo da poter analizzare in aula, sentimenti che, come abbiamo visto, erano già presenti in lei fin da bambina alla ricerca della sua indipendenza, per nulla scontata a quei tempi.

FIGLIO.

Unico vero e grande amore della donna si vedrà costretta a lasciare anche lui per inseguire un desiderio di libertà, per la volontà di poter un giorno guardare suo figlio dritto negli occhi, senza la vergogna di chi ha subito torti e frustrazioni per tutta la vita, cosa che invece fece sua madre e che, proprio per questo, la Aleramo non riuscirà mai a guardare con rispetto.

L'assenza del figlio è voluta, ma naturalmente forzata.

Inizialmente la scrittrice riversa su di lui tutto l'amore che porta dentro di sé e che non ha trovato valvola di sfogo nel marito. Ma pian piano si rende conto che nemmeno in ciò può trovare la piena realizzazione del suo essere Donna, della sua femminilità.

Era in me un'incapacità sempre maggiore di vedere, di volere, di vivere: come una stanchezza morale si sovrapponeva a quella fatica, lo scontento

¹⁵⁷ Lajolo, L., *La maternità di Sibilla*, in AA.VV., *Sibilla Aleramo. Coscienza e scrittura*, Feltrinelli, Milano, 1986, p. 66.

di me stessa, il rimprovero della parte migliore di me che avevo trascurata, di quel mio io profondo e sincero, così a lungo represso, mascherato [...] In me la madre non s'integrava nella donna; e le gioie e le pene purissime in essenza che mi venivano da quella cosa palpitante e rosea, contrastavano con un'instabilità, un'alterazione di languori e di esaltamenti, di desideri e di sconforti, di cui non conoscevo l'origine e che mi facevano giudicare da me stessa un essere squilibrato e incompleto¹⁵⁸.

E quando un giorno troverà delle lettere di sua madre che esprimono il suo identico stato d'animo (il desiderio di fuggire dal marito, di una vita migliore...) nuovamente proverà disprezzo per quella donna che non ebbe il coraggio di abbandonare marito (e figli), per non aver avuto la forza di mettere se stessa davanti a tutto e tutti:

Va', mamma, va'! Ubbidisci al comando della tua coscienza, rispetta soprattutto la tua dignità, madre: sii forte, resisti lontana, nella vita lavorando, lottando. Conservati da lontano a noi; sapremo valutare il tuo strazio d'oggi: risparmiaci lo spettacolo della tua lenta disfatta qui, di questa agonia che senti inevitabile”¹⁵⁹.

L'Aleramo invece trovò questa forza, pensò che suo figlio (come lei avrebbe voluto per sua madre) avrebbe capito e amato il suo gesto, voleva essere d'esempio per lui, dimostrare che sua madre era forte e dotata di grande dignità, non avrebbe potuto che essere orgoglioso di lei.

Naturalmente, come abbiamo visto, lotterà, assieme a suo padre e agli avvocati, per ottenere l'affidamento del figlio. Purtroppo la legge parlava chiaro: la donna rimaneva proprietà del marito senza dunque alcun diritto sul figlio, “dovevo stimarmi

¹⁵⁸ Sibillia, A., *Una donna...* p.53.

¹⁵⁹ Sibillia, A., *Una donna...* p.144.

fortunata che egli non mi facesse ricondurre colla forza”¹⁶⁰.

Il primo periodo fu naturalmente il più doloroso, per poco tempo però, grazie a una fedele domestica il figlio le riuscì a mandare dei messaggini, imploranti un riavvicinamento (“non puoi mandarmi a prendere”, *Ivi*, p. 162), messaggi che spinsero varie volte la donna a un ritorno a casa. Ma più forte ancora era il suo essere donna libera: non poteva più tornare senza coprirsi di vergogna.

E così dopo alcuni mesi constatò che era ancora viva e libera, che la sua maternità era, per così dire, “chiusa” e che, finalmente, aveva conquistato il suo essere donna, che non significava solo essere madre:

Quando furono passati più mesi, io considerai con uno strano stupore che vivevo ancora, che nulla di essenziale era veramente morto in me, e che d'ogni intorno, quasi occultamente, mille enigmi mi sollecitavano¹⁶¹.

Inizia così la vera assenza di suo figlio: quando i messaggini si interromperanno a causa della scoperta e conseguente licenziamento della domestica (in)fedele e quando Sibilla scoprirà di contro di poter essere donna senza necessariamente essere madre.

Il pensiero per il figlio chiaramente rimane, la Aleramo si domanda sovente se lui la odierà per questo o se sarà un giorno in grado di capirla (come avrebbe voluto fare lei con sua madre) e di andarla a cercare.

Non si sa se questo libro sia stato scritto più per il figlio o, seguendo il pensiero della Lajolo, per se stessa “per capire attraverso quale dolore, quale dialettica di sentimenti è maturata la sua concezione di libertà”¹⁶².

Già dal libro della Aleramo in realtà si evince come lei stessa si rendesse conto di non essere già da tempo “portata” per l'educazione del figlio:

¹⁶⁰ Sibillia, A., *Una donna...* p.163.

¹⁶¹ Sibillia, A., *Una donna...* p.163.

¹⁶² Lajolo, L., *La maternità di Sibilla*, op.cit., p. 63

Mancava a me la volontà continua della vera educatrice, la serenità di spirito per guidare la piccola esistenza; non potevo assorbirmi intera nella considerazione dei suoi bisogni, prevenirli, soddisfarli. In certi istanti mi odiavo. Che miserabile ero dunque se non riuscivo, una volta accettato il sacrificio della mia individualità, a dimenticare me stessa, a riportare integre le mie energie su quella individualità, che si formava a lato?¹⁶³.

La biunivoca assenza Sibilla-figlio era dunque già in embrione nel soggiorno romano, quando lei iniziò a collaborare nella redazione di una rivista femminile. Lì conobbe un uomo dal fascino misterioso e iniziò per lei un'eterna lotta tra erotismo e dovere di madre: raggiungimento della consapevolezza che la maternità non è sufficiente per dare un senso alla sua vita.

AMORE?

L'amore per la nostra scrittrice è una presenza piuttosto forte nella sua vita, ma vedremo come, forse, in fondo, sia stato anch'esso profondamente assente, sempre cercato ma, chissà, mai raggiunto.

Dopo il fallimento matrimoniale la sua esistenza sarà un susseguirsi di storie e relazioni più o meno serie e coinvolgenti. La stessa “rottura matrimoniale” in realtà cela l'amore per un altro uomo, Felice Guglielmo Damiani, che la scrittrice ama quando appunto lascia il marito: “Non era per amore d'un altr'uomo ch'io mi liberavo: ma io amavo un altr'uomo”¹⁶⁴. Ma di questo amore naturalmente non si parla in “Una Donna”, omissione consigliata da Giovanni Cena¹⁶⁵, che sarà a sua volta compagno e amante della donna proprio durante la stesura del suddetto testo.

¹⁶³ Sibillia, A., *Una donna...* p.143.

¹⁶⁴ Aleramo, S., *Il Passaggio*, Serra e Riva, Milano, 1985, p. 24

¹⁶⁵ Giovanni Cena (Montanaro, 12 gennaio 1870 – Roma, 7 dicembre 1917) è stato uno scrittore e poeta italiano.

Non m'opposi - ci scrive la Aleramo -. Asportò egli dal mio libro le pagine dove io diceva il mio amore per Felice. Ed io lasciai amputare così quella che voleva, che gridava esser opera di verità¹⁶⁶.

Certamente l'aggiungere che l'abbandono di marito e figlio fosse coadiuvato dall'amore verso un altro uomo avrebbe conferito all'opera e alla scelta un altro valore morale e non più soltanto quello di una donna forte che cerca di fuggire dalla sua prigionia per esprimere in tutta libertà il suo essere donna e scrittrice libera e indipendente.

Ma anche il rapporto con Cena era destinato a incrinarsi. Questa volta fu opera della cosiddetta “fanciulla maschia”, Lina Poletti¹⁶⁷ conosciuta al Congresso Nazionale delle Donne Italiane. L'amore saffico con la giovane donna era alimentato dal comune ideale socialista e dall'impegno umano, dalla volontà fors'anche, di dimostrare l'autosufficienza di due donne, senza uomini. La Aleramo cercherà però di convincere la nuova amante della possibilità di amare sia lei che Cena allo stesso tempo, ma la Poletti non accetterà il compromesso e la lascerà.

Ci sarà poi un susseguirsi di amori tormentati e angosciosi descritti a conferma dell'eccezionalità della scrittrice, visti come esperienze di vita, quasi un vanto, e “momenti di approfondimento umano e poetico, di ricerca spirituale, di affinamento artistico”¹⁶⁸.

Tra questi spicca in particolare la brevissima e tragica relazione con Dino Campana che fu per lui l'unico amore della sua vita e per lei fu quasi nulla, quasi un incidente di percorso. A testimonianza di questo amore malato abbiamo il carteggio che

¹⁶⁶ Aleramo, S., *Il Passaggio...*, p.59

¹⁶⁷ Cordula Poletti (Ravenna, 1885 – Sanremo, 1971). Scrittrice italiana e femminista convinta. È stata una delle prime donne italiane a dichiarare la propria omosessualità, avendo intrattenuto relazioni con la Aleramo appunto ed Eleonora Duse.

¹⁶⁸ Aleramo, S., *Il Passaggio...*, p.106

si scambiarono tra il 1916 e il 1918. Si conobbero appunto nel 1916, ad agosto, in alto Mugello, e Dino era già pazzo ma la Aleramo iniziò con lui questa strana relazione che li porterà entrambi ad ammalarsi di sifilide. Nel gennaio 1917 l'amore, da parte di Sibilla era già volto al termine e la scrittrice passò un anno intero a cercare di nascondersi da lui, dalle sue lettere e dichiarazioni, una sorta di fuga che le sconvolse i ritmi lavorativi e anche la sua stessa vita.

Dalle varie biografie della Aleramo sappiamo che nel marzo 1917 iniziò già una nuova relazione con un tale Giovanni M. destinata a durare un paio d'anni. Proprio in quel mese la scrittrice dovette iniziare a curarsi. Entrambi soffrono ma sono ormai lontani.

Dino Campana, nella vita di Sibilla, è una presenza fastidiosa e ingombrante: e la pubblicazione a 82 anni, delle *Lettere*, dovette essere un modo di saldare i conti con un passato che non voleva chiudersi. Fu la fine di un incubo¹⁶⁹.

Amori travagliati dunque, importanti, sconvolgenti, ma anche effimeri e superficiali, la vita della Aleramo non la possiamo immaginare senza amori, o meglio senza relazioni. Le parole “amore”, “amavo” sembrano quasi sempre troppo utilizzate dalla scrittrice che a ogni avvenimento importante aveva accanto a sé un uomo, o una donna, naturalmente sempre differente. È forse anche questo un grande assente nella sua vita, qualcosa di cercato in continuazione ma, forse, mai raggiunto.

La fama che accompagnava la Aleramo ai suoi tempi non era certo delle più limpide, definita da Giuseppe Prezzolini “lavatoio sessuale della cultura italiana”¹⁷⁰.

L'ultima relazione, e anche la più duratura, fu con Franco Maticola, uno studente di

¹⁶⁹ Campana, D., *Lettere a Sibilla Aleramo (1916-1918)* in *Un po' del mio sangue*, BUR, Milano, 2005, p. 286

¹⁷⁰ Fonte: wikipedia.org, pagina dedicata a Sibilla Aleramo.

quarant'anni più giovane di lei al quale rimarrà legata per dieci anni.

Abbiamo visto come nemmeno l'abbandono del figlio abbia affermato veramente il suo essere donna, pur essendo “servita” da modello positivo per molte donne che ne hanno apprezzato la forza liberatrice e l'affermazione di una dignità femminile. La Aleramo visse dunque diversi amori con poeti, scrittori, artisti, anche donne, ma sempre dipendendo da loro:

La contraddizione della sua vita di donna pare evidente: madre senza vocazione per i compiti educativi, donna sessualmente passionale, ha cercato nell'uomo, e non in se stessa, le certezze e la gioia¹⁷¹.

IL NASCERE DEL FEMMINISMO ITALIANO.

Affrontiamo ora un altro dei temi cruciali di questa unità didattica: la nascita del femminismo. Come già accennato anteriormente diverse volte, la Aleramo svolse in questa prospettiva un ruolo fondamentale. È importante che gli studenti colgano l'importanza di questo movimento, della sua nascita per nulla facile e, più avanti attraverso Cristina Comencini, di come sia necessario ancora oggi.

La Aleramo contribuisce fermamente alla nascita del femminismo in Italia. A partire dalla sua scelta di lasciare la famiglia per costruirsi una vita propria passando anche e soprattutto attraverso i suoi libri e i suoi vari scritti per le riviste con cui collaborò per tutta la vita.

Già nel suo libro “Il Passaggio” emerge come la scrittrice volesse attestare la qualità del genio muliebre “ch'io sostengo differente dal genio maschio”¹⁷². Il pensiero di partenza è dunque la volontà di sottolineare le differenze maschile-femminile con il desiderio di far prevalere, naturalmente, quello femminile. L'autrice rivendica, ancora

¹⁷¹ Lajolo, L., *La maternità di Sibilla...*, p. 67.

¹⁷² Zandrino B., *Autoritratto di “donna-poeta”*: il passaggio di Sibilla Aleramo in *Il “Genio Muliebre”*, ed. Dell'Orso, Alessandria, 1990, p. 100

una volta l'originalità espressiva della donna in polemica con le scrittrici che l'hanno preceduta e che le sono contemporanee. Tra le sue “denunce” emerge la mancanza di personalità femminile nelle opere di donne. Tutto questo pensiero al femminile, scrittura al femminile, le divennero così fissi da tramutarsi quasi in un'ossessione che si affermerà in maniera sempre crescente durante lo svolgersi della sua vita e parallelamente delle sue opere, la ricerca di autonomia dello spirito femminile, la volontà che

la poetessa si differenzi nettamente dallo scrittore, dal poeta; sia se stessa, esprima la sua realtà e il suo mistero di là da ogni maschia suggestione¹⁷³.

Ma non si tratta soltanto di affermare una diversità emozionale e sentimentale, la Aleramo vede la scrittura come un qualcosa che nasce anche da un bisogno di ricerca di “strutture e tecniche diverse da quelle maschili, dalla necessità, insomma, di manifestare la propria visione del mondo e di attestare l'autonomia dello spirito femminile”¹⁷⁴, e non solo quindi adagiandosi su quelli che sono i metodi al maschile, per quanto dominanti nel suo (e purtroppo ancora nel nostro) tempo.

¹⁷³ Aleramo S., *Orsa Minore*, Mondadori, Milano, 1938, pp. 14-15

¹⁷⁴ Aleramo S., *Orsa Minore*... 102.

5.3.2. Cristina Comencini¹⁷⁵.

Nata l'8 maggio 1956, è figlia d'arte, figlia del grande regista Luigi Comencini.

Cresciuta in una famiglia di donne, madre e tre sorelle, (questo aspetto sarà chiaramente significativo e molto presente nelle sue opere ed è proprio per questo che interessa per questo lavoro) tutta la sua infanzia-adolescenza è stata influenzata dai film del padre, dai discorsi sul cinema, dalle riunioni riguardanti la sceneggiatura, che si svolgevano nella loro casa.

L'avvicinamento al cinema di Cristina fu frutto di svariati e tortuosi avvicendamenti in quanto, il padre *in primis* tentava di scoraggiare tutte le figlie a intraprendere un mestiere affine al suo.

Già da ragazzina ha i suoi primi contatti con il mondo della settima arte proprio grazie al padre, dal quale fu diretta nel film “Infanzia, vocazione e prime esperienze di Giacomo Casanova, veneziano”, nel 1969.

In realtà i suoi studi e i suoi primi lavori poco o nulla avevano a che fare con il cinema. Di fatto la Comencini studiò Economia e Commercio ma il suo lavoro in un ufficio di ricerche le durò soltanto un anno, poi lo abbandonò per dedicarsi alla scrittura di una sceneggiatura per suo padre, insieme con Suso Cecchi d'Amico, con la quale intratterrà poi una lunga collaborazione lavorativa. Il film in questione era lo sceneggiato TV “Il matrimonio di Caterina”, del 1982 al quale seguì il lungometraggio

¹⁷⁵ Per la vita di Cristina Comencini sono state visitate le seguenti pagine:

<http://www.cristinacomencini.it>

<http://www.wikipedia.org>

<http://www.cheliberta.it>

<http://noidonne.org>

Oltre alle introduzioni dei suoi libri:

La bestia nel cuore, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2011.

Quando la notte, Feltrinelli, Milano, 2009.

Voi non la conoscete, feltrinelli, versione e-book, formato Epub, 2014.

“Buon Natale...Buon Anno” nel 1989. Fu anche co-sceneggiatrice di Ennio De Concini nel film “Quattro storie di donne” (1986) e autrice, sempre insieme con Suso Cecchi d'Amico dei televisivi “Cuore” (1984) e “La storia” (1986), entrambi ancora una volta diretti dal padre.

Grazie a Suso Cecchi d'Amico si avvicinò alla scrittura per il cinema e fu spronata ad andare avanti. Iniziò così a scrivere e la svolta definitiva che la convinse a continuare su quest'onda le arrivò nientemeno che da Natalia Ginzburg alla quale aveva inviato un suo romanzo, firmato con uno pseudonimo. Due giorni dopo ricevette una sua telefonata: aveva letto e amato quel romanzo e voleva incontrarla.

Non vi era più motivo ormai per fermarsi. Citando una sua frase “Sono passata al cinema inseguendo la letteratura, e mi sono ritrovata due mestieri meravigliosi”.

FILMOGRAFIA DI CRISTINA COMENCINI:

Per comprendere al meglio la poetica della Comencini è molto importante effettuare una, seppur veloce, panoramica relativa ai suoi film da regista. Alcuni di questi derivano o hanno generato i suoi libri: cinema e letteratura sono per lei due modi per poter esprimere il suo pensiero.

Attraverseremo dunque ora la filmografia di questa donna soffermandoci soprattutto su due dei suoi ultimi film, “Quando la notte”, fondamentale per il nostro lavoro di comparazione, e “La bestia nel cuore” per approfondire il tema della donna a lei molto caro. Nel primo caso si tratterà appunto del delicato tema della maternità, e nel secondo di una violenza intima, quasi dimenticata, ma in realtà ben radicata nel profondo dell'animo, altro aspetto che ricorda la Aleramo, le violenze subite che cambiano il modo di vedere la vita e di esistere in generale, che smuovono il sentimento femminista di libertà e di liberazione.

Vedremo in seguito come la Comencini non si limiti soltanto alla scrittura e al cinema ma utilizzi anche il teatro come forma di denuncia dell'attuale condizione femminile e come sia anche attiva a livello sociale¹⁷⁶.

Per la presentazione in aula non è necessario raccontare le trame di tutti i film, potranno altresì essere caricate sul blog in modo che ogni studente abbia poi la possibilità, nel tempo libero, di vedere i film che più lo interessano per approfondire l'argomento e discuterne poi nel forum insieme ai compagni.

ZOO, 1988¹⁷⁷:

La undicenne Martina, orfana di madre, vive sola con il padre in una casa all'interno dello Zoo di Roma, dove lui ha trovato lavoro come guardiano notturno. Una notte, sentendo dei rumori, Martina scopre che un quattordicenne sporco e trasandato ha superato la recinzione per rifugiarsi in una cella abbandonata. Si tratta di uno slavo, venduto dai genitori a un padre-padrone zingaro, che il ragazzo detesta. Dopo un approccio pieno di diffidenza i due diventano amici. Trascorrono le giornate con Bania, un'elefantessa reclusa in un locale isolato, accudita da un anziano guardiano amico di tutti gli animali. Una sera, rientrando a casa, il padre di Martina scopre la figlia addormentata accanto al ragazzo; il bambino, spaventato, fugge per i viali dello zoo mentre i poliziotti chiamati sul posto lo cercano invano. Libera Bania dalla catena e, salito con Martina sul dorso del pachiderma, fugge dallo zoo verso la libertà.

I DIVERTIMENTI DELLA VITA PRIVATA, 1990¹⁷⁸:

¹⁷⁶ Trame dei film dal suo sito www.cristinacomencini.it.

¹⁷⁷ *Zoo*, con Asia Argento, Daniel Olbrychski, Louis Ducreux, Victor Poletti. Commedia, durata 92 min. – Italia, 1988, 01 Distribution.

¹⁷⁸ *I divertimenti della vita privata*, con Vittorio Gassman, Giancarlo Giannini, Delphine Forrest,

Nella Francia di fine Settecento, Julie Renard si sente trascurata dal marito fedifrago Charles Renard, deputato alla Convenzione. Dopo avere scoperto, a Parigi, un'attricetta (Mathilde) che le assomiglia incredibilmente, Julie stringe con lei un patto. Per una settimana prenderà il suo ruolo di sposa accanto a Charles. Mentre il piccolo Jean Jacques, figlio di Julie, diffida subito della nuova venuta, il marito non si accorge di nulla. Il Conte Honoré, antico amatore della scomparsa Julie, è l'unico cui Mathilde rivela la propria identità. La vicenda trascorre da un equivoco all'altro, mentre Julie Renard è perfino data per assassinata e seppellita nella Capitale. Mathilde, convinta che Julie sia fuggita con un uomo, continua nella nuova vita di menzogne, di agi e di affetti. Mentre Charles sta diventando tutto casa e famiglia, pian piano Mathilde si innamora di Honoré, obbligato durante il Terrore a tenersi nascosto. Mathilde e Honoré, sotto mentite spoglie, si recano presso il castello di Pontoise, dove le nuove femministe tengono infuocate riunioni. È solo grazie all'intervento del servo del marchese Ippolito, un libertino ottantenne, che Honoré riesce a sfuggire dai gendarmi che hanno fatto irruzione sul posto. Ippolito svela di essere la causa e l'origine dell'intrigo che ha portato alla scomparsa di Julie: qualche tempo prima il marchese Ippolito aveva scommesso con lui che, malgrado l'età, avrebbe conquistato l'ennesima donna. Julie non è morta: è prigioniera di Ippolito, plagiata dal suo più anziano seduttore e dimentica di marito e figli.

