



OTRAS MIRADAS

DESAFIAR AL CANON
DESDE LAS AULAS

MARIA MASCARELL GARCIA
(Editora)

Dykinson, S. L.

Otras Miradas

Desafiar al Canon desde las aulas

Colección
ESCRITORAS Y ESCRITURAS

EVA MARÍA MORENO LAGO Y CATERINA DURACCIO
Directoras

Comité científico

Antonella Cagnolati, *Universidad de Foggia, Italia*
Katjia Torres Calzada, *Universidad de Sevilla*
Patrizia Caraffi, *Universidad de Bolonia, Italia*
Ana Maria Díaz Marcos, *Universidad de Conecticut, USA*
Kostantina Boubara, *Universidad Aristotele di Tesálonica, Grecia*
Diana del Mastro, *Universidad de Secheskin, Polonia*
Rocio González Naranjo, *Universidad católica del Oeste, Angers, Francia*
Camilla Cederna, *Universidad de Lille, Francia*
Carolina Sánchez-Palencia, *Universidad de Sevilla*
Verónica Pacheco Costa, *Universidad Pablo de Olavide*
Isabel Clúa Gines, *Universidad de Sevilla*
Milagro Martín Clavijo, *Universidad de Salamanca*
Mercedes González de Sande, *Universidad de Oviedo*
Yolanda Morató Agrafojo, *Universidad de Sevilla*
Estela González de Sande, *Universidad de Oviedo*
Daniele Cerrato, *Universidad de Sevilla*

Otras Miradas

Desafiar al Canon desde las aulas

MARÍA MASCARELL GARCÍA
(editora)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

**Los capítulos presentes en este libro
han sido sometidos a evaluación por pares doble ciego**

© Maria Mascarell Garcia (editora)

© Los autores
Madrid, 2024

© Imagen de portada: Adriana Assini. www.adrianaassini.it

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

El presente volumen ha sido sometido a la evaluación del comité científico de la colección
y a una evaluación por pares doble ciego de expertos internacionales

ISBN: 978-84-1170-990-3

Maquetación:

Realizada por el autor

ÍNDICE

LAS VOCES DESPIERTAS MARIA MASCARELL GARCIA	10
LAS REDES EDUCATIVAS ENTRE ESPAÑA Y ESTADOS UNIDOS: LA SPANISH LANGUAGE SCHOOL DE MIDDLEBURY Y EL PROFESORADO VISITANTE (1925- 1928) TERESA AMALIA ASENSIO DEL POZO	13
AUTRICI E AUTORI IN CLASSE: “CON” O “CONTRO”? JOHNNY L. BERTOLIO	32
EL FEMINISMO DE RENÉE VIVIEN Y NATALIE CLIFFORD CELIA G. CUEVAS ALONSO	44
DA <i>FLORI</i> A <i>CALISA</i> : LA TRADIZIONE DELL’AMORE OMOEROTICO NELL’OPERA DI MADDALENA CAMPIGLIA AURORA GAIA DI COSMO	58
SCRIVERE DI DIRITTO: LA PENNA DI MADDALENA SALVETTI ACCIAIOLI MARIA SOLE DI COSMO	72
LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA EMANCIPACIÓN DE LA MUJER EN EGIPTO EN EL SIGLO XIX GLORIA FLORES RUBIALES	85
EL PATRIARCADO: UN EJEMPLO EN LA LITERATURA DEL S. XVIII EN PRO DE LA MUJER EN LA OBRA DE ISABELLE DE CHARRIÈRE AURORA MARIA GARCIA MARTÍNEZ	101

EL ICEBERG DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN TEXTOS DE ADELAIDE BERNARDINI: UNA PROPUESTA DE DIDÁCTICA DE LA LITERATURA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	GIULIANA ANTONELLA GIACOBBE	111
PIONERAS SGAE: LAS PRIMERAS SOCIAS DE LA SOCIEDAD DE AUTORES ESPAÑOLES (1899-1914)	M ^a LUZ GONZÁLEZ PEÑA	126
CONSUELO BERGES EN LAS AULAS DE SECUNDARIA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	SOFÍA GONZÁLEZ VÁZQUEZ Y RAQUEL GUTIÉRREZ SEBASTIÁN	138
LE SFIDE AL CANONE DI UN CANZONIERE OMOEROTICO QUATTROCENTESCO	MATTEO LARGAIOLLI	152
“MUJERES CÉLEBRES SEVILLANAS DE HOY”: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ESCRITURA CREATIVA EN EL GRADO DE PERIODISMO	ANA MACANNUCO	167
ESCUELA, TEATRO E ITALIANO LE	ELISA ISABEL MONTERO PÉREZ	182
LOLA RAMOS DE LA VEGA, DRAMATURGA ANDALUZA DEL GÉNERO CHICO: “CIGARRERAS”, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	NATALIA MUÑOZ MAYA	197
ATTORNO ALLA <i>CONSTANTIA</i> , <i>PUDICITIA</i> , <i>HONESTÀ</i> , <i>GRATIA</i> E <i>PRUDENZA</i> DEL NOBIL SESSO: RIFLESSIONI SUL LIBRO QUARTO DELLA DIFESA DELLE DONNE DI DOMENICO BRUNI DA PISTOIA.	DAMIANO PIRAS	208
L’INCLUSIONE DI SCRITTRICI IN CORSI UNIVERSITARI DI LETTERATURA ITALIANA	IRENA PROSENC	221

PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS DEL ARCHIVO AL AULA. HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES SABINA REYES DE LAS CASAS	231
METODOLOGÍA PARA CUESTIONAR EL CANON PURA SÁNCHEZ SÁNCHEZ	246
FELICIANA ENRÍQUEZ DE GUZMÁN. UNA VOZ ÓRFICA FEMENINA EN UN MUNDO DE HOMBRES ILENIA SORBARA	253
ANNA FRANCHI E MATILDE SERAO: SGUARDI DI GUERRA NEL GIORNALISMO ITALIANO (1915-1918) NICOLETTA ZAMBELLA	266

LAS VOCES DESPIERTAS

MARIA MASCARELL GARCIA

La Historia y la Historia de la Literatura se han dejado en el tintero a la mitad de las protagonistas que han contribuido a conformar la vida tal y como la conocemos hoy: mujeres que el canon tradicional decidió dejar en los márgenes de lo hegemónico. La academia no tiene -o no ha querido tener- memoria.

La recuperación de las muy distintas voces de las autoras que a lo largo de los siglos han conseguido romper con la constante desvalorización hacia sus producciones artísticas, forma parte del ideario feminista para la creación de una memoria histórica y literaria *ad aeternam*, en la que se reconstruye la cultura y se contruye la memoria futura de las mujeres.

Las aportaciones del volumen *Otras miradas: desafiar al canon desde las aulas* pretenden crear, tejer (y destejer) toda una serie de saberes y aprendizajes desde la perspectiva de los estudios de género. Se presenta en estas páginas una serie de propuestas, metodologías y, sobre todo, experiencias que cuestionan la ausencia de las escritoras en los libros de texto y en las planificaciones didácticas de la literatura. Sin escritoras no es posible una enseñanza de la literatura que no se vea sesgada y fuertemente reducida. Los diferentes proyectos de investigación que se están realizando en distintos países y distintas universidades señalan que las escritoras, aunque son una minoría en algunas épocas, representan la polifonía, la disidencia y muchas veces la rebelión y la protesta. Su presencia a lo largo de los siglos propicia la creación de nuevos géneros, de nuevas perspectivas, de nuevos temas literarios.

Las contribuciones presentes en este volumen nos hacen viajar, a través de la palabra, a las diferentes aulas y escuelas del mundo: España, Italia, Egipto o Francia de épocas anteriores, pero también con una mirada hacia un futuro en el que nuestra sociedad sea mucho más inclusiva, igualitaria y reflexiva.

Trazando un hilo entre España y Estados Unidos, Teresa Amalia Asensio del Pozo nos presenta la Spanish Language School, una de

las primeras instituciones americanas que puso el punto de mira en el alumnado femenino.

Johnny L. Bertolio propone un nuevo “canon escolástico”, uno que incluya a las autoras, pero también a las “personajas”, uno libre de prejuicios.

Celia G. Cuevas Alonso pasa por la Belle Époque con dos autoras cuya contribución se declara como esencial cuando se habla de voces femeninas en la literatura francesa de finales del s. XIX.

Aurora Gaia Di Cosmo, con la obra de Maddalena Campiglia nos presenta un recorrido didáctico dedicado al amor homoerótico del Cinquecento italiano.

Mariasole Di Cosmo, sirviéndose de la obra de Maddalena Salvetti Acciaiolli, se centra en una unidad didáctica sirviéndose de los textos de autoría femenina del s. XVI pero que también fueron excluidos de las aulas.

Gloria Flores Rubiales nos acerca a la educación en el Egipto del s. XIX, que fue una herramienta emancipadora para aquellas mujeres.

Aurora María García Martínez se sirve de la escritura femenina en lengua francesa del s. XVIII para ejemplificar el autoritarismo del patriarcado frente al papel de la mujer.

Giuliana Antonella Giacobbe, a través de los textos de Adelaide Bernardini, elabora una propuesta didáctica en la que asocia sus textos a violencia de género, promoviendo con ello políticas de detección e intervención dentro y fuera de las aulas.

M^a Luz González Peña investiga sobre las primeras socias de la Sociedad de Autores Españoles, reconstruyendo nuestra memoria.

Sofía González Vázquez y Raquel Gutiérrez Sebastián, con su propuesta didáctica, dan entrada en el canon literario a Consuelo Berges en las aulas de Secundaria y Bachillerato, así como en el canon literario tradicional.

Matteo Largaiolli presenta una experiencia relacionada con los canzonieri del Cinquecento italiano: una que incluye aquellos de origen también homoerótico.

Ana Macannuco construye una innovadora propuesta didáctica, que adapta el legado de la escritora andaluza Amantina Cobos a las

aulas de nuestros días, promoviendo que el alumnado no solo lea, sino que también fomenta la escritura.

Elisa Isabel Montero Pérez presenta la glotodidáctica aplicada al teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras, centrándose en el caso italiano.

Natalia Muñoz Maya crea una propuesta de ámbito lingüístico-literario donde, a través del texto de Lola Ramos de la Vega, ofrece al profesorado los materiales necesarios para dejar un espacio propio a las dramaturgas del s. XIX y sus obras.

Damiano Piras reflexiona en su texto a cerca de los múltiples puntos de vista que los autores del s. XVI tenían sobre el sexo femenino.

Irena Prosenc se centra en la inclusión de las escritoras italianas en las aulas universitarias de Eslovenia. Sabina Reyes de las Casas presenta una educación literaria para los que serán futuros docentes partiendo de una revista escrita por mujeres.

Pura Sánchez Sánchez analiza en su texto el concepto de “canon literario”, lo cuestiona y lo reconstruye a través de una nueva metodología.

Ilenia Sorbara nos ofrece una unidad didáctica basada en la vida y obra de Feliciano Enríquez de Guzmán.

Por último, Nicoletta Zambella crea una propuesta didáctica que tiene en cuenta las particularidades de sus dos autoras, Anna Franchi y Matilde Serao, en un contexto como fue la guerra en la Italia del s. XX.

Las propuestas recogidas en este libro proponen un nuevo tipo de aprendizaje, una nueva manera de concebir la didáctica en las instituciones académicas, que responda a las necesidades de la sociedad y de la educación que debe formar una ciudadanía responsable, consiente de su propia historia para afianzar su propia identidad en un mundo cambiante.

Las escritoras del pasado, dormidas e inmóviles por un saber y una didáctica que se proponía de espaldas y a veces en oposición a las mujeres, despiertan para hacer oír sus voces, demasiado tiempo silenciadas.

LAS REDES EDUCATIVAS ENTRE ESPAÑA Y
ESTADOS UNIDOS: LA SPANISH LANGUAGE
SCHOOL DE MIDDLEBURY Y EL
PROFESORADO VISITANTE (1925-1928)

THE EDUCATIONAL NETWORKS BETWEEN
SPAIN AND THE UNITED STATES: THE
SPANISH LANGUAGE SCHOOL OF
MIDDLEBURY AND ITS VISITING PROFESSORS
(1925-1928)

Teresa Amalia ASENSIO DEL POZO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Desde 1917, la Spanish Language School promovió el perfeccionamiento del español en un rincón del estado de Vermont. Esta Escuela auspició la creación de un claustro de educadores, hombres y mujeres, dirigido a un público esencialmente femenino. Así, entre 1925 y 1928, hubo un grupo de eminentes profesores visitantes en los cursos de verano de esta Escuela entre ellos: Ramiro de Maeztu, Miguel Herrero García, María Rodrigo y José Vallejo, quienes encontraron en ella un espacio de trabajo y colaboración.

Palabras clave: Escuela Española, Middlebury College, Educación, mujeres, profesores visitantes.

Abstract

Since 1917, the Spanish Language School enhanced the improvement of the Spanish language in a corner of the estate of Vermont. This institution bolstered the creation of a group of instructors, men and women equally, addressed to a mainly female audience. Hence, between 1925 and 1928, there will be a prominent set of Spanish visiting professors in those summer courses including: Ramiro de Maeztu, Miguel Herrero García, María Rodrigo and José Vallejo, who found in it a place to work and collaborate.

Keywords: Spanish School, Middlebury College, Education, women, visiting professors.

1. INTRODUCCIÓN

La fuerte presencia española en EE. UU. Entre 1925-28 fue resultado del mayor interés suscitado por lo español en Norteamérica, sobre todo en los últimos de la década de 1910, y de la mayor atención de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) por ese país. Paralelamente, la labor de otras instituciones como el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes y de Señoritas de Madrid junto con el Instituto-Escuela, el International Institute for Girls in Spain o las grandes universidades americanas como Columbia, Harvard, los *colleges* femeninos como Smith, Bryn Mawr, Barnard, Vassar o Wellesley o centros como el Institute of International Education, la American Association of Teachers of Spain, el Instituto de las Españas o The Hispanic Society of America fueron los catalizadores de los intercambios académicos de alumnado y profesorado que se produjeron ya desde 1907 y comportaron uno de los grandes logros para la modernización científica del país.

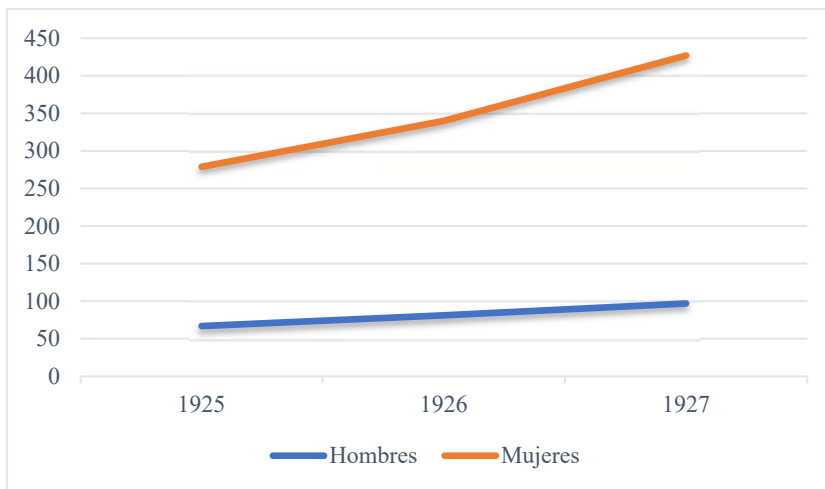
Este artículo analiza la experiencia vivida por estos intelectuales en los cursos estivales de la Spanish Language School de Middlebury College en el período comprendido entre 1925 y 1928, examinando cómo este organismo abrió un lugar alternativo para la difusión cultural y lingüística del español.

2. LOS CURSOS DE VERANO DE MIDDLEBURY COLLEGE: UNA MODERNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA (1925-1928)

La instrucción estival en Middlebury College comenzó a desarrollarse en 1909, ofreciendo cursos sobre un número considerable de áreas. Las dificultades, que sin duda afrontó en sus inicios, derivaron de la amplitud de los programas a impartir y de la brevedad de sus cursos. Sin embargo, en pocos años, consiguió erigirse como una universidad pionera en el desarrollo de cursos de verano especializados en el estudio de lenguas modernas en Estados Unidos.

En este sentido, centrándonos en los años de estudio, la afluencia de alumnos fue exponencialmente mayor cada año: en el curso de 1925, 346; en 1926, 421 y en 1927, 524, como se puede apreciar en la gráfica 1. Por su parte, aunque el número de alumnas fue sensiblemente superior en todos los años y en todas las Escuelas, el enrolamiento en estos cursos, si bien más paulatino, también aumentó en el caso de los hombres.

Gráfica 1. Evolución del alumnado (1925-1927)

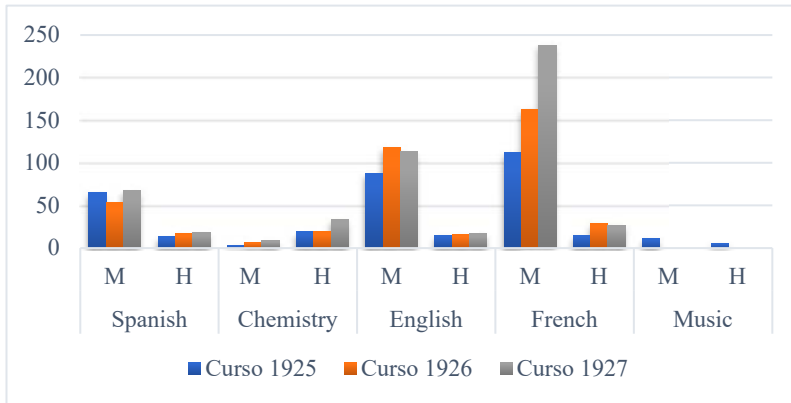


Fuente: *A Catalogue of Middlebury College*, 1925,1926, 1928. Elaboración propia.

Asimismo, tras la participación en estos cursos de verano era posible obtener bien un certificado o bien un máster en Humanidades o Ciencias y el alumnado femenino que alcanzaba el título de Máster era superior al masculino, no siendo el caso de la rama científica.

En lo referente a las especialidades que se impartieron en estos cursos estivales (1925-1928), encontramos las Escuelas de Francés, Español, Inglés, Química o Música (1925). Por el contrario, ni en 1926 ni en 1927, y presumiblemente tampoco en 1928, hubo una Escuela de Música, pero en 1927 se añadió una sección de Biología en estos cursos de verano.

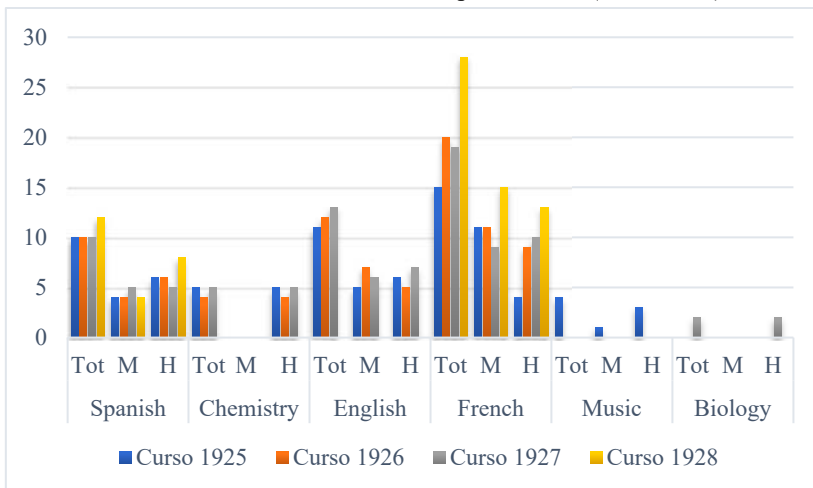
Gráfica 2. Estudiantes clasificados por Escuelas



Fuente: A Catalogue of Middlebury College, 1925,1926, 1928. *Elaboración propia*

Finalmente, estos cursos contaron con un gran número de expertos, hombres y mujeres, en muchas de las especialidades como en Español, Francés o Inglés de forma paritaria. Es reseñable que por el contrario Química, Música o Biología fueron impartidas mayoritariamente por hombres (véase gráfica 3).

Gráfica 4. Profesorado por Escuela (1925-1927)



Fuente: A Catalogue of Middlebury College, 1925,1926, 1928. *Elaboración propia*

2.1 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS CURSOS DE VERANO DE LA SPANISH LANGUAGE SCHOOL (1925-1928)

La Escuela Española inició su andadura en el año 1917 con el doctor Julián Moreno-Lacalle, quien ostentó el puesto de decano hasta 1929. El edificio que albergó estos cursos de verano fue el *Hepburn Hall*.



Vista del “Hepburn Hall and Mead Chapel”. Middlebury College Special Collections, Middlebury Vermont.

La Escuela Española siguió las tres premisas básicas de sus antecesoras (Francés y Alemán): la primera, y crucial, fue el compromiso de hablar todo el tiempo en la lengua término. La segunda era la doble condición de aislamiento de todos los contactos del alumno, así como su completa inmersión en la lengua y cultura meta. Y la tercera premisa era *living the language*, estimulándose la convivencia con la lengua fuera del aula. Bajo estas tres premisas, la enseñanza de la lengua extranjera que la Escuela Española preconizó fue un estilo “eclectico” en el que se combinaron elementos de los diferentes métodos naturalistas más populares de finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX.

Este modelo daba una gran libertad al profesor y postulaba una serie de consideraciones básicas: primera, la pronunciación se enseñaba cuidadosamente desde el comienzo, pero sin insistir en exceso en los caracteres fonéticos. Segunda, el material se presentaba oralmente, los libros permanecían cerrados hasta que se creaban unos hábitos orales correctos. Tercera, el uso continuo de la lengua término por medio de una participación activa del

alumnado, como ya se exigía con el *Pledge*.¹ Cuarta, la enseñanza de la gramática de forma inductiva, pero explicada en casos puntuales mínimamente en inglés, en especial en los cursos intermedios. Quinta, lectura de textos preparados desde una etapa temprana, sosteniendo debates sobre el texto en la segunda lengua (L2), pero sin traducción. Sexta, actividades de composición libre, tanto para cursos avanzados como intermedios y séptima, un abundante uso de *realia* y de materiales sobre la cultura meta.

A estas premisas añadiría una más y es que también se estimuló la adquisición de nuevo vocabulario como elemento clave para la producción oral, enseñándose de forma inductiva y con hincapié sobre el hecho de que este formara parte de la vida diaria, de actualidad o de la literatura.

Este idílico método ecléctico exigía que el profesorado hablara con fluidez y corrección la L2, que tuviera formación en fonética, que dominara la gramática y conociera la cultura, la literatura, la civilización, las formas de pensar y hacer de la lengua meta. Por tanto, desde el primer momento, el doctor Moreno-Lacalle contó con profesores nativos tanto de procedencia española como hispanoamericana. Asimismo, cada año se invitaba a profesores visitantes pertenecientes a la élite intelectual de España, que se estudiarán de forma más extensa en el siguiente apartado.

La Escuela Española dispuso de un número paritario de profesores y profesoras en los años de estudio: entre los cursos 1925/26, cuatro mujeres frente a los seis hombres; en 1927, cinco mujeres y cinco hombres, y en 1928, fueron ocho hombres y cuatro mujeres. Este grupo de profesores se encargó de impartir distintas materias agrupadas entre el nivel avanzado e intermedio, con lo que se excluía a todo principiante en la lengua. Estos cursos, según rezan las propias guías de Middlebury para la Escuela Española, se organizaron y diseñaron para adquirir un conocimiento muy superior al logrado en los seminarios ordinarios universitarios y para dar al estudiante total confianza en su habilidad para utilizar la lengua.

¹ Se trataba del compromiso del alumnado de utilizar la segunda lengua durante su estancia en el curso de verano.

Cada año académico tenía unas pautas comunes, esto es, siempre contaron con una serie de cursos sobre Fonética y Composición, en el nivel avanzado; y Fonética, Dicción, Literatura Clásica, Vocabulario y Gramática en el intermedio. No obstante, los temas a tratar en literatura variaban en función del año. La Escuela Española concibió que el aprendizaje de la lengua debía también acompañarse de una vida social complementaria, en la que la L2 se utilizara de forma continuada y en contextos lúdicos; de modo que todos los años se organizaban conferencias ilustradas sobre diferentes aspectos, cantos corales de canciones del folklore español, juegos al aire libre, conciertos, concursos literarios, dramatizaciones de obras, excursiones, bailes o exposiciones. También fueron muy reseñables los “juegos florales”, que además de un concurso y una fiesta, era una de las muchas estrategias para presentar y promocionar a los creadores y a sus obras.



“Corte de amor”, juegos florales, 1927. Middlebury College Bulletin, 1927, p. 96. Middlebury College Special Collections, Middlebury, Vermont.

2.1.1 EL PROFESORADO VISITANTE DE LA SPANISH LANGUAGE SCHOOL (1925-1928): LA INTELLECTUALIDAD FUERA DE ESPAÑA

Las relaciones culturales y científicas de España inauguraron un nuevo ciclo en el siglo XX. Durante las primeras décadas de dicho siglo, España apostó por la educación y la ciencia como las vías más adecuadas para salir del ostracismo, modernizar el país y situarse entre los países más avanzados cultural y científicamente. Con ese fin se creó la Junta de Ampliación de

Estudios (JAE), institución que alentó los estudios universitarios y los intercambios académicos de estudiantes y profesores con países como Inglaterra, Alemania, Suiza, Francia, Bélgica, y Estados Unidos; no obstante, en esta apuesta renovadora la JAE no estuvo sola, contó con otras instituciones españolas como el Centro de Estudios Históricos, las Residencias de Estudiantes y de Señoritas, o el *International Institute for Girls in Spain* y con centros universitarios norteamericanos como la Universidad de Columbia, Harvard, John Hopkins, Michigan, Berkeley, Pensilvania, Rockefeller Institute for Medical Research, Smith College, Vassar, Wellesley, Barnard, o Middlebury, institución que vamos a estudiar.

Precisamente, la combinación de ese proceso regenerador junto con el mayor interés suscitado en Estados Unidos por la cultura, y en especial por la lengua y la literatura española, facilitaron la llegada de nuestros intelectuales a las universidades americanas en calidad de lectores y profesores de español. En el caso de la Escuela Española de Middlebury, Julián Moreno-Lacalle siguiendo el ejemplo de Williamson de Visme, antiguo decano de la Escuela Francesa, no sólo contó con eminentes educadores nativos, sino que añadió la figura del profesor visitante. En este sentido, en 1924 el primer invitado fue Antonio García Solalinde, miembro del Centro de Estudios Históricos de Madrid.

Estos profesores visitantes compartían una característica esencial: todos eran prominentes académicos en sus áreas de especialización. Además, muchos de ellos pertenecieron al Centro de Estudios Históricos de Madrid como Miguel Herrero, Samuel Gili-Gaya, o el propio Antonio G. Solalinde. Otros, en cambio, eran destacados poetas (Gabriela Mistral), periodistas y novelistas (Ramiro de Maeztu), compositores (María Rodrigo), en definitiva, prohombres.

Centrándonos en los años de estudio, esto es entre 1925 y 1928, los invitados a esta Escuela Española fueron:

En 1925, Ramiro de Maeztu y Whitney fue el profesor visitante. Autodidacta, no cursó estudios universitarios dada la situación económica familiar. En 1897, se asentó en Madrid y empezó a desarrollar la que fue su actividad profesional principal: el periodismo. Colaboró con distintos e importantes diarios: el

Heraldo de Madrid, Nuevo Mundo, La Correspondencia de España, El Imparcial, El País, El Sol, entre otros.

Con la Guerra de Cuba y el desastre del 98, apareció la faceta del Maeztu escritor, quien junto con Azorín y Baroja conformó el núcleo principal de la Generación del 98. Y su análisis no distó del que formularon escritores como Unamuno o Costa, denunciando una España moribunda. De esta primera etapa, algunas de sus obras más destacadas fueron: *Hacia otra España* (1899), *Los hombres y las ideas: debemos a Costa* (1911), *La crisis del Humanismo* (1919), *Authority, Liberty and Function in the light of the War* (1916), *Inglaterra en armas: una visita al frente* (1916), *Don Quijote, Don Juan y La Celestina* (1926) o *Ensayos en simpatía* (1926).

En 1905, Maeztu asumió la corresponsalía del diario español *La correspondencia de España* y del argentino *La Prensa* en Londres. A juicio de Jiménez Torres, su gran esfuerzo y perseverancia convirtieron un encargo de circunstancias en esta gran metrópoli en una situación estable (2015: 52). El estallido de la Primera Guerra Mundial reafirmó lo que Jiménez Torres ha venido a llamar como *aliadofilia*,² y desde sus columnas para *Nuevo Mundo, Heraldo de Madrid* y *La Correspondencia de España* expresó vehemente este sentimiento. De la Gran Guerra, Maeztu extrajo una valoración positiva de Estados Unidos, derivada de la actuación del presidente Wilson durante la misma.

Quizás esa idealización de América junto con la insistencia del decano Moreno-Lacalle, Maeztu llegó a la Escuela Española de Middlebury en el verano de 1925. Aparte de ser colaborador del periódico *El Sol*, la Escuela destacó que era Caballero de la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso XII,³ Comendador de la Orden de Cristo de Portugal y Oficial de la Real Orden de la Estrella Polar de Suecia (*Middlebury College Bulletin*, 1925: 31).

Este se ocupó de la asignatura *Don Quijote, Don Juan y La Celestina*, integrada dentro de los cursos de avanzados; una clase dirigida a un grupo reducido de estudiantes en la que Maeztu explicó a estos personajes inmortales y universales de la literatura

² Se trató de una defensa a ultranza de las fuerzas aliadas.

³ Su nombramiento como Caballero de la Gran Cruz de la orden civil de Alfonso XII se dio el 21 de enero de 1928 por el rey Alfonso XII.

española, aportando sus apreciaciones y arrojando, por tanto, una luz diferente sobre su significado artístico. Se propusieron como libros recomendados *Don Quijote de La Mancha*, *El Burlador de Sevilla* y *La Celestina*. También se encargó de las conferencias ilustradas sobre el Museo del Prado.

Pocos años después de su regreso a España desde Middlebury, su apoyo a la Dictadura de Primo de Rivera le granjeó su nombramiento como embajador español en Argentina entre 1927 y 1930, retornando así a América.

Cuadro de profesores, 1925, *Middlebury College Bulletin* (1926: 42)



Middlebury College Special Collections, Middlebury, Vermont.

De izquierda a derecha, primera fila: Cincinato G.B. Laguardia, Enriqueta Martín, Ramiro de Maeztu, Julián Moreno-Lacalle (decano), José Martel, Carmen Ibáñez y Carlos Concha.

Para el curso de 1926, el profesor invitado fue el doctor Miguel Herrero García. Estudió el Bachillerato en Sevilla y se licenció en Filosofía y Letras en la Universidad de Granada en 1908. Posteriormente, se doctoró en la Universidad Central de Madrid en 1925. En 1917, obtuvo por oposición la cátedra de instituto en la especialidad de latín siendo destinado a Cuenca y se convirtió en asociado del Centro de Estudios Históricos de Madrid. Sin embargo, en 1918, se le propuso como encargado de las “enseñanzas de letras en el primer grado del Instituto-Escuela de segunda enseñanza” (JAE/77-90 5-6), puesto que ocupó al menos

hasta 1925,⁴ año en el que solicitó la consideración de pensionado para el curso 1925/26 para dar un curso de Lengua y Literatura Española en la Universidad de Cambridge, pensión que le fue concedida en virtud de la Real Orden de 25 de agosto de 1925. En el verano de 1926, el doctor Herrero García fue invitado a la Spanish School de Middlebury para impartir las asignaturas de La Novela Picaresca, incorporada a los cursos avanzados dirigidos a un grupo pequeño de alumnos. En ella, el doctor Herrero llevó a cabo un “estudio apreciativo y crítico de la novela picaresca y de su influencia en la literatura foránea; y una lectura explicativa de *El Lazarillo de Tormes*, *Guzmán de Alfarache*, *Marcos de Obregón*, y *La vida del Buscón*.” (*Middlebury College Bulletin*, 1926:47). La Escuela supo aprovechar que Miguel Herrero era un gran filólogo y autor de obras como *La Escuela de Trabajo. Principios generales de Pedagogía y Método especial de la enseñanza de la lengua materna en Escuelas e Institutos* (1922), *Colección de Cuentos de los siglos XVI y XVII* (1926), aparte de ser colaborador de revistas como *Revista de Filología Española*, *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, o la *Revista del Ayuntamiento de Madrid*, entre otras.

También se encargó de la materia El Romancero, en la que propuso un estudio histórico y crítico del romancero español, con especial hincapié en los romances seleccionados para su análisis y debate, en este caso, se empleó el libro *Cien Romances Escogidos* (1919) de Antonio García Solalinde. Además, dio las conferencias ilustradas sobre arte español moderno que tenían lugar un día a la semana.

⁴ En 1927 pidió ser reincorporado en el Instituto-Escuela tras haber sido pensionado en los cursos 1925/26 y 1926/27 (JAE/77-90 158-161), presuponemos que la contestación fue afirmativa, pues en 1930, obtuvo la plaza permanente de catedrático de Latín en el Instituto-Escuela (*Gaceta de Madrid*, 23/04/1930: 470).



**Miguel Herrero, Middlebury College Bulletin (1928: 10),
Middlebury College Special Collections, Middlebury, Vermont.**

A su regreso a España, se le prorrogó su consideración de pensionado el curso de 1926/27 en este caso para impartir Literatura Española también en la Universidad de Cambridge. Como mencioné con anterioridad, a la finalización del curso 1926/27, pidió su reincorporación al Instituto-Escuela, y presuponemos que así fue. De nuevo, acudió al curso de verano de 1928 de la Escuela Española de Middlebury como profesor invitado, dada su buena labor en 1926.

En esta ocasión, gestionó las asignaturas Gramática Histórica de la Lengua Española, La Ideología Española del Siglo XVII y Los Caracteres Centrales de la Literatura Española. En el primero de los casos, estudió histórica y filológicamente la gramática española incluyendo el génesis de la lengua, las influencias latinas, íberas, griegas, germanas, entre otras, su evolución fonética, su morfología y los métodos para la investigación filológica. Para ello estableció como manuales obligatorios: *Gramática Histórica Española* (1914) y *El idioma español* (1927) ambos de su amigo Menéndez Pidal, y *Old Spanish Readings: selected on the basis of critically edited texts* (1911) de J.D.M. Ford. En el segundo de los casos, no se emplearon manuales obligatorios, se basó en los resultados de varios años de

investigación. Con esta materia, pretendió abordar las ideas e ideales subyacentes en la sociedad y cultura españolas en el siglo XVII sobre diferentes aspectos como la religión, la ciencia, la literatura o el arte. De hecho, en 1928, Miguel Herrero publicó su obra *Ideas de los españoles del siglo XVII*, y su estudio de este siglo continuará a lo largo de su trayectoria profesional. En el último caso, dio una serie de conferencias en las que ofreció un estudio apreciativo, crítico y psicológico de los grandes caracteres de la literatura española (el Cid, la Celestina, el Lazarillo, Don Quijote, Don Juan y Segismundo) y de su influencia en destacados escritores universales.

Por último, en el curso de 1927, volvemos a encontrarnos con dos grandes intelectuales españoles, uno procedente del Centro de Estudios Históricos, José Vallejo, y otra la compositora, María Rodrigo.

José Vallejo Sánchez se licenció en Latín en la Universidad de Sevilla. En 1919, es aceptado como aspirante al Magisterio Secundario del Instituto-Escuela, institución a la que estuvo ligado durante años. Al igual que Miguel Herrero fue asociado del Centro de Estudios Históricos, organismo que alentó como vemos en ambos casos la promoción académica en el exterior. Asimismo, en 1924, se doctoró en la Universidad Central de Madrid, aunque ya en 1920 hubo obtenido el nombramiento por oposición como catedrático numerario de lengua latina en el Instituto de Burgos (*Gaceta de Madrid*, 9/06/1920: 987), para ese mismo año solicitar y ser aceptado como catedrático en el Instituto-Escuela de Madrid a través de la Real Orden de 8 de septiembre de 1920. En 1926, fue elegido delegado del Instituto-Escuela por el claustro de profesores.



**José Vallejo Sánchez, *Middlebury College Bulletin* (1927: 14),
Middlebury College Special Collections, Middlebury, Vermont.**

Además, Middlebury alegó para su elección su contribución en diferentes cursos de verano como el celebrado en Burgos de la Universidad de Toulouse (1920/21), el de la Universidad de Liverpool en 1922 o el de la Universidad de Coímbra en 1925. De forma que en el período estival de 1927 fue llamado por Moreno-Lacalle para impartir *El Teatro de Ruiz de Alarcón*, *Literatura Española Contemporánea* y las conferencias ilustradas sobre *Arte español moderno*.

En el primero de los casos, en 1927, Vallejo ya había publicado su obra *Ruiz de Alarcón, Teatro* en la Biblioteca Literaria del Estudiante (JAE/146-42 1), lo que resultó idóneo para la impartición de esta materia; de hecho, el manual que se propuso como obligatorio fue precisamente su método. Por su parte, en *Literatura Española Contemporánea* se centró en las producciones literarias contemporáneas más destacadas, principalmente novela y teatro, y seleccionó entre seis y ocho obras para ser leídas y estudiadas. En relación con las conferencias ilustradas, se volcó en la explicación del arte moderno español.

En este curso estival coincidió con la también profesora Felisa Martín Bravo, pensionada ese año en el Connecticut College de New London, y quien poco tiempo después se convertiría en su

esposa. Tras este curso de verano regresó a España, donde fue nombrado catedrático de Lengua y Literatura Latina de la Universidad de Sevilla en 1930.

Por último, a los cursos de verano de Middlebury también acudió la intelectual María Rodrigo. Es conveniente subrayar que la Escuela Española se tornó en una institución que abrió las puertas a muchas españolas, de hecho, en los años de estudio, el número de educadoras fue parejo al de educadores. Y en este sentido, María Rodrigo coincidió en el verano de 1927 con profesoras como Margarita de Mayo, Enriqueta Martín, María Teresa Morales, Pilar Claver Salas y Felisa Martín Bravo, algunas de las cuales conocía del Instituto-Escuela.



**María Rodrigo, *Middlebury College Bulletin* (1927), p.8.
Middlebury College Special Collections, Middlebury, Vermont.**

Particularmente, María Rodrigo Bellido estudió piano y composición en el Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina. Es considerada la primera mujer compositora que pudo vivir de su oficio y se encuadró dentro de la Generación de los Maestros.

Sus ansias de conocimiento la llevaron a solicitar en 1912 una pensión de un año de la JAE para ampliar sus estudios de Composición, principalmente de Instrumentación Moderna en

París, Bruselas y otras ciudades por “considerar dichas naciones las más adelantadas en esta clase de trabajos” (JAE/124-263 2).⁵ Pensión que le fue concedida en Múnich bajo la dirección de Anton Beer-Wallbünn, y que fue ampliada en 1913 y 1914, aunque en este último año, el 31 de julio, la beca se vio interrumpida por el estallido de la Primera Guerra Mundial. En este período realizó los trabajos: *Contrapuntos, Cánones y Fugas para cuarteto, voces y órgano*; *Quinteto para piano e instrumentos de viento*; *Cuarteto para cuerda en cuatro tiempos*, el cual fue premiado en el Concurso de la Exposición de Bellas Artes de Madrid celebrado en 1913 (JAE/124-263 13); *Impresiones sinfónicas y Mudarra* (1914), la zarzuela *Diana Cazadora o Pena de Muerte al Amor* estrenada en el Teatro Apolo de Madrid (1915) y *Becqueriana*, una ópera en un acto que concluyó en España tras el inicio de la Gran Guerra.

Rodrigo se ganó el respeto de la comunidad musical y pudo estrenar y publicar sus obras a pesar de encontrarse en un mundo de hombres (Olivero Anarte, 2019: 4). *Impresiones Sinfónicas* (1917), *Alma sinfónica* (1917) o *Las hazañas de un pícaro* (1920) fueron otros de sus trabajos importantes. Gran comprometida con su tiempo y con los movimientos a favor de garantizar la permanencia de la mujer en la esfera pública, colaboró con la Asociación Femenina de Educación Cívica y con el Lyceum Club Femenino.

En el curso 1921/22, se le propuso como auxiliar de Música en el Instituto-Escuela de Madrid, y se acordó su prórroga para el siguiente año académico. Posteriormente, en el primer trimestre de 1924 inscribió en el Registro General de la Propiedad Intelectual junto con Gregorio Martínez Sierra *Ayes...: Tres canciones para canto y piano*, encargándose de la música (*Gaceta de Madrid*, 8/8/1924: 768).

En 1927, aceptó la invitación de la Escuela Española como profesora visitante durante ese verano. En este caso, María Rodrigo impartió Música Española Regional y Popular y Bailes

⁵ En el Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas se digitalizaron los expedientes de las hermanas Rodrigo Bellido y el material con signatura JAE/124-263 pertenece a María Rodrigo, y la signatura JAE/124-264, a su hermana Mercedes.

Folclóricos, donde seleccionó una serie de canciones y bailes, analizándolos teórica y prácticamente.

María Rodrigo regresó a España, pero el inicio de la Guerra Civil forzó a ella, su hermana y su madre al exilio del que nunca regresó, y como a muchas otras intelectuales su peor condena fue el olvido y el silencio de su producción cultural.

3. CONCLUSIONES

A través de este artículo se ha pretendido demostrar que propuestas como las diseñadas por la Institución Libre de Enseñanza y auspiciadas por instituciones nacionales como la Junta de Ampliación de Estudios abrieron un proceso de reforma educativa que no podía hacerse por decreto.

En este sentido, el espíritu cooperativo establecido entre dichas instituciones nacionales como el Instituto-Escuela, las Residencias de Estudiantes y de Señoritas, el Centro de Estudios Históricos y en especial la Junta de Ampliación de Estudios, con universidades y *colleges* norteamericanos particularmente, Middlebury College, posibilitaron la creación de puentes transatlánticos para nuestros intelectuales, hombres y mujeres por igual.

Los cursos de verano de la Escuela Española de Middlebury alentaron la llegada de estudiosos españoles como Ramiro de Maeztu, Miguel Herrero, María Rodrigo o José Vallejo, que se convirtieron en los “voceros de su Historia, paladines de sus Letras, cruzados del Ideal [...]” (*ABC*, 13/09/1925: 13) y con sus conocimientos educaron a miles de profesores norteamericanos, acercándoles a eso que ellos entendieron como España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Expediente de José Vallejo Sánchez JAE/146-42. Recuperado de <http://archivojae2.edaddeplata.org/ficha/personas/11471/> [Fecha de consulta: 2/02/2023]

Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Expediente de María Rodrigo

- Bellido JAE/124-263. Recuperado de <http://archivojae2.edaddeplata.org/ficha/personas/9651/> [Fecha de consulta: 5/02/2023]
- Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Expediente de Miguel Herrero García JAE/77-90. Recuperado de <http://archivojae2.edaddeplata.org/ficha/personas/5614/> [Fecha de consulta: 30/01/2023]
- Gaceta de Madrid (19 de septiembre de 1934). Orden relativa a la constitución de los Tribunales que han de juzgar las oposiciones a Cátedras de Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza. *Gaceta de Madrid*, nº 262, pág. 2436. Recuperado de <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1934/262/A02433-02437.pdf> [Fecha de consulta: 15/02/2023]
- Gaceta de Madrid (8 de agosto de 1924). Registro general de la Propiedad intelectual.- Obras inscritas en este Registro durante el primer trimestre del año actual. *Gaceta de Madrid*, nº221, pág.768. Recuperado de <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1924/221/A00766-00768.pdf> [Fecha de consulta: 13/02/2023]
- Gaceta de Madrid (9 de junio de 1920). Real orden nombrando Catedrático de Lengua latina, del Instituto de Burgos, a D. José Vallejo Sánchez. *Gaceta de Madrid*, nº 161, pág. 987. Recuperado de <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1920/161/A00987-00987.pdf> [Fecha de consulta: 10/02/2023]
- JIMÉNEZ TORRES, Javier (2015). “Las múltiples caras de un intelectual: Ramiro de Maeztu ante la Gran Guerra”. *Historia y Política*, 33, pp. 49-74.
- Middlebury College (1925). *A Catalogue of Middlebury College. Part Three. The Summer Session. 1925-1926*. Middlebury College Special Collections.
- Middlebury College (1926). *A Catalogue of Middlebury College. Part Three. The Summer Session. 1926-1927*. Middlebury College Special Collections.
- Middlebury College (1928). *A Catalogue of Middlebury College. Part Three. The Summer Session. 1927-1928*. Middlebury College Special Collections.

- Middlebury College (February 1925). *Middlebury College Bulletin. Seventeenth Summer Session, 1925. The Romance Language Schools. The French School. The Spanish School.* Middlebury College Special Collections.
- Middlebury College (February 1926). *Middlebury College Bulletin. Eighteenth Summer Session, 1926. The French School. The Spanish School.* Middlebury College Special Collections.
- Middlebury College (February 1927). *Middlebury College Bulletin. Nineteenth Summer Session, 1927. The French School. The Spanish School.* Middlebury College Special Collections.
- Middlebury College (February 1928). *Middlebury College Bulletin. Twentieth Summer Session, 1928. The French School. The Spanish School.* Middlebury College Special Collections.
- NARANJO OROVIO, Consuelo (2014). “Al hilo de la cultura: España y Estados Unidos, 1900-1940”. *Cuadernos de la Escuela Diplomática. Legado español en los Estados Unidos. Ciclo de conferencias con motivo de las Conmemoraciones de la Nueva España (2013-2015)*, 50, pp. 123-145.
- OLIVERO ANARTE, Silvia (2019). “María Rodrigo Bellido. Compositora”. *Sur. Revista de literatura*, 13, p.11.
- PIÑÓN VARELA, Pilar (2015). *Go West Young Woman! Redes transatlánticas e internacionalismo cultural. Las mujeres como protagonistas del intercambio académico entre España y los Estados Unidos (1919-1939* [Tesis doctoral]. UNED, Madrid. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencPolSoc-Pipinon> [Fecha de consulta: 03/01/2023].
- RICHARDS, Jack y RODGERS, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ RAMIL, Raquel (2008). *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid.* Madrid: Akal.

AUTRICI E AUTORI IN CLASSE : “CON” O “CONTRO” ?

TEACHING WOMEN AND MEN WRITERS : “TOGETHER” OR “AGAINST” ?

Johnny L. BERTOLIO
Università degli Studi di Torino

Riassunto

La storiografia letteraria italiana, affermatasi negli anni del Risorgimento, ha privilegiato un modello di autore canonico, che a scuola ha di fatto escluso sia le autrici sia gli scrittori non conformi. Esigenze politiche e pedagogiche non solo hanno rimosso alcune opere dal canone scolastico, ma hanno stravolto la lettura anche dei cosiddetti grandi. Oggi grazie a iniziative culturali di vario genere docenti e discenti hanno a disposizione nuove risorse didattiche; manca ancora un vero cambiamento strutturale, che interessi sia la programmazione scolastica sia la formazione universitaria e che liberi le analisi critiche da pregiudizi e visioni ideologiche.

Parole chiave: letteratura italiana, storiografia, canone, scuola, didattica

Abstract

Italian literary historiography flourished in the age of the Risorgimento emphasizing as canonical models some personalities that ended up excluding from school teaching both women and non-conforming male authors. Political and pedagogical instances caused the removal of some literary works from the list of books read in schools as well as a distorted examination of ‘major’ authors. Today thanks to several kinds of cultural initiatives teachers and learners may rely on new didactical resources. What is still missing is a true structural change, something that should concern both school and university curricula, and free critical analysis from prejudice and ideologies.

Keywords: Italian literature, historiography, canon, school, didactics

La storiografia della letteratura italiana si intreccia fin dalle sue origini con le vicende politiche nazionali. Non è un caso che proprio negli anni del Risorgimento e dell'Unità, nella seconda metà dell'Ottocento, vengano pubblicate le storie letterarie e poi i manuali di maggior successo, sulla base di una "idea" di Italia che non solo delinea, finalmente, un percorso organico all'interno della tradizione culturale del Paese, ma propone una serie di autori e testi esemplari nell'ambito delle politiche scolastiche in via di definizione. Patrioti e ministri della Pubblica istruzione, docenti e accademici coltivano il progetto di creare una storiografia letteraria ufficiale da proporre ai giovani studenti dell'Italia unita, dal Nord al Sud, tenendo conto sia di esigenze morali sia di preoccupazioni squisitamente linguistiche. Nasce in questo contesto un'opera che, usata più per la formazione degli insegnanti che in classe, dove almeno all'inizio la lettura dei classici prevale sui percorsi cronologici, ha fatto letteralmente scuola, grazie ai solidi presupposti ideologici che la sorreggono: i due volumi della Storia della letteratura italiana (1870) di Francesco De Sanctis, più volte ministro della Pubblica istruzione (Quondam, 2018) ¹. De Sanctis dedica la sua trattazione alle molteplici espressioni letterarie italiane, aprendosi anche alle manifestazioni popolari, alla mistica, alla maccheronea; tuttavia, da svariati passi della sua Storia traspare l'insofferenza verso il culto della "bella forma" e verso le opere fiorite in momenti storici considerati decadenti. Non sorprende che l'autore ideale, in De Sanctis come nella percezione comune di allora, diventi Dante, l'esiliato che aveva profetizzato la necessità dell'unificazione politica nazionale, il ribelle anticlericale che, pur credente, aveva illuminato le cause dello scontro tra papato e potere laico, il fiorentino che aveva dato piena dignità al volgare.

¹ Quondam offre un autorevole inquadramento storico dell'opera desanctisiana e l'analisi di alcune parole chiave (tra cui "borghesia") e di luoghi comuni tuttora circolanti (come quello secondo il quale la *Storia* veniva usata come manuale nell'istruzione liceale).

Questi rigidi criteri classificatori travolgono sia i poeti percepiti come meno militanti, Petrarca in primis, che il Risorgimento relegò in secondo piano (Quondam, 2004: 35-82), sia, in blocco, le autrici, percepite come parte di un indistinto gregge di imitatrici sentimentali. Alle poetesse cinquecentesche, ad esempio, De Sanctis dedica uno spazio limitato e, invece di rilevare il loro ruolo di interpreti originali, impossibile da ridurre a un'unica maniera, condanna in toto il petrarchismo, che “invase uomini e donne” (De Sanctis, 1870: 9). Per De Sanctis il fenomeno -e sarebbe più corretto parlare di petrarchismi, se proprio servisse un'etichetta onnicomprensiva- si presenta solo in apparenza con i crismi della democrazia, dell'accesso paritario all'agone letterario, rivelando, al contrario, lo scadimento delle belle lettere. Quando troppe persone scrivono -sembra sottintendere De Sanctis- la letteratura non ci guadagna, ci perde. Questa concezione elitaria e discriminatoria avrebbe un preciso retroterra culturale: escludendo le donne (e anche alcuni uomini) dai piani alti della cultura, De Sanctis promuoverebbe a livello critico l'ideale borghese della donna silenziosa e casalinga che le nuove classi dirigenti dell'Italia unita stavano instillando nella società (Sanguineti, 2022: 9-44): lo “Stai zitta!”, insomma, promosso, naturalmente con altre parole, a livello critico-letterario.

Del resto, le edizioni delle poesie di Vittoria Colonna o Gaspara Stampa pubblicate a fine Ottocento mostrano la precisa volontà di curatori e anche di curatrici, di critici e anche di critiche di fornire alle giovani lettrici modelli di alta moralità e di lingua, nascondendo ogni altra possibile sfumatura oppure ritenendola superata dal pentimento finale. Così, ad esempio, scrive G. Enrico Saltini al termine della sua presentazione di un'edizione ottocentesca di Colonna:

[le donne italiane] v'apprenderanno, meglio che nelle follie dei romanzi, a mantenersi ad ogni fortuna in dignità e coraggio; v'apprenderanno il disprezzo per le umane viltà, l'ammirazione per tutto che veramente sia generoso e magnanimo; v'apprenderanno esempio non comune di fede coniugale, il santo amor della patria, la sincera fiducia in Dio e infine a rifarsi nella favella italiana. Lo ripetiamo, perché mai non par detto

abastanza, la lingua è il primo segno ove appare manifestamente scolpita la nazionalità di un popolo (Colonna, 1860: XLIII-XLIV).

L'augurio evidenzia la lente culturale con cui i testi delle poetesse erano letti e proposti. Contro quella letteratura "folle" che aveva portato Francesca da Rimini ed Emma Bovary all'adulterio e alla morte (il romanzo di Flaubert era uscito tre anni prima di questa edizione di Colonna), Saltini consiglia le poesie spirituali, esalta il matrimonio e la casta vedovanza, l'amore per la patria e l'esemplarità della lingua. Con parole non molto diverse la pedagogista e scrittrice Caterina Franceschi, nelle sue lezioni dedicate ai Primi quattro secoli della letteratura italiana (1858), associa ad autrici e lettrici "i soggetti morali ed i religiosi", in quanto "mai, scrivendo, noi [donne] cercheremo la gloria: ricompensa troppo alta a tenui fatiche, troppo invidiosa e superba a menti modeste" (Franceschi Ferrucci, 1858: 404). Se proprio una donna sentiva il bisogno di scrivere, avrebbe dovuto farlo soltanto in ambito spirituale: nemmeno le poesie d'amore vedovile sembrano qui ammesse. Franceschi, che pure nei suoi incarichi dirigenziali, favorì l'allargamento dell'istruzione femminile a materie prima previste solo per i maschi, come la ginnastica o la matematica, e incoraggiò il ruolo di formazione svolto in famiglia dalle adulte, d'altra parte aveva sempre in mente, per le ragazze, i futuri ruoli di moglie e madre e dunque piegò a quell'obiettivo ultimo i programmi di lettura e scrittura.

Come in un imbuto, le politiche scolastiche e l'ideologia borghese di fine Ottocento risucchiano autrici e autori ritenuti non conformi, rimuovendone le opere dal canone in formazione oppure piegandole a letture distorte. Questo è infatti, tuttora, il nodo del contendere: non tanto "chi" leggere, che inevitabilmente, a scuola, deve fare i conti con esigenze di tempo, di spazio, di pagine, quanto "come" leggere i testi, facendo indossare ad analisi e interpretazione lenti ideologiche, soprattutto nazionalistiche, che nulla hanno a che vedere con la filologia. Così, gli strumenti più o meno ponderosi che il Settecento e il primo Ottocento avevano prodotto intorno alla letteratura italiana senza il peso dell'ideologia risorgimentale, vennero superati dai racconti storiografici e dalla manualistica di

matrice desanctisiana. Nel Settecento, infatti, erano state pubblicate due opere che incarnano bene quelle che ancora oggi sono altrettante tendenze degli studi letterari: la valorizzazione esclusiva, in interessanti percorsi di genealogia femminile, della scrittura delle autrici, e la necessità di vedere finalmente viaggiare insieme, nello stesso manuale, autori e autrici, illuminandone i reciproci rapporti intertestuali, al di fuori della distinzione tra “grandi” e “piccole”. Alla prima di tali tendenze possiamo ricondurre i due volumi dei Componenti poetici delle più illustri rimatrici di ogni secolo (1726), antologia di autrici dalle origini ai tempi suoi curata da Luisa Bergalli, a sua volta scrittrice e poi editrice delle poesie della sola Gaspara Stampa. Nella seconda tendenza è possibile far rientrare i 16 tomi della Storia della letteratura italiana (1787-94, seconda edizione) del gesuita Girolamo Tiraboschi (altro gruppo, quello gesuitico, invisibile ai patrioti alla De Sanctis). Carattere compilativo ed erudito ma non per questo meno rilevante ha invece la Biblioteca femminile italiana (1842) del conte padovano Pietro Leopoldo Ferri.

La riscoperta se non addirittura il censimento delle opere delle autrici italiane, pur ignorato dal racconto storiografico prevalente, continuò, non senza sollevare polemiche quando gli studi filologici di stampo positivistico fecero vacillare il piedistallo morale e spirituale su cui alcune di loro erano state poste. È quello che accadde negli anni Dieci del Novecento nell’ambito delle ricerche condotte da Abdelkader Salza intorno alla vita di Gaspara Stampa. Alla rivelazione del suo possibile ruolo di cortigiana nella Venezia del Cinquecento, un ruolo condiviso con altre importanti scrittrici del secolo, come Tullia d’Aragona e Veronica Franco, molti intellettuali reagirono con sdegno, ritenendo la cosa impossibile sulla base dei testi delle Rime o, al contrario, screditandoli in quanto frutto di amori lussuriosi, compreso quello, da eroina romantica, per Collaltino di Collalto. Ne fa fede Benedetto Croce, che pur difendendo Salza e apprezzando la poesia di Stampa, trova così conferma del, per lui, eccessivo sentimentalismo delle Rime, presentate come il diario in versi di un’amante-cortigiana furiosa, secondo quell’equivalenza tra vita e poesia e quel particolarismo lirico che però vengono usati come criteri svalutativi, quasi come un

algoritmo, solo per le autrici. Sentenzia Croce: “quella ‘fine di illusione’ recherà per lo meno il vantaggio non ispregevole di porre termine alle tante tesi di diploma e di laurea, che, quasi ogni anno, gentili signorine, laureande e diplomande, solevano rivolgere a Gaspara Stampa” (Croce, 19242: 229). Croce, editore ed estimatore di opere di autrici (da Isabella Morra a Eleonora de Fonseca Pimentel), svaluta la letteratura di mano femminile, sulla base di un principio discriminatorio e sessista che esplicitamente sostiene, allineandosi alla fantomatica biologia aristotelica:

Di solito la donna, quando non si dà a scimmiettare l’uomo, si serve della poesia sottomettendola ai suoi affetti, amando il proprio amante o i propri figli più della poesia. L’indole pratica della donna si discopre in questa scarsa potenza teorica e contemplatrice (Croce, 19242: 225).

Questa e tante altre citazioni dimostrano come dietro la rimozione delle autrici dal canone non ci sia il caso ma una forte misoginia, fondata sulla presunta mancanza di attitudine teoretica delle donne, sulla loro sedicente incapacità di astrarre dal particolare l’universale, cosa in cui invece, secondo Croce, fu maestro Dante.

Con buona pace di Croce, non mancarono nemmeno negli anni del fascismo e del conseguente rafforzamento di un certo modello femminile le opere dedicate alle scrittrici italiane. Di un più ampio progetto, sia antologico sia critico, ci resta il volume della docente Jolanda De Blasi, *Antologia delle scrittrici italiane dalle origini al 1800* (1930). Questo ricco florilegio raccoglie i testi di moltissime autrici, di cui tuttavia, come già a fine Ottocento, si offre un quadro moraleggiante (di Gaspara Stampa, ad esempio, si dà più spazio ai cosiddetti sonetti di pentimento che alle appassionate liriche d’amore). L’opera di De Blasi, del resto, ci fa capire come la valorizzazione della scrittura delle donne possa avere anche un aspetto nazionalistico, non meno dell’esaltazione dei padri della patria nella stagione risorgimentale. Come molte intellettuali, da Ada Negri a Margherita Sarfatti, a Teresa Labriola, sperimentarono in prima persona nel loro temporaneo sostegno a Benito Mussolini, che inizialmente sembrò avallare un modello di donna emancipata, il fascismo non disdegnava in

assoluto la celebrazione delle “figure femminili”, sull’onda delle leggi del 1919 che avevano abrogato l’autorizzazione maritale. Gli eventi, com’è noto, presero una piega diversa; il fascismo si nutriva di contraddizioni (come la promozione dei concorsi atletici femminili e, insieme, della donna-angelo del focolare domestico e dell’esclusione delle lavoratrici dai quadri dello Stato). Ciò non impedì che negli anni del regime si pubblicassero antologie come quella di De Blasi o opere di autrici viventi, naturalmente espurgate, le poche ed elette eccezioni ammesse al banchetto del potere- molte, al contrario, furono denunciate, processate, censurate, internate, deportate.

Oggi le politiche scolastiche del governo italiano sono meno prescrittive. I programmi intesi come elenco canonico di autori, movimenti, testi non esistono più, sostituiti, dal 2010, dalle Indicazioni nazionali ministeriali, in cui, per quanto riguarda la letteratura, l’unica autrice citata, Elsa Morante, è comunque fatta rientrare, con “Pavese, Pasolini, Meneghello...”, nelle poche righe dedicate ad “altri autori” integrabili nei percorsi sul secondo Novecento (Indicazioni nazionali, 2010: 15 e passim). Le scrittrici e gli scrittori non conformi si nascondono dunque tra gli spazi di quei punti di sospensione, anche se una nota dello stesso Ministero del 23 dicembre 2019 con oggetto “Studio di Autori meridionali e di Autrici nelle scuole secondarie di secondo grado” ha confermato il carattere non vincolante delle linee guida:

Le Indicazioni nazionali [...] rappresentano una struttura non prescrittiva per i singoli docenti e gli organi collegiali delle istituzioni scolastiche che predispongono, in piena autonomia, i curricula di letteratura anche tenendo conto delle specifiche caratteristiche e peculiarità territoriali²

Nemmeno queste ripetute dichiarazioni hanno però smosso in maniera sostanziale le acque della didattica e dell’editoria. Oltre alle iniziative più o meno commerciali, più o meno affidabili, più o meno gratuite, anche grazie a una rete social molto sensibile e a gruppi, come quello degli Indici paritari, oltre ai tanti progetti dedicati alle scuole, oltre alla buona volontà del corpo docente,

² Nota firmata dal direttore (*sic*) generale Maria Assunta Palermo.

serve un cambiamento strutturale, un indirizzo didattico istituzionalizzato, che tenga conto sì della necessaria integrazione di autrici e autori rimossi in nome di una rappresentazione più fedele e sfaccettata della cultura italiana ma anche della formazione di chi quella rappresentazione deve portare in classe. A fronte di gruppi di ricerca come, a Siviglia, *Escritoras y Escrituras*, di tante tesi, di saggi e monografie critiche di indubbio valore³, anche sulle personagge⁴, permangono, nei corsi di letteratura italiana, lacune enormi, che, inevitabilmente, fanno sì che molti futuri candidati e future candidate alle cattedre scolastiche si laureino senza aver incontrato il nome di un'autrice, nemmeno di sfuggita. Siccome però non basta aggiungere, ripescando dal dimenticatoio⁵, ma serve anche analizzare certe opere nella giusta prospettiva -di genere, queer, sociologica, filologica-, finché non si arriverà a un cambiamento che interessi la formazione, al di là dello sfoggio di nomi ignoti e curiosi da eruditi ottocenteschi, non si potrà raggiungere alcun obiettivo. L'alternativa radicale sarebbe quella di abolire completamente la storia letteraria e, come in molte scuole di aree anglofone, dedicarsi alla lettura integrale di una decina di libri di vari generi; ma anche in questo caso, in fondo, la selezione si traduce spesso in un canone, che privilegia gli autori più noti e celebrati e relega le autrici, che pure nelle letterature in lingua inglese sono ben più note e affermate, in uno spazio poco rappresentativo.

Considerata dunque questa fase di ripensamento e trasformazione, che si spera traghetti docenti, discenti e professionisti verso traguardi pienamente paritari, la casa editrice Loescher ha pubblicato nel 2022 *Controcanone: la letteratura delle donne dalle origini a oggi*. Con percorsi tematici su altri "esclusi" dal canone. Alla base del progetto ci sono varie ragioni

³ Per quanto riguarda le edizioni di testi si segnala la collana *The Other Voice* (oggi pubblicata da Chicago University Press), mentre nella manualistica accademica disponiamo di risorse come *A History of Women's Writing in Italy*, 2000, *Verso una storia di genere della letteratura italiana*, 2012, o *Le autrici della letteratura italiana*, 2023.

⁴ È il caso di *Donne di carta*, 2023, un volume che suggerisce percorsi incentrati sulle "figure femminili" plasmate dallo sguardo maschile.

⁵ È il caso di *Donne di carta*, 2023, un volume che suggerisce percorsi incentrati sulle "figure femminili" plasmate dallo sguardo maschile.

e riflessioni: da un lato, la necessità di movimentare con un'opera snella e insieme vivace il sonnacchioso panorama dei manuali scolastici, una tradizione tutta italiana che purtroppo fatica a svecchiarsi anche a causa delle adozioni d'istituto, le quali costringono gli e le insegnanti a privilegiare i titoli più moderati per non scontentare nessuno (il manuale integrativo ha invece maggiori possibilità anche perché, oltre al prezzo ridotto, offre percorsi e attività di cittadinanza attiva utili alle ore, quelle sì obbligatorie, di Educazione civica). D'altro canto, come importanti intellettuali (si pensi a bell hooks) hanno dimostrato, vivere e scrivere “contro” non produce solo silenzio o disperazione ma anche forme inedite, originali, “controcanoniche” appunto, di resistenza, alla luce di un pensiero non semplicemente “rosa” ma fondato sull'intersezionalità delle cause di marginalizzazione, che hanno oppresso donne e uomini per motivi di genere, etnia, orientamento sessuale, neurodivergenza, sia in vita sia dopo la morte, attraverso la rimozione delle loro opere. Potremmo fare moltissimi esempi di scritture “contro” incluse nell'indice di *Controcanone*: dai sonetti di Compiuta donzella contro il padre-padrone, che rivisitano la dinamica lirica tradizionale, al poliamore di Gaspara Stampa, dal Merito delle donne (1600), in cui Moderata Fonte critica come una vera sociologa i presupposti maschilisti e discriminatori del potere, all'Inferno monacale (prima del 1643) di suor Arcangela Tarabotti, che si scaglia contro le monacazioni forzate. Proprio per illuminare le ragioni e gli effetti dell'intersezionalità, *Controcanone* comprende due percorsi tematici su autori e autrici che hanno scritto di omosessualità, di razzismo, di antisemitismo, di esilio, di malattia mentale. La letteratura, infatti, consente la distanza critica necessaria, in classe, nel momento in cui si affrontano quei nodi di violenza e discriminazione che nel presente appaiono ancora inestricabili e suggerisce quelle rappresentazioni plurali e variegata che oggi pervadono serie, film, canzoni, manifesti pubblicitari, pressoché ogni tipo di iniziativa culturale.

Ciò non significa che a certe caratteristiche biologiche corrisponda automaticamente un posizionamento controegemonico, né dobbiamo pretendere che, ad esempio, tutte le scrittrici abbiano abbracciato opinioni progressiste. Proprio

questa, però, sarà la svolta: studiare gli autori e le autrici non tanto perché abbiano anticipato il presente e le sue rivendicazioni (come accaduto a Dante, posto sul piedistallo nazionalistico nel Risorgimento) ma in tutte le contraddizioni dei loro scritti, appellandosi non al “contesto” ma ai “contesti” in cui si mossero, al ruolo che scelsero di impersonare, anche per scopi promozionali, “con” o “contro” un certo sistema. Abbiamo accennato alle posizioni di Caterina Franceschi e potremmo aggiungere quelle di Matilde Serao o Natalia Ginzburg rispetto ai movimenti femministi, che vanno comunque sempre inquadrare nella percezione del loro tempo, e non sfruttate per dimostrare un presunto sostegno ideologico al conservatorismo attuale. È anche vero che molte scrittrici e scrittori non conformi, più che scegliere generi letterari e stili non canonici, si sono serviti di quello dominante, egemonico, perché l’unico accessibile e promosso dai principi delle lettere. Anche quando però la norma sembra seguita fedelmente, come nel petrarchismo, è possibile individuare una percentuale più o meno evidente di scarti da essa che rivelano un adeguamento formale al canone dietro il quale emerge un “altro piano”, per citare Carla Lonzi. Uguaglianza e differenza, riforma e rivoluzione, si intrecciano così inestricabilmente nei testi, come nelle leggi e nei movimenti di liberazione.

