

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA
“TOR VERGATA”

MACROAREA DI LETTERE E FILOSOFIA



CORSO DI LAUREA IN LETTERATURA ITALIANA, FILOLOGIA
MODERNA E LINGUISTICA

TESI DI LAUREA IN
LINGUISTICA GENERALE

LINGUA DI GENERE E SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA
UNA RICERCA SUL CAMPO FRA PRE-ADOLESCENTI

Relatrice
Chiar.ma Prof.ssa Stefania Cavagnoli

Laureanda: Anna Maria Rossi
matricola: 0235853

Correlatrice:
Chiar.ma Prof.ssa Francesca Dragotto

Anno Accademico
2015/2016

INDICE

Introduzione	pag.	3
Capitolo I: Lingua e genere		
1. Lingua maschile e lingua femminile?	»	6
2. Alcune tappe storiche degli studi sulla lingua di genere	»	9
3. Metodi di ricerca	»	13
Capitolo II: La scrittura autobiografica		
1. Autobiografia e diario: definizioni e caratteristiche	»	16
2. La scrittura autobiografica tra letteratura e quotidianità	»	20
3. La scrittura del sé al femminile	»	22
Capitolo III: Ricerca sul campo		
1. Descrizione e criteri di metodo	»	26
2. Risultati della prima fase di ricerca	»	30
2.a. Commenti al primo testo	»	33
2.b. Commenti al secondo testo	»	36
2.c. Commenti al terzo testo	»	39
2.d. Commenti al quarto testo	»	42
2.e. Conclusioni	»	44

3.	Risultati della seconda fase di ricerca	pag.	45
3.a.	Livello lessicale	»	47
3.b.	Livello sintattico	»	52
3.c.	Livello testuale	»	56
3.d.	Livello pragmatico	»	61
3.e.	Conclusioni	»	63
	Capitolo IV: Lingua di genere in-formazione	»	65
1.	Manuali di grammatica a confronto	»	68
2.	Le professioni delle donne	»	76
3.	Conclusioni	»	86
	Capitolo V: Riflessioni conclusive	»	88
	Bibliografia	»	92
	Sitografia	»	96

Introduzione

Forse in pochi luoghi come nelle aule scolastiche, particolarmente della primaria e della secondaria di primo grado (che preferisco chiamare d'ora in poi *elementari e medie* per ragioni affettive), le parole “maschio” e “femmina” ricorrono con alta frequenza e vanno ad indicare due mondi separati, a delimitare spazi e campi d'azione, a definire ruoli e a negoziare diritti e doveri. Sono universalmente accettate e quotidianamente usate, da alunni/e e docenti, senza timori di infrangere le regole non scritte del *politically correct*. Non è raro quindi, è la mia esperienza personale di docente alle scuola media ma penso sia largamente generalizzabile, venire accolti all'entrata in aula da gruppi di alunne o alunni, ben compatti e separati, con le rispettive affermazioni: “I maschi hanno fatto prendere una nota alla classe”, “Le femmine vorrebbero parlarle” (si tratta in genere di dirimere qualche conflitto con il gruppo dei maschi), “Nel bagno dei maschi/delle femmine – capita ormai indistintamente – hanno scritto sui muri”, “Posso stare nel banco con una femmina?” (in prima media la richiesta è nell'assoluta totalità dei casi avanzata da un'altra femmina; in terza media tale probabilità, anche se di poco, va calando). Per non parlare poi del classico “facciamo maschi contro femmine” che alimenta sfide di ogni tipo, dalla partita di basket alla gara di analisi logica. Sono affermazioni che nel contesto e all'età che vogliamo prendere in considerazione sono prodotte e accolte con spensierata naturalezza, laddove altrimenti forse susciterebbero qualche perplessità.

La suddivisione dei ruoli e l'affermazione dell'identità di genere è costantemente espressa nella scuola, dove una sottile ma resistente rete di parole definisce e ridefinisce l'equilibrio delle forze e rispecchia il tipo di relazioni che la società produce. Gli/le adolescenti recepiscono con straordinaria duttilità e rapidità gli stimoli, le informazioni, le attese che il mondo adulto mette in campo, e allo stesso tempo ne digeriscono schemi e stereotipi. Con sorprendente malleabilità e creatività infine riproducono tutto questo e ne fanno l'impalcatura della loro crescita.

E la lingua è uno degli strumenti, come è ovvio, più potenti in tale processo. Se vogliamo accompagnare un bambino o una bambina in un cammino di educazione sana, aperta, responsabile, democratica, costruttiva, dobbiamo stare attente, come persone adulte, alle nostre parole. Se vogliamo capire qualcosa di come si può guardare alla realtà con occhi trasparenti, senza il filtro di strutture precostituite, ancora non troppo intaccati dai pregiudizi, possiamo fare attenzione alle loro.

La presente ricerca si propone di mettere in luce la presenza di eventuali tratti distintivi del linguaggio femminile e maschile attraverso l'analisi di testi scritti da preadolescenti, provando a comprendere come tali tratti siano frutto dell'azione degli stereotipi di genere prodotti dalla società in cui vivono questi/e ragazzi/e e allo stesso tempo se vi siano caratteristiche distintive, che emergano nella loro scrittura, indipendentemente dalla pressione di tali stereotipi.

Il legame fra linguaggio e identità di genere ha generato negli ultimi quattro decenni una letteratura vasta e variegata, prodotta da studiose di ambito femminista e non solo, e suscita oggi grande interesse anche per le criticità che la società attuale si trova ad affrontare riguardo ai conflitti derivanti dalla diversità di genere. In una prima parte di questo lavoro verrà offerta una panoramica sintetica di questi studi, funzionale alla comprensione e interpretazione dei dati ricavati dalla ricerca sul campo. Non ci soffermeremo pertanto sulla quella parte della ricerca sul linguaggio femminile e maschile riguardante l'interazione verbale, pur ricca ed interessante, così come non ci addentreremo nella complessità delle problematiche legate alla disuguaglianza di genere e al sessismo nella lingua. Si dedicherà invece un breve spazio anche alle caratteristiche della scrittura autobiografica, nello specifico del genere diaristico, nel tentativo di fornire elementi utili alla giustificazione e alla comprensione della scelta di questa tipologia di scrittura nella nostra ricerca.

In una seconda parte esporremo strumenti, metodologia e risultati emersi dalla ricerca stessa, svolta in due fasi e condotta fra un gruppo di ragazzi/e della Scuola secondaria di primo grado "San Nilo" di Grottaferrata - Roma, di età quindi compresa fra gli 11 e i 13 anni¹. Concluderemo con una riflessione sul ruolo dell'educazione e del linguaggio nella formazione di una comprensione e definizione equa del ruolo della donna e dell'uomo nel mondo di oggi.

¹ Uno speciale ringraziamento va alla Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo, oltre che alle colleghe e ai colleghi che hanno collaborato nella raccolta dei dati e mi hanno sostenuto nell'elaborazione del progetto.

L'obiettivo che questo lavoro si propone di raggiungere è quello di fornire ulteriori elementi alla già piuttosto vasta panoramica di studi esistenti per rispondere alle domande: esiste il linguaggio femminile, distinto da quello maschile? In altre parole maschi e femmine usano il linguaggio in modo differente? Esistono modalità di scrittura che caratterizzano tipicamente l'espressione femminile e maschile? E in quale misura esse sono frutto della pressione sociale e/o ne sono indipendenti?

Capitolo I

LINGUA E GENERE

1. *Lingua maschile e lingua femminile?*

La ricerca sociolinguistica è in genere concorde nell'individuare, fra le categorie e i fattori sociali che correlano con i fatti linguistici, con la variazione linguistica e con la varietà di lingua del/della parlante, assieme a stratificazione sociale, appartenenza di gruppo sociale, collocazione spaziale, età e fascia generazionale, anche il sesso (o genere).

Giorgio R. Cardona afferma:

Disseminate in tutte le pieghe del nostro discorso, spie più o meno minute danno in continuazione al nostro ascoltatore informazioni su chi siamo, che cosa crediamo di essere, perfino che cosa vorremmo essere. Tra tutte queste informazioni quella più ribadita è anche quella che sembrerebbe la più immediatamente ovvia, e cioè a quale sesso apparteniamo (Cardona 2009, p. 73).

Mi pare non privo di significato il condizionale utilizzato da Cardona. Se infatti intuitivamente ci pare di poter individuare con facilità se un testo, scritto o orale, venga prodotto da un maschio o da una femmina, alla resa dei conti ciò si dimostra molto meno agevole di quanto non sia individuare ad esempio spie linguistiche del linguaggio giovanile, o l'appartenenza del/della parlante ad un determinato gruppo sociale o luogo.

Se possiamo infatti tracciare con relativa chiarezza le caratteristiche distintive del linguaggio dei/delle giovani, di gerghi o socioletti, assai più arduo è stabilire tratti distintivi della lingua di genere. È quindi lecito domandarsi: qual è la relazione tra lingua e genere?

Se viene spontaneo oggi porsi la domanda in questi termini, è significativo rilevare come una quarantina d'anni fa, quando cioè prendeva il via la ricerca sul linguaggio di genere in sociolinguistica, l'attenzione era rivolta principalmente

sull'individuare le caratteristiche del linguaggio femminile, avvertite come una scarto dalla norma.

Nel capitolo dedicato a "Differenza sociali e comportamento linguistico" del suo manuale del 1975 Gaetano Berruto, alla voce "sesso" (la seconda dopo età e prima di gruppo etnico, classe socio-economica e livello di istruzione), scriveva:

Spesso le donne parlano in modo diverso che gli uomini; sovente nel vocabolario usato dalle donne compaiono settori terminologici ignoti o infrequenti nell'uso maschile (per esempio termini relativi alla cura della casa e dei bambini, ai cosiddetti "lavori domestici", ecc.), mentre vi sono escluse od infrequenti espressioni relative a certe sfere (come la sessualità, o la meccanica; ecc.). Si ritiene che in genere le donne siano più conservative degli uomini: ma non è dimostrato, anzi esistono prove in contrario, che attestano la maggior propensione dei parlanti di sesso femminile ad accettare innovazioni. [...] È presumibile che le differenze di comportamento linguistico riscontrabili tra maschi e femmine siano di origine e natura del tutto sovrastrutturale (Berruto 1975, p. 97).

A parte il dato storico-culturale, che oggi fa sorridere, della netta divisione dei campi semantici caratterizzanti il mondo maschile e femminile, fortemente stereotipati (casa, bambini e lavori domestici per le donne; sesso e meccanica per gli uomini), spicca la decisa sottolineatura della lingua delle donne avvertita come "diversa". Le argomentazioni poi risultano piuttosto deboli, quando non contraddittorie.

Di tutt'altro tenore sono le argomentazioni che ritroviamo in un testo dello stesso autore, ma posteriore di quattro decenni:

Anche se non sembra che esistano, se non in casi molto particolari, specifiche varietà di lingua femminili o maschili, e le differenze nel comportamento linguistico di uomini e donne risultano spesso mediate, più che dal sesso (o genere), dallo status dei parlanti e dalla loro collocazione nella società in base ad altre variabili, l'uso della lingua risulta all'osservazione per alcuni aspetti diverso nei parlanti di sesso maschile rispetto a quelli di sesso femminile (Berruto, Cerruti 2015, p. 29).

Il percorso di quarant'anni di ricerca risulta evidente ed ha certamente contribuito al maturare di un atteggiamento più equilibrato e meno sessista nei confronti dell'argomento. Resta tuttavia aperta la questione: quali sono, per dirla con Berruto, gli "aspetti diversi"?

Riassumendo i punti fondamentali su cui convergono studiosi e ricercatori, possiamo indicare:

- Maggior tendenza delle donne verso le forme e varietà di prestigio, standard o conservative (cioè le donne tendono ad usare più degli uomini varianti alte).
- Uso preferenziale nel linguaggio femminile di certe sfere semantiche – con termini riferiti alle emozioni, ai sentimenti, al sé – o lessicali, per es. i diminutivi. Gli uomini userebbero invece termini che implicano le nozioni di tempo, spazio e quantità.
- Soprattutto nel linguaggio parlato tendenza delle donne ad adottare un modello di interazione verbale basato sulla *politeness* (“cortesia”) e sulla condivisione fatica, con ricorso frequente ad espletivi (“un attimino”, “un momentino”) e richieste di conferma (“non ti pare?”, “vero?”), interpretabili anche come spie di incertezza e forme di sottomissione. Di contro la tendenza degli uomini va verso un modello incentrato sulla comunicazione referenziale, direttiva e pratica, con un uso più frequente di termini forti o volgari.

Non pare tuttavia sufficiente segnalare le differenze linguistiche tra i discorsi dell’uomo e della donna per affermare l’esistenza di un linguaggio femminile o maschile. Occorre definire su che piano avvengono tali differenziazioni, quali sono le possibili cause e quali gli scopi comunicativi perseguiti o gli effetti che indirettamente vengono prodotti.

Partendo dal presupposto che la lingua riflette l’organizzazione sociale ed aiuterebbe a mantenerla, si potrebbe sostenere che le differenze tra discorsi maschili e femminili siano prodotte dalla struttura sociale, per cui l’uso del linguaggio diviene uno dei modi per sottolineare e rinforzare in modo artificiale la differenza tra i sessi?

Secondo alcuni studi in ambito femminista, il linguaggio rifletterebbe una visione maschile del mondo ostacolando la possibilità di articolare visioni alternative della realtà; divenendo così un veicolo di oppressione delle donne. Questa tesi si configura come una variante dell’ipotesi Sapir-Whorf sul determinismo linguistico, per cui la nostra concezione della realtà non sarebbe solamente espressa ma determinata dalle strutture del nostro linguaggio, e il nostro pensiero sarebbe plasmato e costruito attingendo alle categorie e alle strutture rese disponibili dalla lingua che utilizziamo.

Oppure possiamo ipotizzare, partendo dall'idea di *embodiment* e l'approccio della linguistica cognitiva – secondo la quale “le funzioni fisiche, fisiologiche e sociali del corpo umano, sia nelle componenti esterne sia negli organi interni, sono riflessi nelle lingue” (Bazzanella 2014) – che uomini e donne, esprimano le loro diversità psico-fisiche, anche attraverso una produzione differente di testi, utilizzando linguaggi diversi?

2. *Alcune tappe storiche degli studi sulla lingua di genere*

Prima di tentare una risposta mi sembra utile ripercorrere brevemente la storia delle ricerche sociolinguistiche sulla lingua di genere, in cui si possono, schematizzando, riconoscere quattro modelli principali, che appartengono storicamente anche a successive fasi del movimento femminista:

- modello del deficit
- modello del dominio
- modello della differenza
- modello dinamico

Modello del deficit. Viene ricondotto generalmente agli studi di Robin Lakoff degli anni '70, ai quali viene fatta risalire la ricerca su genere e linguaggio in sociolinguistica. Nel suo saggio *Language and Woman's Place* del 1975, Lakoff analizza il cosiddetto registro femminile concludendo che il linguaggio delle donne riflette il loro *status* subordinato. Le donne usano certi tratti lessicali (aggettivi affettivi, forme di cortesia, assenza di espressioni volgari, espressioni vuote) che le caratterizzano come incerte, deboli, eccessivamente cortesi, prive di fiducia e senso dell'umorismo. Lakoff, che per indagare il linguaggio femminile si basa non su dati empirici ma sulle proprie impressioni e intuizioni, fotografa la situazione della donna nella società occidentale degli anni '70, caratterizzando il linguaggio delle donne come inferiore rispetto ad una norma costituita dal linguaggio degli uomini. Il ritratto tratteggiato da Lakoff dei comportamenti linguistici femminili si avvicina decisamente a quello proposto da Otto Jespersen circa cinquant'anni prima. Anche il linguista danese infatti sottolinea nel parlare femminile l'aspetto di debolezza,

affermando che nelle scelte lessicali le donne tendono ad utilizzare espressioni eufemistiche ed indirette attribuendone la causa alla diversa socializzazione e al tipo di scolarizzazione, ma infine propendendo per un determinismo biologico. Lakoff, pur non attribuendo a fondamenti biologici le differenze fra linguaggio maschile e femminile, tende tuttavia – come già detto – a considerare lo stile femminile deficitario e deviante rispetto alla norma maschile, cosa che la renderà nel tempo bersaglio di critiche. Le si deve riconoscere però il coraggio, in un tempo in cui non era così scontato il dar voce alla presenza femminile nella ricerca, di aver espresso la necessità di indagare il carattere degli atteggiamenti linguistici di uomini e donne e darne ragione, e soprattutto di rilevare come i tratti caratteristici della lingua femminile emergessero come risposta alle attese e alle pressioni socio-culturali del tempo (Lakoff 1977, p. 225): «When I say that these features “characterize” women’s speech, I mean that a woman in this culture is expected to speak this way».

Ricerche empiriche volte a verificare l’esistenza o meno di tali aspettative sociali sul comportamento linguistico di uomini e donne sono state realizzate nel contesto statunitense degli anni ’70 da Carole Edelsky. La ricerca di Edelsky interessa in modo particolare il nostro lavoro in quanto si concentra piuttosto su testi scritti e coinvolge nell’indagine anche alunni di fascia d’età tra i sei e gli undici anni. Ai soggetti veniva richiesto di decidere se dei testi scritti caratterizzati da indici di stile tipicamente maschili e femminili fossero stati elaborati da uomini o da donne. I soggetti più giovani non furono in grado di fornire delle risposte attendibili, mentre gli adulti coinvolti attribuirono i testi a uomini o donne in accordo con gli indici di stile individuati da Lakoff. Dagli esperimenti di Edelsky risultava l’esistenza di una forte aspettativa sociale nella distinzione di stile comunicativo tra i due sessi.

Modello del dominio. Secondo questo modello il linguaggio è manifestazione di un ordine sociale patriarcale ed esprime una concezione maschile della realtà, rendendo assai difficile o impossibile articolare immagini alternative del mondo. La tesi è difesa da Dale Spender nel volume *Man Made Language* del 1980: «I maschi, in quanto gruppo dominante, hanno prodotto il linguaggio, il pensiero e la realtà». Spender afferma che il potere maschile viene esercitato attraverso la lingua, imponendo i temi da trattare, non ascoltando le donne ma piuttosto interrompendole e non concedendo loro la parola. Oltre a Dale Spender anche studiose come Mary

Daly e Dorothy Smith hanno approfondito questi concetti per dimostrare come la realtà sia “a misura d’uomo”, e come la società patriarcale occidentale abbia storicamente tenuto posizioni di potere con la quali ha esercitato nel tempo un controllo sul significato, strutturando e perpetuando, attraverso il linguaggio, la subordinazione e l’oppressione delle donne. Dopo i lavori di Lakoff e Spender le ricerche hanno cominciato a focalizzarsi non più sui caratteri del linguaggio femminile rivelati da tratti lessicali o di discorso, ma sulle complesse dinamiche dell’interazione linguistica e sociale. Non viene più fatto riferimento inoltre alla categoria biologica di sesso, ma a quella sociale di genere, ad indicare le differenze che sorgono come effetto dei diversi ruoli sociali ricoperti da donne e uomini.

Modello della differenza. Secondo questo modello donne e uomini crescono in sottoculture diverse in cui sono in vigore differenti norme sociali, in analogia a quello che succede fra culture o etnie distinte. L’ipotesi della differenza risale agli anni Ottanta e più precisamente agli studi dell’etnolinguista John Joseph Gumperz (1982). Si parte dal presupposto che donne e uomini vivono in culture differenti e hanno sviluppato per questo motivo anche una lingua differente. Naturalmente tale differenza è completa in certe società dove la vita di uomini e donne scorre su binari completamente distinti. Nelle nostre società, in cui la lingua è fondamentalmente una, si parla piuttosto di un uso diverso.

Deborah Tannen, allieva di Robin Lakoff, è la più popolare rappresentante di questa corrente, per cui la comunicazione fra uomini e donne è considerata come una comunicazione interculturale. Per Tannen (2004), donne e uomini hanno stili conversazionali diversi: le donne uno stile non gerarchico, cooperativo, teso a stabilire relazioni interpersonali e rapporti d’amicizia e a esprimere solidarietà; gli uomini uno stile competitivo e gerarchico, focalizzato sui fatti e non su relazioni e sentimenti.

In altre parole le differenze tra linguaggio maschile e femminile non sono attribuibili a una asimmetria di potere e privilegi in favore degli uomini nella nostra società, ma a stili diversi e diverse concezioni della conversazione. La diffusione popolare dei libri di Tannen conferma in qualche modo che, almeno a livello intuitivo, è esperienza largamente diffusa e quotidiana il diverso modo di esprimersi di uomini e donne e la relativa difficoltà di comunicazione reciproca. La critica

femminista ha però messo in rilievo quanto l'approccio di Tannen minimizzi il portato del ruolo sociale e l'azione di potere e dominio del mondo maschile, incoraggiando le donne a interpretare i comportamenti degli uomini come frutto non di privilegi ma di differenze naturali.

In Italia la questione è stata affrontata già dagli anni '80 all'interno della comunità filosofica femminile Diotima, che si ispira alle teorie avanzate da Luce Irigaray. La studiosa belga parte da una critica alla filosofia occidentale, che ha condannato all'oblio l'esistenza di una soggettività differente da quella maschile: una soggettività al femminile si propone di rendere possibile una filosofia, e più in generale una cultura, a due soggetti e si propone il tentativo di una rifondazione culturale che, a partire dalla differenza di identità, naturale e culturale, tra uomo e donna, riconosca e rispetti le altre differenze in vista di una comunità universale, di "pace e felicità nel mondo".

La sfida di Irigaray è raccolta nel nostro paese, tra le altre, dalla filosofa Adriana Cavarero, che affronta così la questione sintetizzando molto efficacemente: «La differenza sessuale implica [...] che ci sia il *differire* dell'uno dall'altro senza che nessuno dei due sessi sia il prototipo originale *da* cui l'altro sesso differisce» (Cavarero 2000, p.8).

Modello dinamico. Le critiche ai modelli del dominio e della differenza hanno condotto alla proposta di un modello alternativo: il modello dinamico o performativo, secondo cui gli individui non hanno identità di genere prefissate e stabili, ma identità dinamiche che non si lasciano classificare in opposizioni binarie. Secondo questa prospettiva gli individui non possiedono il genere ma lo fanno. Il modello si ispira alle teorie decostruzioniste che si affermano sul finire degli anni '90 e sono ispirate alle opere di Jacques Derrida e Michel Foucault. L'idea di fondo è che le differenze di genere siano un prodotto storico-culturale e che le donne debbano smantellare tutto ciò che ha contribuito all'esistenza dei due generi: il discorso, il linguaggio, l'insieme delle pratiche culturali. L'obiettivo è la negazione di ogni identità, l'assunzione di una non identità. Si devono quindi decostruire gli assunti delle ricerche degli anni precedenti, fondati su una visione sessista della lingua e destituire di fondamento i punti cardine della ricerca su lingua e sesso degli anni Sessanta e Settanta: l'esistenza della cosiddetta lingua delle donne; l'assunto

dell'assertività maschile; l'ipotesi dei due sessi e delle due culture. Il merito di questi studi è aver valorizzato l'interazione tra le variabili sociali, come *status* e sesso, nelle manifestazioni linguistiche dell'identità di genere.

3. *Metodi di ricerca*

Le pratiche e le tecniche di ricerca legate agli studi di genere hanno conosciuto una storia ed un'evoluzione che è andata ovviamente di pari passo con l'evolversi del pensiero e delle teorie ad essi sottese, legate soprattutto, almeno in un primo tempo, alla ricerca femminista e ai modelli che abbiamo sopra brevemente descritto. Nella costruzione di questi modelli i metodi di indagine sono stati diversi: ad esempio, come già detto, Lakoff si basa su impressioni e intuizioni personali, ricavate dalla propria esperienza; la ricerca di Edelsky, come accennato sopra, si fonda invece su osservazioni empiriche. In Italia indagini simili a quelle di Edelsky sono state condotte da Monica Berretta (1983), nell'ambito di un seminario universitario. Berretta ha proposto due tipi di intervista a un campione di soggetti italiani adulti distinti per età, sesso e classe sociale, a cui sono stati sottoposti due questionari: uno a risposta prevalentemente chiusa per raccogliere l'opinione dei soggetti sulle differenze fra espressione verbale di uomini e donne; il secondo – simile all'esperimento svolto da Edelsky – consisteva in una prova di identificazione di testi maschili e femminili, con la richiesta di esplicitare le motivazioni della scelta.

Molte altre ricerche, sia in Italia che all'estero, sono state condotte secondo il paradigma quantitativo in situazioni comunicative reali, generando risultati spesso in contrasto tra loro. La difficoltà nasce dal fatto che è assai arduo isolare la variabile "sesso" da altri fattori come età, classe sociale, provenienza, grado di istruzione, e da variabili situazionali come attività linguistica, argomento di discussione, registro, scopi.

Gli esiti delle ricerche empiriche non sono stati univoci e hanno lasciato aperte molte questioni. In generale, alla verifica dei fatti le affermazioni stereotipate sul *powerless language* delle donne spesso si sono dimostrate infondate. Il panorama delle ricerche sociolinguistiche impostato sul paradigma quantitativo può quindi essere messo in discussione.

Senza dubbio sia l'approccio quantitativo che quello qualitativo presentano criticità e punti di forza. Come è noto, il primo promuove operazioni di ricerca con un grado maggiore di formalizzazione e utilizza tecniche strutturate e standardizzate di rilevazione e di analisi; a fronte di una pretesa di maggiore obiettività può cadere nel rischio di una eccessiva generalizzazione e di una sorta di appiattimento dei dati. In effetti, in ambito sociologico, la ricerca di genere condotta dalle studiosse femministe ha manifestato una spiccata preferenza verso l'approccio qualitativo, in quanto presuppone un metodo fortemente etico e collaborativo, in grado di mettere al centro il soggetto e le sue esigenze e privilegiando un contatto diretto ed empatico con gli attori e le attrici sociali, considerando a sua volta la logica della ricerca quantitativa una pratica di dominio maschile e *gender blind*, perché rende invisibili le donne, le loro storie, le loro differenze. Tuttavia, tra ricercatori e ricercatrici quantitativi, il lavoro di indagine femminista è spesso percepito come non scientifico, marginale e "di parte".

All'interno dei *gender studies*, la tradizione di ricerca *gender-oriented*, che privilegia la conoscenza esperienziale e la riflessività, ha contribuito a evidenziare la presenza della *persona* nella sua interezza, al di là della sua possibile frammentazione in variabili. Il suo approccio d'indagine realizza un'analisi della condizione femminile in termini di differenza con quella maschile.

