



Genere e curriculum. Modelli e pratiche agli inizi della scolarizzazione femminile

Gender and curriculum. Models and practices in early female education

Teresa González Pérez

Universidad de La Laguna (España)

teregonz@ull.es

Traduzione di

Massimo Dall'Agnola

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the transmission of gender stereotypes in the origins of the initial training of teachers and the education of girls in Spain. Since its very beginning, the education of girls has been marked by gender differences. Both female teachers' training and girls' education were directed to their mission as women meant to lead a private life, isolated from any possible activity unrelated to home management. Governments considered important to extend schooling to boys, because they regarded them to be prospective male adults whose role was that of working in the industry and economically supporting their families. Instead, the schooling of girls developed later and prepared them for the housework, teaching them skills such as sewing, cooking, or cleaning; moreover, they were educated to the value of resignation, deference, piousness, submission and obedience to their husbands. This very asymmetric and unequal educational discourse used to make women invisible, thus regarding everything feminine as something subject to bias in comparison with the world of masculine hegemony. The dominant archetype undertook even the task of establishing a sexist curriculum and, therefore, a differentiated path to citizenship.

L'obiettivo di questa ricerca è quello di conoscere la trasmissione degli stereotipi di genere alle origini della formazione iniziale delle maestre e della scolarizzazione delle bambine in Spagna. L'istruzione infantile fin dai suoi inizi fu marcata dalle differenze di genere: tanto l'apprendimento delle maestre come quello delle bambine ci si orientava verso la loro missione di donne nella vita privata, isolate da tutte le attività extradomestiche. I governi ritenevano importante estendere la scolarizzazione ai bambini, poiché essi sarebbero stati gli uomini del futuro, che si sarebbero occupati della sfera produttiva e del sostentamento della famiglia. Viceversa, l'istruzione delle bambine iniziò più tardivamente e la loro preparazione sviluppava le abilità nel cucito e nella gestione dei compiti domestici, inoltre della trasmissione di valori di rassegnazione, umiltà, religiosità sottomissione e obbedienza al marito. Questo stesso iter educativo asimmetrico e disuguale rendeva invisibile la donna, trattando il mondo femminile in forma discriminatoria, a fronte dell'egemonia di quello maschile. L'archetipo dominante aveva il compito di stabilire perfino un curriculum sessista, quindi una cittadinanza differenziata.

KEYWORDS

Schooling, Inequalities, Stereotypes, Gender, Curriculum.

Scolarizzazione, Disuguaglianza, Stereotipi, Generi, Curriculum.

Introduzione

La storia dell'istruzione delle donne in Spagna è la cronaca della differenza. Il disinteresse per l'istruzione femminile, la scarsa preparazione delle maestre, un modello educativo differenziato in funzione del genere, la scarsità di mezzi e la decadenza politica... non solo condussero l'istruzione femminile a rivestire un valore inferiore di quella maschile nel corso della Storia, ma che anche, al momento di accedere ad una professione, non si possedesse la stessa preparazione, e che dunque non ci si potesse accedere in condizioni di parità, e che ancor meno si potesse raggiungere un medesimo *status* all'interno dell'istituzione scolastica.

Per secoli l'ideale della cultura femminile stabilito dal sistema androcentrico e patriarcale segnò in modo decisivo il percorso storico delle donne. Senza nessun'altra alternativa, la donna si vide costretta ad imboccare un cammino pieno di ostacoli, differenze che si basavano innanzitutto sulla disuguaglianza biologica tra uomini e donne e, in secondo luogo, nelle rispettive utilità sociali: ogni giorno questo squilibrio tra generi portava ad una netta distinzione di spazi e funzioni, di ambiti e attività, che erano innescati praticamente fin dalla nascita. Uomini e donne avevano propri ruoli sociali ben tracciati: mentre i maschi erano presenti nella sfera pubblica e produttiva, le donne erano relegate nello spazio privato dell'ambiente domestico, luogo in cui il loro mondo e le loro azioni ruotavano intorno ai ruoli di figlie, spose e madri (Frutos, 2010).

Poiché le donne conducevano tra le pareti domestiche attività che consistevano nel mantenimento della casa e della famiglia, sicuramente esercitavano un ruolo educativo fondamentale, rappresentando le vere e proprie maestre della loro discendenza. Senza titoli accademici e talvolta senza contare nemmeno su basi minime di alfabetizzazione, coadiuvavano l'istruzione delle loro figlie, sorelle e/o nipoti nelle conoscenze di base che tutte le donne dovevano possedere. Gli insegnamenti che impartivano, basati sull'osservazione e sulla pratica quotidiana, si basavano sui compiti di ogni giorno (che andavano dalla riproduzione della specie all'espletamento di vari lavori di carattere domestico, gastronomico, medico, artigianale, ecc.), nelle norme che dovevano regolare la vita e nelle regole e pratiche da seguire per acquistare considerazione all'interno della comunità femminile: essere lavoratrici, obbedienti e virtuose.

In alcuni casi, nonostante l'essere state private di qualunque tipo di istruzione, il lavoro educativo di alcune "maestre domestiche" oltrepassò i limiti delle loro case e dei loro nuclei familiari: vi erano situazioni in cui la vocazione, la buona volontà e le necessità di sussistenza spingevano le donne ad attivarsi in queste attività con i figli e/o vicini del villaggio, compiti che potevano variare dal prendersi cura dei più piccoli fino alla trasmissione di alcune conoscenze rudimentali relazionate con la lettura-scrittura o regole matematiche. Questi ruoli tradizionali, affiancati dalla domanda sociale, dal moralismo imperante e dall'insufficienza di risorse economiche, portarono poi, lentamente, all'incorporazione delle donne nella professione docente.

