

# *Educate a non istruirsi. Dal passato al presente*

Carmela Covato\*

## Riassunto

*In una tradizione dalla durata secolare, è stata a lungo presente la tendenza a considerare eversiva la figura della donna colta, tollerata solo se confinata nell'ambiguo recinto delle donne celebri o eccezionali. La donna colta è stata oggetto di derisione, scandalo, ostruzionismo, se non di vera e propria persecuzione, come, a cinquant'anni dalla pubblicazione del volume di Elena Gianini Belotti, accade ancora oggi, in alcuni paesi. Ma se la cultura, l'istruzione e la scienza sono apparse a molti, e in contesti storici diversi, contrarie alla natura della donna e pericolose per la società, non è così per l'educazione. Conformare le donne a un preciso modello di comportamento, confinato, per secoli, nella vita privata e nelle mura domestiche è stato un imperativo presente in una sconfinata precettistica pedagogica e filosofica, a lungo destinata a stabilire 'come si educa la donna'.*

Parole-chiave: *educazione; istruzione; donne; storia; attualità.*

Educated not to seek an education. From past to present

## Abstract

*In a centuries-old tradition, there has long been a tendency to view the figure of the cultured woman as subversive, tolerated only if confined to the ambiguous enclosure of famous or exceptional women. The cultured woman has been the object of derision, scandal, obstructionism, if not outright persecution as still happens today, fifty years after the publication of Elena Gianini Belotti's volume, in some countries. But if culture, schooling and science have appeared to many, and in different historical contexts, contrary to the nature of women and dangerous to society, this is not the case with education. Conforming women to a precise model of behavior, confined, for centuries, to private life and the home, has been an imperative present in endless pedagogical and philosophical dogmatic teachings, long intended to establish 'how women are to be educated'.*

Keywords: *education; teaching; women; history; current affairs.*

\* Università degli Studi Roma Tre (Italia).

## I. UNA PREMESSA

*Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita* (Gianini Belotti, 1973); *Ancora dalla parte delle bambine* (Lipperini, 2007); *Io sono Malala. La mia battaglia per la libertà e l'istruzione delle donne* (Yousafzai & Lamb, 2013); *Le bambine non esistono* (Mandoori & Lebrun, 2022); *Fino a quando la mia stella brillerà* (Segre & Palumbo, 2023).

Non sono pochi e sono assai significativi i volumi che hanno affrontato, negli ultimi decenni, i contenuti e le finalità della prassi pedagogica destinata, nella scuola e nella vita sociale, alle bambine.

Ai titoli segnalati se ne potrebbero aggiungere molti altri. Li ho scelti, in questa sede, perché ben delineano l'andamento della parabola dei percorsi educativi destinati alle bambine, in diversi contesti politici e sociali.

Com'è noto, il volume di Elena Gianini Belotti pubblicato per la prima volta nel 1973 (*Dalla parte delle bambine*) ha rappresentato, cinquant'anni fa, l'avvio in Italia di una seria riflessione sulla potenza dei condizionamenti familiari, sociali e scolastici nel predeterminare in modo prescrittivo il futuro delle bambine e dei bambini in base alla loro condizione sociale, ma anche al genere di appartenenza a lungo inteso come ineludibile destino biologico e sociale (Ulivieri, 1991).

A sua volta, Loredana Lipperini in *Ancora dalla parte delle bambine* (2007) ha mostrato, molti anni dopo, con grande evidenza e acume argomentativo come anche nei modelli culturali diffusi delle società occidentali, nonostante l'avvento di conquiste importanti e impensabili fino a un recente passato, relative soprattutto alle pari opportunità, oltre al perdurare di discriminazioni salariali e di contraddizioni culturali, sopravvivano condizionamenti evidenti nei confronti del possibile accesso delle bambine a forme di soggettività dotate di reale autonomia culturale. Permangono, infatti, numerosi pregiudizi ancora presenti, ad esempio, nella letteratura per l'infanzia di ispirazione più tradizionale, nei *mass media*, nei *social media*, nel senso comune più diffuso in una tradizione sociale, familiare e a volte anche scolastica a lungo metaforicamente fondata sullo stereotipo dell'*angelo azzurro* come unica possibilità di salvezza e di possibile collocazione identitaria in un mondo per molti versi ancora patriarcale.

Nella storia e nel destino di bambina di Liliana Segre costretta nel 1938 all'improvviso e senza spiegazione alcuna a lasciare la scuola ci scontriamo con uno dei momenti più bui della storia dell'occidente. Quando le venne detto che non avrebbe potuto più frequentare la scuola perché ebrea non sapeva neanche che cosa questo significasse. Costretta a lasciare non solo la scuola ma anche la casa, venne presto arrestata. A tredici anni viene deportata ad Auschwitz. Liliana parte il 30 gennaio 1944 dal binario 21 della stazione Centrale di Milano e sarà l'unica bambina di quel treno a tornare indietro. Ogni sera nel campo cercava in cielo la sua stella. Poi ripeteva dentro di sé: finché io sarò viva, tu continuerai a brillare. La narrazione di questa drammatica testimonianza in *Fino a quando la mia stella brillerà*

(2023) ha come fine quello di non consentirne la cancellazione della memoria (Segre & Palumbo, 2023).