Accanto a questa tradizione va affermandosi la metodologia di ricerca *gender-sensitive*, sensibile alle peculiarità, differenze e convergenze di genere e si basa sul confronto continuo tra donne e uomini, così come all'interno dei due gruppi. Le pratiche di ricerca *gender-sensitive* fanno uso di strategie integrate, nel tentativo di far dialogare paradigmi e strategie di ricerca differenti seguendo la strada del *mixed method research*, la quale promuove l'idea che combinare procedure qualitative e quantitative nel medesimo disegno di ricerca possa contribuire a rispondere in maniera più adeguata a problemi di indagine dotati di un elevato livello di complessità (Decataldo, Ruspini 2014).

Da questa breve panoramica si intuisce che la metodologia adottata nella ricerca riflette, come è ovvio, non solo uno specifico approccio ai dati ma una particolare visione della persona e della relazione che il ricercatore intende instaurare con le/gli intervistate: se cioè tale relazione è considerata parte integrante della ricerca o meno, o in quale misura. Restano quindi aperte, a mio parere, alcune

questioni: fino a che punto l'oggettività della ricerca dipende dal grado di distacco del ricercatore dall'oggetto della ricerca stessa? In che misura analizzare dati senza una relazione con la loro fonte garantisce una maggiore obiettività? È possibile garantire all'analisi di un fenomeno un grado sufficiente di approssimazione che si avvicini alla comprensione del fenomeno stesso, sospendendo ogni valutazione che parta dall'esperienza del ricercatore?

Personalmente ritengo che sia un'illusione pretendere che una ricerca si basi unicamente sui dati raccolti, per quanto vasti e rappresentativi del fenomeno che si va analizzando, astraendosi dalla relazione che il ricercatore instaura con l'oggetto della ricerca (tanto più se questi sono fenomeni sociali, cioè generati da persone), dal suo punto di vista e dalla sua esperienza. Anche la ricerca più asettica parte da un desiderio di conoscenza soggettivo e approda a un risultato che comunque va interpretato. Meglio allora ammettere onestamente fin dall'inizio il proprio coinvolgimento, la propria partecipazione, la propria empatia e riconoscerli come una delle variabili che va costruendo il percorso di ricerca. È quello che personalmente ho inteso fare nelle fasi di raccolta e analisi dei dati che offrirò in questo lavoro.

Capitolo II

LA SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA

1. *Autobiografia e diario: definizioni e caratteristiche*

Gli studi critici sull'autobiografia sono assai vasti e variegati, perlopiù dedicati ad esplorare il genere sotto il profilo letterario. Tale ampiezza di produzione sta a testimoniare per un verso l'interesse per un genere che attraversa i tempi e le culture, dall'altro la difficoltà di definirlo in modo univoco e totalizzante. Non essendo pertanto possibile qui offrire un *excursus* esaustivo degli studi sull'argomento, mi limito a richiamare solo alcuni contributi imprescindibili per una minima esplorazione della bibliografia che ha cercato di raggiungere una definizione del genere autobiografico.

È piuttosto comune prendere come data d'inizio degli studi sulla cosiddetta "scrittura dell'io" il 1975, anno della pubblicazione del *Patto autobiografico* di Philippe Lejeune, il quale definisce il racconto autobiografico come un «racconto retrospettivo in prosa che una persona reale fa della propria esistenza, quando metta l'accento sulla sua vita individuale, in particolare sulla storia della sua personalità». Secondo Lejeune gli elementi fondamentali che identificano questo genere letterario sono:

- la forma del linguaggio (racconto in prosa)
- il soggetto trattato (vita individuale, storia di una personalità)
- la situazione dell'autore (identità tra autore e narratore)
- posizione del narratore² (identità fra narratore e personaggio e visione retrospettiva del racconto)

² Sospendo in questa prima parte storica l'attenzione alla lingua di genere per dar conto di una cruda realtà: la figura femminile nelle riflessioni e nel pensiero degli autori presi in considerazione rimane purtroppo del tutto assente.

Il patto autobiografico consiste dunque nella perfetta identità della persona (autore, narratore, personaggio) che rimanda al nome scritto in copertina. Tutte le forme di questo patto manifestano l'intenzione dell'autore di raccontare una storia il cui protagonista corrisponda alla propria firma. Lejeune indica come "generi affini" le memorie, il diario intimo e il saggio, purché rispettino le stesse condizioni dettate dal suddetto patto con il lettore.

Sempre nel 1975 Jean Starobinski definisce l'autobiografia come «biografia di un individuo scritta da lui stesso» stabilendo come unico criterio distintivo del genere quello di «narrazione veridica di una vita», non legato necessariamente a uno stile o a una forma specifici. La sua specificità è difatti «il segno della relazione tra "chi scrive" e il proprio passato, nel momento stesso in cui manifesta il progetto, orientato verso il futuro, di un modo specifico di rivelarsi all'altro».

Di un anno successivo, anche il saggio di Elisabeth Bruss (1976) applica alla lettura e analisi del testo autobiografico i criteri formalistico-strutturalisti e, sulla scorta dei filosofi del linguaggio Austin e Searle, lo considera come un atto illocutorio, con caratteristiche proprie che lo ascrivono a un genere a sé stante, distinto dal genere finzionale.

In direzione opposta si muove la critica decostruzionista o poststrutturalista di Paul de Man (1979) che mette in discussione l'effettiva sussistenza ontologica dell'"io" autobiografico e la costruzione dell'identità attraverso l'atto linguistico. Il *patto autobiografico* che garantisce l'identità tra autore, narratore e personaggio non avrebbe effetto se non si costituisse contemporaneamente al *patto di lettura*, attraverso il quale l'identità linguistica tra la firma sulla copertina del testo e il nome del personaggio all'interno del testo vengono assunti dal lettore come coincidenti. Il soggetto in definitiva non esiste se non come effetto del linguaggio. Secondo de Man: «L'autobiografia, allora, non è né un genere né una modalità, ma la figura di una lettura o di una comprensione che ricorre, in certa misura, in tutti i testi». E prosegue: «Ogni libro con un titolo credibile è, fino a un certo punto, autobiografico». Il che equivale a dire che ogni autobiografica, per quanto sia intesa come racconto veritiero sia dall'autore, nell'intenzione di offrire il vero sé al lettore, sia dal lettore stesso, nella disposizione a dare credito a questa intenzione, nasconde sempre, per il fatto stesso di essere mediata dall'atto della scrittura, un filtro che si frappone alla vita reale, la quale arriva al lettore in ogni caso attraverso una

interpretazione. D'altra parte in qualsiasi altra opera di un autore, non esplicitamente autobiografica, si può intravedere, più o meno celata, l'esperienza esistenziale dell'autore stesso. «Questa impressione può avere luogo indipendentemente dalla forma dei contenuti ma non consente, se non molto raramente, adeguati riscontri oggettivi» (Pizzorusso 1986). Si ritorna quindi alla difficoltà di definire in modo esaustivo il genere e stabilirne criteri di identificazione univoci.

In questa direzione si muove anche un altro autore protagonista della riflessione sull'autobiografia: Georges Gusdorf. Anch'egli sostiene l'impossibilità di definire parametri entro i quali collocare un'opera autobiografica dal momento che, anche secondo lui, ogni opera, intrinsecamente, può essere autobiografia. Al contempo, lo stesso atto del narrare smentisce il patto con il lettore, che viene collocato lontano dall'autore, scollegato dal contesto in cui l'esistenza dello scrittore è radicata.

Nella raccolta di studi curata da Rino Caputo nel 1997, Franco D'Intino definisce il genere autobiografico come «racconto grosso modo retrospettivo fatto da un uomo, della propria vita, tendenzialmente dall'inizio al momento della scrittura» e asserisce che l'autore non si rifà «a un testo, ma a uno scrivente e a una tipologia culturale».

Da questa breve carrellata di definizioni, che non pretende di essere esaustiva, emergono alcuni elementi che vorrei sottolineare: la centralità dell' "io" che scrive e che vive la pagina del testo e si regge su un assunto di veridicità che fonda la relazione tra l'autore/autrice e il lettore/lettrice, ma anche – vorrei aggiungere – tra l'autore/autrice e se stesso/a.

La scrittura autobiografica, intesa come racconto del sé, può assumere diverse forme, così che ad essa, come abbiamo visto, sono riconducibili generi affini come il diario intimo e la lettera, tipologie di scrittura apparentemente assai diverse ma riconducibili ad un'unica cifra: l'analisi e la descrizione dell'io, la riflessione sull'esperienza e la realtà del soggetto scrivente, che esprime in varie forme il suo percorso nella quotidianità, la sua ricerca di senso al suo agire e al suo essere nel tempo e nello spazio che gli è dato. In questo senso il genere diaristico può assumere le caratteristiche comprese nelle definizioni che abbiamo illustrato sopra,

aggiungendo che in esso *patto autobiografico* e *patto con il lettore* vengono a coincidere.

Se infatti per l'autobiografia si dà identità fra autore/autrice, narratore/narratrice e personaggio, nel diario si aggiunge a questa triade l'identità con il lettore o la lettrice stesso/a: il diario intimo, infatti, oltre che scrittura *di sé* è in definitiva al contempo scrittura *per sé*. Lo statuto di verità con ciò deve tuttavia essere stabilito ugualmente a priori: essere sinceri con se stessi a volte non è meno esigente ed impegnativo che esserlo con un lettore o una lettrice, per così dire, esterno/a.

Se l'«incedere fratturato e intermittente» (Battistini 1990) del diario lo distingue dal progetto complessivo della narrazione autobiografica, allo stesso tempo permette di focalizzare l'attenzione dell'autore/autrice su quei frammenti di realtà che si impongono come da sé, emergendo dal mare della quotidianità per dire, a volte nella loro apparente banalità, qualcosa che egli/ella avverte come insostituibilmente caratteristico di sé. Si impone poi la forza dell'oggi come tempo della scrittura. Anche se la frammentazione del diario ammette pause lunghe, al termine delle quali spesso l'autore/autrice avverte l'esigenza di colmare il vuoto temporale con una narrazione che ne riassume gli eventi essenziali, ciò nonostante la prospettiva dello sguardo è ravvicinata, i tempi sono più facilmente declinati al passato prossimo che al passato remoto.

La scrittura diaristica sembra quindi rinchiudersi in un cerchio intimo, in cui lo/la scrivente penetra in profondità nell'attimo presente, coglie con spontaneità e immediatezza, senza pretesa di ripercorrere il filo di un'intera esistenza, le tracce che da sé ha lasciato a se stesso/a per seguire il percorso del suo oggi. Eppure l'esperienza di consegnarsi così interamente alla scrittura non esclude fino in fondo un possibile lettore o lettrice "altro/a", la spinta a eludere la prospettiva di uno sguardo esterno nel momento della scrittura è forse solo un pretesto, che riflette l'esigenza di superare la tentazione a cadere in quella "finzione" mai del tutto assente nell'autobiografia, e che cela la volontà di massima esclusione di ogni filtro interpretativo. In fin dei conti, chi scrive un diario sa bene che, il più delle volte, il suo segreto è fatto per essere svelato.

2. *La scrittura autobiografica tra letteratura e quotidianità*

Così come sono distanti le posizioni di Lejeune e Gusdorf per quanto riguarda una definizione del genere autobiografico, allo stesso modo non convergono sulla sua storicizzazione letteraria. Se il primo infatti fa risalire l'impulso alla nascita del genere autobiografico in senso moderno a Rousseau e all'individualismo borghese di fine Settecento, Gusdorf lo riallaccia direttamente alla ricerca di sé di origine cristiana e alle *Confessioni* di sant'Agostino. La *querelle* risente di impianti critici e di visioni che partono da presupposti non assimilabili, che non possiamo qui approfondire³.

Resta il fatto che la storia della letteratura è ricca di esempi di scrittura autobiografica – per restare in ambito italiano – da Dante a Petrarca, da Machiavelli a Alfieri. Alcuni dei libri più importanti e fortunati dell'Ottocento italiano non sono romanzi ma appunto autobiografie, con quella tipica attenzione all'esperienza politica che caratterizza la forma memorialistica: *Le mie prigioni* di Silvio Pellico, *Manoscritto di un prigioniero* di Carlo Bini, *I miei ricordi* di Massimo D'Azeglio, *Da Quarto al Voltorno* di Giuseppe Cesare Abba.

Il Novecento, con la sua accentuata attenzione all'individuo e con l'affermarsi delle teorie della psicoanalisi, sembra il secolo più propizio per lo sviluppo di questo genere tutto concentrato sull'esplorazione del sé, tuttavia proprio questi elementi, a mio parere, innestandosi nel genere letterario finzionale per eccellenza, il romanzo, vanno a confondere definitivamente i confini tra vita e letteratura, rendendo la scrittura autobiografica una pratica che si allontana dalla rappresentazione degli accadimenti reali. Con i romanzi di D'Annunzio, Pirandello, Svevo, la prosa italiana del secolo breve raggiunge le sue massime espressioni e dà alla luce personaggi eminentemente autobiografici che agiscono tuttavia in situazioni totalmente fittizie.

Quasi contemporaneamente eventi tragici come le due guerre mondiali si impongono come nuove tremende occasioni di scrittura. Dalla guerra scaturiscono pagine di scrittura autobiografica che non inseguono la letteratura ma che ne divengono a posteriori, quasi loro malgrado, esempi incancellabili: pensiamo a *Il mio Carso* di Scipio Slataper o *Un anno sull'Altipiano* di Emilio Lussu per il periodo

³ Per un approfondimento cf. la voce "Autobiografia" di M. Guglielminetti in www.treccani.it.

della Grande Guerra, o a *Se questo è un uomo* di Primo Levi per il secondo conflitto mondiale.

Ma dalle tenebre delle guerre, là dove sembra più urgente dare alla vita la possibilità di un appiglio nella precarietà di ogni istante, emergono anche scritture autobiografiche nate dalla stra-ordinarietà del quotidiano: i diari di guerra, ad esempio, e le lettere dal fronte, scritti che ristabiliscono la relazione integrale e assolutamente veritiera tra testo e realtà, testimonianze di vita che ancora oggi parlano con estrema chiarezza. Scritti che sono allo stesso tempo tracce – affiorate dalla ferita di eventi che hanno scosso la storia dalle fondamenta – di una pratica di scrittura sommersa, che immaginiamo aver accompagnato e accompagnare le vite di tanti e tante nella meravigliosa banalità di ogni giorno, sepolte a lungo nell'intimità silenziosa di tante pagine rimaste nei cassette dell'umanità.

Ne è un esempio particolarmente significativo l'Archivio diaristico nazionale di Pieve S. Stefano, fondato da Saverio Tutino nel 1984, nato per «rispondere all'esigenza di memoria di un intero Paese e accogliere le testimonianze autobiografiche di un intero popolo»⁴. L'Archivio raccoglie circa 7.000 documenti autobiografici: diari, memorie, epistolari della “gente comune”, di coloro che abitualmente hanno una “vita normale” o comunemente considerata tale. Un patrimonio di circa 840.000 pagine autografe che basta da sé a rendere testimonianza della vitalità di un genere tutt'altro che minore. «Non solo le autobiografie dei personaggi politici sono degne di interesse – è la premessa da cui parte Tutino – tante donne e uomini possono raccontare la loro vita, che è unica e irripetibile, altrettanto ricca, pertanto capace di destare attenzione».

Oggi che, fra *post*, *blog* e *selfie*, lasciare ovunque segni di sé è divenuto hobby di massa e si dilata a dismisura l'autodescrizione e l'autopromozione dell'io, della scrittura autobiografica sembra sia rimasta solo una secca crisalide di frasi in prima persona, che conteneva un tempo i colori di una farfalla – il sé profondo di ciascuno e ciascuna – volata via da un pezzo. In realtà la sete di uomini e donne del nostro tempo di partecipare alle storie dell'altro/a e di consegnare le loro potrebbe essere anche segno di una nuova attenzione alla relazione, alla condivisione, che può nascere soltanto da una vera autocoscienza, che la scrittura autobiografica può significativamente alimentare.

⁴ Cf. www.archiviodiari.org.

3. *La scrittura del sé al femminile*

A questo punto non può essere sfuggito che anche per il genere autobiografico il canone letterario è quasi interamente declinato al maschile. Non mancano storie fortemente autobiografiche al femminile accolte fra i testi canonici della letteratura italiana, come *Una donna* di Sibilla Aleramo, ma esse costituiscono certamente rare eccezioni.

Nell'articolo di Alessandra Contini ed Ernestina Pellegrini «*Io senza garanzie*». *Donne e autobiografia. Dialogo ai confini tra storia e letteratura* (2001) si tratteggia in modo essenziale e allo stesso tempo ricco di spunti interessanti la traiettoria della «costruzione e promozione della memoria delle donne» nell'arco di alcuni secoli. Ne trarremo alcuni spunti utili a gettare uno sguardo sulla scrittura autobiografica femminile, per lungo tempo nei testi canonici trattata – come succede del resto per molti altri fenomeni riguardanti le donne nella letteratura o nella storia – in paragrafi scritti a mo' di parentesi all'interno di un panorama il cui unico protagonista è l'uomo (e non in senso neutro).

Le autrici sottolineano fin da subito «la polifonia» che caratterizza la storiografia di genere: le voci che si cerca di far uscire dal «silenzio della storia» sono cioè varie, specchio di soggettività multiformi, ognuna col suo percorso e la sua eredità da consegnare. Una eredità che emerge e trova la sua identità specialmente dopo lunghi e spesso travagliati percorsi di emancipazione. «Percorsi, quelli della storia delle donne, che oramai tendono a rompere i recinti per dilagare nella storia generale, e per questo tendono anche ad assumere in carico, superati i precedenti pregiudizi, il portato della storiografia precedente, anche se così ne erodono dall'interno i costrutti ermeneutici» (Contini, Pellegrini 2001, p. 25).

Un nuova storiografia o letteratura non dovrebbe in definitiva limitarsi a creare uno spazio isolato dove le donne possano raccontarsi, ma ammettere a pieno titolo il loro racconto come coesistente per leggere, comprendere e dare significato alla realtà nella sua complessità, cioè in quanto composta e costruita come è da donne e uomini. Come osserva Silvana Seidel Menchi (cito da Contini, Pellegrini 2001) «è dalla stessa uscita alla luce delle storie delle donne del passato, di questa “galleria di ritratti” di sante, streghe, mistiche, balie, vedove, spose, aristocratiche e donne ribelli, che è partito un rovesciamento del paradigma dominante qualche decennio fa,

dell' "oppressione" delle donne nel paradigma attuale, attento all'intraprendenza e alle strategie di legittimazione messe in moto in tempi e modi diversi dalle donne stesse».

E sembra proprio la letteratura mistica la prima a dare asilo alle voci autobiografiche femminili, voci che, seppure come è stato notato sono più da intendere come *attraverso* le donne che *delle* donne (cf. Iuso, 1999), divengono «uno strumento importante che induce a rompere il silenzio» (Contini, Pellegrini, 2001, p. 29). Sono scrittrici «legittimate dalla trascendenza», ma che in forza di questa legittimazione riescono a dire e a dare attraverso la «parola potente» della poesia mistica e visionaria, della parola che attinge dagli abissi dell'anima, una realtà altrimenti indicibile. Donne come Caterina da Siena, Ildegarda di Bingen, Margherita Porete, Marie de l'Incarnation – tanto per fare qualche esempio – sfidano con i loro scritti il pregiudizio e gli steccati della loro epoca; scrivono diari e lettere senza temere di rivolgersi alla pari anche agli uomini e ai potenti, divenendo guide e punti di riferimento per persone di ambo i sessi. Il volerle rinchiudere in una dimensione unicamente religiosa, senza considerare il loro contributo sociale e politico, è anch'esso un modo di far tacere la presenza femminile nella storia.

Altre voci da considerare sono quelle della tante donne che intraprendono la strada della scrittura letteraria, sfidando il muro dell'incomprensione tanto da sentire la necessità di celarsi spesso dietro uno pseudonimo che permetta loro di prendere una giusta distanza dall'ardire della parola, da Sibilla Aleramo a George Sand ad Anna Banti. La strada per un riconoscimento della capacità o ancor più della legittimità di scrivere letteratura per le donne del Novecento è decisamente in salita e va rivendicata anche all'apice del successo, come testimonia una dedica a Luigi Pirandello che Aleramo scrive di suo pugno sul frontespizio di una copia del suo romanzo *Il frustino*, conservata oggi nell'archivio dello scrittore agrigentino: «a Luigi Pirandello, che non mi crede l'autrice dei miei libri, opinione come un'altra, ma che non onora troppo né il suo intelletto, né la sua umanità»⁵. Per tutte la scrittura autobiografica è un cammino di riscatto prima di tutto da se stesse, da quell'autocensura che sempre Contini e Pellegrini sottolineano essere una cifra costante nelle donne, spinte spesso «a occultare le tracce della loro vita privata e a

⁵ Cf. <http://www.studiodiluigipirandello.it/collezione-digitale/volumi-con-dedica/a-birritta/>. Come invece questa dedica onora l'intelligenza di Aleramo stessa mi sembra evidente.

certificare la sola vita pubblica, volendo tramandare solo il ricordo di una donna forte e impegnata».

Ma se il Novecento è un secolo ancora avaro, pur fra molti progressi, di riconoscimenti per le donne scrittrici (è uno solo su sei – come è noto – il Nobel alla letteratura assegnato a una donna italiana, Grazia Deledda, mentre ne sono stati assegnati nove in totale a donne di varie nazionalità lungo tutto il Novecento; mentre il XXI secolo vede già cinque donne premiate), è allo stesso tempo un secolo in cui le donne iniziano a infrangere quel muro di silenzio che, come afferma Simonetta Ulivieri nel saggio *Donne, Autocoscienza e scrittura di sé* dell'interessante volume *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria* «è stata la condanna che la donna ha subito attraverso i secoli», aggiungendo: «l'imposizione del silenzio o di modalità di comunicazione non comunicanti è sempre stata, ed è tuttora, l'arma più sottile e complessa organizzata e imposta sulle donne» (Ulivieri, Biemmi 2001, p. 23).

Il Novecento è il tempo «in cui un numero sempre maggiore di donne ha preso la parola e assunto il controllo della propria identità e del proprio progetto di vita» perseguendo quella «liberazione di sé come soggetto [...] all'interno di quello scenario condiviso e radicalmente altro che è stato la pratica dell'autocoscienza» (p. 29). La scrittura autobiografica diventa così per il movimento femminista uno strumento politico, il primo passo per la nascita della coscienza femminile, per «superare un senso di inferiorità e inadeguatezza a cui è sempre stato educato il genere femminile» (p.35). La scrittura del sé ritaglia spazi non solo d'espressione ma anche di riflessione e fa nascere una parola nuova, capace di contenere e render conto dell'essere femminile.

Esiste poi un'ulteriore dimensione della scrittura del sé femminile, quello che Caterina Benelli definisce «scrittura autobiografica come strategia di sopravvivenza». Benelli, nel suo saggio *Donne semplici, storie speciali. Autobiografie dell'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve S. Stefano* (in Ulivieri, Biemmi, 2011) dà voce alla narrazione che molte donne semplici, a volte semi-analfabete, hanno fatto della loro storia avvertendo l'esigenza di consegnarla poi all'Archivio, in una sorta di messaggio nella bottiglia per salvare dal silenzio la straordinaria ordinarità della loro esistenza. Si tratta di lettere o diari che documentano la vita di donne dei primi del Novecento, nate dal bisogno privato di

lenire la solitudine o la sofferenza, conoscere se stesse, dare un senso alla propria quotidianità, ma allo stesso tempo assolvono la funzione di una testimonianza storica di eccezionale valore sulla cultura, la società, la storia del loro tempo. «Testimonianze – scrive Benelli – come *vite di carta* e chi consegna i propri diari, memorie, epistolari ed autobiografie all’archivio, ha un desiderio esplicito o tacito di essere letto/capito/ascoltato» (p. 136). La grande forza di questo “scrigno della memoria” è tanto la valorizzazione della scrittura come dono quanto dell’ascolto dell’altro come piena accoglienza.

Vengono in luce così storie “stra-ordinarie” come quelle di Franca Marinelli, il cui diario racconta un anno di esperienza come maestra in un piccolo paese del Veneto. O di Clelia Marchi, contadina semi-analfabeta, che divenuta vedova decide di scrivere la sua autobiografia sul lenzuolo matrimoniale, dedicandola al marito, in una forma di poesia semplice e allo stesso tempo altissima. O di Margherita Iannelli, che a cinquant’anni decide di ritornare sui banchi di scuola per conquistare strumenti e parole che la rendano in grado di raccontarsi e raccontare.

Storie come molte altre che affiorano anche grazie al lavoro di studiose e ricercatrici che in questi ultimi anni si dedicano a raccogliere e valorizzare le memorie di donne conservate in fondi e archivi, come per l’ “Archivio per la memoria e la scrittura delle donne” a Firenze e l’“Archivio delle Donne in Piemonte”.

In conclusione, è evidente la vena feconda per la conoscenza di sé e del mondo che la scrittura autobiografica, e in particolare diaristica, ha rappresentato e rappresenta all’interno della letteratura ma anche nella pratica quotidiana della narrazione di molti uomini e donne. In particolare essa ha rappresentato a volte l’unico strumento per una conquista della parola da parte della donna, che fosse allo stesso tempo autocoscienza e riappropriazione di uno spazio di espressione e di definizione del mondo da un punto di vista anche femminile.

Capitolo III

RICERCA SUL CAMPO

1. Descrizione e criteri di metodo

Come anticipato nell'introduzione, la ricerca di cui verranno esposti i risultati in questo capitolo si è svolta su un campione di ragazzi e ragazze della scuola media, con lo scopo di valutare, assieme ai soggetti stessi, il ruolo del contesto e identificare la persistenza di stereotipi per smascherarne la produttività nell'immaginario delle/degli adolescenti di oggi, allo stesso tempo valutare in quale misura esistano, nel tessuto del testo scritto, tratti distintivi del linguaggio maschile e femminile.

L'indagine è stata realizzata su una determinata tipologia di testo: il diario, un genere narrativo autobiografico che – come abbiamo visto nel cap. II – si può ritenere fra i più fluidi e spontanei, meno controllato e quindi più adatto a far emergere la soggettività dell'autore o dell'autrice.