Il nostro obiettivo è di investigare sull'evoluzione legislativa degli aspetti curriculari che furono alla base della scolarizzazione delle bambine, per poi constatare il riflesso dei ruoli sessuali applicati socialmente. Vanno sottolineate le implicazioni della normativa nello standardizzare le concezioni tradizionalmente radicate per quanto concerne la preparazione e perpetuazione del ruolo domestico delle donne. Tanto i concetti sociali come le pratiche quotidiane si sono quindi rinforzate all'interno degli ambiti ufficiali, marcando, attraverso regolamenti, decreti e leggi, i programmi accademici differenziati in funzione del sesso.

I vari gruppi sociali, ideologici e politici, hanno condizionato tale sviluppo. La documentazione legislativa apporta dati singolari per conoscere gli stadi iniziali di questo processo. La metodologia seguita consiste nell'analizzare, dal punto di vista storico-educativo e dalla prospettiva del genere, i concetti della formazione delle maestre e delle bambine nei loro inizi legislativi.

1. Aprendo spazi. L'incorporazione delle donne nell'istruzione pubblica

L'accesso delle donne all'istruzione ebbe inizio nel XVIII secolo. Si conosce poco sull'istruzione formale femminile anteriormente alle riforme di Carlo III [*regnò dal 1759 al 1788, N.d.T.*]. Durante il suo regno si avviano importanti riforme educative intenzionate a superare la tradizionale "ignoranza femminile". Nel 1768 si approva una disposizione che proclama l'importanza dell'istruzione alle bambine (Casas y Luengo, 2009). Tuttavia non è che alla fine del XIX secolo, con la Legge Moyano (1857), che si arriva a stabilire l'obbligatorietà dell'istruzione primaria e pubblica per le bambine; allo stesso modo, è con l'applicazione di tale legge che si creano i requisiti indispensabili perché le aspiranti maestre accedano a questa professione, laddove, precedentemente, esse venivano considerate soltanto "aiutanti" dei maestri¹.

Fino a quel momento, e per secoli, lo spazio familiare veniva considerato dalle autorità e dalla società stessa come il luogo più idoneo per educare le femmine e conferire loro le abilità domestiche necessarie per essere disinvoltate nell'ambiente domestico, tuttavia da alcuni settori si cominciava a insistere sulla necessità di fondare scuole pubbliche per bambine. Ben lungi dal perseguire una formazione che le preparasse per entrare nel mondo lavorativo e che facesse loro guadagnare una maggior autonomia e indipendenza economica, come succedeva per i maschi, la presenza delle donne nelle aule si giustificava alla luce di un'unica idea: grazie all'istruzione si sarebbero potute avere donne molto più ca-

- 1 Tra 2008-2010, l'intera Europa è stata interessata da un'ondata di proteste studentesche contro le riforme della Formazione Superiore. La mobilitazione ha coinvolto parte dell'accademica. Tra le prese di posizione più rappresentative ricordiamo la stessa Oxford, che ha preso una posizione unanime contro le disposizioni di riforma educativa del ministro inglese. In una sessione straordinaria di consiglio di dipartimento, convocata per esprimere il dissenso sulla riforma del 2009 che stava per entrare in vigore, possiamo leggere nel verbale l'interessante intervento di Kate Tunstall (126:40) che denuncia uno stato di fatto drammatico: "We have been speaking in a shared language and about common values. Congregation has been in concert; our verses will go round and round inside the heads of those writing the white paper. We recall:
- education is incompatible with marketization;
 - students are not customers;
 - teachers are not service providers;
 - the logic of student choice is harmful to equality and to academic freedom;
 - there can be no backdoor entrances for the rich and last-minute bargains for the poor.
- The government's policies are reckless and incoherent, they won't save the Treasury any money; the PR offensive is exactly that. University education is a public good. [...] Our democratic self governance means we can speak out and we must: we offer our voice to colleagues in other institutions to the greater congregation. This is a big think for Oxford to do. It is not just the right thing to do but the *good* thing to do."

pacì di compiere la loro missione, di essere migliori spose e di educare in modo piú appropriato i loro figli (Sarasúa, 2002).

Dunque, benché le politiche favorevoli all'istruzione delle bambine perseguissero un obiettivo chiaro e che ciò si evinca dalla legislazione educativa, è pur certo che contribuirono all'inserimento delle piccole nelle scuole pubbliche, divenendo, soprattutto per le bambine che vivevano in ambiti rurali, l'unica possibilità per accedere alla cultura alfabetizzata. In effetti nei villaggi rurali la possibilità di accedere a centri educativi privati, come ad esempio conventi, scuole private e/o case di amici, era già considerata una condizione invidiabile. Il fatto di non godere di uno *status* elevato, la scarsità di risorse economiche, la necessità di aiutare i genitori in casa e nei compiti agricoli, nonché l'esistenza di leggi educative che ignoravano l'istruzione della collettività femminile, erano alcuni dei fattori che fino a quel momento avevano impedito l'accesso delle donne alla formazione, particolarmente a quelle di condizione umile (Amo, 2009).

Quindi le nuove politiche educative non solo possibilitarono alle bimbe l'accesso e la permanenza nell'istituzione scolastica, ma anche produssero come effetto l'ingresso delle donne alla professione docente, che però inizialmente rimaneva limitato alla sola istruzione primaria e che rispondeva piú ad una richiesta utilitaristica piuttosto che ad un interesse sociale teso a dare alle donne l'opportunità di migliorare la loro formazione, che potesse facilitare la loro incorporazione nel mercato del lavoro (Frutos, 2010). Certo è che l'accesso delle donne alla docenza andò incrementando molto lentamente, essendo la loro indipendenza l'ultimo tra gli obiettivi, fino a raggiungere finalmente quello che oggi si è arrivati a definire la "femminilizzazione dell'insegnamento" (San Román, 2010). In realtà bambine e maestre, con la loro presenza, invasero le aule delle scuole pubbliche, dando significato ad un processo di insegnamento-apprendimento dal quale prima erano state escluse, che risultava insolito nelle aree rurali lontane dai centri urbani.