Malala Yousafzai, nata in Pakistan nel 1997, narra in *Io sono Malala* (2013) come a soli 15 anni abbia subito, insieme ad altre ragazze, un violento attentato da parte dei talebani ostili all'istruzione femminile mentre si recava in autobus a scuola situata nella valle dello Swat, rischiando così addirittura di morire. Miracolosamente salvata, grazie a un soccorso internazionale, viene curata in Inghilterra e da allora si dedica con coraggio e determinazione alla causa dell'emancipazione delle donne e dell'istruzione delle bambine e dei bambini. Il 12 luglio del 2013 in occasione del suo sedicesimo compleanno, parla all'ONU a New York, lanciando un appello per l'istruzione delle bambine e dei bambini di tutto il mondo.

Non avevo scritto il mio discorso pensando solo ai delegati delle Nazioni Unite. L'avevo preparato pensando di rivolgermi a chiunque nel mondo possa fare la differenza. Volevo raggiungere tutte le persone del mondo che vivono in povertà, i bambini che sono obbligati a lavorare e quelli che soffrono a causa del terrorismo o per la mancanza di istruzione [...]. Portavo uno dei veli bianchi di Benazir Bhutto sopra uno dei miei *shahvar kamis* rosa, e chiesi ai leader del mondo di dare un'istruzione gratuita a tutti i bambini. “Prendiamo in mano i nostri libri e le nostre penne”, dissi. “Sono le nostre armi più potenti. Un bambino, un insegnante, una donna con una penna possono cambiare il mondo”. Non sapevo come fossero state accolte le mie parole da chi mi stava ascoltando, finché la sala non mi tributò una *standing ovation*. La mamma era in lacrime, e papà disse che ormai ero diventata la figlia di tutti (Yousafzai & Lamb, 2013: 268-269).

Il 10 ottobre 2013 è stata insignita del Premio Sacharov per la Libertà di stampa. Il 10 ottobre 2014 vince il Premio Nobile per la Pace, assieme all'attivista indiano Kailash Satyarthi, diventando con i suoi diciassette anni la più giovane vincitrice di un premio Nobel. Entrambi per la loro lotta contro la sopraffazione dei bambini e dei giovani e per il diritto di tutti i bambini all'istruzione.

Ukmina Manoori nel 2022 narra, a sua volta, di un'identità femminile del tutto negata per via delle tradizioni secolari del suo paese, l'Afghanistan. Viene, infatti, costretta dal padre e da un costume assai prescrittivo a crescere come maschio, in quanto ultima di tante figlie femmine. Racconta anche della fine di ogni sogno di emancipazione femminile a partire dal ritorno del regime dei talebani a Kabul nell'agosto del 2021. Del fenomeno del travestimento di genere ne aveva già proposta la rappresentazione letteraria di una vicenda analoga, Tahar Ben Jelloun (1992) in *Creatura di Sabbia*.

Così Stéphanie Lebrun, coautrice di *Le bambine non esistono*, descrive Ukmina:

Nel 2021, con i talebani di nuovo al potere in tutto l'Afghanistan, il destino di Ukmina, la sua lotta per i diritti delle donne, risuona ancora più forte.

Ukmina non sa leggere né scrivere, perciò l'ho aiutata a costruire il racconto della sua vita. Questo libro è il risultato delle nostre conversazioni. Cominciate una decina di anni fa. In quel momento a Kabul, le bambine e le giovani donne della capitale potevano permettersi di sperare in un futuro migliore: andavano a scuola, in un Paese in cui, dieci anni prima, l'ottanta per cento delle ragazze erano analfabete. Sognavano l'università e una carriera nella medicina o nell'insegnamento. Nel giornalismo, nell'arte, nel cinema... E poi, il 16 agosto 2021, tutto si è fermato (Manoori & Lebrun, 2022: 8).

Anche laddove l'istruzione femminile non è bandita dalle leggi, come, ad esempio, attualmente in Iran, si sono verificate tuttavia forme di discriminazioni incredibili.

Non si può non constatare, dunque, che i primi decenni del secondo millennio si siano aperti con una riproposizione drammatica della cosiddetta questione femminile. Una sorta di *apartheid* di genere, che sembrava oramai essere confinato nel passato, dilaga nella contemporaneità, sebbene oggi venga contestato da attiviste coraggiose disposte a battersi al prezzo di pagare con la vita la loro sfida, come accade, ad esempio, in Iran e in Afghanistan, in una lotta portata avanti anche da uomini militanti e controcorrente.

Da questo punto di vista ciò che accade in Iran è drammatico e sconvolgente.

L'assassinio di Mahsa Amini, una ragazza curdo-iraniana, avvenuto nel settembre 2022 è un punto di non ritorno per l'Iran. Aveva solo 22 anni, Jina era il suo nome curdo. Era arrivata dalla sua città, Saqqez, a Teheran. Portava il velo ma i suoi capelli non erano interamente coperti. Le autorità l'hanno fermata per intimarla di indossare lo *hijab* nel modo appropriato e l'hanno arrestata. Dopo alcuni giorni alla sua famiglia è stato restituito un cadavere. Ma Mahsa Amini non è morta. Vive in milioni di iraniani e di iraniane per i quali è diventata un simbolo della resistenza. Un simbolo della lotta contro il governo iraniano e contro la dittatura della Repubblica Islamica. Per tanti anni abbiamo messo in guardia il resto del mondo riguardo ai pericoli dell'imposizione della *hijab*. Siamo state ignorate. È stato necessario che Mahsa venisse uccisa: ora tutto il mondo conosce il suo nome (Alinejad, 2022: 69).