Anche dal punto di vista del rapporto genealogico l’“ansia dell’influenza” acquista caratteri di genere. Se infatti gli autori (e i critici) maschi prediligono un canone basato sulla gerarchia, sull’ideologia, sul numero, sulla dimensione quantitativa, molte autrici (e critiche) – ed è una generalizzazione da declinare variamente – insistono sul legame affettivo, sulla corrispondenza paritaria, sulla rete d’amore familiare o elettivo che le lega, sulla sorellanza che ne anima la volontà di sopravvivenza letteraria (Cox, 2007: 115; Farnetti, 2022). A mo’ d’esempio, al “sesto tra cotanto senno” di Dante misuratore dell’ingegno (*Inferno*, IV, 102) possiamo far corrispondere le cinque *Amatissime* (2022) di Giulia Caminito, che fin dal titolo imposta sulla corrispondenza affettiva, materna o sororale, il legame con le scrittrici di ieri (qui Elsa Morante, Paola Masino, Natalia Ginzburg, Laudomia Bonanni, Livia De Stefani), da non dimenticare.

Se scrivere “contro” è stato vitale nel passato, leggere le scrittrici “contro” insieme agli autori canonici, mostrando adeguamenti

alla norma e scarti, superando la retorica dell'eccezione e dell'appiattimento ribelle, sarà vitale anche nel presente: un'occasione unica e imprescindibile per vedersi rappresentate, per provare, di riflesso, a rappresentarsi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BROGI, Daniela (2022). *Lo spazio delle donne*. Torino: Einaudi.
- CAMINITO, Giulia (2022). *Amatissime*. Roma: Perrone.
- COLONNA, Vittoria (1860). *Rime e lettere*. Introd. Di G. E. Saltini. Firenze: G. Barbèra.
- COX, Virginia (2008). *Women's Writing in Italy 1400-1650*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- COX, Virginia e FERRARI, Chiara (a cura di) (2012). *Verso una storia di genere della letteratura italiana*. Bologna: il Mulino.
- CRISPINO, Anna Maria (a cura di) (2019). *Oltre canone. Generi, genealogie, tradizioni*. Guidonia: Iacobelli.
- CROCE, Benedetto (1942). *Conversazioni critiche. Serie seconda*. Bari: Laterza.
- DE LISO, Daniela (a cura di) (2023). *Le autrici della letteratura italiana*. Napoli: Loffredo.
- DE SANCTIS, Francesco (1870). *Storia della letteratura italiana, vol. I*. Napoli: Morano.
- FARNETTI, Monica (2022). *Sorelle: storia letteraria di una relazione*. Roma: Carocci.
- FRANCESCHI FERRUCCI, Caterina (1858). *I primi quattro secoli della letteratura italiana dal secolo XIII al XVI. Lezioni, vol. II*. Firenze: Barbèra, Bianchi e comp.
- INDICAZIONI NAZIONALI riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento. Documento tratto da <https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/INDICAZIONI%20NAZIONALI%20PER%20I%20LICEI.pdf> [Data di accesso: 7/12/2023]
- LONZI, Carla (2023). *Sputiamo su Hegel e altri scritti* (A cura di A. Buttarelli). Milano: La Tartaruga.

- PALERMO, Maria Assunta (2019). *Studio di Autori meridionali e di Autrici nelle scuole secondarie di secondo grado*. Nota tratta da www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+n.+25184 [Data di accesso: 7/12/2023]
- PANIZZA, Letizia e WOOD, Sharon (a cura di) (2000). *A History of Women's Writing in Italy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- QUONDAM, Amedeo (2004). *Petrarca, l'italiano dimenticato*. Milano: Rizzoli.
- QUONDAM, Amedeo (2018). *De Sanctis e la Storia*. Roma: Viella.
- SANGUINETI, Federico (2022). *Per una nuova storia letteraria*. Ancona: Argo.
- TONELLI, Natascia (a cura di) (2023). *Donne di carta*. Cinisello Balsamo: San Paolo.

EL FEMINISMO DE RENÉE VIVIEN Y NATALIE CLIFFORD

THE FEMINISM OF RENÉE VIVIEN AND NATALIE CLIFFORD BARNEY

Celia G. CUEVAS ALONSO
Universidad de Sevilla

Resumen

La Belle Époque y los últimos años del siglo XIX en Francia marcaron un momento de vital importancia en la evolución del movimiento feminista. Renée Vivien (1877-1909) y Natalie Clifford Barney (1876-1972), dos escritoras cuya producción era fundamentalmente en lengua francesa, contribuyeron a la expansión de la voz femenina en la literatura mediante la expresión de sus ideas y opiniones con respecto al movimiento feminista de esa época. En el presente artículo será analizado el feminismo de ambas autoras para realizar una comparativa entre ambos, tomando como objeto de estudio una selección de sus obras que se enmarcan en este periodo, así como un panorama general del feminismo en Francia.

Palabras clave: Renée Vivien, Natalie Clifford Barney, feminismo, literatura femenina, Belle Époque.

Abstract

Belle Époque and the last years of the 19th century in France marked a moment of vital importance in the evolution of the feminist movement. Renée Vivien (1877-1909) and Natalie Clifford Barney (1876-1972), two writers whose production was mainly in the French language, contributed to the expansion of the female voice in literature by expressing their ideas and opinions regarding the feminist movement of that time. In this article, the feminism of both authors will be analyzed to make a comparison between them, taking as the object of study a selection of their works that are framed of this period, as well as a general overview of feminism in France.

Keywords: Renée Vivien, Natalie Clifford Barney, feminism, female literature, Belle Époque

1. INTRODUCCIÓN

El movimiento feminista atraviesa por una época favorable durante el periodo comprendido entre finales del siglo XIX y principios del XX, que coincide con la Belle Époque. Comienzan a producirse cambios beneficiosos para las mujeres en el terreno social, consiguiendo incluso más voz con la expansión de la prensa y la literatura femeninas, en las que la mujer es un sujeto cada vez más activo.

Renée Vivien (1877-1909) y Natalie Clifford Barney (1876-1972) fueron dos escritoras de origen inglés y americano respectivamente cuya producción literaria era mayoritariamente en francés. Ambas contribuyeron a ese desarrollo de la voz femenina, expresando en sus textos su posición con respecto al feminismo.

El presente artículo tiene como finalidad realizar una comparativa de la expresión feminista de ambas autoras, tanto en el terreno social como en el literario. Para este último caso, se ejemplificarán esas ideas feministas con fragmentos de sus obras: en el caso de Vivien, *Études et Préludes* (1901), *Cendres et Poussières* (1902), *Brumes des Fjords* (1902) *La Vénus des aveugles* (1904) y *À l'heure des Mains jointes* (1906); y *Actes et entr'actes* (1910) y *Éparpillements* (1910) como ejemplos de Barney.

2. MUJER Y FEMINISMO EN LA BELLE ÉPOQUE

La Belle Époque supone un momento clave en lo relacionado con el papel de la mujer, tradicionalmente ligado al matrimonio y al hogar. A finales del siglo XIX, se produce una crisis en el ámbito marital debido a un aumento de los divorcios, aunque a pesar de esto, revistas como *Femina* o *La vie heureuse* continúan fomentando esta unión desde una perspectiva de cambio en la relación entre el hombre y la mujer para que sea algo más igualitaria, pero, según indica Georges Carpentier en su columna

en *Femina* en 1903, la esposa no debe comportarse como el marido, sino ser un complemento de él (Mesch, 2012: 87-89).

Otro de los cambios favorables para las mujeres es su inclusión en el sistema educativo. Entre 1867 y 1881 se publican diversos documentos oficiales en los que se les permitía acceso a una educación gratuita, laica y obligatoria hasta secundaria, aunque solo un porcentaje muy bajo de niñas se podían permitir este último nivel educativo debido a su elevado coste (Izquierdo, 2009: 165-166). Según indica Izquierdo, “la volonté de Victor Duruy ou même de Camille Sée n’est pas de rendre la femme savante, mais seulement studieuse. Il faut l’apaiser pour la rendre plus soumise encore et parfaire son éducation de bonne ménagère pour la transformer en «ange du foyer domestique»!” (2009: 166). En el terreno universitario, la presencia de las mujeres era escasa: no suponían más de un 3% a finales del siglo XIX y algo más del 10% a inicios del siglo XX (Thompson & Ratkoff, 2000: 11).

A raíz de estos primeros cambios surge la *femme nouvelle*, cuyo concepto tiene su origen en la sociedad anglo-americana burguesa de finales del siglo XIX y que fue criticada tanto por hombres como por mujeres. Esta “nueva mujer” rompe con el estereotipo tradicional de ama de casa al entrar en el mundo laboral gracias a la posibilidad de formarse académicamente, ejerciendo profesiones liberales, como las relacionadas con las ciencias o las leyes, como en el caso de Marie Curie, quien ganó el premio nobel en Física en 1903, o Mme Petit, la primera mujer en ejercer una profesión ligada a las leyes en 1901 (Rogers 1997: 18). Pero es necesario tener en cuenta que, a pesar de que la mujer se incorpora al mundo laboral, las condiciones en las que desempeñaban sus tareas eran precarias, y muchas mujeres estaban en contra del trabajo femenino, además de que la mayoría de las que trabajaban se dedicaban a tareas domésticas (Antle, 1997: 11-13).

Aunque todos estos avances sociales marquen un antes y un después para las mujeres, es necesario tener en cuenta que el nivel económico es también un factor determinante para el progreso, o, dicho de otra forma, las mujeres que se beneficiaban de los avances feministas eran fundamentalmente las que pertenecían a la clase burguesa. La corriente feminista de la época era poco

eficaz debido a que no había unidad entre mujeres: la representación femenina era principalmente noble y burguesa, por lo que desconocían totalmente la situación de sus compañeras obreras (Izquierdo, 2009: 170).

A finales del siglo XIX las mujeres comienzan a obtener un nuevo estatus social que les permite poco a poco emanciparse. Una de las representaciones de este rechazo a lo tradicional es el uso de la bicicleta en el ámbito burgués, pero esto fue muy criticado por los siguientes motivos: por una parte, la intrusión de la mujer en el ámbito deportivo, un dominio hasta entonces reservado a los hombres, ya que estos reforzaban su masculinidad con el deporte y además, rompía la jerarquía y los roles tradicionales; por otra parte, achacaban el descenso de natalidad al uso de este vehículo por parte de las mujeres, puesto que les privaba de las tareas domésticas (Thompson & Ratkoff, 2000: 10-13).

El uso frecuente de la bicicleta supuso un cambio en la indumentaria femenina: “Les femmes de la bourgeoisie, qui cherchaient des tenues mieux adaptées au cyclisme que leurs longues jupes, leurs jupons et leurs corsets, adoptèrent de nouveaux vêtements, les culottes et les jupes-culottes, inspirées des pantalons des hommes” (Thompson & Ratkoff, 2000: 10). El cambio de vestimenta femenina no fue solo una cuestión de comodidad, sino que también era vista como una forma de liberación. A finales del siglo XIX cada persona debía vestirse de acuerdo con su sexo, y, en el caso en el que una mujer quisiese utilizar ropa masculina, se necesitaba un permiso especial otorgado por la prefectura en la que viviese (Albert, 2005: 124-125).

3. FEMINISMO Y ESCRITURA

Aunque la evolución de la mujer en el contexto social de finales del XIX y principios del XX es positiva y cada vez más notable, el verdadero vehículo que le da voz es la escritura, concretamente la prensa y la literatura. En este periodo se produce un apogeo de la prensa femenina y de la presencia de las mujeres como escritoras en la literatura.

En el caso de la prensa, aparecen en este momento dos revistas

dedicadas a un público exclusivamente femenino: *La Vie heureuse* en 1892 y *Femina* en 1901, pero la realidad es que la prensa femenina es conservadora. Otro título relevante es *La Fronde*, el primer periódico diario de corte feminista creado por y para mujeres, cuya fundadora fue Marguerite Durand, y en el que participan todo tipo de mujeres (Izquierdo, 2009: 170-171).

En el terreno literario se expresa el feminismo de otra forma. La figura de la *femme nouvelle* aparece en novelas, sobre todo haciendo alusión a su papel como mujer trabajadora, pero es necesario fijarse en que, generalmente, el estatus social al que pertenece es la burguesía, por lo que para ella no es necesario trabajar para subsistir (Rogers, 1997: 19).

Se puede deducir que, en el panorama escrito, las que tienen voz son nuevamente las mujeres pertenecientes a una clase social acomodada, como es el caso de las autoras centrales que se tratan en este artículo: Renée Vivien y Natalie Clifford Barney, pero es necesario tener en cuenta que estas dos autoras presentan una condición particular en lo que a su sexualidad se refiere, ya que ambas eran abiertamente lesbianas.

Antes de la Segunda Guerra Mundial, se produce una especie de rebelión de mujeres que aman a mujeres ante la represión de sus ciudades de origen, sobre todo británicas y americanas. Muchas de ellas encuentran en París un lugar seguro en el que poder amar libremente, porque es una de las pocas ciudades en las que esto no está penado (Sherman, 1997: 71). El motivo por el que la figura de la lesbiana puede considerarse como feminista es por romper con todos los principios sociales, y así lo explica Souhaimi: “The Paris lesbians had to free themselves from male authority, the controlling hand, the forbidding edict. They escaped the disapproval of fathers and the repression of ancestors and lawmakers, defined their own terms and shaped their own lives” (2020: 8).

3.1 RENÉE VIVIEN

Pauline Mary Tarn, hija de John Tarn y Mary Gillett Bennet, nace en Londres en 1877 en una familia de alto poder adquisitivo debido a la conversión en cadena de la tienda de su abuelo paterno (Souhaimi, 2020: 230). Su padre fallece prematuramente, cuando la pequeña tiene nueve años, y se quedó al cuidado de su madre,

con quien tiene una pésima relación (Goujon, 1986: 48). En cuanto a su educación, es puramente francesa hasta el fallecimiento de su padre, momento en el que su tío pasó a ser su tutor legal y le obliga a tener una institutriz inglesa (Albert, 2009: 21).

Vivien comienza a escribir a edad muy temprana, pero no publica su primera obra, *Études et Préludes*, hasta 1901, bajo el pseudónimo R. Vivien. Debido a que estaba mal visto que la mujer se adentrara en el terreno literario, muchas de ellas se ven obligadas a emplear un pseudónimo, generalmente masculino, para no ser excluidas (Rocheport & Kramer, 2017: 106). Existe la teoría de que la escritora inglesa se inspirase de René Viviani para crear su pseudónimo, un político feminista que defiende los derechos de las mujeres (Bartholomot Bessou, 2004: 56). El nombre en clave de la autora evoluciona a René Vivien antes de emplear el que conocemos actualmente como definitivo.

En lo que concierne a la parte feminista, Vivien es muy extremista con su posición. Sus textos giran en torno a la femme fatale, encarnada en una múltiple selección de figuras mitológicas pertenecientes a distintas culturas, fundamentalmente la helenística. La justificación de la elección de esta figura puede deberse principalmente a una cuestión personal: su tortuosa relación con Natalie Clifford Barney a causa de sus múltiples infidelidades, y que conoce gracias a su amiga de la infancia, Violette Shillito.

Este amor cruel se presenta, por ejemplo, en el poema “Ondine”, perteneciente a *Études et Préludes* (1901), poemario que le dedicó a Barney:

Ton rire est clair, ta caresse est profonde,
Tes froids baisers aiment le mal qu'ils font ;
Tes yeux sont bleus comme un lotus sur
l'onde, Et les lys d'eau sont moins purs que ton
front.

Ta forme fuit, ta démarche est fluide,
Et tes cheveux sont de légers réseaux;
Ta voix ruisselle ainsi qu'un flot perfide
Tes souples bras sont pareils aux roseaux,

Aux longs roseaux des fleuves, don't l'étreinte
Enlace, étouffe, étrangle savamment,
Au fond des flots, une agonie éteinte
Dans un nocturne évanouissement (Vivien, 2015: 30-31).

En este caso, la voz poética habla de un destinatario de quien está enamorado, pero lo retrata como una persona cruel comparándolo con elementos que hieren. Lo que determina que la persona de la que se habla es Natalie Barney no es solo la descripción dañina, sino también el segundo verso, en el que se detalla que los ojos del receptor son azules, que coinciden con los de la escritora americana.

Siguiendo con la *femme fatale*, Vivien enfoca desde otra perspectiva la fatalidad de esta figura: la transforma en una mujer empoderada, marcando la superioridad femenina, como se puede ver en el poema "Lithanie de haine" de *La Vénus des Aveugles* (1904):

Nous haïssons la face agressive des mâles.
Nos cœurs ont recueilli les regrets et les râles
Des Femmes aux fronts lourds, des Femmes aux frontspâles
[...]
Amantes sans amant, épouses sans époux,
Le souffle ténébreux de Lilith est en nous,
Et le baiser d'Éblis nous fut terrible et doux.

Plus belle que l'Amour, la Haine est ma maîtresse,
Et je convoite en toi la cruelle prêtresse
Don't mes lividités aiguïseront l'ivresse. (Vivien, 1904: 139-140).

El fragmento muestra el odio de un grupo de mujeres hacia los hombres. Llama la atención que no es una sola mujer, sino que actúan como una hermandad guiada por Lilith e Iblis, dos personajes religiosos que pertenecen a la Biblia y al Islam respectivamente, y que son consideradas demoníacas. Además de esto, alude al matrimonio, unión a la que la poetisa se oponía:

"Renée Vivien sape le fondement du couple et de la société,

renverse les valeurs constituées (mariage, maternité, amour, Homme), instaure des contre-valeurs antithétiques (chasteté, stérilité, haine, Femme) et ruine la supériorité du masculin” (Izquierdo, 2009: 210).

Frente a esta condena de todo lo relacionado con los principios sociales tradicionales, Vivien aboga por las relaciones sáficas, llegando a idolatrar incluso a Safo, poetisa griega que data del siglo VII a.C. y que es conocida por la escuela de música y poesía que creó en Mitilene (Souhaimi, 2020. 223). Safo se transformó en un ejemplo para todas aquellas mujeres que, como Renée Vivien, eran escritoras y lesbianas. La poetisa tradujo su obra, e incluso le dedicó algunos poemas como “Invocation”, que abre *Cendres et Poussières* (1902):

Ô parfum de Paphôs ! ô Poète ! ô Prêtresse !
Apprends-nous le secret des divines douleurs,
Apprends-nous les soupirs, l’implacable caresse
Où pleure le plaisir, flétri parmi les fleurs!
Ô langueurs de Lesbôs! Charme de Mytilène!
Apprends-nous le vers d’or que ton râle étouffa,
De ton harmonieuse haleine
Inspires-nous, Psapha! (Vivien, 2015: 58).

En esta última estrofa se alude directamente a elementos ligados a Safo, como Lesbos, Mitilene o el llamarla poeta, incluso se le hace una petición en el último verso, la inspiración, además de que el título del propio poema hace pensar que la voz poética está invocando a alguna especie de deidad.

En otros casos, Vivien evoca un amor dulce que no tiene nada que ver con esa figura de la femme fatale, y que se corresponde con la relación que mantuvo con la baronesa Helène de Zuylen, a quien le dedica varios poemarios como *À l’heure des Mains jointes* (1906) en el que hay un poema, “Confidence devant le soir” que deja claro el sentimiento de paz que provoca en la poetisa:

Écoute... Tu le sais, ô charme de mes heures!
Les premières amours ne sont pas les meilleures.

Cet irritant baiser qui me rongeaît la chair
Mordait plus âprement que le sel de la mer.
Ton rêve se marie au mien lorsque je pense,
Et jamais je ne fus tranquille en sa présence

[...]

Avec un langoureux bonheur je me détends...
O charme de tes yeux, des parfums et du temps! (Vivien, 1906:
30).

Según Goujon, en este poema se anteponen el amor tortuoso de Natalie C. Barney y el idílico de la baronesa, que era vista por Vivien como una figura “maternal” (1986: 193). Sin embargo, la radicalización en contra de lo masculino tuvo repercusiones en su trabajo como autora, puesto que la crítica se puso en su contra, hecho que relata en *Cygne noir* poema perteneciente a *Brumes des Fjords* (1902) en el que plasma su sufrimiento de una manera simbólica:

Sur les ondes appesanties, flottait un nuage de cygnes
clairs.[...]
Mais un jour, ils aperçurent un cygne noir dont
l’aspect étrange détruisait l’harmonie de leurs blancheurs
assemblés.
[...]
Les cygnes s’épouvantèrent de leur singulier compagnon.
Leur terreur devint de la haine et ils assaillirent le
cygne noir si furieusement qu’il faillit périr. (Vivien, 1902: 13).

Estos versos se pueden interpretar como la exclusión de Vivien dentro del panorama literario. La poetisa (el cisne negro) aparece en terreno de la literatura, dominado por hombres (los cisnes blancos) que deciden emprender acciones contra ella por su intrusión.

A pesar de todas las dificultades que tuvo que afrontar debido a esto, Renée Vivien se convirtió en una figura representativa para la literatura femenina y sáfica, y para el feminismo literario.

3.2 NATALIE CLIFFORD BARNEY

Natalie Clifford Barney fue una escritora americana nacida en 1876 en el seno de una familia acomodada en Ohio: su padre le debe su fortuna a la venta de la compañía ferroviaria de su familia a una importante empresa, y su madre heredó una sustancial fortuna (Sherman, 1996: 73). Tuvo una institutriz francesa cuando era pequeña, lo que le permitió emplear el francés con fluidez, idioma en el que compuso gran parte de su producción literaria. Descubrió que era feminista en su adolescencia, según indica Souhaimi: “She said she became a feminist when travelling in Europe in her teens with her mother and seeing women treated as badly as mules and slaves.” (2020: 216).

Natalie siempre fue abiertamente lesbiana, hecho que le llevó a tener múltiples confrontaciones con su padre, Albert Barney, quien tenía problemas con el alcohol, al percatarse de las aspiraciones artísticas de su hija y de su esposa, Alice Barney, por la que Natalie siempre tuvo admiración (Souhaimi, 2020: 217-218).

El poder adquisitivo de la escritora americana le permitió establecerse en 1909 en el 20 de la rue Jacob, una amplia casa que contaba con un jardín de grandes dimensiones coronado con una estructura similar a un panteón griego, conocido como el Temple de l’Amitié (Günter & Michallat, 2007: 214).

Barney decidió crear en su hogar, en respuesta a la Académie Française, que no permitía la presencia femenina, la Académie des Femmes, un salón al más puro estilo de las salonnieres del siglo XVII en el que se reunían todos los viernes mujeres artistas para intercambiar sus obras (Sherman, 1996: 77).

Al contrario que Vivien, el feminismo de Barney era mucho más sutil, y más que feminismo, lo que reivindicaba puede ser identificado como feminidad. La escritora definió su propio concepto de amistad enfocado desde el punto de vista del erotismo sáfico, que ella consideraba necesario para desarrollar la creatividad. Al mismo tiempo:

Following her interpretation of Sappho’s life, Barney rejected conventions of fidelity and monogamy, emphasizing instead the importance of constancy, passion, intellectual engagement, and creative exchange to her ideal vision of social, artistic and erotic

relationships. Barney thereby envisioned *l'amitié* as a new form of model sociability constructed through creative exchange and fluid affective bonds in which female homoeroticism occupied a privileged position. (Günter & Michallat, 2007: 225).

Sobre la cuestión de las relaciones amorosas, Barney se definía a sí misma como *fidèle/infidèle*, refiriéndose al hecho de que podía ser constante con sus parejas, pero volátil en el terreno sexual, además de clasificar sus romances en “*relationships, affairs and adventures*”, todo ello bajo la justificación de que París invitaba a eso, a ser libre y no atarse (Souhaimi, 2020: 251-252). En cuanto a la expresión feminista de Barney, no pretendía convencer de la superioridad femenina, al contrario que su compañera Vivien. En uno de sus poemarios, *Actes et entr'actes* (1910), se muestra esa feminidad por la que la autora aboga, concretamente en su poema *Couple*:

Se tenant par la taille — ainsi que deux bouleaux
Reliés par leurs branches —
Elles vont, ondulant leurs têtes et leurs hanches...
Leurs féminines hanches. (Barney, 1910: 10).

El último verso hace hincapié en un elemento del verso anterior, las caderas, una parte muy significativa del cuerpo de la mujer y que se relaciona con la feminidad. Además de este detalle, si le prestamos atención a la estrofa, se puede deducir que se describe a una pareja de mujeres, por la descripción del primer verso y el pronombre que se emplea en el tercero.

Al igual que Vivien, Barney también tomó como referencia a Safo no solo traduciendo sus textos o reinterpretando su mito como, por ejemplo, en *Actes et entr'actes*, sino que también trataba las relaciones sáficas en sus escritos, tal y como aparece en el fragmento anterior. Curiosamente, Safo también provenía de una familia aristócrata, hecho que le permitió crear su propia escuela. No obstante, más que su posición social, lo que hizo de ella casi un ídolo es la expresión del dolor y los placeres femeninos en sus poemas (Souhaimi, 2020: 23).

En su obra *Éparpillements* (1910) plasmó por escrito su oposición al matrimonio, critica las ambiciones masculinas e

incluso invita a pensar de forma ambigua, siendo a veces un poco misógina. Según indica Izquierdo, “Le féminisme qu’il exprime n’est pas sociopolitique: c’est l’être au féminin, au début du siècle, dans l’aristocratie parisienne, et l’amour de «la femme: une des portes du merveilleux»” (2009: 211).

Es necesario aclarar que Natalie Barney expresó su pensamiento feminista a partir del inicio de la Segunda Guerra Mundial en sus textos más que en su vida personal. Se interesó por las sociedades dirigidas por mujeres, como es el caso de las Amazonas (tema que trata en *Traits et portraits* de 1929), y poco a poco muestra su ideología, algo más radical (Izquierdo, 2009: 213-214).

4. CONCLUSIONES

La Belle Époque y sus años precedentes en Francia constituyen un periodo relevante en la historia del feminismo. Las mujeres comienzan a ganar terreno al tener derecho a una educación básica y al adentrarse en el ámbito laboral, además de que el matrimonio no es tan importante debido al aumento de los divorcios, rompiendo así con los estereotipos tradicionales de mujer casada cuya única labor era ser ama de casa y dando lugar a lo que se conoce como *femme nouvelle*. No obstante, hay que tener en cuenta el poder adquisitivo de cada mujer, puesto que, a pesar de conseguir emanciparse, no es comparable la mujer que trabaja por necesidad económica con la mujer burguesa que trabaja porque quiere.

En esta época, la voz femenina tiene más repercusión debido a la aparición de revistas exclusivamente femeninas y la presencia de la mujer escritora tanto en prensa como en literatura. En este último, se encuentran Renée Vivien y Natalie Clifford Barney, quienes deciden plasmar su punto de vista con respecto al feminismo en sus obras.

Renée Vivien refleja en sus textos un feminismo muy radical en el que aboga por el odio a lo masculino, lo que le llevó a sufrir las consecuencias por parte de la crítica, en favor de las relaciones sáficas. Su figura clave es la *femme fatale*, reflejo de su tortuosa relación con Natalie Clifford Barney, pero también la emplea como símbolo de mujer empoderada.

Natalie Clifford Barney, por su parte, es mucho menos radical que su compañera. Aunque no lo expresa de manera directa en sus obras, además de evocar más feminidad que feminismo, decidió romper con los estereotipos creando su *Académie des Femmes*, un salón literario que organizaba en su casa, además de apostar también por el lesbianismo literario.

Es necesario tener en cuenta el estatus social de ambas autoras, puesto que, al ser burguesas, les resulta complicado apoyar el movimiento feminista francés de la época. No obstante, su papel como escritoras es una forma de reivindicación femenina, puesto que el hecho de escribir es, por una parte, romper con el estereotipo de mujer tradicional, y por otra, un medio de dar voz a las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANTLE, Martine (1997). "Mythologie de la femme à la Belle Epoque". *L'Esprit créateur*, 37(4), pp. 8-16. [URL: <http://www.jstor.org/stable/26288051>]
- BARTHOLOMOT BESSOU, Marie-Ange (2004). *L'imaginaire du féminin dans l'œuvre de Renée Vivien: de mémoires en mémoire*. Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.
- CLIFFORD BARNEY, Natalie (1910). *Actes et entr'actes*. París, E. Sansot. [URL: <https://archive.org/details/mdu-histmss-072609/page/n3/mode/2up?view=theater>]
- GOUJON, Jean-Paul (1986). *Tes blessures sont plus douces que leurs caresses. Vie de Renée Vivien*. Paris, Régine Deforges.
- GÜNTHER, Renate y MICHALLAT, Wendy (2007). *Lesbian inscriptions in francophone society and culture*. Durham University Press.
- IZQUIERDO, Patricia (2009). *Devenir poétesse à la Belle Epoque. Étude littéraire, historique et sociologique*. Paris: L'Harmattan.
- MESCH, Rachel (2012). "A New Man for the New Woman? Men, Marriage, and Feminism in the Belle Epoque". *Historical Reflections*, 38(3), pp. 85-106. [URL: <http://www.jstor.org/stable/42703738>]
- ROCHFORT, Florence y KRAMER, Regan (2017). "French

- feminism and the politics of women's names: from the Belle Époque to the present". *Clio. Women, Gender, History*, 45, pp. 103-125. [URL: <https://www.jstor.org/stable/26610840>]
- ROGERS, Juliette M. (1997). "Women at Work: The "Femme Nouvelle" in Belle Époque fiction". *L'Esprit Créateur*, 37(4), pp. 17-28. [URL: <http://www.jstor.org/stable/26288052>]
- SHERMAN, Antoinette (1996). "A Hermeneutic Reading of Natalie Barney and Renée Vivien". *Athós*, 1(5), pp. 57- 97. [URL: https://pdxscholar.library.pdx.edu/anthos_archives/vol1/iss5/7]
- SOUHAMI, Diana (2020). *No modernism without lesbians. Head of Zeus*.
- THOMPSON, Christopher y RATKOFF, Fion (2000). "Un troisième sexe? Les bourgeoises et la bicyclette dans la France fin de siècle". *Le Mouvement social*, 192, pp. 9-39. [URL: <https://doi.org/10.2307/3779745>]
- VIVIEN, Renée (1902). *Brumes des Fjords*. Paris, Alphonse Lemerre Éditeur. [URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k113412k.r=brume%20des%20fjords?rk=21459;2>]
- VIVIEN, Renée (1904). *La Vénus des Aveugles*. Paris, Alphonse Lemerre Éditeur. [URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5436360z>]
- VIVIEN, Renée (1906). *À l'heure des Mains jointes*. Paris, Alphonse Lemerre Éditeurs. [URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62751h?rk=21459;2>]
- VIVIEN, Renée (2015). *Études et Préludes. Cendres et Poussières. Sapho*. Paris, Eros Onix.

DA *FLORI* A *CALISA*:
LA TRADIZIONE DELL'AMORE OMOEROTICO
NELL'OPERA DI MADDALENA CAMPIGLIA

FROM *FLORI* TO *CALISA*:
THE TRADITION OF HOMOEROTIC LOVE IN
THE WORK OF MADDALENA CAMPIGLIA

Aurora Gaia DI COSMO
Universidad de Sevilla y Università di Foggia

Riassunto

Maddalena Campiglia, in *Flori*, rappresenta sulla scena l'amore di Flori nei confronti della ninfa Amaranta. Il tema omoerotico, frequente al maschile nella tradizione bucolica, ritorna nell'ecloga *Calisa*, dove l'amore tra due individui dello stesso sesso viene esplicitamente rivendicato. L'intervento propone un percorso didattico riguardante la tradizione letteraria dell'amore omoerotico, analizzando le modalità con cui l'autrice si serve dei modelli tradizionali.

Parole chiave: amore, omosessualità, relazione, morale, novità

Abstract

Maddalena Campiglia, in *Flori*, depicts on stage Flori's love for the nymph Amaranta. The homoerotic theme, frequent in the male bucolic tradition, returns in the eclogue *Calisa*, where love between two individuals of the same sex is explicitly claimed. The paper proposes a didactic approach to the literary tradition of homoerotic love, analysing the ways in which the author uses traditional models.

Keywords: love, homosexuality, relationship, morality, novelty

In un'epoca come quella attuale in cui, soprattutto in alcune zone del mondo, è ancora immancabilmente viva la lotta per la libertà di espressione in tutti i campi della vita sociale, appare

quantomai urgente l'esigenza di rendere la scuola e, nello specifico, la classe, un operoso crocevia di scambi di idee che trovano fondamento nella conoscenza; se è vero che è necessario apprendere dalla storia del mondo, al fine di non ripeterne gli errori, allora appare fondamentale promuovere in classe quel principio antico di *aemulatio*, inteso alla latina come l'imitazione o addirittura il superamento dei modelli antichi. Pertanto, la conoscenza di autori e autrici coraggiose che da sempre hanno dovuto combattere strenuamente per affermare i propri diritti, pur andando incontro a punizioni dal carattere atroce, che non hanno temuto di farsi viva voce e di sfidare le convenzioni di epoche complicate diviene dunque un percorso obbligato al fine di raggiungere la tanto agognata libertà di espressione. Ciò detto, ci si propone in questa sede di elaborare un percorso didattico incentrato sulla letteratura omoerotica, genere che abbraccia tutte quelle opere che nel corso dei secoli autori di varia provenienza e ceti hanno colmato di relazioni, passioni, considerate a quell'epoca anticonvenzionali, per non dire "deviate". Nello specifico, il percorso proposto presenta come snodo centrale la figura, e con essa la sua produzione poetica, di Maddalena Campiglia, poco celebre poetessa rinascimentale, che senza dubbio merita di essere annoverata in quella cerchia di autori temerari di cui si è parlato all'inizio di questa dissertazione. Prima però di addentrarsi nella vicenda biografica e nell'esperienza culturale di Campiglia, è necessario che gli studenti della classe vengano a conoscenza tanto del contesto storico in cui l'autrice operò (e dunque su come si destreggiava la morale pubblica sul tema dell'omosessualità in epoca controriformistica) quanto degli autorevoli modelli letterari cui la poetessa si rifece, al fine di tutelare la propria immagine sociale e intellettuale, modelli tra cui si è scelto di proporre l'ecloga II delle *Bucoliche* di Publio Virgilio Marone, *auctoritas* imprescindibile e fonte certa di Campiglia. Appare fondamentale però, in prima istanza, comprendere come e quando cominciarono a circolare in maniera sempre più diffusa le relazioni omosessuali nell'antica Roma e quali erano le punizioni imposte.

A Roma, è a partire dall'epoca repubblicana che i cittadini furono sottoposti a un controllo più serrato rispetto al passato, attraverso l'istituzione della figura del censore, a cui i cittadini

dell'Impero dovevano dar conto circa la loro vita privata. Nel II secolo a.C. poi, con l'espansione territoriale dell'Impero Romano verso Oriente, il contatto con usanze diverse cominciò a mettere in crisi i valori portanti del *mos maiorum* e cominciarono a diffondersi sempre di più le relazioni omosessuali, chiamate successivamente con la locuzione di "vizio greco". Fu proprio al fine di frenare la diffusione di una sessualità considerata "deviata" che nel 149 a.C. venne promulgata la *Lex Scatinia*, che condannava non solo i rapporti tra un adulto libero e un *puer*, ma più in generale l'assunzione del ruolo passivo nella pratica sessuale, ritenuto degradante e per questo non associabile alla sfera maschile, bensì a quella femminile. Tuttavia, la *Lex Scatinia*, che non ci è pervenuta in forma scritta se non attraverso testimonianze indirette nei testi di autori vari, rappresenta una prova tangibile di come i rapporti omosessuali venivano praticati in tutti gli ambiti della società, tanto che fu necessaria la promulgazione di una legge che li condannasse. Col passare del tempo e, nello specifico, con l'avvento dell'impero augusteo, Roma, ormai forte dell'influenza greca, non conobbe particolari forme di repressione morale o intellettuale circa l'amore omosessuale, in quanto non era concepita la dicotomia moderna tra omosessualità ed eterosessualità; come già detto, l'identificazione sessuale avveniva principalmente sulla base del ruolo svolto durante la pratica sessuale. Non è un caso, dunque, che nessuna censura colpì, neanche dopo la pubblicazione, le opere di autori come Virgilio, Orazio, Catullo e altri, che cantavano liberamente di incontri amorosi, omosessuali e non. È il caso, ad esempio, dell'ecloga seconda delle *Bucoliche* virgiliane; il giovane Coridone, protagonista dell'ecloga, è innamorato follemente del pastore Alessi, ma purtroppo non è da lui corrisposto. A livello testuale, Virgilio fa uso delle stesse immagini che diventeranno proprie della tradizionale poesia d'amore, come per esempio l'immagine del fuoco: il verbo *ardebat* (v.1), seguito poi da *urit* (v. 68) appartengono entrambi al campo semantico del fuoco d'amore, tipico anche del lessico erotico ellenistico. Altro elemento tipico del lessico d'amore (che si vedrà essere preponderante nell'opera di Campiglia) è l'immagine del *furor*; rendendosi conto dell'illusorietà della passione amorosa da cui era stato colpito, Coridone si

autocommisera dicendo: “Corydon, Corydon, quae te dementia cepit!” (v. 69). Il giovane, dunque, rimprovera a se stesso la stoltezza di aver ceduto a un amore non corrisposto, lasciandosi allontanare dai suoi doveri, tanto da definirsi *rusticus* (v. 56), nel senso di “zotico”, con un brusco cambiamento di tono; dunque, esortando se stesso a riprendere i lavori della campagna che aveva lasciato in sospeso, finisce per consolarsi nell’ultimo verso finale (v. 73), quando afferma con decisione: “Invenies alium, si te hic fastidit, Alexim” (“Se questo non ti vuole, troverai un altro Alessi”).

Tuttavia, l’elemento centrale di cui il percorso intende occuparsi è la produzione poetica di Maddalena Campiglia. Come è stato fatto precedentemente, bisogna inquadrare la produzione della poetessa vicentina all’interno dell’epoca in cui visse, quella rinascimentale. Nel Cinquecento, la relazione omosessuale era da intendersi diversamente da come la si intende oggi. Contravvenendo ai dettami della morale pubblica (diversa da quella privata che, invece, era piuttosto tollerante), tale rapporto era considerato come reato di sodomia, punibile, nella maggior parte degli statuti italiani dell’epoca¹, con la pena di morte o con il rogo (Romei, 2008: 6). D’altronde, è ben nota la vicenda di epoca rinascimentale che colpì l’intellettuale Pomponio Leto e l’Accademia Romana fondata intorno a lui. Allievo di Lorenzo Valla e, successivamente insegnante di latino presso lo *Studium Urbis*, Leto si recò a Venezia nel 1467, dedicandosi all’insegnamento privato dei figli di due nobili famiglie, i Contarini e i Michiel. I sentimenti che legarono Pomponio ai due allievi, raccontati espressamente in diverse lettere, determinarono senza dubbio l’accusa di sodomia mossa a suo danno da parte del Consiglio dei Dieci, che accusava Pomponio di aver scritto un “libro disonesto”, pubblicazione mai pervenuta ai giorni nostri; tuttavia, nella sua *Difesa*, Pomponio, rifacendosi all’*auctoritas* di Quintiliano, che apprezzava il legame affettivo tra docente e alunno, dice dei suoi allievi: “Perciò ebbi più cura di questo giovane che di me stesso. Egli seguiva le mie orme, mi stava vicino, mi amava, mi apprezzava, mi adorava, e tentò spesso di

¹ È il caso, per esempio, del letterato lombardo Iacopo Bonfadio, arso vivo a Genova il 19 luglio 1550.

dissuadermi dal partire per la Grecia [...] mi nutrivò del loro cibo, mi riparavo nella loro casa, riposavo nel loro letto” (Lanzillotta, 2000: 75). A seguito dell’interrogatorio cui fu sottoposto di fronte alla commissione veneziana di vigilanza contro i sodomiti, Pomponio ricevette un mandato di estradizione con il quale l’intellettuale doveva essere condotto a Roma e giudicato dal pontefice Paolo II, rispondendo anche alle accuse di congiura ed eresia in cui erano stati coinvolti gli intellettuali della sua Accademia Romana. Imprigionato nel 1468 a Castel Sant’Angelo, Pomponio stilò in carcere un’apologia a testimonianza delle accuse rivoltegli e della sua stessa difesa; la prima di queste, basata sull’intercettazione di due lettere ritenute sospette, era quella di pederastia nei confronti dei suoi due allievi veneziani, accusa di fronte alla quale Pomponio tentò di giustificarsi difendendo il suo sentimento onesto e innocente nei confronti dei due allievi e affermando che, se realmente il Consiglio lo avesse ritenuto colpevole, allora avrebbe dovuto trattenerlo a Venezia, anziché condurlo a Roma.

Ciò detto è facilmente intuibile che se manifestare apertamente di intrattenere una relazione omosessuale all’epoca era impensabile, al fine di evitare pubbliche e talvolta atroci condanne, esprimerle poeticamente era ancor più inconcepibile; infatti, uno dei pochi autori che in epoca controriformistica abbia dato alle stampe i suoi versi omoerotici fu l’umanista fiorentino Benedetto Varchi² (Romei, 2008: 6). Altri, invece, non solo pubblicarono postume le loro opere intrise di amori omosessuali, ma per di più alcuni di loro furono costretti ad autocensurarsi: è il caso, per esempio, di Michelangelo Buonarroti il Giovane che, quando nel 1623 pubblicò finalmente le sue *Rime*, in onore della pubblica rispettabilità del testo, fu costretto a mutare l’oggetto del desiderio da “signor mio” a “donna”. Tornando a Varchi, intrise di materia pastorale quanto di filosofia neoplatonica sono le rime d’amore nei confronti del suo Lauro, il giovane Lorenzo Lenzi, conosciuto quando era appena decenne e al quale il poeta fu

² A Firenze vigeva un clima leggermente più disteso rispetto alle altre città italiane; infatti, la legislazione fiorentina dell’epoca prevedeva solo una modesta sanzione pecuniaria per i “trasgressori” che, solo in caso di recidività, poteva tramutarsi in una pena più aspra.

legato da un amore trentennale, rime che trovano una più che autorevole giustificazione proprio nel modello virgiliano (Romei, 2008: 9)³. Interessante è anche l'operazione poetica effettuata da Francesco Beccuti, detto il Coppetta, il quale abbracciò ambedue le forme tradizionali della lirica d'amore, il platonismo e la poesia pastorale, per cantare l'amore per Francesco Bigazzini, suo moderno Alessi; emblematica è la scelta del Coppetta di dotare l'uomo, oggetto del desiderio ritenuto "anticonvenzionale", di tutte quelle caratteristiche di solito attribuite alla donna amata, secondo il canone platonico della bellezza. All'interno del componimento *Al cavalier Ascanio Scotti*, infatti, l'autore si pronuncia in una dettagliata descrizione dell'ineffabile bellezza di Alessi-Bigazzini, servendosi di attributi tipicamente canonici: "il sottil arco e 'l ben locato naso", "le guance, dove eterno aprile tra rose e gigli siede a suo diporto", "corallo, avorio o cosa altra simile de la sua bocca al bel vermiglio", ecc. (Ivi: 31-34). L'esaltazione dell'amore efebico, del resto, appare già sul finire del Quattrocento, quando Poliziano, attraverso un'operazione insolita di riuso del modello, definisce l'amore omosessuale "più dolce e più soave" di quello eterosessuale (Poliziano, *Fabula di Orfeo*, 1480: v. 272). Si fa riferimento alla *Fabula di Orfeo*, secondo testo del percorso didattico proposto; giunto negli inferi per recuperare la vita della bella Euridice, Orfeo, come nel modello tradizionale, contravviene alla regola impostagli da Plutone e, a causa della disperazione, decide che non avrebbe mai più amato alcuna donna. L'Orfeo di Poliziano rifiuta categoricamente l'amore nei confronti di una donna, non nell'ottica di restare fedele alla donna amata, come accade nelle *Metamorfosi* ovidiane, ma pronunciandosi in uno sferzante attacco misogino:

Quant'è misero l'huom che cangia voglia
per donna o mai per lei s'allegra o dole,
o qual per lei di libertà si spoglia
o crede a suo' sembianti, a suo parole!
Ché sempre è più leggier ch'al vento foglia

³ Non a caso l'*alter ego* pastorale di Varchi è Damone e, inoltre, incontriamo nuovamente Coridone e Alessi nelle persone di Francesco Bigazzini e Francesco Beccuti.

e mille volte el di vuole e disvole;
segue chi fugge, a chi la vuol s'asconde,
e vanne e vien come alla riva l'onde. (vv. 77-84)

Nonostante l'elenco di rimandi mitologici (da Giove e Ganimede a Ercole e Ila) che vanno a giustificare l'esaltazione del rapporto omosessuale con i giovani "leggiadretti e snelli" (v. 71), Poliziano incorre in un "pericoloso" tentativo di sovvertire l'ordine sociale dell'epoca: attraverso, infatti, la voce scellerata di Orfeo che rifiuta l'amore coniugale, l'unico ammesso legittimamente, l'autore probabilmente era consapevole di aver compiuto un'operazione che, come dice egli stesso nella lettera a Messer Carlo Canale, posta in apertura dell'opera, avrebbe suscitato "più tosto al suo padre vergogna che onore"⁴. Ecco che, sul finale dell'opera, Orfeo è condannato a una morte atroce e violenta per mano delle Baccanti, che fanno scempio delle sue carni, festeggiando con canti e vino; una fine tanto terribile si presenta come l'unica in grado di ristabilire le regole della morale comune (Bosisio, 2015: pp 30-ss).

Alla luce di questo breve preambolo, è facile comprendere che l'innovativa e quantomai ardita operazione letteraria compiuta da Campiglia, in un'epoca complessa come quella controriformistica, trovasse sostegno e giustificazione in un'ampia gamma di modelli a cui ispirarsi. Certamente l'insolita produzione di Maddalena trae fondamento da una vicenda biografica decisamente anticonvenzionale rispetto al contesto socio-storico in cui si dipana; l'autrice vicentina, infatti, nacque da una famiglia agiata, che le consentì una formazione intellettuale di tutto rispetto ma alquanto *sui generis*; la madre di Maddalena, Polissena, si separò dal precedente marito per iniziare una relazione con Carlo, padre di Maddalena, già vedovo della prima moglie; dopo anni di convivenza, i due si sposarono quando la ragazza aveva ormai raggiunto i dodici anni. Seguendo le orme della madre, anche Maddalena, promessa sposa a Dionisio Calzé, cui fu legata con il sacro vincolo del matrimonio dal 1576, si separò da quest'ultimo dopo aver più volte chiesto alle autorità ecclesiastiche l'annullamento del matrimonio, come

⁴ Poliziano parla della sua *Fabula* come di una figliuola.

dimostrano i suoi scritti (si trattava infatti, per scelta della stessa autrice, di un matrimonio “bianco”, non consumato). La scelta di vivere una vita di indipendenza, economica e non, come è facile immaginare, fu alquanto singolare per una giovane donna dell’epoca, al punto che ancora oggi molti critici tentano di attribuire questa decisione a una sincera vocazione religiosa, che l’avrebbe spinta a divenire terziaria domenicana e a rifugiarsi nel silenzio di una vita appartata, notizia che non è attualmente sostenuta da fonti storiche (Puccini, 2018: 3-4). Spia di questa *mutatio animi* parrebbe, secondo parte della critica, la sua prima opera a carattere spirituale, il *Discorso sopra l’Annonciatione della Beata Vergine, & la Incarnatione del S. N. Giesu Christo*, pubblicata nel 1585, subito dopo la separazione dal marito; è sintomatico che la lettera dedicatoria dell’opera sia indirizzata alla giovane Sigismonda Trissino, anch’ella reduce da un matrimonio rifiutato e che decise di vivere una vita appartata, non attraverso la monacazione, bensì vivendo in una cella fatta costruire nella casa paterna (*Ibidem*). Tuttavia, l’opera che segnò la svolta poetica dell’autrice vicentina e che oggi la pone a buon diritto sul Parnaso di autrici e autori coraggiosi e meritevoli di aver rivendicato diritti imprescindibili, fu la favola pastorale *Flori*, notevolmente apprezzata da Tasso, che affermò senza remore di essere stato “superato”:

[I]o non poteva credere, che alcuno sentisse piacere d’esser vinto; ma leggendo la Favola Pastorale di V. s. con tanto diletto, ho conosciuto d’esser superato, e che niun vincitore si rallegrò più della propria vittoria; ma l’esser superato con tutti gli altri accresce il mio piacere, e la gloria di V. Sig. La ringrazio dunque, che m’abbia voluto far degno del suo dono, quasi di consolazione al cinto. E le bacio la mano. Di Roma il 12 d’Agosto del 1589. (Tasso, *lettera 506*, 1738: 318).

Pubblicata nel 1588, si tratta di un raro esemplare di favola boscareccia scritto da donna; la tradizione del genere, infatti presentava fino a quel momento scritti quasi esclusivamente maschili. Dunque, Maddalena era ben consapevole di andare incontro a una vera e propria censura intellettuale, come dimostra la lettera dedicatoria del dramma, indirizzata all’amico Curzio Gonzaga:

[S]opra tutto la gentilezza del cortesissimo animo di V.S. Illustrissimo m'ha dato sicurezza non che speranza, che ella sia per difender questo mio poema pastorale da tutti quelli del sesso virile, i quali se ne scopriranno detrattori o per maligna disposizione, o per abuso di sinistro giudizio contra i componimenti poetici delle donne. So che le opposizioni saranno molte; ma di questa sola far dovrei stima: che fatto havessi meglio spendere tempo in scritti spirituali, sì come havea cominciato, sviando la mente da qualunque vano pensiero [...]. (Campiglia, *Flori*, 1588: 4v-5r)

Pur convinta delle feroci critiche che avrebbe ricevuto in seguito alla pubblicazione dell'opera, Campiglia rivendica fieramente il diritto femminile alla scrittura, affermando che l'opera, seppur scritta da donna, "forse poco atta a simile impresa, debba esser letta, se non con lode, almeno con sopportatione" (Ivi: 5r-5v).

La ninfa Flori, che dà il titolo all'opera, fervente e casta seguace di Diana, disprezza l'amore del pastore Androgeo, folle d'amore per lei; nel prologo, Amore le promette che per l'"ardir suo d'haver Amor sprezzato" sarebbe stata punta da un crudele strale che le avrebbe causato intense sofferenze. Flori, infatti, comincerà ad ardere d'amore per la bella ninfa Amaranta, anch'ella seguace di Diana, morta prematuramente; la sua sofferenza è tale che sin dalla prima scena del primo atto, nel dialogo con l'amica Licori, Flori giunge persino ad invocare la morte: (atto I, pp. 1-ss.). Lo "struggersi" d'amore di Flori rimanda a un *tòpos* ben consolidato nella letteratura sin dai suoi albori che riguarda la condizione dolorosa dell'innamorato, protagonista di un amore non corrisposto. Ma la vera innovazione portata sulla scena da Campiglia non risiede nel dolore provato dall'amante in seguito alla morte dell'amato (come nel caso di Amaranta), né alla follia derivante dal dolore, bensì nel fatto che i protagonisti di questo amore siano due donne. Inoltre, il *furor* di Flori che, come afferma Licori, "fra tanto duolo avolta vaneggiando [...] che per donna tu vada errando folle" (atto I, scena I)⁵, si

⁵ Gli attributi come "folle", "pazza", riferiti alla condizione di Flori che impazzisce d'amore e si strugge per Amaranta, percorrono assiduamente

caratterizza in modo del tutto inusitato; pur consapevole, infatti, di anelare all' "impossibil" e al "vano"⁶ (termine che ricorre frequentemente in tutto il testo) perché innamorata di una donna ormai defunta, Flori non disdegna il sentimento amoroso, anzi vede in esso la possibilità di una fecondità intellettuale, piuttosto che biologica. Infatti, l'amore nei confronti di una donna, che per sua natura consente la conservazione della verginità, non ostacola, bensì sostiene l'ambizione di Flori che si mostra dedita alla composizione di opere di alto ingegno, piuttosto che alla generazione di una prole, come viene confermato dalle parole di Androgeo (Puccini, 2018: 7): "Ad altro spera ch'altera sprezza questa Ninfa il calle da 'l comun piè donnesco impresso, e poggia per solitaria strada a mercar lode" (atto V, scena quinta)⁷. Flori, dunque, si configura come rappresentante del bisogno sociale di alcune donne dell'epoca, tra cui Maddalena stessa, di poter godere degli stessi diritti e delle stesse opportunità (come quella della scrittura) concesse agli uomini; eppure, il finale dell'opera riporta bruscamente alla realtà nel momento in cui, in seguito alla partecipazione a un particolare rito che aveva lo scopo di liberarla dalla follia d'amore, Flori rimane vittima di un sortilegio che l'avrebbe fatta innamorare del primo uomo che avesse incontrato, quasi a dimostrazione di come alle donne dell'epoca non fosse concesso di scegliere un uomo in accordo con i propri desideri. È a questo punto che Flori incontra e si innamora di Alessi, un pastore "straniero", con il quale decide di contrarre il vincolo del matrimonio solo a condizione che esso sia fondato sul valore della *castitas* (infrangibile per la ninfa, seguace di Diana), che consentirà alla donna di dedicarsi alla produzione di opere; del resto, Flori afferma più volte di amare Alessi in "disusato modo" ("T'amo, Alessi, no 'l nego, in disusato modo", atto V, scena II,

l'intero dramma, a partire dall'inizio: in atto I, scena VI, per esempio, Silvano riconosce Flori errante nel bosco e dice al satiro: "Questa è Flori/ quella ninfa che va per Amaranta/ morta, sì addolorata; o ch'è ben pazza/ se dietro a morta e femina si strugge".

⁶ Cfr. *Flori*, atto V, scena I, v. 54.

⁷ Nella lettera dedicatoria di Flori, indirizzata a Curzio Gonzaga, Maddalena sostiene fermamente la maternità letteraria della sua favola pastorale, definendola "questa mia figlia, vera figlia, e naturale, di che prencipalmente mi godo".

v. 85). L'operazione poetica di Campiglia, l'autrice in grado di mettere sulla scena "rari concetti", come afferma Bronzini nel suo trattato in difesa delle donne⁸, non si esaurisce con la *Flori*, ma trova la sua prosecuzione nell'ecloga intitolata *Calisa*, pubblicata nel 1589: si tratta di un canto epitalamico che celebra le nozze di Lico, figlio di Calisa, e Bice, personaggi in cui è facile riscontrare Isabella Lupi Pallavicini (Calisa), protettrice di Maddalena, il figlio di lei Giovanni Paolo e Beatrice degli Obizzi. La protagonista è ancora una volta Flori, qui chiaramente *alter ego* della stessa Maddalena, stavolta innamorata di un'altra ninfa, appunto, Calisa; se si pensa all'occasionalità dell'ecloga, scritta per celebrare le nozze del figlio della sua protettrice, appare insolita la scelta di Campiglia di rappresentare un amore omosessuale, per giunta femminile, e in chiave tutt'altro che comica⁹ (Puccini, 2018: 8).

L'ecloga si apre poco prima che il pastore Edreo e la ninfa Flori diano inizio all'*epithalamium* in occasione delle nozze di Lico e Bice, occasione che, secondo Edreo, gli fornirà la possibilità di dissuadere la ninfa dal "vano e infelice amore" per Calisa; sullo sfondo di un'ambientazione tipicamente agreste, attraverso le parole del pastore, Flori viene presentata ancora una volta come alla ricerca di un amore vano e impossibile: "ah Flori, Flori/ Pur vanamente amando, ancor ti struggi/ Ancor di reo destin preda ti fai!" (vv. 1-6). Diversamente da Flori, che sul finale del precedente dramma pastorale scioglie l'"errore iniziale" del *furor* d'amore per Amaranta concedendosi, seppur castamente, all'amore per il pastore Alessi e dunque ristabilendo una sorta di ordine precostituito, e di Coridone, che sul finire del suo lamento amoroso nei confronti di un noncurante Alessi rinsavisce e rimprovera se stesso per essere caduto nell'inganno d'amore, la Flori della *Calisa* rivendica fieramente il diritto di amare una persona del suo stesso sesso:

⁸ Ci si riferisce al trattato *Della Dignità e Nobiltà delle Donne*, 1622.

⁹ La tradizione della letteratura omoerotica, come si è visto, rappresentava essenzialmente relazioni omosessuali al maschile; inoltre, nel Cinquecento, queste apparivano sulla scena in chiave tendenzialmente comica.

So che donna amo donna, ahi, ch'anzi adoro
Ninfa umile una dea celeste in terra,
Ma INFERMO gusto al suo peggior s'appiglia,
Né dritto scerne occhio ch'è infermo; e poi
CHI pon freno a gl'amanti, o dà lor legge?
Già cieca son d'amor, già vinta giace
La ragion, né il discorso ha in me più loco.
(Perrone, 1996: 80)

Anche in questo caso “già vinta giace la ragion”, dunque Flori appare ancora una volta preda di un amore folle, incondizionato, cosa che spinge il pastore Edreo (dietro le cui spoglie si cela probabilmente Curzio Gonzaga, primogenito di Luigi Gonzaga) in un primo momento a incoraggiare Flori ad abbandonare le vane illusioni, salvo poi restare incantato dalle ragioni esposte lucidamente dalla ninfa, tanto che cambierà completamente prospettiva, dicendo: “Dunque ama, Flori, e spera un giorno forse / Benché strano è 'l tuo amor ne corrai frutto ” (Ivi: 68). Significativo è il termine posto a fine verso, “frutto”, che funge da collegamento ipertestuale a quella maternità intellettuale e non biologica a cui Flori afferma di aspirare nel finale dell'opera precedente. Al termine, dunque, del dibattito tra i due, Edreo giunge a rivalutare l'amore di Flori per Calisa nella misura in cui quest'ultimo trasforma l'insanità/infecondità di Flori in una potenziale produttività (Ultsh, 2005: 90); infatti, anche qui come in *Flori*, obiettivo principale della ninfa è quello di conquistare l'immortale fama poetica attraverso la pratica della poesia (Puccini, 2018: 8).

Alla luce di questa breve disamina, dunque, la presentazione dell'autrice scelta come soggetto principale del percorso didattico proposto si conclude con l'assegnazione di un compito di realtà, didatticamente utile non solo al fine di consolidare le competenze necessarie per la cittadinanza attiva dello studente, ma anche perché si configura come lo spazio più adatto alla pratica e all'osservazione delle stesse. Nello specifico, il compito consisterà nel dare la possibilità ai ragazzi, magari suddivisi in gruppi, in modo da mettere alla prova anche la loro capacità di lavorare in squadra, di scegliere un finale alternativo della prima opera di Campiglia, *Flori*; in accordo con le aspirazioni della

nostra epoca contemporanea e con gli ideali che oggi la attraversano, sarebbe interessante invitare gli studenti a scegliere un finale che a loro sembra più lieto, finale che, come già detto, nel caso di Campiglia fu probabilmente “obbligato” dall’obbedienza alle regole che la società cinquecentesca imponeva, specialmente alle donne. Cosa succederebbe se Flori non si sottoponesse al rito che può liberarla dall’amore nei confronti della defunta Amaranta? E se Amaranta non fosse defunta, come si sarebbe svolta la loro relazione d’amore? In fondo, è questo il più grande potere della letteratura: ritrovarsi nei suoi personaggi e nelle sue vicende per avere il coraggio di cambiare la propria storia o, quanto meno, di provare a farlo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACCAME, Maria (2000). “L’insegnamento di Pomponio Leto nello Studium Urbis. In *Storia della facoltà di lettere e filosofia de “La Sapienza”* (pp. 71-91). Roma: Viella.
- BOSISIO, Matteo (2015). “Proposte per la Fabula di Orfeo di Poliziano: datazione, letteratura tematica, occasione di rappresentazione”. *Contributi. Rivista di studi italiani*, 33(1), pp. 112-151.
- GIANNETTI, Laura (2010). “«Ma che potrà succedermi se io donna amo una donna?»” *Female-Female*. In *Renaissance drama vol. 36/37* (pp. 99-125). Chicago: University of Chicago Press for Northwestern University.
- MINERVINI, Francesco (2011). “La proteiforme natura di Orfeo. Generi e modelli tra amore eterno e poesia assoluta”. In *Angelo Poliziano e dintorni. Percorsi di ricerca* (pp. 125-148). Bari: Cacucci Editore.
- OTTONELLO, Francesco (2019). “Franco Buffoni e la poesia Latina. Motivi omoerotici tra classico e contemporaneo”. *ACME*, 72(1), pp. 243-266.
- PEROSA, Alessandro (1979). “L’«Epigrammaton Libellus» di Domizio Calderini in un codice della bibliothèque Nationale di Parigi”. In *Studi di filologia umanistica*, 3 (pp. 1-28). Roma: Edizioni di storia e letteratura.
- PERRONE, Carla Chiara (1996). «*So che donna amo donna*»: la “*Calisa*” di Maddalena Campiglia. Galatina: Congedo.

- PUCCHINI, Valeria (2018). “De l’ardir suo d’haver amor sprezzato. Maddalena Campiglia, letterata e donna indipendente nel Cinquecento della Controriforma”. In L. Battistini, V. Caputo, M. De Blasi, G. A. Liberti, P. Palomba, V. Panarella, A. Stabile, *Atti del XX Congresso dell’ADI – Associazione degli Italianisti (Napoli, 7-10 settembre 2016)* (pp. 1-9). Roma: Adi editore.
- ROMEI, Danilo (2018). “Saggi di poesia omoerotica volgare del Cinquecento”. In D. Romei, *Altro Cinquecento. Scritti di varia natura del sedicesimo secolo* (pp. 29-64). Raleigh: Lulu.com.
- SOMMA, Anna Lisa (2014). “Meglio ancora delle sue opere che nessuno più legge. 1 note per la riscoperta di Maddalena Campiglia (1553-1595)”. *Revista Italiano UERJ*, 5(1), pp. 181-213.
- ULTSCH, Lori J. (2005). “«Epithalamium Interruptum»: Maddalena Campiglia’s New Arcadia”. *MLN*, 120(1), pp. 70-92.

SCRIVERE DI DIRITTO: LA PENNA DI
MADDALENA SALVETTI ACCIAIOLI

WRITE BY RIGHT: THE PEN OF MADDALENA
SALVETTI ACCIAIOLI

Mariasole DI COSMO

Universidad de Sevilla – Università degli Studi di Foggia

Riassunto

Il contributo intende progettare un'unità di apprendimento incentrata sul tema generativo della scrittura femminile, dalla negazione di un diritto fondamentale alla controversa esclusione di alcune autrici dal canone letterario. Partendo dai versi di Maddalena Salvetti Acciaioli, l'attività laboratoriale si concluderà con la formulazione di un canone letterario ampliato che includa autrici selezionate sulla base di specifici parametri.

Parole chiave: diritto, scrittura, donne, Rinascimento.

Abstract

The contribution aims to design a learning unit focused on the generative theme of female writing, from the denial of a fundamental right to the controversial exclusion of some authors from the literary canon. Starting from the verses of Maddalena Salvetti Acciaioli, the workshop will conclude with the formulation of an expanded literary canon that includes authors selected on the basis of specific parameters.

Keywords: right, writing, women, Renaissance.

Quella della scrittura femminile resta una questione aperta e dibattuta: per quanto numerose siano le autrici che partecipano al mercato editoriale contemporaneo, i manuali scolastici propongono un canone letterario ancora troppo impermeabile alla scrittura femminile. Il presente lavoro, data l'urgenza di ripartire proprio dal tessuto scolastico, intende formulare un'UDA dal

titolo *Scrivere di diritto*, destinata alle classi IV e V di un liceo classico o scientifico, che affronti un tema che, sia nei contenuti che nell'approccio metodologico, non possa prescindere dal supporto della formazione universitaria: la proposta è quella di ampliare il canone scolastico, accogliendo al suo interno *exempla* di produzione letteraria femminile di ogni epoca storico-sociale. Dato che l'UDA tratta e sviluppa temi generativi¹, il nucleo delle lezioni frontali sarà la produzione scritta di Maddalena Salvetti Acciaiuoli, poetessa fiorentina del XVI secolo. Sotto la guida del docente, la classe indagherà le dinamiche progressiste della vicenda umana e letteraria dell'autrice, la quale si batté per tutelare il suo ruolo di scrittrice pubblica anche una volta sposata: rifiutando l'isolamento nella dimora coniugale, l'Acciaiuoli pervenne a un'autonomia personale e professionale che destò non poco scandalo. Includere le rime dell'Acciaiuoli in un canone rinnovato -ammesso che l'autrice ne sia meritevole sotto il profilo anche estetico e non esclusivamente sociologico- potrebbe non bastare, perciò l'unità di apprendimento si servirà di testi accuratamente selezionati per portare all'attenzione degli studenti un tema di urgente attualità, ossia la questione della scrittura femminile come parte integrante del dibattito internazionale sul diritto allo studio e alla libertà di espressione, negato e vessato in determinate realtà fondamentaliste contemporanee. Nella cultura occidentale un diritto faticosamente acquisito si scontra con una realtà socio-culturale in cui regna egemone una visione patriarcale della letteratura, che conduce alla netta esclusione o alla programmatica marginalizzazione delle scritture femminili. È in seno all'illuminismo che la discussione sui diritti fondamentali dell'individuo cominciò a farsi più stringente, eppure la donna si vedeva ancora accusata da Diderot di eccessiva morbidezza che, se da un lato giustificava agli occhi del filosofo il bisogno nutrito dal genere femminile di fare dello studio una forma di risarcimento per tutto il male subito nell'alveo della

¹ Il tema generativo trasforma gli argomenti trattati dalla didattica frontale in questioni significative per i singoli soggetti della formazione: l'UDA tenta di incidere sulle esperienze di vita dei discenti, partendo da corsi laboratoriali con obiettivi che possono modificarsi *in itinere*, modellandosi sull'impronta strettamente personale che ciascun studente darà al progetto. (Tacconi, 2005: 75-76).

società patriarcale, dall'altro scoraggiava l'autore dal mettere seriamente in discussione la norma vigente per opporle concrete e apprezzabili soluzioni². Vent'anni dopo, il diritto delle donne di dedicarsi allo studio fu rivendicato con forza da Rosa Califronia, contessa romana: lamentando la mancanza di una narrativa d'inchiesta che dia risalto ai loro diritti, l'autrice invoca l'istituzione di un sistema giuridico rinnovato che garantisca alle donne di accedere liberamente a percorsi di alta formazione. Emerge un'istanza quanto mai necessaria, che si rivelerà assai utile all'edificazione di una collettività parificata; da qui l'apostrofe disincantata: "Educate o signori maschi le vostre fanciulle ne' colti studj, nelle belle arti, e vedrete mutato il mondo" (Califronia, 1794: 92). La presente proposta didattica favorisce inoltre un incontro interdisciplinare, a partire da una panoramica storica della scrittura femminile, per poi dare spazio all'analisi critica e guidata della produzione in versi dell'Acciaiuoli, al fine di indagare tecnicamente la declinazione al femminile di alcuni metri della tradizione poetica e prendere atto della profonda incidenza che l'autrice ebbe sulla *querelle des femmes*. Infine, una breve disamina sulla letteratura anglo-americana moderna e contemporanea consentirà di istituire confronti interculturali tra autrici che in diverse epoche si cimentarono, come la Acciaiuoli, nel genere epico. Le attività didattiche di genere attivo³ si concretizzeranno nel conclusivo compito di realtà: gli studenti formuleranno una proposta di canone letterario inedito e ampliato, premurandosi di indicare i parametri⁴ che li hanno guidati nella scelta delle autrici e dei

² Per quanto ammetta che la sensibilità del sesso gentile gli permetta di leggere il mondo più chiaramente di quanto non facciano gli uomini, non si può certamente affermare che *Sur les femmes* (1772) sia un trattato femminista, in quanto Diderot attribuisce alle donne eccessi nelle passioni amorose, nelle crisi di gelosia e nei "les instants de la superstition" (Diderot, 2016: 1-11).