LA FINE È NOTA, 1993¹⁷⁹:

Uno sconosciuto si toglie la vita gettandosi da una finestra del suo appartamento, sotto gli occhi della moglie. L'avvocato, che non conosce la vittima né il motivo

Christophe Malavoy, Roberto Citran, durata 105 min. – Italia, 1990, 01 Distribution.

¹⁷⁹ *La fine è nota*, con Fabrizio Bentivoglio, Mariangela Melato, Valerie Kaprinsky, Carlo Cecchi. Drammatico, durata 95 min. – Italia, 1993, 01 Distribution.

dell'assurdo gesto, segue all'inizio la pista professionale legata al suo lavoro, un processo in corso molto importante. Da quel momento in poi Bernardo si immerge nella ricerca di una verità che lo conduce al cuore degli Anni di Piombo, tra indizi taciuti e poteri occulti in apparenza non correlati: le sue ricerche si estendono fino a Parigi, dove gli ex terroristi hanno invano cercato di seppellire il proprio tragico passato. Ma l'indagine, come un puzzle sbagliato, oscura la verità velandola di altri sospetti. Una sorpresa attende Bernardo: la sua giovane ed elegante moglie, infatti, sembra aver avuto a che fare con il suicida...

VA' DOVE TI PORTA IL CUORE, 1996¹⁸⁰:

Tratto dall'omonimo libro di Susanna Tamaro.

Olga, un'anziana donna di famiglia-bene, vive sola in una villa confortevole appena fuori Trieste, in zona carsica, dopo una vita disorientata e segnata da contraddizioni, ambiguità, drammi familiari, su cui si sforza ora di riflettere, affidando a un diario le proprie valutazioni - quasi esame di coscienza - sulle vicende di cui è stata protagonista. Cresciuta nel benessere di una famiglia borghese, ligia ai formalismi d'inizio del 1900, ha un rapporto arido con i genitori, per assenza di dialogo e di comunicazione; va sposa scarsamente convinta ad Augusto, un ricercatore che non la coinvolge nella propria ricerca sul mondo degli insetti, che l'aveva affascinata da bambina e ora le è causa di incubi notturni angosciosi. Recatasi per un periodo di cure e riposo a Porretta Terme, Olga incontra Ernesto, un medico per il quale prova un'irresistibile passione e riesce a nascondere al marito l'adulterio, che si protrae anche al termine della cura. Frutto dell'adulterio è Ilaria, che le cresce in casa come legittima, ma segnata dal disagio e dall'incomunicabilità con il genitore ufficiale, che le è estraneo,

¹⁸⁰ *Va' dove ti porta il cuore*, con Virna Lisi, Tchéky Karyo, Margherita Buy, Massimo Ghini, Valeria Sabel. Drammatico, +16 anni, durata 105 min. – Italia, 1996, 01 Distribution.

e con lei, che istintivamente la rifiuta perché, dopo la nascita della bambina, Ernesto è morto in un incidente d'automobile. Dopo la morte del marito Augusto, nel corso di un diverbio, sfugge ad Olga la verità, che sconvolge la trentenne Ilaria - a sua volta madre senza marito della piccola Marta - spingendola a una folle corsa suicida in automobile. Olga si prende cura di Marta, alla quale, dopo la propria morte, il doloroso diario rivela il dramma che ha funestato la sua vita.

MATRIMONI, 1998¹⁸¹:

La vigilia di Natale, Giulia porta ad aggiustare da un rigattiere di Bologna il centrotavola ereditato da sua madre che si è rotto all'improvviso. Non lo sa ancora, ma di lì a poco, il suo matrimonio perfetto con Paolo subirà la stessa sorte. Mentre Bologna scintillante di luci si prepara alla grande cena, Giulia rivede Fausto, un suo innamorato di Trani, la città che ha lasciato giovanissima per sposarsi con Paolo. Un groppo di sentimenti antichi, ricacciati in fondo all'anima, e il suo modo leggero di essere ragazza un po' provinciale vengono comicamente fuori in quell'incontro. Giulia sente di avere rinunciato a una parte importante di se stessa per costruire quel perfetto matrimonio tanto invidiato da tutta la sua famiglia. Come ogni anno Giulia va alla stazione a prendere il fratello e la sua famiglia che vengono a Bologna a passare il Natale. Alla stazione, nel viavai frenetico della folla natalizia, Giulia guarda da lontano il gruppetto familiare che l'aspetta. Accanto a lei un treno annuncia la partenza. Giulia sale su quel treno senza rendersene conto, come se l'altra se stessa, appena dissotterrata, glielo avesse comandato. Con la sua partenza, a catena, tutte le situazioni sentimentali della sua famiglia - di suo marito che sotto l'apparente razionalità ha desideri d'amore trasgressivi e romantici molto simili ai suoi, dei suoi due figli, della madre e del padre,

¹⁸¹ *Matrimoni*, con Stefania Sandrelli, Francesca Neri, Diego Abatantuono, Cecilia Dazzi, Claude Brasseur. Commedia, durata 98 min. - Italia, 1998, 01 Distribution.

Vera e Alessio, separati da quindici anni, della sorella Sandra che si innamora sempre di uomini sposati, di suo fratello Sergio che vive a Trani con moglie, bambini e crede che la moglie ignori i suoi tradimenti - si frantumano, si mischiano, si rovesciano in un frenetico valzer di scoperte, bugie, nuovi innamoramenti. Fino alla scoperta finale, nocciolo dei sentimenti del film e del matrimonio, che porta tutti i componenti della famiglia a capodanno in un albergo sul mare, dove i tre figli scoprono che i loro genitori separati si incontrano clandestinamente da anni come due amanti pazzi ancora d'amore ma incapaci di fare convivere quella passione nel matrimonio. Anche Giulia e Paolo si incontrano di nuovo nell'albergo dell'amore, e in una scena che sembra preludere al loro lasciarsi, si confessano i loro sogni proibiti, le loro debolezze, si amano per la prima volta in modo incerto, precario. Una precarietà innamorata che è forse la vera strada per rendere definitivo il loro matrimonio.

LIBERATE I PESCI, 2000¹⁸²:

A Lecce si sta preparando la messa in scena dell'Aida. Mecenate dell'evento è Michele Verrio, il boss più temuto della città, direttrice dei lavori è la sua amante Lunetta, ex soprano. Sergio, fratello di Lunetta, è andato a fare il giornalista a Milano, dopo che gli uomini di Verrio gli avevano fatto saltare l'auto per una sua inchiesta. Sergio è stato marito di Mara, con cui ha avuto una figlia, Sabina, ora 19enne. Mara si è poi risposata con Emilio, titolare di un autosalone, che ha aiutato Sabina a crescere ma è entrato in relazione economica con Verrio. Dall'America arrivano all'aeroporto Sabina e Giovanni, il figlio di Verrio. Si sono conosciuti negli Stati Uniti, si sono innamorati: Sabina è incinta e loro vogliono sposarsi. Dopo i primi momenti di sconcerto, le nozze vengono celebrate, anche se proprio quel giorno Verrio accusa un infarto e sente di

¹⁸² *Liberate i pesci*, con Laura Morante, Michele Placido, Francesco Paolantoni, Lunetta Savino, Emilio Solfrizzi. Commedia, durata 90 min. – Italia, 2000, 01 Distribution.

essere in fin di vita. Volendo mostrarsi generoso, regala agli sposi i soldi per la droga, ma la affida a Emilio e Sergio. Quest'ultimo, memore del passato, ne approfitta per frugare in casa: trova un documento che rivela il covo dei trafficanti e decide di denunciare la notizia. Verrio recupera le forze, non trova il documento e va - senza soldi - all'incontro con i siciliani. I siciliani gli sparano, convinti di averlo ucciso. Salvato dal giubbotto antiproiettile, Verrio poco dopo comunica ai familiari che per un po' dovrà sparire. Emilio spiega di aver regalato al centro profughi i 300 milioni affidatigli da Verrio, mentre Sergio decide di non tornare più a Milano.

BIANCO E NERO, 2007¹⁸³:

Elena (Ambra Angiolini) ha fatto dell'integrazione razziale un lavoro e una ragione di vita. La sua professione di mediatrice culturale non si esaurisce con l'orario d'ufficio ma si insinua ogni giorno dentro le mura domestiche. Ne sanno qualcosa la figlia Giovanna e il marito Carlo (Fabio Volo), tecnico informatico, costretto a presenziare a serate per beneficenza in cui si sente fuori posto.

Durante una di queste serate, Carlo incontra Nadine (Aïssa Maïga), una bellissima donna nera con cui si scopre complice fin dal primo sguardo; mentre suo marito Bertrand (Eriq Ebouaney), un raffinato intellettuale nero, relatore della conferenza, infiamma gli animi di tutti con la sua dialettica appassionata. Carlo convince la moglie, in realtà molto titubante, a invitare Nadine e i figli alla festa di compleanno di Giovanna, d'altronde - afferma - "è solo una festa per bambini, che vuoi che succeda?" Ma... una gaffe tira l'altra in un crescendo di esilaranti equivoci da cui nessuno riesce a districarsi.

Nel bailamme generale Carlo e Nadine si dicono a malapena una parola, ma

¹⁸³ *Bianco e nero*, con Fabio Volo, Ambra Angiolini, Aïssa Maïga, Eriq Ebouaney, Anna Bonaiuto. Drammatico, durata 100 min. - Italia, 2007, 01 Distribution.

l'intesa è tangibile. Basterà un computer da riparare per far cadere anche le ultime barriere e scatenare in loro, la passione. E negli altri, amici e parenti, lo stupore, il rifiuto e anche una curiosità morbosa: com'è l'amore fra una donna nera e un uomo bianco?

Che succede alla passione d'amore quando tutto cospira per renderla impossibile?

PENSIERO DELLA COMENCINI ATTRAVERSO I SUOI DUE FILM CARDINE:

“*QUANDO LA NOTTE*¹⁸⁴” E “*LA BESTIA NEL CUORE*¹⁸⁵”.

In tutti questi film vediamo come la Comencini analizzi e ci presenti personaggi femminili molto forti, nonostante i problemi e i dolori che si vedono costrette ad affrontare.

Sempre in merito a ciò analizzeremo ora un po' più approfonditamente due dei suoi film di maggiore successo, che sono stati anche pubblicati come libri. In questi due film/libri troviamo dei punti in comune con la Aleramo che è bene gli studenti inizino a individuare e che verranno poi analizzati nelle lezioni successive in un'ottica comparatista.

Il primo film/libro in questione è “Quando la notte”, del 2011, una storia di attrazione e di amore estremi che si svolge su uno sfondo paradossalmente claustrofobico delle Dolomiti. Viene analizzato in maniera piuttosto forte il lato oscuro del sentimento materno accanto all'altrettanto oscuro desiderio della passione. La protagonista vista come madre e come donna.

SINOSSI: Tra le montagne un uomo e una donna s'incontrano. Manfred è una

¹⁸⁴ *Quando la notte*, con Claudia Pandolfi, Filippo Timi, Thomas Trabacchi, Denis Fasolo, Michela Cescon. Drammatico, durata 114 min. – Italia, 2011, 01 Distribution.

¹⁸⁵ *La bestia nel cuore*, con Giovanna Mezzogiorno, Alessio Boni, Stefania Rocca, Angela Finocchiaro, Giuseppe Battiston. Drammatico, durata 120 min. - Italia, 2005, 01 Distribution.

guida, chiusa e sprezzante, abbandonato da moglie e figli; Marina una giovane madre in vacanza col suo bambino. Una notte qualcosa succede nell'appartamento di lei e Manfred interviene, portando il bambino ferito in ospedale. Da quel momento l'uomo si metterà sulle tracce di una verità inconfessabile che Marina ha nascosto a tutti, anche al marito, mentre lei intuirà il segreto familiare all'origine dell'odio di Manfred verso tutte le donne. Con una rabbia e un desiderio mai provati prima, i due scopriranno la radice di un legame potente che non riusciranno a controllare né a vivere. Anni anni dopo quella vacanza, Marina, d'inverno, tornerà al rifugio a cercare Manfred.

Dal punto di vista materno la Comencini ci propone una visione insolita. Una madre in vacanza, da sola con il suo bambino, ma molto stanca, stressata. La sua stanchezza a volte la porta a gesti estremi che si concretizzano precisamente in una notte, come abbiamo visto, in cui colta da ira e stanchezza, depressione e solitudine, si scaglia con forza contro suo figlio per farlo smettere di piangere.

Attraverso la sua storia e la storia privata di Manfred, abbandonato insieme ai suoi fratelli, dalla madre e cresciuto con il padre, la Comencini ci presenta un'idea di donna e di madre che non sempre viene presa in considerazione: quella della madre stanca, che non si sente in grado, pur amando incondizionatamente suo figlio, di prendersene cura. Si sente sola e incompresa.

In questo film dunque, tratto dal suo omonimo romanzo, Cristina ci parla delle difficoltà di essere madre, difficoltà di cui nessuno ha il coraggio di parlare, che prende le madri alla sprovvista lasciandole sole nella loro inadeguatezza.

Parallelamente a ciò abbiamo visto come si sviluppi una storia di attrazione e amore estremi, che qui ci interessa solo per analizzare al meglio l'ansia e il tormento della madre, in un certo senso "abbandonata".

Facendo un passo indietro vediamo come Marina sia una mamma stressata con

un bimbo piccolo, difficile, di quelli che non dormono mai e piangono sempre, si muovono in continuazione e hanno bisogno di attenzioni continue.

Mamma e figlio sono soli in vacanza in montagna in questo luogo indefinito delle Dolomiti, e il malessere della donna, che si riconosce poco materna e innervosita e spaventata dal figlio, si discosta sempre più dal canone di giovane madre felice di dedicarsi a tempo pieno al figlio, come deduciamo che fosse per l'assente marito (presente solo in un paio di telefonate).

Poco si parla, è vero, della difficoltà che si trovano a dover affrontare diverse donne soprattutto con il primo figlio, non sono pronte, nessuno le ha preparate, nessuno gli ha parlato del fatto che la maternità non sia solo gioia.

In questo film la Comencini, ci delinea chiaramente la solitudine, in casa tutto il giorno, la paura di non essere all'altezza, l'ansia per quella che è effettivamente una grande responsabilità, unita alla stanchezza fisica per la continua mancanza di sonno e l'impossibilità di avere un minuto per sé.

Sono queste tutte le componenti che possono essere causa di non poche tragedie, di cui la cronaca spesso ci parla, ma senza spiegare e senza aiutare.

La scrittrice-regista, con non poca audacia e determinatezza, ci svela quello che il giornalista Paolo Mauri chiama "Il lato oscuro della maternità", un infimo rifiuto della maternità stessa che arriva quasi a lasciar morire il figlio o comunque a nuocergli molto gravemente. La madre riversa sul piccolo tutte le sue insicurezze arrivando quasi al malsano pensiero di abbandonarlo.

La cosa decisamente sconcertante è che pur non trovandoci mai, come spettatori, a condividere il comportamento della madre, arriviamo quasi a capirla, a compatirla nella sua solitudine e nelle sue difficoltà e vediamo tutto il dolore di una madre che, pur amando suo figlio, soffre doppiamente perché non si sente in grado di affrontare tutte le

responsabilità che questo comporta.

Emblematica una sua frase all'interno del film quando, rivolgendosi alla moglie di uno dei fratelli di Manfred le chiede "Perché nessuno te lo dice che è così difficile?". Ci troviamo così dal giudicare superficialmente e semplicisticamente un gesto orribile a provare pena per quella madre che si sente sola contro tutto il resto del mondo. La denuncia è chiara.

Non possiamo più permetterci di trascurare un momento così delicato della vita di una donna lasciandola sola. Molte donne hanno bisogno di un aiuto, o quanto meno di sentirsi capite, di sapere che le difficoltà che sta affrontando sono "normali" per una giovane madre.

La scrittrice-regista, in un intreccio di dolori e passioni ci parla una volta di più del tema a lei molto caro, che è quello del rispetto delle donne.

L'altro film preso in considerazione è "Quando la notte", anche questo presente in versione libro scritto sempre dalla regista Cristina Comencini.

SINOSSI: Sabina è bella, ha un compagno che la ama, una vita serena... Ma è davvero felice? Da qualche tempo, strani incubi la tormentano. Quando scopre di aspettare un bambino una finestra di ricordi si apre sul suo mondo interiore: l'infanzia, la famiglia, i riti di una borghesia severa e rassicurante al tempo stesso. Ma questa è soltanto la superficie. Più in fondo si agita qualcosa di oscuro e inquietante...Un film intenso sui chiaroscuri della normalità, sull'eccesso dell'amore, dell'attrazione, del desiderio.

Anche in questo film la protagonista è una donna. Apparentemente una donna molto forte. Vediamo in realtà come sia molto fragile, come non riesca a instaurare rapporti veramente intimi e liberi neppure col suo compagno.

In questo film (e relativo romanzo) la Comencini affronta il tema, decisamente

delicato, dell'abuso subito da parte del padre quando era una bambina. Il ricordo di questo abuso, talmente forte e doloroso, è stato per anni quasi completamente rimosso dalla mente di Sabina. Le è rimasto attaccato nell'inconscio e le si manifesta attraverso incubi o, appunto, difficoltà relazionali. Riuscirà a scoprire e, piano piano, superare (per lo meno in parte) tutto ciò grazie all'aiuto del fratello che aveva subito lo stesso trattamento da bambino.

Ancora una volta la Comencini sviscera un tema delicato, dopo quello della maternità, attraverso la personalità di una donna forte. Tutto il film infatti ruota attorno a lei e anche i legami che si creano tra gli altri personaggi sono in qualche modo legati, ognuno di loro potrà costruire qualcosa di nuovo solo dopo che la sua propria verità sarà stata svelata.

Un'analisi dunque molto profonda che lascia ampi spazi di riflessione.

SE NON ORA QUANDO?

Vediamo ora un aspetto che molto interessa e che andrà dunque svolto in aula (e non solo sul forum che comunque dovrà essere teatro di discussioni e confronti tra gli studenti). Si tratta del risvolto femminista della nostra autrice: femminista contemporanea, in un mondo in cui crediamo che i diritti e i doveri delle donne siano ormai i medesimi di quelli degli uomini. Aiutiamo i nostri studenti a capire come non sia così e quanta strada ancora si debba fare per raggiungere una società davvero libera e contro ogni discriminazione sessista.

Non dobbiamo dimenticare che il professore non sta in aula semplicemente per trasmettere conoscenze ai suoi alunni ma anche, e soprattutto, per cercare di mostrare loro il mondo e la società che li circonda, fornendogli i mezzi per raggiungere una propria visione personale dell'insieme.

La Comencini infatti non è solo scrittrice e regista, è anche donna impegnata, attivamente, per la riconquista-riconferma di certi valori al femminile. Insieme con altre donne e colleghe è una delle promotrici in Italia del movimento “*Se non ora quando?*”. Il 13 febbraio 2011 le piazze d'Italia (ma non solo...) si sono riempite di Donne (e di quegli uomini in grado di vedere oltre), persone che gridavano la loro indignazione, la loro voglia di riprendersi il proprio posto anche nella scena pubblica, da ormai troppo tempo occupata dal “circo di Barnum del berlusconismo al tramonto”¹⁸⁶.

Da quel giorno il movimento “*Se non ora quando?*” rimane attivo per denunciare quanto ancora manchi per una vera uguaglianza tra i due sessi.

Qualcosa è cambiato, qualcosa sta cambiando, ma loro (noi) sono (siamo) ancora pronte a far sentire la loro voce. La volontà è quella di poter incidere sulla politica e sulla cultura del nostro Paese, ma non solo del nostro Paese.

L'idea è comunque quella di dar voce alle donne, di far sì che il loro grido di ribellione non si spenga. “*Se non ora, quando?*” è una delle varie attività dell'associazione “*Di nuovo*”, lanciata proprio dalla Comencini. Lo sdegno per l'indifferenza con cui il nostro Paese sembri accogliere e, in qualche modo, accettare discorsi e atteggiamenti decisamente lesivi per la dignità femminile ha smosso gli animi.

“L'Italia non è un paese per donne” ci dice la stessa Cristina Comencini. Il femminismo, a quanto pare, non è bastato e allora bisogna rimettersi in campo “*di nuovo*”, allora c'è ancora bisogno di femministe.

Proprio da questa idea nasce la rappresentazione teatrale “*Libere*” il cui testo è firmato da Cristina e la regia dalla sorella Francesca. Questo breve spettacolo teatrale ci presenta due donne a confronto, due generazioni che dialogano, inizialmente a fatica

¹⁸⁶ “Noi donne profetiche sulla svolta nel paese”, <http://www.senonoraquando.eu/?p=7314>.

poi, pian piano, il ghiaccio si scioglie, i nervosismi sfumano e le due protagoniste si rendono conto di essere sulla stessa linea di pensiero. La giovane ragazza non vuole ascoltare ciò che ha da dirle l'ex femminista, credendo che tutto ciò per cui loro hanno lottato ai tempi sia già fissato e, in qualche modo, “operativo”, lamentando però che tutti questi diritti non hanno portato a nulla. Il problema di fondo è se le donne di oggi abbiano o meno abbandonato l'idea che si possa cambiare lo stato delle cose. Prese dalle attuali vite frenetiche, carriere difficili da combinare con la vita privata che passa quasi in secondo piano, dalla volontà di non trascurare i figli e i compagni, il tempo da dedicare a se stesse rimane poco. Il problema rimane valutare se la libertà di cui certamente noi donne godiamo più delle generazioni che ci hanno precedute, ci abbia rese veramente libere.