Da allora sembrano non fermarsi più gli atti di violenza, le persecuzioni, le impiccagioni nei confronti di un popolo in rivolta, fatto di donne e di uomini disposti a rischiare l'arresto e, a volte, anche la morte.

L'*apartheid* di genere sembra rappresentare oggi la 'pietra d'inciampo' che rivela il permanere di regimi dittatoriali inevitabilmente legati a un ordine patriarcale, in un mondo sempre più devastato dal predominio delle risposte belliche ai conflitti.

Che ci fosse un rapporto fra patriarcato, guerra e sessismo lo aveva compreso con grande profondità Virginia Woolf (1975), quando in *Le tre ghinee* – la cui prima edizione, *Three Guineas*, risale al 1938 – denuncia l'inestricabile rapporto fra fascismo e patriarcato, sostenendo che solo da una radicale trasformazione del rapporto fra i sessi sarebbe stato possibile evitare la guerra. Su come fosse possibile prevenire la guerra, alle soglie del secondo conflitto mondiale, era stata interpellata dal segretario di un'associazione antifascista, a cui tuttavia, come il suo amico Edward Morgan Foster le aveva rivelato suscitando in lei una profonda indignazione, le donne non avrebbero potuto partecipare.

Nel rispondere a tre immaginarie missive, decide così, simbolicamente, di destinare tre ghinee alla causa dell'emancipazione femminile: la prima alla edificazione di un *college* femminile, la seconda a una associazione mirata a promuovere l'ingresso delle donne nelle libere professioni, la terza alle associazioni pacifiste maschili e femminili.

A proposito del *college*, che definisce *nuovo* e *povero*, sostiene:

E poi cosa si deve insegnare nel *college* nuovo, nel *college* povero? Certo non l'arte di dominare sugli altri; non l'arte di governare? di uccidere, di accumulare terre e capitale. Queste arti richiedono spese generali: stipendi, uniformi, cerimonie. Nel *college* povero si dovranno insegnare solo le arti che si possono insegnare con poca spesa e che possono essere esercitate da gente povera: la medicina la matematica, la musica, la pittura, la letteratura. E l'arte dei rapporti umani; l'arte di comprendere la vita e la mente degli altri, insieme alle arti minori che completano: l'arte di conversare, di vestire, di cucinare. Lo scopo di questo *college* dovrebbe essere quello non di segregare e di specializzare, ma di integrare. Dovrà inventare dei modi per far lavorare insieme la mente e il corpo; scoprire da quali nuove combinazioni possono nascere unità che rendono buona la vita umana. E gli insegnanti saranno scelti fra coloro che sono bravi a vivere, non solo a pensare (Ibid.: 57-58).

Virginia Woolf pone, così, il tema dell'importanza dell'istruzione delle donne non solo per le donne stesse ma come premessa ineludibile per la trasformazione in senso democratico dell'intera la società.

A cinquant'anni dalla pubblicazione del volume di Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, il fenomeno che oggi si impone con più evidenza – oltre al permanere di discriminazioni di genere anche in quei paesi in cui sono state realizzate sul piano legislativo forme di pari opportunità nel mondo del lavoro, della scuola e dei diritti politici – allargando lo sguardo a uno scenario internazionale, è senza dubbio il permanere (nel contesto di alcuni regimi dittatoriali come, ad esempio, in Afghanistan dopo il ritorno dei talebani nell'agosto del 2021) di una strategia persecutoria nei confronti dell'istruzione femminile divenuta oggetto non solo di ostruzionismo, come è a lungo accaduto anche nella storia della cultura occidentale, ma di forme di vere e proprie proibizioni, a cui sono seguite azioni violente verso quelle ragazze e donne che non hanno voluto adeguarsi (Concas, 2022).

È appena il caso di ricordare, a questo proposito, che, alla fine del settembre del 2022, si è verificato un attentato suicida in una scuola a ovest di Kabul con la conseguenza di 19 morti e di diversi feriti. L'attentatore si è fatto esplodere in un'aula gremita di studenti che stavano per sostenere l'esame di ammissione all'Università e la maggior parte delle vittime sono ragazze. L'istruzione è un tema sempre più scottante in Afghanistan, dopo il ritorno dei talebani.

Le ragazze sono state bandite dall'università, dopo che altrettanto era stato fatto con le ragazzine sopra i 12 anni, escluse dalle scuole secondarie, e dopo che alle donne erano stati vietati anche i parchi. Il loro futuro appare sempre più confinato, infatti, all'interno delle mura domestiche in un registro di coercitiva tutela maschile, in un mondo ormai scrutabile, non solo simbolicamente, dalle fessure visive del burka.