³ Con attività didattiche di genere attivo si fa riferimento a una proposta di apprendimento laboratoriale articolata in almeno tre fasi: la ricerca, l'elaborazione del progetto in gruppi di lavoro e la suddivisione dei compiti (che non deve tuttavia ostacolare gli studenti nel mantenere una visione globale delle fasi progettuali). (Tacconi, 2005: 76).

⁴ Partendo dal presupposto che gli obiettivi formativi di un'UDA possono modificarsi in corso d'opera, anche i parametri e i criteri selettivi a disposizione degli studenti appariranno duttili, ampi e favorevoli a sapienti

relativi titoli. La valutazione⁵ terrà conto dell'intero processo progettuale, oltre che dell'esito del compito di realtà.

La prima fase della didattica frontale indagherà a fondo l'evoluzione storica della scrittura femminile tra il XIII e il XVI secolo: già nel Medioevo le donne, che non si limitavano a scrivere per esigenze pratiche, ambivano a un tipo di istruzione altamente erudito che concedesse loro di esercitare l'attività scrittoria⁶ e maturare competenze stilistiche e comunicative sempre più incisive, necessarie a garantire loro un posto sulla scena letteraria contemporanea. A partire dalla seconda metà del XVI secolo, il desiderio nutrito da parte del genere femminile di pervenire a una netta libertà espressiva veniva severamente ostacolato dal modello educativo impartito dalla Controriforma, che, oltre a censurare le libere idee, prescriveva una rigida etichetta comportamentale per cui le donne venivano educate a divenire sostanzialmente eccelsi esempi di virtù cristiana nell'unico ruolo che la società riconosceva volentieri loro, quello di mogli e di madri. L'obiettivo delle istituzioni controriformate attingeva a un archetipo culturale di atavica memoria, secondo il quale un minor grado di istruzione avrebbe garantito anche maggiore obbedienza; al contrario l'accesso a saperi diversificati che potessero rispondere a quesiti che contrastavano apertamente il programma riformatore avrebbe favorito la diffusione capillare di pericolosi sentimenti di indipendenza (Plebani, 2021: 13). Ciononostante, durante il Rinascimento si assistette al vivace

mozioni. Spazieranno così dall'originalità dei contenuti e del *modus scribendi* dell'autrice all'impatto dell'opera sul contesto socio-culturale di riferimento, all'influenza esercitata sulle scritture successive afferenti al medesimo genere letterario.

⁵ La valutazione finale verificherà le seguenti competenze: capacità critica e interpretativa; comprensione dei fondamenti storici della scrittura femminile; individuazione di efficaci criteri selettivi; utilizzo intelligente e creativo degli strumenti di comunicazione visiva, multimediale e digitale messi a disposizione dalla scuola; l'efficacia delle strategie espressive adoperate in sede di esposizione del progetto.

⁶ Quando l'educazione delle giovani donne veniva impartita in convento, queste imparavano a leggere nel corso dei primi due anni di formazione sotto l'egida di una maestra; al contrario non era altrettanto automatico l'apprendimento della scrittura, che il più delle volte restava confinata a un livello elementare (Chavarria, 2007: 17-28).

proliferare di innumerevoli esempi di scrittura femminile⁷. Fu necessario fare i conti con la democratizzazione della lingua che emarginava il latino in favore del volgare, inaugurando una nuova era di alfabetizzazione. Le donne che al fuso preferirono la penna spesso infrangevano le rigide regole di scrittura consolidate da una tradizione poetica millenaria, infrazione talvolta riconducibile alla scarsa conoscenza da parte di alcune scrittrici del *modus scribendi* di matrice classica, altre volte a una ferma volontà eversiva che sfociava in “scritture spontanee” (Plebani, 2021: 18) dai guizzi espressivi inediti, in grado di sconvolgere l’apparato ortografico e testuale di riferimento: la scrittura, atto liberatorio per eccellenza, distrusse il muro di silenzio entro cui l’educazione controriformista aveva confinato le donne (Borsetto, 1983: 179), le quali invece si dedicavano con “sommo ardore” allo studio poetico e si pregiavano del titolo di Poetesse (Corongiu, 1998: 239). Le scrittrici rinascimentali, e fra queste Maddalena Acciaiuoli, inventrici di una scrittura innovativa nella forma e profonda nei contenuti, nutrivano un impetuoso desiderio di auto-affermazione: non esitarono a servirsi della stampa come marchio che garantisse la qualità delle loro opere e la necessità di diffonderle. Il pubblico riconoscimento dell’eccezionale *status* delle donne versate a tal punto nell’arte oratoria da saper, non solo leggere e scrivere, ma finanche parlare in pubblico, non tardò ad arrivare: scrittrici come Laura Battiferri, Gaspara Stampa e molte altre vennero accolte nelle più prestigiose accademie italiane. Lodovico Domenichi fu il primo autore a dare contezza di una miscellanea che testimoniassse la poesia femminile: lo studio critico di Maria Chiara Tarsi rappresenterà per gli studenti un

⁷ Tra il 1577 e il 1600 fu registrata, a livello europeo, la più forte e numerosa presenza dell’editoria femminile: la scrittura delle donne, spesso aderendo apertamente alle idee luterane che promulgavano una lettura sempre più personale delle Sacre Scritture e favorivano la libera riflessione sul libero arbitrio individuale, contribuì in modo decisivo alla diffusione di ideali di libertà espressiva destinati a germogliare, nonostante gli interventi rescissori dell’Inquisizione (Plebani, 2021: 89). L’apparente contraddizione potrebbe spiegarsi alla luce degli anni precedenti la Controriforma, durante i quali la spinta verso l’emancipazione letteraria femminile fu talmente forte da risultare poi inarrestabile: la rete sociale che si era intessuta tra le scrittrici di fama non ne permise l’isolamento.

esempio concreto di compito di realtà, in quanto l'autrice passa in rassegna i criteri adoperati da Domenichi per la selezione delle opere muliebri citate nel suo florilegio⁸, dimostrando come il peso culturale effettivamente esercitato da ciascuna opera rappresentasse per Domenichi un criterio selettivo valido quanto i rapporti di amicizia che legavano il curatore alle poetesse scelte. La selezione di Domenichi non fu scevra da condizionamenti, anzi proprio il fatto di aver prediletto donne che eccellessero nella virtù dell'onestà, senza fare minimamente cenno al loro ingegno, rappresenta una sorta di lasciapassare con cui l'autore ebbe libero accesso al mercato editoriale negli anni successivi allo scisma luterano (Tarsi, 2017: 2). In effetti, per quanto siano encomiabili gli sforzi compiuti dagli autori della *querelle des femmes* nell'esaltare *exempla* muliebri che si erano distinti nelle arti e nelle scienze, "da nessuna parte [...] si legge che le donne dovrebbero effettivamente studiare come gli uomini ed esporre pubblicamente il loro punto di vista" (Carinci, 2018 :31). In ogni caso numerose città si fregiarono di aver dato i natali a donne brillanti ed esperte nelle lettere, al punto da sfoggiarle come veri e propri monumenti, la cui fama rifulse in tutte le corti europee come si trattasse di un evento prodigioso⁹. Un'occasione di gran lustro per il genere femminile si trasformò altresì in un'inedita fonte di reddito per le famiglie cui le prodigiose muse appartenevano, ma anche in un pretesto di prigionia: Cassandra Fedele, umanista veneziana, intrattenne una fitta corrispondenza con la regina Isabella di Castiglia, che nel 1488 la invitò a recarsi alla corte napoletana. La Fedele non poté mai rispondere all'invito, in quanto espressamente ostacolata dall'allora doge di Venezia, Agostino Barbarigo, che, pur di non dover rinunciare al

⁸ Il florilegio fu pubblicato nel 1559 con il titolo *Le Rime diverse d'alcune nobilissime, et virtuosissime donne* e accoglie 54 poetesse, provenienti per la maggior parte da area senese e pistoiese. L'antologia risponde a un duplice intento encomiastico: da una parte, l'autore si assicurò il favore del suo protettore, Cosimo I de' Medici; dall'altra, nella predilezione per l'area senese si legge il tentativo di rabbonire le *élites* della città di Siena, su cui in tempi recenti era stata imposta l'egemonia politica fiorentina.

⁹ Proprio in riferimento all'istruzione delle donne Isotta Nogarola (1418-1466) si era così espressa: "La dottrina che in un uomo era semplicemente lodevole, in una donna suscitava ammirazione" (Cipponi, 2006: 207).

suo più illustre monumento cittadino, bandì un decreto che sospendeva la partenza di Cassandra (Petretini, 1814: 19). La prima unità didattica si concluderà con la lettura in classe di alcuni brani tratti da *Una stanza tutta per sé* di Virginia Woolfe e del racconto *Incontro con la poesia* di Alba de Céspedes, per approdare alla visione del film del 2007 *Becoming Jane*, dedicato alla biografia di Jane Austen, al fine di offrire compiuta testimonianza dell'evoluzione del diritto femminile alla scrittura e delle difficoltà che ne derivano anche in una dimensione culturalmente più vicina alla sensibilità degli studenti.

La seconda fase didattica è dedicata all'analisi guidata dei versi di Maddalena Salvetti Acciaiolì¹⁰, nello specifico di alcuni sonetti delle *Rime Toscane* (1590) e di alcuni passi del poema eroico pubblicato postumo *Il David perseguitato o vero fuggitivo* (1611): la classe si confronterà con un primo reale esempio di scrittura femminile che resta escluso dal canone tradizionale. Come si è detto, il matrimonio di Maddalena con Zanobi Acciaiolì non le impedì di continuare a dedicarsi alle lettere, anzi è probabile che proprio il consorte, sostenendo Maddalena nei suoi progetti letterari, costituisse il tramite necessario perché la poetessa entrasse al servizio della corte medicea: in effetti, le *Rime Toscane* figurano come un lungo epitalamio atto a celebrare le nozze dei Gran Duchi di Toscana Ferdinando I e Cristina di Lorena. Il fatto che un'autrice scegliesse come dedicataria una donna di potere non rappresentava certo una novità; eppure, le *Rime Toscane* segnano un primato rispetto alla tradizione celebrativa, presentandosi come il primo canzoniere encomiastico edito da un'autrice in lode di una patrona (Cox, 2011: 77). In uno dei sonetti di apertura, *Alma felice e gloriosa Donna*, Maddalena, rielaborando gli stilemi dello stilnovismo, delinea una relazione parallela tra due eccezionali figure femminili: aderendo, almeno nei contenuti, al programma controriformista, l'autrice loda il potere temporale incarnato dal casato mediceo nelle sue sfumature religiose; infatti la dedicataria, oltre a figurare come una moderna donna angelo dalla bellezza

¹⁰ Nata a Firenze nel 1557 dai nobili Salvetto e Lucrezia Niccolini, Maddalena ricevette un'educazione erudita di stampo classico e nel 1582 sposò un cavaliere dell'Ordine di Santo Stefano, Zanobi Acciaiolì, dal quale ebbe un unico figlio, Mario.

ultraterrena e dagli occhi forieri di salvezza, è legittimata nell'esercizio del potere sovrano da Dio stesso, che l'ha inviata a dissipare le tenebre del mondo mortale per condurlo verso l'Esperia. L'autrice, dal canto suo, dipinge sé stessa come la voce dell'ispirazione poetica, destinata da un progetto provvidenziale a cantare la gloria della salvatrice Cristina, così da ottenere – per suo tramite – eterna fama poetica. Per quanto il *topos* dell'ineffabilità sia ben radicato nella poesia encomiastica, Maddalena, rivendicando il diritto di espressione scritta, si autorizza a rivolgersi alle grandi signore di Toscana, per esprimere -tramite l'offerta dei versi celebrativi- la sua autorevolezza di scrittrice pubblica. La pubblicazione delle *Rime* riscosse un successo clamoroso, tanto da suscitare nei dotti contemporanei un profondo senso di ammirazione nei confronti di un'autrice cui il Bargeo riconobbe il merito di aver composto “rime piene di spiritosi concetti, intessute di sceltezza di parole [...]” (Lanci, 1590: 252). L'Aperto, accademico Intronato, compose in seguito il sonetto in morte di Maddalena, *Novella Musa, che dal Ciel discesa*, ritraendone le tempie cinte di alloro e decretando così l'ingresso trionfale dell'Acciaiuoli nell'alveo glorioso dei poeti immortali¹¹. Ma fu l'urbinate Cornelio Lanci¹² a lasciarsi ispirare più di tutti dall'esempio virtuoso incarnato da Maddalena, tanto che le dedicò ben due opere: una commedia, *La Niccolosa* (1590), e il trattato filogino *Esempi della virtù delle donne* (1591). Nelle due dediche

¹¹ Tra gli altri dotti che mostrarono apprezzamento verso l'attività poetica dell'Acciaiuoli si citano in questa sede il cardinale Cinzio Aldobrandini che inserì nel compendio poetico *Il Tempio* dodici liriche che Maddalena compose in sua lode; Cristoforo Bronzini che nel trattato *Della dignità e nobiltà delle donne* scrisse di lei che comprese e trattò la materia biblica meglio di quanto fece il Tasso (Bronzini, 1624: 66); Giovanni Mario Crescimbeni, esponente dell'Arcadia, lodò l'eccezionalità dello stile di vita dell'autrice, decisa a dedicarsi al culto delle scienze e delle lettere, piuttosto che alle occupazioni tipiche del suo sesso (Marongiu, 2015: 324); e infine Gaetano Poggiali, nell'Ottocento, propose le opere di Maddalena per arricchire la nuova edizione del Vocabolario della Crusca.

¹² Secondo il *Comentario degli uomini illustri di Urbino* (Grossi, 1856), Cornelio Lanci visse a Firenze alla fine del XVI e fu membro dell'Accademia fiorentina, oltre che ordinato cavaliere di Santo Stefano, proprio come Zanobi Acciaiuoli: è probabile che questi fece da tramite per l'incontro tra Cornelio e Maddalena.

Maddalena è apostrofata affettuosamente dal cavaliere come “signora mia”, ma la novità che si innesta nel *topos* della dedicatoria riguarda il magistero di custodia che Lanci assegna alla sua musa, ergendo questa donna eccezionale a “difesa della sua fatica” (Bocchetta, 2012: 213). L’intervento riparatore della *virgo militans* lancia un appello necessario: imbracciate le armi della filosofia e della poesia, Maddalena farà appello all’arte oratoria in cui è versata per difendere il trattato e il suo autore dagli strali degli ingrati detrattori che tenteranno di affossare l’opera per il suo contenuto filogino. Il nome di Maddalena è poi abbinato a diverse categorie virtuose elencate da Lanci, tra le quali occorre ricordare il XXXV trattato, dedicato alle donne dotte, in cui l’autore non teme di indulgere in toni di eccessiva ammirazione, rivolgendosi direttamente ai Gran Duchi di Toscana e invitandoli a dirsi ben contenti che proprio Maddalena abbia decantato le loro virtù, visto che nella sua voce hanno trovato “più chiara tromba, che non hebbe Achille” (Lanci, 1590: 205). Un breve studio critico alla scoperta del poema incompiuto *Il David perseguitato o vero fuggitivo*¹³ consentirà all’UDA di collocare perfettamente l’Acciaiuoli nella consolidata tradizione epico-eroica e nello specifico di ricavare da questa i tasselli che costituiscono il mosaico assai variegato e complesso dell’epica femminile e specialmente di quel filone che celebrava le donne di potere: stavolta Maddalena sceglie come dedicataria Maria Maddalena d’Austria, divenuta Gran Duchessa in seguito alle nozze con Cosimo II de’ Medici, dimostrando di conoscere il *Floridoro*¹⁴ (1581) di Moderata Fonte, dedicato

¹³ La trama del poema doveva contemplare anche la morte di Saul e l’ascesa al trono di David, ma la malattia che stroncò l’autrice nel 1610 le impedì di tener fede ai suoi propositi. Il poema consta dunque di soli tre canti, di cui solamente il primo svolge il filone narrativo principale, che si apre con la prigionia di David; il secondo e il terzo canto sono invece dedicati al motivo encomiastico che colloca la dinastia medicea su un piano divino provvidenziale che ne legittimi l’egemonia politica. Zanobi Acciaiuoli diede alle stampe il poema nonostante la sua incompiutezza, in osservanza delle ultime volontà della consorte, come egli stesso precisa nella breve dedica a Maria Maddalena d’Austria, che precede quella firmata da Maddalena.

¹⁴ Probabilmente Maddalena conobbe anche il *Discorso sopra il principio di Tutti i canti dell’Orlando Furioso* di Laura Terracina (1549-1551), in cui l’autrice compie proprio attraverso la scrittura una strenua difesa del suo genere, sostenendo un principio di “sororità” sancito dal ripetersi della formula “noi donne” (Arriaga,

all'allora duchessa di Toscana Bianca Cappello, e anticipando il *De' gesti eroici*¹⁵ (1624) di Lucrezia Marinella, anch'esso in lode di Maria Maddalena d'Austria. La classe sarà coinvolta in una discussione guidata circa i motivi profemministri che ricorrono nel poema dell'Acciaiuoli: infatti, per quanto David dia il titolo al poema, egli compare solo nel primo canto, raffigurato come un personaggio debole, imprigionato nel palazzo di Saul, completamente dipendente dall'ausilio di sua moglie Micole e funzionale esclusivamente in qualità di antenato della Vergine Maria (Cox, 2011: 161). Un destino simile è associato al personaggio di Italo, principe di Fiesole, chiamato da Saul in soccorso contro i Filistei: sebbene il cuore di Italo sia forte e non brami "né il potere, né le ricchezze, ma solo una fama immortale" (Acciaiuoli, 1611: 33), è l'amazzone Pantasilea la vera protagonista del poema. La principessa dalle sembianze di un angelo che celano un cuore di tigre si pone alla guida di un'impressionante schiera di guerriere a cavallo che, vantando una solida struttura sociale matrilineare, rappresentano la definitiva affermazione del potere politico femminile: Pantasilea, in effetti, garantirà, sposando Italo, l'avvento della dinastia medicea e dell'era di pace e stabilità di cui sarà foriera. Per dare compiutezza al carattere interdisciplinare dell'UDA, la seconda fase didattica si concluderà con la lettura in classe di alcuni brani tratti dall'epica femminile anglosassone, a partire dalla prefazione di *The Tenth Muse Lately sprung up in America* (1650), in cui Ann Bradstreet affronta la questione della scrittura femminile, dichiarando di aver preso in prestito l'ingegno di autori precedenti per offrire ai suoi lettori «the gift of the women» (Bradstreet, 1659: 3). Si procederà con la lettura di un

Cerrato, 2019: 7-22). Nel 1560 era apparso anche *Il Meschino detto il Guerrino* di Tullia d'Aragona, una riscrittura in trenta canti del *Guerin Meschino* di Andrea da Barberino, rispondente all'intento di edulcorare gli episodi scabrosi presenti nel romanzo cavalleresco originale, per dar luogo a un testo più democratico e adeguato nei contenuti (Finucci, 1994: 205).

¹⁵ Il poema agiografico dedicato a Santa Caterina da Siena riporta il motivo encomiastico in lode dei Medici attraverso una visione profetica ricevuta dalla santa, così come nel terzo canto del *David* la sibilla, servendosi di un'*ekphrasis*, predice l'avvento del potere dei Medici, la cui dinastia si inaugura con l'unione del futuro re di Fiesole, Italo, e della principessa amazzone Pantasilea: secondo il progetto provvidenziale, i Medici saranno taumaturghi destinati a curare e a pacificare il mondo occidentale.

brano di *Aurora Leigh* (1856), esempio dell'”epica impropria” (Bono, Sarasini, 2019: 151) di Elizabeth Barret Browning: in questo caso il diritto alla scrittura figura come il tramite della ricerca di sé compiuta dall'eroina e coincide con il rischioso tentativo di innalzamento sociale cui la donna della società vittoriana intende pervenire. Le ore di didattica così strutturate costituiranno una base sufficiente per permettere ai gruppi di lavoro di cimentarsi nel compito di realtà: dovranno collaborare alla realizzazione di un podcast¹⁶ di argomento letterario, dedicando ciascun episodio a un'autrice attualmente assente dal canone e che -secondo i criteri da loro stessi selezionati- meriterebbe invece un posto d'onore sulla scena letteraria, affinché davvero “viva non rimanga alla nostra specie l'accusa astratta del solo nome di Donna” (Califronia, 1794: 3).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACCIAIOLI SALVETTI, Maddalena (1611). *Il David perseguitato o vero fuggitivo*. Firenze: Giovanni Antonio Caneo.
- (1590). *Rime Toscane*. Firenze: Francesco Tosi.
- ARRIAGA FLÓREZ, Mercedes; CERRATO, Daniele (2019). “Laura Terracina. Il tassello epico della querelle des femmes”. *RSEI*, 13, pp. 7-22.
- BOCCHETTA, Monica (2012). “Cornelio Lanci”. In F. Coltrinari (ed.), *Violetta, Carmen, Mimi. Percorsi al femminile* (pp. 213-214). Macerata: Quodlibet.
- BONO, Paola; SARASINI, Bia (2019). *Epiche. Altre imprese, altre narrazioni* [ebook Kindle]. Roma: iacobellieditore.
- BORSETTO, Luciana (1983). “Narciso ed Eco. Figura e scrittura nella lirica femminile del Cinquecento: esemplificazioni ed appunti”. In Marina Zancan (ed.), *Nel cerchio della luna. Figure di donna in alcuni testi del XVI secolo* (pp. 171-233). Venezia: Marsilio Editori.
- BRADSTREET, Ann (1650). *The Tenth Muse Lately sprung up in America*. Londra: Stephen Bowtell.

¹⁶ Nel corso delle attività laboratoriali il docente si premurerà di segnalare alcuni efficaci e facili da reperire esempi di podcast letterario che possano essere di ispirazione, come per esempio il *Circolo Bookweek* di Gianluca Gatta.

- BRONZINI, Cristoforo (1624). *Della dignità e nobiltà delle donne*. Firenze: Zanobi Pignoni.
- CALIFRONIA, Rosa (1794). Breve difesa dei diritti delle donne. Recuperato da https://www.google.it/books/edition/Breve_difesa_dei_diritti_delle_donne/ydZ045W-aIsC?hl=it&gbpv=1 [Data di consultazione: 13/10/2023].
- CARINCI, Eleonora (2018). “Modelli, autorialità e donne illustri nella letteratura scientifica e filosofica italiana del Cinquecento: Maria Gondola e Camilla Erculiani”. In D. Cerrato, A. Schembari, S. Velásquez García (eds.), *Querelle des femmes. Male and female voices in Italy and Europe* (pp. 27-42). Szczecin: Volumina.pl.
- CIPPONI, Nadia (2006). *Parola di donne. Otto secoli di letteratura italiana al femminile* [ebook Kindle]. Marina di Massa: Ed. Clandestine.
- CORONGIU, Ada (ed.) (1998). *Donna è... L'universo femminile nelle raccolte casanatensi*. Roma: Biblioteca Casanatense.
- COX, Virginia (2011). *The Prodigious Muse*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- DIDEROT, Denis (2016). *Sur les femmes*. Parigi: BNF collection ebooks.
- FINUCCI, Valeria (1994). “La scrittura epico-cavalleresca al femminile: Mederata Fonte e Tredici canti del Floridoro”. *Annali d'Italianistica*, 12, pp. 203-231.
- GROSSI, Carlo (1856). *Degli uomini illustri di Urbino*. Urbino: Giuseppe Rondini.
- LANCI, Cornelio (1590). *Esempi della virtù delle donne*. Firenze: Francesco Tosi.
- MARONGIU, Paola (2015). “Maddalena Salvetti Acciaioli poetessa al servizio del poetere nella Firenze della Controriforma”. *Critica Letteraria*, anno XLIII, fasc. II (167), pp. 322-342.
- NOVI CHAVARRIA, Elisa (2007). “L'educazione delle donne tra Controriforma e riforme”. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, pp. 17-28.
- PETRETTINI, Maria (1814). *Vita di Cassandra Fedele*. Venezia: Stampria Pinelli.

- PLEBANI, Tiziana (2021). *Le scritture delle donne in Europa*. Roma: Carocci Editore.
- TACCONI, Giuseppe (2005). *Scuola oggi. Unità di apprendimento*. Recuperato da <https://www.docenti.unina.it/> [Data di consultazione: 13/10/2023].
- TARSI, Maria Chiara (2017). “Petrarchismo al femminile: le Rime diverse d’alcune nobilissime, et virtuosissime donne (1559)”. In B. Alfonzetti, T. Cancro, V. Di Iasio, E. Pietrobon (eds.), *L’italianistica oggi: ricerca e didattica* (pp. 1-10). Roma: Adi Editore.

LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA
LA EMANCIPACIÓN DE LA MUJER EN EGIPTO
EN EL SIGLO XIX

EDUCATION AS AN INSTRUMENT FOR THE
EMANCIPATION OF WOMEN IN 19TH CENTURY
EGYPT

Gloria FLORES RUBIALES
Universidad de Sevilla

Resumen

En el contexto histórico y cultural de Egipto de finales del siglo XIX y principios del XX, la educación de las mujeres fue un tema esencial. Los movimientos modernistas, nacionalistas y *protofeministas* jugaron un papel clave al impulsar debates sobre la educación de las mujeres, allanando el camino para su emancipación. Este artículo contextualiza la educación de las mujeres, analiza los discursos de estos movimientos y evalúa su impacto en el acceso a la educación y el progreso intelectual hacia la liberación.

Palabras clave: educación, mujeres, Egipto, nacionalismo, modernismo

Abstract

In the historical and cultural context of Egypt in the late 19th and early 20th centuries, women's education was a pivotal subject. Modernist, nationalist, and *protofeminist* movements played a significant role in fostering discussions on women's education, paving the way for their emancipation. This article contextualizes women's education, examines the discourses of these movements, and assesses their impact on access to education and intellectual progress toward liberation.

Keywords: education, women, Egypt, nationalism, modernism

1. EGIPTO EN EL SIGLO XIX: MODERNIDAD Y REFORMAS

El escenario político de Egipto durante el siglo XIX se vio influenciado por tres corrientes ideológicas clave: el apoyo al residente inglés Lord Cromer, al jedive egipcio Ismā‘īl Bāšā y a una corriente reformista liderada por Muḥammad ‘Abduh. Estas corrientes surgieron en un contexto influenciado por imperios europeos, gobiernos reformistas, élites dominantes y la cultura que se desarrolló desde finales del siglo XVIII hasta mediados del siglo XX, cuando el poder europeo alcanzó su punto máximo (Hourani, 2005). Este panorama promovió el surgimiento del nacionalismo árabe en Egipto, así como el avance de la modernización, las reformas y el renacimiento cultural (*nahḍa*) influenciado por Mehmet Alí.

Hasta el siglo XIX, la mayor parte del mundo árabe estuvo bajo control del Imperio otomano, excepto Marruecos. En Egipto, los mamelucos compartieron el poder con los otomanos desde el siglo XVII, enfrentando amenazas de beduinos nómadas y una población rural empobrecida debido a los impuestos de explotación otomanos (*iltizām*). La ocupación francesa en 1798, liderada por Napoleón, marcó un evento significativo en el mundo arabo-islámico, pero la intervención británica y otomana llevó a su retirada. Tras las guerras Napoleónicas, el auge de Europa en su poder económico y político generó una demanda de materias primas, impulsando los intereses coloniales, primero en áreas periféricas otomanas y luego en su núcleo (Vatikiotis, 1980).

La época de reformas en el Imperio otomano (*tanẓīmāt*) (1839-1876) marcó una era de cambios políticos que favoreció la proliferación de gobiernos reformistas. Estos cambios introdujeron nuevas ideas que presentaban a Europa como un modelo de civilización moderna y buscaban una asociación del Imperio otomano con dicha visión.

En Egipto, la invasión francesa sumió al país en la turbulencia, y Mehmet Alí, líder otomano de origen macedonio, asumió el control en 1805¹. Durante su mandato, implementó reformas

¹ Tras la retirada francesa, Mehmet Alí emergió como gobernador del país y, en 1805, se convirtió en valí [*wālī*] de Egipto por decreto de Estambul –aunque

políticas para modernizar Egipto y consolidar su independencia frente a las potencias europeas. Esto incluyó la creación de un ejército moderno, el fortalecimiento de élites terratenientes y la promoción de la educación en el estilo europeo. Asimismo, con Alí en el poder, se alentó el envío de egipcios a misiones europeas, ayudando al desarrollo de una élite local y se produjo un cambio hacia el uso del árabe en lugar del turco en asuntos públicos y las altas esferas, lo cual influyó en el surgimiento del sentimiento nacionalista (Vatikiotis, 1980).

A pesar de las reformas exitosas, el poder de Alí se debilitó debido a la presión europea, lo que permitió a dichas potencias ejercer un mayor control financiero sobre Egipto (Hourani, 2005). La deuda acumulada llevó a un mayor involucramiento en el país y el jedive Ismā‘īl Bāšā continuó los esfuerzos de su abuelo Alí para modernizar la sociedad egipcia, aunque la creciente influencia occidental y la crisis financiera llevaron a la ocupación británica en 1882, estableciendo un protectorado.

Bajo el dominio británico, Egipto experimentó reformas en áreas como comunicaciones, economía, comercio e industria. La educación se centró en la formación de una clase funcionaria y técnica egipcia. A pesar de estos avances, la oposición a la presencia británica creció, culminando en el incidente de Dinshawai en 1906. Finalmente, en 1914, se estableció un protectorado con el sultán Ḥussein Kāmil como líder nominal, aunque la presencia militar británica continuó hasta 1956.

En general, este período político en Egipto reflejó una creciente influencia europea y llevó al desarrollo cultural del país, caracterizado por la proliferación de la prensa y el surgimiento de discursos nacionalistas moderados, modernistas y *profeministas*².

el título especial que posteriormente sería utilizado por sus sucesores fue el de jedive [*jidīw*].

² Cuando hablamos de *profeminismo*, nos referimos a los primeros indicios de conciencia, particularmente entre las mujeres, de que han sido marginadas en favor de los hombres, y de que su papel se ha limitado a las labores domésticas y de cuidado. En este contexto, el patriarcado se presenta como un factor predominante. Mujeres árabes, incluyendo musulmanas, cristianas y judías, pertenecientes principalmente a clases sociales acomodadas, comenzaron a formular discursos sobre su emancipación. Durante el período

2. FLORECIMIENTO CULTURAL Y PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN

Durante la época mameluca en Egipto, la vida intelectual y cultural se encontraba en un estado de estancamiento. El sistema educativo se basaba en las escuelas coránicas (*katātīb*), muchas de ellas asociadas a mezquitas. Sin embargo, la invasión napoleónica tuvo un profundo impacto en todos los aspectos de la vida egipcia, incluyendo el político, económico, militar, cultural e intelectual, debido, en parte, a la destitución de los líderes mamelucos, la separación de Egipto del Imperio otomano y la introducción de ideas revolucionarias francesas entre los intelectuales egipcios de la época (Vatikiotis, 1980). La ocupación francesa generó una variedad de sentimientos entre los egipcios: desde la preocupación hasta la admiración por las ideas francesas. Aunque estas ideas no tuvieron un impacto inmediato, sentaron las bases para desarrollos posteriores en la sociedad egipcia (Allen, 2000).

Tras la ocupación, se observó gradualmente la influencia francesa en la administración pública, la educación y las ideas sociopolíticas, y se presenció un florecimiento académico e intelectual impulsado por Mehmet Alí y continuado por Ismā‘īl, quienes promovieron la educación y la investigación científica (Vatikiotis, 1980). Bajo el reinado de Ismā‘īl, floreció una clase de intelectuales egipcios influidos por la educación europea, se fundaron numerosas escuelas profesionales, se fortaleció la educación primaria y secundaria, y se establecieron bibliotecas, academias y sociedades científicas. Al mismo tiempo, la Universidad de al-Azhar, pilar educativo e intelectual en Egipto, se renovó y se adaptó a los nuevos métodos de aprendizaje.

En el período 1830-1870, Rifa‘a al-Ṭaḥṭāwī y ‘Ali B. Mubārak fueron dos figuras esenciales en la transmisión del conocimiento europeo en Egipto. Al-Ṭaḥṭāwī, intelectual renacentista, promovió el modernismo islámico y adoptó ideas europeas sobre autoridad secular, libertad y derechos políticos, así como la educación de las mujeres. Mubārak, un administrador,

que abarca desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX, algunas de estas mujeres destacaron por su acceso a una educación avanzada y se destacaron como intelectuales pioneras en este movimiento.

desempeñó un papel crucial en la aplicación de la tecnología europea moderna en Egipto, especialmente en ciencia, educación y obras públicas (Vatikiotis, 1980).

La traducción desempeñó un papel esencial en la difusión de las ideas europeas en Egipto. Se tradujeron obras europeas al árabe y al turco, favoreciendo el desarrollo de la cultura egipcia. La *School of Languages (Madrasat al-mutarjīmīn)*, fundada en 1835, fue fundamental en la formación de abogados y juristas egipcios, así como en la traducción de códigos de legislación europeos.

El impacto de la modernización en la literatura árabe se manifestó principalmente a través de la prensa que, por un lado, fue crucial en la difusión del conocimiento europeo en el mundo árabe, especialmente en Egipto: libros, periódicos, revistas y diarios proporcionaron acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología occidentales (Camera d'Aflitto, 2007). Y, por otro, se convirtió en un medio para representar diversas tendencias políticas e ideológicas en la sociedad árabe, lo que llevó a debates sobre cuestiones políticas, sociales y económicas, contribuyendo a la agitación política y al surgimiento de movimientos de reforma en el mundo árabe (Vatikiotis, 1980). Algunos de los periódicos y revistas más influyentes incluyeron *al-Ahrām*, *al-Muqaṭṭam*, *al-Mu'ayyad*, o *al-Liwā'*. Muchas escritoras contribuyeron a través de revistas como *al-Fatah*, *'Anis al-Ŷalis*, *Fatat al-Šarq*, *al-'Afaḥ* o *Fatat al-Nil*, en las que discutieron temas relacionados con la educación de las mujeres y su posición en la sociedad.

La introducción de la imprenta en Egipto marcó un hito importante en el desarrollo literario al facilitar la producción y distribución de obras literarias. La literatura árabe experimentó un cambio hacia nuevas formas de expresión, como la prosa expositiva, y el surgimiento de géneros literarios como el teatro, la novela y el cuento corto. Los escritores canalizaron su talento literario hacia la promoción de la conciencia nacional y el patriotismo, contribuyendo al surgimiento del fervoroso nacionalismo en Egipto (Camera d'Aflitto, 2007), especialmente los intelectuales musulmanes, que se centraban en la revitalización del legado arabo-islámico.

La idea de reforma (*iṣlāḥ*) en el mundo árabe reflejó la

influencia europea y se abordaron temas como modernización legal, administrativa, y militar, la relación gobierno-pueblo, y la identidad nacional (Vatikiotis, 1980). Ŷamāl al-Afgānī, influyente reformista persa en El Cairo desde 1871, promovió una reforma científica del islam y la limitación del poder de los gobernantes para fortalecer Egipto ante la dominación europea. Muḥammad ‘Abduh, su discípulo, influyó en la lengua árabe escrita, la educación en al-Azhar y una reforma religiosa y legal, dando lugar a la salafía³ (*salafiyya*). Sa‘ad Zaglūl, inicialmente de tendencia proeuropea, abogó más tarde por la independencia de Egipto, favoreciendo la formación de *Ḥizb al-‘Umma* (Partido Popular) y liderando el *Ḥizb al-Wafd* (Partido de la Delegación), de tendencia nacionalista y liberal (Goldschmidt, 2008).

Lutfī al-Sayyid, destacada figura en el movimiento nacionalista egipcio también ejerció una influencia significativa en el ámbito del liberalismo y laicismo egipcios. El nacionalismo egipcio, en su conjunto, se manifestó como una expresión de descontento frente a la ocupación británica y su implicación en la Primera Guerra Mundial, y se caracterizó por su enfoque secular, en el cual el islam no se consideraba el elemento central de la identidad nacional, sino más bien una fuente de inspiración con respecto al pasado egipcio. No obstante, el intento inicial de secularización en Egipto, que se había iniciado durante la ocupación británica (1882-1952), encontró resistencia en la década de 1920 por parte de un movimiento fundamentalista que abogaba por una reforma moral basada en la perspectiva del islam sunní, con *El Corán* como su fundamento ideológico.

Durante el proceso de independencia de Egipto en 1922, se produjo una expansión significativa de la educación pública, especialmente bajo el liderazgo de Nasser, que tuvo un impacto profundo en la esfera social y política.

Los intelectuales desempeñaron un papel fundamental en la promoción del reformismo islámico y el nacionalismo, y la élite egipcia, formada en su mayoría funcionarios estatales, contribuyó

³ La salafía es un movimiento reformista islámico que aboga por la actualización del mensaje islámico universal (panislamismo) como el único medio válido para lograr una reforma integral en los ámbitos social, moral, político y religioso.

a través de tareas educativas, escritura y traducción en escuelas respaldadas por los gobiernos reformistas.

3. LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EGIPCIA

Hasta las reformas de Mehmet Alí, la educación primaria en Egipto se limitaba a las escuelas coránicas, donde se enseñaba lectura, escritura, gramática árabe y estudios islámicos, con la asistencia de niños y niñas hasta la pubertad. Posteriormente, estas últimas continuaban su educación en casa. Las niñas musulmanas tenían un acceso limitado a la educación formal, generalmente recibiendo una instrucción básica en mezquitas locales o educación privada. A pesar de sus políticas educativas, el crecimiento en sectores tradicionalmente asociados a mujeres, como la industria textil y el comercio, no se tradujo en una formación especializada para las mujeres. El trabajo mecanizado se convirtió en una esfera exclusivamente masculina, y el interés de Alí en la educación de las mujeres no se centraba en su desarrollo social, sino en su utilidad para fortalecer el país. No obstante, en 1832, se abrió la primera escuela de partería para mujeres (*Madrasat al-ḥakīmāt*), cuyas primeras estudiantes eran esclavas de Etiopía, pues a las egipcias no se les permitía asistir a esta nueva escuela (Kuhnke, 1974). Sus reformas contribuyeron al surgimiento de una clase media-alta educada, pero dejaron al resto de egipcios, especialmente a las mujeres, empobrecidos y marginados en términos de poder político y social.

En general, el sistema educativo estatal se encontraba en una situación de estancamiento y negligencia hasta la llegada de Ismā'īl (Tucker, 1985). Al asumir el poder, lideró una campaña de modernización en Egipto que incluyó el respaldo a la educación de niñas y mujeres para cumplir con los estándares occidentales (Piquado, 1999). Asimismo, estableció alrededor de treinta escuelas primarias, algunas de las cuales admitían niñas, aunque la mayoría cerraron debido a problemas financieros en la década de 1870 (Tucker, 1985). Durante esta época, no se crearon escuelas secundarias para niñas. Más tarde, con Lord Cromer, se promovió la educación de las mujeres de familias acomodadas, pero limitó gradualmente la educación gratuita para las niñas, reduciendo la inscripción femenina (Cochran, 1986).

Si bien hubo mejoras en la educación pública, muchas escuelas privadas, en su mayoría de iniciativa extranjera y misionera, se establecieron en ese período. Entre ellas, instituciones griegas ortodoxas, y escuelas católicas, protestantes, anglicanas y presbiterianas, que desempeñaron un papel importante en la educación de las niñas, tanto a nivel primario como secundario. Estas escuelas extranjeras atendían principalmente a familias acomodadas y ofrecían educación en diferentes idiomas.

Diversas comunidades religiosas, incluyendo musulmanas, cristianas y judías, también buscaron promover la creación de escuelas estatales. En 1901, se estableció la *Ŷam ‘iyya Ta ‘līm al-Banāt al-Islāmiyya*, una asociación que ofrecía educación gratuita para niñas en un momento en el que las escuelas estatales comenzaban a cobrar tasas, marcando un hito en la educación de las mujeres en Egipto (Badran, 1995). Al mismo tiempo, se produjo un esfuerzo de institucionalización educativa en todo el país, liderado por oficiales egipcios del Imperio Otomano, colonos ingleses, misioneros franceses y estadounidenses, así como reformadores locales.

Las minorías religiosas también contribuyeron a la educación a través de escuelas que operaban en paralelo a las *katātīb*. La iglesia copta abrió una escuela en 1853 en ‘Azbakiyya y en 1856, el Papa Cirilo IV de Alejandría abrió otra en Harat al-Saqqa’in, con el fin de proporcionar a las niñas coptas una alternativa a la educación protestante. La comunidad judía en Egipto tenía su propio sistema educativo. A partir de la década de 1840, Adolphe Crémieux fundó escuelas en El Cairo y Alejandría, y en la década de los sesenta, una para niñas en Alejandría (Baron, 1994). La Alianza Israelita Universal, una fundación filantrópica francesa, llegó a Egipto en la década de 1890 y también abrió escuelas en El Cairo, Alejandría y Tanta, ofreciendo una educación laica y coeducativa con influencia francesa (Landau, 1986). Además de materias tradicionales, incluyeron historia de Egipto, geografía y lengua árabe, y proporcionaron capacitación en artesanía para niñas, sin segregación de género en algunos colegios.

La educación femenina en Egipto en este período estuvo fuertemente orientada hacia la preparación de las mujeres para roles tradicionales en el hogar, especialmente enfocándose en la formación de futuras madres y esposas (Piquado, 1999). Esto se

trajo en planes de estudio que incluían asignaturas relacionadas con habilidades domésticas como costura, higiene básica, cuidado infantil, cocina y trabajo de lavandería con el propósito de que desempeñaran funciones en el hogar, en lugar de buscar una carrera profesional productiva (Tucker, 1985). Por ejemplo, el gobierno estableció escuelas de economía doméstica específicamente diseñadas para formar a mujeres para trabajos de servicio doméstico.

En la década de los noventa del siglo XIX, las escuelas *Sanīyya* y *‘Abbās* de El Cairo aceptaron niñas, a partir de 1889 y 1895, respectivamente, aunque prevaleció la idea de una educación paralela y no mixta (Badran, 1995). Se formaron maestras en estas instituciones y se estableció la *Bulāq Normal School* para formar a maestras para las *katātīb* de chicas (Baron, 1994). Posteriormente, se creó un programa de educación secundaria experimental para niñas en 1909, y se inauguró la primera escuela pública de secundaria para niñas en 1920 (Baron, 1994).

En cuanto a la educación superior para mujeres, se fundaron misiones de mujeres en el extranjero con el objetivo de formar a profesoras y gerentes de escuelas para niñas. En 1908, coincidiendo con la fundación de la Universidad Egipcia, las mujeres comenzaron a celebrar conferencias en un espacio público, en lugar de en el harén. Estas conferencias estaban organizadas por mujeres de clase alta y presentadas por mujeres educadas de clase media, marcando un avance en la participación femenina en la esfera pública (Badran, 2013). A pesar de las resistencias de algunos sectores conservadores, estas misiones continuaron y más de cien mujeres egipcias fueron enviadas al extranjero para su formación.

Las políticas educativas gubernamentales para las mujeres durante la ocupación británica fueron mayormente conservadoras y limitaron el acceso de las clases bajas a la educación pública, mientras que las mujeres de clases medias y altas continuaron teniendo oportunidades educativas a través de instituciones privadas.

4. DISCURSOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN FEMENINA

La educación de las mujeres se convirtió en un elemento central en el proceso de modernización de Egipto, que debía lidiar con el patriarcado y el conservadurismo islámico. Se buscaba integrar a las mujeres en la esfera pública como parte de un esfuerzo por lograr una reconciliación social. Sin embargo, esta educación se enmarcaba en el contexto más amplio de la emancipación de la mujer (*tahrīr al-mar'a*), desafiando tales estructuras patriarcales tradicionales del islam que enfatizaban la castidad y la modestia femenina (Haddad, 1982). La modernización de la educación de las mujeres se respaldó mediante la búsqueda de una base divina que permitiera la reevaluación de la ley canónica islámica (*šarī'a*). Los reformistas sostuvieron que el islam contenía intrínsecamente elementos de igualdad, pero que habían sido distorsionados por figuras corruptas, dando lugar a la necesidad de reinterpretar el islam de forma congruente con el avance y la adaptación a un mundo en constante cambio, en el contexto del modernismo islámico (Piquado, 1999).

La educación se consideró un elemento fundamental en este proceso de modernización en los ámbitos social, político y económico. Aunque la idea de educar a las mujeres se originó en el mandato de Mehmet Alí y sus sucesores, no fue hasta el siglo XIX que surgieron voces influyentes que desafiaron el tradicional papel de las mujeres en la sociedad y abogaron por su educación como factor crucial para la independencia y la cohesión nacional, particularmente en las clases media y alta.

Por un lado, en el contexto de la élite burguesa de Egipto en el siglo XIX, mujeres musulmanas, cristianas y de una minoría judía comenzaron a desarrollar un discurso *protofeminista* (Philipp, 1978). Mayormente educadas en instituciones extranjeras y expuestas a influencias occidentales, vivían en un entorno de reclusión y segregación por sexos debido a su posición acomodada. Sin embargo, esta situación las llevó a tomar conciencia de su condición de género, que expresaron a través de la literatura, incluyendo poemas, ensayos, cuentos y artículos. A pesar de abordar temas como el cuidado de los niños y la gestión del hogar, no cuestionaban la emancipación de las mujeres en el

ámbito doméstico (Sullivan, 1987).

En la década de 1880, Eugénie Le Brun, también conocida como Madame Rushd, abrió el primer salón literario donde se discutían cuestiones relacionadas con las mujeres en estos espacios burgueses (Chaudhuri y Strobel, 1992). Al mismo tiempo, comenzaron a aparecer las primeras revistas dirigidas por y para mujeres, como *al-Fatah*, fundada por la escritora Hind Nawfal, proporcionando un foro para que las mujeres literatas expresaran sus preocupaciones. De esta manera, estas mujeres comenzaron a articular una conciencia *protofeminista* a través de sus escritos, la prensa y los salones literarios; defendieron la educación de las niñas en clave nacionalista, argumentando que Egipto no podría progresar sin educar a las futuras madres y que una mujer educada sería una mejor compañera para el hombre moderno (Baron, 1994). Además de estas demandas, también informaron sobre la apertura de escuelas, graduaciones y donaciones a instituciones educativas, contribuyendo al debate sobre la educación de la mujer egipcia.

Por otro lado, entre los reformistas islámicos, quienes tenían acceso a la jurisprudencia islámica y se esforzaban por reinterpretar los textos sagrados del islam a la luz de las nuevas disposiciones modernas, se desarrolló un debate significativo sobre la emancipación. Una de las críticas fundamentales fue dirigida hacia las tradicionales interpretaciones y prácticas que oprimían a las mujeres en nombre de la religión, como la poligamia y el divorcio, argumentando que eran desviaciones de la doctrina islámica original y no reflejaban la verdadera esencia del islam (Piquado, 1999).

Muhammad 'Abduh y su discípulo Qāsim Amīn, figuras destacadas en este debate, promovieron un enfoque reformista que abarcaba tanto aspectos religiosos como educativos. 'Abduh reconoció dos realidades institucionales en la sociedad egipcia, una arraigada en tradiciones obsoletas y otra influenciada por el modelo educativo europeo en constante cambio, y argumentó que la educación era crucial para abordar cuestiones sociales y políticas, especialmente para mejorar la posición de las mujeres en la sociedad. Abogó por reformar el sistema educativo, incluyendo la reforma de la enseñanza islámica, para promover una educación que empoderara a las mujeres en la esfera pública

(Hourani, 1983). Qāsim Amīn continuó este debate con un enfoque en la educación de las mujeres, proponiendo una educación basada en la razón y el juicio independiente, inspirada en modelos seculares europeos. Abogó por la igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres, su independencia económica, y se opuso al uso del velo, alegando que limitaba su desarrollo y el aprovechamiento de su educación⁴. A pesar de la oposición, estos reformistas desempeñaron un papel fundamental en la evolución del pensamiento sobre la igualdad de género en la sociedad egipcia y contribuyeron al posterior movimiento feminista consolidado en el país (Hourani, 1983).

Otros intelectuales egipcios como Malak Ḥifnī Nāṣif y Aḥmad Luṭfī al-Sayyid, también abogaron por mejorar el papel de la mujer en la sociedad, especialmente en el contexto de la unidad familiar. Si bien compartían la importancia de la educación de las mujeres, su enfoque limitaba sus ambiciones individuales y capacidades a través de la educación primaria, centrada en las tareas necesarias para mantener la unidad familiar y las responsabilidades domésticas (Gran, 1977). Estos pensadores consideraban que la mejora su papel en la sociedad era esencial para el progreso de la nación y su independencia política, y veían a la familia como un pilar fundamental de una sociedad unida.

El debate sobre la emancipación también generó tensiones entre diferentes sectores de la sociedad. Qāsim Amīn y otros reformistas que abogaban por ideas europeizantes, especialmente en relación con la educación de las mujeres, no fueron bien recibidos por los sectores más conservadores y los nacionalistas musulmanes (salafíes), quienes consideraban que las ideas de Amīn eran una influencia occidental que amenazaba con llevar a Egipto hacia la inmoralidad y la decadencia (Philipp, 1978). No obstante, a pesar de sus diferencias, reformistas y nacionalistas compartían la creencia en la importancia de la educación de las mujeres para el avance y desarrollo de la nación. Para algunos

⁴ Es necesario clarificar que, en cuanto al velo, Amīn sostiene que su uso en el islam tiene raíces preislámicas y que su adopción inicialmente fue necesaria para restablecer el orden social. No obstante, aunque defiende *al-ḥiṣṣāb al-ṣarī‘a*, la vestimenta prescrita por la ley islámica aboga por que el velo desaparezca en el futuro y que su uso se elimine como un paso inicial hacia la emancipación de las mujeres.

líderes nacionalistas, como Muṣṭafā Kāmil y Ṭala‘at Ḥarb, la independencia política de Egipto debía ser la prioridad antes de abordar reformas educativas y sociales, y la educación propuesta en sus discursos no contemplaba el acceso de las mujeres a una educación superior, sino la formación relacionada con tareas domésticas y valores tradicionales de modestia y pudor (Philipp, 1978). Ṭala‘at Ḥarb abogaba por que las mujeres asumieran roles educativos y administrativos en escuelas de niñas musulmanas, en lugar de ser enseñadas por maestras extranjeras no musulmanas. Además, se enfocaba en la clase media-baja y se oponía a la ocupación británica al considerar que no favorecía a los trabajadores egipcios.

Tras la independencia de Egipto en 1922, la emancipación de las mujeres siguió siendo una parte fundamental de la agenda política. La fundación de *al-‘Ittiḥād al-Nisā’ī al-Miṣrī* (Unión de Mujeres Egipcias) en 1923, presidida por Hudā Sha‘rāwī, marcó un hito en el activismo egipcio, permitiendo la coexistencia de voces modernistas e islamistas dentro de un marco islámico. A través de este movimiento, figuras como Malak Ḥifnī Nāṣif y Nabawiya Mūṣā comenzaron a luchar por los derechos de las mujeres y promovieron la educación femenina en diversos sectores de la sociedad, favoreciendo el desarrollo del feminismo en Egipto⁵. Por un lado, Malak adoptó un enfoque más respetuoso de las costumbres egipcias, cuestionando prácticas como el velo y la poligamia en sus escritos. Por otro lado, Nabawiya, la primera egipcia en pasar el examen de la escuela secundaria estatal, abogó por la participación activa de las mujeres en la sociedad y la economía, destacando aspectos nacionalistas y de clase en su obra *al-Mar’a wa-l-‘amal* (Mujer y trabajo, 1920) (Badran y cooke, 2004).

El discurso en torno a la emancipación de las mujeres en Egipto suscitó discrepancias entre diversas corrientes de pensamiento,

⁵ Por un lado, el feminismo árabe estaba arraigado en el nacionalismo y buscaban la liberación de la mujer a través del islam, separando la religión de la tradición con la ayuda de reformadores religiosos en un contexto de modernismo islámico y reformismo. Este feminismo promovía cambios y un mayor acceso de las mujeres a la educación. Por otro lado, el feminismo islámico se basa en los textos religiosos y busca la igualdad de género dentro del islam, rechazando los valores occidentales de manera más enérgica que los movimientos reformistas.

aunque con la obtención de la independencia nacional, las mujeres egipcias adquirieron la capacidad de desempeñar roles más proactivos en la sociedad y de impulsar sus derechos.

5. CONCLUSIONES

La búsqueda de la emancipación de las mujeres en Egipto surgió en un período caracterizado por cambios profundos hacia una sociedad moderna que experimentaba transformaciones políticas, económicas y culturales. Este proceso, impulsado por sectores intelectuales, se manifestó a través de la apertura de escuelas para niñas, la fundación de revistas, la organización de salones y el activismo de mujeres, avances que permitieron a las mujeres cuestionar las normas patriarcales y comenzar a reclamar sus derechos en una sociedad que anteriormente las había confinado a roles predefinidos.

Inicialmente, los debates en torno a la educación de las niñas y las mujeres se centraron en la necesidad de establecer escuelas para ellas. Con el tiempo, este enfoque evolucionó hacia la idea de adaptar los planes de estudio de estas instituciones para preparar a las mujeres como esposas, madres y creyentes más competentes. El gobierno egipcio estaba secularizando la educación y el sistema legal, afectando la posición de las mujeres en la sociedad y en la comunidad de creyentes del islam (*umma*). Aunque se promovían mejoras para ellas, En esencia, se buscaba empoderar a las mujeres en el ámbito doméstico y religioso, sin necesariamente cuestionar las estructuras tradicionales del hogar.

Un hito crucial en la lucha feminista egipcia se produjo en 1923, cuando Hudà Sha'rawī y Saīza Nabarawī llevaron a cabo un acto público de desvelamiento en la estación de tren de El Cairo. Este acto simbolizó la determinación de las mujeres por poner fin al sistema de reclusión impuesto por el patriarcado, marcando el comienzo del uso público del término 'feminismo' (*niswiyya* o *nisā'iyya*) en Egipto, especialmente con la formación de la Unión de Mujeres Egipcias⁶.

⁶ Estos términos convencionalmente significan 'de o sobre las mujeres', pues no existe término que describa esta realidad, aunque se utilizan con el sentido de 'feminista' o 'feminismo', respectivamente. En árabe, ambos términos

A partir de 1950, con la llegada de regímenes socialistas, se intensificó la atención en el papel de las mujeres en la sociedad y se promovieron medidas para fomentar su desarrollo social, intelectual, político y económico, marcando una nueva fase en la lucha por la emancipación de las mujeres en Egipto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, Roger. (2000). *An Introduction to Arabic Literature*. Cambridge University Press.
- BADRAN, Margot y COOKE, Miriam(2004). *An Anthology of Arab Feminist Writing*. Indiana University Press.
- BADRAN, Margot. (1995). *Feminists, Islam, and Nation: Gender and the Making of Modern Egypt*. Princeton University Press.
- BADRAN, Margot. (2013). "The origins of feminism in Egypt". En Arina Angerman, Geerte Binnema et al. (eds.), *Current Issues in Women's History* (pp. 153-170). Routledge.
- BARON, Beth. (1994). *The Women's Awakening in Egypt. Culture, Society, and the Press*. Yale University Press.
- CAMERA D'AFFLITTO, Isabella. (2007). *Letteratura araba contemporanea. Dalla nahdah a oggi*. Carocci Editore.
- CHAUDHURI, Nupur y STROBEL, Margaret. (1992). *Western Women and Imperialism: Complicity and Resistance*. Indiana University Press.
- COCHRAN, Judith. (1986). *Education in Egypt*. Routledge.
- GOLDSCHMIDT, Arthur. (2008). *A brief history of Egypt*. Pennsylvania State University. Facts on File.
- GRAN, Judith. (1977). "Impact of the World Market on Egyptian Women". *MERIP Reports*, 58, 3-7.
- HADDAD, Yvonne Y. (1982). *Contemporary Islam and the Challenge of History*. SUNY Press.
- HOURLANI, Albert. (1983). *Arabic Thought in the Liberal Age, 1798-1939*. Cambridge University Press.

mantiene un carácter ambiguo que solo puede definirse en cuanto a su contexto. Asimismo, en ese período, las mujeres egipcias no se identificaban como feministas, preferían considerarse en una lucha por la liberación de la mujer árabe, alejándose de influencias occidentales.

- HOURANI, Albert. (2005). *A History of the Arab Peoples*. Mackays of Chatham.
- KUHNKE, Laverne. (1974). "The 'Doctress' on a donkey: women health officers in nineteenth century Egypt". *Clio Med*, 9(3), pp. 193-205. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/4138093/>
- LANDAU, Jacob M. (2017). *Jews in Nineteenth-Century Egypt*. Routledge.
- PHILIPP, Thomas. (1978). "Feminism and Nationalist Politics in Egypt". En Lois Beck y Nikki Keddie (eds.), *Women in the Muslim World* (pp. 277-294). Harvard University Press.
- PIQUADO, Laura. (1999). *Discourse on Women's Education in Egypt during the Nineteenth and Twentieth Centuries: A Convergence of Proto-Feminist, Nationalist, and Islamic Reformist Thought*. [Trabajo de Fin de Máster]. Institute of Islamic Studies. McGill University, Montreal. Recuperado de: <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/7d278w12s>
- SULLIVAN, Earl L. (1987). *Women in Egyptian Public Life*. Syracuse University Press.
- TUCKER, Judith. (1985). *Women in Nineteenth Century Egypt*. Cambridge University Press.
- VATIKIOTIS, Panayiotis J. (1980). *The History of Egypt from Muhammad Ali to Sadat*. Weidenfeld and Nicolson & The Johns Hopkins University Press.

EL PATRIARCADO: UN EJEMPLO EN LA
LITERATURA DEL S. XVIII EN PRO DE LA
MUJER EN LA OBRA DE ISABELLE DE
CHARRIÈRE

PATRIARCHY: AN EXAMPLE IN 18TH CENTURY
LITERATURE ON BEHALF OF WOMEN IN THE
NOVELS BY ISABELLE DE CHARRIÈRE

Aurora Maria GARCIA MARTÍNEZ
Universidad autónoma de Madrid

Resumen

Isabelle de Charrière deja entrever en sus obras su conocimiento sociocultural al resaltar el papel de la mujer en el s. XVIII, el matrimonio por amor y lo que se consideraba recto en una sociedad protestante, de provincias, cerrada y tradicional. Este artículo pondrá de manifiesto la información recopilada en su novela *Caliste, ou continuation de Lettres écrites de Lausanne* (1787), mostrando cómo el amor se enfrenta al autoritarismo patriarcal y a la opinión pública.

Palabras clave: patriarcado, Charrière, Caliste, literatura, mujer.

Abstract

Isabelle de Charrière gives in her literary work a glimpse of her sociocultural knowledge by enhancing the role of women in the 18th century, love marriage and what was considered correct in a provincial, closed, and traditional Protestant society. This article will expose the information gathered in her novel *Caliste, ou continuation de Lettres écrites de Lausanne* (1787), by showing how love confronts patriarchal authoritarianism and public opinion.

Keywords: patriarchy, Charrière, Caliste, literature, woman

1. INTRODUCCIÓN

Según la RAE, en una de sus acepciones, el patriarcado se refiere a “una organización primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aun lejanos de un mismo linaje” y, como menciona Gerda Lerner, las mujeres participaron y contribuyeron a “normalizar” esa subordinación al ser educadas en su propia inferioridad. ¿Cómo denunciar y revertir esa normalidad en una sociedad provinciana del siglo XVIII?

Isabelle de Charrière, una vanguardista al defender el derecho de la mujer de su época, se atrevió a darle visibilidad con sus obras y especialmente con *Caliste ou continuation de 'Lettres écrites de Lausanne'*.

Así pues, en este artículo mostraremos la manera sutil que tuvo al reflejar la sociedad suiza dieciochesca donde reinaba el autoritarismo masculino. Pero, en primer lugar, presentaremos brevemente a la autora.

2. ISABELLE DE CHARRIÈRE (1740-1805)

Isabella Agneta Elizabeth van Tuyll van Serooskerken (Belle de Zuylen) -Mme de Charrière por su matrimonio- nace el 20 de octubre de 1740, en el castillo de Zuylen, cerca de Utrecht (Holanda), en una familia noble. Desde muy joven, se rebela contra los preceptos de la época, contra las normas impuestas por su estatus social con un deseo de independencia. Por ello, huye de la sociedad holandesa al casarse, en 1771, con Charles-Emmanuel de Charrière de Penthaz. Se instalarán en Colombier (Suiza), cerca de Neuchâtel.

En 1787, en París, conocerá a Benjamin Constant con el que mantendrá una intensa correspondencia hasta 1805, aunque, en los últimos años, ya no fuera así debido a la relación de este con Germaine de Staël. A continuación, nos centraremos en su novela.

3. *CALISTE, OU CONTINUATION DE 'LETTRES ÉCRITES DE LAUSANNE'* (1787)

Como bien indica el título de *Caliste*, es la segunda parte de *Lettres écrites de Lausanne*, publicada dos años antes y después de haber escrito *Lettres neuchâtelaises* (1784), otra de sus novelas representativas. En efecto, después de terminar esta última, tenía en mente publicar una diferente, centrándose en una cotidianidad distinta de la de Neuchâtel: la de Lausana, ciudad a las orillas del Lago Lemán (Suiza).

En su carta al barón neerlandés Gérard Godard Staets van Amerongen, explica qué la motivó a redactarla en tan solo unos cuantos días:

Un an après que l'on eut imprimé les *Lettres neuchâtelaises*, un proposant du Pays-de-Vaud publia dans un prospectus trois volumes des *Lettres lausannoises*. Il annonçait les plus belles choses du monde, mais il voulait une souscription. «Quoi! Dis-je, on me vole mon titre! Mais je préviendrai ce pendant audacieux.» —Aussitôt je montai dans ma chambre et me dépêchai d'écrire. Huit ou dix jours après, les *Lettres écrites de Lausanne* étaient faites. (Candaux, 1984, 6: 559)¹

Después de publicar *Lettres écrites de Lausanne*, no tenía en mente una secuela, entonces ¿qué le suscitó hacerlo? Veámoslo.

1.1. LAS RAZONES QUE MOTIVARON UNA CONTINUACIÓN

El matrimonio con Charles-Emmanuel de Charrière de Penthaz no brinda la felicidad a Isabelle. Se le describe como un hombre sin inquietudes, sin interés, simple. Por consiguiente, a lo largo de su vida marital, ella mantendrá diversas amistades masculinas más o menos íntimas, siendo conocedor de ello su esposo. Así nos lo confirma Benjamin Constant en *Le cahier rouge, ma vie* (1945), al indicar que Isabelle se decidió a escribir

¹ Las obras completas de Isabelle de Charrière, publicadas por Van Oorschot, se componen de 10 volúmenes impresos entre los años 1979 y 1984, por autores diferentes. Así pues, se ha considerado oportuno indicar el nombre del autor del volumen del que se extrae la cita referenciada y el año en el que se publicó.

una segunda parte, tras sufrir una relación adúltera fallida.

Por otra parte, en una carta al barón van Amerogen, en enero de 1804, ella cuenta cómo lloró escribiéndola y, por ende, no tuvo la fuerza de releer la obra, viniendo a confirmar el dolor sufrido por ese revés: “J’ai glissé sur *Caliste*, [...] Je lui dois la plus grande part de ma petite gloire. Je la fis imprimer à Paris, et depuis je n’ai eu le courage de la relire: J’avais trop pleuré en l’écrivant.” (Candaux, 1981, 6: 559). Por otro lado, Philippe Godet comentará que la historia es “un bonheur sacrifié aux exigences de l’opinion”.

Como menciona su autora, su obra le granjeó un reconocimiento que traspasó fronteras, uno de sus mejores logros, “la plus grande part de ma petite gloire”. Tal fue su éxito que hasta Germaine de Staël, en París, quiso conocerla personalmente después de haber leído *Caliste* más de diez veces y declarando que “vos ouvrages se varient encore à la dixième lecture !” (Godet, 1906, 1: 311). Para ello, en 1791, viajó hasta Colombier², donde residía Charrière, aunque ya hubiera cierta rivalidad entre ellas, como lo indica Pierre Kohler (1916).

A continuación, veamos el relato tan apreciado de Isabelle de Charrière.

1.2. EL RELATO

Ante todo, conviene mencionar el contenido de la primera parte para conocer a los personajes. Nos encontramos a una madre viuda y su hija, Cécile, de 17 años. La madre, de la que se desconoce el nombre, relata a un pariente del Languedoc, “la Marquise de S...”, su vida diaria, la educación que le da a su hija, las conversaciones que mantienen sobre moralidad y las dificultades a las que se enfrenta para encontrarle un marido debido a su modesta dote.

La segunda parte agrupa 7 cartas, desde la nº 18 a la nº 24. La primera es escrita por la madre de Cécile a la marquesa, seguida de la que escribe a William (tutor del pretendiente de Cécile) y de la nº 20 a la nº 23, siendo la nº 21 la más larga, de William a la madre de Cécile. La carta nº 24 corresponde a Édouard, el pequeño lord inglés o Milord, pariente de William, y va dirigida

² Localidad suiza del cantón de Neuchâtel, en el distrito de Boudry.

a la madre de Cécile. Además, en la misma carta nº 24, se incluye también una del esposo de Caliste a William, anunciándole el fallecimiento de esta y cómo fueron sus últimos días.

El relato de William, el tutor, insertado dentro de la historia de Cécile, cuenta la triste pasión vivida con Maria Sophia Caliste. El relato empieza en una casa de alquiler, cerca de Lausana, donde Cécile espera con su madre, la invitación de la marquesa del Languedoc para ir a visitarla. William, ante la preocupación de la madre de Cécile al verle tan alicaído y su insistencia por saber lo que le causa tal desconsuelo, procede a sincerarse. Y es entonces que se menciona a Caliste, por vez primera. De padre noble, pero con una madre despiadada que la venderá a una compañía de teatro será rescatada por un mentor y educada en las mejores escuelas francesas e italianas. Al fallecer este, se refugia en Bath (Inglaterra) donde conocerá a William que se recupera de la muerte en batalla de su hermano gemelo. Nacerá un apasionante amor entre ellos y planearán casarse. El padre de William mostrará una oposición férrea a dicho enlace debido a los orígenes y la vida que Caliste ha llevado, considerando que mancillaría el honor de la familia y la memoria de su madre. William se doblega y ella accede a amarlo en castidad, con tal de permanecer a su lado. Finalmente, ambos terminarán casándose por separado: ella, con un importante “M*** de Norfolk” al ofrecerle éste estabilidad, dinero y un lugar en sociedad y él, afligido por no haber sido capaz de retenerla, con una viuda, madre de un niño. Ninguno será feliz y malograrán las relaciones con sus parejas. La desesperación y la inmensa tristeza por no poder estar con la persona amada causarán la muerte de Caliste, sumiendo a William en un profundo dolor.

