

Luoghi d' «essere» dell'educazione per le giovani donne. Dal Rinascimento all'Età Moderna

Gabriella Armenise (Università del Salento)



1. Premessa

Attraverso la disamina della vita quotidiana delle donne a partire dal tardo Medioevo (De Matteis, M. C. 1981; De Matteis, M. C. 1986) fino all'età Moderna (Zemon Davis, N., Farge A., 2009), si possono rilevare i "luoghi d'essere" dell'educazione, entro cui poter rinvenire le relazioni educative dirette a ridefinire l'identità di genere. Infatti, mediante alcune comparazioni tra modelli educativi indirizzati alle donne, scelte a campione, è possibile gettare le fondamenta dei presupposti ideologici per delineare attraverso la comparazione delle regole, dei precetti e delle ammonizioni i luoghi "abitati dalla donna" passando dal luogo "fisico" al luogo "d'essere".

In generale, si può rilevare come l'Umanesimo rinascimentale, con particolare riferimento all'educazione femminile, continui nel segno della tradizione, nonostante alcuni autori - basti pensare a un Castiglione o a un Erasmo da Rotterdam -, abbiano insistito molto sull'opportunità di una formazione culturale e non esclusivamente morale (Castiglione, 1968; Erasmo da Rotterdam, 1942).

Nel "periodo delle Riforme" ("riforma protestante" e "controriforma cattolica") l'educazione delle giovani fanciulle è sempre intesa entro l'ambito domestico (familiare o matrimoniale). Le posizioni oscillano quindi da quelle conservatrici a quelle più innovative. Queste ultime vorrebbero assegnare anche alle giovani donne gli stessi percorsi di formazione solitamente destinati agli uomini.

Nel "secolo dei lumi", invece, è prospettata sempre un'educazione dal carattere "universale", ma non uniforme. La complessità della questione interessa, indubbiamente, numerosi fattori socio-culturali, tali da giustificare talune interpretazioni o esperienze educative, spesso alimentate dalla volontà di ampliare l'orizzonte educativo femminile o di incentivare la creazione di luoghi specifici, al fine di promuovere una istruzione differenziata.

Esistono, quindi, dei luoghi "privilegiati" per quel che concerne l'educazione femminile nell'arco temporale da noi volutamente scelto ai fini della presente riflessione, che inizia, lo ribadiamo, all'incirca nella seconda metà del Trecento (secolo XIV) con il Rinascimento e prosegue fino alla Rivoluzione francese (XVIII secolo), investendo i più svariati ambiti della vita pratica.

Intendendo avviare uno studio di ricerca interessato al processo di rifondazione dell'educazione femminile, partendo dal tardo Medioevo per arrivare fino alla Rivoluzione francese, occorre prendere in considerazione tutte le fonti disponibili formulate da autori, predicatori, chierici, che sono, molto spesso, intrise da

pregiudizi misogini. Tuttavia, questo tipo di analisi risulta essere molto complessa, anche perché una parte della storia concernente il mondo femminile è strutturata finanche sulla base del linguaggio rivolto alle donne, che si palesa per espressioni dai toni alternativamente arroganti o affabilmente amorosi molto spesso accompagnate da considerazioni insistentemente reiterate sul ruolo ricoperto dalle donne (Casagrande, 1995, p. 188; Casagrande C., Skinner P. 2004) tanto nei luoghi “fisici” (ad esempio: Casa, Chiesa, Corte in cui esercitare l’educazione) quanto nei luoghi “d’essere” (ossia, i “luoghi di vita” relativi alla scelta esistenziale: scelta religiosa, matrimoniale, lavorativa et al.), dove le stesse vengono a connotarsi o, meglio, ad identificarsi secondo uno stereotipo, che rimarrà radicato nell’immaginario per secoli. Luoghi “d’essere” in cui la donna è pur sempre identificata come subalterna all’uomo, quale esecutrice del lavoro di cura della casa, della prole e del marito.

L’intento del contributo è quello di rilevare la possibilità di un varco, apertosi già con Christine de Pizan - portavoce della cultura francese -, all’inizio del XV secolo. Christine de Pizan ci consente, per il tramite di un linguaggio tagliente e perspicace, di scorgere una luce ai fini di una eventuale rivisitazione dei “luoghi del femminile”. Ella, scardinando quelle “prigioni dorate” entro le quali le donne appaiono “incatenate”, ci aiuta a “decostruire” uno “stereotipo di genere” ben radicato nell’immaginario del suo tempo. Infatti, con l’opera *Cité des dames* (1405), dalla quale si evince una attenta analisi della gerarchia sessuale, emerge una rivoluzionaria visione dell’“essere donna”, che è proprio di una tensione educativa entro cui le potenzialità dell’universo femminile non possono essere poste al margine.

Nell’arco temporale qui preso in considerazione (dal Tardo Medioevo al secolo XVIII) va man mano delineandosi, e in maniera sempre più marcata, un’idea di formazione attenta agli spazi in cui la donna gravita, ovvero un’idea di formazione “differenziata” a seconda dei luoghi che finiscono con l’assumere le caratteristiche della stessa donna e diventano espressione dei “luoghi d’essere” di una poliedricità tutta al femminile. Ai fini della ricostruzione di questo intrigato tessuto rappresentativo diviene essenziale guardare ai contenuti di alcuni testi tra quelli presenti nella più ampia varietà di fonti disponibili.

2. Dal Tardo Medioevo al Rinascimento

La disamina di norme e precetti comportamentali indirizzate al mondo femminile, unitamente alla lettura delle fonti, consente di accostarci ad un preciso contesto sociale e culturale, che apre la riflessione sulla condizione esistenziale delle donne. Coesiste, infatti, la presenza di testi misogini e testi in difesa delle donne: se i primi tendono a circoscrivere tale mondo in una prospettiva di limitazioni mirate a un percorso sociale e culturale ristretto, i secondi, invece, tendono a difendere la realtà femminile evidenziandone le rispettive capacità e potenzialità.