Com'è noto, il Ministero dell'istruzione superiore dell'Emirato Islamico in una lettera inviata a tutte le università governative e private dell'Afghanistan ha decretato, nel dicembre del 2022, che l'istruzione femminile fosse sospesa il prima possibile informando il Ministero della sua attuazione. Nei mesi precedenti, era stato concesso alle ragazze di partecipare agli esami di ammissione sebbene con forti limitazioni. Erano proibiti per loro i corsi di laurea in veterinaria, ingegneria, economia e agricoltura, mentre il giornalismo veniva fortemente scoraggiato. Alcune di loro si erano collocate ai primi posti, ma fu, in seguito al decreto, del tutto inutile e si rivelò solo un'illusione.

## 2. UN RITORNO AL PASSATO. EDUCATE A NON ISTRUIRSI

Si tratta di un ritorno violento al passato. Laddove, tuttavia, le donne sono state 'educate a non istruirsi', come si è detto, in una tradizione di lunga durata presente nella cultura occidentale, nella contemporaneità le donne sono, in alcune realtà, addirittura condannate a non istruirsi e a volte pagano con la vita stessa il tentativo di contrastare questo divieto e questa imposizione.

Ma cosa ha significato nella storia della tradizione occidentale essere educate a non istruirsi? Da un punto di vista storico, l'educazione delle donne, affidata prevalentemente alla semplice trasmissione orale di modelli comportamentali, si è a lungo collocata nel tempo in una posizione conflittuale rispetto all'istruzione, che si riteneva da escludere o da limitare il più possibile nell'itinerario formativo a lei destinato, sulla base di motivazioni fondate ora su argomentazione di tipo biologico ora ricondotte a problemi morali. L'educazione femminile, al contrario, considerata come un problema non solo pedagogico, ma anche etico, religioso, di costume ha preceduto di gran lunga, nel tempo, l'affermarsi, in termini socialmente significativi, della problematica relativa all'istruzione femminile, che si svilupperà, seppure in forme contraddittorie e incerte, soltanto a partire dagli ultimi decenni dell'Ottocento (Soldani, 1989; Ulivieri, 1995).

Se il tema dell'alfabetizzazione della donna, così come quello del suo accesso all'istruzione superiore, si può considerare da un punto di vista storico cosa recente, poiché è divenuto significativo solo fra Otto e Novecento, viceversa sulla sua educazione esistono – come si è detto – testimonianze anche lontane nel tempo, alimentate da una letteratura sconfinata che esprime, a livello teorico e letterario, le risposte pedagogiche via via elaborate in funzione del ruolo assegnatole all'interno dei vari sistemi culturali e sociali. Se la presunta inferiorità biologica ha confinato per secoli la donna da un punto di vista simbolico, ma anche nella materialità della vita quotidiana in una dimensione domestica che la ha a lungo esclusa dalla vita sociale, tuttavia, come hanno messo in evidenza studi di carattere storico e antropologico, non le è stato negato, nella storia della mentalità collettiva, uno straordinario quanto ambiguo potere morale. Custode della moralità collettiva, o, viceversa, icona di ogni male, demoniaca, strega, corruttrice, causa della degenerazione del costume, la 'donna', risolta in un mito salvifico che travalica – al di là di singole specificità – molti confini temporali, geografici e culturali, sembra aver assolto, proprio in virtù del suo essere donna, a una missione 'educativa' che investe i destini dell'intera umanità (Dijkstra, 1988).

Al di là dei diversi modi con cui è stata descritta la funzione ideale e simbolica delle donne nella storia dai modelli culturali dominanti in occidente, è possibile rintracciare la presenza di alcune costanti. Vorrei soffermarmi su alcune di esse. Innanzitutto, sulla necessità stessa di attribuire alla 'donna' una funzione metaforica e un potere simbolico slegati dalla sua storia reale del mondo femminile e, inoltre, sulla tendenza, presente in molti contesti geopolitici differenti, a esorcizzare, sublimare, segregare, punire o perseguire quelle donne che percorrono itinerari femminili considerati pericolosi dalla morale collettiva intesa come luogo di controllo dei comportamenti sociali e della corporeità femminile. È proprio a partire da queste considerazioni che assume un significato preciso anche la secolare controversia sugli studi femminili, sul rapporto della donna con la lettura, la scrittura, la cultura, il sapere e, in definitiva, la parola.

A questo proposito, vale la pena di sottolineare che se la cultura, l'istruzione e la scienza sono apparse a molti, e in contesti storici diversi, contrarie alla natura stessa della donna e pericolose per la società, non è stato così per l'educazione. Conformare la donna a un preciso modello educativo, prevalentemente sulla base di una trasmissione orale di modelli di comportamento confinati nel mondo della vita familiare e domestica, e, nel caso delle fanciulle aristocratiche, di una particolare cultura pensata appositamente per loro, è stato un imperativo presente, fino alla prima metà dell'Ottocento, con sfumature diverse in tutto l'occidente ed è stato un tema diffusamente sostenuto e straordinariamente insistito in una sconfinata letteratura (teologica, filosofica, medica...) destinata a stabilire come si educa la donna.

La storia del conflitto fra educazione e istruzione, la cui origine va individuata soprattutto nell'esclusione della donna dalla vita sociale e nel suo confinamento – materiale e simbolico – nella cerchia delle mura domesti-

che, ha implicazioni culturali, religiose e sociali che caratterizzano situazioni molto diverse nel tempo e nello spazio.