La ricerca si è sviluppata in due fasi, nel corso dell'anno scolastico 2016/2017, nei mesi da ottobre a gennaio. Nella prima fase ho presentato ad alunni e alunne di tre classi, due seconde e una terza per un totale di 55 alunni/e, una raccolta di quattro brani autentici in forma di scrittura autobiografica, con la richiesta di immaginare le caratteristiche dell'autore o dell'autrice (sesso, età, situazione emotiva) e di motivare la risposta. Sia nella ricerca dei testi sia nell'assegnazione del compito agli/alle alunni/e ho volutamente cercato di non concentrare eccessivamente l'attenzione sulle caratteristiche del linguaggio maschile e femminile, per evitare di generare in loro la tentazione di rispondere in qualche modo alle mie aspettative e non condizionarli nelle loro valutazioni. Per lo stesso motivo non ho indicato precedentemente quanti/e di coloro che avevano scritto il brano fossero maschi o femmine.

Particolare cura ho cercato di dedicare alla scelta dei testi. Mi sono da subito resa conto che, data la necessità di individuare brani brevi e allo stesso tempo significativi, il rischio era quello di selezionare testi con tratti marcatamente

femminili o maschili per fornire indizi sufficienti (ma come essere sicura di non essere guidata io stessa in questa scelta da stereotipi che inconsciamente tendo a seguire o a proporre come modelli di comportamento linguistico di genere?) o a proporre altri eccessivamente neutri o difficilmente interpretabili.

Infine ho individuato i brani seguenti:

«Vorrei pestare i piedi, gridare [...] piangere e non so che altro ancora, per le parole insensate, gli sguardi beffardi, le accuse che mi colpiscono ogni giorno, come frecciate tirate da un arco teso, e tanto difficili da estrarre dal mio corpo. [...] Ma non posso farlo, non voglio che vedano la mia disperazione, non voglio che lancino nemmeno un'occhiata nelle ferite che mi hanno inferto, non sopporterei la loro compassione né la loro bonaria derisione, e griderei ancora di più. Ognuno mi trova lezios* se parlo, ridicol* se taccio, insolente se rispondo, malizios* se ho un'idea, pigr* se sono stanc*, egoista se mangio un boccone in più, vile, ecc. [...] Vorrei chiedere a Dio di darmi un altro carattere, che non faccia montar tutti in collera contro di me. Ma non si può; il mio carattere e quello che è e io non sono cattiv*, lo sento».

(dal *Diario di Anna Frank*)

«Ho preso 4 in latino; non me lo meritavo; non avrei alcuna ragione a mentire in questo diario che io sol* leggerò; appunto perché non me lo sono meritato, [...] sono stat* content* di me lo stesso; mi sento la coscienza a posto; ho studiato, sapevo e il professore se mi ha dato 4 ha fatto un'ingiustizia. Comincio a credere che piuttosto di studiare tutta la giornata ed alzarmi la mattina alle 5, sia meglio andare a fare delle belle passeggiate per il viale Michelangiolo, che prenderei lo stesso 4, ma guadagnerei di salute. Nel componimento che ho fatto ieri l'altro mi ha dato 6, mi meritavo di più».

(Pietro Umiliati, *Da grande vorrei. Diario 1940-1943*)

«Non credo che andrò oltre con questo diario. Le cose da fare ora sono pratiche: mettere in ordine, le ultime disposizioni. Quanto al giardino: semplicemente, il luogo ove contemplare l'addio sarà forse più dolce. Traendo forza dall'aver imparato ad amare, in questi anni, la vita che mi circonda. [...] Mi sono mess* le scarpe, ho impugnato il deambulatore, sono andat* in giardino. Camminare

è sempre più difficile. Ma anche solo guardare il giardino in questa giornata calda di primavera è stato bellissimo, allora ho capito: qui mi fermo. Quello che ho davanti è l'attimo per attimo. Uscire infine dallo svolgimento narrativo».

(Pia Pera, *Al giardino ancora non l'ho detto*)

«Esco la mattina presto dal Bamboo Garden Hotel come se dovessi concludere chissà quali affari, mentre voglio soltanto visitare Pechino a piedi. [...] Sono caric* a mille. Passo davanti a piazza Tienanmen. Mi perdo nel viavai. Cammino ancora per molto finché non trovo le insegne di una fermata della metropolitana: Dngshikou. I pendolari mi spintonano, hanno fretta di tornare a casa. Aspetto qualche minuto. Si avvicina un bambino. Undici anni al massimo. I capelli tagliati cortissimi e lo zainetto incollato sulla schiena gli danno un'aria da soldatino. Forse sta uscendo da scuola. Il suo inglese elementare, uguale a quello di cui dispongo io, è perfetto. C'intendiamo al volo. Mi sento subito a posto insieme a lui. Calamite che si attraggono. Grazie a questo gentile accompagnatore capisco che devo dirigermi verso Tiantongyuan e cambiare a una fermata intermedia».

(Eraldo Affinati, *L'uomo del futuro*)

I primi due brani sono scritti da persone all'incirca dell'età degli/delle alunni/e sottoposti/e al test, quindi dal punto di vista della prospettiva e dell'esperienza raccontata, facilmente interpretabili. Sono testi tratti da un'antologia⁶ in uso nella scuola, quindi in qualche modo già selezionati per il pubblico a cui li ho proposti. Questo mi ha in certo modo sollevato dalla responsabilità di una scelta e dal rischio di compierla in base a pregiudizi. Se in qualche modo emergono da questi testi stereotipi o aspettative sociali riguardo ai ruoli maschili e femminili, ciò sarà ancor più significativo per il fatto che sono appunto proposte pre-confezionate dai libri di testo (e su questo avremo modo di tornare più avanti). Allo stesso tempo sono brani di diario scritti in un periodo di tempo lontano dalla pratica di scrittura quotidiana dei ragazzi e delle ragazze di oggi, in quanto ambedue risalenti alla metà del secolo scorso.

⁶ Si tratta del volume 2 dell'antologia *L'altra città*, a cura di Simone Giusti, Paola Brunello, Paola Maria Giangrande, Zanichelli 2011, un valido libro di testo comunque non in adozione nella classe in cui è stato proposto il questionario. I brani sono stati estratti dalla sezione intitolata «Io con me stesso» alle p. 7-8 e 16.

I due brani successivi sono invece tratti da romanzi pubblicati recentemente, però da scriventi adulti. Non si tratta di veri e propri diari ma di scrittura autobiografica che esprime un percorso intimo e soggettivo molto vicino al genere diaristico. Ho cercato brani che avessero un senso sufficientemente compiuto e indicativo della personalità dell'autore/autrice.

I brani sono stati presentati con il seguente corredo di domande:

«Per ciascuno di questi brani di diario descrivi come ti immagini la persona che lo ha scritto: è maschio o femmina? giovane o adulta? in quale situazione o stato d'animo si trova? Sottolinea anche le parole o le frasi che ti sono sembrate degli indizi per capire di che persona si tratta e dai una motivazione alla tua scelta».

Questo primo momento di ricerca si può considerare di tipo quantitativo, una fase preliminare volta a considerare l'approccio degli/delle alunni/e alla tematica oggetto di studio, alla loro visione del mondo e delle attese dell'ambiente in cui vivono. Le loro valutazioni a questo riguardo, come si vedrà, si sono rivelate estremamente utili.

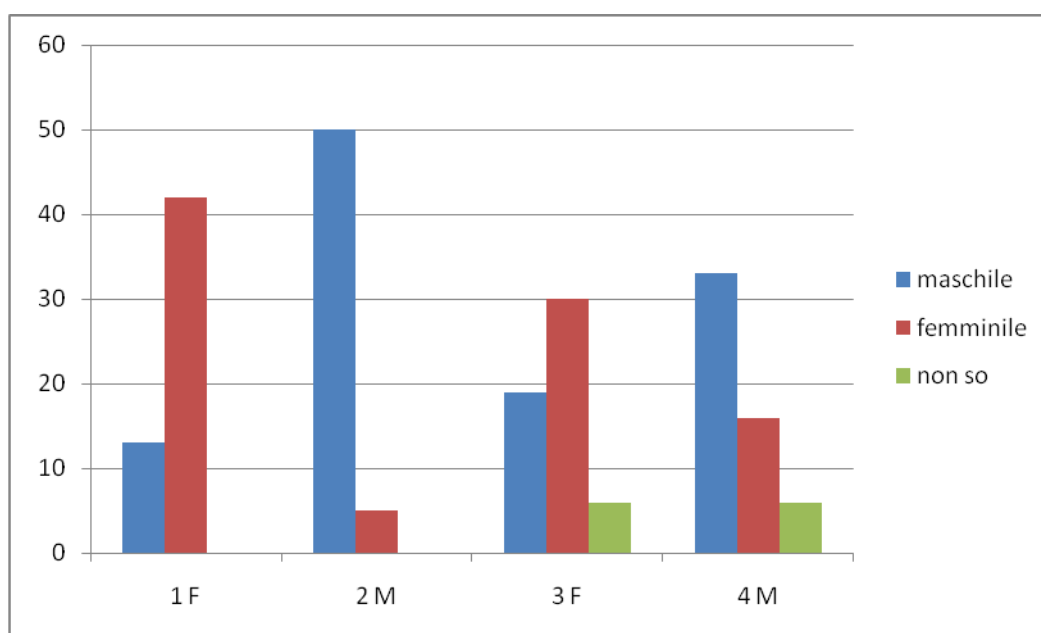
La seconda fase della ricerca si è concentrata sulla produzione scritta di un campione più ristretto di alunni/e, appartenenti ad una delle due classi di seconda media già partecipanti alla prima fase. Il gruppo era composto da 20 studenti, 11 maschi e 9 femmine, provenienti da famiglie di estrazione socio-culturale media, di età fra gli 11 e i 12 anni, residenti nei comuni di Grottaferrata o Rocca di Papa in provincia di Roma. Il loro compito era quello di scrivere liberamente alcune pagine di diario, in un periodo compreso tra fine novembre 2016 e primi di gennaio 2017. Ad eccezione di qualche semplice nozione sulla tipologia e le caratteristiche del genere "diario", non è stato richiesto alla classe di seguire nessuno schema o rispondere a nessuna aspettativa da parte della docente. Soprattutto è stato chiaro fin da subito che l'esercizio serviva a dar loro la possibilità di esprimersi e di scoprire il piacere di conoscere meglio se stessi attraverso la scrittura, non ci sarebbe stata quindi nessuna valutazione in termini di voti alla fine del lavoro.

La classe scelta è quella dove io stessa sono docente di Lettere, conosco quindi le alunne e gli alunni che ne fanno parte e considero questo fattore di grande importanza ai fini della ricerca. È dalla conoscenza e dalla relazione con ciascuna e ciascuno che infatti mi sembra di aver potuto cogliere alcuni aspetti delle loro modalità di scrittura, della loro personalità e del contesto in cui vivono, che sfuggono

dalle considerazioni strettamente statistiche. Questa seconda fase di ricerca si può considerare pertanto di tipo qualitativo.

2. Risultati della prima fase di ricerca

Alla richiesta di tratteggiare un profilo dell'autore o dell'autrice dei brani proposti, alcuni/e alunni/e si sono soffermati/e piuttosto sulla descrizione dell'età, della personalità o dello stato d'animo, senza dare indicazioni sul sesso. Altri/e hanno fatto ipotesi sull'identità sessuale di chi ha scritto i brani senza essere in grado di spiegarne il motivo. Riassumiamo nel grafico seguente i risultati delle ipotesi di attribuzione riguardo al sesso dello/della scrivente.



Come si può vedere il primo testo (1F), scritto da Anna Frank, è stato attribuito da 13 alunne/i a un maschio e da 42 alunne/i a una femmina; il secondo (2M), scritto da Pietro Umiliati, da 50 alunne/i a un maschio e da 5 alunne/i a una femmina; il terzo (3F), scritto da Pia Pera, da 19 alunne/i a un maschio, da 30 alunne/i a una femmina; il quarto testo (4M), scritto da Eraldo Affinati, da 33 alunne/i a un maschio

e da 16 alunne/i. Per gli ultimi due testi 6 alunne/i hanno detto di non essere in grado di definire a quale sesso appartenesse l'autore o l'autrice.

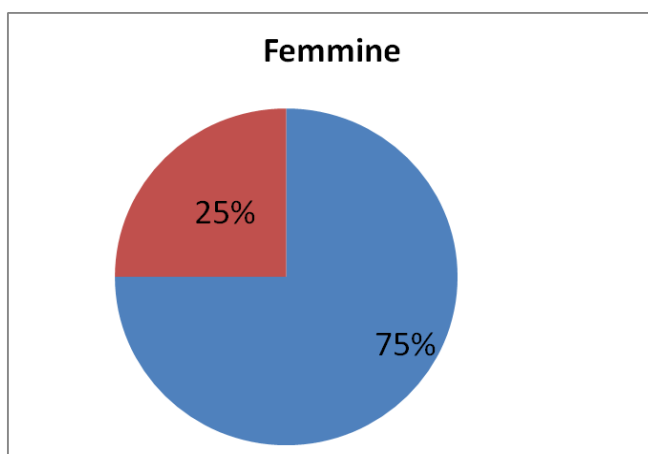
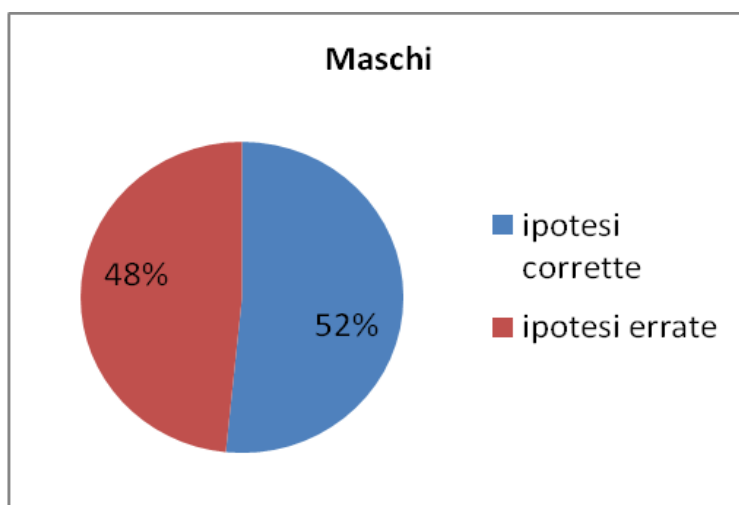
Si nota subito che le ipotesi dei ragazzi e delle ragazze a cui si è sottoposto il questionario sono state per la maggior parte corrette. Per i primi due testi, poi, il numero delle risposte corrette è particolarmente rilevante. Dall'analisi delle motivazioni che hanno guidato le risposte, viene in luce che, nonostante i primi due brani siano stati scritti in un periodo di tempo remoto rispetto agli/alle intervistati/e, cioè a metà del secolo scorso, essi sono di gran lunga più vicini alla loro esperienza essendo stati prodotti da coetanei/e: risultano pertanto più facilmente interpretabili. Gli alunni e le alunne hanno valutato sentimenti, emozioni, espressioni, e situazioni del testo e hanno espresso un'ipotesi prendendo sé stessi/e come punto di riferimento. Rispetto al testo scritto da Anna Frank alcune alunne hanno scritto motivazioni il cui senso generale è: "Chi l'ha scritto deve essere una femmina perché anche io a volte mi sento così"; mentre per il testo scritto da Pietro Umiliati: "L'autore deve essere un maschio perché io non mi comporterei mai come lui". Così vale anche per gli alunni, in modo inverso.

Gli ultimi due testi invece, pur essendo tratti da romanzi di recentissima pubblicazione, hanno prodotto più incertezze. Ad essere remote dall'esperienza degli alunni e delle alunne sono infatti le situazioni stesse, vissute da due adulti: una malattia in fase terminale, un viaggio solitario in un Paese lontano. Nonostante questo, all'incirca due terzi del gruppo campione è stato in grado di identificare il sesso dell'autore e dell'autrice, una percentuale quindi per nulla trascurabile se confrontata ai risultati della già citata ricerca di Edelsky degli anni '70, in cui i bambini e le bambine intervistate/i non furono in grado di dare risposte attendibili e ciò fu interpretato come la conferma che gli stereotipi di genere esercitano la propria influenza in età più avanzata.

Un ulteriore dato interessante sulle risposte nel loro insieme è la percentuale di ipotesi corrette formulate distintamente da alunni e alunne.

Come si può notare circa la metà degli alunni sono stati in grado di individuare il sesso degli autori e delle autrici di tutti e quattro i brani, mentre per le alunne questo risultato è stato raggiunto ben dai due terzi del gruppo. Dai dati emersi le

femmine sembrano quindi più intuitive o più in grado di interpretare i tratti caratteristici e indicativi del genere disseminati nei brani letti.



Osservando i ragazzi e le ragazze mentre leggevano i testi e scrivevano le loro impressioni, ho potuto rilevare piuttosto una maggiore serietà e una più intensa concentrazione delle alunne nello svolgere il compito assegnato, unite alla volontà di cooperare alla ricerca in modo da ottenere risultati attendibili. Sono caratteristiche che si riscontrano normalmente fra le alunne nello svolgimento dei compiti assegnati in generale: la diligenza e il desiderio di corrispondere pienamente alle attese è una caratteristica più spiccatamente femminile nelle situazioni di studio e di lavoro in classe. Ciò non toglie che il dato faccia riflettere anche sulla capacità femminile di correlare piccoli indizi e ricavare da un insieme di intuizioni un'ipotesi corretta.

Nei paragrafi successivi passerò ad analizzare testo per testo le motivazioni addotte dagli alunni e dalle alunne per giustificare le loro ipotesi di attribuzione di sesso alle autrici e agli autori dei testi. I commenti simili tra loro sono stati sintetizzati in un'unica espressione, così che non si darà tanto una panoramica della quantità delle osservazioni raccolte ma piuttosto delle idee fondamentali emerse.

2.a) *Commenti al primo testo*

Come già esplicitato sopra, il primo testo è un brano tratto dal *Diario di Anna Frank*, in cui la giovane scrittrice esprime il suo disagio rispetto ad alcuni giudizi negativi di cui si sente oggetto.

I maschi che hanno espresso una motivazione riguardo alla loro ipotesi che il brano fosse stato scritto da un maschio hanno sottolineato questo:

- a. pestare i piedi e gridare sono cose che fanno i maschi
- b. sono i maschi ad essere bullizzati
- c. non conosco femmine che fanno le egoiste
- d. le femmine quando sono tristi si contengono
- e. è un maschio perché è pigro

La prima osservazione, che riassume più di una impressione e che ha una correlazione anche con la quarta, è quella che mi ha colpito maggiormente. Nella scelta del brano infatti avevo avuto qualche esitazione, immaginando che le manifestazioni plateali di pianto e rabbia, che secondo lo stereotipo dell'isteria sembrerebbero tipicamente femminili, avrebbero reso il testo troppo trasparente e ovvio per l'identificazione di una donna come scrivente. Al contrario sono stati indizi che hanno fatto propendere per un'attribuzione del brano ad un autore.

Si evidenzia poi che le caratteristiche del mondo maschile secondo i maschi stessi sono per lo più negative: ad esso si attribuiscono le dinamiche proprie del bullismo e la pigrizia; mentre al mondo femminile si associano idee positive come il contegno e la generosità.

I maschi invece che attribuiscono il brano a una femmina, quindi esprimendo un'ipotesi corretta, spiegano la loro scelta così:

- a. sembra fragile
- b. i maschi non tengono queste cose per sé / non vuol far vedere la disperazione
- c. un maschio non reagirebbe in questo modo
- d. i maschi non si lamentano di queste cose ma di altre
- e. il maschio se ne frega dei giudizi degli altri su di lui
- f. per il modo in cui parla dei sentimenti che prova, che i maschi non provano molto facilmente / dalle emozioni che scrive
- g. esprime una profondità che i maschi raramente hanno e raramente mostrano per paura di sembrare più deboli

Le emozioni dunque sono l'indizio centrale. L'emotività, interpretata nel primo punto come segno di fragilità, per il mondo maschile è chiaro indice di femminilità. È però un tipo di emotività contenuta, nascosta, tutta interiore. La sfera dei sentimenti e delle emozioni, della "profondità", è avvertita dagli alunni intervistati come qualcosa di piuttosto lontano, o – come molto significativamente sottolineato da un alunno al punto g. – "raramente mostrato", proprio per paura di apparire fragili e deboli, cioè di non corrispondere allo stereotipo del maschio forte e tutto d'un pezzo. Il che sembrerebbe contraddire l'affermazione al punto e., che però esprime un atteggiamento appunto ritenuto tipicamente maschile.

Passiamo ora alle osservazioni delle alunne. Quelle che, sbagliando, hanno attribuito il testo ad una figura maschile sono state poche e solo due e hanno scritto le motivazioni:

- a. le femmine quando stanno male si contengono
- b. per il modo grezzo di parlare

Al di là della forse non piena comprensione del testo delle alunne in questione, vediamo ribadito il concetto del contegno, della riservatezza, della misura come attributi del mondo femminile.

Assai più ricche e significative sono le motivazioni delle alunne che hanno correttamente ipotizzato che il brano fosse scritto da una femmina:

- a. capisco che è una femmina perché prova una sensazione di inferiorità
- b. si colpevolizza, i maschi sono più forti
- c. parla male di sé
- d. le importa dei giudizi degli altri mentre un maschio se ne fregerebbe
- e. di solito siamo sempre noi femmine a sentirci così, isolate, prese in giro e non capite
- f. sono le femmine che si fanno più problemi
- g. è oggetto di pregiudizio
- h. in genere sono le donne ad essere maltrattate
- i. le donne vengono sempre prese di mira per via della loro vulnerabilità
- j. tiene tutto per sé
- k. le ragazze si chiudono in se stesse e si sfogano con qualcosa che non può rispondere
- l. ha carattere
- m. si capisce da come scrive che è molto sensibile
- n. per il modo in cui esprime i suoi sentimenti, sono molto dettagliati

La maggior parte dei commenti pone l'accento sulla posizione di inferiorità e sul ruolo di vittima della donna (punti da a. a i.). I punti da a. a f. sottolineano come la sensazione di mancanza, di inferiorità sia piuttosto frutto dell'immaginario femminile, così l'autocolpevolizzarsi e il sentirsi incompresi farebbe parte di una forma di iper-sensibilità al giudizio e non tanto indice di una situazione oggettiva di prevaricazione del mondo maschile. Cosa che invece emerge solo in 3 osservazioni su 9: essere oggetto di pregiudizio e maltrattamento è situazione avvertita come un vissuto prevalentemente delle donne. A focalizzare l'attenzione delle alunne è dunque più la situazione di dolore, di disagio, di debolezza avvertita dall'autrice che i tratti della sua personalità. Si intravede *in nuce* una forma di insofferenza delle giovani verso un atteggiamento troppo remissivo, auto-punitivo, insicuro della donna, che raffigurano come la prima giudice impietosa di se stessa. I punti j. e k. restano nella linea già affermata dei ragazzi, secondo l'immagine della donna che

“tiene tutto per sé”. Le osservazioni da l. e m. sottolineano caratteristiche più positive come decisione e sensibilità. L’ultima offre uno spunto interessante: ancora una volta si associa alla femminilità l’idea del sentimento, non tanto però come espresso dall’alunno del punto g. (“esprime una profondità che i maschi non hanno”), ma ponendo l’accento sulle modalità di espressione: non si nega cioè la profondità dei sentimenti anche al mondo maschile, quanto piuttosto si afferma una maggiore capacità di riconoscerli e definirli “dettagliatamente”.

Da una prima analisi delle riflessioni raccolte sul primo brano si nota che, fra la persistenza di alcuni stereotipi tipici (fragilità ed emotività femminile, menefreghismo e superficialità maschile), emerge una visione che si discosta da luoghi comuni forse ancora attivi nel mondo degli adulti: di contro al modello della donna loquace, estroversa, emerge la capacità femminile di contenere una sofferenza silenziosa, riflessiva. Fra le ragazze si conferma poi una sorta di senso di inferiorità, di cui però la causa viene percepita non al di fuori ma all’interno di sé stesse. Di fatti la visione che emerge dai ragazzi non è di superiorità né di negatività nei confronti delle manifestazioni intese come femminili.

2.b) *Commenti al secondo testo*

La situazione in cui un ragazzino, prendendo un brutto voto, lo ritiene frutto di un’ingiustizia e con aria spavalda non se ne cruccia più di tanto, è risultata assolutamente decifrabile da alunni e alunne che hanno letto il brano e, senza eccezione, lo hanno attribuito tutti/e ad un maschio.

I ragazzi hanno motivato come segue:

- a. i 4 in genere li prendono i maschi
- b. le femmine se prendono un 4 sono molto più tristi dei maschi
- c. una donna si sarebbe buttata giù, i maschi si dicono che possono recuperare
- d. non c’è profondità in queste parole

Molto più ricche di sfumature le motivazioni delle ragazze:

- a. prende brutti voti
- b. per i maschi è tutta un'ingiustizia, perché loro devono avere il meglio
- c. i maschi pensano subito che gli è stata fatta un'ingiustizia al contrario delle femmine che pensano sempre di aver sbagliato
- d. ragiona in modo mediocre e sembra che non gli importi molto se lui non ha dato il meglio, dà la colpa alla prof. tipico atteggiamento da maschio
- e. i maschi hanno una giustificazione per tutto
- f. per i maschi anche se arriva la fine del mondo restano tranquilli
- g. non vuole accettare di aver sbagliato
- h. i maschi non reagiscono male alle insufficienze
- i. se fosse stata una femmina si sarebbe interessata dei voti e avrebbe studiato di più
- l. le femmine se prendono un brutto voto piangono, non protestano e cercano di recuperare
- m. il testo non è dettagliato e non ammette i suoi errori

Notiamo innanzi tutto che alunni e alunne sono assolutamente d'accordo su due punti: sono i maschi ad avere risultati negativi a scuola e di questo non si preoccupano quanto le femmine. Mi pare che l'insuccesso maschile negli studi stia diventando uno stereotipo che va affermandosi sempre più decisamente ma che non sempre trova, a mio parere, un riscontro così schiacciante nella realtà. Nelle classi dove ho insegnato ho visto molti alunni ottenere ottimi risultati e altrettante alunne esserne alquanto lontane. Il fatto poi che i maschi non si disperino per un brutto voto è parimenti discutibile. Ho fatto la prova di far alzare la mano, nella stessa classe che ha risposto al mio questionario, a coloro che nell'anno in corso avevano pianto in classe (e quindi non di nascosto) per aver preso un'insufficienza e il numero dei maschi è risultato lievemente superiore (e io ne sono testimone). Come interpretare dunque questi dati? Propongo di seguito alcuni spunti di riflessione.