Si deduce che nell'esaminare la storia dell'educazione femminile occorra anche individuare tutti gli elementi volutamente posti in secondo piano da parte dei commentatori con impostazione ideologica di natura "conservatrice" o, se si preferisce, "tradizionale" rispetto al contesto storico di riferimento. Ciò è essenziale al fine di rilevare un quadro completo della rappresentazione della realtà del tempo, che appare comunque più assimilabile alla visione del mondo maschile secondo una lettura medioevale ideologico-maschilista e non corrispondente a quella concretamente vissuta dalle donne.

Le opere medievali, ad esempio, possono essere classificate (Power 1975) in base a precise linee di ricerca che interessano tanto la disamina delle fonti dirette relative, quindi, ai documenti legati alla letteratura del periodo storico considerato quanto l'aspetto didascalico-moraleggiante. A queste si aggiunga il fattore propriamente formativo tipico del contesto familiare, al quale si accosta la valutazione delle istituzioni scolastiche cittadine e rurali dall'impianto religioso o laico (Klapisch Zuber, 1990). Non si dimentichi, tra l'altro, che l'emergente produzione di testi di "bon ton", atti a fornire consigli, precetti e modelli comportamentali indirizzati al mondo femminile tra i secoli XII e XV, appare degno di nota per gli studiosi del settore, e non solo.

Inoltre, vi è la presenza di alcuni fattori (Kelly, 1990) che possono orientare in particolar modo il processo di disamina del modello educativo femminile medioevale: l'aspetto economico-politico; il dominio/controllo della sessualità femminile da parte dell'uomo; gli stereotipi radicati relativamente alla figura femminile nell'ambito artistico, filosofico e letterario; il ruolo di "potenziale educatrice" assunto dalle donne/madri; la posizione di "discente diligente" ricoperta dalle bambine/fanciulle.

Il contesto storico-ideologico, che si estende dal Tardo Medioevo fino all'Età Moderna, presenta opere pensate quali veri e propri *vademecum* per far sì che le destinatarie degli stessi, per lo più di estrazione popolare e appartenenti alla piccola borghesia, conducano una vita sociale dal "comportamento irreprensibile". Nella maggioranza dei casi chi scrive inquadra la donna come soggetto "subordinato" al consorte/padre, "limitato" a specifici spazi (confinato, quindi, a peculiari ambiti di azione – Casa/Chiesa/Palazzo/Convento/Giardino -), forme di espressione e possibilità (Lettura, Scrittura, Attività artistiche: musica, canto e ballo), da istruire esclusivamente all'*ars amatoria* (sulla base di principi di chiara derivazione borghese) e alla morale. Parimenti inizia ad affermarsi la consapevolezza di dover elevare le donne sul piano culturale, come emerge da alcune produzioni letterarie dedicate all'educazione nelle corti.

In tal senso, sono rilevanti alcune opere francesi del secolo XIII, con autori dello spessore di De Blois e D'Amiens. Con *Enseignements des dames* De Blois propone uno specifico codice comportamentale per le nobildonne affinché tengano un atteggiamento adeguato nel contesto sociale e domestico sul piano relazionale/affettivo, senza porre in ombra l'importanza della cura del corpo (bellezza e abbigliamento) e inevitabili consigli sull'amore. Evidentemente, l'educazione delle giovinette appartenenti alla nobiltà comprende la promozione

dell'arte scrittoria e della lettura, così come la cura della conversazione e l'educazione canora e musicale (compresa l'arte del riuscire a suonare uno o più strumenti), e, ancora, la comprensione di attività come la caccia (in modo specifico con il falcone) o il gioco degli scacchi (Power, 1975, p. 72). In *Enseignements des dames* vi sono veri e propri consigli sul decoro in Chiesa o nel rapportarsi all'uomo (Anderson, Zinsser, 1992, p. 129). Simili consigli sono presenti anche in *Remedes d'amour* o in *L'art d'amour* di D'Amiens. Entrambi gli autori francesi ricordati pongono l'accento sull'importanza della formazione culturale della donna.

Soffermandoci ancora sulla realtà francese (in particolare nei secoli XIII e XIV) rileviamo anche il valore di talune composizioni in rima dai contenuti vari (conosciute come *fablieaux*), che, spaziando dalla satira alla parodia dell'amore cortese, diventano talvolta licenziose. Esse sono spesso contraddistinte da un acceso antifemminismo e da un tono sprezzante nei confronti della licenziosità femminile, che si rintraccia anche in Italia con letterati come Francesco da Barberino (fiorentino vissuto tra il 1264 e il 1348), poeta e al contempo notaio, autore di un trattato in volgare composto nel 1320: *Reggimento e costumi di donna* (Pasquini, 1997, pp. 686-691; Glusiuk, 2016).

L'aspetto più interessante, che emerge dalla rilettura critica del trattato citato, è che la formazione delle donne, i precetti comportamentali e ogni forma di restrizione possano variare in funzione dell'appartenenza ad una differente classe sociale. La prima figura di educatrice deve essere ricoperta dalla madre in quanto il precettore potrebbe accogliere in sé delle insidie, e non è esclusa a priori l'opportunità che anche l'insegnante debba essere una donna, mentre la funzione di controllo resta, in ogni caso, all'uomo (Francesco da Barberino, 1815, pp. 17 - 24)¹.