Ha sostenuto al riguardo Aristide Gabelli, ministro dell'istruzione di ispirazione positivista ma profondamente conservatore dal punto di vista politico e sociale, sulla rivista *Nuova Antologia*, nel 1870:

Il bisogno di procacciare alle fanciulle un'istruzione che vada al di là del leggere e dello scrivere, che serva a svilupparne l'intelligenza, che dia loro coscienza di sé medesime, che valga ad educarle non è sentito comunemente [...]. L'istruzione della donna è riguardata tuttavia come qualche cosa che debba distrarla dal suo vero ufficio e poco meno che farle perdere la sua natura. Le si concede di saper leggere ma a condizione che di solito non legga, poiché in questo caso prenderebbe a schifo le cure modeste della famiglia, nelle quali soltanto deve trovare ogni diletto e porre la sua compiacenza. Una donna con un libro in mano, nella fantasia di non pochi, è una donna che lascia di fare quello che dovrebbe, e rende la stessa immagine di un uomo che dipanasse una matassa di refe, filasse lino o facesse calze (Gabelli, 1870: 145).

All'interno di una prassi formativa decisamente predominante nella storia dei rapporti educativi, lo spazio destinato all'istruzione femminile ha svolto, dunque, un ruolo decisamente marginale. Ne è una testimonianza il dibattito che si è andato svolgendo nel corso dei secoli su questo tema e che ha coinvolto, in diverse epoche storiche, le più varie correnti filosofiche, pedagogiche, etiche e scientifiche, quasi sempre concordi nell'individuare proprio nell'educazione della donna a un preciso modello di comportamento oblativo e, anche, iscritto nella indiscussa inferiorità intellettuale, biologica e sociale, un insostituibile fattore di coesione sociale. “Lo fanciullo lo si vuole tener bene netto e caldo”, affermava perentoriamente Paolo da Certaldo sul finire del XIV secolo nel suo *Libro dei buoni costumi*,

e spesso provederlo tutto membro a membro [...] E poi, ne' sei o sette anni, pollo a leggere, e poi, o fallo studiare o pollo a quell'arte che gli è più diletta: e verranno buono maestro [...] E sell'è femina, polla a cuscire e none a leggere, che non istà troppo bene a una femina sapere leggere se già no la volessi fare monaca. Se la vuoi fare monaca, mettila nel munisterio anzi ch'abbia la malizia di conoscere la vanità del mondo, e là entro imparerà a leggere [...] (Paolo da Certaldo, 1982: 25).

Ancora dopo molti secoli, a conferma della *longue durée* di questa tradizione, leggiamo in un trattato pedagogico del 1874: “Dalla educazione dipende la bontà o la tristizia della Donna, per questo la bontà o la tristizia dell'uomo, quindi la felicità o infelicità del genere umano” (Maneglia Massari, 1874: 11). In queste brevi righe, tratte da un manuale del 1874, è contenuta, in sintesi, una ‘verità’ di antica tradizione, fondata sull'importanza del rapporto fra l'educazione della donna e il buon andamento della



convivenza fra gli uomini; una convinzione alimentata dal sapere pedagogico, ma presente soprattutto nel senso comune dominante. E questa verità, come ha messo in luce la più recente indagine storiografica, è apparsa a lungo legata in modo indissolubile a una altra diffusa certezza, relativa alle finalità della prassi pedagogica destinata al mondo femminile.

Contenete il più possibile il loro desiderio di sapere nei limiti della norma, e insegnate ad esse che il loro sesso deve avere nei riguardi della scienza un pudore delicato, quasi simile a quello che ispira l'orrore del vizio (Fénelon, 1929: 81, la traduzione è mia).

È quanto sostiene François Fénelon nel suo famoso saggio *Éducation des filles* (1687). Egli disvelava così, in modo assai significativo, un atteggiamento, diffusamente presente nella storia della nostra cultura, tendente a ostacolare l'istruzione femminile negandone l'opportunità etica e l'utilità sociale. Affermazioni di questo genere sono, infatti, molto frequenti nell'ambito di quella sconfinata letteratura che, con singolare ripetitività argomentativa, tenuto conto dell'estrema varietà delle situazioni storiche e sociali, ha avuto come oggetto di analisi il tema dell'educabilità della donna: un'istanza pedagogica che viene connessa al destino dell'intero genere umano.

Da un punto di vista storico, dunque, l'educazione delle donne, affidata, come si è detto, prevalentemente alla semplice trasmissione orale di modelli comportamentali, si colloca in una posizione conflittuale rispetto all'istruzione, che si riteneva doveroso escludere o limitare il più possibile nell'itinerario formativo a loro destinato.

### 3. EDUCATE AD EDUCARE

Il modello educativo storicamente dominante appare sempre finalizzato a una radicale sottovalutazione dell'elemento culturale nell'ambito dell'itinerario formativo destinato alla donna, a cominciare dalle abilità più elementari, come la lettura e la scrittura considerate non solo inutili, ma spesso addirittura dannose. “Dal XVIII secolo alla fine del XIX” – scrive E. Badinter – “la donna sapiente è costantemente messa in ridicolo e si fa di tutto per evitare che ne esistano” (Badinter, 1980: 107).