Nell'arco dell'ultimo secolo, a fronte di una storia millenaria di esclusione, la scalata delle donne all'accesso all'istruzione secondaria e universitaria ha subito

un'accelerazione senza precedenti⁷. Secondo dati ISTAT⁸ nel 1926 la percentuale delle laureate era del 14%, nel 1991 è arrivata al 50% per giungere al 59% nel 2014. Un fenomeno del genere ha probabilmente generato l'idea di una capacità straordinaria delle donne nel raggiungere buoni risultati in ambito scolastico, laddove mi sembra testimoni piuttosto la possibilità, se messe nelle stesse condizioni, di raggiungere i medesimi livelli degli uomini.

Questa storia però ci dice qualcosa di più: se è vero che le femmine non sono forse di tanto “più brave dei maschi” (per dirla con i miei alunni), è altrettanto vero che hanno dovuto, con uno sforzo proporzionale ai risultati, dimostrare di non esserlo di meno. Questo sforzo continua ad essere percepito evidentemente come necessario e irrinunciabile, da qui la maggiore caparbia, costanza, tenacia delle femmine nel raggiungere risultati positivi e la maggiore indifferenza dei maschi, a cui non è chiesto di dimostrare nulla, per lo stesso obiettivo.

Si aggiunge che questo stereotipo che va affermandosi, quello cioè del maschio “meno bravo a scuola ma allo stesso tempo brillante e di successo nella vita”, sta producendo un nuovo modello di mascolinità fra i giovani, per cui è più virile ostentare indifferenza per un brutto voto. Inoltre rende le famiglie stesse molto più propense a giustificare risultati negativi per i maschi, appunto in nome della loro mascolinità, che per le femmine.

Una seconda riflessione nasce dalle affermazioni per cui un risultato negativo viene interpretato frequentemente dai maschi, secondo le femmine, come un atto di ingiustizia. È questa una sottolineatura che non abbiamo riscontrato fra le osservazioni degli alunni ma solo fra quelle delle alunne, e – diciamolo – con una certa insofferenza: “per i maschi è tutta un'ingiustizia, perché loro devono avere il meglio”, “ragiona in modo mediocre e sembra che non gli importi molto se lui non ha dato il meglio, dà la colpa alla prof. tipico atteggiamento da maschio”, “i maschi hanno una giustificazione per tutto”. Emerge una sorta di frustrazione delle ragazze nei confronti dell'atteggiamento, attribuito ai maschi, di mancata assunzione delle proprie responsabilità e di minore impegno. Il mondo maschile ai loro occhi pretende riconoscimenti senza sforzo e addossa agli altri il proprio eventuale fallimento. “Non ammette i suoi errori” leggiamo al punto m..

⁷ Cf. dati ISTAT in

https://public.tableau.com/shared/THYJXC2B5?:display_count=yes&:showVizHome=no.

⁸ Cf. <http://seriestoriche.istat.it> alla voce “istruzione e lavoro”.

Abbozzo per questo una mia personale interpretazione: mi pare di avvertire nella voce delle bambine quella delle loro madri. Madri che, nella classe in cui si è svolta la ricerca, sono in 7 casi su 20 sole o non conviventi con il padre dei loro figli. L'uscita del padre dal nucleo familiare, non importa per colpa di chi, è avvertita più o meno inconsciamente dai bambini e dalle bambine, anche per effetto di una maggiore esposizione alle ragioni della madre, come una mancanza di assunzione delle responsabilità dell'uomo e come un torto da parte del padre, che si perpetua nelle mille occasioni di contesa che spesso affliggono i genitori separati. Naturalmente non si può generalizzare, ma anche nelle separazioni più serene, noto come i/le figli/e avvertano una disparità nel carico di oneri e di incombenze da sostenere a scapito della madre. Ritengo che gli effetti del passaggio dalla *società patriarcale* alla *società del padre assente*, a cui stiamo assistendo in questi tempi nel mondo occidentale, siano ancora tutti da comprendere pienamente nella loro portata (cf. Maggioni 2000).

2.c) *Commenti al terzo testo*

Il terzo testo ci porta in una dimensione diversa. Gli alunni e le alunne in questo caso, come nel testo successivo, non hanno più potuto contare sulle proprie esperienze come termine di paragone, per assimilazione o per contrasto. Le espressioni che significavano una sorta di immedesimazione spariscono e il margine d'errore cresce, per questo brano più che per gli altri. Tuttavia non mancano intuizioni di rilievo e le ipotesi restano per la maggior parte corrette.

Il brano è parte del racconto lucido, intenso e struggente che Pia Pera fa del suo cammino lento e inesorabile verso la fine, per una malattia incurabile. Nel proporlo avevo appositamente preferito scegliere un testo che non esprimesse debolezza, per verificare se l'attribuzione ad una donna sarebbe stata, nonostante questo, un'opzione praticabile dagli/dalle studenti. Consideravo inoltre l'elemento "giardino" un indizio di femminilità e avrei voluto trovare il modo di escluderlo; tuttavia, essendo un elemento fondamentale lungo tutto il libro, alla fine mi sono risolta a lasciarlo. Dai commenti però risulta che mi sono in parte ingannata a questo proposito. L'ambiente

dei Castelli Romani e in particolare di Grottaferrata, dove si è svolta la ricerca, è caratterizzato dalla presenza preponderante di ville residenziali circondate da ampi giardini, e vede per lo più l'incombenza del giardinaggio affidata a professionisti, in genere di sesso maschile. È proprio su questa ambivalenza che si è giocata, a mio parere, una partita interessante.

Ma andiamo ai pochi commenti dei ragazzi che hanno attribuito il testo a un maschio:

- a. il suo modo di scrivere è freddo
- b. si occupa del giardino
- c. è forte

Forza e freddezza risultano per questi alunni attributi maschili, oltre all'occuparsi del giardino, secondo l'esperienza del loro mondo a cui ho accennato sopra.

Ora i maschi che hanno attribuito il testo ad una donna:

- a. solo le donne possono guardare e ammirare il giardino
- b. un maschio non penserebbe al giardino ma lo farebbe e basta
- c. esprime la nostalgia per il giardino, che di solito in una coppia le donne pensano all'aspetto della casa
- d. è molto emotiva
- e. i maschi non scrivono diari
- f. sono le femmine che si lamentano della vita a quell'età, i maschi tendono più a godersela
- g. dalla frase "calde giornate di primavera"
- h. solo le femmine guardano giornate belle di primavera

Ecco che l'elemento "giardino", nelle affermazioni a. e b., si rivela un indizio di femminilità non tanto perché venga nominato, ma per la prospettiva che ne viene data: non è "fatto", il che sarebbe maschile, ma "guardato e pensato", cosa che lo fa passare alla sfera femminile. Nei punti c. d. ed e. emergono negli alunni alcuni

stereotipi tra i più ovvi: emotività e dedizione della donna alla casa; il fatto che il diario, a significare una certa capacità di introspezione, non sia affare da maschi. L'affermazione f., così candida e spontanea, sostenuta da un ragazzo e quindi senza nessuna forma di recriminazione (piuttosto forse con qualche speranza), non lascia spazio a commenti adeguati. Infine le ultime due osservazioni sottolineano come il ricorso a termini quali "calde giornate di primavera" sia caratteristica tipica della scrittura femminile o di un modo femminile di descrivere, percepire e guardare la realtà.

Le alunne che hanno ipotizzato che il brano fosse stato scritto da un uomo hanno dato un'unica spiegazione, con diverse sfumature come:

- a. al giardino ci pensano i maschi
- b. fa delle cose pratiche come il giardino

A sostegno di quanto già detto sopra a proposito dei giardinieri dei Castelli.

Di vario tipo i commenti delle ragazze alle loro ipotesi di attribuzione del testo ad una donna:

- a. sono sempre le femmine che sistemano e organizzano tutto
- b. dalla frase "mettere in ordine"
- c. dice di essere ordinata e scrive in un modo dolce
- d. è delicata e tranquilla, soprattutto in questo momento, cosa che i maschi non farebbero, soprattutto i maschi non si sarebbero messi a scrivere in questa situazione
- e. da come descrive le sue emozioni
- f. il modo in cui scrive è delicato
- g. dalla punteggiatura, c'è molta riflessione
- h. è molto filosofica

Per le alunne ordine e organizzazione è prerogativa prettamente femminile, così come la propensione a riflettere, anche in modo complesso ("è filosofica"), soprattutto nei momenti critici. Ancora una volta non è l'emotività in sé che secondo

le ragazze distingue la donna dall'uomo, ma la capacità di percepire e descrivere le emozioni, una maggiore autoconsapevolezza della propria interiorità. Il modo di scrivere delicato e dolce, forse per il ricorso ad affermazioni sfumate e non assertive quali "Non credo che andrò oltre", all'uso di termini quali "dolce", "amare", "vita", "bellissimo", oltre che le già citate "calde giornate di primavera", è ritenuto infine un ulteriore elemento di femminilità.

2.d) *Commenti al quarto testo*

Il racconto di Affinati descrive un incontro durante un viaggio a Pechino: quello di un adulto con un bambino. Ritenevo che la presenza del bambino avrebbe potuto far propendere alunni e alunne verso l'attribuzione del testo ad una donna. Come per il termine "giardino" del testo precedente, l'indizio è stato ambivalente. Vediamo ora i commenti, che per questo testo sono stati numericamente inferiori e più simili tra loro anche fra maschi e femmine. Li vorrei quindi questa volta considerare nel loro insieme.

Maschi che hanno attribuito il testo ad un uomo:

- a. parola affari
- b. le femmine non sono così disorganizzate
- c. parla con una scioltezza che le femmine non hanno
- d. aiuta il bambino con gentilezza

Maschi che hanno attribuito il testo ad una donna:

- a. esplora la città
- b. si perde
- c. le piace camminare
- d. le femmine legano con i bambini

Femmine che hanno attribuito il testo ad un uomo:

- a. deve svolgere degli affari
- b. per alcune parole: affari, ci intendiamo al volo, mi sento a posto insieme a lui
- c. parole affari e carico a mille
- d. gira solo per la città
- e. parla con un ragazzo piccolo e ci fa amicizia
- f. rapporto con il bambino

Femmine che hanno attribuito il testo ad una donna:

- a. le femmine vogliono esplorare di più dei maschi, perché loro dormono sempre
- b. le donne si svegliano cariche per essere positive
- c. è molto attiva come tutte le donne
- d. perché un uomo l'aiuta e l'accompagna

La parola “affari” per diversi/e alunni/e, quindi sia maschi che femmine, è unanimemente indice di un mondo maschile. Qui emerge il modello, ancora fortemente condizionante, del successo nel lavoro e della carriera come appannaggio esclusivo degli uomini. Notiamo che qui, a differenza del senso di disagio avvertito dalle alunne nei confronti della pretesa di un buon voto col minimo impegno da parte dei maschi, segno del riconoscimento di una forma di competizione nell'ambito scolastico fra i due sessi, per il mondo del lavoro (forse perché ancora lontano dalla loro esperienza?) il fatto che gli “affari” si ritenga vengano svolti solo dagli uomini non suscita nessuna forma di rivendicazione ma viene sostenuto dalle femmine, come dai maschi, come un dato di fatto.

Sia per gli alunni che per le alunne è considerata caratteristica femminile invece la voglia di esplorare, l'essere dinamiche e organizzate. Trattati che forse qualche tempo fa sarebbero stati attribuiti piuttosto agli uomini (e difatti sono espressi da un uomo nella realtà, ma di un'altra generazione rispetto alla loro).

Il modo di scrivere è trasversalmente identificato come maschile: il parlare con scioltezza, espressioni gergali come “caric* a mille”, “ci intendiamo al volo”

appaiono lontane da quella “dolcezza” che nel brano precedente era indice di femminilità. E in questo non ci discostiamo molto dai tratti di lakoffiana memoria.

Sorvoliamo sul fatto che più di un maschio ha deciso che a scrivere fosse una femmina per il fatto che “si perde”, e arriviamo al tema del bambino. Solo un alunno cade nel tranello di considerarlo un indice di testo femminile, per il fatto che “le femmine legano con i bambini”. Alla maggior parte, sia maschi che femmine, non sfugge che l’atteggiamento verso il bambino descritto nel testo è tipicamente maschile. Ciò viene espresso in vari modi: “aiuta il bambino con gentilezza”, “ci fa amicizia”, usa termini come “ci intendiamo al volo” e “mi sento a posto assieme a lui”. Sapendo leggere tra le righe e conoscendo gli alunni e le alunne e il loro modo di esprimersi si può vedere che sanno riconoscere nel rapporto col bambino del brano una forma di cameratismo, di amicizia alla pari, di intesa gentile e benevola ma senza sfumature di tenerezza, come una modalità tutta maschile, lontana dal senso materno di cura, di accudimento ed empatia che caratterizzerebbe lo sguardo femminile.

Infine l’essere da solo in una grande città è avvertito forse come un pericolo per una donna, così che fa propendere per l’attribuzione del testo ad un maschio, e nel caso che si attribuisca ad una donna è perché, per una scarsa comprensione del testo, si intende che “un uomo l’aiuta e l’accompagna”.

2.c) *Conclusioni*

Se sintetizziamo l’insieme delle osservazioni, corrette o meno, in alcuni tratti significativi caratterizzanti maschi e femmine secondo l’opinione o la visione del mondo degli alunni e delle alunne intervistati/e emergono i seguenti due ritratti:

- I maschi associano all’idea di mascolinità la pigrizia, l’insuccesso scolastico, la mancanza di capacità introspettiva e di profondità, la forza, il non preoccuparsi dei giudizi degli altri. All’idea di femminilità associano invece riservatezza, contegno, profondità, fragilità, emotività, dolcezza, energia, capacità di guardare in profondità e tutta la sfera dei sentimenti.

- Le femmine associano all'idea di mascolinità l'insuccesso scolastico, la pigrizia, l'incapacità di ammettere i propri errori, il fatto che ai maschi sia tutto dovuto. All'idea di femminilità invece il senso di insicurezza, di eccessiva autocritica, il fatto di essere oggetto di pregiudizio e di maltrattamento, la capacità di esprimere i sentimenti, la riflessione, la dolcezza, il senso dell'organizzazione, la dinamicità e il desiderio di esplorare.

Con gli alunni e le alunne abbiamo riflettuto su questi risultati, abbiamo cercato di individuare le motivazioni di tali punti di vista e abbiamo concluso che alcuni di questi corrispondono a situazioni reali (una maggiore capacità di introspezione da parte delle femmine, la capacità dei maschi di dare meno peso ai giudizi degli altri) ed altre non trovano sempre un riscontro ma sono generalizzazioni (i maschi infatti non sono tutti pigri, le femmine non sono sempre fragili). Il riconoscimento reciproco degli aspetti positivi ha contribuito a smussare gli angoli e far cadere qualche barriera. Soprattutto il riconoscimento della reciproca diversità assieme alla constatazione che molte incomprensioni derivano da false immagini o aspettative degli uni verso le altre ha aiutato a superare alcuni ostacoli che impedivano una più serena relazione tra femmine e maschi.

3. *Risultati della seconda fase di ricerca*

La seconda fase della ricerca si è concentrata, come già anticipato, sull'analisi dei testi autobiografici scritti dagli alunni e dalle alunne. In tre periodi diversi, corrispondenti all'incirca all'ultima settimana di novembre, alla metà di dicembre e alla vacanze natalizie, ho loro chiesto di scrivere alcune pagine di diario, senza indicare volutamente il numero e la lunghezza. Mi sembrava interessante infatti rilevare anche chi avrebbe desistito dopo pochi giorni, chi avrebbe scritto poche righe o chi avrebbe invece proseguito spontaneamente o raccontato volentieri di sé più a lungo. In effetti, tutti gli alunni tranne due e tutte le alunne tranne una hanno scritto pagine di diario corrispondenti a più di 6 giorni, decidendo quindi liberamente

di produrre più del minimo richiesto (almeno una giornata per ogni periodo), arrivando ad un massimo di 14/15 giorni descritti.

Durante il periodo in cui si è svolta questa attività, alcuni eventi accaduti nell'ambito scolastico (una visita didattica ai monumenti rinascimentali di Roma, un approfondimento d'Istituto sul tema del femminicidio, un progetto svolto in classe sui valori dell'Unione Europea) o le festività vissute in famiglia hanno inevitabilmente catalizzato l'attenzione e quindi influenzato in qualche modo i contenuti e i termini utilizzati per esprimerli. In generale i testi prodotti dalle e dagli studenti sono stati di argomento vario, per lo più riguardante lo svolgimento della giornata scolastica o del tempo libero in famiglia e con gli amici.

Alla fine del periodo stabilito per la fase di scrittura ho raccolto pagine di diario per un totale di 21.067 parole (96.986 caratteri spazi esclusi) di cui:

- 12.286 parole (56.594 caratteri) scritte dalle 9 femmine;
- 8.778 parole (40.392 caratteri) scritte dagli 11 maschi.

Il che equivale a una media di 1.365 parole a testa per le femmine e 798 parole a testa per i maschi. Lo scarto di circa 500 parole in più mediamente scritte a testa dalle femmine offre una prima idea del differente approccio alla scrittura del sé riscontrato fra il gruppo maschile e quello femminile, anche se naturalmente questi numeri non riflettono del tutto la grande varietà di scelte fatte dai/dalle singoli/e alunni/e, che ha visto anche ragazzi scrivere lunghe pagine così come ragazze esprimersi in modo sintetico.

Un altro dato a mio avviso significativo riguarda la varietà di parole utilizzate. Escludendo infatti articoli, congiunzioni e preposizioni, considerando invece per ogni sostantivo tutte le forme declinate secondo genere e numero, e per i verbi tutte le forme coniugate secondo modi, tempi e persone differenti, otteniamo questo risultato:

- 1.789 parole diverse utilizzate dal gruppo femminile;
- 1.341 parole diverse utilizzate dal gruppo maschile.

Notiamo quindi che le ragazze, oltre a risultare più prolisse, tendono a scrivere con una maggiore ampiezza e varietà nella scelta dei termini, mentre i ragazzi ricorrono più frequentemente alle stesse parole.

Passiamo ora ad analizzare i testi secondo vari livelli.

3.a) Livello lessicale

Nell'analizzare i testi raccolti non si può non notare una certa ripetitività e omogeneità: i ragazzi e le ragazze tendono in generale a raccontare i fatti della vita quotidiana riferendosi ad esperienze comuni, descrivendo la loro giornata a scuola, in famiglia, con gli amici, nello sport ricorrendo spesso alle stesse parole, che ritroviamo quindi con modalità e frequenza simili sia nelle pagine di diario degli alunni che in quelle delle alunne. “Per”, “casa”, “oggi”, “scuola”, “mio/mia”, “andato/a”, “fatto”, “giornata”, sono tra i lessemi che ricorrono con maggior frequenza sia negli scritti delle femmine che in quelli dei maschi.

Mi soffermerò quindi su quei termini che, dopo ripetute letture dei testi, mi sono venuti in evidenza come marcatamente difformi nell'uso, nella frequenza, nelle sfumature di significato tra il gruppo femminile e quello maschile. Le parti del discorso che presentano in questo senso particolarità degne di nota sono sostantivi, aggettivi e verbi.

Sostantivi. Se “casa” e “scuola” sono i sostantivi che appaiono con maggiore frequenza negli scritti analizzati, senza distinzione di sesso, analogamente i nomi afferenti ai rispettivi ambiti semantici sono pressoché di uso e frequenza trasversali.

Differenze più significative intervengono quando concentriamo l'attenzione ad altri campi semantici. Ad esempio tra i sostantivi che indicano *parti del corpo* troviamo nelle pagine dei ragazzi: “pancia”, “cuore”, “addominali”, “scheletro”, “muscoli”, “gambe”; mentre in quelle delle ragazze: “bocca”, “capelli”, “labbra”, “faccia”, “testa”, “occhi”, “naso”, “mano”, “piedi”. Nella scrittura maschile il corpo viene cioè nominato nella sua interezza e nel suo centro, esprimendo forza ed energia. L'attenzione della scrittura femminile si sofferma piuttosto sulle parti del volto, su mani e piedi, cioè sulle estremità del corpo, ad indicare espressività ed operosità.

Le parole che indicano *elementi della natura e del paesaggio* sono purtroppo assai rare negli scritti degli adolescenti, per la scarsa esperienza che hanno della vita all'aria aperta e degli spazi esterni. A maggior ragione ciò che nominano in questo ambito è indice di particolare attenzione da parte loro. Nei testi analizzati le femmine

hanno utilizzato per questo campo semantico le parole: “albero”, “fiore”, “bosco”, “giardino”, “parco/parchetto” per il mondo vegetale; “animale”, “cane”, “gatto”, “serpente” per quello animale; “aria”, “luci”, “mondo”, “stella”, “nuvole”, per elementi dell’ambiente esterno. Anche per i maschi la parola che più ricorre è “albero” come per le femmine, altri termini in comune sono “bosco”, “giardino/giardinetto” e “cane”; non ci sono altri termini riferiti a elementi vegetali o animali ma troviamo “mare” e “montagna”, “vento”, “tempesta di neve”, “fango” e “pantano”. Prevale cioè fra i maschi l’aspetto tattile/esperienziale, mentre tra le femmine quello visivo.

Andiamo ora a cogliere un riflesso dei condizionamenti dovuti allo stereotipo della maggiore attenzione femminile all’*abbigliamento e accessori*, che vediamo confermato dalla scelta lessicale dei due gruppi, più ampia per le ragazze: “borsa”, “calze”, “ciabatte/ciabattine”, “collana”, “costume”, “giacchetto”, “maglietta”, “pigiamia”, “porta-trucchi”, “spazzola-piastra”, “trousse”, “zaino” oltre al generico “vestiti” e all’immane “shopping”; più essenziale per i ragazzi: “borsa”, “cappello”, “maglietta”, “pigiamia”, “scarpe”, “scarpini” (si intende quelli da calcio), “zaino”.

Se concentriamo l’attenzione ai sostantivi che indicano *concetti astratti*, vediamo che anche in questo caso le ragazze ricorrono a un numero maggiore di lessemi. Eliminando i termini comuni, troviamo per le alunne: “animo”, “ansia”, “avvenire”, “destino”, “fastidio”, “libertà”, “memoria”, “mente”, “onestà”, “onore”, “tradizione”, “pace”, “pazzia”, “pensiero”, “propositi”, “ragionamento”, “rapporto”, “sfide”, “sofferenza”, “sogno”, “sollievo”, “svago”, “tradizione”, “unione”, “vita”, “valore”. Mentre per gli alunni: “energia”, “paura”, “progresso”, “schifo”, “sensazione”, “umore”, “velocità”, “vittoria”. Ciò potrebbe indicare una maggiore capacità di astrazione per le femmine, di conseguenza una maggiore propensione dei maschi alla concretezza, tanto più che i termini che ho indicato per questi ultimi, pur astratti, si riferiscono comunque a situazioni particolari e reali, mentre quelli delle femmine afferiscono per lo più alla sfera dei valori e dei principi generali.

Molto più sviluppata nei maschi è invece l’area semantica *dell’attività fisica, della competizione e dello sport*, con termini quali “allenamento” (ben 13 volte), “basket”, “boxe”, “campionato”, “canestri”, “capitano”, “combattimento”, “convocazioni”, “coppa”, “corsa”, “gol”, “judo”, “palestra”, “palla/pallone”,

“pallanuoto”, “partita”, “punti”, “salti”, “sollevamento”, “spogliatoi”, “sport”, “squadra/e”, “stadio”, “tennis”, “tiro”, “torneo”, “trampolino/i”. Per le femmine troviamo solamente: “corsa”, “danza”, “ginnastica”, “karate”, “palestra”, “pallonata”, “partita”. Ciò non corrisponde sempre a un maggior impiego di tempo in attività sportive da parte dei maschi rispetto alle femmine: con un breve sondaggio ho verificato che 6 ragazze su 9 praticano regolarmente sport (anche se si tratta di sport individuali), e 10 su 11 ragazzi (di cui 8 sono impegnati in sport di squadra). Un buon numero di femmine quindi trascorre una parte della giornata facendo attività fisica, ma non ritiene necessario scriverne sul proprio diario: per lo più non viene affatto descritta ma semplicemente nominata. Per i maschi a volte invece costituisce l’unico argomento riferito durante la descrizione della giornata.

Termini che riguardano il *mondo della tecnologia e dell’informatica* sono presenti sia tra maschi che tra femmine ma si riferiscono per lo più a oggetti diversi per i due gruppi. Fra i maschi spopola la serie riferibile ai *videogiochi* col termine “videogioco” stesso, “computer”, “playstation” e sigle quali “xbox360”, “psy”. Termini del tutto assenti nel linguaggio femminile, che invece prevede in abbondanza parole che rientrano nell’ambito dei *social-media* come “chat”, “skype”, “youtube” e “video-chiamata”.

Decisamente superiore nei testi delle alunne il ricorso a *prestiti*, in genere dalla lingua inglese: “bff” (= “best friend forever”), “black Friday”, “bye”, “crepes”, “manquine challenge”, “countdown”, “dance time”, “derby”, “facetime”, “horror story”, “pancake”, “potterhead” (che ho scoperto significa “fan di Harry Potter”), “power point”, “shopping”, “weekend”. Alcuni di questi prestiti confermano la tendenza femminile ad essere aperte alle innovazioni lessicali, mentre nei testi dei maschi si trovano termini inglesi già di uso piuttosto comune: “hotdog”, “playstation”, “selfie”, “jeep”, oltre a una serie che andrebbe aggiunta al gruppo dello sport come “coach”, “football”, “mister”, “pressing”, “overboard”.

Per quanto riguarda l’uso di *diminutivi e vezzeggiativi* le femmine non smentiscono le aspettative: da “cagnolino” a “stellina”, da “casette” a “finestrelle” sono in totale 15 le parole così attenuate, contro le tre sole per i maschi: “cuginetti”, “riposino” e “pranzetto”.

Aggettivi. Prenderò in considerazione solo gli aggettivi qualificativi, più significativi al fine della ricerca. Nei diari femminili si trovano 240 aggettivi qualificativi, di cui 47 superlativi; in quelli maschili si riscontrano 185 aggettivi qualificativi, di cui 38 superlativi. Una nota comune fra maschi e femmine, che mi ha sorpreso, è che l'aggettivo più ricorrente è "stanca/o/e/i" (ricorre 12 volte per le femmine, 14 per i maschi) con il superlativo "stanchissima/o" o "molto stanca/o" (9 per le femmine, 3 per i maschi) senza contare la serie di "esausta/o", "distrutta/o", "sfinita/o", "stravolta/o" che si aggiunge allo "stancante" e "faticoso/a" riferito con altrettanto alta frequenza a cose e situazioni. "Bello/a" si trova solamente al secondo posto.