2. La creazione di scuole per bambine

Come istituzione inserita nella società, la scuola non poté essere estranea agli accadimenti che si verificavano intorno ad essa. Al contrario, andò trasformandosi conformemente ai cambiamenti delle circostanze sociopolitiche, economiche, lavorative, culturali e morali del luogo in un determinato momento storico.

Il concetto dell'istruzione e del ruolo che essa ha nell'esercizio della funzione educativa in ogni periodo di tempo corrisponde alle esigenze della mentalità dell'epoca. Perciò, in una società eminentemente patriarcale, nella quale i modelli maschili e femminili erano rigidamente stabiliti e definiti, non deve risultare strano che la stessa concezione, configurazione, organizzazione e funzionamento della scuola dovessero contribuire a perpetuare siffatti modelli (Santamaría, 2007).

Prima del XIX secolo, in Spagna i centri destinati all'istruzione femminile erano fondamentalmente di carattere privato, esplicandosi in conventi e, ufficiosamente, in scuole private o di amiche (Amo, 2009). Presso i conventi non accedevano tutte le bambine, ma solo quelle di classe sociale piú favorita, i cui genitori potevano permetterselo: l'iscrizione era piú costosa e le monache erano incaricate d'impartire insegnamenti prestabiliti, come ricamare, cucire e far leggere argomenti di taglio religioso. D'altro canto le scuole private o in casa di amiche erano molto piú accessibili, ma non godevano di alcun riconoscimento ufficiale: coloro che prestavano servizio educativo nelle loro proprie case erano donne a lo-

ro volta prive di titoli. In cambio di una piccola remunerazione insegnavano alle bambine ciò che si considerava attività proprie del loro sesso, come cucire, ricamare... (Sarasúa, 2002). In alcune località del territorio spagnolo esistevano anche "istituzioni assistenziali" a condotta pubblica, ma tali centri non erano rivolti a tutte le ragazze della popolazione, e nemmeno avevano come fine ultimo quello della formazione, bensì erano indirizzati a "recuperare" e "mantenere" una categoria specifica, quella delle bambine abbandonate e orfane. In tali istituti, oltre che al sostentamento quotidiano, si impartivano alle piccole ospiti alcune conoscenze relazionate ai lavori propri del loro sesso, ossia tutte quelle abilità che si riteneva dovessero apprendere per potersi districare nell'ambiente domestico (Sarasúa, 2002, 290). Mentre le femmine frequentavano – in misura delle loro possibilità e in ottemperanza alla loro situazione familiare – i diversi tipi di centri educativi privati o assistenziali, la maggior parte dei maschi erano inseriti in scuole pubbliche d'istruzione primaria elementare, che erano ufficialmente riconosciuti. Queste scuole funzionavano con fondi pubblici e l'insegnamento era affidato in mano di professori titolati. Alla fine del XVIII secolo, con la promulgazione del *Certificato Reale* dell'11 maggio 1783, nel Paese si istituivano ufficialmente le scuole per bambine, ma solo a partire dal XIX secolo le scuole pubbliche femminili cominciano a consolidarsi.

Erano scuole distinte da quelle maschili, non solo in ciò che si riferiva al modello educativo che intendevano trasmettere, ma anche in altri molteplici fattori istituzionali che rendevano possibile il loro funzionamento. I problemi d'istruzione pubblica si complicavano *"...trattandosi di Maestre e di Bimbe nel contesto di una mentalità abbastanza generalizzata, che dava meno valore all'istruzione femminile, che la vedeva non necessaria e che inoltre portava via tempo alle bambine nell'aiuto e nell'apprendimento che si producevano nell'ambiente domestico..."* (Flecha, 2010, 282).

Nel XIX secolo si succedettero una serie di trasformazioni che si ripercossero nell'ambito educativo. Non solo si estese l'istruzione popolare con la progressiva statalizzazione dell'insegnamento, ma anche affiorarono nuove tendenze pedagogiche e psicologiche con progressi importanti nel mondo infantile, fatti ai quali va associata la graduale incorporazione delle donne nell'istruzione stessa. Benché la politica educativa fosse interessata all'alfabetizzazione, il processo scolarizzatore femminile seguì un itinerario diverso, molto lontano da quello della scolarizzazione maschile (Carreño, 2009).

Taluni aspetti, come una minor disponibilità finanziaria, lo scarso investimento in infrastrutture, arredi obsoleti e insufficienti, la modesta qualificazione delle maestre, uniti a contenuti di taglio manuale sempre relazionati alle "attività proprie del sesso", marcarono la differenza rispetto al percorso scolarizzatore dei maschi, disparità che si mantennero fino al secolo XX ben inoltrato (San Román, 2006).

2.1. Difficoltà economiche e carenze scolastiche

Nella scarsità di finanziamenti destinati alla pubblica istruzione risiedevano gran parte delle difficoltà dell'istruzione in Spagna, in una scuola che nel caso delle bambine presenta maggiori deficienze. I finanziamenti economici destinati dallo Stato e/o dalle municipalità alla scuola pubblica confluivano in maggioranza ai plessi maschili e, all'interno di questi plessi, si favorivano quelli ubicati in centri urbani. Soltanto una parte minima del finanziamento si riservava ai centri femminili, anche qui principalmente quelli situati in città.

Al momento di distribuire i finanziamenti né l'istruzione destinata alle donne né le scuole rurali apparivano prioritari per le autorità. La minor disponibilità economica si riversava nello stato precario delle infrastrutture e degli arredi nelle scuole femminili, e quando queste scuole si trovavano in zone più lontane dalle città la situazione peggiorava ulteriormente. La scarsità di finanziamenti causava anche una minor disponibilità di posti, dato che la carenza di risorse era direttamente relazionata all'esistenza di poche scuole destinate alle femmine: questo spingeva le famiglie che se lo potevano permettere a mandare le loro figlie presso scuole private o particolari, in questo modo impedendo che fossero del tutto escluse dall'istruzione (Amo, 2009).