El nombre de Caliste proviene del griego *kallistos* que significa “lo más bello o la más bella”. También es el personaje principal en la obra de teatro *The fair penitent* (1703), adaptación de Nicholas Rowe de *The fatal Dowry*. Cabe destacar que también se la llama Aspásie “...pièces en vers qui lui étaient adressées, tantôt sous le nom de Caliste, tantôt sous celui d’Aspásie ; ...”, mujer de la antigua Grecia que ejercía una gran influencia sobre la cultura y fue respetada por sus contemporáneos. Todo ello nos sugiere que Charrière, como con muchos de sus personajes, trasladaba detalles para relacionarla

con estos, rasgos de su personalidad, pensamientos, sentimientos, es decir, un reflejo de sí misma. De ahí que Benjamin Constant escribiera:

A celle qui a créé Caliste, et qui lui ressemble; à celle qui réunit l'esprit au sentiment et la vivacité des goûts à la douceur du caractère; à celle qu'on peut méconnaître, mais qu'on ne peut oublier quand on l'a connue; à celle qui n'est jamais injuste quoiqu'elle soit souvent inégale; à la plus spirituelle et pourtant à la plus simple et à la plus sensible des femmes; à la plus tendre, à la plus vraie et à la plus constante des amies, ... (Godet, 1906, 1: 331)

Acto seguido, recopilaremos varios pasajes para destacar las denuncias veladas de Isabelle de Charrière al autoritarismo marital, al patriarcado y al sometimiento padecido por la mujer en aquella época.

1.3. FRAGMENTOS REPRESENTATIVOS DEL AUTORITARISMO Y PATRIARCADO EN *CALISTE*

Isabelle de Charrière recurre a su pluma para no solo denunciar sino también dejar constancia de los trámites a los que se tenía que someter el pueblo y de las costumbres que existían en sus tiempos. Podemos destacar las gestiones necesarias previas al matrimonio, siendo la autorización paterna obligatoria, al estar el honor de la familia en tela de juicio. Si este no aprobaba la unión y, aun así, se llevaba a cabo, las consecuencias para el o la *rebelde* era el repudio definitivo.

Además, también se tienen en cuenta y por este orden los siguientes factores, para una unión aceptable: la fortuna, los orígenes, la educación, el carácter y, en último lugar, la persona. Esta clasificación es totalmente contraria a las prioridades de la autora. Para Charrière, la persona y el sentimiento sincero deben prevalecer en el amor frente a los supuestos valores dictados por los prejuicios de las castas.

Luego, bajo el velo del amor se encubre el autoritarismo marital, como leemos a continuación: “O femmes! Femmes! que vous êtes malheureuses, quand celui que vous aimez se fait de votre amour un droit de vous tyranniser, quand, au lieu de vous

placer assez haut pour s'honorer de votre préférence, il met son honneur à se faire craindre et à vous voir ramper à ses pieds ;” (Charrière, 1907: 143). Isabelle de Charrière, exclamando repetidamente, responsabiliza al esposo de la desgracia de la mujer porque, en nombre nuevamente del honor, utiliza el amor para tiranizarla.

Por otro lado, en toda la novela, la palabra “femme” aparece 76 veces y, tan solo en la carta nº 21, la encontramos 63 veces. Es significativo porque dicha carta incluye una escrita por el padre de William para este, la respuesta que Caliste le envió y la que ella recibió, a vuelta de correo.

En todas ellas, los pasajes de las cartas del padre son muy reveladores en relación con esa fijación por el honor patriarcal, como leemos aquí abajo:

Vous êtes majeur, mon fils, et vous pouvez vous marier sans mon consentement : quant à mon approbation, vous ne l'aurez jamais pour le mariage dont vous me parlez, et, si vous le contractez, je ne vous reverrai jamais. [...] l'honneur m'est plus cher qu'à personne, et jamais de mon consentement on ne portera atteinte à mon honneur ni à celui de ma famille. Je frémis à l'idée d'une belle-fille devant qui on n'oserait parler de chasteté, aux enfants de laquelle je ne pourrais recommander la chasteté sans faire rougir leur mère. Et ne rougiriez-vous pas aussi quand je les exhorterais à préférer l'honneur à leurs passions, à ne pas se laisser vaincre et subjugué par leurs passions ? [...] tant que je vivrai, elle ne s'asseyera pas à la place de votre mère. [...] je n'aurai plus de fils, si ce fils peut se donner une pareille femme (Charrière, 1907: 146-147)

El autoritarismo del que el padre hace alarde en el fragmento anterior es abrumador, apelando siempre al honor y a su potestad como cabeza de familia. Llega a decir que le es más importante mantener intachable su reputación que su relación paternofamiliar, incluso a mencionar a la difunta madre, para agudizar la culpabilidad de William en sus más profundos sentimientos. Al enfatizar de esa guisa el patriarcado, Isabelle de Charrière pretende plasmar las consecuencias, para los hijos, de enfrentarse al cabeza de familia y, por consiguiente, deducir lo que podría ocurrir a las hijas, si tal fuera el caso.

Más aún conmueve la respuesta de Caliste por la manera en la que manifiesta su arrepentimiento por la desdichada vida mantenida y por cómo suplica su aprobación, tal y como sigue:

... s'il ne fallait qu'une naissance honorable, une vie pure, une réputation intacte pour rendre votre fils heureux ; si avoir été sage était tout ; ...

Vous me trouverez surtout indigne d'être la mère de vos petits-enfants. Je me soumetts en gémissant à votre opinion, fondée sans doute sur celle du public. [...] je serais capable de leur répéter vos leçons, des leçons que je n'ai pas suivies, mais qu'on ne m'avait pas données ; et, supposé qu'en passant par ma bouche elles perdissent de leur force, vous verriez du moins que ma conduite constante offrirait l'exemple de l'honnêteté. Tout avalie que je vous parais, [...] Je finis en vous jurant de ne consentir jamais à rien que vous condamniez, quand même votre fils pourrait en avoir la pensée ; mais il ne peut l'avoir, il n'oubliera pas un instant le respect qui vous doit. (Charrière, 1907: 148-149)

El orden de las prioridades para contraer matrimonio comentado más arriba es tenido en cuenta en la réplica de Caliste: fortuna tiene, por ello no lo menciona, pero sí sus orígenes y cómo no son los deseables. Por consiguiente, ella argumenta a su favor subrayando que prevalece la importancia que el padre les da frente a su hijo, a causa de la opinión pública. Prosigue mencionando la educación que no ha recibido y, evidenciando sumisión y humildad, se muestra dispuesta a aprender la que él le enseñe, para luego educar a sus nietos. El hecho de que Charrière no utilice el femenino en relación con la descendencia no es baladí. Al indicar que se considera una persona honesta y respetuosa con la voluntad de este, Caliste termina asegurando que William acatará, prueba de un sometimiento total.

La carta de Caliste recibió respuesta, confirmando sus sospechas y la desaprobación del padre a la relación, a su matrimonio con William condicionado, además de por la deshonra que ocasionaría a la familia, también por la opinión pública, tal y como ella presuponía:

Je suis fâché d'être forcé de dire des choses désagréables à une personne de votre sexe, [...] aussitôt que je vous entendrais

nommer comme j'entendais nommer ma femme et ma mère, pardonnez ma sincérité, Madame, mon cœur se tournerait contre vous, et je vous haïrais peut-être d'avoir été si aimable que mon fils n'eût voulu aimer et épouser que vous ; et, si dans ce moment je croyais voir quelqu'un parler de mon fils ou des ses enfants, je supposerais qu'on dit : C'est le mari d'une telle, ce sont les enfants d'une telle. En vérité, Madame, cela serait insupportable, ... (Charrière, 1907: 151-154)

La crueldad de las palabras del padre, inalterable frente a una confesión de amor puro, intenso, verdadero, es conmovedora. Recordemos que Isabelle sufrió al escribir *Caliste*. La actitud resignada de la protagonista frente a las críticas sobre la suerte de su vida también resulta muy emotiva y se podría corresponder a lo que padeció Charrière con su relación adúltera.

Todo ello nos muestra la intensidad del léxico y como su lectura no dejaba indiferente para llegar hasta traspasar fronteras.

2. CONCLUSIONES

Las mujeres, valientes, se rebelaron a lo largo de los tiempos y se atrevieron a denunciar las desigualdades que padecían. En el siglo XVIII, Isabelle de Charrière fue una pionera en pro de la mujer y en contra de un patriarcado exacerbado en una sociedad donde no se reconocía la valía femenina y predominaba lo masculino.

Las mujeres no tenían voz en aquellos días e Isabelle de Charrière asumió la responsabilidad de hacerla sonar utilizando como arma la literatura, creando obras como *Caliste*, en las que nos ha dejado constancia de los abusos sufridos para que no cesemos de reivindicar nuestro sitio a igual derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARRIÈRE, Isabelle de (1907). *Lettres écrites de Lausanne, histoire de Cécile, Caliste*. Genève: A. Jullien. Recuperado de <https://archive.org/details/lettrescritesdOOchar> [Fecha de consulta: 2010].

- CHARRIERE, Isabelle de (1979-84). *Œuvres complètes*, 10 vols. Jean-Daniel Candaux *et alii* (eds.). Amsterdam: van Oorschot.
- CONSTANT, Benjamin (1945). *Le cahier rouge, ma vie*. Amsterdam: A.A. Balkema.
- GARCÍA MARTINEZ, Aurora Maria (2019). *Las novelas provincianas de Madame de Charrière: 'Lettres neuchâtelaises' (1784), 'Lettres écrites de Lausanne' (1785), 'Caliste, ou continuation de Lettres écrites de Lausanne' (1787). Versiones españolas y análisis traductológico* [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/18443> [Fecha de consulta: 05/04/2023].
- GODET, Philippe Ernest (1906). *Madame de Charrière estses amis,, d'après de nombreux documents inédits (1740-1805) avec ses portraits, vues, autographes, etc.* Vol. 1. Genève: A. Jullien.
- KOHLER, Pierre (1916). *Madame de Staël et la Suisse : étude biographique et littéraire : avec de nombreux documents inédits*. Lausanne-Paris: Payot.
- LERNER, Gerda (1990). *La creación del patriarcado*. Mónica Tusell (trad.). Barcelona: Crítica, D.L.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2022). <https://www.rae.es/>
- TREMBLAY, Isabelle (2014). "Le roman épistolaire monophonique ou la construction d'un discours fantôme". *Fabula-LhT*, (13). Recuperado de: <http://www.fabula.org/lht/13/tremblay.html> [Fecha de consulta: 05/04/2023].

EL ICEBERG DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO
EN TEXTOS DE ADELAIDE BERNARDINI:
UNA PROPUESTA DE DIDÁCTICA DE LA
LITERATURA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

THE ICEBERG OF GENDER VIOLENCE
IN THE TEXTS OF ADELAIDE BERNARDINI:
A PROPOSAL FOR TEACHING LITERATURE
WITH A GENDER PERSPECTIVE

Giuliana Antonella GIACOBBE
Universidad de Oviedo

Resumen

El objetivo del presente estudio es la elaboración de una propuesta de didáctica de la literatura italiana para alumnado universitario hispanohablante de Filología desde una perspectiva de género.

La propuesta consiste en la asociación de textos literarios a los diferentes niveles de violencia de género, para ello se pretende una asociación entre el “iceberg de la violencia” y los relatos autobiográficos de la escritora italiana Adelaide Bernardini.

Palabras clave: Didáctica de la Literatura, Adelaide Bernardini, Literatura Italiana, Violencia de género, Autobiografía.

Abstract

The aim of this study is to develop a proposal for teaching Italian literature to Spanish-speaking university students in Philology from a gender perspective. The proposal involves associating literary texts with different levels of gender violence, intending to establish a connection between the “violence iceberg” and the autobiographical narratives of the Italian writer Adelaide Bernardini.

Keywords: Didactics of Literature, Adelaide Bernardini, Italian Literature, Gender Violence, Autobiography.

1. INTRODUCCIÓN

El Instituto Nacional de Estadística, en su último informe sobre la violencia doméstica y la violencia de género, emitido en el año 2022, sitúa la edad media de las mujeres víctimas de violencia de género entre los 30 y los 44 años de edad, subrayando un mayor aumento entre las mujeres entorno a los 18 años de edad en el año 2021 en un 28,6%. En el informe con datos sobre violencia de género, de septiembre de 2023, el Ministerio de Igualdad también señala un incremento de la tasa de violencia de género, así como un aumento del 12,7% de mujeres que solicitan ayuda por los diferentes canales de prevención de la violencia de género ofrecidos por dicho Ministerio.

Asimismo, tal como señala Tapia Hernández (2015), la violencia de género se produce en todos los niveles académicos, entre ellos, las universidades. Algo común a todos ellos es la no identificación de la violencia de género por parte del estudiantado de sexo femenino, por lo que es necesaria una intervención no solo a nivel psicológico, sino también educativo para proporcionar a las estudiantes herramientas para su detección y prevención.

Partiendo de estas premisas, la presente propuesta didáctica se plantea dos objetivos principales: por un lado, plantear un modelo alternativo de enseñar la literatura a nivel universitario y, por otro, poner en conocimiento a las alumnas de los diferentes niveles y tipos de violencia de género, tanto implícitos como explícitos. Es por ello por lo que el hilo conductor de esta propuesta didáctica de literatura italiana es el “iceberg de la violencia” diseñado por *Amnistía Internacional*, que consiste en una metáfora referente a la idea de que solo una pequeña parte de la violencia es visible o evidente, mientras que una parte mucho más grande permanece oculta debajo de la superficie.

En el contexto de la violencia de género, el *iceberg* representa solo aquellos aspectos de la violencia que son perceptibles, como cuando se produce de manera física, mientras que, en el caso de la violencia verbal o psicológica su reconocimiento como acto violento es menor, por lo resulta fácilmente identificable por parte de las jóvenes.

En este sentido, esta propuesta didáctica pretende ofrecer a las jóvenes un instrumento más de ayuda para el (re)conocimiento de actitudes que puedan desembocar en comportamientos violentos contra ellas. Para ello, la literatura escrita por mujeres se plantea como una forma de “identificación del yo femenino” en el que las alumnas puedan utilizar el texto literario como un “espejo” u forma de acompañamiento al analizar de qué manera la escritora italiana Adelaide Bernardini, en representación de generaciones anteriores de mujeres, expresó la evolución progresiva de la violencia de la que fue víctima en las diferentes etapas de su vida.

Para su planteamiento, hemos partido de las teorías de Walker (1984), Kaufman (1999), Bosch Fiol y Ferrer Pérez (2019) y Montes Galdeano (2022) en lo que se refiere al marco teórico de la violencia de género para la elaboración de la primera sesión. Seguidamente, los estudios de Duby y Perrot (1993), Offen (2015) y Plebani (2022) sirvieron para la contextualización histórico-social y literaria de la autora presenta y, de manera más específica, el estudio de Giacobbe (2023), así como las obras de Adelaide Bernardini constituyen las bases para la elaboración de los materiales para la preparación de la parte práctica de la propuesta didáctica (sesión 2).

A través de los diferentes fragmentos de obras en prosa de Adelaide Bernardini, al mismo tiempo que se la introduce dentro de la historia literaria italiana, se pretende invitar al alumnado no solo al análisis del discurso literario, sino también a la reflexión de cómo la literatura constituya un instrumento válido para la toma de conciencia sobre la violencia de género.

En la cronología establecida para el desarrollo de la propuesta didáctica resulta imposible abordar todos los tipos de violencia existentes, por lo que se plantea la elaboración de un proyecto final (sesión 3) para el que el alumnado deberá llevar a cabo una labor de lectura e investigación de obras escritas por mujeres italianas donde puedan recopilarse fragmentos en los cuales se identifiquen otros tipos de violencia, de manera que, en conjunto, puedan recrear un iceberg de la violencia en la literatura italiana.

2. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Para el marco teórico de esta propuesta didáctica, se toman como punto de referencia las teorías de Walker (1984), Kaufman (1999), Bosch Fiol y Ferrer Pérez (2019) y Montes Galdeano (2022), en lo que se refiere a la clasificación de la violencia de género y, posteriormente a Duby y Perrot (1993) y Plebani (2022) para la contextualización histórica, social y literaria de los textos de Adelaide Bernardini.

En el año 1984, la psicóloga estadounidense Lenore Walker, al entrevistar a diferentes parejas sobre el tipo de relaciones que mantenían, llegó a elaborar la “teoría del ciclo de la violencia”, recogida en su obra *El síndrome de la mujer maltratada*.

Una década más tarde, Kaufmann (1999) realiza un estudio denominado “Las siete P’s de la violencia de los hombres”, es decir, los siete poderes a través de los que se ejerce violencia en contra de las mujeres. El primero de ellos, que está en la base de la sociedad androcéntrica, es el poder patriarcal, dentro del cual, según el propio Kaufmann (1999), la violencia de los hombres ocurre dentro de la “triada de la violencia masculina” que también podríamos definir, de manera muy genérica, como el proceso a través del cual los hombres reciben, interiorizan y ejercen violencia.

Montes Galdeano y Romero López (2022), en su elaboración de un marco teórico para el estudio de la violencia de género, recogen también los diferentes tipos de violencia de género (Cfr. Guzmán, 2015) que se producen a nivel social, distinguiendo siete tipos de violencia diferentes: física, psicológica, sexual, económica, social, simbólica y ambiental. Por otro lado, Bosch Fiol y Ferrer Pérez (2019) describen la escalada hacia la violencia a través de un modelo piramidal compuesto por cinco escalones: los primeros cuatro son los mecanismos explicativos de la violencia. La base de todos estos es lo que las autoras denominan “sustrato patriarcal”, es decir, la ideología patriarcal de la sociedad sobre la cual se sustenta, asienta y desarrolla la violencia de género. De este sustrato patriarcal nace la “socialización diferencial”, es decir, aquellos rasgos que determinan los roles de género en la sociedad.

El punto que resulta más interesante para el desarrollo de esta propuesta didáctica es el tercer escalón de la pirámide de Bosch-Fiol y Ferrer Pérez (2019), que consiste en las “expectativas de control” propias de una masculinidad hegemónica que se impone sobre el sexo femenino, dando lugar a una serie de factores desencadenantes de episodios de violencia más explícitos una vez que se consideran legítimas las expectativas de control sobre las mujeres hasta el punto donde se produce lo que ambas autoras denominan el “estallido de la violencia”.

Por otro lado, en lo que se refiere a la contextualización socio-literaria de la presente propuesta didáctica, el punto de partida lo constituyen, respectivamente, la *Historia de las mujeres* de Duby y Perrot (1993) y de los feminismos europeos (Offen, 2015), así como la historia de la escritura de las mujeres de Plebani (2022), donde se ofrece una visión diacrónica de la evolución de la escritura femenina en el contexto europeo, constituyendo un valioso manual de referencia en lo que se refiere a la didáctica de la literatura.

Finalmente, para la exposición de los fragmentos de Adelaide Bernardini, el marco teórico lo constituye el estudio crítico de Giacobbe (2023), así como las obras de la propia escritora.

Debido a la complejidad de los contenidos teóricos, la esta propuesta didáctica está diseñada y pensada para alumnado universitario que curse estudios filológicos dentro del área de conocimiento de la filología italiana, requiriéndose un nivel B de conocimiento del idioma para el correcto desarrollo de la misma. Se plantea una propuesta dividida en tres sesiones, siendo la primera de ella teórica y las dos siguientes de carácter práctico en una cronología de cuatro horas lectivas.

2.1. OBJETIVOS

Siguiendo con las directrices de Marín Vegas (2009), la didáctica de la literatura promueve, entre otros, no solo el fomento de la lectura entre el alumnado, sino también el desarrollo de la comprensión y expresión oral de la lengua, en este caso del italiano como LE.

En este sentido, entre los objetivos generales de la presente propuesta didáctica, destacan:

- Promover la lectura de obras externas al canon de los clásicos de la literatura italiana.
- Fomentar el conocimiento de la literatura escrita por mujeres en la Italia del siglo XX.
- Promover la mejora de habilidades lecto-escritoras en lengua italiana, dentro de un nivel B de lengua extranjera.
- Impulsar al alumnado a la investigación en el aula a través de actividades colectivas.
- Analizar el discurso literario en clave de perspectiva de género.

Entre los objetivos específicos, se pretende que el alumnado sea capaz de:

- Identificar la literatura escrita por mujeres como documento de denuncia social.
- Identificar los tipos de violencia de género en los fragmentos presentados.
- Razonar de manera crítica sobre la forma en la que la autora se expresa sobre la violencia sufrida.
- Relacionar los tipos de violencia identificados con la condición de las mujeres italianas del pasado siglo.
- Utilizar la literatura escrita por mujeres, en este caso la italiana, como un instrumento de (re)conocimiento y (auto)aprendizaje para la detección de situaciones de violencia en la actualidad.

2.2. METODOLOGÍA

En lo que se refiere a la metodología, se plantea un método de enseñanza/aprendizaje teórico-práctico, donde el alumnado deberá ser capaz de relacionar e integrar los contenidos teóricos planteados y adquiridos en el análisis del discurso literario, núcleo de la parte práctica de la propuesta.

Por otro lado, confluyen la metodología didáctica expositiva y comunicativa con el modelo de *flipped-classroom* (o clase invertida), ya que lo que se pretende es que el alumnado sea quien tenga una mayor intervención dentro de la dinámica de la clase, de manera que la interacción y el aprendizaje se lleven a cabo de manera colectiva. La lectura, la reflexión crítica sobre el texto y

su correspondiente análisis del discurso, así como la intertextualidad serán los ejes principales para el desarrollo de esta propuesta didáctica.

3. CONTENIDOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Para la aplicación práctica de la presente propuesta didáctica, es necesario tomar como eje teórico principal la autobiografía femenina en la literatura italiana de comienzos del siglo XX, lo que servirá de marco contextual para el análisis de los fragmentos que se presentarán.

Las actividades que se desarrollarán serán, en su totalidad, de carácter colectivo, favoreciendo el aprendizaje dinámico a través del diálogo y el debate sobre los diferentes tipos de violencia y el conocimiento inicial del alumnado. De esta manera, no solo se pretende una mejora de la comprensión escrita en lengua italiana, sino que se favorece la expresión oral, así como el desarrollo de un pensamiento crítico partiendo de la literatura como manifestación social contextualizada.

3.1. SESIÓN 1. EL ICEBERG DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y LA LITERATURA AUTOBIOGRÁFICA FEMENINA EN ITALIA

Esta primera sesión servirá como primera toma de contacto con el eje temático de la propuesta didáctica: la violencia de género y sus diferentes estados. Para ello, el principal objetivo de esta sesión es que el alumnado, a través de la interacción docente-discente, pueda exponer su propio concepto y opinión acerca de la violencia de género.

Se presentará al alumnado el “iceberg de la violencia de género”¹ diseñado por el movimiento internacional *Amnistía Internacional*, donde es posible identificar los tipos de violencia (in)visibles sobre las mujeres. Asimismo, se explicará al alumnado la metáfora dicho iceberg y la importancia de la detección de la violencia no explícita y que se produce de manera mucho más sutil, como puede ser la violencia verbal o la violencia

¹ Puede consultarse en el siguiente enlace: [https://blogs.es.amnesty.org/madrid/2021/03/01/niunamas-como-
karla/iceberg-violencia-genero-default/](https://blogs.es.amnesty.org/madrid/2021/03/01/niunamas-como-
karla/iceberg-violencia-genero-default/) [Fecha de consulta: 30/11/2023].

psicológica, cuyo impacto sobre la víctima es más progresivo y posee mayores consecuencias psicológicas.

Partiendo de ello, se puede generar un debate inicial con el alumnado a través de preguntas sobre el conocimiento de obras/autoras que aborden la temática de la violencia de género, así como su percepción de las diferentes maneras y niveles de ejercer violencia sobre una mujer.

Una vez que el alumnado responde a las preguntas anteriores, se puede crear una hipótesis de partida común sobre el (re)conocimiento de la violencia, así como de las expectativas y el grado de interés que suscita la introducción de este tema para la exposición.

En la segunda parte de la sesión, se introducirá al alumnado en la autobiografía como género literario dentro de la literatura italiana escrita por mujeres. Para ello, se hará una introducción de carácter histórico cultural de la Italia del siglo XX (Duby y Perrot, 1993; Offen, 2015), así como de la historia de la literatura escrita por mujeres (Plebani, 2022) con algunas obras autobiográficas de referencia, como es el caso de *Una donna* (1906) de Sibilla Aleramo.

De esta manera, se pretende ofrecer un marco teórico inicial contextualizado para abordar la segunda sesión de la propuesta.

3.2. SESIÓN 2. LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA LITERATURA AUTOBIOGRÁFICA DE ADELAIDE BERNARDINI

Para la puesta en práctica de esta segunda parte de la propuesta didáctica, se recomienda que la duración de la sesión sea, aproximadamente, de dos horas, cada una de ellas destinada a cada una de las partes de la sesión.

En la primera parte, se llevará a cabo un modelo de *flipped classroom*, cuyo objetivo es que el alumnado, a partir de una serie de materiales biográficos sobre la autora (Giacobbe, 2023) sea capaz de para que encuadrar los diferentes fragmentos en cada una de las etapas vitales de Adelaide Bernardini.

La segunda parte de esta sesión consistirá en la introducción del concepto de violencia de género en la producción literaria de Adelaide Bernardini, con especial atención a la prosa, así como a la presentación de los fragmentos escogidos de las obras *Le spine delle rose* (1905) y *La vita urge* (1907) para su inserción dentro del iceberg de la violencia.

Dentro de la obra en prosa de Adelaide Bernardini, la violencia de género se presenta como una consecuencia directa de la asimetría de género, donde los personajes masculinos manifiestan, a través de los diferentes niveles de violencia, su superioridad frente a los personajes femeninos (representación de las mujeres en la sociedad). Tras un estudio crítico de la obra de Bernardini, se denota cómo en la sociedad italiana del pasado siglo el hombre pretendiese crear una identidad femenina caracterizada por la sumisión, ya que la violencia se consideraba una manera de castigar y educar a las mujeres según la voluntad masculina.

Una de las características de la prosa, así como del teatro de Adelaide Bernardini es el hecho de manifestar en ellos episodios autobiográficos en los que la autora expresa las diferentes formas en las que fue víctima de violencia. De ahí que el objetivo de esta propuesta didáctica sea identificar los diferentes niveles de violencia a través de fragmentos escritos por Bernardini y que sirvan para crear conciencia, dentro del alumnado, de cómo las mujeres utilizaron la literatura como un modo de expresar y exteriorizar la violencia de género.

Para ello, los fragmentos de las obras en prosa de Adelaide Bernardini se presentarán de manera cronológica, no en relación con las fechas de publicación de las mismas, sino con los acontecimientos que tuvieron lugar a lo largo de su vida. Esto se debe a que la propuesta didáctica debe invitar al alumnado a reflexionar sobre cómo se manifiesta la violencia de género en la vida de una mujer desde la infancia hasta edades más adultas, donde esta ya es capaz de identificar y narrar, de una forma más directa, los episodios de violencia.

El primer fragmento que pertenece al relato “Sul mare” recogido en la obra *Le spine delle rose* (1905):

Che cosa pretendete da me? Che io entri nella vostra casa truccata da istitutrice, per poi vivervi da mezza padrona, da amante, e per esserne scacciata appena da un desiderio di vostra figlia, non più bambina ma donna, o la nostalgia di tante cose passate e non dimenticate vi consiglieranno di richiamare presso di voi, l'altra, vostra moglie che vive e vivrà ancora per tanti anni? (Bernardini, 1905: 34-35).

Este puede encuadrarse, siguiendo el iceberg de la violencia, dentro de la humillación y el desprecio. Dicho fragmento se corresponde a la etapa en la que nuestra autora estuvo trabajando como institutriz en Turquía, al servicio del cónsul italiano de Esmirnia, donde fue menospreciada por la familia de este al considerarla inferior en la jerarquía social.

Siempre dentro de la misma obra, pero cambiando de relato, esta vez en “Una missiva di donna” nos encontramos ante un fragmento donde se aconseja a Adelaide cómo debería cambiar su actitud y su aspecto para ser considerada adecuada y a la altura de su marido:

Voglio darvi la ricetta per farvi completamente conquistare e per... conquistarlo. Interessatevi delle sue opere, adulatelo continuamente (certi artisti, anche illustri, non chiedono altro), e poichè siete già ricchi, mostratevi gelosa dei suoi quadri [romanzi] E, in quanto a voi... vestitevi com'egli desidera; [...] scegliete per i vostri abiti stoffe molli, avvolgenti, fluide, dalle tinte pallide, languide. Tentate, insomma, di diventar bella, o almeno elegante e soprattutto... intellettuale! (Bernardini, 1905: 114).

Si nos remitimos a nuestro iceberg de la violencia, dicho fragmento podría corresponderse a una de las formas sutiles e invisibles de ejercer la violencia de género: el *control*. En la “receta” que se ofrece a la protagonista del relato para conseguir conquistar la atención (y el amor) del hombre deseado, nos encontramos ante formas de control, tales como el control de la manera de vestir de la mujer, así como de la necesidad de cambiar su apariencia, lo que responde a la voluntad del hombre de cosificar a las jóvenes. De hecho, entre todos los consejos que recibe la protagonista, no se alude al mostrarse como una mujer culta, inteligente, segura de sí, ni a ninguna otra cualidad relacionada con la inteligencia femenina. Contrariamente, es el hombre quien destaca en este ámbito, siendo una de las obligaciones de la mujer la adulación, la admiración forzada, así como el recelo para alimentar el ego masculino. De esta manera, además del control, este fragmento también presenta una forma explícita, pero invisible, de ejercer violencia: la *desvalorización de la mujer*.

Al conseguir la sumisión de la mujer, el *control* sobre ella se hace cada vez mayor, hasta dejar de ser una forma sutil e invisible, transformándose en algo explícito y visible para una mujer que empieza a tomar conciencia de su condición. Es a esta esfera de la violencia de género que pertenece el siguiente fragmento del relato “Corrispondenza intellettuale”:

Per quale capriccio mi hai costretta a copiar[re le lettere]? Non bastava che te le avessi mandate tutte? Al solito, la gelosia ti ha suggerito una raffinata punizione! [...] Ah, non mi obbligare più a questa noiosissima fatica, è già troppo doverle leggerle! [...] Altre ne troverai che arriveranno, ne sono certa, in questo frattempo e non saranno meno... Scegli tu l'aggettivo! (Bernardini, 1905: 218).

En este fragmento se observa cómo Adelaide Bernardini toma conciencia del control que su marido ejerce sobre ella, y la importancia de este fragmento es la manera en la que ella se dirige a él, siendo consciente de que los celos son la estrategia que este emplea para legitimar sus expectativas de control a través de la lectura de la correspondencia privada que esta recibe.

El control también se ejerce a través del chantaje emocional, que se manifiesta en otro de los relatos de *Le spine delle rose* (1905), “Per punire”. El título en sí mismo ya posee significado, ya que la autora nos pone en conocimiento, como lectores, de que todo lo que se produce dentro de la trama responde a la necesidad de castigarla como mujer. En lo que respecta a este relato, se presentará el siguiente fragmento:

Come faremo? Come faremo ora? Debbo darvi un colpo di revolver? Gli strozzini ci mangiano vivi; nessuno vuol farci più credito... Ah, se tu mi avessi secondato! Si trattava di una commedia e nient'altro! Ma tu hai avuto scrupoli, scrupoli senza ragione [...] E va bene! Va bene! Ora ci riempiamo lo stomaco con gli scrupoli e con essi pagheremo il cento per cento agli strozzini; e con essi pagheremo il padrone di casa e i fornitori! (Bernardini, 1905: 235-26).

Este fragmento es posible situarlo en una etapa muy concreta de la vida de Adelaide Bernardini, durante la última década de

matrimonio en la que atraviesa por una serie de controversias derivadas de la falta de compromiso, por parte de su marido, en los negocios que contraía. De hecho, se refleja cómo él recurre al chantaje emocional para generar en ella un sentimiento de culpabilidad hacia él y hacia la delicada situación económica por la que atravesaba el matrimonio, algo que tenía como objetivo la sumisión psicológica de la escritora. Este fragmento resulta determinante también para avanzar hacia una forma de violencia explícita, pero también visible, como es la amenaza de suicidio.

Para analizar el último nivel de violencia se usará un fragmento de la obra *La vita urge...* (1907), más concretamente del relato “Caro Amico”, cuyo título también carga de significado, siendo esta la fórmula empleada por nuestra escritora a la hora de enviar correspondencia privada a su marido durante los primeros años. En este relato nos encontramos ante un fragmento donde se habla de abuso:

Una sera, –è bene ricordare tutto!– una sera, (oh, non dite di no!) vi piacqui infinitamente. Mi trovaste in casa, sola, soletta. [...] Vi piacqui assai, e me lo diceste. [...] Vi vidi sbiancare improvvisamente, e i vostri denti mòrsero per un istante il labbro inferiore, quasi vi avesse scosso, all’improvviso e brutalmente, la smania di baciarmi fino alla sazietà.[...] Usciste dal mio salotto senza dirmi una parola di saluto (Bernardini, 1907: 226-227).

Nuestra autora narra un momento en el que se produce un supuesto abuso sexual por parte de su marido. En este, describe la manera agresiva en el que este se acerca para poseerla y, posteriormente, abandonarla en el salón sin pronunciar palabra. Es importante analizar la importancia de los silencios dentro de este fragmento, ya que todos los acontecimientos que se producen y que son omitidos de la narración manifiestan no solo una forma de autocensura como escritora, sino también como mujer, dando forma a la sensación de desconcierto y de vacío que genera un abuso sexual.

3.3. SESIÓN 3. PROPUESTA DE PROYECTO COLECTIVO

La última parte de esta propuesta didáctica consiste en la elaboración de un proyecto colectivo, por parte del alumnado, en el que puedan (re)crear un iceberg de la violencia donde estén representadas, de manera diacrónica, las diferentes escritoras que, a lo largo del pasado siglo, hayan tratado el tema de la violencia sobre las mujeres en sus obras en cualquiera de los géneros literarios que hayan cultivado.

Para ello, la metodología a emplear es el modelo de la *flipped classroom*, o clase invertida, donde es el alumnado quien debe buscar la información necesaria para el correcto desarrollo del proyecto final. Si se dispone de un número suficiente de discentes, podría dividirse el aula en diferentes grupos, cada uno de ellos encargado de un grupo específico de escritoras o de décadas/periodos del pasado siglo.

El objetivo de este proyecto final es que el alumnado, a través de la lectura y el análisis críticos de diferentes obras de literatura italiana escrita por mujeres tome conciencia de cómo se narró la violencia de género en la literatura, identificando los varios niveles de la misma y los contextos en los que esta se produce. De esta manera, la reflexión crítica final se manifestará a través de la elaboración de un iceberg de la violencia literario dentro del contexto histórico y social italiano del siglo XX.

4. PREVISIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En relación con los objetivos y la estructura de la propuesta didáctica presentada, se pretende que el alumnado interprete la literatura como una manifestación social, en cuanto supone un reflejo de la realidad, a través de una crítica o de un relato realista. En el caso de la autobiografía femenina italiana, las mujeres utilizaron este género para abordar, de manera individual y desde la propia experiencia, cuestiones sociales como la condición femenina y, dentro de ella, la violencia de género.

En esta línea, al tratarse de una propuesta didáctica aún no implementada, se pretende que el alumnado sea capaz de identificar, a través de la voz (literaria) de Adelaide Bernardini, de qué manera las mujeres se expresaron en relación a su realidad social y de qué forma denunciaron la violencia de género de la

que muchas de las escritoras italianas fueron víctimas, desarrollando una visión sincrónica a través del estudio y la identificación de confluencias y divergencias con otras escritoras contemporáneas a Bernardini.

Asimismo, en un contexto social actual, donde el mayor porcentaje de violencia de género se encuentra en una franja de edad similar a la de las alumnas universitarias, se pretende, a través de esta propuesta, promover la detección y la identificación de los diferentes niveles y formas de violencia de género, de manera que la literatura pueda constituir un elemento de acompañamiento, así como de aprendizaje para la creación de una conciencia feminista que sirva a detectar y prevenir futuros casos de violencia de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2004). Campaña “No más violencia contra las mujeres”. Disponible en: www.es.amnesty.org
- BERNARDINI, Adelaide (1905). *Le spine delle rose*. Torino-Roma: Roux e Viarengo.
- BERNARDINI, Adelaide (1907). *La vita urge...* Napoli: Ferdinando Bideri Editore.
- BOSCH-FIOL, Esperanza; FERRER-PEREZ, Victoria A. (2019). El Modelo Piramidal: alternativa feminista para analizar la violencia contra las mujeres. *Revista Estudios Feministas*, 27(2).
- DUBY, Georges; PERROT, Michelle (1993). *Historia de las mujeres V. El siglo XX*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- GIACOBBE, Giuliana Antonella (2023). *Adelaide Bernardini: una escritora inédita y vituperada en la literatura italiana de inicios del siglo XX* [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2022). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género*. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/evdvg_2021.pdf [Fecha de consulta 25/11/2023]
- KAUFMAN, Michael (1999). “Las siete P’s de la violencia de los hombres”. *International Association for Studies of Men*, 6(2).

- MARTÍN VEGAS, Rosa Ana (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Igualdad (2023). *Principales datos sobre violencia de género*. Recuperado de: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinMensual/2023/docs/Principales_datos_septiembre_2023.pdf [Fecha de consulta: 20/11/2023]
- MONTES GALDEANO, Francisco L.; ROMERO LÓPEZ, Agustín (2022). “Marco teórico sobre violencia de género”. En M. M. Jiménez Lasserrotte; F. L. Montes Galdeano (eds.), *Violencia contra las mujeres: Nuevas perspectivas desde la fenomenología* (pp. 25-32). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- OFFEN, Karen (2015). *Feminismos europeos, 1700-1950. Una historia política*. Madrid: AKAL.
- PLEBANI, Tiziana (2022). *El canon ignorado. La escritura de las mujeres en Europa (s. XIII-XX)*. Madrid: Ampersand.
- TAPIA HERNÁNDEZ, Sara I. (2015). Violencia de género en las universidades o la necesidad de una intervención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), pp. 531-543.
- WALKER, Lenore E. A. (2009). *Síndrome de la mujer maltratada* [Ebook]. Nueva York: Springer Publishing Company.

PIONERAS SGAE: LAS PRIMERAS SOCIAS DE
LA SOCIEDAD DE AUTORES ESPAÑOLES (1899-
1914)

SGAE PIONEERS: THE FIRST FEMALE
MEMBERS OF THE SPANISH AUTHORS'
SOCIETY (1899-1914)

M^a Luz GONZÁLEZ PEÑA

*Centro de Documentación y Archivo (CEDOA) de la
Sociedad General de Autores y Editores (SGAE)*

Resumen

Se presentan aquí las primeras compositoras, socias de la primitiva Sociedad de Autores Españoles (SAE), que ingresaron en la entidad en los primeros 15 años, entre 1899 y 1914 y a las que hemos denominado Pioneras Sgae.

Palabras clave: Sociedad de Autores Españoles, pioneras, compositoras, zarzuelas

Abstract

The first female composers, members of the primitive Society of Spanish Authors (SAE), who joined the entity in the first 15 years, between 1899 and 1914 and whom we have called Sgae Pioneers, are presented here.

Keywords: Society of Spanish Authors (SAE), pioneers, female composers, zarzuelas

1. ORIGEN Y FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La Sociedad de Autores Españoles (SAE), se fundó en Madrid el 16 de junio de 1899, por 11 autores, encabezados por Sinesio Delgado, un comediógrafo o escritor festivo, como se les conocía en esos momentos, y uno de los mejores compositores españoles, Ruperto Chapí. Entre los 11 fundadores no figura ninguna mujer, pero, sorprendentemente dos escasos años después aparece la primera autora socia de la SAE.

En marzo de 2022 para la conmemoración del 8 de marzo, preparamos en la SGAE una exposición que denominamos *¡Pionera tenías que ser!*, en la que dimos a conocer a las primeras autoras socias de la SAE en los 15 primeros años de la entidad, y buscamos tanto compositoras como dramaturgas, e, incluso, en algunos casos intérpretes que posteriormente se convierten en autoras de sus espectáculos con monólogos o *skechths*, como ocurre con algunas cupletistas.

En 1901, la SAE compra los archivos de los principales editores del s. XIX, principalmente Florencio Fiscowich, pero también Enrique Arregui y Luis Aruej, Eduardo Hidalgo, Pablo Martín ..., y así llegan al archivo las obras de autoras como Natividad de Rojas y Soledad de Bengoechea, o autoras que ya habían fallecido cuando se crea la entidad.

En 1901, aparece también la primera mujer socia de la SAE, se trata de: Casilda Antón del Olmet y López de Haro (Huelva, 21-2-1871; Madrid, 8-6-1954), que figura, al igual que otras socias de la SAE en el proyecto de investigación “Andaluzas Ocultas. Medio siglo de mujeres intelectuales (1900 - 1950)”.

No puedo dejar de mencionar a algunas autoras ilustres, como Emilia Pardo Bazán, que ingresó como socia en 1905, siendo presidente de la entidad Benito Pérez Galdós. Doña Emilia estaba escribiendo su comedia dramática *Cuesta abajo*, que se estrenaría en el Gran Teatro de Madrid en el año siguiente, aunque su primera obra teatral había sido el monólogo *El vestido de boda*, escrito para la suegra de Sinesio Delgado, Balbina Valverde, que lo había estrenado con éxito en 1898. Por los mismos motivos contamos entre nuestras socias ilustres con Carmen de Burgos, “Colombine” que escribió, al menos tres obras teatrales, que, lamentablemente no están localizadas. De igual modo, la primera corresponsal de la guerra europea, Sofía Casanova, figura como socia, debido al estreno de su obra teatral *La madeja*, en el Teatro Español, en 1913, cuando lo dirigía Pérez Galdós.

1.1. FUENTES CONSULTADAS

Para la localización de estas autoras, nuestra fuente básica de información han sido varios documentos internos de la SGAE, como las *Actas de la Junta Directiva* entre 1899 y 1914, así como los *Boletines de la Sociedad de Autores* en ese período, la *Lista*

de Socios de 1914, la lista de obras de 1913, y, por supuesto, la prensa nacional, para localizar sus estrenos, los diccionarios de teatro, música, zarzuela, compositoras, y los trabajos especializados, que, afortunadamente, han crecido mucho en estos últimos años.

Aunque, evidentemente, contamos con autoras de teatro, aquí vamos a centrarnos en las compositoras, que han tenido los mismos problemas de invisibilidad que sus colegas escritoras, con las que en numerosas ocasiones han colaborado.

La mayoría de estas primeras compositoras se dedicó a obras de pequeño formato, música de salón: obras para piano y canciones, y también música religiosa, pero aquí nos vamos a referir a las que trabajaron para el teatro lírico, ya que, los derechos de autor generados por sus obras eran una buena fuente de ingresos para ellas.

Lamentablemente, en algunos casos, apenas tenemos más información de estas autoras que las obras que conservamos en nuestro archivo. Para la ordenación de las autoras se ha seguido un criterio estrictamente cronológico.

2. PRIMERAS COMPOSITORAS EN LA SAE

Natividad Rojas y Ortiz de Zárate. Antequera (Málaga, s. XIX). Poetisa, dramaturga, y compositora. Tomó parte en las veladas artísticas del Liceo de Madrid y del Ateneo de Señoras y colaboró en la obra de Faustina Sáez de Melgar, *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas pintadas por sí mismas. Estudio completo de la mujer en todas las esferas sociales. Sus costumbres, su educación, su carácter* (Barcelona, 1881), con un artículo sobre “La mujer portuguesa”.

Fue la primera mujer en estrenar una zarzuela, *Una apuesta en la velada de San Juan*, el 24 de enero de 1865 en el Teatro del Circo (Madrid, 24-1-1865). Fue autora de música y texto de la obra, y es el libreto, lo que conservamos en el archivo de la SGAE, ya que la música no se ha podido localizar.

La lectura del libreto nos permite saber que la obra transcurre a orillas del Guadalquivir, en San Juan de Aznalfarache (Sevilla), durante el reinado de Carlos III. Hay mucha presencia de la música popular y está dedicada a la reina Isabel II. Escribió otra

zarzuela, *Las mujeres del siglo*, 1867, que no se conserva, aunque sabemos que se estrenó con gran éxito y la asistencia de los Reyes.

Blanca Lozano Mena (s. XIX). Compositora. No conocemos datos de su biografía, sólo la conocemos por sus obras: fue una de las compositoras que se hizo eco de la construcción y botadura del submarino de Isaac Peral en la bahía de Cádiz el 8-9-1888, con una obra denominada *El triunfo de Peral*, de la que Blanca fue autora de música y texto, y su primera zarzuela fue *Viaje a Cádiz con motivo de las pruebas del Submarino Peral*, un apropósito cómico lírico en 1 acto y 5 cuadros, que se estrenó con extraordinario éxito en el Teatro La Infantil de Cádiz el 9-9-1889, con libreto de Fernando Viñas, que lo dedicó a la Marina Española. La prensa recogía que la obra era una apoteosis a Peral, y que al éxito de la obra contribuyó el telón, pintado por los escenógrafos Terol y Osón, que representaba el submarino en el fondo del mar. En cuanto a la música comentaban: “El autor de la música no es autor sino autora: es la señorita doña Blanca Lozano, inspirada compositora, que fue objeto de una gran ovación”. Y en otro medio se añadía: “La música, original de la señorita doña Blanca Lozano, sería muy a propósito para obra de más importancia [...] en su totalidad la obra es digna del favor del público; se ha puesto en escena con todo el lujo que permite el pequeño escenario del teatro”. Esta fue su primera zarzuela, conservada en el archivo de la SGAE, al igual que; la segunda, *Un par de banderillas*.

Pilar Contreras y Alba. (Alcalá la Real, Jaén, 1861; Madrid, 1930). Escritora, periodista, compositora y letrista. Fundó el diario *La Verdad*, en el que publicó sus primeros poemas. Al igual que Natividad Rojas, Pilar Contreras participó en la obra colectiva de Faustina Sáenz de Melgar con los capítulos dedicados a las figuras de “La solterona” y “La poetisa de pueblo” y también escribió un artículo para la obra de Carmen de Burgos, *El divorcio en España*.

En 1878 sus valeses Cástor y Pólux fueron premiados en la Exposición Provincial de Jaén. Compuso una zarzuela, *Entre castaños*, con libreto de Pérez Giralde y J. Vázquez; una ópera *La Virgen del torrente*, y varias zarzuelas infantiles, entre ellas *Ensayo general*, sainete lírico, estrenado el 15-8-1911 por las

niñas del colegio María Inmaculada de Madrid; *Niños y flores*, zarzuela para párvulos, estrenada por los niños del mismo colegio en junio de 1913; *Los caprichos de Doña Casimira o las tres apariciones*, *Muñecos y muñecas o Las niñas del bazar*, *¡Que cosas tienes, Benita!*, *La ciudad del porvenir*, *La insurrección de la huerta* y *La buena obra*, con libreto de otra mujer andaluza, Carolina Soto y Corro (Sevilla, 1860-1930?).

Fue, además, autora de varios himnos, entre ellos el del *I Centenario de la Guerra de la Independencia*, cantado por los niños de la Escuela Modelo en la Plaza del Dos de Mayo de Madrid, en la que había sido profesora María Lejárraga (1874-1974), autora que, en estos últimos años está viviendo un reconocimiento que no tuvo en vida, ya que escribía, voluntariamente oculta, tras el nombre de su marido, Gregorio Martínez Sierra.

Soledad Bengoechea de Carmena (Madrid, 21-3-1849; Madrid, 1893). Pianista y compositora, nació en una familia acomodada. Estudio piano y armonía con Jesús de Monasterio y Juan Ambrosio Arriola, y, en Bilbao, en Bilbao, estudió instrumentación con Nicolás Ledesma.

En los salones de su familia, Soledad trató a intérpretes y compositores, fundamentalmente a Francisco Asenjo Barbieri, con el que mantuvo correspondencia pidiéndole consejo sobre sus obras. Como pianista actuó en diversos salones aristocráticos, donde estrenó algunas de sus obras pianísticas. Escribió, además, una obertura, *Sybille*, 1873 y varias composiciones religiosas.

Fue miembro fundador de la Sociedad Artístico-Musical de Socorros Mútuos y la primera mujer en estrenar sus obras en el Teatro de la Zarzuela: el 7-3-1876 estrenó *A la fuerza ahorcan*, zarzuela en 3 actos, con libreto de Juan de la Puerta Vizcaino. Lamentablemente las partituras de sus zarzuelas no están localizadas. En la SGAE conservamos los libretos de *Flor de los cielos* y *El gran día*, que se estrenaron en el Teatro de la Zarzuela en la misma velada, 5-4-1894. El autor de los libretos fue el dramaturgo y censor de teatros, Narciso Serra.

Narcisa Freixas i Cruells (Sabadell, Barcelona, 13-12-1859; Barcelona, 20-12-1926). Escultora, pintora, pedagoga y una de las primeras compositoras de Cataluña. Fue discípula de Pujol, Pedrell y Granados. A partir de 1900 publicó colecciones de

canciones catalanas y canciones infantiles, y ayudó a la educación musical de niños en las escuelas de acogida en Barcelona. En 1908 fundó la escuela Cultura Musical Popular, donde impartía solfeo, canto y danzas populares y para la que creó la revista *Biblioteca Juvenil de Cultura Musical Popular*. Creó un coro con el que dio numerosos conciertos en asilos, hospitales, prisiones y centros obreros.

Tras su muerte, algunos amigos, como Santiago Rusiñol y Amadeo Vives publicaron un libro con más de 100 canciones suyas, por iniciativa de su hijo, el doctor J. M. Petit Freixas, autor del texto *Pequeños caballeros del dragón* o *El sueño de un soldado de plomo*, la obra póstuma de Narcisa.

En el archivo de la SGAE en Barcelona conservamos dos zarzuelas suyas, *Rodamón* y *Festa completa*, esta última con libreto de otra mujer, Palmira Ventós i Culler, que escribía bajo el seudónimo de “Felip Palma” y fue de las primeras dramaturgas en escribir en catalán.

Narcisa Freixas compuso, al menos, otra zarzuela, *La cova del mar*, que no se conserva, o al menos no está localizada.

Carmen Karr Alfonsetti (Barcelona, 16-3-1865; Barcelona, 29-12-2943). Periodista, escritora, compositora y sufragista. En 1906, publicó *Clichés*, novela centrada en los problemas de la mujer burguesa. Es autora de varias obras teatrales y cuentos.

Fue una de las promotoras del feminismo catalán junto a Dolors Monserdà, y plasmó su ideario en *Feminal*, el suplemento de *La Ilustración Catalana*, que dirigió entre 1907 y 1917, en el que escribía con el seudónimo de “Joana Romeu” y donde publicó partituras de numerosas compositoras como Narcisa Freixas y también algunas canciones, para voz y piano, compuestas por ella sobre versos de diferentes autores.

Fue la primera mujer en hablar en el Ateneo barcelonés, defendiendo el derecho al voto femenino y la necesidad de la educación de la mujer, para lo que creó, en 1913, la Escuela de la Mujer. Fue presidenta del Comité Femenino Pacifista de Cataluña, creado en 1915, de Acción Femenina, 1921 y de Llar (Hogar), primera residencia para ampliación de estudios de profesoras y estudiantes. Dirigió el Pabellón de la Mujer en la Exposición Universal de 1929 y reivindicó el derecho de las mujeres solteras a ser autónomas.

En la SGAE conservamos un ciclo de canciones catalanas, *Flors d'Escardot*, con texto de diversos autores catalanes como Apeles Mestres, Ángel Guimerà y Mariano Aguiló Fuster y una zarzuela, *El testament d'Amelia*, 1908, en colaboración con Joan Baptista Espadaler.

Remedios de Selva y Torres (Bilbao, 17-10-1877; Madrid, ¿?). Autora de numerosas obras de piano y de género lírico y muchas zarzuelas infantiles. Era hija de un hermanastro de la esposa de Chapí, Vicenta Selva y, estudió en el Conservatorio de Madrid piano, armonía, y lo que era mucho menos habitual en una mujer, composición.

En 1915 oposita a profesor supernumerario de piano del Conservatorio de Madrid, y en 1917 a la cátedra de canto, aunque no hay constancia de que consiguiese ninguna de esas plazas. Lo que sabemos, es que ejerció como profesora de canto, pues la prensa anuncia, en 1925, sus conciertos en Radio Madrid, junto a sus alumnos Rodrigo Cid, tenor y Teodoro de la Cruz, barítono, que interpretan diversas obras, entre ellas una canción de la propia Remedios, *Lo que son tus besos*.

En la SGAE conservamos sus zarzuelas *Lo que el dinero no compra*, con libreto de José de Campos, estrenada en el teatro Nuevo de Alicante el 12-5-de 1909, con excelente éxito, según la prensa, que recuerda su parentesco “con el insigne Chapí”; *La tranquilidad, pensión para señoras*, estrenada en 1926, *Nini y Beatriz* zarzuela para niñas solas, editada en 1932, al igual que *Una jira*, de estas tres obras fue, además, la autora del libreto. Conservamos también *El tesoro de Riquín*, zarzuela infantil, editada por Faustino Fuentes en 1922. Escribió otra zarzuela, *La cueva de San Antón*, que hasta el momento no se ha podido localizar.

Mercedes Ubach. Tarrasa (Barcelona, 1878). Poco más sabemos de esta autora, aparte del éxito que obtuvo en Barcelona, sin precedentes para una compositora, al estrenar la zarzuela *La gran turca*, en 1907 en el Teatro Cómico, que alcanzaría las 40 representaciones. La obra tenía libreto de José del Cacho y José Angulo y se presentó con lujosa escenografía y vestuario. Anteriormente, el 11-3-1907, se había estrenado en el Teatro Nuevo, en el Paralelo, *El redoblante*, también con libreto de José del Cacho, que llegó a las 30 representaciones. Tras estos dos

éxitos, se trasladó a Madrid, donde se pierde su pista, ignorándose, incluso, la fecha de su defunción. Conservamos en el Archivo de la SGAE, *La gran turca*.

Lola Vitoria Tarruella de Giner. (Alcoy, Alicante, 28-8-1880; Villena, Alicante, 10-5-1952). Compositora y dramaturga. Al morir su padre, ella y su hermano se trasladan a Villena donde residía su abuela y posteriormente a Valencia, donde su hermano cursará Derecho, y Lola recibirá clases de música de José María Úbeda y José María Fayós Pascual, con los que estudiaría armonía, piano, guitarra y composición. Con diecisiete años escribe *Marcha para la Coronación*, dedicada a Alfonso XIII, que ganó un concurso y fue editada por la editorial Luis Tena.

Se casa en 1903 con Tomás Giner Galbis, farmacéutico, con una gran afición a la literatura y la astronomía, hasta el punto de que un cráter de la luna lleva su nombre. El matrimonio y la maternidad (tuvo dos hijas), suponen un parón en la carrera de Lola. La muerte en plena infancia de sus hijas, la lleva de nuevo a componer, para llenar el vacío que la pérdida dejó en ella. En 1909, estrena en Alicante, con gran éxito, su zarzuela (música y texto), *María Rosa*, que obtuvo un gran éxito, pudiéndose leer en la prensa opiniones como ésta:

Ya es hora de que la mujer abandone ese rutinario, pernicioso y enervante paro en inteligencia y comprenda que para algo posee un cerebro y condiciones intelectuales superiores a las del hombre cuando se trata de desarrollar asuntos en que la pasión y el sentimiento se ponen de manifiesto (*Heraldo de Alicante*, 1-4-1909).

El 31-5-1918 estrena en el Teatro Cómico, *¡Mi Granada!*, con libreto de Emilio González del Castillo, que tuvo una excelente acogida; esta obra la conservamos en SGAE. Por esta época se le detecta el cáncer que la llevaría a la muerte en 1952.

María Rodrigo Bellido (Madrid, 20-3-1888; Puerto Rico, 8-12-1967). Pianista, compositora, directora coral y de orquesta y activa feminista. Es la compositora mejor documentada hasta el momento, muy estudiada, regularmente interpretada, desde hace algunos años e incluso grabada en CD y protagonista de un videoclip, gracias a José Luis Temes.

Inició sus estudios musicales con su padre, Pantaleón Rodrigo, y los continuó en el Conservatorio de Madrid con José Tragó, Valentín Arín y Emilio Serrano. Becada por la Junta de Ampliación de Estudios estudió orquestación en Múnich, donde fue condiscípula de Carl Orff y conoció a Richard Strauss. De vuelta a España compuso óperas, zarzuelas, música orquestal y de cámara, canciones y obras para piano solo. Fue Catedrática del Conservatorio de Madrid y maestra repetidora en el Teatro Real. Acompañaba a Miguel Fleta en sus conciertos, incluso en alguna gira por el extranjero.

El 9-4-1914 se convirtió en la primera mujer en estrenar una ópera en el Teatro de la Zarzuela, *Becqueriana*, con libreto de los hermanos Álvarez Quintero, autores también de la zarzuela *Diana cazadora* o *Pena de muerte al amor*, estrenada en el Teatro Apolo, 19-11-1915.

Comprometida con el feminismo, formó parte del Lyceum Club y la Asociación Femenina de Educación Cívica, fundada por María Lejárraga, con la que escribió un ciclo de canciones *Ayes*, muy interpretado. Fue la única mujer entre el grupo de compositores que colaboró con María y su esposo, Gregorio Martínez Sierra en el proyecto Teatro de Arte en el Teatro Eslava de Madrid (1916-1925).

En 1939 se exilió a Colombia, en compañía de su hermana Mercedes, pionera de la Psicología en España y posteriormente ambas se exiliaron en Puerto Rico, allí María colaboró con Pau Casals en la creación del Conservatorio. Falleció en 1967.

En su viaje al exilio perdió gran parte de su obra, afortunadamente en el Archivo de SGAE conservamos la ópera *Becqueriana*, y varias zarzuelas, *Las hazañas de un pícaro*, con libreto de Pedro Muñoz Seca y Pedro Pérez Fernández, estrenada en el Teatro Apolo de Madrid, 16-8-1920; *La reina amazona*, con libreto de Ramón Martínez de la Riva y Joaquín Téllez de Sotomayor, estrenada en el Teatro Novedades de Barcelona por la Compañía de José Bergés; una ópera de cámara, *Canción de amor*, con letra de María Lejárraga, estrenada en 1920 y *La romería del Rocío*, con libreto de Salvador Valverde, estrenada en el Teatro del Duque de Sevilla, el 1-4-1921.

Conservamos también sus *Rimas infantiles*, una obra sinfónico-coral que se está interpretando mucho. En vida de la

autora su obra más interpretada fue *La copla intrusa*, escrita para el Cuarteto Aguilar, que tiene también versión pianística.

2.2. INTÉRPRETES Y COMPOSITORAS

Algunas cupletistas, cómo algunas actrices, fueron también autoras de los textos de las obras que interpretaban y en ocasiones también de la música. Ese fue el caso de Consuelo Portella Audet, *La Bella Chelito*, que formaba parte de la trinidad de cupletistas que mayor fama en ese momento, junto a Raquel Meller y La Fornarina. También fue compositora y pianista, además de cupletista, Adela Vicente o Adela Margot, que triunfó en el Royal Kursaal de Madrid, en el Paralelo de Barcelona y en el Novedades de Valencia, apareciendo incluso en una falla en 1912 “*La sicalipsis a la orden del día*”, más conocida como “*La falla de la Margot*”. Pero la que mayor dedicación a la composición tuvo fue Cándida Pérez Martínez (Olot, La Garrocha, 28-1893; 15-11-1989). Cupletista, compositora y letrista. Estudió música y canto de forma autodidacta en su ciudad natal, donde actuó como aficionada en el Ateneo Obrero. En 1914, debutó como cantante en el Cinema Ideal Park. Entró a formar parte de la compañía italiana de los D’Onnini y perfeccionó su técnica musical con el napolitano Melquíadez Lucarelli, director de la compañía, con el que contraería matrimonio en 1922. Posteriormente, se instalan en Barcelona y fundan una academia de interpretación y danza, mientras Cándida perfecciona los estudios de música y composición. Su versión de la canción popular *El noi de la mare* obtuvo un gran éxito al estrenarla su amiga Raquel Meller en el Teatro Odeón de París en 1919.

Tuvo una intensa actividad como cantante y compositora de cuplés en catalán: *La Marieta de l’ull viu*, *Ball de Rams*, *La muller d’en Manelic*, *L’orfeonista*, *L’enterrament de la sardina*, *Les Caramelles*, etc., y en castellano: *La guitarra llora*, *La del Soto*, *Si yo fuera maja*, *Claveles de España*, etc.

También hizo música para espectáculos líricos, como *Per Catalunya*, estrenado en abril de 1921 y *Un miracle a Barcelona* o *La qüestió és passar l’estona* ambos con libreto de Joaquín Montero, este último estrenado en 1922 en el Teatro Romea de Barcelona; *Pasqua Florida* o *Les Caramelles*, estrenada en el Teatro Tívoli en 1922, con libreto de Rossend Llurba, obra que se

conserva en el Archivo de la SGAE en Barcelona y *La campana de Gracia o el Fill de Marietta*, comedia lírica en 4 actos, libreto de José Amich Bert y Gastón de Mantua, que se estrenó en junio de 1924.

En 1926, realizó una gira por Europa y en 1928, por América del Sur, dónde finalizó su matrimonio. Posteriormente, se casó con un industrial brasileño y abandonó la vida artística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ CAÑIBANO, Antonio (coord.) (2008). *Compositoras españolas. La creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad*. Madrid: CDMYD, INAEM.
- BLANCO GONZÁLEZ, Ana (2021). “Compositoras olvidadas. Una aproximación a la obra de Remedios Selva y Torre”. *BROCAR, Cuadernos de investigación histórica* (pp. 3-26). La Rioja. <http://doi.org/10.18172/brocar.4571>
- CAMPOS-FONSECA, Susan (2014). “Voces de memoria: compositoras en la Era de María Lejárraga”. En, CASCUDO, Teresa y PALACIOS María (eds.). *Literatura y Música. Estudios sobre María Martínez Sierra* (pp. 36-62). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Compositores catalanes: generació modernista*. (Narcisa Freisas, Carme Karr, Isabel Güell y Lluïsa Casagemas) (2008), Sabadell: La Mà de Guido.
- FERRER SENABRE, Isabel (2021) “Compositoras valencianas y teatro lírico popular en el primer tercio del siglo XX”. *Quadrivium, Revista Digital de Musicología*, Valencia, 12.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Patricia (2021). *Compositoras al compás. Diez propuestas didácticas para trabajar composiciones musicales de mujeres en primaria*. Madrid: CCS.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Patricia (2021). *La música durmiente. Quince compositoras de la historia*. Madrid: Contando estrellas.
- GONZÁLEZ PEÑA, M^a Luz (2008). “María Lejárraga y María Rodrigo: música y feminismo”, en *María Martínez Sierra: feminismo y música. III Jornadas sobre María Lejárraga*. Logroño: IER.
- GONZÁLEZ PEÑA, M^a Luz (2018). “María Rodrigo Bellido: Una española por descubrir”, *ADE Teatro: Revista de la Asociación*

- de Directores de Escena de España*, nº 173 (pp. 164-172). Madrid: ADE.
- LORENTA MONTÓN, Noelia (2021). “María Rodrigo ante los espejos de la crítica madrileña (1915-1917)”. (pp. 125-146). *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 34. Madrid: ICCMU.
- MANCHADO, Marisa (ed.) (1998). *Música y mujeres: género y poder*. Madrid: Horas.
- NUEVA DE LA PAZ, Pilar. (1993). *Autoras dramáticas españolas entre 1918 y 1936*. Madrid: CSIC.
- RAMOS LÓPEZ, Pilar (2003). *Feminismo y música. Introducción y crítica*. Madrid: Narcea.
- TEMES, José Luis (2018). *Luz I. Rimas infantiles. A partir de María Rodrigo*. Sinfonismo español iluminado: Madrid: 4 en Raya Producciones.
- VAL, Raquel del (2021), “Lola Vitoria: Literatura y música: la extraordinaria agudeza del ojo izquierdo”. (p. 75). *Ritmo*, vol. 92. Madrid.

CONSUELO BERGES EN LAS AULAS DE SECUNDARIA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

CONSUELO BERGES IN SECONDARY CLASSROOMS. A DIDACTIC PROPOSAL

Sofía GONZÁLEZ VÁZQUEZ
Raquel GUTIÉRREZ SEBASTIÁN
Universidad de Cantabria

Resumen

El trabajo presenta una propuesta didáctica que tiene como fin la ampliación del canon literario tradicional para dar entrada en él a Consuelo Berges, escritora, periodista y traductora. Proponemos, para estudiantes de Secundaria y Bachillerato, la lectura de textos de su autoría, sobre temáticas como el feminismo, la ecología o la desigualdad social. Partimos de un enfoque innovador que trata de fomentar, además de la mejora de la comprensión lectora y la creatividad, la autonomía en el aprendizaje, la metarreflexión y el espíritu crítico.

Palabras clave: Consuelo Berges, escritura femenina, canon literario, álbum ilustrado, educación literaria, lectura comprensiva.

Abstract

The work presents a didactic proposal that aims to expand the traditional literary canon to include Consuelo Berges, writer, journalist and translator. We propose, for Secondary and Baccalaureate students, the reading of texts of their authorship, on topics as feminism, ecology or social inequality. We start from an innovative approach that seeks to promote, in addition to improving reading comprehension and creativity, autonomy in learning, meta-reflection and a critical spirit.

Keywords: Consuelo Berges, literary canon, picture book, literary education, comprehensive reading.

1. INTRODUCCIÓN

La constatación de que la construcción del canon literario se ha realizado en virtud de criterios sociales, económicos o de género que viene realizando la crítica en las últimas décadas ha tenido como consecuencia directa, en el ámbito didáctico, la necesidad de introducir en el canon literario escolar, es decir, en el conjunto de lecturas que se proponen a los estudiantes, en el caso que nos ocupa al alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato, variaciones significativas, en la línea de rescatar autores, y especialmente autoras que han quedado en los márgenes de ese canon, relegadas, en el mejor de los casos a un nombre en los libros de texto o a un fragmento de una antología, o en el peor, injustamente borradas de la historia literaria y de los manuales (Servén, 2008, López Navajas, 2014, Gutiérrez Sebastián, 2017, Sánchez Martínez, 2019).

Desde que Harold Bloom en su libro *El canon occidental* (1995) suscitara la polémica sobre el propio concepto de canon, hasta las revisiones que Pozuelo Yvancos planteó sobre dicho concepto (Pozuelo Yvancos, 1996), o sobre la consideración del canon literario escolar, es decir, el trabajo en las aulas con los autores canónicos y la selección de textos, presentado, entre otros por Mendoza Fillola (2004), hasta las aportaciones de la crítica literaria feminista o el poscolonialismo, que abogan por la creación de un canon plural, que recoja a los escritores y escritoras verdaderamente notables por sus cualidades estéticas, un ingente número de investigaciones van rescatando a esos autores/autoras que deben engrosar el nuevo canon literario escolar que venimos construyendo en los últimos años (Zavala, 2002).

Pero el mero reconocimiento del valor literario de un autor, su introducción en el canon y su trabajo en las aulas no es, desde nuestro punto de vista, suficiente para el abordaje didáctico.

Resulta loable el esfuerzo realizado por el profesorado de Secundaria, en proyectos tan interesantes como *El legado de las mujeres* (<https://www.legadodelasmujeres.es/>), por citar un ejemplo muy significativo de una pléyade de trabajos en esa línea, meritorios y esenciales para seguir avanzando.

Pero, junto con esa tarea de rescate, es preciso también innovar en el tratamiento de sus biografías de las autoras y del trabajo con sus textos, construir con herramientas didácticas diferentes, instrumentos que interesen a los adolescentes actuales, que los permitan interactuar y, sobre todo, comprender a esos hombres, a esas mujeres del pasado. En esta línea destaca, por poner un ejemplo, el proyecto transmedia de *Las Sinsombrero* -<https://leer.es/proyectos/las-sinsombrero/>-, donde se recupera el legado artístico e intelectual de pintoras, escultoras, escritoras y pintoras que formaron parte activa del mundo cultural del grupo del 27. Este trabajo de rescate y conocimiento se realiza con metodologías participativas y colaborativas y con recursos analógicos y dialógicos que fomentan la educación literaria, la autonomía y el espíritu crítico.

