

Gruppo 9

Genere e educazione. Tra storia e letteratura per l'infanzia

Introduzione

Emma Beseghi e Carmela Covato

Interventi

Leonardo Acone

Susanna Barsotti

Irene Biemmi e Silvia Leonelli

Francesca Borruso

Vittoria Bosna

Lorenzo Cantatore

Maura Di Giacinto

Sabrina Fava

Ilaria Filograsso

Valentina Guerrini

Stefano Lentini

Chiara Meta

Silvia Nanni

Livia Romano

Gabriella Seveso

Caterina Sindoni

Introduzione
Genere e educazione.
Tra storia e letteratura per l'infanzia

Emma Beseghi

Università di Bologna

Carmela Covato

Università di Roma Tre

La riflessione sul rapporto fra identità di genere ed educazione, a partire dal confronto con gli esiti dei *women's studies*, è approdata successivamente a nuovi percorsi scaturiti dai *gender studies* nelle loro molteplici e più svariate articolazioni.

Si tratta di un percorso animato non solo da linee di ricerca innovative ma anche da soggetti e movimenti che, pur avendo espresso orientamenti assai diversificati per ambiti tematici e ipotesi interpretative, hanno avuto in comune, oltre che un'avventura conoscitiva, una indubbia aspirazione al cambiamento sul piano culturale e sociale, simbolico e materiale. Il nesso fra teoria e prassi appare, infatti, in questo ambito di studi sempre presente in una forma dotata di una unicità per certi versi assente nel contesto di altre scienze umane e sociali.

La sconfinata letteratura oggi esistente sugli studi di genere e la crescita, in questo campo, di un assai articolato patrimonio conoscitivo non sono disgiunte dal consolidarsi di nuove forme di soggettività e di stili identitari, a volte percepiti come dirompenti o pericolosi nella misura in cui essi hanno alluso anche nuove etiche della sessualità e a nuovi assetti delle relazioni affettive e familiari.

Dal punto di vista dell'indagine educativa, va sottolineata l'importanza di una tradizione di pensiero maturata già negli anni Settanta e lo svilupparsi, poi, di ricerche animate via via da generazioni di giovani studiose e studiosi, che hanno operato nel gruppo Siped "Educazione e studi di genere". Campo di studi sempre più articolato e composito, tema di discussione sul piano epistemologico ed interpretativo, oggetto di aspre polemiche politiche ed ideologiche, il genere è ormai una categoria polisemica.

Qual è il suo ruolo nella storia dei percorsi di formazione di uomini e donne?

Si configura come una gabbia di norme vincolanti e costrittive o come una occasione rivelatrice di una identità basata sul riconoscimento? A lungo la storia del costume educativo è stata caratterizzata dalla presenza di una visione dell'identità di 'genere' come dispositivo di regole finalizzate a normare il comportamento individuale e collettivo di uomini e donne sulla base di connotazioni attribuite in modo prescrittivo all'identità sessuale di appartenenza, non disgiunte da distinzioni relative alle diseguaglianze sociali. Il genere come norma, pur con connotazioni culturali diversificate nel tempo e nello spazio, travalica anche i confini dei più consolidati assetti geografici ed antropologici.

Le norme di 'genere' veicolate dal pensiero religioso, pedagogico, giuridico e letterario hanno avuto anche il compito di arginare, in ogni tempo, quelle trasformazioni della vita sociale percepite come pericolose dalle classi dominanti e dagli assetti materiali e simbolici del potere.

La ricostruzione storica degli assetti simbolici all'interno dei quali è stata confinata la dimensione delle 'genere' consente, come i contributi qui presentati evidenziano, di ricostruire il passato per leggere criticamente il presente.

L'occasione del confronto tra il gruppo di Letteratura per l'infanzia e quello ormai collaudatissimo di "Educazione e studi di genere" – al centro di un grande rinnovamento per le molteplici e svariate articolazioni delle ricerche relative a *gender studies* – è molto stimolante perché consente all'interno di un focus comune di portare alle luce non solo le potenzialità della Letteratura per l'infanzia nei suoi intrecci con l'immaginario ma di sottolineare le implicazioni dell'ottica di genere in un ambito ampio che va dall'irrinunciabile contesto storico alle nuove frontiere crossmediali, dalla componente più propriamente letteraria a quella iconologica.

Le connessioni con le tematiche di "Educazione e studi di genere" sono numerose ma il nucleo più forte delle ricerche all'interno della nostra disciplina riguarda la rilettura della Storia della Letteratura per l'infanzia, nei suoi diversi periodi, alla luce del ruolo di donne scrittrici e illustratrici che – dalla seconda metà dell'800 a oggi – hanno contribuito, con l'imprudenza dell'invenzione e le provocazioni della fantasia, a dare voce e espressione a temi che hanno incrinato convenzioni sociali e norme educative date per acquisite. Mentre la scrittura diventa teatro di immagini di bambine nuove, non più occultate o imbrigliate dalle rappresentazioni che il mondo adulto ha costruito e fatto circolare. Merito di questo filone di studi è di avere sottratto a rimozione pagine significative della Storia della letteratura per l'infanzia e aver aperto interessanti squarci sulla storia sotterranea delle bambine abitata, tra l'altro, da avventure, ribellioni e conquiste.

Anche nell'ambito della letteratura per l'infanzia (non solo in quella per

adulti) si è affermata una scrittura al femminile che ha ridisegnato la mappa dei generi (fantasy, giallo, rosa, horror, ecc.) spesso riscritti e capovolti (come la fiaba), messo in discussione la distinzione tra letteratura alta e bassa, tra autobiografia e finzione, tra realismo, e immaginazione addentrando nelle pieghe più segrete dell'esperienza infantile e offrendo insostituibili vie d'accesso a quelle zone d'ombra di tante bambine altrimenti invisibili.

Uno degli aspetti più discussi della letteratura per l'infanzia, soprattutto nello scenario contemporaneo, è la sua funzione di anticipazione di grandi temi che poi si sono affermati nella nostra società. Temi calati in una scrittura dove la sperimentazione audace e creativa di nuovi linguaggi – specialmente negli albi illustrati – ha provocato polemiche, richieste di censura e accuse di diffondere la “teoria gender”. Qui si apre il vero nodo su cui si imbatte la critica: riguarda le difficoltà e i rischi che la letteratura per l'infanzia, spesso scomoda perché capace di raccontare l'alterità bambina e temi difficili, incontra esponendosi a sottili tentazioni di controllo e addomesticamento.

I.

Il *femminile* letterario tra sventura, fiaba ed *Assoluto*. Orizzonti narrativi e formativi

Leonardo Acone
Università di Salerno

Introduzione

Una panoramica letteraria non costretta nei confini spazio-temporali di correnti, movimenti e ideologie ci consente di individuare un paradigma educativo che pone al centro la ‘categoria’ stessa del *femminile* come elemento tra i più complessi del vissuto umano.

Tra gli anni Settanta e Ottanta dell’Ottocento la letteratura, in particolar modo quando entra in contatto con la regione infantile e giovanile, ci consegna una multiforme potenzialità interpretativa, ed offre una ampliata prospettiva dove si può spaziare dall’immagine disperata e disperante di Nedda, sulle cui affaticate spalle Verga carica tutto il peso della ‘sventura’ d’esser donna, alla quasi coeva ‘costruzione’ proiettiva ed ‘eccessivamente’ pedagogica della Fata di Collodi, che rappresenta una vera e propria narrazione degli stadi evolutivi femminili, velati di fiabesco e permeati di voluto, eccessivo moralismo. Si tratta, a ben vedere, di una sorta di immersione del “femminile” nell’infanzia; una immersione che parte dalla impietosa equazione sociale che, per un troppo lungo periodo della storia della nostra nazione (e del mondo), ha testimoniato una triste corrispondenza tra l’appartenenza alla sfera femminile del creato e l’essere “figli di un dio minore”.

La narrativa cruda e “vera” di un autore come Verga, allora, si è fatta carico di una testimonianza che, di per se stessa, diviene pedagogica nei termini in cui propone una riflessione seria e puntuale: una “retrospettiva” capace di denunciare il ritardo e l’ignoranza accanto – e in direzione opposta – ad una “prospettiva” in grado di riconfigurare uno scenario educativo che si nutra dell’esperienza e della storia per produrre avanzamento in termini di civiltà ed umanità.

In questo senso la letteratura diviene tanto più educativa quanto più si impegna a testimoniare il “vero” e il “falso” (nel senso del “fantastico”); ed è il motivo per il quale si accostano, in una “forzatura ermeneutica” che qui si rende

manifesta sin dal principio, figure come quelle di Nedda e della “bella bambina dai capelli turchini”, ovvero la fata del capolavoro collodiano, per poi ampliare ulteriormente la ricognizione letteraria.

1. Il *femminile* tra infanzia e sventura

Nella piccola protagonista di Verga è possibile cogliere un paradigma che lo scrittore siciliano isola per denunciare quanto fosse grave il “ritardo” meridionale in termini di riconoscibilità riferibile alle *meta-categorie* del “femminile” e dell’“infanzia”. Nedda, nella omonima novella, si rivela come personaggio-negazione; come capovolgimento di tutto quanto dovrebbe “regolarmente” verificarsi nel rispetto di ruoli e stagioni del vivere. Ella, infatti, è una donna; ma lo scrittore la “utilizza”, con impietosa crudezza narrativa, per negarne la femminilità: “Forse sarebbe stata bella, se gli stenti e le fatiche non avessero alterato profondamente non solo le sembianze gentili della donna, ma direi anche la forma umana” (Verga, 1984. p. 8).

Nedda è una ragazzina; poco più di una bambina; e Verga “mortifica” la sua infanzia costringendola nelle strettoie di una fatica fisica inadeguata ed eccessiva che, infatti, finisce per corrompere la possibilità stessa di una crescita armoniosa e regolare, ed arriva a corrompere l’infanzia stessa, impedendole di compiersi in una “legittimata” giovinezza: “la miseria l’aveva schiacciata da bambina con tutti gli stenti che deformano e induriscono il corpo, l’anima e l’intelligenza” (Ivi, p. 9).

Il femminile, declinato in questa versione, diviene il racconto dell’incompiutezza e del rimpianto, dell’impossibilità di potersi auto legittimare come persona e della frustrazione nell’ulteriore impossibilità di intravedere speranze di salvezza e di realizzazione anche per chi viene dopo. Nedda infatti è l’anello intermedio di una catena generazionale che certifica la “sventura” dell’essere donna: ella eredita tale sventura dalla madre e, a sua volta, la consegna in eredità alla sua piccola – ancor più sfortunata – figlioletta: “quando le dissero che non era un maschio pianse come avea pianto la sera in cui avea chiuso l’uscio del casolare e s’era trovata senza la mamma” (Ivi, p. 29).

Questa prima prospettiva, che inquadra il femminile e lo accosta ad un’infanzia che ne amplifica la fragilità, può essere letta attraverso una curvatura pedagogica capace di sottolineare un dato storico-sociale di innegabile persistenza; un’urgenza che non si chiude né si anestetizza nell’edulcorazione e negli “aggiustamenti” di un tragitto evolutivo condiviso: la condizione femminile/-infantile – particolarmente riferibile a determinati, difficili contesti – non ha

(ancora!) smesso di rappresentare un ritardo, uno scarto dalla legittimità esistenziale universalmente riconosciuta, e troppe volte ha mostrato di trascinare con sé il retaggio di un inaccettabile svantaggio quasi connaturato alla propria essenza.

In tal senso la grande narrazione verghiana diventa pedagogica nei termini in cui si fa denuncia e testimonianza di un'esigenza di riconoscibilità, di un grido soffocato che oggi, e non dovrebbe accadere, ritroviamo intatto nelle derive sociali della cronaca di ogni giorno, tra femminicidi e bambine "scandalizzate"; tra orchi redivivi e folli manifestazioni d'amori "maledetti" e malati.

2. *Magia evolutiva*: tra negazione e negoziazione

Basta avanzare di pochi anni, nel corso dell'Ottocento, per ritrovare tra le pagine di un Collodi in stato di grazia un'altra rappresentazione del *femminile*, sempre legata ad un evidente tragitto evolutivo che si posiziona su un vettore pedagogico. Parliamo, ovviamente, della "bella bambina dai capelli turchini" che, nel corso del racconto, si consegnerà ai lettori come fata-guida, anche al di là delle ben più asciutte e "veristiche" intenzioni della prima stesura di Pinocchio.

Collodi, infatti, alla fine del 1881 lascia alla bambina un ruolo che ben si collocherebbe in un ideale tracciato di ascendenze verghiane, ma a parti invertite: la piccola entra in scena come assoluta negazione; si tratta della più cruda e impietosa rappresentazione del *femminile/infantile* presente nella letteratura per l'infanzia; è il feroce colpo di teatro che lo scrittore toscano cala sul proscenio – o meglio scrive sulla pagina – e che spiazzati lettori e burattino stesso. La bambina entra nella narrazione per negarsi; nega se stessa e nega, così, ogni possibile aiuto a un burattino che, sebbene buono negli strati più profondi e significativi della sua indole di fanciullo, ha ceduto alla meravigliosa incostanza dell'essere bambino e ha trasgredito le ferree regole comportamentali, moralistiche ed eccessive degli adulti. Questa inaccettabile trasgressione, se per il benpensante buonismo ipocrita risulta incomprensibile, va punita fino all'eccesso; e Collodi provocatoriamente eccede nella impiccagione dell'infanzia, sorta di "crocifissione" fiabesca e terribile (Gnocchi, Palmaro, 2001), nella forzata punizione che, quasi con una punta di compiaciuta crudeltà, egli esalta con la comparsa di una bambina che potrebbe aiutare, se solo fosse viva; che potrebbe aprire, se soltanto la monelleria del burattino non l'avesse "costretta" ad una assenza che diventa tanto più ingrata nella sua logica – o illogica – testuale. Cosa ci sta a fare, ci verrebbe da chiedere! Compare come negazione;

compare come potenzialità inespressa ad esacerbare ed inasprire un giudizio eccessivo e moralistico; s-compare per rappresentare ciò che sarebbe dovuta essere (aiuto, cura, premura, riparo) e che invece, evidentemente, è “più giusto e corretto” che non ci sia (Acone, 2012).

Sappiamo come procede la narrazione, e sappiamo che pochi mesi dopo tale tetra conclusione Collodi ricomincia a scrivere, convinto da tanti lettori, editori e colleghi. Lo fa proprio riprendendo il filo narrativo che lo legava alla figura della bambina che soltanto da quel punto, ed in una modalità letterariamente sbrigativa e discutibile, si “svela” come fata ed inizia una lenta evoluzione che la condurrà attraverso i diversi stadi del femminile e del materno.

Il grafico che ne rappresenta il percorso evolutivo passa attraverso le seguenti tappe: bambina morta – fata-sorellina-madre – madre/anziana da accudire. È sorprendente osservare quanto tale percorso finisca per consolidare un profilo femminile che, nato come *negazione* di aiuto e condanna per l’infanzia, si rivela pian piano permeato di *negoziiazione*, in un crescendo di norme, precetti, premi e punizioni che finiscono per rappresentare un “piano formativo” ortodosso e strutturato, infinitamente distante dalle sottili dinamiche di interpretazione psicologica dell’infanzia che Collodi preferiva delineare nelle sue pagine. Non è un caso che lo scrittore, compiuto questo *excursus* formativo – affidato in gran parte ad una *mater* estrema e giusta – smetta di scrivere; a testimonianza del fatto che la sua penna, su un bambino ormai cresciuto, “adulterizzato” e pressoché perfetto agli occhi della fata/madre, non ha più nulla da scrivere e raccontare (Acone, 2012).

3. Fanciullezza, ascesa e ritorno. Per una educazione poetica al *femminile* del vivere

Un ulteriore tentativo di ricostruzione delle traiettorie letterarie e pedagogiche – tra *femminile* e infanzia – può configurarsi come segue:

Goethe, nel suo *Faust*, capolavoro immortale della letteratura di ogni tempo, ci dona una prospettiva ad ampio spettro che parte dalla fanciullezza gentile, pura e ingenua di Margherita per ricongiungersi all’altezza ineffabile dell’*Eterno femminino*, sintesi ed approdo di ogni direzione umana e post-umana; terrena e ultra-terrena. È al “femminino”, infatti, che lo scrittore tedesco riconduce ogni possibile direzione esistenziale, dal preludio dell’attesa adolescenziale – spesso, come nel caso dell’eroina del *Faust*, tradita – fino al compimento di una raggiungimento trascendente che tutto sublima: storia, sofferenza, umanità e vicende. Tutto si evolve e si compie, così, in una sorta di

‘regione femminile’ che accoglie e purifica: dal fisico e sofferto al metafisico e purificato in nome di una possibilità di ritrovamento, di legame terreno che si “conserva” e si ritrova in altezze celesti (Goethe, 2004).

La fanciulla tradita, esempio e monito di un’innocenza che si configura come postura esistenziale fragile e irrinunciabile, diviene il primo segmento di un “tragitto di senso” che si colloca tutto tra femminile ed infantile; tra spaurito candore e necessaria evoluzione. Il secondo, finale segmento accoglie e comprende, rivelando la complementarità formativa delle due facce della stessa medaglia del vivere, dove si ritrova effigiata la prospettiva pedagogica di una direzione gentile, nobile, delicata e materna.

Il “ritorno” si compie nella generosità che solo la *donna* può concepire, salvando Faust – uomo peccatore – e sintetizzando nella propria essenza femminile l’amore terreno, che funge da vettore emotivo, e l’amore trascendente che tutto accoglie, materno e protettivo, umano e divino: “l’imperfetto qui si completa, l’ineffabile è qui realtà, l’eterno femminile ci attira in alto accanto a sé” (Ivi, p. 667).

È la ricollocazione di un *Assoluto* che si scopre completo non consegnandosi interamente alla dimensione elevata della trascendenza, ma che si compie nella riconfigurazione e nell’incontro con la riscoperta dell’antico amore terreno. *Medium* di questo incontro, il “femminile” che guida e protegge; che configura e custodisce.

Ma tanti ancora potrebbero essere gli spunti per ritrovare le “tracce” essenziali di una “poetica pedagogica” del femminile. Basti pensare ad alcuni esempi della poesia italiana del Novecento, in cui grandi poeti come Saba e Montale restituiscono lo spettro di un ‘universo-femmina’ cui riferire le esperienze migliori del mondo; le più pure; le più essenziali, in una sorta di micro – e macro – pedagogia del vivere quotidiano, dove ci si educa reciprocamente alle piccole grandi cose che ornano la vita di tutti i giorni, e nelle quali lo sguardo femminile insegna la prospettiva migliore; il punto di osservazione più assennato.

Tra il 1909 e il 1910 Umberto Saba consegna ai versi di *A mia moglie* una declinazione del femminile che si rivela “laica preghiera”; una riconfigurazione dello spazio d’esercizio funzionale profondo ed altissimo che la donna riesce ad avere sulla terra e che si riscopre come “educazione del mondo al femminile”. Soltanto alla donna – sua moglie Lina – Saba riconosce la possibilità di guidare in direzione di ogni possibile esperienza, terrena e ultra-terrena al contempo. Il parallelismo che il poeta costruisce, in un compiaciuto e consapevole “scandalo semantico”, tra la moglie e “tutte le femmine di tutti i sereni animali che avvicinano a Dio”, ritrovandola in essi e “in nessun’altra donna” (Saba, 1997, p. 318), chiude il cerchio di un primato che ricongiunge ferina bellezza

animale del creato e sfere altissime legate all'*Eterno femminile* di cui sopra (Renzi, 1998). Le femmine degli animali divengono sintesi di ogni sfaccettatura del vivere, ed esaustiva rappresentazione – nella loro genuina e veritiera essenza – del *creato*.

Si tratta, a ben vedere, della stessa genuinità che, dalla semplicità ferina ed animale di Saba, arriva alla semplicità di uno sguardo ferito e approssimativo, ma tanto più vero, che Montale decenni dopo attribuisce all'amata moglie *Mosca*, ormai defunta. È come se la grande poesia lavorasse per "sottrazione", per svuotamento di inutili sovrastrutture che, agli occhi degli scrittori, sembrano evidentemente solo ingannare la lucida prospettiva.

La donna di Saba si scopre depositaria di verità "collocandosi" nell'essenza primigenia e ferina delle femmine d'animale; non ha bisogno di inoltrarsi nella complessità di una compiutezza umana che, evidentemente, smarrisce troppo facilmente la spontaneità *femminina* auspicata.

Lo stato 'limitato' della moglie di Montale (con significati, rimandi ed allusioni senz'altro differenti, per altri versi), rappresenta la capacità di cogliere e percepire il senso vero ed ultimo della vita, e conferma questa "semplificazione per svuotamento": la 'visione' profonda, cristallina e sincera del vivere passa attraverso gli occhi 'feriti', limitati e offuscati di una donna cui il marito ha "dato il braccio" scendendo "almeno un milione di scale" (Montale, 2004, p.119).

Ed allora, lontano dagli "scorni di chi crede / che la realtà sia quella che si vede", Montale soffre del vuoto che gli si ripresenta ad ogni gradino. Adesso, morta la donna di tutti i suoi giorni, deve 'scendere' da solo, ma riconosce alla serena, lontana *Mosca*, la vera *visione* della vita e del mondo: "con te le ho scese perché sapevo che di noi due / le sole vere pupille, sebbene tanto offuscate, / erano le tue" (*Ibidem*).

La *donna* diviene, nel tragitto poetico qui accennato, depositaria di una interpretazione del mondo più essenziale; di una visione che si fa speranza e possibilità di lettura del vivere; di una vera e propria forma di educazione rispetto ad istanze più sincere e profonde: custode di una femminile 'zona letteraria' che non si esaurisce nei confini del 'genere', ma si rivela preziosa riserva di sagome, profili, immagini ed esempi in vista di un orizzonte pedagogico ed esistenziale.

Bibliografia

- Acone L. (2012). *Il fanciullino di legno. Immagini letterarie dell'infanzia tra Collodi e Pascoli*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Acone L. (2014). "L'Ottocento letterario tra infanzia svelata ed infanzia negata". In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Acone L. (2015). In nessun'altra donna. In R. Giglio, I. Chirico (eds.), *Occasioni e percorsi di letture*. Napoli: Guida.
- Bessoni S. (2014). *Pinocchio. Anatomia di un burattino*. Modena: Logos.
- Bettarini R., Contini G. (eds.). (1980). *Montale, L'opera in versi*. Torino: Einaudi.
- Collodi C. (2003). *Le avventure di Pinocchio*. Napoli: Loffredo.
- Gnocchi A., Palmaro M. (2001). *Ipotesi su Pinocchio*. Milano: Ancora.
- Goethe J.W.V. (2004). *Faust e Urfaust*, trad. it. di G. V. Amoretti. Torino: Feltrinelli.
- Montale E. (2004). *Poesie*. Milano: RCS.
- Renzi L. (1991). *Come leggere la poesia*. Bologna: Il Mulino.
- Saba U. (1977). *Storia e cronistoria del Canzoniere*. Milano: Mondadori.
- Segre C., Ossola C. (eds.) (1997). *Antologia della poesia italiana*. Torino: Einaudi.
- Ulivieri S. (ed.) (1992). *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (ed.) (2007). *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Verga G. (1984). *Tutte le novelle*. Milano: Mondadori.

II. Bambine in educazione nella letteratura per l'infanzia contemporanea. Il caso di Mina

Susanna Barsotti
Università di Cagliari

1. Bambine e ragazze tra educazione e letteratura

A lungo per le giovani donne è stato quasi impossibile progettare la propria vita futura in maniera diversa da quanto era loro richiesto dall'ideologia patriarcale dominante; educate alla subalternità rispetto agli uomini, ricevevano un'istruzione indirizzata all'economia e alle cure domestiche in vista del loro destino di mogli e madri. L'immaginario di bambine e adolescenti veniva così a restringersi entro queste vie prefissate e tendeva a formarsi attraverso la proposta di modelli e ruoli stereotipati. Le bambine vengono educate secondo principi molto precisi relativi ai comportamenti e agli atteggiamenti, mentre la formazione intellettuale vera e propria rimane uno spazio interdetto. In un simile contesto, la letteratura rivolta a bambine e ragazze non fa eccezione; anche quando, con l'Ottocento, si comincia a parlare di una vera produzione letteraria pensata esplicitamente per i bambini e le bambine, lo spazio dell'avventura e dell'«altrove» rimane precluso al genere femminile. L'ingresso della bambina nel panorama dei mezzi di comunicazione di massa è all'insegna di una forte stereotipia: quella dell'orfana, vittima delle peggiori privazioni e delle più infelici traversie, incapace di sollevarsi da sola da una sorta di sofferenza e dolore spesso inspiegabili e che a lungo rimane la figura di bambina e ragazzina protagonista nella letteratura per l'infanzia. Tra Otto e Novecento questa immagine di vittima passiva tende progressivamente a lasciare il campo ad una figura di eroina ribelle e indipendente che viene a costituire un modello, diciamo così, "deviante" rispetto al *clichè* dell'orfana paziente e lacrimosa. Antesignana di queste figure intraprendenti è probabilmente l'Alice di Lewis Carroll, personaggio creato "dalla parte delle bambine", il cui "diritto di pensare", rivendicato con tanta sicurezza dalla piccola viaggiatrice nel mondo delle meraviglie, sottolinea la necessità di lasciare maggiore spazio, maggiori diritti al-

l'infanzia in generale e alle bambine in particolare, nella produzione letteraria destinata ai più piccoli. La protagonista del romanzo carrolliano, però, non è da sola, le stanno accanto, sempre più numerose, giovani protagoniste a tutto tondo, spesso vivaci intraprendenti e curiose. Louisa May Alcott, negli Stati Uniti, produce un intero ciclo di romanzi femminili nati nel contesto del declino economico del paese, in cui la donna non solo sta riprendendo coscienza, ma anche sta entrando a pieno titolo nel mondo del lavoro, della cultura, della politica. Il romanzo *Piccole donne* del 1868 rappresenta un momento di rottura importante offrendo, finalmente, a bambine e ragazzine modelli femminili in cui identificarsi. Una svolta significativa nella narrativa per ragazzi del Novecento è poi segnata dal personaggio di Pippi Calzelunghe creata dalla penna di Astrid Lindgren, bambina volitiva, intrepida e intelligente, che irride alle varie convenzioni del mondo diventando per le bambine una compagna di giochi allegra, furba, forte ed eccezionalmente autonoma. Dirà Lindgren: “Quando penso analiticamente alle bambine dei miei libri vedo che quasi tutte sono riuscite indipendenti, coraggiose, piene di energia, più dei maschi che pure ho rappresentato nei miei racconti [...]. Le mie bambine non fanno mai pena, se la cavano sempre, sono forti e agili, si arrampicano sugli alberi, saltano da grandi altezze proprio come i ragazzi” (Lindgren, 1987, p. 13). Sarà proprio il “vento del Nord” a contribuire, anche nel nostro Paese, ad una trasformazione di tali figure con la Bibi di Karin Michaelis e la stravagante Pippi, così, nel secondo dopoguerra, la figura femminile inizia ad entrare da protagonista nella letteratura per ragazzi.

Sono tuttavia gli anni Ottanta e Novanta del Novecento a costituire una vera e propria svolta nella presentazione di personaggi femminili. Soltanto a quel punto, infatti, appaiono eroine di solito del tutto indipendenti dall'universo maschile o addirittura, in una sorta di rovesciamento delle parti, affiancate da personaggi maschili di secondo piano. Le ragazzine che escono dalla condizione infantile e si avviano a diventare donne, trovano adesso nelle opere di letteratura giovanile occasioni per definire la propria identità, rispecchiandosi nelle protagoniste e nelle loro storie, in personaggi femminili realistici, lontani dalle immagini stereotipate dei romanzi per signorine.

2. Mina la stramba

Come sottolineato poco sopra, gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso rappresentano un importante momento di svolta nella produzione per ragazzi e ragazze anche per quanto riguarda la presenza e la caratterizzazione delle fi-

gure femminili. Ciò coincide con il cambiamento cui il genere femminile, proprio in questo decennio, va incontro.

Gli anni '80 e quelli '90 vedono crescere bambine più serene, più convinte del valore della loro identità femminile. Hanno madri più sicure del loro posto in società e in famiglia, madri che riescono (con grande fatica) a coniugare la famiglia con il lavoro, capaci di tenere campo con successo in tutti i settori ove operano [...]. Le loro figlie sono bambine e ragazzine affidabili, spesso sanno cavarsela da sole e non si sentono discriminate in quanto femmine (Ulivieri, 2009, p. 20).

Conseguentemente la letteratura per ragazzi si arricchisce di bambine protagoniste al passo con i tempi a partire dalle ragazzine di carta della "Gaia Junior" e le opere della scrittrice Bianca Pitzorno fino a Matilde, Dakota, Coraline e, appunto, Mina, solo per ricordarne alcune come esempio. Tuttavia, in un'intervista già di qualche anno fa, Emy Beseghi metteva in guardia dalle nuove trappole di consumismo, spettacolo e sogni indotti che minacciano le bambine di oggi divenute oggetto di un nuovo desiderio da parte di media ed editoria; così, dopo la stagione di rinnovamento della fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta, "è esplosa una crescita tumultuosa, un'espansione quantitativa con gli inevitabili rischi e ricadute come le facili rincorse alle mode, le ripetizioni di formule di successo o i problemi di una lettura sempre più mediata dal marketing e abilmente governata da una regia commerciale insinuante e penetrante" (Antoniazzi, 2009, p. 27). In ogni caso, accanto a queste scelte operate dal mercato, esiste una letteratura per le ragazzine di qualità che presenta responsabilità pedagogica e culturale, "una letteratura che invita al dubbio, all'esplorazione di sé, che getta una luce diversa sull'esistenza e fa riflettere" (Antoniazzi, 2009, p. 28) e dove il tema del viaggio reale o immaginario, legato comunque all'avventura, diventa finalmente terreno di formazione anche per le giovani protagoniste conquistando spazi del viaggio maschile.

Il personaggio di Mina, creato dalla penna di David Almond, appartiene senza dubbio a questa schiera di bambine di carta contemporanee. "Mi chiamo Mina e adoro la notte" (Almond, 2011, p. 9), questo l'incipit di *La storia di Mina*, nata come *prequel* di *Skellig*, altro romanzo dell'autore, uscito in Italia nel 2010. In *Skellig* Mina è la bambina fuori dagli schemi, compagna di avventure del protagonista Michael, che lo aiuta a guardare il mondo con occhi nuovi e ad osservarne le meraviglie. Almond sa di aver creato con Mina un personaggio che colpisce il lettore e che si fissa nella sua memoria, tanto che decide di riprenderlo e dedicarle un intero romanzo che meglio delinea la sua storia e la sua complessa personalità.