A parte il fatto, purtroppo in questo caso *bipartisan*, di essere evidentemente una generazione stremata, con quali aggettivi le femmine e i maschi definiscono se stesse/i?

Le alunne hanno utilizzato, a seconda delle situazioni: "felice/felicissima/strafelice" (9 volte), "contenta", "soddisfatta", "emozionata", "stupita", "preoccupata", "arrabbiata", "tranquilla", "gentile", "sincera", "assonnata", "pigra". Gli alunni sono altrettanto "felici/felicissimi/molto felici" (12 volte), usano a loro volta l'aggettivo "contento/contentissimo/molto contento", ma anche con alta frequenza "carico/super carico/caricatissimo" (6 volte) che emerge come una qualità tutta maschile così come "teso/tesissimo" (5 volte); troviamo inoltre "insicuro", "triste", "soddisfatto", "pronto", "impaziente".

Un aggettivo che non compare mai nei testi maschili analizzati ma che ricorre spesso in quelli femminili è "noioso/a" e "noiosissima", con tanto di un "noiosissimaaa"; il contesto esprime generalmente un'attesa delusa di novità e una incorrispondenza tra realtà e sogno ad occhi aperti, che sembrerebbe più tipicamente femminile.

Anche aggettivi più creativi come "morbidoso" e "dispiacevole" – o del tutto inesistenti come "nascondente" – trovano posto unicamente nelle pagine delle ragazze.

Un tratto distintivo è poi l'uso di aggettivi per indicare i *colori*: nei testi femminili si trovano "dorato", "argento", "bianco", "chiaro", "verde", "marroni", "castani", "fucsia", "rosa confetto", "rosso"; in quelli maschili appare solo l'aggettivo "bianco", a confermare quanto già detto sulla probabile maggiore

sensibilità femminile alla percezione visiva. D'altra parte i maschi, a differenza delle femmine, si dimostrano più creativi nel definire i cibi e il senso del gusto con aggettivi come "buono/a" e "molto buona/o" (con anche un "molto molto buona") "gustoso", "delizioso", "abbondante" e "imbandita" riferito alla tavola e "splendida" riferita a colazione.

Concludo con gli aggettivi smentendo, almeno per i testi analizzati, uno piccolo stereotipo: l'unico "molto carino" si trova in un testo maschile.

Verbi. Se si escludono i verbi inevitabilmente più frequenti, utilizzati per descrivere la giornata – come ad esempio "fare", "andare", "uscire", "giocare", "tornare", "guardare", "svegliarsi", "divertirsi", "mangiare", "dormire", "stare" – e quelli che ricorrono solo una volta, ci possiamo chiedere se ci siano verbi o usi delle forme verbali che caratterizzino in qualche modo la scrittura femminile e quella maschile.

Notiamo allora che ci sono verbi che ricorrono più di una volta nella scrittura femminile che non compaiono in quella maschile, come "avvantaggiarsi" (inteso nel senso di fare i compiti con anticipo) e "ripassare" (nel senso di studiare di nuovo), poi "assaggiare", "ballare", "cambiare", "credere" (usato come attenuativo), "imparare", "litigare", "preoccuparsi", "provare"; così pure le forme "amo" (3 volte), "adoro" (5 volte contando anche uno "stra-adoro") e la locuzione "voglio bene" non appaiono mai nei testi dei ragazzi, molto reticenti anche con il verbo "piacere" che troviamo 6 volte contro le 17 dei testi femminili (mentre la forma verbale "odio" è attestata ugualmente in entrambi i gruppi). Più frequenti fra le femmine anche la forma "voglio" (5 volte contro 1), e i verbi "dare" (28 contro 7), "parlare" (15 contro 2), "raccontare" (10 contro 1).

Verbi presenti unicamente nei testi maschili sono "allenarsi", "combattere", "costruire", "girare/fare un giro", "incamminarsi", "superare". Si nota quindi una maggiore accentuazione per le femmine su azioni psichiche e mentali, mentre per i maschi su azioni fisiche.

Un'ulteriore caratteristica significativa sull'uso dei verbi è che le ragazze dimostrano di utilizzare forme verbali al futuro in quantità decisamente maggiore che i ragazzi: nei testi delle alunne si contano 39 verbi coniugati al tempo futuro, mentre in quelli degli alunni i verbi al futuro sono 4. Stessa situazione vale, anche se in

misura minore, per il modo condizionale, che – eccettuato il “sarebbe” presente in entrambi i gruppi 3 volte – troviamo nella scrittura femminile con 3 “dovrei”, un “potresti”, un “vorrei” e un “vorresti” mentre in quella maschile solo con un “dovresti”.

3.b) Livello sintattico

È bene premettere che nei testi di diario presi in esame, sia maschili che femminili, non è facile individuare, senza rischiare di cadere in una forzatura, caratteristiche comuni solo all'interno del gruppo maschile o femminile: nella composizione della frase intervengono molti fattori legati alla proprietà di linguaggio di ciascuna e ciascuno ed emerge la personalità di chi scrive, la sua struttura mentale e la sua visione e organizzazione del mondo, che è strettamente personale e distinta da quella delle/degli altre/i. Troviamo quindi, sia fra i maschi che fra le femmine, chi è in grado di esprimersi con frasi complesse, complete e ben costruite, utilizzando correttamente la *consecutio temporis*, la punteggiatura e articolando adeguatamente paratassi e ipotassi; e chi invece procede e si orienta più faticosamente nella scrittura, producendo frasi non ben coordinate o molto semplici. E questo vale senza distinzione di sesso. Procederò quindi evidenziando alcuni esempi limite che indicano in modo più evidente un flusso di scrittura, in altri casi impercettibile, che si articola secondo direzioni divergenti per maschi e femmine.

Si può notare ad esempio nella scrittura maschile una certa tendenza a procedere in modo lineare, costruendo le frasi secondo uno schema che spesso prevede accanto alla frase principale una preponderanza di subordinate di primo grado causali o temporali, alternate spesso a coordinate, sia fra gli alunni più abili nella scrittura sia in quelli più incerti. Alcuni esempi tratti da alunni diversi:

«Mi sono svegliato presto perché non vedevo l'ora di andare a casa di mia nonna e di stare assieme ai miei cugini. Arrivati tutti abbiamo iniziato a mangiare, quando avevamo finito iniziamo a giocare a carte».

«Lunedì sono stato a casa perché c'era lo sciopero e allora sono stato tutta la mattina a giocare ai video giochi. Dopo il pranzo sono dovuto andare di corsa a pallanuoto».

«Stamattina la sveglia è suonata presto, perché anche essendo un giorno di festa, siamo partiti per un raduno di fuoristrada. Ci siamo vestiti e dopo un piccolo viaggio siamo arrivati».

«Oggi sono particolarmente felice perché siamo andati in gita a Roma a vedere i musei. Nell'autobus stavo con Lorenzo. Dopo la gita mi è venuta prendere mia zia e siamo tornati a casa per fare i compiti».

«Oggi mi sono svegliato di buon umore prima di andare a scuola perché è l'ultimo giorno della settimana. Giovedì e venerdì è festa. È stata una faticosa giornata ma appena è finita ero felice perché dovevo andare a pallone».

«Questo è stato un sabato normalissimo perché appena finita la colazione sono andato ad aiutare mio padre in giardino, dopo il pranzo mi sono fatto i compiti fino alle 4, dalle 4 alle 7 ho fatto un riposino. Dopo il riposino ho visto la TV fino all'ora di cena. Dopo la cena mi sono messo il pigiama».

La scrittura si dispiega in un *continuum* di cause ed effetti, in una successione di eventi ordinati e ben stagliati che seguono il fluire del tempo procedendo cronologicamente.

Lo si nota sia nei periodi costruiti esclusivamente per paratassi:

«Oggi a scuola mi sono divertito molto e alla fine della scuola vado subito a pallanuoto e il mercoledì giochiamo sempre ed è molto faticoso ma ci divertiamo, ci pestiamo di botte»;

sia in quelli più complessi:

«Oggi siamo andati al bosco e abbiamo affrontato una salita difficile, scendendo infatti sono scivolato diverse volte tra cui una in cui sono atterrato su di un ramo di spine e poi però siamo riusciti a scendere integri dopo di che abbiamo pranzato e ci siamo incamminati in una nuova via dove però c'erano molte pozzanghere e infatti mio fratello è scivolato proprio dentro una di queste».

Nonostante quest'ultimo esempio, le frasi dei ragazzi sono generalmente brevi e la punteggiatura forte abbastanza frequente:

«Oggi ero particolarmente teso. È l'ultimo giorno della settimana, perché l'8 e 9 non si va a scuola. Supero le prime 3 ore di italiano velocemente».

«Sono felicissimo che non ci sia scuola, perché è sciopero. Quindi sono andato con mamma ad accompagnare Matteo a scuola (ovviamente lui va a scuola a Rocca Priora e non fa sciopero). Dopo aver accompagnato Matteo a scuola, con mamma

siamo andati a fare delle commissioni. E alla fine siamo andati a prendere Matteo a scuola».

«Mi ero svegliato ed ero super-carico per la partita. Si giocava la mattina. L'appuntamento al campo era alle 8:30 e si giocava alle 9:30. Appena entrammo il mister ci aveva messo ogni nostra maglietta sopra la panchina. Noi scendemmo in campo dopo averci messo i vestiti per allenarci».

I periodi composti dalle ragazze sembrano seguire un altro ritmo: con frequenti incisi, tendono a presentare nessi causali e temporali più facilmente come subordinate di secondo o terzo grado, sono ricchi di subordinate relative, avversative, dichiarative. Alcuni esempi:

«Quel martedì era molto noioso sin da quando mi sono svegliata (anche perché a me i martedì non sono mai piaciuti). Mi sono alzata dal mio bel lettino caldo (che mi faceva davvero tanta pena a vederlo lì solo soletto). [...]. Dopo quest'ora di religione avevamo due ore con la prof. Rossi in cui abbiamo fatto storia e grammatica, però al posto di grammatica abbiamo fatto antologia perché dato il fatto che per 2 o 3 lunedì di seguito abbiamo saltato le lezioni non abbiamo fatto letteratura (letteratura noi la facciamo sempre di lunedì). Allora dicevo... che abbiamo fatto storia e antologia, ad antologia abbiamo corretto i compiti che c'erano da fare per casa e storia l'abbiamo fatta l'ultima ora (cioè la seconda con la prof. Rossi)».

«Oggi a scuola è stato molto bello, matematica ha dato le verifiche ed ho preso un ottimo voto, poi all'ora di arte abbiamo visto dei film che parlavano dello stop al femminicidio, ne abbiamo visti tre, uno che parlava di alcuni bambini che non hanno voluto dare uno schiaffo ad una ragazza perché dicevano che sono uomini e che le donne non si toccano neanche con un fiore, il secondo invece era un power point che parlava di ragazze che volevano lasciare il loro marito perché era geloso e manesco, quindi vennero uccise perché lui non voleva essere lasciato dalla moglie, il terzo che parlava di una ragazza di nome Marina che piano piano faceva vedere come cambiava quando veniva picchiata dal marito, quest'ultimo è quello che mi ha commosso di più e mi sono messa quasi a piangere».

Le frasi e i periodi presentano spesso un andamento a spirale, in un alternarsi di anteriorità, presente e proiezioni nel futuro, con incursioni nella riflessione atemporale⁹:

«Oggi a scuola è stata una giornata noiosissima. Già era partita male dato che mi sono alzata tardi ed ero stanca da ieri. Le prima due ore abbiamo avuto matematica. Premetto di dire che sono una frana in matematica, infatti non ci ho capito niente tutte e due le ore, tranne quando ci hanno dato delle espressioni che mi sono riuscite. Subito dopo abbiamo avuto motoria, inutile dire che mi sono divertita».

«Sono le 13:10 sono tornata adesso dal dentista che mi ha levato un dente da latte avevo molta paura invece non mi ha fatto nulla delle volte uno pensa che qualcosa potesse far male ancora non le hai provate e che ne sai allora? Mi sono messa l'apparecchio mobile. Domani si va a ginnastica!!!».

«Eccomi di nuovo qui caro diario come sempre con mia cugina ho giocato a mamma e figlia, dottoresse, abbiamo inventato i balletti e ci siamo truccate questo pomeriggio sembrava non finire più poiché con mia cugina ti stanchi molto facilmente perché devi giocare con lei sennò si arrabbia e devi fare quello che lei dice sennò piange insomma con mia cugina sei sempre in movimento però le voglio un mondo di bene è come la sorella femmina che ho sempre desiderato perciò stare con lei è divertente e di certo non me ne stancherò mai».

«Oggi mi sono svegliata alle 6 e 40, come tutti gli altri giorni della settimana per andare a scuola. Sono molto stanca perché ieri (mercoledì 14) siamo andati a prendere mio fratello Gianluca a scuola e poi siamo andati a portarlo a catechismo. Mio padre è a casa con la febbre da lunedì fino ad oggi, però domani riandrà al lavoro. Uscita da scuola alle 2 e 15 sono tornata a casa e ho mangiato verso le 3:00».

«È giovedì e non si va a scuola perché c'è un ponte (nel senso che si saltano dei giorni di scuola per i quali non so neanche il motivo) e quindi non siamo andati a scuola neanche il giorno dopo cioè il venerdì di quella stessa settimana... beh non ho quasi fatto niente però cercherò di arricchire la mia giornata con un po' di parole».

In conclusione, se la costruzione sintattica dei testi dei ragazzi si presenta generalmente con periodi composti seguendo una logica lineare, con un numero

⁹ Purtroppo devo dire che lo stile *stream of consciousness* di alcuni brani che seguono non è merito mio. Continuo infatti ad ostinarmi ad insegnare la punteggiatura, non essendo ancora del tutto convinta di avere delle Virginia Wolf in classe. Tuttavia devo ammettere che in altri testi, come per esempio i temi, le stesse alunne sono più generose in punti e virgole, mentre hanno deciso di abolirle solo in questa occasione di scrittura autobiografica. Che sia una scelta di stile?

limitato di coordinate o subordinate, spesso con frasi semplici e con segni di punteggiatura frequenti, quella delle ragazze si espande in tutte le direzioni, sovrabbonda di subordinate, le coordinate sono spesso ridondanti, i segni di punteggiatura scarsi.

3.c) Livello testuale

Come emerge quindi dall'analisi della struttura sintattica degli scritti presi in esame, i materiali prodotti dalle femmine sono più complessi e articolati, quelli dei maschi più sintetici.

Ciò risulta anche dall'organizzazione dei testi all'interno della struttura tipica del diario, suddivisa in giornate. I ragazzi hanno in grande maggioranza scelto di scrivere di un maggior numero di giorni, ma producendo testi brevi o brevissimi, spesso in forma di semplice sommario di avvenimenti. Certe giornate sono composte da pochissime parole:

«Mercoledì 7 dicembre. Dopo essere andato a scuola mi sono fatto subito i compiti appena finito i compiti sono andato a giocare da un mio amico poi sono tornato e sono andato a letto.

Giovedì 8 dicembre. Sono andato dalla compagna di papà dove non abbiamo fatto nulla.

Venerdì. Sono tornato da mamma e ci siamo fatti un giro al centro commerciale».

Non mancano soluzioni originali per rendere con pochi tratti il senso della giornata:

«Giovedì 1 dicembre 2016. Oggi alla prof gli ho dato il diario (la 1^a parte). Dopo sono andato a casa a fare i compiti ma con mio fratello era un po' difficile fare il disegno infatti...

Venerdì 2 dicembre 2016. Infatti (grazie a mio fratello) al disegno ho preso 6, per me 6 non va proprio bene. Mi vendicherò sappilo Matteo...»

Anche se rarissime, si trovano anche nei testi maschili esaminati sequenze descrittive, che risultano efficaci proprio per l'incisività dei tratti:

«Come previsto dal servizio meteo oggi è una giornata molto fredda. Con mio padre e mio fratello decidiamo di raggiungere Campo Felice, stazione sciistica, vicino a Roma. Partiti da casa di buon'ora, raggiungiamo la località dove è in corso una vera e propria tempesta di neve, con temperatura al di sotto dello 0. Il paesaggio è artico, il vento spazza la strada. Poche volte ho visto un paesaggio così estremo».

«Oggi mi sono svegliato alle 7:15 per andare in gita a Roma. Abbiamo visitato tante opere artistiche e tante chiese [...] un'importante piazza, poi anche una chiesa immensa con una falsa cupola e un tetto tutto pitturato».

Le sequenze riflessive sono anch'esse sintetiche, limpide, a volte taglienti, sempre ancorate ai fatti:

«Oggi sono andato a scuola con una voglia pari a zero, pensavo solo alla marea di compiti per il giorno dopo. Per fortuna non avevo materie angoscianti per oggi, finita la scuola mangiai un piatto di pasta e poco dopo cominciai a fare i compiti e finii due ore dopo. Finalmente ero libero di poter giocare al mio videogioco preferito ovviamente i miei genitori decisero di andare da mia zia a cena e la giornata fu uno schifo».

«Dopo la seconda ricreazione tutte le 2^e e le 3^e della scuola hanno avuto un incontro per parlare del femminicidio, argomento che mi ha particolarmente colpito infatti mi sembra assurdo che ancora oggi le donne subiscano violenze per gelosia o per eccessivo bisogno di potere. È come se tanti anni di storia e progresso non siano serviti a niente».

Se si accenna ad emozioni, è sempre in modo fugace e non approfondito, mentre prevale la descrizione del fatto che la provoca:

«Mentre mio fratello mantiene la stufa a legna accesa io e mio padre usciamo a fare scorta di legna in previsione di una notte fredda. Aspetteremo così il nuovo anno, fra racconti fantastici e storie di paura. Che emozione!».

Non manca pure un certo ricorso ad immagini e metafore:

«Oggi è stata una bella giornata, avevo pochi compiti e le 6 ore di scuola sono passate in un respiro».

«Mi sono svegliato con una sensazione di strano, come se avessi dormito in frigo. Morivo di freddo, strano visto che c'era una coperta spessa come un mattone».

Nei testi maschili in definitiva prevalgono comunque di gran lunga le sequenze narrative, in una prosa asciutta e un linguaggio figurato quasi inesistente. Pur

mancando in generale le descrizioni complesse e dettagliate di ambienti e paesaggi, le azioni risultano sempre ben situate nel tempo e nello spazio.

Le pagine di diario delle ragazze sono decisamente più ampie, con lunghe sequenze descrittive e riflessive. Le prime, anche quelle in cui l'aggettivazione è più grossolana, sono comunque ricche di dettagli, si direbbe panoramiche, a volte con elencazione di oggetti e considerazioni personali da cui emerge con forza la dimensione soggettiva:

«Per prima cosa siamo andati a vedere un paesaggio bellissimo, dove c'erano pezzi di una ricostruzione romana, poi siamo andati a vedere un museo dove la parte principale era la prospettiva, ad esempio c'era una ricostruzione in cui da lontano sembrava una statua grande, invece una guida ci ha fatto vedere che in realtà è piccola. Poi siamo andati in chiese molto grandi, tra cui una di nome Chiesa di sant'Ignazio, sul soffitto c'è un grosso affresco che la fa sembrare più alta di quello che è».

«Appena arrivati, verso le 10,30, siamo saliti su una navetta, che ci ha condotti fin ai pressi della piazza principale dove era situato un mercatino, dove vendevano lavoretti o cibi natalizi, ad esempio: biscotti a forma di albero di Natale, omini di marzapane, gufetti, cioccolata calda e muffin con decorazione sopra. In una bancarella vendevano la cioccolata in molti gusti, tra cui: con le nocciole, quello fondente, al latte e bianco, io ho assaggiato le ultime due perché sono quelle con il mio gusto preferito».

«Siamo andati al Campidoglio e abbiamo visto la statua di Marco Aurelio [...] finita la merenda siamo andati nel muso chiamato "Galleria Spada" lì abbiamo visto molti quadri tra i quali c'erano volti di signori anziani e giovani molto ben definiti, poi abbiamo visto due mappamondi di origine più antica ed infine abbiamo visto un'opera (non un quadro bensì una cosa dimostrata dal vivo) con la prospettiva in quell'opera c'erano solo 6 colonne ma sembravano molte di più e poi il signore che lavorava là ci ha mostrato quanto la prospettiva può rendere "false" alcune cose perché alla fine di queste colonne c'era un parchetto con una statua che sembrava di altezza naturale invece era alta sì e no 40 cm. [...] In alcune chiese c'erano delle cupole che sembravano tonde invece erano piatte o anche dove il soffitto era pieno di

dipinti. [...] Ora mi gira la testa ma è stata un'esperienza fantastica la rifarei mille volte mi sono anche divertita molto».

Le sequenze riflessive costituiscono una parte costante e direi preponderante nei testi femminili. A differenza degli alunni, che hanno espresso considerazioni per lo più riguardo fatti e situazioni esterne, le riflessioni delle alunne riguardano molto spesso se stesse, le proprie sensazioni o le situazioni che le riguardano in prima persona. Più facilmente infine le ragazze hanno scritto non solo quello che fanno ma anche quello che pensano. Gli esempi sarebbero innumerevoli, ne riporto solo alcuni.

«È mercoledì mi alzo non so neanche io con quale pensiero in testa. Mi sono alzata molto presto perché dovevo fare la doccia, perché io come al solito sono e rimango quella ragazza molto pigra che pur avendo 50.000 cose da fare le farà sempre o la sera prima o magari le rimanderà a domani».

«Oggi sono andata in gita con i miei compagni e siamo andati a vedere le opere del Rinascimento. La cosa che mi affascina è che anche a quei tempi fossero così bravi a far capire alla gente un significato profondo solo attraverso l'arte; non come oggi che per un evento ci si scrivono i messaggini e le faccine. Vabbè sorvoliamo l'argomento...»

«Appena partite io come al solito in macchina avevo le cuffiette e ascoltavo la musica, come non puoi farlo. Mentre ero per strada pensavo a come poteva essere il Natale per chi è in zone tropicali, sai che bello Natale in costume, ahahah solo nei miei sogni».

«Oggi mi sono svegliata felice ed emozionata perché è finalmente Natale. [...] Mentre scartavamo i regali c'era un'aria natalizia e festiva quell'aria che ti verrebbe di alzarti e urlare BUON NATALE!!! E... è incredibile come le piccole cose come un regalo ti possano rendere così felici per tutta la giornata!».

«Oggi è una giornata un po' brutta, non so se hai presente quelle giornate dove ti va tutto storto e ti andrebbe di tornare indietro e di risistemare tutto, ecco oggi è una di quelle giornate. Oltre al fatto che sono un po' in ansia perché devo dire due cose importantissime a mamma una brutta una bella... io a mamma voglio molto bene e non voglio rovinare il nostro rapporto con alcune cavolate che faccio di solito».

«Sono troppo felice perché è Natale! è un'emozione indescrivibile! La maggior parte delle persone che incontro di solito non provano questa emozione. Per me

invece è totalmente diverso. Sapere che arriverà un giorno che aspetti da quasi un anno non è per niente un'emozione qualsiasi. È come se alla fine di un duro lavoro ricevessi un premio. La cosa abbastanza spiacevole del Natale è che ogni anno, man mano che si cresce, si chiedono sempre meno regali ma allo stesso tempo costosi o comunque di valore».

Fra le riflessioni tipicamente femminili rientra la categoria dei propositi:

«Questa mattina mi sono svegliata con voglia di fare nuove cose nel 2017 nuove scelte, cambiarmi in meglio ma rimanendo me stessa, migliorare in tutte le cose che faccio, avere delle soddisfazioni dopo il duro lavoro».

«Caro diario, non hai mai notato come passa veloce il tempo? Perché io ci rifletto molto spesso su ciò. Non riesco a credere che in meno di 24 ore saremo nel 2017! Cambierà tutto; nuovo anno vuol dire nuove possibilità, nuove conoscenze, nuove sfide, ... Un nuovo inizio insomma. Hai la possibilità per fare quello che non hai mai fatto nel 2016 o comunque qualcosa che vorresti fare. Non rifare gli stessi errori... Ho alcuni propositi per questo nuovo anno: studiare di più o comunque impegnarmi con le cose che faccio; quando mi viene detta una cosa farla subito e non mezz'ora dopo; e pensare prima di agire frettolosamente».

Particolare spazio trovano nei diari femminile le descrizioni delle relazioni con gli altri. Se i ragazzi segnalano semplicemente l'esistenza del migliore amico, le ragazze ne descrivono spesso le dinamiche di rapporto:

«Mentre giocavamo a bomba, qualcuno aveva tirato una pallonata addosso ad Arianna ed appena l'ho vista sono andata ad abbracciarla, perché lei è la mia amica da 7 anni, la conosco dalle elementari, anche con lei qualche volta ho litigato, ma subito dopo facciamo pace».

«Abbiamo fatto la videochiamata con Marta una mia amica. Abbiamo parlato quasi per tre ore! Ma se devo essere sincera, neanche me ne sono accorta; il tempo a parlare con lei tra risate e racconti sembra volare via. Io e Marta non ci siamo mai incontrate dal vivo, ma per me lei è come una sorella! Le voglio un mondo di bene!»

«Oggi è venuta la mia migliore amica a casa mia. Ero strafelice dato che non la vedevo da secoli. Sofia è la persona più importante per me, è unica».

Il linguaggio figurato è spesso caratterizzato da iperboli, come emerge in alcuni esempi già riportati, e similitudini, ad es.:

«Entrata a scuola mi sentivo come in prigione oggi più che mai non volevo venirci perché avevamo inglese però faccio un sospiro e entro».

«Mi hanno regalato un paio di scarpe bellissime ed un giacchetto per l'inverno bello caldo e morbido come se avessi la pelliccia di un animale addosso».

I testi femminili analizzati si presentano quindi molto sviluppati, variegati, con frequenti cambi di prospettiva e di argomento, con l'alternarsi di sequenze di vario tipo, a volte imprevedibili. Lo stile è colloquiale e intimo, improntato a spontaneità e soggettività.

3.d) Livello pragmatico

La forma del testo diaristico per sua natura presuppone in qualche modo uno stile dialogico. La formula di apertura stessa "caro diario" apre di per sé potenzialmente un colloquio con un tu, che in molti casi si configura come un vero e proprio interlocutore. Le scelte interazionali che le alunne e gli alunni hanno compiuto nei confronti del proprio diario, visto come personificazione di un "tu" di fronte al quale porsi, possono anch'esse offrire riflessioni sulla differenza di scrittura maschile e femminile.

Fra gli alunni, 7 non hanno interloquuto con il proprio diario ma hanno semplicemente raccontato la loro giornata di seguito alla data corrispondente. Un alunno ha puntualmente esordito con la formula "caro diario" senza aggiungere nessuna ulteriore forma interlocutoria. Due alunni hanno dato un nome al diario, a volte accennando a qualche formula di cortesia e congedandosi con formule di saluto:

«Caro Harold, come va? [...] è ora di dormire, buonanotte Harold a domani».