En el caso que nos ocupa, centraremos nuestra propuesta didáctica en la escritora Consuelo Berges (1898-1989), injustamente apartada del canon literario, y por supuesto, del canon escolar. Berges fue eximia traductora de la mejor literatura francesa, una excelente periodista y una narradora notable. Desde el punto de vista biográfico constituye una figura atractiva que tuvo una vida larga y azarosa que puede permitir a los estudiantes adolescentes conocer circunstancias históricas y sociales ineludibles del siglo XX en España y en Europa: la dictadura de Primo de Rivera, la situación femenina en el siglo XX, la masonería, la posición de los intelectuales españoles en Hispanoamérica, la Guerra Civil española, la segunda Guerra Mundial, el franquismo y la llegada de la Democracia (Julio, 2020; Gutiérrez Sebastián, 2021).

El acercamiento a la figura de Consuelo Berges y de su mundo, pretendemos realizarlo con una metodología colaborativa y participativa, respetuosa con sus intereses del alumnado, que promueva el aprendizaje significativo, fomente la creatividad y el espíritu crítico. El objetivo final es la realización de un producto multimodal- un álbum ilustrado- con un protagonista claro, el/la estudiante, encargado de tomar, de manera colaborativa y bajo la guía de un docente-mediador, las decisiones creativas oportunas, en consonancia con el contexto comunicativo, para alcanzar con éxito la creación, maquetación y edición del producto multimodal. Este proyecto defiende, como no puede ser de otro

modo, una evaluación centrada en el proceso y, por lo tanto, formativa, continua, variada (cualitativa y cuantitativa) con el uso de herramientas diversas que fomenten la reflexividad y la autonomía en el aprendizaje, como por ejemplo los formularios de *Google Forms*, las hojas de control, las rúbricas y el diario de aprendizaje, portafolios que se han de combinar con la observación del docente y las anotaciones de aula (diario docente).

El álbum ilustrado es un recurso didáctico de gran valía y, sin duda, relevante para la educación literaria. Ofrece un soporte ideal para desarrollar historias con referencias a la ficción audiovisual (estética visual, perspectivas, etc.), que conjugan, hábilmente y de manera atractiva, dos códigos, el verbal y el icónico. Es un género que entraña para su generación e interpretación de una dinámica multimodal entre imagen y texto de considerable dificultad, sin equivalente en la literatura para adultos, trascendiendo incluso a la novela gráfica (Arizpe y Styles, 2004: 47).

El discurso estético que resulta de su lectura reta al lector cognitiva y emocionalmente con ingredientes como la sorpresa, el descubrimiento y el disfrute, en un formato sugerente y atractivo. Todo ello es el resultado de decisiones formales que competen al autor, ilustrador y editor y tienen como objetivo proporcionar pistas e indicios, más o menos sutiles, que ayuden al lector a avanzar en la lectura y lo preparen para una experiencia estética. Estas decisiones afectan al texto y a la ilustración, pero también al formato, al tamaño, a la tipografía, a los peritextos, exteriores-cubiertas, sobrecubierta y solapa- e interiores, como guardas delanteras, portadilla o anteportada, portada y contraportada y guardas traseras (Consejo Pano, 2014: 8-10) y, especialmente, a la doble página, la unidad básica en torno a la cual se construye el álbum. La experiencia literaria puede resultar de mayor interés cuando se han de generar y manipular conscientemente los citados recursos y las estrategias discursivo-literarias implicadas en la construcción del álbum. De ahí que la práctica que proponemos, además de incidir en la mejora de las habilidades interpretativas y de los conocimientos literarios, desarrolle el tan deseado el espíritu crítico, gracias al doble y combinado rol que ha de ejercer el alumnado, el de

escritor/ilustrador y el de editor. Y, aunque se enmarque en el área de Lengua castellana y Literatura cuenta con un enfoque interdisciplinar.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

2.1 INTRODUCCIÓN

El proyecto educativo interdisciplinar que proponemos tiene el objetivo final de crear, diseñar, maquetar y editar un álbum ilustrado que hemos titulado *Diario secreto de Consuelo Berges*, y que se caracteriza por aunar, dialógicamente, la oralidad, la lectura, la escritura y diferentes áreas y expresiones artísticas.

La práctica propuesta parte de la lectura comprensiva de varios fragmentos de textos, la mayoría de los cuales han sido escritos por Consuelo Berges en revistas varias sobre temáticas recurrentes en su trayectoria: la educación, el ecologismo, el feminismo, la infancia, la desigualdad, la injusticia social o sobre su función como periodista y como traductora. Otros son textos que han escrito autores y autoras diferentes, sobre la escritora cántabra, en la mayoría de los casos, para estudiar su figura, ponerla en valor o sencillamente para repasar hechos biográficos o circunstancias vitales relevantes. Por ejemplo, uno de ellos es una transcripción de una entrevista que hizo Esther Benítez a Consuelo Berges, un poco antes de fallecer, donde repasa los hechos más señalados de su vida personal y profesional. Con todo ello, además de mejorar en habilidades lectoras y comunicativas y contribuir a la mejora de los procesos de producción y recepción oral, escrita y multimodal, se pretende profundizar en la figura personal, social y profesional de Consuelo Berges, poniendo en valor su labor como escritora, periodista y traductora. Al ser una figura relevante en un momento social de gran trascendencia para la historia de España -Segunda República y Guerra y posguerra española y Guerra Mundial-, ofrece una ocasión inmejorable para aproximarse a las formas de vida y problemáticas sociales de las mujeres de la citada época. Es una propuesta apropiada, en nuestra opinión, para tercero o cuarto de Educación Secundaria y/o Bachiller, aunque con las oportunas adaptaciones puede realizarse incluso en los cursos superiores de Educación Primaria.

Los objetivos de la tarea propuesta son varios, acordes con los currículos de Secundaria de las Comunidades Autónomas atendiendo a la legislación educativa en vigor (LOMLOE) y se centran en el conocimiento del patrimonio cultural creado por las mujeres, en este caso, Consuelo Berges, y en las estrategias de comprensión, expresión y convenciones de diversos discursos y géneros textuales.

Respecto a los saberes básicos, esta propuesta incide en el aprendizaje de los componentes del hecho comunicativo y de los propósitos comunicativos; en secuencias y propiedades textuales y recursos lingüístico-discursivos; en géneros discursivos propios del ámbito educativo como la presentación y exposición oral y en géneros discursivos de práctica social, así como en procesos de interacción, expresión y comprensión lectora y producción escrita.

En lo que se refiere a la educación literaria, este proyecto promueve el desarrollo de estrategias para la construcción compartida y dialogada del sentido de las obras con la incorporación progresiva de metalenguaje específico, así como la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y la creación de textos de intención literaria. Favorece también, desde la educación en valores cívicos y éticos, el desarrollo integral (intelectual y emocionalmente) de la persona, fomenta la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la participación democrática en aras de la construcción de un mundo basado en la justicia, la igualdad de género, la libertad y la paz.

Transversalmente, también ofrece una ocasión inmejorable y contextualizada para la interdisciplinariedad, para relacionar la literatura con otras artes y la filosofía en el marco sociocultural y político del periodo vital de Consuelo Berges. Es, igualmente, una oportunidad para que el alumnado conozca a partir de aspectos cotidianos de la época de la República y Guerra Civil -carteles publicitarios, periódicos, recetas culinarias y la moda de la época, etc.-, mejor, más profunda y empáticamente la historia de sus pueblos, región, país y su gente, mientras establece puentes emocionales con la herencia cultural. Este proyecto, además, potencia el trabajo colaborativo y promueve, con el andamiaje docente oportuno, la metarreflexión y el aprendizaje significativo.

2.2 SECUENCIA DE ACTIVIDADES

La práctica gira, como ya se ha señalado, en torno a los textos de Consuelo Berges y se enfoca hacia un producto final: un álbum ilustrado que hemos titulado *Diario secreto de Consuelo Berges*. Toda ella se articula a partir de la propuesta de lectura estratégica de Solé (1992; 2019). Por eso, tenemos actividades de contextualización y motivación, actividades de construcción de la comprensión durante la lectura y actividades tras la lectura para mejorar la comprensión y seguir aprendiendo. Este último bloque se concreta, en este caso, en la creación, maquetación y edición de un producto multimodal, un álbum ilustrado. Para que la práctica pueda llevarse a cabo, necesita, como es lógico, que el alumnado tenga experiencias de lectura previas del álbum ilustrado, conozca el género, sus componentes- texto e ilustración- y su posible diálogo dentro de la doble página. La práctica retoma también un género que es característico de la etapa vital del alumnado de Secundaria, el diario¹, bien porque practiquen diariamente la escritura de uno, bien por lecturas previas de diarios de entre la amplia oferta editorial de este tipo de libros que presenta el mercado.

La propuesta, como es lógico, ha de adaptarse a las posibilidades del centro, a los condicionantes escolares y curriculares, a las necesidades y motivaciones identificadas en el alumnado, al nivel de implicación y compromiso de las diferentes áreas y al grado de profundización que se persiga, respetando siempre criterios de significatividad, interés, motivación, relevancia e innovación.

2.2.1 ACTIVIDADES DE CONTEXTUALIZACIÓN Y MOTIVACIÓN

La práctica comienza introduciendo al alumnado en el contexto sociocultural de los años 20-30 en España. Para ello, se pueden reactivar los conocimientos previos con una batería de preguntas que responderán en grupos de cuatro-cinco personas, con objeto de aflorar conocimientos sobre el grupo del 27 y sobre

¹ Si el diario y la escritura del mundo interior no se ha estudiado dentro del aula, es conveniente que se muestren ejemplos de diarios, se analicen las estrategias y recursos prototípicos del género y se realicen prácticas controladas, antes de pasar a la tarea final.

la pintura y el arte en esos años. Se puede, incluso, animarlos a generar un tablero en Pinterest, Canva o Padlet para presentarlo a posteriori en el grupo-clase. Si se prefiere, en vez de la batería de preguntas, se pueden proyectar varias fotografías donde se vean artistas de la Generación del 27 y, en el aula, generar debate. Por ejemplo, se pueden utilizar imágenes donde no aparezcan más que autores, sin ninguna presencia femenina, incitándoles a reflexionar sobre las razones de la presencia de autores y no de autoras y acerca del canon literario y su conformación.

A continuación, se puede proyectar un documental para introducir el contexto sociocultural de la época y aproximarnos a *Las Sinsombrero*². Tras el visionado se puede proponer un debate sobre el rol de la mujer y la discriminación de género en el ámbito profesional, debate basado en aquellos aspectos que más hayan llamado la atención de los estudiantes.

2.2.2 ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

Los textos seleccionados van agrupados por épocas vitales (nacimiento, infancia, Berges refugiada, Berges anciana y fallecimiento de Berges) y/o ámbitos profesionales (Berges periodista, Berges articulista- sobre la literatura y la lectura-, Berges traductora). Los/as alumnos/as en grupos de cuatro van a leer una o dos secciones (dependiendo de la extensión del fragmento) o, si se prefiere, textos sueltos, seleccionados entre los que contiene la recopilación que presentamos en el anexo. Tras la lectura han de sintetizar la información más importante de cada sección y preparar una presentación oral que expondrán en el grupo clase. Es conveniente proponer presentaciones con formatos nube de ideas, paneles, líneas narrativas o esquemas que puedan posteriormente utilizar en la tarea final. En el caso de los textos periodísticos, la presentación oral consiste en una selección

² Para la contextualización de la época y de la Generación del 27, proponemos el visionado de un documental. Se puede optar por el documental de RTVE donde se presenta la exposición *Las Sinsombrero* <https://www.rtve.es/noticias/20221215/sinsombrero-mujeres-artistas-rebeldes-generacion-del-27/2411490.shtml> o, desde una perspectiva más didáctica, el documental que forma parte del proyecto educativo *Las Sinsombrero* <https://www.rtve.es/lasinsombrero/es/webdoc/>.

argumentada y explicada de aquellos fragmentos que mejor sintetizan la opinión de la autora sobre la temática en cuestión. Cuando los textos contengan términos o expresiones desconocidas y/o recursos estilísticos, como la ironía, resultará imprescindible contar con la adecuada monitorización docente en aras de ayudarles en su comprensión. Todas las presentaciones han de acompañarse con un glosario donde se reúnan expresiones y léxico desconocidos y/o términos dialectales. El glosario ha de tener, a modo de entrada del diccionario, una descripción de la palabra en cuestión y posibles usos. Esta sección se puede asimismo completar con un apartado donde se recojan y se reflexione sobre recursos y estrategias estilísticas. Se les ha de recordar que el glosario, junto con los fragmentos y el material de las presentaciones pueden servirles de ayuda para, posteriormente, construir las diferentes secciones del álbum.

Durante todo el proceso de la lectura, el docente ha de monitorizar la lectura grupal y las tareas que los diferentes grupos tienen que realizar, para ofrecer, siempre que sea necesario, las ayudas oportunas.

2.2.3 *ACTIVIDADES TRAS LA LECTURA*

El producto final de la tarea es un álbum ilustrado basado en un género discursivo marco, el diario. Para llevar a cabo esta tarea en el grupo clase, los/as alumnos/as han de decidir qué etapas y ámbitos consideran relevantes para reflejar la vida personal y profesional de Consuelo Berges. Cada grupo se encargará de una sección y, consiguientemente, de la creación de una doble página. A nivel metodológico, es conveniente que estas secciones se asignen a los grupos en consonancia con las secciones de lectura, de manera que el mismo grupo lea y se encargue de componer la doble página que corresponde a esa sección. Cada doble página ha de contener fragmentos de los artículos de Consuelo Berges, imágenes, fotografías o ilustraciones, géneros discursivos diferentes³ (partida de nacimiento, receta, carta personal,

³ Respecto a los géneros discursivos contenidos dentro del género marco (el diario), es conveniente que, siempre que sea necesario y antes de desarrollarlos, se fomente, en plenaria, la reflexión sobre aquellos rasgos y recursos más característicos y se acompañe de modelos.

obituario, cartel publicitario, etc.) y reflexiones ficticias del diario de la autora.

Se puede optar por un álbum tradicional en papel o por formatos multimedia, que permiten establecer hipervínculos e introducir un diálogo multimedia con el futuro lector. Esta decisión puede ser consensuada en el grupo clase, siempre y cuando el centro disponga de recursos multimedia.

Nosotras, a continuación, ofreceremos un posible planteamiento de álbum. Responde, sin embargo, a una opción particular entre las muchas y múltiples posibilidades que pueden desarrollarse. Conviene, en cualquier caso, que sea el alumnado, en el grupo clase y con el apoyo docente, el que decida sobre aquellos componentes- géneros discursivos, textos e ilustraciones- que integrarán cada sección, siempre y cuando el producto final respete, sección a sección, la coherencia estética, temática y textual. Por ello, antes de desarrollar el producto final, resulta oportuno que cada grupo realice un boceto de qué va a introducir y cómo se van a combinar texto e ilustración dentro de la doble página para luego componer el *storyboard*. Cuando todos los grupos hayan finalizado su *storyboard*, se puede realizar una puesta en común, para contrastar ideas, diseños y formatos en busca de la mayor coherencia y calidad estética. Este es el momento adecuado para hacer un diseño previo de los peritextos externos e internos, cubiertas, sobrecubierta, solapa, guardas delanteras, portadilla o anteportada, portada y contraportada y guardas traseras, e incluso tomar decisiones respecto de cuestiones tan importantes como el formato- el tamaño y orientación-, la tipografía, el uso del color o estilos pictóricos.

A continuación, expondremos nuestra propuesta respecto a los géneros discursivos orales y escritos que podrían componer *Diario secreto de Consuelo Berges*. Lógicamente, en todos y cada uno de los casos, se han de acompañar de imágenes, fotografías y/o dibujos y fragmentos de reflexiones ficcionales de la autora. Para el fragmento del nacimiento de Berges, por ejemplo, proponemos una muestra de literatura oral (por ejemplo, una canción de cuna, un poema infantil, una canción de juego infantil) y un género discursivo como puede ser una partida de nacimiento acompañado de alguna anotación de la autora sobre cierto recuerdo de la niñez. En el caso del fragmento de la infancia,

proponemos una referencia a la mitología griega (Mito de Orfeo), imagen (fotografía o dibujo) de una escuela femenina de la época y anotaciones del diario personal sobre alguna anécdota de la vida académica y escolar.

En la sección de Berges periodista, se han diferenciado tres subsecciones y se han propuesto tareas para todas ellas, aunque los/as alumnos/as, a petición del docente, pueden prescindir de alguna de estas secciones o bien pueden reagruparlas bajo un único epígrafe. Para la primera subsección, que presenta una reflexión de Consuelo Berges sobre la función del periodismo, proponemos una primera página de un periódico ficticio de la época, con sus titulares, secciones y anuncios propios. La segunda subsección abarca temáticas tan variadas como el ocio y entretenimiento, el ecologismo y la desigualdad social para lo cual proponemos tareas como un cartel publicitario y una entrada de un espectáculo, noticias e imágenes sobre los primeros coches, sobre la moda femenina, masculina e infantil de la época y recetas culinarias propias del momento. La tercera subsección recoge fragmentos sobre la mujer y sus derechos, con textos sobre el origen del nombre de *Las Sinsombrero*, sobre la pedagogía educativa y en defensa de los derechos de la mujer. Las tareas que proponemos son un decálogo sobre la mujer libre y sus derechos en la República con imágenes de mujeres relevantes del movimiento feminista y de *Las Sinsombrero*; consejos y orientaciones para ser una “buena y respetable” ama de casa en posguerra, todo ello acompañado con reflexiones del diario personal; y para el apartado sobre la educación (fragmento de la carta en la que Consuelo Berges manifiesta sus ideas sobre la educación y reflexión sobre los contenidos educativos) sugerimos algunos fragmentos de la docente-emisora donde se exponga la razón de su queja, imágenes de la escuela de la época, de los libros, las asignaturas y horarios escolares. El fragmento 4 presenta reflexiones de Berges sobre la importancia de la literatura y la lectura, con tareas como las bases de un concurso ficticio del mejor lector y con imágenes de obras de los miembros del grupo del 27. La tarea para el fragmento 5, bajo el título “Berges refugiada” es una entrada del diario personal sobre las vivencias narradas con imágenes, por ejemplo, trenes llenos de refugiados y/o de campos de concentración. Para el fragmento 6

donde Berges reflexiona sobre la labor del traductor y el sentido de la traducción sugerimos un párrafo del diario personal sobre la dificultad de la labor con imágenes del libro *Madame Bovary* y del pavipollo. Para los dos últimos fragmentos, el 7 y el 8, donde aparece la Berges anciana y su obituario en el diario *El País*, proponemos un artículo de revista de actualidad y una esquila u obituario público de un lector o compañera de generación de la escritora.

Los fragmentos en los que se ha basado la secuencia y una explicación pormenorizada pueden consultarse en este código QR:



❑ Secciones del álbum *Diario secreto de Consuelo Berges*.

Secuencia de tareas, 1

<p style="text-align: center;">SECCIÓN 1 Berges. Nacimiento Tareas: Literatura oral. Partida de nacimiento ficticia y otras.</p>	<p style="text-align: center;">SECCIÓN 2 Berges. Infancia Tarea: Mito de Orfeo, recuerdo de la vida académica y escolar.</p>	<p style="text-align: center;">SECCIÓN 3 Berges periodista 3.1. Función del periodismo Tarea: Primera página de periódico ficticio de la época. 3.2. Temas relevantes Tarea: Cartel/entrada de un espectáculo, imágenes de coches, moda, recetas culinarias de la época. 3.3. Defensa de los derechos de la mujer <i>Las Sinsombrero, pedagogía educativa</i> Tareas: Decálogo de una mujer libre en la República e imágenes de <i>Las Sinsombrero</i>. Orientaciones para ser una "buena ama de casa" de posguerra; carta personal; imágenes del mundo escolar.</p>
--	--	---

Fuente de los dos gráficos: Elaboración propia

□ Secciones del álbum *Diario secreto de Consuelo Berges*.
Secuencia de tareas, 2

SECCIÓN 4 Berges articulista Bases de un concurso ficticio al mejor lector, reflexión sobre la importancia de la lectura y la literatura, imágenes de obras grupo literario 27.	SECCIÓN 5 Berges refugiada Tarea: Reflexión sobre las experiencias vividas, imágenes de trenes llenos de refugiados y/o de un campo de concentración.	SECCIÓN 6 Berges traductora Tarea: Reflexión sobre las dificultades de la labor de traducción; imágenes de <i>Madame Bovary</i> y el pavipollo.	SECCIÓN 7 Berges anciana Tarea: Artículo de revista; montaje fotográfico de Maruja Torres y Consuelo Berges.	SECCIÓN 8 Berges. Fallecimiento Tarea: Esquela u obituario por un lector o compañero/a de generación.
---	---	---	--	---

2.2.4 EVALUACIÓN

Pensamos que la evaluación del proyecto ha de ser necesariamente formativa, centrada en el proceso, con instrumentos como las rúbricas, hojas de control para las distintas actividades, instrumentos característicos de la observación directa del aula como son el cuaderno del profesor (anotaciones sobre el desarrollo de las diferentes fases en los distintos grupos), el portafolio de los alumnos y formularios de Google Drive para conocer las impresiones del alumnado sobre el proyecto y su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIZPE, Evelyn y STYLES, Morag (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BLOOM, Harold (2006). *El canon occidental*. Madrid: Anagrama.
- CONSEJO PANO, Elena (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe 10*.
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, Raquel (2017). Tréboles de cuatro hojas: Escritoras decimonónicas en el canon literario y en el canon escolar (1900-1949). *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 25, 85-110.
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, Raquel (2021). *Consuelo Berges. El rastro oculto de una voz libertaria*. Albolote (Granada): Comares.

- JULIO, María Teresa (2020). Consuelo Berges: ideología, traducción y feminismo. J. Santaemilia Ruiz (coord.), *Feminismo(s) y/en traducción*. Albolote (Granada): Comares, 47-56.
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba> [21/10/2023]
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Sonia (2019). Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Prisma Social*, 25, 203-224.
- SERVÉN DÍEZ, Carmen (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 4, 7-20.
- SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOLÉ, Isabel (2019). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. Barcelona: Horsori.
- ZAVALA, Iris M. (2002). De la pluralidad de los cánones y la imposibilidad de lo Uno. *La Página*, 48, 3-14.

LE SFIDE AL CANONE DI UN CANZONIERE
OMOEROTICO QUATTROCENTESCO

CHALLENGING THE CANON: NOTES ON A
FIFTEENTH-CENTURY HOMOEROTIC ITALIAN
CANZONIERE

Matteo LARGAIOLLI

Libera Università di Bolzano – Freie Universität Bozen

Riassunto

I canzonieri di ispirazione petrarchesca presentano una dinamica di genere tendenzialmente etero-erotica (uomo/donna). Relazioni diverse da questa (voci femminili e testi omoerotici) sono più rare. Un esempio è il canzoniere di Marco Businello, poeta padovano del secondo Quattrocento, dedicato in parte da un uomo a un uomo. Aprire il canone a testi “atipici” permette di capire meglio tutte le forme di rappresentazione del sentimento, ma anche di rendersi conto della parzialità di ogni canone.

Parole chiave: canzonieri, omoerotismo, letteratura umanistica, Marco Businello

Abstract

The Petrarchan-inspired canzonieri present a generally hetero-erotic gender dynamic (man/woman). Relationships other than this (female voices and homoerotic lyrics) are rarer. An example is the male-to-male canzoniere of Marco Businello, a Paduan poet of the second half of the fifteenth century. Opening the canon to “atypical” texts like this allows us to better understand all the forms of representation of feeling, but also to see every canon as partial.

Keywords: canzonieri, homoeroticism, humanistic literature, Marco Businello

Parlare della possibilità di introdurre nel canone letterario un canzoniere omoerotico maschile sembra poco aderente all'idea di una "didattica delle scrittrici", ed è vero. Non si tratta, naturalmente, di opporre una didattica delle scrittrici a una didattica LGBT+, ma di provare a capire se tra le diverse esperienze che propongono un'apertura del canone si possano riconoscere alcuni aspetti comuni e se anche nell'applicazione didattica si possano trovare spazi di confronto in nome di alcuni principi più generali. Le sfide che incontra un testo omoerotico per venire riconosciuto nella sua individualità ricordano le sfide che ha dovuto, e deve ancora, affrontare la letteratura scritta dalle donne per ottenere piena cittadinanza nel canone. I modelli, le pratiche, i punti di riferimento, le questioni che sollevano sono diversi e non del tutto sovrapponibili, ma alcuni punti di contatto, di affinità, possono aiutare a collocare il problema dell'apertura del canone in una prospettiva più ampia e comprensiva.

In questa prospettiva, proporre in aula un'opera letteraria non riconosciuta come canonica aiuta a ridimensionare l'idea che un testo sia necessariamente da leggere come è sempre stato letto, o che incarni l'unico modo possibile di scrivere. In tal modo, si possono riconoscere nelle voci "altre" o "atipiche", in quelle voci cioè che non rispondono a un modello ereditato e dato per scontato, non dei casi curiosi, ma dei fenomeni che devono essere letti nella complessità dei testi e dei contesti in cui sono sorti.

Mi concentrerò qui soltanto su una forma letteraria specifica, vale a dire il canzoniere lirico in volgare quattrocentesco. La dinamica dominante di questi canzonieri, e in generale della lirica in volgare premoderna, è la relazione uomo/donna, e nello specifico nella sua direzione "da uomo a donna". Questo non vuol dire però che non esistano anche altre possibilità e combinazioni: uomo/uomo, donna/uomo, donna/donna¹. Proporrò quindi una riflessione sul rapporto tra una parte del canone e un testo che almeno per alcuni suoi tratti si pone come alternativo: un canzoniere omoerotico in volgare attribuito a un poeta padovano del secondo Quattrocento, Marco Businello. Il suo canzoniere è

¹ Si tratta, naturalmente di una semplificazione, che applica un codice binario e quindi parziale, ma la proiezione del non-binario tra Medioevo e Rinascimento è un problema ulteriore che qui non tocco.

infatti uno dei pochi esempi noti di raccolta poetica antica dedicata, almeno in parte, da un uomo a un uomo (Balduino, 1980^o: 328, 345-6, 355-7; Gorni, 1993; Balduino, 2006; Cavedon, 2006; Esposito, 2017; Comboni e Zanato, 2017).

CANZONIERI QUATTROCENTESCHI E OMOEROTISMO

Il genere “canzoniere” è inteso qui nel senso di una raccolta di testi organizzata dal suo autore e definita da tratti riconoscibili sia sul piano formale che sul piano dei contenuti, come è stato descritto nell’*Atlante dei canzonieri in volgare* (Comboni e Zanato, 2017): un “libro di poesia (...) in cui sia evidenziabile, a uno o più livelli del testo, qualche intento di organizzazione interna della materia” (Gorni, 1984: 508), “attribuibile all’autore medesimo” (Zanato, 2008: 54; e Comboni e Zanato, 2017: IX-X). Al modello prevalente, ma non unico, dei *Rerum vulgarium fragmenta* di Petrarca, si associano, variamente declinati, anche altri influssi e altre esperienze di mediazione, come, solo per ricordare una delle più decisive, la *Bella mano* di Giusto de’ Conti.

Un canzoniere di ispirazione petrarchesca presenta un’intrinseca dinamica di generi, per cui è data come standard la natura eteroerotica del suo narrato e del suo vissuto, anche per ovvie ragioni statistiche. È evidente, infatti, che la quasi totalità dei canzonieri quattrocenteschi, e più in generale della lirica medievale e rinascimentale, segua un’ispirazione eterosessuale. In questa dinamica, semplificando, un poeta (uomo, maschio) descrive una relazione erotica più o meno felice con una donna destinataria del sentimento d’amore definita dalle sue caratteristiche femminili, riconoscibili e stereotipate (anche fisicamente: cfr. Pozzi, 1984). Al di là della statistica, non mancano, in realtà, testi che si differenziano da questa dinamica dominante, voci “atipiche” che propongono altre forme di relazione, omoerotiche o femminili, sia nella tradizione lirica, sia più nello specifico, tra i canzonieri. Testi di corrispondenza poetica in volgare con venature omoerotiche si trovano ad esempio tra le liriche di alcuni poeti perugini trecenteschi (Berisso, 2000), e poi nei canzonieri cinquecenteschi di Varchi e di Michelangelo, solo per ricordare pochi esempi (ma si veda Gnerre e Coluzzi, 2023); relazioni diverse dalla prevalente si manifestano nel campo lirico in

volgare nel corso del Cinquecento anche con alcune voci femminili (Vittoria Colonna, Gaspara Stampa, Veronica Gambara) in un contesto letterario nuovo, che aveva favorito l'emergere di figure prima prive di riconoscimento². Inoltre, accanto alle esperienze in volgare, si dovrebbero tenere in considerazione anche le manifestazioni di relazioni uomo/uomo che trovano esplicite occorrenze nella letteratura latina medievale, umanistica, rinascimentale³. Nei canzonieri, i testi di interazione tra uomo e uomo sono spesso, più che omoerotici, testi di corrispondenza, che coprono una vasta gamma di stili (il serio, il comico, l'invettiva), che toccano spesso temi legati all'amicizia o alla riflessione metaletteraria, o che descrivono un rapporto di potere, sotto la forma dell'elogio, delle dichiarazioni di fedeltà, della ricerca o dell'affermazione di una protezione.

Tra i canzonieri del Quattrocento, sono più rari i casi di voci femminili e di poeti omoerotici: nell'*Atlante*, che rispecchia il panorama critico più aggiornato in materia, su circa un centinaio di schede autori (79 autori di canzonieri e 25 autori di raccolte che non rispondono pienamente alla definizione di "canzoniere"), ci sono soltanto gli esempi di Marco Businello e di Tommaso Baldinotti (1451-1511), per i canzonieri omoerotici, e di Girolama Corsi (post 1450-post 1509), per i testi scritti da una donna, con una raccolta che non è pienamente identificabile, sul piano della sua struttura, come "canzoniere", in cui ha spazio una

² Meritano ancora una riflessione, anche per il tema del canone e, ampliandole, per la scrittura omoerotica, le osservazioni di Dionisotti, 1999 [1965]: 239: "Il fenomeno della rigogliosa letteratura femminile italiana a metà del Cinquecento anzitutto si spiega con l'improvvisa, larghissima apertura linguistica di quegli anni. Si erano spalancate le porte di una società letteraria ristretta e gerarchicamente ben differenziata. Condizione *sine qua non* per esservi ammessi era stata, ancora ai primi del Cinquecento, una collaudata abilità umanistica [...] l'accesso e l'afflusso delle donne nei ranghi ufficiali della nuova società letteraria italiana si spiega dopo il 1530 per le condizioni stesse che ormai consentivano e stimolavano l'afflusso di uomini prima diseredati e reietti come Pietro Aretino".

³ Il che aprirebbe un altro versante di riflessione sul canone della letteratura italiana, che di fatto è, per molti secoli, bilingue, italiano e latino; tra i testi con componenti omoerotiche vedi ad esempio l'*Hermafroditus* del Panormita (1394-1791), l'*Hecatelegium* di Pacifico Massimi (1410-1506), o il canzoniere elegiaco di Niccolò Lelio Cosmico (1420ca.-1500).

grande varietà di *tu* lirici: destinatari storici, altri poeti, il marito, amanti reali o fittizi (Rinaldin, 2017).

IL CANZONIERE DI MARCO BUSINELLO

Nel suo canzoniere, Businello descrive una sua relazione giovanile con un altro giovane, indicato nel testo come *idolo*, che si rivela spesso crudele e insensibile e suscita nell'io lirico sentimenti di gelosia e di sofferenza alternati a momenti di gioia e soddisfazione amorosa. Il racconto arriva quindi a una conclusione morale-religiosa di pentimento e di propositi di distacco dalla dimensione più carnale: un tratto, questo, comune anche ai canzonieri prototipici eterosessuali e che quindi non deve essere letto in semplici termini di condanna di una forma di affettività alternativa. Nel testo sembra adombrato, in realtà, un caso di bisessualità/biaffettività perché il primo amore del poeta, che precede quello per il suo *idolo*, è stata una donna "pietra"; si deve tenere conto, in ogni caso, che le nostre categorie moderne di omo- e eterosessualità sono descrittori a noi familiari, ma non funzionano per altri contesti culturali (Tin, 2012).

Un canzoniere omoerotico antico richiede quindi innanzitutto una complessa azione di contestualizzazione che deve considerare il clima poetico in cui nasce, la dinamica tra generi nel suo complesso, l'idea di sessualità di una data cultura, la logica dei rapporti di genere in un ambiente sociale determinato, nel contesto di ricerche specifiche sulla sessualità nel passato (Rocke, 1996; Halperin, 2002; McCallum e Tuhkanen 2014; Murray e Terpstra, 2019): tutte questioni che possono utilmente essere poste per *ogni* testo del canone, che in quanto tale è quasi esclusivamente al maschile. Per restare nell'esempio di Businello, l'idea stessa di "omosessualità" non è applicabile *sic et simpliciter* a un testo di questo periodo.

Businello non dà una definizione precisa della sua relazione con l'idolo (anche perché la letteratura in volgare non aveva le parole per dirla). In alcuni punti condanna esplicitamente il peccato di Sodoma (60, 5-7)⁴:

⁴ Tutte le citazioni si intendono dal manoscritto di Vicenza, Biblioteca Civica Bertoliana, ms. 44, che, sulla base del lavoro preparatorio che sto portando

lupo affamato homai dedito in tuto
a Sodoma e Gomora al ciel nemica,
hor cieli e terra e Dio ti maledica.

Ma in generale, la sessualità espressa nel canzoniere risente di una logica, propria non solo di Businello, per cui un'opposizione centrale, più che tra omoerotismo e eteroerotismo, è quella tra desiderio carnale e castità (Alfieri, 2014, anche se riferito a un'epoca un più tarda), con la comprensibile supremazia morale della castità, sancita ad esempio nell'*imitatio vitae* di Petrarca (130, 9-10):

Alhor mi levo fuor dil casto letto
et vo cantando col Petrarca in mano.

In alcuni sonetti Businello accoglie le componenti più fisiche e carnali (13, 1, 5-6, 12-13; edito anche in Balduino, 1980b: 101):

O belle man', che [...]
tocasti l'auree chiome al colo sparte
e quella faccia angelica e divina
[...]
Abraciar potess'io la bianca gola
solo una notte [...]

In più punti ribadisce che il suo è un amore "gentile" e "nobile", che astrae dai compromessi più volgari e materiali, "comuni" (10, 1-4, 12-14):

avanti in vista dell'edizione critica, si conferma, come era già stato suggerito da Gorni, 1993 e da Balduino, 2006, il testimone più affidabile. Il numero indica il testo nell'ordine del manoscritto. Intervengo con alcuni accorgimenti di trascrizione: sciolgo le abbreviazioni, separo le parole, introduco l'interpunzione e le maiuscole secondo l'uso moderno, rendo con la grafia moderna *u*, *v*, *s* lunga, *j* lunghe. Gli altri testimoni principali sono i mss. Padova, Biblioteca Universitaria 908; Venezia, Biblioteca Marciana, Ital. IX 111 (=6358) e Ital. IX 221c (=7064); Bergamo, Biblioteca Civica Angelo Mai, MA 125 (D III 52).

Idol imperator unico mio,
Signor e lume, spirto, anima e core,
che mi consumi in un ardente amore,
mortal nemico dil comun disio [...]

Trami di duol, di affano e di martyre,
che per i tuo begli ochi Amor giamai
non puose in me se non gentil desire.

E dal desiderio più puro deriva la sua ispirazione (11, 13-14):

ama i casti pensier': ché, se ben legi,
le rime mie vien da desir gentile.

Al di là dell'interpretazione specifica della sessualità che emerge nel testo la descrizione di questa relazione uomo/uomo è alternativa alla rappresentazione uomo/donna, dominante nella lirica, proprio come alternativa alla dinamica dominante è la rappresentazione del punto di vista femminile, da donna a uomo, che si trova in Girolama Corsi o poi nelle poetesse del Cinquecento.

Questa prospettiva ha dei risvolti sul piano dell'interpretazione. Le questioni che sorgono dalla lettura di questi testi, infatti, investono alcuni tratti formali dei canzonieri, a partire da un punto fondamentale, vale a dire il modo in cui sono rappresentati l'*io* e il *tu* lirici (uomo, donna, maschio, femmina), e a cui qui accenno soltanto come *exemplum* di problemi di più ampia portata. Da un lato, Businello, in quanto autore e personaggio, nel suo stesso essere poeta, si rappresenta al maschile e inserito in una socialità al maschile, al confine con la misoginia, come in un sonetto di invito per un altro poeta (34, 1-5), "Griffo"⁵:

Griffo fratello, poi ch'el se è partita
questa mia trista grege femenille
che mi ha tenuto in queste alegre ville
l'accesa mente tanto tempo afflitta,
vien con tuo dolci versi a darmi aita.

⁵ Nominato anche in altri luoghi del testo, l'identificazione con Antonio Grifo (1430 ca.-1510 ca.) non è del tutto pacifica; vedi comunque Marcozzi, 2002.

Dall'altro lato, l'*idolo* protagonista è descritto con il ricorso a figuranti mitologici connotati al maschile, come Narciso, Fetonte, Giacinto, Ganimede, Ippolito⁶, e con la rappresentazione, orientata sul piano sociale, dell'*idolo* impegnato in attività tradizionalmente maschili, come la caccia⁷, a 23, 1-4:

Novel Atheon, che per fiorite viole,
colli, fior⁹, prati, selve, aque tranquille,
non temi in caccia per ste dolcie ville
freddo, caldo, né pioggia, ombra né sole;

e 79, 9-11:

godan le selve, i prati et le campagne
dove con veltri, hor con ucegli in mano
gira caciando il mio signor felice.

Anche la descrizione fisica dell'*idolo* recupera alcuni tratti del canone delle bellezze, con i suoi figuranti metaforici fissi e stereotipici, proprio del *tòpos* (Pozzi, 1993): capelli d'oro, labbra rosse, denti bianchi, occhi lucenti, per esprimere il concetto della bellezza manifestata attraverso il tema della lucentezza – tratti propri della *descriptio puellae*, ma già esperiti in parte anche per la bellezza maschile⁸.

⁶ Sonetto 47, 1-8, 13-14: “Chi vòl veder Atheon andar al fonte / di la casta Dīana, e 'l bel Narcisso / fugir la nimpha, e con suave riso / chieder il carro al genitor Phetonte, / chi Ganimede con l'aurata fronte / portar in grembo a Iove in paradiso, / et chi dil casto Hippolito quel viso / che mal fugi da le amorose ponte / [...] / venga a veder di sta dolce alma mia / la vita, il volto, e i pelegrin' costumi”.

⁷ Caccia che con il gioco era una delle attività degli studenti padovani del Quattrocento (vedi *Nobile Vigonze Opus*, vv. 208-214 in Paccagnella, 1979: 140). Il riferimento alla socialità espressa dalle macaronee padovane è giustificato non soltanto per consonanza cronologica e geografica, ma anche, materialmente, sul piano filologico: una delle macheronee pre-folenghiane, la *Tosontea* di Corado, è trådita dal citato manoscritto di Vicenza, testimone fondamentale di Businello.

⁸ Ad esempio, nel sirventese di Saviozzo *O specchio di Narciso, o Ganimede*.

Nel suo canzoniere, Businello adotta strategie, lingua, immagini, oltre che la costruzione stessa del macrotesto, proprie della tradizione lirica quattrocentesca, ma declinate, dove possibile, sull'oggetto maschile – ad esempio, quando seleziona i referenti mitologici o descrive la dimensione “omosociale” del suo idolo. Nel caso di testi scritti da donne o di testi scritti da un uomo per un uomo, che devono trovare le parole e i mezzi per esprimere una relazione altrimenti non descrivibile, non codificata, è quindi inevitabile il ricorso al lessico e all'immaginario disponibili, che erano orientati esclusivamente al maschile.

Sono questioni che possono essere lette anche in una prospettiva più generale. Riconoscere questi spazi di alterità – di maschilità non conforme o di femminilità – permette di introdurre nel canone, anche scolastico, autori e autrici, questioni e temi e rappresentazioni, ignorati e ignorate. Didatticamente, fa capire ad esempio la portata del *tòpos*, che è, di fatto, un canone, e la persistenza della lingua lirica formalizzata dalla tradizione: per esprimersi, tutti e tutte dovevano adottare la lingua, codificata dal punto di vista maschile, della lirica, perché era l'unica disponibile per trattare di temi alti in tono serio⁹.

Una difficoltà esegetica è data dalla rarità di testi a disposizione. Una rarità dovuta a problemi di fonti primarie, ma anche di interpretazione. Problemi di fonti perché i testi che ci sono pervenuti sono effettivamente molto pochi: non abbiamo stime sulla perdita dei testi quattrocenteschi e non sappiamo se in origine fossero più numerosi, né si può ragionevolmente stimare la percentuale di testi femminili e omoerotici. Non sappiamo ad esempio se tali testi abbiano subito una censura o perdite maggiori proprio per la loro natura.

E c'è un problema di interpretazione perché la critica letteraria ha spesso fatto fatica a riconoscere o ad ammettere l'esistenza di spazi di omoerotismo, ma anche di spazi di scrittura, e di vita, femminile, per ragioni complesse che vanno dall'acquiescenza a

⁹ Un'alternativa era, ad esempio, la rappresentazione bassa e comica o satirica e morale.

una tradizione critica ritenuta autorevole fino al rifiuto, più o meno consapevole e più o meno venato di pregiudizi, di tradizioni alternative, dal silenzio imbarazzato all'opposizione esplicita e alla condanna critica se non morale, non soltanto dei testi¹⁰. Negli ultimi anni si è cominciato a storicizzare e sistematizzare il fenomeno, anche a motivo di una diversa percezione sociale e culturale dell'omosessualità e a una riflessione critica sempre più matura (Starita 2021), per quanto ancora manchino studi approfonditi, soprattutto per gli autori premoderni (vedi comunque un panorama complessivo in Gnerre e Coluzzi, 2023).

Si può così cominciare a vedere i testi omoerotici non solo come un "altro" canone, ma come "parte del canone". Un'apertura resa possibile dalle esperienze intellettuali novecentesche di rivendicazione e di espressione esplicita (in Italia, Penna e Pasolini, ad esempio), ma anche dall'esperienza della letteratura femminile e femminista, oltre che dalle nuove prospettive storiografiche, dalla "storia delle donne" alla storia del genere e delle emozioni: studi cioè che hanno riportato al centro dell'interesse critico esperienze (voci, persone) nella loro individualità pienamente riconosciuta e non soltanto in relazione a un modello dominante dato per scontato. Da questo lavoro prendono vita quelle esperienze editoriali di alto livello dedicate a una didattica inclusiva, sia sul piano della letteratura (Bertolio, 2022), sia sul piano della storia (ad esempio Feci, Garbellotti e Di Paolo, 2023), che possono essere modelli anche per una riflessione generale su tutti i testi e i temi finora non inseriti in un canone consolidato.

I canzonieri omoerotici e i canzonieri femminili sono accomunati dal fatto di proporre una voce alternativa alla situazione più comune: offrono cioè la possibilità di verificare concretamente come, accanto all'orientamento dominante, di testi scritti da un uomo per una donna, ci possano essere anche altre forme di relazione lirica, da uomo a uomo, da donna a uomo,

¹⁰ Per l'ostilità dimostrata nei confronti di critici ritenuti, non importa qui se a ragione o per fama, omosessuali, si può ricordare il caso dell'opposizione di Graziadio Isaia Ascoli a Francesco Novati, che oltre da incomprensioni più strettamente scientifiche, era motivata da una "tenace e reciproca antipatia", che nel glottologo goriziano è resa ancora più acuta dall'omosessualità di Novati" (Gonelli, 1986: LX; Benedetti, 2012: 280).

da donna a donna¹¹. Introdurre nel canone anche queste voci permette non soltanto di conoscere realtà spesso sottovalutate, ma anche di leggere in modo più articolato, cioè più critico, più interlocutorio, tutti gli altri testi, che ritornano ad essere manifestazioni letterarie “possibili” e non “inevitabili”.

Questo vale anche per la materialità del testo. Tra i canzonieri lirici di ispirazione petrarchesca omoerotici, le raccolte di Baldinotti sono trasmesse in testimoni unici, a limitata circolazione. Più articolato è il caso di Businello; il suo canzoniere è noto, pur con qualche lacuna, in cinque manoscritti databili tra la fine del Quattrocento e l’inizio del Cinquecento, oltre a più sporadiche attestazioni in altri manoscritti¹². Si tratta di una tradizione non amplissima, ma pienamente nella media e anzi più ricca di molte altre coeve: segno che il canzoniere aveva avuto una sua diffusione, almeno a livello di gruppi selezionati di lettori, come era vero, del resto, per molti testi a circolazione manoscritta. La relativa fortuna del canzoniere di Businello si può forse spiegare anche perché opera in un clima culturale, quello della Padova del tardo Quattrocento, in cui è stata ipotizzata l’esistenza di un circolo, sulla cui strutturazione però rimangono molti dubbi, sorto intorno a poeti come Niccolò Lelio Cosmico e Tifi Odasi, che altri documenti, come una corona di sonetti attribuiti al Pistoia, dichiarano esplicitamente come “setta” e accusano di sodomia (Paccagnella, 1979: 34-37; ed. in Cammelli, 1884).

L’importanza della storia della tradizione testuale è chiara anche nel caso di Girolama Corsi. La sua produzione lirica è infatti nota grazie alla raccolta allestita da Marin Sanudo, un esponente della media intellettualità veneziana, noto per i suoi interessi storici e cronachistici (ed. Corsi Ramos, 1973). La sopravvivenza della voce femminile è quindi affidata alla curiosità e all’interesse di una controparte maschile, che sola, a quest’altezza di tempo, sembra garantire le occasioni di trasmissione di un testo.

¹¹ “La poesia e la prosa per secoli hanno svolto il compito di rappresentare la diversità e l’eccezione e di affermarle, se non come alternative, sì come realtà possibili. L’*Ermafrodito* [...] dice quegli amori e quegli affetti che nessun altro può o vuole dire, se non nella forma del rifiuto” (Gardini, 2017: XI).

¹² Per i manoscritti principali vedi nota 4.

In una prospettiva di riflessione sul canone, anche questa centralità della storia della tradizione può diventare patrimonio comune della didattica: ogni testo ha una sua storia che ne spiega la creazione, la trasmissione, la sopravvivenza. Capire la storia della tradizione è essenziale per capire le forze, ad esempio le forze di selezione e di esclusione, che sono intervenute nel campo letterario (per una riflessione sullo spazio della filologia nella didattica, pur con i limiti propri di una disciplina particolarmente tecnica, cfr. Grendene, 2023: 155).

Lavorare su un testo antico di ispirazione omoerotica aiuta a riflettere sulla rappresentazione del maschile e del femminile e sulla loro presenza o assenza nella nostra tradizione e a vedere la rappresentazione standard (un uomo che ama una donna) come una possibilità e non come un dato di natura. Ma più in generale aiuta a vedere *tutto* il canone come una possibilità, frutto di scelte, e non come un monumento inamovibile. Si configura quindi didatticamente come un *exemplum* di una logica più generale, per cui il canone si autoalimenta; e permette di chiedersi quali sono state le scelte che hanno portato alla sua definizione.

Nella concreta pratica didattica, questa possibile apertura del canone deve trovare un equilibrio con i vincoli materiali del lavoro in aula, del tempo dedicato alla classe, dello spazio nelle antologie. Sono vincoli che limitano spesso la possibilità di parlare anche di autori “minori”, a favore degli autori consacrati dal canone¹³. Riconosciuti questi limiti, una prima possibilità di azione è presentare le occorrenze di tratti omoerotici che si intuiscono negli autori canonici, senza negarli anche quando compaiano in termini di condanna o di rappresentazione parodica o comica, come nel caso di Ciappelletto di *Decameron* I 1. E quando è possibile, introdurre testi non canonici, cosiddetti “minori”, tra cui anche testi che ammettono una lettura omoerotica, o espressioni della letteratura al femminile.

Includere la letteratura LGTBIQ+ nel canone può promuovere la consapevolezza della parzialità di ogni canone e far percepire l'esistenza di una diversa dinamica della rappresentazione letteraria del sentimento. Si può così allenare la capacità di

¹³ Sarebbe interessante, ad esempio, valutare la presenza della poesia del Quattrocento in ambito scolastico.

leggere le voci non dominanti, tra cui anche le voci femminili, e in generale affinare la sensibilità per l'interpretazione di ogni testo – oltre, naturalmente, che favorire una conoscenza di tratti culturali di società diverse dalla nostra.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALFIERI, Fernanda (2014). *Il corpo negato. Tre discorsi sulla castità in età moderna*. Bologna: EDB.
- BALDUINO, Armando (1980°). “Le esperienze della poesia volgare”. En G. Arnaldi y M. Pastore Stocchi (eds.), *Storia della cultura veneta. 3. Dal primo Quattrocento al concilio di Trento* (t. 1, pp. 265-367). Vicenza: Neri Pozza.
- BALDUINO, Armando (1980b). *Rimatori veneti del Quattrocento*. Padova: Clesp.
- BALDUINO, Armando (2006). “Marco Businello e altri. Poesie, Scheda IX.7 (Vicenza, Biblioteca Civica Bertoliana, ms. 44)”. En G. Mantovani (ed.), *Petrarca e il suo tempo* (pp. 508-509). Milano: Skira.
- BENEDETTI, Amedeo (2012). “Contributo alla biografia di Francesco Novati”. *Forum italicum*, 46(2), pp. 253-305.
- BERISSO, Marco (2000). *La raccolta dei poeti perugini del Vat. Barberiniano Lat. 4036. Storia della tradizione e cultura poetica di una scuola trecentesca*. Firenze: Olschki.
- BERTOLIO, Johnny L. (2022). *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*. Torino: Loescher.
- CAMMELLI, Antonio (il Pistoia) (1884). En A. Cappelli y S. Ferrari (eds.), *Rime edite ed inedite di Antonio Cammelli detto il Pistoia*. Livorno: Vigo.
- CAVEDON, A (2006). “Marco Businello. Rime, Scheda IX.6 (Padova, Bibl. Universitaria, ms. 908)”. En G. Mantovani (ed.), *Petrarca e il suo tempo* (pp. 505-508). Milano: Skira.
- COMBONI, Andrea y ZANATO, Tiziano (eds.) (2017). *Atlante dei canzonieri in volgare del Quattrocento*. Firenze: Edizioni del Galluzzo.
- CORSI RAMOS, Girolama (1973). *Poesie secondo la raccolta sanudiana*. A cura di A. Ceruti Burgio. Parma: CEM.

- DIONISOTTI, Carlo (1999 [1965]). “La letteratura italiana nell’età del Concilio di Trento”. En C. Dionisotti, *Geografia e storia della letteratura italiana*. Torino: Einaudi.
- ESPOSITO, Davide (2017). “Marco Businello”. En A. Comboni y T. Zanato (eds.), *Atlante dei canzonieri in volgare del Quattrocento* (pp. 181-186). Firenze: Edizioni del Galluzzo.
- FECI, Simona, GARBELLOTTI, Marina y DI PAOLO, Caterina (2023). *L’età moderna. Altri sguardi, nuovi racconti*. Cagliari: Settenove.
- GARDINI, Nicola (2017). “A cominciare dal sesso. La poesia dell’*Ermafrodito*”. En Il Panormita, *Ermafrodito*. A cura di N. Gardini (pp. V-XIII). Torino: Einaudi.
- GNERRE, Francesco y COLUZZI, Daniele (2023). *In disgrazia del cielo e della terra. L’amore omosessuale nella letteratura italiana*. Roma: Rogas.
- GONELLI, Lida Maria (1986). “Introduzione”. En A. D’Ancona – F. Novati, *Carteggio D’Ancona* (vol. 7, t. 1) (pp. V-XCIII). Pisa: Scuola Normale Superiore.
- GORNI, Guglielmo (1984). “Le forme primarie del testo poetico”. En A. Asor Rosa (ed.), *Letteratura italiana. Le forme del testo. Teoria e poesia* (pp. 439-518). Torino: Einaudi.
- GORNI, Guglielmo (1993), “Rime di Marco Businello trascritte da Bartolomeo Sanvito”. En F. Gavazzeni y G. Gorni, *Le tradizioni del testo. Studi di letteratura italiana offerti a Domenico De Robertis* (pp. 117-131). Milano-Napoli: Ricciardi.
- GRENDENE, Filippo (2023). “Didattica con le varianti”. En E. Zinato (ed.), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile* (pp. 144-156). Roma-Bari: Laterza.
- HALPERIN, David M. (2002). *How to Do the History of Homosexuality*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- MARCOZZI, Luca (2002), “Grifo, Antonio”. En *Dizionario biografico degli italiani* (vol. 59, pp. 400-402). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- MCCALLUM., Ellen Lee y TUHKANEN, Mikko (2014) (eds.). *The Cambridge History of Gay and Lesbian Literature*. New York: Cambridge University Press.

- MURRAY, Jacqueline y TERPSTRA, Nicholas (eds.) (2019). *Sex, gender and sexuality in Renaissance Italy*. Abingdon – New York: Routledge.
- PACCAGNELLA, Ivano (1979). *Le macaronee padovane. Tradizione e lingua*. Padova: Antenore.
- POZZI, Giovanni (1984), “Temi, τόποι, stereotipi”. En A. Asor Rosa (ed.), *Letteratura italiana. Le forme del testo. Teoria e poesia* (pp. 391-436). Torino: Einaudi.
- POZZI, Giovanni (1993). “Il ritratto della donna nella poesia d’inizio Cinquecento e la pittura di Giorgione”. En G. Pozzi, *Sull’orlo del visibile parlare* (pp. 145-171). Milano: Adelphi.
- RINALDIN, Anna (2017). “Girolama Corsi”. En A. Comboni y T. Zanato (eds.), *Atlante dei canzonieri in volgare del Quattrocento* (pp. 646-648). Firenze: Edizioni del Galluzzo.
- ROCKE, Michael (1989). *Forbidden Friendships. Homosexuality and Male Culture in Renaissance Florence*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- STARITA, Luca (2021). *Canone ambiguo: della letteratura queer italiana*. Firenze: Effequ.
- TIN, Louis-Georges (2012). *The Invention of Heterosexual Culture*. Cambridge, MA – London: The MIT Press.
- ZANATO, Tiziano (2008). “Il «Canzoniere» di Petrarca nel secondo Quattrocento: analisi dei sonetti incipitari”. En A. De Petris y G. De Matteis (eds.), *Francesco Petrarca. Umanesimo e modernità* (pp. 53-111). Ravenna: Longo.

“MUJERES CÉLEBRES SEVILLANAS DE HOY”:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
ESCRITURA CREATIVA EN EL GRADO DE
PERIODISMO

“SEVILLIAN WOMEN OF TODAY”: A DIDACTIC
PROPOSAL FOR CREATIVE WRITING IN THE
DEGREE IN JOURNALISM

Ana MACANNUCO
Universidad de Sevilla

Resumen

Se presenta una propuesta didáctica innovadora, “Mujeres Célebres Sevillanas de Hoy”, para la asignatura Escritura Creativa del grado de Periodismo. Inspirada en la obra de la periodista Amantina Cobos, busca adaptar y revivir su legado. Basándose en un enfoque constructivista, el modelo metodológico se centra en actividades que promueven la investigación archivística y periodística, destacando la relevancia de la memoria y la imaginación en la educación superior. El objetivo es que el alumnado cree un archivo de “memoria viva” de las mujeres sevillanas de hoy.

Palabras clave: periodismo, propuesta didáctica, Amantina Cobos, escritura creativa, mujer y literatura,

Abstract

An innovative didactic proposal, “Famous Sevillian Women of Today”, is presented for the Creative Writing subject of the Journalism degree. Inspired by the work of journalist Amantina Cobos, it seeks to adapt and revive her legacy. Based on a constructivist approach, the methodological model focuses on activities that promote archival and journalistic research, highlighting the relevance of memory and imagination in higher education. The aim is for students to create an archive of “living memory” of the women of today’s Seville.

Keywords: Journalism, didactic proposal, Amantina Cobos, creative writing, women and literature.

1. INTRODUCCIÓN

La filósofa Marina Garcés concibe el momento histórico actual como un “no-futuro” (2017), en él la actual crisis educativa es percibida como una crisis civilizatoria en la que los problemas identificados en el sistema educativo son un reflejo de los conflictos, deseos, límites y posibilidades de cada sociedad y tiempo histórico (Garcés, 2020: 17). Partiendo de esta premisa se plantea un horizonte de interrogantes por contestar:

¿Qué queremos saber? ¿De quién y con quién podemos aprender lo esencial para vivir mejor? ¿Qué hábitos, valores y maneras de vivir queremos transmitir? ¿A quién y para qué? ¿Por qué podemos llegar a saber tantas cosas y en cambio no aprendemos lo que más necesitamos aprender? (Garcés, 2020: 20).

En definitiva: ¿cómo queremos ser educados? La respuesta no radica únicamente en un cambio metodológico. Un modelo de enseñanza alternativo, que englobe una visión íntegra de lo que supone educar y ser educados, debe abarcar contenidos, metodologías y sistemas de evaluación sin olvidar nunca el público receptor de todo ello: el alumnado.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI recoge en su artículo 9, “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”, que “se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige una renovación de los contenidos, métodos y prácticas” (UNESCO, 1998: 25-26). Esta perspectiva holística de la educación ha sido analizada por diversos profesionales en *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla* (2017), generando un manual de innovación docente que sirve de base para efectuar un cambio tangible en las aulas de docencia universitaria. En el presente capítulo se sintetizarán algunos de los consejos propuestos en este manual, vinculándolos con la propuesta

didáctica para la asignatura de “Escritura Creativa” en el grado de Periodismo.

“Preguntar cómo educar es preguntarnos cómo queremos vivir” (Garcés, 2020: 20). La afirmación de Garcés en su ensayo *Escuela de aprendices* concreta la importancia de una educación interseccional en todos los niveles. No basta con cambiar el procedimiento educativo; la ética, la política y la poética son otros ámbitos que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar propuestas docentes. En este sentido, la ausencia de escritoras en los instrumentos didácticos, divulgativos y científicos en las aulas universitarias es notable; por ello han surgido una serie de pedagogías feministas que “han hecho de la reciprocidad y de la alianza entre iguales la base de un cambio político y cultural siempre en curso y siempre en lucha con las formas de dominación de cada sociedad” (Garcés, 2020: 33).

Cabe cuestionarse un cambio no solo de la forma y el procedimiento educativos, sino también de los contenidos. La educación, pues, debe plantearse desde un “perspectivismo existencial” que trabaje la confluencia de saberes, los problemas, prácticas y silencios que se generan en el ámbito académico y educativo actual (Garcés, 2020: 138). La propuesta didáctica que se presenta parte no solo de la noción de un modelo constructivista del aprendizaje (Martín del Pozo, Pineda y Duarte, 2017: 26), sino también de la memoria y de la imaginación como herramientas fundamentales de creación para un contenido académico más justo e igualitario en las aulas universitarias (Garcés, 2020).

1.1 MARCO TEÓRICO

El modelo constructivista parte de la idea de que el conocimiento del alumnado es construido y no recibido. Esta premisa sostiene que los modelos mentales del estudiantado son permeables al cambio, pero estima que debe realizarse partiendo del conocimiento previo del alumnado y a través de preguntas que generen capacidad de razonamiento y que supongan un desafío intelectual para ellos y ellas (Martín del Pozo, Pineda y Duarte, 2017: 25). Si bien una propuesta didáctica completa abarcaría también la manera de evaluar al alumnado, debido a la extensión

del capítulo nos centraremos mayoritariamente en los contenidos, la formulación de “problemas clave”, así como en la metodología para abordar dichos problemas.

¿Cuál es el rol de los y las docentes universitarios? Nuestro papel es el de ofrecer miradas que permitan al alumnado relacionar el tiempo presente con el pasado, pero también con el futuro. De esta manera, el rol del docente sería hacer accesible aquello que ha quedado al margen del discurso canónico, ampliando las posibilidades de conocimiento del alumnado y permitiendo una mirada que enlaza las preguntas del hoy con las respuestas del ayer, así como el modo de idear soluciones en el pasado puede ayudarnos a contestar las preguntas del mañana. En este sentido:

Educar es dar herramientas para leer el propio tiempo y ponerlo en relación con los que ya han sido y con los que están por venir. [...] Siempre hay que volver a aprender a leer. Por eso la tarea emancipadora de la alfabetización no es la que consiste en transmitir la herramienta del lenguaje ya construida. [...] Alfabetizarnos es la actividad de volver a descifrar juntos el texto y los subtextos (con sus olvidos y sus silencios) que configuran la trama de un tiempo (Garcés, 2020: 153).

Este tiempo referido por Garcés se hace material en la memoria de los individuos quienes, a través de ella, se encargan de relacionar la información captada. La concepción de la memoria como mero receptor de información anula su condición creadora. “La memoria crea el futuro. La educación cultiva el tiempo haciendo de la memoria una actividad significativa de transmisión, de interrogación y de transformación” (Garcés, 2020: 162). Una reinterpretación textual se revela como una herramienta versátil y fecunda para abordar los desafíos contemporáneos, además de como un potencial generador de nuevos-viejos conocimientos al realizar un análisis inédito de textos olvidados por la crítica literaria.

Si bien la memoria es un aspecto que ha sido trabajado por los modelos educativos actuales, la imaginación ha sido obviada e, incluso, rehuida de las prácticas docentes. “La imaginación no es un don, es una práctica que se aprende” (2020: 165), Garcés

denomina al sistema actual como un “analfabetismo ilustrado” por haber omitido la imaginación de la ecuación docente. Emerge así este aspecto como una autodefensa que permite crear futuros mejores y más justos, pero que también —y vinculada a la memoria— nos ayuda a no olvidar que lo peor también puede ocurrir (Garcés, 2020: 166). En este sentido, memoria e imaginación se vuelven dos ejes fundamentales de la propuesta didáctica para la asignatura de “Escritura Creativa”.

1.2 OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DOCENTES DE LA ASIGNATURA

Si tomamos como referencia el Programa de la Asignatura encontraremos que los objetivos y competencias específicas docentes son los siguientes:

OBJETIVOS:

1. Conseguir que el alumno adquiriera una conciencia crítica de los diversos procesos de escritura.
2. Avanzar en el dominio de la lengua, hablada y escrita, en todos sus niveles (fónico, sintáctico, léxico, semántico).
3. Adquisición y consolidación de hábitos de lectura y escritura.
4. Uso avanzado de técnicas y registros de la creatividad verbal estética, especialmente orientada a la comunicación periodística, audiovisual y publicitaria.
5. Potenciación de factores, competencias y habilidades relacionadas con la creatividad.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

E22. Capacidad y habilidad para distinguir la intencionalidad de un mensaje comunicacional.

E27. Capacidad y habilidad para expresarse con fluidez y eficacia comunicativa en las lenguas propias de manera oral y escrita, sabiendo aprovechar los recursos lingüísticos y literarios que sean más adecuados a los distintos medios de comunicación.

E28. Capacidad para leer y analizar textos y documentos especializados de cualquier tema relevante y saber resumirlos o adaptarlos mediante un lenguaje o léxico comprensible para un público mayoritario.

E35. Capacidad para la ideación, planificación y ejecución de proyectos informativos o comunicativos.

E40. Capacidad y habilidad de exponer razonadamente ideas, a partir de los fundamentos de la retórica y de las aportaciones de

las nuevas teorías de la argumentación, así como de las técnicas comunicativas aplicadas a la persuasión.

E41. Capacidad de experimentar e innovar mediante el conocimiento y uso de técnicas y métodos aplicados a los procesos de mejora de la calidad y autoevaluación, así como habilidad para el aprendizaje autónomo, la adaptación a los cambios y la superación rutinaria mediante la creatividad (Universidad de Sevilla, 2023).

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para crear una propuesta docente que sea innovadora y cumpla con los objetivos y competencias específicos de la asignatura, así como para desarrollar la memoria y la imaginación a través de actividades interseccionales, holísticas, más justas e igualitarias, planteamos trabajar con la obra *Mujeres célebres sevillanas* de la escritora y periodista Amantina Cobos. Antes de profundizar en el desarrollo de la propuesta titulada “Mujeres célebres sevillanas de hoy”, es necesario proporcionar un contexto y justificar la selección de la autora y la obra.

2.1 AUTORA Y OBRA

Amantina Cobos (Astorga, 1875 – ¿Sevilla, 1960?¹) una maestra, periodista y literata a principios del siglo XX en Andalucía. A pesar de su origen leonés, vivió la mayor parte de su vida en Sevilla y su producción creativa se localiza, mayoritariamente, entre Extremadura y Andalucía. Cobos colaboró en diversas cabeceras extremeñas y andaluzas y adquirió un amplio reconocimiento entre los intelectuales de la época (Moreno-Lago, 2023^a: 21-22). Además de periodista, la autora cuenta con diversas obras poéticas, cuentos breves, novelas y ensayos. El más reconocido es *Mujeres célebres sevillanas*, publicado en 1917 y prologado por Luis Montoto. Esta obra es una genealogía femenina formada por veintinueve mujeres que hicieron historia en la capital hispalense. Cobos en

¹ Actualmente se desconoce la fecha exacta de su fallecimiento. La más cercana se ubica a finales de 1960, puesto que la revista *Cruz de Guía* publica en enero de 1961 un apartado “In memoriam” como homenaje a Amantina Cobos (Moreno-Lago, 2023a: 34).

ella no solo realiza una labor historiográfica recopilando pequeñas biografías de cada una de estas mujeres, sino que además le compone a cada una un soneto con el que inicia los correspondientes capítulos.

No es baladí la decisión de Cobos de recoger solo figuras femeninas, del mismo modo que la elección de *Mujeres célebres sevillanas* como obra de partida para el desarrollo de la propuesta didáctica tampoco lo es. Esta autora fue una férrea defensora de los derechos de las mujeres. Además de escritora y maestra, dedicó gran parte de su vida al activismo a favor de la alfabetización femenina y de la protección de la mujer de clase obrera. Moreno-Lago analiza en la introducción crítica de *Amantina Cobos. Poesía reunida* la labor social realiza por Cobos en la lucha de los derechos femeninos. Comprometida con las mujeres andaluzas, en 1930 funda de la mano de Dolores Moya el Ateneo Femenino de Sevilla. Esta institución perseguía:

aglutinar una comunidad femenina interesada, buscar la aceptación de los intelectuales de la ciudad, encontrar un espacio propio para celebrar encuentros y conferencias y, por último, adquirir recursos económicos para albergar una biblioteca disponible para las socias (Moreno-Lago, 2023^a: 27).

Volviendo a la obra que sostiene la propuesta didáctica, el listado de mujeres rescatadas de la historia por Cobos recoge a: Blanca de los Ríos, María Tixe, Mercedes de Velilla, Concepción Estevarena, Elisa Boldún, Sor Bárbara de Santo Domingo, Elisa Villar, Antonia Díaz, Amparo Álvarez, Amparo López del Baño, Sor Gregoria de Santa Teresa, Luisa Roldán, Sor Francisca de San José, Ana Teresa de los Ángeles, Feliciano Enríquez, Catalina de Rivera, la Susona, Guiomar de Manuel, María Coronel, Urraca Ossorio, Leonor Dávalos, Zayda, Itimad, Santa Aurea, Santa Flora, Brunilde, Santa Justa, Santa Rufina y Marcia.