Mina passa gran parte del suo tempo su un albero, come Cosimo, da lì osserva il mondo sotto di lei, il cielo, la vita che sull'albero si svolge. Seduta sul suo ramo si interroga sulla vita e sulla morte, che l'ha toccata da vicino portandole via quel padre di cui spesso sente la nostalgia, ma inventa anche attività straordinarie, scrive storie assurde e fantastiche, fatte, talvolta, di una sola pagina bianca e parla al lettore direttamente, lo invita a fare come lei a seguire la logica spesso assurda che regola la vita di tutti noi ma che, proprio perché assurda, ci aiuta a capire meglio il mondo. Mina non va a scuola: la scuola con le sue regole, quelle sì davvero prive di ogni senso, le va stretta, limita la sua creatività e non dà risposte convincenti alle sue mille domande, sta sempre da sola e gli altri la chiamano "stramba", lei sembra non curarsene, ma in realtà capiamo che ne soffre profondamente. Mina è forte, saggia, tenera, coraggiosa, polemica, sempre desiderosa di capire e di scoprire e ciò agli adulti (certi insegnanti per primi) non piace.

Tutto questo i lettori lo apprendono dal diario della protagonista perché la "storia di Mina" è raccontata da lei in prima persona. La forma del diario non è nuova alla narrativa per ragazzi ed ha precedenti illustri anche nel nostro paese, basti pensare a *Cuore* di De Amicis (1886) o al *Giornalino di Gian Burrasca* di Vamba (1907); in quei casi, però, l'intento educativo e/o di denuncia pedagogica, sono prevalenti sulla storia personale del protagonista, il ragazzo non è ancora artefice della propria formazione. Diverso il caso di *Ascolta il mio cuore* di Bianca Pitzorno (1991), qui le tre amiche protagoniste guidano il proprio percorso di crescita, tuttavia il diario scritto da Prisca, una delle tre ragazzine, rimane una scrittura contro, è la denuncia di un sistema scolastico classista che discrimina i più poveri e i meno capaci. Il diario di Mina si discosta da questa tradizione del diario letterario e lascia emergere la complessità, la singolarità e la divergenza della sua autrice.

Lascerò che il mio diario cresca come cresce il pensiero, come crescono gli alberi e gli animali, come cresce la vita. Chi l'ha detto che un libro deve raccontare una storia seguendo una monotona linea retta? Le parole dovrebbero vagare e serpeggiare. Volare come gufi, saettare come pipistrelli, scivolare furtive come gatti [...]. A volte non dovrebbero proprio esserci parole. Solo silenzio [...]. Alcune pagine saranno come un cielo con un unico uccello. Altre come un cielo con un turbinante stormo di storni. Le mie frasi saranno una nidia, una raccolta, una composizione, uno stormo, un branco, un mosaico [...]. Del resto la mia mente non è tutta pensieri ordinati. Non è tutta linee rette. È scompiglio e baraonda. È la mia mente [...] (Almond, 2011, p. 11)

Mina racconta così del nido di merli sul ramo dell'albero sul quale di siede, del suo unico giorno alla scuola speciale, delle passeggiate con la madre, della nostalgia per il padre, delle sue difficoltà a farsi degli amici e del coraggio che qualche volta bisogna farsi; descrive persone e sensazioni, mette in fila poesie e racconti in terza persona, scrive nonsense. Il suo è un diario intimo, profondo, introspettivo, fatto anche di interrogativi continui sul senso della vita in ogni suo aspetto, sul perché le cose accadono. Non manca, lo abbiamo detto, una forte denuncia per un sistema scolastico che mortifica la creatività e la meraviglia bambina, ma è filtrata attraverso lo sguardo della protagonista, il punto di vista è il suo, lo scrittore quasi non si intravede.

La storia di Mina è un libro per bambini e bambine altamente filosofico, dove l'introspezione vince sull'azione perché l'autore sa bene che i bambini hanno dentro di sé una componente forte di vitalità che va agitata e che può essere soddisfatta dal registro, per esempio, dell'avventura, ma anche dell'interiorità complessa e profonda, che necessita di essere esplorata e messa sulla pagina perché la vita prende senso, e prende senso la propria personalità spesso contraddittoria, nondimeno quando è piccola. L'immagine d'infanzia che questo splendido e poetico romanzo restituisce è quella di un'età assai più intensa, complicata, sofferta, meravigliata di quanto solitamente si ritenga e si racconti a proposito di bambini (Grilli, 2012, p. 49).

Bibliografia

- Almond D. (2011). *La storia di Mina*. Milano: Salani (2010).
- Antoniazzi A. (2009). Allarme rosa. Intervista a Emy Beseghi. *LiBeR*, 82.
- Beseghi E. (ed.) (1994). *Nel giardino di Gaia*. Milano: Mondadori.
- Beseghi E., Grilli G. (eds.) (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Cipollone L. (ed.) (1991). *Bambine e donne in educazione*. Milano: FrancoAngeli
- Covato C. (ed.) (2006). *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrative*. Milano: Guerini Scientifica.
- Covato C. (2007). *Memorie discordanti: identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Grilli G. (2012). *Libri nella giungla*. Roma: Carocci.
- Lindgren A. (1987). Pippi e le sue sorelle. In F. Lazzarato, D. Ziliotto (eds.), *Bimbe donne e bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*. Roma: Artemide.

- Lipperini L. (2007). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Seveso G. (2001). *Come ombre leggere*. Milano: Unicopli.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2009). Questioni di genere... Crescere bambine nell'Italia che cambia. *Li-BeR*, 82.
- Ulivieri S. (ed.) (2014). *Corpi violati: condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

III.

Un'emergenza sempre attuale: le gabbie di genere e la segregazione formativa*

Irene Biemmi

Università di Firenze

Silvia Leonelli

Università di Bologna

1. La scuola è in mano alle insegnanti

È trascorso quasi mezzo secolo dall'uscita di due saggi che, con accenti e sguardi differenti, hanno fatto luce su aspetti inediti e controversi della scuola italiana: *Le vestali della classe media* (Barbagli, Dei, 1969) e *Dalla parte delle bambine* (Gianini Belotti, 1973). Attingendo ad un'imponente mole di dati e di informazioni, frutto di ricerche di prima mano, il saggio di Marzio Barbagli e Marcello Dei denuncia il ruolo conservatore e l'atteggiamento elitario e sostanzialmente antidemocratico dei docenti della neo-nata scuola media unica. Dalla ricerca dei due sociologi emerge che gli/le insegnanti svolgono due funzioni sostanzialmente conservatrici: la discriminazione e l'eliminazione dal sistema scolastico degli allievi delle classi sociali inferiori e la trasmissione dei valori dominanti, di quei valori tanto utili per formare il "suddito ideale", per addestrare i giovani alla passività e alla subordinazione. Riguardo poi alla provenienza sociale degli insegnanti, emerge che gli uomini provengono in numero maggiore da famiglie umili (vivono quindi la professione come un'opportunità di promozione sociale) mentre le loro colleghe dalla piccola e media borghesia. La scelta di insegnare, per le donne, si concilia quindi perfettamente con un paradigma reazionario che le vede ancora come figlie, mogli e madri, come conferma il ritratto proposto da Elena Gianini Belotti pochi anni dopo:

[Le insegnanti] sono conservatrici, in ogni senso, e tendono a riproporre schemi educativi, rapporti, valori, gerarchie così come li hanno rice-

* Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle autrici, tuttavia, se per ragioni di ordine accademico fosse necessario attribuire responsabilità individuale, Irene Biemmi ha scritto il par. 1, Silvia Leonelli il par.2.

vuti [...]. Sono figlie di una società patriarcale, e proprio le figlie meno ribelli che di questa società hanno accettato in pieno le ideologie, che sorridono con commiserazione quando si parla loro di emancipazione femminile perché a loro il rapporto uomo-donna va benissimo come sta e il solo pensiero di introdurre cambiamenti le sgomenta. (Gianini Belotti, pp. 150-151)

Difficile dire quanto la situazione sia cambiata e quanto il profilo dei/delle docenti si sia modificato negli ultimi decenni. Nonostante alcune ricerche, soprattutto di carattere sociologico, abbiano cercato di monitorare i cambiamenti intervenuti nella scuola e nella classe insegnante (Cavalli, 1992, 2000, 2014; ISFOL, 1992), ricostruire il profilo degli insegnanti non è questione semplice, soprattutto se si mettono in gioco elementi qualitativi come le motivazioni che stanno alla base della scelta di questa professione, le aspettative iniziali, le rappresentazioni personali del proprio mestiere. Tutti aspetti, questi, che si intersecano inevitabilmente con la dimensione di genere.

L'unica cosa certa e facilmente appurabile è che la presenza femminile dagli anni '70 è stata in continua ascesa e oggi le donne rappresentano l'83% dell'intero corpo docente, come evidenzia il recente studio dell'Ocse "Gender imbalances in the teaching profession"¹. Il report dell'Ocse conferma anche un altro dato, ormai storicamente sedimentato: la disparità di genere aumenta con il decrescere del grado scolastico. I maschi rappresentano lo 0,7% nella scuola d'infanzia, arrivano al 3,6% nella primaria, mentre nella secondaria di primo grado gli uomini rappresentano il 22%. È quella che Simonetta Ulivieri già negli anni Novanta aveva definito la "piramide femminile" nella scuola (Ulivieri, 1995, p. 220): alla base della piramide stanno le operatrici di asili nido e della scuola d'infanzia – nella quasi totalità donne – poi, salendo verso l'alto, col progredire del livello scolastico, la percentuale di donne tende ad assottigliarsi. La presenza femminile sembra dunque seguire una sorta di legge matematica: è inversamente proporzionale al prestigio e alla remunerazione economica connessi con un dato grado scolastico.

Il rapporto dell'Ocse esprime specifiche preoccupazioni verso quei Paesi, come l'Italia, che non si sono ancora attivati per supportare politiche che incoraggiano l'assunzione di insegnanti di sesso maschile al fine di attenuare la

1 OECD, *Gender imbalances in the teaching profession*, February 2017, consultabile al link: https://www.oecd-ilibrary.org/education/gender-imbalances-in-the-teaching-profession_54f0ef95-en (ultima consultazione: 05/07/2018).

crescente femminilizzazione della professione. Altro tassello problematico riguarda il fatto che la presenza maschile si concentra perlopiù nell'insegnamento delle discipline scientifiche, ribadendo l'annoso stereotipo in base al quale le discipline tecnico-scientifiche non sono di competenza delle donne.

Mettendo insieme le suggestioni fin qui delineate possiamo tentare di individuare le cause del deficit della scuola italiana nell'elaborare le questioni di genere e nel combattere gli stereotipi sessisti che ancora oggi incidono pesantemente sulle scelte scolastiche e accademiche di studenti e studentesse e, quindi, sul loro futuro. La ragione primaria della mancata "alfabetizzazione" alla cultura di genere nella nostra scuola risiede in una mancata formazione specifica dei docenti in servizio e delle nuove leve insegnanti. Come abbiamo visto la composizione del corpo docente italiano può essere considerata una vera e propria cartina al tornasole degli stereotipi di genere che agiscono a livello profondo nella nostra società e nella scuola stessa: il lavoro di cura e di educazione dell'infanzia è compito femminile; la scienza è territorio maschile. In questo panorama come può la scuola offrire a studenti e studentesse strumenti critici per discostarsi da modelli culturali concepiti come dicotomici e definiti proprio in base dell'appartenenza di genere? Lo strumento principe non può che essere una formazione capillare degli e delle insegnanti. Negli ultimi anni a livello legislativo si sono fatti alcuni passi avanti in questa direzione. La Legge 107/2015 sulla "Buona Scuola" prevede all'articolo 1 comma 16 «l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori» contro femminicidio, omofobia, trans fobia. Più recentemente (ottobre 2017) nelle Linee Guida Nazionali stilate dal Miur "Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione"² si afferma che la formazione e l'aggiornamento sui temi legati all'educazione al rispetto dovranno essere indirizzati a tutto il personale coinvolto a vario titolo nella gestione della scuola (dirigenti, docenti e personale ATA).

È indubbio che, anche a livello politico, il tema dell'educazione di genere inizia quindi ad essere percepito come un ambito centrale su cui investire in quanto elemento propedeutico allo strutturarsi di nuove relazioni tra maschi e femmine, effettivamente paritetiche e non violente. La sfida adesso sarà

2 Le linee guida sono consultabili sul sito del Miur al seguente link: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/c1dd73b7-e8dc-4486-87d8-9969db64f01a?version=1.0> (ultima consultazione: 05/07/2018).

mantenere alto e costante il livello di attenzione su questi temi, a prescindere dagli avvicendamenti politici, affinché l'educazione alla parità di genere divenga obiettivo strategico e strutturale delle politiche scolastiche, come auspicato e ribadito dal Consiglio dell'Unione europea nel "Patto europeo per la parità di genere (2011-2020)"³.

2. Le insegnanti non vanno lasciate sole: la lotta alla segregazione formativa come strategia condivisa

L'istituzione-scuola è un'organizzazione sessuata al maschile (ancorché popolata da donne), dove numerosi aspetti si configurano come piccoli tasselli: nessuno di essi, preso singolarmente, costituisce un enorme pericolo, ma è pur vero che il quadro complessivo che si viene a costruire va nella direzione di confermare le caratteristiche del nostro contesto socioculturale, che è innegabilmente connotato da lineamenti sessisti. Sono fenomeni noti: le cariche dirigenziali che restano appannaggio degli uomini; la segregazione formativa; le incongruenze tra curriculum esplicito e quello implicito a proposito delle pari opportunità; la marcata presenza di contenuti frutto di un'epistemologia storicamente ideata dagli uomini; la prevalenza di un linguaggio finto-neutro; e molto altro ancora.

Più che altro, sono tasselli che rafforzano il discorso dominante e in qualche modo lo legittimano, dal momento che arrivano proprio dal mondo della scuola: essi intensificano i messaggi che il *femminile* e il *maschile* siano categorie immutabili e che il maschile sia in posizione sovrastante. La scuola però non dovrebbe essere il contesto in cui i tasselli si "cementificano", bensì il luogo privilegiato dove iniziare a smontare il quadro. Anzi, tutti gli ambienti educativi intenzionalmente organizzati dovrebbero aiutare i/le giovani a *decostruire* le dicotomie di femminile e maschile – intendendole come frutto di uno storico condizionamento socioculturale e non un dato di natura – e a *costruire* il genere, ovvero sostenere ciascuno a organizzare le categorie di genere secondo la propria progettualità originale e personalissima. Dove mai il soggetto può apprendere a riconoscere le rappresentazioni e gli stereotipi sui ruoli e le relazioni di genere, e imparare a negoziarne le aspettative, se non nei contesti educativi, con personale esperto? Esiste un *altrove* in cui possa farlo? Intendo:

3 Il documento è visionabile al link: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52011XG0525\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52011XG0525(01)&from=IT) (ultima consultazione: 05/07/2018)

farlo non in solitudine, ma nel gruppo dei pari; non con una lezione frontale ma con esperienze laboratoriali; non leggendo/studiando ma rielaborando criticamente le conoscenze. No: solo nei contesti educativi si fanno progetti di educazione di genere, che è pensata, pianificata, legata ad obiettivi e realizzata con tutti i crismi pedagogici.

La scuola però va opportunamente sostenuta in questo processo di cambiamento: dunque l'attenzione ministeriale, politica, per far diventare visibili i temi di genere va salutata con soddisfazione. E protetta.

Un'altra forma di sostegno può arrivare dagli studi e dalle ricerche della Pedagogia di genere, che sempre più si sta aprendo a ricognizioni legate al mondo contemporaneo, al fine di soddisfare al meglio l'istanza *critica e regolativa* tipica della Pedagogia generale, della quale fa parte (Cambi, 2009). L'auspicio è che, comunque, tutto il variegato mondo pedagogico si senta chiamato a interrogarsi sulle dimensioni di genere. Il che non significa limitarsi a verificare come bambine/i, ragazze/i, donne e uomini agiscano/pensino/ecc. in modo diverso o in modo simile, bensì rivisitare l'intero processo formativo alla ricerca di quelle influenze sociali e culturali che possono aver dato luogo a limitazioni e autolimitazioni basate sul genere.

Un ambito nel quale tali "limitazioni e autolimitazioni basate sul genere" si mostrano con particolare forza è la segregazione scolastica e universitaria, quella che abbiamo definito, appunto, *un'emergenza sempre attuale*. Le ragazze e ragazzi scelgono piste formative che, molto spesso, non corrispondono affatto ai loro talenti e passioni bensì a considerazioni/imposizioni di genere. I dati ministeriali continuano a testimoniarlo: le ragazze si indirizzano verso le professioni della cura, dell'insegnamento, verso lavori che permetteranno loro una migliore conciliazione; mentre i ragazzi optano per percorsi che li condurranno verso professioni più prestigiose e meglio retribuite, e il problema della conciliazione, per loro, semplicemente non si pone. Per esigenze di sintesi, qui non può essere richiamato il dibattito sulle cause, sugli esiti e sui fenomeni correlati alla segregazione formativa, e su tutti gli attori sociali coinvolti, basti dire che anche i docenti sono portatori di *un'idea sessuata* sul futuro dei giovani, che si rivela nel curriculum implicito e, soprattutto, nei percorsi di orientamento scolastico e universitario. Privi di una formazione sui temi di genere rischiano di costruire un orientamento in due versioni: o in modo stereotipato o in modo neutro. *Come se* l'orientare i giovani a orientarsi fosse avulso dalle rappresentazioni delle professioni "al femminile" e "al maschile" della nostra società. *Come se* fosse immune dai discorsi sui ruoli familiari e sulle loro disparità. *Come se* riguardasse solo il mercato del lavoro (e le relative offerte formative, tipo quali scuole superiori e quali corsi di studio scegliere). *Come se* con-

cernesse solo l'esplicitazione dei desideri del singolo individuo, portati avanti in modo del tutto indipendente. Soprattutto: *come se* il soggetto che costruisce la proposta di orientamento scolastico (il/la docente) e il soggetto che sperimenta quell'esperienza (la ragazza e il ragazzo) non avessero già una loro storia sessuata, con i relativi condizionamenti, vissuti, modelli, incontri, pensieri, ecc.

La segregazione formativa è un enorme spreco di competenze, interessi e possibilità. Al femminile e al maschile. Ciò si nota maggiormente quando si vanno a interpellare i soggetti che hanno saputo infrangere le *gabbie di genere* (Biemmi, Leonelli, 2017), ovvero le ragazze che hanno scelto percorsi socialmente ritenuti “maschili” (Ingegneria, Informatica...) e ragazzi che hanno optato per itinerari socialmente intesi come “femminili” (Scienze della Formazione, Infermieristica...). Secondo i dati di una ricerca qualitativa, condotta su un campione di giovani iscritti a tre atenei toscani, chi decide di seguire i propri interessi – anche se atipici rispetto al genere di appartenenza – ottiene risultati migliori, studia con entusiasmo, è ovviamente motivato e non si arrende di fronte alle prime difficoltà (Biemmi, Leonelli, 2017). Basterebbe solo questo. In aggiunta, c'è il piano della progettualità: le ragazze e i ragazzi che hanno scelto corsi di studio “divergenti” dalla tradizione di genere mostrano di aver dovuto compiere delle profonde riflessioni sulla loro costruzione identitaria, sul loro futuro, sulle loro potenzialità, nonché sulle caratteristiche dell'ordine di genere del nostro contesto.

La segregazione formativa è dunque un problema perché, oltre a un insieme di conseguenze sociali e culturali, che qui non possono essere richiamate, comporta anche ripercussioni sulla capacità dei giovani di progettarsi. Li schiaccia sull'esistente, li omologa, li rende passivi. Non permette loro di conoscersi veramente e soffoca le scelte libere e consapevoli.

Così si ritorna al tema iniziale, alla formazione dei docenti della quale ha parlato Biemmi nel primo paragrafo: essa è certamente la prova che ci attende e che interpella i professionisti dell'educazione nel predisporre – insieme, cioè coinvolgendo gli attori del *sistema formativo integrato* e soprattutto il mondo della scuola – dei percorsi condivisi che sappiano promuovere riflessività e buone pratiche per affrontare le questioni di genere che impattano in modo così limitante sulle giovani generazioni.

Bibliografia

- Barbagli M., Dei M. (1969). *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Bertagna G., Olivieri S. (eds.) (2017). *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*. Roma: Studium.
- Biemmi I. (2009). *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*. Pisa: ETS.
- Biemmi I. (2012). *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*. Roma: EConoscenza.
- Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D. (2009). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Cavalli A. (ed.), (1992). *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A. (ed.), (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A. (2014). L'insegnamento: una professione femminile? In M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi (eds.), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- ISFOL (1992). *Nuovi orientamenti ed aspettative della professione docente: le donne insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Lo Presti F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Olivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Olivieri S. (2015). Education, Training and Career Guidance or Counselling. *Pedagogia oggi. Formative guidance. Between life project and permanent learning*, 1: 13-27.

IV.
Cronache di amori e trasgressioni.
L'educazione sentimentale borghese
fra prescrizioni e storie di vita

Francesca Borruso
Università di Roma Tre

1. Una premessa di metodo sulle pedagogie narrate

Il mio intervento è volto a focalizzare alcune delle principali tematiche storico-educative relative al tema dell'educazione sentimentale emerse nel corso di questi ultimi anni di ricerca. Un tema di ricerca condiviso con un vasto gruppo di studiosi che ha dato diversi esiti editoriali (Borruso, Cantatore, Covato, 2014; Borruso, Cantatore, 2012).

Con il termine di 'educazione sentimentale' abbiamo inteso indagare quell'insieme di modelli educativi, di pratiche e di vissuti individuali relativi al discorso amoroso. Tracce di una vita privata ricostruibili soprattutto attraverso quei racconti, definiti anche pedagogie narrate, per lo più autobiografici, che strutturando l'ordito della sfuggente complessità dell'esperienza amorosa restituiscono non solo i modelli e le pratiche dominanti di un determinato periodo storico, ma anche le interpretazioni del senso storico dell'esperire (il vissuto) e i fraintendimenti e i silenzi della comunicazione (Cambi, Ulivieri, 1994), rendendo a volte la narrazione individuale una riflessione meta della propria esperienza amorosa. Pedagogie narrate, quindi, come un fiume parallelo di racconti anche sulle forme dell'educazione che scorre spesso sommerso, con un andamento carsico, convivendo accanto alle rappresentazioni filosofiche, etiche, religiose, giuridiche e pedagogiche del discorso educativo e che descrivono le innumerevoli fatiche del formarsi dei destini individuali (Borruso, Cantatore, Covato, 2014, pp.17-42).

Narrazioni, inoltre, spesso di difficile interpretazione sia perché la vita privata è stata storicamente tabuizzata e occultata (Perrot, 1988, pp. 3 e ssg.), sia perché essa rivela la stretta interrelazione esistente fra privato e pubblico, fra i sentimenti privati e le fenomenologie del potere (Foucault, 1972; 1978) fra i modelli pedagogici e la vita sociale e politica (Sorcinelli, 1996; 2001). Si è rivelato, così indispensabile misurarsi con le ideologie di un determinato mo-

mento e contesto storico-culturale (i modelli educativi espliciti veicolati dalla precettistica pedagogica e dalle prassi educative reali presenti nelle diverse classi sociali), con ciò che l'ideologia nasconde e proibisce di sapere (i silenzi, i non detti), con l'immaginario di una società, che oltrepassa la vita umana coinvolgendo più e più generazioni al suo interno, e all'interno del quale convivono gli ideali, i miti, le mentalità arcaiche di una comunità (Braudel, 1991; Vovelle, 1989; Mandrou, 1973).

Su queste fonti edite o inedite e spesso «tali loro malgrado» - secondo la celebre definizione di Marc Bloch - relative alla vita privata degli individui, abbiamo cercato di realizzare una interpretazione ermeneutica critica, che si declina sempre come strategia conoscitiva indiretta, congetturale e indiziaria (Ginzburg, 1986, pp. 115).

2. Il discorso amoroso borghese

Il mio personale raggio di riflessione è per lo più relativo al rapporto fra i modelli educativi borghesi che in Occidente, fra Sette e Novecento, hanno con-determinato l'educazione sentimentale di uomini e donne, e i vissuti sentimentali che emergono sia da alcune storie di vita sia dall'immaginario letterario. Precettistica pedagogica del tempo, immaginario letterario e testimonianze autobiografiche, così, si intrecciano in un mosaico iconico nel tentativo di ricostruire il 'discorso amoroso' (ossia quell'insieme complesso di regole educative, mentalità, miti, pulsioni individuali) che incapsula il gruppo e gli individui.

In questo poco spazio che mi è concesso vorrei però condividere con voi alcuni brevi spunti di riflessione veicolati dall'interpretazione del discorso amoroso che, nel corso di questi anni sono apparsi ai miei occhi rivelatori, lasciandomi intravedere nuove piste di ricerca, ancora tutte da sperimentare.

In primo luogo, tutto l'ambito dell'affettività sembra essere, sul piano storico-sociale, problematico e generatore di conflitti e di sofferenza. Dalla concezione del matrimonio, nella cultura borghese ancora deciso dalle figure di autorità (Barbagli, Kertzer, 2002; Stone, 1983), al controllo della sessualità finalizzato alla riproduzione (Solè, 1979; Giddens, 1995) e regolamentato pure nella sua trasgressività come nel caso delle case chiuse (Corbin, 1985), la rivoluzione sentimentale della cultura borghese mostra tutta la sua vischiosità con strutture mentali arcaiche, fondate sull'ideologia discriminatrice dei sessi e sul rifiuto dell'alterità e della diversità (Flandrin, 1973). Il contrasto tra la rigidità, la durezza e l'asprezza della società, forte dell'inerzia secolare di pregiudizi

e convenzioni, e l'insorgere violento delle aspirazioni che si rivoltano contro di essa in nome di un nuovo sentire e di una moralità e sensibilità più autentica, sembra essere una delle ragioni del conflitto fra l'individuo e la società (Plebani, 2012). Le storie di vita così come l'immaginario letterario, infatti, ci restituiscono un insieme di desideri amorosi inevasi, di sentimenti di frustrazione, di desideri di trasgressione più o meno esperiti rispetto ai modelli educativi prescritti, emblematici indizi dello scontro esistente fra il pubblico e il privato, fra l'individuo e il potere, fra le norme poste (scritte o non scritte come le convenzioni trasmesse dal costume) e i desideri individuali (Bertin, 1981). Uno scontro che, in alcuni casi, assume i colori del tragico e che nella letteratura, così come nella vita, può dar luogo ad un atteggiamento di rinuncia e di rassegnazione sofferente, oppure ad un atteggiamento di energica rivolta. Al primo comportamento ascrivo quei personaggi letterari, ad esempio, che fra Sette e Ottocento, hanno optato per la rinuncia del proprio oggetto d'amore o che hanno scelto il suicidio (Prete, 2000, pp. 181 e ssg). Quest'ultimo può essere eclatante e quasi ragionato come quello del giovane Werther di Goethe (1774), imposto dall'etica interiorizzata e dal dolore d'amore come quello del personaggio di Ottilia de *Le affinità elettive* (Goethe, 1809), oppure dimesso e senza clamore come quello dei personaggi del teatro di Cecchov (1896), sofferenti per gli amori non corrisposti dentro una grigia e grezza vita di provincia. Quando parlo di energica rivolta, invece, penso ai personaggi femminili di Ibsen – Nora di *Casa di Bambola* (1879), Heleva Alving in *Spettri* (1881) - che purtroppo, però, ben di rado riescono vincitori nella lotta appassionata che coraggiosamente intraprendono, a causa delle gabbie socio-culturali che le avvolgono, e di cui loro stesse sono vittime.

Inoltre, nel discorso amoroso sembra frequente il richiamo ai vissuti affettivi originari e alle situazioni primitive di potere, mostrando l'incisività dei primi amori della vita infantile, proprio come la psicoanalisi insegna (Barthes, 1979). Amorosa per eccellenza è la relazione con la madre, primo oggetto d'amore assoluto per ciascuno di noi, - attaccamento furioso lo chiamava Freud - rafforzato dall'impotenza dei primi anni di vita del bimbo e dalle attese sociali di cura dell'infanzia richieste alla donna (Badinter, 1982). Cosicché sembra accadere che negli amori dell'adolescenza e poi della vita adulta, in una girandola di intersezioni e rimandi infiniti fra la nostra esperienza passata e quella presente, si rendano attuali, vivi, operativi quei significativi amori del passato che, interiorizzati come modelli, proprio come spettri, ritornano, si ripropongono, si proiettano, si innestano nelle nuove esperienze amorose. Sembra, insomma, che proprio l'esperienza amorosa possa essere una prova indiziaria di quella coazione a ripetere di freudiana memoria così nota, la quale ali-

mentata da un modello educativo interiorizzato, probabilmente deve la sua potenza anche alla forza del mito di cui è intrisa, alla potenza di un immaginario collettivo che incapsula l'individuo in un disegno organico già determinato (Borruso, 2012, pp.135-170).

Ancora, sembra che più mentalità strutturino il discorso amoroso, ossia che in essa, come sosterrebbero gli studiosi delle mentalità in genere (Vovelle, 1989; Febvre, 1979; Manoukian, 1974) si possano riscontrare più stratificazioni diverse e l'interferenza tra modelli di comportamento provenienti da eredità culturale e tempi storici diversi. Mentalità arcaiche che riposano sotto la cenere e inaspettatamente ritornano. D'altronde il nuovo, spesso, riposa sulla rielaborazione del vecchio, cosicché vecchie categorie e nuove istanze si intrecciano nei nuovi discorsi. Soprattutto in amore. Per Piero Gobetti, ad esempio, che ritiene Ada sinceramente sua pari, spiritualmente e intellettualmente, è assolutamente coerente con questo amore chiederle una rinuncia alle passioni che la rendono irraggiungibile ai suoi occhi: l'amore per la montagna, la musica, il canto, la religione, le amicizie pregresse. 'Sarò come tu mi vuoi' recitano gli amanti (Borruso, 2012, pp.135-170). Per Rousseau era più semplicemente l'idealizzazione di una donna funzionale alla realizzazione maschile. Ma un filo sembra collegare questi due diversi modi di pensare in momenti storici diversi.