In certe zone rurali l'inesistenza di finanziamenti impediva la contemporanea coesistenza di scuole maschili e femminili, il che portò le autorità a stabilire un'unica scuola, a carattere misto, alla quale potessero accedere ambo i sessi. La carenza di finanze incideva anche nella stessa preparazione delle maestre: si prestava molta poca importanza alla loro formazione, fino al XX secolo non essendo considerato argomento di primaria grandezza. A prescindere dal fatto che in tale scarsità di mezzi economici si radicassero gran parte dei problemi della scuola pubblica, appare certo che l'esclusione o l'emarginazione alla quale erano sottoposte le scuole femminili – e le stesse maestre incaricate dei processi di insegnamento-apprendimento – rispondesse fondamentalmente agli interessi politici, sociali, culturali e religiosi del momento (Blat, 1994).

Indipendentemente che si trattasse di scuole pubbliche o private, ufficiali od officiose, religiose o laiche, maschili o femminili, con maggiori o minori risorse, in tutti i casi si metteva in pratica un curriculum scolastico fortemente differenziato in funzione del genere, dando rilevanza ai modelli educativi distinti, nei quali si accentuavano le differenze dei saperi destinati a maschi o a femmine. In questo modo *“le leggi educative dei secoli XVIII e XIX esplicitano chiaramente che bambini e bambine debbano essere educati in scuole diverse e dunque ricevere istruzioni diversificate”* (Subirats, 1994,3).

Gli insegnamenti diretti ai maschi erano orientati a formarli come “professionisti di”, ovvero venivano istruiti nelle conoscenze teorico-pratiche e nelle nozioni precise per il loro futuro accorpamento alle sfere produttive, ossia al mercato del lavoro. Contenuti di geografia, grammatica, aritmetica concorrevano a formare il curriculum scolastico dei maschi, mentre da parte loro gli apprendimenti femminili consistevano nell'insegnamento di certi lavori manuali, in conformità a quanto stabilito nei testi destinati a regolamentare le scuole femminili.

I lavori manuali costituivano la base sulla quale doveva fondarsi l'istruzione femminile, in ciò che si considerava fosse l'occupazione più adeguata per le donne. L'istruzione riservata al comparto femminile si riduceva alle questioni ritenute necessarie per superare con successo i problemi quotidiani: si impartivano le conoscenze necessarie per la vita ordinaria, ma la funzione primaria era quella di trasmettere i valori dominanti e di rafforzare i ruoli sessuali. Fin dal secolo XVIII l'infanzia europea era stata modellata secondo funzioni differenziate che la società assegnava a uomini e donne. I ragazzi e le ragazze venivano educati per avere da adulti abilità e necessità differenti, in accordo con i modelli che ogni società aveva attribuito al femminile o al maschile. Essi ricevevano dunque un'educazione sessista: per le bambine quelle che la società considerava fossero le funzioni naturali, cioè curare la casa, sgridare i figli, insegnare loro a pregare, cucinare, accudire il marito, cucire, fare la calza, filare e tessere.

In forza di tale differenziazione di contenuti finalizzati ad alunni o alunne, i centri educativi contribuivano fin dall'infanzia a creare segregazione occupazionale, promuovendo conoscenze, abilità e capacità distinte in relazione alle atti-

vità assegnate nella società ad uomini o a donne. Ciononostante, al di là delle ineguaglianze, resta il fatto che la fondazione di scuole per bambine rappresentò per esse un passo importante, principalmente per quelle di classe popolare, che oltre ad avere l'opportunità di accedere alle aule come alunne poterono, nei casi migliori, esercitare l'attività docente (Flecha, 2010).

Nel momento in cui negli istituti pubblici si instaura la possibilità che le ragazze possano accedere alle lezioni di istruzione primaria, indipendentemente dal loro *status* socioeconomico e familiare, si vede la necessità di poter contare su maestre responsabili della loro preparazione: questa domanda è quella che portò progressivamente le donne a far parte del corpo docente nelle scuole statali e/o locali, passando dall'essere "maestre del domestico" a "maestre dell'istituzione scolastica". In tal modo l'istruzione primaria divenne una delle principali vie per l'inserimento del comparto femminile nella sfera pubblica e produttiva: un accesso più o meno complesso, più o meno possibile, in funzione delle circostanze sociopolitiche via via attraversate dal Paese nei vari momenti (Flecha, 2010).

3. Dalla casa alla scuola. L'ingresso delle donne nella professione docente

Lungo quasi tutto il XX secolo la preparazione delle maestre rivela un certo parallelismo con quanto accaduto nell'istruzione primaria delle bambine: le grandi differenze rispetto ai maschi costituiscono la nota predominante. L'accesso delle donne agli studi di magistero e allo sviluppo di questa occupazione si dipana progressivamente, in seguito all'avvio in Spagna di una politica educativa che determina la necessità di fondare scuole pubbliche rivolte al comparto femminile.

Come già accennato, fu durante il regno di Carlo III (secolo XVIII) che si posero le basi dell'istruzione pubblica: in quel momento si introducono le norme per la fondazione di scuole destinate all'educazione delle ragazze e si stabilisce che sono precisamente le donne le persone più indicate per condurre l'istruzione della collettività femminile. Così ebbe inizio il cammino professionale delle maestre, alle quali si preclude la possibilità di insegnare ai maschi. La presenza delle ragazze nelle scuole giustificava l'attività lavorativa delle maestre, legittimandone la professione (Frutos, 2010).

"Il monarca specifica che le persone incaricate dell'istruzione delle bambine siano matrone oneste e istruite, idonee per curare la loro formazione e coltivare in esse i principi e gli obblighi della vita civile e cristiana e le abilità proprie del loro sesso. Il piano di studi che propone includeva dunque tali principi, obblighi e abilità" (San Román, 2000, 114).