Molto utile, e per certi aspetti anche “facile”, è suggerire agli alunni di visualizzare i profili Facebook o Twitter del movimento per vedere effettivamente di cosa si occupino queste “Femministe 2.0” per usare un'espressione che tanto va di moda al giorno d'oggi.

Ancora una volta il blog e il forum potranno essere punto d'incontro e, perché no, di scontro, tra visioni contrastanti in merito a situazioni e avvenimenti di estrema attualità presi in esame e proposti dalle pagine social del movimento.

5.3.3. Gioco di simulazione¹⁸⁷.

2 ore di lezione da dedicare al Gioco di Simulazione: la prima ora e mezzo i gruppi lavoreranno in maniera separata, nell'ultima mezz'ora verranno presentati i risultati all'altra metà della classe.

È a questo punto dell'Unità Didattica che inserirei la parte del “gioco di

¹⁸⁷ Per la spiegazione didattica generica dei “Giochi di simulazione” si veda il capitolo 5.8.7.

simulazione”: i ragazzi sono ormai già completamente immersi nell'idea di letteratura-finzione-realtà. Il consentirgli di provare cosa significhi tutto questo permetterà loro di sviluppare una sensibilità diversa e delle emozioni che con la sola lettura del testo (o visione dei film) non sarebbero state possibili.

Credo che i giochi di simulazione possano essere applicati a varie materie per permettere un apprendimento distinto e, a volte, più divertente. È importante variare il metodo di insegnamento per permettere agli alunni di sviluppare le proprie diverse capacità. Reputo che l'insegnamento tradizionale sia sempre utile però è fondamentale mettere gli alunni di fronte a diverse metodologie e questa dei giochi di simulazione permette di porre in rilievo alcune caratteristiche degli alunni che non sempre di riescono a vedere.

Prima di accedere a questa parte di lezione sarà imprescindibile mostrare ai ragazzi lo spettacolo teatrale diretto da Cristina Comencini, insieme alla sorella Francesca, intitolato “Libere” in cui si “scontrano” due donne: una giovane ragazza e una ex femminista. Da qui si farà partire anche il tema comparatistico sovrapponendo alle due attrici le nostre due scrittrici in un dialogo tra il femminismo di allora e il femminismo d'oggi.

Tale spettacolo nasce da un testo scritto dalla stessa Cristina Comencini e messo in scena dalla sorella Francesca. Vengono così poste in scena due donne: una un po' più in là con gli anni e con una lunga esperienza alle spalle nella riflessione femminile e di lotta all'uguaglianza e una giovane, inizialmente diffidente, che dialogano scoprendo alla fine di avere idee e ideali molto più simili di quanto credessero inizialmente.

Il “gioco” consisterà in una sorta di “messa in scena” dello spettacolo stesso calando i ragazzi nel momento della pura opera creativa.

In questo modo dovremo dividere la classe in due parti che si “scontreranno” sul tema

della libertà femminile, ai giorni nostri e in riferimento al passato.

Una parte di loro cercherà di far valere l'idea che ormai non ci sia più bisogno del femminismo, l'altra cercherà di far emergere il bisogno che ancora persiste di lottare per l'uguaglianza.

I dialoghi potranno essere portati all'eccesso per far sì che i ragazzi capiscano quanto effettivamente ci sia ancora da lavorare per giungere a una piena uguaglianza di diritti e doveri, di riconoscimenti e affermazioni.

Per rendere il “gioco” più interessante agli occhi dei ragazzi verrà introdotto il Metodo Stanislavskij per far loro capire come dietro a ogni gesto o parola teatrale vi debba essere in realtà un universo di studi importanti.

Questo Metodo è uno stile di insegnamento della recitazione che fu messo a punto dallo stesso Konstantin Sergeevic Stanislavskij nei primi anni del Novecento, Metodo da lui chiamato “psicotecnica”.

Il metodo si basa così sull'approfondimento psicologico del personaggio (aspetto a noi molto caro in questo contesto) e sulla ricerca di affinità tra il mondo interiore del personaggio e quello dell'attore che potrà in tal modo esternare le emozioni interiori attraverso la loro interpretazione e rielaborazione a livello intimo.

Per ottenere questa credibilità scenica, Stanislavskij creò degli esercizi che stimolassero le emozioni da provare sulla scena, dopo aver analizzato in modo profondo gli atteggiamenti verbali e, soprattutto, non verbali e il sottotesto del messaggio da trasmettere.

Spiegare ai ragazzi questi aspetti del teatro li aiuterà a capirne l'importanza, a sottolinearne l'immedesimazione.

Non si tratterà semplicemente di rendere i ragazzi degli “attori”, questa sarà soltanto una prima e piccola parte del gioco. Partendo dal testo ai ragazzi verrà data

libertà di interpretazione per vedere sino a che punto un'opera possa essere interpretata e sviluppata in modo personale.

Quello che maggiormente interessa in questo “gioco” è che i ragazzi si sentano liberi (e *Libere...*) di esprimere i propri pensieri come fosse un dibattito ma senza l'ansia di sentirsi in qualche modo giudicati per i propri pensieri.

A un ragazzo per gruppo verrà affidata la parte del narratore, a un altro quello di “mediatore”, gli altri studenti saranno gli “attori” del gioco.

Nell'attività cosiddetta di “*debriefing*” il docente dovrà mettere tutti gli studenti in condizione di esprimere le proprie sensazioni, emozioni, difficoltà, ciò che hanno appreso meglio delle opere, la propria capacità di calarsi nella parte...

Avendo diviso precedentemente la classe in due gruppi, ora è giunto il momento di metterli a confronto proprio durante il *debriefing*.

Inizialmente ciascun gruppo lavorerà al proprio interno dalla fase iniziale del gioco vero e proprio fino al *debriefing*, dopodiché, una volta analizzati i vari punti espressi precedentemente, andranno messi a confronto i due gruppi e le loro relative esperienze.

Il ruolo del professore sarà determinante nel far mantenere un certo ordine ma non dovrà infierire nell'esplicazione dei ragazzi. Egli dovrà supervisionare il confronto iniziando una prima analisi dell'impegno, dell'interesse e della motivazione che i suoi studenti hanno dimostrato nell'approcciarsi a una nuova metodologia didattica.

Questo spettacolo teatrale può servire anche da connettore tra le due autrici (Aleramo-Comencini) per iniziare un approccio di comparazione.

5.4. Visione delle due opere.

Questa parte dell'unità didattica richiede molto tempo. Qualora fosse possibile,

la visione del film e dello sceneggiato sarebbe consigliata in orario extrascolastico. Non potendo obbligare i ragazzi a venire in orario extrascolastico bisognerà valutare la loro propensione a un prolungamento pomeridiano della lezione. In caso contrario, venire incontro ai ragazzi e riorganizzare le lezioni con la visione delle due opere nell'orario scolastico.

Dopo avere presentato le due autrici con il loro pensiero e, più specificatamente, le loro due opere principali da analizzare nel contesto da noi scelto si può proporre ai ragazzi una lezione alternativa.

In riferimento al libro della Aleramo è stato adattato uno sceneggiato televisivo, in più puntate, trasmesso dalla RAI nel 1977 mentre la Comencini dal suo stesso testo ha girato il film omonimo (*“Quando la notte”*) nel 2011.

Naturalmente le due opere andranno visionate in seguito alla lettura approfondita e analitica dei due testi letterari.

La visione delle due opere dovrà poi essere sfruttata per tutta una serie di comparazioni sia a livello intertestuale tra le due opere che a livello intratestuale tra la stessa opera nella sua versione originale letteraria e in quella “rivisitata” televisivamente o cinematograficamente.

È già stata presentata l'importanza dell'utilizzo del cinema all'interno della didattica, non resta dunque che applicare ciò alla lezione prestando attenzione che la visione delle opere non generi disattenzione.

La visione delle due opere può provocare un effetto impattante soprattutto per quanto riguarda le scene principali.

Unendo la visione delle opere al gioco di simulazione i ragazzi saranno sottoposti a diversi input molto importanti che vanno ben oltre la mera lettura dei romanzi (aspetto naturalmente imprescindibile) e avranno di conseguenza molte più

modalità di reazione ai concetti espressi e a loro sottoposti. In questo modo si può ottenere molto di più di quanto si possa pensare, soprattutto per il fatto di rivolgerci a letteratura (ma oserei dire più in generale “cultura”...) al femminile. Potranno così scoprire un mondo, purtroppo, a loro sconosciuto e vedere quanto in realtà ci sia da studiare e analizzare e, in seguito, da “fare” per evitare che il tutto rimanga tra i banchi di scuola.

5.5. Parallelismi e contrasti.

Anche questa parte richiederà un'ora di lezione, più un lavoro di stesura da svolgere a casa e condividere in un secondo momento sul social di classe (blog).

In questo momento dell'unità didattica si dovranno mettere in evidenza finalmente il fulcro di tutto il lavoro e del discorso sulla letteratura comparata. Si cercherà di mostrare agli alunni in cosa consista nella pratica comparare due testi letterari (anche di diverso genere) e due diversi autori con i relativi pensieri.

Sarà necessario durante l'analisi comparatistica delle due opere porre in risalto alcuni concetti teorici espressi precedentemente in modo tale da dare una maggior concretezza agli studi.

Avremo già appurato il modo di concepire la donna che ciascuna autrice difende, inserita nelle rispettive famiglie/società.

Si toccheranno ora diverse caratteristiche quali:

- femminismo
- l'idea e la visione della donna ieri e oggi
- il concetto di madre: una visione trasversale
- il ruolo della madre (perché da sempre il tema dell'essere madre sconvolge e condiziona il ruolo della donna nel mondo? In che modo le

due scrittrici affrontano la questione? Punti in comune e punti discordanti)

- il ruolo della donna all'interno della famiglia e della società: cosa è cambiato e cosa ancora no?

Entrambe le scrittrici ci presentano una visione piuttosto insolita e, per certi aspetti, inquietante della maternità.

Tutta la letteratura, femminile e no, ci ha sempre presentato la maternità come qualcosa di naturale e “semplice”. Le parole di Marina nel film tratto dall'omonimo libro della Comencini “Quando la notte” suonano come un monito d'allarme, come qualcosa di molto forte, ma anche come parole “consolatorie” per tutte quelle madri che soffrono in silenzio per i loro problemi: “Perché nessuno lo dice che è così difficile?”.

I gesti, già analizzati e sviscerati nei loro dettagli, messi in atto dalle due donne in preda a un chiaro attacco di nervi (seppur per motivi diversissimi), mostrano come l'amore per i figli possa non essere sufficiente per superare certe difficoltà quando ci si trova sole.

La Comencini in diverse interviste e nei suoi siti internet spesso dichiara come femminismo e maternità non siano due mondi diversi. Interessante risulta mostrare agli alunni come sia cambiato il modo di essere “femministe”, come non sia più necessario essere “contro” gli uomini, “combatterli”, cosa che invece era necessaria ai tempi di Sibilla Aleramo. Gli studenti devono essere in grado di comprendere i cambiamenti e le motivazioni e applicarle a ciò che è la vita quotidiana.

Nuovamente torna l'idea che il professore sia anche un educatore e che la letteratura possa formare gli animi.

Attraverso il lavoro di comparazione tra le due opere e, in seguito, tra i pensieri delle due autrici, si giungerà a un'idea più allargata del movimento femminista

dall'inizio del Novecento ai giorni nostri.

ATTIVITÀ:

Può risultare molto utile, giunti a questo punto della programmazione, chiedere agli alunni di stilare un proprio pensiero relativo al movimento femminista e al suo sviluppo, facendo sì che concentrino la propria attenzione sull'utilità o meno che questo movimento (o quel che è divenuto) possa avere oggi.

Il tema andrà svolto a casa e consegnato al professore che, una volta letti e corretti, li potrà postare sul blog aprendo in tal modo a discussioni costruttive che mettano a confronto i vari pensieri. Si potranno dunque mettere a paragone i pensieri sul movimento femminista e il mondo femminile presentati dai ragazzi all'inizio di questa unità didattica con quanto emerso ora, vedere se e cosa sia cambiato nel loro pensiero. Sicuramente a questo punto i ragazzi mostreranno una visione più critica del “problema”, avranno maggiore consapevolezza di ciò che è stato e ciò che è oggi, riuscendo a esprimere il proprio personale punto di vista libero da suggestioni e costrutti sociali.

Questa parte dell'unità didattica risulta fondamentale per affrontare la parte successiva in cui si metteranno a paragone altri testi (letterari, filmici o teatrali) delle autrici che gli alunni saranno in grado di valutare e analizzare con grande consapevolezza.

5.6. Comparazione della visione femminile.

A questo punto dello svolgimento dell'unità didattica si deve aver effettuato preventivamente un lavoro di consegna di testi letterari (o filmici) ai ragazzi da leggere (o visionare) a casa durante l'arco dell'anno scolastico fino a oggi. La parte qui proposta

occuperà altre 2 ore di lezione.

Ricordo che l'unità didattica da me presentata ricopre la parte finale dell'anno. Il docente dovrà aver assegnato già dall'inizio dell'anno (magari anche come letture da svolgere durante le vacanze natalizie) alcuni romanzi (o film o rappresentazioni teatrali) delle due autrici prese in considerazione. Si daranno ai ragazzi diversi libri (e non a tutti il medesimo) di modo che a questo punto dell'anno potranno formarsi dei gruppi per la comparazione e al termine presentare le riflessioni ottenute al resto della classe.

È impensabile infatti che degli alunni di una quinta liceo possano leggere sia i libri di Sibilla Aleramo che quelli di Cristina Comencini (e relativi film od opere teatrali), calcolando sia che la restante parte del programma di letteratura è molto vasto, sia che saranno alle prese con tutte le altre materie del curriculum.

Risulterà quindi utile dividere, nel mese di ottobre per esempio, il gruppo classe in due parti. A ciascuna di queste parti verranno assegnati rispettivamente un romanzo di Sibilla Aleramo e un romanzo (o film) di Cristina Comencini. Precisamente si tratterà di:

- 1° gruppo:
 - “Il Frustino”¹⁸⁸, Sibilla Aleramo.
 - “La bestia nel cuore”¹⁸⁹, Cristina Comencini. (in caso di mancanza di tempo possibile anche la visione cinematografica).

¹⁸⁸ Aleramo, S., *Il Frustino*, Mondadori, Roma, 1932. (vd. Versione recente per l'utilizzo scolastico – bibliografia). Nel racconto in terza persona, la musicista Caris di Rosia è vittima e carnefice di un torneo amoroso che tocca vertici di felicità e disperazione esaltati dal suo masochismo intellettuale, fisico, sentimentale morbosamente possessivo. Ha un giovane amante, Donato Gabri, aviatore; una relazione con lo scrittore Mino Vergili, malato, occhi come “voragini cupe”; un'ambigua amicizia per Emanuele Orenge, candido letterato. Sono invece i protagonisti della cultura novecentesca che nel romanzo, con altri nomi, corrispondono a Sibilla Aleramo, Michele Cascella, Giovanni Boine, Clemente Rebora, appena mascherati dalla finzione.

¹⁸⁹ Comencini, C., *La bestia nel cuore*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2011.

- 2° gruppo:

“La donna e il femminismo”¹⁹⁰, Sibilla Aleramo.

“Libere”, rappresentazione teatrale diretta da Cristina Comencini.

Arrivati a questo punto dell'anno scolastico (siamo intorno alla fine di maggio), gli studenti dovranno già aver completato le letture a loro affidate (o appunto la visione delle opere teatrali/cinematografiche).

Si dedicherà quindi un'ora di lezione per suddividere la classe nei due gruppi. Gli alunni dovranno ora mettere in pratica ciò che è stato loro spiegato riguardo la letteratura comparata e in riferimento alle due autrici fin qui studiate.

All'interno di ciascun gruppo (i cui alunni avranno letto i due medesimi testi o visto le medesime opere) dovrà essere sviluppata una piccola analisi contenutistica e di comparazione rilevando elementi comuni (anche tra quelli già riscontrati in classe nei due testi principali dell'unità) ed elementi dissonanti.

La seconda ora di lezione verrà a sua volta suddivisa in due parti da 30 minuti ciascuna, durante le quali ogni gruppo presenterà ai compagni le proprie analisi.

In questo modo alla fine della lezione tutto il gruppo classe avrà un'idea generale decisamente più ampia e approfondita della visione delle due donne.

Ciò potrà essere stimolante (ed è proprio ciò a cui si ambisce con questo progetto) affinché i ragazzi stessi cerchino e si rivolgano non più soltanto a una letteratura, per così dire, “maschile” o comunque standardizzata, ma si rendano conto che c'è dell'altro da scoprire, studiare, analizzare.

¹⁹⁰ Aleramo, S., *La Donna e il Femminismo*, Editori Riuniti, Roma, 1978.

5.7. Didattica dell'unità.

METODI E SOLUZIONI ORGANIZZATIVE:

- classe aperta;
- piccoli gruppi, Attuazione del metodo Philips 66;
- lezioni frontali (attraverso spiegazioni dirette professore-alunno, lettura-ascolto e spiegazione dei testi a livello globale, analitico e lessicale, lezione frontale e dialogata sulle caratteristiche linguistiche e strutturali dei generi letterari e sull'analisi del pensiero);
- apprendimento cooperativo;
- letture e analisi di testi finalizzati al riconoscimento di strutture testuali, pensieri filosofici, metodologie letterarie, ecc...;
- produzioni guidate;
- utilizzo delle nuove tecnologie (blog, forum, youtube, motori di ricerca, videoproiezioni...) con il fine della creazione di un gruppo classe cooperativo.

Nella descrizione dell'unità didattica ho cercato di mettere in rilievo la presentazione dei contenuti in riferimento agli studenti, il motivo per cui io reputo importante l'organizzazione dell'unità in un determinato modo con l'inserzione di attività (soprattutto di gruppo) per ottenere degli effetti efficaci nell'elaborazione dell'apprendimento da parte degli studenti.

5.8. Mezzi.

- Libri di testo adottati dalla scuola nei quali reperire i brani di riferimento.
- Fotocopie da fornire agli alunni contenenti i testi riguardanti le due autrici

(sicuramente assenti nei libri di testo convenzionali).

- Siti internet da consultare per ricerche.
- Blog creato appositamente per la classe, riguardante la letteratura del quinto anno del liceo.
- Forum di discussione.
- Visione di film inerenti l'argomento.
- Potenziale uscita didattica (teatro per “Libere” qualora ce n e fosse l'occasione).
- Gioco di simulazione.

5.8.1. Libri di testo.

Importante la scelta dei libri di testo da utilizzare durante l'anno scolastico.

Spesso questi vengono imposti a livello di istituzione scolastica.

Di seguito un esempio di libri di testo da adottare, affiancati ai libri di narrativa scelti per l'unità didattica specifica:

- Aleramo, S., *Una Donna*, Universale Economica Feltrinelli, Roma, 2011.
- Armellini, G., Colombo, A., *La letteratura italiana, Guida Storica – Manuale per lo studente*, Zanichelli, Bologna, 2007.
- Armellini, G., Colombo, A., *La letteratura italiana, Primo Novecento*, Zanichelli, Bologna, 2007.
- Comencini, C., *Quando la notte*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- Guglielmino, S., Grosser, H., *Il Sistema Letterario, Guida alla storia letteraria e all'analisi testuale, Novecento*, Principato, Milano, 1998.
- Saviano, R., Angioloni, E., Giustolisi, L., *Liberamente. Storia e antologia della letteratura italiana*, Palumbo, 2010.

Una peculiarità dei libri di testo scolastici è che sono prettamente delle “storie della letteratura”, spetterà quindi al professore cercare delle nuove vie per una presentazione più coinvolgente e utile a livello umano e sociale delle letterature.

Quello che ci si prefigge con questa unità didattica è proprio di riuscire ad amalgamare le mere nozioni storiche relative alla letteratura italiana con un maggiore approfondimento, via via più personale, delle diverse poetiche incontrate.

5.8.2. Bibliografia complementare.

Al fine di ottenere quanto sopra menzionato, sarà dunque necessario suggerire agli alunni dei libri di testo di cui avvalersi per migliorare la comprensione di ciò che stiamo affrontando. Anche il semplice utilizzo di due libri di testo differenti può favorire un miglioramento recettivo.

Oltre a ciò vanno consigliati i libri utili per completare l'unità didattica secondo i dettami prefissati, di conseguenza i seguenti libri dovranno essere suggeriti già a inizio anno:

- Aleramo, S., *Il Frustino*, Interlinea Edizioni, Novara, 2009 (coll. Biblioteca del Piemonte Orientale).
- Aleramo, S., *La Donna e il Femminismo*, Editori Riuniti, Roma, 1978.
- Comencini, C., *La bestia nel cuore*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2011.

Grazie anche alle nuove tecnologie possiamo (anzi dobbiamo) farci aiutare anche da internet cercando di indirizzare i nostri alunni verso il suo utilizzo ottimale (si veda paragrafo successivo).

5.8.3. Siti internet.

Come abbiamo avuto modo di specificare, al giorno d'oggi, non possiamo più sorvolare sull'importanza di internet nella didattica scolastica. Dobbiamo al contrario sfruttarne tutte le potenzialità, che risultano essere veramente molte. I giovani, sappiamo, sono ormai un tutt'uno con internet, lo portano sempre con sé grazie agli smartphone. Qualsiasi dubbio venga loro in mente basta digitare la parola su “google” (o un qualsiasi altro motore di ricerca) e il dilemma è risolto. Sappiamo bene come questo non sia sufficiente per la mente dei nostri studenti, per la crescita della loro cultura, ma invece di fronteggiare quest'avanzata (invasione) tecnologica, la dobbiamo sfruttare in tutte le sue innumerevoli potenzialità.

Inserendo delle ricerche da svolgere a casa tramite l'utilizzo di internet riusciremo a tenere attivi e interessati i nostri alunni che, non dimentichiamolo, si trovano in piena adolescenza, una delle fasi più difficili, sentendosi anche l'importante pressione della scelta dell'università o del lavoro.