Con Francesco da Barberino sono ampiamente lodate la pudicizia e la compostezza e si individuano numerosi moniti. Non manca una sorta di *vademecum* comportamentale per il prima e il dopo dell'unione matrimoniale. I moniti si estendono anche alle vedove e a coloro che per età anagrafica non sono più "maritabili". Ogni comportamento della donna è evidentemente legato al ruolo e alle funzioni ricoperte nel contesto socio-familiare. L'autore reputa

¹ In relazione all'insidia apportata dall'insegnante di sesso maschile potrebbe essere rappresentativa la vicenda della storia d'amore di Eloisa e Abelardo, anche se avvenuta in un contesto storico di poco precedente rispetto a quello oggetto di disamina. Abelardo è un importante intellettuale del principio del XII secolo (chiamato anche Pietro Palatino, filosofo, teologo, precursore della Scolastica), mentre Eloisa è un'avvenente nipote di Filiberto, canonico di Notre Dame. Ella viene affidata ad Abelardo perché possa insegnarle la filosofia. Di là dagli eventi della storia (che comprende la punizione di Abelardo, in quanto seduttore), occorre rilevare come lo stesso Abelardo riconosca quale qualità irresistibile dell'amata una spiccata intelligenza ed una elevata propensione culturale, ritenute dallo stesso essenziali nella loro storia d'amore. La promozione culturale di Eloisa diviene un esempio di emancipazione della donna fuori dai canoni temporali. Eloisa rimane vittima delle costrizioni e pregiudizi del tempo: finirà in monastero. Il tempo non è ancora maturo per riconoscere una piena autonomia della donna in merito alle rispettive scelte di vita o sentimentali. L'educazione è un privilegio, pur sempre controllato dalle famiglie e finalizzato ad alcuni obiettivi.

necessario un totale controllo maschile rispetto alle donne, in ogni momento esistenziale (dall'infanzia all'età adulta). Solo le giovani nobildonne possono accedere all'apprendimento della lettura e della scrittura, mentre tali abilità sono ritenute elementi di instabilità sociale se destinate alle classi sociali subalterne.

Le discendenti di alto lignaggio sociale occupano il tempo principalmente con la lettura, ritenuta necessaria per l'avvio delle giovani donne alla vita monacale. Il saper leggere è estremamente funzionale per la lettura delle prediche e dei libri di orazione (tra i quali rientrano quelli dedicati in maniera specifica alle nozze). La lettura, come si rileva dalle fonti esistenti, molto spesso è indiretta, frutto dell'ascolto di opere recitate, cantate o lette. Il controllo della lettura e la trasmissione di tale abilità (ritenuta utile ai fini della gestione delle proprietà, come sostengono più letterati al pari di Francesco da Barberino, ad esempio) preoccupa l'intero universo maschile, già in età medievale.

Sostanzialmente, si intende procedere ad un controllo delle nuove figure emergenti nel contesto sociale. Basti pensare al ruolo assunto dalle predicatrici o, ancora, all'incremento della presenza pubblica femminile nelle piazze (in termini di vita sociale), oltre che nei contesti lavorativi (con particolare riferimento alle mogli dei mercanti o alle tessitrici), nelle confraternite o nei contesti adibiti all'interpretazioni delle sacre scritture.

Sul ruolo del marito e della moglie è illuminante la produzione didattica, mistica e ascetica di Gilberto di Tournai (1200-1284), erudito teologo francescano, che rivolge peculiare attenzione anche alle vedove, prescrivendo loro di condurre una vita virtuosa così da essere un modello femminile di esemplarità. Nella società la vedova, per Tournai, può riconoscersi per aspetti esteriori e morali: viso pallido, vestito a lutto, comportamento ineccepibile scevro dalle tentazioni mondane, spiccata religiosità, rinuncia a risposarsi, atteggiamento caritatevole verso i bisognosi (Glusiuk, 2017, pp. 75-84).

Ogni processo formativo è indirizzato principalmente nei confronti di coloro che appartengono ad importanti casati o intendono intraprendere la vita religiosa. In definitiva, si è molto più esigenti nei confronti delle fanciulle appartenenti ad una classe sociale elevata, le quali possono evidentemente optare tra modalità differenti di apprendimento, dipendenti dalla disponibilità economica della famiglia di provenienza. Il processo di formazione può essere espletato, quindi, presso la Corte, la Scuola di un Convento o in Casa, mentre i contenuti delle materie sono adeguati allo *status* sociale.

La forma di istruzione più diffusa è quella somministrata in casa: non ci si aspetta dalle figlie di un nobile la conoscenza delle materie del *trivium* o del *quadrivium*; è, tuttavia, sufficiente la trasmissione delle norme comportamentali di base, unitamente a precise competenze e abilità, così da poter riconoscere i giochi di società, riuscire a narrare delle storie, avvicinarsi consapevolmente alle differenti forme d'arte (canto, danza, musica).

Sia l'istruzione superiore sia la pratica musicale del canto e/o di uno o più strumenti musicali sono possibili in Convento o nell'ambito della famiglia, ma solo se si è in piena conformità con regole di controllo e riservatezza, cui le fanciulle

devono adeguarsi (Caraci Vela, 2010, pp. 33-34). Queste ultime, infatti: devono: 1. essere ordinate, saper parlare e tacere in qualsiasi circostanza – in casa e nei banchetti, ad esempio -; 2. evitare di gesticolare, bere o accompagnare con il sorriso lo sguardo; 3. tenere sempre gli occhi bassi in casa, nei giardini e nei luoghi pubblici; 4. evitare di guardare con insistenza i fanciulli (così da non autorizzarli a corteggiarle) in qualsiasi circostanza pubblica o privata; 5. cantare, ballare o suonare uno strumento musicale solo su esplicita richiesta dei genitori o delle compagne, ma non prima di aver opposto un po' di resistenza; 6. considerare la propria camera come luogo privilegiato, entro cui poter esprimere i propri pensieri liberamente con le dame di compagnia, e rifugio sicuro dalle insidie dei giovani pretendenti. A tutto questo si aggiunga che non devono mai restar sole in Chiesa, in Casa e nei luoghi pubblici dove si richiede il rispetto del "bon ton", in linea con i precetti educativi materni o, in alternativa, delle dame di compagnia e delle balie. Tali regole sono spesso associate ad esplicite e ripetute "professioni di umiltà", da intendere come strumento della volontà divina ed espressione di conclamata sottomissione alle figure degli educatori, ossia familiari, clerici e laici (Barberino, 1815; Ferrari, 2010; Caraci Vela, 2010, p. 34).