In risposta a tale richiesta, in un primo momento le donne che venivano ammesse ai centri educativi per ragazze non potevano contare su di una previa preparazione, dato che a loro volta non avevano avuto la possibilità di accedere a scuole. Nonostante ciò, si trattava di un'istruzione incentrata nello spazio domestico, la cui finalità era quella di riprodurre l'ideale di cultura femminile, come si constata quando si fissano i requisiti per l'accesso al Magistero delle Prime Lettere. Nel 1771 Carlo III stabilisce dunque tali requisiti: le esigenze che si impongono alle donne onde poter essere maestre non hanno nulla a che vedere con l'alfabetizzazione e con l'intellettualismo, bastava essere esperte nei lavori e possedere certe conoscenze religiose.

Al contrario dell'intellettualismo, bastava disporre di un bagaglio d'informazioni atto a plasmare la loro moralità, ovvero che si dimostrasse il loro corretto modo di vivere e i loro costumi. Le si esaminava unicamente in materia di dottri-

na cristiana e, alcuni anni dopo, anche nelle loro abilità nel cucito. Le prime maestre non sapevano né leggere né scrivere, poiché il loro compito stava in consonanza con l'ideale di femminilità e con l'esaltazione dei suoi valori, di per sé bastevoli per compiere il loro ruolo sociale nell'ambito privato, ossia nella sfera domestica.

La formazione culturale per le scolare gravitava quindi intorno all'apprendimento della religione e dei lavori manuali: questi erano i saperi richiesti alle maestre. Al lato opposto, le condizioni che si richiedevano per diventare maestro contemplavano la necessità di passare una prova di dottrina cristiana, di saper contare, leggere e scrivere. Ma non era richiesta un comprova di retta vita e costumi, poiché gli stereotipi variavano in funzione del sesso (San Román, 2006). In conformità con l'*Auto Acordado* del 1778: "Le candidate dovevano presentare alle deputazioni un memoriale, in cui informare delle loro abilità e costumi, dopodiché tali centri sottomettevano le maestre ad una prova di abilità per assicurarsi che sapessero cucire...". In seguito venne emanata l'*Informativa Quintana* (1813), in cui si affrontano e introducono importanti innovazioni in materia di scolarizzazione, ma incentrandole principalmente sull'istruzione maschile. L'istruzione delle ragazze e la formazione delle maestre sono considerati temi prioritari, lasciando in mano alle deputazioni e alle autorità locali tanto la fondazione di centri educativi per ragazze quanto l'accesso, la permanenza e le condizioni lavorative alle quali devono sottomettersi le docenti.

In tal senso, le maestre sono considerate "aiutanti" dei maestri, i quali inoltre si incaricano di istruirle, sopperendo alla mancanza di centri specifici per la loro formazione: per l'esercizio della loro attività esse non necessitano di eccessive nozioni, dato che le funzioni che devono espletare in aula sono le stesse che si realizzano nello spazio domestico privato. Così il processo di "insegnamento per l'apprendimento" si fondava "nell'intenzione di formarle ai lavori domestici e alle cure della famiglia" (Santamaría, 2007, 174). L'*Informativa Quintana*, considerata uno dei pilastri fondamentali tra le riforme educative spagnole sviluppate nel XIX secolo, concepiva un sistema d'istruzione pubblica marcato dalla differenziazione dei generi. I regolamenti della prima metà di quel secolo si basarono dunque su tali idee, "perciò trassero con sé l'esclusione sistematica delle donne" (Bernal, 2004, 274)².

Seguì un periodo di cambiamenti politici che implicarono luci e ombre, progressi e regressi, promulgazioni e abrogazioni di regolamenti educativi che "interessarono" il settore femminile, tanto in riferimento all'istruzione come all'esercizio del lavoro di docente, e fu solo con la promulgazione della Legge Generale di Pubblica Istruzione, meglio conosciuta come Legge Moyano (1857), che si riconobbe per la prima volta il diritto delle ragazze ad un'istruzione primaria, ovvero si istituì la scolarizzazione obbligatoria per tutti i bambini tra i 6 e i 9 anni.

Parimenti si stabilisce l'obbligo di creare scuole differenziate per l'uno e l'altro sesso. Detta legge auspicava per una scuola appropriata per le femmine, che

2 "Il CUN non può infine non rilevare che la cessazione delle attività del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) ha determinato anche la perdita della disponibilità delle informazioni quantitative sullo stato del sistema che tale Comitato metteva a disposizione e rendeva accessibili con la pubblicazione del «Rapporto Annuale sullo Stato del Sistema Universitario». Tali informazioni, in passato, sono state spesso essenziali per la definizione di adeguate politiche di programmazione, sia nazionale sia locale" (CUN, 2013).

prevedeva potesse essere “incompleta”, il che implicava non solo l'accettazione delle differenze, ma anche minori esigenze curricolari, come ad esempio l'ammissione di una classe insegnante meno qualificata. Nel testo della suddetta Legge Moyano viene anche regolamentata la formazione delle maestre, ove si richiedono minori requisiti rispetto ai maestri (Guerrero, 2007): aver studiato nella scuola normale le materie corrispondenti all'insegnamento primario elementare o superiore delle ragazze, ed essere istruite nei principi di educazione e nei metodi di insegnamento sono i soli requisiti che vengono richiesti al fine di esercitare la docenza. Parimenti si accetta che nelle località che contano meno di 500 abitanti possano essere attivate scuole “incomplete”, che comunque debbano essere rette da maestri: qui si prevede che possano farsi carico dell'insegnamento in aula alle ragazze anche donne senza titoli, definite come “di passaggio” o “aggiuntive”, basta che dispongano di un “certificato di attitudine o moralità”³.