3. Le trasformazioni della maternità fra rivoluzione sentimentale e subalternità femminile

Infine, non possiamo dimenticare che per le donne la configurazione di un nuovo rapporto amoroso, alla pari, ha richiesto anche la riconfigurazione, la rielaborazione della propria maternità, e che questo passaggio le ha obbligate a scontrarsi con il mito della famiglia e della maternità, vere e proprie strutture mentali, granitiche e porose al contempo (Covato, 2007, pp. 113 e ssg.). La maternità quale prerogativa della donna, momento di potere, e nell'immaginario collettivo anche personificazione della trascendenza religiosa, (penso alle rappresentazioni primitive dove Dio è donna) rappresenta nella società borghese forse con più fragore che in altre culture, la prosecuzione della famiglia. Simbolo di un nascere e un perire che va oltre la contingenza biologica, per iscriversi nel mito e nella storia (Cagnolati, 2010). Michel Perrot, che insieme ad altri ha definito l'Ottocento il secolo della famiglia, ci spinge a riflettere sui suoi meccanismi di mantenimento e riproduzione, che riposano fortemente sulla privatizzazione e subalternità del ruolo femminile. Non a caso, il culto ottocentesco della maternità mostra il suo doppio volto sul piano ideologico ed educa-

tivo: tutela dell'infanzia e confinamento rafforzato della donna nel perimetro della domesticità (Covato, 2007). Nella cultura borghese, lo status di donna coniugata e perciò madre, diventa l'unico ruolo legittimante per avere posto nell'albero della famiglia. Fuori da questi ruoli, non c'è riconoscimento. A Tony, la secondogenita del console Buddenbrook, dall'omonimo romanzo di Thomas Mann (1901), è concesso scrivere il proprio nome nel libro di famiglia – emblema di una potenza familiare che è tale proprio perché ha la sua storia, le sue radici, la sua memoria – solo quando accetterà di sposare l'uomo che il padre ha scelto per lei. Nell'albero della famiglia – come lo chiama Manoukian – (1974), così, le viene riconosciuto l'unico posto legittimo: madre di prole legittima. D'altronde viene da lontano l'idea che il matrimonio sia un affare di famiglia, deciso dai padri, fondato sugli interessi di perpetuazione del nucleo familiare, e in cui i sentimenti non giocano alcun ruolo. Un vero e proprio mercato matrimoniale, lo definisce Hobsbawm (2003, p. 280), per stringere patti di alleanza che servono ad incrementare o a mantenere patrimoni.

Concludo ribadendo che per le donne, reinterpretare la relazione amorosa, è stata una impresa titanica e complessa sul piano storico, perché ha implicato la trasformazione di strutture mentali arcaiche, prigioni di lunga durata le definiva Braudel proprio perché nel mantenersi immutate esse ostacolano i cambiamenti. E anche in tempi insospettabili, non solo nel corso del Novecento dove la rivoluzione femminista è stata una rivoluzione culturale senza precedenti, riformulare il discorso amoroso per le donne ha significato dare voce e corpo a un avvertito bisogno di identità nuova, e a un personale processo di riscatto: contestare l'ideologia discriminatrice dei sessi, e riformulare la propria maternità come libera scelta responsabile.

Bibliografia

- Badinter E. (1982). *L'amore in più. Storia dell'amore materno*. Milano: Longanesi.
- Barbagli M., Kertzer D. (eds.) (2002). *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*. Roma-Bari: Laterza.
- Barthes R. (1979). *Frammenti di un discorso amoroso*. Torino: Einaudi.
- Bertin G.M. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e comico. Violenza ed eros*. Bologna: Cappelli.
- Borruso F., Cantatore L. (eds.) (2012). *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- Borruso F., Cantatore L., Covato C. (eds.) (2014). *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- Braudel F. (1991). *Scritti sulla storia*. Milano: Il Saggiatore.

- Cagnolati A. (2010). *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*. Roma: Aracne.
- Cambi F., Ulivieri S. (eds.) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corbin A. (1985). *Donne di piacere: miseria sessuale e prostituzione nel 19° secolo*. Milano: Mondadori.
- Covato C. (2007). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Duby G. et alii. (1991). *Amore, sesso, famiglia, matrimoni*. Roma-Bari: Laterza.
- Febvre L. et alii. (1979). *Introduzione alla storia delle mentalità*. Roma: Bulzoni.
- Flandrin J.L. (1983). *Il sesso e l'occidente: l'evoluzione del comportamento e degli atteggiamenti*. Milano: Mondadori.
- Foucault m. (1978). *Storia della sessualità. La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault m. (1972). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Giddens A. (1995). *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nella società moderna*. Bologna: Il Mulino.
- Ginzburg C. (1986). *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. Torino: Einaudi.
- Hobsbawm E.J. (2003). *Il trionfo della borghesia 1848-1875*. Roma-Bari: Laterza.
- Mandrou R. (1973). *Histoire de la pensée européenne*. Parigi: Edition du Seuil.
- Manoukian A. (Ed) (1974). *Famiglia e matrimonio nel capitalismo europeo*. Bologna: Il Mulino.
- Perrot M. (1988). Introduzione. In Ph Ariès, G. Duby (eds.), *La vita private. L'ottocento* (pp. 3 e ssg). Roma-Bari: Laterza.
- Plebani T. (2012). *Un secolo di sentimenti: amori e conflitti generazionali nella Venezia del Settecento*. Venezia: Istituto Veneto di Scienze, lettere e arti.
- Prete A. (2000). La passione d'amore e la scrittura romantica. In S. Vegetti Finzi, *Storia delle passioni* (pp.181-211). Roma-Bari: Laterza.
- Solé J. (1979). *Storia dell'amore e del sesso nell'età moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Sorcinelli P. (1996). *Il quotidiano e i sentimenti: introduzione alla storia sociale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sorcinelli P. (2001). *Storia e sessualità: casi di vita, regole e trasgressioni tra Ottocento e Novecento*. Milano: Bruno Mondadori.
- Stone L., (1983). *Famiglia, sesso e matrimonio in Inghilterra tra Cinque e Ottocento*. Torino: Einaudi.
- Vovelle M. (1989). *Ideologie e mentalità*. Napoli: Guida.

V.

Le emergenze educative nel passato: la salute dell'infanzia fra disattenzione e cura educativa

Vittoria Bosna

Università di Bari

La tutela della salute delle persone oggi è diventata una priorità grazie all'art. 32 della nostra Costituzione in cui si afferma che "La salvaguardia dello stato di benessere della popolazione è uno dei valori primari da garantire ad ogni persona, anche di quelle ancora in formazione". Un tempo non era proprio così, il riferimento va ai bambini e al loro stato di salute nel passato, iniziando dal periodo in cui erano considerati invisibili come persone, fino ai progressi compiuti tra XIX e XX secolo in poi nei vari settori dell'apparato sociale: dal contrasto alla povertà diffusa, fino ai vari tentativi di frenare la mortalità infantile in favore della tutela della salute dei bambini. L'abbandono, le malattie per contagio o per denutrizione dell'infanzia povera fanno parte delle piaghe sociali che colpirono la nostra Penisola in tempi lontani, in soccorso delle quali nacquero, tra Settecento e Ottocento, alcune iniziative di volontariato guidate da religiose volte al miglioramento delle sorti di questa infanzia sofferente. La principale preoccupazione consisteva nell'individuazione di una loro collocazione stabile. Si trattò di progetti caritativi volti alla "cura" delle bambine e dei bambini poveri che prevedevano interventi di natura medica ed alimentare, secondo i nuovi principi igienici, proponendo rimedi per impedire la diffusione di malattie; in aggiunta, in alcuni casi, si tentava di fornire un'istruzione essenziale.

La ricerca in questione è volta a ricostruire le caratteristiche di questi bambini facendo luce sulle loro effettive condizioni di vita negli orfanotrofi, sui loro destini che si identificavano, il più delle volte, con decessi molto precoci.

1. Gli studi sull'infanzia

L'attenzione verso l'infanzia si può affermare che sia stata una delle più grandi conquiste del Novecento tanto da mutare radicalmente la concezione di questa età della vita, riconoscendo ai bambini i loro diritti.

Nel Medioevo e nei primi secoli dell'età moderna l'infanzia era legata all'idea di provvisorietà e dipendenza e l'età bambina terminava nel momento in cui, ancora troppo piccoli, le bambine e i bambini venivano inseriti nell'economia delle famiglie come soggetti volti a dare un aiuto concreto (Giallongo, 1993). A partire dal Settecento ci fu un mutamento graduale dei comportamenti degli adulti nei confronti dell'infanzia a cui corrispose nel corso del tempo anche una riduzione della mortalità infantile, unitamente ad una migliore cura nella crescita dei bambini. Questi nuovi comportamenti contribuirono ad assegnare all'infanzia un posto nuovo, attribuendole quell'importanza naturale poi sottolineata da importanti interventi pedagogici di studiosi fra cui, per esempio, Johann Heinrich Pestalozzi¹ che tra gli altri mise a punto validi interventi educativi nei confronti dell'infanzia povera, manifestando apertamente la sua attitudine a rispettare i diritti e la libertà dei bambini (Cavallera, 2017).

Il percorso che va dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica dell'infanzia è stato lungo nonché difficile, così come non è stato facile l'avvio della storia dell'infanzia che ancora nella storia del Novecento ha rappresentato un soggetto a lungo dimenticato. Fino all'esplosione di interesse suscitata in seguito all'opera di Philippe Ariès che aprì la strada agli studi sull'infanzia (Ariès, 1968), avvicinandosi al bambino attraverso il concetto di sentimento iscrivibile nella storia che si stava facendo strada all'interno della nuova storia promossa dagli *Annales*. Ariès, sulla base di fonti letterarie, di rappresentazioni iconografiche e di fonti documentarie dell'abbigliamento, del gioco e delle istituzioni educative ha dimostrato che il mondo dell'infanzia è separato da quello degli adulti fino a riconoscere all'infanzia la sua autonomia ed importanza come soggetto storico. Sicuramente, non si è trattato di un percorso né breve, né indolore, tuttavia da un punto di vista metodologico la storia dell'infanzia può essere considerata un percorso complesso dal punto di vista storiografico, di non facile scoperta.

Ad Ariès poi si aggiungono i contributi di Lloyd de Mause con la sua opera (de Mause, 1993), che contribuisce ad un ulteriore sviluppo della storiografia dell'infanzia, insieme ad una serie di studiosi italiani che si sono occupati della

1 Johann Heinrich Pestalozzi trasformò Neuhoof in un istituto per poveri, infatti, quando vide centinaia di bambini poveri lasciati in balia della carità, capì che l'unico modo per poterli aiutare era dare loro un'istruzione e insegnare loro, nella situazione sociale del tempo, a filare, tessere o a coltivare i campi in modo intensivo. Quindi, nel 1773, accolse nella propria casa bambini poveri, diede loro cibo e abiti, li esortò a lavorare, li formò e li educò.

storia dell'infanzia (Trisciuzzi, 1988; Cambi, Olivieri, 1988; Olivieri, 1999). Si è partiti dal rapporto con il mondo degli adulti, fino al loro ruolo nella famiglia, dalla realtà delle strutture educative ai giochi, alle immagini nella iconografia e alla letteratura.

Attraverso tracce indirette è possibile far rivivere le tante fanciullezze del passato, dando voce ai figli del popolo che lottavano quotidianamente contro la fame, la miseria e le malattie. Gli archivi conservano memoria di questa infanzia debole che tacitamente ha lasciato tracce storiche di sé. In tal senso le ricerche ricostruiscono le peculiarità dei bambini, facendo luce su fonti documentarie che indagano sui brefotrofi, luoghi dove la vita misera era la principale causa delle malattie degli ospiti in tali strutture. Da un lato è più facile trovare documentazioni scritte dei figli appartenenti alle famiglie più altolocate, desumibili da diari, fotografie e comunicazioni scritte, mentre meno facile è dar voce ai figli del popolo. Il maggior numero dei bambini si trovava proprio tra i figli del popolo, tra quei bambini abbandonati e impegnati ogni giorno a lottare contro fame, miseria e malattie.

Su tale tema ci sono numerosi studi volti a dimostrare la vastità del fenomeno in tutta l'Italia, facendo luce su chi abbandonava i propri figli, sulla vita negli ospizi e sulla sorte, il più delle volte poco rassicurante, di questi bambini, destinati ad una morte precoce per varie cause, tra le quali la malnutrizione e le malattie (Da Molin, 1993; Di Bello, Meringolo, 1997).

L'affluenza sempre più sostenuta dei bambini abbandonati impose alle amministrazioni ospitanti l'uso di registri contabili per segnare ogni sorta di notizia riguardante la spesa giornaliera per il loro mantenimento, anche la dieta alimentare.

Si passò dalle istituzioni caritatevoli alle istituzioni di assistenza qualificata con al loro interno personale medico attento all'infanzia.

2. Il ruolo delle opere pie e le cause di morte dei bambini

Nei vari luoghi della nostra Penisola vi era abbondanza di strutture volte alla cura dell'infanzia: se al Nord erano in misura inferiore rispetto a quelle meridionali, come ha affermato Vinay, tuttavia risultavano ben dotate dal punto di vista della beneficenza e autonome da un punto di vista economico (Farrell-Vinay, 1997, p. 327).

Nella struttura della Chiesa meridionale, le confraternite e i legati pii avevano un ruolo importante, ed erano anche più numerosi, ma non autosufficienti economicamente. Infatti, grazie all'intervento delle associazioni esterne,

si riusciva ad ottenere somme piccole, ma preziose ed utili all'assistenza dei bambini poveri e malsani².

Francesco Saverio Nitti, conoscitore della situazione politico-economica meridionale, elaborava a tal proposito una sua analisi sulle opere pie scrivendo che “sotto il dominio della legge del 1862 le opere pie erano diventate oggetto di depredazione, grossi capitali sparivano senza che alcun beneficio ne derivasse ai poveri. Le opere pie rurali, lontane dalle grandi città e prive di qualsiasi forma di sorveglianza, divennero l'arena delle contese politiche locali servendo spesso ad interessi puramente personali o a scopi di parte”. Dunque, concludeva che “queste fondazioni destinate al soccorso dei malati, dei poveri e delle vedove, servivano invece, nella maggior parte dei casi, a finanziare giovani seminaristi della classe media, alle spese di culto” (Saitta, 1958, pp. 225-230).

D'altro canto i religiosi da parte loro svolgevano una forma di carità cristiana, infatti, dal sistema della “culla o del bacino di marmo situato alla porta della chiesa e destinato ad accogliere i neonati, che le madri intendevano esporre” (Saitta, 1958, p. 240) gli istituti di beneficenza offrirono ai bambini sfortunati un ricovero. Per completare quest'opera di carità erano però necessari dei denari, destinati al mantenimento dei ricoverati, alla retribuzione delle balie ed infine per poter comprare il cibo necessario alla sussistenza dei bambini (D'Ambrosio, 2003, p.16). Ci sono preziose informazioni documentarie che permettono di poter approfondire le ragioni della mortalità infantile: in parte, provenienti dalle condizioni igieniche precarie dei luoghi malsani in cui vivevano gli orfani: gli orfanotrofi (Da Molin, 2001); in altra parte, dipendevano da una differente considerazione della vita, molto più breve, per via delle emergenze stesse causate dalle carestie, dalla povertà e dalle guerre, oltre che da una scarsa cura per l'igiene personale e degli ambienti di vita comune (Meringolo, 1997).

Purtroppo, negli orfanotrofi, luoghi chiusi e malsani, le epidemie erano diventate inevitabili. Tra le ragioni principali l'abitudine di utilizzare acqua non potabile, usata anche per igienizzare gli angusti dormitori nei quali anche l'aria aveva un effetto nefasto sulla salute dei bambini ospiti.

2 La legislazione italiana sulle opere pie, soggetti attivi nell'ambito della protezione ed assistenza dell'infanzia, riorganizzò gli interventi sulla beneficenza.

3. I provvedimenti igienico-sanitari per la cura delle malattie

Nell'evoluzione storica dei provvedimenti assistenziali a sostegno della salute vennero scritte le "prammatiche", a supporto della cura dell'igiene. Si tratta di una raccolta di volumi curati da magistrati da cui sono ricavabili importanti notizie sulle modalità con le quali un tempo si poteva gestire l'igiene (Iannone, Pompilio, 1997, p. 151)³. Nella pubblicazione dal titolo "Governo Centrale di Sanità del Regno di Sicilia" si realizzò un riepilogo di tutte le disposizioni appropriate per la cura e per la prevenzione della salute pubblica dei cittadini del Regno di Napoli, compresi i minori (Ivi, 1997, p.155).

La lotta alle malattie riguardò non solo le prassi igieniche, ma anche la dieta alimentare dei minori ospiti degli orfanotrofi, bisognosi di cure mediche adeguate, perché spesso malnutriti. In tema di regimi alimentari Angelo Celli, malariologo e deputato al Parlamento tra Ottocento e Novecento, elaborò alcune riforme politico-economiche per creare un equo ordinamento sociale in cui ognuno proprio perché venuto al mondo, aveva diritto alla vita. L'emergenza era quella di limitare le malattie provenienti dall'igiene e dal cibo scarso (Lusting, 1907, p. 183). Nel suo "Manuale dell'igienista" egli parlò della necessità di una corretta alimentazione per favorire una loro buona crescita e diminuire i casi di mortalità (Celli, 1911, pp. 15-17). Per queste ragioni anche Luigi Coppino (1877) collaborò distribuendo cibo ai bambini e alle bambine più povere, grazie al sostegno ottenuto dai patronati.

In una società costantemente afflitta dalla miseria e dalla povertà, poco avvezza al controllo delle condizioni igienico-sanitarie, ancora troppo poco attenta alle necessità di una cura alimentare dell'infanzia, introdurre la refezione scolastica rappresentò un buon inizio da parte delle istituzioni pubbliche. Infatti, si ritennero necessarie non solo le cure mediche, ma anche una dieta alimentare a misura di bambino.

3 Il riferimento è al Mezzogiorno d'Italia, le collezioni sono raggruppate in "titoli" in un arco cronologico piuttosto ampio (XVII-XIX sec.). Nella impossibilità di riportare la copiosa analisi, ho considerato soltanto una parte dei volumi in cui veniva affrontata la pestilenza. Nel "*De Officio Deputationis pro sanitate tuendar; quemadmodum pestilentiae, ac in eius suspicione caveatur; et de salubri tate aeris*".

Conclusioni

Nel corso del Novecento, l'attenzione nei confronti dell'infanzia subì un cambiamento notevole in virtù di studiosi del calibro di Maria Montessori che evidenziò nelle sue esperienze educative il valore del momento del pranzo in comunità (AA.VV., 2013).

Secondo la sua teoria, anche l'alimentazione doveva essere "a misura di bambino", dunque diversa da quella riservata agli adulti, più nutriente quindi con più grassi e zuccheri. Per quanto riguarda la scelta del cibo, la studiosa affermò che dovesse essere realizzata mediante il coinvolgimento della sfera sensoriale, allargando i confini della curiosità gustativa, attraverso un uso consapevole dei sensi. Oggi, fortunatamente, la vita dei bambini è cambiata in meglio e fenomeni di povertà nel nostro Paese sono più limitati. La proposta montessoriana, ancora molto attuale, può essere un insegnamento per gli educatori, molti dei quali sono dell'idea di dover sensibilizzare i bambini, sin dalla prima infanzia, in merito ai valori del benessere e della qualità del vivere legati ad una sana alimentazione.

Bibliografia

- AA. VV. (2010). *Storia regionale della vite e del vino in Italia. Le Puglie. La Daunia, La Terra di Bari, la Terra d'Otranto*. Bari: Centro Studi Storici e Socio-Religiosi in Puglia.
- AA.VV. (2012). *Il Colera in Terra di Bari, 1836-1994*. Bari: Adda.
- AA.VV. (2013). *Le ricette di Maria Montessori cent'anni dopo. Alimentazione infantile a casa e a scuola*. Roma: Fefe.
- Iannone D., Pompilio A. (1997). *Arte e Scienza Medica, istituzioni, ambiente e medicina in Terra di Bari: mostra documentaria 1995-1996*. Editore Nuova Comunicazione.
- Ariés P. (1968). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari-Roma: Laterza.
- Becchi J. (Ed) (1996). *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi* (vol. II). Bari-Roma: Laterza.
- Cambi F., Ulivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavallera H.A. (2017). *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Celli A. (1911). *Manuale dell'igienista*. Torino: Unione Tipografica.
- D'Ambrosio C. (2003). *Maternità difficile. L'intervento dell'amministrazione provin-*

ziale di Brescia negli anni 1974/1993 relativo all'assistenza alla maternità e all'infanzia.

- Da Molin G. (1993). *Nati e abbandonati. Aspetti demografici e sociali dell'infanzia abbandonata in Italia nell'età moderna.* Bari: Cacucci.
- Da Molin G. (2001). *I figli della madonna. Gli esposti all'Annunziata di Napoli (secc.XVII- XIX).* Bari: Cacucci.
- Da Molin G. (2008). *Famiglia e infanzia nella società del passato (Secc. XVIII-XIX).* Bari: Cacucci.
- De Mause L. (1993). *La storia dell'infanzia.* Milano: Emme.
- Di Bello G., Meringolo P. (1997). *Il rifiuto della maternità. L'infanticidio in Italia dall'Ottocento ai giorni nostri.* Pisa: ETS.
- Farrell-Vinay G. (1997). *Povertà e politica nell'Ottocento. Le opere pie nello stato liberale.* Torino: Scriptorium.
- Giallongo A. (1998). *Il bambino medievale. Educazione e infanzia nel Medioevo.* Bari: Dedalo.
- Lusting A. (1907). *Igiene nelle scuole.* Milano: Vallardi.
- Meringolo P. (1997). *Il rifiuto della maternità. L'infanticidio in Italia dall'Ottocento ai giorni nostri.* Pisa: ETS.
- Montagna M.T., Quaranta A. (2014). *La salute in Puglia. Progetti, Istituzioni e Programma educativi negli anni 2013-2014.* Bari: Cacucci.
- Montessori M. (2017). *Il segreto dell'infanzia.* Milano: Garzanti.
- Saitta A. (ed.) (1958). *F.S. Nitti. Scritti sulla questione meridionale.* Bari: Laterza.
- Trisciuzzi L. (1976). *La scoperta dell'infanzia.* Firenze: Le Monnier.
- Ulivieri S. (ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione.* Bari-Roma: Laterza.

VI. L'Italia al maschile di Giovanni Arpino, scrittore per ragazzi e ragazze

Lorenzo Cantatore
Università Roma Tre

1. I “Ragazzi” di Einaudi

Quando, nel 1959, Giulio Einaudi – dopo il primo e bruscamente interrotto tentativo del 1942 – decide di rilanciare la collana dedicata ai ragazzi, la gloriosa “Einaudi Ragazzi”, il nostro Paese è in pieno boom economico e sta conquistando nuovi strumenti culturali funzionali ad una società oramai considerata in rapida evoluzione. Insieme all’entusiasmo per un progresso vissuto soprattutto in termini di sviluppo industriale, matura la coscienza critica sulle conseguenze positive e negative che questo stesso progresso porta con sé. Insieme al dibattito sulla riforma della scuola post-elementare (che nel 1962 porterà al traguardo della scuola media unica), rinnovate forme di impegno civile maturano in ambienti intellettuali che riescono finalmente a dilatare il discorso educativo, contaminando la tradizionale chiusura dell’aula scolastica attraverso inediti generi di comunicazione politico-culturale come la polemica, la protesta, la denuncia, la resistenza, la campagna educativa e la stessa scrittura per bambini (si pensi a Pier Paolo Pasolini, don Lorenzo Milani, Antonio Cederna, Italo Insolera, ma anche a Gianni Rodari, Alberto Manzi, Mario Lodi, Albino Bernardini, Maria Luisa Bigiaretti). Grazie ai nuovi fermenti artistico-letterari che segnano il passaggio dal neorealismo a forme di sperimentalismo più aperte al dibattito internazionale e all’acquisizione di inesplorati repertori tematici, stilistici e linguistici, grazie soprattutto al lavoro di numerosi scrittori che non disdegnano l’impegno pedagogico e la letteratura destinata all’infanzia e all’adolescenza, il cenacolo torinese di via Biancamano si dedica con vigore all’impresa di dotare bambine e bambini italiani di un corpus di testi che siano al passo con i tempi, per lo sguardo critico sia sulla realtà contemporanea e sui fatti cruciali della storia novecentesca (a cominciare dalla guerra di Liberazione e dalla celebrazione dei suoi momenti più drammatici ed eroici) sia sulle risorse della creatività infantile, per incrementare la riflessione sui grandi

temi della giustizia, della legalità, dell'uguaglianza, dell'istruzione, dei diritti civili, del rispetto per l'ambiente ecc.

In questo contesto, già nel giro di quattro anni vedono (o rivedono) la luce autentici capolavori che rispondono ai nomi di Elsa Morante (*Le straordinarie avventure di Caterina* è il libro inaugurale della collana "Einaudi Ragazzi", il n. 1 del 1959, rivisto rispetto alla prima edizione del 1942), Italo Calvino (*Il barone rampante*, 1959, edizione ritoccata per ragazzi rispetto alla prima del 1957), Gianni Rodari (*Filastrocche in cielo e in terra*, 1960 e *Favole al telefono*, 1962), Mario Rigoni Stern (*Il sergente nella neve*, 1962, edizione rivista per ragazzi rispetto alla prima del 1953), Ada Prospero Gobetti (*Storia del gallo Sebastiano*, 1963).

In effetti la Morante e la vedova di Piero Gobetti, insieme a Maria Maltoni (che vi pubblica *I quaderni di San Gersolè*, 1959) e a Marina Jarre (*Il tramviere impazzito e altre storie*, 1962) resteranno a lungo le uniche donne di questo nutrito catalogo editoriale. Una situazione che sorprende, sia considerando l'alto profilo culturale e la posizione apicale della Casa Editrice nel mondo intellettuale italiano (e, in parte, nel contesto della polemica culturale di cui s'è detto) sia se si prende in considerazione l'ormai sedimentata, in quegli anni, esperienza femminile nel campo della letteratura per l'infanzia, all'estero ma anche in Italia.

Responsabile di "Einaudi Ragazzi", nei primi anni Sessanta, fu lo scrittore Giovanni Arpino (autore einaudiano per bambini fin dal 1959 con il bellissimo romanzo *Rafè e Micropiede*, satira efficace dei tempi moderni) che, proprio in quel periodo, conquistava una meritata fama nell'Olimpo letterario nazionale con romanzi di qualità come *La suora giovane* (Einaudi, 1958), *Un delitto d'onore* (Mondadori, 1961), *Una nuvola d'ira* (Mondadori, 1962), accolti dalla critica come "testimonianze convincenti sui problemi sociali del nostro mondo, problemi tutti moderni perché collocati tra le ragioni individuali e quelle di classe" (Manacorda 1974, pp. 300-301).

2. Il personaggio di Arpino come prodotto di un'educazione

Amante della struttura narrativa a tappe, del viaggio di formazione o di "deformazione" (Calabrese 2013, pp. 150-152), Arpino fa della sua scrittura per l'infanzia una sorta di cartone per affreschi futuri o, meglio, una dichiarazione di poetica su cui si innestano poi le sue scritture romanzesche maggiori. Acuto osservatore della società contemporanea, anche Arpino, come altri autori italiani nati negli anni Venti (a cominciare da Pier Paolo Pasolini), si fa profeta

dei miti-drammi della vita di oggi: la fretta, l'omologazione, l'indifferenza, la tecnologizzazione, l'alienazione, la "somatolatria" (Veneziano, 1994, p. 183) che riguarda principalmente i corpi femminili (come accade proprio in una delle tappe narrative di *Rafè e Micropiede*), gli "stereotipi dell'inautentico" (Veneziano, 1994, p. 183), il grande tema, eterno (in particolare nella letteratura di formazione), del rapporto/non-rapporto fra città e campagna e quindi dell'ecologismo nascente (che trova una parallela emblematica espressione letteraria, ancora una volta tutta einaudiana, nel *Marcovaldo* di Italo Calvino).

In particolare, nella scrittura destinata all'infanzia e specificamente nella fiaba e nel fantastico, Arpino trova il suo orizzonte ideale. Egli stesso dichiara: "La fiaba è il massimo genere per antonomasia" (Schiavone, 2017), e di fiabe e racconti per ragazzi è ricco il suo curriculum, tanto che, più tardi, arriverà a dirigere anche per l'editore Rizzoli una collana dedicata ai lettori più giovani: "La BUR dei ragazzi".

La figura femminile acquista, in generale, grande rilievo nella scrittura di Giovanni Arpino. Nel libro *Le bambinacce* (Cesati, Firenze 1987), l'ultimo pubblicato in vita, raccoglierà alcuni dei suoi pezzi satirici più rappresentativi dedicati a personaggi femminili della storia e della letteratura.

Allo stesso Arpino nel 1960, in occasione delle celebrazioni del primo centenario dell'Unità d'Italia, Einaudi affida il compito di onorare questo appuntamento anche nel catalogo della "sua" collana: *Le mille e una Italia* è il libro che nasce da questo presupposto.

In quegli stessi mesi del 1960, fra l'ottobre e il dicembre, Arpino scrive il suo romanzo forse più famoso, *Un delitto d'onore*. In quest'opera si definisce l'attenzione di Arpino al sociale, alla mentalità del popolo italiano, colta soprattutto nei contesti di provincia, rispetto ai quali la penna dello scrittore svela il suo tipico amore del particolare, nella convinzione che gli eventi della micro-storia (il romanzo si ispira a fatti realmente accaduti nel periodo del fascismo nascente, e procede fra cronaca e testimonianza, rivelando un'autentica volontà di documentare) ci offrano i perché alla macro-storia. La figura femminile, il rapporto uomo-donna e le asimmetrie che lo governano sono al centro di questa sua attenzione. Luigi Baldacci sostiene che il personaggio viene studiato da Arpino "come il prodotto di un costume e di un'educazione" (Arpino, 2005, p. 1788). L'avvocato Russo, secondo Giorgio Barberi Squarotti, è "depositario di valori sociali, voce della comunità, custode della tradizione" (Arpino, 2005, p. 1794), è un vero e proprio "avatar della corruzione mafiosa" (sono parole di Rolando Damiani, Arpino, 2005, p. 1794). La cosa straordinaria di *Un delitto d'onore* è che inizialmente assistiamo ad una ribellione rispetto ai valori del tradizionale classismo sociale: Gaetano Castiglia si ribella

alla madre autoritaria decidendo di sposare per amore Sabina, povera e socialmente inferiore. Ciò, nell'economia della narrazione, crea un'attesa di rinnovamento e di mobilità sociale, è un'affermazione di sentimenti sani (il matrimonio per inclinazione) e di equilibri sociali nuovi. Ma quando Castiglia uccide Sabina, ubbidendo invece ad una logica primitiva, ad un istinto radicato e giustificato nella sua tradizione culturale e educativa (la difesa dell'onore), egli viene assolto e salvato da quello stesso mondo di valori classisti, maschilisti e razzisti che pure aveva rifiutato scegliendo Sabina come sposa.