Le donne in età da matrimonio devono far tesoro degli insegnamenti appresi durante la fanciullezza e comportarsi sempre con il dovuto decoro per non rovinare la propria reputazione. Per questo, letterati come Francesco da Barberino, per esempio, consigliano di mantenere la distanza dai balconi, dai chiostrini, dai luoghi pubblici e prescrivono alle fanciulle in età da marito di restare chiuse nelle proprie stanze, esattamente come le bambine.

Relativamente al processo di formazione maschile in tutte le sue fasi, nel medesimo contesto storico-ideologico, le fonti documentali disponibili ci informano ampiamente su due elementi: 1. inizia a sette anni con la frequenza delle scuole; 2. spesso i padri assumono in prima persona l'onere di educare i figli, insegnando loro quanto necessario per comportarsi bene nella classe sociale di appartenenza.

Significativo è il ruolo assegnato alle madri nel processo di formazione. Spetta a queste ultime il compito di educare anche i figli maschi alle buone maniere e alla vita religiosa, almeno fino al momento in cui gli stessi passano alle cure dirette del padre o di altro educatore designato da quest'ultimo a tale compito. La funzione di istruire le bambine è delegata prevalentemente alle madri fino all'età scolare. Esse, dall'infanzia alla fanciullezza, sono tenute ad acquisire tutte le competenze, o per meglio dire "doveri", della "futura moglie", ossia guida della casa, tessitura, ricamo, cura dei più piccoli (prima fratelli e poi figli).

Se, invece, si opta per la presenza del precettore anche per le figlie (solitamente monaci o preti disposti a trasferirsi presso le abitazioni per il tempo necessario a formare i figli maschi), nella maggior parte dei casi, prevale la lettura di testi chiaramente misogini (Powen, 1999). Con tale retaggio culturale indotto, gli

adolescenti vedranno le donne principalmente quali madri votate alla dedizione totale verso il marito, la dimora e le figlie e, talvolta, principio del “male”².

Il tema dell’inferiorità femminile, conseguente alla mancanza di una formazione adeguata, anticipa quello della disputa sui sessi (*querelle des femmes*), ripreso da alcune petrarchiste (si pensi alla Perotti) o dalla già ricordata Christine de Pizan, autrice, tra l’altro, del *Livre des trois vertus à l’enseignement des dames* (composto tra il 1385 e il 1405). Agli Albori del XV secolo l’analisi della gerarchia sessuale fornita da Christine de Pizan (o Cristina da Pizzano), con l’opera *Cité des dames* (1405), si rivela determinante: ella racconta di aver ricevuto la visita di tre donne, Ragione, Rettitudine e Giustizia, che la invitano a costruire una fortezza per difendere le dame dalle maldicenze e dai pregiudizi avversi.

Christine de Pizan propone una nuova prospettiva culturale per le sue contemporanee in quanto l’inferiorità delle donne è dovuta a una costruzione sociale di costrizione tra le mura domestiche e non a una realtà effettiva. Essa si basa sulla ricostruzione della rispettiva dignità culturale, che pone le donne anche al di sopra degli uomini sul piano ontologico ed intellettuale e le rende promotrici di corti, nelle quali queste “governano” con progetti avanzati e innovativi. Cristina da Pizzano immagina una ipotetica città delle dame nelle quali esse sono alla guida non solo per un mero potere derivante dalla posizione di comando assunta, ma per meriti e qualità proprie che le rendono superiori o pari agli uomini stessi. I meriti individuali prendono il sopravvento e non si inseguono i modelli propriamente maschili.

È questa una proposta di originale costruzione dell’identità intellettuale. Tale utopico modello (Caraffi, 1997) sembra essere confermato da personaggi storici reali, come Isabelle d’Este o Eleonora d’Aragona, e diviene concreta espressione di questa metamorfosi sotto il profilo sociale di una donna che intenda impadronirsi della propria identità e aprire una riflessione consapevole su ciò che “sente e sa del suo essere donna”, mutando finanche i “ruoli di genere”, a cominciare dalle case dei regnanti e nelle relazioni con i propri sudditi.

Poche e imprecise sono le fonti relative alle discipline insegnate presso le scuole dei conventi. Dalle fonti risulta, almeno fino alla fine del XIV secolo, che le fanciulle apprendessero a leggere e a scrivere in latino unitamente ai principi della dottrina cristiana.

Il livello di formazione è generalmente elevato, in tale contesto. In seguito, però, esso perde in qualità. Infatti, considerato l’elevato costo di tale formazione, alcuni

² Nel *Libro dei buoni costumi* di Paolo da Certaldo (mercante fiorentino del XIV secolo) dove sono espressi dei consigli in tema di attività mercantile, si guarda con attenzione alla quotidianità e alla morale del tempo con particolare riferimento alla condizione femminile. Vengono affrontati il tema della castità e del buon nome e sono palesi i pregiudizi, esistenti al tempo, diretti a considerare ogni donna fonte di pericolo/male. Da qui il monito costante a sorvegliare i comportamenti delle proprie mogli o figlie (ritenute le sole “colpevoli”, e quindi oggetto di punizione, anche quando lo sguardo maschile si fosse posato solo fuggacemente sulle stesse). Con particolare riferimento alla formazione della prole si accentua l’opportunità di una netta differenziazione: alla donna spetta principalmente l’arte del cucito e della cucina (Paolo da Certaldo, 1360; Schiaffini, 1945; Ferrari, 2010).

insegnamenti vengono abbandonati gradualmente, già a partire da questo secolo. Basti pensare all'insegnamento del latino e, nel secolo successivo, anche del francese.