«Ciao Harold oggi è l'otto dicembre [...] Ma ora vado a dormire, buonanotte Harold».

«Caro Scotty, oggi è uno dei miei giorni preferiti [...] per oggi è tutto, ci vediamo domani».

«Caro Scotty, buongiorno! [...] Beh oggi solo questo ti potevo dire, quindi a domani! Ciao ciao!».

Tra le alunne, 4 non si sono rivolte esplicitamente al diario ma hanno mantenuto comunque un tono colloquiale, come se parlassero con qualcuno:

«È mercoledì e non so che dire. Dai scherzo... dicevo è mercoledì e mi alzo alle 5:47 e non so neanche io il perché».

«Nella seconda ora abbiamo fatto inglese e nella terza e nella quarta ora abbiamo fatto tecnologia nelle quali... sì vabbè abbiamo fatto i disegni e robe varie però prima di iniziare la lezione la prof ci ha detto che quest'anno faremo il presepe vivente».

«Dopo aver pranzato siamo state un pochino a chiacchierare di cose molto segrete, beh dopotutto non così tanto segrete... in poche parole cose di cui parlano le ragazze, hahaha sshh... insomma ci siamo davvero divertite tantissimo insieme».

«Tutta la tavolata era piena di cose buonissime che ti facevano venire l'acquolina solo a guardarle. Adesso viene il bello... siamo andati alla finestra e c'era "Babbo Natale" che passava e tutti i miei cuginetti erano lì appiccicati alla finestra».

Cinque alunne hanno mantenuto regolarmente con il diario una forma di dialogo, come con un amico confidente. Due di loro hanno avvertito la necessità di presentarsi o di darsi degli obiettivi:

«Scrivo questo diario per:

- per passare il tempo.
- per poter in un futuro leggere i ricordi della mia adolescenza e della scuola media. Iniziamo!! Io sono Giulia e ho 12 anni, vivo a Rocca di Papa in Italia. Ho i capelli lunghi e castano chiaro i miei occhi sono molto marroni e semplici come me. Frequento la 2° media nella scuola Zamiperi».

«Caro nuovo diario, allora prima di tutto mi presento sono Arianna e ho 12 anni, sono di origini rumene anche se vivo in Italia da ben 8 anni (queste sono le mie cose principali in seguito ti racconterò meglio della mia vita). innanzitutto dovrei darti un nome, non lo so... Jessi, magari Arianna, oppure Kessy! mi piace! allora Kessy...».

«Caro diario oggi è un giorno diverso dal solito non è come tutti i lunedì che ti alzi con nemmeno un briciolo di voglia perché devi andare a scuola perché oggi abbiamo la gita perciò mi vado a finire di preparare lo zaino stasera ti dico come è andato».

«...tanti auguri a me, tanti auguri a me, tanti auguri a Giorgia, tanti auguri a me.... finalmente caro diario sono diventata dodicenne sono sicura che stasera andremo all'accensione della stella poi ti aggiorno stasera, ciao diario».

«Caro diario, anche oggi è stata una giornata noiosissimaaa. Sempre così: colazione, pranzo, compiti, cena ecc... In ogni caso non ti volevo raccontare cose in particolare ma parlarti e dirti un po' quello che penso in questo periodo».

La proposta fatta a tutti e a tutte di “scrivere in libertà” è stata raccolta in modo diverso. Per i ragazzi ha significato non costringersi a esprimersi in un linguaggio formale, normalmente richiesto nella produzione dei testi scolastici, ma utilizzare una variante bassa di linguaggio parlato e poco controllato:

«Ero ormai sveglio da due ore, stavo giocando al telefono, ero da solo a casa. Finalmente avevo un po' di tempo per riposarmi, ma ecco qui che venne il postino a scassare le scatole, doveva consegnare un pacco».

«Il pomeriggio noi abbiamo chiamato degli amici per vedere Lazio-Roma insieme. La Roma ha vinto 2-0 e ogni volta che segnava facevamo tanto casino».

Per le ragazze invece ha significata dare libero sfogo ai pensieri, lasciandoli scorrere senza argini. Allo stesso tempo, preferendo immaginare di rivolgersi ad un interlocutore, hanno mantenuto una certa forma di cortesia, con frequenti attenuazioni (l'avverbio “abbastanza” ricorre 16 volte, mentre tra i maschi viene usato solo una volta); controllo del rapporto con il “diario-destinatario”: «scusa se non ti ho scritto molto oggi è che devo finire il presepe, ciao!»; necessità di giustificare o abbassare il tono delle affermazioni: «adoro tantissimo lavorare e contribuire al lavoro di storia, non lo so ma mi piace... in un certo senso è divertente, e poi posso dire che sono abbastanza brava in storia, quindi...».

3.c) Conclusioni

Dall'analisi dei tesi autobiografici prodotti da alunne e alunni emergono alcuni aspetti degni di nota. Ne faccio una brevissima sintesi, lasciando alle conclusioni dell'intero lavoro il compito di tirare le fila delle ipotesi iniziali:

- Una capacità maggiore nelle ragazze di esprimere la propria interiorità, concetti astratti legati alla dimensione psichica e relazionale, una percezione del tempo in forma ciclica, una forte proiezione nel futuro, accentuazione alle suggestioni visive. La scrittura è complessa, ricca, creativa e a volte imprevedibile.

- Nei ragazzi si evidenzia una maggiore tendenza ad esprimere la competitività, la corporeità, l'azione e l'attività fisica, la concretezza, la linearità del tempo, i nessi di causa ed effetto, i sensi del tatto e del gusto. La scrittura è sintetica ed essenziale, a volte ripetitiva.

Capitolo III

LINGUA DI GENERE IN... FORMAZIONE

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, la percezione del maschile e del femminile all'interno del gruppo su cui abbiamo effettuato la ricerca esprime certamente in alcuni casi conflittualità, spesso convergenza, molto spesso fa emergere diversità più o meno profonde, a volte frutto del radicarsi degli stereotipi proposti dal mondo adulto. Possiamo dire comunque che, all'età che abbiamo preso in considerazione, i rapporti di forza tra il gruppo maschile e quello femminile sembrano ancora piuttosto simmetrici. In classe maschi e femmine risultano ugualmente visibili, si esprimono alla pari, ottengono successi ed insuccessi equamente distribuiti.

È evidente che la sfida di una sensibilizzazione e di una educazione alla parità di genere (che non significa ovviamente annullare le diversità ma offrire percorsi equi di realizzazione e di accesso alla costruzione di sé e della società sia ai bambini che alle bambine) si gioca, oltre che nella famiglia, nelle aule scolastiche e rendere questo sottile equilibrio – che di per sé a mio parere dovrebbe essere naturale – un modello solido, che si sviluppa e si afferma invece che affievolirsi e spegnersi, è un compito che un educatore o un'educatrice dovrebbe avere fra i suoi obiettivi prioritari.

Per un approfondimento del significato e della storia della pedagogia di genere rimando all'efficace sintesi di Silvia Leonelli *Un necessario inquadramento teorico: la pedagogia di genere* (Biemmi, Leonelli 2016, pp. 27-56), che rileva fra l'altro come in Italia ci sia ancora molta strada da fare. Alcuni segnali positivi però non mancano: nel nuovo millennio l'attenzione dei legislatori in questo senso è sembrata più aperta e sensibile, fino ad arrivare alla Legge 107/2015 sulla "Buona Scuola" che prevede anche «l'educazione alla parità di genere tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni».

Mi pare interessante quanto affermato da Irene Biemmi in una recente intervista¹⁰:

Credo sia indispensabile che l'educazione di genere comprenda: la formazione degli insegnanti, l'orientamento degli studenti [...], e la revisione del materiale didattico e dei libri di testo che, come sappiamo bene, oggi portano avanti un sapere androcentrico che esclude le donne e i saperi femminili. Andrebbero costituite, insomma, linee guida molto sintetiche e chiare che aiutino a non fare confusione. Educazione di genere ed educazione sessuale, ad esempio, non possono essere sinonimi. Forse ci si dovrebbe anche chiedere se stiamo usando il nome più adatto, perché il termine genere, purtroppo, è sviante, ed è stato talmente equivocado che rischia di creare fraintendimenti rispetto ai reali obiettivi che ci poniamo. "Educazione alla parità" sarebbe secondo me una definizione più corretta e immediata.

Un segno del ritardo con cui la scuola si muove è il lento naufragare del progetto Polite (Pari opportunità nei libri di testo), promosso dal Dipartimento per le pari opportunità della presidenza del Consiglio tra il 1999 e il 2001, nell'ambito del *Quarto programma d'azione a medio termine per la parità di opportunità tra le donne e gli uomini*, ma rimasto lettera morta.

Diciassette anni dopo, Polite appare più attuale che mai. Con un'aggravante, che fa notare ancora Biemmi¹¹:

Negli ultimi due anni la narrativa per bambini e ragazzi si è evoluta a una velocità impressionante, anche con la nascita di collane dedicate alla costruzione di un immaginario paritario. L'editoria scolastica è invece rimasta immobile e la selezione dei brani da inserire nei testi per le scuole appare quasi dolosa nel suo riproporre stereotipi dannosi. Eppure dalla scuola ci aspetteremmo, se non di essere il motore del cambiamento, almeno di saperlo recepire.

Per ritornare alla tematica più strettamente pertinente alla nostra ricerca, cioè l'uso della lingua nella scrittura dei ragazzi e delle ragazze in età adolescenziale, mi è sembrato utile analizzare che tipo di formazione viene generalmente impartita in classe, anche attraverso i libri di testo adottati, ad un uso della lingua che non sia sessista e discriminatorio. Non si tratta quindi solamente di cambiare prospettiva nei libri di storia, letteratura o nelle raccolte antologiche in modo da proporre modelli di femminilità e mascolinità che siano liberi da stereotipi e rispettosi, pur nella diversità, delle pari opportunità che la società può e deve offrire a bambine e

¹⁰ Cf. <http://www.ingenere.it/articoli/scienziate-maestri-scuola-parita-intervista-biemmi>.

¹¹ Cf. http://www.scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2016-05-07/via-stereotipi-femminili-libri-testo-pronto-sondaggio-miur--154814.php?uuid=ADQBuDD&refresh_ce=1

bambini. Ma mi pare utile porre attenzione anche a come insegniamo ad alunni e alunne a sviluppare competenze linguistiche avendo chiaro il legame tra lingua, società e cultura, così come la relazione tra discriminazione linguistica e discriminazione sociale, evitando di cadere in quella forma di *sessismo linguistico* che ultimamente è divenuto oggetto di accesi dibattiti dopo anni di indifferenza.

La prima pubblicazione sull'argomento uscita in Italia risale infatti a trent'anni fa: *Il sessismo nella lingua italiana* di Alma Sabatini, pubblicato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, ma fino ad oggi il cambiamento in termini di un uso delle norme linguistiche e della comunicazione verbale che non penalizzi l'identità sessuata e la visibilità delle donne è ancora molto lontana. Nel terzo capitolo del volumetto intitolato *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, vengono segnalati comportamenti linguistici da evitare, tra cui le forme del femminile in *-essa*, come *avvocatessa*, e l'uso del maschile degli agentivi indicanti cariche o titoli professionali prestigiosi riferiti a donne, come "il ministro Tina Anselmi". La polemica ancora oggi particolarmente accesa attorno a quest'ultimo punto segnala che le raccomandazioni sono ancora tutt'altro che acquisite.

Se è vero che attraverso la lingua non solo descriviamo la realtà vissuta e/o percepita, ma la costruiamo e la plasmiamo, e partendo dal presupposto che il processo di acquisizione di una lingua perdura fino ai 14 anni circa, mi sono chiesta in che modo viene trasmessa e quindi acquisita nella scuola la sensibilità alla lingua di genere. Una sensibilità che con buona probabilità segnerà il ragazzo e la ragazza, nel bene o nel male, in modo incisivo, condizionando le scelte, linguistiche e non, nel futuro. Per farlo mi sono concentrata non tanto, come si diceva sopra, sui testi antologici o di storia, come già altre ricerche hanno fatto, mettendo in evidenza una rappresentazione stereotipata dei ruoli di genere, ma proprio sui testi di grammatica, e in particolare su come viene trattata una questione apparentemente banale, ma tuttavia significativa: il genere dei nomi.

1. Manuali di grammatica a confronto

Certamente “il genere del nome” è un argomento affrontato ampiamente alle scuole elementari, così come il cambio di genere dal maschile al femminile e viceversa. I bambini e le bambine quindi, arrivati/e alle scuole medie, studieranno questo argomento partendo da concetti già acquisiti sia dall’esperienza che dalla formazione precedente impartita a scuola. Normalmente però fino alla soglia della scuola media l’attenzione è più concentrata al cambio di genere riguardante i nomi di animali e i nomi di persona afferenti all’area di esperienza personale dei/delle bambini/e. È in prima media che si inizia ad affrontare più sistematicamente il cambio di genere dei nomi di mestieri e professioni, sul quale vogliamo concentrare l’attenzione in questo capitolo, per le sue implicazioni a livello culturale e sociale.

Per la nostra analisi abbiamo preso in considerazione cinque libri di testo, manuali di grammatica della lingua italiana per la scuola secondaria di primo grado, in particolare il testo di morfologia, in uso generalmente nella prima media. Si tratta di volumi di cinque case editrici diverse, in edizioni piuttosto recenti, sperimentati come testo adottato o di supporto nelle classi dove si sono svolte le due fasi di ricerca esposte nei capitoli precedenti:

- Luca Peruzzi, Giovanna Martini, *La grammatica dei perché*, Le Monnier Scuola, 2013
- Marcello Sensini, *L’italiano di tutti*, A. Mondadori Scuola, 2012
- Simonetta Rossi, Giuseppe Aldo Rossi, *Italiano istruzioni per l’uso*, Zanichelli, 2012
- Anna Palazzo, Marina Ghilardi, *A chiare lettere*, Loescher, 2011
- Francesco Musso, *Parole che contano*, Lattes, 2009

Questi manuali non esauriscono certamente tutta la produzione di corsi di grammatica per la scuola media ma ne costituiscono a mio avviso un campione significativo, essendo fra i più adottati attualmente, specialmente il Sensini, che ha firmato diversi manuali con vari titoli ma dal contenuto pressoché identico.

Diverse sono le considerazioni che si potrebbero fare a proposito di questi testi in un’ottica di sensibilità alla parità di genere, dall’uso della grafica, alla

formulazione degli esercizi, alla scelta lessicale. Ho scelto di soffermarmi soprattutto su due punti, chiedendomi:

- se nei paragrafi dedicati al cambio di genere la forma maschile è considerata la forma base, secondo un principio androcentrico per cui – come sostiene Alma Sabatini – “l’uomo è il parametro intorno a cui ruota e si organizza l’universo linguistico”.
- come viene affrontata la questione dei nomi di professione, nell’ambito della quale è più evidente la dissimmetria grammaticale e semantica che emerge nel linguaggio comune, spesso avvallata dai media.

Vediamo qualche esempio.

Partendo dal testo più recente osserviamo che ne *La grammatica dei perché* della casa editrice Le Monnier Scuola si evita di proporre lo schema sotto forma di “passaggio dal maschile al femminile”, e ci si limita a fornire in una pagina molto sintetica alcuni esempi significativi di cambio di genere. Si segnalano alcuni nomi femminili nella forma grammaticale, ma che indicano sia uomini che donne, e altri maschili nella forma ma che indicano donne fornendo l’esempio di *soprano* e *contralto*. Gli autori evitano di addentrarsi in questioni “sensibili” non entrando nello specifico dei nomi di professione.

Il genere dei nomi di persona e di animale

I nomi di persona e di animale hanno una forma per il maschile e una per il femminile. Ciò risponde all'esigenza di indicarne con certezza il sesso. Questi nomi sono perciò detti **mobili**: *ragazz-o, ragazz-a, gatt-o, gatt-a*.

Ma anche: *signore / signora, scrittore / scrittrice, avvocato / avvocatessa, poeta / poetessa, eroe / eroina*.

Ci sono però delle eccezioni:

- alcuni nomi conservano la stessa forma al maschile e al femminile; il passaggio da un genere all'altro avviene solo con la sostituzione dell'articolo. Questi nomi vengono detti **nomi di genere comune**: *il nipote → la nipote*;
- alcuni nomi cambiano completamente la forma nel passaggio dal maschile al femminile. Questi nomi sono detti **nomi indipendenti**: *fratello → sorella, uomo → donna, marito → moglie*;
- alcuni nomi sono femminili nella forma grammaticale, ma indicano sia uomini sia donne: *la guardia, la sentinella, la spia*;
- altri sono maschili nella forma, ma indicano donne: *il soprano, il contralto*;
- la maggior parte dei nomi di animali presenta una sola forma, maschile o femminile, che può riferirsi a esemplari sia maschili sia femminili. Questi nomi sono detti **nomi di genere promiscuo**: *aquila, leopardo, cervo*.

Negli esercizi non si formula la consueta richiesta di trasformare il maschile in femminile ma si propone una individuazione dei nomi nei due generi. La casistica è molto limitata.

Passiamo ad un vero e proprio classico: il famoso Sensini, della casa editrice Arnoldo Mondadori, manuale fra i più diffusi nelle scuole. Attualmente sono quattro le versioni di testi di grammatica per la scuola secondaria di primo grado in circolazione, titoli diversi che celano un contenuto assai simile, secondo vari gradi di difficoltà.

Abbiamo tratto l'esempio qui sotto riportato dal manuale intitolato *L'italiano di tutti*, che su questo argomento mantiene una linea identica a tutte le differenti edizioni sotto altri titoli. Il Sensini, nel paragrafo chiamato "Dal maschile al femminile" propone una pagina intera di esempi con un ricco corredo di esercizi.

► i nomi che al maschile terminano in **-e** formano il femminile in due modi. Alcuni mutano la desinenza **-e** in **-a**:

l'infermiere	l'infermiera	il cassiere	la cassiera
--------------	--------------	-------------	-------------

altri – per lo più nomi indicanti professioni, cariche o titoli nobiliari e nomi di animali – aggiungono al tema il suffisso **-essa**:

l'oste	l'ostessa	il principe	la principessa	il leone	la leonessa
--------	-----------	-------------	----------------	----------	-------------

► i nomi che al maschile terminano in **-tore** – e per lo più indicano attività o mestiere – formano per lo più il femminile in **-trice**:

lo scrittore	la scrittrice	il traduttore	la traduttrice
--------------	---------------	---------------	----------------

alcuni, invece, formano il femminile assumendo la desinenza **-tora**:

il pastore	la pastora	il tintore	la tintora
------------	------------	------------	------------

► alcuni nomi, poi, formano il femminile al di fuori degli schemi sopra registrati o modificando sostanzialmente la radice:

il dio	la dea	il re	la regina	l'eroe	l'eroina
il cane	la cagna	lo zar	la zarina	il gallo	la gallina

I nomi indipendenti. Alcuni nomi presentano per il maschile e per il femminile forme completamente diverse. Questi nomi sono detti **indipendenti**:

l'uomo	la donna	il genero	la nuora	il fuco	l'ape
il maschio	la femmina	il padre	la madre	il montone	la pecora
il marito	la moglie	il fratello	la sorella	il maiale	la scrofa

I nomi di genere comune. Alcuni nomi presentano un'unica forma valida per il maschile e per il femminile e sono perciò detti **nomi di genere comune**. Appartengono a questa categoria:

► alcuni nomi in **-e**:

il nipote	la nipote	il custode	la custode
-----------	-----------	------------	------------

► i nomi che rappresentano la forma sostantivata di participi presenti:

un insegnante	un'insegnante	il cantante	la cantante
---------------	---------------	-------------	-------------

► alcuni nomi in **-a**, per lo più di origine greca:

un ipocrita	un'ipocrita	il pediatra	la pediatra
-------------	-------------	-------------	-------------

► i nomi in **-ista** e in **-cida**:

un artista	un'artista	l'omicida	la omicida
------------	------------	-----------	------------



Con questi nomi, solo il contesto (l'articolo, un aggettivo o altre parole che li possono accompagnare nella frase) può dirci se si riferiscono a un uomo o a una donna:

Mi ha scritto una lontana parente. L'artista è stato applaudito da tutti.



A conclusione troviamo un riquadro di approfondimento significativo dal titolo “Il femminile dei nomi indicanti cariche e professioni” (p. 100).

Il femminile dei nomi indicanti cariche e professioni

Taluni nomi si usano bene per indicare tanto un uomo quanto una donna, come il *preside* / la *preside*; il *pediatra* / la *pediatra*; il *giornalista* / la *giornalista*; altri nomi sono stati volti al femminile secondo le consuete norme grammaticali e sono entrati nell'uso, come *dottoressa*, *professoressa*, *ispettrice*, *senatrice*, *psicologa*. Ma in altri casi, la "femminilizzazione" dei nomi maschili ha portato a creare nomi che, oltre a suonare sgradevoli, sembrano essere usati in senso ironico o dispregiativo. Si pensi a parole come *vigilessa*, *medichessa*, *giudichessa*, *avvocatessa* e simili. Che cosa si può fare in casi come questi? Secondo i linguisti, la cosa migliore è usare il nome maschile anche per la donna, lasciando al senso della frase o al nome proprio che segue la qualifica il compito di eliminare ogni possibile dubbio. Così, si dirà: "Il *vigile* Carla Bianchi è stato premiato per il coraggio";

"L'*amministratore delegato* della società, *ingegner* Luisa Rossi è partito per Londra"; "Il nuovo *sindaco*, Franca De Vincenzio, è stato eletto con la maggioranza dei voti". In taluni casi, poi, si può premettere il nome *donna* al nome maschile: così *donna poliziotto* e *donna soldato* sono preferite, nell'uso, a *poliziotta* e *soldatessa*. Da qualche tempo, infine, sulla base delle proposte della Commissione nazionale per la parità uomo-donna volte a favorire "un uso non sessista della lingua italiana", cioè un uso della lingua che non discrimina tra uomo e donna, si è diffusa la tendenza a usare forme come *l'avvocata* (non *l'avvocato*, *l'avvocatessa* o la *donna avvocato*), la *notaia*, la *magistrata*, la *prefetta*, *l'amministratrice delegata*, la *consigliera comunale* e, anche, la *studente* (invece che la *studentessa*). Attualmente la situazione è piuttosto fluida e nei giornali e nelle riviste coesistono un po' tutte le forme. Nei biglietti da visita e nelle targhette degli uffici, invece, sembra prevalere la tradizione.

Notiamo che anche in questo testo la forma base è quella maschile, e la declinazione femminile dei nomi di professione viene affrontata come un problema da risolvere in termini di "femminilizzazione". Il consiglio che appare con priorità è quello di usare il nome maschile anche per la donna, mentre un accenno alle proposte per un uso non sessista della lingua viene fatto in conclusione e per chi sarà così paziente da leggere fino in fondo il riquadro (forse non tutti/e i/le docenti, certamente pochissimi/e studenti). La questione viene poi liquidata piuttosto sbrigativamente prendendo ad esempio riviste, biglietti da visita e targhette, che per quanto significativi documenti di lingua autentica non mi pare possano essere proposti come testi normativi in una grammatica per le scuole.

Anche nel testo della Zanichelli, *Italiano istruzioni per l'uso*, che a sua volta dedica diverse pagine all'argomento, nel paragrafo "Il cambiamento di genere", dopo vari esempi volti ad esplicitare la regola, è posto un approfondimento (p. 181).

Il cambiamento di genere

- Nel passaggio dal genere maschile al femminile i nomi cosiddetti **mobili** cambiano in varia maniera la desinenza.

✓ I nomi che al maschile terminano in **-o** cambiano la desinenza in **-a**:

- *ragazz-o* → *ragazz-a*
- *Paol-o* → *Paol-a*

✓ I nomi che al maschile terminano in **-a** aggiungono alla radice il suffisso **-essa**:

- *poet-a* → *poet-essa*
- *duc-a* → *duc-essa*

✓ I nomi che al maschile terminano in **-e** al femminile possono cambiare la desinenza in **-a** oppure aggiungere il suffisso **-essa**:

- *signor-e* → *signor-a*
- *camerier-e* → *camerier-a*
- *leon-e* → *leon-essa*
- *princip-e* → *princip-essa*

✓ I nomi che terminano in **-tore** al femminile fanno in **-trice**.

- *at-tore* → *at-trice*
- *pit-tore* → *pit-trice*
- (Eccezione: *dot-tore* → *dottor-essa*)

Si discute molto sui nomi che spettano alle donne che esercitano una professione un tempo riservata ai soli uomini. C'è chi preferisce dar loro il titolo maschile e parlare di *architetto*, di *avvocato*, di *ministro*, di *notaio* anche se a portarlo è una donna, e c'è chi si limita – quando è possibile – a cambiare l'articolo, per cui *il giudice* diventa *la giudice*, *il vigile* diventa *la vigile*, un *interprete* maschio diventa un'*interprete* femmina.

La desinenza *-essa*, che pure funziona perfettamente in *dottore* / *dottoressa*, *presidente* / *presidentessa*, *professore* / *professoressa*, non piace a molte delle

interessate, visto che soprattutto in passato il suffisso in *essa* aveva una connotazione dispregiativa, e quindi i possibili titoli *avvocatessa*, *filosofessa*, *vigilessa* sono respinti.

In altri casi la lingua ha già risolto: le desinenze maschili *-o* ed *-e* al femminile diventano *-a* (*maestro* / *maestra*; *infermiere* / *infermiera*) e la desinenza *-tore* diventa *-trice* (*attore* / *attrice*, *pittore* / *pittrice*, *scrittore* / *scrittrice*).

Anche in questo libro di testo la questione rimane aperta, con la descrizione di alcune soluzioni ovvie, come ad esempio l'invariabilità dei nomi con suffisso in *-e*, senza però mettere in discussione il mancato passaggio del suffisso *-o* in *-a*, previsto nella lingua italiana per tutti i cambiamenti di genere ma non contemplato fra le possibilità nel caso di professioni quali *avvocato*, *notaio*, *ministro*.

Il testo della Loescher *A chiare lettere* è più schematico, e per prima cosa presenta una tabella che riassume le desinenze del maschile e del femminile dei nomi mobili, sempre partendo dal maschile come modello di riferimento.

2 Nomi mobili e nomi indipendenti



- Ti presento un amico.
- Ti presento un'amica.