Al modello della donna aristocratica, la cui supremazia si esercita ancora nel salotto, si contrappone, infatti, fra Sette, Ottocento, il modello della donna madre ed educatrice, la cui egemonia ideale è destinata a durare nel tempo, contestualmente all'affermarsi degli stili di vita della famiglia borghese (Covato, 1991; Borruso, 2019).

Dal punto di vista dello sviluppo delle teorie pedagogiche, J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi e F. Fröbel rappresentano gli esempi più significativi della riproposizione dell'importanza educativa della funzione materna. Al di là delle differenze teoriche e pedagogiche, è indubbio che la figura materna

assume nel loro pensiero connotati e spazi fino ad allora inediti. In essi, sarà costante l'attenzione dedicata al problema delle modalità corrette dell'allevamento dei figli da un punto di vista igienico e dal punto di vista dell'importanza della relazione madre-figlio, soprattutto nei primissimi anni di vita del bambino, ai fini del suo sviluppo emotivo, linguistico e intellettuale (Covato, 2014).

Le carezze materne, il corpo libero e i panni puliti sono la prova di un nuovo amore per il bambino piccolo. Ma per fare tutto questo la madre deve dedicare la vita al figlio. La donna scompare a vantaggio della buona madre che d'ora in avanti vedrà sempre più ampliarsi il campo delle sue responsabilità (Badinter, 1980: 109).

La cultura della maternità ha, dunque, una sua precisa origine storica e sul finire del XVIII secolo, la figura della donna madre rappresenta nell'ambito delle teorie pedagogiche un'istanza connessa alla rigenerazione del genere umano, in un momento in cui, ad esempio, l'alto tasso di mortalità infantile non appare più tollerabile ai ceti dirigenti e intellettuali proiettati nella modernizzazione della vita sociale (Ibid.). Nel corso dell'Ottocento, l'attenzione si sposterà proprio su come educare la donna a questa funzione che sembra appartenerele 'naturalmente', mettendola al riparo da tutto ciò che – compreso un eccessivo impegno intellettuale – potrebbe sviarla dal suo compito. Il tema dell'educazione della donna destinata a educare invade ossessivamente trattati, manuali, operette morali (qualche volta anche scritti da donne), dando luogo a una sconfinata letteratura sull'argomento.

Che la missione della donna fosse una missione "eminentemente educativa", scriveva il pedagogista Luigi Marini nel 1875, "non è un fatto da discutersi, ma a ritenersi nella sua evidenza, ed accettarlo nel beneficio di ogni utile effetto" (Marini, 1875: 22).

Questa indiscussa certezza dilaga anche nei libri di medicina e negli studi antropologici di ispirazione positivista. Valga per tutti l'esempio di Paolo Mantegazza che, nell'ambito di uno studio sulla fisiologia della donna, afferma: "La maternità è la missione prima ed essenziale della donna, ed essa non può diventare madre che con l'amore, che sta alla maternità come il fiore sta al frutto" (Mantegazza, 1981: 7).

L'istruzione e la cultura non sembrano essere indispensabili. Sono gli anni in cui Cesare Lombroso teorizza l'inferiorità intellettuale della donna, sulla base di un'osservazione anatomica del cervello, fondata su criteri quantitativi e sul metodo della comparazione anatomica.

Tarda nel percepire gli stimoli, incapace di sentire le sottili differenze sensoriali, a parità di educazione e di classe sociale, è priva della finezza gustativa e olfattiva e tattile dell'uomo (Lombroso & Ferrero, 1893: 138).

L'interesse di queste affermazioni sta nel loro manifestare una accettazione univoca della primarietà del ruolo materno della donna, in un clima culturale pur connotato da una forte differenziazione ideologica. Allo stesso tempo, esse mettono in evidenza il paradossale legame che sembra derivarne fra una profonda sottovalutazione della formazione intellettuale

della donna e il suo destino di educatrice; o la totale subordinazione dei caratteri della sua crescita culturale, di cui si iniziava ad avvertire la necessità, allo svolgimento di una indiscussa missione educativa e assistenziale e, dunque, nell'ambiguo confine di un sapere al femminile.

Nei modelli culturali più diffusi, la tendenza non era certo quella di offrire accoglienza alle rivendicazioni femminili. Da un lato una teoria descrittiva di caratteri psicofisici considerati come limiti naturali invalicabili, dall'altra un'analisi di comportamenti visti come conseguenze necessarie di una struttura biologica; mentre Lombroso e Ferrero traggono le conseguenze di una microcefalia e di un infantilismo che già si mostra – come essi dicono – nei volti privi di barba.

La compattezza di questo fronte culturale, ideologicamente eterogeneo ma profondamente ostile nei confronti di una piena espansione dell'intellettualità femminile, è incrinata, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, sia da fenomeni strutturali (ad esempio il mutamento dell'organizzazione della vita familiare nelle città in relazione alla crescita industriale e altri eventi ad essa connessi) sia dalle iniziative dei primi gruppi emancipazionisti che, pur svolgendo un'azione ancora legata a una realtà per molti aspetti elitaria, operano una rottura nei confronti di situazioni di fatto e di schemi culturali ormai consolidati da una antica tradizione.