Aunque algunas de estas mujeres fueron literatas y artistas, muchas de ellas son santas o monjas. No es casual, Cobos recoge a mujeres que fueron capaces de llevar vidas autónomas y, conforme la autora retrocede en el tiempo, encuentra que la única manera para una mujer de ser libre y no estar subyugada a un hombre —fuese padre, marido o hijo— era meterse al claustro.

Del mismo modo, también encontramos algunas reinas, mujeres de leyenda, así como varias nobles; aunque cabe señalar que el listado también recoge nombres de mujeres humildes, como Amparo Álvarez, conocida como La Campanera, o Leonor Dávalos, una criada.

2.2 “MUJERES CÉLEBRES SEVILLANAS DE HOY”

Siguiendo los principios fundamentales planteados en *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla* procederemos a formular los contenidos para esta asignatura como preguntas clave y emplearemos una metodología basada en la investigación (Martín del Pozo, Pineda y Duarte, 2017: 25). Para el desarrollo de las sesiones se ha optado por un modelo metodológico en línea con el constructivismo. El modelo propuesto mantiene un eje común en cual las sesiones se inician a través de una “pregunta clave” que deriva en un debate en el aula por parte del alumnado. Estas ideas previas que ellos y ellas aportan como respuesta a la pregunta clave sirven al docente para construir su discurso teórico, orientándolo a una posterior actividad práctica de contraste. Esta actividad de contraste busca hacer al alumnado aumentar su conocimiento previo, pero no a través de una clase teórica, sino mediante la prueba y el error en la elaboración escrita de las actividades propuestas. Cada una de las actividades sigue el siguiente esquema (Figura 1):

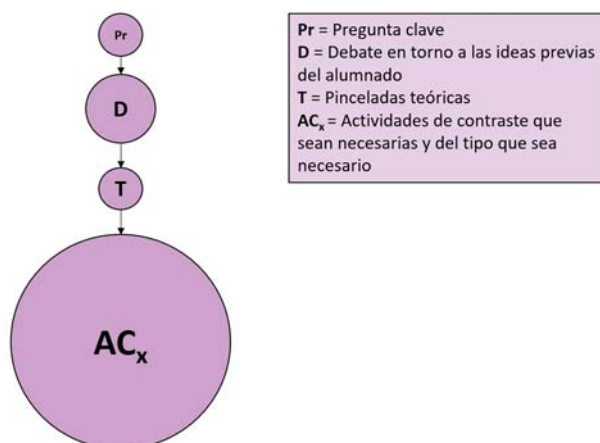


Figura 1. Modelo metodológico para la propuesta didáctica presentada.

2.2.1. ACTIVIDAD 1: FICHA DE LECTURA

La primera pregunta clave será: “¿alguien conoce la obra *Mujeres célebres sevillanas*? ¿Y a la autora, Amantina Cobos?”. Se espera que el alumnado no haya escuchado hablar de la obra ni de la autora, así pues, sus ideas previas pueden conducir a un debate en torno a las autoras de la Edad de Plata y cómo la crítica literaria las ha excluido del canon conocido (Moreno-Lago, 2023b). La docente puede facilitar bibliografía para ahondar en el tema e, incluso, diversos nombres de otras autoras que, como Cobos, permanecen desconocidas a pesar del renombre que alcanzaron en vida².

Una vez finalizados los apuntes teóricos fundamentales para la orientación del alumnado, la primera toma de contacto con el trabajo final consistirá en la lectura en casa de *Mujeres célebres sevillanas* (1917)³ y la posterior realización de una ficha de lectura. La ficha de lectura funciona como la primera actividad de contraste y se compone de dos apartados clave: a) Valoraciones y comentarios personales argumentados sobre el texto; b) ¿Cómo podemos adaptar *Mujeres célebres sevillanas* a nuestra actualidad? ¿Y por qué hacerlo?

Paralelamente a la lectura de la obra, el alumnado iniciará una labor de investigación del perfil de la autora: Amantina Cobos. Esta segunda tarea constituye un reto para el estudiantado, pues en ella se enfrentarán al primer obstáculo que evidencia el sesgo de género comentado en la parte teórica: apenas hay información de la autora a pesar del renombre que alcanzó y habiendo compartido espacios y amistad con miembros de la llamada Generación del 27.

Cobos es una autora que está comenzando a ser estudiada, en las antologías contemporáneas a ella fue mencionada tan solo en dos: *Cien sonetos de mujer (varios inéditos). Siglos XIX y XX* (1919) y *Antología de mujeres* (1929), dedicándole tan solo en la primera un par de líneas introductorias (Moreno-Lago, 2023^a: 32). Actualmente su nombre surge en algunas antologías de

² Véase Magini (2001), Díaz Nosty (2020), Mata-Núñez (2022), Moreno-Lago (2023b) y Pecharromán (2023).

³ Obra disponible en libre acceso a través del Fondo Antiguo de la Universidad de Sevilla: <https://archive.org/details/AMont06325>

periodistas españolas de principios de siglo XX (Carmona González, 1999; Ramírez Gómez, 2000) y están comenzando a realizarse análisis de su producción literaria (Macannuco, 2023^a; Macannuco, 2023^b), así como a reeditarse sus obras (Moreno-Lago, 2023^a). Sin embargo, en el ámbito académico Cobos continúa siendo una gran desconocida.

Este primer acercamiento a la autora y a su obra inicia al alumnado en la labor de investigación que, a lo largo del curso, deberán ir desarrollando. Los datos obtenidos de Cobos, así como la ficha de lectura de *Mujeres célebres sevillanas* constituirán el primer apartado del dossier final de la asignatura que el alumnado debe entregar.

2.2.2. ACTIVIDAD 2: DESCONOCIDAS DEL PASADO (INVESTIGACIÓN Y DEBATE)

Finalizada la primera actividad, se procede a la formulación de la segunda pregunta clave: “¿os suena el nombre de alguna de las mujeres que retrata Cobos?”. Esta cuestión enlaza con la lectura de la obra, así como con la problemática que comenzaba a esbozarse en las sesiones anteriores: ¿por qué se borran las mujeres de la historia?

La segunda actividad consistirá en profundizar en las diversas referentes propuestas por Cobos en su antología. Cada alumno/a debe elegir a una de las veintinueve mujeres —si el número de alumnado matriculado lo permite, se deben evitar las repeticiones— y ampliar la información proporcionada por la autora originalmente.

Además, deberán realizar una reflexión por escrito en torno a los apuntes biográficos presentados por Cobos. Los resultados de esta investigación se presentarán en clase a modo de exposición y se añadirán al dossier final. De esta manera, en el aula puede propiciarse un debate acerca de distintos temas que subyacen en la obra de Cobos: autoras “desconocidas” o relegadas del canon (Blanca de los Ríos, María Tixe, Mercedes de Velilla, Concepción Estevarena, Antonia Díaz); los obstáculos por motivo de género en el desarrollo de las profesiones que sufrían —y sufren— las mujeres (Elisa Boldún, Amparo Álvarez, Amparo López del Baño, Luisa Roldán, Feliciano Enríquez, Itimad); las tácticas llevadas a cabo por las mujeres “de poder”

para realizar labores sociales (Catalina de Rivera, Guiomar de Manuel); e, incluso, la violencia de género (María Fernández Coronel, Brunilde). Desde el punto de vista periodístico se pueden comentar las estrategias de investigación y archivo llevadas a cabo por la autora (Sor Bárbara de Santo Domingo, Elisa Villar, Sor Gregoria de Santa Teresa), y reflexionar en torno a las dificultades de la época para hallar información frente a las facilidades de hoy. Además, *Mujeres célebres sevillanas* rescata del pasado leyendas sobre santas y mártires (Sor Francisca de San José, Ana Teresa de los Ángeles, Susona, Zayda, Santa Aurea, Santa Flora, Santa Justa y Santa Rufina, Marcia) y abre el debate para la reinterpretación de historias famosas locales, como es el caso de Urraca Ossorio y Leonor Dávalos, cuyo capítulo puede ser leído como una historia de amor lésbico introduciendo la cuestión LGTBIQ+ en el aula.

2.2.3. ACTIVIDAD 3: “MUJERES CÉLEBRES SEVILLANAS DE HOY”

La última actividad de la propuesta compone el grueso de la asignatura. La pregunta clave de esta actividad se centra en el presente: “¿conocéis a mujeres que estén haciendo historia hoy en día? ¿Creéis que sus nombres e historias deben ser recordados?”. Partiendo de la estructura de la obra original, el alumnado deberá realizar su propia versión actualizada de *Mujeres célebres sevillanas*. Para ello, en lugar de retratar a veintinueve mujeres, la cifra se reduciría a diez, un número mucho más asequible para los meses de duración de la asignatura. El objetivo sería entrevistar a diez mujeres distintas que ellos estimen que están haciendo historia en la ciudad de Sevilla.

La realización de este dossier radica en una primera fase de selección de perfiles, donde se debe instar al alumnado a que no solo opte por personas reconocidas y famosas, sino también por la intrahistoria que se teje en sus hogares. De esta manera, el alumnado enlaza el presente con el futuro, al crear una genealogía de mujeres en la que sus historias de vida constituyen un archivo para la memoria futura no solo de esas individuos, sino también de la vida colectiva y de la identidad cultural de la sociedad sevillana actual (Arfuch, 2010: 112).

Una vez seleccionados los perfiles para las entrevistas, el alumnado realizará una serie de encuentros con ellas para indagar

sobre sus vidas y experiencias como mujeres. “Escritura Creativa” es una asignatura optativa de cuarto de carrera del grado de Periodismo, así pues, el alumnado cuenta con conocimientos y dotes para realizar entrevistas y manejar la información obtenida de ellas, así como para transformarlas posteriormente en reportajes. La intención del trabajo, más que realizar pequeños capítulos de “apuntes biográficos” —como ocurre en la obra de 1917—, buscaría lograr breves reportajes que ilustren las vidas de estas mujeres. Se busca con esta actividad la posibilidad de una publicación futura en periódicos locales, intentando así mantener la motivación del alumnado en la realización de sus trabajos.

Finalmente, y desde una óptica más literaria, se mantendrían los sonetos que inician cada uno de los capítulos de *Mujeres célebres sevillanas*. En este sentido, el alumnado trabaja también la escritura de composiciones poéticas y, al hacerlo a través del soneto, que mantiene un esquema concreto y pautado⁴, se facilita el acercamiento al género lírico, promoviendo tanto su lectura como su escritura.

Con esta actividad quedaría completado el dossier final que debe entregar el alumnado y el cual será sometido posteriormente a la evaluación del docente, así como a la propia autoevaluación de los estudiantes.

3 CONCLUSIONES

De esta manera, el planteamiento de la propuesta docente quedaría sintetizado en tres grandes actividades: 1) Lectura de *Mujeres célebres sevillanas* e investigación de su autora, Amantina Cobos; 2) Investigación de una de las mujeres de la antología y posterior debate; 3) Realización de un dossier con diez mujeres sevillanas que actualmente estén haciendo historia en la capital hispalense. Siendo el resultado de cada una de las actividades un dossier que recopila: 1) Ficha de lectura de

⁴ Catorce versos endecasílabos, divididos en dos cuartetos y dos tercetos, siendo la rima de los dos cuartetos ABBA ABBA y en los tercetos cambiante entre CDE CDE y CDC CDC. Generalmente, los dos primeros cuartetos exponen una cuestión que los tercetos resuelven.

Mujeres célebres sevillanas y trabajo de investigación sobre su autora; 2) Trabajo oral y escrito sobre una de las mujeres investigadas de la antología; 3) Reportaje titulado “Mujeres célebres sevillanas de hoy”.

Atendiendo a los objetivos y competencias específicas de la asignatura, podemos afirmar que la propuesta didáctica los cumple todos. La construcción de una conciencia crítica de los procesos de escritura (O1) se produce en la Actividad 1, tras el diálogo teórico propiciado por la docente en torno a las estrategias de exclusión generadas por la crítica literaria hacia las mujeres escritoras. Por otro lado, el dominio de la lengua hablada y escrita (O2) queda patente en la ejecución de toda la propuesta didáctica, contando con trabajos de exposición oral, así como con la entrega del dossier escrito. “Mujeres célebres sevillanas de hoy” fomenta el hábito de lectura y escritura (O3), así como la creatividad del alumnado (O5) —la cual es transversal a la propuesta—. Finalmente, el objetivo cuarto, orientado a la comunicación periodística (O4), quedaría patente en la realización del reportaje final.

Con respecto a las competencias específicas, la lectura y el análisis de *Mujeres célebres sevillanas* fomenta no solo la distinción en la intencionalidad del mensaje comunicacional (E22), sino también la capacidad de adaptación de un texto especializado (ensayo historiográfico) a un público mayoritario (reportaje) (E28). Por lo que se refiere a la capacidad y habilidad de exponer razonadamente ideas (E40) queda cubierta con la exposición oral de los resultados de las investigaciones, así como con el debate posterior en torno a los temas que subyacen en la antología. En cuanto a la comunicación periodística (E27 y E35) la elaboración del reportaje “Mujeres célebres sevillanas de hoy” permite la planificación y ejecución de un proyecto informativo y comunicativo. Finalmente, el aprendizaje autónomo, la adaptación a los cambios y la superación rutinaria mediante la creatividad (E41) son competencias transversales a la realización de la asignatura que se encuentran en todas las actividades propuestas.

Además de alcanzar los objetivos y cumplir con las competencias específicas, esta propuesta didáctica se plantea y guía a través de la formulación de preguntas clave, el desarrollo

de técnicas de investigación —archivística, pero también periodística— y, en todo momento, la memoria y la imaginación juegan un papel fundamental en la propuesta, funcionando como aglutinador de las actividades y aportando cohesión y coherencia al dossier final. En este sentido y, recuperando a Garcés, el trabajo realizado por el alumnado se erige como memoria viva, generando una actividad de transmisión, de interrogación y de transformación (2020: 162).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANÓNIMO (1929). *Antología de mujeres*. Madrid: Los poetas.
- ARFUCH, Leonor (2010). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARMONA GONZÁLEZ, Ángeles (1999). *Escritoras andaluzas en la prensa de Andalucía del siglo XIX*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- COBOS, Amantina (1917). *Mujeres célebres sevillanas*. Sevilla: F. Díaz y compañía.
- DÍAZ NOSTY, Bernardo (2020). *Voces de mujeres. Periodistas españolas del siglo XX nacidas antes del final de la Guerra Civil*. Sevilla: Editorial Renacimiento.
- GARCÉS, Marina (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Nuevos cuadernos Anagrama.
- GARCÉS, Marina (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- MACANNUCO, Ana (2023^a). “Poliédricas: los personajes femeninos en las novelas cortas de Amantina Cobos”. En C. Duraccio (ed.), *Andaluzas ocultas. Medio siglo de mujeres intelectuales (1900-1950)* (pp. 113-127). Madrid: Dykinson.
- MACANNUCO, Ana (2023^b). “Reivindicar desde la tradición: las estrategias de escritura de Amantina Cobos en su obra *Mujeres célebres sevillanas* (1917)”. En M. González de Sande, E. González de Sande y A. J. Marqués Salgado (ed.), *La misoginia en la cultura y la sociedad: Manifestaciones y voces críticas del pasado y del presente* (pp. 379-394). Madrid: Dykinson.
- MANGINI, Shirley (2001). *Las modernas de Madrid: las grandes*

- intelectuales españolas de la vanguardia*. Barcelona: Ediciones Península.
- MARTÍN DE LA CÁMARA, Eduardo (ed.) (1919). *Cien sonetos de mujeres (varios inéditos)*. Siglos XIX y XX. Madrid: Gráfica Excelsior.
- MARTÍN DEL POZO, Rosa; PINEDA, José Antonio y DUARTE, Olga (2017). “La formación docente del profesorado universitario”. En R. Porlán (coord.), *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla* (pp. 23-36). Madrid: Ediciones Morata.
- MATA-NÚÑEZ, Almudena (2022). *Memoria Histórica y feminismo. Recuperación de la obra periodística de Luisa Carnés*. Valencia: Tirant Humanidades.
- MORENO-LAGO, Eva (2023b). “La Edad de Plata en femenino: debates, problemáticas y propuestas para definir una generación propia”. En M. Arriaga Flórez (ed.), *Ginocríticas entre España e Italia*. Berlín: Peter Lang.
- MORENO-LAGO, Eva (ed.) (2023^a). *Amantina Cobos Losúa. Poesía reunida*. Madrid: Dykinson.
- PECHARROMÁN, Carolina (2023). *Las primeras periodistas (1850-1931). Profesionalización y activismo en España, Francia y Reino Unido*. Sevilla: Renacimiento.
- PORLÁN, Rafael (coord.) (2017). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. Madrid: Ediciones Morata.
- RAMÍREZ GÓMEZ, Carmen (2000). *Mujeres escritoras en la prensa andaluza del siglo XX (1900-1950)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- UNESCO (octubre de 1998). “La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción”. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa [Fecha de consulta: 12/12/23].
- UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2023). *Programa de la asignatura (versión 9) Escritura Creativa (2100030)*. Recuperado de: <https://sevius4.us.es/index.php?PyP=LISTA&codcentro=2&titulacion=210&asignatura=2100030> [Fecha de consulta: 12/12/23].

ESCUELA, TEATRO E ITALIANO LE

SCHOOL, THEATER AND ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Elisa Isabel MONTERO PÉREZ

Escuela Oficial de Idiomas – EOI Sevilla-Macarena

Resumen

El teatro didáctico *Giulietta e Romeo per le pari opportunità* representa una experiencia de praxis docente coeducativa en el contexto de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) para la enseñanza-aprendizaje del italiano como lengua extranjera (LE) destinada a un público adulto la mayoría de origen hispanófono. El presente artículo se vertebra en tres ejes principales: los binomios glotodidáctica-coeducación, motivación-creatividad y conocimiento-performance que fundamentan el significado profundo de la aventura docente objeto de estudio.

Palabras clave: glotodidáctica, teatro, enseñanza-aprendizaje, idiomas, italiano LE.

Abstract

The didactic play *Giulietta e Romeo per le pari opportunità* showcases an experience of co-educational teaching in the context of Official Language Schools (EEOOI) for the teaching-learning of Italian as a foreign language (FL) aimed at an adult audience mostly of Spanish-speaking origin. This article is based on three main axes – the binomials glottodidactics-coeducation, motivation-creativity and knowledge-performance, which underlie the teaching adventure under study.

Keywords: glottodidactics, theatre, teaching-learning, languages, Italian FL.

1. INTRODUCCIÓN

El teatro didáctico *Giulietta e Romeo per le pari opportunità* es una experiencia de enseñanza-aprendizaje que nace de un juego dialógico-narrativo construido en clase de italiano LE. El 14 de febrero de 2017 se desarrolló la primera puesta en escena de dicha experiencia creada en un aula de la EOI de Córdoba, para posteriormente representarse delante de todo el alumnado de dicha escuela el 8 de marzo, celebrando con ello el Día Internacional de la Mujer en el curso 2016-17. Desde aquel 8 de marzo, el teatro didáctico *Giulietta e Romeo per le pari opportunità* en lengua italiana se ha venido representando en distintas EEOOI hasta el pasado curso escolar 2022-23 inspirando, incluso, a otras docentes de otros idiomas.

La repetición adaptada de dicho teatro se ha convertido en una andanza para recordar cada curso escolar vivido y cuyo mensaje es entendido como memoria colectiva recopilada en formato vídeo, además de testimonio del esfuerzo de aprendizaje grupal. Hoy día, se sigue reinventando el guion y reflejando la realidad del grupo clase como protagonista de la escena didáctica. En resumidas cuentas: una aventura teatral de adaptación coeducativa del clásico shakesperiano, creada por una docente en activo, la misma autora del presente artículo.

La última representación de la obra fue el 8 de marzo de 2023 en la Escuela Oficial de Idiomas Sevilla-Macarena, una vivencia en permanente construcción basada en los tres binomios que se describen a continuación: glotodidáctica-coeducación, motivación-creatividad y conocimiento-competencia.

2. BINOMIO GLOTODIDÁCTICA - COEDUCACIÓN

De los tres ejes vertebradores citados en los párrafos introductorios, el binomio conceptual inicial titulado glotodidáctica-coeducación es el más teórico de todos ya que define el significado etimológico, la orientación didáctica y el valor pedagógico sobre el que se asienta la praxis docente *Giulietta e Romeo per le pari opportunità*.

2.1 LA GLOTODIDÁCTICA, UNA CIENCIA TEÓRICO-PRÁCTICA

¿Por qué empezar con el concepto de glotodidáctica? Es una palabra poco empleada, pero que contiene la base teórica de este estudio y, por tanto, imprescindible para su comprensión.

Etimológicamente, la palabra glotodidáctica nos retrotrae al pasado grecolatino que, por un lado, hace alusión a la lengua, término derivado del griego *gloto* y, por otro lado, la asociación a la didáctica, componiendo el vocablo culto glotodidáctica. Este término implica la búsqueda y el empleo de soluciones útiles en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Dicha denominación incluye la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) no presentes en el ambiente de uso común, lenguas maternas (L1), lenguas clásicas (LC) como el griego y el latín, y lenguas segundas (L2) estudiadas en contexto inmersivo por población extranjera (Balboni, 2013: 1).

El doctor emérito en glotodidáctica, Paolo Balboni, de la Universidad Ca' Foscari de Venecia, en su conocido *Dizionario di glottodidattica* define en profundidad la glotodidáctica como una “scienza pratica ed interdisciplinare al cui interno si individuano una componente teorica (mirante a conoscere il meccanismo dell’acquisizione lingüística) ed una componente operativa che porta alla definizione di metodi, tecniche e tecnologie adeguate” (1999: 47). La cita engloba teoría y praxis como eje vertebrador y generador de adquisición lingüística a través de métodos, técnicas y tecnologías adecuadas al tipo de lengua y destinatarios.

Por otro lado, resulta imprescindible citar también la conocida teoría SLAT de Stephen Krashen, *Second Language Acquisition Theory and Second Language Learning* porque es una de las primeras y principales que integran el enfoque comunicativo mediante una glotodidáctica humanística. Dicha teoría representó un importante paso en la renovación conceptual del abordaje idiomático bilingüe contemporáneo que empleamos con frecuencia en nuestras aulas y no distinguía entre LE y L2: las consideraba indistintas.

Hoy día, tomamos prestada esta teoría porque sigue siendo prioritario focalizar la intervención glotodidáctica hacia un tipo de adquisición estable que implique verdaderamente la memoria a largo plazo más allá del clásico aprendizaje frontal y directivo.

Las investigaciones y teorías glotodidácticas que hemos heredado a lo largo de la historia de la educación lingüística son muy variadas y en cada clase de idiomas pueden combinarse enfoques que se inspiran en dicho patrimonio heredado y se aplican según el perfil del alumnado típico de las EEOOI, que destaca por su variada heterogeneidad en cuanto a procedencia, edad, nivel sociocultural, etc.

La obra *Giulietta e Romeo per le pari opportunità* ilustra dicho enfoque poliédrico en su fórmula glotodidáctica destinada a la enseñanza-aprendizaje del italiano lengua extranjera (LE) en el ámbito de la escuela pública española en niveles no universitarios. Esta opción formativa pública, pionera y única en Europa, pertenece a la denominada Enseñanza de Régimen Especial y se materializa en las EEOOI (Escuelas Oficiales de Idiomas) las cuales resultan, en ocasiones, todavía algo desconocidas para la población. Sin embargo, tienen presencia y forman parte de un importante tejido de centros de titularidad pública que en 2023 cuentan con un total de 471 EEOOI repartidas por toda España, según fuentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP).

Las Escuelas Oficiales de Idiomas están orientadas a la educación lingüística progresiva y escalonada. En la mayor parte de dichas escuelas se imparten desde el nivel Pre-A1/A1 al nivel C2, niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001) y sus últimas actualizaciones recogidas en el Volumen Complementario (VC, 2021).

En todos estos centros se generan: saberes lingüístico-comunicativos en multitud de idiomas necesarios para afrontar los retos formativos, laborales y de integración (pensemos por ejemplo en los idiomas cooficiales y el español LE) que la sociedad contemporánea demanda.

2.2 COEDUCACIÓN EN LAS EEOOI

La Real Academia Española (RAE) define coeducación como la “acción educativa que potencia la igualdad real de oportunidades y la eliminación de cualquier tipo de discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género”.

Según las estadísticas del MEFP, de un total de 385.413 matriculados en las EEOOI españolas el 34 % es de hombres y el 66% es de mujeres. Dicha información se traduce en un alumnado mayormente femenino que participa de las actividades coeducativas de las EEOOI y, por ende, entiende la importancia del calado social de las mismas. En dicho alumnado femenino encontramos, frecuentemente, gracias a las actividades comunicativas en los distintos idiomas de estudio, diversidad de injusticias de género como casos de aplastantes techos de cristal, micromachismos cotidianos y notable hartazgo hacia el negacionismo.

La praxis didáctica de la que se hace eco el presente artículo sobre el teatro didáctico, interpretado y representado en las aulas de las escuelas entrelaza paralelamente, a pesar de la brevedad del guion, un espíritu de performance lingüística con una clara implicación coeducativa. Concretamente, véase la *playlist* titulada *La gioia di imparare l'italiano all'EOI* en la que se encuentran cuatro ejemplos de puestas en escena escolares de dicho teatro didáctico en distintos niveles de italiano. El citado guion en el que se basa el teatro didáctico *Giulietta e Romeo per le pari opportunità* ofrece roles de género renovando la eterna obra shakesperiana Romeo y Julieta con la finalidad de inspirar una mirada distinta sobre las relaciones de pareja y el mito del amor romántico además de incorporar la igualdad de oportunidades de forma transversal.

La elección del escritor William Shakespeare (1564-1616) como testimonio literario de la tradición oral se debe a la profusión con la que ha influido el ideario colectivo durante siglos hasta nuestros días. Del mismo modo, siguiendo la estela shakesperiana, se reelaboraron y canalizaron otros vestigios de la tradición cultural oral llevándola a la literatura europea de la mano de escritores como Giambattista Basile (1566-1622) en Italia, posteriormente Charles Perrault (1628-1703) en Francia, los hermanos Grimm (Jacob Grimm 1785-1863 y Wilhelm Grimm 1786-1859) en Alemania y Félix María Samaniego (1745-1801) en España.

En esta aventura teatral se cuenta un mundo más real, menos idealizado y nacido de los conocidos estereotipos que afortunadamente están cambiando mediante las renovadas

familias Capuleti y Montecchi y se manifiestan a través de la ciudad de Verona del tercer milenio. Toda la trama se desarrolla en clave de humor con roles de género paritarios que ayudan a reflexionar y desmontar el aplastante patriarcado existente en la icónica versión shakesperiana.

En el título de la obra *Giulietta e Romeo per le pari opportunità* queda enteramente resumido el mensaje coeducativo sobre la igualdad de oportunidades entre géneros en el terreno formativo, laboral, etc. La moraleja final se plantea como expresión natural de la necesidad de enfoques renovados en las relaciones familiares y de pareja. La obra teatral se concluye con la proclama colectiva *Evviva le pari opportunità!*

3. BINOMIO MOTIVACIÓN-CREATIVIDAD

Este segundo binomio denominado motivación-creatividad viene a complementar ampliando la asociación precedente glotodidáctica-coeducación y se fundamenta en dos teorías psicológicas contemporáneas: una de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples y otra de Edward de Bono sobre la creatividad. Ambas evidencias científicas presentes en el abordaje teatral de la enseñanza-aprendizaje del italiano LE. Además de otras consideraciones esenciales que sirven de explicación del binomio.

3.1 LA MOTIVACIÓN, CONDICIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Se ha hablado mucho sobre motivación y se sigue estudiando por las implicaciones educativas que conlleva. La motivación, entendida como fuerza intrínseca en el ser humano generadora de conocimiento estable, es la base esencial sobre la que se asientan multitud de investigaciones actuales que justifican ciertos tipos de praxis y aprendizajes glotodidácticos.

Por su parte, el psicólogo e investigador Howard Gardner acuñó el término de inteligencias múltiples que pueblan nuestra sensibilidad y están ávidas de potenciarse gracias a la intervención educativa. Es por ello que todos los seres humanos son seres inteligentes, aunque con perfiles heterogéneos. Esta es la razón que justifica que todo el alumnado pueda participar en un

teatro didáctico de distinto modo; aportando la música en directo (inteligencia musical), editando el vídeo de la representación (inteligencia visual y matemática), organizando las escenas (inteligencia visual-espacial), redactando el guion (inteligencia lingüístico-verbal), interpretando un personaje (inteligencias: lingüística, espacial y corporal) etc.

Queda claro con ello que, gracias al esfuerzo glotodidático teatral, no solo se trabaja la inteligencia lingüístico-verbal como en cualquier clase de idiomas al uso, centrada en potenciar las destrezas de producción y coproducción oral-escrita, comprensión oral-escrita y mediación oral-escrita, sino también se fomentan otras inteligencias bien distintas tales como la inteligencia espacial, la inteligencia corporal, la inteligencia musical, la inteligencia interpersonal etc. Ampliando claramente el espectro disciplinar de acción de la educación lingüística. Todas las inteligencias múltiples implicadas en la puesta en escena son siempre bienvenidas y afloran mágicamente fortalecidas en el microcosmos del grupo clase creando a su vez interdependencia positiva entre dichos saberes plurales.

Por su parte, Gardner distinguió además la presencia combinada de diferentes inteligencias en el proceso de madurar como adultos y puso el foco en la motivación natural como motor de cambio y excelencia. La mezcla de variables, muy distintas entre sí, pertenecientes a la esfera de lo físico, lo cognitivo y lo afectivo equiparan la visión caleidoscópica de Gardner a un faro iluminador de la potencialidad humana muy útil para la educación lingüística.

Concretamente, en el plano que nos ocupa sobre la enseñanza-aprendizaje de idiomas, Gardner afirma que la predisposición o posicionamiento mental del alumnado hacia la lengua objeto de estudio genera una relación afectiva que facilita la adquisición. A todo esto, tenemos que sumar la cita de Gardner sobre el concepto de motivación y actitud facilitadora en el contexto lingüístico-comunicativo. Por su parte afirma que “las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje” (Gardner, 1997:353).

Esto lo vemos claramente en las aulas de las EEOOII, donde puede apreciarse a simple vista la disposición natural hacia distintos idiomas como el italiano y el inglés. El ejemplo es muy clarificador, por un lado, el alumnado adulto que estudia italiano refleja un interés intrínseco y apego hacia el idioma, porque lo estudia desde la verdadera motivación, circunstancia que condiciona positivamente la apertura mental de modo natural, generando con ello placer por el aprendizaje y menor esfuerzo cognitivo. Mientras que, en líneas generales, el alumnado adulto que estudia inglés se caracteriza por exceso de emociones ansiógenas tales como la prisa por aprender, clara ausencia de entusiasmo y sentimiento de obligatoriedad, en líneas generales, con excepciones afortunadamente. Estos dos perfiles genéricos descritos de alumnado adulto, los he podido verificar a través del propio bagaje empírico en las diez EEOOII en las que he ejercido la docencia en puestos específicos bilingües italiano-francés e italiano-inglés, en periodos pre y postpandémicos (desde 2008 hasta 2023).

Del mismo modo, el lingüista Noam Chomsky, en sus investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje, sitúa en el primer puesto en importancia el atractivo de la motivación. Dichos estudios evidencian que “el 99 % de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” (Chomsky, 1988: 181). Ambas apreciaciones, por un lado, la de Gardner, y por otro, la de Chomsky, coinciden en defender la motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, como científicamente relevante en la adquisición y consolidación de conocimientos. Un paradigma de necesaria aplicación que, llevado al terreno de la glotodidáctica teatral, justifica ampliamente su puesta en práctica como metodología generadora de mágica motivación e inspiración colectiva. El simple hecho de llevar maletas llenas de attrezzo teatral (conocida como técnica realia) y disfraces de época a las clases de italiano provoca una enorme curiosidad, muy útil para optimizar el interés grupal, motivar y reforzar el entusiasmo hacia lo que está por venir en el transcurso de la clase.

La motivación puede entenderse, en este caso, como una especie de secreta simpatía hacia la disciplina de estudio con efecto dominó que repercute condicionando el ritmo de aprendizaje hacia una mayor o menor velocidad de adquisición.

Es por ello que la motivación, tanto por la parte docente como por parte del alumnado, presenta claramente implicaciones colaterales y condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje que repercuten tanto en la asimilación lingüístico-comunicativa como en la consolidación de la misma.

3.2. LA CREATIVIDAD, INSPIRACIÓN Y CRECIMIENTO

La creatividad aplicada a la educación lingüística en las EEOOII ofrece muchas posibilidades de optimización. Es un recurso glotodidáctico interesante, en líneas generales, tanto para el profesorado como para el alumnado porque facilita la motivación y genera a su vez inspiración comunicativa, contenidos sobre los que hablar y compartir opiniones, socializar o suscitar debate, naturalizando con ello tales contenidos, quitándoles la artificiosidad propia del contexto de aula y favoreciendo el crecimiento colectivo.

En una realidad educativa compleja, propia de la globalización, en la que todo ocurre muy deprisa y recibimos un exceso de información cada día, es difícil crear *ex novo* enfoques totalmente nuevos sin tomar prestado soluciones pedagógicas previamente propuestas, por ejemplo: *Sugestopedia*, *Total physical response*, etc. Siendo así, los *bestsellers* de Edward de Bono (1933-2021) sobre el pensamiento lateral y la creatividad pueden ayudar a implementar praxis glotodidácticas que estimulen nuevos posicionamientos y riqueza cognitiva.

Según el psicólogo maltés, el pensamiento lateral corresponde a un estilo de pensamiento diferente e indirecto respecto al conocido como pensamiento lógico directo y lineal. Esto equivale a decir que el pensamiento lateral ofrece una solución creativa y alternativa al pensamiento lógico culturalmente determinado. En su definición, de Bono (2019) establece que la creatividad es un valor primordial para el progreso y que gracias a ello favorece el cambio y la evolución de la sociedad ofreciendo perspectivas renovadas.

Por un lado, si el abordaje glotodidáctico se presenta creativo y original en su concepción a través del cual alcanzar el objetivo del aprendizaje lingüístico-comunicativo del alumnado, se favorece paralelamente que el esfuerzo necesario para ello se minimice y el entusiasmo motivador ilumine la senda formativa.

Por otro lado, la fantasía creativa entendida como recurso para afrontar el día a día en la clase de idiomas es un valor pedagógico añadido que precisa de atención específica y no es una mera receta mágica que se aplique sencillamente a todos los grupos y niveles de un idioma por igual.

El escritor Gianni Rodari explora en la *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie* (1973) lo que él llamaba la Fantástica como ciencia necesaria sobre la que trabajar, que al igual que la Lógica, es imprescindible en las escuelas. Esto se debe a que la creatividad requiere de estudio y trabajo específico, implicación colaborativa demostrable en el aula, así como de interdependencia positiva. De aquí nace el sentido de la relación mutua entre iguales que cimienta este segundo binomio motivación-creatividad. Todas son condiciones relevantes sin las cuales la creatividad no puede ser desplegada. Este concepto queda gráficamente recogido en la conocida pirámide de necesidades humanas de Maslow presente en la obra *Teoría de la Motivación Humana* (1943) donde la creatividad se sitúa en la cúspide de la autorrealización coronando dicha pirámide jerárquica. La pirámide de Maslow está compuesta de otros cuatro grupos de necesidades prioritarias en el ser humano situadas de forma lineal en peldaños inferiores; es por ello que a la autorrealización la siguen el reconocimiento, la afiliación, la seguridad y por último la fisiología en la base de la pirámide.

De Bono, por su parte, comparte el punto de vista de Rodari asegurando en toda su bibliografía que la creatividad se trabaja y puede desarrollarse mediante técnicas específicas según el contexto, véanse las técnicas propuestas en el libro *Seis sombreros para pensar* (2019). Su posicionamiento concibe el pensamiento lateral como motor para el cambio, imprescindible para el impulso transformador de las sociedades y aplicable no solo en ámbitos académicos.

El ejemplo concreto que nos ocupa, basado en la enseñanza-aprendizaje del italiano LE a través del teatro, representa una formulación creativa en clave glotodidáctica de cómo afrontar la acción docente centrada en gramática, morfosintaxis, fonética, entonación etc. El teatro como fuente de aprendizaje lingüístico facilita la motivación y despierta la creatividad a nivel individual y colectivo, además de otros aspectos relacionales que han sido

estudiados en detalle en manuales específicos. Concretamente en el libro titulado *Glotodidáctica teatral* publicado en 2016 y redactado sobre las actas del I Congreso Internacional de Glotodidáctica Teatral europeo realizado en Madrid y liderado por la catedrática Donatella Danzi. Manual pionero, al que le han seguido otros muchos, en el que se recogen experiencias muy variadas realizadas en distintas escuelas del mundo dando cabida a fórmulas creativas de extraordinaria belleza e inspiración didáctica.

Dicho Congreso Internacional de Glotodidáctica Teatral se volverá a realizar en 2024 en su renovada edición aunando teatro y ópera, coincidiendo transversalmente en la exploración motivacional y creativa de nuevas vías de acción didáctica.

4. BINOMIO CONOCIMIENTO-COMPETENCIA

4.1. EL PARADIGMA DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA ACTUAL

En la escuela europea del tercer milenio asistimos al conocido debate sobre los paradigmas educativos: conocimiento-competencia. Esto quiere decir que ¿hay que valorar más un paradigma que otro? ¿el enfoque metodológico basado en conocimientos teóricos debe relegarse al paradigma de las competencias o al contrario? La tendencia actual, según queda recogida en la regulación normativa curricular de la escuela pública, es la de anteponer la competencia práctica, uso o performance al conocimiento o análisis teórico de la forma. Es por ello que, como es sabido, en nuestras EEOOI se expiden títulos con la certificación de destrezas lingüístico-comunicativas: producción y coproducción oral-escrita, comprensión oral-escrita y mediación oral-escrita, todas destrezas presentes en la glotodidáctica teatral y justificadas en los apartados anteriores.

Centrándonos en este ámbito, el ya citado lingüista P. Balboni nos acerca a la interpretación de la dicotomía de los paradigmas conocimiento-competencia usando un símil muy visual basado en un péndulo, metáfora de origen anglosajón. Concretamente, en el ensayo titulado *La grammatica e la sindrome del pendolo* (2020) se sirve de un péndulo y su oscilación arbitraria para justificar la caprichosa sucesión de paradigmas opuestos y orientados en unas

ocasiones hacia una predilección por la forma o análisis (conocimiento) y en otras hacia la especial valoración del uso (performance) idiomático a lo largo de la historia de la educación lingüística. Balboni concluye su ensayo considerando fundamental la búsqueda del equilibrio del péndulo, en una posición intermedia entre ambos cuadrantes o paradigmas, búsqueda que viene haciéndose, sorprendentemente desde hace tan solo medio siglo, ofreciendo con ello una lógica educativa más razonable. “In realtà ci sono stati 25 secoli di prevalenza dell’insegnamento finalizzato all’uso comunicativo, seguiti da 4 secoli di prevalenza dell’analisi sull’uso, e l’idea che solo da mezzo secolo si stia trovando un equilibrio tra i due quadranti” (Balboni, 2020: 66).

El arte teatral acerca y equilibra ambos paradigmas ya que focaliza en su proyección holística tanto la forma, a veces literaria, como el uso lingüístico, en distintos registros según el personaje de la obra representada en cualquier idioma. Esta ventaja de la glotodidáctica teatral posibilita un tipo de educación lingüística en la que se aúnan prudentemente paradigmas o cuadrantes según la lógica del equilibrio, *in medio stat virtus*, necesario para el óptimo funcionamiento de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

4.2 UTILITARISMO Y COMPETENCIA

El filósofo y profesor de literatura Nuccio Ordine, galardonado recientemente con el premio Princesa de Asturias, reflexiona en su manifiesto titulado con el oxímoron *L’utilità dell’inutile* (2013) sobre cómo la cultura del utilitarismo ha influido negativamente en la escuela y en la sociedad europea. Pone ejemplos basándose en citas literarias muy variadas, defiende el poder transformador de la educación y el conocimiento como valor imprescindible para el progreso de las civilizaciones. Demuestra con sus afirmaciones cómo es verdaderamente útil, lo considerado según el utilitarismo reinante inútil. Gracias a sus ejemplos queda ampliamente corroborado que lo inútil es incluso lo más útil de todo:

“Da un punto di vista pratico la vita intellettuale e dello spirito è considerata, in modo superficiale, un’attività inutile, allá quale

gli uomini si dedicano perché procura loro maggiore soddisfazione di quella che potrebbero trarre in altro modo. In questo saggio cercherò di mostrare come queste inutili soddisfazioni possano inaspettatamente dimostrarsi fonti di un'insospettabile utilità" (Ordine, 2013: 234).

Del mismo modo, la glotodidáctica teatral, como fuente de insospechada utilidad, cuenta con un extraordinario poder educativo y transformador. Podemos encontrar ejemplos en proyectos cercanos como los del teatro TNT de Sevilla y el grupo de teatro de gitanas de *El Vacie*, las presas de Alcalá Meco de la compañía Yeses interpretando obras en el Festival de Teatro Clásico de Almagro y otro ejemplo muy significativo mostrado en la película francesa titulada *El triunfo* (2020) basada en el texto *Esperando a Godot* del Premio Nobel de Literatura, Samuel Beckett.

Podemos concluir con la importancia del desarrollo de una praxis glotodidáctica coeducativa e integradora de aspectos transversales, entendida como instrumento útil basado en un proceso de construcción lingüístico diferente y propio de la escuela del tercer milenio. Ya que han cambiado las formas de aprender del alumnado entendemos que las fórmulas de enseñanza puedan igualmente adaptarse a dichos cambios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALESSIO, L. e SGAGLIONE, A. (2007). *Invito a teatro. Insegnare l'italiano a stranieri attraverso testi teatrali italiani*. B2-C2. Roma: edizioni Edilingua.
- BALBONI, Paolo E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra edizioni.
- BALBONI, Paolo E. (2013). *Fare educazione lingüística. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Seconda edizione. Novara: UTET editori.
- BALBONI, Paolo E. (2021). "La grammatica e la sindrome del pendolo". *Costellazioni, rivista di lingue e letterature*. N° 11, pp. 53-66.
- DANZI, Donatella (2015). *Parlare Italiano Facendo Teatro*. In G. Caprara (Dir.) *Tecniche, testi, strategie didattiche per il rafforzamento della produzione orale nella didattica*

- dell'italiano LS rivolta ad alunni ispanofoni*. Granada: Editorial Comares.
- DANZI, Donatella (2016). *Glottodidáctica teatral*. Ciudad Real: Proyecto Ñaque ediciones.
- DANZI, Donatella (2018). *Glottodidáctica teatral II*. Ciudad Real: Proyecto Ñaque ediciones.
- DANZI, Donatella (2021) *La glottodidattica teatrale e la glottodidattica musicale* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://docta.ucm.es/entities/publication/54642806-dea8-45a8-987f-2d61f675571c> [Fecha de consulta: 11/10/2023].
- DANZI, Donatella (2022). *La glottodidattica teatrale e la glottodidattica teatrale-musicale*. Roma: Aracne editrice.
- DE BONO, Edward (2019). *Seis sombreros para pensar*. Madrid: Editorial Planeta.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold editions.
- Infografía sobre las estadísticas de las EEOOII. Recuperado de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/enseñanzas/idiomas/dond-e-estudiar.html> [Fecha de consulta: 08/10/2023].
- KRASHEN, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- MASLOW, Abraham (1943). *A theory of human motivation*. BN publishing
- MONTERO PÉREZ, Elisa I. (2023) “Glottodidáctica teatral del italiano LE en las EEOOII: Giulietta e Romeo per le pari opportunità”. *I Congreso Internacional de Didáctica de las Escritoras: del archivo al aula. Hacia una apertura del canon literario*. Facultad de Filología, Universidad de Sevilla.
- MONTERO PÉREZ, Elisa I. (autora de la playlist de youtube “La gioia di imparare l’italiano all’EOI”). Recuperado de <https://www.youtube.com/@gioiadimparare> [Fecha de consulta: 08/10/2023].
- *Giulietta e Romeo per le pari opportunità* 2016-17. EOI Córdoba
<https://www.youtube.com/watch?v=-hKbXrT65sI&t=4s>
<https://www.youtube.com/watch?v=SnD0fvkgjTA>

- *Giulietta e Romeo per le pari opportunità* 2018-19. EOI Sevilla-Macarena
<https://www.youtube.com/watch?v=Nqd6P-tQPM4>
 - *Gita alla scoperta della coeducazione* 2021-22. EOI Dos Hermanas (Sevilla)
<https://www.youtube.com/watch?v=dM0VJI9KA2U>
 - *Giulietta e Romeo per le pari opportunità* 2022-23. EOI Sevilla-Macarena
<https://www.youtube.com/watch?v=O74Q7Dv-Cr0>
 - *Presepe vivente al femminile* 2022-23. EOI Sevilla-Macarena
<https://studio.youtube.com/video/KayB8ZAHBYs/edit>
 - *Parole per l'uguaglianza*
<https://www.youtube.com/watch?v=0VZMqPvuaus>
 - *Basta! Mai più!* <https://fb.watch/nyjlDoS2R/>
- ORDINE, Nuccio (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milano: Bompiani editori.
- RODARI, Gianni (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Trieste: Einaudi Ragazzi.

LOLA RAMOS DE LA VEGA, DRAMATURGA
ANZALUZA DEL GÉNERO CHICO:
“CIGARRERAS”, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

LOLA RAMOS DE LA VEGA, ANDALUSIAN
PLAYWRIGHT OF THE “CHICO” GENRE: “CIGAR
MAKER”, A DIDACTIC PROPOSAL

Natalia MUÑOZ MAYA
Universidad de Sevilla

Resumen

La historia del teatro español de finales del siglo XIX y principios del siglo XX suele situar en el centro de la acción a los escritores de la llamada *Generación del 98*. Esta propuesta lingüístico-literaria pretende ofrecer al profesorado recursos para incluir en este corpus a las dramaturgas, y también a otro tipo de teatro de la época, el que se adscribió al *género chico*. Implementarla en las aulas contribuirá a la ampliación del canon literario.

Palabras clave: dramaturga, teatro, género chico, hablas andaluzas, propuesta didáctica

Abstract

The history of Spanish theater in the late 19th and early 20th centuries usually places the writers of the so-called Generation of ‘98 at the center of the action. This linguistic-literary proposal aims to provide teachers with resources to include in this corpus the female playwrights, and another type of theater of the time, that which was ascribed to the “chico” genre. Implementing it in the classroom will contribute to the expansion of the literary canon.

Keywords: playwright, theater, “chico” genre, Andalusian dialects, didactic proposal

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones y estudios críticos sobre escritoras se van llevando a cabo gracias a los proyectos de investigación que se desarrollan en universidades u otros organismos. En marzo de 2023 terminaba uno de estos proyectos, “Andaluzas ocultas. Medio siglo de mujeres intelectuales (1900-1950)¹”, que ha tenido por objetivo la recuperación de los nombres, las vidas y los textos literarios de autoras de Andalucía olvidadas y excluidas del canon literario, obteniendo numerosos resultados que, en forma de ediciones críticas², libros monográficos, artículos publicados en diferentes volúmenes, tesis doctorales y trabajos de final de máster están hoy en día al alcance de un clic. Una constante en casi todas las conclusiones de estos trabajos ha sido la necesidad de la inclusión de estas voces recién descubiertas, analizadas y clasificadas, en las aulas, considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje es con el que la verdadera integración de estas autoras en el canon se hace más efectiva.

La selección y organización de los contenidos educativos no siempre es una tarea fácil, ni tampoco suele (ni puede) responder solamente a los intereses docentes. A lo largo de la historia educativa de España, todos los componentes que intervienen en el complejo proceso educativo han ido cambiando: nuevas leyes educativas, avances metodológicos, y un largo etcétera, que han venido motivados por un cambio de perspectiva, que “implica una forma de mirar, ponerse binoculares especiales que nos permitirán analizar todos los fenómenos culturales de manera transversal” (Ronconi, 2015:162). Así las cosas, un cambio de perspectiva trae consigo modificaciones en todo el engranaje educativo. La necesidad de adoptar una perspectiva de género es evidente en todas las parcelas de la realidad, que se han visto históricamente desprovistas de la mirada, las voces y los saberes y experiencias femeninas, y es muy urgente en el mundo educativo, en el que todavía hoy en día, no se representan en sus contenidos voces femeninas de la misma manera que las

¹ Proyecto I+D+i FEDER Andalucía 2014-2020, con referencia US-1381475.

² Todas las ediciones críticas pueden encontrarse y descargarse en la página web del Grupo de Investigación Escritoras y Escrituras.

masculinas. En el área de lengua castellana y literatura, en la que se centrará el contenido de la propuesta didáctica presentada, este cambio de perspectiva supone cambios profundos, tanto a nivel lingüístico (desde un punto de vista léxico, gramatical, semántico, pragmático...), como a nivel literario (ampliación del canon, inclusión de autoras, análisis textual a través de teorías literarias feministas, y un largo etcétera).

2. JUSTIFICACIÓN

Aunque esta propuesta está dirigida, por su contenido literario, a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura II (que se imparte en segundo de Bachillerato), podría también adaptarse a otras, no solo por ser la competencia comunicativa un elemento transversal en la educación, sino también por el contenido cultural que incluye, pues se encuentran aspectos de la identidad y la realidad andaluza de la época, que, siguiendo el propio Estatuto de Autonomía y la normativa educativa vigente, son recursos para “afianzar la conciencia andaluza, para su difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad” (artículo 12.3.2º). Además, esta propuesta permitirá trabajar en clase distintas competencias y saberes básicos, que, siguiendo la Orden de 30 de mayo de 2023, que desarrolla el currículo correspondiente a Bachillerato, serían: la identificación de variedades dialectales y sus rasgos (actividad 7), la utilización autónoma de todo tipo de bibliotecas, físicas y digitales (actividad 2), la utilización de información sociohistórica, cultural y artística para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria (actividades 3, 4 y 5), la expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos y la lectura con perspectiva de género (actividades 2, 3, 4, 5 y 6) y la identificación de las diferencias relevantes e intersecciones entre la lengua oral y la lengua escrita (actividad 7).

Se señala también como saber básico en esta Orden la lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, con especial atención a los

escritores y las escritoras de Andalucía, haciendo hincapié entre otros saberes, en la lectura con perspectiva de género, por lo que creemos entonces que es perfectamente posible y necesario llevar las autoras a las aulas y proponer análisis y actividades que no solo contemplen el análisis textual, sino que indaguen también en sus recorridos y en los porqués de su invisibilización y dificultades para acceder al mercado editorial³. Consideramos que, sin esta parte de la historia, no se podrían alcanzar otros objetivos de la asignatura, en los que, además de la educación literaria, se contempla brindar los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al alumnado participar en la vida social y ejercer la ciudadanía democrática de manera ética y responsable.

3. LA AUTORA: LOLA RAMOS DE LA VEGA

Lola Ramos de la Vega nació en Málaga a finales del siglo XIX. Todavía quedan muchísimos datos de su vida y de su obra por conocer, porque los estudios sobre ella todavía son escasos y la localización de material de investigación es complicada. Hija de un reputado cirujano andaluz se empezó a formar en el campo de la interpretación con tan solo 5 años, en una de las mejores compañías de zarzuela infantil del momento, la Compañía Infantil de Zarzuelas de Juan Bosch. Desarrolló los primeros años de su carrera como tiple y actriz, y, a partir de 1900, comenzó a escribir y a llevar a escena sus propios textos, de cuyas representaciones también formaba parte a veces.

Durante las dos primeras décadas del siglo XX, viajó por los mejores teatros del país con sus obras, que cosechaban grandes éxitos⁴. Para Lola, el cultivo y el estudio de las letras era su

³ La autora cuenta una de estas “anécdotas” en la prensa. Se puede profundizar en Muñoz Maya, Natalia (2022). “Dolores (Lola) Ramos de la Vega, dificultades e inversión del orden patriarcal”.

⁴ El teatro por horas tuvo una enorme relación con la prensa del momento, en la que se anunciaban los espectáculos que había cada día y se publicaban reseñas sobre las representaciones, las actrices, o el espectáculo en general. Se podría proponer al alumnado la búsqueda de estas notas de prensa en la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, donde se encuentran todas digitalizadas, siendo este un gran recurso para trabajar las competencias digitales.

“afición predilecta” y, las mujeres, “después de cumplir su sagrada misión en el mundo, debe ser algo más útil que para remendar calcetines”. En sus textos⁵ se pueden encontrar también muchas anotaciones sobre el vestuario, la posición de las luces y la escenografía en general. También instrucciones sobre el funcionamiento del decorado. Se muestra así Lola como una mujer perfeccionista y muy profesional, además de ambiciosa⁶. Así las cosas, Lola impulsó también sus propias empresas teatrales, aunque no fue una actividad que disfrutara mucho⁷.

Nuestra autora fue también maestra sobre 1932 y más tarde, durante la Guerra Civil, se mostró comprometida social y políticamente con el bando republicano, destinando a esta causa los beneficios de sus representaciones teatrales. Instalada en Murcia, que se sepa, hasta 1938, colaboraba con otras personas del mundo del espectáculo y con asociaciones que ejercían la resistencia al bando nacional. Estas son las últimas noticias que tenemos sobre ella.

4. MARCO HISTÓRICO Y LITERARIO

En los estudios sobre el teatro que se escribe y se representa en los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX se suele omitir, además del nombre de las dramaturgas del momento, el *teatro por horas*. Se pretende entonces que el alumnado pueda acercarse y conocer este género teatral que, al contrario de lo que ocurría con el teatro de la Generación del 98, fue muy comercial, disfrutó de muchas representaciones y cosechó grandes éxitos. Esta tipología teatral era una especie de sesión en la que se llevaban a escena cuatro obras breves

⁵ Algunos están digitalizados en la Biblioteca Digital Hispánica, otros en paradero desconocido y otros sin digitalizar en diferentes archivos.

⁶ En algunos paratextos explicita su intención de obtener muchos más beneficios económicos y, a lo largo de su trayectoria, podemos observar cómo la autora va transformando su teatro dependiendo de los gustos del público del momento.

⁷ Esta información y otras se pueden encontrar en el único texto autobiográfico que se ha recuperado de la autora, transcrito en Muñoz Maya, Natalia (2023). “Dolores Ramos de la Vega, ¡*Del valle...al monte!* y *El caserón de las flores*. Edición crítica y estudio introductorio”

seguidas, de modo que el espectador podía elegir la función que más le conviniera. Las representaciones de estas sesiones, al principio, no podían contar con más de un acto y, “no todas estas obras, en contra de lo que la opinión más divulgada cree, iban necesariamente acompañadas del elemento musical” (Espín Templado, 2011: 4). El público recibió muy bien este tipo de espectáculos, más cortos, más baratos y abiertos (al menos, en sus inicios), con los que se accedía ahora a las clases populares, que hasta el momento no habían tenido acceso al espectáculo, democratizándose en cierta manera este sector. Este fue un teatro muy comercial que permitió a nuestra autora, no sin antes sortear las dificultades de acceder a la industria teatral siendo una mujer, tener independencia económica.

La crítica ha clasificado las obras de Lola Ramos de la Vega dentro del género chico, que

El género chico se refería a todas las obras teatrales breves, acompañadas o no de música. Se oponía así a la zarzuela grande, que tenía más extensión (dos o más actos). No todas las obras del género chico tenían la misma estructura, siendo muy variadas las tipologías que podemos encontrar: revista lírica, sainetes, zarzuelitas cómicas o melodramáticas, el juguete cómico, la parodia o la opereta. Todas ellas llevaban a escena distintos aspectos de la realidad social y compartían algunas características, como la porosidad de los espacios públicos y privados, donde abundan las actividades comerciales al aire libre, desarrolladas por personajes sencillos, esquematizados, sin mucha profundidad psicológica, tipos reconocibles por el público, que terminan con el conflicto teatral resuelto felizmente. Las obras de Lola Ramos de la Vega se inscriben sobre todo en las características del sainete andaluz, que normalmente se ambienta en los barrios populares de Andalucía y en los que hay un intento de aproximación a la manera de hablar de los personajes, según el lugar o la clase social de la que provengan. También hay una intención de equipar de realismo a las tramas, mediante marcas explícitas del tiempo y el espacio, aunque en realidad lo que se produce es un falseamiento de la realidad a través de los recursos cómicos. “Se trata, en último término, de un teatro que nos muestra una sociedad que se divierte, que disfruta, partiendo de su realidad más inmediata, y esta comicidad será la encargada de falsear los auténticos signos de historicidad” (Espín Templado, 2011: 66)

5. LA ESTOCÁ DE LA TARDE (1908) Y ACTIVIDADES

En esta propuesta didáctica nos centraremos en uno de los textos⁸ de la autora, *La estocá de la tarde*. A través de una lectura guiada, se proponen varias actividades de diferente naturaleza. Esta fue la primera obra que escribió y representó, en 1905, Lola Ramos de la Vega. Es una zarzuela en un acto y cinco cuadros en la que, a través de la casi historia de amor de Pastora, la cigarrera, y Juaniyo, un aspirante a torero, se hacen críticas sutiles, como es habitual en su género, a la hipocresía y la ambición. Puede encontrarse digitalizada en la Biblioteca Digital Hispánica.

Se pretende hacer hincapié en la protagonista, Pastora, y su profesión, en el rol que toma dentro de la dinámica relacional con Juaniyo y en otros aspectos simbólicos y lingüísticos. Dar a conocer el colectivo de las cigarreras y sus representaciones en la literatura es uno de los objetivos principales de esta propuesta didáctica, considerando que son figuras que reivindicar como colectivo femenino muy numeroso y con un papel muy importante en la feminización del trabajo industrial.

5.1. ACTIVIDADES

1. LA AUTORA. Sobre 1905, pasaban por el teatro Eldorado de Barcelona Benito Pérez Galdós (con su *Mariucha*, en 1903), los hermanos Álvarez Quintero (con *La casa de García*, en 1904) y, aunque con poco éxito, Ramón María del Valle-Inclán (*Águila de Blasón*, en 1907), pero también ponía en escena su primer texto teatral (*La estocá de la tarde*) la autora malagueña Lola Ramos de la Vega, ¿la conoces?

⁸ Hasta el momento, los textos disponibles (digitalizados y/o localizados) son: *La estocá de la tarde*, zarzuela, 1905-1908; *La Buñolá*, entremés, 1905-1906; *¡Del valle... al monte!*, zarzuela, 1906-1906; *El florero*, relato en prensa, 1907; *¡¡Un cordobés!!*, apropósito cómico-lírico, 1907-1907; *El niño de Brenes*, zarzuela, 1908-1908; *La ciegucecita*, relato en prensa, 1908; *De veritas*, relato en prensa, 1909; *Mariposillas*, relato en prensa, 1909; *El bollito*, relato en prensa, 1909; *El caserón de las flores*, boceto dramático, 1909-1909; *La calderada*, zarzuela, 1910-1910; *La menudita*, relato en prensa, 1910; *Málaga tiene la fama*, drama popular, 1929-1931.

- a. Haz una búsqueda en internet para crear un perfil biográfico de la autora de este texto.
 - b. Haz el mismo ejercicio con los autores mencionados en el enunciado, ¿qué diferencias encuentras? ¿has tenido dificultades de investigación? ¿por qué crees que ocurre esto?
2. LOCALIZAR EL TEXTO. A principios del siglo XX, no era fácil ser dramaturga, ni mucho menos publicar las obras que una escribía. Lola Ramos de la Vega pudo hacerlo y esto nos facilita hoy la localización de sus obras. En los últimos años, gracias a la digitalización, muchos archivos y bibliotecas han puesto al alcance de unos clics un gran número de textos literarios. Vamos a leer *La estocá de la tarde* desde la Biblioteca Digital Hispánica, un recurso en línea de la Biblioteca Nacional.
- a. Usa el buscador avanzado de la Biblioteca Digital Hispánica para localizar el texto que queremos analizar. Puedes hacerlo utilizando el nombre de la autora y la fecha de impresión, 1908.
 - b. Intenta localizar ahora los otros tres textos que se mencionan en el enunciado de la actividad 1, ¿qué diferencias encuentras en el proceso? ¿por qué crees que ocurre esto?
3. ESCENA IV. Vuelve a leer la escena IV y responde a las preguntas:

Dicho y Pastora por el foro. Pastora cigarrera de las que dan fama a Sevilla. Mantón de crespón y flores.

PAS.- ¡Güenas tardes!

JUA.- Josú Dios mío ¡ya salió er só! Güenas tardes, morena.

PAS.- ¿Qué hay de güeno?

JUA.- Pos de güeno...osté que acaba é yegar.

PAS.- ¡Muchas gracias!

JUA.- Eso hase osté á to er que la mira. ¿Se pué sabé de onde viene osté, si no es mucho preguntá?

PAS.- De la fábrica é tabacos.

JUA.- ¿Viene osté sola?

PAS.- Con una crusesita ar cueyo. ¡Carcule osté si vengo acompañá!

JUA.- ¿Quié osté que mañana la acompañe yo?

[...]

PAS.- Güeno...pos mañana solo...

JUA.- Lo bastante pa desirle dos palabras sentías, y que hasta er viento le tenga envidia á mi persona.

[...]

JUA.- Con Er vaya, lo mejor que hiso! ¡Vaya unos ojos, y unos andares; y voy á darle coba á la mare pa que me lave la guayabera, y puea yo ir mañana, hecho un güen moso, acompañando á ese angelito.

- a. ¿Cuál es la profesión de Pastora? ¿Quiénes eran las cigarreras de Sevilla?
- b. Teniendo en cuenta el contexto sociohistórico de la época, ¿qué significado crees que puede tener que Pastora diga que va “Con una crusesita ar cueyo”?
- c. Al final de la escena, Juaniyo expresa el deseo de acompañar a “ese angelito”, ¿crees que Pastora encaja en el concepto de ángel de hogar?

4. ESCENA I. En la primera escena, en medio del alboroto:

PEPA.- ¡¡¡Eh!!! ¡pero qué viene á ser esto! ¿Estamos en Semana Santa? ¡¡ó en un mitin de cigarreras! (Como si condenara un crimen)

- a. ¿Por qué crees que Pepa equipara el ruido y el alboroto que podría darse en Semana Santa, con un mitin de cigarreras?
- b. ¿Qué consiguieron las cigarreras con sus luchas?

5. BLANCO Y NEGRO. Acabado el texto teatral, la autora incluye una hoja en la que da instrucciones sobre el vestuario de los actores y actrices. Presta atención a la descripción del vestuario de Pastora: “Traje de percal;

mantón de crespón negro y flores''. Sin embargo, luego, cuando está en la reja con Juaniyo y él le comenta cuáles son sus planes:

JUA.- A los diesinueve soy un mataor de alternativa; y ese día pa mí tan deseao llegaré; y entonces irá mi Pastora con su mantiya blanca y el pecho atestaiyo de claveles dobles, en un coche, ¡á la Jerezana! Con madroños de sea y campaniyas é playa, por la calle de Arcalá, desafiando ar mundo entero pa ve á su nene. ¡Y en vez de la crusesita que yevas ar cuello, un corasón de briyantes!

- a. ¿Cómo crees que se relacionan los colores blanco y negro con los conceptos de ángel de hogar y *femme fatal*? ¿Por qué?
- b. ¿Cómo explicarías este cambio de vestuario en relación al hecho de que Pastora trabaje o no en la fábrica de tabacos? ¿Qué valor simbólico tiene?

6. LAS CIGARRERAS EN LA LITERATURA. El personaje de la cigarrera aparece en numerosos textos literarios y obras artísticas en general.

- a. ¿Con qué atributos suelen ser representadas las cigarreras?
- b. ¿Se parece el personaje de Pastora a estas representaciones?
- c. Busca otros textos literarios que hablen de estas mujeres y explica cómo son representadas.

7. UN POCO DE LENGUA

- a. ¿Hay alguna muestra dialectal en el texto? ¿A qué dialecto o dialectos corresponde? Pon algunos ejemplos.
- b. ¿Qué rasgos propios del lenguaje oral puedes encontrar en el texto?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJERÍA DE DESARROLLO EDUCATIVO Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023). Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/37>
- ESPÍN TEMPLADO, M^a Pilar (2011), “El género chico, ese gran teatro”, en Espín Templado, M^a Pilar, *La escena española en el umbral de la modernidad*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 233-260.
- LEY ORGÁNICA 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de marzo de 2007, núm. 68.
- RONCONI, María Fernanda (2015). “Pasar el cepillo a contrapelo: ensayos para la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género”. En Riestra, Dora, Goicoechea Gaona, María Victoria, Tapia, Stella Maris (editoras), *Cuartas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 161-176). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.

ATTORNO ALLA *CONSTANTIA, PUDICITIA, HONESTÀ, GRATIA* E *PRUDENZA* DEL NOBIL SESSO: RIFLESSIONI SUL LIBRO QUARTO DELLA *DIFESA DELLE DONNE* DI DOMENICO BRUNI DA PISTOIA.

AROUND THE *CONSTANTIA, PUDICITIA, HONESTÀ, GRATIA* AND *PRUDENZA* OF THE GENTLE SEX: REFLECTIONS ON THE FOURTH BOOK OF DOMENICO BRUNI'S *DIFESA DELLE DONNE*.

Damiano PIRAS

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Riassunto

Un viaggio attraverso i dotti ragionamenti dello scrittore, giurista e sacerdote Domenico Bruni da Pistoia (XVI secolo) in difesa dell'onore del *gentil sesso* dalle diffuse maldicenze ad esso spesso riservate. Ci si soffermerà principalmente sul Quarto Libro dell'opera *Difese delle donne* (1549, 1552), nel quale si tessono le lodi della donna sotto molteplici punti di vista, facendo leva su ragionati collegamenti intra ed intertestuali, integrando pensieri e differenti studi correlati.

Parole chiave: difesa delle donne, canoni di bellezza, religione, Medioevo, Rinascimento.

Abstract

A thorough exploration of Domenico Bruni's fond beliefs in relation to the status of women in the late Medieval time and Renaissance period. Specifically, new intellectual light will be shed on the Fourth Book of the *Difese delle donne*, where he, as a writer, priest, and jurist, defended their honor from the widespread defamation that was often reserved for the gentle sex. His celebration and appreciation of women are here investigated by incorporating critical and comparative studies.

Keywords: women's defense, feminine beauty ideal, religion, Medieval time, Renaissance period.

In un periodo storico in cui le grida muliebri riverberanti ideali di uguaglianza, di parità e di dignità si ritrovavano ad essere il più delle volte smorzate e sovrastate da più o meno nobili sussurri del *viril sesso*, sostenuti ed amplificati da comode prassi ormai consolidate durante i lunghi decenni dell'età media, confinanti le donne in un ruolo di costante ed inesorabile subalternità, in un'epoca di rispettabili pensieri che, nero su bianco, bramavano l'assuefazione a una convinzione spesso imperante di superiorità al maschile, anime letterate e coraggiose offrivano i propri pensieri e i propri ragionamenti in dote al forte, virtuoso e più volte sminuito intelletto e spirito femminile. E poco importa che tale illustrazione salvifica delle donne fosse animata da una vena paternalistica nei loro riguardi, da un sincero apprezzamento o da una abituale tendenza rinascimentale ai contrasti dotti tra accerrimi difensori ed accaniti oppositori dell'assoluta beltà e della superiorità intellettuale del sesso femminile rispetto a quello maschile (Valentino, 2021), ciò che resta è il saggio e, soprattutto, istruito tentativo di glorificare la figura della donna, spesso bistrattata e sminuita in epoca medievale e rinascimentale, offuscata e coperta dall'ego e dalla predominanza morale del forte, coraggioso e audace uomo.