3. La vedova di Pietro Micca

Le mille e una Italia è il lungo racconto (con illustrazioni di Bruno Caruso) del viaggio compiuto attraverso il cosiddetto Stivale dall'undicenne siciliano Riccio Tumarrano per raggiungere il padre operaio nel cantiere del traforo del Monte Bianco. Il topos del viaggio (che nella nostra letteratura per bambini ha un'autorevole canonizzazione ottocentesca nel *Giannettino* di Collodi), tra il fantastico e il picaresco, è caro ad Arpino. Egli infatti vede in questa struttura della narrazione l'espressione della natura intimamente conoscitiva dell'esperienza letteraria, soprattutto se focalizzata sugli "anni di apprendistato" dell'essere umano. Durante il viaggio, Riccio si imbatte in numerosi personaggi che hanno fatto l'Italia. Incrociando epoche e luoghi, volti e idee, in una mescolanza surreale che, a scapito del didatticismo nozionistico, esalta i capitoli a più alta tensione etico-morale della nostra storia, Riccio affina il suo senso della libertà e della verità. Da Pirandello a D'Annunzio, da Galilei a Ruzzante, da Annibale a Mussolini, da Giordano Bruno ai Fratelli Cervi, da Pulcinella a don Padula, al beato Cottolengo a Gramsci e Gobetti e, naturalmente, Dante.

“Già, – riprese il professore: – Ma la vedova Micca? Se ne parla nei libri di scuola?” (Arpino, 1960, p. 185). Sono proprio queste le parole di Antonio Gramsci che, nelle vesti del Professore incontrato per le vie di Torino, tiene per Riccio una lezione sulla tragica fine di Pietro Micca. La domanda retorica che il personaggio-Gramsci pone al bambino – siamo quasi alla conclusione del libro – ci ricorda improvvisamente qualcosa. Mentre infatti Arpino, con questo scambio di battute, incrementa coraggiosamente la polemica (già viva in quegli anni) sul modo di fare “didattica culturale” (Veneziano, 1994, p. 179) e didattica della storia nei libri di scuola, e sulla parzialità dei punti di vista che, quasi sempre, oscurano i soggetti deboli, ci fornisce anche, involontariamente e inconsapevolmente, un campanello d'allarme su quella che, al nostro sguar-

do storiografico, appare senz'altro come una grave lacuna di tutto il libro, ovvero l'assenza totale di personaggi femminili. Non c'è neanche una "bambinaccia".

Sorprende, ma probabilmente è il segnale di anni storiograficamente ancora sordi a quelli che George Duby e Michelle Perrot hanno definito "sussurri fruscianti" delle donne (1990, p. XVII), sorprende che Arpino (contemporaneamente autore di romanzi, lo abbiamo visto, dove i personaggi femminili si coagulano drammaticamente attorno al loro essere vittime di coercitivi sistemi morali ed educativi), sorprende che Arpino proprio confezionando un libro controcorrente, progressista sul piano storiografico (anche perché destinato ai giovanissimi), che vuole fare una storia dal punto di vista della pace e delle battaglie per conquistarla, degli oppressi, delle vittime silenziose che non hanno avuto lapidi di marmo, delle verità nascoste dall'ufficialità dei programmi educativi, sorprende che Arpino non sia riuscito a far incontrare Riccio nemmeno con un'italiana. Si tratta di un dato interessante, che fa riflettere su quanto la questione femminile, il progetto di una storia al femminile (anche quando scritta da uomini) abbia subito ritardi, pure rispetto a rivincite ottenute più rapidamente da soggetti e argomenti tradizionalmente deboli, nella conquista di una legittima dignità storiografica. Resta però, a rincuorarci, la pedagogica "pulce nell'orecchio" fornita da Gramsci al piccolo Riccio: "Ma la vedova Micca?". Un suggerimento, un consiglio, un monito, una speranza: i libri di scuola devono mutare orientamento.

Bibliografia

- Arpino G. (1960). *Le mille e una Italia*. Torino: Einaudi.
- Arpino G. (2005). *Opere scelte*, a cura e con un saggio introduttivo di R. Damiani. Milano: Mondadori.
- Borruso F., Cantatore L., Covato C. (eds.) (2014). *L'educazione sentimentale: vita e norme nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- Calabrese S. (2013). *Letteratura per l'infanzia: fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cantatore L. (2013). Libri per ragazzi numero uno: la lunga storia di Einaudi, Morante e Caterina. In E. Cardinale, G. Zagra (eds.), "Nacqui nell'ora amara del meriggio": scritti per Elsa Morante nel centenario della nascita (pp. 65-96). Roma: Quaderni della Biblioteca nazionale centrale di Roma, n. 17.
- Duby G., Perrot M. (eds.) (1990). *Storia delle donne*, vol. V: *Il Novecento*. Roma-Bari: Laterza.

- Manacorda G. (1974). *Storia della letteratura italiana contemporanea (1940-1965)*. Roma: Editori Riuniti.
- Schiavone A. (2017). *In ricordo di Giovanni Arpino*. In <<http://www.iltascabile.com/-linguaggi/giovanni-arpino/>> (ultima consultazione: 14/06/2018).
- Ulivieri S. (ed.) (2007). *Educare al femminile: una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Veneziano G. M. (1994). *Giovanni Arpino*. Milano: Mursia.

VII.

Voci migranti tra genere, storia e memoria

Maura Di Giacinto
Università di Roma Tre

Introduzione

Il presente saggio, che mi consente di presentare alcune considerazioni emerse dalle ricerche a cui ho partecipato negli ultimi anni¹, prende l'avvio da tre premesse; la prima richiama il tema delle migrazioni. In proposito gli studi storiografici più recenti sono concordi nel sostenere che la storia dell'emigrazione italiana all'estero, nonostante i troppi silenzi e i continui tentativi di rimozione che l'hanno caratterizzata, a tutt'oggi rappresenta "una delle dorsali costitutive dell'intera storia nazionale" (Bevilacqua, De Clementi, Franzina, 2001, p. XI). La seconda premessa utilizza i contributi dei *migration studies* e dei *gender studies* secondo i quali la storia delle donne migranti non trova ancora sufficienti spazi di analisi e di ricerca all'interno della storia dell'emigrazione. Ci sono ovviamente alcune interessanti eccezioni, ma a tutt'oggi la doppia esclusione – così come viene identificata dalla categoria sociologica dell'intersezionalità² – legata a *gender and ethnicity* continua ad essere ancora poco indagata in Italia (Stabili, Tirabassi, 2014). La terza premessa rinvia ai recenti studi della storiografia nazionale e internazionale, secondo i quali per

- 1 La ricerca "*Corpi in movimento. Immaginario e realtà migranti tra Ottocento e Novecento*" (referente scientifico Maura Di Giacinto); la ricerca "*Per una storia della vita affettiva. Un nuovo cantiere della ricerca storico-educativa*" (referente scientifico Francesca Borruso) e la ricerca "*Il Museo Storico della didattica di Roma Tre: indagine sul patrimonio e nuove prospettive museografiche*" (referente scientifico Lorenzo Cantatore). Le ricerche sono state tutte finanziate dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.
- 2 I contributi della categoria sociologica dell'intersezionalità suggeriscono che la molteplicità e la simultaneità di alcune condizioni individuate come discriminanti tendono a radicalizzare forme di esclusione e di emarginazione; nel nostro percorso di riflessione questo significa che - in virtù degli effetti dell'intersezionalità - le categorie di razza, di etnia e di genere nel sovrapporsi tendono a radicalizzare le condizioni di esclusione, di emarginazione e di discriminazione sociale dei soggetti a cui si riferiscono.

le donne migranti non esiste un legame diretto tra emigrazione ed emancipazione poiché il variegato fenomeno migratorio e i suoi esiti risentono di alcune variabili che lo influenzano fortemente, tra cui i contesti geografici di partenza e di destinazione, i periodi storici in cui si realizzano le esperienze migratorie, l'età anagrafica dei soggetti, le risorse a loro disposizione, ecc.. Il repertorio assai vasto delle ricerche storiografiche realizzate negli ultimi vent'anni sui fenomeni emigratori che hanno interessato l'Italia tra '800 e '900 ha avuto anche il merito di rileggere criticamente lo stereotipo del migrante: maschio, giovane, solo; stereotipo che trova una delle sue ragioni più evidenti nella mancanza di dialogo tra la storia delle migrazioni e la storia delle donne. L'“assenza” delle donne dagli studi migratori, del loro lavoro, del loro contributo anche economico alle sorti della famiglia, ha consolidato la percezione dell'emigrazione per motivi di lavoro come esperienza esclusivamente maschile. Il ruolo delle donne che emigrano per raggiungere padri o mariti già arrivati nei luoghi di destinazione o che partono con loro, è stato scarsamente indagato dalla storiografia delle migrazioni che, spesso, ha “negato” l'apporto – sia in termini relazionali che in termini economici – dato dalle donne ai progetti migratori familiari. Come sostiene la storica Beatrice Zucca Michelletto – il lavoro e le “proprietà delle donne sono le chiavi di lettura pertinenti per cogliere le dinamiche dell'economia familiare e sondare la natura delle relazioni tra i membri della famiglia” (2014, p. 34). Un ruolo di primo piano lo giocano, per esempio, le mogli in virtù non solo dell'impiego assai frequente della dote nella realizzazione concreta dell'esperienza migratoria, ma anche delle attività lavorative svolte, delle relazioni sociali intraprese nei luoghi di destinazione e della riuscita dell'inserimento nel nuovo contesto (Ago, 1996). In questa prospettiva il progetto migratorio familiare non diventa l'avvio di un percorso emancipativo squisitamente femminile ma conserva la fisionomia di un investimento, spesso pianificato, finalizzato a migliorare la condizione complessiva del nucleo familiare.

La necessità di avviare un dialogo tra la storia delle migrazioni e la storia delle donne tiene conto, pertanto, della prospettiva di riuscire a valorizzare l'apporto delle donne e delle mogli ai progetti migratori familiari (Ferrante, Palazzi, Pomata, 1988). Di riuscire a far emergere dalla strategia dell'oblio e della “dimenticanza” (Eco, 2011) le storie delle donne riconsegnando loro il ruolo giocato nei percorsi migratori; un ruolo che è stato di gran lunga più determinante e decisivo di quanto gli studi abbiamo finora narrato.

Un'ultima considerazione riguarda l'obiettivo del presente saggio che, nelle mie intenzioni, non si esaurisce sul piano dell'indagine e della ricostruzione di carattere storico-educativo, ma intende fornire alcuni spunti di riflessione ri-

chiamando aspetti che rivestono anche il carattere di stretta attualità. Nel privilegiare la dimensione narrante della memoria – indirizzata a far emergere gli stati d'animo, il sentimento di esclusione, di marginalità culturale, la percezione del sé, il desiderio di appartenenza, la dimensione dei legami transgenerazionali nei processi di definizione delle identità femminili migranti – si vogliono individuare temi e possibili categorie interpretative che, a partire dalla riflessione sul passato, possano contribuire a collegare la dimensione collettiva ai percorsi individuali attuali. Al contempo, dare voce alle protagoniste che sono state testimoni – dirette o indirette – delle esperienze migratorie “passate” restituisce al fenomeno dell'emigrazione una dimensione che non lo confina solo come una emergenza schiacciata sul presente.

1. Le prospettive della ricerca storico-educativa tra memoria e narrazione

A partire dalla rivoluzione “annalista”³, le frontiere di studio e di ricerca storico-educativa hanno subito una profonda trasformazione epistemologica nei confronti della tradizione intrapresa dalla storia della pedagogia italiana, orientandola verso ambiti di indagine inesplorati e verso un modello rinnovato di “fare storia” teso alla ricostruzione sociale delle esperienze educative. Si deve soprattutto alla storia sociale dell'educazione aver privilegiato una prospettiva di ricerca storiografica capace di far emergere le pratiche e i destini educativi “sommersi” (Cambi, Ulivieri, 1994), ricostruendo la storia di “tutti i vinti” (Cambi, Ulivieri, 1994, p. 59), dei “marginali” (Ulivieri, 1997) ovvero di quelle categorie della diversità che sono state negate o rimosse in virtù delle innumerevoli strategie della censura e dell'oblio perpetrate dalla storia. La ricerca storico educativa si rivolge, pertanto, verso nuovi ambiti di indagine relativi alla storia delle donne, della famiglia, dell'infanzia, del corpo, dell'immaginario; verso nuovi campi di ricerca sui temi della vita privata, dei sentimenti privilegiando – soprattutto negli anni più recenti – il complesso rapporto fra norma ed emozioni, “fra metafora e realtà, fra modelli teorici e destini individuali o sociali”, come sostiene Carmela Covato (2004, p. 74).

L'insegnamento ricoeuriano di storia intesa come scienza “delle testimo-

3 *L'Ecole des Annales* deve il nome alla celebre rivista culturale *Annales d'histoire économique et sociale* fondata nel 1929 da Lucien Febvre e Marc Bloch, oggi edita come *Annales, Histoire et Science Sociale*.

nianze” (2004a) declinato con il lavoro storiografico – inteso sempre di più come approccio contestuale indirizzato verso la ricostruzione sociale delle esperienze educative – hanno guidato il presente saggio. Come sostiene Paul Ricoeur, è la memoria che rende possibile, “la direzione dell’orientazione nel passaggio del tempo: dal passato verso il futuro” (2004b, p. 52). L’esercizio costante della memoria, complesso e articolato – con le asimmetrie e le discontinuità, con le trasformazioni e le permanenze che lo accompagnano e lo caratterizzano – consente, pertanto, di procedere dal passato verso il futuro transitando per il presente. All’interno di questa sequenza dialettica il passato non è separato dal futuro e la memoria – in quanto “categoria portante del fare storia” (Cambi, 2002, p. 15) – ne raccoglie le tracce, a partire dalle quali costruire il futuro.

La dimensione circolare esistente tra il passato che attraversa il presente e orienta il futuro ci consente di collegare la riflessione sull’esercizio della memoria alla funzione di interrogare il passato storico affidata alle fonti. Come ci ricorda Angelo Semeraro i compiti affidati alla fonte sono quelli di “trovare e riconoscere” (1998, p. 189); conseguentemente, al fine di comprendere il nostro presente e orientare il futuro stesso, “la fonte si ‘fa memoria’, ripercorre il passato e individua [...] le tracce e i reperti che [...] – nel loro essere interpellati e interrogati - si affacciano al presente” (Di Giacinto, 2015, p.30). In questo senso la fonte si configura come un punto di raccordo tra passato e presente, come “un luogo di verifica” (Semeraro, 1998, p. 189). Nella ricerca storico-educativa la dimensione “narrante” rappresenta uno strumento straordinario che consente di cogliere la memoria nelle sue metamorfosi storiche e sociali; consente, altresì, di poter raccogliere testimonianze, tracce e “indizi di modelli pedagogici e pratiche educative” (Riva, 2013, p. 5) capaci di far emergere la dimensione “delle emozioni, quelle espresse e quelle inespresse, censurate, castrate, sospese oppure indicibili, così come delle idee e delle credenze, delle immagini e delle piste culturali racchiuse a livello dell’immaginario trasmesso di generazione in generazione” (Riva, 2013, p. 6). La narrazione, che sia orale oppure letteraria, è uno strumento privilegiato che permette “di svelare, di smascherare, di far emergere elementi di conoscenza che rinviano all’orizzonte dei sentimenti, agli stati d’animo, alla percezione del sé, al desiderio, alla memoria, al dolore; è una via d’accesso all’immaginario” (Di Giacinto, 2015, pp.37-38). La ricostruzione dei “*luoghi della memoria*” (Iori, 2006, p. 141) attraverso il racconto consente, tra l’altro, di cogliere la memoria nel suo farsi “atto narrante e mediazione simbolica” come sostiene Luisa Passerini (1981, p. 89).

Interessante a questo proposito è la testimonianza della studiosa statuni-

tense Louise DeSalvo⁴ figlia e nipote di italiani emigrati negli Stati Uniti nei primi venti anni del secolo scorso che «raccolge» le tracce e i ricordi della sua famiglia per ricostruirne la storia. La testimonianza di Louise è particolarmente interessante perché consente di esplorare e di avvicinare la dimensione intergenerazionale che caratterizza l'esperienza delle famiglie «in migrazione» permettendo di utilizzare, tra l'altro, la chiave di lettura offerta dalla condizione di interscambio esistente fra società e famiglia.

“La fotografia di mia nonna mi ricorda anche di come il suo aspetto (vestito nero, maglia nera, calze nere di cotone, foulard nero annodato sotto il mento quando andava in chiesa) segnalasse che ero diversa, che non ero proprio americana [...] Un'amica mi chiede: 'Da dove viene tua nonna? Sembra una strega. Come è arrivata fin qui? Su una scopa? Ah, ah!' Un fidanzato: 'mia madre dice che non ti posso sposare, che dovremmo lasciarci. Sai, tua nonna. Te la immagini al matrimonio?'. Mia nonna era un dono di Dio, mandata a proteggermi in una casa piena di rabbia e di dolore. Ma era anche qualcuno di cui vergognarsi e che prendevo in giro insieme ai miei amici, perché gli amici non mi prendessero in giro a causa sua. Come se nel ripudiarla avessi potuto depurarmi da ciò che avevo di italiano e diventare quello che allora ritenevo importante. Un'americana, qualunque cosa questo significasse. Ma per chi cresceva nei quartieri residenziali del New Jersey [...] negli anni cinquanta, essere americano non comprendeva avere una nonna così. Così in pubblico la sbeffeggiavo, la disprezzavo. In privato correvo da lei, le poggiai la testa in grembo e, in segreto, le chiedevo perdono” (De Salvo, 2006, p. 37).

Bibliografia

- Ago R. (1996). Oltre la dote. I beni femminili. In A. Groppi (ed.), *Il lavoro delle donne* (pp. 164-182). Roma-Bari: Laterza.
- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (eds.) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*. Roma: Donzelli.
- Cambi F. (2002). Attivare la memoria per comprendere il presente. In *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F., Ulivieri S. (eds.) (1994). *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia.

4 Insegna Letteratura e scrittura creativa presso lo Hunter College di New York.

- Covato C. (2004). La vita privata nella storia dell'educazione. *Studi sulla Formazione*, Vol. I: 73-84.
- DeSalvo L. (2006). Colore: bianco/carnagione: scura. In J. Guglielmo, S. Salerno (eds.), *Gli italiani sono bianchi? Come L'America ha costruito la razza* (pp. 33-44). Milano: il Saggiatore.
- Di Giacinto M. (2015). *Lontano da dove. Generazioni e modelli educativi nelle famiglie italiane emigrate tra Ottocento e Novecento*. Milano: FrancoAngeli.
- Eco U. (2011). Memoria e dimenticanza. *Relazione alla Conferenza su "I Lincei e i 150 anni dell'Unità d'Italia"*. Roma: Accademia dei Lincei. 14 aprile 2011.
- Ferrante L., Palazzi M., Pomata G. (eds.) (1988). *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazione nella storia delle donne*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Passerini L. (1981). Sette punti sulla memoria per l'interpretazione delle fonti orali. *Italia Contemporanea*, 143, aprile-giugno.
- Ricoeur P. (2004a). *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*. Bologna: il Mulino.
- Ricoeur P. (2004b). Memoria individuale e memoria collettiva. In *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*. Bologna: il Mulino.
- Riva M.G. (2013). Mal d'amore e rapporti tra le generazioni. In I. Loiodice (ed.), *Il sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Quaderni di Metis. Bari: Progedit.
- Semeraro A. (ed.) (1998). *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX). Studi in onore di Antonio Santoni Rugiu*. Firenze: La Nuova Italia.
- Stabili M.R., Tirabassi M. (2014). Donne migranti tra passato e presente. Il caso italiano. *Genesis. Rivista della Società Italiana delle Storiche*, XIII.
- Ulivieri S. (ed.) (1997). *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zucca Micheletto B. (2014). Progetti migratori. Lavoro e proprietà delle donne nelle migrazioni familiari. *Genesis. Rivista della Società Italiana delle Storiche*, XIII.

VIII.

Nuove bambine di carta e lettrici reali nella pubblicistica per l'infanzia di primo Novecento

Sabrina Fava

Università Cattolica di Milano

Introduzione

Le riviste per ragazzi dell'età giolittiana consentono di cogliere un delicato momento di passaggio nel processo di emancipazione femminile e di educazione delle giovani generazioni verso la crescita di un'identità di genere non sovrapponibile a quella di solo qualche decennio prima. Protagoniste di tali mutamenti furono scrittrici che, avendo fruito di un più libero accesso agli studi e alla cultura in genere, si presentarono come voci nuove nel mondo letterario del tempo.

L'affacciarsi nelle riviste di nuovi spazi di dialogo tra redazioni e lettori bambini trasformò i periodici in una "piazza virtuale" dove anche la voce viva delle giovani lettrici risuonava e si ritagliava spazi crescenti di protagonismo e affermazione identitaria. A questo proposito *Il Giornalino della Domenica* permette di avviare una riflessione sul tema poiché tra il 1906 e il 1911 si distinse come importante fucina di sperimentazioni di breve durata che però mostrano anticipazioni nei lenti cambiamenti di genere che investirono le bambine del tempo.

1. Bambine reali ... chiedono bambine di carta e la redazione risponde

Nel *Programma* d'esordio del *Giornalino della Domenica*, Bertelli affermò che il nuovo periodico, nato il 24 giugno del 1906, "farà di tutto per contentar tutti" (Vamba, 1906a), precisando l'uguale interesse della rivista per il mondo femminile e per quello maschile. Tuttavia alla redazione arrivò una lettera della piccola Marietta Leoni che chiese al direttore di occuparsi delle bambine, "perché in generale tutti i giornalotti di cotesto genere pensano solo ai ragazzi e ai loro divertimenti. [...] Potresti insegnarci a vestir le bambole e offerirci, magari di tanto in tanto, qualche bel modellino?" (Vamba, 1906b). Fu così che Vam-

ba incaricò Bina Diacci, dietro la cui firma si celava a nostro avviso Ida Baccini. Dal 29 luglio 1906 uscì la serie di racconti intitolati *La vita della bambola* che comprendeva *La bambola ai bagni* (Diacci, 1906 a), *Eccola finalmente ai bagni!* (Diacci, 1906 b) e *Come si veste e come mangia* (Diacci, 1906 c). In essi è racchiuso un singolare repertorio di norme di galateo che, pur riferite formalmente alle bambole, molto acutamente riflettono quanto si richiede alla femminilità borghese del tempo. Tra tutte spicca la descrizione del baule da viaggio della bambola:

Ecco quanto dovrà contenere il baulino della bambola che va al mare: Una dozzina di camicie, sei da giorno e sei da notte, che si potranno ricavare benissimo da una sottana vecchia di cambrik [...] Ci vorranno almeno altrettante paia di mutandine, delle gonnelle bianche e colorate, molte paia di calzette e molti, oh molti grembiulini bianchi! [...] Costumini sciolti, senza fronzoli né gale. Ora che fanno furore i vestiti Impero, nulla di più carino, di più adatto, di tre o quattro vesticciole bianche, con un bel nastro rosa, lilla o celeste (Diacci, a, p.7).

Per le bambine della buona borghesia italiana di primo Novecento il gioco di “fare la mamma” diviene occupazione raffinata, minuziosa e per nulla lasciata al caso e l’autrice esercita il ruolo di guida per la crescita delle fanciulle che della loro grazia ricercata e del loro stile educativo avrebbero potuto rendere partecipi un giorno i loro figli.

Dal guardaroba per le bambole si passa alla moda per “le mezze signorine” lettrici del *Giornalino della Domenica* con la rubrica *Per le damine* curata da Efis¹ (Ascenzi, Di Felice, Tumino, 2007, p. 24). Nei cinque articoli pubblicati tra il 19 giugno 1910 e il 14 maggio 1911 Efis racconta episodi di vita quotidiana descrivendo l’abbigliamento e lasciando intendere quale fosse il corretto modo d’essere richiesto alle giovani donne. L’estetica diventa completamente per l’identità femminile dell’epoca. La descrizione dei diversi contesti di vita sociale sollecitava le ragazze a vivere occasioni sportive e di svago, ma indicava anche il gusto e il garbo mai eccessivo o fuori luogo. Così poteva avvenire ai margini della pista di pattinaggio:

1 I riferimenti negli articoli al cognome Thermes (Efis, 1910 a) inducono a pensare che si tratti di Alfonso Efisio Thermes. Ottorino Andreini curò le illustrazioni della rubrica.

Le piccole cuffie posate su tutte queste testine hanno un comune tipo di acconciatura antica, con i loro galloni e ricami d'oro d'acciaio, d'argento e le semplici bordure di trina candida che incorniciano leggiadramente i riccioli bruni e biondi delle piccole pattinatrici. Fra le grandi [...] alcune portano le camicette leggiere e semplici sulle gonnelline dei *tailleur*; altre i vestiti *princesse* (Efis, 1911 d).

Non mancano in questi articoli riferimenti alle letture, alla musica e alla conoscenza delle lingue straniere che dovevano completare l'educazione femminile del tempo. La modernità si innesta entro il pacato equilibrio di prospettare ruoli tradizionali per la donna e lungo tale asse si identificano tracce di cambiamento.

2. L'inserto "Manine d'oro"

Nel 1908 nasceva "Manine d'Oro", inserto mensile del *Giornalino della domenica* rivolto alle bambine e diretto da Giacinta Romanelli-Marone². Il progetto di questa piccola rivista nella rivista della durata di un anno apparve da subito ben delineato e provvisto di una pagina destinata alla corrispondenza con le lettrici. La Romanelli propose a Vamba l'idea di dare vita a una specifica iniziativa rivolta alle ragazze "che educi lo spirito delle giovinette alla modernità moderata e dilettevole..." (Romanelli Marone, 1908). Ella aveva in mente un progetto educativo per fini ideologico – politici centrati sulla promozione dell'italianità e questo convinse Vamba alla ricerca di proposte convincenti per il pubblico femminile.

La Romanelli temeva derive di una frivola esterofilia e ad esse contrapponeva il desiderio di consolidare il sentimento di italianità:

E abbiamo così in generale, delle signorine un po' frivole, che pensano alla francese, alla tedesca, all'inglese, e ora anche all'americana e alla giapponese perché han formato il gusto oltre che da istitutrici straniere, dai bellissimi giornali di mode che arrivano in Italia da tutte le parti del mondo, alterando a poco a poco il sentimento di italianità e stabilendo tra le caratteristiche della famiglia italiana e la realtà dissonanze orribili che minacciano di diventare una infezione morale. Non si potrebbe far qualcosa di italiano in Italia da italiani? (Ivi)

2 L'inserto *Manine d'oro* ebbe la durata di un anno dal 26 gennaio al 6 dicembre 1908.

Italianità e nazionalismo entrarono nella rivista per plasmare la futura identità femminile italiana nel recupero della manualità e dell'operosità anche nei lavori di ricamo, cucito ecc. tipici della nostra tradizione culturale. Si trattava di una proposta culturale conservatrice che però ebbe il merito di promuovere un dialogo con e tra le lettrici in grado di oltrepassare il mero aspetto contenutistico per innervarsi entro un sentire giovanile traboccante di cambiamento e non disposto a rimanere inquadrato entro categorie rigide di ritorno al passato.

3. I segni della discontinuità: bambine trasgressive e aspiranti scrittrici

Nella vivacità del *Giornalino della Domenica* si registra una polifonia di sfumature sul tema assegnata a tipologie espressive differenti. La voce di giovani lettrici con grande spirito di iniziativa, di capacità aggregatrice dei gruppi di pari e di chiara intraprendenza organizzativo – progettuale era apprezzabile all'interno della *Confederazione del Girotondo* (Fava, 2015, pp. 41-45), poiché in quel progetto di “Stato Balocco”, volto alla formazione della sensibilità politica, erano attribuiti ruoli paritari ad abbonati e abbonate. Non si trattava di un'educazione alla differenza di genere, ma l'emancipazione femminile tendeva a ricalcare i ruoli maschili senza differenziarsi significativamente da quelli. Un meccanismo analogo è percepibile anche nella serie di racconti *Bambola* scritta da Alberto Cioci dove compare una bambola irriverente mutuata dal modello collodiano di Pinocchio. L'autore non riesce a coniare una caratterizzazione propria del personaggio femminile trasgressivo, ma traspone lo stile comportamentale maschile del noto burattino. Pare invece nuova la prospettiva di undici racconti di *Cavalletta* dietro cui si cela la contessa Virginia Guicciardi Fiastrì (Ascenzi, Di Felice, Tumino, 2007, p. 340). Si narrano le avventure di libertà interiore e di movimento ricercate dalla protagonista, chiamata Cavalletta, in virtù delle sue lunghe e agili gambe paragonate alle zampe dell'omonimo insetto. Ne *I nostri giuochi. Discorsini di “Cavalletta”*, (1906, n. 6: pp. 15-16; n. 13: pp. 18-20) è tratteggiato il carattere disinvolto di questa “generale d'armata” che conduce il suo gruppo di amici a saltare siepi, a giocare a mosca cieca e a organizzare il gioco del circo. E se in tal caso nulla di diverso vi è rispetto all'identità maschile, in racconti successivi si va precisando la sua non banale sete di conoscenza soddisfatta durante un viaggio a Venezia o, al contrario, sopita e bloccata durante un periodo di punizione. Se a Cavalletta le regole imposte dagli adulti vanno strette, perché sono vissute come inibizione della propria irrefrenabile spinta interiore, la cultura autonomamente scelta

è voluta per sé e come via di crescita anche in ambito professionale. In particolare sente che la letteratura può essere per lei linfa vitale per affinare la propensione verso la scrittura nella quale potersi distinguere una volta diventata adulta.

Con la nascita del *Corriere dei Piccoli*, dal 1908 saranno presenti anche lì narrazioni di bambine in assetto da viaggio. Addirittura le loro voci sulle pagine della *Corrispondenza* covavano il desiderio di vestire i panni militari per combattere nella guerra in Libia (Fava, 2015, pp. 130-140). Ma sul settimanale di Via Solferino lo spazio assegnato alle rubriche era piuttosto contenuto e soprattutto non prevedeva tematiche dedicate ai giochi con le bambole, alla moda o all'arte del ricamo, segno di una proposta editoriale volutamente meno orientata esplicitamente alla costruzione dell'identità di genere. Solo nella rubrica *La Corrispondenza* di tanto in tanto i discorsi degli abbonati con la celebre Zia Mariù comprendevano riferimenti alla cura delle bambole o altre occupazioni tipicamente femminili. Ma il tutto tendeva a essere espresso sotto forma di narrazione agile, il cui scopo non era quello di ammaestrare quanto semmai di intrattenere con leggerezza. In questo senso *Il giornalino della Domenica* conserva una propria linea editoriale specifica.