Anche senza entrare nel merito di una attenta valutazione delle questioni politiche e culturali del contraddittorio sviluppo del movimento emancipazionista di quegli anni, non si può non constatare che esso si trova a fronteggiare le contraddizioni e le disomogeneità della società civile di allora e del senso comune più diffuso, ancora retaggio di una antica tradizione (Salvatici, 2022).

Le battaglie per il diritto al voto, al lavoro, per il divorzio e per l'istruzione hanno come protagonisti gruppi di donne che, sfidando con coraggio un fronte culturale composito, ma quasi sempre univocamente ostile, operano un'azione di rottura nei confronti dei tradizionali rapporti di potere e pongono il problema dell'emancipazione della donna come questione politica e sociale, proponendo una nuova immagine femminile storicamente inedita (Galoppini, 1992).

La lotta contro l'analfabetismo femminile che, ancora nei primi anni del Novecento, raggiungeva in Italia cifre allarmanti, la difesa di quelle poche donne che cominciavano a frequentare l'università, la critica nei confronti di una differenziazione culturale dell'istruzione femminile da quella maschile sono temi sempre presenti nelle loro analisi e prese di posizione, maturate in un clima culturale ancora molto diffidente e persecutorio.

*“Sprezza chi ride vedendoti un giornale fra le mani”*: l'ottavo comandamento del decalogo socialista richiama con la sua vivida immagine la barriera contro cui, ancora all'inizio del secolo, le donne dovevano scontrarsi quando tentavano di uscire dall'isolamento e dall'ignoranza anche attraverso la lettura dei giornali (Buttafuoco, 1981: 7).

Lo afferma Anna Rita Buttafuoco nell'ambito di una attenta analisi dei periodici del movimento emancipazionista italiano.

La stampa 'femminista', legata al complesso mondo dell'associazionismo femminile di quegli anni, rappresenta una fonte molto significativa per una comprensione di fenomeni di tipo educativo, poiché anche quando non è impegnata in battaglie direttamente legate al tema dell'istruzione appare sempre proiettata nel tentativo di suscitare una nuova coscienza e di preparare le donne a una presenza attiva nella vita sociale.

Il dibattito che accompagna, in Italia, l'emanazione di regolamenti ministeriali relativi all'accesso da parte delle donne agli studi universitari prima (1874) e alle scuole secondarie poi (1883), per altro non impedito dalla Legge Casati del 1859 ma spesso evaso nella realtà a causa del predominare dei tanti interdetti iscritti nei pregiudizi sociali del tempo, registra il permanere, con toni solo in parte differenti sia nella cultura laica sia in quella cattolica, di posizioni ostili a un pieno accesso delle donne all'istruzione, con il ricorso ad argomentazioni moralistiche immutate nel tempo e alimentate da una nuova forma di avversione nei confronti della donna emancipata, segnale inquietante per molti di un mutamento sociale in agguato (Salvatici, 2022). Le poche donne laureate all'inizio del nostro secolo (circa 206 nel 1900) rappresentano indubbiamente un'esemplarità divergente rispetto ai modelli culturali allora dominanti (Soldani, 1989).

Il lento accesso delle donne all'istruzione superiore esprime anche le contraddizioni implicite nei processi di scolarizzazione verificatisi nei paesi industrializzati.

A partire dall'ultimo Ottocento, in quella che è stata definita la crisi di *fin de siècle*, la società italiana appare lacerata da due spinte contrapposte rappresentate da una parte dall'ineluttabile, sebbene contraddittoria, avanzata dei processi di modernizzazione, dall'altra, dall'insistita evocazione, nell'immaginario collettivo, dell'immutabilità di un preciso ordine gerarchico nei rapporti fra le classi sociali e fra i generi. Le lotte dei primi movimenti emancipazionisti, fra Otto e Novecento, finiscono con l'essere considerate dai più estremamente pericolose, divenendo fonte di preoccupato allarme. Al fine di arginare il temuto scricchiolare di una famiglia patriarcale riproposta in quegli anni, nel mondo cattolico ma anche in alcuni settori della cultura laica, come argine al cambiamento, prende corpo un nuovo culto della virilità e riaffiora con prepotenza e contenuti nuovi l'antico mito della virilità dalla durata, per altro, davvero secolare.

È, in realtà, l'intangibilità dell'ordine patriarcale che si teme possa essere messa in discussione dalle prime esperienze delle lotte delle donne per la difesa dei diritti, dal voto all'istruzione, dalla tutela della maternità alle conquiste nel mondo del lavoro (Salvatici, 2022). Il femminismo e un nuovo modello di donna emancipata divengono, dunque, pericoli da cui difendersi, realtà da osteggiare e contrastare in tutti i modi. Di questa inquietudine si trova traccia in molte manifestazioni culturali del tempo, dalla produzione letteraria, al carattere prescrittivo della trattatistica religiosa e pedagogica fino, come si è visto, agli infiniti dibattiti

antropologici di matrice lombrosiana sulle differenze di genere in relazione e sulla questione sessuale.

L'idea che la “natura” avesse forgiato – osserva Sandro Bellassai – il genere maschile per il comando e l'eccellenza non era certo nuova, ma fu riaffermata con forza in un preciso tornante storico, descritta come una verità eterna e incontestabile, proprio quando iniziò ad essere seriamente contestata e minacciata (Bellassai, 2021: 11).