La situazione formativa varia, ovviamente, in relazione alla condizione economica e alla futura destinazione sociale delle allieve. Le nobili possono permettersi scuole più costose e prestigiose dal punto di vista culturale. Entrando in monastero, le fanciulle ricevono un'educazione adeguata al ruolo ricoperto, e la loro crescita culturale non dipende più dalla famiglia. Le bambine appartenenti alla nobiltà possono essere destinate, dopo tale processo formativo, al matrimonio precoce o al Convento.

3. Umanesimo, Rinascimento, Illuminismo

L'umanesimo e il Rinascimento sono realtà culturali estremamente intrecciate e complesse, che iniziano in Italia già nel tardo Medioevo (Klapisch Zuber, 1990). Esse si presentano quale elemento di frattura e al contempo di continuità con l'epoca precedente. Sebbene già nel Medioevo si fosse mitizzato il mondo greco-romano, Umanesimo e Rinascimento recuperano i valori e i significati del "mondo classico", riscoprendo la centralità dell'uomo. Di conseguenza, si ha un nuovo approccio all'educazione, dove le istituzioni ecclesiastiche diventano marginali. Infatti, i ceti dominanti (la nobiltà e l'alta borghesia emergente, seppur in misura minore) prediligono nella dimora la presenza di un precettore laico o religioso. In generale, le autorità comunali prestano maggiore interesse rispetto alla costituzione di istituzioni educative (Gagliardi-Savelli, 2020). La cultura e i contenuti dell'Umanesimo diventano il fulcro di un percorso formativo che si estende nella sua struttura dalle Elementari all'Università. In Italia, in particolare, paese tra i più avanzati nel periodo considerato, nascono scuole finalizzate alla formazione socio-culturale per il "ruolo" ricoperto nel contesto sociale: il principe (in riferimento al quale si può rimandare alle proposte educative di un Vergerio, un Filelfo o un Piccolomini, tra i tanti); la prole (si pensi a un Vegio); i cortigiani (si guardi a un Castiglione); le donne (si pensi alle opere di Bruni e Alberti) (Garin, 1958, pp. 505-718).

In Italia sono rilevanti le scuole di Guarino Veronese e quella di Vittorino da Feltre, mentre nel resto d'Europa vi sono numerosi esempi di innovazione educative (come i Convitti), che influenzeranno l'organizzazione della vita dei Collegi diffusi in maniera predominante a cavallo tra i secoli XV e XVI.

Gli umanisti del XV e XVI secolo aprono una prima riflessione sul tema della didattica e dell'educazione. Si pensi ad Erasmo da Rotterdam (1466 o 1469-1536), promotore di un'educazione da avviare fin dalla prima infanzia, attenta alle esigenze della natura della stessa. Il filosofo e scrittore Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), invece, è precursore dell'idea di formazione dell'uomo saggio, ripresa in seguito da altri intellettuali (Locke e Rousseau).

In realtà, a livello di formazione primaria non vi sono novità sostanziali. La metodologia di studio e di apprendimento degli argomenti è la stessa dei periodi precedenti (il Medioevo, il mondo greco-romano); si può notare, inoltre, che le proposte degli autori sopra citati sono indirizzate prevalentemente alla futura classe dirigente, secondo un modello di equilibrio ed armonia tipico del Rinascimento.

In tale contesto, comunque, si apre una riflessione rinnovata sulla questione della donna, vista come oggetto di reale attenzione. Si riflette, sostanzialmente, sui temi di inferiorità e superiorità della stessa, al fine di definire norme comportamentali sempre più adeguate ad una donna borghese, che si propone quale alternativa rispetto all'antico modello di "donna aristocratica".

Questo è il tema affrontato da Ludovico Dolce (1508-1568), umanista e studioso veneziano, nel *Dialogo della institution delle donne secondo i tre stati che cadono nella vita humana* del 1545 (Dolce, 1545). Per Dolce, la formazione della donna si sviluppa in ogni fase esistenziale, nel segno dei buoni costumi e virtù, entro cui non manchi la presenza dei precetti religiosi.

La formazione culturale deve essere mirata all'edificazione della bellezza spirituale, così da seguire un contegno di verginità e castità, evitando l'ozio e il male. Tutta la vana superficialità e ogni forma di vizio (lusso, ornamenti di bellezza, giochi d'azzardo) sono banditi. Solo il padre ha il diritto/onere di scegliere il giusto sposo (Boubara, 2020; Boubara 2021, p. 58).

La preoccupazione formativa elaborata da Dolce, quindi, si direziona verso un modello educativo attento allo stato sociale della donna "borghese" del secolo XVI: Vergine in attesa di matrimonio; Sposa e Madre; Vedova devota alla memoria del marito. Egli non guarda più al luogo "fisico" in cui esercitare l'educazione, ma al luogo "di vita" o, per meglio dire, alla "scelta esistenziale": matrimonio, vocazione religiosa.

L'autore non esamina più gli atteggiamenti che la donna deve assumere, ma attenziona le sue virtù. Egli propone un modello di donna che sappia ricoprire con abilità il ruolo di moglie, madre, padrona ideale, cioè che riesca a mantenere la concordia familiare, gestire la gelosia, educare la prole con disciplina, governare la casa per tutta la famiglia, onorare sempre con comportamento virtuoso il focolare domestico, sè stessa e il marito. Già con Dolce, si potrebbe asserire: il luogo "fisico" cede il posto a quello "d'essere". Vi è una particolare attenzione alla formazione della maritata ad esempio, secondo le virtù d'obbedienza e castità.