Si potranno così anche organizzare delle lezioni interamente “davanti al computer”. Per fare ciò è necessario un'ottima organizzazione all'interno della scuola che deve disporre di un'aula computer, e all'interno del gruppo classe che deve mostrare un comportamento pertinente alle situazioni.

Vediamo dunque come le nuove tecnologie possano favorire alcune modifiche generali del contesto educativo. Grazie a esse otteniamo:

- lo spostamento del focus dall'insegnante allo studente;
- lo spostamento del focus dell'apprendimento sul fare;
- l'aumento della motivazione degli alunni;
- il risalto alla cooperazione tra alunni.

Sta quindi a noi mettere in risalto i pregi di questi mezzi e utilizzarli a nostro favore.

L'insegnante diventa una sorta di "facilitatore" che organizza occasioni di apprendimento permettendo all'alunno di partecipare alla costruzione del proprio sapere (in questo caso si può parlare quindi di "cocostruzione" del sapere). L'intervento creativo dell'educatore (ogni tanto è bene ricordare che il professore è anche educatore...) permette la messa in atto di apprendimenti socialmente significativi, valorizzando il lavoro cooperativo e l'uso di *peer tutoring* e fornendo valide opportunità per lo sviluppo della creatività ed espressività dei ragazzi.

Gli strumenti multimediali possono avere un grande potenziale educativo, nella trasmissione di contenuti e non solo, proprio perché facendo leva su diversi canali comunicativi (testo, audio, video, ...) e integrandoli fra loro in vista del raggiungimento di un obiettivo formativo, offrono modalità di comprensione e di assimilazione migliori rispetto a strumenti più tradizionali e permettono così una reale personalizzazione dell'apprendimento. Anche nelle materie umanistiche è ormai imprescindibile inserire momenti che sfruttino le potenzialità delle nuove tecnologie, compito dell'insegnante è mantenersi aggiornato anche da questo punto di vista.

5.8.4. Blog e forum.

Proprio per quanto espresso nel paragrafo precedente è utile inserire nel contesto scolastico momenti, per così dire, "interattivi".

La proposta è quella di un "blog" dedicato esclusivamente alla classe quinta per quanto concerne il programma di letteratura italiana.

Adesso, grazie agli smartphone, è ancora più semplice e immediato l'utilizzo di tale mezzo in quanto è possibile scaricare una APP sul telefonino in modo che, anche

per gli alunni, risulti facilmente consultabile e utilizzabile.

In questo blog bisognerà inserire diverse parti:

- Innanzitutto un **forum** di discussione al quale dovranno prendere parte tutti gli studenti. I temi potranno essere proposti dall'insegnante o dagli alunni stessi. In questo spazio gli studenti potranno anche cercare di risolvere tra loro i vari dubbi emersi a lezione. Un filo di discussione dovrà naturalmente essere dedicato all'unità didattica specifica qui presa in esame e dunque relativa non solo alle due autrici analizzate ma anche alla letteratura al femminile in generale, stimolando gli studenti a esporsi con i loro pensieri e punti di vista su un argomento tanto sottovalutato.
- Una pagina in cui caricare i vari saggi brevi composti dagli studenti nel corso dell'anno scolastico, sia per verifiche scritte che per compiti a casa. Si lascia naturalmente la libertà o meno di pubblicare i propri temi, incitando in particolar modo gli studenti più brillanti a condividere. A questi temi deve essere data la possibilità da parte di tutti di commentare e scambiarsi opinioni in tutta serenità, senza temere il giudizio dell'insegnante.
- Dev'essere poi presente uno spazio in cui gli studenti si possano scambiare consigli su letture (anche, e soprattutto, extrascolastiche). È proprio qui che i ragazzi impareranno ad aprire la propria mente verso ciò che è altro rispetto alla storia della letteratura che deve fungere da trampolino di lancio verso tutta quella letteratura che potranno incontrare e affrontare.
- Il docente deve tenere sotto sorveglianza tutto il blog di modo che non vengano mai inseriti commenti o interventi fuori luogo. Inoltre uno spazio nel blog è riservato a lui. Qui vi saranno inseriti post e materiali extra, utili per l'argomento che si sta prendendo in considerazione a lezione oppure per i

vari temi emersi nel forum. Sarà dunque una pagina di approfondimento culturale volta a stimolare i ragazzi a non fermarsi a una prima visione superficiale delle cose.

- Gli alunni qui dovrebbero poter trovare molto materiale utile per lo svolgimento delle lezioni e per i compiti a casa: non solo consigli di letture, ma anche link a pagine o altri blog interessanti per l'argomento in questione. Ricordiamo la peculiarità del web della sua, appunto, interattività, della sua capacità di rimando, molto veloce, da un tema a un altro.
- Considerando la specificità dell'Unità Didattica che si intende sviluppare un'area del blog dovrà essere dedicata al dibattito sul femminismo (e non solo un filo di discussione del forum). Sin dall'inizio dell'anno i ragazzi potranno postare articoli inerenti la questione che verranno presi come punto di partenza per un dialogo costruttivo sull'argomento. Saranno da preferirsi per il momento articoli o comunque argomenti piuttosto recenti tratti da riviste on-line o da blog di femministe suggeriti dal docente.

Naturalmente affinché questo mezzo risulti utile è necessario un continuo aggiornamento da parte del professore e una quotidiana incitazione dei ragazzi a parteciparvi. È un mezzo sicuramente molto utile e può risultare anche piacevole e divertente, ma per ottenere buoni risultati da questo punto di vista si deve creare una buona partecipazione e comunicazione tra le diverse parti in gioco.

Allo stesso tempo il docente può dare una personale valutazione a livello di interventi, sia per quel che concerne il forum, che i consigli riguardanti libri di lettura o i temi presentati con relativi commenti. Viene dunque anche sfruttato come mezzo di valutazione "ufficioso" della crescita personale e morale degli studenti.

Risulta essere insomma uno strumento utile su più fronti, da sfruttare in tutte le sue

potenzialità senza dimenticarne la sfumatura “divertente” e di “passatempo culturale” che dovrebbe prendere per i ragazzi.

5.8.5. Film.

Per poter affrontare al meglio questo tema

I due film che verranno presentati saranno la riproduzione registica dei due testi analizzati in classe.

Le pellicole in questione sono:

- Gianni Bongioanni, *Una Donna*, sceneggiato RAI, 1977 (sceneggiato televisivo)
- Cristina Comencini, *Quando la notte*, 2011, con Claudia Pandolfi, Filippo Timi, Thomas Trabacchi, Denis Fasolo. Distribuito da Rai Cinema - 01 Distribution.

ANALISI DEI FILM¹⁹¹:

Importante a questo punto della lezione inserire una breve parte didattica sull'analisi di un film. Questa breve spiegazione consentirà ai ragazzi di avere delle basi teoriche (e pratiche) su come, e perché, analizzare un film da determinati punti di vista. Cercheremo dunque di presentare agli studenti i film in questione come qualcosa di legato alle opere letterarie ma anche con un'opera d'arte a sé stante.

Spenderemo quindi qualche minuto per fornire ai ragazzi una griglia-guida per l'analisi “tecnica di un film”:

Elementi generali:

- Titolo.
- Regia.

¹⁹¹ Bartolotta, S., *Il linguaggio...* op.cit.

- Attori.
- Anno di produzione.
- Nazionalità.

Genere:

- drammatico – commedia – documentaristico – western – giallo – musical – fantascienza – horror – fantastico – fantasy – avventura – cartone animato...
- La sceneggiatura del film è originale o è tratta da un testo narrativo?

Elementi narrativi:

- Sintesi della trama;
- Schema narrativo: individua le sequenze principali;
- Spazi: luogo di ambientazione;
- Tempi:
 - ordine cronologico
 - durata (rapporto tra tempo narrato e tempo della narrazione)
 - flashback
 - frequenza (ripetizione di alcune vicende nel tempo)
 - presenza di ellissi o sommari... ;
- Sistema dei personaggi:
 - descrizione della tipologia dei personaggi individuando: aspetto fisico, età, condizione sociale e caratteristiche psicologiche;
 - evidenziare le funzioni dei personaggi nella narrazione:
 - 1) protagonista/i
 - 2) antagonista/i
 - 3) aiutanti
 - 4) oppositori

5) personaggi secondari.

Il punto di vista:

- indicare gli elementi caratterizzanti
- analisi del linguaggio utilizzato

Narratore:

- interno
- esterno
- assente

Dialoghi:

- frequenti e importanti
- rari ma significativi
- poco rilevanti

Ritmo:

- ritmo lento con pause descrittive
- ritmo rapido con prevalenza di azioni
- ritmo alternato
- effetti di luce e uso del colore: descrivere il colore prevalente e le scene più significative sul piano visivo
- simboli ricorrenti e loro significato

Colonna sonora:

- funzione del commento musicale
- effetti sonori
- indicare le scene in cui gli effetti sonori, musicali, di luce e colore sono complementari e funzionali a ottenere particolari risultati

Tecniche cinematografiche:

- movimenti d macchina più significativi
- particolari inquadrature, angolazioni
- uso di effetti speciali
- tipo di montaggio usato

Contestualizzazione e analisi conclusiva:

- ambientazione della storia (passato o presente)
- evidenziare gli elementi del contesto sociale
- esaminare quale immagine l'autore ha inteso dare del momento storico
- messaggio
- definire il tema/i
- mettere in relazione il tema al titolo
- individuare il messaggio/i. E' esplicito o sottinteso?
- quali sono le intenzioni dell'autore:
- informare – suscitare emozioni/riflessioni – denunciare un problema - divertire
- commento personale
- sentimenti, emozioni e riflessioni
- quali episodi ti hanno maggiormente colpito?
- quali sentimenti hanno suscitato in te i personaggi?
- il finale ti è parso convincente o ne avresti preferito un altro ?
- ritieni il messaggio condivisibile o criticabile?
- eventuale confronto con altri film che affrontino lo stesso tema o con un testo di narrativa

- consiglieresti il film ai tuoi amici e perché?¹⁹²

Questa semplice presentazione di analisi del film aiuterà i ragazzi a una maggior consapevolezza nei confronti di ciò che stanno guardando. Devono capire che, molte volte, i film non sono puro intrattenimento, ma portano anch'essi un messaggio e in diversi casi, come nel cinema d'autore per esempio, sono delle vere e proprie opere d'arte.

L'utilizzo della griglia d'analisi permetterà inoltre che la visione del film (dei film) non venga vista come una “pausa” dalla lezione, come un momento di svago. Certamente risulterà più “leggero” e piacevole della lezione frontale composta da spiegazione-interrogazione da parte dell'insegnante, ma è utile che anche questa parte dell'unità venga affrontata con serietà dai ragazzi come un'opportunità didattica utile e non come puro divertimento.

A seguito della visione del film, durante la quale gli studenti avranno già sottomano la griglia d'analisi, si svolgerà una piccola discussione in classe per condividere i pensieri degli alunni.

In questa fase dovranno emergere:

- similitudini e differenze con l'opera letteraria;
- capacità del regista di rendere l'immagine che ognuno di loro si era creato dell'opera stessa, tenendo naturalmente in considerazione che per quanto concerne “Quando la notte” scrittrice e regista coincidono;
- potenziale immedesimazione degli studenti nella rappresentazione;
- capacità dei ragazzi di esprimersi riguardo questo mezzo di comunicazione poco analizzato a scuola ma che cela grandissime potenzialità didattiche;
- capacità dei ragazzi di presentare confronti.

¹⁹²Per la presentazione della griglia-guida: <http://www.cineparliamo.net>.

La visione dei film da parte dei ragazzi in aula deve essere presa come un'attività certamente più “rilassante” delle classiche lezioni frontali, ma comunque come una parte fondante importante dell'unità. L'attenzione durante la proiezione dei film non deve essere un optional, e i ragazzi devono essere stimolati a mantenerla perché la visione sarà seguita da tutto il lavoro di analisi presentato in precedenza, lavoro che dovrà essere condotto da loro stessi.

5.8.6. Uscita didattica.

Come già accennato in precedenza, sarebbe utile e molto interessante accompagnare i ragazzi a teatro per una delle rappresentazioni della Comencini. Naturalmente questo non sempre è possibile, dipendendo dal calendario teatrale della propria città.

Il teatro va visto come forma interattiva di linguaggi diversi: verbale, non verbale, mimico, gestuale, iconico, musicale. Esso si configura così come un prezioso strumento formativo, multidisciplinare e interdisciplinare, un'importante forma di “comunicazione” che, rispetto ad altre forme artistiche, come per esempio l'appena citato, cinema, possiede una sua tipicità: la comunicazione scenica, cioè l'interattività tra la rappresentazione e il pubblico. Chi recita a teatro non è solo l'attore, ma anche lo spettatore che “vive” l'esperienza della rappresentazione come se fosse realtà e non una finzione.

Il teatro è un prezioso strumento di crescita per chi lo fa e per chi lo riceve, uno strumento che regala emozioni, immagini, sensazioni e porta in sé diversi aspetti educativi, tra cui sottolineiamo come:

- il teatro sia una “macchina” che racchiude in sé molti strumenti comunicativi e di suggestione; l'obiettivo è quello di “svelare” ai ragazzi i meccanismi di

questa macchina, portandolo da un lato a osservare con occhi nuovi ciò che avviene sul palcoscenico e dall'altro suggerendogli nuove forme espressive e comunicative su cui misurare la propria creatività;

- il teatro possa essere uno strumento di comunicazione su tematiche sociali molto importanti: l'obiettivo è quello di stimolare, informare e incuriosire i ragazzi su problematiche, momenti storici, fatti culturali e sociali di una certa rilevanza che per distanza temporale o poca attinenza alla realtà giovanile risultano a loro distanti o sconosciuti;
- il teatro possa essere luogo di confronto, di discussione ed elaborazione: l'obiettivo è fare in modo che i ragazzi stimolati dalla visione delle diverse rappresentazioni, possano diventare spettatori attivi, incoraggiati al dialogo e allo scambio di idee;
- il teatro sia cultura: l'obiettivo è quello di offrire ai ragazzi opportunità culturali diversificate, attraverso proposte teatrali eterogenee (qualora questo sia possibile);
- il teatro sia gioia, allegria: nasce dal gioco, e come tale è volto a divertire. L'obiettivo è quello di fare in modo che l'esperienza del teatro diventi per i ragazzi un momento di svago, di distrazione, di distensione, un momento di forte emozione, ma anche un momento di crescita.

5.8.7. Giochi di simulazione.

Nell'ottica di una nuova visione dell'insegnamento sarebbe auspicabile che gli studenti partecipassero in forma attiva nel processo di insegnamento-apprendimento. Bisogna di conseguenza costruire dei contesti educativi che consentano di promuovere modelli educativi adeguati a queste finalità.

Ambienti educativi che sappiano promuovere autonomia e percezione delle limitazioni, etica dei principi di etica della responsabilità, capacità di prendere delle decisioni in situazioni di incertezza e contenere ed elaborare l'ansietà derivata.

So bene che le decisioni metodologiche non sono mai neutre. L'insegnamento tradizionale, che vuole conferire agli alunni una grande quantità di nozioni ed esige una silenziosa attenzione nei confronti dell'insegnante, non considera opzioni e riflessioni critiche, ma anzi, i giudizi espressi sugli studenti alimentano meccanismi di competizione e individualismo.

La mia proposta, sviluppata anche in uno studio di ricerca, per combattere in qualche modo questa staticità, sono i “giochi di simulazione” che si prestano molto bene alla finalità educativa, perché, prima di tutto, danno la possibilità di porre in atto distinti aspetti dell'apprendimento in un ambito specifico.

In alcuni casi l'apprendimento non passa tanto per la trasmissione delle informazioni o dell'analisi preimpacchettata, bensì attraverso esperienze concrete del “porsi nel luogo di”, di sperimentare in forma di gioco determinati meccanismi, nel nostro caso specifico sarà quello di “vivere” da personaggio, calarsi nei panni del personaggio o dell'autore stesso del quale ne viene minata l'autorità, come vedremo nell'analisi dei due testi di riferimento.

In alcuni di questi giochi di simulazione vi sono spesso esperienze piene di emozioni. Dalle emozioni, alla fine del gioco, l'esperienza continuerà a essere elaborata.

Sono convinta che questa modalità di apprendimento permetta agli studenti di confrontarsi con i propri valori e le proprie conoscenze pregresse, di analizzare in modo diverso situazioni studiate, da punti di vista alternativi, simili e differenti al tempo stesso dalla realtà. In questo modo si affronteranno anche esperienze personali e realtà simulate.

Naturalmente il ruolo del professore in tutto ciò è fondamentale: egli deve infatti condurre il gioco, essere cosciente del modello di base ed esser capace di utilizzarlo in maniera flessibile come punto di uscita, come provocazione e non come tesi indiscutibile. Deve anche essere in grado di mantenere una certa serietà nei ragazzi, pur trattandosi di un “gioco” non va dimenticato il contesto in cui questo si svolge, ossia quello scolastico.

Il “gioco di simulazione” provoca e rafforza la motivazione all'apprendimento: l'intrattenimento infatti, che deve essere una delle caratteristiche più importanti in un gioco, di conseguenza anche in uno di simulazione dal quale si deve apprendere qualcosa, è fondamentale al fine di stimolare la motivazione stessa all'apprendimento.

Il gioco però rappresenta solo un primo momento di un complesso percorso nel quale non mancherà lo sforzo da parte dello studente nel momento della discussione, della ricerca ma anche in quello dell' “immersione”.

Naturalmente il clima che si crea in queste situazioni facilita l'apprendimento, gli studenti si sentono liberi di partecipare perché qualsiasi contributo verrà valorizzato senza una effettiva valutazione. Gli alunni saranno incaricati con delle responsabilità ma anche con la libertà di intendere come e cosa apprendere da questa esperienza vissuta.

È fondamentale che l'insegnante non imponga le sue idee o le sue teorie, bensì che costruisca un ambito nel quale si svilupperà la discussione e dove chiunque potrà esporre la sua posizione con quella degli altri.

La mancanza della presenza di un giudizio è molto determinante, soprattutto per gli alunni più “deboli” dal punto di vista dell'apprendimento logico-razionale o linguistico perché potranno mettere in gioco la propria intelligenza distinta ed essere apprezzati e valorizzati in questi ambiti.

Si può chiaramente capire come la metodologia dei giochi di simulazione si situi

nel filone della metodologia *attiva*: l'orientamento all'azione domina e motiva l'apprendimento.

Uno degli aspetti che reputo essere molto positivo è che gli alunni possano sperimentare strategie di azione o valutare le proprie ipotesi ricevendo un feed-back determinate, senza la paura di conseguenze negative.

Come già detto precedentemente, questa metodologia didattica si riferisce al metodo “collaborativo”: sempre è sollecitata l'interazione con il gruppo. Il gioco obbliga gli studenti a doversi relazionare in diversi contesti, dal lavoro in gruppo fino a quello in piccoli gruppi, ecc... evidenziando anche la capacità dialettica. La relazione tra alunni-giocatori sono simulate però sviluppano aspetti reali e l'effettiva capacità relazionale di ciascuno degli studenti.

Non bisogna tuttavia dimenticare i problemi che si potrebbero presentare in un tipo di lezione come questa. I problemi potranno essere di natura logistica (spazi, materiali...) o legati alla possibilità che alcuni alunni intendano la cosa soltanto come un gioco e non si mettano nell'animo la volontà di un effettivo apprendimento. Per evitare quest'ultimo problema il gioco deve essere concluso con una riflessione che risulterà, naturalmente, il momento più complicato perché verrà richiesta concentrazione, ascolto e analisi. È possibile in questa fase che si presenti un calo di attenzione.

L'insegnante deve essere capace di costruire la fase successiva al gioco in maniera interessante in modo da facilitare la partecipazione attiva. Se si decide di utilizzare questa metodologia didattica bisogna possedere non solo la conoscenza relativa ai contenuti del gioco, ma soprattutto, competenze relazionali e di trasformazione dei conflitti.

5.8.7.1. Tappe per costruire un gioco di simulazione.

- DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI E DEI PARAMETRI DEL GIOCO:

domandarsi cosa si vuole fare e perché e cercare di capire l'obiettivo finale.

- SVILUPPO DEL METODO:

bisogna individuare la realtà (o finzione nel nostro caso) che si vuole simulare. Stabilire il contesto, gli attori e la relazione tra loro. Cercare di capire il sistema-modello per una corretta simulazione.

- DECISIONI RELATIVE AI MECCANISMI DELLA SIMULAZIONE CHE PERMETTANO CHE IL GIOCO SIA POSSIBILE:

bisogna scegliere il meccanismo di feed-back, se è qualitativo o quantitativo, capire il livello di casualità e domandarsi se tale meccanismo è adatto a rappresentare il modello desiderato.

- COSTRUZIONE DEL PROTOTIPO DI GIOCO:

costruzione delle prove e delle possibili modificazioni. Bisogna elaborare e costruire i materiali, sperimentare il gioco, verificare gli obiettivi e l'utilità.

- PREPARAZIONE DEL GIOCO AFFINCHÉ SIA UTILIZZABILE DAI RAGAZZI.

5.8.7.2. Quando si conclude il gioco.

- Preparare il gruppo a uscire dall'esperienza ed entrare nel debriefing;
- creare un cerchio con le sedie;
- iniziare il debriefing spiegando cosa sta succedendo e chiedere la collaborazione degli alunni. Il debriefing non coincide tanto con il finale del gioco, bensì con l'inizio della comprensione di ciò che è successo durante la simulazione, attraverso l'esperienza vissuta da ogni partecipante. Rappresenta l'ingresso nel momento di analisi dell'esperienza propria di ogni alunno, di quella degli altri e del modello nel quale detta esperienza è stata

sviluppata. Il docente stimola i suoi alunni affinché parlino senza paura di giudizi o interruzioni. Seguirà poi una descrizione dettagliata delle dinamiche del gioco attraverso i distinti punti di vista. Infine si cercherà di individuare il modello e la realtà (o finzione) al quale si riferisce. Si spiegheranno i fatti, i concetti, i principi e si tenterà di scoprirne le implicazioni e le applicazioni, si raccoglieranno i risultati, le conclusioni (che possono essere differenti), i suggerimenti e la valutazione dell'esperienza nella sua totalità.