3.1. Fondazione di centri di formazione per maestre

Le scuole ordinarie assolverebbero un ruolo cruciale nel contesto dei progressi dell'istruzione spagnola dell'epoca: la Legge di Pubblica Istruzione implicò un cambiamento rispetto alla regolamentazione sulla formazione e professionalizzazione delle maestre, benché per la comunità femminile continuassero a persistere delle disuguaglianze educative, economiche e sociali. Per quanto attiene alla differenziazione educativa inter-generi, questa legislazione la rendeva visibile (Santamaría, 2007): mentre per i maschi la fondazione di scuole di Magistero si contemplava come obbligatoria, sul versante femminile la legge si limitava a “raccomandarle”. In tal modo la loro costituzione si lasciava tutta alla buona volontà degli amministratori pubblici provinciali. L'attuazione da parte delle autorità pubbliche di turno risultava quindi condizionata dall'andamento variabile delle politiche sui generi, e dunque dipendeva dall'identità sociale attribuita alle donne, al punto che *“poche provincias dispusieron de escuelas ordinarias per maestras, una circunstancia aceptada con normalidad”* (Flecha, 2010, 283).

Con lo scopo di dare compimento alle disposizioni contenute in detta Legge, nel 1858 si mette comunque in funzione la prima Scuola Normale Centrale per Maestre, alla quale si affidava la formazione di donne destinate ad esercitare la docenza elementare e superiore. Tutto questo avveniva con un notevole ritardo rispetto agli analoghi centri di formazione per maestri. Nonostante il progresso che questa legge introduceva, è certo che l'istruzione delle ragazze continuava ad essere orientata ad insegnare il vecchio concetto dell'obbligo sociale, ossia quello di essere buone spose e madri: lungo questa linea di sviluppava la formazione delle maestre nelle Scuole Normali di Magistero, formazione che si articolava in due gradi, elementare e superiore, e che stava in consonanza con le conoscenze di carattere pratico che si sarebbero dovute insegnare. In ambedue i li-

3 Nel 2006, Robeyns identifica nove diversi tipi di applicazioni dell'approccio delle capacità: “(1) valutazioni generali dello sviluppo umano dei Paesi, (2) valutazione di progetti di sviluppo su piccola scala, (3) valutazione della povertà nei Paesi in via di sviluppo, (4) valutazione della Povertà e del benessere (well-being) nelle economie avanzate, (5) analisi sulle privazioni dei disabili, (6) valutazione delle disuguaglianze di genere, (7) dibattito politiche (8), valutazione delle norme sociali e delle pratiche, e (9) uso delle functionings e delle capability come concetti nel campo della ricerca non normativo”.

velli l'istruzione presentava scarsi contenuti scientifici o di taglio veramente istruttivo: ancora si insisteva dunque sulle nozioni che dovevano contribuire a migliorare i lavori domestici. La formazione delle maestre differiva quindi in buona misura da quella dei maschi, soprattutto nella didattica relativa al grado elementare (Bernal, 2004).

Nell'ordine vigente si argomentava che le donne non necessitavano di formazione intellettuale, perciò si impartiva loro una cultura scientifica inferiore a quella dei maestri (Amo, 2009). Alle aspiranti che intendevano ottenere il titolo di maestra elementare bastava seguire lezioni di dottrina cristiana, nozioni di storia sacra, lettura, scrittura, grammatica e ortografia spagnola, principi di aritmetica e di lavori appropriati al sesso; i maschi, invece, studiavano una gran quantità di materie, come dottrina cristiana, storia sacra, lettura, calligrafia, grammatica spagnola e composizione, aritmetica, nozioni di geometria, disegno lineare e agrimensura, geografia, storia della Spagna, agricoltura, principi di educazione e metodi e pratiche d'insegnamento. Ma per il grado superiore anche alle femmine si richiedeva lo stesso carico di studio che alla controparte (disegno lineare, agrimensura, principi di geometria, rudimenti di storia e geografia – fondamentalmente di Spagna –, e alcune conoscenze di fisica e di storia naturale), ad eccezione di storia e geografia, che erano sostituite dal disegno applicato al lavoro e da nozioni di economia domestica (Santamaría, 2007)⁴.

Il testo della Legge Moyano lasciava chiaramente intendere le somiglianze e le differenze esistenti nei programmi educativi di maschi e femmine, di volta in volta sopprimendo o aggiungendo quelle materie specifiche che si addicevano a ciascun sesso. In seguito, come effetto dei cambiamenti politici susseguitesesi, la normativa venne modificata, anche concedendo maggiori finanziamenti alle Scuole Normali, dato che erano gli unici centri pubblici incaricati della formazione di maestre: uno degli obiettivi, forse il più importante, era quello di creare il titolo di maestra al grado di "normale" [*circa come un Diploma Superiore di grado elevato, N.d.T.*]. Il fine ultimo era che le donne potessero entrare a pieno titolo nel corpo insegnante delle Scuole Normali femminili, affinché potessero istruire le future alunne di magistero su materie che non fossero esclusivamente lavori domestici, disegno o insegnamento: fino a quel momento, infatti, l'istruzione di carattere accademico che si impartiva nelle Scuole Normali femminili era in mano a professori. Durante gli Anni Ottanta dell'Ottocento la situazione era dunque in trasformazione, e si cominciava ad attribuire maggiore importanza alla preparazione e alla qualificazione delle maestre, dato che la loro influenza si considerava fondamentale per la formazione delle nuove generazioni: si riconosceva la necessità di elargire alle aspiranti maestre una solida preparazione professionale. Con tale obiettivo si riorganizza quindi la Scuola Normale Centrale per Maestre di Madrid, che diviene il primo centro docente ufficiale femminile in Spagna; si crea anche il grado "normale" e si amplia il piano di studi (numero di anni e di materie) che, progressivamente, si va equiparando a quello degli altri centri di formazione docente.

4 Lista delle 'Central Capabilities' Nussbaum (2000): the right to a life of 'normal length', good health and shelter, bodily integrity (freedom of movement, opportunities for sexual satisfaction), being able to use the senses, imagination and thought, the right to emotions, the opportunity to exercise practical reason, the right of affiliation with others, concern for other species, the right to play and laughter, and control over one's environment.