La disamina affrontata intorno alle idee sulla femminilità presenti nella prima stagione del *Giornalino della Domenica* porta a identificare l'accostamento di due modelli. Da una parte si distingue esplicitamente l'idea di bambina e di futura donna proiettata nel ruolo di buona madre, moglie e custode della casa, sebbene ingentilita da raffinate conoscenze riferite alla moda del momento e più in genere di tutto quanto riguarda la gestione domestica. Dall'altra parte si affaccia implicitamente un modello culturale di discontinuità nel quale si fa leva sulla conquista di spazi di autonomia sia esteriore, visibile nell'uscita da casa per viaggiare anche da sole o per praticare sports, sia nel perseguire un'autonomia interiore in virtù dell'acquisizione di fondate e originali conoscenze culturali. Il modello esplicito è variamente affidato alle rubriche, dove il linguaggio didascalico è prevalente nella proposta adulta offerta alle lettrici, mentre la richiesta palese o silente formulata dalle abbonate non si muove esclusivamente entro un perimetro di consolidamento dell'immagine femminile tradizionale, ma avanza curiosità e interessi differenti, di evasione dall'ordinario e di ricerca di stimoli per la costruzione della propria identità. Lo scarto generazionale è ravvisabile nelle parole delle lettrici che mostrano desiderio di affermare se stesse, educato dissenso verso talune prospettive adulte. Il dialogo presente in quelle pagine è un osservatorio non irrilevante per il mondo adulto di autori e autrici che ruotano attorno ai periodici e che possono trarre anche da quelle parole linfa vitale trasformabile in opere letterarie. Sicché l'of-

ferta autoriale di cambiamento si affaccia per lo più nella rappresentazione letteraria della femminilità lungo un crinale di cauto affrancamento rispetto a stereotipi di genere ma non meno anche rispetto alla possibile copia di modelli maschili.

Il modello implicito è affidato al testo letterario, custode di potenzialità metaforiche e simboliche dell'immaginario, anticipatorie di lenti processi culturali e apprezzabili solo in tempi distesi. Mentre il linguaggio informativo delle rubriche interroga il pensiero razionale e il coinvolgimento emotivo dei lettori, il linguaggio letterario agisce sulle dimensioni profonde dell'animo umano contribuendo a nutrirle e a plasmarle.

Sia il *Corriere dei Piccoli* sia *Il Giornalino della Domenica* coinvolsero le lettrici in un dialogo prolungato. Questa vita piena permise a molte ragazzine di iniziare a pensare al valore della scrittura e a volerla coltivare. Nacquero aspiranti scrittrici e giornaliste che ai margini delle riviste nelle loro memorie autobiografiche o nelle loro lettere (come nel caso di Dedè Dore) confidavano di voler diventare a loro volta direttrici di riviste per dominare e gestire i processi giornalistici di elaborazione della cultura (Fava, 2015, p. 266). O ancora si incontra lo sforzo di opposizione ai voleri familiari (come nel caso di Marianna Montale), che avrebbero desiderato per la propria figlia maggiore dedizione nelle faccende domestiche o più occasioni di vita in società. Così il tempo dedicato alla scrittura è tempo residuale, a fatica e anche di nascosto sottratto alle occupazioni quotidiane richieste a una giovane della buona società borghese (Fava, 2016).

Lungo percorsi tortuosi le riviste diedero vita a un processo generativo circolare nel quale nuove bambine di carta permisero a bambine reali di diventare lettrici e future scrittrici di altrettante bambine di carta innestando nel tempo mutamenti nella costruzione delle identità femminili.

Bibliografia

- Andreassi R. (2013). Fiastrì Guicciardi Virginia Maria Adelaide. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario biografico dell'educazione* (vol. I, p. 549). Milano: Editrice Bibliografica.
- Ascenzi A., Di Felice M., Tumino R. (2007). "Santa Giovinezza!". *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*. Macerata: Alphabetic.
- Cantatore L. (2013). Ida Baccini. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario biografico dell'educazione* (Vol. I, pp. 75-76). Milano: Editrice Bibliografica.
- Cavalletta (1906). I nostri giuochi. Discorsini di "Cavalletta". *Il Giornalino della Domenica*, dal n. 6: 15-16 al n. 13: 18-20.

VIII. Nuove bambine di carta e lettrici reali nella pubblicistica per l'infanzia di primo Novecento

- Covato C., Olivieri S. (eds.) (2010). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Diacci B. (1906a). La vita della bambola. *Il Giornalino della Domenica*, 6: 6-7.
- Diacci B. (1906b). La vita della bambola. *Il Giornalino della Domenica*, 10: 17.
- Diacci B. (1906c). La vita della bambola, *Il Giornalino della Domenica*, 26: 12.
- Efis (1910a). Per le Damine: Il the di Gabriella e Fiore. *Il Giornalino della Domenica*, 25: 15-16.
- Efis (1910b). Per le Damine: Sulla spiaggia. *Il Giornalino della Domenica*, 31: 6-7.
- Efis (1910c). Per le Damine: Gabriella e Fausta. *Il Giornalino della Domenica*, 52: 15-16.
- Efis (1911d). Per le Damine: Allo skating. *Il Giornalino della Domenica*, 15: 16-17.
- Efis (1911e). Per le Damine: A passeggio. *Il Giornalino della Domenica*, 20: 16-17.
- Fava S. (2015). *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sulle riviste per ragazzi*. Torino: Sei.
- Fava S. (2016). Le bibliotechine rurali di Zia Mariù raccontate dalle maestre: promuovere la lettura e innovare la scuola. *Rivista di storia dell'educazione*, 2: 271-286.
- Romanelli-Marone G. (1908). Manine d'oro, n. 1. *Il Giornalino della Domenica*, 4.
- Seveso G. (2011). *Come ombre leggere*. Milano: Unicopli.
- Olivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Vamba (1906a). Il programma. *Il Giornalino della Domenica*, 1: 2.
- Vamba (1906b). Corrispondenza. *Il Giornalino della Domenica*, 3: 20.

IX.

I ruoli di genere nei *reading schemes* inglesi. Spunti pedagogici da un dibattito degli anni Settanta

Ilaria Filograsso

Università di Chieti-Pescara

1. Reading schemes e realismo sociale

Le indicazioni suggerite dall'inchiesta *A language for life* (1975), promossa dalla Commissione Bullock per indagare sul ruolo del linguaggio nel curriculum delle scuole britanniche, testimoniano quanto sia matura, in questi anni, l'esigenza di svecchiamento delle strategie di insegnamento della lettura, insieme all'emergenza di un nuovo approccio didattico centrato sulla qualità del testo e sui "real books", superando i limiti dell'esposizione meccanica ad una "scala di lettura" composta di tipologie testuali del tutto avulse, per il vocabolario inautentico e ripetitivo e le situazioni di vita proposte, dall'esperienza concreta e dinamica del lettore apprendista (Graham, Kelly, 1997, pp. 6-13). Già dalla metà degli anni Sessanta, anche grazie alla nuova sensibilità per l'integrazione culturale degli immigrati manifestata da documenti di politica educativa come il Plowden Report (1967), il mondo protetto di Janet e John, bene educati protagonisti dei *reading schemes* basati sul metodo globale *Look-and-Say*, e di Peter e Jane, amati personaggi dei *Key-Words Reading Schemes* della Ladybird, inizia ad attirare critiche, risultando come lo specchio artificioso di una realtà "tutta bianca", strettamente legata alla *middle class* e sostanzialmente eteronormativa (Pearson, 2018; Sands-O' Connor, 2017).

Il problema della rappresentazione delle differenze nei libri per bambini si iscrive negli anni Settanta in un intenso dibattito interdisciplinare, sostenuto da un nuovo focus politico, sociale e pedagogico sull'infanzia e da una fitta rete di scambi e di prospettive (di attivisti politici, sociologi, insegnanti, critici, editori), che contribuiscono alla de-costruzione delle ideologie implicite nella letteratura per l'infanzia (Pearson, 2013, pp. 3-7) e alla dilatazione dei confini tematici delle storie: un'apertura non immune da criticità, resistenze, paradossi, costantemente percorsa dalla tensione dialettica tra l'esigenza di superamento di un canone fortemente restrittivo rispetto ai bisogni autentici di una pluralità di infanzie, e il pericolo di nuovi didatticismi, spesso affiancati da un

atteggiamento censorio se non propagandistico (Rowe Townsend, 1969, pp. 33-40; Egoff, 1969, pp. 419-446).

La questione di genere emerge con forza all'inizio del decennio nella disamina critica della letteratura per l'infanzia: sulla scia dell'influenza della saggistica americana, a partire dall'articolo *A feminist Look at Children's Books* (1971), pubblicato sullo *School Library Journal* dal collettivo Feminists on Children's Media, lo scrittore inglese di sinistra Bob Dixon (1977), le studiose Mary Cadogan e Patricia Craig (1976) e alla fine del decennio la scrittrice Judith Stinton (1979) denunciano la dimensione razzista, sessista e classista della letteratura britannica, non risparmiando autrici di fantasy e di romanzi amatissimi come Enid Blyton o classici stranieri tradizionalmente interpretati come radicali e sovversivi, come *Pippi Calzelunghe*.

In questa direzione il volume *Sexism in Children's Books* (1976) a cura del Children's Rights Workshop, fondato nel 1973 da Rosemary Stones e Andrew Mann e promotore di tendenze progressiste nella letteratura per l'infanzia anche attraverso il *Children's Book Bulletin* e l'istituzione dell'*Other Award*, rappresenta un documento importante soprattutto per la focalizzazione sulla prima infanzia, sugli albi illustrati e sui reading schemes, intesi come tipologie testuali fondamentali per la prima formazione dell'identità personale e sociale del bambino.

Il testo si ispira dichiaratamente alle americane linee guida Mac Graw-Hill, redatte nel 1974 per espellere forme di pregiudizio di genere dalle pubblicazioni della casa editrice, e si propone la sensibilizzazione di tutto l'*establishment* della produzione e della ricezione della letteratura per l'infanzia, ritenuto ancora refrattario rispetto al problema, integrando le indicazioni del *Sex Discrimination Act* (1975) con proposte concrete rivolte ai genitori e agli insegnanti, per rispondere alla crescente domanda di orientamento sugli aspetti discriminatori dei libri fruiti dall'infanzia a casa e a scuola.

Lo studio sui *reading schemes* britannici proposto nel volume, firmato da Glenys Lobban, analizza il contenuto e le illustrazioni di 225 storie di sei popolari collane, di cui due pubblicate prima del 1960 (tra i quali *Janet and John* e *Happy Venture*) due degli anni Sessanta (*Ready to read* e *Ladybird*), e due più recenti (i *Nippers* e *Breakthrough to Literacy*), progettate specificamente per bambini del contesto urbano. L'autrice del lavoro elabora una tabella che chiarisce quanto la sfera delle attività dei protagonisti infantili delle storie sia divisa rigidamente in due comparti, maschili e femminili, con pochissimi elementi in comune, come giocare con gli animali e andare in vacanza con i genitori. I personaggi maschili semplicemente appaiono più di frequente, sia nei testi che nelle illustrazioni, sempre in ruoli più trainanti rispetto ai giochi e alle attività.

Le bambine sono più limitate nelle attività fisiche, più affezionate alla routine domestica, il cui diversivo è spesso rappresentato dall'accudimento di parenti più piccoli, mentre per i maschi il ventaglio delle possibilità è decisamente più ampio, dal salvataggio avventuroso di persone o animali alla scoperta di nuovi sport. Le bambine sono presentate come placide, poco immaginative, introspettive, docili e passive. I bambini fanno, inventano, pianificano, pensano al loro mestiere futuro e si muovono nel mondo. Il quadro familiare che queste storie dipingono non solo risulta sessista, ma è più sessista della realtà coeva, e in buona parte completamente estraneo alla maggior parte dei lettori. Gli unici *reading schemes* menzionati nello studio della Lobban capaci di presentare, senza manierismi o indulgenze iper-realistiche, contesti familiari meno edulcorati e patriarcali, con genitori single, mamme lavoratrici, padri che amano trascorrere il tempo libero con i figli, sono i *Nippers* di Leila Berg (Lobban, 1976, pp. 41-44)

2. Il piacere di leggere a scuola: i *Nippers*

Sintetizzando nel suo progetto editoriale più importante i frutti del suo attivismo politico, del suo coinvolgimento pedagogico a stretto contatto con gli esponenti americani dell'educazione progressiva e del movimento delle *free schools* britanniche (Filograsso, 2017; Pearson, 2018), Leila Berg non concepisce i *Nippers*, seppure distinti dal colore del logo a seconda delle competenze di lettura dei destinatari, come *reading schemes* tradizionali ma come “una collana di libri per il divertimento dei lettori”¹, invadendo un territorio storicamente riferibile alla didattica e all'apprendimento della lettura, e tentando di scardinarlo dall'interno grazie alla qualità artistica delle storie proposte, non solo incaricate di favorire l'acquisizione linguistica ma di riconoscere e valorizzare la cultura di bambini e bambine, per generare un imprinting affettivo e motivazionale in grado di trasformare la lettura in un *habitus* gratificante e gioioso, strumento accessibile di empowerment ed emancipazione da ogni subalternità, sociale e culturale (Berg, 1967).

Obiettivo del progetto della Berg (87 titoli in tutto), comunicato alla Macmillan nel 1967 in un testo programmatico, è molto chiaro: tutti i bambini e

1 L'espressione si legge in *Nippers and New Little Nippers*, brochure pubblicitaria (1972), LB/06/01/04/02, p. 4. Leila Berg Collection, Seven Stories, the National Centre for Children's Books. Traduzione mia.

le bambine, a qualsiasi background appartengano, hanno il diritto di incontrare a scuola almeno un libro che li riconosca e li accolga con la loro famiglia, legittimando come valido e potente il linguaggio che li ha aiutati a crescere sin dalla prima infanzia e con il quale stabiliscono il loro posto nel mondo (Berg, 1977, pp. 93-94).

La sensibilità verso una rappresentazione complessa, non addolcita, della realtà e il più possibile vicina all'esperienza diretta di bambini e bambine, restituita anche da una cura speciale per la varietà e l'incisività delle illustrazioni, fa sì che le differenze, di etnia, di classe sociale o di genere, non siano affrontate – didascalicamente – come problemi da risolvere, ma semplicemente come aspetti naturali dell'esperienza vissuta dei protagonisti. I *Nippers* raccontano con umorismo e leggerezza vicende quotidiane in cui bambine curiose e indispettite dalla noia o dal contesto familiare si spingono da sole in città, in cerca di avventura, o in cui i personaggi maschili non hanno timore di esprimere fragilità e paura della solitudine; spesso i protagonisti vivono le loro esperienze di gioco e di relazione in contesti urbani o periferici al di fuori del controllo adulto, si preoccupano della mancanza di denaro o di cibo, mentre padri inadeguati sono scossi dalle madri, perché cerchino lavoro e contribuiscano all'economia familiare: un approccio antiautoritario che disegna realisticamente il contesto di vita di bambini e bambine come sfondo in cui si muovono, esplorano, fanno esperienza liberamente, a volte con difficoltà, ma sempre con l'atteggiamento autonomo, creativo e decondizionato che caratterizza buona parte della rappresentazione contro culturale dell'infanzia di questi anni (Buckingham, 2018).

La riduzione dei ruoli femminili e maschili dentro gli stereotipi, così come la censura del linguaggio e dei problemi della *working class*, si lega alla persistenza di un'immagine borghese e autoritaria di infanzia come età innocente e indifesa, e risponde, precisa la Berg, al bisogno adulto di “proteggere” il bambino dalla realtà, sottovalutandone risorse critiche ed esigenze formative, privilegiando nelle storie il registro fantastico che spesso tradisce un pericoloso approccio escapistico. L'accuratezza, intesa come capacità di preservare un contatto immediato, diretto con ciò che si intende rappresentare, senza filtri manipolatori della realtà né sentimentalismi, è un dovere per lo scrittore che voglia rendere più sensata e intensa la vita dei lettori, e soprattutto intenda aiutarli a comunicare, a sperimentare la molteplicità, la ricchezza e il piacere delle parole, specialmente se condizioni economiche e culturali svantaggiate ne hanno precluso il “naturale” sviluppo linguistico (Berg, 1961). La letteratura può e deve raccontare tutta la realtà, evitando stereotipi e semplificazioni, stabilendo un dialogo intimo con il lettore, permettendogli di ri-viverla nelle pa-

gine del libro sotto una luce diversa, oggettivante, che favorisca la crescita e la rielaborazione ottimistica dell'esperienza personale e culturale come punto di partenza per ogni futura costruzione identitaria (Berg, 1977, p. 84).

Bibliografia

- Berg L. (1961). On writing for children. Shots in the secret war. *John O' London's*, 2/03/1961, articolo conservato nella Leila Berg Collection, Seven Stories, the National Centre for Children's Books, LB/01/03/35.
- Berg L. (1967). The 5-year gap. *The Manchester Guardian* 20/11/67, articolo conservato nella Leila Berg Collection, Seven Stories, the National Centre for Children's Books, LB/01/03/18.
- Berg L. (1977). *Reading and Loving*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Buckingham D. (2018). Children of the revolution? The counter-culture, the idea of childhood and the case of Schoolkids Oz. *Strenae*, 13, consultato il 10/06/2018.
- Cadogan M., Craig P. (1976). *You're a Brick, Angela! A New Look at Girls' Fiction Form 1839 to 1975*. London: Gollancz.
- Dixon B. (1977). *Catching Them Young 1: Sex, Race and Class in Children's Fiction*. London: Pluto Press.
- Egoff S. (1969). Precepts and pleasures: changing emphases in the writing and criticism of children's literature. In S. Egoff, G.T. Stubbs, L.F. Ashley (eds.), *Only Connect: Readings on Children's Literature* (pp. 419-446). Toronto, New York: Oxford University Press.
- Filograsso I. (2017). Writing to free childhood. The contribution of Leila Berg. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 12, 2: 1-13.
- Graham J., Kelly A. (1997). *Reading under Control. Teaching Reading in the Primary School*. London & New York: Routledge.
- Lobban G. (1976). Sex-Roles in Reading Schemes. In Children's Rights Workshop *Sexism in Children's Books. Facts, Figures & Guidelines* (pp. 38-44). London: Writers and Readers Publishing Company.
- Pearson L. (2013). *The making of Modern Children's Literature in Britain. Publishing and Criticism in the 1960s and 1970s*. London and New York: Routledge.
- Pearson L. (2018). The Right to Read: Children's Rights and Children's Publishing in Britain. *Strenae*, 13, consultato il 10/06/2018.
- Sands-O'Connor K. (2017). *Children's Publishing and Black Britain 1965-2015*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stinton J. (1979). *Racism & Sexism in Children's Books*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Towsend J. R. (1969). Didacticism in modern dress. In S. Egoff, G.T. Stubbs, L.F. Ashley (eds.), *Only Connect: Readings on Children's Literature* (pp. 33-40). Toronto, New York: Oxford University Press.

X.

Che genere di discipline?

Riflessioni da una ricerca sui sussidiari per la scuola primaria

Valentina Guerrini

Università di Firenze

1. Libri di testo e parità di genere: un cammino ancora incompiuto

La riflessione sui libri di testo e sul loro ruolo rispetto alla dimensione di genere è stata avviata, in Italia, attraverso una ricerca condotta a cura della Commissione nazionale per la realizzazione della parità per uomo e donna nel 1986 dal titolo *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari* (Pace, 1986), che rilevava una netta differenziazione nelle figure maschili e femminili a svantaggio del genere femminile.

Alla fine degli anni Ottanta, furono condotte delle ricerche sul linguaggio da Alma Sabatini, in particolare ne *Il Sessismo nella lingua italiana* (1987) a cura della Commissione nazionale per la parità tra uomo e donna, l'Autrice evidenzia l'uso del maschile come categoria comprensiva del femminile nei libri di testo.

L'istruzione in generale e, i libri di testo in modo particolare, sono oggetto principale di interesse anche della IV Conferenza Mondiale delle donne di Pechino (1995), a seguito della quale, nel 1997 prese avvio il progetto Polite (Pari Opportunità nei Libri di testo) dal Dipartimento per le pari opportunità promosso dalla Presidenza del Consiglio dei ministri in collaborazione con l'Associazione Italiana Editori. Si trattava di un progetto europeo di autoregolamentazione per l'editoria scolastica nato per promuovere una riflessione culturale, didattica ed editoriale il cui esito fosse quello di ripensare i libri di testo in modo tale che donne e uomini, protagonisti della cultura, della storia, della politica e della scienza fossero presenti sui libri di testo senza discriminazioni di sesso.

Sono stati prodotti due Vademecum e numerosi strumenti, un modulo di aggiornamento professionale per insegnanti (1999-2000), il Codice di autoregolamentazione degli editori (1998-2000), due vademecum *Saperi e Libertà* su varie discipline.

Oggi sembra essere scomparsa ogni traccia di tale progetto, gli obiettivi so-

no ancora disattesi e l'attenzione e l'interesse dimostrati venti anni fa sono ormai scomparsi.

Anche le insegnanti della scuola primaria, come appare dal campione di una recente ricerca (Guerrini, 2017a), non conoscono il progetto e non sembrano avere ricevuto nessuna formazione su questo.

Mentre un'altra ricerca, condotta qualche anno fa da Biemmi (2010), sui testi di lettura della scuola primaria e volta ad analizzare le immagini ed i contenuti in un'ottica di genere attraverso un'analisi qualitativa e quantitativa, ha evidenziato che questi libri rimandano una cultura "di parte", pervasa e viziata da un'impronta maschile e che relega le donne a ruoli marginali, domestici e subalterni a quelli maschili.

Da allora, non vi sono stati interventi concreti volti a migliorare i libri di testo né ricerche che dimostrino una loro trasformazione verso il raggiungimento della parità di genere.

La necessità di innovare i libri scolastici è un tema ricorrente anche nelle Raccomandazioni della Commissione europea, ed è oggetto di molti interventi e azioni dei Paesi membri. Tutti i paesi europei, tranne alcune eccezioni, dispongono di politiche in materia di parità tra i sessi nel campo dell'istruzione, o intendono dotarsene. (Priulla, 2013). Già nel 1981, la Convenzione Onu, riguardante l'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei riguardi delle donne, sottolineava:

Gli stati partecipi prendono ogni misura propria a eliminare la discriminazione nei riguardi delle donne [...] per quel che riguarda l'educazione e per assicurare l'eliminazione di ogni concetto stereotipato dei ruoli dell'uomo e della donna [...], in particolar modo rivedendo i libri e i programmi scolastici e adattando i metodi pedagogici.

2. Uomini e donne nei "libri delle discipline"

L'obiettivo della ricerca qui descritta, è stato quello di scoprire come vengono presentate tre discipline, storia, geografia e scienze, nei sussidiari per la scuola primaria, rispetto alla differenza di genere, con particolare interesse a scoprire se esiste una considerazione paritaria per il contributo che entrambi i generi hanno apportato allo sviluppo delle civiltà.

Per fare questo, sono stati analizzati alcuni libri di testo attualmente in uso, pubblicati da sei note case editrici italiane dalla terza alla quinta classe.

I libri analizzati sono editi da: Raffaello, Pearson, Fabbri/Erikson, Cetem, Giunti, Inmedia.

I parametri presi in considerazione per analizzare le discipline sono stati: il linguaggio, i contenuti e le immagini.

Ciò che emerge dall'analisi dei testi è una chiara similarità delle diverse case editrici nella presentazione dei contenuti, i testi sono assai ricchi di immagini e l'approccio con cui vengono scanditi e presentati i vari argomenti è molto simile.

Per quanto riguarda la storia, ad esempio, predomina la scansione classica attraverso i contenuti e seguendo una concezione lineare del tempo che vede la storia come una successione di fatti ed eventi, aventi come protagoniste le grandi civiltà del passato: Babilonesi, Sumeri, Egizi, Greci, Romani....

Rispetto alle numerose immagini che riempiono le pagine dei sussidiari, nessun testo offre una rappresentazione pressoché equa di uomini e donne: gli uomini rappresentano la stragrande maggioranza delle riproduzioni grafiche. Ad esempio, nel testo della Pearson, "Sai perché", classe quarta, su un totale di trentanove immagini, trentaquattro rappresentano uomini e cinque donne. Le immagini raffiguranti uomini, offrono una grande varietà di figure e attività: nel lavoro agricolo, dediti all'allevamento, re, sacerdoti, mercanti artigiani, guerrieri, studiosi del cielo, navigatori, costruttori di dighe....

Anche nelle altre case editrici, le immagini femminili sono pochissime e rappresentano attività divine, di sottomissione all'uomo o marginali nella vita sociale.

Un altro stereotipo ricorrente in tutti i sussidiari, sta nella presentazione del processo di ominazione per illustrare l'evoluzione umana. L'immagine rappresentata è sempre maschile ed è basata sulla concezione lineare del tempo, vista come una successione di eventi.

Come scrive Pentucci (2015), spesso, proprio a partire dai titoli dei libri si creano e/o si rafforzano degli stereotipi culturali nei confronti di alcuni popoli, ed in questi casi il genere femminile è contraddistinto proprio dall'essere assente.

Per quanto riguarda il linguaggio, tutte le case editrici lo utilizzano esclusivamente al maschile, alcuni esempi di titoli sono: "L'evoluzione dell'uomo", "Il primo ominide", "L'uomo di Cro-Magnon", "I primi contadini", "I primi allevatori", "I Sumeri", "Artigiani raffinati", "Costruttori di navi", "Formidabili guerrieri".

Anche per quanto concerne "il lavoro dello storico", il linguaggio utilizzato è sempre esclusivamente maschile. Quindi si parla dell'archeologo, del paleontologo, del geologo e dell'antropologo. Certamente una bambina non troverà dei modelli di riferimento femminili in queste pagine, questo non significa che non potrà scegliere un percorso professionale poco frequentato dal genere

femminile, piuttosto l'influenza esercitata dal libro di testo andrà a integrarsi con il contesto scolastico, familiare e sociale del soggetto, determinando effetti diversi a seconda delle singole situazioni.

Per quanto riguarda la geografia, come per la storia, colpisce l'uso, in tutti i testi, del genere maschile per indicare tutte le figure di studiosi/e che operano all'interno della disciplina.

Il termine "uomo" viene utilizzato per definire la totalità del genere umano, elemento che può apparire abbastanza "anomalo" all'interno dei testi di geografia, poiché questa disciplina studia il rapporto tra le società umane e l'ambiente, suggerendo, così, in modo subdolo, che la costruzione dei diversi paesaggi terrestri sia opera solo della parte maschile dell'umanità.

Alcuni titoli delle varie pagine riportano: "Il paesaggio e l'uomo"; "Le risorse per l'uomo"; "L'Italia e gli italiani"; "Gli italiani delle Alpi"; "Gli italiani della pianura"; "L'uomo e il fiume"; "La vita dell'uomo in città".

Generalmente nei ruoli socialmente riconosciuti come più elevati sono rappresentati dei maschi, nei ruoli meno elevati o di servizio, sono rappresentate donne ed anche le immagini rimarcano sempre la prevalenza del genere maschile quale elemento che contribuisce al benessere e alla produttività economica del territorio.

L'impostazione delle scienze nei sussidiari analizzati è molto simile alle altre due discipline: nelle pagine iniziali, si fa riferimento al metodo scientifico e al lavoro dello scienziato. In questa parte predominano gli stereotipi di genere nel linguaggio, nei contenuti e nelle immagini: appare chiaro che la scienza è "cosa da uomini", chi lavora nella scienza è sempre un uomo abbastanza anziano, talvolta con barba, baffi e occhiali.

I titoli delle varie pagine sono esemplificativi di come la scienza sia ancora considerata una disciplina "da uomini", possiamo leggere: "Come uno scienziato", "Sei uno scienziato competente"? "I primi scienziati" (dove si parla di Copernico, Newton, Leonardo Da Vinci, Galilei). Proprio queste pagine potrebbero rappresentare un'opportunità per far conoscere quelle scienziate emarginate dalla scienza che nel passato hanno dovuto firmare i loro nomi con uno pseudonimo maschile come Sophie Germain e Sophie Brahe o i Nobel mancati come Lise Meitner, Rosalind Franklin...

Nei sussidiari di quinta, viene affrontato lo studio del corpo umano: i protagonisti sono nella maggioranza delle pagine ragazzi impegnati in attività motorie che richiedono forza ed energia, proprio a rappresentare la dinamicità e la robustezza o intenti a cimentarsi in esperimenti scientifici. Le ragazze, talvolta appaiono sedute a consumare un pasto sano ed equilibrato, rappresentanti il rispetto per le regole della corretta alimentazione.

Conclusioni

La ricerca, seppur limitata a sei case editrici, rivela una scarsa attenzione da parte dell'editoria scolastica rispetto alla dimensione di genere nella didattica disciplinare.

Il linguaggio resta una questione assai complessa da affrontare per garantire le pari opportunità a partire dall'istruzione scolastica. La lingua italiana appare fortemente connotata al maschile ed i libri in uso nella scuola primaria riflettono questa caratteristica e poiché, come nota Cecilia Robustelli, "ciò che non si dice non esiste" (2014), negare il riconoscimento di una parte dell'umanità, equivale a non riconoscere il genere femminile in un determinato settore o attività. Come già scrivevano qualche anno fa Mapelli e Seveso, la visibilità delle donne in qualsiasi disciplina è un punto nodale, per questo occorre fornire modelli di identificazione a ragazze e ragazzi (Mapelli, Seveso, 2003, p. 345).

Pur nella consapevolezza che il libro di testo, in particolare oggi, considerata la capillare diffusione delle nuove tecnologie, non rappresenta più l'unico strumento per apprendere da parte delle giovani generazioni, la scuola, deve farsi promotrice delle differenze anche attraverso i libri di testo (Palma, 2011). Essere uomo ed essere donna oggi comporta delle peculiarità che necessitano di una distinta attenzione e di un'equilibrata presenza sia nell'apporto ai saperi consolidati, sia nell'individuazione dei nuovi saperi. Solo così le donne invisibili e subalterne nei libri di oggi potranno essere figure centrali in un processo di ridefinizione dei saperi e del loro insegnamento, come apertura verso la capacità di cogliere tutte le diversità e capire le potenzialità che esse possono far emergere (Guerrini, 2017b).

Bibliografia

- Biemmi I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Borghi R., Rondinone A. (eds.) (2009). *Geografia di genere*. Milano: Unicopli.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (eds.) (2010). *Educare al genere*. Roma: Carocci.
- Greison G. (2017). *Sei donne che hanno cambiato il mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Guerrini V. (2017a). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Guerrini V. (2017b). Che genere di discipline? Un'analisi dei sussidiari della scuola primaria. In A.G. Lopez (ed.), *Decostruire l'immaginario femminile* (pp. 125-144). Pisa: ETS.