Tanto in Francesco da Barberino quanto in Lodovico Dolce emerge il termine della "convenienza" come principio cardine dei precetti morali. Concetto che, fondamentalmente, si ritrova anche in Giovanni Della Casa (1503-1553) esponente tra i più significativi del Cattolicesimo durante il Concilio di Trento e autore del *Galateo. Ovvero dei costumi* del 1558, nel quale Della Casa afferma: «che si convenga di fare per potere, in comunicando ed in usando con le genti, essere costumato e piacevole e di bella maniera; il che è nondimeno è o virtù o cosa a virtù somigliante» (Della Casa, 1998, p. 4). Della Casa non si sofferma sul processo di controllo razionale delle passioni e considera, semplicemente, che occorra

formare una condotta sociale adeguata, imperniata sul principio della “convenienza”, da intendere come principio cardine dei precetti morali.

Il concetto di “convenienza” domina nei trattati italiani ed è elemento che li distingue da quelli francesi, nei quali diviene centrale una accurata analisi delle passioni e il loro controllo sotto il profilo razionale, che perdura anche nel secolo seguente, come si evince dall’opera di Jean Francois Senault (*L’usage des passions* del 1641), allievo di Pierre de B  erulle, fondatore degli Oratoriani (1611) (Casale, 2010, pp. 151-164).

Seguire la convenienza, nella realt  del tempo, vuol dire conformarsi a un modello maschilista/impositivo. Di certo, non si presta attenzione a ci  che la donna vorrebbe essere. Evidentemente, dall’evoluzione del dibattito che ha caratterizzato il passaggio dal secolo XVI al XVII - anche alla luce della comparazione dei pensieri italo-francesi-, si rileva che la valutazione dell’elemento passionale diventer  per alcuni fondamentale anche ai fini di una riflessione sulla condotta sociale, mentre la morale non   intesa come questione prettamente privata. Il che comporta che la morale debba educare alla vita sociale, che, in ogni caso, non pu  prescindere dalla passione del singolo.

Ne consegue che il carattere individuale delle passioni non sia, di per s , fattore sufficiente per negarne il significato da un punto di vista sociale: le passioni consentono al soggetto di andare oltre s  stesso. E si comprende, quindi, il motivo per il quale le analisi delle passioni e il conseguente controllo razionale possano divenire fattori cardine del precetto morale. Siamo ancora lontani, ovviamente nei due secoli considerati, da una posizione pienamente libertaria della donna.

Dalla valutazione complessiva dell’evolversi del pensiero nei periodi esaminati emerge un interesse sempre pi  marcato nei confronti delle donne e la loro condizione. L’attenzione rispetto a un’idea di donna che   “altro” rispetto a canoni mediati da un pensiero maschilista, presente dal Medioevo fino alla Controriforma (Sberlati 2016), spazia nell’interesse collettivo dalla psicologia all’anatomia, per riguardare anche le professioni e la dimensione socio-culturale del tempo.

L’*incipit* del cambiamento nei rapporti tra “maschile” e “femminile”, sotto il profilo culturale, e alla luce delle fonti disponibili, sembrerebbe collocarsi tra il 1520 e il Concilio di Trento (1545-1563). Le donne, in questo periodo, si rendono promotrici di alcuni circoli culturali o discutono e approfondiscono questioni teologiche; si pensi a Renata di Francia, moglie di Ercole II d’Este, ideatrice di un importante circolo culturale; e, ancora, a Margherita d’Angoul me, sostenitrice degli evangelici.

Nel passaggio tra Rinascimento e Illuminismo vi   una diversificazione del modello educativo in relazione all’identit  sessuale rispetto al periodo precedente, che, invece,   legato alla differente situazione sociale dei discenti. Ovviamente, le conoscenze di base (leggere, scrivere e far di conto), rappresentano un processo di acculturazione parziale, in quanto una scelta selettiva dei programmi favorisce l’educazione dei fanciulli rispetto alle giovani donne per qualit , finalit  e consistenza di contenuti.

Tuttavia, come ben sottolinea Sonnet:

La differenza delle poste in gioco nella formazione delle une e degli altri defrauda le prime di qualsiasi emancipazione attraverso il sapere. Alle giovani donne è concesso solo un sapere incompiuto o rigidamente controllato. Ma a dispetto degli ostacoli che rallentano l'accesso delle donne a conoscenze utili e autonomamente monetizzabili, i progressi dell'alfabetizzazione femminile nei secoli XVII e XVIII stanno a testimoniare l'avvio di un processo irreversibile (Sonnet, 2009, p. 120).

Si rileva, pertanto, un processo "involontario" di emancipazione delle donne, in quanto l'accesso a una cultura, anche "parziale", è già un passo avanti rispetto al retaggio precedente. Esso sarà il primo tassello per le conquiste sociali, in termini di emancipazione, ottenute nel XX secolo.