“(…) le principali innovazioni realizzate nella prima riorganizzazione della Scuola Normale Centrale per Maestre nel 1882 (sono): ampliamento del programma di studi (…), equiparazione degli anni di studio e dei titoli a quelli già esistenti per la Scuola Normale Centrale per Maestri (…), istituzione del grado Normale, o quarto corso, creato nella Scuola con la finalità di garantire l’adeguata formazione per esercitare l’insegnamento nelle scuole normali per maestre e l’ispezione di primo grado” (Colmenar, 1994, 49).

3.2. Ineguale profilo professionale

Le maestre esercitavano un indubbio influsso sulla popolazione, oltre a contribuire all’alfabetizzazione e all’educazione morale (Santamaría, 2007). Anche se le leggi promuovevano sia la scolarizzazione primaria delle ragazze come la preparazione delle maestre, in realtà durante il XIX secolo si avanzava molto lentamente in questi aspetti: “Il modello legittimato e predominante continua ad essere la separazione scolastica e si basa, per le bambine, sulla preghiera e sul cucito” (Subirats, 1994,2). Come risultato dell’esclusione scolastica patita per secoli dal settore femminile, come si è detto buona parte delle maestre che accedevano all’istituzione scolastica erano carenti in tutta la loro istruzione: senza dubbio questo rappresentava un *handicap* per le autorità, ma non gli si dava importanza, poiché il modello educativo che dovevano trasmettere non aveva nulla a che vedere con la cultura e l’intellettualismo. Nel curriculum scolastico delle ragazze le conoscenze di taglio scientifico e letterario erano secondarie o inesistenti, dato che la loro formazione rimaneva orientata fondamentalmente a prepararle al ruolo che esse erano “obbligate” a rivestire (Frutos, 2010). Dunque nelle scuole femminili anche il modello di insegnamento-apprendimento si adattava al concetto morale ed economico vigente, che per l’appunto ruotava entro l’universo domestico, impregnandolo di nozioni di carattere religioso, per cui “esisteva una chiara differenza tra l’educazione dei due sessi” (Santamaría, 2007, 174). Le maestre, lungi dall’essere erudite, erano tenute ad essere esperte in lavori manuali, in compiti casalinghi, in abitudini d’igiene, ecc., ovvero in tutto ciò che aveva un’utilità domestica: erano proprio questi insegnamenti “propri delle donne”, atti a stabilire i limiti del modello educativo femminile, che giustificavano la presenza delle docenti nell’ambito pubblico e lavorativo (Amo, 2009).

Gli intenti di rinnovamento non riuscirono a trarre con sé un gran miglioramento nella situazione educativa femminile, tantomeno in quello che riguardava la formazione delle maestre. Benché si attribuisse un importante impegno alla loro qualificazione, non si può parlare di eguaglianza in relazione ai maestri, né in riferimento all’accesso né alla professionalità: anche questi due fattori ebbero per le maestre uno sviluppo storico asimmetrico, per cui la preparazione del comparto femminile ebbe, rispetto a quello maschile, un divario temporale e, quindi, curricolare. Temporale perché la formazione delle maestre non andò sviluppandosi in modo parallelo a quella dei maestri, ma piuttosto fu sempre “a rimorchio”; curricolare perché mentre l’istruzione dei maestri era di carattere epistemologico, quella delle maestre rispondeva ad una formazione di tipo morale, alla quale rimanevano inestricabilmente congiunti i *lavori appropriati al sesso*.

La trasformazione della società ottocentesca e l’evoluzione degli studi coinvolse poco le donne e ci furono resistenze perché esse beneficiassero della formazione accademica. La condizione femminile era un argomento di per sé sufficiente per mantenere le differenze e per non sovvertire l’ordine vigente.

“La forza della tradizione – la secolare associazione delle donne all’ambito del

privato – nonché l'ombra dell'ignoranza, conferirono a tale squilibrio educativo una parvenza di naturale, dovuto soprattutto alla forte persistenza di credenze senza fondamento, come ai costumi, come a teorie senza consistenza scientifica. Le une e le altre costituirono la base della legittimazione e, pertanto, dell'accettazione delle diseguaglianze che caratterizzarono il mondo femminile per secoli, dopo che questo tipo di pensiero si era fatto carico di far vedere le differenze sotto forma di inferiorità" (Carreño, 2009, 195).

Le donne dipendevano da altri: erano subordinate dalla figura maschile (padre, marito, fratello, figli), soffrendo di un processo di esclusione. Non erano cittadine civiche. Ma nemmeno nei circoli liberali si discusse, o si evidenziò, o si dibatté tale questione (Vilafranca y Buxarrais, 2009). In seguito si lottò e si rivendicarono i diritti all'interno di governi liberali che venivano alimentati anche da collettivi di donne: fino a ieri le donne furono coscienti che le situazioni ereditate dal patriarcato restringevano la loro partecipazione attiva nella società. In quel contesto non si giunse a riconoscere i diritti civili delle donne, finora considerate persone subalterne. La nozione di diritto civile le escludeva dalla tutela di un'identità soggettiva, sottolineando la loro non condivisione di quei diritti civili politici che erano riservati agli uomini: fino al XX secolo inoltrato non godettero di alcun diritto. Quindi le donne finirono con l'usare l'istruzione come uno strumento, consentendo in tal modo che molte potessero proiettarsi nello spazio pubblico. Senza dubbio, come afferma Carreño (2009, 196), *"... la vecchia polemica sull'istruzione di ambo i sessi non risulta a favore delle donne, lasciando tracce di sé fino al presente"*.