- replay per capire cosa sia successo durante l'esperienza;
- raccogliere le diverse sensazioni;
- momento di silenzio (utile per lasciar riflettere i ragazzi);
- analisi (anche in piccoli gruppi oppure per iscritto): quali sono i temi individuati? Che analogie ci sono con la realtà? (nel nostro caso con i testi dei due autori)...
- applicazione: conclusioni, previsioni di azioni;
- (qualora fosse necessaria) conclusione.

Risulta ora importante capire quanto i ragazzi abbiano tratto da questa esperienza, sia a livello di emozioni e sensazioni che a livello di apprendimento. Generalmente se gli alunni partecipano a queste attività con il giusto livello di serietà si possono ottenere degli ottimi risultati.

5.9. Valutazione.

CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI:

- osservazione dei comportamenti degli allievi;
- valutazione degli interventi spontanei in classe, durante le lezioni, i lavori a

gruppo, ecc...;

- produzione orale inerente il pensiero dei due autori (interrogazione orale singola);
- produzione scritta, lavoro di analisi da svolgere a casa per compito;
- verifica scritta in aula, l'ultimo giorno dell'unità didattica.

VALUTAZIONE GENERICA RELATIVA A:

- capacità dell'alunno di sapersi orientare sia nel genere letterario del “teatro” che in quello del “romanzo”.
- capacità nella produzione orale e in quella scritta di saper gestire ed esporre con adeguatezza il pensiero dei due autori.

IL PROFESSORE NELLO SPECIFICO DOVRÀ VALUTARE CHE:

- L'alunno sia in grado di riconoscere, analizzare e sviluppare idee e pensieri comparatisti tra due testi messi a confronto, individuandone similitudini e differenze;
- L'alunno sia in grado di produrre un testo adeguato sulla base di un progetto stabilito (pianificazione, revisione, manipolazione), mettendo in rilievo il pensiero e il punto di vista principale dell'argomento in questione;
- L'alunno presti attenzione in aula sia durante le lezioni frontali che nei lavori di gruppo;
- L'alunno risponda in maniera pertinente alle domande e alle richieste di collaborazione con i compagni;
- L'alunno risponda in maniera positiva alle diverse proposte educative (visione di film, Philips 66, giochi di simulazione...);
- L'alunno utilizzi in modo pertinente le nuove tecnologie messe a servizio della programmazione didattica (blog, forum di discussione, ricerche su

internet...);

- L'alunno risponda in modo pertinente alle domande relative al testo, sia in forma scritta che in quella orale;
- L'alunno utilizzi un linguaggio appropriato, chiaro e corretto sia oralmente che per iscritto;

LA VALUTAZIONE COMPLESSIVA DOVRÀ INOLTRE COMPRENDERE:

- La correzione dell'analisi dei testi letti;
- Le interrogazioni e le verifiche, per così dire, “standard” sulle diverse conoscenze e competenze acquisite;
- L'analisi dei film;
- Un'autovalutazione da parte dello studente.

Il momento della valutazione è naturalmente un momento molto importante e anche molto sentito dagli alunni. Spesso genera ansia o tensione nei ragazzi, si sentono giudicati e non sempre riescono a esprimere al meglio le proprie conoscenze e capacità. Trovandoci in una quinta superiore i ragazzi dovrebbero aver raggiunto una capacità di controllo sufficiente ma non sempre questo sarà riscontrabile. In quanto docenti dobbiamo preparare i nostri ragazzi al mondo che verrà dopo le superiori, sia se affronteranno l'università che se si troveranno immersi nel mondo del lavoro.

Il momento della valutazione dovrà quindi essere affrontato in modo relativamente tranquillo e consapevole. Per aumentare la consapevolezza dei nostri ragazzi sarà utile chiedere a loro stessi una valutazione su quanto appreso. Questo aspetto dell'autovalutazione dovrà essere relativo a tutto l'anno scolastico e non solo all'unità specifica qui presentata.

Nell'autovalutazione si chiederà ai ragazzi un'autoanalisi sia a livello di competenze e conoscenze acquisite sia a livello di impegno e attenzione personale. Da

questo “lavoro” si ottengono diversi benefici.

Innanzitutto i ragazzi messi di fronte a se stessi sono in qualche modo costretti a chiedersi se effettivamente abbiano dato il massimo durante l'anno e se siano pronti ad affrontare esami di maturità prima e università (o lavoro) dopo. Dall'altro lato questa autovalutazione consentirà a noi docenti di avere un'idea più ampia dei nostri alunni, conoscenze e aspettative. Perciò autovalutazione significa prendere in esame qualcosa che si è prodotto ed esprimere un giudizio su questo. Nell'istruzione questo concetto si riferisce all'autovalutazione, da parte degli studenti, dei differenti tipi di apprendimento e dei processi di apprendimento. L'autovalutazione è considerata parte del processo in cui gli studenti sono condotti a pensare, agire e vedersi come professionisti.

Purtroppo il concetto di autovalutazione è spesso legato soltanto all'ambito universitario. Reputo invece molto utile iniziare a inserirlo già a livello di studi secondari.

Il tema dell'autovalutazione, naturalmente, dovrà riferirsi anche ai professori stessi: un'autoanalisi di quanto svolto sia a livello di insegnamento che di relazioni umane coi nostri studenti sarà fondamentale per un continuo miglioramento dell'attività docente.

La valutazione riferita agli apprendimenti dei nostri studenti non potrà limitarsi alle “verifiche” o alle “interrogazioni”. Come evidenziato nei punti precedenti, il docente dovrà analizzare tutto l'insieme dell'anno scolastico e delle attività svolte, dei miglioramenti (o meno) avvenuti in ciascun ragazzo e nel complesso del gruppo classe.

5.9.1. Formule di autovalutazione.

È utile aiutare e indirizzare gli studenti in questo approccio all'autovalutazione presentandone innanzitutto l'utilità e le modalità di sviluppo.

Una formula di autovalutazione è un documento in cui si indica il proprio obiettivo e che cosa si è raggiunto in un certo campo, insieme con un giudizio su questo. E' una dichiarazione che deve contenere un numero d'informazioni sufficienti per permettere, a un esperto della materia in questione, di valutare a quali attività d'apprendimento si è partecipato e che cosa si è letto. Poiché la formula è solo un sommario, si può inserire un breve allegato in cui spiegare che cosa si è letto.

Quindi presentare l'autovalutazione nel modo che sembra più opportuno ma che comunque deve contenere i seguenti punti:

- bisogna specificare *gli obiettivi* che si vogliono raggiungere all'interno della materia in questione, includendo sia quelli stabiliti all'inizio del corso che quelli che si aggiungono durante il corso
- bisogna definire *criteri* da utilizzare per valutare fino a che punto si sono raggiunti gli obiettivi prefissati, per esempio lo standard usato per l'autovalutazione in quanto tale
- per ogni singolo risultato e criterio bisogna definire il *modo di procedere* che deve essere utilizzato per ottenere risultati positivi
- calibrare la propria *valutazione* su come ci si ripromette di ottenere ciò che si è scelto. Tale valutazione deve essere di tipo qualitativo e basata su criteri propri, non sui voti che si potrebbe aver ricevuto o su qualsiasi altro tipo di giudizio
- se ci si rende conto che gli obiettivi fissati all'inizio non sono stati raggiunti in modo soddisfacente, bisogna individuare quali sono gli ulteriori bisogni d'apprendimento e come fare per raggiungerli.

5.10. Conclusioni relative all'unità didattica specifica.

È stato mostrato come sia possibile l'inserimento non solo della letteratura comparata già in una quinta superiore, ma anche come possa prendervi parte la tanto sottovalutata letteratura di genere.

I tempi e gli spazi non mancano se ben organizzati.

Dopo un'introduzione generale su cosa sia la letteratura al femminile si sono sfruttate le tecniche di comparazione già ampiamente utilizzate durante il corso del secondo quadrimestre per la spiegazione della letteratura contemporanea. Grazie a ciò risulta molto più facile e immediata una presentazione di due autrici così lontane tra loro eppure tanto vicine nei contenuti, legate da questo sentimento di rivalsa che la donna deve tutt'oggi portare con sé.

L'obiettivo finale che si vuole raggiungere con questa unità didattica non è soltanto quella di mostrare che esistano donne scrittrici (così come esistono donne pittrici, scultrici, ecc...) quanto piuttosto di mostrare quanto sia ormai assurdo continuare a concepire la storia della letteratura come un puro dominio maschile, o per meglio dire, maschilista. Gli alunni ne usciranno con un maggiore senso critico e una capacità di analisi e ricerca personale. Risulterà chiaro come le donne siano state oscurate dai contemporanei ma soprattutto dimenticate dagli storici della letteratura. Questo desiderio riflette anche quanto emerso dal questionario sottoposto ai ragazzi dei diversi licei.

Le donne oggi hanno certamente molto più margine di movimento rispetto anche solo l'inizio del secolo scorso in cui visse Sibilla Aleramo, costretta in uno pseudonimo o a nascondersi dietro il benessere di un uomo ricco o ancora allo scandalo pur di poter scrivere ed esprimere le proprie idee. Purtroppo però ci è chiaro come anche oggi le donne non godano di tutta quella libertà che tanto si decanta. Ancora i pregiudizi

prevalgono. Ancora la letteratura (e la sua storia) portano segno maschile. Ancora l'istituzione scolastica fa finta di non vedere, o di non sapere. Ancora i programmi ministeriali sono declinati al maschile.

Non resta che continuare con le piccole rivoluzioni, con le ribellioni intestine di chi crede che qualcosa ancora debba e possa cambiare.

Spetta ai singoli professori farsi carico di un qualcosa che le istituzioni non vogliono riconoscere.

Ed è proprio ai singoli professori, di letteratura, ma anche di arte o filosofia o storia, che si rivolge questo mio lavoro affinché si cominci già con i giovani ragazzi alla presentazione di una storia più oggettiva, una storia tenuta nascosta.

La presentazione della storia sommersa dovrà coincidere con la visione della storia generale e completa, maschile e femminile insieme, senza distinzioni.

CONCLUSIONI.

In questo lavoro di conclusione del mio Dottorato di Ricerca ho cercato di includere i vari aspetti studiati e analizzati durante tutto il percorso formativo, sia del *Máster de Secundaria* che del *Doctorado* stesso, e di porli in pratica nello sviluppo di una programmazione annuale e, soprattutto, di una unità didattica specifica.

Partendo dalle diverse riforme scolastiche che si sono succedute in Italia fino a giungere ai giorni nostri, ho cercato di dare un inquadramento generale di come sia oggi la situazione della scuola, con i suoi miglioramenti e, tuttavia, le sue mancanze.

Da questo presupposto si è staccato il nucleo centrale del mio lavoro, ossia la letteratura comparata di genere insegnata attraverso le nuove tecnologie. Come ho avuto modo di specificare sia la letteratura comparata che quella di genere stentano a entrare nel mondo delle istituzioni scolastiche di livello superiore. Ho cercato altresì di mostrarne l'importanza, sia dell'una che dell'altra, ma soprattutto quindi della loro combinazione. Questo affinché i nostri studenti non rimangano chiusi in un mondo italo-centrico né tanto meno in uno maschio-centrico. La letteratura comparata aiuta ad acquisire una visione globale sia della letteratura che della società in generale ed è proprio per questo che la voce femminile non può più essere messa a tacere ma deve altresì farsi valere (esser fatta valere) con il fine di conferire realmente alla scuola il compito di formare degli adulti pensanti e non solo elargire conoscenze.

In quest'ottica le nuove tecnologie giocano un ruolo fondamentale, sia per il loro carattere multimediale che per la “facilità” con cui gli studenti ne possono entrare in contatto. Il docente dunque, con il sostegno e la spinta dell'istituzione scolastica, deve così guidare l'alunno attraverso uno studio che si fondi sia sul metodo tradizionale, dal quale non si può prescindere, di spiegazione frontale, ma anche su metodologie per così dire “innovative” che si mantengano al passo con i tempi. Alla stessa stregua della

letteratura comparata che va ad aiutare l'insegnamento della letteratura italiana le nuove tecnologie vanno ad aiutare le metodologie classiche unite da un fine comune.

Sia la letteratura comparata che le TIC portano lo studente (ma anche il professore) al centro del mondo globalizzato di oggi dove le distanze sono sempre più annullate dalla facilità di comunicazione. Ma come possiamo comunicare se non sappiamo le relazioni che legano noi e la nostra letteratura (e quindi cultura) con il resto del mondo?

Sta proprio in questo nodo da sciogliere la sfida dell'inserimento sia della letteratura comparata che di quella di genere in una quinta liceo: nella rottura dello schema tradizionale quando ci si rende conto che questo schema non si trova più a rispecchiare i bisogni della nostra società.

L'importanza dell'argomento da me scelto è stata dunque presentata in relazione a quanto studiato fino qui per poi mettere in pratica la teoria attraverso la stesura di una programmazione annuale e una specifica unità didattica di letteratura pensate proprio per un liceo italiano. Sono emersi diversi aspetti da una sola unità didattica: da una programmazione relativa all'innovazione didattica (giochi di simulazione), a una fondamentale esperienza nei confronti dell'educazione teatrale, da una piccola introduzione di analisi di film, a un progetto di lavoro in collaborazione tra studenti (Philips 66, ma anche lavori in gruppo come quelli di comparazione tra le diverse opere di Sibilla Aleramo e Cristina Comencini), passando anche attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie (blog, forum di discussione, whatsapp, facebook...).

Ho cercato, attraverso lo sviluppo soprattutto dell'unità didattica specifica, di mettere in pratica quanto appreso, sia quanto studiato in ogni singola materia del *Máster* o del *Doctorado*, sia quanto recepito nell'esperienza pratica del *Prácticum* e nelle mie precedenti esperienze come professoressa di italiano nelle scuole italiane, che nelle mie

attuali attività di professoressa Tutor dell'UNED.

Sempre all'interno di questa programmazione, si è visto, ho inoltre cercato di mettere in risalto l'importanza della letteratura di genere e di far capire quanto sia ormai imprescindibile il suo inserimento nella scuola contemporanea.

È naturalmente molto difficile riuscire a conciliare quanto studiato nella teoria con quanto l'esperienza pratica ci ponga dinanzi, bisogna quindi dotarsi di molta pazienza e anche molta comprensione nei confronti dei nostri studenti. Soprattutto per la fascia d'età da me scelta (la quinta liceo) non possiamo mai dimenticare di fronte a chi ci troviamo. Trattandosi di una classe quinta, teoricamente noi docenti dovremmo essere arrivati fin qui insieme a loro dopo un percorso che dura da almeno due anni (dalla terza liceo) e di conseguenza dovremmo conoscere relativamente bene i nostri studenti. Non sempre ciò sarà possibile, quindi il cercare continuamente di capire i nostri alunni dovrà essere un aspetto da tenere sempre in considerazione.

Nella programmazione ho dunque cercato di applicare alla pratica queste teorie nello sviluppo di un programma annuale di letteratura che includesse aspetti e accenni di letteratura comparata e letteratura di genere nello sviluppo di un'unità didattica specificatamente di letteratura comparata attraverso l'analisi delle due autrici, Sibilla Aleramo e Cristina Comencini.

Soprattutto per quel che riguarda quest'ultima parte, cuore e fulcro del mio lavoro e dei miei studi, ho sviluppato una presentazione didattica con elementi innovativi, quali per esempio l'inserimento dei Giochi di Simulazione o di attività di gruppo secondo il metodo Philips 66, ma anche con elementi diciamo "classici" di lezioni alternative, come la visione di film o di rappresentazioni teatrali, oltre che naturalmente al supporto dei nuovi media. Attraverso l'inserimento di tutti questi elementi che si discostano dalla consueta lezione didattica spiegazione-apprendimento,

si vuole ottenere dagli alunni un più alto livello di attenzione, che si può raggiungere variando appunto la modalità di lezione, che si va a sommare a una maggior collaborazione da parte dei ragazzi stessi per ottenere dei risultati. In questo modo i nostri studenti si sentiranno più coinvolti e di conseguenza più motivati.

La presentazione del blog di classe (o di un forum) per esempio è un modo divertente per tenere uniti i ragazzi anche dopo l'orario scolastico, scambiandosi pareri e consigli, leggendo saggi e articoli, mantenendo però sempre un certo livello di formalità per gli argomenti trattati e per la supervisione, seppur quasi invisibile, del docente. La scelta di utilizzare anche social come Whatsapp e Facebook è stimolata invece dalla loro estrema vicinanza ai ragazzi, dalla loro facilità di utilizzo e dalle mille potenzialità che offrono, soprattutto per quanto concerne la condivisione di post, notizie e idee.

La scelta di richiedere, come si è visto, un'autovalutazione agli studenti infine vuol cercare di sviluppare nei nostri ragazzi una maggiore consapevolezza di ciò che hanno appreso fino a questo momento e di come si siano posti nei confronti sia dell'argomento sia del modo di presentazione dello stesso. La capacità di autovalutarsi, che migliorerà con gli anni, deve essere iniziata in ragazzi così giovani che presto si troveranno a confronto con il mondo dell'università e/o del lavoro in cui l'autovalutazione previa li potrebbe aiutare in non poche occasioni.

In questo mio lavoro l'intenzione era di toccare tutti i punti fondamentali del mio percorso formativo e lavorativo, conferendo una mia visione personale di attuazione didattica con inserti innovativi e tradizionali, con il fine di evidenziare quanto ancora purtroppo la scuola italiana (ma non solo) sia, da un certo punto di vista, retrograda e maschilista.

Purtroppo l'istituzione scolastica non risulta ancora pronta ad accettare questi cambiamenti, per quanto risultino via via sempre più evidenti nella nostra società

globale e multimediale, ma pur sempre legata a un maschilismo di fondo costruito secolo dopo secolo mettendo a tacere le donne scrittrici, le donne artiste, le donne rivoluzionarie, facendone emergere saltuariamente qualcuna come casi eccezionali. La ricerca è ancora molto lunga e di femministe c'è bisogno ancora oggi per raggiungere una vera parità che oggi soltanto si millanta. Ed è per questo che Sibilla Aleramo e Cristina Comencini non sono poi così distanti: oggi come ieri.

In una società tuttora acerba da questo punto di vista, spetta quindi al singolo professore smuovere le coscienze, e le conoscenze, dei propri alunni verso una nuova società dell'uguaglianza.

L'utilizzo dei nuovi media sono testimonianza viva di come, dal canto suo, la scuola entri nella società moderna (o per lo meno, debba entrare) e, al contrario, si lasci per così dire, invadere, da tale società. Non possiamo più mettere barriere tra la scuola e il mondo esterno, ma dobbiamo piuttosto muoverci insieme.

La speranza è dunque quella che le nuove tecnologie siano un sostegno e non un freno, una spinta verso il miglioramento e non una soluzione di comodo.

Dobbiamo cercare di partire dal “piccolo” per arrivare al “grande”, dall'esperienza del singolo professore per coinvolgere l'istituzione scolastica tutta. L'idea della letteratura di genere si sta facendo via via sentire seppur sottovoce, ma necessita che ciascun professore, che sia di letteratura, arte o qualsiasi altra materia, si adoperi per l'insegnamento e la dimostrazione che non solo gli uomini si siano occupati delle arti ma che semplicemente la storia ci ha voluto tramandare questo.

Sarebbe molto più facile che questo cambiamento venisse, per così dire, imposto dall'alto ma anche partendo dal singolo docente possiamo giungere a una maggior diffusione di ciò che, nel nostro caso, sia stata la letteratura.

Il mio lavoro ha dunque toccato diversi aspetti, a prima vista magari scollegati

tra loro, ma nel corso della scrittura ho cercato di spiegare e amalgamare il tutto fino al culmine dell'Unità Didattica specifica.

Sono così partita da mio personale percorso formativo, prettamente letterario-filologico, per giustificare l'interesse ai temi proposti e il background culturale che mi ha accompagnata sino a qua.

Mi sono poi dedicata a uno studio approfondito sulle diverse leggi che hanno interessato la scuola italiana, dalla legge Casati alle recenti riforme della cosiddetta Buona Scuola. In questo excursus ho visto come ogni governo apportasse diverse leggi, ciascuno con l'intenzione di far progredire al meglio la scuola italiana. Purtroppo in nessuna di queste leggi è mai stata presa in considerazione la condizione femminile, la sua storia, le sue autrici, scrittrici, poetesse, artiste,... quasi fosse una realtà che non esistesse. La scuola italiana permane così in una sorta di censura silenziosa per quanto concerne la questione femminile.

La letteratura di genere, che è ciò su cui ho focalizzato la mia attenzione, è dunque, nella scuola italiana, un mondo totalmente sconosciuto. I nostri programmi scolastici infatti permangono in una visione maschio-centrica escludendo totalmente le figure femminili, con qualche sporadica apparizione legata alla letteratura anglosassone. Date queste premesse ho poi dedicato un intero capitolo all'importanza di una prospettiva femminile nella scuola avvalorando il mio pensiero grazie anche a un questionario proposto a diverse classi dell'ultimo anno di differenti licei. Dai risultati di tale questionario si evince quanto già precedentemente ipotizzato, ossia una totale assenza delle figure femminili nella didattica della letteratura in Italia. I nostri ragazzi escono dal liceo nella più assoluta ignoranza in materia non essendogli mai stata presentata alcuna scrittrice italiana, quasi a voler dimostrare che non siano mai esistite. Ma prima di entrare le cuore vero del lavoro ho deciso di dedicare un capitolo a un altro

tema piuttosto particolare e abbondantemente trascurato nell'insegnamento secondario italiano: la letteratura comparata. Ho deciso di affrontare questo argomento, già da me approfondito per la mia tesi del *Máster de Secundaria*, in quanto, se sfruttato al meglio, può essere un valido aiuto per l'introduzione della letteratura al femminile.