- Lopez A.G. (2009). *Donne ai margini della scienza*. Milano: Unicopli.
- Mapelli B., Seveso G. (ed.) (2003). *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*. Milano: Guerini.
- Martegani F. (2008). *Genere e geografia nei testi scolastici della scuola primaria italiana. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/163.htm>
- Ministero per l'Istruzione e la Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Pace R. (1986). *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*. Roma: Presidenza del consiglio dei ministri.
- Moschini L. (ed.). *Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media*. Roma: Il Paese delle Donne.
- Palma M. (2011). Visibilità e positività della differenza di genere nell'insegnare e nell'apprendere la matematica. In A.M. Cherubini, P. Colella, C. Mangia (ed.), *Empowerment e orientamento di genere nella scienza* (pp. 142-151). Milano: Franco Angeli.
- Pentucci M. (2015). Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria. *Form@re*, 15, 2: 129-144.
- Priulla G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Robustelli C. (2014). Genere, grammatica e grammatiche. In M.S. Sapegno (ed.), *La differenza insegna* (pp. 64-75). Roma: Carocci.
- Serravalle Porzio E. (ed.) (2000). *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri, nella scuola, nella vita*. Milano: Associazione Italiana Editori.
- Sabatini A. (1986). *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*. Roma: Presidenza del consiglio dei ministri.
- Sabatini A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del consiglio dei ministri.
- Sapegno M. S. (ed.) (2010). *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*. Roma: Carocci.
- Sapegno M.S. (ed.) (2014). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in ottica di genere*. Roma: Carocci.
- Squarcina E. (ed.) (2009). *Didattica critica della geografia*. Milano: Unicopli.
- Olivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Olivieri S. (ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Olivieri S. (2015). Ripensare la scuola nella società di oggi. *Pedagogia Oggi*, 2: 7-9.

Sussidiari consultati

Al parco con Tip e Zago, Fabbri/Erikson, vol. 3

Capire, Fabbri/Erikson, vol. 4 e 5

Il Mondo nello zaino, Giunti, vol. 4 e 5

Imparo facile, Cetem, vol. 4 e 5

In rete, Inmedia, vol. 4 e 5

Nel giardino scopro, Giunti, vol. 3

Prima fila, Raffaello, vol. 3

Sai perché, Pearson, vol. 4

XI.
“Povere figlie abbandonate da parenti e dalla fortuna”.
Approccio storico alla detenzione femminile in Italia,
tra Seicento e Ottocento: una ricerca in corso

Stefano Lentini
Università di Catania

1. Cenni storici sulla problematica della donna-delinquente

La trattazione del tema della detenzione, in chiave storico-educativa, rappresenta un tema di rilevanza centrale nell’analisi del rapporto tra devianza e formazione, e assume un connotato di particolare interesse se interpretato la questione in prospettiva di genere¹.

L’analisi storica della letteratura riguardante il fenomeno della devianza “al femminile” mette in evidenza che la genesi e la storia degli istituti d’internamento destinati alle donne, così come la funzione pedagogica ad essi attribuita, possano essere lette solo alla luce di un quadro storico-sociale nel quale predomina la rigida separazione dei ruoli tra i due sessi, sostenuta in un primo momento dalla società civile e dalla Chiesa e, più tardi, persino dalla scienza.

Nota opportunamente Salvati:

la storia della delinquenza femminile s’intreccia con le vicende relative al ruolo sociale assunto dalle donne nei vari periodi storici ed a come le medesime hanno vissuto quel ruolo. [...] Fino agli inizi del XX secolo la misura di gran lunga più applicata, nei confronti della donna deviante, oltre che della donna criminale, è stata l’istituzionalizzazione con funzione purificatrice e risocializzante. Le strutture di contenimento tipicamente femminili si caratterizzavano per l’ambiguità del luogo di internamento, sia per quanto riguardava le finalità istituzionali, che oscillavano tra assistenza, beneficenza e repressione, sia per le cause della segregazione (Salvati, 2010, pp. 2-3).

1 In tema di pedagogia di genere rimandiamo ai lavori di Simonetta Ulivieri, ed in particolare a: S. Ulivieri, 1995, 2006, 2007.

Ciò ha dato luogo, nella storia della filosofia penitenziaria, ad una confusione teorica tra internamento “correttivo” ed internamento carcerario messo ben in evidenza recentemente dal magistrato Maria Laura Fadda, in due articoli a carattere prevalentemente storico-giuridico: *La detenzione femminile: questioni e prospettive* (2010) e *Differenza di genere e criminalità. Alcuni cenni in ordine ad un approccio storico, sociologico e criminologico* (2012).

In questi due contributi, l'autrice evidenzia come, nel tempo, vi sia stata una costante difficoltà culturale ad affrontare la problematica della donna-delinquente-detenuta, in quanto, storicamente, la donna che contravveniva alle regole che la società (maschile!) si era data, non è mai stata considerata obiettivamente come *portatrice cosciente di ribellione*², o *di disagio sociale*, ma una “posseduta” (ad esempio strega) o una malata di mente (ad esempio isterica), in ragione della sua presunta inferiorità biologica e psichica (Callari Galli M., 1998, p. 56). In passato, infatti, aggiunge Fadda, la donna è stata esclusa dalla vita sociale e condizionata dal modello culturale totalmente centrato sul maschio della società patriarcale, nella quale poteva assumere esclusivamente il ruolo di “moglie-madre”, “comprimendo e reprimendo il più possibile la libertà della sessualità femminile che poteva essere caratterizzata soltanto dalla verginità, castità, fedeltà e fecondità” (Fadda, 2012, p. 2).

Non mancano, nella letteratura, esempi di forme di etichettamento negativo prettamente “al femminile”, collegate all’abbandono, da parte della donna, del proprio ruolo di *madre-moglie*³. Basti ricordare l’opera dedicata al “riscatto di Eva” di Jules Michelet, nella quale il personaggio della strega rappresenta una donna *attiva ed ambiziosa*, che si *istruisce* alle “male scienze” della farmacia proibita e della “maledetta anatomia”, contrapponendosi all’unico modello formativo ammesso, quello della *Scolastica* dei padri dottori della

- 2 Segnaliamo, a tal proposito, l’interessante saggio di Criscenti, 2016, pp. 29-42, nel quale l’autrice discute dell’immaginario della cultura mafiosa, del quale permane lo stereotipo dell’assenza di figure femminili attivamente coinvolte nelle organizzazioni criminali.
- 3 Numerosi gli scritti di donne che hanno scandito, nel tempo, il progressivo scardinamento dei pregiudizi sull’universo femminile negli ultimi tre secoli. Si pensi al lavoro di lady Wortley Mary Montagu, *Woman not inferior to a man: or, A Short and modest vindication of natural Right of the Fair-sex to a perfect Equality of Power, Dignity, and Esteem, with the men*, del 1739; o, ancora, al lavoro di Mary Wollstonecraft, *Vindication of the Right of Woman*, del 1792; o ancora a Olympe de Gouge e alla *Dichiarazione dei diritti delle donne* del 1792. Su quest’ultima opera rimandiamo a Criscenti, 2014, pp. 691-708; si veda inoltre Criscenti, 2015, pp. 287-30. Sul tema dell’emancipazione della donna si veda Resta, 2006, pp. 429-445.

Chiesa, che non prevedeva altra istruzione per la donna, se non quella legata al suo ruolo in famiglia (Michelet, 2012, p. 42). Contraria alla medicina dei cristiani, cioè l’acquasantiera, la temeraria omeopata utilizzava i veleni, che, a piccole dosi, riuscivano a guarire (Michelet, 2012, pp. 108-109), con l’obiettivo di alleviare le proprie sofferenze nel parto, curare e guarire i propri mali. Allora si diedero alle stampe i primi trattati di demonologia, come il *Malleus Maleficarum*, il *Martello delle Streghe* di Jacopo Sprenger ed Enrico Institoris, e la Chiesa incaricò i due inquisitori di “punire, incarcerare e correggere” le persone infette dalla perversione eretica. Come anticipa già il titolo del trattato demonologico, vittime di questa caccia furono quasi sempre le donne, in quanto, secondo gli autori, maggiormente attratte dagli allettamenti di Satana per colpa della loro indole perversa, e in ragione della loro struttura fisica, la quale “è stata fatta con una costola curva, cioè una costola del petto ritorta come se fosse contraria all’uomo”! (Verdiglione, 2003, p. 90). Nel *Malleus* si specificava che il *genere di donne* maggiormente esposto alla stregoneria era quello dominato da tre vizi: *l’infedeltà*, la *lussuria*, e, appunto, *l’ambizione* (Verdiglione, 2003, p. 95): “non si poteva ammettere, culturalmente, che la donna potesse coscientemente desiderare, con autonomia di scelta, di uscire dal perimetro delle regole” (Fadda, 2010, p. 2).

Tale modello culturale trovò persino un supporto scientifico nelle teorie del positivismo criminologico, e, in particolare, del noto medico e psichiatra Cesare Lombroso, teorico di una concezione patologica e determinista dell’uomo delinquente⁴, fondata sulla correlazione tra la presenza di *anomalie morfologiche congenite* del cranio, considerate generatrici di *deformità mentali*, e il conseguente comportamento criminale. Lombroso fu anche autore del primo volume dedicato alla sistematica analisi della problematica della delinquenza femminile, uscito nel 1893, intitolato “*La donna delinquente, la prostituta e la donna normale*” (Lombroso, Ferrero, 1903, p. 55).

Si trattò di teorie al tempo in grande auge, ma che, molto presto, vennero riconosciute come prive di fondamento scientifico (Lombroso, Ferrero, 1903, pp. 11-14). Tuttavia, non è irrilevante notare come, a differenza del libro dedicato all’uomo delinquente, prontamente criticato per la presunta inconsistenza scientifica, quello sulla donna ebbe ripercussioni notevoli sugli studi criminologici successivi, con un impatto culturale sul dibattito scientifico che si estese fino agli anni ’70 del ’900.

4 Per ulteriori approfondimenti si veda Lombroso, 1876 o la più recente edizione Lombroso, 1971.

2. Un modello di reclusione “al femminile”: Istituti assistenziali e “Conservatori delle virtù”

In campo giuridico, gli effetti del bio-determinismo lombrosiano e delle spiegazioni biologiche della criminalità femminile (Fadda, 2012, p. 4) furono quelli di sostituire il principio del «controllo e della difesa sociale» a quello della «punizione» (Fornari, 1986, p. 11), e la centralità dell'elemento sessuale nell'interpretazione del comportamento deviante femminile, con il risultato di dare vita ad un sistema detentivo “al femminile” in chiave preventiva (Massaro, 2011, p. 226).

Secondo quanto documentano le fonti storiche del periodo storico compreso tra Seicento e Ottocento (Regolamenti degli istituti, testimonianze coeve, ecc.), ogni donna era potenzialmente istituzionalizzabile, non necessariamente a causa dell'infrazione di regole morali o sociali, ma solamente a scopo di tutela preventiva: “meretrici, vagabonde, traviate, ma anche giovani oneste, povere o ricche, orfane, derelitte e ragazze madri rappresentavano il prototipo di donna ‘meritevole’ di trattamento segregante e rieducativo in istituzioni religiose o assistenziali, per propria supplica o su istanza dei genitori, del marito o anche di un parente prossimo o del parroco” (Salvati, 2010, pp. 2-3).

Le strutture d'internamento destinate alle “donne poco oneste o pericolanti” – così venivano definite, per varie ragioni, quante si trovano ad essere recluse in tali istituti – nacquero a partire dal XVI secolo, un po' ovunque in tutta Europa (Canosa, Colonnello, 1984, p. 108). Iniziative di carattere assistenzialistico, come istituti di beneficenza e conservatori, destinate alle donne (Raimondo, 2014, p. 45), si avviano anche in Italia, quasi sempre organizzate e gestite da ordini religiosi. Tra queste, ricordiamo: l'Opera dei Mendicanti di Bologna (1560); l'Opera del deposito (1684) e l'istituto femminile per minorenni Buon Pastore (1845) a Torino; la Real casa di correzione per donne e minori traviati (1786) a Palermo; i Conservatori delle Verginelle (1586)⁴, delle Verginelle al Borgo (1700), della Provvidenza (1751), della Purità (1775), del Santo Bambino (1782), delle pericolanti dell'Immacolata Concezione (1796), del Lume (1812), delle figlie del Buon Pastore (1847) (Raffaele, 1990, pp. 93-94), istituiti a Catania; a Genova, nel 1664, venne istituito un albergo dei poveri, destinato ad ospitare anziani, disabili, figlioli orfani o abbandonati, donne adultere o divorziate, e le “povere figlie abbandonate da parenti e dalla fortuna” affinché vi fossero addottrinate nella educazione e nel lavoro, per poi poter maritarle o dal loro una qualche occupazione confacente.

4 Oggi sede del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania.

Il fine dell'internamento in questi istituti era quello di utilizzare il lavoro dell'internata, quale contributo utile «al mantenimento del reclusorio che la ospitava» e all'accumulazione della dote in vista di un possibile matrimonio, e la religione, per ostacolare l'insorgere e il perpetuarsi di qualsivoglia forma di devianza e di lassismo sociale. Per cui ebbero un carattere prettamente educativo-morale (Raffaele, in Longo, 2006, pp. 17-18 e *passim*).

Assimilate ora agli anziani, ora ai giovani, nella storia della detenzione, almeno fino agli inizi del XX secolo, le donne "devianti" rappresentano una sotto-categoria di bisognosi di aiuto, di correzione, da affidare all'ala protettiva dell'autorità affinché si adoperi per purificarle e reinserirle socialmente, sotto la supervisione di un nuovo tutore, cioè il marito, che l'avrebbe *educata a non istruirsi*, per svolgere quell'unico ruolo a lei concessa, di moglie e di madre (Covato in Covato, Leuzzi, 1989).

Bibliografia

- Callari Galli M. (1998). Processi educativi e differenza di genere. In G. Di Cristofaro Longo, L. Mariotti (eds.), *Modelli culturali e differenza di genere* (p. 56). Roma: Armando.
- Canosa R., Colonnello I. (1984). *Storia del carcere in Italia dalla Fine del '500 all'Unità*. Roma: Sapere 2000.
- Cardullo L., Iozzia D. (eds.) (2014). *Bellezza e virtù. Studi per Maria Barbanti*. Roma-Acireale: Bonanno.
- Covato C., Leuzzi M.C. (eds.) (1989). *E l'uomo educò la donna*. Roma: Editori Riuniti.
- Criscenti A. (2014). Donne in Rivoluzione: Olympe de Gouges, e la Declaration des droits de la femme et de la citoyenne (1791). In L. Cardullo, D. Iozzia (eds.), *Bellezza e virtù. Studi per Maria Barbanti* (pp. 691-708). Roma-Acireale: Bonanno.
- Criscenti A. (2015). Il contributo di Sophie de Grouchy e Olympe de Gouges agli intenti inclusivi della Grande Rivoluzione. Con il testo della Declaration des droits de la femme et de la citoyenne (France 1791). In R. Pagano (ed.), *Donne, Politica, Istituzioni*. Quaderni degli Annali del Dipartimento Jonico (pp. 287-30).
- Criscenti A. (2016). Immaginario sociale e cultura mafiosa. Una lettura storico critica sul ruolo della donna nella realtà siciliana. In A. Criscenti, S. Lentini (eds.), *L'immaginario sociale nella tradizione della storia e della cultura europee* (pp. 29-42). Acireale-Roma: Bonanno.
- Criscenti A., Lentini S. (eds.) (2016). *L'immaginario sociale nella tradizione della storia e della cultura europee*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Di Cristofaro Longo G., Mariotti L. (eds.) (1998). *Modelli culturali e differenza di genere*. Roma: Armando.

- Fadda M.L. (2010). *La detenzione femminile: questioni e prospettive*. Pubblicato su <<http://www.ristretti.it>> (ultima consultazione: 28/05/2018).
- Fadda M.L. (2012). Differenza di genere e criminalità. Alcuni cenni in ordine ad un approccio storico, sociologico e criminologico. *Diritto penale contemporaneo*. Pubblicato su <<https://www.penalecontemporaneo.it>> (ultima consultazione: 28/05/2018)
- Fornari U. (1986). L'antropologia criminale in Italia. Storia e stato attuale. *Federazione medica*, XXXIX, 1.
- Loiodice I., Pinto Minerva F. (eds.) (2006). *Donne tra arte, tradizione e cultura* (pp. 429-445). Padova: Il Poligrafo.
- Lombroso C. (1876). *L'uomo delinquente in rapporto all'antropologia, alla giurisprudenza ed alla psichiatria*. Milano: Hoepli.
- Lombroso C. (1971). *L'uomo delinquente in rapporto all'antropologia, alla giurisprudenza ed alle discipline carcerarie*. Roma: Napoleone.
- Lombroso C., Ferrero G. (1903). *La donna delinquente. La prostituta e la donna normale*. Torino: Bocca.
- Longo R. (ed.) (2006). *Donne e lavoro*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Massaro P., Civita A. (2011). *Devianza e disuguaglianza di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelet J. (2012). *La strega*. Milano: RCS.
- Pagano R. (ed.) (2015). *Donne, Politica, Istituzioni*. Quaderni degli Annali del Dipartimento Jonico.
- Raffaele S. (2006). Identità femminile tra famiglia e lavoro: il recupero della memoria. In R. Longo (ed), *Donne e lavoro* (pp. 17-18 e *passim*). Acireale-Roma: Bonanno.
- Raimondo R. (2014). *Discoli incorreggibili. Indagine storico-educativa sulle origini delle case di correzione in Italia e in Inghilterra*. Milano: FrancoAngeli.
- Resta P. (2006). Modelli femminili ed egemonia maschile nel mondo contemporaneo. In Loiodice I., Pinto Minerva F.(eds). *Donne tra arte, tradizione e cultura* (pp. 429-445). Padova: Il Poligrafo.
- Salvati A. (2010). La detenzione femminile. *Amministrazione in cammino*. Pubblicato su <<http://www.amministrazioneincammino.luiss.it>> (ultima consultazione: 28/05/2018).
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS
- Ulivieri S. (2006). Donne, educazione, istruzione e silenzi storiografici. *Nuovo Bollettino CIRSE*, 1-2.
- Ulivieri S. (2007). Genere ed educazione. *Pedagogia Oggi*, 1-2.
- Verdiglione A. (2003). *Il martello delle streghe. La sessualità femminile nel transfert degli inquisitori*. Milano: Spirali.

XII.

Metamorfosi delle relazioni familiari tra Otto e Novecento. Madri e figlie tra permanenze e trasformazioni

Chiara Meta
Università di Roma Tre

1. Le trasformazioni dei modelli familiari tra Otto e Novecento. Un'introduzione

Intendo sviluppare questo contributo, mettendo in luce quella che sembra configurarsi come una “endiadi” legata alla permanenza e alle lente trasformazioni di costumi educativi dalla lunga durata. Seguirò, per esplicitare questo tema, tre assi di ragionamento, dalla messa in luce degli aspetti storici ed educativi, alle implicazioni psicoanalitiche legate alla coppia relazionale madre-figlia, fino all'analisi delle “ricadute” che sul piano anche sociale permangono fino ad oggi.

Per quanto riguarda il primo punto, nella ricostruzione degli aspetti “storico-educativi” connessi alla trasformazione dei modelli familiari, in particolare nella modernità, vanno evidenziati i lati chiaroscurali connessi a questo mutamento, che riguardano in particolare la condizione femminile e la sua “nuova” collocazione all'interno delle relazioni familiari. Come è noto infatti nel corso del lungo Ottocento, e per certi aspetti ancora prima nel tardo Settecento, il vertice della struttura sociale, aristocrazia e alta borghesia, è attraversata da mutamenti di grande rilievo. Si assiste ad un passaggio da un sistema di matrimonio combinato dai genitori, mosso esclusivamente da interessi di tipo economico e sociale (cfr., Hufton, 2006) ad uno basato sulla libera scelta dei coniugi, sull'attrazione fisica, sull'amore. Muta il rapporto tra coniugi. La tradizionale asimmetria di potere fra marito e moglie si è attenuata, la freddezza e il distacco hanno lasciato il posto al calore affettivo e all'intimità, anche nella relazione con i figli (cfr. Barbagli, 1984).

Va poi specificato come l'affermazione del diritto all'infanzia ebbe come contropartita la codificazione di un ruolo specifico, oblativo della donna che si accentua e istituzionalizza (cfr. Covato, 2007).

Non dimentichiamo infatti come il Codice civile napoleonico che abolì molte delle arretratezze dell'*ancien régime*, introducendo, ad esempio, la durata temporale della patria potestà, circoscritta, per la prima volta nella storia del

diritto privato, alla maggiore età dei figli, fece poco, invece, per limitare il potere che il marito aveva sulla moglie. Figura rappresentativa della famiglia come della società civile, il padre domina la storia della vita privata dell'Ottocento (cfr. Perrot, in Aries, Perrot, 1988, pp. 99-120).

Ancora nel pieno Ottocento, secolo caratterizzato da un aumento dell'alfabetizzazione, in particolare, in seguito al decollo negli anni ottanta su scala europea di programmi di istruzione pubblica, gli itinerari letterari e pedagogici continuano a plasmare la bambina come futura madre e silenziosa custode della moralità collettiva. Da questo punto di vista occorre parlare di vera e propria "segregazione formativa". Un modello dedicato di istruzione femminile che avrà una lunga durata nella storia dell'Occidente e non solo (cfr. Covato, in Olivieri, 1999, pp. 218-234).

2. Madri e figlie tra permanenze e trasformazioni

Ci avviciniamo così al secondo asse del ragionamento. Occorre mettere in luce le implicazioni che questa divisione dei ruoli e degli spazi del secolo borghese produce. Nella nuova funzione "sacrale" attribuita alla famiglia nucleare coniugale-intima – la moglie-madre ha, tra gli altri, il compito fondamentale di contenere le tensioni prodotte dai processi di industrializzazione e di ricostituire la forza lavoro (maschile) – è contenuto l'indicazione e il compito che ciascun membro è chiamato a svolgere. In tale "sistema", è evidenziato ancor di più il senso del destino educativo ed esistenziale delle bambine. In particolare questo contributo vuole sottolineare come proprio all'interno delle mura domestiche, luogo di educazione informale, il rapporto madre-figlia divenga la sede privilegiata di trasmissione di un destino sociale predeterminato. Nel rapporto madre-figlia si gioca in sostanza la partita fondamentale del processo di soggettivazione, tra codici normativi, educativi, simbolici ereditati e la possibilità di creazione di un nuovo ordine simbolico. La sottolineatura di questo aspetto chiama in causa alcuni significati psicoanalitici di grande interesse, su cui si è esercitata a lungo la letteratura critico-scientifica. Dalle riflessioni di John Bowlby sulla teoria dell'attaccamento alle riflessioni di Cramer e Balint sull'amore primario, inteso come rapporto originario con la madre e filo rosso dell'intera esistenza. (cfr., Cramer, Berry Brazelton, 1991).

Inoltre sulla scorta delle riflessioni della celebre psicanalista Melanie Klein – per la quale le relazioni oggettuali precoci rivestono un'importanza decisiva – Maria Grazia Riva ha parlato del carattere transgenerazionale dei modelli di trasmissione familiare (Grazia Riva in Borruso, Cantatore, 2012, pp. 236-

283). Partendo dal fatto che il processo educativo avviene, soprattutto nell'infanzia, attraverso un processo di interiorizzazione in cui i comportamenti, i vissuti e le mentalità vengono assimilati molto spesso inconsapevolmente sotto forma di "latenze", possiamo arrivare ad individuare una vera e propria "ideologia pedagogica parentale". Richiamandosi al pensiero di Alice Miller, Riva dunque parla di una trasmissione dello "psichismo", mettendo in luce una forma di potere matriarcale oblativo nei contenuti educativi trasmessi ma allo stesso tempo estremamente cogente nell'esigere che quelle modalità comportamentali ed esistenziali veicolate vengano assunte e trasmesse. Il punto di partenza storico- l'abbiamo evidenziato- rimane quel tornante dell'Ottocento in cui nasce la famiglia nucleare borghese, caratterizzata da una forte divisione dei compiti sulla base del genere. Le donne private della scena pubblica, vengono relegate ad un privato a cui si affida uno dei compiti più importanti per l'umanità, l'educazione dei bambini.

3. Donne e Welfare una democrazia incompiuta

Abbiamo voluto così mettere in luce l'incisività di un modello di costruzione identitario alla luce della relazione madre figlia che possiamo definire dalla lunga durata. Ancora oggi infatti, come molte ricerche mettono in luce, nonostante la rivoluzione sessuale femminista, l'esperienza della maternità continua a rappresentare, per alcuni aspetti, per la donna, un dispositivo oblativo, una vocazione totalizzante ad alto contenuto identitario. Anzi, possiamo dire che, dalla metà degli anni Ottanta del Novecento, nel discorso pubblico, si è assistito ad un ritorno di una certa "retorica maternalista". Essa ha avuto del resto, un andamento "carsico" legato proprio alla struttura produttiva e all'organizzazione sociale del lavoro: nel primo capitalismo di fine Ottocento dove le strutture di welfare sono per lo più assenti, il lavoro di cura è completamente "privatizzato", affidato alla moglie madre, il padre, capofamiglia è essenzialmente il principale procacciatore di reddito. E anche quando le donne sono costrette ad inserirsi nel mercato del lavoro, specie quelle della classe operaia, il loro ruolo è sempre sussidiario al reddito del maschio, e subordinato alla doppia presenza casalinga.

Occorre attendere la fine degli anni Sessanta del secolo scorso, in particolare per quanto riguarda il nostro Paese, per assistere al tentativo di demistificare, sulla scorta anche delle riflessioni provenienti dal coevo movimento femminista, il mito falsamente liberatorio affidato unicamente all'inserimento lavorativo delle donne. Soprattutto ciò che emergeva, nelle riflessioni delle fem-

ministe (cfr. Lonzi, 1970) era la ragione sociale di quella “organizzazione culturale”, ovvero il fatto che la struttura economica della società capitalistica occidentale avesse puntato, dalla fine della seconda guerra mondiale in poi, sull’espansione di un modello di *welfare capitalism*, caratterizzato da un lato da una dilatazione della spesa pubblica in funzione di crescita economica, dall’altro da una divisione sociale del lavoro definita di male/breadwinner (cfr. Ferrera, 1987).

È vero poi che tramite le riforme legislative avutesi nel corso del decennio Settanta vengono gettate le basi di un welfare state moderno e inclusivo dei diritti delle donne.

E pur tuttavia il superamento reale di quel pregiudizio storico che vede alcuni ambiti del welfare competenza esclusiva delle donne non si è verificato. Tant’è che, alle soglie degli anni Ottanta, quando si esaurisce la parabola ascendente del femminismo – esso perde progressivamente visibilità pubblica e si concentra negli ambiti dell’elaborazione culturale – si assiste a un tentativo di erosione delle conquiste precedenti.

Parallelamente si è andata diffondendo quella retorica pubblica che ha visto negli elogi delle cure amorevoli erogate dalle donne in famiglia, il tentativo di tornare a considerare la dedizione “gratuita” dalle donne come *pendant* necessario del meccanismo di funzionamento della sfera dei rapporti di produzione. È ciò vale ancora di più, osservano molti sociologi, in paesi, come quelli dell’area mediterranea, Spagna, Italia e Grecia, che storicamente hanno attribuito alle reti informali famigliari funzioni di supplenza alle scarse politiche sociali (Cfr. Saraceno, 2003).

Ciò a cui invece bisognerebbe puntare sono politiche sociali in grado di superare la divisione di genere del lavoro di cura familiare, «interpellando entrambi i partner della coppia» (Paci, in Paci, Pugliese, 2011, p. 44).

Anche infatti nei paesi di area nordica come Svezia, Danimarca e Norvegia, nonostante i progressi e le accelerazioni realizzatesi negli ultimi trent’anni in termini di conquiste lavorative e di strutturazione di servizi all’infanzia, la rivoluzione delle donne, si è in parte arrestata «alle soglie del privato» (Andersen, 2011, p. 70).

A partire da questa persistente segregazione femminile moltissimi sono i moniti e le raccomandazioni provenienti dal Parlamento europeo per spingere i paesi membri ad elaborare strategie volte a superare quella che ancora oggi sembra configurarsi come una doppia ghettizzazione. Ciò che infatti viene riscontrato, al di là delle differenze e specificità dei singoli paesi, è il permanere di una segregazione formativa che sarebbe alla base di una successiva segregazione occupazionale.

Nonostante gli indubbi traguardi conseguiti in termini di parità e uguaglianza di genere, in ambito europeo e nazionale, sempre più rilevanti appaiono i moniti e le raccomandazioni, vedi la Direttiva 2006/54/EC del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa sull' "implementazione dei principi di eque opportunità e parità di trattamento tra donne e uomini in materia di lavoro e occupazione", nonché la Direttiva 2010/41/EU sull' "applicazione dei principi di equo trattamento lavorativo tra donne e uomini e di incoraggiamento all'attivazione delle proprie capacità imprenditoriali", volte a mettere in atto azioni e politiche che superino la segregazione di genere, ancora persistente, sia sul versante lavorativo sia su quello formativo.

Numerosi documenti, non in ultimo quello della *Commissione per i diritti della donna e l'uguaglianza di genere* (FEMM) che ha adottato nel 2015 una risoluzione dal titolo *Relazione sull'emancipazione delle ragazze attraverso l'istruzione nell'UE*, puntano lo sguardo sulla presenza ancora oggi nei dispositivi didattici di modelli educativi fondati sulla segregazione di genere che indirizzerebbero molto precocemente le scelte, nonché le abilità di maschi e femmine verso destini formativi e professionali codificati in base al genere di appartenenza. Ecco perché sempre più centrali appaiono azioni di *policy* volte a stimolare e indirizzare ragazze e ragazzi verso percorsi formativi che abitualmente non verrebbero selezionati.

Molto ancora resta da fare, come recenti studi ben documentano rispetto alla forte presenza, nei dispositivi didattici, di condizionamenti che orienterebbero precocemente le scelte formative e lavorative in base al genere di appartenenza (Cfr., Biemmi, Leonelli, 2017).

Infatti nonostante si possa osservare un trend positivo negli ultimi vent'anni rispetto all'accesso delle donne nel mercato del lavoro, le giovani generazioni non sono immuni dagli stereotipi di genere. L'ineguaglianza nell'educazione persiste. Nonostante le ragazze si laureano di più, scelgono percorsi tradizionalmente a vocazione femminile e carriere tipiche femminili.

Si determina in questo modo un pericoloso circolo vizioso: carriere deboli, bassi salari, bassa occupazione che si acuisce nei contesti sociali più svantaggiati (donne migranti e donne sole). Si tratta di un circolo vizioso dal quale occorre uscire lavorando in particolar modo sull'educazione intesa, in senso ampio, come strumento di crescita della consapevolezza individuale e collettiva e come mezzo per la costruzione di personalità autenticamente democratiche.