Nel "secolo dei lumi", invece, è prospettata un'educazione "non uniforme, seppur universale". Un modello in tal senso è fornito da Gaetano Filangieri (1753-1788) che nel dedicare un libro intero all'educazione dal titolo *Delle leggi che riguardano l'educazione, i costumi e l'istruzione pubblica. Libro IV della Scienza della legislazione* (1785), propone un'idea della stessa differenziata tra le classi dirigenti e le classi popolari, e, con particolare attenzione alle donne, suggerisce un'educazione "domestica" finalizzata all'esclusivo interesse della famiglia:

La società non è composta di soli uomini, le donne formano la metà almeno dei suoi individui. Esse generano i cittadini, esse li nutrono e li educano ne' primi anni della vita; esse spargono i primi semi del vizio o della virtù ne' loro teneri cuori, esse suggeriscono i primi errori o le prime verità; esse fanno la gioia o la tristezza delle domestiche mura; esse dividono, diminuiscono e accrescono le nostre sciagure, i nostri timori e le nostre speranze. La società, della quale noi ci occupiamo, dev'essere composta di famiglie, e l'amministrazione interna della famiglia richiede la vigilanza e le cure d'uno de' suoi individui [...]. L'abito e l'istruzione di questo domestico ministero rendono necessaria la domestica educazione per le donne. Una educazione pubblica, privandole di quest'abito e di questa istruzione, le distoglierebbe dalla loro destinazione; le renderebbe meno atte a soffrire i pesi ed a sentirne i piaceri; le renderebbe meno familiari, rendendole più sociali (Filangieri, 1922, pp. 201-202).

Fra il XVI e XVII secolo, i riformatori cattolici vedono nella bambina una "potenziale educatrice" in quanto "futura madre". Questa consapevolezza incentiva la promozione di una istruzione generalizzata della donna, fondata sulla lettura ed il catechismo, da estendere ben presto a tutte le classi sociali attraverso le Congregazioni interessate all'educazione femminile e finalizzate alla formazione delle "buone madri cristiane". Le fanciulle di estrazione sociale meno elevata studiano in scuole istituite con fine caritatevole, il cui impianto resterà tale, senza particolari evoluzioni, per più di tre secoli. Le fanciulle appartenenti a ceti facoltosi sono accolte in pensionati gestiti dai Conventi.

Nel corso del XVII secolo, in Francia, in ogni genere letterario (epistole, commedie, romanzi) e nella maggior parte dei salotti culturali francesi, la questione dell'educazione femminile con riferimento alle opportunità offerte da un sapere equilibrato - evidentemente da rinnovare nei programmi - e da una istruzione femminile, consona alle variate esigenze socio-culturali, diventano oggetto

dominante di riflessione. A questi argomenti si accosta un vivace dibattito sulle capacità intellettuali della donna, molto apprezzate da coloro che non siano condizionati da un retaggio culturale misogino.

Mary Astell (1666-1731), fondatrice di una scuola a Londra al principio del XVIII secolo (Sonnet, 2009, pp. 124), auspica una sempre maggiore coscienza delle rispettive potenzialità intellettuali per le donne, fino ad allora limitate dalla vita "domestica" (prevalentemente familiare e coniugale), e consiglia loro di unirsi in "Collegi" laici, in controtendenza con quelli del tempo, per fondere le rispettive "solitudini" e promuovere un processo di acculturazione in "completa autonomia e collaborazione". In tale contesto, la revisione dei programmi e della formazione morale diventano essenziali, così da restituire alla famiglia una giovane dai buoni sentimenti (anche religiosi), coltivata nell'intelligenza e nella ragionevolezza.

4. A chiosa

A partire dal Tardo Medioevo, per giungere al XVIII secolo, è evidente che, una volta presa consapevolezza dell'importanza di istruire le fanciulle, occorra guardare con sempre maggiore attenzione ai *luoghi d'essere dell'educazione* (*Casa, Convento, Scuola primaria*) e modificarne, ancora, con altrettanta consapevolezza e coscienza le finalità educative.

Con la sola rilevante eccezione del progetto di riforma educativa proposta Jean Antoine Nicolas Caritat (Marchese de Condorcet, 1743-1794), che sostenendo l'uguaglianza tra uomo e donna, reclama l'insegnamento nelle classi "miste", tutti gli altri programmi, nei differenti contesti sociali, continuano a confinare le donne, anche nelle competenze, in una "dimensione domestica", basandosi sempre sugli stessi stereotipi (Caritat de Condorcet, 1911).

Essendo private dei diritti fondamentali ed essendo escluse dall'accesso alle funzioni politiche, alle donne viene riproposta un'istruzione di livello perlopiù elementare e si dovrà attendere ancora un secolo per superare tale costrizione (Sonnet, 1987; Sonnet, 1991, p. 129; Sonnet, 2009).

Partendo dalle riflessioni avviate da Christine de Pizan (Caraffi, 1997), quindi, si comincerà a rivalutare a pieno la scienza delle donne, senza sminuirne il valore ricoperto nel buon governo del "quotidiano" in cui, da sempre, hanno operato attivamente con l'obiettivo di soddisfare i bisogni naturali, concreti e spirituali dell'intera Comunità.

Nel corso del tempo, le donne hanno conquistato da sole, talvolta anche con l'aiuto di alcuni intellettuali uomini, in maniera graduale ma inarrestabile, il diritto di accedere a una istruzione paritaria nei contenuti e finalità.

Ciò si è reso inevitabile, diventando necessaria una loro presenza attiva, professionale e culturalmente adeguata, nell'economia delle due Grandi Guerre. Tutte le società evolute, di conseguenza, non hanno più potuto marginalizzare la presenza delle donne e trascurarne la preparazione culturale.

Si comprende il proliferare di riforme scolastiche e proposte educative susseguite fino ai nostri giorni, così da garantire alle donne pari opportunità dal punto di vista culturale/formativo o socio/politico e porre tanto queste quanto gli uomini in maniera appropriata dinanzi all'idea di "differenza".

Differenza quale concreta possibilità di reciprocità, nel senso di "rimando agli altri" per comprendere appieno l'"umano" nella sua "completezza" e porsi con spirito critico nei confronti della realtà socio-culturale, nella quale uomini e donne vivono ed operano, per esplorarla con ottica "rinnovata", e in maniera sempre più consapevole, senza lasciarsi condizionare da stereotipi o pregiudizi.

Bibliografia

Anderson, B. e Zinsser, J. P. (1992). *Le donne in Europa. 2. Nei Castelli e nelle città*. Roma-Bari: Laterza.