Sono quindi entrata a pieno nella “discussione” relativa alla letteratura di genere, cercando di sottolinearne l'importanza anche a livello didattico.

Naturalmente sono partita dalla storia del femminismo italiano, con particolare rilevanza nei confronti del futurismo, e delle futuriste, delineando le linee chiave dell'emancipazione femminile fino ad arrivare ai giorni nostri e all'attuale femminismo, spiegando in particolar modo perché sia ancora necessario e non ci si debba adagiare su una presunta parità dei sessi raggiunta e stabilizzata.

Ed è proprio a questo punto del lavoro che entrano in gioco le due figure femminili da me prese in considerazione: Sibilla Aleramo e Cristina Comencini. La prima, autrice di inizio Novecento, fu una delle prime femministe italiane, la seconda, scrittrice e regista contemporanea, ci pone spesso di fronte alla necessità e al bisogno un femminismo contemporaneo. I loro lavori sono stati analizzati e presi in esame secondo affinità e divergenze da un punto di vista critico e contenutistico.

In seguito ho approfondito l'attuale tema delle nuove tecnologie applicabili all'insegnamento. Sono stati così presi in esame diversi aspetti, utilizzabili in classe, dal registro elettronico alla posta elettronica, dai forum di discussione alle chat, dalle videoconferenze ai blog, fino ad arrivare ai social media e alle loro infinite potenzialità, perfettamente sfruttabili con degli adolescenti che ne conoscono a pieno l'utilizzo in tutte le sue sfaccettature.

Non è però questo un lavoro di pura analisi e ricerca. Il mio vuole essere un lavoro propositivo.

A seguito dei differenti studi fin qui presentati ho deciso di proporre qualcosa di pratico e applicabile alla scuola contemporanea. Presento dunque nell'ultimo capitolo una proposta didattica concreta relativa alla letteratura italiana, dedicata a una quinta superiore di un liceo italiano. In questa proposta, grazie allo sfruttamento delle potenzialità della letteratura comparata e all'enorme supporto delle nuove tecnologie, viene inserita una parte di letteratura di genere, in modo da stimolare la curiosità dei ragazzi verso un mondo quasi totalmente sconosciuto.

La sfida non è quella di stravolgere i programmi ministeriali cercando di presentare ai ragazzi tutte le donne scrittrici che si sono susseguite nei secoli, bensì quella di far capire i limiti di questi programmi per poterli pian piano superare. Far vedere come siano esistite donne importanti tanto quanto gli uomini, dimostrare come per una visuale completa sulla storia non si possa prescindere dalla visione femminile della stessa.

In questo modo sono state analizzate le due autrici e amalgamate al programma di quinta superiore, che è stato presentato nella sua interezza per mostrare come sia possibile conciliare elementi innovativi e innovatori con i metodi classici delle lezioni tradizionali.

BIBLIOGRAFIA.**Didattica, scuola e nuove tecnologie.**

AA.VV., *Italy Direzione generale dell'ordine superiore classico, Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Vallecchi, Firenze, 1941.

ANNARUMMA, M., *Modelli didattici costruttivisti basati sull'apprendimento collaborativo*. Napoli-Roma, Università Telematica "Pegaso", 2006.

BAIESI, N., GUERRA, E., *Interpreti del loro tempo Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, CLUEB, 1997.

BARCENA, E., *De la Gramatica inglesa a distancia*, UNED, Madrid, 2003.

BARTOLOTTA, S. : *Cine, Música y Televisión en la Italia actual*, UNED, Madrid, 2008.

BARTOLOTTA, S., *Didáctica de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria Italiana*, UNED, Madrid, 2009.

BARTOLOTTA, S., *Il linguaggio del cinema* in S. Bartolotta (ed.) *Cine, Música y Televisión en la Italia actual*, UNED, Madrid, 2010, pp. 9-14.

BARTOLOTTA, S. (ed.): *Cine, Música y Televisión en la Italia actual*, UNED, Madrid, 2010.

BARTOLOTTA, S. (ed.), *Didáctica de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria Italiana*, UNED, Madrid, 2011.

BARTOLOTTA, S. (ed.), *Estudios italianos: lengua, literatura y cultura*, UNED, Madrid, 2012.

BARTOLOTTA, S., *Las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Italiana en el Posgrado en Lenguas Europeas y sus Literaturas: teoría y aplicaciones in El tema del viaje: un recorrido por la lengua y la literatura italianas*. Calvo Montoro, M. J. - Cartoni, F. (eds.). Universidad de Castilla-La Mancha, 2010, pp. 1003-1052.

- BARTOLOTTA, S., *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y tratamiento de lenguas / Aplicaciones de las TIC al estudio de la interculturalidad de las variedades de las lenguas*, ETNOAI. 07-29. 2010.
- BARTOLOTTA, S., *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas / Las TIC para el Tratamiento de Lenguas*. Internacional del conocimiento. Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. II/10-30, 2010.
- BARTOLOTTA, S., DÍAZ PADILLA, F., MARTÍN CLAVIJO, M., *Lengua italiana interactiva II*, UNED, Madrid, 2012.
- BARTOLOTTA, S., GONZÁLEZ DE SANDE, E., GONZÁLEZ DE SANDE, M., MARTÍN CLAVIJO, M., *Introducción a la Didáctica del Italiano*, ArciBel Editores, Madrid, 2010.
- BARTOLOTTA, S. - VOZMEDIANO, I. H., *La interferencia: fenomenología y situación actual*. *Interlingüística*. 16. 2005, pp. 179-187.
- BAUMANN, B., *Comunicazione interculturale*. In: *Dizionario degli studi culturali*. (Cometa, Michele / Coglitore, Roberta / Mazzara, Federica, a cura di). Roma, Meltemi, 2004, pp. 99-100.
- BESANA, L., *Il concetto e l'ufficio della scienza nella scuola in Storia d'Italia. Annali 3, Scienza e tecnica*, Einaudi, 1980.
- BESANA, L., GALLUZZI, M., *Geometria e latino: due discussioni per due leggi*, pp. 1287-1306).
- BONASSI, A., *Informatica e materie umanistiche. Materie storiche. Appunti*. Ager Veleias, Università degli Studi di Parma. 2008, pp. 1-7.
- BOOCOCK, S., SCHILD, O., *Simulation games in learning*, SAGE.
- BOYLAN, P., *What does it mean to 'learn language' in today's world? What role can present-day computer technology play* in G.C. Cecioni & C. Cheselka (Eds.).

- Proceedings of the Symposium on Language and Technology* (Firenze, 11-13 dicembre 1991), Firenze: Editrice CUSL, 1995, pp. 92-114.
- BOYLAN, P., *Foreign language tutoring systems today: old-fashioned teaching with new newfangled gadgets* in *Cognitive Systems* 5/1 (ottobre 1997) *Journal of the European Society for the Study of Cognitive Systems*, pp. 37-56.
- BOYLAN, P., *Learning Languages as 'Culture' with CALL* in L. Calvi & W. Geerts (Eds.), *CALL, Culture and the Language Curriculum*, London, Springer, 1998, pp.60-72.
- BRIOSCHI, F., DI GIROLAMO, C., *Elementi di teoria letteraria*, Milano, Principato, 1984.
- CAILLOIS, R., *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano, 1981.
- CARAMAZZA, M. ET ALII, *Professioni e metodologie nell'e-learning: profilo evolutivo e indagine su casi recenti*. Fondazione ISTUD. Milano. 2005, pp. 1-65.
- CASANOVA, M., *Internet en la didáctica de las lenguas extranjeras: un paso adelante*. Íkala, revista de lenguaje y cultural. Vol. 7, nº 13 gennaio-dicembre 2002, p. 55.
- CASELLA, L., *La produzione letteraria femminile di fine Cinquecento, con particolare riferimento a Tullia d'Aragona, nell'insegnamento delle materie letterarie in una classe di IV di Liceo scientifico*, tesi di laurea de Máster de Secundaria, UNED, 2015.
- CASERO, E.M., *La importancia de las TIC para la enseñanza de idiomas en el aula multicultural*, tesi di dottorato, UNED, Madrid, 2016.
- CECCHINI, A., BALBO, M.P., *I giochi di simulazione nella scuola*, Zanichelli, Bologna, 1987.
- CECCHINI, A., INDOVINA, F., *Simulazione. Per capire e intervenire nella complessità del mondo contemporaneo*, Franco Angeli, Milano, 1988.
- CECCHINI, A., TAYLOR, J.L., *La simulazione giocata*, Franco Angeli, Milano, 1987.

- CELENTIN, P., “*Applicazioni didattiche del video*” in Cardona M. (a cura di) *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET, DeAgostini Scuola, 2007.
- CHARNITZKY, J., *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La nuova Italia, 1985.
- CHIAPPINI, G., MANCA, S., *L'introduzione delle tecnologie educative nel contesto scolastico italiano*. ITD-CNR. Genova. 20 settembre 2006.
- CICCARELLI, L., *Web 2.0: “filodiretto” a Bergamo. Un servizio nella biblioteca partecipativa*, tesi di laurea del Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas, UNED, 2014.
- CIOFFI, A., *A proposito di Internet e le nuove tecnologie*. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. Napoli. 2009.
- CIVES, G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1990.
- COCCIA, C., *E-tutor o E-Teacher? La figura del tutor nella didattica a distanza*. Rivista Scuola IaD. N° 5. 2012.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D., BENÍTEZ ROCA, M. V., *Reconceptualización de la profesión docente mediante el empleo del vídeo*. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, N° 14, Madrid, 2000.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D., FONTÁN MONTESINOS, M.T., *Formación inicial del profesores de secundaria y aprendizaje independiente in El Guiniguada*, N° 6-7, Madrid, 1995-98, pp. 229-240.
- FARINELLI, F., *Competenze e opinioni degli insegnanti sull'introduzione delle TIC nella scuola italiana*. Programma Education FGA Working Paper. Fondazione Giovanni Agnelli. N° 29. 2010.

- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, D., GONZÁLEZ LÓPEZ, I., GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D., MARÍN DÍAZ, V., LLORENT GARCÍA, V.J., *Las necesidades del alumnado de Magisterio de Lengua Extranjera y Educación Física en torno a las Nuevas Tecnologías in Res Novae Cordubenses: estudios de calidad e innovación de la Universidad de Córdoba*, N°3, Córdoba, 2005, pp. 291-306.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. D., *Análisis de la correspondencia entre la estimación de la carga de trabajo discente por el alumnado y su profesorado* en M. Santamaría Lancho, A. Sánchez-Elvira Paniagua *Innovación en intorno de blended-learning*, UNED, Madrid, 2013, pp.235-266.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. D., LEBRERO BAENA M. P., “Sociedad-Educación”. *Investigación Bibliográfica* en Revista Complutense de Educación, vol. 25, n. 2, 2015, pp. 541-558.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, D., GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D., GUTIÉRREZ CARMONA, R., *Un sistema de apoyo a la enseñanza basado en las tecnologías de la información in V Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: La construcció col·legiada del model docent universitari del segle XXI / Marcos Iglesias Martínez (aut.), Francesc Pastor Verdú (aut.), Alicante, 2007.*
- FERRACIN, GIODA, LOOS, *Giochi di simulazione per l'educazione allo sviluppo*, LDC, Torino, 1990.
- FERRERO, G., *L'Europa giovane*, Milano, Treves, 1897.
- FIorentino, G., *Forme di scrittura in rete: dal web 1.0 al web 2.0*. Academia.edu. Università degli Studi del Molise. 2010, pp.1-16.
- GANINO, G., *Immagini per la didattica. Metodologie e tecnologie dell'audiovisivo digitale*. Anicia. Roma. 2009.
- GENOVESI, G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, laterza, Milano,

2000.

GENTILE, G., *La riforma della scuola in Italia*, Firenze, Le Lettere, 1989.

GEYMONAT, L., TISATO, R., *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà*, Garzanti, Milano, 1965.

GNISCI, A., *Letteratura comparata*, Mondadori, Torino, 2002.

GNISCI, A., SINOPOLI, F., *Manuale storico di letteratura comparata*, Meltemi, Roma, 1997.

GNISCI, A., SINOPOLI, F., *Una storia diversa*, Meltemi, Roma, 2001.

HIGUERAS GARCÍA, M., *Como elaborar materiales para Internet, para la enseñanza de español con fines específicos*. Centro virtual Cervantes. Instituto Cervantes. Madrid. 2000.

LANDOW, G.P., *Ipertesto: il futuro della scrittura*, Baskerville, Bologna, 1993

LANDI, S., *Il mondo della scuola e le nuove tecnologie tra realtà e futuro*. Elaborazione dati a cura di Adiconsum. Settore scuola e ricerca. 2013, pp.1-72.

LEDGEWAY, A., LEPSCHY, A.L., *Didattica della lingua italiana: testo e contesto*, Guerra Edizioni, Perugia, 2008.

LERNER, G., *La necessità della storia ed il mestiere di storico*, in «Memoria», numero 9, 1983.

LET it FLY LEARNING EDUCATION AND TRAINING IN THE FOREIGN LANGUAGES IN ITALY. *Efficacia delle TIC e delle metodologie non tradizionali nell'apprendimento delle lingue*. Unione europea. Fondo sociale europeo e Ministero del lavoro e della Previdenza Sociale. Napoli. 2006.

LUNA, D. Y TUDELA, P., *Percepción visual*. Madrid, Trotta. Citado en Rivas, M. *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Inspección de Educación, Documentos de trabajo*, 19. Comunidad de Madrid. 2008, pp. 129-130.

- LUPERINI, R., CATALDI, P., MARCHIANI, L., MARCHHESE, F., *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea. Dalle origini al Postmoderno*, 3 vol s., Palumbo, Firenze – Palermo, 2010.
- MANACORDA, A.M., *La scuola degli adolescenti*, Editori Riuniti, 1999.
- MAGGINI, M., *Uso delle nuove tecnologie dell'insegnamento dell'italiano L2*. Fragmentos, n° 21, Florianópolis. 2001.
- MARTÍN CLAVIJO, M., *Laboratorio di analisi. L'insegnamento della letteratura contemporanea* in S.Bartolotta (ed.) *Didáctica de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria italiana*, UNED, Madrid, 2011, pp. 157-166.
- ORLANDI, T., *Informatica umanistica*. La nuova Italia scientifica. Roma, 1990.
- RICUPERATI, G., *La scuola nell'Italia unita* in *Storia d'Italia. Documenti 5***, Einaudi, 1973.
- RONCAGLIA, G., *L'uso degli e-book nella formazione e nella didattica: tre riflessioni sugli e-book di testo e sul loro ruolo*, Pubblicato su “La vita scolastica”, anno 67 n. 10, giugno 2013.
- RUIZ PÉREZ GARCÍA, G., GARCÍA CABRERO J.C., *Aprendizaje de lenguas modernas basado en redes sociales* in *Estudios sobre el mensaje periodístico*, N° extra 18, 2 (novembre), Madrid, 2011, pp. 821-827
- RUIZ PÉREZ GARCÍA, G., CASTRILLO DE LARRETA-AZELAIN, M. D., GARCÍA CABRERO J.C., *El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras* in *Ciencia, pensamiento y cultura*, N° extra 3, Madrid, 2011, pp. 159-163.
- SAID, E., *Dire la verità. Gli intellettuali e il potere*, Milano, Feltrinelli, 1995.
- SANTAMARÍA LANCHO, M., SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. (coord.), *Innovación en*

intorno de blended-learning, UNED, Madrid, 2013.

SERRA BORNETO, C., *C'era una volta il metodo*. Carocci. Roma. 1998.

SPAGNOLO, F., *La Ricerca in Didattica nel lavoro dell'aula*. Atti Convegno Nazionale "La Scuola, L'Autonomia, La Ricerca" (a cura di F. Riotta) Palermo, 2001. IRRSAE-Sicilia, pp. 141-147.

STUCCHI, M., *Didattica della letteratura comparata applicata a una classe del liceo*, tesi di laurea de Máster de Secundaria, UNED, 2012.

TALAVÁN, N., E. MARTÍN Y F. PALAZÓN, *Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPS: Proceedings of TISLID'10*, Madrid, UNED, 2011.

TALAVÁN, N., *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Barcelona, Octaedro, 2013.

TAYLOR, J.L., WALFORD, R., *I giochi di simulazione per l'apprendimento e l'addestramento*, Mondadori, 1979.

TRENTIN, G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*. Milano, Franco Angeli, 2003.

WARSCHAUER, M., & HEALEY, D., *Computers and language learning: An overview*. *Language Teaching*, 1998, 31, pp. 57-71.

WILIAMS, S., BURGESS, K., BRAY, M., BRANSFORD, J., GOLDMAN, S. y el Grupo de Cognición y Tecnología de Vanderbilt (CTGV), *La tecnología y el aprendizaje en las aulas de las escuelas para el pensamiento*. En C. Dede (comp.), *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires, Paidós, 2000, pp. 139-165.

Letteratura e studi.

ACKERLY, B., *Political Theory and Feminist Social Criticism*, Cambridge University, New York, 2000.

- AGOSTINI, T., CHEMELLO, A., CROTTI, I., RICALDONE, L., RICCIARDA, R., *Lo spazio della scrittura. Letture comparate al femminile*, Il Poligrafo, Padova, 2004.
- AGUILAR, J., *Moderata Fonte. El merito de las mujeres*, Arcibel, Sevilla, 2013.
- ALERAMO, S., *Orsa Minore*, Mondadori, Milano, 1938.
- ALERAMO, S., *La Donna e il Femminismo*, Editori Riuniti, Roma, 1978.
- ALERAMO, S., *Il Passaggio*, Serra e Riva, Milano, 1985.
- ALERAMO, S., *Il Frustino*, Interlinea Edizioni, Novara, 2009 (coll. Biblioteca del Piemonte Orientale).
- ALERAMO, S., *Una Donna*, Universale Economica Feltrinelli, Roma, 2011. (prima edizione a cura di STEN, Società Tipografica Editrice Nazionale, 1906).
- ALERAMO, S., CAMPANA, D., *Un viaggio chiamato amore, Lettere 1916-1918*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- ARMELLINI, G., COLOMBO, A., *La letteratura italiana, Guida Storica – Manuale per lo studente*, Zanichelli, Bologna, 2007.
- ARMELLINI, G., COLOMBO, A., *La letteratura italiana, Primo Novecento*, Zanichelli, Bologna, 2007.
- ARCIDIACONO C., *Identità, genere, differenza*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- ARRIAGA FLÓREZ, M., *Mio amore, mio giudice, Alterità autobiografica femminile*, Pretesti, Piero Manni, Lecce, 1997.
- ARRIAGA FLÓREZ, M., *Teorías feministas ante literam: las mujeres que escriben tratados en los siglos XV y XVI en Italia, Femenismo y literatura*. “La Pagina”, n. 29, Tenerife, 1997, pp. 43-50.
- ARRIAGA FLÓREZ, M., *Literatura escrita por mujeres, literatura femenina y literatura feminista in Italia, Entretejiendo saberes*, Actas del IV Seminario de AUDEM, Universidad de Sevilla, 2003, Sevilla, pp. 1-4.

- ARRIAGA FLÓREZ, M., *Retórica de la Escritura Femenina, La Retórica en el Ámbito de las Humanidades: Seminario 2002-2003*, Universidad de Jaén, Jaén, 2003, pp. 23-30.
- ARRIAGA FLÓREZ, M., *Literatura Comparada y Literatura Comparada en Femenino. El Caso de las Escritoras Españolas e Italiana, Estudios filológicos alemanes*, 2003. Vol. 3, pp. 411-422.
- ARRIAGA FLÓREZ, M., *Le scrittrici marchigiane: un giallo letterario, Studi Umanistici Piceni*, n. XXVIII, Istituto internazionale di Studi Piceni, Sassoferrato, 2008, pp. 161-166.
- ARRIAGA FLÓREZ, M., *Escritoras Italianas: violencia y exclusión por parte de la Crítica*, en Arraéz Llobregat, José Luis (ed.), *No Te di Mis Ojos, Me los Arrebataste*, Alicante, Centro de Estudios Sobre la Mujer de la Universidad de Alicante, Vol. 1, Alicante, 2010, pp. 243-265.
- ARRIAGA FLÓREZ, M., *Poetas italianas de los siglos XIII y XIV en la Querrela de las mujeres*, Arcibel, Sevilla, 2012.
- ARRIAGA FLÓREZ, M., *Isotta Nogarola. ¿Quién pecó más Adán o Eva?*, Arcibel, Sevilla, 2013.
- ARRIAGA FLÓREZ, M. – BARTOLOTTA, S. – MARTÍN CLAVIJO, M. (eds.), *Ausencias: escritoras en los márgenes de la cultura*, Sevilla, ArCiBel Editores, 2013
- ARSLAN, A., *Dame, galline e regine, La scrittura femminile italiana tra '800 e '900*, Guerini Studio, Varese, 2010.
- ASTELL, M., *The Christian Religion as Profess'd by a True Daughter of the Church of England*, London 1705, pp. 292-93, cit. in Gianna Pomata, *Storia particolare e storia universale: in margine ad alcuni manuali di storia delle donne*, in «Quaderni storici», n. 2, agosto 1990.