Bibliografia

- Andersen E. (2011). *La rivoluzione incompiuta. Donne, famiglie, welfare*. Bologna: Il Mulino.
- Ariès P. (1976). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (2 voll.). Bari: Laterza.
- Aries P., Perrot M. (eds.) (1988). *La vita privata. L'Ottocento*. Bari: Laterza.
- Badinter E. (1921). *L'amore in più. Storia dell'amore materno*. Milano: Longanesi.
- Balint M. (1973). *L'amore primario. Inesplorati confini fra biologia e psicoanalisi*. Rimini: Guaraldi.
- Ballestrero M.V. (1979). *Dalla tutela alla parità*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli M. (1984). *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Biemmi I., Leonelli S. (eds.) (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bock G., Thane P. (1991). *Maternity and Gender Policies. Women and the Rise of the European Welfare States 1880-1995*. London and New York: Routledge.
- Borruso F., Cantatore L. (eds.) (2012). *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- Bowlby J. (1999-2000). *Attaccamento e perdita* (I+III vol). Torino: Bollati Boringhieri.
- Covato C., Leuzzi M. (eds.) (1989). *E l'uomo educò la donna*. Roma: Editori Riuniti.
- Covato C. (2002). *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Covato C. (2007). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Cramer B. G., Berry Brazelton T. (1991). *Il primo legame. Genitori, figli e il dramma del primo attaccamento*. Milano: Frassinelli.
- Crompton R. (1999). *Restructuring Gender Relations and Employment: The Decline of the Male Breadwinner*. New York: Oxford University Press.
- D'Amelia M. (ed.) (1997). *Storia della maternità*. Roma- Bari: Laterza.
- Ferrera M. (1987). *Il welfare state in prospettiva comparata*. Bologna: Il Mulino.
- Ferrera M. (1996). *Modelli di solidarietà: politica e riforme sociali nelle democrazie*. Bologna: Il Mulino.
- Hobsbawm E. J. (1976). *Il Trionfo della borghesia*. Roma-Bari: Laterza.
- Hufton O. (2006). *Destini femminili. Storia delle donne in Europa*. Milano: Mondadori.
- Klein M. (1969). *Invidia e gratitudine*. Firenze: Martinelli.
- Klein M. (2006). *Scritti 1921-1958* (presentazione di E. Jones). Torino: Bollati Boringhieri.
- Melograni P. (ed.) (1988). *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*. Bari-Roma: Laterza.

XII. Metamorfosi delle relazioni familiari tra Otto e Novecento

- Meta C. (2012). *Neofemminismo e legislazione del lavoro negli anni Settanta. Verso la costruzione di una democrazia partecipativa*. Roma: Aracne.
- Paci M., Pugliese E. (eds.). *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Pateman C. (1989). *Disorder of Women*. Cambridge: Polity Press.
- Rossi-Doria A. (2007). *Dare forma al silenzio. Scritti di storia politica delle donne*. Roma: Viella.
- Saraceno C. (2003). *Mutamenti della famiglia*. Bologna: Il Mulino.
- Thébaud F. (ed.) (1992). *Storia delle donne in occidente. Il Novecento*. Roma-Bari Laterza.
- Ulivieri S. (ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

XIII.

Les responsabilités de la femme dans le vie sociale.

Angela Zucconi per il Consiglio della Cooperazione culturale nel 1968

Silvia Nanni

Università dell'Aquila

Angela Zucconi elabora nel 1968, per il Consiglio della Cooperazione Culturale, un saggio comparativo – conservato nel Fondo a lei intitolato presso la Fondazione Adriano Olivetti e pubblicato in pochi esemplari in lingua francese *Les responsabilités de la femme dans le vie sociale* – che fotografava la condizione e le responsabilità della donna nella dimensione europea, di cui se ne propone una traduzione in italiano. L'obiettivo dello studio era quello di analizzare criticamente la situazione e di avviare una riflessione per il cambiamento e per il riconoscimento della donna nella società.

La Zucconi ha trascorso una vita fatta di incontri importanti “al femminile”, di fattiva militanza nell'Unione Donne Italiane (UDI) e ci ha lasciato uno scritto scientifico in tal senso. Questa analisi si è basata sulle informazioni fornite da 9 stati membri del C.C.C. (Belgio, Francia, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Norvegia, Spagna, Svezia, Regno Unito, più la Svizzera) con l'intento di suscitare l'interesse, di stimolare osservazioni e critiche da parte di tutte le istituzioni educative, politiche, produttive e in particolare delle associazioni femminili nazionali e internazionali.

Il saggio si divide in 5 sezioni, mi concentrerò sinteticamente su quella relativa alle Associazioni¹. Le chiavi interpretative che ho introdotto per restituire i *report* sono due, quella educativa – legata soprattutto all'educazione degli adulti – e quella politica – legata alla linea di indirizzo e alla visione prospettica – che indicano la *mission* fondativa delle diverse Associazioni in capo alle nazioni afferenti lo studio.

A seguire stralci del saggio (Zucconi, 1968, pp. 15-22)².

1 Traduzione della scrivente. Per una lettura più articolata rimando alla monografia in corso di pubblicazione *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica: Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo* per la casa editrice Franco Angeli.

2 Le virgolette alte sono riportate testualmente al testo originale.

1. Paesi Bassi

[...] “Ogni anno si stabilisce un programma sulla formazione da dare alle donne cattoliche per aiutarle a prendersi delle responsabilità nella vita sociale. Queste trasmissioni sono seguite da gruppi di donne che ascoltano la radio o guardano la televisione insieme. Poi discutono e inviano per iscritto le domande che pone loro la trasmissione: dopo alcune settimane, lo stesso soggetto è ripreso alla radio o alla televisione e questi gruppi ricevono così le risposte o i chiarimenti richiesti. Questa formazione, ci dicono, è dispensata da piccoli gruppi di donne impegnate in sezioni governative che mettono a disposizione il loro tempo per preparare tali trasmissioni. Per le donne che lavorano nel settore sociale e nel settore dell’assistenza, sono previste delle sessioni che possono seguire per corrispondenza, sia individualmente, sia in équipe. La preparazione è assicurata sotto la responsabilità del Ministero del Lavoro sociale. Inoltre, il giornale delle donne cattoliche olandesi attira spesso l’attenzione delle sue lettrici sulle loro responsabilità nella vita sociale e civile.” [...]

2. Gran Bretagna

[...] La prima constatazione da fare è che non esiste un rapporto stretto tra la partecipazione diretta alla cosa pubblica e la prosperità delle associazioni femminili.

Il rapporto britannico, che evidenzia il piccolo numero di donne elette in Parlamento, constata tuttavia “che l’interesse delle donne per la vita pubblica e l’influenza che esse vi esercitano si rivelano principalmente nell’attività delle associazioni volontarie”. “Queste associazioni svolgono talvolta il ruolo di gruppi di pressione; esse inviano ai ministeri competenti le risoluzioni adottate nella loro assemblea annuale e più spesso ancora allertano l’opinione pubblica, sia informandola sui bisogni e gli abusi della nostra società, sia contribuendo a colmare le lacune che si manifestano nel Welfare State.”

“È una tradizione fortemente radicata in Gran-Bretagna che la donna provvista di una certa istruzione s’interessa dei problemi civici e si prenda delle responsabilità nella vita sociale. [...]”.

3. Svizzera

[...] Ancora più sorprendente è l'esempio dell'influenza esercitata sul piano politico dalle associazioni femminili in un paese in cui le donne non hanno diritto di voto: la Svizzera.

Secondo il rapporto dell'Unione mondiale: "Sono i poteri pubblici a fare appello ai diversi movimenti femminili e anche alle organizzazioni femminili cattoliche; per questo ogni movimento femminile ha delle commissioni di lavoro sul piano sociale e civico. Tutti i movimenti femminili svizzeri sono così chiamati a collaborare a commissioni extraparlamentari. I movimenti femminili svizzeri sono anche invitati a collaborare alle bozze di disegni di legge.

C'è dunque un interesse costante suscitato dai poteri pubblici che obbliga in un certo senso i movimenti a seguire da molto vicino questa vita sociale e civile. Per questo anche le donne, membri di questi movimenti, sono molto più vicine e attente alla vita sociale e alle risposte da dare." [...]

4. Norvegia

[...] "Senza dubbio le donne svolgono un ruolo molto importante, sia come membri, sia come quadri, in tre fra le più grandi associazioni di assistenza sanitaria: L'aiuto popolare norvegese, l'Organizzazione nazionale contro la tubercolosi e la Croce-Rossa norvegese. Un'altra associazione, al secondo posto come importanza, è esclusivamente femminile: l'Organizzazione norvegese femminile della Salute".

È curioso che anche lì si noti una certa carenza femminile al livello superiore. Le donne vi partecipano in gran numero, ma le funzioni direttive sono assicurate da uomini.

In Norvegia, "una serie di risoluzioni elaborate da associazioni femminili sono rivolte ogni anno alle autorità ufficiali e, conformemente ai principi democratici applicati nel paese, numerosi progetti di legge sono comunicati alle associazioni perché li discutano e li commentino, prima della fase finale della procedura legislativa".

Una buona parte delle 23 associazioni nazionali femminili associate al Consiglio nazionale delle donne (fondato nel 1904) sono state create per preparare le donne a funzioni di responsabilità sociale.

Il rapporto norvegese fornisce dati interessanti sull'attività di queste associazioni nel campo dell'educazione degli adulti, così come sul sistema dei gruppi di studio, che è diffuso nell'intero paese.

5. Grecia

[...] Anche in Grecia, le associazioni femminili a carattere umanitario svolgono un ruolo importante. Dopo aver descritto una vita sociale femminile molto attiva, il rapporto greco dichiara: “Accanto a ciò, da sempre, le donne greche, avendo una certa agiatezza, hanno dedicato gran parte del loro tempo libero all’organizzazione di opere sia di beneficenza pura e semplice, sia a fine sociale o educativo. [...]”.

6. Belgio

[...] “Benché la soluzione dei problemi specificamente femminili sia un compito comune che si rivolge alle donne e agli uomini, è chiaro che” – indica il rapporto belga – “fin quando la popolazione femminile soffrirà di un ritardo e non avrà ottenuto l’uguaglianza, i movimenti femminili avranno un ruolo utile e necessario”.

7. Svezia

[...] il rapporto svedese sottolinea: “I partiti politici e la maggior parte delle associazioni sarebbero disposti ad affidare un ruolo più attivo alle donne, se fossero idonee a svolgerlo e se accettassero delle funzioni elettive. Ora non sono più gli uomini a rappresentare un ostacolo maggiore; la grossa difficoltà viene dalle donne stesse. In generale, si direbbe che esse manchino del coraggio necessario per affrontare le responsabilità anche nei settori che sono loro proposti e, naturalmente, la difficoltà cresce se devono rompere con le loro tradizioni, le loro abitudini e il loro ambiente”. Questa situazione, constatata nei paesi in cui l’emancipazione della donna è al livello più avanzato, spiega perché le associazioni femminili hanno assunto dappertutto, in questi ultimi anni, funzioni essenzialmente educative.

Sembra che in Svezia questa consultazione [Governo/associazioni] non sia un semplice gesto di cortesia. “Il Governo, chiamato a introdurre un nuovo testo legislativo, prende contatto con le associazioni per conoscerne l’opinione, prima di portarlo in Parlamento.

Per adempiere a questo compito e permettere un dibattito più ampio su questi argomenti, le associazioni ricevono dallo Stato importanti sovvenzioni nell’ambito dei crediti assegnati all’educazione degli adulti. [...]”.

8. Francia

[...] “Le associazioni si definiscono non tanto per il loro carattere femminista quanto per la preoccupazione di educare le donne e di portarle ad avere un atteggiamento attivo di fronte ai problemi politici, economici e sociali che interessano l'intero paese”.

“In generale si può dire che i movimenti femminili hanno esercitato un'influenza importante sull'opinione. La loro azione non può separarsi da quella dei movimenti e delle istituzioni della gioventù e dell'educazione popolare che si propongono di formare i giovani e gli adulti alle responsabilità sociali e civili”.

Le associazioni femminili sono un capitolo, o forse addirittura il capitolo fondamentale, dell'educazione degli adulti.

Nell'impossibilità di descrivere il lavoro compiuto da tante associazioni femminili in vista di iniziare le donne alla vita civica e alla partecipazione sociale, esso si limita a descrivere, a titolo d'esempio, l'attività del Movimento di liberazione operaia (M.L.O.), dell'Unione femminile civica e sociale (U.F.C.S.) e dell'Unione delle donne francesi (U.F.F.).

Questi tre movimenti sono rappresentativi dei tre gruppi fra i quali possono essere ripartite le associazioni francesi che qui ci interessano: familiari, più propriamente femminili, politiche. [...]

9. Italia

[...] In Italia, le associazioni femminili sono ancora lontane dal poter esercitare un ruolo consultivo riguardo alle attività del Governo. Solo recentemente sono state convocate per esprimere la loro opinione sui problemi dell'impiego femminile nel quadro della programmazione nazionale. Il rapporto italiano dedica parecchie pagine al ruolo che esse svolgono nel campo dell'educazione degli adulti.

Le due grandi associazioni femminili che furono create dopo la guerra sono il Centro italiano femminile (CIF) e l'Unione delle donne italiane (UDI).

Anche se queste due associazioni sviluppano una certa attività nel campo dell'educazione degli adulti, è vero che sotto quest'aspetto la situazione in Italia presenta alcune carenze, in rapporto, per esempio, a quella francese.

“L'oggetto finale [delle associazioni] resta l'integrazione delle donne nella società senza distinzione. Se si vuole ottenere una più larga partecipazione della donna alla vita sociale, bisogna valorizzare la donna, se-

condo il contributo che può dare e non secondo la protezione che lei richiede.

Fintanto che si metterà in luce solo l'immagine della donna senza difesa, maltrattata o bisognosa, e non si definirà il contributo che la donna può apportare per rendere la nostra società più umana [...]”.

Conclusione

La riflessione in chiusura del *report* italiano potrebbe sembrare anacronistica ma in realtà risulta di estrema attualità. Un' incisiva proposta di educazione degli adulti in chiave di genere appare piuttosto come un urgente appello ad insistere in questa direzione.

I parametri con cui si sono riportati gli stralci andrebbero ampliati, ma questa prima operazione ricognitiva corrisponde alla volontà di proporre un'embrionale mappatura della situazione della donna in Europa nel 1968, in pieno cosiddetto “risorgimento femminista”, caratterizzato da plurali movimenti di liberazione femminile, con al centro la lotta per cambiare il ruolo assegnato alla donna nella società.

Bibliografia

- Zucconi A. (1968). *Les responsabilités de la femme dans la vie sociale. Une étude par Angela Zucconi*. Strasburgo: Conseil de la Coopération Culturelle,.
- Zucconi A. (2000). *Cinquant'anni nell'utopia il resto nell'aldilà*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.

XIV.
I due volti di Eva:
l'educazione al femminile
nella filmografia italiana degli anni Cinquanta

Livia Romano
Università di Palermo

1. Le donne degli anni Cinquanta e il cinema

Gli anni Cinquanta, decennio lungo e decisivo per la storia d'Italia, costituiscono lo sfondo ideale per un'indagine storica sulle relazioni educative di genere: sono molti, infatti, gli elementi di rottura che in questo periodo avviano un processo di trasformazione degli stili di vita degli uomini e delle donne italiane dentro il nuovo orizzonte di una società dei consumi. Più di altre forme culturali, il cinema si rivela come uno dei maggiori interpreti dei cambiamenti in corso, dando voce in primo luogo alle tensioni e ai contrasti che attraversavano il decennio, così diviso tra tradizione e modernità.

Era soprattutto l'universo femminile a presentare aspetti inediti: infatti le donne, che avevano conosciuto la guerra e ottenuto il diritto di voto, erano "forse l'elemento di maggior novità sulla scena politica e sociale del decennio, e guardandone il percorso, gli anni 50 (e il loro cinema) appaiono in tutta la loro ricchezza, le loro ambiguità e le loro contraddizioni" (Morreale, 2011, p. 77).

La filmografia dell'epoca, con l'ausilio di altri documenti, quali sondaggi Doxa, dati SIAE, letteratura, saggistica, riviste femminili, è in primo luogo un'utile fonte storica. Il cinema infatti agevola la ricostruzione dell'immaginario femminile dell'epoca, poiché sceglie la donna come argomento principale restituendo delle immagini che, per quanto stereotipate, aiutano a comprendere cosa significasse in quegli anni educare al femminile. Il cinema però, rivolgendosi a un pubblico di donne, diveniva anche un importante motore della loro storia, offrendosi come uno spazio di promozione di modelli culturali e di costruzione intenzionale di un nuovo immaginario femminile che a volte contraddiceva la realtà, com'era il caso delle pellicole melodrammatiche, altre volte l'assecondava o ne anticipava le novità, come accadeva nelle commedie. Infatti, il melò e la commedia, i generi di film più popolari e di successo degli

anni Cinquanta, ritraevano due volti contrapposti della donna corrispondenti a due diverse identità femminili che venivano rappresentate in modo stereotipato: da un lato la donna buona, docile, moglie, madre, angelo del focolare, dall'altro lato "la donna serpente" (Giallongo, 2012), perversa e mondana che, allontanandosi dalla sfera privata, veniva "percepita come possibile sovvertimento degli assetti sociali e delle gerarchie ufficiali" (Covato, 2014, p. 11). Si trattava di due volti che non rimandavano alle identità femminili reali, ma alle immagini del femminile che la cultura dominante voleva offrire facendo del cinema un dispositivo pedagogico attraverso cui il pubblico femminile apprendeva nuovi modelli culturali.

2. Il dopoguerra e il ritorno delle donne alla sfera privata

Il secondo dopoguerra fu caratterizzato da un movimento di riflusso che riguardò la partecipazione attiva delle donne alla vita sociale: le politiche di genere, infatti, non incoraggiavano il protagonismo femminile, anzi lo mettevano in discussione, tanto da condannare quasi all'unanimità, sia da parte cattolica che laica, il lavoro femminile auspicando piuttosto un ritorno della donna alla sfera privata. Si trattava di un ritorno dopo la breve parentesi del periodo bellico, che aveva costretto le donne ad uscire fuori di casa, "a cercare un lavoro, a prendere decisioni, ad aiutare coloro che sparavano o a sparare loro stesse; [...] a uscire dal ruolo che era stato loro affidato dal fascismo e dalla Chiesa, di 'moglie e madre esemplare' [...] rivelando l'esistenza e la possibilità di percorsi individuali sconosciuti" (Mafai, 2008, pp. 10-11). Le donne venivano ora escluse in massa dal mondo del lavoro e ricondotte al loro ruolo di vestali della casa e di angeli del focolare» (Fanchi, 2016, p. 229). La stessa legislazione, di fronte ai tentativi di modernizzazione della vita femminile, si manteneva arretrata respingendo ogni richiesta che riguardasse "la tutela delle lavoratrici (la legge Noce è del 1950, ma il divieto di licenziamento in caso di maternità sarà approvato solo nel 1963)" (Morreale, 2011, p. 79).

Com'è stato notato, la stagione della guerra non portò ad una modernizzazione dello stile di vita della donna, anzi, a causa del persistere "di una 'maternità potente e arcaica', funzionò piuttosto "come una sorta di riancoramento, di ritorno al passato" (Morreale, 2011, p. 81): l'identità della donna si definiva in relazione ad un ruolo prestabilito e ancora circoscritto ad un ambito domestico, c'era una distinzione rigida tra un 'dentro' che era lo spazio della donna ed un fuori che era lo spazio maschile, sociale, del lavoro, della politica.

Il cinema si fece interprete di queste politiche di genere condivise da en-

trambi gli schieramenti politici (democristiani e comunisti), che desideravano che la donna tornasse a casa, nel privato, dove mantenere l'antico compito di moglie e madre. A questo proposito, è condivisibile l'opinione di molti studiosi secondo cui "il destino sociale della donna dalla seconda metà del decennio rappresenta [...] un caso singolare di diversa velocità, se non di divaricazione, tra aumento del benessere economico e apertura degli spazi sociali" (Morreale, 2011, p. 81). In effetti in quegli anni si dispiegava e diveniva "più visibile il modello familiare (nucleare) come modello di normalità" (Morreale, 2011, p. 81) e, al suo interno, il ruolo ancora più dominante della donna casalinga, moglie e madre, una tendenza che negli anni Sessanta si sarebbe radicalizzata insieme alla divisione sessuale dei ruoli che ancora avrebbe valorizzato la donna come angelo del focolare domestico e l'uomo come unico procacciatore di reddito.

3. Il protagonismo femminile nel cinema fra tradizione e modernità

Il cinema italiano degli anni Cinquanta si fece da un lato portavoce di un generale e diffuso richiamo delle donne al privato, dall'altro lato però, dando voce al femminile, ebbe l'effetto di supplire l'esclusione e l'allontanamento della donna dalla società. Gli schermi italiani, infatti, restituivano "un paesaggio mosso, rinnovato e fittamente abitato da figure femminili" (Cardone, 2016, p. 191); si trattava di donne solide e riconoscibili nella loro singolarità, diverse dalle figure femminili quasi evanescenti rappresentate dal cinema fascista.

I due generi che meglio rappresentarono questo protagonismo femminile furono il melò e la commedia. I film melò¹ offrivano al pubblico degli spettatori una riflessione sulla rappresentazione del femminile all'interno della società patriarcale; la figura femminile veniva spesso rappresentata come una donna da un'identità ambigua, una donna che non accettava il proprio ruolo di moglie e madre, che a volte addirittura abbandonava i propri figli e il marito per rifarsi una vita, altre volte nascondeva un passato poco chiaro. Si trattava quindi di un personaggio femminile tormentato e diviso tra due identità: madre-moglie sottomessa che sceglieva la vita silenziosa e ritirata o donna perversa-peccatrice, che osava intraprendere la via dell'emancipazione culturale e sociale (Covato, 2014).

1 Per melò si intende il filone di film melodrammatici di registi come Raffaello Matarazzo, Mario Costa, Antonio Leonviola, Ubaldo Maria Del Colle.

I film melò descrivevano molto bene il ritorno delle donne alla sfera privata domestica, la nuova chiusura alla vita sociale e l'esigenza di creare spazi chiusi e tracciati da confini visibili: il *topos* del cinema melò, "l'immagine che ricorre ossessivamente in ogni film, sono le sbarre che proiettano la loro ombra dalle porte delle celle o addirittura [...] dalla testiera del letto" (Morreale, 2011, p. 44).

La protagonista dei film melò non era una donna emancipata, anzi veniva rappresentata come una peccatrice che doveva espiare le sue colpe e che, per garantire la sopravvivenza alla sua famiglia, doveva ritornare a casa. A ben guardare, era una donna descritta attraverso un codice maschile che metteva in risalto più lo scontro e l'estraneità, che non l'armonia e la complicità tra i due generi (Romano, 2017, pp. 75-76).

I film commedia accentuavano il protagonismo femminile già dei melò, dando grande spazio alle cosiddette "maggiorate", attrici che come Silvana Mangano, Sofia Loren, Gina Lollobrigida, vengono oggi considerate "personagge"² (Cardone, 2017, pp. 214-219), per evidenziare come queste dive fossero il simbolo di una nuova identità che tentava di spezzare la continuità "con le figure della femminilità codificata" (Setti, 2014, p. 205).

Anche la commedia privilegiava lo spazio privato familiare e femminile (Carrano, 1977, p. 66), che veniva idealizzato e rappresentato positivamente, per interpretare il bisogno di evasione che nel secondo dopoguerra era diffuso: i protagonisti delle commedie dovevano nella finzione trovare una soluzione ai nuovi conflitti di genere che emergevano nella società dell'Italia del dopoguerra. Erano soprattutto le donne che, all'interno della famiglia, assumevano il nuovo ruolo di consumatrici grazie ai processi di modernizzazione che trasformavano la società rurale in una società dei consumi, urbana e industriale, favorendo l'emancipazione della donna. Questo passaggio è ben descritto dalle due stagioni della commedia: 1. il neorealismo rosa, ovvero la "commedia paesana"³, prediligeva personaggi femminili semplici e tradizionalisti. Il finale era sempre lieto, il più delle volte un matrimonio, ma si intuiva che il ruolo tradizionale della donna stava cambiando. 2. La commedia cittadina, invece, ritraeva la figura femminile in molteplici ruoli (domestica, donna dello spettacolo, casalinga e lavoratrice, malafemmina), privilegiando personaggi in cui,

2 Personaggia è un neologismo creato di recente dalla Società Italiana delle Letterate.

3 Ci si riferisce a film come *Due soldi di speranza* (1952) di Renato Castellani, seguito dalla serie dei film *Pane amore e...* Fra le attrici più note protagoniste di questo genere ricordiamo Gina Lollobrigida e Sofia Loren.

come ad esempio nei film interpretati da Marisa Allasio, convivevano in perfetto equilibrio tradizione e innovazione⁴.

La filmografia di quegli anni, dunque, da una parte svolse un lavoro di contenimento delle istanze di trasformazione che andavano emergendo, dall'altra fu invece complice della diffusione di modelli educativi orientati a rimodellare il femminile secondo nuovi canoni, "innescando una serie di processi dagli esiti impreveduti e sorprendenti" (Cardone, 2016, p. 202) che avrebbero modificato profondamente lo stile di vita delle donne italiane.

Bibliografia

- Cardone L. (2016). *Pellicole e film di carta. Un nuovo protagonismo femminile*. In E. Dagrada (ed.), *Anni Cinquanta. Il decennio più lungo del secolo breve* (pp. 191-202). Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Cicognetti L., Servetti L. (1999). Dalla parte di lei. Dall'angelo del focolare alla donna con i calzoni: l'immagine del femminile tra vecchio e nuovo. 1945-1955. *Storia e problemi contemporanei*, 23 (XII): 81-100.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Unicopli: Milano.
- Fanchi L. (2016). Audience caleidoscopiche. Le trasformazioni del pubblico e del consumo di cinema. In E. Dagrada (ed.), *Anni Cinquanta. Il decennio più lungo del secolo breve* (pp. 227-238). Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Fanchi M. (2007). Un genere di storia. Alcune considerazioni su storia di genere e storiografia del cinema. *La Valle dell'Eden*, 19 (IX):183-193.
- Gesù S. (2004). *Stelle di celluloido: il personaggio femminile nel cinema italiano*. Comiso: Salarchi Immagini.
- Giallongo A. (2012). *La donna serpente. Storia di un enigma dall'antichità al XXI secolo*. Bari: Dedalo.
- Grignaffini G. (1996). *Il femminile nel cinema italiano. Racconti di rinascita*. In G. P. Mafai M. (ed.), *Pane nero. Donne e vita quotidiana nella seconda guerra mondiale*. Roma: Ediesse.
- Morreale E. (2011). *Così piangevano. Il cinema melò nell'Italia degli anni cinquanta*. Roma: Donzelli.
- Pagliano G. (2003). *Presenze femminili nel Novecento italiano: letteratura, teatro, cinema*. Napoli: Liguori.

4 Si pensi a film come *Cameriera bella presenza offresi* (1951), *Camilla* (1954), *Guardia, ladro e cameriera* (1958), *Persiane chiuse* (1951), *La spiaggia* (1954), *Le notti di Cabiria* (1957), *Poveri ma belli* (1957), *Susanna tutta panna* (1957), *Marisa la civetta* (1957).

- Riviello T. C. (2001). *Women in Italian cinema*. Roma: Edizioni Libreria Croce.
- Romano L. (2017). L'educazione familiare e il consumo del cinema negli anni Cinquanta tra Nord e Sud d'Italia. *Rivista di Storia dell'educazione*, 2: 69-88.
- Romano L. (2017a). Tra madre e padre. Immagini di educazione familiare nel cinema degli anni Cinquanta. *Pedagogia e Vita*, 3 (75): 191-201.
- Setti N. (2014). Personaggia, personaggi. *Altre Modernità*, 12 (11): 204-213.
- Stolzi I., Bartoli M., Castelli F. (eds.) (1991). *La donna nel cinema italiano degli anni Cinquanta*. Bolzano: Centro di cultura dell'Alto Adige.
- Tessitore M. V. (2014). L'invenzione della personaggia. *Altre modernità*, 12 (11): 214-219.
- Ulivieri S. (ed.) (1994). *Educazione e ruolo femminile: la condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Firenze: La Nuova Italia.

XV.

Il disagio di insegnare e le rappresentazioni del maestro negli attuali romanzi per ragazzi/e

Gabriella Seveso

Università di Milano-Bicocca

Introduzione

Molti sono i documenti letterari e artistici che negli ultimi decenni descrivono il mondo della scuola, fornendo una vivace fonte di immagini, non prive di contraddizioni e di ambiguità. In questo panorama, appare interessante la recente presenza sia nella produzione cinematografica sia in quella letteraria, di insegnanti maschi protagonisti di opere rivolte agli adulti e/o ai/alle ragazzi/e. Si pensi, solo per citare alcuni esempi, a numerosi film italiani e stranieri, quali *La scuola* (1995), *Auguri professore* (1997), *Essere e avere* (2002), *Caterina va in città* (2003), *Les choristes* (2004), *La classe* (2008), *Monsieur Lazhar* (2011), *Scialla* (2011), *Bianca come il latte rossa come il sangue* (2012), *Il rosso e il blu* (2012) e così via. Si tratta per lo più di film ispirati agli omonimi romanzi, che hanno incontrato un buon successo di pubblico. La presenza dell'insegnante maschio appare interessante per due motivi: da un lato, la figura del maestro è rara nella realtà attuale della scuola, sia in Italia sia in molti altri Paesi occidentali, a causa del fenomeno ormai consolidato della femminilizzazione dell'insegnamento; dall'altro, tali rappresentazioni si collocano nell'attuale periodo storico, in cui la professionalità dell'insegnante è ridefinita secondo complessi parametri dalla letteratura scientifica, ma al tempo stesso l'insegnante non gode di prestigio sociale e sovente si trova al centro di critiche amplificate dai mass media e dalla letteratura divulgativa.

Il presente contributo costituisce solo una traccia per una ricerca più approfondita riguardo alla rappresentazione dell'insegnante all'interno di questa letteratura; in questa direzione, esso intende analizzare la figura del maestro che compare in un romanzo per ragazzi che in Italia è stato recentemente tradotto dalla casa editrice Rizzoli, incontrando un buon successo di pubblico: *Il maestro nuovo* (2012), di Rob Buyea. Si tratta di un testo edito negli Stati Uniti nel 2010 con il titolo *Because of Mr. Terupt*, cui sono seguiti, del medesimo au-

tore, *Mr. Terupt Falls Again*, (2012), *Saving Mr. Terupt* (2015), *The Perfect Score* (2017) e *The Perfect Secret* (2018).