Il pistoiese Domenico Bruni rappresenta degnamente la categoria testé esaltata di paladino del *gentil sesso*. Sebbene non sia possibile incasellare il suo trascorso terreno all'interno di due date storiche ben precise, è dato sapere che si trattasse di un giurista, scrittore e sacerdote perspicace ed estremamente forbito, che ricoprì l'ambito ruolo di Vicario del suo concittadino Monsignor Benedetto Conversini, al quale venne concessa la diocesi di Bertinoro nel 1537, prima che diventasse governatore di Roma nel marzo dell'anno successivo. Le qualità del Bruni gli permisero, successivamente, di assurgere al ruolo di pretore della città di Cesena, ruoli di indubbio prestigio che seppe svolgere con dedizione e che fu capace di contemperare armonicamente con la sua sottolineata bramosia di esaltazione del sesso muliebre.

La prima parte del XVI secolo accolse a braccia aperte la sua

definitiva attestazione tra i difensori dell'acume femminile. Nel 1549 vide per la prima volta la luce la sua insigne opera *Difese delle donne, nella quale si contengano le difese loro, dalle calumnie dategli per gli scrittori, e insieme le lodi di quelle*, un testo dedicato alla venerata figura della carismatica ed ambiziosa Duchessa di Firenze Eleonora di Toledo, moglie di Cosimo I de' Medici, donna di fascino e potere, della quale si dichiarò fin dalle prime righe servo e devoto, anche per profondo rispetto del consorte e del padre di quegli. Quelle che il Bruni definì delle deboli ed incolte fatiche rappresenteranno, nel corso dei secoli, uno dei punti di riferimento dell'esaltazione femminile in epoca rinascimentale e, a ragion veduta, non si limiteranno a costituire una mera concatenazione di elucubrazioni indirizzate e consacrate alla menzionata *Nobil Donna*, bensì una colta ricerca di emancipazione del ruolo e della fierezza delle donne tutte.

Il Bruni apparve fin dalle prime righe estremamente lucido e critico nei confronti dei letterati ostili alla purezza e allo splendore del sesso muliebre, etichettandoli come calunniatori e maligni scrittori, innegabilmente vilipesi o emozionalmente truffati, desiderosi di redimere il proprio orgoglio a scapito dell'intero universo femminile.

Si scelse di suddividere l'opera pocanzi introdotta in quattro parti, ciascuna meritevole di analisi e di profonda attenzione, giacché portatrice di idee e concetti distinti, legati però dal medesimo filo conduttore. Una seconda versione del testo, datata 1552, venne data alle stampe a Firenze e costituisce l'asse portante attorno alla quale si erge buona parte del lavoro di analisi e ricerca dedicato alla fatica del letterato pistoiese, portata avanti con giudizio e costanza dal gruppo di ricerca *Men for Women – Voci maschili nella Querelle des Femmes*¹, quest'ultimo

¹ Diretto dai Docenti e Ricercatori Mercedes Arriaga Florez e Daniele Cerrato dell'Università di Siviglia, *Men for Women* è un progetto che persegue obiettivi specifici, tra i quali il citato ed appropriato completamento della storia del femminismo *ante litteram* nonché il sapiente e mirato accrescimento della storia della letteratura italiana con testi poco esplorati e meritevoli di attenzione appartenenti a pieno titolo alla tematica della *Querelle des Femmes*, questi ultimi capaci di plasmare un nuovo concetto di mascolinità positiva. L'affascinante ed innegabile necessità di supportare e rimarcare una cultura di collaborazione e di comprensione tra i due sessi costituisce il sapiente

sapientemente sospinto dalla volontà di posizionare numerosi tasselli mancanti in seno al vasto mosaico della storia del femminismo, dell'agognata parità di pensiero e della doverosa promozione delle figure maschili "altre", letterati propugnatori di una società scevra di contraddizioni ideologiche e disparità tra i sessi, caratterizzanti la storia letteraria compresa tra il secolo XIII ed i secoli XVII/XVIII.

Domenico Bruni, pertanto, guidò il proprio inchiostro verso un'oculata, quantunque spesso sfociante nella retorica, difesa del sesso femminile, altrimenti e impropriamente detto *debole*, assestandosi in quella fazione di letterati che, come introdotto in precedenza, cullavano gli ideali di una completa simmetria di importanza tra le due virtù, maschile e femminile, facendo appello ad una profonda, invidiabile ed inoppugnabile conoscenza sia legislativa sia letteraria, capace di alimentare una continua ed opportuna contestualizzazione dei concetti espressi nonché un soppesato innalzamento a verità comprovata dei concetti sapientemente posti nero su bianco. Attorno al già proposto ed affascinante concetto di diatriba intellettuale rinascimentale tra autori pro e contro l'elevazione della figura, del ruolo e dell'intelletto femminile nella società dell'epoca e non solo, appaiono oltremodo interessanti e stimolanti le idee della professoressa e ricercatrice Androniki Dialeti (Università di Thessaly, Grecia), membro stimato del progetto di ricerca *Men for Women*, la quale sottolineò come la letteratura italiana di supporto al mondo muliebre, tra i secoli XVI e XVIII, contribuì ad un'interessante rinegoziazione del concetto stesso di mascolinità. Inoltre, viene messa in risalto una consuetudine tipica della letteratura rinascimentale impegnata nella comune *querelle* tra partitari e non dell'universo femminile: raramente i

background di ambiziosi obiettivi specifici del Gruppo, quali la produzione di 22 monografie o la realizzazione di ben 51 studi trasversali che si innestano in un panorama letterario che abbraccia tutto l'arco temporale del progetto. Tra gli illustri membri del Gruppo di Ricerca una doverosa menzione spetta al Prof. Salvatore Bartolotta, docente di Filologia italiana presso l'UNED di Madrid e coordinatore dell'Area di Filologia italiana e del Programma internazionale di dottorato in Filologia della stessa Università, in quanto efficiente coordinatore di alcuni progetti di ricerca in seno al Gruppo *Men for Women*, tra i quali quello imperniato sulla figura di Domenico Bruni da Pistoia.

letterati a favore delle donne, pur coltivati dall'enfasi delle loro ragionate dissertazioni, si pronunciavano apertamente contro distinti personaggi o letterati loro contemporanei, preferendo una più generica etichetta di *nemici delle donne*. Come la Dialetti (2011) opportunamente rimarca, non mancano le eccezioni a tale consuetudine, ciononostante, ciò che colpisce è la soppesata volontà dei partitari della bellezza femminile di rafforzare la propria immagine e la propria integrità maschile per mezzo di ingegnose critiche e sferzate nei confronti di altre categorie di uomini che da loro differivano nella volontà di esaltare il *gentil sesso*.

Il trattato del Bruni, come già sottolineato, è meritevole di attenta analisi, giacché ogni sua parte appare propedeutica all'avveduta indagine della successiva. Inoltre, innumerevoli strade di ricerca appaiono ancora poco o per nulla battute, motivo per cui si è consapevoli che ben presto ulteriori sguardi indagatori avranno modo di posarsi sulle pagine bruniane. In questa sede si è optato per una scrupolosa panoramica sulla quarta ed ultima parte del suo testo, poiché fulcro della sua esaltazione muliebre e contesto di attestazione definitiva della perfezione delle donne, supportata da precisi rimandi alle leggi civili, canoniche e divine, da esempi letterari, da consuetudini e credenze e, in generale, da un'incisiva ed efficace dialettica e capacità persuasiva. Tutto il capitolo è un fiorire di motivazioni addotte a sostegno della tesi dell'uguaglianza, se non della superiorità, che società, senso comune e, soprattutto (da Giureconsulto ed esperto), leggi riconoscevano alla donna rispetto all'uomo.

Questa sezione costituisce la chiusa perfetta per un libro issato su un climax crescente di tutela del prestigio femminile, di un manuale che si apre con le scuse preventive offerte dal Bruni alle gentili lettrici, affinché non si lasciassero persuadere negativamente dall'elencazione subitanea di tutte le proibizioni ad esse inflitte dalla penna, dalla ragione, dalla consuetudine e dalle norme a loro contemporanee e dei secoli addietro. Si tratta di una precisa e deliberata tecnica dell'autore, il quale, attraverso la negazione, la spiegazione e la rielaborazione di quanto precedentemente asserito, riesce nell'intento di procedere in modo logico e lineare nel suo tentativo chiarificatore. Affinché tale procedura fosse ben compresa, il Bruni ritiene opportuno

mettere in guardia i fruitori dell'opera, sottolineando che una subita elencazione di tutte le negatività ruotanti attorno al buon nome femminile costituirà successivamente il trampolino di lancio per una loro definitiva redenzione:

[...] Perche all'ultimo le troveranno senza alcun dubbio, che se ben qui narrate et accumulate tutte saranno, che non dimanco si ritroveranno ancora di poi le defensionì di quelle di sorte narrate et descritte, che tutte le Donne bisognerà che liberamète confessino se non essermi obligate, almanco ch'io sia loro stato un fidelissimo et cordial defensore (Bruni, 1552: 5)

E se nello stabilire una distinzione tra coloro che parlano (o parlano) per passione e coloro che adoperano la ragione, Bruni appare visceralmente animato e propenso al pieno svilimento del pensiero dei primi, in quanto,

[...] molti Scrittori si hanno preso inuso ogni volta, che loro occorre parlare ò scrivere di Dône, quelle con tutte le forze dell'ingegno loro biasimare, et non solo i communi biasimi et calunnie di quelle referire, ma anchora qualch'una di nuovo aggiungervene si sforzano [...] (Bruni, 1552: 3),

Il pensiero dei secondi viene maggiormente tollerato, supportato da degnissime precisazioni e appunti, al fine di sancire il corretto e galante agire dei magnanimi legislatori. Volgendo lo sguardo oltre il mero encomio femminile, sarebbero ben visibili i tentativi di certificare la benevolenza e buona fede dei legislatori, incappando, però, nella “celebración del *status quo* que a su juicio es el mejor para el sexo femenino” (Graziosi, 1997: 53).

A seguito di questa doverosa e preliminare panoramica contenutistica, si comprenderà maggiormente l'importanza che l'apice del succitato climax di esaltazione femminile riveste nel quarto libro del trattato del Bruni. Si cercherà, pertanto, di riportare fedelmente quanto dal sacerdote pistoiese attestato, offrendo però anche una contestualizzazione storica, sociale e morale delle medesime citazioni, al fine di offrire una panoramica, se non certamente esaustiva e completa, quantomeno utile alla valutazione benevola degli sforzi di Bruni.

Colpisce il continuo richiamo alla cruciale età di dodici anni,

momento nel quale le fanciulle erano solite essere considerate mature nonché *in perfettissima età* ai fini di contrarre matrimonio, ma anche momento cardine legato al termine della tutela (reggimento) nei confronti loro e dei loro beni, passando per la possibilità di redigere testamenti e di disporre delle proprie facoltà liberamente. Ai maschi, secondo il Bruni, tutti questi privilegi erano comunemente concessi non prima del compimento del quattordicesimo anno d'età, segno inequivocabile di maggiore considerazione legislativa e sociale nei confronti delle donne. Tale degnissimo tratto distintivo messo in risalto dal Bruni farebbe però da contraltare all'altrettanto condivisa tesi, forse meno romantica e poetica, che le donne rinascimentali, ma soprattutto medievali, fossero offerte in spose già in corrispondenza (o poco dopo) del primo ciclo mestruale, al fine di supplire alla brevità dell'allora aspettativa di vita con una subitanea e spesso combinata relazione volta al precoce approssimarsi alle fatiche della procreazione.

Inoltre, tra le righe di cotanto fecondo panorama prospettato bonariamente dal Bruni al mondo femminile, era possibile scorgere talune ambiguità e anarchie comportamentali che si protraevano da epoche passate e che facevano leva proprio su alcune incongruenze legislative. Il padre di famiglia seguiva a rappresentare il fulcro del concetto di famiglia anche in epoca rinascimentale, così come accaduto durante il Medioevo, fatto che comportava anche l'ignobile possibilità per il marito di porre fine all'esistenza della moglie in caso di conclamato adulterio, potendo contare però egli stesso su una totale e permissiva possibilità di infedeltà, dentro o fuori le mura coniugali.

La figura del *pater familias* infatti, padre o marito che fosse, ha avuto lungamente il ruolo non solo di tutore ma anche di severo guardiano, alla cui giustizia domestica era di fatto affidato il compito della punizione di comportamenti che, ove fossero stati resi pubblici, avrebbero potuto pesare sull'onore dell'intera famiglia (Graziosi, 2011: 20).

Appare estremamente interessante soffermarsi sulla parte in cui Bruni ricorda l'impossibilità per una donna di poter essere arrestata o gravata di debito finanche in presenza di cause

criminali, oltre che civili, sempre e quando esse non richiamassero efferati omicidi. Ebbene, il tentativo del giureconsulto di attribuire a tale consuetudine una valenza proficua e vantaggiosa per il sesso muliebre appare nobile e coraggiosa, soprattutto osservando il lungo protrarsi di contraddittorie pratiche di differenziazioni di pena tra uomini e donne che, pur traendo linfa dalla tradizione giuridica romana, sarebbero state maggiormente conosciute e riverberate nel tardo Cinquecento. Si fa diretto riferimento ai concetti di *fragilitas sexus*, di *infirmatas sexus* o di *imbecillitas sexus*, riecheggianti un'immagine di inferiorità e di incapacità giuridica delle donne, dovuta alla maggiore debolezza di corpo e mente femminile (Graziosi, 2011). Tali concetti verranno successivamente ripresi e resi maggiormente popolari da Prospero Farinacci nel suo rinomato e complesso manuale di giurisprudenza *Praxis et theorica criminalis*².

Quantunque il succitato quadro generalizzato veicolasse un'immagine in più occasioni distorta delle abilità, dell'intelletto e della perspicacia delle donne, non si può non apprezzare la capacità degli scrittori pro-femminile, come Bruni, di cercare di cogliere tutti gli aspetti nobili e degni di nota dell'universo muliebre, esaltandone pregi e sensibilità, come la loro maggiore vena caritatevole ed altruista, la loro preponderante pazienza rispetto all'uomo o la loro più intensa avvenenza e delicatezza nel fisico. Non mancano gli esempi colti e letterari a corredo dei propri fondati giudizi, sintomo inequivocabile di convinzione rispetto a quanto asserito e di coscienzioso ragionamento.

Quanto testé asserito è facilmente ed apertamente riscontrabile anche tra le pagine dei primi tre libri del suo manuale, per mezzo delle quali il Bruni si ingegna in un continuo e sentito supporto legislativo, trovando sempre un pretesto per rimarcare quanto dalle leggi venisse invece consentito alle donne, utilizzandolo poi per negare le maldicenze a proposito delle privazioni nei

² Composto da 18 capitoli scritti tra il 1581 ed il 1614, la *Praxis* rappresenta un compendio di giurisprudenza rinascimentale avente l'ambizione di costituire un sunto di quanto scritto fino a quel momento in materia di diritto penale nonché di poter rappresentare l'unico vero punto di riferimento per i tribunali dell'epoca.

confronti di esse. A scopo esemplificativo, pertanto, si ricorda come alle donne non fosse permesso di ottenere degli uffici pubblici perché “non paressi conveniente al decoro muliebre, et alla dônesca honestà, cosí liberamente intervenire nel commertio di tanti huomini” (Bruni, 1552: 68), come alle donne non fosse permesso di comparire dinanzi ad un magistrato per difendere qualcuno al di fuori della propria famiglia “[...] non per poco giuditio, o perfettion’ loro, ne per altra maligna qualità le donne nô son’ prohibite, mà solo per vera honestà, et decoro [...]” (Bruni, 1552: 69) o, ancora, come la mancata possibilità per le donne di essere tutrici o curatrici di altre persone che non fossero i propri figli non dipendesse da una mancanza di considerazione per l’intelletto e l’ingegno del *gentil sesso*. Tutt’altro. Infatti, la bonaria concessione della tutela della propria prole offerta loro dai legislatori escluderebbe che le tutele verso le altre persone “ò per inhabili, ò per defetto di natura, ò per altra maligna causa sieno state prohibite” (Bruni, 1552: 73).

Si fa poi diretto accenno alla superiorità femminile nel predire azioni ed avvenimenti futuri, ancora una volta mescolando sapientemente rimandi letterari e colti a velati luoghi comuni che, soprattutto negli anni medievali, vennero riverberati dagli ambienti ecclesiastici, prima, e dall’aristocrazia cavalleresca, poi, alimentando la credenza che l’essere femminile avesse la magnifica capacità di poter fungere da anello di intercessione tra gli esseri terreni e le entità eteree, benigne o maligne che fossero. Non occorrerà soffermarsi eccessivamente su come tali credenze avessero in passato, ma ancora di più in futuro (soprattutto tra la fine del secolo XVI e la metà del secolo XVII), riecheggiato l’idea che talune donne potessero essere capaci di compiere malefici e sortilegi, assumendo le sembianze di vere e proprie streghe dalle quali proteggersi. Lo stesso Paolo III, papa sotto il quale Domenico Bruni divenne pretore di Cesena, qualche anno prima della scrittura del manuale qui oggetto di studio aveva fondato il Sant’Uffizio, ossia la moderna inquisizione Romana (1542).

Nell’addentrarsi maggiormente nella sfera religiosa e devota, il Bruni non lesina parole di estremo rispetto e venerazione per tutte le donne capaci di superare in numero di consacrate e nella sacra osservanza dei precetti il *viril sesso*, indubbio segno di

eccellenza, di forza d'animo e di determinazione. Tale perspicace riflessione potrebbe costituire un naturale riflesso dell'annosa e macchinosa via d'emancipazione delle donne medievali e rinascimentali, indotte ad imboccare il cammino conducente ai voti perpetui pur di scampare ad un'esistenza coniugale combinata, al naturale ruolo di progenitrici precoci o per inseguire una desiderata autonomia. Inoltre, tra medioevo e rinascimento lo studio e la pratica della dottrina cristiana diveniva di estrema importanza non soltanto per tutte coloro che avrebbero successivamente scelto di percorrere un sentiero puramente ecclesiastico, bensì anche per le fanciulle che avrebbero contratto matrimonio, sarebbero diventate poi madri e, conseguentemente, educato i propri figli come integerrimi cristiani. Ma, come pocanzi anticipato, la via religiosa costituiva una valida fonte di istruzione per le fanciulle del periodo, un motivo di rivalsa sociale e di prospettive future:

È noto che i chiostri furono per secoli vivai di donne colte e forti che, soprattutto nel Medioevo, ebbero la possibilità di gestire con notevole autonomia un ampio potere economico-sociale. Non a caso, tra i trentacinque dottori della Chiesa venerati dai cattolici sono comprese quattro donne, tutte monache: Ildegarda di Bingen, Caterina da Siena, Teresa d'Avila e Teresa di Lisieux (Lirosi, 2017: 173).

I ripetuti elogi e le lodi alla perfezione del corpo e della figura femminile conducono l'autore, sul finire del Libro Quarto, verso una interessante meditazione sulle presunte e riproposte beltà fisiche che una donna piacente avrebbe dovuto possedere stando ai canoni letterari veicolati e sostenuti negli ultimi secoli. Lungi dal Bruni l'idea di riverberare in modo oggettivo ed inequivocabile l'unica bellezza possibile della donna, piuttosto si tratterebbe di un abile esercizio di esaltazione della gradevolezza femminile nonché ennesima occasione di sfoggiare le sue vaste ed oculute conoscenze del mondo letterario. Il dotto pistoiese, pertanto, ricorda al lettore che “alla vera bellezza di donna si ricercano principalmente venti cinque proprietà secondo gli scrittori” (Bruni, 1552: 93), qui velocemente parafrasate: al capo minuto e tondo si accostavano lunghi capelli bianchi, lucidi e

sottili, una fronte larga e spaziosa apriva a ciglia nere, basse e lontane, occhi neri e allegri ben si accostavano ad orecchie piccole e naso ben proporzionato. Le labbra sottili e rosse circondavano una bocca anch'essa adeguatamente proporzionata, né troppo piccola né troppo grande, al cui interno erano ben visibili i denti bianchi e corti. Il mento breve si ergeva sopra una gola "suelta" (Bruni, 1552: 93) e sottile, poggiante su un petto largo, bianco e pieno messaggero di un seno minuto. Il busto allungato svettava tra le braccia adeguatamente proporzionate, culminanti con mani lunghe e sottili e con dita delicate, a loro volta dotate di unghie incarnate e tonde. La sottigliezza della vita si apriva lentamente alla naturale grossezza dei fianchi, mentre le lunghe gambe, sorrette da piedi corti, si incaricavano di slanciare l'intera figura. Al culmine di cotanta minuziosa descrizione, la morbida carnagione bianca forniva l'ultima caratteristica ideale della donna letteraria prediletta.

Rimandando a differenti palcoscenici letterari la delineazione di un quadro minuzioso dell'inevitabile mutamento del canone di bellezza femminile nel corso dei secoli, si ritiene opportuno in questa sede porre in risalto il fatto che la ripresentazione della pocanzi descritta idilliaca immagine femminile, principalmente rispondente ad una bellezza efebica, propria del basso Medioevo (in parziale contrasto con i canoni maggiormente giunonici ed abbondanti accostabili alla bellezza rinascimentale) consente di sottolineare nuovamente la profonda attenzione e l'indubitabile rispetto che il Bruni nutriva verso il sesso femminile.

A mo' di conclusione della presente analisi del Libro Quarto dell'affascinante opera bruniana, ciò che emerge inequivocabile è la capacità dialettica, l'uso delle immagini dotte e l'accostamento sapiente delle parole utilizzate dall'autore per rimarcare l'assoluto prestigio di cui godevano le donne sue contemporanee. E poco importa se, come detto, tali dibattimenti non siano sempre supportati da prove tangibili o possano talvolta apparire dei verbosi artifici dialettici a supporto dei legislatori di turno, ciò che resta e dal quale sarà necessario ripartire per future analisi e riflessioni è il coraggio di un uomo che, per nulla "impaurito da tanti obietti pusillanimità, ne dalle autorità di tanti scrittori, che di donne hanno parlato et scritto" (Bruni, 1552: 4) persegue il suo signorile obiettivo di dimostrare che "l'uno, et

l'altro sesso di perfezione, di virtù, et di ogn'altra nobile, et degna qualità esser pari" (Bruni, 1552: 86).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ARRIAGA FLÓREZ, Mercedes; CERRATO, Daniele (2020). "Men for Women: voci maschili nella *Querelle des femmes*". *Men for Women*. Recuperato da <https://menforwomen.es/it/men-for-women> [Ultima consultazione: 06/04/2023].
- BRUNI, Domenico (1552). *Difese delle donne, nella quale si contengano le difese loro, dalle calunnie dategli per gli Scrittori, et insieme le lodi di quelle. Nuovamente posta in luce*. [E-book]. Firenze: Giunti.
- CARRANO, Gabriella (2011). *Lodovico Domenichi volgarizzatore di Plutarco* [Tesi dottorale]. Università degli Studi di Salerno, Salerno. Recuperato da <http://elea.unisa.it/jspui/bitstream/10556/1310/1/tesi%20G.%20Carrano.pdf> [Ultima consultazione: 03/04/2023].
- DALETI, Androniki (2011). "Defending women, negotiating masculinity in early modern Italy". *The Historical Journal* 54(1), pp. 1-23.
- FENU, Emma (2015). "Venerata e vituperata- La donna fra Medioevo e Rinascimento". *Meme Cult*. Recuperato da <http://www.memecult.it/venerata-vituperata-la-donna-fra-medioevo-e-rinascimento/> [Ultima consultazione: 05/04/2023].
- GACTO FERNÁNDEZ, Enrique (2013). "Imbecillitas sexus". *Cuadernos de historia del derecho*. 20, pp. 27-66.
- GENTILE, Luigi (2012). "Il Medioevo – 6 – Le Donne". *Unitre Grugliasco.it*. Recuperato da <http://www.unitre-grugliasco.it/files/MEDIOEVO-6-Le-Donne.pdf> [Ultima consultazione: 29/03/2023].
- GIULIANI, Maurizio (2019). "Chi dice donna dice Afrodite". *Clinica di Lorenzo*. Recuperato da https://www.dilorenzo.it/images/Chi_dice_donna_dice_Afrodite.pdf [Ultima consultazione: 03/04/2023].
- GRAZIOSI, Marina (1997). "En los orígenes del machismo jurídico". *Jueces para la democracia*, 30, pp. 49-56.
- GRAZIOSI, Marina (2005). "Infirmas sexus. La donna

- nell'immaginario penalistico". *Jura Gentium. Rivista di filosofia del diritto internazione e della politica globale*. Recuperato da <https://www.juragentium.org/topics/women/it/sexus.htm#3> [Ultima consultazione: 04/04/2023]
- GRAZIOSI, Marina (2011). "Fragilitas sexus: alle origini della costruzione giuridica dell'inferiorità delle donne". En N. M. Filippini, T. Plebani, A. Scattigno (a cura di), *Corpi e storia: donne e uomini dal mondo antico all'età contemporanea* (pp. 19-38). Roma: Viella.
- INSARDÀ, Francesco (2017). "L'infirmis sexus fu cancellato nel 1919 dal Parlamento". *Il Dubbio News*. Recuperato da <https://www.ildubbio.news/cultura/linfirmis-sexus-fu-cancellato-nel-1919-dal-parlamento-yaqltk2k> [Ultima consultazione: 02/04/2023].
- LIROSI, Alessia (2017). "Sull'educazione delle donne tra XVI e XVII secolo". *Bruniana & Campanelliana*, 23(1), pp. 171-180.
- MINNUCCI, Giovanni (2011). "La condizione giuridica della donna tra Medio Evo ed Età Moderna". *Anuario de Historia del Derecho Español*, tomo (LXXXI), pp. 997-1007.
- PÉREZ MOLINA, Isabel (2008). "*Saperi e poteri*". *Duoda, Centro de Ricerca delle Donne. Università di Barcellona*. Recuperato da <http://www.ub.edu/duoda/diferencia/html/it/secundario7.html> [Ultima consultazione: 05/04/2023].
- VALENTINO, Gennaro (2021). *Alessandro Piccolomini (1508-1579) e la Querelle des femmes nel rinascimento senese* [Tesi dottorale]. Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperato da <https://idus.us.es/handle/11441/128289> [Ultima consultazione: 05/04/2023].
- VALERIO, Adriana (2016). *Il potere delle donne nella Chiesa*. Roma: Editori La Terza.

L'INCLUSIONE DI SCRITTRICI IN CORSI
UNIVERSITARI DI LETTERATURA ITALIANA

THE INCLUSION OF WOMEN WRITERS IN
UNIVERSITY COURSES IN ITALIAN
LITERATURE

Irena PROSENC
Universidad de Liubliana

Riassunto

L'articolo presenta una proposta didattica incentrata sull'inclusione di scrittrici italiane nel programma di studi di master in Lingua e Letteratura Italiana all'Università di Lubiana. I corsi hanno per tematica la città nella letteratura contemporanea. Si analizzano testi di A. Savinio, M. Milani, A. M. Ortese, V. Parrella, R. Saviano, E. Ferrante e I. Calvino dal punto di vista dell'ambiente urbano come luogo della storia; si riflette sui rapporti tra i personaggi e la città.

Parole chiave: la letteratura contemporanea italiana, le scrittrici, la città

Abstract

The article presents a didactic proposal focused on including Italian women writers in the master's study program in Italian Language and Literature at the University of Ljubljana. The courses focus on the city in contemporary literature. They include analysis of texts by A. Savinio, M. Milani, A. M. Ortese, V. Parrella, R. Saviano, E. Ferrante and I. Calvino from the point of view of the urban narrative environment, as well as a reflection on the relationships between the characters and the city.

Keywords: Italian contemporary literature, women writers, the city

1. L'INTRODUZIONE

L'articolo prende in esame una proposta didattica che riguarda una maggiore inclusione delle scrittrici italiane del XX° e XXI° secolo nei programmi universitari. Nello specifico, si tratta di due corsi ideati dall'autrice del presente saggio nell'ambito del programma di laurea magistrale in Lingua e Letteratura Italiana alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lubiana. Quest'ultima è la più grande e la più antica università in Slovenia e ospita circa 40.000 studenti. La Facoltà di Lettere e Filosofia, che fu tra le facoltà fondatrici dell'Università di Lubiana nel 1919, è la più grande facoltà slovena. Attualmente svolge 75 programmi di studio di primo, secondo e terzo ciclo, con 2800 studenti iscritti ai programmi di laurea triennale e 1300 iscritti ai programmi di laurea magistrale nell'anno accademico 2023-24.

2. I CORSI DI LETTERATURA ITALIANA ALLA FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA DI LUBIANA

Tra i percorsi formativi offerti dalla Facoltà di Lettere e Filosofia figurano anche due programmi di Lingua e Letteratura Italiana. Ci sono attualmente 65 studenti e studentesse iscritti al programma di laurea triennale e 28 iscritti a quello di laurea magistrale. Per la grande maggioranza si tratta di studentesse: nel triennio ci sono 59 femmine e 6 maschi, mentre nel biennio sono presenti 3 maschi su 25 femmine. Nei corsi prevale dunque di gran lunga un pubblico femminile.

I programmi comprendono vari corsi di letteratura. Fanno parte del triennio le seguenti materie: L'introduzione allo studio di letteratura italiana (I anno), che si incentra su nozioni di narratologia, due corsi di storia della letteratura nel II e III anno: La letteratura italiana dal XIII al XVII secolo e La letteratura italiana dal XVIII al XXI secolo, ai quali si aggiungono due corsi elettivi sull'Intertestualità nella letteratura italiana. Il I anno del programma di master include La letteratura moderna e contemporanea 1 e 2, La teoria letteraria e La critica letteraria, mentre nel II anno gli studenti seguono un corso di letteratura applicata e un seminario propedeutico alla stesura della tesi di master.

Sia a livello della Facoltà che all'interno dei singoli programmi si effettuano annualmente dei sondaggi allo scopo di ottenere il giudizio degli utenti sulla qualità dei programmi di studio. Per quanto riguarda la Lingua e Letteratura Italiana, nelle risposte fornite dagli studenti prevalgono valutazioni positive; nondimeno, a volte è presente anche qualche suggerimento sullo svolgimento e i contenuti dei corsi. In tale contesto, da alcuni studenti è stata messa in rilievo una scarsa presenza di autrici nel canone studiato nei corsi di storia letteraria, in cui primeggiano scrittori uomini. Un'occasione per venire incontro alle esigenze trapelate dai sondaggi si è presentata nei due corsi di Letteratura moderna e contemporanea inclusi nel programma di master che sono svolti dall'autrice del presente saggio; si è deciso quindi di ristrutturare questi corsi.

3. LA RISTRUTTURAZIONE DEI CORSI DI LETTERATURA MODERNA E CONTEMPORANEA

La letteratura moderna e contemporanea 1 e 2 sono corsi semestrali di 3 CFU ciascuno che includono lezioni, esercitazioni e lavoro seminariale. Le intenzioni della docente nel rinnovarne i contenuti erano di proporre tematiche che riflettessero tendenze attuali nella letteratura italiana e includere un maggiore numero di scrittrici, senza però escluderne in maniera forzata scrittori uomini. Si è deciso, pertanto, di incentrare i corsi sulla narrazione della città nel XX° e XXI° secolo.

I corsi iniziano con una panoramica socioculturale sulla città, le sue continue trasformazioni e le relazioni fra le persone e gli ambienti cittadini. Il significato degli spazi urbani viene creato e interpretato dalle persone che vi vivono, li narrano e rinarrano (Bellagamba, 1999). Nella letteratura di ambientazione urbana esistono numerosi esempi di un tale rapporto tra la città e i suoi abitanti.

In seguito, si esplorano alcune proposte teoriche per concepire e analizzare l'ambiente urbano in quanto luogo della storia. Si studia la nozione del cronotopo proposta da Michail Bachtin nel saggio "Le forme del tempo e del cronotopo nel romanzo". Il teorico definisce il cronotopo "l'interconnessione sostanziale dei rapporti temporali e spaziali dei quali la letteratura si è

impadronita artisticamente” (Bachtin, 2001: 231). Osserva che lo spazio e il tempo narrativi non sono solo lo sfondo su cui la trama si svolge, bensì un importante elemento strutturale che definisce lo stesso intreccio narrativo.

Si prendono in esame anche altre proposte teoriche. Per James Donald (1992: 422), che definisce la città un “ambiente immaginato”, la città è una delle “immagini-chiave della modernità” (Donald, 1992: 419). Richard Lehan (1988: 8) rileva che l’evoluzione della città reale influisce sulle sue rappresentazioni letterarie che diventano sempre più elaborate a misura che la città si evolve. Vengono prese in considerazione anche alcune idee esposte da Italo Calvino nel saggio “Gli dèi della città”: secondo lo scrittore, una città “vive in quanto funziona, cioè serve a viverci e a far vivere” (Calvino, 1980: 282).

Per l’analisi dei testi letterari risultano utili soprattutto le nozioni proposte da Hana Wirth-Nesher nel suo saggio *City Codes*. La studiosa identifica quattro aspetti del paesaggio urbano letterario: il “naturale”, il costruito, l’umano e il verbale. L’elemento costruito corrisponde alla conformazione e l’architettura della città; l’elemento naturale riguarda l’inclusione della natura nell’ambiente costruito; l’elemento umano coincide con aspetti umani che costituiscono lo sfondo, ad esempio, la folla cittadina, mentre l’elemento verbale consiste di occorrenze di linguaggio scritto e parlato in nomi stradali, pubblicità, annunci e gli stessi nomi delle città (Wirth-Nesher, 1996: 11-14).

I testi letterari studiati nei corsi si incentrano sulle città di Milano, Venezia, Napoli e Roma. Il corpus comprende opere di Alberto Savinio, Milena Milani, Anna Maria Ortese, Valeria Parrella, Roberto Saviano, Elena Ferrante e Italo Calvino.

L’analisi della città letteraria prende avvio da un testo di Alberto Savinio intitolato *Ascolto il tuo cuore, città*. L’opera, dedicata a Milano e pubblicata nel 1944, nasce da una raccolta di articoli scritti tra il 1939 e il 1941, prima dei bombardamenti del 1943 che distrussero una gran parte della città; pertanto, dipinge un ritratto di Milano quale nessuno rivedrà più. Il titolo suggerisce, attraverso la parola “cuore”, che si tratta di un ritratto soggettivo. Infatti, l’intento dell’autore è di scoprire l’anima segreta della città attraverso l’osservazione, la riflessione e il ricordo.

Il percorso continua con una disamina delle opere di Milena Milani, una scrittrice scomparsa soltanto nel 2013, ma che sembra ormai una delle voci dimenticate della letteratura italiana. Le sue opere non fanno parte del canone letterario, il suo nome non viene menzionato nei manuali di storia di letteratura e, per di più, quasi tutte le sue opere sono oggi fuori commercio. I suoi testi sono particolarmente rilevanti perché hanno tutti per protagoniste donne di cui l'autrice esplora le problematiche. Il corpus dei testi studiati comprende i romanzi *Storia di Anna Drei* (1947), *La ragazza di nome Giulio* (1964) e *Io donna e gli altri* (1972) nonché racconti tratti dalle raccolte *L'estate* (1946), *Emilia sulla diga* (1954) e *Sei storie veneziane* (1985). Nei testi di Milani l'ambientazione urbana non è solo uno sfondo descrittivo bensì costituisce un importante supporto per la definizione della prospettiva narrativa e la narrazione delle sfumature emotive. Dal momento che gli ambienti sono percepiti attraverso lo sguardo delle protagoniste, la narrazione della città è soggettiva. Le protagoniste sono strettamente legate alle città in cui vivono e con le quali stabiliscono dei rapporti personali basati su emozioni (Prosenç, 2020).

Seguono tre scrittrici e uno scrittore le cui opere sono ambientate a Napoli. Si tratta di Anna Maria Ortese, di cui si prende in esame la raccolta *Il mare non bagna Napoli* (1953), Valeria Parrella con il romanzo *Almarina* (2019) e racconti tratti dalle raccolte *Mosca più balena* (2003), *Per grazia ricevuta* (2005) e *Troppa importanza all'amore* (2015), Roberto Saviano, di cui si studia il romanzo-inchiesta *Gomorra* (2006), ed Elena Ferrante con la tetralogia *L'amica geniale* (2011-2014), il romanzo *La vita bugiarda degli adulti* (2019) e il saggio *La frantumaglia* (2003). Si tratta di opere molto diverse tra di loro ma accomunate dalla posizione centrale della città di Napoli.

La città partenopea è al centro delle prose narrative e giornalistiche raccolte ne *Il mare non bagna Napoli* di Anna Maria Ortese. Nei corsi si prendono in esame i seguenti testi: "Oro a Forcella", in cui è rilevante la presenza dell'elemento umano secondo la terminologia di Wirth-Nesher, "Un paio di occhiali" che si incentra sul campo semantico del vedere e del non vedere, "La città involontaria" che conserva la sua attualità in rapporto agli odierni quartieri degradati (Parrella, 2020), e "Il

mare come «spaesamento»” nel quale Ortese commenta il proprio modo di percepire e narrare la città partenopea, “un’altra Napoli, che non si vede o non si vuole vedere, ma che appare alla scrittrice, il cui sguardo si addentrerà in luoghi meno visibili” (Contarini, 2004: 2).

Nei testi di Valeria Parrella spicca uno stretto legame con la realtà contemporanea che si concretizza nei rapporti tra i personaggi e gli ambienti urbani. Raccontando Napoli, la scrittrice narra la condizione umana. Per lei si tratta di una città violenta e socialmente stratificata ma viva; i suoi personaggi letterari sono parte integrante del tessuto cittadino (Prosenç, 2019: 103). La narrazione del paesaggio urbano parte dallo sguardo del personaggio che non è attratto dai grandi monumenti del centro storico bensì si sofferma sugli spazi abitati da persone (Prosenç, 2018: 90). I personaggi che popolano i testi di Parrella appartengono a disparati ambienti sociali, hanno personalità diverse e affrontano le proprie vite in modi anche diametralmente opposti; nondimeno, essi sono accomunati dalla loro vitalità (Prosenç, 2016: 126). L’autrice esplora in particolar modo il rapporto tra le protagoniste donne e i degradati quartieri marginali nei quali vivono (Prosenç, 2017).

Gomorra di Roberto Saviano è radicato nella realtà di Napoli e delle sue periferie. Lo scrittore commenta che ha deciso di scrivere usando la realtà perché la realtà in cui è nato e cresciuto era talmente complessa che era impossibile non impattare contro di essa, e aggiunge: “Avevo deciso di raccontare la realtà perché rispondeva a un mio imperativo quotidiano, ma anche perché concedeva tutte le munizioni possibili alla mia fantasia. Niente era possibile inventare di più assurdo, di più convincente, di più interessante della realtà in cui vivevo” (Saviano, 2015). Il suo romanzo-inchiesta è caratterizzato da un’ambiguità per quanto riguarda la collocazione di genere, dal momento che “non è e non vuole essere né un esatto reportage, né un vero romanzo [...] unisce racconto, testimonianza autobiografica [...], esibizione di fonti e saggismo” (Donnarumma, 2010: 54).

I romanzi di Elena Ferrante hanno per protagoniste donne le cui storie si svolgono in uno stretto contatto con l’ambiente urbano. Nei corsi si studia soprattutto la quadrilogia *L’amica geniale* nella quale “la posizione storicamente e culturalmente determinata delle donne

[...] è il punto di vista che permette di comprendere un intero paesaggio storico-sociale” (De Rogatis, 2018: 15). Le vicende che riguardano le due protagoniste sono ambientate in una periferia degradata, ai margini della città. Similmente a quanto succede per Parrella e Saviano, l’attenzione di Ferrante è rivolta verso spazi periferici. La presenza di Napoli è così centrale nelle vite delle due protagoniste che non ammette di essere ignorata bensì è “sofferta, rifiutata ed odiata” (Mihaljević, 2018: 70).

Gli studenti e le studentesse studiano i modi in cui la città è narrata in ognuno dei testi e osservano le funzioni che essa svolge nell’economia del racconto. I corsi si concludono con brani tratti da *Le città invisibili* di Italo Calvino (1972), un’opera descritta dall’autore come “un ultimo poema d’amore alle città” (Calvino, 1972: IX), che invita alla riflessione su che cosa significhi la città per noi.

I corsi prevedono la lettura e l’analisi dei testi, la discussione, esercizi basati sui testi e la stesura di una tesina che ha per oggetto le autrici e gli autori studiati. Attraverso l’analisi degli elementi che compongono la città letteraria gli studenti sono invitati a riflettere sui rapporti, spesso molto personali, tra i personaggi e gli ambienti urbani.

4. LA CONCLUSIONE

I corsi riscuotono interesse presso gli studenti e le studentesse e li motivano a riflettere su un’ampia gamma di aspetti teorici, letterari e sociali. Le tematiche trattate sono legate alla realtà contemporanea e risultano rilevanti anche in contesti personali. L’attualità delle problematiche, la prevalenza di protagoniste donne e la presenza di voci narranti autodiegetiche suscitano interesse presso un pubblico prevalentemente femminile. Si crea in tal modo un ambiente di studio non alienante che motiva maggiormente i discenti allo studio della letteratura italiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BACHTIN, Michail (2001). “Le forme del tempo e del cronotopo nel romanzo”. In *Estetica e romanzo* (pp. 231-405). Torino: Einaudi.

- BELLAGAMBA, Alice (1999). “Città”. In *Enciclopedia Treccani: Universo del corpo*. Recuperato da https://www.treccani.it/enciclopedia/citta_%28Universo-del-Corpo%29/ [pagina consultata il 29/11/2023].
- CALVINO, Italo (1980). “Gli dèi della città”. In *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società* (pp. 282-285). Torino: Einaudi.
- CALVINO, Italo (2002). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori.
- CONTARINI, Silvia (2004). “Tra cecità e visione. Come leggere *Il mare non bagna Napoli* di Anna Maria Ortese”. *Chroniques Italiennes*, 5, pp. 1-13.
- DE ROGATIS, Tiziana (2018). *Elena Ferrante. Parole chiave*. Roma: Edizioni e/o.
- DONALD, James (1992). “Metropolis: the City as Text”. In R. Bocoock e K. Thompson (eds.), *Social and Cultural Forms of Modernity* (pp. 417-461). Cambridge: Polity Press.
- DONNARUMMA, Raffaele (2010). ““Storie vere’. Narrazioni e realismi dopo il postmoderno”. *Narrativa*, 31/32, pp. 39-60.
- FERRANTE, Elena (2011-2014). *L'amica geniale*. Roma: Edizioni e/o.
- FERRANTE, Elena (2012). *La Frantumaglia*. Roma: Edizioni e/o.
- LEHAN, Richard (1998). *The City in Literature. An Intellectual and Cultural History*. Berkeley: University of California Press.
- MIHALJEVIĆ, Nikica (2018). “Le città moleste: la napoletanità soffocante nei romanzi di Elena Ferrante”. In S. Jurišić et al. (eds.), *La città italiana come spazio letterario nel contesto mediterraneo (1990-2015)* (pp. 69-78). Firenze: Cesati.
- MILANI, Milena (1946). *L'estate*. Venezia: Edizioni del Cavallino.
- MILANI, Milena (1970). *Storia di Anna Drei*. Milano: Longanesi.
- MILANI, Milena (1981). *Emilia sulla diga*. Milano: Rusconi.
- MILANI, Milena (1983). *Io donna e gli altri*. Milano: Rusconi.
- MILANI, Milena (1985). *Sei storie veneziane*. Firenze: Editoriale Sette.
- MILANI, Milena (2017). *La ragazza di nome Giulio*. Milano: SE.
- ORTESE, Anna Maria (1994). *Il mare non bagna Napoli*. Milano: Adelphi.
- PARRELLA, Valeria (2003). *Mosca più balena*. Roma: Minimum fax.

- PARRELLA, Valeria (2005). *Per grazia ricevuta*. Roma: Minimum fax.
- PARRELLA, Valeria (2015). *Troppa importanza all'amore (e altre storie umane)*. Torino: Einaudi.
- PARRELLA, Valeria (2019). *Almarina*. Torino: Einaudi.
- PARRELLA, Valeria (2020). *Apparizione e visione. La scrittura di Anna Maria Ortese* [Archivio di video] 04'00''-05'17''. *Rai Play. Scrittori fuori classe*. Recuperato da <https://www.facebook.com/RaiPlay.it/videos/296958131298761/https://www.facebook.com/RaiPlay.it/videos/296958131298761/> [pagina consultata il 29/11/2023].
- PROSENC, Irena (2016). "Immagini di donne nella narrativa di Valeria Parrella". In C. F. Blanco Valdés et al. (eds.), *Il mezzogiorno italiano. Riflessi e immagini culturali del Sud d'Italia – El Mediodía italiano. Reflejos e imágenes culturales del Sur de Italia*, 1 (pp. 117-127). Firenze: Cesati.
- PROSENC, Irena (2017). "Ai margini della città: le donne e la periferia nei racconti di Valeria Parrella". In M. Martín Clavijo (ed.), *Escritoras en los márgenes del texto*, 3 (pp. 168-177). Sevilla: Benilde.
- PROSENC, Irena (2018). "C'era la città, tutta intera, tutta': Napoli nella narrativa di Valeria Parrella". In S. Jurišić et al. (eds.), *La città italiana come spazio letterario nel contesto mediterraneo (1990-2015)* (pp. 87-95). Firenze: Cesati.
- PROSENC, Irena (2019). "La contemporanéité de la forme brève dans les récits de Valeria Parrella". *Atlantide*, IX, pp. 103-113. Recuperato da http://atlantide.univ-nantes.fr/IMG/pdf/prosenc_atlantide_9.pdf [pagina consultata il 29/11/2023].
- PROSENC, Irena (2020). "Quando acqua e sole bastano a consolare: paesaggi urbani e paesaggi marini nella narrativa di Milena Milani". In A. Ceschin et al. (eds.), *Venezia Novecento: le voci di Paola Masino e Milena Milani* (pp. 107-132). Venezia: Edizioni Ca' Foscari. Recuperato da https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-423-3/978-88-6969-423-3-ch-06_fZMpIOh.pdf [pagina consultata il 29/11/2023].

- SAVIANO, Roberto (2006). *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*. Milano: Mondadori.
- SAVIANO, Roberto (2015). "Perché scrivo usando la realtà". In G. Fofi (ed.), *Il racconto onesto. 60 scrittori, 60 risposte* (pp. 274-278). Roma: Contrasto.
- SAVINIO, Alberto (1984). *Ascolto il tuo cuore, città*. Milano: Adelphi.
- WIRTH-NESHER, Hana (1996). *City Codes. Reading the Modern Urban Novel*. Cambridge: Cambridge University Press.

PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS DEL
ARCHIVO AL AULA. HERRAMIENTAS PARA LA
FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES

LITERACY PRACTICES FROM THE ARCHIVE TO
THE CLASSROOM. TOOLS FOR THE TRAINING
OF FUTURE TEACHERS

Sabina REYES DE LAS CASAS
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Presentamos una propuesta didáctica para la formación literaria de futuros docentes que parte de investigaciones recientes sobre la revista canaria *Mujeres en la Isla* (1953-1964), dirigida por mujeres. En sus páginas, la educación literaria cobra un papel esencial, por lo que abordamos este contenido desde un enfoque didáctico. A través de sus publicaciones, buscamos que el estudiantado realice una reflexión crítica sobre los conceptos de educación literaria y Literatura Infantil y Juvenil.

Palabras clave: Literatura Infantil y Juvenil, educación literaria, revistas literarias, materiales didácticos, educación superior.

Abstract

We present a didactic proposal for the literary training of future teachers that incorporates recent research on the Canarian magazine *Mujeres en la Isla* (1953-1964), directed by women. In its pages, literary education plays an essential role, which is why we address this content from a didactic approach. Through its publications, we seek to encourage students to critically reflect on the concepts of literary education and Children's and Youth Literature.

Keywords: Children's and Youth Literature, literary education, literary magazines, teaching materials, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido un incremento del interés por rescatar artistas y escritoras olvidadas. Cada vez hay más eventos y publicaciones que reivindican a esas creadoras cuya obra no ha trascendido por cuestiones contextuales totalmente ajenas a la calidad de su producción literaria. Sin embargo, aunque ha aumentado el interés, la realidad es que estas investigaciones e intentos de rescate frecuentemente no traspasan las esferas académicas ni llegan a las aulas de distintos niveles educativos. En este sentido, a pesar de que la universidad tiene una triple misión que engloba la investigación, la formación y la responsabilidad social (Santos Rego et al., 2015: 66), es habitual que no exista una conexión entre la investigación y la docencia, lo cual repercute negativamente en la formación universitaria que se lleva a cabo en distintas áreas del conocimiento.

Esta cuestión cobra especial relevancia dentro de las facultades de ciencias de la educación, ya que es imprescindible que las labores de investigación y rescate de autoras tengan un impacto en la formación de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria; en gran medida, serán ellos los encargados de seleccionar el canon escolar de lecturas que se trabajará en sus aulas, especialmente ahora que la nueva ley educativa amplía el margen de actuación de los docentes en la selección de obras literarias. Por ello, nuestro objetivo es trasladar del archivo al aula parte de estas investigaciones, de manera que puedan contribuir a la reflexión sobre los conceptos de educación literaria, Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) o canon escolar de lecturas desde un enfoque de género.

En este trabajo, recogemos una propuesta didáctica que se enmarca en el proyecto de innovación docente *Mejora de la reflexión crítica en la formación inicial de maestros en Educación Infantil y Primaria. Diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas basadas en una pedagogía especulativa*, financiado mediante convocatoria competitiva por la Universidad de Sevilla. La propuesta está diseñada para la formación literaria y comunicativa de futuros docentes y engloba parte de nuestra investigación previa sobre la revista canaria *Mujeres en la Isla* (1953-1964) (Reyes de las Casas, julio 2022).

Se trata de una publicación dirigida por “un pequeño grupo de mujeres, llenas de entusiasmo”, como señala María Teresa Prats de Laplace en su primer número, y preocupadas por la formación lectora de los más jóvenes. A través de algunas de sus publicaciones, se plantea que el estudiantado del Grado en Educación Primaria lleve a cabo una reflexión crítica sobre los conceptos de educación literaria y literatura infantil.

En las páginas que siguen, proporcionaremos, en primer lugar, un resumen de nuestros hallazgos y de otros trabajos previos con relación a la publicación literaria *Mujeres en la Isla* y la relevancia que adquiere en su contexto sociohistórico. En segundo lugar, nos ocuparemos de los aspectos pedagógicos, es decir, de todo aquello que tiene que ver con el marco normativo y las bases metodológicas que sustentan nuestra propuesta alfabetizadora. A continuación, presentamos la secuencia didáctica implementada. Por último, recogemos una serie de consideraciones finales sobre la relevancia didáctica de estas prácticas alfabetizadoras en la formación de futuros docentes.

2. LA INVESTIGACIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA: ALGUNAS CLAVES SOBRE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN *MUJERES EN LA ISLA*

La revista literaria *Mujeres en la Isla* se editó y difundió en Las Palmas de Gran Canaria entre 1953 y 1964. Distinguimos dos periodos dentro de su publicación: una primera fase en la que se publica como suplemento femenino del *Diario de Las Palmas*, que estaba dirigido en ese momento por Pedro Perdomo Acedo (Becerra Bolaños, 2010: 26), y, a partir de enero de 1955, la encontramos ya como publicación independiente hasta su último número en diciembre de 1964. En conjunto, durante estos once años de actividad, aparecieron un total de 118 números. Afortunadamente, se conservan 99 de ellos y tenemos acceso gracias al portal *Jable. Archivo de Prensa Digital* de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Nos encontramos frente a una publicación pionera en su época que, incluso siendo ideológicamente próxima al régimen franquista, puso el foco en “los problemas de la mujer en una sociedad en la que su presencia no era relevante” (Becerra Bolaños, 2010: 26). Estaba dirigida por mujeres, quienes también

solían ser las autoras mayoritarias de los distintos trabajos y secciones. En este sentido, la publicación reivindica el papel que son capaces de desempeñar intelectualmente las mujeres dentro de la cultura del país (Becerra Bolaños, 2010: 26).

En el primer número de la revista, publicado en noviembre de 1953, Esperanza Vernetta de Quevedo, directora de la publicación junto a María Teresa Prats de Laplace, fija algunos de los objetivos e intereses del equipo editorial que comienza la andadura de *Mujeres en la Isla*. Los encontramos en la sección “La poesía: evasión y cauce”, donde realiza una presentación de los textos poéticos de autoría femenina que en ella se incluyen:

En estas columnas pretendemos recoger toda la inquietud femenina dispersa de las Islas. Obedeciendo a un fenómeno físico, ésta busca su cauce por los caminos de la palabra escrita. [...] Junto a nuestras magníficas figuras representativas, y como amparándose en su sombra, tímidamente asoman otras cuyos nombres se imprimen por primera vez. Algunas ni siquiera se atreven a ello y tras un seudónimo ocultan el propio. (Vernetta, 1953: 4-5).

Además, no es extraño que las publicaciones aparezcan firmadas con un seudónimo, a pesar de que, como se señala en la invitación a contribuciones, las autoras deben enviar los artículos o composiciones literarias siempre firmadas con su nombre y apellidos. No obstante, se les da la posibilidad de expresar su deseo de que, en caso de que se acepte su publicación, no se incluya su nombre real.

Desde el punto de vista del contenido, la publicación otorga un papel relevante a la literatura infantil y se interesa por la educación literaria de los lectores más jóvenes desde su primer número. Por ejemplo, Mercedes G. de Linares desarrolla en la sección “Filosofía doméstica (mientras se guisa el potaje de berros)” una reflexión sobre la educación literaria de los más pequeños y el tipo de textos que, a su juicio, se les debería ofrecer:

Cada vez que, con mis pequeños, me sumerjo en la magia de los cuentos, vuelvo a pensar más y más sobre este tema, que si es para preocupar aplicado a nosotros, lo es, mucho más en lo que a los niños se refiere.

Desde niños, y a través [sic] de todas las edades de la vida, el hombre goza en el relato: los cuentos primero; la afición a la lectura, al teatro, al cine después; todo ello es un sumergirse en algo que nos dan hecho, por lo que nuestra imaginación, que de continuo se ve forzada a hacer, descansa y al mismo tiempo se interesa, se intriga ante la acción que se le presenta. Desde que un cuento, una novela o una película comienzan, nuestro espíritu se sale de su ambiente habitual internándose de lleno en aquello que se le sugiere, y en este sumergirse en algo nuevo está el placer que se experimenta. [...] Belleza y bondad desde que nacen, para cultivar los espíritus de los niños... Y si, cuentos de hadas y príncipes encantados, y de duendes que viven en los castillos de arena que en las playas hacen los niños, y de todo lo que en el mundo es belleza y poesía, real e imaginaria. (Linares, 1953: 3).

Esta preocupación no es exclusiva del primer número, sino que es una constante que, aunque de forma algo desigual, se mantuvo durante todo el período de publicación de la revista. De hecho, la mayoría de las publicaciones sobre literatura infantil y educación literaria las encontramos en una sección independiente, titulada “Página infantil”. Por ejemplo, en el número del 1 de febrero de 1957 localizamos varias publicaciones relevantes dentro de esta sección: un cuento infantil titulado “La rosa que lloro”, enviado por una niña de doce años y seleccionado por Mercedes G. de Linares; un llamamiento para participar en un concurso literario en el que se concreta el tema, el género y la extensión de los textos; y una selección de “Lecturas juveniles” dedicada “A los padres”, lo que refleja una de las características más relevantes de la literatura infantil y juvenil, es decir, la existencia del doble receptor (Ceballos Viro, 2016).

En general, el análisis detallado de las publicaciones vinculadas con el público infantil refleja que existen dos tipos fundamentales: las divulgativas (obras literarias, eventos culturales) y las de creación (escritura creativa de niños y jóvenes) (Reyes de las Casas, 2022). Además, también identificamos una mayor presencia de publicaciones relacionadas con la educación literaria y la literatura infantil en la segunda época de la revista, es decir, cuanto se publicó de forma autónoma (Reyes de las Casas, 2022).

3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Una vez establecidas las características fundamentales de las publicaciones recogidas en *Mujeres en la Isla*, no podemos dejar de mencionar el marco normativo sobre el que se fundamenta la propuesta. Además, es importante tener claro el enfoque de género que promueve, ya que trabajaremos con textos escritos por mujeres en un contexto histórico en el que no era fácil que se les permitiera escribir con voz propia. Asimismo, es imprescindible desarrollar también brevemente algunas cuestiones teóricas que tienen que ver con la metodología utilizada en la secuencia didáctica.

3.1. EL MARCO NORMATIVO DE LA LOMLOE

Los futuros docentes que están ahora mismo formándose en las aulas universitarias comenzarán su labor profesional al amparo del nuevo marco normativo. Por ello, hay una serie de cuestiones generales que son relevantes para nuestra propuesta, ya que está diseñada para futuros docentes de Educación Primaria. Por tanto, debemos tener en cuenta no solo la ley educativa, sino también el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

La de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) otorga un papel sumamente relevante a cuestiones como las competencias clave, las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, la preparación para el ejercicio de una ciudadanía activa o los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) (López Rupérez, 2022). En concreto, en el artículo 19 se recogen los principios pedagógicos que la ley establece para la etapa de Educación Primaria. Entre estos principios se encuentran la igualdad de género, el desarrollo de las destrezas lingüísticas desde todas las áreas de conocimiento y la realización de proyectos o propuestas colaborativas en el aula. Sin embargo, muchas veces los conocimientos del profesorado sobre estas cuestiones son deficientes, por lo que resulta difícil que puedan programar situaciones de aprendizaje que tengan en cuenta estos aspectos transversales (Blanco Fontao, Lozano y Blanco Fontao,

2023). Por ello, nuestra propuesta busca dar respuesta a estas necesidades.

Por otro lado, sin entrar a desglosar el desarrollo normativo que se realiza desde las distintas comunidades autónomas españolas, tenemos que señalar que la nueva ley educativa otorga también un lugar destacado a la competencia en comunicación lingüística. Como es lógico, esto afecta directamente a las innovaciones educativas que se realizan en torno a la didáctica de la lengua y la literatura. En este sentido, la competencia en comunicación lingüística “reclama un papel activo para el discente” (Ortiz Aguirre, 2023: 10). Además, se incorpora la alfabetización multimodal en la definición de la propia competencia, lo que implica una nueva forma de entender las prácticas alfabetizadoras y la construcción de significados más allá de lo estrictamente lingüístico (González García, 2013).

3.2. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Parece existir un consenso general sobre la necesidad de incorporar las metodologías activas al aula en educación superior (Gimeno, 2012). Sin embargo, no es extraño que se opte por emplear un modelo metodológico tradicional para abordar la explicación de distintas metodologías-activas en lugar de utilizarlas y ponerlas en práctica en las propias aulas (Zabalza Beraza, 2012). Esto prolonga una situación que se da también con frecuencia en las aulas de distintos niveles educativos en nuestro país: a pesar de que se fije un modelo competencial basado en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, se mantienen las prácticas docentes tradicionales y el uso de libros de texto como material didáctico principal (Ortiz Aguirre, 2023). Por ello,

si en verdad pretendemos liderar cambios de transformación educativa, hemos de realizar un análisis crítico adecuado y dinamizar propuestas de formación del profesorado que se ocupen específicamente de dotarlo de herramientas críticas suficientes para adaptar su docencia a los marcos curriculares de referencia y para procurarle instrumentos concretos que permitan una evaluación cabal de los materiales utilizados en sus clases (Ortiz Aguirre, 2023: 5).

En consecuencia, nuestra propuesta aborda los conceptos de educación literaria y literatura infantil y juvenil desde una perspectiva metodológica que pretende situar al estudiantado en el centro de la reflexión pedagógica. Para ello, se plantea el trabajo en grupos de debate, la realización de procesos investigativos por parte del estudiantado, el trabajo por proyectos y la posibilidad de que los equipos de trabajo exploren los límites de los conceptos abordados y planteen nuevos textos con los que trabajarlos (Reyes de las Casas, 2023; Tallaferro, 2006; Torres-Gordillo, 2010).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado, recogemos la propuesta didáctica diseñada a raíz de nuestras investigaciones en los ámbitos filológico y educativo. Para ello, partimos de la contextualización de la práctica y, en segundo lugar, recogemos la secuencia didáctica implementada.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

La propuesta didáctica para la formación literaria de futuros docentes la llevamos a cabo en educación superior. En concreto, trabajamos con un grupo de estudiantes de la asignatura de Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en Educación Primaria (Universidad de Sevilla). Es una asignatura obligatoria de segundo curso que supone el primer contacto del estudiantado con el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura durante su periodo formativo en la facultad. La formación que aquí reciben se verá complementada con otras dos asignaturas obligatorias: Lengua Española y su Didáctica (tercer curso) y Literatura española (cuarto curso). Entre los contenidos que fija el programa docente de la asignatura se encuentran “el cuento” y “la animación a la lectura”, por lo que tenemos que proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para analizar y seleccionar los textos literarios que incluirán en sus propuestas de animación a la lectura, en el plan lector o en la biblioteca de centro.

En el grupo estaban matriculados un total de 66 estudiantes, uno de los cuales requiere medidas de adaptación de acceso a causa de un problema auditivo. Por ello, nos apoyamos en el uso de diapositivas con texto escrito para asegurarnos de que tiene acceso a la información y a los enunciados de las actividades propuestas.

Casi todos los estudiantes decidieron acogerse a la modalidad de evaluación continua y asistían con regularidad a clase. El ambiente de aula, en general, era bueno. La asignatura contaba con dos sesiones teórico-prácticas semanales y dos sesiones prácticas. En la práctica se realizaba un desdoble de grupo, por lo que la mitad de la clase asistía a una práctica semanal y la otra mitad a la otra práctica, aunque el contenido y las actividades propuestas eran las mismas en ambos subgrupos. Además, se establecieron grupos de trabajo desde el comienzo del cuatrimestre, por lo que estaban habituados a trabajar en equipo en la asignatura. En concreto, contamos con quince equipos de entre cuatro y seis estudiantes. Todos los miembros de un equipo pertenecían al mismo subgrupo práctico y cada equipo tenía un nombre propio que lo identificaba; el nombre lo eligieron ellos mismos utilizando la técnica del binomio fantástico (Rodari, 2017). En este caso, los miembros del equipo dialogaron para establecer qué cosas tenían en común en el plano personal y cuáles en el plano académico. A partir de esos dos elementos, configuraron un nombre creativo para su equipo.

4.2. SECUENCIA DIDÁCTICA IMPLEMENTADA

La propuesta didáctica que presentamos a continuación está programada para llevarla a cabo en los subgrupos prácticos, ya que son menos numerosos. Aunque la actividad realizada en torno a la revista *Mujeres en la Isla* se enmarca en una propuesta más amplia sobre el cuento, sus posibilidades didácticas y la animación a la lectura, nos centraremos solamente aquí en la parte de la secuencia didáctica que tiene que ver con la revista canaria. No obstante, es importante que tengamos en cuenta que durante las sesiones previas el estudiantado había visitado la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación para elegir un cuento infantil, y lo habían analizado y valorado siguiendo los planteamientos de Gemma Lluch (2003 y 2010). Además, habíamos precisado el concepto de Literatura Infantil y Juvenil, así como sus características y funciones (Ceballos Viro, 2016; Cerrillo Torremocha, 2010; Colomer, 2010). Asimismo, debatimos sobre el concepto de canon escolar de lecturas a partir de su propia experiencia como estudiantes y plantearon la realización de una propuesta de animación a la lectura basada en el cuento que habían analizado previamente (Cerrillo

Torremocha, 2005). Por tanto, dentro de las actividades realizadas en torno al cuento y la animación a la lectura, las prácticas alfabetizadoras que giran en torno a *Mujeres en la Isla* se programaron como una actividad de cierre que nos permitiera comprobar en qué medida el estudiantado había asimilado los contenidos trabajados en la asignatura durante las semanas previas. Recogemos la secuencia de actividades en la Tabla 1.

Tabla 1. Secuencia didáctica implementada

Nº	Título	Descripción de la actividad
1	Presentación de la revista <i>Mujeres en la Isla</i>	Apoyándonos en diapositivas, se realiza una breve presentación de la revista canaria <i>Mujeres en la Isla</i> . Se indican sus fechas de publicación, comentamos el contexto histórico y se señalan las características principales de la publicación. Mencionamos también que se había realizado una investigación previa sobre la revista que nos permitió identificar que existía un interés entre sus autoras por la educación literaria de las nuevas generaciones.
2	Lectura y debate en torno a fragmentos de la revista	Se plantea una lectura y debate en torno a algunos fragmentos de la revista relacionados con la LIJ y la educación literaria. La actividad se realiza por equipos. Se mantienen los equipos formados para la propuesta de análisis de un cuento infantil y animación a la lectura. Cada equipo trabaja con un fragmento distinto de la revista y se les plantea el siguiente reto: “¿Somos capaces de identificar en qué medida la publicación está vinculada con los siguientes aspectos?: 1) Las funciones de la LIJ, 2) La generación del hábito lector y la creación de lectores competentes de obras literarias, 3) La creación literaria y la escritura creativa, 4) El canon escolar, 5) La animación a la lectura.” Se les entrega una ficha para que puedan recoger un esquema con las ideas más importantes del fragmento que están analizando. La docente va pasando por los distintos grupos para orientar y guiar el proceso de análisis, así como para resolver las dudas que le vayan planteando.

3	Puesta en común de las cuestiones trabajadas	En los últimos diez minutos de la clase, se comparten las principales ideas identificadas en el fragmento y se plantea la siguiente cuestión: “¿Ha habido cambios en la concepción de la literatura infantil, la animación a la lectura y en el canon escolar de lecturas desde que se publicó la revista hasta la actualidad?” (Identificación de similitudes y diferencias).
4	Redacción de un artículo de opinión para la revista del equipo	Por equipos, redactan un artículo de opinión en torno al tema (o temas) del fragmento que se incorpora a la revista de equipo. Además, en el artículo plantean una reflexión sobre si las ideas que se tratan en el fragmento sobre educación literaria, literatura infantil, animación a la lectura y canon de lecturas han cambiado desde que se publicó <i>Mujeres en la Isla</i> o son similares. Cada grupo de trabajo tiene su propia revista. Se trata de un espacio multimodal donde se vuelcan distintas propuestas de prácticas alfabetizadoras realizadas durante el cuatrimestre. Se les ofrece una plantilla de Canva para que puedan realizar la actividad. Tienen que elegir el título de la revista, el seudónimo con el que firmarán (como hacían muchas autoras de <i>Mujeres en la Isla</i>), las imágenes que ilustrarán su trabajo y, por último, redactar el cuerpo del artículo. Se comparten todos los artículos elaborados a través de un foro habilitado en la plataforma para que todos los equipos puedan tener acceso.
5	Reflexión final	Una vez que se terminan de redactar los artículos de opinión, se comparten las conclusiones de la actividad en gran grupo. Entre todos se realiza una reflexión final sobre la importancia de este tipo de publicaciones en la difusión de actividades culturales y propuestas vinculadas con la LIJ y la educación literaria. La pregunta que se plantea para la reflexión es la siguiente: “¿Qué importancia tienen este tipo de publicaciones en la difusión de actividades culturales y propuestas vinculadas con la LIJ? ¿Y para la educación literaria?”

5. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, en primer lugar, tenemos que señalar que *Mujeres en la Isla* es una revista pionera y relevante en su contexto, pero que ha sido poco investigada. En este sentido, consideramos que es imprescindible que las investigaciones recientes sobre escritoras y creadoras se trasladen a las aulas y se aborden desde un enfoque didáctico. Por ello, con esta propuesta hemos tratado de contribuir a la formación literaria de quienes tendrán en sus manos la educación de las próximas generaciones.