- AA.VV., *La condición de la mujer in la Edad Media*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1986.
- AA.VV., *Las voces de las diosas*, Martín Clavijo, M., Bartolotta, S., Caiazza, M., Cerrato, D., ArciBel Editores, Siviglia, 2012.
- AA.VV., *Locas: escritoras y personajes femeninos cuestionando las normas*, Martín Clavijo, M., González de Sande, M., Cerrato D., Moreno Lago E. M., Arcibel Editores, Siviglia, 2015.
- AA.VV., *Poetas italianas de los siglos XIII y XIV en la Querella de las mujeres*, Estudio crítico de Mercedes Arriaga, Traducción castellana de María Rosal Nadales, aparato bibliográfico de Daniele Cerrato, Revisión de los textos italianos: Salvatore Bartolotta, Sevilla, Arcibel, 2012.
- AA.VV., *Poetas cortesanas en la Querella de las mujeres*, edición de Estela González de Sande, Estudios críticos de Fausto Díaz Padilla, Estela González de Sande y Isabel Rubin Vázquez de Parga. Traducciones de los textos italianos: Estela González de Sande y Maria Rosal Nadales. Revisión de los textos italianos: Monica García Aguilar, Arcibel 2013.
- AA.VV., *Pastoras e improvisadoras feministas*, Estudio crítico: Maria Reyes Ferrer, Antología: Mercedes Arriaga Flórez, Apéndice bibliográfico: Daniele Cerrato, Traducción de los textos en castellano: María Rosal Nadales, Sevilla, Arcibel, 2013.
- BACCOLINI, R., FABI M.G., FORTUNATI, V., MONTICELLI, R., *Critiche femministe e teorie letterarie*, Clueb, Bologna, 1997.
- BACIGALUPO, M., GIAVOTTO, A.L., *Critica del Novecento*, Tilgher, Genova, 2001.
- BARTOLOTTA, S. : *Cine, Música y Televisión en la Italia actual*, UNED, Madrid, 2008.
- BARTOLOTTA, S., *Il linguaggio del cinema* in S. Bartolotta (ed.) *Cine, Música y*

- Televisión en la Italia actual*, UNED, Madrid, 2010, pp. 9-14.
- BARTOLOTTA, S. (ed.): *Cine, Música y Televisión en la Italia actual*, UNED, Madrid, 2010.
- BARTOLOTTA, S. (ed.): *Storie di donne che non si arrendono*, Roma, Aracne, 2012.
- BARTOLOTTA, S. (ed.), *Estudios italianos: lengua, literatura y cultura*, UNED, Madrid, 2012.
- BO, C., *Presentazione*, AA.VV, *Scrittrici d'Italia*, Costa Nolan, Genova, 1995, pp. 5-6.
- BOCK, G., *Women's History and Gender History: Aspects of an International Debate*, European University Institute, 1987.
- BOCK, G., *Le donne nella storia d'Europa. Dal Medioevo ai nostri giorni*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- BOCK, G., ZIMMERMANN, M., *The European Querelle des femmes*, Donavin, Georgiana, Poster, Carol, UTZ, Richard, (eds.), *Medieval Forms of Argument: Disputation and Debate*, Wipf & Stock, Eugene, Oregon, 2002, pp. 127-56.
- BONO, P., *Questioni di teoria femminista*, La Tartaruga, Milano, 1993.
- BORGHI, R., SVANDRLIK, R., *S/oggetti immaginari : letterature comparate al femminile*, Quattro venti, Urbino, 1996.
- BOURDIEU, P., *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- BROSE, M., *La soggettività femminile: una, nessuna, centomila?*, *Critica del testo* III/1, Il canone alla fine del millennio, Viella, Roma, 2000, pp. 449-468.
- BUTTAFUOCO, A., "Appunti sul problema storico dell'inculturazione femminile. Note sul Medioevo", *DWF Donna Woman Femme, Rivista di studi antropologici, storici, sociali sulla donna*, 1975, 3 pp. 21-47.
- CAGNOLATI, A., *Lo specchio delle virtù. Modelli femminili nell'Inghilterra puritana (1560-1640)*, Aracne, Roma, 2004.

- CAGNOLATI, A., *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*, Guerini, Milano, 2007.
- CAGNOLATI, A., GONZALEZ DE SANDE, M., *La nobleza y la excelencia de las mujeres. Lucrezia Marinella*, Arcibel, Sevilla, 2013.
- CAGNOLATI, A., *A Portrait of a Renaissance Feminist. The Life and Works of Lucrezia Ma-rinelli*, Aracne, Roma, 2013,
- CALIFRONIA, R., *Breve defensa de los derechos de las mujeres*, edición, estudio crítico y traducción de Mercedes González de Sande, Sevilla, Arcibel, 2013.
- CALVI, G., *Innesti. Donne e genere nella storia sociale*, Viella, Roma, 2004.
- CALVINO, I., *Saggi*, Mondadori, Milano, 1995.
- CALVINO, I., *Il barone rampante*, Mondadori, Milano, 1999.
- CALVINO, I., *Il visconte dimezzato*, Mondadori, Milano, 1999.
- CALVINO, I., *Il cavaliere inesistente*, Mondadori, Milano, 1999.
- CAMPANA, D., *Lettere a Sibilla Aleramo (1916-1918)* in *Un po' del mio sangue*, BUR, Milano, 2005, pp. 257-288.
- CANONICI FACHINI, G., *Prospetto biografico delle donne italiane rinomate in letteratura dal secolo decimoquarto fino ai giorni nostri*, Dalla tipografia di Alvisopoli, Venezia, 1824.
- CASAGRANDE, G., *Donne tra Medioevo ed età moderna: ricerche*, Morlacchi, Perugia, 2004.
- CASALE, O.S., *Le scritture femminili tra strumenti di ricerca e edizioni*, Université de Provence, Aix en Provence, 1994.
- CAVARERO A., *Per una teoria della differenza sessuale*, Aa.Vv., Diotima. *Il pensiero della differenza sessuale*, La Tartaruga, Milano 1987, pp. 43–79.
- CAVARERO A., RESTAINO F., *Le filosofie femministe*, Paravia, Torino, 1999.

- CERECEDA, M., *El origen de la mujer sujeto*, Tecnos, Madrid, 1996.
- CIOPPONI, N., *Parola di donne. Otto secoli di letteratura italiana al femminile. Le signore della letteratura italiana dal Duecento al Novecento*, Edizioni clandestine, Marina di Massa, 2006.
- COLAIACOMO, P., *Come nello specchio. Saggi sulla figurazione del femminile*, La Rosa, Torino, 1981.
- COMENCINI, C., *Quando la notte*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- COMENCINI, C., *La bestia nel cuore*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 2011.
- COMENCINI, C., *Voi non la conoscete*, Feltrinelli, versione e-book, formato Epub, 2014.
- CORAZZINI, S., *Poesie*, BUR, Milano, 1999.
- CORDOBA DE LA LLAVE, R., *Mujer, marginación y violencia entre la Edad Media y los tiempos modernos* Servicio de Publicaciones Universidad de Cordoba, Cordoba, 2006.
- CREMONINI, G., *L'autore, il narratore, lo spettatore. Cinema e racconto*, Torino Loescher, 1988.
- DANIEL, G., *Rosa Luxemburg e la spontaneità rivoluzionaria*, Ugo Mursia Editore, Milano, 2009.
- D'ANNUNZIO, G., *Poesie*, Garzanti Libri, Milano, 2007.
- DIOTIMA, *Oltre l'uguaglianza: le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli, 1995.
- ECO, U., *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano, 2014.
- FELSKI, R., *Literature after Feminism*, University of Chicago Press, Chicago, 2003.
- FERRARI, C., *Verso una storia di genere della letteratura italiana*, Il Mulino, Bologna, 2012.
- FERRERO, G., *Storia della letteratura italiana. Il Novecento*, Einaudi, Milano, 1991.
- FERRERO, G., *Dopo la fine. Sulla condizione postuma della letteratura*, Torino, Einaudi,

1996.

FERRI, P.L., *Biblioteca femminile italiana: raccolta, posseduta e descritta*, Crescini, Padova, 1842.

FORLANI A., SAVINI M., *Scrittrici d'Italia: le voci femminili più rappresentative della nostra letteratura raccolte in una straordinaria antologia di prose e di versi, dalle eroine e dalle sante dei primi secoli fino alle donne dei giorni nostri*, Newton Compton, Roma, 1991.

FORTINA, L., *Critica femminista e critica letteraria in Italia*, *Italian studies*, Vol. 65 No. 2, July, 2010, pp. 178–91.

FRATTINI, C., *Il primo congresso delle donne italiane, Roma 1908. Opinione pubblica e femminismo*, Biblink, Roma, 2008

GAMBERI C., MAIO, M.A., SELMI, G., *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma, 2010.

GARBER, R.L.R., *Feminine Figurae: Representations of Gender, Religious Texts by Medieval German Women Writers 1100-1375*, Routledge, New York, 2003.

GELLI, B. R., *Voci di donne. Discorsi sul genere*, Manni, Lecce, 2002.

GIALLONGO, A., *Frammenti di genere. Tra storia e educazione*, Guerini, Milano, 2008.

GIALLONGO, A., *La donna serpente*, Dedalo, Bari, 2013.

GIANNI, A., *Anch'esse quasi simili a Dio. Le donne nella storia della letteratura italiana, in gran parte ignote o misconosciute dalle Origini alla fine dell'Ottocento*, Mario Barone, Lucca, 1997.

GNISI, A., *Introduzione alla letteratura comparata*, Mondadori, Milano, 1995.

GONZÁLEZ, I., *Profilo di Sibilla Aleramo. La donna e l'intellettuale nelle opere e nel giudizio dei contemporanei*, Università di Santiago di Compostela, 1982.

GONZÁLEZ, I., *Firmado: Sibilla Aleramo, Una mujer, Congreso Internacional en*

- Homenaje a Zenobia*, Moguer-Huelva, 25-28 Ottobre 2001, ed. de Mercedes Arriaga, Huelva, 2001, pp. 201-215.
- GONZÁLEZ, I., *La revolucionaria e insumisa Sibilla Aleramo: Il Passaggio, Las revolucionarias. Literatura e insumisión femenina*, Sevilla ArCiBel Editores, 2009, pp. 291-301.
- GONZÁLEZ, I., *Sibilla Aleramo: Il Passaggio, el viaje autobiográfico, sentimental y literario*, edicizione Isabel González, Sevilla, Arcibel editores, 2010.
- GONZÁLEZ MARTÍN, V., *Ensayos de literatura comparada italo-española, Introducción*, Ed. Universidad de Salamanca, 1979.
- GONZÁLEZ MARTÍN, V., *La cultura italiana en Miguel de Unamuno*, Ed. Universidad de Salamanca, 1978.
- GOZZANO, G., *Le poesie*, Einaudi, Torino, 2014.
- GROPPO, A., *Il lavoro delle donne*, Laterza, Roma, 1996.
- GUGLIELMINO, S., GROSSER, H., *Il Sistema Letterario, Guida alla storia letteraria e all'analisi testuale, Novecento*, Principato, Milano, 1998.
- GUILLÉN, C., *L'uno e il molteplice. Introduzione alla letteratura comparata*, Il Mulino, Bologna, 1992.
- GUTKOWSKI, E., *I primi passi di Gertrude Stein. Three lives: uno studio di letteratura comparata*, Francoangeli, Milano, 2004, pp.11-14.
- HUYSMANS, J.-K., *A ritroso*, BUR, Milano, 1999.
- JOYCE, J., *Ulisse*, Newton Compton, Roma, 2001.
- KEARNEY, R., *The wake of imagination: toward a postmodern culture*, Minnesota UP, 1988
- KLAPISCH-ZUBER, C., *La storia delle donne. Un itinerario collettivo e individuale*, in *Genesis, Patrie e appartenenze*, n.1, 2002.

- LAJOLO, L., *La maternità di Sibilla*, in AA.VV., *Sibilla Aleramo. Coscienza e scrittura*, Feltrinelli, Milano, 1986, pp. 60-67.
- LATTANZI, C., *La esclavitud de las mujeres y el discurso político de las mujeres en el trienio jacobino*, Edición y estudio crítico: Milagro Martín Clavijo, Transcripción y revisión de los textos italianos: Salvatore Bartolotta, Sevilla, Arcibel, 2013.
- LUNA, L., *Leyendo como una mujer la imagen de la mujer*, Anthropos, Barcelona, 1996.
- MAGLIANI, E., *Storia letteraria delle donne italiane*, Morano, Napoli, 1885.
- MAGLI, P., *La donna e i segni: scrittura, linguaggio, identità nel segno della differenza femminile*, Il lavoro editoriale, Ancona, 1985.
- MARÍAS, J., *Miguel de Unamuno*, Madrid, España, 1997.
- MARINELLI VACCA, L., *De la nobleza y excelencia de las mujeres*, Edición y Estudio crítico y aparato bibliográfico. Antonella Cagnolati Traducción del texto de Lucrezia Marinelli: Mercedes González de Sande. Traducción del estudio de Antonella Cagnolati y revisión del texto italiano: Victoriano Peña y Mónica García, Aparato bibliográfico: Daniele Cerrato, Sevilla, Arcibel, 2013.
- MARINETTI, F.T., *Mafarka il futurista*, Milano, Edizioni Futuriste di poesia, 1910.
- MARINETTI, F.T., *Manifesti del futurismo*, Abscondita, Milano, 2008.
- MARINETTI, F.T., *Manifesto tecnico della letteratura futurista*, Damocle, Venezia, 2015.
- MARTÍN CLAVIJO, M., *El monólogo teatral en la dramaturgia italiana femenina de finales de siglo* in *Escritoras italianas: desde el siglo XV hasta nuestros días*, coord. por Mercedes González de Sande, Salamanca, 2013, pp. 169-195.
- MARTÍN CLAVIJO, M., *Improvisadoras italianas del XVIII: "l'inutile e meraviglioso mestiere"* in *Las voces de las diosas*, M. Martín Clavijo (ed. lit.), S. Bartolotta (ed. lit.), M. Caiazzo (ed. lit.), D. Cerrato (ed. lit.), 2012, pp. 847-876.

- MODERATA FONTE, *El Mérito de las mujeres*, Estudio crítico Juan Aguilar, Traducción castellana Jose Abad,, Revisión del texto italiano Monica García, Aparato bibliográfico Daniele Cerrato, Sevilla, Arcibel,2013.
- MOI, T., *Teoría literaria feminista*, Catedra, Madrid, 1988.
- MONTALE, E., *Ossi di seppia*, Storia e letteratura, Roma, 2012.
- MOTTI, L., SGARIOTO, S., *La cittadinanza asimmetrica. Istruzione delle donne e diritti di cittadinanza fra Settecento e Ottocento*, Torino, Paravoa Bruno Mondadori, 2000.
- MOZZONI, A.M., *La liberación de la mujer*, Edición Mercedes Arriaga Flórez, Introducción Ana Marzio, Traducción castellana: Mónica Garcia y Victoriano Peña, Sevilla, Arcibel, 2013.
- MURARO L., *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma, 1991.
- NOGAROLA, I., *¿Quién pecó más Adán o Eva?*, Edición y estudio crítico de Mercedes Arriaga Flórez. Traducción castellana: Juan Aguilar. Aparato bibliográfico: Daniele Cerrato, Sevilla, Arcibel, 2013.
- NOZZOLI, A., *Tabù e coscienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.
- PAGLIANO, G., *Presenze femminili nel Novecento italiano, Letteratura, teatro, cinema*, Liguori Editore, Napoli, 2011.
- PASCOLI, G., *Poesie*, Salerno – I Diamanti, Roma, 2002.
- PICCONE STELLA, S., SARACENO, C., *Generazioni La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- PIRANDELLO, L., *I Romanzi*, Edizione Mondolibri, Milano, 2002.
- PIRANDELLO, L., *Il teatro*, Edizione Mondolibri, Milano, 2002.
- PLEBANI, T., *Ci sono le donne nella storia del libro? Produzione e circolazione del libro fra le donne alla fine del Medioevo*, *Miscellanea Marciana*, vol. X-XI (1995-

1996), pp. 299-337.

POMATA, G., *La storia delle donne. Una questione di confine*, Tranfaglia, N., *Il mondo contemporaneo*, X, *Gli strumenti della ricerca* *Questioni di metodo*, La Nuova Italia, Firenze, 1983, pp. 1434-1469.

POMATA, G., *Histoire des femmes et 'gender history' (note critique)*, *Annales: E.S.C.*, 48, 4, pp. 1019-1026.

POMATA, G., ZARRI, G., *I monasteri femminili come centri di cultura fra Rinascimento e Barocco*, Biblioteca di Storia Sociale, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2005.

PROFETI, M.G., *L'età contemporanea della letteratura spagnola, Il Novecento*, Milano, La nuova Italia, 2001, p.3-19,43-79.

QUENEAU, R., *I fiori blu*, Einaudi, Torino, 2001.

QUENEAU, R., *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino, 2001.

RASY, E., *Le donne e la letteratura*, Roma, Editori Riuniti, 2000.

RAVERA, L., *Le ragazze della scrittura. Oltre i tabù, la letteratura contemporanea femminile in Italia*, Giuliano Ladolfi Editore, 2012.

RIMBAUD, A., *Opere*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 1999.

RONCHETTI, A., SAPEGNO, M.S., *Dentro/Fuori Sopra/Sotto. Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica*, Longo Editore, Ravenna, 2007.

RUSSEL, R., *The feminist encyclopedia of Italian literature*, Greenwood Press, Westport, 1997.

SALARIS, C., *Le futuriste. Donne e letteratura d'avanguardia in Italia*, Milano, Edizioni delle donne, 1982.

SALVATI, M., *Introduzione a La sfera pubblica femminile. Percorsi di storia delle donne in età contemporanea*, a cura di Dianella Gagliani e Mariuccia Salvati, Bologna,

- CLUEB, 1992.
- SANTORO, A., *Il Novecento, Antologia di scrittrici italiane del primo ventennio*, Bulzoni Editore, Roma, 1997.
- SARTRE, *Che cos'è la letteratura?*, Il Saggiatore, Milano, 2009
- SAVIANO, R., ANGIOLONI, E., GIUSTOLISI, L., *Liberamente. Storia e antologia della letteratura italiana*, Palumbo, 2010.
- SCOTT, J., *Il "gender" un'utile categoria di analisi storica*, in *Altre storie. La critica femminista alla storia*, a cura di Paola Di Cori, Bologna, CLUEB, 1996.
- SEGARRA, M., *Feminismo y Crítica Literaria*, Icaria, Barcelona, 2000.
- SEGRE, C., MARTIGONI, C. *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origini al Novecento, 4 vols.*, Bruno Mondadori, Milano, 1992.
- SEGRE, C., MARTIGONI, C. , *Leggere il mondo. Letteratura, testi, culture, 8 vols.*, Bruno Mondadori, Milano, 2010.
- SIMONE, R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma GLF Laterza, 2000.
- SINOPOLI, F., *La letteratura europea vista dagli altri*, Meltemi, Roma, 2003.
- STUCCHI, M., *Crisi di fine secolo, religiosità e ansia di immortalità in Miguel de Unamuno*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Bergamo, 2006.
- STUCCHI, M., *Colette: ritratto o modello?* in “Mujeres y Máscaras – ficción, simulación y espectáculo”, ArCibel Editores, 2010, Sevilla (España), pp. 209-225.
- STUCCHI, M., *Anna Magnani: una vita di scontri*, in “La Querrela de las Mujeres en Europa e Hispanoamerica”, ArCibel Editores, 2011, Sevilla, (España), pp.467-490.
- STUCCHI, M., *Almodóvar: diversità o uguaglianza?*, in “Más igualdad. Redes para la igualdad.”, AUDEM, 2012, 619-625.

- STUCCHI, M., *Almodóvar: muse dalla movida* in “Las voces de las diosas”, Arcibel Editores, 2012, Sevilla, pp. 1269-1296.
- STUCCHI, M., *Anna Magnani: diva e antidiva*, in “Storie di Donne che non si arrendono”, Aracne, 2012, pp. 45-71.
- STUCCHI, M., *Figure femminili nel cinema neorealista italiano* in “Estudios italianos: lengua, literatura y cultura”, UNED, 2012, Madrid, pp. 137-160.
- STUCCHI, M., *Sibilla Aleramo tra violenza fisica e mentale*, en Cerrato, D., Collufio, C., Cosco, S., Martín Clavijo, M. (eds.), *Estupro. Mitos antiguos y violencia moderna. Homenaje a Franca Rame*, Sevilla, Arcibel Editores, pp. 471 -481, 2014.
- STUCCHI, M., *La provocazione futurista e Sibilla Aleramo* in *Locas. Escritoras y personajes femeninos cuestionando las normas*, ArciBel Editores, 2015, Sevilla, pp 1574-1584.
- STUCCHI, M., *Un femminile dipinto siciliano*, Franco Cesati, Firenze, 2016, pp.107-116.
- SUBIRATS, M., *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*, in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.6, Madrid, 2004, OEI, pp. 49-78.
- SVEVO, I., *La coscienza di Zeno*, Mondadori, Milano, 2001.
- TARABOTTI, S.A., *Antisátira Menippea contra el lujo de las mujeres*, Edición, estudio crítico y traducción Dolores Ramírez Almazán, Introducción: Diana M. de Paco Serrano, Aparato bibliográfico de Daniele Cerrato, Sevilla, Arcibel, 2013.
- TARABOTTI, S.A., *Las mujeres son de la misma especie que los hombres*, Traducción e introducción Juan Aguilar, transcripción y revisión del texto italiano Elena Vaccari, Aparato bibliográfico de Daniele Cerrato, Sevilla, Arcibel, 2013.
- TRIGLIA, M., *Lettura al femminile. Dalle origini ai nostri giorni in Italia*, Sciascia, Caltanissetta, 2004.