Nella lingua italiana vi sono diverse regole per ottenere la formazione del femminile dei nomi. Nella tabella che segue riportiamo le principali, partendo dalle desinenze al maschile:

MASCHILE		FEMMINILE	
desinenza	esempi	desinenza	esempi
-o	gatto	-a	gatta
-a	poeta	-essa	poetessa
-e	cameriere conte	-a -essa	cameriera contessa
-tore	pittore dottore	-trice -essa	pittrice dottoressa
-sore	difensore	-itrice (aggiunta al tema dell'infinito da cui deriva)	difenditrice

Propone quindi anch'esso un riquadro con un testo di approfondimento (p. 94) dal titolo "Mestieri e professioni".

APPROFONDIMENTO

Mestieri e professioni

Per molti nomi che indicano mestieri e professioni non è sempre facile passare dalla forma maschile a quella femminile e viceversa, perché si tratta di occupazioni esercitate nel passato esclusivamente da uomini o da donne, anche se oggi sia gli uni che le altre operano nei reciproci campi di attività. Così per *ministro, sindaco, pretore, chirurgo, magistrato* ecc. non si usano quasi mai le forme femminili corrispondenti, sebbene queste comincino ormai ad affermarsi in molti casi (così: *il ministro / la ministra; il magistrato / la magistrata; il prefetto / la prefetta; il vigile / la vigile*).

Allo stesso modo per *casalinga, modista, bustaia, mondina* non si hanno forme maschili corrispondenti.

È già un passo in avanti il fatto che la forma femminile non appaia come una deviazione dalla norma maschile ma ambedue vengano messe sullo stesso piano. Si apre, seppur timidamente, all'eventualità che si usino forme come *ministra*,

magistrata e *prefetta* e la scelta dei nomi che non contengono il maschile non può che confermare che la difficoltà del “passare dalla forma femminile a quella maschile e viceversa” è tutta culturale e non certo grammaticale.

Il testo più recente che abbiamo preso in considerazione, *Parole che contano* della casa editrice Lattes, non propone alcun approfondimento, e al paragrafo su “come si trasformano i nomi dal maschile al femminile” si espone un’amplissima serie di esempi con una preponderante presenza del suffisso *-essa*.

Il femminile dei nomi di persona o di animale

Per formare il femminile dei nomi di persona o di animale, ricorda che:

- formano il femminile in **-a** molti nomi che al maschile:
 - terminano in **-o**: *amico* → *amica* *gatto* → *gatta* *asino* → *asina*
 - terminano in **-e**: *parrucchiere* → *parrucchiera* *signore* → *signora*
- aggiungono il suffisso **-essa** molti nomi che al maschile:
 - terminano in **-o**: *avvocato* → *avvocatessa* *soldato* → *soldatessa*
 - terminano in **-e**: *leone* → *leonessa* *studente* → *studentessa*
 - terminano in **-a**: *poeta* → *poetessa* *duca* → *duchessa*
- aggiungono il suffisso **-trice** molti nomi che al maschile terminano in **-tore**:
 - attore* → *attrice* *lavoratore* → *lavoratrice*
- non raro è l'uso del suffisso **-ina**:
 - eroe* → *eroina* *gallo* → *gallina* *re* → *regina*
- alcuni nomi al femminile cambiano completamente:
 - stregone* → *strega* *abate* → *badessa*
 - padre* → *madre* *uomo* → *donna*
- vi sono dei nomi che hanno la stessa forma per il maschile e per il femminile: solo il contesto, e la presenza di articoli e aggettivi, permette di capirne il genere:
 - il / la custode* *il / la pianista* *il / la giornalista*
 - mio / mia nipote* *famoso / famosa artista*
- molti nomi di animali hanno un solo genere. Per specificare se si tratta di un esemplare maschio o femmina occorre indicarlo:
 - una giraffa maschio* → *una giraffa femmina*

Da questa veloce analisi, non certo esaustiva, sembra emergere come la sensibilità per una lingua non sessista sia ancora da formare nelle formatrici e nei formatori prima che nei discenti. I nomi femminili di cariche e professioni come la sindaca, la ministra ecc. vengono proposti con esitazione, quasi a margine, in riquadri separati, con riflessioni complesse che si prestano solitamente ad essere ignorate dagli/dalle studenti, mentre in molti testi il suffisso *-essa* è posto accanto agli altri, con pari enfasi.

Mi sono quindi chiesta che impatto possa avere sulle classi un simile insegnamento.

2. *Le professioni delle donne*

E torniamo quindi nelle nostre classi campione. Allo stesso gruppo di alunni e alunne con i/le quali ho lavorato alle ricerche esposte nei capitoli precedenti, assieme ad alcune altre classi della stessa scuola, ho sottoposto una lista di nomi di professione al maschile, con la richiesta di indicarmi il corrispondente femminile. I nomi erano preceduti dall'articolo per verificarne l'eventuale variazione. Il questionario era questa volta anonimo, era richiesto solo di indicare il sesso. La stessa lista di parole è stata poi sottoposta ad un gruppo di docenti dei Consigli di Classe delle stesse classi prese in esame. Mi sembrava infatti molto interessante verificare la differenza di percezione tra ragazzi/e e adulti e soprattutto in quale direzione sarebbe poi andata l'inevitabile influenza dei/delle docenti sui/sulle alunni/e. Hanno risposto al questionario 74 studenti, di cui 38 femmine e 36 maschi, e 14 docenti (di cui solo un maschio, l'unico di tutta la nostra scuola secondaria – e su questo si potrebbe dire molto, ma la femminilizzazione della scuola italiana non è oggetto di questa tesi – per cui il dato del sesso per i docenti non è stato preso in considerazione nelle statistiche).

Il questionario si presentava così:

Studente

Docente

Maschio

Femmina

Volgi al femminile le seguenti parole

Il sindaco _____

Il ministro _____

Il presidente _____

L'amministratore _____

L'artista _____

Il poeta _____

Il professore _____

Il direttore _____

Il soldato _____

Lo studente _____

Il consigliere _____

L'avvocato _____

Il cancelliere _____

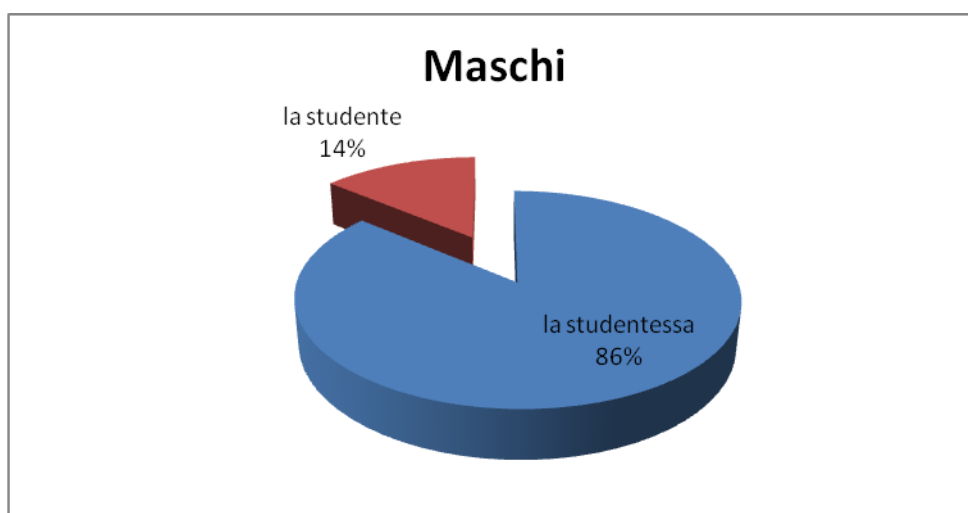
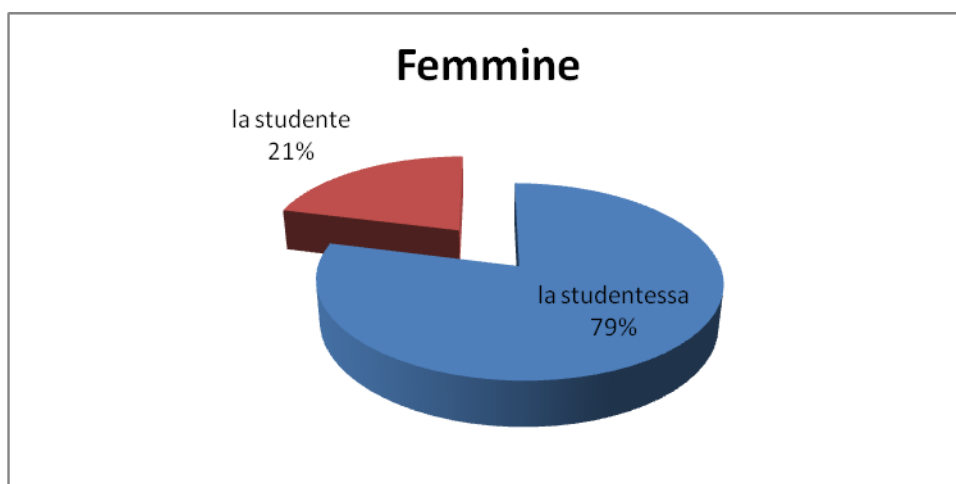
Il giudice _____

Il magistrato _____

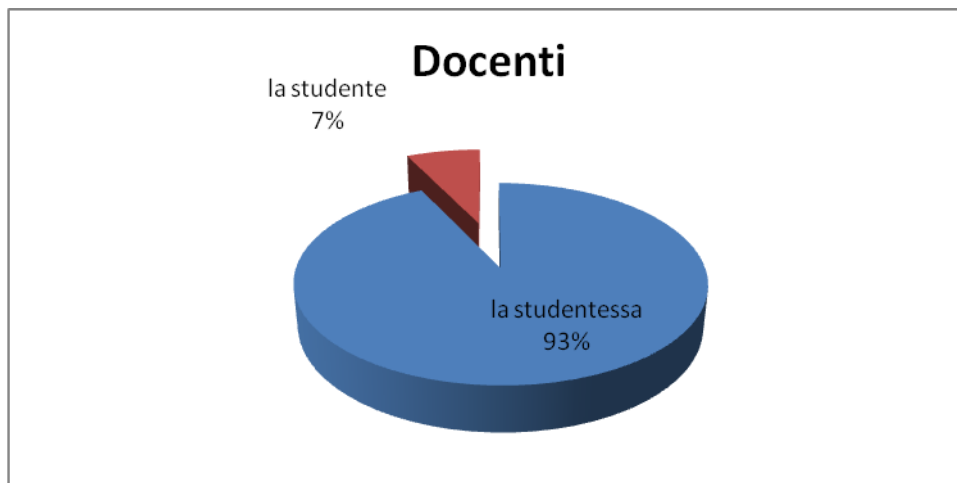
Il notaio _____

Come c'era da aspettarsi, alcune parole sono state di più immediata trasformazione: nessun dubbio su *l'artista*, che era evidentemente un distrattore, rimasta invariata nella totalità dei casi. Così pure trasformazione univoca da *il professore* a *la professoressa* e da *il direttore* a *la direttrice* sia per alunni/e che per il/le insegnanti, termini talmente parte del vissuto quotidiano di ambedue i gruppi da non costituire affatto un problema.

Lo stesso si sarebbe potuto ipotizzare per il sintagma *lo studente*, ma qui iniziano le sorprese. Se infatti il gruppo docente, con una sola eccezione, ha indicato come femminile *la studentessa*, fra alunni e alunne trova posto significativo il femminile *la studente*, secondo la regola dell'invariabilità del genere del participio presente.

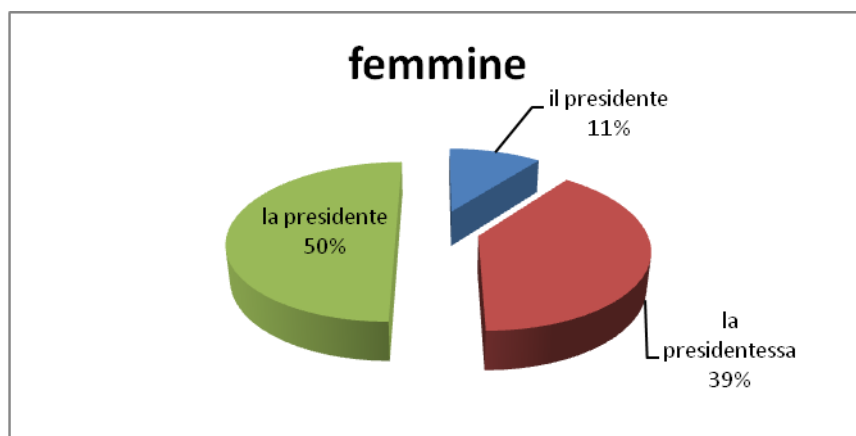


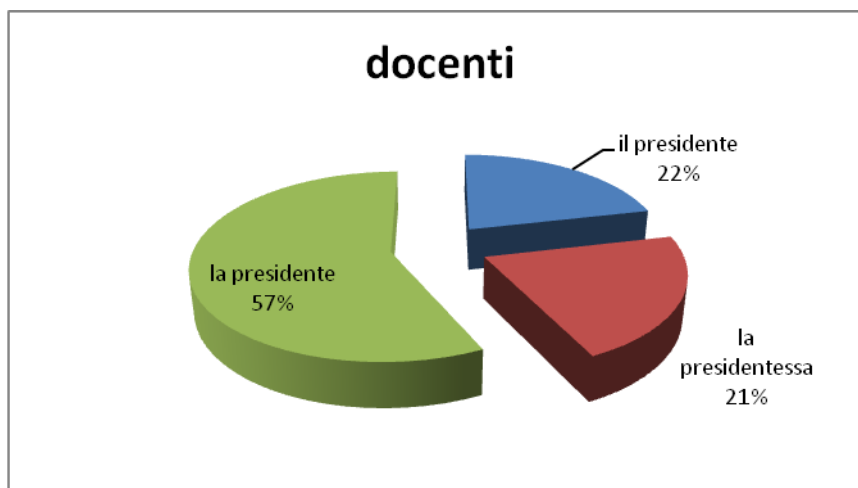
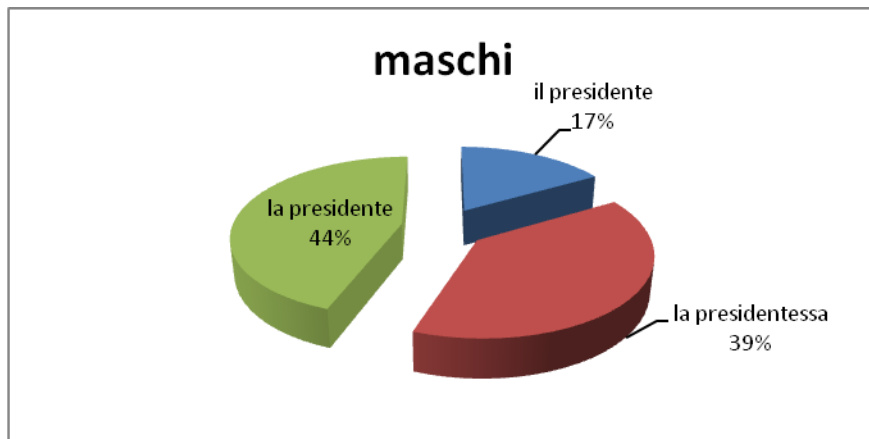
In pratica, 5 alunni su 36 e 8 alunne su 38 hanno preferito una forma che seguisse la regola grammaticale accettata per tutte le altre parole in *-ente* piuttosto che la forma in *-essa*, al contrario della quasi totalità delle insegnanti.



Solo un insegnante invece ha optato per *la studente*, si può dire quindi che la quasi totalità del gruppo docente ha dimostrato di essere legata a una forma conservativa in modo maggiore che quello degli/delle studenti.

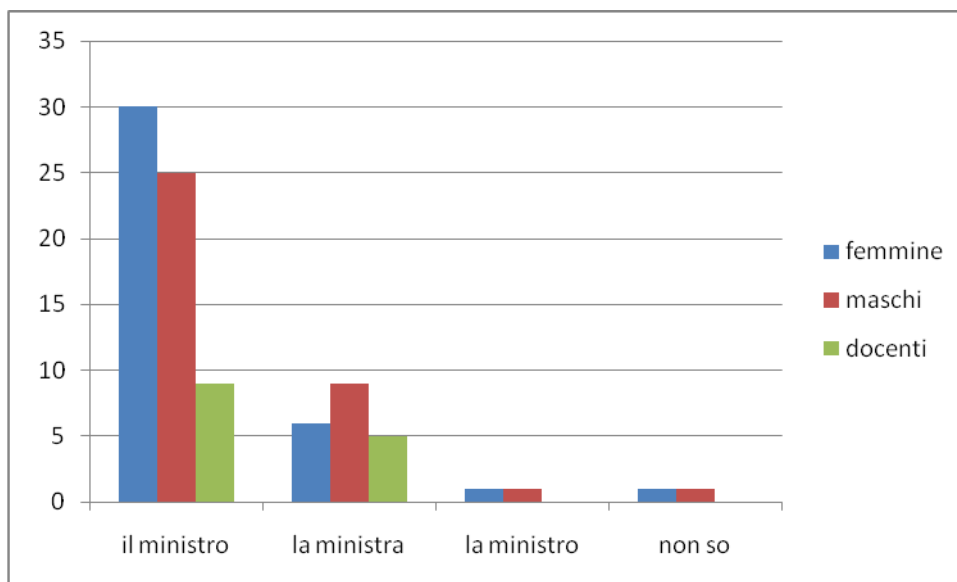
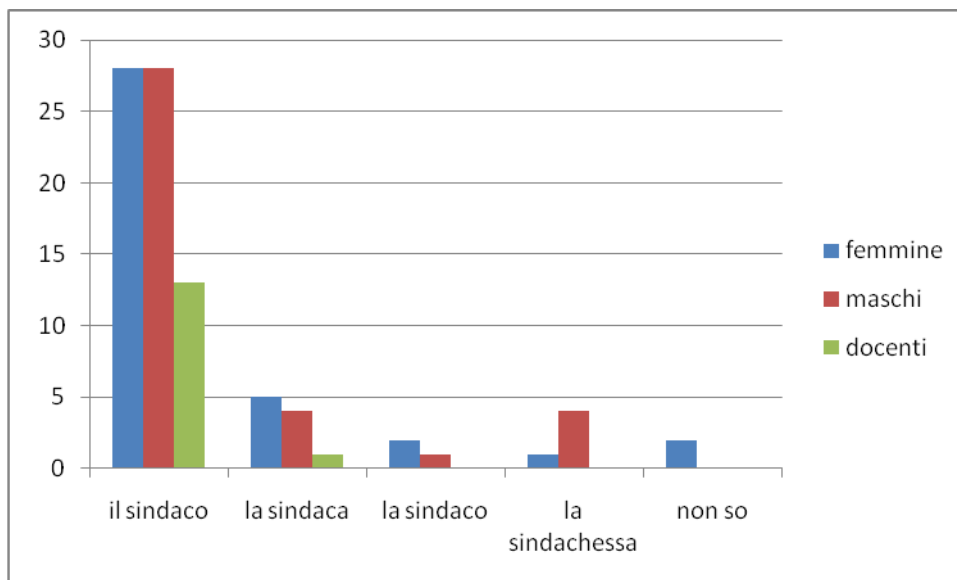
Per *il presidente* le indicazioni proposte prevedono una soluzione in più: quella di mantenere anche per la forma femminile l'articolo maschile.





Un'opzione, quella de *il presidente*, più accolta in percentuale fra le docenti, tra le quali invece, rispetto agli studenti, ha meno fortuna la forma *la presidentessa*. In questo caso, in tutti e tre i gruppi le raccomandazioni di Sabatini: *la presidente*, vengono accolte da circa il 50 % degli/delle intervistati/e. La visibilità del femminile è comunque assicurata in percentuale maggiore dalle alunne. Fa riflettere tuttavia la presenza dell'opzione con l'articolo al maschile in tutti e tre i gruppi: opzione non prevista per il lemma *studente*, come abbiamo visto sopra. È evidente quindi che la scelta del cosiddetto *maschile neutro* non è operata per la totalità degli agentivi, ma solo nei casi in cui essi esprimano funzioni o professioni legate a una forma di prestigio.

Se passiamo ad analizzare due forme oggi balzate particolarmente sotto i riflettori, cioè *sindaco* e *ministro*, troviamo una situazione più equilibrata fra i tre gruppi oggetto della nostra analisi.

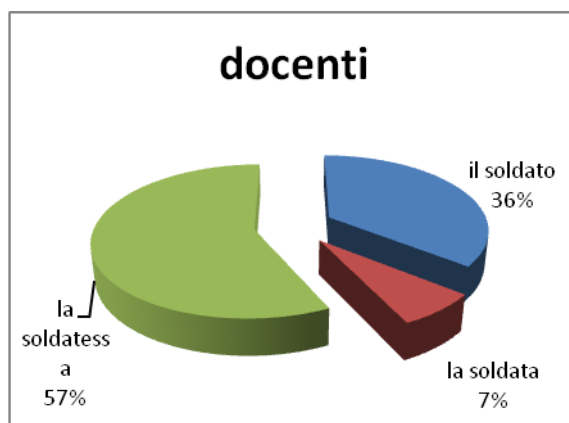
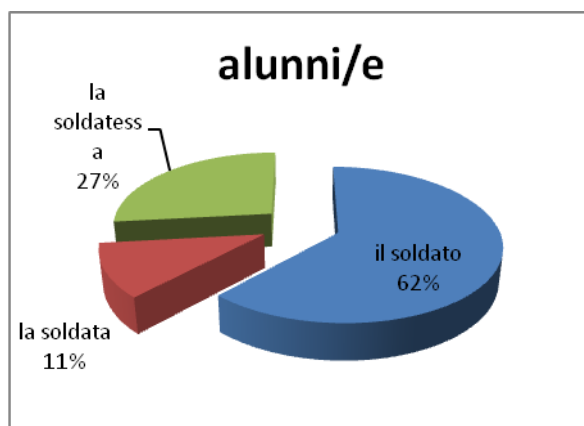


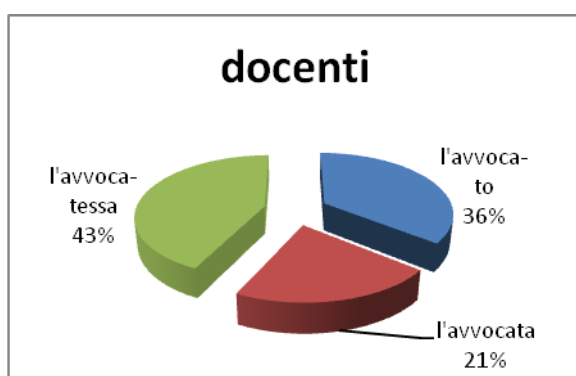
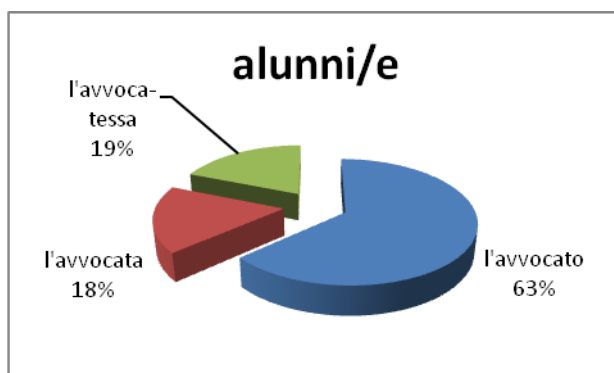
Accanto ad una percentuale ancora molto alta di agentivo al maschile, articolo compreso – 79% del totale degli/delle intervistati/e dei tre gruppi per *il sindaco* e 78% per *il ministro* – inizia ad emergere la forma al femminile, con più del 20% per *la ministra* e circa il 10% per *la sindaca*. Forse una maggiore visibilità nei mass-

media e una più rilevante presenza delle donne a ricoprire tali cariche sta influenzando le scelte linguistiche di giovani e adulti/e verso una diminuzione del maschile neutro. Un indice sicuro di tale influenza è l'inversione di tendenza per il lemma *cancelliere* che, sicuramente grazie alla innegabile autorevolezza e visibilità della figura di Angela Merkel, diviene *la cancelliera* per il 73% del totale degli/delle intervistati/e.

Se per le forme appena citate notiamo una atteggiamento piuttosto omogeneo tra studenti e docenti, in altri casi si possono rilevare scelte leggermente differenti, che tuttavia possiamo considerare significative.

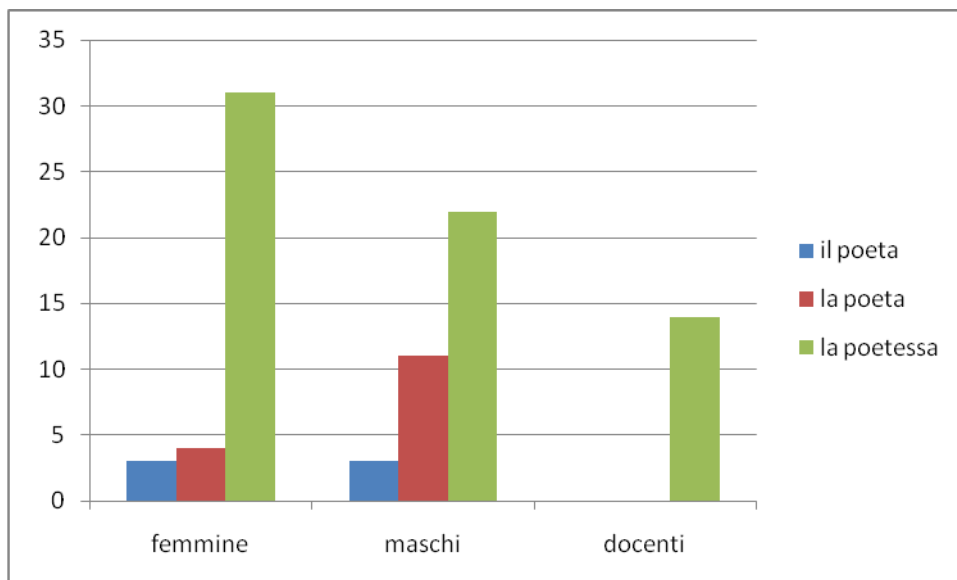
Per le parole *avvocato* e *soldato*, se consideriamo l'insieme delle risposte di alunni e alunne rileviamo questi dati:





In questi casi le nuove generazioni sembrano più conservative, mentre le adulte mostrano maggiore apertura alla forma al femminile in *-a*. *Avvocato* e *soldato* sono infatti lemmi forse meno esposti e meno oggetto di dibattito in questi ultimi tempi, gli/le alunni/e sembrano quindi aver optato per una forma più “rassicurante” (anche in un questionario non sottoposto a votazione non manca in loro l’ansia di dare la risposta “giusta”). Tuttavia qui mi pare significativo che la forma in *-essa* sia decisamente un’opzione minoritaria per i/le giovani, segnalando un probabile declino di un suffisso avvertito come obsoleto – e quindi andando maggiormente incontro alle indicazioni di Sabatini – mentre costituisce in un caso la maggioranza e nell’altro più di un terzo delle scelte delle docenti, non sensibili (o accondiscendenti?) alla sfumatura dispregiativa della desinenza.