A testimonianza delle inquietudini che pervadevano la società del tempo, non è certamente casuale o poco significativo che la prestigiosa rivista *Nuova Antologia di lettere, scienze ed arti* abbia deciso di pubblicare nel 1911 una *Inchiesta sul femminismo* promossa da un circolo femminile di provincia, il Circolo di Mesagne (Vol. CLIV, Luglio-Agosto 1911).

Si tratta di un'inchiesta fondata su alcuni quesiti sottoposti ad alcuni eminenti rappresentanti della cultura del tempo. Essa rappresenta una fonte straordinaria come specchio dei fantasmi del tempo.

Fra gli intellettuali intervenuti in tale dibattito si segnalano Salvatore Di Giacomo, Vilfredo Pareto e Benedetto Croce che espressero posizioni molto severe e critiche nei confronti di un movimento ritenuto arbitrario e improponibile. Altre voci manifestarono un cauto interesse, fra cui quelle di Teresa Labriola e di Achille Loira. Il timore verso un protagonismo femminile percepito come minaccioso spiega, dunque, ancora prima dell'avvento della deriva autoritaria e segregante del regima fascista, l'ostilità nei confronti delle richieste avanzate dai primi movimenti emancipazionisti nei confronti della realizzazione di alcune conquiste fondamentali, come, ad esempio, il diritto all'istruzione e al voto.

È dunque sul piano della critica dei modelli simbolici e culturali dominanti – così come essi si manifestano, anche nella realtà attuale nel tessuto dei rapporti sociali – che va ricondotta l'analisi dell'andamento storico del complesso rapporto fra educazione e istruzione delle donne e dell'ambiguità della gabbia simbolica, ma anche reale, al cui interno le aspirazioni femminili sono stata a lungo segregate.

## BIBLIOGRAFIA

- Alinejad, M. (2022), “La rivoluzione dei capelli al vento”, in *MicroMega*, n. 6, pp. 69-76.
- Badinter, E. (1980), *L'amore in più. Per una storia dell'amore materno*, Milano: Longanesi.
- Bellassai, S. (2021), *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario nell'Italia contemporanea*, Roma: Carocci.
- Borruso, F. (2019), *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, Milano: FrancoAngeli.

- Buttafuoco, A. (1981), «Sprezza chi ride». Politica e cultura nei periodici del movimento di emancipazione in Italia», in *Nuova Dwf*, n. 21.
- Concas, C. (2022), *Voci dall’Hazaristan. Storia del popolo hazara fra discriminazione, marginalizzazione e massacri etnici*, Milano-Udine: Mimesis.
- Covato, C. (1991), *Sapere e pregiudizio. L’educazione delle donne fra ‘700 e ‘800*, Roma: Archivio Guido Izzi.
- Ead. (2014), *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell’educazione*, Milano: Unicopli.
- Dijkstra, B. (1988), *Idoli di perversità. La donna nell’immaginario artistico, letterario e scientifico tra Otto e Novecento*, Milano: Garzanti.
- Fénelon, F. de Salignac de la Mothe (1929), *L’éducation des filles*, Paris: Flammarion.
- Gabelli, A. (1870), «L’Italia e l’istruzione femminile», in *Nuova Antologia*, n. 9, pp. 145-167.
- Galoppini, A.M. (1992), *Il lungo viaggio verso la parità. I diritti civili e politici delle donne dall’unità ad oggi*, Pisa: ETS.
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine. L’influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano: Feltrinelli.
- Jelloun, B.J. (1992), *Creatura di Sabbia*, Torino: Einaudi.
- Lipperini, L. (2007), *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli.
- Lombroso, C. & Ferrero, G. (1893), *La donna delinquente, la donna prostituta, la donna normale*, Torino: Roux.
- Maneglia Massari, G. (1874), *La donna e la sua educazione*, Firenze: Civelli.
- Manoori, U. & Lebrun, S. (2022), *Le bambine non esistono*, Milano: Pienogiorno.
- Mantegazza, P. (1981), *Fisiologia della donna*, vol. II, Milano: Treves.
- Marini, L. (1875), *La donna e la sua educazione* (s.l.).
- Paolo di Messer Pace da Certaldo (1982), «Libro dei buoni costumi» (1360 circa), in M.L. Lenzi, *Donne e Madonne*, Torino: Loescher.
- Salvatici, S. (a cura di) (2022), *Storia delle donne nell’Italia contemporanea*, Roma: Carocci.
- Segre, L. & Palumbo, D. (a cura di) (2023), *Fino a quando la mia stella brillerà*, Milano: Rizzoli.
- Soldani, S. (1989), *L’educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell’Italia dell’Ottocento*, Milano: FrancoAngeli.
- Yousafzai, M. & Lamb, C. (2013), *Io sono Malala. La mia battaglia per la libertà e per l’istruzione della donna*, Milano: Garzanti.
- Ulivieri, S. (1995), *Educare al femminile*, Pisa: Edizioni ETS.
- Ead. (a cura di) (1991), *Le bambine nella storia dell’educazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Woolf, V. (1975), *Le tre ghinee*, Milano: Feltrinelli.