Conclusioni

Nella scuola pubblica la presenza delle donne come maestre prende forma nel momento in cui si instaurano le basi per la fondazione di istituti e scuole destinate all'istruzione delle ragazze, un requisito inesistente in Spagna fino al XVIII secolo, quando si riconosce la necessità di alfabetizzare le donne, comprese quelle di ceto popolare, poiché fino a quel momento, e per secoli, il mondo femminile era rimasto escluso dalla scolarizzazione formale: soltanto quelle di classe sociale più favorita avevano avuto la possibilità di accedere come alunne ai centri d'istruzione femminile, che erano basicamente di carattere privato, convento o scuole private. Come maestre, il loro lavoro si era svolto in tali tipi di centri, gestiti da monache o da donne che mettevano a disposizione le loro dimore per impartire alle ragazze certe "conoscenze". Nonostante la commentata vecchia aspirazione di estendere la scolarità e di formare nuovo personale docente, ci furono ben poche possibilità di applicarla fino al diciannovesimo secolo.

Di sicuro l'ingresso di ragazze nelle aule e di donne alla docenza in Spagna non è stata esente da difficoltà e da diseguaglianze: sia nell'accettazione a scuola come alunne, come nella formazione per ottenere un titolo, come nell'accesso alle aule di professioniste, nella loro promozione come docenti e nelle condizioni lavorative nelle quali hanno svolto la loro attività (salario, vacanze, assenze per maternità, *status* ...), in ogni momento sono state fortemente condizionate dalle differenze di genere. Nel corso della storia la situazione di alunne e maestre nei vari luoghi del territorio spagnolo è sempre stata simile: le difficoltà e le disuguaglianze educative e professionali sono state la nota distintiva. Alti tassi di analfabetismo, scarsità di scuole e di presidi scolastici, carenza di personale e di risorse economiche, ostacoli per l'accesso alla professione, inesistenza di materiali su cui lavorare in aula, bassi salari e assenza di prestigio professionale for-

mano parte di una realtà condizionata in ogni luogo da caratteristiche spazio-temporali, economiche e sociali.

Nel XIX secolo e fino al XX la società patriarcale imponeva una delimitazione degli spazi in funzione del genere. L'istruzione permise che molte ragazze potessero essere alfabetizzate, fatto che permise loro di varcare gli stretti limiti del mondo domestico. La scuola, ideata inizialmente per i maschi, promosse l'ingresso delle donne nelle aule, sia come alunne che come maestre, a tal punto che in molti Paesi d'Europa e d'America si faceva riferimento alla "femminizzazione" dello spazio scolastico, ma lo sviluppo legislativo degli aspetti curricolari evidenzia la differenza nella formazione in funzione del sesso, sia per le ragazze che per le insegnanti. Nella loro formazione accademica si richiedevano le conoscenze elementari della scuola primaria, unite al perfetto dominio delle materie "femminili". In aggiunta a quanto detto in precedenza, dobbiamo far notare che nella loro formazione iniziale e professionale le insegnanti continuarono a dimostrare le loro abilità nelle materie casalinghe fino al XX secolo inoltrato, anche una volta che era entrato in vigore il "Piano" del 1971. In concreto il Piano di Studi del 1967 includeva i lavori casalinghi come materia curricolare e le insegnanti dovevano superare un relativo esame. Nel caso della scolarità delle ragazze le materie nettamente femminili formarono parte integrante dei programmi scolastici fino all'applicazione della Legge Generale dell'Istruzione (1970), in tal modo non solo esistevano differenze qualitative nell'istruzione, ma si evidenziava anche il sistema patriarcale che così la scuola riproduceva.

L'incidenza del patriarcato nelle relazioni e nell'organizzazione della società si è proiettato dalla famiglia alla scuola affinché l'ordine sociale permanesse inalterabile, in alcuni casi impedendo che altri modelli fossero possibili: questo andamento educativo asimmetrico e disuguale rendeva invisibili le donne, trattando il mondo femminile in forma discriminatoria rispetto a quello maschile. L'archetipo dominante ha anche avuto l'effetto di stabilire dei curricula sessisti e, in definitiva, una cittadinanza differenziata.

Riferimenti

- Amo, M^a Cruz del (2009): *La educación de las mujeres en España. De la amiga a la Universidad*, in: *CEE Participación Educativa*, 11, 8-22.
- Ballarín Domingo, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, in: *Síntesis*. 994, Madrid:
- Bernal, J.M y Delgado, M^a A. (2004): *De excluidas a protagonistas: las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (1882-1936)*, in: *Revista de Educación*, 335, 273-291.
- Casas García, L. M. e Luengo González, R. (2009): *La escuela y el maestro como instituciones sociales en Extremadura a finales del Antiguo Régimen*, in: *Bordón* 61 (1), 131-151.
- Carreño Rivero, M. (2009): *Desigualdades, género y educación básica*, in: *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 193-214.
- Colmenar, C. (1994): *Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la época de la Restauración*, in: *Revista Complutense de Educación*, vol. 5 (2), 47-58.
- Flecha García, C. (2010): *La Mujer en el Magisterio*, in: *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 26, 273-295.
- Frutos Balibrea, L. (2010): *Identidad de género en las trayectorias académicas y profesionales de las mujeres*, in: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación [RASE]*, vol. 3, 3, 336-356.

- Guerrero, A. (2007): *La doble contribución de la sociología a la formación del profesorado*, in: *Revista Internacional de Sociología*, Vol. LXVI, 48, 203-220.
- San Román, S. (2000): *La maestra española de la tradición a la modernidad*, in: *Educação & Sociedade*, 72, 110-142.
- San Román, S. (2006): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Ariel (2ª edición), Barcelona,.
- San Román, S. (2010): *La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras*, in: RASE, Madrid, vol. 3 (3), 376-387.
- Sarasúa, C. (2002): *Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX*, in: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, 281-297.
- Santamaría Conde, Rosa M^a (2007): *La política educativa en la España decimonónica y su trascendencia*, in: *Bordón* 59 (1), 2007, 167-176.
- Subirats, M. (1994): *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*, in: *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Vilafranca Manguán, I. y Buxarrais Estrada, M. R. (2009): *La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales*, in: *Bordón*, 61 (2), 139-149.