Por lo que se refiere a la implementación de la secuencia didáctica, el estudiantado se mostró interesado y participativo durante las sesiones. En la Ilustración 1 podemos ver a algunos equipos trabajando en el aula durante la redacción del artículo para sus revistas. Sin embargo, estamos todavía en proceso de categorización y etiquetado de los materiales creados por los catorce equipos participantes. Por ello, en un próximo trabajo analizaremos las respuestas del estudiantado a partir de un enfoque cualitativo para comprobar en qué medida la propuesta ha contribuido a su formación literaria y comunicativa, y a su capacidad para reconocer las estrategias de animación a la lectura. Además, como uno de los objetivos de la actividad era comparar cómo ha cambiado (o no) lo que pensamos los filólogos y docentes sobre los temas tratados en el fragmento, el análisis de los materiales nos permitirá comprender mejor la percepción del profesorado en formación acerca de los avances que se han producido en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura.



Ilustración 1. *Los equipos redactan el artículo de su revista*

Por último, aunque hayamos implementado la propuesta con estudiantes del Grado en Educación Primaria, consideramos que puede utilizarse con cualquier docente en formación, ya que la propuesta puede adaptarse a las competencias del profesorado de distintos niveles educativos. Además, no podemos perder de vista que las posibilidades didácticas que ofrece la publicación son múltiples. En nuestro caso, nos hemos adaptado a las características y necesidades de la asignatura. Sin embargo, es perfectamente posible trabajar con estos textos (u otros de la publicación) desde otros niveles y con otras orientaciones, lo que refleja la versatilidad de una revista como *Mujeres en la Isla*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECERRA BOLAÑOS, Antonio (2010). *Mujeres en la Isla: un compromiso con la cultura*. *Canarii*, 17, p. 26.
- BLANCO FONTAO, Carolina, LOZANO, Alba y BLANCO FONTAO, Beatriz (2023). “¿Conocen los futuros docentes de Educación Primaria los ODS y están formados para implementarlos en las aulas de la LOMLOE?”. En P. Canto Herrera, W. Reyes Cabrera, J.M.^a Romero Rodríguez y S. Alonso García Apellidos (eds.), *Hacia una Educación basada en las evidencias de la investigación y el desarrollo sostenible* (pp. 19-27). Madrid: Dykinson.

- CEBALLOS VIRO, Ignacio (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. La Rioja: UNIR.
- CERRILLO TORREMOCHA, Pedro (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- CERRILLO TORREMOCHA, Pedro (2005): La animación a la lectura desde edades tempranas. *Idea La Mancha*, I(1), pp. 99-106.
- COLOMER, Teresa (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2012). “¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad?” En J. B. Martínez Rodríguez (coord.), *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-52). Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Javier (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo abierto*, 31(1), pp. 99-113.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- LINARES, Mercedes G. de (14 de noviembre de 1953). “Filosofía doméstica (mientras se guisa el potaje de berros)”. *Mujeres en la Isla*, 1(1), p. 3.
- LLUCH, Gema (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Asturias: Ediciones Trea.
- LLUCH, Gema (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), pp. 55-68.
- ORTIZ AGUIRRE, Enrique (2023). Aproximación crítica a las competencias clave y las competencias de la LOMLOE como liderazgo para la innovación educativa. El caso de didáctica de la lengua. *Supervisión 21*, 67(67), pp. 1-22.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>

- REINA JIMÉNEZ, María del Carmen (2018). *Mujeres en la Isla*. Madrid: Mercurio Editorial.
- REYES DE LAS CASAS, Sabina (2023). “Una educación universitaria orientada a la práctica profesional: metodologías didácticas activas para la formación de futuros docentes de Educación Primaria”. En L. Villalustre Martínez y M. Cueli (eds.), *XV Jornadas Internacionales de Innovación Docente: nuevos ecosistemas para nuevas modalidades de aprendizaje* (pp. 53-54). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- REYES DE LAS CASAS, Sabina (2022). “La educación literaria en las páginas de *Mujeres en la Isla*”. En E. Saneleuterio (Presidencia), *III Congreso Internacional CreadorAS en la Educación Literaria e Intercultural*. Grupo de investigación TALIS, Universitat de València, Valencia.
- RODARI, Gianni (2017). *Gramática de la fantasía: una introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- TALLAFERRO, Dilia (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 33, 269-273.
- TORRES-GORDILLO, Juan Jesús (2010). Construcción del conocimiento en educación superior a través del aprendizaje por proyectos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), pp. 137-142.
- UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA. *Jable. Archivo de Prensa Digital*. Recuperado de: <https://jable.ulpgc.es/>
- VERNETTA, Esperanza (14 de noviembre de 1953). La poesía: evasión y cauce. *Mujeres en la Isla*, 1(1), pp. 4-5.
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), pp. 105-122.

METODOLOGÍA PARA CUESTIONAR EL CANON

METHODOLOGY TO QUESTIONING THE CANON

Pura SÁNCHEZ SÁNCHEZ
IES Velázquez. Sevilla

Resumen

Reflexiones, basadas en la práctica docente, sobre la necesidad de ensanchar o cuestionar el canon literario. A partir del análisis del concepto de canon literario, su construcción y su uso histórico, se propone una metodología que cuestione el actual canon, abriendo con ello la posibilidad de que las mujeres escritoras ocupen el lugar protagónico que les corresponde en la enseñanza de la creación literaria.

Palabras clave: cuestionamiento, metodología, escritoras, currículo, creación literaria.

Abstract

Reflections, based on teaching practice, on the need to expand or question the literary canon. Based on the analysis of the concept of literary canon, its construction and its historical use, a methodology is proposed that questions the current canon, thereby opening the possibility for women writers to occupy the leading place that corresponds to them in the teaching of literary creation.

Keywords: questioning, methodology, writers, curriculum, literary creation.

1. ¿ENSANCHAR O CUESTIONAR EL CANON?

En el subtítulo de este congreso figura la frase “Hacia una apertura del canon literario”, lo que indica, sin lugar a dudas, cuál es el objetivo principal del mismo. Ahora bien, a la luz de mi experiencia como docente de Lengua Castellana y Literatura en

Educación Secundaria y Bachillerato, creo relevante y necesario reflexionar de partida sobre el sentido mismo del concepto de canon y sus posibilidades reales de apertura.

Si por canon entendemos un modelo al que se aspira con la escritura, y las reglas que definen la calidad literaria, ese canon históricamente ha dejado a las escritoras fuera de la historia de la literatura precisamente porque sus obras no se atenían al mismo, es decir, a lo establecido académicamente como una producción que conociera y asumiera las reglas de los géneros literarios y las pusiera en práctica con la suficiente destreza y competencia para ser tenidas en cuenta. Para justificar su eliminación del panorama literario, se solía aludir, de forma explícita o velada, a su falta de formación o a la imposibilidad (¿biológica?) de alcanzar los estándares de calidad literaria requeridos para entrar en el *Olimpo* de los elegidos, en masculino. Los supuestos argumentos eran esgrimidos por una legión de *críticos* literarios, quienes, lejos de ocultar sus prejuicios, los exhibían sin pudor. Así se refiere a ello Emilia Pardo Bazán, en una carta dirigida a Marcelino Menéndez y Pelayo, el 25 de diciembre de 1879:

la crítica de Revilla en *El Globo* y que el fiero Pontífice máximo de la crítica está bastante propicio, blando y cortés con esta no muy conocida literata, si se atiende de que para él tengo el doble lunar de ser católica y vestirme (¡horror!) por la cabeza.

Para críticos y literatos, en masculino, sus compañeras de tertulia o de generación eran invisibles y cuando se ha clamado contra la injusticia de dicha invisibilidad, sus congéneres, algunos de ellos actuales y muy reconocidos, vuelven a indicar, a ser posible engolando la voz, que la obra de las invisibilizadas carece de calidad, como si todos los escritores que figuran en la nómina de la historia de la literatura gozaran de ella. A estas alturas, pues, no podemos obviar el hecho de que los constructores del canon eran, han sido y son hombres y los examinadores de las obras de las escritoras han sido, son y siguen siendo ellos, o bien un selectísimo grupo de mujeres que asumen sin problemas los criterios academicistas y androcéntricos de las instituciones a las que pertenecen y en las que pintan bien poco. (No hay más que

recordar el caso de las académicas de la lengua y lo poco que han querido o podido decir en cuanto al lenguaje inclusivo, por ejemplo).

Por tanto, hay un canon literario en cuya construcción las escritoras no han participado en ningún momento de la historia. Porque, utilizando la expresión y el razonamiento de la poeta Olalla Castro, las mujeres en la literatura hemos sido “las escritas”, es decir, esas sujetas sin voz cuya historia es siempre contada por los otros.

Dicho esto, cabe preguntarse si es este el canon que queremos abrir y ensanchar...

También es posible considerar el canon como un catálogo de autores y obras de los distintos géneros literarios. Obviamente, ese catálogo es ampliable, aunque ello presente algunos inconvenientes, y no menores. Sin entrar en la denodada lucha que se desataría para impedir que una escritora desplace siquiera a uno solo de los escritores que figuran en el catálogo de los *elegidos*, sí que resulta pertinente plantearse qué hacer con las autoras recuperadas del olvido y el ostracismo: ¿un catálogo alternativo? Y, sobre todo, ¿recuperar una lista de nombres en femenino es abrir el canon?

Respecto a la primera cuestión, el gran inconveniente para utilizar en la docencia un catálogo, breve o extenso, de escritoras recuperadas, son los currículos escolares, ya sean de las enseñanzas medias o de la enseñanza universitaria. La experiencia docente nos indica que, a buen seguro, esta inclusión se resolvería, como ya ocurre, con la inclusión, en página par y en un recuadro, de una escritora ilustre; o bien con la inclusión, como mucho, de un tema dedicado a mujeres escritoras, mientras se siguen impartiendo horas y horas de clase en las que se habla de la *gran* literatura, en masculino y en singular, por supuesto.

Por lo dicho hasta aquí se comprenderá que los catálogos de escritoras no abren el canon, sino que ello supondría, en el mejor de los casos, resignarse a transitar permanentemente por los márgenes del mismo.

2. CUESTIONAR EL CANON.

Por consiguiente, el asunto debe plantearse en torno a la necesidad, no de abrir, sino de cuestionar el canon, es decir, de destejer una historia de la literatura para tejer otra, de deshilar lo tejido hasta aquí para construir otra tela, con otros hilos y con otras técnicas, con otra metodología. Necesitamos deshilar esta historia de la literatura, por androcéntrica, por excluyente y porque es una historia incompleta, que construye un relato tergiversado, en la medida en que se ha venido ignorando deliberadamente una buena parte de la creación literaria, en función del género de sus autores.

Ahora bien, ¿con qué metodología construiremos un relato histórico *otro*, que se haga eco de esa otra literatura?

En primer lugar, en ese relato histórico debería primar lo cualitativo sobre lo cuantitativo. Porque recuperar más y más biografías de mujeres y listados de obras escritas por mujeres es necesario, pero no es suficiente. Es necesario, además, investigar sobre su protagonismo en la concepción y desarrollo de determinados movimientos literarios, sus influencias en las generaciones posteriores, la originalidad de sus voces, su creatividad al trabajar el género literario en cuestión ...

Todo ello porque el feminismo nos ha enseñado a distinguir entre presencia y protagonismo y a no considerarlos, en ningún caso, como conceptos equivalentes.

En segundo lugar, hay que afrontar la necesaria transferencia de la investigación al aula. Y aquí hay que cuestionarse dónde y cómo investigar. De entrada, habría que desvelar la falsedad de la metáfora de la *huella silenciosa* que las mujeres dejan en la historia, en cualquier historia, señalando lo que, a menudo, esconde: la miopía manifiesta de los investigadores que, parapetados en su androcentrismo, cuando no en la misoginia, no pueden o no quieren interpretar lo que la documentación muestra.

Esta operación de desvelamiento llevaría aparejada también la necesidad de ampliar el concepto de documento histórico, desacralizando, por un lado, el documento escrito y depositado en los archivos, donde domina la voz masculina, y, por otro lado, tomando en consideración otras fuentes documentales, tales como los *egodocumentos* o los relatos orales, que históricamente

han sido cauces de expresión más accesibles a las mujeres.

Asentada otra metodología investigadora, no obstante, persistirían las dificultades para convertir los trabajos de investigación en currículo. En este sentido, se ha venido confiando en la transversalidad como el camino para hacer llegar a las aulas las aportaciones de la historia social de las mujeres, sin tener en cuenta que esta no es posible, y hay una amplia experiencia docente que así lo demuestra, con la actual organización de los tiempos y los espacios escolares. Lo cierto es que poco o nada queda en la mente del alumnado de lo dicho sobre una escritora, uno o dos días a lo largo del curso escolar, o de lo recogido en carteles violeta que al poco serán sustituidos por otros, elaborados con la misma buena voluntad por otro profesor o profesora, para conmemorar otra efeméride programada por la consejería o el ministerio de educación de turno.

Estas dificultades solo son superables con una organización del currículo que destierre los saberes descontextualizados y las actividades inconexas como sinónimo de transversalidad. Para ello hay que aplicar una metodología activa y participativa en la que el alumnado tenga voz y autonomía, protagonismo, para construir su propia experiencia lectora. La enseñanza de la literatura debe dejar a un lado el aparato crítico, que abrumba al alumnado y lo aleja del disfrute de la literatura, concentrándolo si acaso en las enseñanzas especializadas y, desde luego, no deben ser las editoriales ni los libros de texto los que tengan la última palabra en el desarrollo del currículo.

En tercer lugar, no es posible la construcción de un relato *otro* de lo escrito y creado por las mujeres si no es desde el pensamiento y la perspectiva feministas. No basta con mirar la historia de la literatura con gafas violetas, porque las gafas son de quita y pon. Es necesario interiorizar esa mirada, algo que solo es posible desde el pensamiento feminista que es transformador, porque cuestiona las relaciones de poder y plantea la igualdad desde el cuestionamiento de la jerarquía y del androcentrismo. Desde luego, no es feminismo el intento de maquillar los efectos perversos de la desigualdad estructural en la que se asienta el actual *statu quo* de las mujeres en nuestra sociedad.

En conclusión, deberíamos dejar de hablar, dejar de impartir, dejar de estudiar ese artefacto llamado historia de la literatura, para investigar, impartir y estudiar la construcción cultural llamada literatura. Abordar su enseñanza desde la experiencia creadora. Abrir el aula a las emociones y los sentimientos, a los saberes que cada alumno y cada alumna, y también cada docente, trae incorporados, crear la posibilidad de convertir las aulas en espacios donde se conozca y comprenda la creación de otros y esta guíe la propia creación, que no es sino la canalización de nuestros sentimientos, emociones, memorias personales y colectivas, lecturas, de lo que hemos aprendido y recordamos, pero también de lo que hemos olvidado.

Mis mejores clases de literatura han sido aquellas en las que el alumnado ha acometido una tarea creativa, no con la intención de ser o parecerse a Delibes o Martín Gaité, sino para entenderse mejor, para emocionarse con un texto. Se aprende a escribir leyendo y escribiendo. Y ahí es donde los escritores y las escritoras que nos han precedido, y también las actuales, pueden servirnos de guía; sus obras deberían funcionar en un aula como un mecano que, al desmontar sus piezas, nos va revelando tanto su funcionamiento como el potencial expresivo de la lengua. A partir de ahí es posible intentar la creación. Mi alumnado ha escrito, con mejor o peor fortuna, un capítulo nuevo de “El Lazarillo de Tormes”, ha hecho un recorrido por las formas de expresar los sentimientos a través de la poesía romántica, un análisis de las complejas relaciones sociales con la novela de posguerra ha transformado el relato “La fraga de Cecebre” en un cómic, ha representado una obra de teatro breve, ha escrito un pequeño ensayo comparando los personajes femeninos de distintas obras y épocas...

Desde luego, es posible construir una historia de la literatura *otra*, una historia de los movimientos literarios, quizás, y dedicar todo el tiempo a los textos, con la convicción de que nuestro alumnado es capaz de enfrentarse a un texto sin todo el aparato crítico que abrume, estraga y lo aleja de la lectura, porque solo esta es posible si se convierte en un placer. Entonces podremos hablar menos de la historia de la literatura, el gran y reciente invento positivista, y hablar más en nuestras clases de la creación literaria, de esa actividad maravillosa que consiste en hacer creer

que lo que ocurre entre las páginas de un libro es la vida misma. Porque justamente ahí es donde las escritoras tienen cabida y sus textos, y su manera de ver el mundo, tienen sentido. Justamente ahí, donde las mujeres dejan de ser escritas para pasar a ser escritoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, Olalla (2023). *Las escritas*. Córdoba: Berenice.
- RUBIO CREMADES, Enrique (2001) “Emilia Pardo Bazán ante la crítica de su tiempo”. Actas de las jornadas conmemorativas de los 150 años de su nacimiento. Pág. 135-151. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/emilia-pardo-bazan-ante-la-critica-de-su-tiempo-928527/> [Fecha de consulta: 20/10/2023]
- SÁNCHEZ, Pura (2014). *Mujeres en obras. La construcción interminable de la feminidad*. Sevilla: Aconcagua.
- SÁNCHEZ, Pura (2021) *Individuas de dudosa moral*. Barcelona: Bellaterra

FELICIANA ENRÍQUEZ DE GUZMÁN
UNA VOZ ÓRFICA FEMENINA EN UN MUNDO
DE HOMBRES

FELICIANA ENRÍQUEZ DE GUZMÁN
A FEMALE ORPHIC IN A MAN'S WORLD

Ilenia SORBARA
Universidad de Ferrara

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar una propuesta didáctica sobre Doña Feliciana Enríquez de Guzmán, una de las mujeres más misteriosas y fascinantes de toda la literatura del siglo de Oro. Mujer culta y gran conocedora de los clásicos, luchó con sus limitados recursos sociales para afirmar su voz y su estilo de escribir tragicomedias en un mundo dominado por los varones. *Palabras clave:* Feliciana Enríquez de Guzmán, unidad didáctica, tragicomedia, siglo de Oro, teatro.

Abstract

The present article has as object to introduce a teaching unit on Lady Feliciana Enriquez de Guzman, one of the most mysterious and fascinating women in all the literature of the Golden Age. Cultured woman and great connoisseur of the classics, she struggled with her limited social resources to assert her voice and her style of writing tragicomedies in a world dominated by men. *Keywords:* Feliciana Enríquez de Guzmán, teaching unit, tragicomedy, Golden Age, theater.

1. UNA MUJER ENTRE LEYENDA Y REALIDAD

Una de las leyendas más fascinantes que ruedan en torno a la escritora Feliciana Enríquez de Guzmán, es que disfrazada de hombre atendió a la Universidad de Salamanca.

Esta hipótesis ha surgido a partir de unos famosos versos que se encuentran en el *Laurel de Apolo* de Lope de Vega, dónde se cita un presunto Don Félix, o sea una dama que:

Pues mintiendo su nombre, y transformada en hombre, oyó filosofía, y por curiosidad astrología. (Vega, *Laurel de Apolo*, silva tercera, vv. 452-455).

A partir de estos versos algunos estudiosos han formulado la hipótesis de que Doña Feliciana Enríquez de Guzmán pudo haber estudiado en la Universidad de Salamanca. Gracias a las investigaciones de Piedad Bolaños Donoso (2012) que recoge dentro la biografía completa de la escritora *Crónica de un fracaso vital* (2012), esta hipótesis ha sido desmentida, según los documentos analizados, la escritora en sus años de juventud nunca se desplazó a Salamanca permaneciendo en Sevilla.

Retomando las palabras de Julio Vélez Sainz (2015) la anécdota lopesca serviría como explicación de la gran erudición de nuestra escritora, una mujer así en el siglo de Oro debería haber atendido a la Universidad.

Probablemente el gran conocimiento de los clásicos que encontramos en la producción literaria de Doña Feliciana Enríquez de Guzmán es fruto de lecturas, estudios personales y de las noticias que llegaban de las justas poéticas dónde podían acudir las mujeres. Estos datos biográficos contribuyen en darnos una idea de Doña Feliciana Enríquez como mujer revolucionaria no tanto en términos de su producción poética porque sigue utilizando los dictámenes del teatro clásico sino por su rol dentro de la sociedad barroca.

A las mujeres solo se les permitía ser espectadoras, actrices, empresarias y directoras dentro del teatro del siglo de Oro, el campo de la producción dramática era profundamente misógino y dominado por el arte nuevo de hacer comedias de Lope de Vega.

Otro testimonio biográfico que contribuye en darnos una idea de la mujer extraordinaria que era Doña Feliciana, son las palabras que le dedica Andrés de Claramonte, uno de los pocos autores que reconoció su grandeza como mujer y como escritora,

en su obra *La estrella de Sevilla* la celebra dedicándole unos versos muy significativos:

Que os pareció Feliciana
En el Alcázar mañana,
amigo, de esa mujer,
hablaremos,
que es figura muy digna de celebrar.
(Claramonte, 1623, vv.966-970)

Dentro del prólogo de la *Tragicomedia de los Jardines y Campos sabeos* Doña Feliciana demuestra su valentía como escritora declarando que:

Ella ha sido la primera de todos en España, que imitando a los cómicos antiguos propiedad ha guardado, arte y preceptos de la antigua comedia y que ella es sola la que el laurel a todos ha ganado y ha satisfecho a doctos el deseo de ver una que fuese comedia propiamente... (Enríquez de Guzmán, 1627: 4).

1.1 EL ARTE CLÁSICO DE ESCRIBIR TRAGICOMEDIAS

Para comprender la estética y la producción literaria de Doña Feliciana es necesario analizar los paratextos de *La Tragicomedia de los Jardines y Campos sabeos*, la escritora inserta en sus paratextos una “Carta Executoria”, se trata de una elección peculiar por qué la “Carta Executoria” es un documento de tipo jurídico que Dona Feliciano utiliza para defenderse de los posibles ataques de sus colegas varones, sobre todo los seguidores de Lope, por haberse atrevido a escribir una obra en cuanto mujer, reivindica su rol como poeta en esta querrela ficticia que encontramos en la “Carta Executoria”, dónde delante del Consejo Real se defiende con orgullo:

Siendo mujer, y no pudiendo hablar entre Poetas, había tenido atrevimiento de componer la dicha Tragicomedia, y dejándose decir en ella, que había sido la primera que con toda propiedad y rigor había imitado a los cómicos antiguos, y guardado su arte poética y preceptos, y ganado nuestro laurel a todos, los que habían compuesto tragicomedias. (Enríquez, 1624: 16).

La autora es segura de sí misma y de la calidad de su obra, se presenta como la primera en escribir una obra siguiendo las normas clásicas e imitando a los cómicos antiguos.

A continuación, la escritora sigue presentándose como defensora del teatro clásico, atacando indirectamente a Lope y a su comedia nueva de doblegarse a los caprichos del bárbaro vulgo:

Su Tragicomedia era muy útil y provechosa para desterrar de España muchas comedias indignas de gozar los Campos Elíseos :para libertarla, y libertar a sus ilustres y nobles poetas del tributo, que, por tener paz con el bárbaro vulgo, le han pagado a su tiempo. (Enríquez, 1624: 17).

En la carta a los lectores, otro importante paratexto, Doña Feliciano desvela a quién está aderezada su obra, por lo tanto, declara:

Es de tan buen parecer mi Tragicomedia, que salir en público, a ver no los Teatros y Coliseos: en los cuales no he querido, ni quiero, que parezca: mas los palacios y salas de los Príncipes, y grandes señores, y sus regocijos públicos, y de sus ciudades, y Reinos: y así mismo, con menos ruido, visitar en sus casas a los aficionados a buenas letras... (Enríquez, 1624: 20).

Los destinatarios de su obra son los aficionados a buenas letras, un público culto y elitista y nos da unas coordinadas especiales sobre dónde tiene que ser representada su Tragicomedia, o sea palacios o salas de los príncipes, no quiere que su obra sea representada en los Corrales de Comedia.

A través del análisis de sus paratextos se entiende que la producción literaria de Doña Feliciano se destaca de la manera de hacer teatro de la época, presentándose como una válida alternativa.

Su manera clásica de escribir tragicomedias no pudo triunfar en la época como merecía esencialmente por tres razones: en primer lugar por su condición de mujer, en segundo lugar, su obra no respondía a los gustos del público y en tercer lugar la progresiva decadencia de las ideas del círculo humanista al que

pertenecía la escritora y su marido frente a las ideas poéticas que procedían de los círculos madrileños.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA: FELICIANA ENRÍQUEZ DE GUZMÁN. UNA VOZ ÓRFICA FEMENINA EN UN MUNDO DE HOMBRES

La siguiente propuesta didáctica tiene el objetivo de presentar la biografía y la producción literaria de Feliciano Enríquez de Guzmán en tres sesiones de una hora y se dirige principalmente a un estudiantado de 1º de Bachillerato de Lengua y Literatura castellana, esta propuesta está pensada para un estudiantado que tiene ya un conocimiento de la literatura del siglo de Oro y del canon tradicional, con un nivel lingüístico B2/C1 porque las tres clases se basan sobre un enfoque ecléctico.

Se requiere por parte del alumnado una participación a través de debates abiertos en clase guiados por la docente.

Al finalizar la unidad didáctica el alumnado será capaz de tener una panorámica general y no parcial de la literatura del siglo de Oro, desarrollar un pensamiento crítico sobre la condición de la mujer en el siglo de Oro y sobre el canon literario tradicional, por último, tendrá las herramientas necesarias para realizar presentaciones y proyectos destinados a resaltar las escritoras de la época.

2.1 ESTRUCTURA DE LA 1ª CLASE

Primera actividad

Presentación realizada en Canva por la docente con las principales informaciones sobre la vida de Doña Feliciano, infancia, juventud, vejez, recogidas en la biografía de Piedad Bolaños Donoso: *Crónica de un fracaso vital*.

(Duración 15 minutos)

Segunda actividad

Debate activo con el alumnado, la docente propone algunas preguntas sobre el fenómeno de las mujeres disfrazadas de hombres en el teatro del siglo de Oro y sobre las mujeres

hombrunas, o sea varoniles, acompañadas por la imagen de una actriz disfrazada de hombre.

¿Por qué las mujeres se disfrazaban de hombres en el teatro del siglo de Oro?

¿En tu opinión qué diferencia hay entre mujeres disfrazadas de hombres y mujeres varoniles?



Portada del libro de Bravo -Villasante, Carmen (1988) [1976],
La mujer vestida de hombre en el teatro español (siglos XVI-XVII) Madrid: Mayo de Oro.

Tercera actividad

Se presentan sucesivamente tres personajes femeninos de obras teatrales del siglo de Oro: Rosaura de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, Serafina de *El vergonzoso en Palacio* de Tirso de Molina y Gila Giralda, *La serrana de la Vera* de Luis

Vélez de Guevara, que son ejemplos de mujeres disfrazadas de hombres y de mujeres hombrunas.

Se hace un análisis de los personajes y a través de una serie de preguntas se indagan los motivos que han llevado estos personajes a disfrazarse de hombres y tener portamentos que en la época se consideraban típicos de los varones. (Duración 30 minutos)

Algunos ejemplos de mujeres disfrazadas de hombres y varoniles en las obras teatrales.

a) Rosaura de *La vida es sueño*

Llega a Polonia disfrazada de hombre tras haber sufrido el desengaño amoroso de Astolfo, rey de Moscovia que le había prometido matrimonio, salvo marcharse sin cumplir su promesa.

Astolfo, debido a su origen ilegítimo le había abandonado, Rosaura quiere vengar su honra y probar su origen noble.

- 1) ¿Quién vengaba el honor de las damas en la época?
- 2) ¿Por qué Rosaura decide utilizar el disfraz varonil?

b) Serafina *El vergonzoso en Palacio*

Se viste de hombre para ensayar una comedia que luego representará a su hermana Magdalena y a otras damas.

Serafina desdeña el amor, se enamora de su propio retrato que ha sido realizado mientras estaba recitando disfrazada de hombre.

Al final se ve obligada a casarse con el hombre al que aborrece.

Deseóme entretener deste modo;
no te asombre que apetezca el traje de hombre,
ya que no lo puedo ser.

- 1) ¿Qué quiere decir Serafina con estas palabras?
- 2) ¿Por qué expresa el deseo de ser hombre?

c) Gila Giraldo *La Serrana de la Vera*

Gila es la mujer más valiente de toda Garganta la Olla, o sea, una mujer hombruna, le gusta cazar, tirar a la barra, jugar con los toros, actividades típicas de los varones.

El padre Giraldo la promete en esposa al Capitán Carvajal que le engaña huyéndose del pueblo y burlándose de ella. Gila decide vengar su honra convirtiéndose en una asesina, debido a un juramento hecho, mata todos los hombres que encuentra en su camino, su furia termina en el momento en que asesina al Capitán Carvajal.

- 1)¿En tu opinión Gila de víctima se ha convertido en verdugo?
- 2)¿Qué papel ocupan el padre, la sociedad y el Capitán Carvajal en su vida?
- 3)¿Han influido de manera negativa o positiva?

Cuarta actividad

Análisis de algunos fragmentos que escribieron los moralistas de la época en contra de las actrices que se disfrazaban de hombres. (Duración 15 minutos)

¿Qué opinaban los moralistas de la época sobre las actrices?

Sobre la licitud del teatro

¿Qué cosa más torpe y más provocativa que ver a una mujer... que estaba ahora en el tablado dama hermosa afeitada y afectada, salir dentro de un instante vestida de galán airoso, ofreciendo al registro de los ojos de tantos hombres todo el cuerpo que la naturaleza misma quiso que estuviese siempre casi todo retirado da la vista?

Que con donaire, con garbo, con gracia, con bizarría con la expresión artificiosa de vivísimos afectos, con palabras dulces y

tiernas, con amorosas caricias, con desdenes afectados, con risas cariñosas, con travesuras de ojos, con acciones, con meneos, con gestos, con ademanes y con mil variedades de estudiados artificiosos, esta hacia todas partes arrojando fuego torpe de lascivia y haciendo del patio un infierno.
(Cotarelo, Controversias, 124-125).

Tareas para casa

Realizar una presentación en Canva, Power Point y proponer un análisis crítica de un personaje femenino de la literatura teatral del siglo de Oro.

2.2. ESTRUCTURA DE LA 2ª CLASE

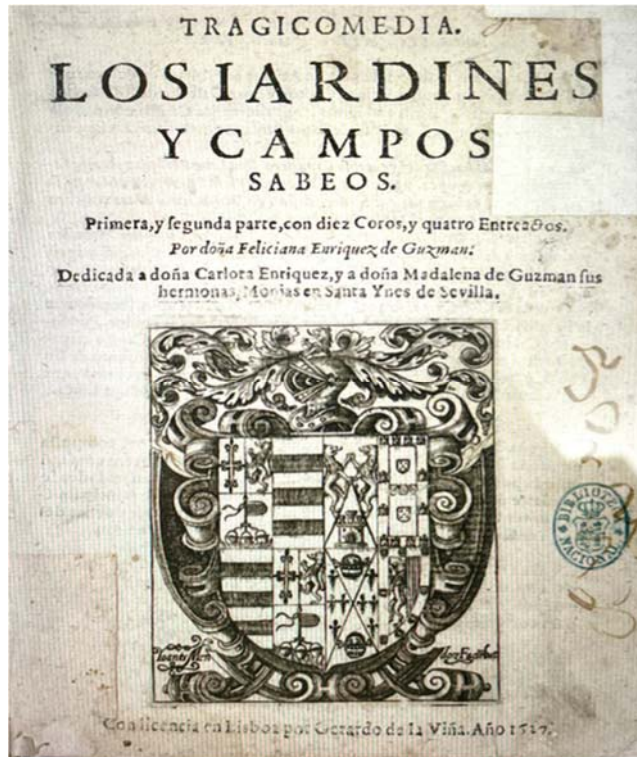
Primera actividad

Introducción a la producción literaria de Doña Feliciano Enríquez de Guzmán. (Duración 15 minutos)

Segunda actividad

Análisis de la estructura de la obra más estudiada y conocida de su producción literaria: *La Tragicomedia de los Jardines y Campos sabeos*, a través del ejemplar digitalizado R/16993 de la obra que se halla en la biblioteca nacional de Madrid.

(Duración 15 minutos)



Portada del código R16693 de la Biblioteca Nacional de España. La digitalización del código R 16693 está disponible en la página web: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000078440&page=>

Tercera actividad

Análisis del contenido y de los personajes de la primera y de la segunda parte de *La Tragicomedia de los Jardines y Campos sabeos*. (Duración 20 minutos)

Cuarta actividad

Última parte de la clase dedicada a las preguntas y a las dudas sobre los argumentos tratados. (Duración 5 minutos)

2.3. ESTRUCTURA DE LA 3ª CLASE

Primera actividad

Análisis de los paratextos de la *Tragicomedia de los Jardines y de los Campos sabeos*, prologo, carta a los lectores y la “Carta Executoria”, dónde la escritora plantea su estética.

(Duración 30 minutos)

Segunda actividad

Debate con el alumnado sobre las posibles razones que no hicieron triunfar Doña Feliciano como escritora en la época.

(Duración 15 minutos)

Tercera actividad

Reflexión sobre la recepción de la obra por parte de los contemporáneos y de la posteridad.

(Duración 15 minutos).

Tareas para casa

En pequeños grupos, la clase tendrá que realizar un podcast de cinco minutos y presentar uno de los Entreactos de la *Tragicomedia de los Jardines y Campos sabeos*.

3. CONCLUSIONES

El intento de esta propuesta didáctica es promover e impulsar los estudios sobre Doña Feliciano Enríquez de Guzmán y su producción literaria para que sea insertada en el canon literario de la literatura del siglo de Oro, junto a autores como Cervantes, Lope de Vega y Góngora, además el objetivo de esta propuesta didáctica es promover una manera de enseñar inclusiva una panorámica general de la literatura de un determinado momento histórico.

Doña Feliciano es una escritora que lucha por establecer su voz y su estilo de escribir tragicomedias, aunque consciente de ser mujer representa y sigue siendo un modelo por seguir hoy en día, en un mundo dónde la disparidad de género sigue existiendo y sigue teniendo impactos negativos en la sociedad y en la educación. Doña Feliciano con su osadía y su obra literaria ha ganado su corona de Laurel, que tanto anhelaba en vida, dejándonos un legado biográfico y literario de gran importancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLAÑOS DONOSO, Piedad (2012). *Dona Feliciano Enríquez de Guzmán. Crónica de un fracaso vital*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- BRAVO VILLASANTE, Carmen (1988[1976]). *La mujer vestida de hombre en el teatro español: siglo XVI-XVII*, Madrid: Mayo de Oro.
- CABELLO MURO, Diana (2017). "Transgresión social y empoderamiento femenino en la obra de Feliciano Enríquez de Guzmán" *Escritoras en los márgenes: transfiguraciones, teatro y querelle des femmes*, volumen 2, pp. 179–192.
- CLARAMONTE, Andrés de (1991). *La estrella de Sevilla*. Rodríguez López Vázquez Alfredo (ed.). Madrid: Cátedra. <http://www.eltiempo.com/> [Fecha de consulta: 22/02/2017]
- COTARELO Y MORI, Don Emilio (1904). *Bibliografía de las controversias sobre la licitud del teatro en España*. Madrid: (Est. Tip. de la "Rev. de Archivos, Bibl. y Museos")
- DE GUEVARA VÉLEZ, Luis (1999). *La Serrana de la Vera*. Madrid: Biblioteca virtual de Cervantes. Recuperado de: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-serrana-de-la-vera--0/html/>
- ENRÍQUEZ DE GUZMÁN, Feliciano (1627). *Tragicomedia de los Jardines y Campos sabeos. Primera y segunda parte con diez coros y cuatro Entreactos¹*. Lisboa: Pedro Crasbeek.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Luis M. (2016). *La mujer en el teatro del siglo de Oro*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/58905115.pdf>.
- MENON, Laura (2021). *Una mujer escritora en el siglo XVII Feliciano Enríquez de Guzmán y su Tragicomedia de los Jardines y Campos sabeos. (Estudio y edición)* [Tesis doctoral] Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de:

¹ Compuesta por Doña Feliciano Enríquez de Guzmán. Dedicada a Doña Carlota Enríquez y a Doña Madalena de Guzmán, sus hermanas, Monjas en Santa Ynés de Sevilla, Lisboa, Gerardo de la Vina (Solo se publica la primera parte) (1624) Segunda parte de la Tragicomedia de los Jardines y Campos sabeos. Compuesta por Doña Feliciano Enríquez de Guzmán. Dedicada a Don Lorenzo de Ribera Garavito.

<https://idus.us.es/handle/11441/116648> [Fecha de consulta: 10/09/2023]

- RICE, Robin Ann (2020). “Pues mintiendo su nombre / y transformada en hombre”: Feliciana Enríquez de Guzmán en *El alcalde mayor* de Lope, *La fénix de Salamanca* de Mira de Amescua, y *Lo que quería ver el marqués de Villena* de Rojas Zorrilla. *Pictavia Aurea*, volumen 19, pp. 1075-1086.
- LOPE DE VEGA, Félix (2007). *Laurel de Apolo*. Carreno, A. (ed.). Madrid: Cátedra.
- VÉLEZ SAINZ, Julio (2005) “Alabanza política y crítica literaria en la Tragicomedia de los Jardines y Campos sabeos de Feliciana Enríquez de Guzmán”. *Bulletin of the comediantes*. (Nº 57), pp. 91-105”.

ANNA FRANCHI E MATILDE SERAO:
SGUARDI DI GUERRA NEL GIORNALISMO
ITALIANO (1915-1918)

ANNA FRANCHI AND MATILDE SERAO:
WARTIME GAZES IN ITALIAN JOURNALISM
(1915-1918)

Nicoletta ZAMBELLA
Universidad de Sevilla

Riassunto

Il mio intervento si propone la creazione di una Unità di Apprendimento rivolta agli alunni di una classe V. L'articolo consta di due parti: la prima, metodologica e schematica, prefissa gli obiettivi e le competenze trasversali; nella seconda parte si analizzano gli articoli di guerra, scritti da Anna Franchi e Matilde Serao. Infine, si affronta una comparazione del contenuto che nasce, pur nelle evidenti divergenze, da specifiche peculiarità muliebri.

Parole chiave: Prima guerra mondiale, interventismo, pacifismo, articoli giornalistici, scrittura di genere.

Abstract

The aim of my paper is to create a Learning Unit aimed at the pupils of a class V. The article consists of two parts: the first, methodological and schematic, sets out the objectives and transversal competences; the second part analyses the articles of war, written by Anna Franchi and Matilde Serao. Finally, a comparison is made of the content that stems, despite the obvious differences, from specific feminine peculiarities.

Keywords: World War I, interventionism, pacifism, journalistic articles, genre writing

PRESENTAZIONE DELL'UDA

Titolo: Anna Franchi e Matilde Serao: sguardi di guerra nel giornalismo italiano (1915-1918)

Destinatari: Classe V A del Liceo *Niccolini Palli* della città di Livorno.

Durata complessiva: 8 ore

Metodologie: Brainstorming; lavoro collaborativo; circle time, dibattito, classe capovolta, tic.

Mezzi e strumenti: Lim; libro di testo; fotocopie distribuite dall'insegnante.

Materie: Italiano e Storia

OBIETTIVI DISCIPLINARI:

- Conoscere la scrittrice livornese Anna Franchi e il contesto storico del primo '900.
- Riconoscere i caratteri peculiari dell'interventismo e del neutralismo.
 - Evidenziare i rapporti di reciproca influenza tra scrittrici e contesto storico, culturale e sociale.
 - Saper analizzare gli articoli pubblicati dalle scrittrici negli anni della Grande guerra.
 - Saper relazionare, a partire dalle contrapposizioni, le autrici e le differenti ideologie.
 - Riflettere sull'importanza del contributo femminile nel dibattito culturale, sociale e politico negli anni della Prima Guerra Mondiale.

COMPETENZE TRASVERSALI

- Saper collaborare con il proprio gruppo per raggiungere un obiettivo comune.
 - Saper gestire una comunicazione.
 - Saper agire in modo responsabile facilitando le finalità del gruppo di lavoro.
 - Saper modificare il proprio punto di vista per comprendere una nuova visione della realtà e del passato.
 - Saper integrare nel proprio vissuto e nella propria quotidianità le nuove conoscenze, riferite soprattutto al

rinvenimento di una genealogia femminile nella storia e nella letteratura Italiana.

- Contribuire, giorno dopo giorno, alla creazione di una società più giusta ed egualitaria nella quale uomini e donne siano rappresentati in modo equo.

1. PRIMA FASE. TEMPO UN'ORA

L'UdA prende avvio da un'attività di *brainstorming*. Questa attività introduttiva è pensata per far emergere le preconoscenze degli alunni attraverso un ragionamento aperto e libero e per condurre questi ultimi, tramite processi di ascolto attivo, a una costruzione partecipata del proprio sapere. Nello specifico, la prima ora è dedicata, con l'ausilio della Lim, alla conoscenza delle due scrittrici, questa avviene non solo attraverso l'esplicazione della vita, delle opere più importanti e del contesto storico, ma anche grazie al sostegno delle immagini, precisamente con la visione e l'interpretazione di alcuni ritratti o foto dell'epoca. In Particolare, si andranno ad approfondire le diverse posizioni sul conflitto.

Le protagoniste di questo parallelismo, Anna Franchi e Matilde Serao, sono infatti posizionabili rispettivamente: tra le file degli interventisti, in quanto fervente sostenitrice del conflitto, la prima; neutralista e proclamatrice di pace, la seconda. Nella selezione degli articoli ha giocato un ruolo importante l'arco temporale, relativo alla loro stesura e alla pubblicazione; la scelta è ricaduta su quattro testi scritti tra l'estate del 1915 e il mese di gennaio del 1916. Riteniamo, infatti, che per un onesto confronto sia necessario riferirsi ad un preciso momento della guerra, in quanto, per entrambe le scrittrici e per l'intera società, con il passare del tempo e il perdurare del conflitto e quindi della morte e del lutto, cambiano gli umori e le modalità di *sentire il presente*; questo mutamento investe logicamente anche la scrittura che si appesantisce e che, schierata a favore o contro la guerra, perde comunque la tempra e la forza iniziale trasformandosi in una supplica carica di dolore.

2. SECONDA FASE. TEMPO DUE ORE

L'insegnante distribuisce le fotocopie per un primo approfondimento degli articoli di Anna Franchi.

La statistica delle Forca, pubblicato un imprecisato giorno di gennaio del 1916, è un articolo in cui l'autrice riflette sulle modalità, sulle ragioni e in generale sull'utilizzo della pena di morte, eseguita nelle province irredente per reati politici, da parte dell'Impero Austro-Ungarico.

Il promotore d'odio, nello specifico, è l'imperatore d'Austria che per lussuria, passione, ma soprattutto per ferma volontà di opprimere la dissidenza dei nostri eroi, si concentra sulle uccisioni arbitrarie degli italiani, oppositori politici del regime.

Il vecchio imperatore è vivo. La voluttà della corda è sua, e nessuno può provarla più viva, più irresistibile; se fosse morto forse la pietà allenterebbe il nodo dei capestri; ma egli è vivo, egli è ancora là sul suo trono di spine, e i suoi cortigiani, i suoi impiegati per servile paura salvano la pelle dimostrando al paterno padrone il loro zelo di vile carneficina (Franchi, 1916).

La finalità dell'articolo è quella di evidenziare l'elevato numero di esecuzioni capitali e rimarca, soprattutto, come queste siano indirizzate ai tanti figli d'Italia, colpevoli di essersi ribellati alla politica degli austriaci e di aver rivendicato la propria appartenenza al territorio italico. Per Anna Franchi l'utilizzo della forza, dimostrata attraverso un cospicuo numero di uccisioni, non è testimonianza di potere quanto, invece, di paura e incertezza; spargere sangue dimostra, infatti, il disperato tentativo di ammutolire e annientare la resistenza irredente.

Le notizie pubblicate dal giornale svizzero menzionano, a detta di Anna Franchi, il numero preciso di uccisioni: 3291 sono le condanne capitali eseguite nel primo anno di guerra. La scrittrice elenca, successivamente, il numero di esecuzioni effettuate nei diversi territori, sottolineando altresì, per aumentare

l'orrore e l'impatto emotivo, la presenza fissa del patibolo nelle piazze istriane¹.

E la forca fa festa! Dice la notizietta che le condanne nel 1915 sono state 3291. Ebbene? Sempre che gli arciduchi d'Austria imperatori dei popoli schiavi, han tremato pel loro trono malato e marcio, lo hanno appuntellato con la forca. Non è nuovo il fatto, né sono troppe le sentenze (Franchi, 1916).

Non mancano interventi ironici e sprezzanti il cui fine è quello di aumentare il livore tra le due popolazioni e sottolineare il differente agire: da un lato la necessità di combattere per difendere i diritti calpestati e rivendicare le sofferenze secolari, dall'altro, invece, la figura del nemico che esprime, attraverso le pubbliche uccisioni, tutta la propria crudeltà. "Trento per suo conto ne ha avute 330; ma bisogna pensare che è scorso un anno e che 330 sentenze non sono nemmeno una al giorno. Hanno permesso al boia di santificare le feste maggiori" (Franchi, 1916).

Contro questo tentativo di debellare la rivolta con la violenza vi è sicuramente la resistenza di quanti, nati senza paura della forca, proseguono la propria opera di incoraggiamento verso la ribellione e di fede verso la propria ideologia.

Anna Franchi ricorda, per rimarcare il coraggio e il valore dei connazionali, le proteste di quanti, negli anni successivi all'unità d'Italia e a dispetto della paura, hanno dichiarato la propria italianità, nel farlo ripercorre la storia di piccoli tumulti che risalgono alla morte di Cavour e al centenario di Dante, fino a suggellare, riprendendo le parole di Carducci, il nemico come essere malvagio e deplorable: "Guglielmo Oberdan fu impiccato. Ciò è austriacamente naturale" (Franchi, 1916).

Combattere contro il nemico non è una scelta, un'opzione da cogliere o aborrire, è un dovere, in nome dei morti, dei martiri e di tutte le sofferenze vissute nei nostri territori.

Il contenuto di tale articolo, certamente riconducibile a un prodotto di propaganda, così come la maggior parte delle

¹ Anna Franchi non dà altre indicazioni sulla veridicità e sulla pubblicazione delle notizie, pertanto non è possibile risalire, in questa sede, alla fonte primaria.

pubblicazioni dalla nostra scrittrice durante gli anni del primo conflitto mondiale, è intriso del proselitismo di guerra. Il fulcro di tale riflessione è rappresentato da una volontà chiara e diretta, quella di divulgare la malvagità e l'ingiustizia, manifesta e non sottesa, nelle azioni omicide rivendicate con orgoglio e, allo stesso tempo, cariche di odio e di violenza.

Ma non è solo contro l'Impero centrale che si scaglia Anna Franchi, il nemico non è esclusivamente colui che è al vertice, colui che comanda e conquista, infatti, in un articolo pubblicato il 24 settembre del 1915 sul quotidiano *Il Secolo* e dal titolo *Condoglianza tedesche*, la scrittrice inveisce, non contro i potenti e neanche contro i combattenti, protagonisti, loro malgrado, delle quotidiane atrocità. Il destinatario del suo livore è questa volta il popolo tedesco, rappresentato nell'individualità del singolo uomo e del cittadino, a cui Anna Franchi attribuisce gli stessi disvalori del potere centrale, di cui è parte integrante.

Nello specifico andiamo ad analizzare l'articolo dal titolo *Condoglianze tedesche*. In questo trafiletto l'autrice racconta ai lettori quello che può sembrare un fatterello e che a primo acchito la stessa Anna Franchi definisce come un episodio di poco conto.

Una famiglia tedesca, con il sopraggiungere della guerra, fugge da Milano per riparare, in attesa della fine ostilità, nel territorio neutrale di Lugano. Il racconto, dopo questa breve premessa, si sposta nella vita dei vicini di casa della stessa famiglia e, in particolare, si concentra su una povera madre, anima sofferente in quanto lontana dai propri figli, tutti impegnati valorosamente nella difesa della Patria.

Come prosegue la stessa Anna Franchi:

Il piombo tedesco aveva troncata la giovane vita e aveva ferito crudelmente la povera anima materna. La notizia giunse col mezzo dei giornali alla famiglia tedesca che nella svizzera neutrale aspetta la fine della guerra e, senza por tempo in mezzo, ognuno dei componenti la famiglia scrisse alla madre addolorata parole di condoglianza unendovi il consiglio di trovar conforto nella certezza che il povero caro è morto per l'idealità italiana (Franchi, 1915).

La riflessione della nostra scrittrice si concentra proprio sul gesto della famiglia tedesca riconducibile alla lettera di compianto, che la stessa è pronta a definire apparentemente gentile e, formalmente, nobile. Una lettera di condoglianze che, tuttavia, soprattutto nel riferimento ai sentimenti di idealità italiana, rivela la finta vicinanza del nemico e un atteggiamento carico di derisione e idiozia.

I tedeschi hanno imparato nei paesi latini la superficialità delle convenienze senza riuscire ad approfondire la coscienza della sentimentalità latina. Essi hanno veduto “come si fa”, ma non hanno capito “perché si fa” (Franchi, 1915).

Ma l'autrice dell'articolo apre anche ad un'altra possibile interpretazione della missiva che, in maniera ancora più preoccupante, unisce la subcultura tedesca e la mancanza di un *Rinascimento intellettuale* ad azioni intenzionali e mirate alla creazione di nuovi profitti economici dopo la fine della guerra.

L'ambizione di costruire nuove e future relazioni amichevoli viene percepita da Anna Franchi come una minaccia e una pericolosa intromissione nel sistema produttivo italiano: “Forse a loro essendo sempre mancata la genialità che compensasse la poca vendibilità delle loro terre non seppero trovar nulla di meglio oltre la spogliazione del vicino” (Franchi, 1915).

Frequente il rimando al passato o a nomi importanti, spesso si tratta di una personale rivisitazione della storia, utilizzata soprattutto per validare l'inferiorità della popolazione germanica. Il richiamo parte, spesso, dalla riproposizione del pensiero di un personaggio autorevole, l'autrice nomina, ad esempio, lo storico Villari, il quale sottolinea che la facilità con cui le popolazioni germaniche, all'epoca delle invasioni barbariche, riuscirono ad infiltrarsi nei territori italici, è da attribuirsi alla vicinanza fisica che molti germani riuscirono ad attuare facendosi soldati di Roma o usurai dello stesso territorio.² Questa affermazione prestigiosa convalida la paura di Anna Franchi relativa alla possibilità di

² Il riferimento è certamente rivolto allo storico Pasquale Villari nato a Napoli nel 1826 ed esule nella città di Firenze dopo aver preso parte ai moti Napoletani del 1848.

intessere relazioni con i tedeschi, pericolosi in tempo di guerra ma, anche e soprattutto in un futuro di pace.

Una mentalità che, è pronta a ribadire Anna Franchi, non ha subito nel corso dei secoli nessun tipo di evoluzione. Il popolo tedesco ha proseguito le sue guerre nell'inciviltà, seminando stragi, distruggendo e saccheggiando, in quanto, mosso solo dall'odio e dal livore.

Il discorso di Anna Franchi mira, certamente, ad annientare l'individualità e il pensiero critico del popolo tedesco, paragona quest'ultimo ad un animale da pascolo, fedele al potere e ossequioso dinanzi alle sue nefandezze.

Dopo l'approfondimento, la spiegazione e l'analisi di questi articoli, con l'ausilio del libro testo, l'insegnante si sofferma sull'interventismo e sulle motivazioni che spinsero molti connazionali a richiedere con forza la partecipazione italiana al primo conflitto mondiale.³

3. TERZA FASE. TEMPO DUE ORE

Proseguendo il lavoro sul libro di testo, l'insegnante contrappone le ragioni del pacifismo e del neutralismo a quelle dell'interventismo, evidenziando le modalità con cui una piccola parte dell'opinione pubblica esprime una flebile richiesta di pace.

Distribuisce alla classe le fotocopie contenenti gli articoli di Matilde Serao, soffermandosi sull'analisi e sulla spiegazione della sua opera e del suo pensiero.

Immediatamente, e in opposizione ad Anna Franchi, negli articoli della Serao è ravvisabile, innanzitutto, una mancata intenzionalità nel costruire l'avversario come altro da sé, lontano e quindi estraneo. Ciò su cui si concentra, invece, l'autrice o ciò che emerge, quasi naturalmente dai suoi articoli, scritti nei primi due anni di guerra, è l'umanizzazione del nemico riportato, nei

³ Per un approfondimento sull'interventismo e sul pacifismo consiglio: Gori, Claudia (1999) Dal pacifismo all'interventismo, ovvero il mito della "guerra giusta". In *Storia e problemi contemporanei. Donne tra fascismo, nazismo, guerra e resistenza*, Quadrimestrale = Four-monthly, 1997-2013, Urbino (Pesaro Urbino): Edizioni Quattro Venti; pp.1-25.

Cammarano, Fulvio. (2015) *Abbasso la guerra! neutralisti in piazza alla vigilia della prima guerra mondiale in Italia*. Firenze: Le Monnier.

suoi scritti, alla condizione di essere umano⁴.

Nell'articolo dal titolo *Amoreggiamenti*, pubblicato nel 1915, la scrittrice descrive il rivale caricandolo non solo di una forte umanità, visibile e tangibile, ma anche di una personale bellezza data dalla sofferenza per i combattimenti, dal senso di solitudine e dall'esercizio dell'amore, possibile solo ad alti spiriti.

La capacità di amare e la possibilità di innalzare sé stessi attraverso la purezza dei sentimenti è sicuramente la prima grande contrapposizione tra le due scrittrici, Anna Franchi, infatti, rinviene nelle popolazioni avverse l'incapacità di amare. L'amore provato ed elargito dai tedeschi è, per Anna Franchi, un sentimento nato per imitazione, ma impossibilitato ad attecchire in una razza storicamente priva di valori e di qualità.

Nello specifico, invece, Matilde Serao ci racconta l'amore e di come questo si diffonde negli anfratti della guerra, a dispetto dei divieti e delle severe punizioni. Si tratta infatti di un amore contrastato, nato tra popoli rivali. Per la scrittrice:

Basta che una donna di qualsiasi nazione belligerante, mossa da un sentimento di parità, si avvicini a un prigioniero nemico, basta che gli parli, gli torni a parlare, lo ascolti parlare, perché lentamente, ma sicuramente, la carità si venga trasformando in un sentimento più soave e più personale, perché l'animo di cristiana diventi un animo di donna pensosa e tenera, presso un infelice che è lontano dal suo paese, dalla sua famiglia e che, dopo aver fieramente combattuto, subisce, ora, la umiliazione della prigionia (Serao,1916:92).

I protagonisti di questo articolo sono i prigionieri nemici, ma soprattutto le signore, mosse da carità cristiana.

Questo amore *non porta colpa*, la scrittrice sostiene la purezza dei sentimenti, sempre alti e sinceri, anche quando sono indirizzati al nemico, oppure è proprio quest'ultimo a provarli.

Per dimostrare l'autenticità dell'amore e il valore assoluto della sfera affettiva, che primeggia dinanzi a qualsiasi impedimento, Matilde Serao chiama in causa la storia, la letteratura e l'arte. Non è necessaria una distorsione della realtà,

⁴Ci riferiamo alla raccolta *Parla una donna*, al cui interno sono presenti 60 articoli pubblicati tra il 1915 e il 1916.

non è indispensabile nessuna opera di convincimento, in quanto, personaggi immortali nell'immaginario collettivo della letteratura come della storia sanciscono, una volta per tutte, che è l'amore, contrapposto alla rivalità e all'odio a donare l'immortalità e la vita eterna. *In primis* vengono citati i nomi di Romeo e Giulietta, amanti eterni per le generazioni future.

Spesso, è proprio l'amore delle donne a vincere l'odio profuso propaganda, quotidianamente e volontariamente impegnata nella separazione del popolo italiano dalla *razza nemica*.

L'odio fa miracoli di volontà, di energia e di azione: ma vi è chi ha il temperamento tranquillo, pacifico, sì, diciamo pacifico. L'odio è una grande leva, una leva possente; ma l'amore, il caro piccolo amore sottile legame tra un prigioniero che è scampato per miracolo alla morte, che non ha più notizie della sua patria e di coloro che amava che ha il cuore gelido e pesante come una pietra, fra questo sventurato e una donna pietosa, questo vincolo prima lieve e poi, più saldo, ha una ragione: questo piccolo amore, sorto fra un singolare contrasto, ha una ragione misteriosa e profonda, che sfugge a tutte le menti superiori, politiche, diplomatiche e militari (Serao, 1916:95).

Ed è questo semplice articolo, pubblicato solo pochi mesi dopo lo scoppio della guerra, a rappresentare il sigillo di una donna che, in opposizione alla maggior parte delle proprie colleghe, alla politica e alla cultura dominante, non impartisce lezioni di odio e non costruisce la figura del nemico. Una donna che descrive l'amore attraverso il protagonismo femminile e che si magnifica nella narrazione di anime semplici e tenere, umanità pura che guarda il nemico con gli occhi della compassione e vede nell'altro un uomo solo; donne che non sanno odiare e che finiscono, quindi, per amare.

Un amore che sconvolge e sfugge, come afferma la stessa scrittrice, ai governi impegnati in una campagna denigratoria finalizzata ad accomunare il rivale alla più feroce bestialità, ma che rimane vivido nel cuore di chi vive la vita priva di proclami, di falsi insegnamenti e di pregiudizi.

Sempre nel 1915, siamo quasi allo scadere dell'*annus horribilis*, mentre poco lontano e piena di livore Anna Franchi scrive, ponendosi in prima linea nella creazione di una

propaganda di guerra, articoli intrisi di retorica quali *Il Patriottismo di verdi* e la *Statistica della forza*, la nostra Matilde Serao dà alle stampe un articolo di tutt'altro tenore dal titolo *Implora pace*.

La guerra è iniziata da pochi mesi e, mentre da una parte si scaldano gli animi e si temprava il popolo all'orgoglio e all'azione, dall'altra si discute, con una certa lungimiranza, sulla necessità della pace e sul coraggio di richiederla a gran voce.⁵

L'articolo di Matilde Serao prende spunto dal poeta e amico Paul Bourget, il quale narra in un suo scritto di aver trovato, in un piccolo cimitero di campagna, una lapide con la scritta "implora pace"⁶. Questo aneddoto viene ripreso dalla scrittrice per una lunga digressione sulla necessità della pace nella vita dell'uomo⁷.

Il punto di partenza è rappresentato dalla chiesa e dall'esempio di Cristo, nato in povertà su questa terra per proclamare e diffondere tra i seguaci la "*Gloria in excelsis Deo et in terra pax hominibus bonae voluntatis*" (Serao, 1916:128).

La pace rappresenta per Matilde Serao il primo bisogno dell'essere umano, una meta da ricercare e a cui tendere con tanta più forza e determinazione, dal momento in cui, in contrapposizione ad essa, nel mondo dilaga l'odio.

A questo punto, la scrittrice chiama in causa l'immagine del papa, nella persona di Benedetto XV, il papa buono, colui che senza nessun cenno di stanchezza e senza indietreggiare, da più di un anno, chiede e implora pace; ed è proprio al Santo padre che, in un preciso punto del trafiletto, la scrittrice si rivolge con una preghiera:

⁵ Anche nell'articolo dal titolo *Dio l'ha voluto* pubblicato il 5 maggio del 1915, primo giorno di guerra Italiana, la scrittrice ripete in diverse parti del testo la preghiera ossessiva e il miracolo della pace. Nelle preghiere di tutte le donne italiane, lo scoppio della guerra è stato preceduto da una fervente preghiera, dalla richiesta di una grazia non ascoltata: "avete voi sorelle mie, come me, per lunghe giornate chiesto la grazia che questo terribile calice di guerra fosse allontanato dalle vostre labbra?" Serao, Matilde. *Parla una donna: diario femminile di guerra*, maggio 1915- marzo 1916. Fratelli Travers 1916. p. 4.

⁶ Paul Bourget (1852-1935) è stato uno scrittore e saggista francese, membro dell'Académie Française.

O padre nostro su questa terra, non vi stancate, non vi scorate di chiedere al Cielo, di chiedere agli uomini, che questa guerra finisca! Che importa, a Voi, se il furore degli uomini li spinga a sospettare delle vostre preghiere, se questo furore li sospinga a accusarvi di ingiustizia e di parzialità? Voi sapete, Santo Padre, di amare ugualmente tutti i figli cristiani, di tutte le chiese, oltre quella romana: Voi sapete, nella vostra coscienza, che Voi soffrite per tutti quelli che soffrono, di qualunque nazione in guerra essi siano (Serao, 1916:131)

Nell'ultima parte dell'articolo la scrittrice affronta, forse, la tematica più importante dell'intero brano relativa alle difficoltà e quasi all'impossibilità, da parte degli uomini e delle donne italiane, di pronunciare la parola pace ed esprimere pubblicamente il desiderio e la richiesta della fine delle ostilità. Questo impedimento, che secondo la Serao nasce dalla diffusione di un clima d'odio, fa sì che l'uomo, per non essere tacciato di viltà o alto tradimento, preghi per la pace solo nella sua intimità, la sussurri nel suo cuore, la desideri ardentemente, come dirà la stessa Matilde Serao, "nel mistero della sua solitudine" (Serao, 1916:132).

La pace si trasforma in un luogo in cui riposarsi, il sogno a cui tendere in silenzio, nell'attesa che diventi realtà. Ed è in questo preciso momento che l'invito a Benedetto XV diviene una richiesta universale, capace di germogliare nel cuore di uomini e donne, costretti a tacere, loro malgrado, un ardente desiderio: la fine delle ostilità.

La pace della Serao è al di sopra della *pace giusta*, non è quella ottenuta con il sacrificio dei connazionali, non deriva dalla vittoria e dal riscatto del popolo italiano. Non è la pace che sancisce la liberazione dei territori oltraggiati e, soprattutto, la sua richiesta non è legata alla vittoria finale⁸. Si tratta piuttosto di una pace cristiana, dogma della venuta di Cristo sulla terra e per questo irrinunciabile. Anche in quest'articolo la distanza tra le due scrittrici è manifesta. La Serao non affonda le radici nella disumanità altrui ma nella pietà cristiana, non sponsorizza

⁸ Il riferimento è alla pace di cui parlano tutte le interventiste, in primis Anna Franchi.

l'adesione ideologica al conflitto ma produce una riflessione sulla finalità della vita umana appesa, necessariamente, ad un futuro di pace.

4. QUARTA FASE. TEMPO DUE ORE

Nell'ultima fase, prima della verifica sommativa, l'insegnante richiede agli alunni, già predisposti in gruppi di quattro, di rintracciare nei testi, pur nelle evidenti discrepanze, dei punti in comune che esistono, innanzitutto, in quanto scritti di donna.

Sarà proprio l'insegnante a orientare i discenti verso la comprensione e l'interiorizzazione di alcuni concetti relativi ad una peculiare descrizione del conflitto; il punto di vista femminile, pur necessario per un totale intendimento del fenomeno è, in entrambe le scrittrici, quello di chi vive la guerra nelle retrovie.⁹

In seconda battuta, è possibile rinvenire, nei diversi scritti, tematiche comuni inerenti ad un sentire che esula dalla costruzione dell'ideologia e accomuna, invece, il vissuto di donne e intellettuali fortemente intrise della cultura di cui sono promotrici e parte integrante.

Un primo punto in comune è rappresentato, ad esempio, dalla *pietas*¹⁰. La devozione femminile è insita nell'animo martoriato di una madre, sofferente per la lontananza dei tre figli impegnati nei combattimenti. Il colpo crudele, sferrato dal nemico, recide la vita di un figlio, colpendo allo stesso tempo e con la stessa intensità la povera anima premurosa. Lo strazio della morte, tuttavia, non distrugge la forza materna che prosegue con dignità la propria dedizione alla patria, sostituendosi metaforicamente al figlio morto in battaglia e impugnando in prima linea il brando della vittoria.¹¹ Di *pietas* religiosa si può parlare anche negli scritti di Matilde Serao, identificabile nell'accettazione della

⁹ Tale prospettiva unisce quasi tutte le intellettuali che scrivono sulla Prima Guerra Mondiale. Diverso è il caso di Stefania Turr e Flavia Steno, corrispondenti di guerra e in prima linea nel conflitto.

¹⁰ Con il termine latino *Pietas* si intende la devozione religiosa, declinata anche nella devozione alla patria e alla famiglia.

¹¹ Il riferimento è all'articolo *Condoglianze tedesche* scritto da Anna Franchi e già citato precedentemente.

guerra, in quanto volontà divina, e nell'impegno della carità cristiana che avvicina le donne al nemico e spinge quest'ultime a soccorrere il depredatore e l'assassino.¹²

In tutti gli articoli vi è inoltre la volontà di descrivere lo stravolgimento della società: affamata, inviperita e, a momenti alterni, carica di amore o di odio.

In entrambi gli scritti emerge un approfondimento delle ripercussioni e degli stravolgimenti causati dalla guerra, i quali investono, innanzitutto, la quotidianità delle relazioni e il sentire dell'animo umano.

La realtà di guerra è, inoltre, caratterizzata da modelli, positivi o negativi. Uomini carichi di negatività, rappresentanti per lo più del popolo Tedesco e personificati nella figura dell'Imperatore d'Austria, o modelli colmi di profondo amore ritratti, invece, nelle anime pietose e nel papa buono.

La presenza delle qualità umane, che si esplica nel valore dell'eroe o nella cura dell'altro, e la *pietas* contribuiscono, in egual misura, a diminuire il rumore degli armamenti; la realtà indicibile del fronte viene sostituita dall'idealità, discordante ma univoca nell'evidenziare ciò che è buono e ciò che salva dall'orrore.

5. QUINTA FASE. TEMPO DUE ORE

L'UdA si conclude con una verifica sommativa che prevede un dibattito sulla necessità o sul rifiuto totale della guerra. Ciascun gruppo dovrà sostenere, a partire dagli articoli studiati in classe e con tutte le argomentazioni a propria disposizione, la consegna precisa dell'insegnante che si orienta su due opposti: la guerra è sempre giusta o è sempre sbagliata.

Il dibattito, portato avanti dai due gruppi, sarà completo di tutte le sue fasi e, in base alle argomentazioni e alla confutazione dell'antitesi, avrà un vincitore finale, stabilito dall'insegnante e dagli stessi compagni.

¹²La presenza femminile, seppur potente, non è la protagonista assoluta nella selezione degli articoli delle due scrittrici. Tuttavia le donne, nell'agire quotidiano, nel coraggio e nella sofferenza materna, rappresentano un punto fisso dell'intera produzione letteraria di guerra. Questa affermazione è valida, in modo equo e non divergente, per entrambe le scrittrici.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- FRANCHI, Anna (1915) “Condoglianze tedesche”. *Il Secolo*. s.p.
- FRANCHI, Anna (1916) “La statistica della Forca”. *Il Secolo*.s.p.
- FRANCHI, Anna (1915)” Il patriottismo di verdi”. *Il Secolo*. s.p.
- SERAO, Matilde (1915). “Amoreggiamenti”. In M. Serao (1916),
Parla una donna (pp. 92-95). Pistoia: Informapress.
- SERAO, Matilde (1915).“Implora pace”. In M. Serao (1916),
Parla una donna (pp.126-131). Pistoia: Informapress.
- SERAO, Matilde (1915).“Dio l’ha voluto”.In M. Serao (1916),
Parla una donna (pp.47-51). Pistoia: Informapress