- TRIVULZIO DI BELGIOIOSO, C., *De la presente condición de las mujeres y de su futuro*, Sevilla, Arcibel, 2011 (Mercedes Arriaga Flórez, estudio crítico, Estela González de Sande, edición y traducción).
- UNAMUNO, M., *Nebbia*, Fazi Editore, Roma, 2003.
- UNGARETTI, G., *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*, Mondadori, Milano, 2009.
- VERLAINE, P., *Poesie e prose*, Mondadori, Milano, 1992.
- VERGA, G., *I Malavoglia*, Mondadori, Milano, 2004.
- WOOD, S., *L'altra biblioteca: la problematica della scrittura femminile*, QUONDAM, Amedeo, (ed.), *Il canone e la biblioteca: costruzioni e decostruzioni della tradizione letteraria italiana*, Bulzoni, Roma, 2002, 2 vol., pp. 143–53.
- WOOLF, V., *Le donne e la scrittura*, La Tartaruga, Milano, 1981.
- WOOLF, V., *Una stanza tutta per sé*, Gruppo editoriale l'Espresso, Roma, 2011.
- ZAMBONI, C., *Parole non consumate. Donne e uomini nel linguaggio*, Liguori, Napoli, 2001.
- ZANCAN, M., "La donna", *Letteratura italiana-Le Questioni*, Einaudi, Torino, 1986.
- ZANCAN, M., *Il doppio itinerario della scrittura. La donna nella tradizione letteraria italiana*, Einaudi, Torino, 1986.
- ZANDRINO, B., *Autoritratto di "donna-poeta": il passaggio di Sibilla Aleramo in Il "Genio Muliebre"*, ed. Dell'Orso, Alessandria, 1990, pp. 99-108.
- ZARRI, G., *La memoria di lei. Storia delle donne, storia di genere*, S.E.I, Torino, 1996.
- ZARRI, G., *Le istituzioni dell'educazione femminile, Recinti. Donne, clausurae matrimonio nella prima età moderna*, Il mulino, Bologna, 2000, pp. 145-156.
- ZEMON DAVIS, N., ARLETTE F., *Storia delle donne. Dal Rinascimento all'età moderna*, Laterza, Roma-Bari, 1995.

WEBGRAFIA.

ABBRUZZESE, S., *Dov'è finita oggi l'"autorità" degli insegnanti?*

<http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2011/11/25/SCUOLA-Dov-e-finita-oggi-l-autorita-degli-insegnanti-/224475/>, consultato nel giugno 2015.

ARRIAGA FLÓREZ, M., *Escritoras italianas: violencia y exclusión por parte de la crítica*,

<http://www.escriptorasyescrituras.com/cv/violenciayexclusion.pdf>, consultato nel maggio 2016.

Associazione per gli Studi di Teoria e Storia comparata della Letteratura

<http://www.compalit.net/?p=172>, consultato nel giugno 2015.

BEDINI, S. E BALÒ, R., *Gli usi didattici del Wiki per l'apprendimento collaborativo e cooperativo nell'italiano L2/LS: L'esempio di Adgwiki*. 2008.

<http://www.itals.it/gli-usi-didattici-del-wiki-lapprendimento-collaborativo-e-cooperativo-nellitaliano-l2ls-leempio-di>, consultato nel luglio 2016.

BOHÓRQUEZ, E., *El blog como recurso educativo*, EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, n° 26. Julio 2008, i n

[http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec26/articulos_n26_PDF/ E_Bohorquez_n26-%203.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec26/articulos_n26_PDF/E_Bohorquez_n26-%203.pdf), pp. 1-2, consultato nel giugno 2015.

BONK, C.J., DENNEN, V. (2003) *Frameworks for Research Design Benchmarks Training*

of Pedagogy in Web Based Distance Education; in M.G. Moore & W.G. Anderson (2003) (Edits): *Handbook of Distance Education*. New Jersey:

Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003: 337. Citado por Cacheiro,

M. (2005) "Diseño de sesiones virtuales de aprendizaje". Jornadas Universitarias de Profesores-Tutores y Estudiantes de Titulaciones de Educación UNED-

Madrid, 27 y 28 de Octubre de 2005. i n

<http://www.uned.es/jutedu/JUTEDU2005->

PONENCIAS/CacheiroML_JUTEDU2005.pdf, pp. 2-3, consultato nel giugno 2015.

BOTTARI, N., *Insegnare senza insegnanti. A cosa possono servire le TIC?* Nuove tecnologie per insegnare. 14 ottobre 2012.

<http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/insegnanti-enseignants/article/nuove-tecnologie-invece-che>, consultato nel settembre 2015.

BRAGA, M., *Tecnologie informatiche e didattica: una sfida aperta.2*

https://lapoesiaelospirito.files.wordpress.com/2011/02/cap3_tecnologie_informatiche_e_didattica-1296231438.pdf, consultato nell'agosto 2014.

BUONA SCUOLA. <http://buonascuola.gov.it>, consultato nell'agosto 2015.

CERAVOLO, P., *Che cos'è e a cosa serve il Web Semantico*. 2006.

<http://www.html.it/articoli/cos-e-a-cosa-serve-il-web-semantico-1/>, consultato nell'ottobre 2014.

CERAVOLO, P., *I linguaggi del Web Semantico*.

http://pro.html.it/articoli/id_334/id_cat_46/pro.html, consultato nell'ottobre 2014.

CHE LIBERTÀ! IL CORAGGIO DI ESSERE DONNE.

<http://www.cheliberta.it/>, consultato nel maggio 2014 e nel giugno 2016.

CHIPA, S., *I blog come strumenti didattici*. 2004.

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1162>, consultato nel luglio 2016.

CNDI – CONSIGLIO NAZIONALE DELLE DONNE ITALIANE

<http://www.cndi.it/>, consultato nell'ottobre 2015.

ESCRITORAS Y ESCRITURAS

<http://www.escriptorasyescrituras.com>, consultato sino a giugno 2016.

FERRONI, G., *La Letteratura in Italia*, www.treccani.it, consultato nel dicembre 2015.

FICARA, A., *Usare facebook come strumento didattico*. 2010.

<http://www.educationduepuntozero.it/community/usare-facebook-come-strumento-didattico-3078077593.shtml>, consultato nell'agosto 2016.

GUSSO, M., *Per una didattica interculturale della letteratura. La revisione della didattica della letteratura alla luce dell'educazione alla mondialità: una scelta necessaria, seppur impegnativa*, Strumenti Cres, 2001, n. 28 (supplemento a "Mani Tese", 2001, n.380), pp. 17-21.

http://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=300), consultato nel dicembre 2015.

LEGGE 1204/71,

http://ww2.unime.it/donne.politica/materiale didattico/27giugno/8_legge1971_n_1204_modifiche_abrogazioni.pdf, , consultato nel settembre 2015.

MARCHIONNE, I., *Discipline umanistiche e informatica: facciamo il punto con il Professor Marco Biffi. Comunicazione Generativa*. 2011.
<http://www.comunicazionegenerativa.org/discipline-umanistiche-e-informatica-facciamo-il-punto-con-il-professor-marco-biffi/>.
consultato nell'agosto 2015.

MARCONATO, G., *La scuola del futuro viaggia sul web?* 11 ottobre 2011.
<http://www.giannimarconato.it/2011/10/la-scuola-del-futuro-viaggia-sul-web/>,
consultato nell'agosto 2016.

MONDA, D., *Su modi, tempi e fini di una didattica della letteratura per il terzo millennio. Cocci di un'antologia tendenziosa*.
(http://www.bibliomanie.it/didattica_letteratura_terzo_millennio_monda.htm), ,
consultato nel novembre 2015.

MOSA, E., *Quando la classe è digitale*. 2013.

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1794>.

Noi Donne, www.noidonne.org, consultato nel febbraio 2016.

PAVANELLO, M., *E-learning: storia e definizione*, Università degli studi di Ferrara. 2004.

<http://fad.unife.it/index.php/e-learning/55-e-learning-storia-e-definizione>,
consultato nell'aprile 2015.

PROIETTA, M., *Apprendimento linguistico, computer ed internet. Presupposti teorici e consigli pratici per l'uso delle tecnologie multimediali nell'insegnamento della lingua straniera*. Reg. Tribunale Lecce n. 662 de 1 01.07 1997. http://www.edscuola.it/archivio/software/apprendimento_linguistico.htm, consultato nel maggio 2015.

RELAZIONE, *Cosa intendiamo per letteratura*, Università degli studi dell'Aquila.
http://doc.studenti.it/vedi_tutto/index.php?h=132efdda, consultato nel giugno 2015.

RINALDI FABIOLA, "Un percorso di conquista a favore della donna", Internet 9-4-2014,
www.uniroma1.it, consultato nel luglio 2015.

RONCAGLIA, G., *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza 2010. <http://salvoesaurimentoscorte.wordpress.com/2012/09/14/la-scuola-e-il-digitale-sbagliato/> consultato ad agosto 2016.

SANTIAGO CAMPIÓN, R., BÁRCENA MADERA, E., El Potencial del Podcast como Recurso Didáctico para el Desarrollo de las Destrezas Orales de Segundas Lenguas con Dispositivos Móviles (https://www.researchgate.net/profile/Elena_Barcelona2) consultato ad agosto 2016.

SCHEDA PER L'ANALISI DEI FILM.

<http://www.cineparliamo.net/griglia.pdf>, consultato nel dicembre 2014.

SE NON ORA QUANDO?

<http://www.senonoraquando.eu/>, consultato nel novembre 2014 e nel giugno 2016.

SAINT POINT, V., *Manifesto della donna futurista*, 1912 in http://classicitaliani.it/futurismo/manifsti/donna_futurista.htm., consultato nell'agosto 2016.

TOSI, L., *La didattica di domani alla prova delle scuole italiane*. Indire. Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. 2013. <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1771>, consultato nel settembre 2015.

VALERO A. (2009) “Qué es un blog educativo” in https://www.schoology.com/system/.../1que_es_un_blog_educativo.pdf, p. 8, consultato nel giugno 2016.

FILMOGRAFIA.

CRISTINA COMENCINI, regista.

Zoo, con Asia Argento, Daniel Olbrychski, Louis Ducreux, Victor Poletti. Commedia, durata 92 min. – Italia, 1988, 01 Distribution.

I divertimenti della vita privata, con Vittorio Gassman, Giancarlo Giannini, Delphine Forrest, Christophe Malavoy, Roberto Citran, durata 105 min. – Italia, 1990, 01 Distribution.

La fine è nota, con Fabrizio Bentivoglio, Mariangela Melato, Valerie Kaprinsky, Carlo Cecchi. Drammatico, durata 95 min. – Italia, 1993, 01 Distribution.

Va' dove ti porta il cuore, con Virna Lisi, Tchéky Karyo, Margherita Buy, Massimo Ghini, Valeria Sabel. Drammatico, +16 anni, durata 105 min. – Italia, 1996, 01 Distribution.

Matrimoni, con Stefania Sandrelli, Francesca Neri, Diego Abatantuono, Cecilia Dazzi, Claude Brasseur. Commedia, durata 98 min. – Italia, 1998, 01 Distribution.

Liberate i pesci, con Laura Morante, Michele Placido, Francesco Paolantoni, Lunetta Savino, Emilio Solfrizzi. Commedia, durata 90 m in. – Italia, 2000, 01 Distribution.

Il più bel giorno della mia vita, con Margherita Buy, Virna Lisi, Sandra Ceccarelli, Luigi Lo Cascio, Ricky Tognazzi. Drammatico, +16 anni, durata 102 min. - Italia, 2002, 01 Distribution.

La bestia nel cuore, con Giovanna Mezzogiorno, Alessio Boni, Stefania Rocca, Angela Finocchiaro, Giuseppe Battiston. Drammatico, durata 120 min. - Italia, 2005, 01 Distribution.

Bianco e nero, con Fabio Volo, Ambra Angioini, Aïssa Maïga, Eriq Ebouaney, Anna Bonaiuto. Drammatico, durata 100 min. – Italia, 2007, 01 Distribution.

Quando la notte, con Claudia Pandolfi, Filippo Timi, Thomas Trabacchi, Denis Fasolo, Michela Cescon. Drammatico, durata 114 min. – Italia, 2011, 01 Distribution.

Latin Lover, con Virna Lisi, Marisa Paredes, Angela Finocchiaro, Valeria Bruni Tedeschi, Candela Peña. Commedia, +16 anni, durata 114 min. - Italia, 2015, 01 Distribution.

GIANNI BONGIOANNI, regista.

Una donna, con Giuliana De Sio, Biagio Pelligra, Ileana Ghione, Ivo Ghione, Solvejg D'Assunta, Ugo Cardea. Drammatico, durata 357 min. – Italia, 1977, Rai Uno.

ABSTRACTS & KEYWORDS.**Italiano.****ABSTRACT:**

In questo lavoro di conclusione e culmine del mio Dottorato di ricerca ho voluto far confluire in un unico ambito diversi campi di analisi. Partendo con l'approfondimento della letteratura comparata nei suoi più recenti studi, passando per la letteratura di genere, e le sue difficoltà di affermazione, concludendo con lo sfruttamento delle nuove tecnologie nell'ambito dell'insegnamento, ho deciso di stilare una programmazione annuale e una unità didattica perfettamente applicabili a un qualsiasi ultimo anno di liceo italiano. Si tratta dunque di un lavoro volto all'educazione letteraria nel suo complesso.

Tutto questo cerca inoltre, in qualche modo, di essere la continuazione dei miei precedenti studi, tra i quali la tesi per il *Máster de Secundaria* che si concentrava sulla didattica attraverso la letteratura comparata.

Dopo un approfondito excursus relativo alle leggi che hanno influito, positivamente e non, sulla scuola italiana, ho cercato di spiegare e finalizzare l'utilizzo e l'importanza della letteratura comparata già negli anni del liceo, anticipandone e sfruttandone le svariate potenzialità. È infatti questo un tema che aiuterebbe moltissimo i ragazzi ad aprire le loro menti e a rendere più flessibili i loro ragionamenti, in un mondo dominato dalla globalizzazione in cui le distanze sono ormai sbriciolate.

Ma il vero fulcro di questa tesi vuole essere l'inserimento della letteratura al femminile nell'insegnamento secondario italiano. È questo, insieme appunto alla letteratura comparata, un tema decisamente sottovalutato, anzi addirittura nemmeno preso in considerazione, continuando così una sorta di silenziosa censura verso quel

vasto mondo che è la letteratura di genere.

Si tratta dunque di una proposta di innovazione didattica che prevede l'inserimento, seppure in piccola parte, della letteratura al femminile, che in Italia è totalmente assente da qualsiasi programma didattico. Per amalgamare il tutto si pensa naturalmente di sfruttare le potenzialità della letteratura comparata, mettendo a confronto due scrittrici, femministe, una di inizio Novecento, ossia Sibilla Aleramo, e una contemporanea, nonché nota regista, Cristina Comencini.

Per raggiungere questo scopo non ci si limita soltanto al metodo comparatistico ma si cerca altresì di utilizzare al meglio quanto oggi disponiamo in termini di “materiale didattico”. Le TIC, intese come nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, sono un mondo decisamente vasto e, chiaramente, in continua evoluzione. La scuola di oggi deve saper utilizzare tutte queste nuove potenzialità che possono andare dal semplice utilizzo di un blog, a whatsapp, ma anche Facebook, siti internet (sia in aula che a casa), la lavagna interattiva, ecc...

Non sempre risultano di facile utilizzo e non sempre noi docenti siamo pronti e all'altezza per poterne usufruire, ma sta proprio qui la sfida del *docente 2.0* che cerco di concretizzare in questo lavoro.

KEYWORDS: Educazione letteraria; Letteratura di genere; Tecnologie dell'informazione e della comunicazione; Sibilla Aleramo; Cristina Comencini.

ABSTRACTS & KEYWORDS

Español.

ABSTRACT:

En este trabajo, fin de los estudios de Doctorado, hemos intentado unir distintos campos de investigación: desde el análisis de la Literatura Comparada en sus más recientes estudios, hasta la Literatura de Género, con sus dificultades de afirmación, concluyendo con las nuevas tecnologías en la Didáctica. Desde estos presupuestos, hemos decidido preparar una programación anual y una unidad didáctica específica que sean aplicables a una clase del último año de una Escuela Secundaria en Italia.

Partiendo del estudio de la legislación de la literatura italiana de los dos últimos siglos, hemos realizado un análisis de la importancia de la Literatura Comparada en la Didáctica de la Educación Secundaria en Italia, destacando la importancia que se le ha dado a las figuras masculinas y orillando la literatura escrita por mujeres, y que hoy día englobamos en lo que se ha dado en llamar Literatura de Género. Dada la importancia que para nosotras y nuestro trabajo tiene la Literatura de Género hemos realizado un detallado y profundo estudio de la misma, insertándolo dentro del movimiento de liberación de la mujer que se ha producido a lo largo del siglo XX, pero centrado en lo que ha sido la conquista de derechos de las mujeres en Italia.

Todo este marco teórico nos ha sido de gran utilidad a la hora de desarrollar nuestra propia programación anual para el 5.º curso del Liceo, y una unidad didáctica específica sobre Literatura Comparada Feminista. Así se trata de una propuesta de innovación didáctica en la que se van añadiendo a los programas “clásicos”, la Literatura Comprada y Femenina. Este aspecto toma forma en dos emblemáticas figuras femeninas, una de inicio del siglo XX, Sibilla Aleramo, y una escritora y directora de cine

contemporánea, Cristina Comencini.

Para llegar a esta meta hemos propuesto y utilizado todo lo que disponen hoy día los profesores como “materiales didácticos”. Las TIC, entendidas como nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, descubren un mundo en continua evolución. La escuela de hoy tiene que aprovechar de estas nuevas potencialidades, sean éstas un simple blog, WhatsApp, Facebook, sitios web etc...

La introducción de la Literatura de Género en los *curricula* escolares contribuirá de manera decisiva a la creación de un mundo más igualitario, donde la idea de que solo los hombres son productores de cultura, quede totalmente desechada y sea “normal” que ambos géneros produzcan obras de arte de cualquier tipo. Los docentes tenemos que estar preparados para poder aprovechar de todo esto y de este modo se comienza a configurar la idea del profesor 2.0 que me gustaría plasmar en este trabajo y que se debe proyectar hacia el futuro.

KEYWORDS: Educación Literaria; Literatura Comparada; Literatura de Género; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Sibilla Aleramo; Cristina Comencini.

ABSTRACTS & KEYWORDS.**English.****ABSTRACT:**

In this final work and apex of my doctorate study I wanted to merge different field of analysis into a unique sphere. Starting with the in-depth analysis of the comparative literature in its more recent studies, going through the gender literature and its difficulty to achieve success, ending with the exploitation of the new technologies in the teaching field, I decided to draw up an annual scheduling and a learning unit that can be perfectly applied to the last year of any Italian high school (Liceo). It is therefore a work directed to the literary education as a whole.

This work aims in some way to be the continuation of my previous studies, among which the Thesis for the *Máster de Secundaria* that was centered on didactics through comparative literature.

After a deep *excursus* on the laws that influenced, positively or not, the Italian school, I tried to explain and finalize the use and importance of comparative literature already in the high school (Liceo) years, anticipating and exploiting the several potentiality. This is indeed a subject that would help a lot the students to open their minds and enable their way of thinking to be more flexible, in a world that is dominated by the globalization where the distances have by now fallen apart.

But the real cornerstone of this thesis is the insertion of the women's literature in the Italian secondary school program. Like comparative literature, this is a definitely underestimated or even not considered subject, thus continuing a kind of silent censorship towards the ample field of gender literature.

It is therefore a proposal of didactics innovation that foresees the insertion, even

though in minimal part, of women's literature that in Italy is totally absent from any teaching plan. In order to blend it in the best way, the idea is to exploit the potentiality of comparative literature, comparing two feminist writers: Sibilla Aleramo, belonging to the beginning of 20th century, and the contemporary Cristina Comencini, known also for her activity as a film director.

To reach this target not only we use the comparative method, but also try to utilize in the best way what is now available in terms of "teaching material". The TIC, meant as new information and communication technologies, are a definitely vast field, which is clearly in continuous evolution. The school nowadays must be able to exploit all these potentiality that can go from the simple use of a blog, to whatsapp, but also Facebook, web sites (either in the classroom or at home), the interactive board, etc...

These technologies are not always easy to use and we as teachers are not always ready and able to take advantage of them, but this is the challenge of the Teacher 2.0 that I try to put into effect in this work.

KEYWORDS: Literary Education; Comparative Literature; Gender and Difference Research; Information and Communications Technology; Sibilla Aleramo; Cristina Comencini.

ALLEGATO.

Si riporta in seguito il questionario presentato nelle scuole.

Per l'analisi sono state scelte tre classi dell'ultimo anno di liceo appartenenti a tre diverse tipologie liceali:

- Liceo Scientifico: classe V. Liceo Lorenzo Mascheroni, Bergamo. Alunni coinvolti: 18.
- Liceo Classico: classe III liceo. Liceo Paolo Sarpi, Bergamo. Alunni coinvolti: 22.
- Liceo delle Scienze Umane: classe V. Liceo Paolina Secco Suardo, Bergamo. Alunni coinvolti: 26.

Ogni classe presentava una varietà di alunni maschile/femminile piuttosto equa, tranne il Liceo delle Scienze Umane la cui classe era frequentata da soli 2 ragazzi contro 24 ragazze.

**QUESTIONARIO PER CLASSI DELL'ULTIMO ANNO DI
LICEOEDUCAZIONE SECONDARIA SUPERIORE**

DONNE E LETTERATURA

a cura di Stucchi Marianna

come apporto allo svolgimento della tesi dottorale dal titolo

“INTRODUZIONE DELLA LETTERATURA DI GENERE NELL'ISTRUZIONE
SECONDARIA ATTRAVERSO L'USO DELLE TIC: UNA PROPOSTA DIDATTICA
CON LE OPERE DI SIBILLA ALERAMO E CRISTINA COMENCINI”

svolto presso UNED – Madrid - España

1- Quante figure femminili hai studiato in letteratura in questi 5 anni di scuola
superiore?

- 0
- 1-5
- più di 5

2- Citane qualcuna.

3- Quante scrittrici italiane conosci?

- 0
- 1-5
- più di 5

4- Conosci qualche scrittrice italiana che visse prima del XXI secolo?

- Sì
- No

5- Hai mai sentito nominare Sibilla Aleramo?

- Sì
- No

6- Hai mai sentito nominare Cristina Comencini?

- Sì
- No

7- In poche righe cosa sai di loro?

8- Conosci il movimento “Se non ora quando?”?

- Sì
- No

9- Pensi che sarebbe utile studiare anche figure femminili nella letteratura?

- Sì
- No

10- Perché?

Grazie per la collaborazione.