1. Brevi considerazioni di metodo

La letteratura per l'infanzia e per ragazzi si è sempre mossa su un crinale molto ambiguo, ponendosi da un lato come mezzo che ha veicolato messaggi per controllare l'infanzia e per adeguarla alle aspettative adulte, dall'altro costituendo a volte un contenitore di alterità, un veicolo di messaggi non conformistici, un ambito di esplorazione; a questo proposito, scrive Emy Beseghi: "La letteratura per l'infanzia e la sua storia rappresentano un contenitore straordinario per studiare l'immaginario, in particolare quello infantile e adolescenziale, con un'ottica pedagogica: le potenzialità ermeneutiche racchiuse in questo ambito di studi sono ricche di implicazioni" (2016, p. 46).

Per quanto concerne la rappresentazione della scuola, le più recenti ricerche sottolineano come sia possibile addirittura ricostruire una storia della scuola anche a partire dalle testimonianze letterarie ed artistiche, che costituiscono fonti molto ricche sia per una riflessione sull'immaginario, sia per una ricostruzione della materialità educativa nelle istituzioni, come hanno recentemente ribadito Anna Ascenzi (2012) e Anna Antoniazzi (2014), che ricordano come molti scrittori hanno restituito ai propri lettori immagini vivide del mondo della scuola, visitato attraverso uno sguardo a volte critico, altre benevolo, altre ancora ironico o commosso, e hanno fornito in questo modo un materiale molto articolato, rendendo ineludibili i tentativi di interpretazione e gli spunti per una riflessione pedagogica. A questo proposito, Simonetta Polenghi richiama la necessità di un accurato studio dell'immaginario sulla scuola, sottolineando come le memorie collettive sulla scuola ci possano offrire informazioni preziose sia sul passato sia su come nel presente la scuola viene ricordata (Polenghi, 2017).

Per quanto invece concerne in particolare la rappresentazione dell'insegnante, è opportuno ricordare come la storia della nostra cultura ci restituisca, fin dall'antichità, una duplice figura: da una parte, il maestro di vita, il *magister*, il mentore, l'insegnante che sa trasmettere un orizzonte di senso, cui è conferita autorevolezza, stima, anche affetto (una rappresentazione molto connessa con l'etimologia dei termini della sfera della magistralità); dall'altra parte, la figura del *didascalos*, dedito ad una trasmissione di conoscenze spesso mnemoniche e di competenze tecniche, oggetto di svalutazione e di scarso prestigio sociale (anche in questo caso, con richiamo, forse un po' riduttivo, al

significato letterale ed etimologico, connesso alla radice *deich-*, mostrare) (Cfr. Mari, 2017). È da sottolineare come questa duplicità sia rinvenibile sia nelle testimonianze dell'immaginario diffuso sia nel dibattito pedagogico e filosofico fin dall'antichità, percorra le epoche storiche successive e resti ancora molto vivida anche nelle rappresentazioni degli ultimi decenni.

A partire da queste considerazioni, l'analisi proposta nel presente contributo non vuole sottoporre al vaglio gli aspetti letterari del caso in esame, ma intende essere una riflessione critica sugli aspetti pedagogici veicolati dalla figura del protagonista de *Il maestro nuovo*, riflessione condotta a partire da alcuni nodi cruciali che sono presenti nella storia della cultura occidentale riguardo alla rappresentazione dell'insegnante: educare/istruire; aspetti didattici in senso stretto/aspetti relazionali; affettivo/cognitivo e così via (Seveso, 2007).

2. Alcune riflessioni a partire dall'analisi del testo

Nel caso del testo in analisi, l'autore è stato per alcuni anni un giovanissimo maestro di scuola primaria a Bethany, nel Connecticut; dopo il successo dei suoi libri, si è trasferito con la famiglia nel Massachusetts, ha insegnato biologia e svolto il ruolo di allenatore di wrestling in una scuola superiore; attualmente, si dedica esclusivamente alla scrittura. Ha aperto un sito personale (robbuyea.com), attraverso il quale, oltre a presentare le sue opere, mantiene dei contatti con scuole e insegnanti. Proprio sul suo sito, Buyea narra di come la scrittura sia nata dalla sua esperienza e da un confronto con le storie di vita e scolastiche dei ragazzini con i quali lavorava. *Beacause Mr. Terupt*, primo romanzo della serie, narra le vicende di Mr. Terupt, maestro elementare che giunge all'inizio dell'anno scolastico nell'immaginary piccola scuola di Snow Hill; il racconto è condotto in prima persona, alternando le voci di sette allievi, e suddiviso in mesi, in modo da percorrere tutto l'anno scolastico.

Il romanzo si apre con il *topos* dell'iniziazione: "Ero piuttosto eccitato al pensiero di cominciare la quinta, visto che mi toccava una mezza calzetta di uno, un tipo che di nome faceva Mr. Terupt. E l'ho subito messo alla prova" (Buyea, p. 13). Chi racconta è Peter, ragazzino molto vivace e indisciplinato, che sfida il maestro uscendo in continuazione dalla classe con la scusa di andare in bagno. L'insegnante riesce a risolvere la situazione con una battuta ironica rivolta alla classe e poi con un breve richiamo individuale sussurrato all'orecchio dell'allievo, in modo da creare una situazione di complicità. L'intervento di Mr. Terupt potrebbe evocare altre situazioni di sfida presenti nella letteratura, prima fra tutte quella narrata da Giovanni Mosca (1939), ma se ne

differenza vistosamente per la conflittualità molto inferiore fra adulto e ragazzi e per il ruolo dell'insegnante, che si pone su un piano molto seduttivo e brillante, tanto da provocare l'immediato ravvedimento di Peter e le sue benevole se non entusiastiche riflessioni conclusive: "Mi piaceva questa cosa di Mr. Terupt, che sapeva essere divertente. Per la prima volta nella vita mi sono ritrovato a pensare che la scuola poteva anche essere divertente" (Buyea, 2012, p. 15). La relazione che il maestro nuovo instaura con i suoi allievi nel prosieguo del testo continua ad essere improntata sull'amichevolezza, più che sull'auto-revolezza, come appare evidente anche dalle parole che rivolge alla ragazzina appena arrivata, Jessica: "È il primo giorno anche per me, quindi cercheremo di cavarcela insieme" (p. 18).

L'insegnante introduce aspetti percepiti come innovativi nella didattica: permette ai ragazzi di "mettere i banchi a gruppi e non in fila" (p. 40), adotta delle metodologie attive, rendendo "matematica bella e scienze divertenti" (p. 41) e aumentando la motivazione dei ragazzi, come appare dalle considerazioni espresse da Luke: "Io avevo imparato un sacco di cose. Non era la solita roba facile e stupida degli altri maestri, questo è certo. Eravamo diventati dei maghi in matematica" (p. 69).

L'aspetto però maggiormente vistoso del ruolo giocato dal maestro è la sua capacità, descritta con rapidissime pennellate, di risolvere qualsiasi problema di relazione fra ragazzi e anche qualsiasi problema familiare e sociale: l'intervento di Mr. Terupt permette, infatti, di rompere la situazione di emarginazione sociale in cui Anna era confinata a causa della sua condizione di figlia di una donna nubile; permette di creare un'alleanza fra ragazze (Jessica, Anna, Danielle) prima legate da relazioni molto conflittuali; spinge Jeffrey ad uscire dalla situazione di isolamento e di ricostruire il suo legame con i genitori, tormentati da una forte depressione per la morte dell'altro figlio. Un dato interessante, che andrà approfondito in altra sede con maggiore attenzione, è il fatto che Mr. Terupt provochi questi eventi dapprima con pochi e rapidi interventi, poi addirittura da un letto di ospedale. Il maestro, infatti, colpito accidentalmente da una palla di neve, resta in coma per tutta la seconda parte del romanzo, ma questa sua condizione risulta molto efficace ai fini della risoluzione di qualsiasi problema: gli allievi, infatti, e le loro famiglie, si alternano nelle visite all'ospedale e rievocando i gesti, le parole, le scelte di Mr. Terupt, riescono a divenire consapevoli dei propri limiti e delle proprie risorse, e ad affrontare le situazioni conflittuali o difficili. L'insegnante, insomma, svolge una sorta di ruolo terapeutico e assistenziale, sul piano scolastico, sociale, familiare, perfino quando si trova in una condizione di inconsapevolezza e di incoscienza.

3. Alcune provvisorie conclusioni

Il protagonista de *Il maestro nuovo* presenta alcune caratteristiche molto significative ai fini di una riflessione sugli stereotipi e sulle immagini latenti che sono diffuse nella cultura occidentale e che accompagnano ancor oggi il lavoro educativo a scuola. Occorre premettere che si tratta di un'immagine ovviamente idealizzata e schematica perché proposta a ragazzi/e, ma certamente marcata da tratti molto interessanti. L'insegnante risulta totalmente sbilanciato sul versante della relazione e giunge a porsi come una figura terapeutica, poiché la trama mostra la sua capacità di risolvere tutti i problemi di vita privata e sociale dei/delle ragazzi/e e delle loro famiglie. Il suo intervento non è circoscritto al contesto scolastico: il maestro è percepito e descritto dagli allievi come "magico" solo in parte per le sue competenze didattiche, comunicative o relazionali, poiché invece le sue azioni risultano efficaci e ammirevoli proprio sul versante della risoluzione di problemi sociali. Il protagonista, da questo punto di vista, sembrerebbe riprendere la figura, presente nell'immaginario sociale, del maestro di vita/mentore, amplificandone però i tratti fino a mitizzarli e a proporre una figura onnipotente. In questa sede è possibile solo indicare alcune sintetiche considerazioni, da approfondire ulteriormente, ma appare opportuna una riflessione su queste figure, proposte ai/alle ragazzi/e in un momento storico che vede nella realtà un forte disagio espresso dagli insegnanti, uno sfilacciamento problematico nella relazione con le famiglie, una difficoltà diffusa nel definire con chiarezza il ruolo della scuola: figure come quella del protagonista sono spie forse di aspettative molto elevate nei confronti degli insegnanti e anche confuse riguardo alla messa a fuoco dell'identità del docente. Non da ultimo, sembra molto significativa la dimensione del genere: il maestro "magico" è un uomo, contrapposto alla limitatezza della supplente e alla convenzionalità della preside, e ci mostra una figura maschile onnipotente, che rileva notevolmente a fronte di una realtà come la nostra, dove i maestri sono figure rarissime. Un dato che deve essere interpretato con cautela, ma che forse deve spingerci a riflettere sul desiderio di un maschile che nella scuola reale purtroppo risulta assente e sulla percezione di un femminile descritto come confinato alla banalità e alla "normalità" e non capace di rispondere ai bisogni profondi e alle aspettative di allievi e famiglie.

Bibliografia

- Antoniazzi A. (2014). *La scuola fra le righe*. Pisa: ETS.
- Ascenzi A. (2012). Children's literature as a "source" for the History of cultural and educational processes. *History of Education & Children's Literature*, 7, 2: 497-514.
- Bertagna G., Olivieri S. (2017). *La ricerca pedagogica in Italia. Problemi e prospettive*. Roma: Studium.
- Beseghi E. (2016). Verso nuovi percorsi ermeneutici. Immaginario, letteratura per l'infanzia, storia dell'educazione. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2: 45-56.
- Buyea R. (2010). *Because of Mr. Terupt*. New York: Delacorte Press (trad. it. *Il maestro nuovo*, Rizzoli, Milano 2012).
- Cantatore L. (2013). Letteratura per l'infanzia e Storia dell'educazione: tangenze e contraddizioni di un rapporto complesso. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 8, 6: 59-74.
- Covato C. (2016). Luoghi e non luoghi nella storia dell'educazione. *Rivista di Storia dell'educazione*, 2: 13-24.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso (eds.) (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?*. Parma: Junior Spaggiari.
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme object historique. *Paedagogica Historica*, 1: 353-382.
- Malavasi P., Polenghi S., Rivoltella P. C. (2005). *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mari G. (2017). La figura del maestro fra antichità e contemporaneità. In L. Mecella, L. Russo (eds.), *Scuole e maestri dall'età antica al Medioevo* (pp. 11-28). Roma: Studium.
- Polenghi S. (2017). Remembering School Through Movies The Film of the Book Cuore (1886) in Republican Italy. In C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 203-218). Switzerland: Springer International Publishing.
- Polenghi S. (2018). Film as a source for historical enquiry in education. Research methods and a case study: film adaptations of Pinocchio and their reception in Italy. *Educació i Història: Revista d'Història de l'educació*, 31: 89-111.
- Seveso G. (2007). *Ti ho dato ali per volare. Maestri, allievi, maestre allieve nei testi della Grecia antica*. Pisa: ETS.
- Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia al "femminile". Dall'Unità d'Italia al secondo dopo guerra*. Roma: Carocci.
- Olivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.

XVI.

A scuola da Madam. L'educazione delle donzelle siciliane di "gentile condizione" prima dell'unità d'Italia (1830-1860)

Caterina Sindoni

Università di Messina

Introduzione

Nel 1844 il duca di Carcaci, in una lettera indirizzata al presidente della Società economica della provincia di Catania, scritta per illustrare e promuovere un'operetta, il *Catechismo pe' poveri*, tradotta dall'inglese all'italiano da una gentildonna siciliana, la principessa di Montevago Giuseppa Bonanno in Gravina, riporta alcune interessanti osservazioni sullo stato della cultura delle donne in Sicilia.

L'avviamento allo studio – scrive il nobile catanese – limitato prima a' soli maschi, si è diffuso, da un mezzo secolo a questa parte, alle femmine; e molte oggi possiamo contarne in Sicilia e particolarmente nella coltissima Palermo, sufficientemente istruite ne' vari rami dello scibile, talune delle quali non lasciano di arricchire delle loro produzioni la repubblica delle lettere, e farsi ammirare per elevatezza d'ingegno, e squisitezza di gusto.

Tra queste donne, il duca, annovera la «nobile gentilissima Signora [Bonanno] educata nelle arti donnesche e liberali non solo, ma eziandio in ogni genere di letteratura, appieno in possesso delle due lingue inglese ed italiana [...]»¹.

Queste osservazioni sono interessanti poiché ci offrono un inedito spaccato dell'universo femminile isolano, quello appartenente alle élites, raffigurato come bene educato ed istruito, i cui itinerari educativi e scolastici, finora, sono stati scarsamente visitati dalla storiografia.

1 La Lettera, pubblicata a Catania, presso la Tipografia de' Fratelli Sciuto nel 1844 è estratta dal *Giornale del Gabinetto letterario dell'Accademia Gioenia*, bim. V, pp. 1-3.

Eppure sono numerose le indicazioni che, a tal proposito, emergono dagli archivi provinciali nei quali, specie nella corrispondenza degli *Intendenti* ed in quella della *Suprema Commissione di Pubblica Istruzione*, si conservano *carteggi*, *piani di studio* e *regolamenti* relativi ai numerosi istituti privati che, a partire dagli anni trenta dell'Ottocento, iniziano a fiorire nell'isola a seguito di una sempre più pressante richiesta da parte dell'élite legata al governo locale, della borghesia formata dalla "gente di toga" e dagli impiegati negli uffici della burocrazia borbonica. Questi nuovi gruppi di potere, infatti, poco attratti dall'istruzione offerta da precettrici private e del tutto disinteressati alle scuole pubbliche, realtà non di rado limitate all'insegnamento basilare delle arti donnesche e del catechismo, sia per soddisfare un'esigenza di differenziazione rispetto ad altri gruppi sociali sia in ragione di proficue strategie matrimoniali, gradatamente iniziano a rivolgere maggiore attenzione ad offerte educative più articolate e più adeguate ai tempi.

Il contributo, attraverso l'esame di documenti inediti, intende offrire, con riferimento al periodo borbonico, una sintetica ricognizione di tali istituzioni educative ed alcune indicazioni riguardo alla loro ubicazione, agli insegnamenti offerti ed alle "arti" impartite.

1. L'educazione della donzella di "gentile condizione" nella "capitale"

Le esigenze dell'élites palermitana, man mano sempre più attenta alle potenzialità connesse all'istruzione, cui vanno ad aggiungersi anche le necessità di quella aristocrazia che non è in grado «di far prova di cent'anni di nobiltà o con infeudazioni, o con esercizio di impieghi nobili», condizione indispensabile per la collocazione delle proprie figlie nell'elegante *Reale Educandario Carolino* di Palermo², sono intercettate da numerose istitutrici private che, a partire dagli anni trenta, iniziano ad aprire, nei quartieri centrali della città, diverse case di educazione.

I carteggi degli *Intendenti*, quelli della *Commissione di Pubblica Istruzione*

2 Nell'*Educandario*, fondato con dispaccio reale il 2 ottobre del 1779, le allieve si istruivano nelle arti e nelle discipline necessarie all'esercizio del loro futuro compito di spose degne di un consorte aristocratico e cioè nel leggere, scrivere, far di conto, calligrafia, lingue italiana, latina e francese, storia, geografia, musica e «cucire alla francese, ricamo in bianco, in oro, in argento ed in colorito a fiori». Cfr. *l'Avviso ai Signori Nobili che vorranno collocare le loro Figliuole nel Reale Educandario Carolino* (1783). Palermo: Reale Stamperia.

ed i dati tratti dalle indagini svolte della *Direzione Centrale di Statistica*, ci consentono di abbozzare un quadro degli istituti in funzione nell'ex capitale del Regno che, va sottolineato, è sede di numerosi uffici e dimora di buona parte dall'élite isolana.

Tra il 1830 ed il 1860 le fonti indicano nella città l'esistenza di circa trenta case di educazione³.

Di queste, alcune sono aperte da istitutrici "estere" – come l'*Istituto delle signore francesi Clotilde e Marietta Revillon* (salita della Castellana); l'*Istituto Guly* (vicolo di S. Giuseppe); la *Casa di educazione francese di Madame Gerin* (vico Garaffello), che vanta tra *Les object de l'enseignement* discipline quali la dottrina religiosa, la letteratura italiana e francese, «per formare il gusto e lo stile», la calligrafia, la storia antica e moderna, la geografia, la mitologia, l'economia domestica nonché la «musica vocale, pianoforte, disegno e danza» e l'*Istituto di Enrichetta Hamelberg* (via dello Spedale Grande) – ed altre da "forestiere", come lo *Stabilimento delle sorelle nubili Rosalia, Alessia e Anna Ottonello*, «del fu Stefano, negoziante genovese», sito in via Materazzari.

Sono molte, inoltre, le pensioni dirette da signore palermitane, alcune delle quali autorizzate anche al pernottamento. Tra queste troviamo: l'*Istituto della signora Laura Verdi*, aperto nel 1829 in via dei Cintorinai; quello delle *sorelle Elisabetta e Giuseppa Saporito*, istituito presso la Casa professa; l'*Istituto della signora Giacchina Bevilacqua* (via del Crocifisso di Lucca); l'*Istituto di Francesca Franco*, il cui scopo era quello «d'istruir le ragazze nelle belle arti, nelle lingue, nella geografia e cosmografia, ballo, musica, ed [...] in ogni arte donnesca di natura qual sia» (Ballarò); l'*Istituto Truden* (al Gineceo della Martorana); l'*Istituto delle sorelle Berriola* (via dell'Alloro, «dinnanzi La Gancia»); l'*Istituto delle sorelle Petrucci* (via degli Agonizzanti); l'*Istituto delle sorelle Orlando*, con due sedi, una in via S. Cristofaro e l'altra all'Olivella; l'*Istituto Sorge*; l'*Istituto delle sorelle Maniscalco* (vicolo delle Ruote); l'*Istituto Arceri* (piazza dell'Annunziata); la *Scuola delle Signore Palazzo* (via dei Chiavatteri); l'*Istituto Desia* (piazza S. Oliva); la *Pensione delle sorelle Milano* (vicolo Coluccio); l'*Istituto delle sorelle Alessandro*, dette «le Gabrieli», nel quale si impartivano gli insegnamenti di lingua italiana, aritmetica, calligrafia, ballo, lavori donneschi e, ma solo su richiesta, il francese e la musica; l'*Istituto La Bianca* (fuori Porta Nuova); l'*Isti-*

3 Archivio di Stato di Palermo (ASPA), *Intendenza di Palermo*, b. 925; *Commissione di Pubblica Istruzione ed educazione (Cpie)*, vol. 36 e bb. 410, 436, 437; *Direzione Centrale di Statistica (Dcs)*, bb. 119, 120, 121.

tuto Lorino (salita del principe di S. Giuseppe); l'*Istituto Luccaro* (via de' Cintorinari); l'*Istituto Bonomo* (via dello Schiavuzzo); la *Casa di educazione di Anna Arena in Porcelli e di Antonina Cairone* (via dei Candelai); l'*Istituto Villanneve* (piazza S. Giacomo) e le *Casa di educazione* dirette rispettivamente dalle signore *Capelli, Busacca, Carlotta e Marciante*.

A queste case di educazione, infine, bisogna annoverare anche l'*Istituto di Santa Pantano e Lo Verde*, sito in piazza S. Sebastiano, nel quale le educande, «che ogni mese previa Confessione generale, le fa somministrare i Santi Sacramenti, ed in ogni anno l'esercizio di S. Ignazio Lojola», si istruivano nel «Santo Catechismo Romano con devozione», nel leggere, scrivere, aritmetica, nei «Doveri dell'Uomo, Grammatica Italiana, ed Ortografia», nel far «Calzette, Cucire, Ricamo in bianco, seta, a punto alla pittoresca. Lavor di naccari, fiori, ed altre Donnesche virtù e tre volte la settimana [...] ballo»⁴.

2. Le Case di educazione per le dame nelle province

Altre case di educazione sono in funzione, sempre nel medesimo periodo, nelle principali città dell'isola ossia a Messina, Catania, Caltagirone, Siracusa e Noto, quest'ultimo centro elegante, prediletto dalle élites locali e capoluogo di Intendenza dopo i moti borbonici del 1837.

A Messina, oltre alla *Casa di educazione della signora Amarilla Tornelli*, «bavarese», fondata nel 1822 – nel quale le fanciulle apprendono, oltre ai primi rudimenti di leggere, scrivere e far di conto, «lingua italiana, geografia, musica, ballo, cucito, ricamo, ricamo in oro, lavori di conchiglie, fiori, figure riscalcate»⁵ – a partire dal 1835 troviamo in attività altri tre istituti: la *Pensione di Marianna Rocchi* di Lione; l'*Istituto di Marianna Clementina*, «romana», e l'*Istituto di Flavia Grosso in Fiore*, noto al pubblico del tempo, come emerge da numerosi giornali, oltre che per la sua offerta disciplinare (lingua italiana, geografia, musica, ballo e varie arti donnesche), per l'adozione del metodo lancasteriano nella scuola dei primi rudimenti rivolta alle bambine⁶.

Nel 1858, inoltre, sempre nella città peloritana, Marianna Rol istituisce l'*Istituto siciliano per l'educazione e l'istruzione delle ragazze*, con «facoltà della pernottazione», nel quale si impartiscono lezioni di «Grammatica della lingua

4 ASPA, *Cpie*, b. 410.

5 ASPA, *Dcs*, b. 121.

6 *Ibidem*.

francese e particolarmente per la pratica per parlarla, Disegno, Aritmetica, Geografia, Calligrafia, Canto, Ballo, Pianoforte, Catechismo, Galateo»⁷.

A Catania, sempre intorno agli anni trenta, in piazza Manganelli si apre l'*Educandario per le donzelle civili*, diretto prima da Costanza Pasta, poi da Eleonora Mauro Chabod ed in seguito da Felicità Folz e da Giuseppina Bianchi. L'istituto, che accoglie allieve la cui età va dai 7 ai 14 anni e nel cui insegnano diversi docenti, laici e religiosi, nonché «parecchie maestrine», oltre alla retta versata dalle famiglie, riceve sovvenzioni dall'amministrazione comunale. Nell'*Educandario*, le allieve apprendono a leggere e scrivere con «metodo lancasteriano», l'aritmetica, le lingue italiana e francese, il carattere, la musica, il ballo ed il «ricamo e la cucitura»⁸.

Nella provincia etnea, inoltre, a partire dal 1843, si apre a Caltagirone l'*Istituto di educazione di madame Maria Eloisa Roux* di Marsiglia, grazie ai finanziamenti del comune⁹.

Bisogna poi segnalare le numerose iniziative avviate nel val di Noto.

A Siracusa, le sorelle Maria ed Elisa Peratoner, «suddite austriache», nel 1840 inaugurano l'*Istituto per le donzelle civili* nel quale le educande, oltre alle consuete lezioni di leggere, scrivere, letteratura e ballo, per apprendere a «comporre [...] alla maniera di presentarsi, ed alla speditezza, e chiarezza del discorrere», si impegnano anche in «rappresentazione filodrammatiche» tenute in un teatro interno all'istituto¹⁰.

Nella città di Noto, infine, oltre all'*Istituto di educazione civile e letteraria Odescalchi*, il cui direttore è «conosciuto per le sue osservazioni sulla lingua italiana stampate in Londra nel 1830, e pel suo viaggio storico di Egitto», aperto «ad ambo i sessi» intorno al 1843 e nel quale si tiene «un corso regolare di lingua italiana, francese, latina, di aritmetica, di geografia e di storia»¹¹, a partire dagli anni Cinquanta, troviamo in funzione anche l'*Istituto di educazione di Adelina Rossi* di Palermo nel quale si impartiscono il «Catechismo cattolico e civile», la lingua italiana, la calligrafia e l'aritmetica, la «Musica per Piano-forte», il ballo, la «Pittura della scuola francese» nonché arti donnesche «alte», come il «Ricamo in oro e argento, in bianco, in tullo, in seta, in panno, in Mar-

7 ASPA, *Cpie*, b. 439.

8 Archivio di Stato di Catania (ASCT), *Intendenza borbonica (Ib)*, bb. 640 e 690.

9 ASPA, *Cpie*, b. 439.

10 Archivio di Stato di Siracusa (ASSR), *Intendenza di Siracusa e poi di Noto (Isn)*, b. 2058, 2788.

11 ASSR, *Isn*, b. 2788.

garitini, per formare borse, portamoneta, paralumi ed altro, tappezzeria, tappeti, paesaggi, costura alla francese e in qualunque sorte di frange, e merletti»¹².

Nel raffinato centro operano anche, l'*Istituto di educazione di Giuseppina Pucci e figlia*¹³ e, dal 1860, l'*Istituto delle sorelle Agata e Concetta Failla*. In quest'ultimo, le educande – sottolinea un regio ispettore scolastico in una relazione l'11 ottobre del 1861, ormai sotto i Savoia – hanno un apprendimento «sorprendente»: non solo, infatti, le allieve in undici mesi hanno

appreso a cucire perfettamente, a leggere spedito, scrivere sotto dettatura [...], a sommare, sottrarre, moltiplicare e dividere, con le rispettive prove; a fare l'analisi grammaticale italiana ed a recitare il piccolo catechismo ed a conoscere i nomi di tutti gli oggetti che le circondano in lingua francese, recitare la commedia sacra, ed un dramma, italiano e francese, con canto e ballo

ma anche – sottolinea soddisfatto il funzionario – «a recitare molti sonetti e versi patriottici e morali, in parte composti dalle direttrici»¹⁴.

Conclusioni

Da quanto fin qui delineato emerge che nella seconda metà dell'Ottocento una parte dell'élites siciliana, quella più attenta alle potenzialità connesse all'istruzione, avverte la necessità di educare le fanciulle. Bisogno, quest'ultimo, che inizia a trovare, a Palermo e nelle più grandi città della provincia, numerosi fautori. Tra questi, solo per fare un esempio, va annoverata l'élite catanese la quale – come si legge nella seguente delibera comunale del 1851 – decide di finanziare, adoperando i fondi comunali, l'*Educandario delle donzelle civili* della signora Chabod:

Tra le più utili istituzioni, che distinguono la civiltà del nostro secolo decimonono, importantissima è quella che riguarda la educazione, e la

12 ASSR, *Isn*, bb. 2788, 2794.

13 ASPA, *Cpie*, b. 439.

14 ASSR, *Prefettura di Siracusa*, Serie I (1860/69), b. 220.

istruzione della Donna obbietti assai trascurati nei tempi andati in cui regnava il pregiudizio, che le Donne dovevano limitarsi all'ago, ed alla conocchia; da ciò avveniva che le fanciulle stanziando sempre fra quattro muri, limitate alla rozza, e bassa compagnia dei dimestici ne succhiavano in quella tenera età tutte le pessime abitudini, e tutti i vizj, e le sguajataggi di lingua, di gretti vizj, ed abitudini, che le accompagnavano fino alla vecchiezza, quindi passando a nozze non eran (salve le eccezioni) che *mogli* sciocche, ed insipide, e poi *madri* da produrre i medesimi frutti che in loro s'ingenerarono. Non così per li maschi, per la istruzione dei quali la società è stata sempre tenera, e solerte, abben che' un giovane di qualche ingegno, e buona volontà potesse prodursi da se stesso, senza, o con lievissimo aggravio della famiglia; nei fatti quanti uomini più o meno sommi non si sono formati in cotal guisa frequentando le scuole pubbliche, le librerie, e soprattutto la società della gente illuminata, e colta! Ma la donna può far questo? Mai no!¹⁵.

Come è evidente, però, quest'esigenza, pur trovando nei nuovi istituti di educazione itinerari pedagogici adeguati ai tempi, non implica cambiamenti di rilievo in relazione alle finalità educative giacché, come in passato, mira a garantire alle «signorine di fortunata condizione sociale», ancora considerate dalla società del tempo come un semplice "accessorio" da esibire, il possesso di quei saperi e di quelle arti necessari per un più cosciente esercizio del compito di *spose* e di *madri*.

Bibliografia

- Acone G., Dente D., Piscopo C. (eds.) (1979). *La condizione femminile in prospettiva storico-pedagogica*. Roma: Gentile.
- Barbagli M. (1984). *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Benigno F., Torrisi C. (eds.) (1995). *Élites e potere in Sicilia dal medioevo ad oggi*. Catanzaro: Meridiana Libri.
- Bonomo M. (2011). *Le Gattoparde. Sentimenti e potere di una famiglia aristocratica nella Sicilia borbonica (1824-1863)*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Covato C. (1991). *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*. Roma: Archivio Guido Izzi.

15 Delibera dell'amministrazione comunale. ASCT, *Ib*, b. 640. Corsivo mio.

- Duby G., Perrot M. (1991), *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, a cura di G. Fraisse e M. Perrot. Roma-Bari: Laterza.
- Giarrizzo G. (2014). *La Sicilia moderna dal Vespro al nostro tempo*. Firenze: Le Monnier.
- Soldani S. (1985). *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Bari: Laterza.