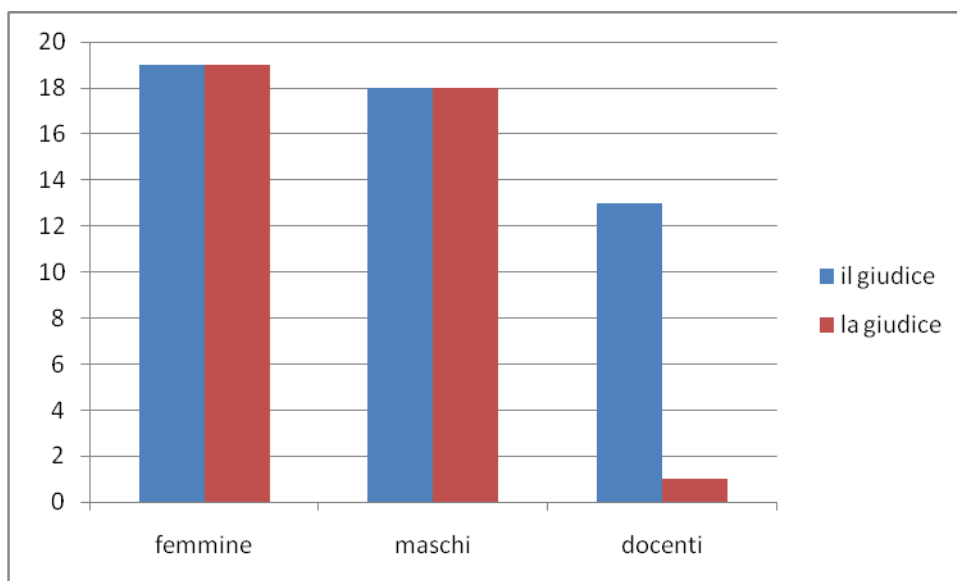
Ne troviamo ampia conferma con la parola *poeta*. Nonostante nelle grammatiche prese in considerazione si ricorra quasi nella totalità dei casi all’esempio de *il poeta* che diviene immancabilmente *la poetessa* (forse uno dei motivi per cui il 100% delle insegnanti propende per questa soluzione) troviamo tra alunni e alunne, accanto alla forma invariata *il poeta* anche per le donne, pure l’opzione *la poeta*, ed in misura non trascurabile:



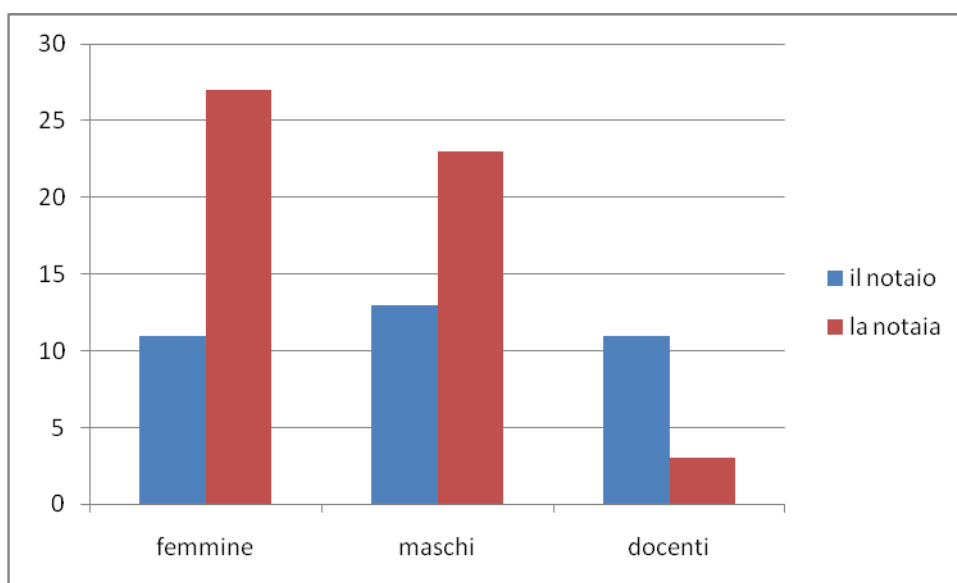
Ciò è significativo non solo come conferma della perdita di produttività del suffisso *-essa*, ma anche della maggiore influenza, in termini di prescrittività, dei manuali di grammatica sugli/sulle docenti che non sugli/sulle alunni/e.

Concludiamo con due termini che ritengo interessanti per il fatto che, al contrario dei precedenti, risultano tra alunni e alunne molto meno consueti, sia perché meno usati dai media sia perché meno comuni nella loro esperienza quotidiana e raramente utilizzati nei testi scolastici: *giudice* e *notaio*.

Se per la quasi totalità delle docenti *il giudice* viene ad indicare anche la forma femminile, sia per le alunne che per gli alunni la forma *la giudice* costituisce l'opzione scelta per il 50%.



Se le docenti si orientano circa per l'80% alla forma *il notaio* anche per le donne, la proporzione si inverte per alunne e alunni, che rispettivamente scelgono *la notaia* per il 70 e il 65% :



Laddove gli/le alunni/e sono più liberi dalle pressioni mediatiche e dalle aspettative degli adulti, per le parole meno conosciute e quindi più “neutre” per loro, tendono ad applicare in modo spontaneo la regola grammaticale della formazione del femminile in *-a* per le parole in *-o* o l'uso dell'articolo femminile, anche quando gli adulti mostrano più resistenze a fare altrettanto.

3. Conclusioni

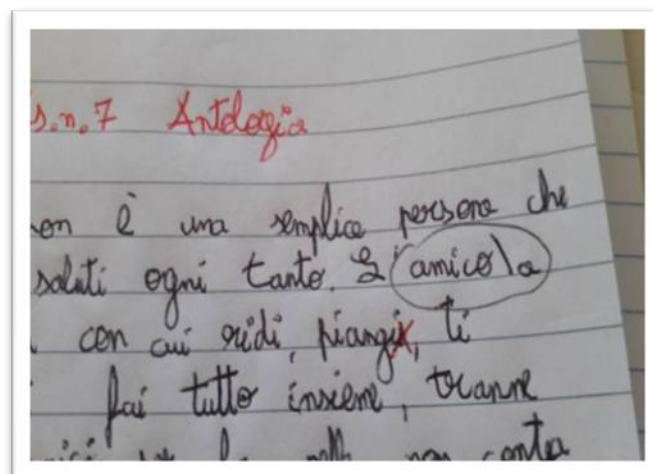
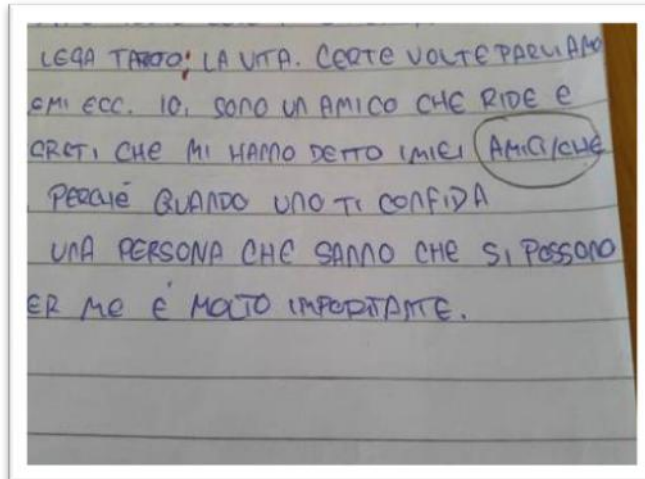
Innegabilmente i libri di testo scolastici e i mass-media esercitano una forte influenza sulla formazione di una coscienza linguistica fra le/gli studenti, che ancora si accingono ad acquisire la propria lingua senza sovrastrutture o pregiudizi. In questo senso il ruolo delle e degli insegnanti si fa delicato e fondamentale: corriamo il rischio di trasmettere, anche involontariamente, i nostri schemi, che a nostra volta abbiamo ereditato. Senza la pretesa di costruire nuove barricate in una società già fortemente segnata da conflitti di ogni sorta, mi sembra legittima ed estremamente equilibrata l'affermazione di Daniela Finocchi nell'arguto e piacevole libretto *La grammatica la fa... la differenza!* (2015):

non sono necessarie invenzioni o stravolgimenti della grammatica per arrivare all'utilizzo di un linguaggio rispettoso e non sessista, sarebbe sufficiente applicare le regole che già esistono. L'italiano, infatti, contempla il maschile e il femminile e tutti i nomi si possono declinare. Occorre quindi smascherare la falsa universalità della cultura maschile perché il soggetto del discorso – l'Uomo, intendendo con esso anche la donna – lungi dall'essere universale e neutro, come vorrebbe la filosofia classica, rispecchia solo il punto di vista patriarcale. Ma i soggetti sono due, poiché l'umanità è costituita da uomini e donne: si nasce maschi o si nasce femmine. Il riconoscimento della differenza sessuale, come differenza non solo biologica, ma sociale, storica e simbolica, fa quindi emergere quella metà dell'umanità che non ha statuto di soggetto.

Una maggiore sensibilità in questo senso non può che arricchire la lingua. Dopo qualche semplice riflessione svolta in classe ho notato con sorpresa e soddisfazione che tra alunne e alunni non era più scontato parlare solo al maschile. Così Arianna ha serenamente inserito nel suo tema per raccontare una storia fantastica un'elfa come protagonista. Ma anche Andrea ha avuto la possibilità di aggiungere, alla mia domanda: "C'è qualcuno che vuole farsi interrogare?", con aria sorniona: "O qualcuna!". I vantaggi della lingua di genere vanno condivisi.

E mentre scrivevo il presente lavoro, ho verificato come sia radicato uno stile di scrittura, tanto che io stessa, pur sostenendo una tesi come questa, ancora non riesco d'istinto a scrivere in modo conseguente, facendomi ripetutamente correggere un maschile neutro che spunta in ogni dove. Poi mi imbatto nei testi delle/dei mie/miei alunne/i, ai quali non ho mai detto loro in modo esplicito di fare attenzione

alla lingua di genere, ma ugualmente, dopo tante riflessioni sull'argomento, a loro viene spontanea. Che lezione!



Capitolo V

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Arrivata alle conclusioni generali di questo lavoro, mi sembra di poter affermare di non aver raggiunto assunti incontrovertibili o punti fermi inconfutabili, ma piuttosto qualche conferma a risultati raggiunti da una ricerca ormai pluridecennale sulla lingua di genere, che in ognuno dei suoi molteplici orientamenti ha – a mio parere – qualcosa di valido da dire, e alcuni spunti di riflessione.

La possibilità di addentrarci nel cuore di una identità linguistica di genere ci è stata data dalla tipologia di scrittura più intima e spontanea: quella autobiografica del diario. Come abbiamo visto, è un genere letterario che di per sé richiede essenzialmente un patto di verità e di lealtà con il lettore, è – o dovrebbe essere – per sua natura quindi trasparente, immediato, sincero. Se nelle nostre analisi abbandoniamo poi la strada della letteratura, che richiede comunque un grado di artificio, di mestiere, di scelte stilistiche e linguistiche consapevoli e di ricerca e imitazione di modelli (che saranno inevitabilmente in prevalenza maschili per la loro presenza massiccia e quasi esclusiva nei canoni classici), troviamo nei diari di molta gente semplice o colta, ma senza velleità artistiche, un grado di autenticità particolarmente significativo.

Alla questione principale, fra quelle indagate dalla presente ricerca, cioè se esiste una lingua femminile distinta da quella maschile, ci sembra che si possa accennare a qualche risposta, proprio osservando alcune pagine di diario. La capacità di distinguere pagine autobiografiche maschili da quelle femminili osservata nelle e negli adolescenti che hanno partecipato alla ricerca, dà una prima indicazione sul fatto che molte tracce, a volte impercettibili e non sempre identificabili, ci guidano in una precisa direzione: nel tessuto del testo si può affermare esistano segnali di lingua differenti tra uomini e donne. E come siamo in grado, parlando con qualcuno, di orientarci e interpretare correttamente i messaggi attraverso un'espressione, un'inarcatura di ciglia, un mezzo sorriso, uno stringere d'occhi, che dia il vero senso delle parole che ascoltiamo, così ho l'impressione che siamo in

grado di interpretare, anche nel testo scritto, i lineamenti latenti della parola maschile o femminile. Si spiegherebbe così il motivo per cui le e gli studenti interpellati siano stati in gran numero capaci di attribuire all'autore o all'autrice dei brani analizzati il sesso corretto, pur non sapendo esattamente darne ragione. Altrettanto si spiegherebbe come mai studiosi/i che si sono dedicati all'argomento convergono sul fatto che ci siano differenze fra lingua maschile e femminile pur ritenendo in linea di massima i dati e gli elementi raccolti a favore di questa tesi ancora da ampliare e consolidare.

Analizzando poi i testi prodotti dalle e dagli studenti, abbiamo messo in evidenza diversi tratti distintivi della scrittura dei ragazzi e delle ragazze. Molti di questi confermano le osservazioni già emerse in molte ricerche precedenti: la scrittura femminile si caratterizza per una maggiore attenzione alla sfera dell'emotività e della relazionalità. La moltiplicazione delle relazioni sembra trovare un'espressione anche sulla pagina con la proliferazione dei nessi sintattici che ampliano il periodo e lo rendono assai articolato. I punti di vista sono molteplici, si spostano nel tempo e nello spazio, le frasi restano spesso aperte, sospese, come di pensieri che non si chiudono ma implicano sempre una nuova prospettiva. Si impone poi fortemente la soggettività dell'io narrante, che rimane sempre la sorgente primaria di ogni riflessione. Questa maggiore capacità introspettiva fa sì che il genere diaristico sia stato trovato dalle ragazze particolarmente consono alle loro esigenze espressive e praticato, per tutto il tempo della ricerca, con particolare entusiasmo, tanto da essere mantenuto anche ad attività conclusa. Confermata anche la tendenza ad utilizzare una varietà di lingua più alta e controllata, salvo poi scegliere al momento opportuno forme lessicali innovative. L'attenuazione delle affermazioni e le forme di cortesia sono presenti anche in una tipologia di testo che di per sé non richiederebbe un lettore esterno, ma proprio per la forte tendenza alla dialogicità della scrittura femminile, questi elementi restano tuttavia presenti.

La scrittura maschile è apparsa nei testi analizzati di contro lineare, attenta ai nessi causali e temporali, con periodi chiusi e logici; il punto di vista è solido e non muta ma coglie gli eventi nel loro svolgersi oggettivo. È rilevante poi la presenza di espressioni colte da varianti basse della lingua. Un elemento che sottolineerei è la percezione distinta del tempo, che si esprime anche nello sviluppo dei piani temporali del periodo: compresenza di passato presente e futuro in molte frasi

femminili; andamento secondo un ordine cronologico, con un forte ancoraggio nel presente, in quelle maschili. Non manca la progettualità in ambedue le visioni, ma si esprime diversamente: per i ragazzi il progetto è un ponte che rimane saldamente sotto i loro piedi, per le ragazze è già l'altra sponda.

Dato dunque il fatto che esistono tendenzialmente delle differenze tra la scrittura maschile e quella femminile, un'altra questione è stabilire se queste siano frutto della pressione sociale e delle aspettative dettate da stereotipi di genere determinati dalla cultura o siano, per così dire, naturali. Ci si potrebbe chiedere perché, pur avendo lo stesso tempo a disposizione e in linea di massima le stesse esperienze da raccontare, le femmine abbiano scritto più parole che i maschi. Perché pur praticando sport per un numero di ore più o meno equivalente i maschi parlino delle loro imprese sportive molto più che le femmine? Perché si mostrano più aggressivi anche nei toni e nelle parole? Perché le femmine sembrano più attente ai dettagli, all'aspetto, alle relazioni? Certamente l'influsso della cultura e della costruzione sociale all'interno della quale i ruoli sono ben stagliati (e difatti così emergono anche da vari spunti tratti da questa ricerca) esercita una pressione: ambito della cura, dell'emotività, dei sentimenti riferito alle ragazze; ambito del lavoro, della competizione, della forza, riferito ai maschi. L'aspettativa di maggior gentilezza, grazia, delicatezza nei confronti delle femmine e di rudezza, decisione, prestanza nei confronti dei maschi hanno con ogni probabilità un riflesso anche nella lingua.

Tuttavia una certa visione del tempo, la diversa attitudine descrittiva, le modalità riflessive che si sono rilevate nei rispettivi scritti allo stesso tempo sembrano indicare una visione della realtà e una percezione del sé differente anche ad un livello più profondo. Differenze che a mio parere saranno più libere di emergere ed esprimersi nella misura in cui si procederà verso una sempre minore stigmatizzazione delle caratteristiche femminili, che sottolineava i tratti distintivi che abbiamo evidenziato nelle ragazze come aspetti in negativo rispetto al modello maschile, attribuendo alle donne irrazionalità, leggerezza, insicurezza, debolezza, mancanza di concretezza. Tanto quanto si accoglieranno le differenze come un'opportunità di ricchezza tanto più sarà possibile liberarle dagli stereotipi e coglierle nella loro potenzialità.

Ciò che mi pare tuttavia importante sottolineare è che queste differenze sono elementi che si compongono in modo unico e irripetibile in ogni persona. Una

recente autorevole ricerca svolta dall'Università di Tel-Aviv sulle caratteristiche del cervello maschile e femminile ha concluso¹²:

although there are sex/gender differences in brain and behavior, humans and human brains are comprised of unique “mosaics” of features, some more common in females compared with males, some more common in males compared with females, and some common in both females and males. Our results demonstrate that regardless of the cause of observed sex/gender differences in brain and behavior (nature or nurture), human brains cannot be categorized into two distinct classes: male brain/female brain.

Non si negano quindi le differenze, ma queste non vanno intese nel senso di due blocchi contrapposti e impenetrabili di caratteristiche antinomiche. Questo mi pare valido anche per quanto riguarda il linguaggio. Ritengo ragionevole affermare, secondo le ultime tendenze della linguistica cognitiva, che postula il radicamento della lingua nella dimensione fisica e la centralità dell'esperienza, che il nostro modo di esprimerci come esseri umani non può prescindere da una dimensione totale del nostro essere, anche in quanto sessuato. D'altra parte ho osservato che le modalità di espressione, nel nostro caso di scrittura, più articolate, ricche di sfumature, meno stereotipate appartenevano agli alunni e alle alunne più emotivamente e psichicamente maturi ed erano quelle che presentavano in varia misura elementi caratteristici sia della scrittura femminile che di quella maschile. Il mosaico di questi elementi compone poi prospettive originali e tipiche di ognuno in quanto persona unica e irripetibile. Le femmine e i maschi sono tanto più completi in quanto riescono e si impegnano a comprendere l'altro, ad offrire la propria visione e a esprimere la propria realtà con parole allo stesso tempo distinte e comuni, che siano comunque effetto di un reale e sincero dono reciproco. Mi auguro che educatori ed educatrici sappiano incamminarsi in questa direzione e accompagnare in questo percorso i e le loro studenti, femmine e maschi.

¹² Cf www.pnas.org/content/112/50/15468.full

Bibliografia

Anglani B. (a cura di), *Teorie moderne dell'autobiografia*, B. E. Graphics, Bari 1998.

Antinori A., *Il pensiero della differenza e la pedagogia della differenza sessuale*, in *Maschile e femminile: che "genere" di sapere?*, ricerca per il CIRSES-Centro di Iniziativa e Ricerca sul Sistema Educativo e Scientifico, 2005.

Autrici Varie, *La grammatica la fa... la differenza!*, Casa editrice Mammeonline, Rubano (PD) 2015.

Battistini A., *Lo specchio di Dedalo*, Il Mulino, Bologna, 1990.

Bazzanella C., *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari 2104.

Berretta M., «Per una retorica popolare del linguaggio femminile, ovvero la lingua delle donne come costruzione sociale», in Orletti F. (ed.), *Comunicare nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 1983.

Berruto G., *La sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna 1975.

Berruto G. – Cerruti M., *Manuale di sociolinguistica*, UTET Università, Torino 2015.

Biemmi, Irene, *Sessi e sessismo nei testi scolastici*, Firenze, Consiglio regionale della Toscana, 2006

Biemmi I. – Leonelli S. (a cura di), *Gabbie di genere. Retaggi sessisiti e scelte formative*, Rosembreg & Sellier, Torino 2016.

Bruss E. W., *Autobiographical acts: the changing situation of a literary genre*, The John Hopkins University press, London 1976.

Caputo R. – Monaco M. (a cura di), *Scrivere la propria vita. L'autobiografia come problema critico e teorico*, Bulzoni, Roma 1997.

Cardona G. R., *Introduzione alla sociolinguistica*, UTET Università, Torino 2009.

Cavagnoli S., *Linguaggio giuridico e lingua di genere: una simbiosi possibile*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2013.

Cavarero A., *Il principio parità*, in Porzio Serravalle E. (a cura di), *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*, Associazione Italiana Editori, Milano 2000.

Contini A. – Pellegrini E., *Io senza garanzie. Donne e autobiografia. Dialogo ai confini fra storia e letteratura*, in «Quaderns d'Italia», 6, 2001, pp. 19-36.

Corbusiero F. et al. (a cura di), *Genere e linguaggio. I segni dell'uguaglianza e della diversità*, Franco Angeli, Milano 2016.

Decataldo A. – Ruspini E., *La ricerca di Genere*, Carocci Editore, Roma 2014.

De Man P. *Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*, Yale University Press, New Haven, 1979.

Dragotto Francesca, *Grammatica e sessismo. Lavori del seminario interdisciplinare (2014-215)*, Universitalia, Roma 2015.

Dragotto Francesca, *Grammatica e sessismo. Questione di dati? Lavori del seminario interdisciplinare*, Universitalia, Roma 2012.

Edelsky C., *The acquisition of communicative competence. Recognition of linguistic correlates of sex roles*, in «Merrill-Palmer Quarterly», 22, 1, 1976.

Giusti G., *Linguaggio e questioni di genere* in Giusti G. - Regazzioni S. (a cura di), *Mi fai male*, Cafoscarina, Venezia 2009

Giuva L., *Archivi neutri archivi di genere: problemi di metodo e di ricerca negli universi documentari*, in Cartaregia O. – De Ferrari P. (a cura di), *Reti della*

memoria. *Censimento di fonti per la storia delle donne in Italia*, Lilith-
Coordinamento donne lavoro cultura, Genova 1996, pp. 13-41.

Guglielminetti M., *Dalla parte dell'io: modi e forme della scrittura autobiografica
del Novecento*, Edizioni scientifiche italiana, Napoli 2002.

Gumperz J. (ed.), *Language and Social Identity*, Cambridge University Press,
Cambridge (UK), 1982.

Gusdorf G., *De l'autobiographie initiatique à l'autobiographie genre littéraire*, in
Revue d'histoire littéraire de la France, 1975, 6, pp. 958-71.

Irigaray L., *Parlare non è mai neutro*, Roma, Editori Riuniti, 1991.

Irigaray L., *Speculum. L'altra donna*, Feltrinelli, Milano 1975.

Iuso A. (a cura di), *Scritture di donne. Uno sguardo europeo*, Quaderni della
Biblioteca Città di Arezzo, Arezzo 1999.

Jaspersen O., *The Woman*, in *Language: Its nature, Development and Origins*,
MacMillan, New York 1922.

Lakoff R., *Women's Language*, in «Language and Style», 10, 4, 1977.

Lejeune P., *Le pacte autobiographique*, Seuil, Paris 1975.

Maggioni G. (a cura di), *Padri dei nostri tempi: ruoli, identità, esperienza*, Donzelli,
Roma 2000.

Orletti F. (a cura di), *Identità di genere nella lingua, nella cultura, nella società*,
Armando, Roma 2001.

Perrotta Rabissi A., *Parlare e scrivere senza cancellare uno dei due sessi* in Chiti E.
(a cura di), *Educare ad essere donne e uomini. Intreccio tra teoria e pratica*,
Rosenberg e Sellier, Torino 1998.

Piccone Stella F. – Saraceno C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del
maschile e del femminile*, Il Mulino, Bologna 1996.

Pizzorusso A., *Ai margini dell'autobiografia. Studi francesi*, Il Mulino, Bologna
1986.

Robustelli C., *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo*, Comune di Firenze, Firenze 2012.

Sabatini A., *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1987

Sabatini A., *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1987

Spender D., *Man Made Language*, Routledge and Kegan Paul, Londra 1980.

Starobinski J., *L'occhio vivente. Studi su Corneille, Racine, Stendhal, Freud*, Einaudi, Torino 1975.

Tannen D., *Ma perché non mi capisci?*, Sperling & Kupfer 2004.

Ulivieri S. – Biemmi I. (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Guerini scientifica, Milano 2011.

Zambini C., *Parole non consumate. Donne e uomini nel linguaggio*, Liguori, Napoli 2001.

Zarri G., *Le sante vive. Cultura e religiosità femminile nella prima età moderna*, Rosenberg-Sellier, Torino 1990.

Sitografia

Archivio delle donne in Piemonte, www.archiviodonnepiemonte.it/

Archivio diaristico nazionale di Pieve S. Stefano, www.archiviodiari.org

Archivio per la memoria e la scrittura delle donne,
www.archiviodistato.firenze.it/memoriadonne/

Bruno C., *Scienziate e maestri, a scuola di parità*,
www.ingenero.it/articoli/scienziate-maestri-scuola-parita-intervista-biemmi

Daphna J. et al., *Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic*,
www.pnas.org/content/112/50/15468.full

Diotima Filofose – Comunità filosofica femminile, www.diotimafilosofe.it/

Guglielminetti M., voce “Autobiografia” in www.treccani.it

ISTAT, seriestoriche.istat.it

Perrone M., *Via gli stereotipi femminili dai libri di testo: in arrivo il sondaggio del MIUR*, www.scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2016-05-07/via-stereotipi-femminili-libri-testo-pronto-sondaggio-miur

Progetto Polite, www.aie.it/Portals/38/Allegati/CodicePolite.pdf

www.studiodiluigipirandello.it