Boubara A. (2020). I ragionamenti di Lodovico Dolce sulla Institution della vergine. *Revista de la Sociedad Espanola de Italianista* - Vol. 14 (pp. 51-59).

Boubara, A. (2021). Lodovico Dolce nella storia delle idee femministe. *Revista internacional del Pensamento Politico - I Epoca* - Vol.16 (pp. 149-160).

Caraci Vela, M. (2010). La dama di palazzo e il "nobile ornamento". L'esercizio della musica come spazio di libertà e di cultura. In Ferrari, M. (a cura di) (2010). *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*. Pavia: Pavia University Press - Editoria Scientifica, pp. 31-43.

Caraffi, P. (a cura di) (1997). De Pizan. *La Città delle Dame*. Milano-Trento: Edizione di Earl Jeffrey Richards.

Caritat de Condocet (1911). *Le memorie sull'istruzione pubblica*. Milano: Società Editrice D. Alighieri.

Casagrande, C. e Skinner, P. (2004). *Donne tra Medioevo ed età Moderna. Ricerche*. Bologna: Viella.

Casagrande, C. (1995). *Religiosità penitenziale e città al tempo dei costumi*. Roma: Istituto Storico dei Cappuccini.

Casagrande, C. (1997). *Prediche alle donne del secolo 13 (Testi di Umberto da Romans, Gilberto da Tournai, Stefano di Borbone)*. Milano: Bompiani.

Casale, R. (2010). L'educazione delle passioni: una questione di Stato. In Ferrari, M. (a cura di) (2010). *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*. Pavia: Pavia University Press - Editoria Scientifica, pp. 151-164.

Castiglione, B. (1968). *Il Cortigiano*. Novara: Edizioni per il Club del Libro.

De Matteis, M. C. (1981). *Idee sulla donna nel medioevo*. Bologna: Paron.

De Matteis, M. C. (1986). *Donna nel Medioevo: aspetti culturali e di vita quotidiana*. Bologna: Patron.

Della Casa, G. (1998). *Galateo, ovvero dei costumi* (1558). Milano: Garzanti.

Dolce, L. (1545). *Dialogo della institution delle donne secondo i tre stati che cadono nella vita humana*. Venezia: Gabriele Giolito de' Ferrari.

Erasmus da Rotterdam (1942). *Dell'educazione tempestiva e liberale dei fanciulli. Del metodo di studiare, leggere e interpretare gli autori*. Torino: Tipografia San Giuseppe degli Artigianelli.

Ferrari, M. (a cura di) (2010). *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*. Pavia: Pavia University Press - Editoria Scientifica.

- Filangeri, G. (1922), *Delle leggi che riguardano l'educazione, i costumi e l'istruzione pubblica. Libro IV della Scienza della legislazione*. Torino: F.lli Bocca.
- Francesco da Barberino (1815). *Del Regimento e de' costumi delle donne*. Roma: Stamperia dei Romanis.
- Gagliardi, I. e Savelli, A. (2020). Donne e scritture, racconti e storie. Su un recente monografico di "Ricerche Storiche". *Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History*, 2 n1S/2020 (pp. 317-332). Bologna: University Press.
- Garin, E. (1958) (a cura di). *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*. Firenze: Giuntine/Sansoni.
- Glusiuk, A. (2016). L'educazione delle ragazze nel XIV secolo. *Saeculum Christianum*, t. XXIII, pp. 93-102.
- Glusiuk, A. (2017). Come doveva comportarsi una donna e quali erano i suoi doveri? Indicazioni suggerite al pubblico femminile in alcune prediche di Gilberto di Tornai. *Saeculum Christianum*, t. XXIV, pp. 75-84.
- Kelly, J. (1990). Tuvieron las mujeres Renacimiento?. In Amelang, J. e Nash, M. (a cura di) (1990). *Historia y Género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporanea*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, pp. 93-126.
- Klapisch Zuber, Ch. (a cura di) (1990). Duby, G. e Perrot, M., *Storia delle donne in Occidente. Il Medioevo*. Roma-Bari: Laterza.
- Pasquini, E. (1997). Francesco da Barberino. In *Dizionario Biografico degli Italiani* (pp. 686-691). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Power, E. (1975). *Medieval Women*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sansone, G. (1995) (a cura di). *Da Barberino. Reggimento e costumi di donna*. Roma: Zauli Editore.
- Sberlati, F. (2016). Dalla donna di palazzo alla donna di famiglia. Pedagogia e cultura femminile tra Rinascimento e Controriforma. In *I Tatti Studies in the Italian Renaissance*. Vol. 7 (pp. 119-174). Chicago: The University of Chicago Press.
- Schiaffini, A. (a cura di) (1945). Paolo da Certaldo, *Il libro di buoni costumi*. Firenze: Le Monnier.
- Senault, J. F. (1641). *De l'usage des passions*. Paris: Veuve Camusat.
- Sonnet, M. (1987). *L'éducation des filles au temps des Lumières*. Paris: Les edition du Cerf.
- Sonnet, M. (1991). L'educazione di una giovane. In Duby, G. e Perrot, M. (2009). *Storia delle donne. Dal Rinascimento all'età Moderna*, Roma-Bari: Laterza, p.119-155.
- Sonnet, M. (2009). L'educazione di una giovane. In Zemon Davis, N. e Farge, A. (a cura di) (2009). Duby, G. e Perrot, M., *Storia delle donne. Dal Rinascimento all'Età Moderna* Roma-Bari: Laterza, pp.119-155.
- Zemon Davis, N. e Farge, A. (a cura di) (2009). Duby, G. e Perrot, M., *Storia delle donne. Dal Rinascimento all'Età Moderna*. Roma-Bari: Laterza.